

T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA
YÖNELİK MOTİVASYONLARININ ÖZ BELİRLEME KURAMI AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SULTAN AKSU

T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA
YÖNELİK MOTİVASYONLARININ ÖZ BELİRLEME KURAMI AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sultan AKSU

Danışman: Doç. Dr. Mazhar BAL

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakça bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

22 / 06 / 2021
Sultan AKSU

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sultan Aksu'nun bu çalışması **22.06.2021** tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Üye : Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Kullanımına Yönelik Motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Cengiz TOKER
Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı olan ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda; bilgi birikimi, hayat tecrübesi ve kişiliği ile her zaman örnek aldığım, güvenini hep yanımda hissettiğim, zorlandığım her hususta sabrı, pratik çözüm ve önerileriyle her defasında motivasyonumu artıran değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mazhar BAL'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım. Akademik tecrübe ve bilgileriyle bana destek olan Doç. Dr. Nevin AKKAYA'ya ve Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e teşekkür ederim.

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyük Elçiliği Eğitim Müşaviri Doç. Dr. Neslihan Durmuş Hanımefendiye, içinde bulunduğumuz pandemi sürecinde velilere ve öğrencilere ulaşmam konusunda büyük destekleri olan Limburgse Sosyal Proje Derneği Başkanı, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni Sayın Muammer Eroğlu'na, Maasmechelen Tevhid Camii Eğitim Komisyonu Başkanı Öğretmen ve Çevirmen Sayın Sabahattin Yılmaz'a, Belçika Diyanet Vakfı Kadın Kolları Başkanı Sevgili Alime Büyükayten'e, ayrıca çalışmamda bana yardımcı olan değerli ailelere ve sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim.

Yurt dışında yaşayan çocuk ve gençlerimizin ana dilleri olan Türkçeyi ve Türk Kültürünü öğrenmeleri için özverili çalışmalarda bulunan, destek programları ile maddi manevi katkılar sağlayan Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığına bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına şükranlarımı sunuyorum.

Sevgili dostlarım Esra ve Çağdaş Fırat'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yaşam kaynağım sevgili kızlarım Zeynep ve Elif'e; kendilerine ayıracağım vakitlerden kullanarak tamamladığım bu çalışmam süresince gösterdikleri yaşlarından büyük olgunluk ve sabırları için teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde, hayatımın her anında aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, bu çalışmam süresince de en büyük desteği veren canım annem İmren AKIN' a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca bu tezimi eğitim sürecimde acı kaybını yaşadığım sevgili babam Baykal AKIN' a ithaf ediyorum.

ÖZET

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA YÖNELİK MOTİVASYONLARININ ÖZ BELİRLEME KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aksu, Sultan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Mazhar Bal

Haziran 2021, 235 sayfa

Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza Türk milli kültür öğelerini ulaştırmak ve yurtdışında doğan Türk çocuklarına bu öğelerin öğretimini yapılarak milli değerlerin aktarımını sağlamak için Türkiye Cumhuriyeti'nin çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Özellikle yurtdışında doğan Türk çocuklarına bilginin ulaşması ve sürekliliğinin sağlanması için T.C. Milli Eğitim Bakanlığının çalışmaları sonucunda, bazı ülkelerde Türk okulları açılırken bazılarında ise ek dersler vasıtası ile aktarımların yapıldığı söylenebilir. Bu kapsamda MEB tarafından geliştirilen Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının milli değerlere yönelik tutumlarını arttırmayı amaçladığı söylenebilir.

Eğitim sürecinde karşılaşılan durumlardan hareketle yapılan bu çalışmanın konusu, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesidir. Motivasyon kaynakları, Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı açısından incelenmiştir. Bu amaçla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımı açısından kendilerini özerk ve yeterli hissetmeye yönelik görüşleri ile sosyal ilişkilerinde Türkçeyi kullanma durumları belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, durum incelemesi ile desenlenmiştir. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı açısından incelenmesine dayanan bu çalışmada bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışma desenine uygun olarak 12-18 yaş arası Belçika'da yaşayan 42 Türk çocuğu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın yöntemine uygun olarak, 42 katılımcı ile birebir görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış form ile veriler elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle Öz Belirleme Kuramı açısından tüm yaş grupları genel olarak değerlendirildiğinde; kuram içerisinde yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutları ile alınan cevapların ilişkili oldukları görülmektedir. Bu boyutlar içerisinde yer alan motivasyon kaynaklarına bakıldığında ise tüm yaş gruplarında dışsal düzenleme (talep), içe

dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğesinin baskın olduğu fakat yaşın artışı ile doğru orantılı olarak dışsal motivasyon öğesinin içselleştirme ve entegrasyon süreci içerisinde değişim göstererek içsel motivasyon öğelerinin artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda amotivasyon durumunun ise tüm yaş gruplarında yatsınamayacak düzeyde varlığını gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları, Öz Belirleme Kuramı, Türkçe Eğitimi, Motivasyon.

ABSTRACT

EXAMINING THE MOTIVATIONS OF TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD TO USE TURKISH IN TERMS OF SELF-DETERMINATION THEORY

Aksu, Sultan

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Doç. Dr. Mazhar Bal

June 2021, 235 pages

It is known that the Republic of Turkey is working to deliver Turkish national cultural elements to our citizens living abroad and to ensure the transfer of national values by teaching these subjects to Turkish children born abroad. It can be said that as a result of the efforts of the Ministry of National Education to reach Turkish children born abroad and ensure continuity, Turkish schools were opened in some countries, while transfers were made through additional courses in others. In this context, it can be said that the Turkish and Turkish Culture curriculum developed by the Ministry of National Education aims to increase the attitudes of Turkish children living abroad towards national values.

The subject of this study, which is based on situations encountered in the education process, is to determine the sources of motivation for the use of Turkish by Turkish children living abroad. Motivational sources were examined in terms of Self-Determination Theory developed by Edward Deci and Richard Ryan. For this purpose, the views of Turkish children living abroad to feel autonomous and competent in terms of using Turkish and their use of Turkish in their social relations were determined.

For this purpose, this study, which was carried out with the qualitative research method, was designed with a case study. The holistic single case design was used in this study, which is based on the examination of the motivation of Turkish children living in Belgium for the use of Turkish in terms of Self-Determination Theory. In accordance with the study design, 42 Turkish children aged 12-18 living in Belgium formed the study group of the research. In accordance with the method of the study, one-on-one interviews with 42 participants were made and data were obtained with a semi-structured form. The data were analyzed by content analysis.

Based on the data obtained, when all age groups are evaluated in general in terms of Self-Determination Theory, it is seen that the dimensions of autonomy, competence and relatedness in the theory and the answers received are related. When we look at the sources of motivation within these dimensions, it is seen that the extrinsic motivation is dominant in all age groups, depending on the extrinsic regulation (demand), introverted regulation (necessity,

conditional self-confidence), determined regulation and unified regulation, but extrinsic motivation is directly proportional to the increase in age. It has been concluded that the internal motivation elements change by changing within the internalization and integration process. At the same time, it was concluded that the amotivation status showed an undeniable presence in all age groups.

Key Words: Turkish Children Living Abroad, Self-Determination Theory, Turkish Education, Motivation.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8

BÖLÜM II ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Eğitimde Motivasyon.....	10
2.1.2. Motivasyon Teorileri	13
2.1.3. Öz Belirleme Teorisi.....	14
2.2. İlgili Araştırmalar	24

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Araştırma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	31

3.4. Veri Toplama Süreci.....	32
3.5. Veri Analizi.....	34

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. 12 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	36
4.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	61
4.3. 14 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	82
4.4. 15 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	104
4.5. 16 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	126
4.6. 17 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	150
4.7. 18 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi.....	172

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	193
5.2. Öneriler.....	220
KAYNAKÇA	221
EKLER	229
Ek-1. Mülakat Formu ve Soruları.....	229
Ek-2. Araştırmaya Yönelik Veli İzin Formu.....	231
Ek-3. Etik Kurul Onayı.....	232
Ek-4. Özgeçmiş Sayfası.....	233
Ek-5. İntihal Raporu Örneği.....	234
Ek-6. Bildirim Sayfası	235

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcı bilgileri.....	31
Tablo 3.2. Süreç takvimi.....	33
Tablo 3.3. Yaş gruplarına göre kod sayıları.....	34
Tablo 4.1. Yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	36
Tablo 4.2. Yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	45
Tablo 4.3. Yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	50
Tablo 4.4. Yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	57
Tablo 4.5. Yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	62
Tablo 4.6. Yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	69
Tablo 4.7. Yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	72
Tablo 4.8. Yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	78
Tablo 4.9. Yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	83
Tablo 4.10. Yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	90
Tablo 4.11. Yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	94

Tablo 4.12. Yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	99
Tablo 4.13. Yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	105
Tablo 4.14. Yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	113
Tablo 4.15. Yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	116
Tablo 4.16. Yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	121
Tablo 4.17. Yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	126
Tablo 4.18. Yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	134
Tablo 4.19. Yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	138
Tablo 4.20. Yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	144
Tablo 4.21. Yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	150
Tablo 4.22. Yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	157
Tablo 4.23. Yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri.....	161
Tablo 4.24. Yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri.....	167
Tablo 4.25. Yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu çocukların özerklik açısından görüşleri.....	172
Tablo 4.26. Yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu çocukların yeterlik açısından görüşleri.....	180

Tablo 4.27. Yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuna yönelik görüşleri	183
Tablo 4.28. Yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Özerkliği etkileyen faktörler.....	16
Şekil 1.2. Yetkinlik-Yeterliği etkileyen faktörler.....	17
Şekil 1.3. İlişkili Olma-Bağlılığı etkileyen faktörler.....	19
Şekil 1.4. Öz Belirleme Teorisi.....	20

KISALTMALAR LİSTESİ

- 12EÖ1:** 12 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
12EÖ2: 12 yaşında iki kodlu erkek öğrenci
12EÖ3: 12 yaşında üç kodlu erkek öğrenci
12EÖ4: 12 yaşında dört kodlu erkek öğrenci
12KÖ1: 12 yaşında bir kodlu kız öğrenci
12KÖ2: 12 yaşında iki kodlu kız öğrenci
13EÖ1: 13 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
13EÖ2: 13 yaşında iki kodlu erkek öğrenci
13EÖ3: 13 yaşında üç kodlu erkek öğrenci
13KÖ1: 13 yaşında bir kodlu kız öğrenci
13KÖ2: 13 yaşında iki kodlu kız öğrenci
13KÖ3: 13 yaşında üç kodlu kız öğrenci
14EÖ1: 14 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
14EÖ2: 14 yaşında iki kodlu erkek öğrenci
14EÖ3: 14 yaşında üç kodlu erkek öğrenci
14EÖ4: 14 yaşında dört kodlu erkek öğrenci
14KÖ1: 14 yaşında bir kodlu kız öğrenci
14KÖ2: 14 yaşında iki kodlu kız öğrenci
15EÖ1: 15 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
15EÖ2: 15 yaşında iki kodlu erkek öğrenci
15KÖ1: 15 yaşında bir kodlu kız öğrenci
15KÖ2: 15 yaşında iki kodlu kız öğrenci
15KÖ3: 15 yaşında üç kodlu kız öğrenci
15KÖ4: 15 yaşında dört kodlu kız öğrenci
16EÖ1: 16 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
16EÖ2: 16 yaşında iki kodlu erkek öğrenci
16KÖ1: 16 yaşında bir kodlu kız öğrenci
16KÖ2: 16 yaşında iki kodlu kız öğrenci
16KÖ3: 16 yaşında üç kodlu kız öğrenci
16KÖ4: 16 yaşında dört kodlu kız öğrenci
17EÖ1: 17 yaşında bir kodlu erkek öğrenci
17EÖ2: 17 yaşında iki kodlu erkek öğrenci

17EÖ3: 17 yaşında üç kodlu erkek öğrenci

17KÖ1: 17 yaşında bir kodlu kız öğrenci

17KÖ2: 17 yaşında iki kodlu kız öğrenci

17KÖ3: 17 yaşında üç kodlu kız öğrenci

18EÖ1: 18 yaşında bir kodlu erkek öğrenci

18EÖ2: 18 yaşında iki kodlu erkek öğrenci

18KÖ1: 18 yaşında bir kodlu kız öğrenci

18KÖ2: 18 yaşında iki kodlu kız öğrenci

18KÖ3: 18 yaşında üç kodlu kız öğrenci

18KÖ4: 18 yaşında dört kodlu kız öğrenci

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

CET: Cognitive Evaluation Theory

OIT: Organismic Integration Theory

COT: Causality Orientation Theory

BPNT: Basic Psychological Needs Theory

GCT: Goal Content Theory

RMT: Relationship Motivation Theory

BÖLÜM I: GİRİŞ

Maddi ve manevi unsurların yaşam sürecini etkilemesi sonucunda kişilerin kendi vatanlarından ayrılmaları ve yaşamlarını farklı ülkelerde sürdürmeleri durumu ortaya çıkarmıştır. Bu durumdan hareketle, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza Türk milli kültür öğelerini ulaştırmak ve yurtdışında doğan Türk çocuklarına bu öğelerin öğretiminin yapılarak milli değerlerin aktarımını sağlamak için Türkiye Cumhuriyetinin çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Özellikle yurt dışında doğan Türk çocuklarına bilginin ulaşması ve bilgide sürekliliğin sağlanması için T.C. Milli Eğitim Bakanlığının çalışmaları sonucunda, bazı ülkelerde Türk okulları açılırken bazılarında ise ek dersler vasıtası ile aktarımların yapıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda MEB'e bağlı olarak Azerbaycan, Gürcistan, İran, Katar, Kırgızistan, Kuveyt, Moldova, Özbekistan, Romanya, Suudi Arabistan, Tacikistan ve Türkmenistan'da ilk ve orta seviyede Türk okulları açmıştır (MEB, 2019). Türk okullarının açılmadığı diğer ülkelerde ise yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının ana dillerini yaşatmaları, kültürlerinden kopmamaları için MEB her yıl öğretmen görevlendirmesi yapmaktadır (Şen, 2020). Bu kapsamda yapılan görevlendirmelerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yürütülmesi amacıyla yapıldığı söylenebilir. MEB tarafından geliştirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi içeriğinde ise Türkçenin öğretimi, tarih, coğrafya, kültür vs. gibi kapsamlı konuların var olduğu bilinmektedir (Şen, 2020). Bu kapsamlı ders içeriği ile MEB'in yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının milli değerlere yönelik tutumlarını arttırmayı amaçladığı söylenebilir.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar özelinde, Belçika'da da MEB'e bağlı bir okul bulunmadığından aktarımın Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile yapıldığı söylenebilir. Belçika eğitim sistemi içerisinde Türkçe ve Türk Kültür derslerinin bölgelere ve işleniş biçimine göre farklılıklar gösterdiği; bazı bölgelerde ders içi bazı bölgelerde ise ders dışı olarak 15.00- 17.00 saatleri arasında verildiği; Türk derneklerinde ise derslerin genellikle hafta sonları verilmesine karşın 2014 yılında Belçika Flaman Eğitim Bakanlığının politikasıyla okul saatleri içerisinde verilen dersler kaldırılmış ve okullardaki derslerin tamamı ders dışına alınmıştır (Irmak, 2016). Bu gelişmelerin sonucunda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Yurt dışı Türkler ve Akra Topluluklar Başkanlığı, Eğitim Müşavirliği ve Türk dernekleri aracılığı ile devam ettirildiği söylenebilir. Ülkemizin Belçika'nın bazı bölgesel idareleri ile yaptığı dil ve kültürel etki anlaşmaları doğrultusunda, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi bazı kurumlarda okul saatleri

dışında bazı kurumlarda ise Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi adı altında Türk öğretmenlerinin de katılımı ile Fransızca olarak verilmeye başlandığı, ek olarak Türk derneklerinin aynı dersi Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının sunduğu destekle sürdürmeye çalıştığı görülmektedir (Solmaz, 2019). Ek olarak, YTB bu noktadan hareketle, yurt dışındaki çocuk ve gençlerimizin okul eğitimlerine destek olmak, ailelere rehberlik sağlamak, dil becerilerini geliştirmek, yükseköğretime devam eden öğrencilerin akademik gelişimini teşvik ederek mesleki ve kişisel yetkinlikleri arttırmak amacıyla çalışmalar gerçekleştirmekte ve bu konuda yürütülecek çalışmaları desteklemektedir (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2021). Büyükelçilik ve özel derneklerin yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimine yönelik olarak YTB'nin yeni oluşturulan projelerle destek sağladığı ve verilen eğitimin geliştirilmesine yönelik olarak önemli çalışmalarda bulunduğu söylenebilir.

Belçika'da var olan duruma ilişkin kontrol ve değerlendirme mekanizmasının yeterince bulunmadığı göz önüne alındığında, öğrencilerin Türkçe üzerine yeterli eğitim almamaları/alamamaları kişisel olarak aidiyet duygusunun aktarımının yapılamamasına sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu durum içerisinde Türkçe öğrenmeye ve Türk kültürüne ilişkin tutumlarında olumsuzluklar gelişebileceği öngörüsünü destekler nitelikte olan çalışmada Irmak (2016) durumu, "Belçika'da son yıllarda gerek Türkçe öğretimi ile ilgili yaşanan sorunlar gerek velilerin yanlış tutumları, Türkçe derslerine ilgiyi azaltmıştır" sözleri ile ifade etmiştir. Yurt dışında yaşan Türkler ve çocukları için oluşan bu tutumun motivasyon unsuru ile ilişkili olduğu ve motivasyon desteği ile çözüm üretilebileceği söylenebilir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Douglas McGregor'un (X) ve (Y) Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi, Alderfer'in ERG Teorileri (Ulukış, 2016) gibi başlıca motivasyon kuramlarından faydalanılarak verilecek olan eğitim ve değerlerin öğrencilerin yaklaşımını olumlu yönde destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada da motivasyon kuramlarından Öz Belirleme Kuramı esas alınmıştır.

Motivasyon teoriler içerisinde önemli bir yere sahip olan Öz Belirleme Teorisinin de motivasyonun şeklini ve kaynağını bütünsel olarak ele aldığı bilinmektedir. Öz Belirleme Teorisini, teorinin mimarları olan Ryan ve Deci (2020): İçsel motivasyon, otonom dışsal motivasyon, psikolojik sağlık ve eğitimsel ortamlar ile ilgili olan bütün konuları kolaylaştıran veya zayıflatan faktörleri anlamak için geniş bir alan olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle teori: bireyin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçları incelediğinden eğitim ortamlarını öz motive etme durumlarına göre destekleyip düzenleyebilmektedir. Teori içerisinde belirtilen temel kavramlara bakıldığında ise Özerklik (Autonomy): Kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla; Yetkinlik-Yeterlik

(competence): Kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilişkili olma-bağlılık (relatedness), aidiyet ve bağlantı duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020).

1.1. Problem Durumu

Ülke dışına göçün uzun yıllardır yaşanması sonucunda yurt dışında doğan yeni nesillerin varlığı görülmektedir. Nesiller arasındaki öğreti aktarımları sırasında ise belirli sorunların yaşandığı ve her yeni bir nesilde bu sorunların fazlaştığı söylenebilir. Bu bakımdan yarım asırlık bu göç sürecinde yurt dışında yaşayan Türk toplumunda ana dilini öğrenme ve dinî ihtiyaçları karşılama noktasında eksikliklerin ortaya çıkması sebebiyle; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeyi, kültürel ve dinî değerlerimizi çocuklara öğretmek için Türkçe Öğretmenleri göndermek, Diyanet İşleri Başkanlığı da din görevlileri göndermek suretiyle bu ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadırlar (Irmak, 2016).

Bu ihtiyacın karşılanması durumuna bakıldığında çoğu ülkede benzer faaliyetlerin yürütüldüğü görülmektedir. Bu faaliyetlerin yürütülmeye ihtiyaç duyulmasının başında ise günümüz Avrupa'sında Türkçeyi ana dil olarak konuşan insan sayısı (yaklaşık 5,5 milyon) toplamı bazı Avrupa ülkelerinin nüfuslarından daha fazla olduğu gerçeği düşünülebilir (Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018). Belçika nüfusu içerisinde Türk soyluları da dikkate alındığında Türklere eğitim imkanının sağlanması ve milli değerlerin gelecek nesile aktarılması önem taşımaktadır.

Bu önem durumunun gerçekleştirilmesi sürecinde ise Türklerin Belçika'da zorunlu eğitime tabii olduğu ve genel eğitim içerisinde öğrenim gördükleri göz ardı edilmemelidir çünkü eğitim süreci içerisinde olan bireylere ek yükümlülükler getirilebileceği söylenebilir. Belirtilen bu öngörü ve eğitim sürecini etkileyen diğer sebeplerin öğrenciler açısından olumsuzluklar getirdiği üzerine Manço ve Manço (2017) yılında yaptıkları çalışmada, Belçika'da yaşayan Türk bireylerin %90'ı lise diplomasını almış fakat Fransızca veya Hollandaca konuşma, okuma ve yazma becerisine (diplomanın öngördüğü) sahip olanların oranının %60 olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple Türk kökenli bireylerin eğitim sistemi içerisinde en büyük sorunu dil öğrenimi konusunda yaşadıkları söylenebilir. Türk kökenli öğrencilerin Belçika eğitim sisteminde kullanılan resmi dilleri öğrenme için çaba göstermemeleri ve Türkçede yaşadıkları bilgi eksiklikleri de eklenince, öğrenim gördükleri okullarda şikâyet konusu oldukları aktarılmaktadır (Sarıkaya, 2014). Görüldüğü üzere öğrencilerin farklı bir ülkenin dilini öğrenmenin yanı sıra Belçika gibi üç resmi dili bulunan bir ülkede bulunmanın durumu daha da zorlaştıracığı söylenebilir. Bu konu hakkında yapılan

çalışmada, Türk kökenli bireylerin, Türkçeyi çoğunlukla aile içerisindeki iletişimde ve Türk TV programlarında öğrendikleri, az bir kısmının Türkçe kurs alması sonucunda öğrendiklerini belirtmişler ve dinleme-konuşmanın aksine okuma-yazmada yetersiz olduklarını belirtmekle birlikte, çoğunluğun ana dil olarak Türkçeyi kabul etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar, 2020). Görüldüğü üzere öğrencilerin Türkçe üzerine eğitim almamaları/alamamaları hem eğitim gördükleri dili etkilemekte hem de kişisel olarak aidiyet duygusunu yaşayamadıkları söylenebilir. Bu sorunlara çözüm olabilmesi adına, Ülkemizin Belçika'nın bazı bölgesel idareleri ile yaptığı dil ve kültürel etki anlaşmaları doğrultusunda, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi bazı kurumlarda okul saatleri dışında, bazı kurumlarda ise Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi adı altında Türk öğretmenlerinin de katılımı ile Fransızca olarak verilmeye başlandığı, ek olarak Türk derneklerinin aynı dersi Büyük Elçiliğin sunduğu destekle sürdürmeye çalıştığı görülmektedir (Solmaz, 2019). Bu çözüm odaklı çalışmaların yapılmasına rağmen bazı koşulların Türk kökenli göçmenler için Türkçeyi öğrenmede engel oluşturacağı da düşünülebilir. Bu kapsamda Bekar (2018) yaptığı çalışmada, Belçika hükümetinin Türk kökenli vatandaşların entegrasyonu için çeşitli politikalarla entegre etme sürecinde engel olarak gördüğü Türkçeye ilişkin çalışmalar yaptığı ve Türk kimliğinin bu sebeplerle Belçika'da tehlike altında olduğunu söylemektedir. Türk kökenli bireylerin, okulda ve sosyal çevre içerisinde eğitim aldığı dili kullanması durumunda Türkçeye ve Türkiye'ye karşı olan aidiyetlerini azalttığı söylenebilir. Devlet politikalarının uygulanması ve Türkçe kullanımı sorunları ile bu aidiyet duygusunun daha da azalacağı ve kültürel asimileye sebep olacağı da ön görülebilir. Yapılan çalışmalardan hareketle çeşitli yabancı ülkelerde ve Belçika'da yaşayan Türkleri konu edinen çalışmalarda da benzer sorunların varlığı görülmektedir.

Türklerin anadilde yaşadıkları yetersizlik sonucu oluşan ve genel eğitim hayatında sorunlara sebep olan durumların belirlendiği ve çözüm önerisinin üretildiği bir çalışmada Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018), yurtdışında yaşayan Türklerin yaşadığı başlıca problemlerden birinin kendi diline ve kültürüne yeterince hâkim olamamalarını göstermiştir. Bu sorundan hareketle Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı kullanılmış ve görüşmeler doğrultusunda kurama dayalı öğretimin verimli olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Önceki çalışmanın problem durumunda da belirlen anadilde yetersizlik konusunda Cemiloğlu ve Şen (2012) yetersizliğe sebep olabilecek durumlardan birisi olan tutum boyutunu ele aldıkları bir çalışmada, doğrudan Belçika'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile 11-15 yaş arası Türk çocukları ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya

katılan Belçika'daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Cemiloğlu ve Şen'in (2012) çalışmasında ana diline yönelik ulaşılan bu olumlu tutum, Irmak'ın (2016) araştırmasında daha çok karşılaşılan sorunlar şeklinde ortaya koyulmuştur. Irmak (2016) bu çalışmasında Belçika'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koyarak, kullanılan ders kitaplarını incelemiştir. Çalışmada, ana dil kullanımının resmi dili öğrenmeyi zorlaştıracağı düşüncesi, derslerin okullarda okul saati dışında ya da derneklerde hafta sonu verilmesi, derslerde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılamaması, ders verilen ortamın fiziki ve eğitim teknolojileri bakımından yetersiz olması, karnelerin sembolik olmaktan öteye geçememesi ve müfredatın ağır olması gibi konular Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarına bakıldığında ise, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrenci seviyelerinin çok üzerinde hazırlanmış olması, sınıf düzeyleri farklı olan öğrencilerin aynı kitabı birlikte okumak zorunda kalması, kitaplardaki etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekmemesi, dil, kültür konularının yanında dinî bilgilerin de aynı kitapta yer alması gibi problemler tespit edilmiştir. Eğitim sürecinde kullanılan materyaller ile ilgili ortaya konulan sorunlardan hareketle, eğitim sürecindeki sorunlu ilerleyişin oluşturduğu bilgi karmaşası konusunda ise Şen (2016) Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yaptıklarını tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada, ö>o / z>s / ı>i / c>s / ş>s / d>t / ü>u / ğ>y / ç>c / ç>t / s>ç / ğ>g / s>ç / y>j / ç>c / v>w / g>ğ / c>g / s>z / é harflerinin yanlış yazılması; nokta, virgül, kesme işaretinin yanlış kullanılması, ünlü uyumuna dikkat edilmemesi; büyük harfin yanlış kullanılması gibi sonuçlara ulaşmıştır. Eğitim süreci içerisinde bulunan bireylerin ve kullanılan eğitim programının dışında gelişip bu süreci etkileyen faktörlerin de olduğu göz önüne alınarak, Solmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmesi yapması amaçlamıştır. Çalışmasını, 28 katılımcı ile yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, Genel olarak okulların farklı kültürlere açık olduğu, okullarda ayrımcılığın yapılmadığı ve farklı kültürlere ait etkinliklerin okul tarafından desteklendiği ortaya çıkarılmıştır. Türk çocuklarının eğitimleri sürecini etkileyen faktörlerin oluşturduğu durumun ortaya koyulmasının amaçlandığı ve Bekar (2018) tarafından hazırlanan çalışmada Belçika'da yaşayan Türkler ve Türkçe kullanımının durumunun ortaya koyulması amaçlamıştır. Çalışma, günümüzde Belçika'da Türk kimliği tehlike altında olduğu, Türkçe derslerine katılım her geçen sene azalmakta ve Türkçe konuşmakta zorlanan yeni kuşaklar yetiştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında Belçika'da eğitim sürecinde sorunların varlığının devam ettiği söylenebilir. Bu sorunların ortaya çıkarılması üzerine yapılan çalışmalarda Belçika'da Türk ocuklarına Türkçe oğretimi farklı bakış açıları ile ele alındığı, fakat çalışmalarda Belçika'da yaşayan çocukların, ailelerin var olan durumları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların amaçlarından hareketle, temel sorunlar ve bu sorunların altında yatan psikolojik etkenler dil becerileriyle ilişkilendirilerek ele alınmamıştır. Bu bağlamda hazırlanan bu tezde, Belçika'da yaşayan Türk ocuklarının Türkçe oğrenme durumları z Belirleme Kuramı aracılığıyla psikolojik temelleri araştırılmıştır ve oğrencilerin motivasyon kaynaklarının nasıl olduğunu ortaya konulmuştur. Bu yönüyle araştırmanın alan yazında var olan bir eksikliğe hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın konusu, yurt dışında yaşayan Türk ocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesidir. Motivasyon kaynakları, Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen z Belirleme Kuramı açısından incelenmiştir. z Belirleme Kuramında, zerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Kuramda temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre bu ihtiyaçların doyrurulması bireylerin iyi olma durumları için gereklidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu amaçla Belçika'da yaşayan Türk ocuklarının Türkçe kullanımı açısından özerk ve yeterli hissetmeye yönelik görüşleri ile sosyal ilişkilerinde Türkçeyi kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacından hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Belçika'da yaşayan 12 yaş grubu çocukların z Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?
2. Belçika'da yaşayan 13 yaş grubu çocukların z Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?
3. Belçika'da yaşayan 14 yaş grubu çocukların z Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?
4. Belçika'da yaşayan 15 yaş grubu çocukların z Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?
5. Belçika'da yaşayan 16 yaş grubu çocukların z Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?

6. Belçika’da yaşayan 17 yaş grubu çocukların Öz Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?
7. Belçika’da yaşayan 18 yaş grubu çocukların Öz Belirleme Kuramı açısından Türkçe kullanım durumlarına yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?

1.3. Önem

Motivasyon üzerine farklı görüşler ve teorilerin ortaya atıldığı bilinmektedir. Öz-Belirleme Kuramı da bu teorilerden biridir. Kuram gerek bireysel gerek toplumsal anlamda sağlıklı bir ortam için gerekli şartları ortaya koymaya ve niteliği kazanma sürecinin gerekliliklerini belirlemeye dayanan bir kuramdır (Ryan ve Deci, 2000). Bu kuram ile ilgili farklı alanlarda birçok çalışma yapılmıştır. İkinci dil öğretimi de bu çalışma alanlarından birisidir (Muñoz ve Ramirez, 2015; Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000; Pae, 2008). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının da çoğunlukla iki dilli bireyler olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu açısından bakıldığında Belçika’daki Türk çocuklarının aileleri daha çocukları doğmadan Belçika’da yaşamaya başlamış ve bu çocuklar da iki dilli bir ortamda büyümüştür. Belçika’da 250.000’e yakın Türk yaşamaktadır (Bekar, 2018). Bu kadar fazla sayıda Türk nüfusuna rağmen Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik çok az çalışma (Ekmekçi, 2016; Gelekçi, 2010; Göktuna Yaylacı, 2012; Manço, 2002; Şen, 2011) bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar ise Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarını belirlemeye yönelik değildir. Bu yönüyle yapılacak olan bu çalışma alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca Belçika’da yaşayan Türk nüfusa birinci ve ikinci kuşak olarak bakıldığında birinci kuşak aile içinde %94 oranında Türkçe kullanarak iletişim kurarken bu oran ikinci kuşakta % 52’ye düşmüştür (Bekar, 2018). Bu durum Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının üçüncü ve sonraki kuşaklarında Türkçe kullanımına yönelik hassasiyetinin ve yeterliğinin daha da düşeceğinin göstergesidir. Bu yüzden Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonları bir an önce belirlenmeli ve ana dilleriyle olan bağlarının devam etmesi sağlanmalıdır. Yapılan bu çalışma tam olarak bu amaca hizmet edecektir. Bu çalışma ile Türkçe kullanımına yönelik belirlenmiş motivasyon kaynaklarının yapılacak eylem planları için rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının belirlenmeye çalışıldığı bu tezin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Bu çalışma sadece araştırma soruları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma genel olarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik olsa da özelde Belçika’da yaşayan Türk çocukları ile sınırlandırılmıştır.
- Bu çalışma, Belçika’da yaşayan 12 ile 18 yaş arasındaki 42 Türk çocuğu ile sınırlıdır.
- Çalışmanın genellenebilirlik gibi bir kaygısı bulunmamaktadır. Ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, araştırmanın katılımcıları oluşturan 42 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.
- Çalışmanın verileri sadece yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
- Çalışmanın kuramsal temeli, veri toplama aracının geliştirilme amacı ve tartışma bölümü Öz Belirleme Kuramı ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Özerklik: İnsanların baskı altında ve içsel olarak çelişkili hissettikleri, hayal kırıklığına uğradıkları zamanlarında, insanların ihtiyaçlarını kendi deneyimlerine göre düzenlemelerine ve davranışlarını kendilerinin organize etmelerine atıfta bulunur (Yu ve Levesque-Bristol, 2020). Bu tezde özerklik kavramı, Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanırken özerk davranmalarının önündeki destekleyici ve engelleyici unsurların belirlenmesinde bir kavram olarak kullanılmıştır.

Yeterlik: Yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir...yeterlik ihtiyacı, en iyi şekilde zorluklarla başa çıkma, olumlu geri bildirimleri ve gelişim fırsatlarını karşılayan iyi yapılandırılmış ortamlarda karşılanır (Ryan ve Deci, 2020). Bu tezde yeterlik kavramı, çocukların kendilerini Türkçe kullanma konusunda değerlendirmelerinde hangi unsurları göz önüne aldıkları ve bu unsurların motivasyonlarını ne düzeyde etkilediği ile ilgili olan bir kavram olarak kullanılmıştır.

İlişkili olma: aidiyet ve bağlantı duygusuyla ilgilidir. Saygı ve özen gösterilerek kolaylaştırılır (Ryan ve Deci, 2020). İlişki-bağlılık kavramı da diğer belirtilen kavramlar gibi

bireyin temel ihtiyacı olarak ele alınabilir. Bu tezde de ilişkili olma kavramı çocukların Türkçe kullanma durumları göz önüne alınarak çevre ile ilişki ve yer bulma hissi olarak kullanılmıştır.

Motivasyon: Bireyin öğretim süreçlerinde etkin olmasını ve öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasını sağlar (Uçar ve Kumtepe, 2019; akt. Uçar, 2019). Bu tezde de motivasyon kavramının çocukların Türkçe kullanma durumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Temel dil becerileri: (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbiriyle ilişki içinde gelişen ve birbirini destekleyen ancak kendine özgü ilkeleri olan birer öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır (Maden, 2013). Bu tezde de yapılan tanım doğrultusunda çocukların Türkçe kullanım durumları bu dört temel beceri üzerinden ele alınmıştır.

Öz Belirleme: İçsel motivasyon, otonom dışsal motivasyon, psikolojik sağlık ve eğitimsel ortamlar ile ilgili olan bütün konuları kolaylaştıran veya zayıflatan faktörleri anlamak için geniş bir alan olarak tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2020). Yapılan bu tezde, öz belirleme kuramı içerisinde var olan motivasyon türleri ile çocukların Türkçe kullanım durumları ele alınmıştır.

Engelleyici unsur: Yapılan bu çalışmada, çocukların Türkçe öğrenim süreçlerine olumsuz olarak etki eden faktörler için kullanılan kavramdır.

Destekleyici unsur: Yapılan bu çalışmada, çocukların Türkçe öğrenim süreçlerine olumlu olarak etki eden faktörler için kullanılan kavramdır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitimde Motivasyon

Eğitimin insan yaşamında davranışları önemli ölçüde etkileyen bir değişken olduğu bilinmektedir. Sürekli gelişen ve değişen dünya ile beraber yeni üretilen veya yenilenen gelişim teorileriyle eğitim süreci de değişime uğramaktadır. Bu bağlamda en genel anlamı ile eğitim bireyin düşünce ve davranışlarında, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, kendi yaşantısı aracılığı ile değişim meydana getirme sürecidir (Kıncal, 2006). Bu genel ifadeden hareketle, eğitimin istenilen değişiklikleri meydana getirmek için kapsamlı bir araç olduğu düşünülürse, değişik amaçlara yönelik kullanıldığı söylenebilir. Bu kullanım amaçları konusunda Sönmez (2007) farklılıkları; değişik kuramlar açısından yorumlamıştır; idealistler manevi değerlerle, Realistler toplum değerleriyle, Marxistler üretimle, Pragmatistler deneyimlerle, Varoluşçular ise insanı en uç seviyelerle ilişkilendirmiştir. Görüldüğü üzere her amaç ve süreç içerisinde bir değişimin olduğu söylenebilir. Bu süreçlerin gerçekleştirilmesi esnasında ise eğitim sürecini etkileyen birçok faktörün var olduğu öngörülebilir.

Eğitim sürecine etki eden faktörler genel ve özel olarak tanımlanabilmektedir. Genel faktörler bireyin tüm yaşantısındaki etkenler, özel faktörlerin ise daha belirli (örneğin dil eğitimi sürecindeki etkenler) alanlardaki sürece etkileri olarak ele alındığı söylenebilir. Eğitim sürecindeki genel faktörleri Akgül (2013), bireyin yaşam içerisinde karşılaştığı tüm etkenlerden hareketle ekonomi, aile, teknoloji, kültür, hukuk ve toplumsal bazı değişkenlerden yola çıkarak alt başlıklara ayırmıştır.

Bu alt başlıklar altında gerçekleşen öğrenmelerin olduğu düşünüldüğünde öğrenme sürecindeki faktörler ise eğitim içerisinde daha farklı alt başlıkları aldığı görülmektedir. Seven ve Engin (2008) yaptıkları Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler isimli çalışmalarında, öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere etki eden faktörleri beş ögeye ayırmışlardır. Bu beş ögenin maddeleri birbirleri içerisinde yer buldukları için genele taşınarak 3 ana başlığa ve alt başlıklarına ayrılmıştır. "Bu faktörlere bakıldığında;

1. Öğrenen ile ilgili faktörler
 - Türe özgü hazır oluş
 - Olgunlaşma (Yaş, Zeka)

- Genel Uyarılmışlık Hali
 - Güdü (Motivasyon)
 - Eski Yaşantılar (Olumlu-Olumsuz Transfer, Aktarım)
 - Dikkat
2. ğrenme Ortamı ile İlgili Faktörler
- ğrenmeye Ayrılan Zaman
 - Geri Bildirim
 - Öğrencinin Aktif Katılımı
3. ğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler
- Algısal Ayırt Edilebilirlik
 - Anlamsal Çağrışım
 - Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritası)

şeklinde sıralama yapılmaktadır (Seven ve Engin, 2008). Eğitimi etkileyen faktörler içerisinde son zamanlarda sıklıkla her alanda birçok araştırmada yer alan güdü (motivasyon) terimi göze çarpmaktadır.

Motivasyon, genel anlamda insanı harekete geçiren etken olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple motivasyon, harekete geçmeden önceki dönemi (ilgi duyma, önem ve öncelik verme, ihtiyaı karşılama, ne içine yarayacağını anlama, istekli olma) kapsar (Seven ve Engin, 2008). Motivasyonun oluştuğu dönemi gz önüne aldığımızda, genel olarak içsel ve dışsal güdülenme olarak iki tür güdülemenin olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon, davranışın doğasında bulunan haz ve memnuniyeti deneyimlemek için bir etkinliği kendisi için gerçekleştirme arzusu olarak tanımlanır (Deci, Connell ve Ryan, 1989; akt. Kuvaas, Buch, Weibel, Dysvik ve Nerstad, 2017). Dışsal motivasyon, aksine, tipik olarak, bir teşvik gibi olumlu sonuçlara ulaşmak veya ceza gibi olumsuz sonuçlardan kaçınmak amacıyla bir davranış gerçekleştirme arzusu olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 2000; akt. Kuvaas, Buch, Weibel, Dysvik ve Nerstad, 2017). Tanımlardan yola çıkarak, motivasyonun günlük hayatın hemen hemen her dakikasında davranışlarımızı etkileyeceği söylenebilir. Bu kadar yoğun bir şekilde yaşamımızda yer edinen bu etkili süreç içerisinde motivasyonu olumlu-olumsuz yönde etkileyecek birçok faktörün ortaya çıkacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmalarda motivasyon faktörleri, farklı boyutlara ve yaklaşımlara göre değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır (Qu vd, 1999:241; akt. Karakaya ve Ay, 2007). Genel anlamda motivasyon olgusu ele alındığında içsel ve dışsal ynlerin olduğu ve bu ynlerin farklı faktörleri barındırdığı görülmektedir. Bir için cazip olması, bağımsızlık, yapılacak olan için birey açısından önemi, sorumluluk, çeşitlilik,

yaratıcılık, bireye kabiliyetlerini ve hünelerini kullanma fırsatı vermesi, bireyin performansının değerlendirilmesi ve geri bildirim sağlanması gibi faktörleri içermektedir (Leete, 2000; akt. Köroğlu, 2011). Dışsal motivasyonu etkileyen faktörler sosyal motivasyon alanıyla ilgili olan ve örgütsel alanla ilgili olan olarak iki boyutta ele alınır. Sosyal motivasyon boyutu, bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerindeki niteliğe bağlı olarak, dostluk, çevrenin desteği gibi faktörlerle ilgili olurken örgütsel boyutu ise verimi artırmak için örgütün ortaya koyduğu olanaklarla ilgilidir." (Dündar ve diğerleri, 2007: 108; akt. Köroğlu, 2011). Motivasyon için ortaya konan faktörler göz önünde bulundurulduğunda motivasyonun eğitim içerisinde de sıklıkla yer alması kaçınılmaz olacaktır.

Eğitimin kültürel bilgiyi korumak, ideal bir devlet yaratmak, geleceğin vatandaşlarını bilgilendirmek gibi hem bireysel hem de kolektif amaçlara hizmet etmesi gerektiği (Albrecht ve Karabenick, 2018) düşünüldüğünde bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde eğitimde motivasyon olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple, içsel ve dışsal motivasyon etkilerini eğitim süreci içerisine tanımlayacak olursak, eğitim sürecinde motivasyonu etkileyen faktörler arasında yetenek, çaba, görev değeri, öz-yeterlik, sınav kaygısı, öz düzenlemeyle öğrenme, görev yönelimi ve öğrenme stratejilerinin yer aldığını görülebilir (Cavas, 2011). Bu bağlamda motivasyonu etkileyen faktörlerin süreç boyunca bulunduğu ve baştan sona süreci etkilediği söylenebilir.

Eğitimde motivasyonun eğitimin amaçlarına ulaşmak için önemli bir değişken olduğu bilinmektedir. Motivasyon, bireyin öğretim süreçlerinde etkin olmasını ve öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasını sağlar (Ucar ve Kumtepe, 2019; akt. Uçar, 2019). Ayrıca eğitimde motivasyon, bireyin öğretim süreçlerine ilişkin tutumunu olumlu yönde etkiler ve sorumluluk alma becerilerine katkıda bulunur (Bulut, 2018). Duyguların sınıfta nasıl ve neden ortaya çıktığı ve bunların katılım ve öğrenmeyle ilişkisi üzerine giderek artan teorik çalışmalar vardır (Garcia, Patall ve Pekrun, 2016). Öğretim süreçleri açısından motivasyon, başarı ile ilişkili olarak anılan anahtar bir kavramdır (Jeffrey ve Karabenick, 2018). Bu psikolojik yönünden dolayı, motivasyon bireyin daha etkili ve hızlı öğrenmesini sağlar (Nazarova ve Daminova, 2018). Eğitimde motivasyonun önemini Gilman ve Anderman (2006), öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen faktörleri anlamının okulları entelektüel hapisanelerden kişisel farkındalığı sunan; keşfetme, öğrenme ve yaratıcılığın olduğu destekleyici ortamlara dönüştüreceği ifadeleri ile belirtmişlerdir. Açıklamalarda da görüleceği üzere eğitimde motivasyon: öğretimde etkin olmayı sağlayan, tutum ve sorumluluk geliştiren, başarıyı arttıran, etkili öğrenme süreçleri sunan bir kavram olarak açıklanabilir. Bu bağlamda, eğitim süreci

içerisinde motivasyonu tam anlamıyla açıklayabilmek için geliştirilen motivasyon teorilerinin de incelenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Motivasyon Teorileri

Bireyin yaşamını temel alan birçok teorinin ortaya koyulduğu bilinmektedir. Motivasyon da bu teorilerden bazılarının temelini oluşturan bir unsur olmuştur. Motivasyon, bir eylemi ortaya çıkaran nedenlere ve hedeflere bağlı olarak iki alt yapıya ayrılabilir. Bu iki alt yapı, bir şeyi doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapmaya atıfta bulunan içsel motivasyon ve bir sonuca yol açtığı için bir şeyi yapmaya atıfta bulunan dışsal motivasyondur (Ryan ve Deci, 2000; akt. Irvine, 2018).

Birinci alt yapı olarak nedenlere bağlı geliştirilen motivasyon teorileri genellikle içsel motivasyona dayanmaktadır. Bu temellere bağlı olarak teorisyenler; kişisel tatmin, ihtiyaçlar, benlik saygısı ve duygular gibi etkenlerin motivasyona etkilerini inceleyerek kuramlarını oluşturmuşlardır (Alkaabi, Alkaabi, ve Vyner, 2017). Bu teoriler şu şekilde gösterilebilir:

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı
- Douglas McGregor'un (X) ve (Y) Kuramı
- Herzberg'in Çift Faktör Teorisi
- McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi
- Alderfer'in ERG Teorileri (Köroğlu, 2011).

İkinci alt yapı olarak hedeflere bağlı geliştirilen motivasyon teorileri ise genellikle dışsal etkenlere bağlı olarak geliştirilen teorilerdir. Bu teoriler ve açıklamaları şu şekildedir:

- Dışsal motivasyon teorilerinde davranışçı bakış açısı hakimdir ve edimsel şartlandırmayla ilişkili olarak insanların ödül ve cezayı motivasyon kaynağı olarak görmesini temel alır (Weiler, 2005; akt. Alkaabi, Alkaabi, ve Vyner, 2017).
- Bandura'ya (2000, 2004) göre bilişsel bakış açısı ile geliştirilen teoriler de bu alt yapının içerisinde yer almaktadır. Örneğin, bilişsel bağlamda, bireyin arzu ettiği hedeflere sosyal öğrenme sonucunda ulaştığı dışsal etkilerin çok olduğu savunulmuştur (akt. Alkaabi, Alkaabi, ve Vyner, 2017).
- Hedeflere yönelik olarak geliştirilen teorilerin günümüzde genellikle beklenti teorileri olarak ele alındığı görülmektedir. Beklenti teorileri; Vroom'un Beklenti Teorisi; Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Teorisi, Davranış Şartlandırma Yaklaşımı; Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Amaç Teorilerinden oluştuğu görülmektedir (Köroğlu, 2011).

Görüldüğü üzere motivasyon teorileri içerisinde sadece bir alt yapıya bağlı kalınmamıştır. Bu teoriler üzerine geliştirilen yeni kuramlar da ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan bir de Öz Belirleme Teorisi'dir.

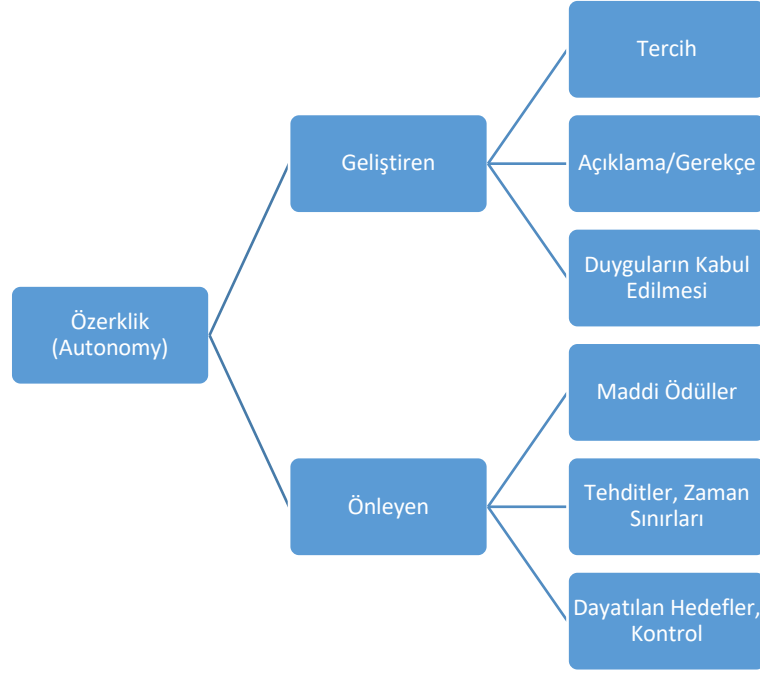
2.1.3. Öz Belirleme Teorisi

İnsanları harekete geçirmek ve bu hareketlere yön vermek amacıyla yapılan güdüleme (motivasyon) kavramının birçok teorinin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Bu teoriler içerisinde önemli bir yere sahip olan Öz Belirleme Teorisinin de motivasyonun şeklini ve kaynağını bütünsel olarak ele aldığı bilinmektedir. Öz Belirleme Teorisini, teorinin mimarları olan Ryan ve Deci (2020); içsel motivasyonu, otonom dışsal motivasyon, psikolojik sağlık ve eğitimsel ortamlar ile ilgili olan bütün konuları kolaylaştıran veya zayıflatan faktörleri anlamak için geniş bir alan olarak tanımlamışlardır. Gelişim ve sağlık alanlarında yaygın olarak uygulanan bir motivasyon ve kişilik teorisi olan Öz Belirleme Teorisi, (Ryan ve Deci, 2017) sosyal çevrenin insan motivasyonu ve kişiliği üzerindeki, aynı zamanda dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen deneylerle temellendirilmiştir (Legault, 2017). İçsel motivasyon odağında başlayan teori, süreç içerisinde çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilerek hem içsel hem de dışsal motivasyonları, sağlık, hedef içerikleri, ilişki kalitesi, canlılık, tükenme ve mutluluk modellerini kapsayacak şekilde bütünleştirilmiştir (Vasconcellos, Parker, Hilland, Cinelli, Owen, Kapsal ve Lonsdale, 2020). Bu yönüyle teorinin, motivasyonu bütün yönleriyle ele aldığı, insanları harekete geçiren gücün hangi motivasyon öğelerini taşıdığı ve motivasyonun etkililiğini kapsadığı söylenebilir.

Bu kapsam doğrultusunda Öz Belirleme Teorisi eğitim ortamlarında sıklıkla yer almaktadır. Eğitim ortamları içerisinde, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının desteklenebilmesi için öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi gerektiğinden, Öz Belirleme Teorisi'nin eğitim sürecinde uygulanmasının eğitimin niteliğini artırdığı söylenebilmektedir. Öz Belirleme Teorisi'ne göre, öğrencilerin motivasyon derecelerinin kendileri tarafından belirlenmesi önemlidir. Öz Belirleme Teorisi: Özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma gibi yetilerin kazanılması için temel psikolojik ihtiyaçların desteklediği eğitim ortamlarında, öz belirlenmiş akademik motivasyonu kolaylaştırması amacına sahiptir (Yu ve Levesque-Bristol, 2020). Öz Belirleme Teorisi'nin eğitim ortamlarında kullanılmasını en güçlü kılan temel özellik de bu amaçlarının varlığıdır (Ryan ve Deci, 2020). Teori, bireyin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçları incelediğinden eğitim ortamlarını öz motive etme durumlarına göre destekleyip düzenleyebilmektedir (Ryan ve Deci, 2020).

Eğitim ortamlarının desteklenebilmesi söz konusu olduğunda, Öz Belirleme Teorisinin temelinde olan içsel ve dışsal motivasyonlara etki eden özerklik (autonomy), yetkinlik-yeterlik (competence) ve ilişkili olma-bağlılık (relatedness) kavramlarının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Özerklik (Autonomy); kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir. İster ödöl ister ceza yoluyla ilgi, değer ve dışarıdan kontrol edilerek zayıflatılmış deneyimlerle özerklik desteklenmektedir (Ryan ve Deci, 2020). İnsanların psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi genellikle deneyimledikleri durumlarla başa çıkma zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda özerklik: İnsanların baskı altında ve içsel olarak çelişkili hissettikleri, hayal kırıklığına uğradıkları zamanlarında, insanların ihtiyaçlarını kendi deneyimlerine göre düzenlemelerine ve davranışlarını kendilerinin organize etmelerine atıfta bulunur (Yu ve Levesque-Bristol, 2020). Özerklik (autonomy), insanların kendi yaşadıkları deneyimleri ışığında edindikleri öz düzenleme mekanizması olarak tanımlanabilir. Bu mekanizmanın kullanımı ise karşılaşılan bir durumla, önceki yaşantıları yoluyla tepkilerini düzenleyerek ve oluşturdukları motivasyonlarla karşılaştıkları durum ile başa çıkma durumlarının olduğu süreç olarak aktarılabilir. Ayrıca özerklik, davranışın gerçekteşmesi için seçim fırsatlarının sunulması, duyguların kabul edilmesi, yargılamadan kaçınılması ve kişisel sorumluluk adına cesaret verilmesi kavramları tarafından teşvik edilir. Ödüller, cezalar, zaman sınırları, yargısal değerlendirmeler ve diğer kontrol edici eylemlerin tümü özerkliği önlemektedir (Cook ve Artino, 2016). Özerklik kavramı, Öz Belirleme Teorisi içerisinde genellikle aşağıda sunulan şekildeki gibi ifade edilebilir.



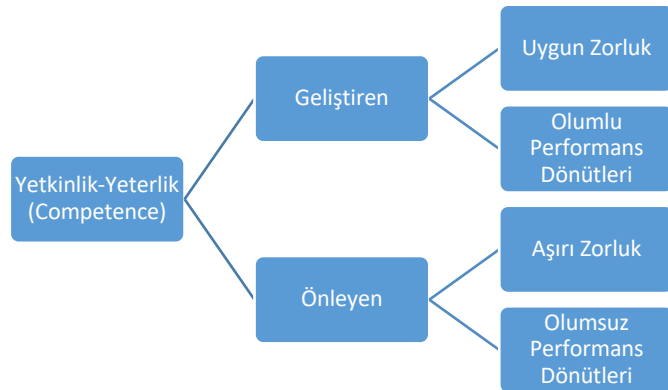
Şekil 1.1. Özerkliği etkileyen faktörler (Cook ve Artino, 2016).

Özerklik ile ilgili bir diğer kavramsa tatmin duygusudur. Kişinin özgür iradesi ile verdiği kararlar sonucunda yaşayacağı tatmin yüksek olacaktır. Fakat tam tersi de olabilmektedir. Örneğin, insanlar yeni beceriler edinmek için arayış içerisinde ama bu edindikleri beceriler yeni olmaktan çıktığında bu eylemden edindikleri tatmin duygusu düşmektedir (Gonzalez-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz ve Hagger, 2016). Örnekte de verildiği üzere tatmin duygusu özerklik için her ne kadar önem arz etse de zaman içerisinde tatmin seviyesi değişebilmektedir.

Eğitim ortamları açısından özerklik ise öğrencilerin aktif rol almaları ve yaşadıkları öğrenme güçlüklerini aşabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Örneğin, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler tarafından kontrol edilen öğrenciler, içsel motivasyon konusunda yetersiz hissedebilirler ve öğrenme zorluklarıyla karşılaştıklarında kolayca pes edebilirler. Aksine, öğrencilere daha fazla özerklik ve seçim özgürlüğü vermek, iç motivasyonları başlatma, hedefler belirleme ve zor öğrenme görevlerine karşı daha fazla ısrar etme isteği verir (Alkaabi ve diğerleri, 2017). Özerklik, kendileriyle ilgili bir bağlam içinde özerk bir şekilde görevlerle meşgul olma ihtiyacıyla ilgilidir (Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018). Eğitim ortamlarında öğrencilerin belli konularda güçlük çekeceği kaçınılmazdır. Bu bağlamda, Öz Belirleme Teorisi içerisinde öğrenciyi anlayarak eğitim yaşantısını desteklemenin, öğrencilere öz güven vereceği ve özgür hissettireceği söylenebilir.

Yetkinlik-Yeterlik (competence); Yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir. Yeterlik ihtiyacı, en iyi şekilde zorluklarla başa çıkma, olumlu

geri bildirimleri ve gelişim fırsatlarını karşılayan iyi yapılandırılmış ortamlarda karşılanır (Ryan ve Deci, 2020). Yetkinlik-Yeterlik kişinin herhangi bir konuda kapasitesini geliştirme ve gerçekleştirme duygusu ile ilgili olduğundan yaşamdaki tüm alanlarda bu duyguya etki edebilecek çevresel motivasyon öğelerinin varlığından söz edilebilir. Yeterlilik, çevre ile etkileşimde etkili hissetme ihtiyacına atıfta bulunur, fakat bu ihtiyacın yarattığı hayal kırıklığı, başarısızlık duygularını ve kişinin etkinliği hakkındaki şüpheleri de içerir (Yu ve Levesque-Bristol, 2020). Yetkinlik-yeterlik (competence), kişinin özerk bir ifadeyle çevresinden aldığı motive eden etkenleri başarılı olma ve kişisel gelişim gösterme amacına yönelik kullanması anlamındaki kavram olarak adlandırılabilir. Kişinin iyi ya da kötü yaşantılarındaki etkenler yeterli olma ihtiyacı duygusunda etkili olduğu ve bunun süreç içerisinde olması gereken bir öge olduğu söylenebilir. Yetkinlik-yeterlik olgusu içerisinde de özerklik gibi tatmin duygusu etkilidir. Yeterlik tatminin artması Öz Belirleme Teorisi içerisinde artsa da, teori artıştan çok bu artış etkisinin hangi yolla gerçekleştiği süreci ile ilgilenir (Ryan ve Deci, 2020). Süreç içerisinde ise, Öz Belirleme Teorisi içerisinde olan temel psikolojik ihtiyaçlar birbirleri ile bağlantılıdır. Teori içerisinde, tüm yaşamda içselleştirme ve yeterliğin sağlanması için yüksek seviyede özerklik ve desteğin süreci kolaylaştıracağı öngörüsü vardır (Ryan ve Deci, 2020). Yetkinlik-yeterlik kavramı birçok teori içerisinde kendine yer bulmuş olmasına rağmen, Öz Belirleme Teorisi içerisinde süreç içerisinde değerlendirildiği için farklılığını çevresel etkenlerin gözlemlenmesi konusunda ortaya koymaktadır. Bu bilgiler ışığında, Yetkinlik-Yeterlik kavramı, Öz Belirleme Teorisi içerisinde genellikle aşağıda sunulan şekilde ifade edilebilir.

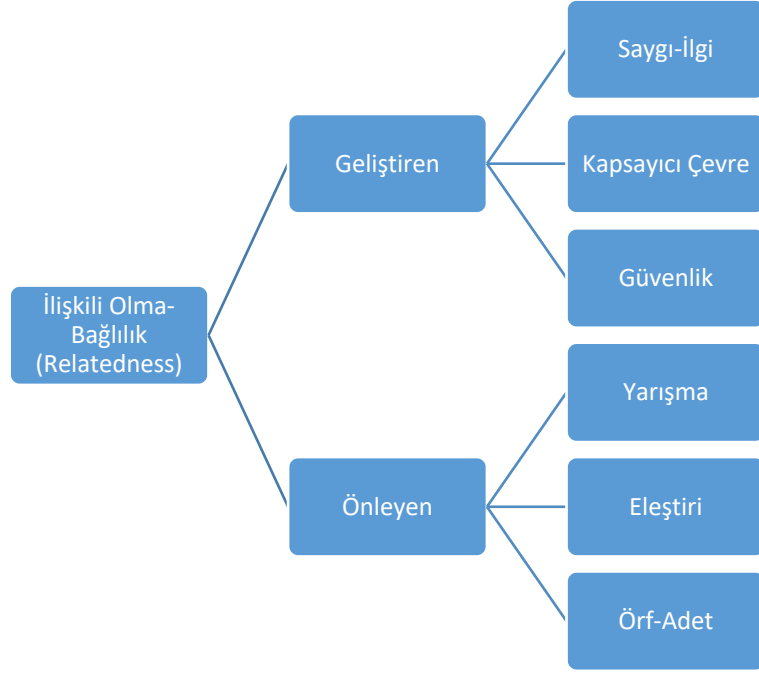


Şekil 1.2. Yetkinlik-Yeterliği etkileyen faktörler (Cook ve Artino, 2016).

Eğitim ortamları açısından yeterlik ise, öğrencilerdeki başarı ve gelişim gösterme duygularının desteği için kullanılır. Eğitim düzeyi ne olursa olsun öğrencinin herhangi bir konuda kendisini yeterli hissetmesi başarıyı getiren unsurlardan birisinin olduğu söylenebilir. Yeterlilik, öğrencilerin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde katılma yeteneğine sahip olma

ihtiyacıyla ilgilidir (Sergis ve diğeri, 2018). Öğrencinin yeterli olma konusundaki psikolojik ihtiyacı, eğitime olan ilgisi, ilerleyen süreç içerisinde hedeflerini ortaya koyup koymadığı, ulaşılabilir bir amacın varlığı, eğitim hayatında yaşamış olduğu başarı ve başarısızlıklarının sebeplerinin hangi etkenlere yüklediği ve eğitim sürecinde verilen bilgileri alabilme algısı ile ilgilidir (Bayraktar, 2015). Bu sebeple, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin hem içsel hem de dışsal olarak motive edilmesi gerekliliği söylenebilir. Özerkliğin desteklenmesi sürecinde uygun çevresel etmenlerin eğitim ortamına sokulması, özerklikle birlikte yeterlik ihtiyacının da karşılanması anlamına geleceği yargısına varılabilir.

İlişkili olma-bağlılık (relatedness); aidiyet ve bağlantı duygusuyla ilgilidir. Saygı ve özen gösterilerek kolaylaştırılır (Ryan ve Deci, 2020). İlişki-bağlılık kavramı da diğer belirtilen kavramlar gibi bireyin temel ihtiyacı olarak ele alınabilir. Bu ihtiyacın özelinde, çevre ile ilişki ve yer bulma hissinin olduğu yargısına varılabilir. İlişkili olma (relatedness), aidiyet ve önemli olduğunu hissetme açısından temel ihtiyaçlardan sayılabilir. Birey, etrafındakilerden ayrılmış hissettiğinde, ilişkisellik ihtiyaçları karşılanmaz (Rigby ve Ryan, 2018). Bu yönüyle çevre ile olan bağlılığın doğrusal bir iletişim olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, işyerinde, doğrudan yöneticiler, iş arkadaşları ve liderlik dahil olmak üzere, çalışanlar saygı duyulduğunu, değer verildiğini ve şirketin tüm seviyelerinde dahil edildiğini hissettiğinde, ilgili olma ihtiyaçları karşılanır (Rigby ve Ryan, 2018). Öz Belirleme Teorisi içerisinde ilişkili olma durumu değerlendirildiğinde, diğer temel ihtiyaçlar gibi insanı var eden özelliklerden biri olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaç hissinin süreç içerisinde gelişimi de yaşantılara göre değişiklik gösterebilir. İlişkili olma-bağlılık kavramı, Öz Belirleme Teorisi içerisinde genellikle aşağıda sunulan şekildeki gibi ifade edilebilir.



Şekil 1.3. İlişkili Olma-Bağlılığı etkileyen faktörler (Cook ve Artino, 2016).

İlişkili olma ihtiyacı içerisinde de tatmin duygusu yer almaktadır. İlişkili olma ihtiyacı, önemli başkalarıyla bir bağlılık duygusu deneyimleme ve iyi sosyal ilişkileri sürdürme ve kabul edilmiş hissetme arzusunu yansıtır (Gonzalez-Cutre ve diğerleri, 2016). Bu tatmin duygusunun kişinin kendi gelişimine etkilerinin yanı sıra motive edici etkilerinin de varlığının olduğu söylenebilir.

İlişkili olma ihtiyacının, eğitim ortamlarında da kendine yer edindiği açıktır. Eğitim sürecinde kişinin özerkliği ve yeterliği kadar grup içerisinde kendine yer edinmesi de gereklidir. İlişki (relatedness), diğer öğrencilerle iş birliği ve iletişime izin veren ilgili görevlerle meşgul olma ihtiyacıyla ilgilidir (Sergis ve diğerleri, 2018).

Yukarıda belirtilen kavramlar ışığında Öz Belirleme Teorisi, üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik, ilişki) tatmini üzerine kurulmuştur. Bu ihtiyaçların tatmin edilmesi bireylerin psikolojik gelişim başarıları, içselleştirmeleri ve iyi hissetmeleri için önemlidir (Broeck, Ferris, Chang ve Rosen, 2016). Bu ihtiyaçların desteklenip doğru içsel ve dışsal motive öğelerinin kazandırılması ile kişinin gelişimi ve başarısı doğrusal olarak artacağı söylenebilmektedir. Bu üç temel ihtiyaçtan herhangi birinin engellenmesi, motivasyona ve zindeliğe zarar verebilir. Buna göre, Öz Belirleme Teorisi'nin eğitim ortamları analizi, öncelikle bu temel ihtiyaçları ne ölçüde karşıladıklarına veya engellediklerine odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2020). Öz Belirleme Teorisi belirtildiği üzere iç içe geçmiş bir yapı içerisindeki süreci incelemektedir. Teori içerisindeki motivasyon süreçleri (Motive olmadan, içsel motive, dışsal motive), özellikleri ve getirileri aşağıda verilen şekilde gösterilmiştir.

Amotivasyon	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon	
Düzenlenmemiş	Dışsal	İçe	Dönük	Belirlenmiş	Birleşik	İçsel
	Düzenleme	Düzenleme		Düzenleme	Düzenleme	Düzenleme
Şahsi olmayan	Dışsal	Bir dereceye kadar dışsal	Bir dereceye kadar içsel	İçsel	İçsel	İçsel
İlgisizlik, Niyetsizlik (Harekete Geçmek)	Dışsal Talepler (Ödel, Ceza)	Mecburiyet, Koşullu Özgüven, Suçluluk	Bilinçli olarak belirlenmiş değerli hedefler	Tamamen kendisiyle özdeşleşmiş değerler	Saf İlgi, Merak, Meydan Okuma, Zevk	

İşselleştirme ve Entegrasyon

İlişki/Bağlılık	Yetkinlik/Yeterlik	Özerklik
Geliştiren	Geliştiren	Geliştiren
<ul style="list-style-type: none"> Saygı, İlgi Kapsamlı Çevre Güvenlik 	<ul style="list-style-type: none"> Uygun Zorluklar Olumlu Performans Dönütleri 	<ul style="list-style-type: none"> Tercih Açıklama, Gerekeç Duyguların Kabul Edilmesi
Önleyen	Önleyen	Önleyen
<ul style="list-style-type: none"> Yarışma Eleştiri Örf, Adet 	<ul style="list-style-type: none"> Aşırı Zorluk Olumsuz Performans Dönütleri 	<ul style="list-style-type: none"> Maddi Ödüller Tehditler, Zaman Sınırları Dayatılan Hedefler, Kontrol

Şekil 1.4. Öz Belirleme Teorisi (Cook ve Artino, 2016).

Şekil 1.4 incelendiğinde Öz Belirleme Teorisinin tüm motive süreçlerini ele alan bir bütün olarak görülmektedir. Teoriye bu özelliği içerisinde yer alan mini kuramlarla sağlanmaktadır. Teori, temel psikolojik ihtiyaçları içerisinde barındıran ve bu ihtiyaçların sebeplerini, gelişim süreçlerini inceleyip destek olabilecek hale getirmeyi amaçlayan kavramların ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. İncelenen bu temel psikolojik ihtiyaçlar da Öz Belirleme Teorisi içerisindeki alt kuramlarla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple, Öz Belirleme Teorisi'nin temelini oluşturan altı mini kuramı anlamak gerekmektedir. Bu mini teoriler, bireylerin özgür hissetme, kendini yönetme, etkili hissetme, başkalarıyla yakından bağlantı kurma ihtiyaçlarına odaklanmaktadır (Legault, 2017). Bu

kuramlar, Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory, CET), Organizma Entegrasyon Teorisi (Organismic Integration Theory, OIT), Nedensellik Oryantasyon Teorisi (Causality Orientation Theory, COT), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic Psychological Needs Theory, BPNT), Hedef İçerikleri Teorisi (Goal Content Theory, GCT) Hiyerarşik Modeli, İlişkiler Motivasyon Teorisi (Relationship Motivation Theory, RMT) olarak adlandırılmıştır (Ryan ve Deci, 2019).

İlk mini teori olan Bilişsel Değerlendirme Teori'si (CET): Algılanan özerklik ve yeterliliği etkileyerek (Legault, 2017), insan doğasının aktif, sentetik karakterini gösteren bir fenomen olan içsel motivasyonu (Ryan ve Deci, 2019) şekillendiren faktörlere odaklanır. Örneğin, çocukların oyunlarında ve keşiflerindeki içsel motivasyon, onların meşgul olma, etkileşim kurma, ustalaşma, anlama çabasıyla iç ve dış dünyalarına ilgi duyma eğilimini açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2019). Temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ve yeterliğe atıf yapan mini teorinin bu ihtiyaçların karşılanmasındaki içsel ve dışsal motive edici etmenleri de içerisinde barındırdığı yargısına varılabilir. Bu konu hakkında Legault (2017) Bilişsel Değerlendirme Teorisini hem iç hem de dış olayların insanların içsel motivasyonunu nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmak olarak nitelemiştir. Bu mini teori görüldüğü üzere, içsel motivasyona vurgu yapmaktadır. Teori içsel motivasyonu, kişinin önceki yaşantısından edindiği bilgiler ışığında oluşturduğu motive etmenler ve dış çevreden gelen motive edici etmenler olarak incelemiştir. Bu mini teorideki temel farkın ise sonuç odaklı davranıştan çok zevk ve ilgilerle ilgili olduğu söylenebilir.

İkinci alt teori, dışsal motivasyonun özerkliğe bağlı olduğunu savunan Organizma Entegrasyon Teori'sidir (OIT). Bu alt teorinin ilk önermesi: “Temelinde düzenlemelerin olduğu farklı derecelerde içselleştirmeler vardır” (Ryan ve Deci, 2017). Dışsal motivasyon, sürekli tekrar eden, nispeten kontrol edilen ve otomatik kontrol edilen olarak üç farklı düzeye ayrılabilir (Egmond, Hanke, Omarshah, Berges, Zango ve Sieu, 2020). Dışsal motivasyon, Öz Belirleme Teori'si içinde araçsal motivasyon olarak tanımlanır ve bu nedenle davranışın kendisinden ayrı sonuçlar elde etmeyi amaçlayan tüm faaliyetlerle ilgilidir, büyük ve heterojen bir motif kategorisidir ve bu nedenle, dışsal motivasyonun bazıları kontrollü ve bazıları daha özerk olan çeşitli biçimlerini tanımlar (Ryan ve Deci, 2019). Dışsal motivasyon öğelerinin ele alındığı bu mini kuram içerisinde aslında ilk cümlede belirtilen içselleştirme yani temelinde içsel motivasyonun yer aldığı söylenebilir. Ryan ve Deci (2019) Organizma Entegrasyon Teori'sini, içsel motivasyondaki dış etmenleri tanımlayıcı sınıflandırma yapan kuram olarak tanımlamışlardır. Bu sebeple teorinin temeli içsel motivasyona bağlıdır ve dış etmenlerin bu motivasyonu nasıl etkilediği ile ilgilidir; bu mini teorinin içerisinde de temel psikolojik

ihtiyaçlara odaklanılmıştır (Ryan ve Deci, 2019). Bu bağlamda Organizma Entegrasyon Teori'si çevrenin insanların özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını tatmin edici ölçüde karşıladığı, insanların çevrelerinde göze çarpan değer ve davranışları içselleştirerek, yansıtarak ve onaylayarak deneyimlerini bütünleştirme eğiliminde olacaklarını varsaymıştır (Legault, 2017). Teorinin içsel motivasyon içerisindeki dış etmenleri tanımlayarak temel psikolojik ihtiyaçlara olan vurgusu incelendiğinde, ilk teorinin aksine zevk ve ilgiden çok sonuç odaklı motivasyona atıfta bulunduğu belirtilebilir. Ayrıca, teorinin belirtilen üç temel psikolojik ihtiyacı da incelediği söylenebilir.

Üçüncü alt teori olan Nedensellik Oryantasyon Teori'si (COT): Kişilik eğilimlerini tanımlar- yani, bireyler genellikle özerk mi, kontrollü mü yoksa kişisel tercihi olmayan mı (Legault, 2017). Nedensellik oryantasyon teorisinin kökleri, insanların farklı sosyal koşullar tarafından farklı şekilde motive edilebileceğine dair kanıtların açıkça ortaya konduğu CET ve OIT'ye dayanmaktadır; bu çeşitliliğin çoğu çevreye atfedilebilse de bireyler, hem mizacın hem de gelişimsel tarihin bir işlevi olarak, bazı özelliklere diğerlerinin üzerinde odaklanmaya eğilimli görünmektedirler (Ryan ve Deci, 2019). Açıklamalarda görüldüğü üzere teorinin, kişinin motive kaynağının kendisi ile ilgili olan kısmına odaklanmaya vurgu yaptığı söylenebilir. Bu sebeple teorinin, temel psikolojik ihtiyaçlar içerisindeki özerkliğe atıfta bulunduğu belirtilebilir. Bu konu hakkında Legault (2017) teorinin, daha çok bireyin iç kaynakları ile ilgilendiğini ve özerklikle uyumlu deneyimlerin kişinin gelişiminde davranışlarını düzenleyeceği yönlerine vurgu yapmıştır. Bu sebeple, özerklikle ilgili açıklamalar yapan teorinin kişisel beklenti, talep ve sonuç odaklı olacağı, ayrıca sadece özerklik ihtiyacına vurgu yaptığı söylenebilir.

Evrenselci bir yaklaşımla Öz Belirleme Teorisinin anahtar elementi, tüm insanların ilişkililik, yeterlilik ve özerklik için temel psikolojik ihtiyaçların tatmininden etkilenmesidir (Egmond, Hanke, Omarshah, Berges, Zango ve Sieu, 2020). Bu temel doğrultusunda, dördüncü mini teori olan Temel Psikolojik İhtiyaç Teori'si (BPNT); temel psikolojik ihtiyaçların sağlıklı hissetmedeki durumunu ve sosyal çevrelerin insanlara temel psikolojik ihtiyaçlarını ihmal ettirebilir, engelleyebilir veya tatmin edebilir olduğu çıktıları tartışır (Legault, 2017). Anlaşılacağı üzere Öz Belirleme Teori'sinin temel yapı taşı olarak temel psikolojik ihtiyaç mini kuramı karşımıza çıkmaktadır. Genel teori içerisinde belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlar bu mini kuram içerisinde sağlık, sosyallik, kişisel gelişim ve çevre uyumu kavramları ile ele alındığı söylenebilir. Genel teori haricinde bu mini kuramda ayrıca ihtiyaçların sağlık boyutuna da bakıldığı belirtilebilir. Bu konu hakkında kuram içerisindeki temel ihtiyaçları Legault (2017); özerklik (kendi kendini yönetme ve kişisel onayı eylemde deneyimleme ihtiyacı),

yeterlilik (çevre ile etkileşimde etkili hissetme ihtiyacı) ve ilişki (başkalarına anlamlı bir şekilde bağlı hissetme ihtiyacı) organizmik gereksinimlerdir şeklinde açıklamıştır. Bu söylemlerden de anlaşılacağı üzere mini kuramın üç temel ihtiyacı da içerisinde barındırdığı ve motive etkilerinin yanı sıra kuram içerisinde sağlık boyutunun da ele alındığı söylenebilir.

Beşinci alt teori olan Hedef İçeriği Teori'si (GCT): İçsel ve dışsal hedeflerin sağlığı ve zindeliği nasıl etkilediğiyle ilgilenir (Ryan ve Deci, 2019). Bu sebeple anlaşılacağı üzere mini kuramın üç temel psikolojik ihtiyacı da barındırdığı söylenebilir. Bu ihtiyaçlar kuram içerisinde, içsel değerler/arzularda ortaya çıkarmak ayrıca sırasıyla içsel değerlerin peşinde koşmak ve içsel değerlerin temel psikolojik ihtiyaçların tatmini için çalışması şeklinde tanımlanmaktadır (Legault, 2017). Anlaşılacağı gibi, mini kuramın üç temel psikolojik ihtiyacın tatmini üzerine kurulduğu söylenebilir. Bu tatmin duygusunun içsel ve dışsal motivasyonla elde edileceği de ayrıca belirtilebilir.

Son olarak, İlişkiler Motivasyon Teori'si (RMT): Yakın ilişkiler geliştirme ve sürdürme ihtiyacına odaklanır ve insanların özerklik, yeterlilik ve ilişki için temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olan ilişkilerin ne kadar optimal olduğunu açıklar (Legault, 2017). İsminden ve yapılan açıklamadan da anlaşılacağı üzere teorinin ilişkilerin etkilerini açıklamak üzerine kurulduğu söylenebilir. Bu teori içerisinde üç temel psikolojik ihtiyaçtan bahsedilse de verilen isimle ilgili olarak çoğunlukla ilişki ihtiyacına atıfta bulunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Ryan ve Deci (2019) mini kuramı üç temel psikolojik ihtiyacından biri olan ilişkiselliğin, yüksek kaliteli, sürdürülebilir ilişkiler ve daha genel olarak sağlıklı yaşam için kritik olan bir deneyim olduğu fikrini benimsediği şeklinde tanımlamışlardır. Başta da belirtildiği üzere kuramın üç temel ihtiyacın özerklik ve yetkinlik kavramlarına da atıfta bulunduğu belirtilmiştir. Bu sebeple kuram içerisinde ilişkili olma kavramı haricinde diğer ihtiyaçlar da değerlendirilmelidir. Kuram içerisinde, özerklik tatmininin ilişkisellik tatmini için oluşturulan yüksek kaliteli ilişkilere ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (Ryan ve Deci, 2019). Sonuç olarak ilişki ihtiyacı kavramı üzerine kurulan mini kuram içerisinde diğer ihtiyaçların da yer aldığı ve birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Öz Belirleme Teorisi'nin temelinde bulunan bu altı mini kuram genellikle iş, ilişkiler, eğitim, inanç, sağlık, spor ve önyargı da dahil olmak üzere yaşam alanlarındaki insan davranışlarının temelini anlamlandırmaya yöneliktir. Öz Belirleme Teorisinde ise bu anlamlandırmalardan yola çıkılarak oluşturulacak destekler ele alınmaktadır. Öz Belirleme Teorisi sonuç olarak, insan doğasından gelen üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlilik, ilişkili olma) anlaşılması ve bu ihtiyaçlara etkin eden faktörlerin

ortaya konulması ile kişisel gelişimin/tatminin sağlanmasına yönelik oluşturulan bir kuram olarak adlandırılabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik farklı ülkelerden elde edilen verilerden hareketle yapılan çalışmalar sunulmuştur.

Şen (2010) çalışmasında, ülkemiz dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimlerine yönelik MEB'in yapmış olduğu faaliyetleri incelemiştir. Çalışmasında “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” ve “Milli Eğitim Şuraları” faaliyetlerinden yapılacak olan çalışmaları ve yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimlerine yönelik şura kararlarını derlemiştir. Hazırlanan proje kapsamında “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesi, ders kitabının hazırlanması, öğrenci çalışma kitabının oluşturulması, öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması, öğretim materyallerinin hazırlanması ve dağıtılması, hazırlanan materyallerin tanıtımına yönelik görevlilere eğitim verilmesi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisinin geliştirilmesi ve Türk kültürünün tanıtımına yönelik internet sitesinin oluşturulması” çıktılarına yer verilmiştir (Şen, 2010). Yapılan projenin çıktılarının daha sonraki süreçlerde gerçekleştirildiği ve bu yönde gelişimler sağlandığı sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda görülmektedir. Yapılan projenin çıktılarından biri olan “görevlilere eğitim verilmesi” konusunda çalışma yapan Karababa ve Karagül (2014), yurt dışında görev yapan 20 öğretmen ile çalışmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin uygun dil öğretim amaçlarını uyguladıkları, öncelikli olarak alan bilgisine önem verildiği, olumsuz olarak ise yöntem-teknik kullanımında sorunlar yaşandığı ve son olarak ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine proje çıktıları içerisinde yer alan “Öğretim süreci ve materyallerinin kullanımı” konusunda çalışma yapan Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015) yurt dışında görev yapan 8 ülkeden 20 öğretmen ile çalışmış ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin kelime haznelerinin yetersiz olmasının ailenin çeşitli özelliklerine de bağlı olduğu, kelime haznesinin geliştirilmesine yönelik olarak materyallere ulaşamama sorununun bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Proje çıktıları kapsamında öğretim sürecinde kullanılan materyallere atıf yapan başka bir çalışmada Bağcı Ayrancı, Mete ve Keskin (2017) Türkçe ve Türk Kültürü dersi için hazırlanan materyal ve kitapları ele almışlardır. Çalışmanın sonucunda hazırlanan kitapların dil, anlatım, içerik ve biçimsel bakımdan, hatalı-eksik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Proje çıktıları kapsamında hazırlanan öğretim programı içerisinde yer alan somut

olmayan kültürel mirasın aktarımı konusunda yapılan çalışmada Azizoglu ve Okur (2017) verilen ders içeriğinde somut olmayan kültürel miras ögesini araştırmış ve sonuç olarak çalışmada bu ögeye ait bilgilerin artırılması gerektiği yargısına varılmıştır. Hazırlanıp uygulamaya konulan Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenler açısından yapılan farklı bir çalışmada ise Adıgüzel ve Şen (2018) çeşitli Avrupa ülkelerinde görev yapar 171 öğretmen ile yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumlarını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunun hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu ve sosyal yaşam, öğrencilerin durumu, öğretim süreci, velilere ilişkin kaygı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Son olarak aynı konu kapsamında Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) çalışmalarında Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik olarak farklı bir öğretim kuramının (çoklu zeka kuramı) kullanılması gerektiği yönünde sonuçlar elde etmişlerdir.

Yukarıda görüldüğü üzere yurt dışındaki Türk çocuklarına, Öğretmenlere ve Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik çalışmalar farklı alanlarda yapılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmaların ülkeler sınırlılığında yapıldığı da görülmektedir. Sönmez (2020) yapmış olduğu çalışmada iki dilli Türk çocuklarına yönelik olarak Avrupa ülkelerinde yapılmış olan çalışmaları derlemiş ve sonuç olarak genellikle Almanya ve Fransa odaklı çalışmaların yoğunlukta olduğu tespit etmiştir. Ülkeler dikkate alınarak yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Bekar (2013) çalışmasında Almanya odaklı olarak Türkçe kullanım durumu öğretim sürecine ilişkin olarak verilere ulaşmıştır. Çalışmanın sonucunda ise genellikle 2 ile 5 saat arasında Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ek ders şeklinde yapıldığı fakat ülkenin çoğu kesiminde çeşitli bahaneler ile yasaklandığı, bu durumun ise Türkçenin sadece aile içerisinde kullanımına ittiği ve çocukların gelişimine olumsuz etkilerinin olduğu şeklinde tespitlerde bulunmuştur. Aynı şekilde Yılmaz (2014) da çalışmasında Almanya'daki duruma odaklanmış ve çalışmanın sonucunda iki dilli eğitime ilişkin verilen eğitimin yetersizliğinden, kullanılan ders materyallerinin kısıtlılığından, benzeri birçok sebepten ötürü Türkçe konusunda gelişim sağlanamadığından bahsetmiştir. Almanya odaklı bir başka araştırmada ise Şen (2016b) 1965 yılında ilk olarak yurt dışına Türkçe eğitim vermek için görevlendirilen öğretmenlerin ve onların oluşturdukları Türkçe dersi öğretim programının süreçlerini anlatmıştır. Almanya odaklı bir başka araştırmada ise Arıcı ve Kırkkılıç (2017) Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik 50 öğretmen ile görüşme yapmış ve dersin yürütülmesi sürecindeki ülkelerin ve makamların tutumları değerlendirilmiştir. Almanya odaklı bir başka araştırmada Mete ve Kalfa (2020) 90 öğrencinin dinleme-anlama becerilerine yönelik incelemelerde bulunmuşlar ve kadınlarda 6429, erkeklerde 5881, 0,6143 oranında genel başarının bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Özcan, Boztılkı ve İnce (2015) ise yapmış oldukları çalışmada odak grubu olarak

Fransa'yı seçmişlerdir. Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı 12 okulda yapmış oldukları çalışmada Türkçe dersine yönelik memnuniyet ölçümlenmişler ve sonucunda katılımcıların orta seviyede memnun oldukları ve yaşa bağlı olarak ters orantılı sonuçlar tespit etmişlerdir. Fransa odaklı bir başka araştırmada ise Bilgiç (2016) 92 öğrenci ile yazılı Türkçe kelime kullanım durumları üzerine çalışmalar yapmış ve 2256 farklı kelimenin yaygın olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Fransa odaklı bir başka araştırmada ise Çelik ve Gülcü (2016) Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabına yönelik olarak Fransa'da görevli olan öğretmenlerine görüşlerine başvurmuşlar ve kitabın yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fransa odaklı bir başka araştırmada ise Gürbüz (2017) öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Fransa odaklı bir başka araştırmada Aksu ve Özdemir (2020) 164 öğrenci ile dil kullanımı ve kaygı üzerine çalışmalar yapmışlar, sonucunda ise aile iletişimde Türkçe kullandıkları, Türkçe derslerine katılan öğrencilerin katılmayanlara oranlara daha çok Türkçe kullanmayı tercih ettikleri ve sadece Türkçe bilenler ile iletişime geçmede düşük oranda kaygı hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı olarak Yaman ve Dağtaş (2015) yapmış oldukları çalışmada İngiltere'de görev yapan 43 öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik veriler elde etmişler ve ders kitabı, materyal eksikliği, maddi ve kurumsal destek imkanlarının yeterli olmayışı gibi sonuçlara ulaşmışlardır. İngiltere odaklı bir başka araştırmada Eyüp ve Güler (2020) iki dilli Türk çocuklarının dil tercihleri üzerine çalışmışlar ve çalışmanın sonucunda öncelikli dil olarak İngilizceyi gördükleri, iki dilli olmanın önemli olduğunu düşündükleri tespitlerinde bulunmuşlardır. Farklı olarak Demirel (2019) Hollanda odaklı çalışarak iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri ve hakim dilleri arasındaki ilişkileri tespit ederek ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere farklı ülkeler dikkate alınarak yurt dışındaki Türk çocukları için önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu ülkelerden farklı olarak bu araştırmanın da sınırlılığını oluşturan Belçika'daki Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar ise şu şekilde gösterilebilir:

Cemiloğlu ve Şen (2012) 198 öğrenci ile Türkçeye yönelik tutum konusunda araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucunda çocukların ana dillerine yönelik çok seviyesinde tutum sergiledikleri ve demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılığın ortaya koyulamadığı tespitlerinde bulunmuşlardır. Göktuna Yaylacı (2012) ise Belçika'daki Türklerin dil kullanım durumlarını 55 katılımcı ile incelemiş ve evde, ailede, arkadaş çevresinde, iş/okulda Türkçe kullanımının tercih edildiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Sarıkaya (2014) Türk kökenli çocukların eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunları Belçika özelinde araştırarak, ana dilin ve öğretim dilinin yeterince bilinmemesinin öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı konu üzerine çalışma yapan Ağırdağ (2016) iki dilli çocukların eğitim

sürecinde yaşadıkları sorunların öğrencilerin okula karşı duyulan aidiyet hissine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Irmak (2016) ise Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına ilişkin olarak Belçika örneği üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmada, ana dil kullanımının resmi dili öğrenmeyi zorlaştıracığı düşüncesi, derslerin okullarda okul saati dışında ya da derneklere hafta sonu verilmesi, derslerde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılamaması, ders verilen ortamın fiziki ve eğitim teknolojileri bakımından yetersiz olması, karnelerin sembolik olmaktan öteye geçememesi ve müfredatın ağır olması gibi konular Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarına bakıldığında ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrenci seviyelerinin çok üzerinde hazırlanmış olması, sınıf düzeyleri farklı olan öğrencilerin aynı kitabı birlikte okumak zorunda kalması, kitaplardaki etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekmemesi, dil, kültür konularının yanında dinî bilgilerin de aynı kitapta yer alması gibi problemler tespit edilmiştir. Şen (2016a) ise çalışmasında 198 öğrencinin katılımı ile yazılı anlatımda yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Çalışmasında, ö>o / z>s / ı>i / c>s / ş>s / d>t / ü>u / ğ>y / ç>c / ç>t / s>ç / ğ>g / s>ç / y>j / ç>c / v>w / g>ğ / c>g / s>z / é harflerinin yanlış yazılması; nokta, virgöl, kesme işaretinin yanlış kullanılması, ünlü uyumuna dikkat edilmemesi, büyük harfin yanlış kullanılması gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bekar (2018) Belçikadaki Türklerin Türkçe kullanım durumları üzerine araştırma yaparak, her geçen yıl Türkçe derslerine katılımın azaldığı ve yeni gelen kuşakların konuşma zorlukları yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Solmaz (2019) çalışmasında Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Çalışmasını, 28 katılımcı ile yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, genel olarak okulların farklı kültürlere açık olduğu, okullarda ayrımcılığın yapılmadığı ve farklı kültürlere ait etkinliklerin okul tarafından desteklendiği ortaya çıkarılmıştır. Son olarak Kızılemeşe ve Okur (2020) Türkçe öğretimine yönelik yapmış oldukları uygulamalı bir çalışmada öğrencilerin Türkçe düzeylerini daha iyi olabilir şeklinde tanımladıkları, öğretmen görüşlerine göre verilen Türkçe derslerinin %50 oranında yararı olduğuna inandıkları ve öğrenci notlarının derlenmesi sonucunda çoğu öğrencinin eğitim hayatında başarısız olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmaların farklı bakış açılarına ve paradigmalara dayandığı bilinmektedir. Çünkü paradigmlar, gerçekliğin anlamlandırılmasında işlevsel bir role sahiptir (Peca, 2001) ve bilimsel araştırma süreçlerini belli bir disiplin altına alır (Guba, 1990). Özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri gibi alanlarda bilimsel araştırma süreçlerinin belirli bir paradigmaya dayandırılarak yapılmasının daha somut sonuçlara ulaştırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bilimsel araştırma süreçlerinde bakış açıları, illaki tek bir paradigmaya dayanmak zorunda değildir; farklı paradigmaları da yansıtabilmektedir (Neuman, 2006). Bu tezin bakış açısını oluşturan ve bilimsel temellerinin dayandığı paradigma ise yorumlayıcı paradigmadır. Yorumlayıcı paradigmanın seçilmesinin sebebi Özlem (1998) tarafından ortaya koyulan özellikler üzerinden bu çalışmayla ilişkilendirilerek şu şekilde açıklanabilir:

- Yorumlayıcı paradigmada gerçeklik farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu araştırmada da Türkçe kullanımına yönelik farklı bileşenlerin ilişkileri içerisinde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.
- Yorumlayıcı paradigmada gerçeklik karşılıklı ilişki içerisindedir. Bu araştırmada Türkçe kullanımı özerklik, yeterlik ve ilişkili olmanın karşılıklı etkileşimi doğrultusunda ortaya koyulmaya çalışılmıştır.
- Yorumlayıcı paradigmada gerçekliğin sürekli ve uyumlu bir şekilde tekrar eden bir özelliği yoktur. Bu araştırmada da Türkçe kullanımının belli bir uyum ya da sürekliliği yakalayabilmek için incelenme amacı bulunmamaktadır.
- Yorumlayıcı paradigmada gelecek ya da gerçekleşecek durumlar belirsizdir. Bu çalışmada da Türkçe kullanımına yönelik geleceği tahmin etme ya da gerçekleşecek olanı belirleme gibi bir amaç güdülmemiştir. Var olan, ortaya koyulmaya çalışılmıştır.
- Yorumlayıcı paradigmada tek yönlü bir nedensellik yoktur. Bu araştırmada Türkçe kullanım durumuna yönelik olumlu ya da olumsuz durumlar nedenleriyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Fakat genel bir nedensellik durumu söz konusu değildir.

- Yorumlayıcı paradigmda gözlenen ya da araştırılan durumla ilgili nesnellik yoktur. Bu araştırmada da Türkçe kullanımına yönelik genel geçerliğe ulaşılmaya çalışılmamıştır.
- Yorumlayıcı paradigmda tüm bilgileri kapsayan ya da mükemmel diye tabir edilecek bilgi yoktur. Bu araştırmada da Türkçe kullanımına yönelik durum belli bir sınırlılık içerisinde mükemmeli ortaya koyma amacından uzak bir şekilde ortaya koyulmuştur.
- Yorumlayıcı paradigmda tek bir doğru yoktur. Bu araştırmanın amacı da Türkçe kullanımına yönelik herkesçe kabul gören bir bilgiyi ortaya koymak değildir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden dolayı yorumlayıcı paradigma bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bir çalışmanın temelini oluşturan paradigmanın yanı sıra o paradigmayı taşıyan yöntemin de önemli olduğu bilinmektedir. Bu yöntemler alan yazında nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri şeklinde üç başlık altında toplanmaktadır (Creswell, 2013; Johnson ve Christensen, 2014; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu tez, yöntem olarak nitel araştırma ile desenlenmiştir. Nitel araştırmanın doğasında belirlenen sorun; sorgulama, yorumlama ve anlama uğraşı gibi etmenlerde yatmaktadır (Klenke, 2016; Patton, 2014). Bu uğraş ve anlamlandırma sürecinin genellikle üç tip veri seti üzerinden gerçekleştiği görülür: Doğa ve çevre konusu (Strauss ve Corbin, 1990), olay ve olgulara ilişkin derinlemesine algı (Morgan ve Smircich, 1980), araştırma amacı doğrultusunda ortaya koyulan olay ve olgunun anlamlandırılması (Patton, 2014). Yapılan bu tezin nitel araştırma yöntemi ile desenlenmesinin sebebi de Patton (2014) tarafından belirtildiği şekilde belli bir olay, olgunun önceki ve sonraki süreciyle birlikte ilişkili bir şekilde anlaşılmaya çalışılmasıdır. Belirli olay veya olguları kendi doğal çevresinde zaman ve mekana göre kısıtlayarak açıklamaya çalışan nitel araştırma yöntemi ise durum çalışması olarak adlandırılır (Hancock ve Algozzine, 2006). Yin (2009) durum çalışmasının özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Durum çalışmalarında “nasıl” ve “ niçin” sorularına odaklanılır.
- Durum çalışmalarında araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolü olmaz.
- Durum çalışmalarında olay ya da olgu doğal yaşam alanında çalışılır.
- Durum çalışmaları, olay ve gerçek yaşam arasındaki ilişkinin yeterince açık olmadığı araştırmalarda kullanılır.

Yukarıda yer alan durum çalışmasıyla ilgili özellikler bu araştırmanın konusu için de geçerlidir. Bu araştırmada da Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanım

durumlarını etkileyen motivasyon kaynakları ve Türkçe kullanım durumlarının gerçek yaşama yansımaları somut olarak ortaya koyan bir çalışma olmadığı için durum çalışması tercih edilmiştir. Ayrıca Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanım durumları “nasıl” ve “niçin” olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra Türkçe kullanım durumları belirlenirken kontrollü bir süreç tasarlanmamış, olay ve olgu var olan şekliyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın paradigması, yöntemi ve deseninin yanı sıra durum çalışmasının hangi türünden yararlanılarak desenlendiği hakkında da bilgi vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Durum çalışmasına yönelik alan yazında farklı araştırmacılar tarafından farklı türler (Bassegy, 1999; Merriam, 2013; Stake, 2005; Yin, 2009) ortaya koyulmuştur. Bu tezin durum çalışması türünü Yin’in (2009) sınıflaması oluşturmaktadır. Yin (2009) durum çalışmasını: Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde dört başlık altında sınıflamıştır. Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı açısından incelenmesine dayanan bu tezde bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tekli durum deseni, genellikle alan yazında az ele alınmış ve bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla kullanılan bir desen olmuştur (Yin, 2009). Bu çalışmada bütüncül tekli durum deseninin tercih edilmesinin sebebi ise Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının Öz Belirleme Kuramına dayandırılarak incelenmek istenmesidir. Ayrıca alan yazında daha önce Türkçe kullanımı ile Öz Belirleme Kuramını ilişkilendirilen bir çalışmaya da rastlanılmamıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin genelleme bir kaygısı olmadığı için (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2013; Johnson ve Christensen, 2014; Saban ve Ersoy, 2016) evren ya da örneklem gibi katılımcı bilgilerine yer verilmez. Bu yüzden bu araştırmanın bir evreni ya da örnekleme bulunmamaktadır, “araştırma grubu” olarak ifade edilen bir katılımcı grubu bulunmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını Belçika’da yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede, ölçütler önceden belirlidir ya da araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenmiştir (Marshall ve Rossman, 2014). Türkçe dil kurslarına katılmış olmak, en az ikinci kuşak olarak

Belçika’da yaşıyor olmak, iki dilli olmak ve gönüllü olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere göre seçilen katılımcılar Tablo 3.1’de görüldüğü şekildedir:

Tablo 3.1. Katılımcı Bilgileri

Yaş	Kadın (N)	Erkek (N)
12	3	3
13	3	3
14	3	3
15	3	3
16	3	3
17	3	3
18	3	3

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere 12-18 yaş arası Belçika’da yaşayan 42 Türk çocuğu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde 18 yaş altındaki Türk çocukları için ailelerden Ek 2’de yer alan veli izin formu alınmıştır. Formda da görüleceği üzere aileler, araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve imzalı onayları alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. 18 yaş grubundan ise yapılan görüşmelerde kayıt altına alınacak şekilde onayladıklarına dair beyanları alınmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerine atıfta bulunulurken kod katılımcı ifadeleri belirlenmiştir. Bu kodlar belirlenirken öncelikle yaş ifadesi rakamla başa yazılmış, ardından cinsiyet ifadesi ile öğrenci bilgisi “KÖ” “EÖ” olarak belirtmiş, sonrasında ise her bir katılımcıya kendi yaş grubunda araştırmacı tarafından verilen sıra yazılmıştır. Örneğin: 12 yaş grubundan yer alan öğrencilerin kodları, bulgular bölümünde şu şekilde belirtilmiştir: “12KÖ1, 12KÖ2, 12KÖ3, 12EÖ1, 12EÖ2, 12EÖ3”

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırma yöntemlerinden farklı veri toplama araçları bulunmaktadır. Bunlar, doküman incelemesi, görüşme, gözlem şeklinde gösterebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu veri toplama tekniği olarak görüşme formu kullanılmıştır. Bir veri toplama aracı olarak görüşmenin amacı, anlaşılmaya, sorgulanmaya ve açıklanmaya çalışılan olay ve durumların bireyin yaşanmışlıklarıyla da ilişkili olarak ortaya koyulmasına dayanan bir tekniktir (Bengtsson, 2016). Yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmesi şeklinde

üç çeşidi bulunmaktadır (Marshall, 1996). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu görüşme türünün tercih edilme sebebi, araştırma amacına doğrudan hizmet eden sorularla veri toplama sürecinin gerçekleştirilmek istenmesidir. Bu sayede çalışmanın sınırlılıkları da net olarak ortaya koyulabilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu etik kurul iznine başvurulmadan önce geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu formun geliştirilme amacı, Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Görüşme formu geliştirilirken araştırmanın içeriği temel alınmıştır (Merriam, 2013). Araştırmanın amaçları doğrultusunda (Glesne, 2013) alan yazın taraması yapılarak sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular; iş birliği sağlamak, dil bilgisi, açıklık ve kapsam geçerliği açısından değerlendirmek için (Glesne, 2013) Türkçe eğitimi alanında çalışan 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra hazırlanan formun, iyi hazırlanıp hazırlanmadığını ve çalışma grubu için anlaşılabilirlik olup olmadığını anlamak için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Belçika’da yaşayan 6 Türk çocuğuna pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hâli verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda 19 soru yer almaktadır. Sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda genelden özele doğru bir sıra izlemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ekte sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma için etik kurul izni 27.11.2020 tarihinde talep edilmiştir. 23.12.2020 tarihli kararla araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiştir. Etik kurul izninin ardından tez öneri formu verilerek uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreç Tablo 3.2’de yer almaktadır:

Tablo 3.2. Süreç Takvimi

İşlem	Tarih
Eğitim Müşavirliği ile katılımcıların belirlenmesine yönelik görüşmeler yapılması	24.12.2020-06.01.2021
Belirlenen katılımcıların aileleriyle görüşmeler yapılması ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmesi.	07.01.2021- 19.01.2021
Gönüllü katılımcılarla veri toplama sürecinin planlanması	20.01.2021- 31.01.2021
Öğrencilerle görüşmelerin yapılması ve verilerin toplanması	02.02.2021-25.03.2021
Verilerin yazıya geçirilmesi	26.03.2021- 04.04.2021
Verilerin analizi ve yorumlanması	05.04.2021- 06.05.2021
Çalışmanın son halinin verilmesi	07.05.2021-20.05.2021

Tablo 3.2’den anlaşılacağı üzere veri toplama süreci 24.12.2020 ile 20.05.2021 tarihleri arasındaki yoğun bir araştırma sürecinden oluşmaktadır. Doğrudan veri toplama sürecine yönelik görüşmelerin yapıldığı süre ise yaklaşık bir aylık bir zaman diliminden oluşmaktadır.

Veri toplama süreci, her ne kadar yüz yüze görüşme şeklinde yapılmak istense de pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi bir ortamda gerçekleştirilmek zorunda kalmıştır. Çevrimiçi veri toplama sürecinde her bir konuşma kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla araştırma sürecine yönelik görüşme formu aracılığıyla veri toplama sürecine geçmeden önce iletişim kurulmuştur. Bu iletişimde katılımcılara ve ailelerine araştırmaya dair bilgiler verilmiştir. Ayrıca katılımcılarla çalışma amacı dışında da günlük yaşamlarına dair konuşmalar yapılarak kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece doğrudan veri toplama sürecine geçilerek katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmeleri en aza indirilmeye çalışılmıştır. Kayıtlar ortalama 30 dakikadır.

Veri toplama sürecinde araştırmacı rolünün de önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Çünkü araştırmacı, araştırma amacına uygun sorular sorabilmeli, aldığı cevapları doğru bir şekilde yorumlayabilmeli, kendi düşüncelerin, araştırma sürecinin dışında tutabilmeli ve esnek olabilmelidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı, katılımcıları oluşturan yurt dışında yaşayan Türk çocuklarından veri toplarken sorularını hazırlamış, bulgular bölümünde topladığı verileri özüne dokunmadan ele alıp yorumlamış ve en önemlisi araştırma süreci boyunca objektifliğini korumaya çalışmıştır.

3.5. Veri Analizi

Nitel araştırma süreçlerinde veri analizleri farklı tekniklerle gerçekleştirilebilmektedir. Bu analiz teknikleri betimsel, içerik, söylev ve metin analizi şeklinde sınıflandırılabilir (Baltacı, 2019). Bu tekniklerin birinin ya da hepsinin tercih edilme sebebinin araştırma amacıyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde derin bir çözümlenme süreci vardır, veriler ve birbiriyle ilişkisi detaylı bir şekilde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanım durumları derinlemesine sunulmak istendiği için içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Bu çalışmada veriler, şu dört aşamaya göre içerik analizi ile çözümlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994):

- Verilerin kodlanması
- Kod, kategori ve temaların bulunması
- Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Yukarıda sıralanan işlemler sonucunda her bir yaş grubu için dört farklı analiz tablosuna ulaşılmıştır. Bu analiz tablolarının her birinde ayrı ayrı temalara ulaşılmıştır. Bu temaların altında yer alan toplam kod sayıları Tablo 3.3’te gösterildiği şekildedir:

Tablo 3.3. Yaş Gruplarına Göre Kod Sayıları

Yaş	Kod (N)
12	93
13	69
14	75
15	72
16	79
17	67
18	50

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere yaş gruplarına göre ulaşılan kod sayısı 50 ile 93 arasında değişmektedir. Yaşa göre düzenli bir şekilde artan ya da azalan bir kod sayısı görülmemektedir.

Kodlarla ilişkili olarak araştırmanın güvenilirliği için bir alan uzmanıyla araştırmanın verileri paylaşılmıştır. Aynı şekilde o alan uzmanı tarafından da veriler kodlanmıştır. Her iki uzmanın da kodlama süreci tamamlandığında bir araya gelmiş ve kodlar üzerine

konuşulmuştur. Farklı olan kodların neden farklı olduğu üzerine tartışılmıştır. Sadece isim farklılığından kaynaklanan anlaşmazlıklarda uzlaşma sağlanmıştır. Farklı olan ve uzlaşma sağlanmayan kodlarda ise hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Sürecin sonunda iki alan uzmanı arasındaki kodlama tutarlılığı (Miles ve Huberman, 1994: 64) %90 düzeyinde bulunmuştur.

Çalışmanın geçerliğini arttırmak için iç geçerlik, dış geçerlik ve yapı geçerliği (Yin, 2009) sağlamaya yönelik şunlar yapılmıştır:

İç geçerlik: Çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için öncelikle veri toplama süreci, veri toplama aracı olan görüşme formunun geliştirilme süreci hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Ayrıca problem durumu net bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmış ve araştırmanın katılımcıları ile Belçika'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik neden böyle bir çalışmanın yapılması gerektiği problem durumuyla ilişkilendirilerek gerekçelendirilmiştir. Bunların yanı sıra bulgular yorumlanırken doğrudan alıntılarla yapılan açıklamalar somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik: Nitel araştırma yöntemlerinin genelleme gibi bir kaygısı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla durum çalışmasında nicel yöntemlerde olduğu gibi bir dış geçerlikten söz etmek mümkün değildir; fakat analitik bir genelleme yapmak mümkündür (Yin, 2009). Bu çalışmanın temeli Öz Belirleme Kuramı'na dayanmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesinden tartışma bölümüne kadar tüm süreç bu kurama dayandırılmıştır. Böylece genelleme kaygısı güdülmeden bu kuram sayesinde analitik bir genelleme yapılmaya çalışılmıştır.

Yapı geçerliği: Bu tezde yapı geçerliğini sağlamak için veri toplama süreci kayıt altına alınmıştır. Böylelikle görüşme formu, ses ve görüntü kaydı ile birlikte güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu sayede veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıları oluşturan Türk çocukları, Türkçe kullanımı konusunda yeterli olmadıkları için görüşme süreci deşifre edildikten sonra anlaşılmayan ya da belirsizlik içeren ifadeler veri kaynağı olan öğrencileri sorulmuştur. Böylece söylenmek istenen doğrulanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yorumlar da bu analizler doğrultusunda daha doğru bir şekilde yapılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. 12 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.1’de Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.1. Yurt Dışında Yaşayan 12 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Özerklik	Okuma	Kitap Okuma	4	
		Türk Okulu	4	
		Dini Mekanlar	3	
		Yeterli	3	
		Araştırma	1	
		Aile	1	
		Özel Ders	1	
		İhtiyaç Duymama	1	
	Konuşma	Evde Kullanım	5	
		Dini Mekanlar	4	
		Arkadaş Çevresi	3	
		Türk Okulu	2	
		Aile Büyükleri	1	
		Televizyon	1	
		Yakın Çevre	1	
		Yazma	Türk Okulu	4
			Mesajlaşma	3
			Kitap Okumak	2
	Yeterli		2	
	İhtiyaç Duymama		1	
	Zorunluluk		1	
	Mektuplaşma		1	
	Oyun		1	
	Aile İçi İletişim		1	
	Şiir		1	
	Dinleme	Türkçe Kanal İzlemek	1	
		Türk Arkadaş Çevresi	1	
		Film-Dizi-Video	6	
		Aile İçi İletişim	4	
		Müzik	3	
		Zorlanma	1	
		Türk Okulu	1	
		Sosyal Çevre	1	
		Araştırma	1	

Tablo 4.1’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 34 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 8 farklı kod

bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Kitap Okuma” ve “Türk Okulu”dur. Kitap okuma koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe kitap okuyorum.” (12KÖ1).

“Kitap okumak.” (12EÖ1).

“Kitap okuyorum. Diyanetten dergiler geliyor her ay onları okuyorum.” (12EÖ3).

“Kitap okumaya başladım.” (12EÖ4).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da çocuklar kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü ailelerin, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğunu düşünülmektedir. Sıklık değeri yüksek olan “Türk o

Okulu” koduna ilişkin veriler ise şu şekildedir:

“Türk okuluna devamlı gitmek. Okulda Türkçe kurallarına bakıyoruz, kelimelerin anlamlarına bakıyoruz.” (12EÖ1).

“Eskiden Türkçe derslerine devam ettim. 3 sene falan devam ettim herhalde.” (12EÖ2).

“2 sene gittim Türkçe derslerine.” (12EÖ4).

“Altı yıl boyunca Türk okuluna gittim.” (12KÖ2).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerinde genellikle Türk Okulu ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıklık değeri açısından “Türk Okulu” kodunu izleyenler ise “Dini Mekanlar” ve “Yeterli” kodlarıdır. Dini mekanlar koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Camide Türkçe dersi alıyoruz.” (12KÖ1).

“Camiye gittim. 5-6 yıl devam ettim.” (12EÖ2).

“Camiye gidiyorum. Bazen kitap okuyoruz camide.” (12KÖ2).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlarda yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Dini mekanlar koduyla aynı sıklık değerine sahip “Yeterli” koduna ilişkin görüşler ise şu şekilde gösterilebilir:

“Okuyabiliyom evet. Anlayabiliyorum.” (12EÖ2).

“Ben Fransızcadan önce Türkçeyi öğrendim.” (12EÖ4).

“Türkçe okuyabiliyorum, evet.” (12KÖ2).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere bu çocuklar Türkçe okuma becerileri konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır. Okuma kategorisine yönelik son kodlar ise “Araştırma”, “Aile”, “Özel Ders” ve “İhtiyaç duymama”dır. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Devamlı Türkçe konuşabilirsem geliştirebilirim. Zor kelimeler olunca araştırmak istiyorum.” (12EÖ1).

“Aileme soruyorum bazen de araştırıyorum.” (12EÖ1).

“Türkçe öğretmenim var benim internetten onunla çalışıyoruz. 8 yaşından beri derslere devam ediyorum.” (12EÖ3).

“Hayır, Türkçe kitap okumuyorum.” (12KÖ2).

12EÖ1 adlı öğrencinin görüşlerden anlaşılacağı üzere çocukların bilmediklerini genellikle aile içerisinde ebeveynlerine sormakta ya da internet üzerinden araştırmalar ile öğrenmekte. Yapılan görüşmelerde çocukların bilmedikleri veya zorlandıkları kelimeleri araştırdıkları anlaşıyor fakat bu kelimeleri günlük hayatta kullanım sıklığına dönüştürmedikleri söylenebilir. Çocukların Türkçe okuma becerilerini geliştirmede en büyük desteğin ise aileden geldiği 12EÖ1 adlı çocuğun görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çünkü aile içi iletişimde Türkçe okuma becerilerini kullanmaları gerekiyor. Ailenin yönlendirmesi ile Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesi için özel ders alınması çocuğa ek olarak destek sağlıyor. Öte yandan 12KÖ2'nin görüşüne bakıldığında çocuğun yeterince Türkçe kitap okumadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme aşamasında kullandığı, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir.

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde çok değil. Yani Türkçe ve Felemenkçe karışık konuşuyoruz.” (12KÖ1).

“Tek annemle falan konuşuyorum.” (12EÖ2).

“Evde Türkçe konuşuyorum.” (12EÖ3).

“Ailemle konuşuyoruz.” (12EÖ4).

“Evde en çok babamla konuşuyorum Türkçe. Annemle daha çok Fransızca konuşuyorum.” (12KÖ2).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercihin konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumların olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camide Türkçe konuşuyoruz.” (12KÖ1).

“Camiye gidiyorum. Orada Türkçe konuşuyoruz hep.” (12EÖ1).

“Haftada iki kere camiye gidiyorum.” (12EÖ4).

“Camiye gidiyorum. İnternette yapıyoruz dersleri.” (12KÖ2).

“Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünülmektedir.” Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.” (12KÖ1).

“Okulda bazen arkadaşımınla konuşuyom.” (12EÖ2).

“Türk arkadaşlarımla konuşuyorum.” (12EÖ4).

Çocuklar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak: Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Konuşma kategorisine yönelik son kodlar ise “Türk Okulu”, “Aile Büyükleri”, “Televizyon” ve “Yakın Çevre”dir. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Haftada bir kere okula gidiyorum. 2 saat ders alıyorum. Bazen 23 Nisan hazırlığı yapıyoruz. Bazen şiirler okuyoruz.” (12EÖ1).

“Türk okuluna gittim.” (12EÖ4).

Türkçe derslerinin verilmesi ve çoğunluğun bu dersleri takip etmesi konuşma becerisinin gelişiminde büyük rol oynadığı söylenebilir. “Aile Büyükleri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bazen babaannemizi, dedemizi arıyoruz o zaman Türkçe konuşuyoruz.” (12KÖ1).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen aile büyüklerinin konuşma becerisinin gelişiminde büyük destek sağladığı söylenebilir. Fakat aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu yargısına varılabilir. “Aile Büyükleri” koduyla aynı sıklık değerine sahip “Televizyon” koduna ilişkin görüşler ise şu şekilde gösterilebilir:

“Bazen Türkçe programlara bakıyorum televizyonda.” (12EÖ3).

Yapılan görüşmeler sırasında en çok alınan cevaplardan birisi televizyon izlemek olmuştur. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere Türk ailelerin hepsi televizyonda Türkçe programlar izlemektedir. Konuşma becerisinin gelişiminde en büyük etkilerden birinin Türkçe dizi-film izleme, müzik dinleme olduğu söylenebilir. Çoğu çocuğun da bu programları tercihen takip ettikleri de söylenebilir. “Aile Büyükleri” ve “Televizyon” kodlarıyla aynı sıklık değerine sahip “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler ise şu şekilde gösterilebilir:

“Kuzenlerimle konuşuyorum. Sene de dört kez Türkiye’ye gidiyoruz onlarla konuşuyoruz.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye gelmekte oldukları ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 12 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Türk okulları yardım ediyor. Nasıl yazacağımızı, harfleri yazmak, çoğu şeye yardım ediyorlar (12EÖ1).

“Türkçe okulunda baya öğrendim ama evde hiç yazmıyom Türkçe.” (12EÖ2).

“Türkçe dersinde yazıyoruz.” (12EÖ3).

“Türk okulunda öğrendim yazmayı. Kitaplarda görüyordum ama daha çok Türk okulunda öğrendim.” (12EÖ4).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlardan sıklık değeri yüksek olan “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Sadece whatsapp’ta yazarkene.” (12EÖ2).

“Daha çok arkadaşlarımla telefonda yazıyorum.” (12EÖ4).

“Sadece mesajlaşırken yoksa pek Türkçe yazmıyorum.” (12KÖ2).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sırasına göre “Kitap Okuma” ve “Yeterli” kodları ise aynı değerlere sahiptir. Sırasıyla değerlendirildiğinde “Kitap Okuma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kitap okumak.” (12EÖ1).

“Kitap okuyorum.” (12EÖ3).

Çocukların çoğu yazma becerilerindeki gelişimi kitap okuma ile bağdaştırmışlar ve kitap okurken harflerin, kelimelerin nasıl yazıldığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle okudukları kitaplarda bulunan kelimeleri yazmakta zorluk yaşamadıkları ve kullanabildikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazabiliyorum.” (12KÖ1).

“Şu anda yazıyorum.” (12EÖ4).

Görüşmeler ışığında, çocukların yazma konusunda kendilerini yeterli gördükleri fakat genellikle kağıt kalem kullanımının az olduğu, cep telefonu üzerinden Türkçe klavyenin kullanımı ile yazma becerilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “İhtiyaç Duymama” “Zorunluluk” “Mektuplaşma” “Oyun” “Aile İçi İletişim” “Şiir” “Türkçe Kanal İzlemek” ve “Türk Arkadaş Çevresi” kodları ise aynı değerlere sahiptir. Sırasıyla değerlendirildiğinde “İhtiyaç Duymama” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Çok fazla yazmıyorum.” (12KÖ1).

Belçika’nın resmi dillerinden birisi üzerine eğitim gördükleri için çocukların birçoğunun Türkçe okuma ve yazma becerilerine yönelik gelişimlerinin az olduğu söylenebilir. Bu sebeple Türkçe dinleme ve konuşma becerilerini okuma ve yazma becerilerinden daha değerli gördükleri, dinleme ve konuşma becerisinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu bağlamda okuma ve yazma becerilerine çok fazla önem göstermemektedirler yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Zorunluluk” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ama camide de yazmamız lazım Türkçe. Harflere çok dikkat etmemiz lazım. ı mı, i mi, yumuşak g’ ye mesaj yazarken de dikkat ediyorum.” (12KÖ1).

Görüşmeler esnasında, çocukların birçoğunun Türkçe alfabesinde yer alan fakat Felemenkçe/Fransızca alfabesinde yer almayan harfleri (ı, ğ, ü, ö vb.) yakın çevre iletişiminde önemsemedikleri söylenebilir. Fakat harflere dikkat etmeleri gerektiğinin bilincinde olduklarını ve kullanmaları gereken yerlerde kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar

genellikle bu harfleri içeren kelimeleri zor olarak addetmişlerdir. Bir diğer kod olan “Mektuplaşma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazen mektup yazıyorum. En büyük ablama mektup yazıp gönderiyorum. Hem geliştirmek için hem de hoşumuza gittiği için (ikisini de).” (12EÖ1).

Kağıt ve kalem kullanımı ile Türkçe yazma konusunda katılımın az olduğu söylenebilir. Bu kullanımın en büyük destekçilerinin aile ve Türkçe dersleri olduğu görüşmeler esnasında söylenebilir. Bir diğer kod olan “Oyun” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ablalarımınla yarış yapıyoruz: Harf yarışı. İyi yazarsak puanlar geliyor. Severe yaparsan daha çabuk öğreniyorsun diyor ablalar. Onun için oyunlar yapıyoruz.” (12EÖ1).

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının çoğunun Türkçe öğrenmede aile üyelerinin göstermiş oldukları yaklaşımlara göre gelişim gösterdikleri söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe eğitimine yönelik yapılan oyunlaştırmaların gelişim sürecinde iyi bir rol oynadığı görüşmeler esnasında söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Her gün aile ile konuşmak.” (12EÖ1).

Belirtildiği üzere bir öğrenci yazma becerisi için aile içi iletişim kodunda mesajlaşmayı belirtmiştir. Bir diğer kod olan “Şiir” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Şiirler falan dinlemek.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle bir öğrencinin şiir dinlemenin yazma becerisine katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda dinleme yaparken kelimelerin nasıl yazıldığına ilişkin öngörü oluşturacağı ve böylelikle yazma becerisine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkçe Kanal İzlemek” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Televizyona bakmak, Türk şeylere bakmak.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle bir öğrencinin televizyonda Türkçe programları izlemenin yazma becerisine katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda şiir kodunda olduğu gibi dinleme yaparken kelimelerin nasıl yazıldığına ilişkin öngörü oluşturacağı ve böylelikle yazma becerisine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türk arkadaşlarım ile Türkçe konuşmak.” (12EÖ1).

Belirtildiği üzere bir öğrenci yazma becerisi için “Türk Arkadaş Çevresi” kodunda konuşmak kelimesi ile mesajlaşmayı belirtmiştir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, dinlemedir. Dinleme kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe dizi de izliyoruz.” (12KÖ1).

“Televizyondaki dizilerde, bazen tableten videolar izliyorum. Dublajı olunca Türkçe dublaj açıyorum olmazsa Türkçe alt yazı açıyorum.” (12EÖ1).

“Çizgi film, normal film izliyorum. Youtube da video izliyorum.” (12EÖ2).

“Türkçe programlara bakıyoruz.” (12EÖ3).

“Dizilere baktım.” (12EÖ4).

“Çok dizi izliyorum.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde Türkçe konuşuyom da özel bişey yapmıyom.” (12EÖ2).

“Türkçe konuşuyoruz anne babamla.” (12EÖ3).

“Evde aile içinde Türkçe konuşuyoruz.” (12EÖ4).

“Ablamla genelde Fransızca ama aile içerisinde Türkçe konuşuyoruz.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçişin ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızcaı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sıklık sıralamasına göre yüksek olan bir diğer kod ise “Müzik”dir. “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe şarkı dinliyorum.” (12KÖ1).

“Müzik dinliyorum.” (12EÖ2).

“Müzik de dinliyorum.” (12KÖ2).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmeler esnasında söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir.

Sıklık değeri sırasına göre “Zorlanma” “Türk Okulu” “Sosyal evre” ve “Araştırma” kodları ise aynı değerlere sahiptir. Sırasıyla değerlendirildiğinde “Zorlanma” koduna ilişkin ğrenci görüşleri şu şekildedir:

“ok kelime bilmiyorum. Bazen zorlanıyorum.” (12K1).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde konuşulan ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştukları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok ocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda “burada kullanılmıyor” yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin ğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dersinde ğreniyorum.” (12E3).

Diğer becerilerde olduğu gibi Türkçe derslerinin de çocukların dinleme becerilerine katkılarının olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Sosyal evre” koduna ilişkin ğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Misafirliğe gidince Türkçe konuşuyoruz” (12E3).

Belçika’daki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkılarının olduğu anlamını taşıdığı yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Araştırma” koduna ilişkin ğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazen anlamadıklarımı babama ya da ablama soruyorum.” (12K2).

Görüşmeler esnasında çocukların duydukları bir kelimeyi anlamadıklarında genellikle aile bireyelerine başvurdukları söylenebilir. Bilmedikleri kelimeleri araştırmaları esnasında ise ebeveynlerden ya da akrabalardan en az birisinin Türkiye’den gelmiş olması durumuna göre başvurulan kişilerin ilk tercih olarak bu kişiler olduğu söylenebilir.

z-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Yurt Dışında Yaşayan 12 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Yeterli	5
		Kısmen Yeterli	2
		Yetersiz	1
	Konuşma	Yeterli	4
		Yerel Kullanımlarda Yetersizlik	1
		Türkiye'dekilerle İletişimde Zorlanma	1
		Aile İçi İletişimde Yeterli	1
		Hissetme	
		Kısmen Yeterli	1
		Yetersiz	1
	Yazma	Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma	4
		Kısmen Yeterli	3
		Yeterli	1
		Yeterli	4
	Dinleme	Kısmen Yeterli	2
		Aile İçi İletişim	2
		Türkiye'dekilerle Zorlanma	1
Uzun ve Yeni Kavramları Anlamama		1	

Tablo 4.2'den anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 17 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 3 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Yeterli”dir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe okuyabiliyorum. Yeterli de buluyorum.” (12KÖ1).

“Evet yeterli bence. Evde Türkçe konuşuyoruz.” (12EÖ1).

“Bence iyi okuyabiliyom. Anlayabiliyorum, evet.” (12EÖ2).

“Anlıyorum.” (12EÖ3).

“Şu an iyi. Çalışsam daha güzel olur ama yaşıma göre iyi.” (12EÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve bunun sonucu olarak araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Sıralamaya göre sıklığı düşük olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazen anlamadığımda soruyorum.” (12KÖ1).

“İyi anlıyorum bazen bazı kelimeleri anlamıyorum ama çoğunu anlıyorum.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve bunun sonucu olarak araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Anlaşılmayan kelimelerin ise genellikle sıklıkla karşılaşılmayan kelimeler olduğu söylenebilir. Sıralamaya göre sıklığı en düşük olan “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, yeterli değil. Okuduğumu anlayabiliyorum bazen babama soruyorum. Çok oluyor anlamadığım, evet.” (12KÖ2).

Yeterli olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşabiliyorum iyi yeterli.” (12KÖ1).

“Evet yeterliyim. Konuşabiliyorum.” (12EÖ1).

“Normal. Yeterli. Daha olabilir.” (12EÖ2).

“Bence gayet iyi konuşuyorum. Bence yeterli.” (12EÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. Daha iyi olabilir olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu fakat Türkiye düşünüldüğünde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Yerel Kullanımda Yetersizlik” “Türkiye’dekilerle iletişimde zorlanma” “Aile içi iletişimde yeterli hissetme” “Kısmen Yeterli” ve “Yetersiz” kodları ise aynı değerlere sahiptir. Sırasıyla değerlendirildiğinde “Yerel Kullanımda Yetersizlik” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazen kelimeleri bilmiyorum. Bizim babaannemiz ege şivesiyle konuşuyor bazen anlamıyorum. Çok kullanmadığım kelimeleri soruyorum.” (12KÖ1).

Türkiye içerisindeki dil kullanımı çeşitliliğinin çocukları etkilediği, çocukların duymadıkları kullanım ifadelerini anladıkları söylenebilir. Buna ek olarak çoğu katılımcı Belçika’da konuşulan Türkçenin de bir şive olduğunu belirtmiş ve kendi aralarında sorun olmazken Türkiye’de bunun sorun olabileceği görüşünde oldukları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’dekilerle iletişimde zorlanma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’de sıkıntı yaşıyorum çoğu zaman.” (12EÖ1).

Katılımcıların çoğunun görüşmeler esnasında belirttiklerine bakıldığında, Belçika’da günlük yaşantıda sıklıkla aynı kelimeleri kullanmaları ve aynı dil ifadeleri ile konuşmaları sonucunda Türkiye’de bu şekilde dil ifadelerinin yetersiz olabileceği ve zorluklarla karşılaşılacağı söylenebilir. Çoğu katılımcının “Türkiye’deki insanlarla iletişime geçmekte zorluk yaşıyorum” diye çekincemeleri olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile içi iletişimde yeterli hissetme” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Konuşmakta hiç zorluk yaşamıyorum. Ben annemi anlıyorum annem de beni anıyor. Babam Türkçe konuşuyorum hiç Felemenkçe anlamıyor. Felemenkçe kelimeler kafamdan birden çıkıyor. Ablam gülünce anlıyorum bazen anlamıyorum Felemenkçe konuştuğumu. En rahat tüm ailemle konuşurken rahat hissediyorum.” (12EÖ1).

Görüşmeler esnasında katılımcıların ifadelerine bakıldığında, Belçika’daki yakın çevre (aile, akraba, arkadaş) ile iletişimde zorlanmadıkları ve kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Normal diyelim. Bazen zorlanıyorum. Bazen zor kelimeler oluyor anlamadığım kelimeler.” (12EÖ3).

Konuşma becerisinin yeterliğine yönelik soruda katılımcıların zorlanmasının sebebi olarak kelime haznesindeki yetersizliğin belirtildiği söylenebilir. Bunun yeterli olarak Türkçeye maruz kalmama, isteksizlik veya iletişime geçilen kişilerdeki kelime haznesi eksiklikleri de gösterilebilir. Bir diğer kod olan “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yetersiz.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeden hareketle, yetersiz olduğunu söyleyen katılımcının bu yetersizliği kelime haznesi eksikliği, Türkçeye yeterince maruz kalmama ve öğrenme isteksizliği gibi sebeplerden olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Türkçe karakterleri yazarken zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Harfleri yazarken bazen zorlanıyorum.” (12EÖ1)

“Bazen Felemenkçeye kayıyorum. Bazen yazınca ya harfleri değiştiriyorum ya da lafları değiştiriyorum. Okurken biliyorum gibi geçiyorum hemen ama yazmakta harflere bakıyorum. Bazen harfler başka olabiliyor.” (12EÖ1).

“Felemenkçe harfleri kullanıyorum. Anlaşabiliyorum.” (12EÖ2).

“Türkçe yazabiliyorum. Ama bazen harfleri bazen yapamıyorum.” (12EÖ4).

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu

harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir. Fakat harflerin farklılığına ilişkin kullanım alanlarını bildikleri daha kolay olduğu için diğer harfleri kullandıkları yargısına varılabilir. Sıklık değeri yüksek olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ama çok az da değil çünkü yazabiliyorum.” (12KÖ1).

“Whatsappta idare ederde normal de iyi değil.” (12EÖ2).

“Bazı kelimeleri doğru yazıyorum ama bazen yanlış oluyor.” (12KÖ2).

Görüşmeler esnasında katılımcıların yazma becerisinde yeterli veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Birçok katılımcının ise Türkçe yazmayı sadece mesajlaşmada kullandıkları ve bu esnada Türkçe klavye kullanarak yazmalarına destek sağladıkları söylenebilir. Sıralamanın son sırasında yer alan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe yazabiliyorum.” (12EÖ3).

Yapılan görüşmeden hareketle, yeterli olduğunu belirten bir katılımcının bu yeterliği aslında bir önceki kodlarda olduğu gibi Türkçe alfabede yer alan farklı harfleri kullanımda sıkıntı yaşasa dahi yeterli gördüğü ve genellikle yazma becerisi ile mesajlaşma sırasında karşılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterliyim anlayabiliyorum.” (12KÖ1).

“Konuşan kişiyi her zaman anlıyorum.” (12EÖ2).

“Anlıyorum.” (12EÖ3).

“Dinlediklerimi anlıyorum. Zor kelimelerde olsa önceki konuştuklarına bağlıyorum öyle anlıyorum. Bence iyi anlıyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Kısmen Yeterli” ve “Aile İçi İletişim” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen zorlanıyorum zor kelimeler olunca.” (12KÖ1).

“Pek yeterli değil. Çünkü bazı kelimeleri bilmiyorum. Bazen basit kelimeleri bile bilmiyorum.” (12KÖ2).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“İyi anlarım. Türkçe çok konuşulursa, annem babam konuşunca anlıyorum.” (12EÖ1).

“Bazen annem ya da babam bir şey sorarken ne demek istediğini bilmiyorum. İyi hissetmiyorum böyle zamanlarda.” (12KÖ2).

Yakın çevre iletişiminin olduğu aile ortamı düşünülünce katılımcıların genelde aile içerisinde zorlanmadıkları, zorlandıkları anlarda ise kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Fakat bu eksikliğin Belçika’da maruz kalınan Türkçe ile ya da aile içerisinde olması ise katılımcıları kötü hissettirdiği söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Türkiye’dekilerle zorlanma” ve “Uzun ve yeni kavramları anlamama” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Türkiye’dekilerle zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen Türkiye’den gelenleri anlamıyorum. Çok zor kelimeler olunca.” (12EÖ1).

Görüşmeler esnasında gözlemlenen diğer bir konu ise Belçika’da kullanılan ifadelerin basit olduğu, Türkiye’de kullanılanların ise zor olduğu yönündedir. Belçika’da günlük hayatta karşılaşılmayan kelimelerin katılımcılar tarafından zor olarak addedildiği ve anlamakta güçlük çekmelerinin sebebi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Uzun ve yeni kavramları anlamama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Uzun, farklı kelimeler kullanılınca anlamıyorum.” (12EÖ1).

Önceki kodlarda da belirtildiği üzere Belçika’da kullanılan günlük kısıtlı Türkçenin öğrencilerin kelime haznelerini etkilediği ve Türkçeye maruz kalınan diğer durumlarda bu haznenin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların uzun cümlelerde zorlandığı ve buna ek olarak karşılaşmadıkları kelimelerin olduğu durumlarda zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Yurt Dışında Yaşayan 12 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
İlişkili Olma	Okuma	Arkadaş İlişkileri	3	
		Aile İlişkileri	2	
		Türkiye’deki Aile İlişkisi	2	
		İkili Yazışma	1	
		Yetersizlik Duygusu	1	
		Türkiye’de Zorlanmama	1	
	Konuşma	Yeterli	3	
		Yetersizlik	2	
		Yetersiz Hissetme		
		Arkadaşlık Bağlarını	1	
		Güçlendirme		
		Konuşma Kaygısı	1	
		Özgüven Yüksekliği	1	
		Aile Bağlarını Güçlendirme	1	
		Yazma	Yeterli	3
			Türkiye’deki Arkadaş İlişkisi	1
	Dil Benliği		1	
	Baskın Dilin Felemenkçe Olması		1	
	Yetersiz		1	
	Dinleme		Yeterli	3
		Arkadaş İlişkisi	2	
		Yakın Çevre	2	
		Türkiye’de Zorlanmama	1	
		Türkiye’de Zorlanma	1	
Yetersizlik		1		
Aile Bağını Güçlendirme		1		

Tablo 4.3’den anlaşılacağı üzere İlişkili Olma unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 24 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Arkadaş ilişkileri”dir. “Arkadaş ilişkileri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla da Türkçe yazıyorum bazen.” (12KÖ1).

“Arkadaşlarımla Türkçe yazıyoruz, evet. Onları okuyabiliyom, cevap yazabiliyom. İlişkilerimi olumlu etkiliyor, evet.” (12EÖ2).

“Bazen Türk arkadaşlarıma Türkçe mesaj gönderiyorum. İyi iletişime geçiyorum evet. Nadir oluyor ama bazı kelimeleri anlamıyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeden hareketle ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe okuma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Okuma becerisi ile ilişki kurma kısmında genellikle mesajlaşmanın etkili olduğu, gelen Türkçe mesajları okuyabildikleri ve cevapladıkları söylenebilir. Bu ilişkinin ise çoğunlukla aile içerisinde ve arkadaş çevresinde

gerçekleştiği söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Aile ilişkileri” ve “Türkiyedeki aile ilişkisi” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Aile ilişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aile grubumuz var. Orada Türkçe yazıyoruz.” (12KÖ1).

“Annemle mesajlaşıyoruz bazen, babamla hep Türkçe mesajlaşıyoruz. Okuyabildiğim için ilişki kurabiliyorum, evet.” (12EÖ3).

Yapılan görüşmeden hareketle, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğunu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu söylenebilir. Bu iletişimin ise çoğunlukla aile içerisinde (Belçika’daki aile) olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’deki Aile ilişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’deki aileme mesaj atmıyorum.” (12EÖ2).

“Türkiye’deki ailemle Türkçe mesajlaşıyorum. Okuyabiliyorum, anlıyorum. Karşılığını verebiliyorum, evet. Türkiye’de olunca konuşurken pek anlamıyorlar ama mesajlaşırken anlıyorlar. Türkçe harfleri kullanıyorum.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeden hareketle, yine mesajlaşma yolu ile Türkiye’deki aile ile iletişim kodu altında bir katılımcının Türkiye’deki ailesi ile mesajlaşma yoluna gitmediği görülmektedir. Bunun sebebinin ise yeterli Türkçe okuma ve yazma becerisine sahip olunmaması ya da yetersiz hissetme duygusunun varlığı söylenebilir. Diğer katılımcının ise belirttiği üzere Türkiye’deki aile ile iletişimde mesajlaşmayı kullandığı ve konuşmadansa yazma ve okuma becerisi ile iletişimde daha iyi olduğu söylenebilir. Yine belirtildiği üzere bu iletişimin Belçika ile Türkiye arasında farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların ise Belçika’da iyi hissettirirken Türkiye’de hissettirmedeği yargısına varılabilir. Sıklık değeri sırasına göre “İkili yazışma” “Yetersizlik duygusu” ve “Türkiye’de zorlanmama” kodları aynı sıklığa sahiptir. “İkili yazışma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mektuplaşırken daha hızlı okuyorum daha iyi anlıyorum.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcının mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yetersizlik duygusu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk okulunda bazen okuyamayınca kötü hissediyorum.” (12EÖ1).

İlişkili olma unsurunun genellikle iletişime geçebilme konusunda katılımcıların duygularına yoğunlaştığı düşünüldüğünde becerilerdeki yetersizlik duygusunun bazı ortamlarda baskın olarak hissedildiği söylenebilir. Katılımcının da belirttiği üzere okuma

kategorisinde yetersiz hissetmenin ilişki boyutunda olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çoğunu anlıyolar ama Türkiye’ye gidince bazen ters konuşabiliyorum.” (12EÖ2).

Yukarıdaki yetersizlik duygusunun tersi olarak ise bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissinin ise belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“İfade edebiliyorum, evet. Sıkıntı yaşamıyorum. Türkiye’ye gittiğimde de sorun yaşamıyorum.” (12EÖ2).

“Mesela Türkiye’ye gitsek tatilde insanlarla anlaşabilirim.” (12EÖ3).

“Anlıyorum onları, konuşuyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeden hareketle ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun diğer becerilere bakıldığında konuşma ve dinleme becerilerini iletişime daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan bir diğer kod ise “Yetersizlik / Yetersiz hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ne diyeceğimi bilmiyorum. Nasıl diyeceğimi bilmiyorum. İstedğim gibi olmuyor. Hepsini bilseydim daha iyi olurdu.” (12KÖ1).

“Anlamadığımda ben tekrar soruyorum ya da söylüyorum sonra anlıyorlar. Bana da alıştılar çünkü bazen karıştırıyorum.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeden hareketle, katılımcıların en çok kullandıkları becerilerde dahi Belçika ve Türkiye’de bulunmalarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamlarında olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Arkadaşlık bağlarını güçlendirme” “Konuşma kaygısı” “Özgüven yüksekliği” ve “Aile bağlarını güçlendirme” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Arkadaşlık bağlarını güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla bağım daha güçleniyor.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmeden hareketle, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda iletişimde daha rahat hissedildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Konuşma kaygısı” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen devamlı konuşmak istemiyorum. Korkuyorum yine yanlış yapacağım diye.” (12EÖ1).

Yetersiz hissetme kodunda da belirtildiği üzere katılımcılardaki beceri eksikliklerinin ya da eksikmiş gibi hissetmelerinin sebebi olarak duygu değişimlerinin yaşandığı söylenebilir. Bu durumun ise zamanla kaygıya sebep olduğu yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Özgüven yüksekliği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ben kendime güveniyorum.” (12EÖ1).

Bir önceki kod olan “Konuşma Kaygısının” tersi olarak “Özgüven” hissinin yüksek olması iletişimde zorluk yaşanmamasına sebep olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların özgüvenli hissettikleri ve her durumda kendilerini ifade edebileceklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat özgüvendeki yüksekliğin ise yine önceki durumlarda belirtildiği üzere öğrenim sürecinde duraksamaya sebebiyet verdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile bağlarını güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşabildiğim için iletişime geçebiliyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeden hareketle, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan aile bağlarının daha çok güçlendiği söylenebilir.

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere Konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“İletişim kurabiliyorum, evet. Hiç sıkıntı yaşamıyorum, hayır.” (12EÖ2).

“Beni anlıyorlar yazınca. Sadece Türkçe bilen birisiyle anlaşabiliriz bence yazışabiliriz.” (12EÖ3).

“Yazmasaydım iletişim kuramazdık. Türkçe yazabildiğim için seviniyorum. İletişim kuruyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle

iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Türkiye’deki arkadaş ilişkisi” “Dil Benliği” “Baskın Dilin Felemenkçe Olması” ve “Yetersiz” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Türkiye’deki Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen Türkiye’den arkadaşlarım bana Türkçe yazıyor. Bakınca nasıl yazıldığını anlıyorum. Onların sayesinde nasıl yazılacağını anlıyorum.” (12KÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle bir katılımcının yazma becerisinde kendini yeterli hissettiği ve böylelikle iletişim kurabildiği söylenebilir. Bu katılımcının yazma becerisini çoğunlukla mesajlaşmada kullandığı ve böylelikle iletişime geçebildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Dil Benliği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Güzel yazarken gülmeye başlıyorum. Okulda iyi yazarken seviniyorum, mutlu oluyorum yapabildiğim için. Benim için iyi Türkçe yazmak önemlidir. Çünkü biz Türküz Türkçe bilmemiz lazım.” (12EÖ1).

Dil benliği kodu altında katılımcının söyleminden hareketle, Türkçe yazabilmenin getirdiği olumlu duygusal sürecin ilişki kurma adına pozitif etkilerinin olabileceği ve böylelikle iletişimin sağlanması için gereken öğrenme isteğini pekiştirebileceği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Baskın Dilin Felemenkçe Olması” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Her yer de Felemenkçe yazdığımız için çok etkilemiyor. Her gün arıyoruz.” (12EÖ1).

Bir katılımcının yazılı dil olarak çoğunlukla Felemenkçe kullanması sonucunda Türkçe yazma becerisinin iletişim kurmada etkisiz olduğu söylemine bakıldığında, baskın dilin ve yaşanan çevrenin etkilerinin aslında etkisiz olarak belirtilmesine rağmen iletişim kurmada negatif etkilerinin olabileceği söylenebilir. İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve bu sebeple böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yetersiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazılı bir şekilde ilişki kurarken zorlanıyorum, evet.” (12KÖ2).

Çoğu katılımcının iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu olmalarının yanı sıra yetersiz olarak belirten katılımcı için bu durumun farklı olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bazılarının baskın olarak Türkçeyi kullanmamaları ve kelime haznelerindeki eksiklikler sonucunda iletişime yazarak geçmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere Yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşulan her şeyi evet anlıyorum. Sıkıntı olmadı sadece küçükkene oldu şimdi anlıyorum.” (12EÖ2).

“Konuşulanı anlıyorum. Onlarla iletişime geçiyorum evet. Beni anladığını hissediyorum.” (12EÖ3).

“Zor değil. İletişim kurabilirim. İyi hissediyorum. Onların dediğini anlıyorum. İsteklerini anlıyorum.” (12EÖ4).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların çoğunun dinleme becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre yüksek olan “Arkadaş İlişkisi” ve “Yakın Çevre” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla konuştuğumda anlıyorum.” (12KÖ1).

“Türk arkadaşlarımla konuşunca dinleyebiliyorum konuşabiliyorum. Onları daha iyi anlıyoruz daha güçlü arkadaş oluyoruz.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini karşı tarafı anlama olarak belirttikleri ve bu sebeple söylenileni anladıkları için arkadaşları ile iletişime geçebildikleri söylenebilir. Bu ilişkili olma halinde katılımcıların arkadaş çevresinde kendilerini daha rahat hissettikleri için iletişimde sorun yaşamadıkları aksine iletişime geçebilmenin arkadaşlık bağlarını güçlendireceği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okul, aile ve cami.” (12EÖ1).

“Türk okulunda aynı yaşta olduğumuz için sorun olmuyor.” (12KÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların Arkadaş İlişkisi kodunda olduğu gibi söylenileni anladıkları için Türkçe becerilerini bildikleri, alışkın oldukları ve sıkça kullandıkları yakın çevrelerde insanlar ile iletişime geçebildikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Türkiye’de Zorlanmama” “Türkiye’de Zorlanma” “Yetersizlik” ve “Aile Bağını Güçlendirme” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’de olduğumuzda anlayabiliyorum.” (12KÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların Yeterli kodunda vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi Türkiye’de zorlanmama kodu altında bir katılımcının Türkçe becerisi ile iletişime geçebildiği ve bu iletişimi Türkiye’de bulunulması halinde dahi yeterince kullanabildiğini belirtmiştir. Bu sebeple özgüven duygusunun Türkçe iletişime geçme konusu ile ilişkisinin olduğu ve iletişim konusunda olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bir tek Türkiye’de zorluk çekiyorum. Burada kolay.” (12EÖ1).

Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu iletişimi etkileyen temel unsurun Belçika veya Türkiye’de bulunulmasına göre değiştiği söylenebilir. Belçika’da günlük yaşantı içerisinde konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlayan katılımcıların, günlük yaşantıda karşılaşmadıkları kelimeler gelince zorluk yaşamaları sonucu iletişime geçemedikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yetersizlik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlamadığımda kötü hissediyorum.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların Yeterli kodunda vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi Türkçe becerilerinin kullanımında var olan yetersizlik veya yetersiz hissetme duygusu üzerinden düşünüldüğünde aslında iletişime geçilebildiği fakat konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlaşılmadığı bir durumda olumsuz etkilediği ve bu durumun bazı katılımcıların duygularını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile bağını güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ailemde bilmediğim kelimeleri sorup yeni kelime öğreniyorum. Başka zaman gelince dinlediğim kelimeyi biliyorum. Aile bağlarımı güçlendiriyor.” (12EÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların önceki kodlarda vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi Türkçe becerilerinin kullanımında var olan bilinmeyen kelime ile karşılaşma durumunda iletişimin zayıfladığı görüşünün aksine olumlu bir etki olarak bağları güçlendirebileceği de söylenebilir. Bu durumun var olması esnasında ise katılımcıları araştırmaları konusunda tetiklediği ve araştırma sonucunda iyi hissederek ilişkilerinin güçlendiği söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 12 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Yurt Dışında Yaşayan 12 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	3	
		Türk Okulu	3	
		Cami	2	
		Arkadaşlar	1	
		Aile Büyükleri	1	
		Mesajlaşma	1	
		Oyun	1	
		Kitap	1	
		Dizi-Film-Video	1	
		Ailenin Doğum Yeri	1	
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	2	
		Önemsememe	2	
		Kitap Okumama	1	
	Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi	Türkçe öğrenmenin önemi	Yok	1
			Önemsiz	4
			Önemli	2
			Önemli	6

Tablo 4.4’den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 17 farklı koda ulaşılmıştır. Destekleyici Unsurlar kategorisi altında 10 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim” ve “Türk Okulu”dur. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ailemle konuşarak öğrendim.” (12EÖ2).

“Annemiz, babamız.” (12EÖ3).

“Ailemle konuşmam.” (12KÖ2).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe dersi, evet.” (12EÖ2).

“Türkçe dersleri.” (12EÖ3).

“Okula gitmem katkı sağladı, evet.” (12KÖ2).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gitmem biraz etkili oldu.” (12EÖ2).

“Camide de konuşuyoruz Türkçe.” (12KÖ2).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerin de Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Arkadaşlar” “Aile Büyükleri” “Mesajlaşma” “Oyun” “Kitap” “Dizi-Film-Video” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Arkadaşlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye de arkadaşlarım var.” (12KÖ1).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında Türkiye’ye gelen tatil sürelerinde edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile büyükleri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Babaannem, dedem. Anneannem.” (12KÖ1).

Belçika’da yaşayan çocuklar için destekleyici unsurlardan birisinin de aile büyükleri ile olan iletişimlerinin olduğu söylenebilir. Aile büyüklerinin Belçika’da yaşayıp yaşamaması da Türkçe becerilerinin gelişimdeki payını oldukça etkilediği, Belçika’da yaşayan aile büyükleri olduğunda bu gelişime desteğin iletişime geçmek konusunda tercihten çok zorunluluk haline dönüştüğü söylenebilir. Bir diğer kod olan “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesajlaşarak.” (12EÖ2).

Destekleyici unsurlardan birisinin de mesaj yazma olduğu söylenebilir. Aile içi ya da arkadaş çevresi ile iletişimde mesajlaşmanın kullanıldığı ve bu mesajlaşmada Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Oyun” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen Türklerle oyun oynuyom Türkçe konuşuyom mecbur.” (12EÖ2).

Çocukların birçoğunun teknoloji ile içli dışlı olduğu gözlemine dayanarak destek unsurlarından birisinin teknoloji olduğu söylenebilir. Bu sebeple görüşmeler esnasında belirtilen oyun oynamanın dahi Türkçe gelişimine destek olacağı yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Kitap” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kitaplar.” (12EÖ3).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisine etki etmediği aynı zamanda diğer becerileri de desteklediği

algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe programlar dinlemek.” (12EÖ3).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Babamın Türkiye’den gelmiş olması katkı sağladı, evet.” (12KÖ2).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdüktan sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir.

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere Destekleyici Unsurlardan sonra gelen bir diğer kategori, Engelleyici Unsurlardır. Engelleyici Unsurlar kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam” ve “Önemsememe” kodları aynı değere sahiptir. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okulda Felemenkçe konuşuyoruz. Sanki Türkçeyi unuttum gibi oluyor. Türkçe konuşulan yerde de Flamanca konuşuyorum. Daha rahatım. Okulda sadece ben Türk kızıyım.” (12KÖ1).

“Bence kağıda hiç Türkçe yazıyorum. Türkçe dersleri devam etseydi katılırdım, evet.” (12EÖ2).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçika’daki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun olmasının Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda Türk arkadaşlarının fazla olmaması da söylenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Bir diğer kod olan “Önemsememe” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Derslerime çok dikkat etmiyorum.” (12EÖ2).

“Pek konuşmuyorum. Önemsemiyorum. İstekli değilim, evet.” (12KÖ2).

Katılımcıların Engelleyici Ortam koduna vermiş oldukları cevaplar düşünüldüğünde, Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar olması ya da olmaması sonucunda zaten zorunlu olarak maruz kaldıkları Türkçe öğrenimine karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri söylenebilir. Bu sebepler doğrultusunda bazı katılımcıların ise Türkçeden uzaklaştıkları ve bunun sonucu olarak

isteksizlik yaşadıkları söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Kitap Okumama” ve “Yok” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Kitap Okumama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok kitap okumuyorum.” (12KÖ1).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların yukarıda sayılan sebeplere ek olarak Türkçe kitaplara ulaşamama veya ulaşılan kitapların ilgi alanlarını kapsamaması sonucunda kitap okuma unsurundan uzaklaştıkları ek olarak söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yok” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bir şey engellemiyor beni Türkçe öğrenmekten.” (12EÖ3).

Yapılan görüşmeden hareketle katılımcıların herhangi bir engelleyici durumla karşılaşmadıkları söylenebilir. Ek olarak engelleyici durumun olmamasının sebebinin ise Türkçe öğrenme arzusu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere Engelleyici Unsurlardan sonra gelen bir diğer kategori, Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence önemli değil ama iki dil bilmem önemli.” (12KÖ1).

“Hayır. Çünkü herkes farklı birisi İspanyol, birisi İtalyan, birisi Türk önemsemiyorlar.” (12EÖ3).

“Türkçe konuşan insanlar olursa tabi iyi düşünürler. Bilmezlerse değil bence.” (12EÖ4).

“Hayır. Onlar için pek önemli değil.” (12KÖ2).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise okudukları Belçika okullarında Türkçe konuşmanın yasak olduğu ve Türkçe konuştuklarında uyarı aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Belçika’da diğer milletlerden de birçok kişinin yaşadığını ve onların iki dil bilmesi sonucunda Türkçe bilmenin pek önemli görülmediği yapılan görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence daha değerli yapıyor. Ne kadar çok bilsem daha akıllı ediyor.” (12EÖ1).

“Bazı flamanlar bende Türkçe konuşmak istiyorum diyorlar, anlamıyorlar onlar. Bence önemsiyorlar çünkü beni anlamak istiyorlar. Merak ediyorlar.” (12EÖ2).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence Türkçe bilmem önemli. Akrabalarımınla Türkçe konuşabiliyorum. Onları anlamak önemli.” (12KÖ1).

“Türkçe benim ana dilim. Hepsi önemli.” (12EÖ1).

“Önemli. Çünkü ailemle konuşmak istiyorum. Arkadaşlarımla konuşmak istiyorum.” (12EÖ2).

“Önemli çünkü türküm. Anne babam Türk onlarla anlaşabilmeliyim. Arkadaşlarım Türk.” (12EÖ3).

“Bence önemli benim ülkem. Ailem Türk. Türkiye’ye gidiyorum bilmeseydim konuşamazdık. Bence önemli.” (12EÖ4).

“Evet. Türküm. Türkiye’ye gidince Türkçe konuşmak istiyorum.” (12KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsi Türkçe bilmeyi önemli olarak belirttikleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaşı oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde, Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

4.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.5’de Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yurt Dışında Yaşayan 13 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Özerklik	Okuma	Türk Okulu	4
		Kitap Okuma	3
		Dini Mekanlar	3
		Araştırma	3
		İhtiyaç Duymama	2
		Sosyal Medya	1
	Konuşma	Evde Kullanım	5
		Arkadaş Çevresi	3
		Dini Mekanlar	2
		Aile Büyükleri	1
		Yakın Çevre	1
		Yazma	Kısmen Yeterli
	Araştırma		3
	Mesajlaşma		3
	Türk Okulu		2
	Kitap Okumak		2
	Dini Mekanlar		1
	Dinleme	Müzik	5
		Film-Dizi-Video	5
		Aile İçi İletişim	4
		Dini Mekanlar	1
		Sosyal Çevre	1
		Araştırma	1

Tablo 4.5’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 23 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Türk Okulu”dur. Türk Okulu koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe derslerine katıldım. Orada Türkçem gelişmeye başladım. İlkokulda başladım Türkçe derslere.” (13KÖ1).

“Türkçe dersi alıyordum. İlkokulda 7 yaşından 11 yaşına kadar gittim.” (13EÖ3).

“Türkçe derslerine devam ettim. Hollanda da okuyordum ben. 4-12 yaşına kadar orada okudum. Haftada iki saat Türkçe dersimiz vardı. Harfler hakkında konuştuk. Türkiye’nin geçmişi hakkında konuştuk.” (13KÖ2).

“İlkokulda Türkçe dersleri vardı. 2-3 yıl gittim derslere.” (13KÖ3).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle “Türk Okulu” ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin

gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıklık değeri açısından “Türk okulu” kodunu izleyenler ise “Kitap Okuma” “Dini Mekanlar” ve “Araştırma” kodlarıdır. Kitap Okuma koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türkçe kitap okudum.” (13KÖ1).

“Kitap okuyorum Türkçe. Her zaman Türkçe kitapları okuyorum.” (13KÖ3).

“Bazen kitap okuyorum.” (13KÖ3).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü aileler, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğu düşünülmektedir. Bir diğer kod olan Dini Mekanlar koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Camiye gittim.” (13EÖ2).

“Camiye gittim, şu an gitmiyorum ama. Türkçe dersimizde vardı camide.” (13KÖ2).

“Camiye gidiyordum, orada Türkçe konuşuyorduk.” (13KÖ3).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlarda yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Bir diğer kod olan Araştırma koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Bazen zorlanabiliyorum. Anneme falan soruyorum.” (13EÖ1).

“Bazı kelimeleri anlamıyorum. Ama araştırıyorum.” (13KÖ1).

“Anlamadığım bazı kelimeler oluyor. Anneme soruyorum ya da internetten araştırıyorum.” (13KÖ3).

Çocukların bilmediklerini genellikle aile içerisinde ebeveynlerine sormaları ya da internet üzerinden araştırmaları ile gerçekleşiyor. Yapılan görüşmelerde çoğunun bilmedikleri veya zorlandıkları kelimeleri araştırdıkları anlaşıyor fakat günlük hayatta kullanım sıklığına dönüşmedikleri söylenebilir. Okuma kategorisine yönelik son kodlar ise “ihtiyaç Duymama” ve “Sosyal Medya”dır. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Türkçe okuyabiliyorum ama geliştirmek için pek bir şey yapmadım. Türkçe kitap okumuyorum.” (13EÖ1).

“Pek Türkçe kitap okumuyorum.” (13EÖ3).

Yapılan görüşmeler esnasında çoğu çocuğun yeterince Türkçe kitap okumadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok

önemsendiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Sosyal Medya” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Sosyal medyada okuyorum.” (13EÖ2).

Sosyal medya üzerinden yazılanları okumanın da Türkçe okuma becerisini desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, konuşmadır. “Konuşma” kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “evde kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aile içinde, akrabalarımla konuşuyorum.” (13EÖ1).

“Babamla Türkçe konuşuyorum hep. Çok iyi konuşamıyorum ama bazı şeyleri anlıyorum o zaman da konuşuyorum.” (13EÖ2).

“Annemle Türkçe konuşmak, sanıyorum her zaman. Evde genelde Türkçe konuşuyoruz.” (13EÖ3).

“Ablamla konuşmak, ailemle konuşmak.” (13KÖ2).

“Evde Türkçe konuşuyoruz.” (13KÖ3).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercihin konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumların olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Arkadaş çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk arkadaşlarımla konuşuyorum.” (13EÖ1).

“Arkadaşlarımla konuşmak.” (13KÖ2).

“Arkadaşlarımla dışarı çıktığımızda. Arkadaşlarımla konuşurken Türkçeyi de Felemenkçeyi de konuşuyoruz. Bazen bir arkadaşım oluyor Türkçeyi anlamadığı zaman Felemenkçe konuşuyoruz. Türkçeyi o zaman tercih ediyoruz, evet.” (13KÖ3).

Çocuklar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak: Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Bir diğer kod olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gittim 2-3 sene. Derslerde sadece Türkçe konuştuk.” (13EÖ1).

“Camide de Türkçe konuştum. Yurtdışında yaşadığımız için Türkçe konuşacağımız fazla bir yer yok.” (13KÖ2).

Yukarıda görüldüğü üzere camilerin çocukları Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünülmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Sıklık sıralamasına göre “Aile Büyükleri” ve “Yakın Çevre” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Aile Büyükleri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Akrabalarımınla Türkçe konuşuyoruz. Anneannem, dedem az Felemenkçe bildiği için onlarla Türkçe konuşuyoruz.” (13KÖ3).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen aile büyükleri konuşma becerisinin gelişimine büyük destek sağladığı söylenebilir. Fakat aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu yargısına varılabilir. “Aile Büyükleri” koduyla aynı sıklık değerine sahip “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler ise şu şekilde gösterilebilir:

“Annemin dediği gibi daha çok Türkçe konuşmaları dinledim. Daha çok Türkçem gelişti. Onları dinleyince nasıl konuştukları aklıma geliyor. Bende onlar gibi konuşmaya başladım.” (13KÖ1).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye gelmekte oldukları ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kısmen Yeterli” “Araştırma” ve “Mesajlaşma” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe yazabiliyorum ama bazı kelimelerin nasıl yazıldığını bilmiyorum.” (13EÖ1).

“Yazabiliyorum. Çoğunu yazabilirim uzun cümleleri yazamam.” (13EÖ2).

“Konuşabiliyorum, dinleyebiliyorum ama çok iyi yazamıyorum.” (13KÖ3).

Görüşmeler ışığında, çocukların yazma konusunda kendilerini yeterli gördükleri fakat genellikle kağıt kalem kullanımının az olduğu, cep telefonu üzerinden Türkçe klavyenin kullanımı ile yazma becerilerini yeterli gördükleri söylenebilir. “Kısmen Yeterli” koduyla aynı sıklık değerine sahip “Araştırma” koduna ilişkin görüşler ise şu şekilde gösterilebilir:

“İnternette nasıl yazıldığına bakıyorum. Zor kelimelerde sıkıntı yaşıyorum. Evde konuşulmayan kelimelerde.” (13EÖ1).

“Araştırarak kelimenin yazılışını ve anlamını öğreniyorum.” (13KÖ1).

“Harflerde nasıl yazıldığını yapamıyorum. Babam yazdıklarımı anlıyor, bazen düzeltiyor, evet.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelerden hareketle yazma becerileri konusunda sıkıntı yaşayan katılımcıların bu zorluğu giderme adına araştırma yapmaya yöneldikleri söylenebilir. Bu araştırmaları ise genellikle aile içerisinde veya internet ortamında çözüme ulaştırdıkları söylenebilir. Aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Telefonda Türkçe klavye kullanıyorum. Whatsapp’da grup yaptılar bende orada yazıyorum.” (13EÖ2).

“Şu anda telefonla arkadaşlarımla, Türkiye’deki ailemle yazıştığımda Türkçe konuşuyoruz. Orada da dikkat ediyorum. Ğ, ç, ı, i harflerine.” (13KÖ2).

“Babamla mesajlaşıyorum. Arkadaşlarımla Türkçe yazışıyorum.” (13KÖ3).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık sıralamasına göre aynı değere sahip olan “Türk Okulu” ve “Kitap Okumak” kodları bulunmaktadır. “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe derslerinde öğrendim. Yaza yaza zaten insan öğreniyor.” (13KÖ1).

“Okula gitmem evet biraz katkı sağladı.” (13KÖ3).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Kitap Okumak” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kitap okudukça yazmam daha çok geliyor.” (13KÖ1).

“Kitap okurken nasıl yazıldığına dikkat ediyorum.” (13EÖ3).

Çocukların çoğu yazma becerilerindeki gelişimi kitap okuma ile bağdaştırmışlar ve kitap okurken harflerin, kelimelerin nasıl yazıldığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle okudukları kitaplarda bulunan kelimeleri yazmakta zorluk yaşamadıkları ve kullanabildikleri söylenebilir. Son olarak “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gidiyorum orada yazıyorum.” (13EÖ3).

Camilerde verilen derslerin ödevlendirmeleri sırasında Türkçe ödev yazmanın da kullanıldığı söylenebilir. Bu ödevlerin de Türkçe yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Müzik” ve “Film-Dizi-Video” kodlarına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen Türkçe müzik dinliyorum.” (13EÖ2).

“Müzik dinliyorum.” (13KÖ1).

“Müzik dinliyorum.” (13EÖ3).

“Şarkı dinleyebiliyorum.” (13KÖ2).

“Müzik dinliyorum.” (13KÖ3).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmeler esnasında söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Videolar izliyorum. Televizyona bakıyorum, dizi falan.” (13EÖ1).

“Sosyal medyada videolar oluyor onları dinliyorum. Annem de Türkçe televizyon izliyoruz bazen onları dinliyorum.” (13EÖ2).

“Bazen Türkçe film izliyorum.” (13EÖ3).

“Türkçe dizi izliyorum.” (13KÖ2).

“Türkçe dizilere bakıyorum.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde Türkçe bazen de Felemenkçe konuşuyorum. Anlayamadığımda Felemenkçeye dönüyorum.” (13EÖ2).

“Annemle Türkçe konuşuyorum iyi anlıyorum.” (13KÖ1).

“Ailemin nasihatlarını diyorum. Akşamları oturup konuşabiliyoruz. Onların hayat hikayelerini dinleyip anlayabiliyorum.” (13KÖ2).

“Evde daha çok konuşuyorum.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçiş ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızca'yı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sıklık sıralamasına göre “Dini Mekanlar” “Sosyal Çevre ve “Araştırma” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gidiyorum. Orada Türkçe konuşuluyor.” (13EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında çocukların en çok Türkçeye maruz kaldıkları ortamlardan birisinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Sosyal Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla da Türkçe konuşuyoruz bazen.” (13EÖ2).

Belçika’daki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkısının olduğu anlamını taşıdığı yargısına varılabilir. Son olarak aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlamadığım kelimeleri ona (anneme) soruyorum çevirisini anlatıyor.” (13KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştıkları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok çocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda burada kullanılmıyor yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Görüşmeler esnasında çocukların genellikle duydukları bir kelimeyi anlamadıklarında aile bireylerine başvurdukları söylenebilir. Bilmedikleri kelimeleri araştırmaları esnasında ise ebeveynlerden ya da akrabalarından en az birisinin Türkiye’den gelmiş olması durumuna göre başvuru alan kişilerin ilk tercih olarak bu kişiler olduğu söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Yurt Dışında Yaşayan 13 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Yeterli	4
		Kısmen Yeterli	2
	Konuşma	Kısmen Yeterli	3
		Yeterli	2
		Yetersiz	1
	Yazma	Yetersiz	3
		Kısmen Yeterli	2
		Yeterli	1
	Dinleme	Yeterli	4
		Kısmen Yeterli	2
		Uzun ve Yeni kavramları	2
		Anlamama	
Aile İçi İletişim		1	

Tablo 4.6'dan anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 12 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 2 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Yeterli”dir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli.” (13EÖ1).

“Bazı kelimeleri anlamıyorum. Ama araştırıyorum. Hızlı okuyorum. Bana kolay geliyor.” (13KÖ1).

“Bence iyi. Okuduklarımı anlayabiliyorum.” (13EÖ3).

“Anlayabiliyorum. Sık kitap okuduğum için. Eski Türkçe kelimeler olunca bazen zorlanıyorum.” (13KÖ2).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve bunun sonucu olarak araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Sıralamaya göre sıklığı düşük olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence biraz daha öğrenmem lazım.” (13EÖ2).

“Hayır, çok yeterli değil bence.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, Kendin yeterli olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterli konuşmuyorum bazen daha çok konuşmalıyım.” (13EÖ2).

“Mesela yanlış konuşursam annem düzeltiyor. Bazen anlamıyorlar. Bana soruyorlar bunu mu demek istedin diye.” (13KÖ1).

“Daha iyi olabilir.” (13EÖ3).

Konuşma becerisinin yeterliğine yönelik soruda katılımcıların zorlanmasının sebebi olarak kelime haznesindeki yetersizliğin belirtildiği söylenebilir. Ayrıca yeterli olarak Türkçeye maruz kalmama, isteksizlik veya iletişime geçilen kişilerdeki kelime haznesi eksiklikleri de gösterilebilir. Bir diğer kod olan “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Evet yeterli. Tam ifade edebiliyorum, evet. Hiç sıkıntı yaşamadım, hayır. Şimdiye kadar olmadı.” (13EÖ1).

“Kendimi iyi ifade ettiğimi düşünüyorum. Yeterli buluyorum. Türkiye’ye gittiğimde rahat iletişim kuruyorum, evet.” (13KÖ2).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, yeterli değil. Geliştirmek isterim, evet. Ama şu an hiçbir şey yapmıyorum.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, yetersiz olduğunu söyleyen katılımcının bu yetersizliğinin kelime haznesi eksikliği, Türkçeye yeterince maruz kalmama ve öğrenme isteksizliği gibi sebeplerden dolayı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yetersiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterli değil bence çok yazmıyorum.” (13EÖ2).

“Yeterli değil bence. Daha çok mesajlarda yazıyorum.” (13KÖ1).

“Bence yeterli değil.” (13KÖ3).

Yazma becerilerini yetersiz olarak gören katılımcılar bunun sebebinin yazma becerilerini kullanabilecekleri uygun ortamla karşılaşmama olduğunu belirttikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Biraz eksik.” (13EÖ1).

“Bazen zorlanıyorum ama sonra internetten bakıyorum. Bence orta.” (13EÖ3).

Görüşmeler esnasında katılımcıların yazma becerisinde yeterli veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir. Fakat harflerin farklılığına ilişkin kullanım alanlarını bildikleri daha kolay olduğu için diğer harfleri kullandıkları yargısına varılabilir. Birçok katılımcının ise Türkçe yazmayı sadece mesajlaşmada kullandıkları bu esnada Türkçe klavye kullanarak yazmalarına destek sağladıkları söylenebilir. Son olarak “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kolaylıkla Türkçe yazabildiğimi düşünüyorum.” (13KÖ2).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının Türkçe yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir.

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Her şeyi anlayabiliyorum, evet.” (13EÖ1).

“Anlıyorum. Kolay anlıyorum. Bir sorun yok.” (13KÖ1).

“Anlayabiliyorum karşımdakini.” (13KÖ2).

“İyi. Çoğu şeyi anlarım bence. Çok az oluyor anlamadığım.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Kısmen Yeterli” ve “Uzun ve Yeni Kavramları Anlamama” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlayabiliyorum. Bazen çok zor oluyor anlamıyorum.” (13EÖ2).

“Anlayabiliyorum. Bazen anlamıyorum. Anlamayınca anneme soruyorum.” (13EÖ3).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri “zor kelimeler” ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Uzun ve Yeni Kavramları Anlamama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok uzun kompozisyon olursa bazen anlamıyorum.” (13EÖ2).

“Hiç duymadığım kelimelerde zorlanıyorum.” (13EÖ3).

Önceki kodlarda da belirtildiği üzere Belçika’da kullanılan günlük kısıtlı Türkçenin öğrencilerin kelime haznelerini etkilediği ve Türkçeye maruz kalınan diğer durumlarda bu haznenin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların uzun cümlelerde zorlandığı ve buna ek olarak karşılaşmadıkları kelimelerin olduğu durumlarda zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Son olarak “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ailemde ki her şeyi anlıyorum.” (13EÖ2).

Yakın çevre iletişiminin olduğu aile ortamı düşünülünce katılımcıların genelde aile içerisinde zorlanmadıkları, zorlandıkları anlarda ise kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Fakat bu eksikliğin Belçika’da maruz kalınan Türkçe ile aile içerisinde olması ise katılımcıları kötü hissettirdiği söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Yurt Dışında Yaşayan 13 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
İlişkili Olma	Okuma	İkili Yazışma	4	
		Aile İlişkileri	2	
		Yetersizlik Duygusu	1	
		Oyun	1	
	Konuşma	Yetersizlik/Yetersiz Hissetme	2	
		Arkadaşlık Bağlarını	2	
		Güçlendirme		
		Yeterli	2	
		Konuşma Kaygısı	1	
		Özgüven Eksikliği	1	
		Aile Bağlarını Güçlendirme	1	
		Türkiye’de Zorlanma	1	
		Türkiye’de Zorlanmama	1	
		Yazma	Yeterli	4
			İkili Yazışma	3
		Dinleme	Türkiye’de Zorlanmama	3
	Yakın Çevre		2	
	Türkiye’de Zorlanma		2	
	Arkadaş İlişkisi		1	
	Özgüven Eksikliği		1	
Yeterli	1			

Tablo 4.7’den anlaşılacağı üzere İlişkili Olma unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 20 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 4 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili yazışma”dır. “İkili yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İletişime geçebiliyorum, evet. Yazdıklarını okuyorum, evet.” (13EÖ1).

“Türkçe mesajlaşıyorum. Okuduğumu anlıyorum. Aslında mutlu oluyorum. İyi anlaşıyoruz.” (13KÖ1).

“Mesajlaşıyorum, okuyorum. Daha iyi anlaşabiliyoruz. Yazdıklarını okuyup anlıyorum, cevap verebiliyorum.” (13EÖ3).

“ğ, ç, ı, i harflerini kullanıyorum yazarken, okurken anlayabiliyorum. Hiç zorlanmıyorum. İletişime geçebiliyorum. Alışkın olduğum bir şey.” (13KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcı mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. “Aile ilişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen ailemle yazıyorum. Onları okuyabiliyorum.” (13EÖ2).

“Türkçe mesajlaşıyoruz babamla. Babamın söylediği her şeyi evet anlıyorum. Çünkü babam Türkçe konuşuyor, bizim konuştuğumuz dilden çok anlamıyor. İletişim kurarken sıkıntı yaşamıyorum, hayır.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu söylenebilir. Bu iletişimin ise çoğunlukla aile içerisinde (Belçika’daki aile) olduğu söylenebilir. Sıklık sıralamasına göre “Yetersizlik duygusu” ve “Oyun” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Yetersizlik duygusu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Uzun olursa iyi anlayamıyorum. Daha fazla kitap okusaydım daha iyi anlardım.” (13EÖ2).

İlişkili olma unsurunun genellikle iletişime geçebilme konusunda katılımcıların duygularına yoğunlaştığı düşünüldüğünde becerilerdeki yetersizlik duygusunun bazı ortamlarda baskın olarak hissedildiği söylenebilir. Katılımcının da belirttiği üzere okuma kategorisinde yetersiz hissetmenin ilişki boyutunda olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Oyun” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Oyunda falan rastgele adamlar gelirse Türkçe yazıyoruz yazdıklarını okuyabiliyorum.” (13EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, yukarıda belirtilen ilişkili olma unsurunda yazma becerisine yönelik bir katılımcı oyun oynarken Türkçe yazışma şeklinde teknoloji ile iletişime geçtiği görülmüştür. Bu iletişim türünde de kendisini yeterli hissettiği ve iletişime geçebildiği söylenebilir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 8 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yetersiz Hissetme” “Arkadaşlık bağlarını güçlendirme” ve “Yeterli” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Yetersiz Hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dayım var, yengem var burada. Onlar bir şey sorunca cevap veremezsem kötü hissediyorum.” (13EÖ2).

“Hızlı konuşulurken zorlanıyorum. Çok yavaş konuşurken bazı şeyleri unutuyorum.” (13EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların en çok kullandıkları becerilerde dahi Belçika ve Türkiye’de bulunmalarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamların da olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla birbirimizi anlıyoruz.” (13KÖ1).

“Kızlar için lokal diye bir yer var orada Türkçe konuşabiliyoruz.” (13KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelere bakıldığında, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda katılımcıların kendilerini iletişimde daha rahat hissedildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Tam ifade edebiliyorum, evet. Hiç sıkıntı yaşamadım, hayır. Şimdiye kadar olmadı.” (13EÖ1).

“Evet iletişime geçebiliyorum karşımdaki insanla.” (13KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede konuşma ve dinleme becerilerini diğer becerilere nazaran daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmelerinin ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak rahatça iletişime geçebildikleri söylenebilir. Sıklık sıralamasına göre “Konuşma kaygısı” “Özgüven Eksikliği” “Aile Bağlarını Güçlendirme” “Türkiye’de Zorlanma” ve “Türkiye’de Zorlanmama” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Konuşma Kaygısı” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok konuşmuyorum Türkçeyi. İfade edemeyince kötü hissediyorum.” (13EÖ2).

Yetersiz Hisseme kodunda da belirtildiği üzere katılımcılardaki beceri eksikliklerinin ya da eksikmiş gibi hissetmelerinin sebebi olarak duygu değişimlerinin yaşandığı söylenebilir. Bu durumun ise zamanla kaygıya sebep olduğu yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Özgüven Eksikliği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Biraz utanıyorum.” (13EÖ3).

Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamlarında olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu, özgüven eksikliği ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşmasaydım, anneannemle dedemle iletişime geçemezdim, evet. Türkçe konuşabildiğim için iletişim kurabiliyorum, evet.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan aile bağlarının daha çok güçlendiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’deki aileme gittiğimizde bazen beni anlamıyorlar.” (13KÖ1).

Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu iletişimi etkileyen temel unsurun Belçika veya Türkiye’de bulunulmasına göre değiştiği söylenebilir. Belçika’da günlük yaşantı içerisinde konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlayan katılımcıların, günlük yaşantıda karşılaşmadıkları kelimeler gelince zorluk yaşamaları sonucu iletişime geçemedikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’ye gittiğimde rahat iletişim kuruyorum, evet.” (13KÖ2).

Yukarıdaki yetersizlik duygusunun tersi olarak ise bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissini ise belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Cevap veremediğim yok hayır olmuyor. Genel olarak yazabiliyorum, evet.” (13EÖ1).

“İletişime geçebiliyorum. Bilmeseydim zorluk çekerdim diye düşünüyorum. Çünkü karşımdakinin beni anlaması benim için önemli veya cevaplamamı beklediği şey de beni

etkiliyor. Anlayıp cevap verebiliyorum. İyi bence iletişimim. Karşılık verebiliyorum, birbirimizi anlıyoruz.” (13KÖ2).

“Türkçe yazabildiğim için samimi, sıcak hissediyorum.” (13KÖ1).

“Mesajların karşılığını yazabiliyorum. İyi hissediyorum kendimi.” (13EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “İkili Yazışma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha çok mesajlarda yazıyorum.” (13KÖ1).

“Babamla mesajlaşıyorum. Arkadaşlarımla Türkçe yazışıyorum. Babamla iletişime geçebiliyorum. İyi hissettiriyor.” (13KÖ1).

“Telefonda Türkçe klavye kullanıyorum. Whatsapp’ta grup yaptılar ben de orada yazıyorum. Yazabiliyorum olumlu etkiliyor.” (13EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak iletişime geçme becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Genellikle mesajlaşma yolunu kullanarak iletişime geçen katılımcıların yazma yoluyla insanlarla iletişim kurabildikleri ve genellikle bu mesajlaşma esnasında Türkçe klavye yardımı ile iletişimlerdeki sorunları en aza indirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’den ailemle konuşunca anlayabiliyorum, evet. Dedemle sık konuşuyoruz onu anlayabiliyorum. Sıkıntı yaşamadım.” (13EÖ1).

“Türk arkadaşlarımla ya da Türkiye’ye gittiğimde oradaki insanlarla iletişim kurabiliyorum.” (13KÖ2).

“Türkçe konuşulan bir yerde anlayıp iletişime geçebilirim, evet.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların “Yeterli” kodunda vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi “Türkiye’de Zorlanmama” kodu altında bir katılımcının Türkçe becerisi ile iletişime geçebildiği ve bu iletişimi Türkiye’de bulunulması halinde dahi yeterince kullanabildiğini belirtmiştir. Bu sebeple özgüven duygusunun Türkçe iletişime geçme konusu ile ilişkisinin olduğu ve iletişim konusunda olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Sıklık

sıralamasına göre “Yakın Çevre” ve “Türkiye’de Zorlanma” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde konuşulunca anlayabiliyorum, evet. Sorulunca cevap verebiliyorum, evet.” (13EÖ1).

“İki dil arasında beraber konuşuyorum. Fransızca ve Türkçe bilen birisi olunca anlaşıyoruz.” (13KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların “Arkadaş İlişkisi” kodunda olduğu gibi söylenileni anladıkları için Türkçe becerilerini bildikleri, alışkın oldukları ve sıkça kullandıkları yakın çevrelerde insanlar ile iletişime geçebildikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’deyken herkes Türkçe konuşuyor o zaman bazen anlamıyorum. O zaman sohbete giremiyorum. Sosyal ilişkilerimi etkiliyor.” (13EÖ2).

“Sadece Türkçe bilen birisi olunca bazen anlayamıyorum.” (13KÖ1).

Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu iletişimi etkileyen temel unsurun Belçika veya Türkiye’de bulunmasına göre değiştiği söylenebilir. Belçika’da günlük yaşantı içerisinde konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlayan katılımcıların, günlük yaşantıda karşılaşmadıkları kelimeler gelince zorluk yaşamaları sonucu iletişime geçemedikleri söylenebilir. Sıklık sıralamasına göre “Arkadaş İlişkisi” “Özgüven Eksikliği” ve “Yeterli” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla da Türkçe konuşuyoruz bazen.” (13EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini karşı tarafı anlama olarak belirttikleri ve bu sebeple söylenileni anladıkları için arkadaşları ile iletişime geçebildikleri söylenebilir. Bu ilişkili olma halinde katılımcıların arkadaş çevresinde kendilerini daha rahat hissettikleri için iletişimde sorun yaşamadıkları aksine iletişime geçebilmenin arkadaşlık bağlarını güçlendireceği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Özgüven Eksikliği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlamıyorsam başka şekilde anlatabilir misiniz diyorum. Anlamayınca biraz utaniyorum.” (13EÖ3).

Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamların da olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu, özgüven eksikliği ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dinlediklerimi anlıyorum, evet. Anlamasaydım iletişime geçemezdim. Türkçe konuşabildiğim için iletişime geçebiliyorum, evet. İyi hissettiriyor.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların çoğunun dinleme becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 13 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Yurt Dışında Yaşayan 13 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	5
		Cami	4
		Dizi-Film-Video-Müzik	3
		Türk Okulu	2
		Arkadaşlar	2
		Ailenin Doğum Yeri	2
		Sosyal Medya	1
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	4
		Önemsememe	1
		Heyecan Kaygı	1
		Türkçe Kitaplara Erişim	1
	Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi	Önemsiz	4
		Önemli	3
		Önemli	6

Tablo 4.8’den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 14 farklı koda ulaşılmıştır. Destekleyici Unsurlar kategorisi altında 7 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Aile içinde konuşma.” (13EÖ1).

“Ailem.” (13EÖ2).

“Annemin sayesinde daha çok Türkçemi geliştirdim.” (13KÖ1).

“Kuzenlerim Fransızca konuşamadıkları için onlarla Türkçe konuşmak.” (13EÖ3).

“Annemle, babamla konuşmak. Evde Türkçe konuşulması destekledi, evet.” (13KÖ3).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçe’nin tercih edilmekte olduğu söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gitmek.” (13EÖ1).

“Cami.” (13EÖ2).

“Camiye gitmek.” (13EÖ3).

“Camiye gitmek.” (13KÖ3).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerin de Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan bir diğer kod olan “Dizi-Film-Video-Müzik” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Televizyon dinlerken, izlerken.” (13EÖ1).

“Müzik dinlemek. Alt yazılı film izlemek.” (13KÖ1).

“Filmler, Müzik.” (13KÖ3).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Türk Okulu” “Arkadaşlar” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmenlerim. Türkiye’nin ulusal bayramlarına katılmak.” (13KÖ1).

“Okula gitmek.” (13KÖ3).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri açıklanabilir. Bir diğer kod olan “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Buradaki Türk arkadaşarımla konuşmak.” (13EÖ3).

“Arkadaşarımla Türkçe konuşmak.” (13KÖ3).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Genellikle katılımcılar tarafından Türk arkadaşarı arasında Türkçeyi tercih ettikleri belirtilmiştir. Fakat bu iletişim esnasında sadece Türkçe kelimelerin kullanılmadığı iki dil arasında geçişler yapıldığı belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Babam Türkiye’de doğdu. Babamın Türkçesi iyi. Babamın Türkçe konuşabilmesi etkiliyor.” (13EÖ2).

“Annemin Türkiye’de doğup büyümesi katkı sağlıyor.” (13EÖ3).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdükten sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir. Son olarak “Sosyal Medya” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal medyadan çok öğrendim.” (13EÖ2).

Görüşmeler esnasında katılımcılardan birisinin sosyal medya üzerinden takip ettiği Türklerin dil gelişiminde katkısı olduğunu belirtmiş ve gelişimini bu sayede desteklediğini söylemiştir. Bu sebeple sosyal medyanın da dil gelişimine katkı sağlayabildiği söylenebilir.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere “Destekleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, “Engelleyici Unsurlar”dır. Engelleyici Unsurlar kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam”dır. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okulda hep Felemenkçe konuşuyorum. Hep Türkçe olsaydı daha iyi olurdu.” (13EÖ2).

“Daha çok Türkçe dersi olmaması.” (13KÖ1).

“Fransızca öğrenirken bazen Türkçenin tam tersi oluyor. Karıştırıyorum ikisini. Derslerimin yüzünden çok iyi olamıyor. Türkçe derslerinin olmasını isterdim.” (13EÖ3).

“Okul daha çok Felemenkçe olduğu için. Zamanım olmuyor.” (13KÖ3).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçikadaki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun olmasının Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ayrıca devam edilen öğrenimleri boyunca okulda Türk arkadaşlarının fazla olmaması da eklenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Önemsememe” “Heyecan/Kaygı” ve “Türkçe Kitaplara Erişim” kodları aynı değere sahiptir. “Önemsememe” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dil okuluna gitseydim belki daha iyi olabilirdi. Kitap okusaydım evet olabilir.” (13EÖ1).

Katılımcıların “Engelleyici Ortam” koduna vermiş oldukları cevaplar düşünüldüğünde, Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar olması ya da olmaması sonucunda zaten zorunlu olarak maruz kaldıkları Türkçe öğrenimine karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri söylenebilir. Bu sebepler doğrultusunda bazı katılımcıların ise Türkçeden uzaklaştıkları ve bunun sonucu olarak

isteksizlik yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Heyecan/Kaygı” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesela Türkçe konuşurken şaşırınca zorluyor. Heyecan.” (13KÖ1).

Yukarıda belirtilenlere ek olarak bir katılımcı, Türkçe konuşması esnasında heyecan ve kaygı yaşadığı için dil kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir diğer kod olan “Türkçe Kitaplara Erişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterince kitap bulamıyorum.” (13KÖ1).

Bir diğer katılımcı ise Türkçe kitaplara yeterince erişim sağlayamadığı için bu durumu gelişimi engelleyici unsur olarak belirtmiştir. Türkçe kitaplara ulaşamama veya ulaşılan kitapların ilgi alanlarını kapsamaması sonucunda kitap okuma unsurundan uzaklaştıkları ek olarak söylenebilir.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere “Engelleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Hayır. Çünkü onlar Türkçe bilmediği için.” (13EÖ1).

“Bence önemli değil. Türkçe bilmedikleri için anlayamazlar.” (13EÖ2).

“Daha değerli kısmında yok diye düşünüyorum.” (13KÖ2).

“Hayır. Bence yok.” (13KÖ3).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Türkçe bilmedikleri ve konuşulanları Belçika’daki insanların anlayamamaları sebebiyle Türkçe bilmenin Belçika’da önemsiz olacağını düşünüldüğü söylenebilir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yapıyor. Çünkü iki dil bilmiş oluyorum. Bazen onlar da merak ediyor Türkçeyi öğretiyorum.” (13KÖ1).

“Evet. Çünkü bazıları Türkçe kelime öğrenmek istiyor. İki dil konuşabiliyorum diye önemli.” (13EÖ3).

“Evet. Çünkü okuldaki arkadaşlarımla Türkçe konuşunca bilmeyen arkadaşım bakabiliyor benim hakkımda mı konuşuyorlar diye.” (13KÖ2).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evet. Çünkü Türk arkadaşlarımla konuşamazdım. Ben de türküm. Türkçe anadilim olduğu için.” (13EÖ1).

“Türkçe öğrenmek önemli. Türkiye’ye gidiyorum. Türkçe konuşmam lazım, iyi olsun.” (13EÖ2).

“Önemli. Çünkü ana dilim. Türkçe konuşan insanlarla anlaşabilmek için önemli. Türk olduğum için dilimi bilmem lazım.” (13KÖ1).

“Bence önemli. Çünkü türküm diye konuşabilmeliyim. Daha iyi bir Türk olabilirim.” (13EÖ3).

“Türkçe bilmek tabi ki önemli. Çünkü ana dilimiz ve her ne olursa olsun bilmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sen bir Türk’sün ve çevremde bir sürü Türk var, ailem Türk.” (13KÖ2).

“Bence önemli. Türkiye’ye gittiğimde dışarıda bir şey sormak için önemli bence. Annem, babam Türkçe biliyor konuşuyor.” (13KÖ3).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsi Türkçe bilmeyi önemli olarak belirttikleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaşı oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

4.3. 14 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.9’da Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.9. Yurt Dışında Yaşayan 14 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Özerklik	Okuma	Kitap-Dergi Okuma	6	
		Dini Mekanlar	3	
		Türk Okulu	3	
		Mesajlaşma	2	
		Sosyal Medya	1	
		Bilmece Çözme	1	
	Konuşma	Evde Kullanım	6	
		Arkadaş Çevresi	4	
		Dini Mekanlar	2	
		Aile Büyükleri	2	
		Türk okulu	1	
		Kitap Okuma	1	
		Türkiye’de Bulunma	1	
		Teknoloji Desteği	1	
		Sosyal Etkinlik	1	
		Yazma	Mesajlaşma	5
			Dini Mekanlar	2
			Türk Okulu	2
	Baskın dilin Felemenkçe Olması		1	
	Mektuplaşma		1	
	Bulmaca Çözme		1	
	Hikaye Yazma		1	
	Araştırma		1	
	Dinleme	Film-Dizi-Video-Vb	6	
		Müzik	4	
		Aile İçi İletişim	3	
		Dini Mekanlar	1	
		Araştırma	1	

Tablo 4.9’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 28 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kitap-Dergi Okuma”dır. Kitap-“Dergi Okuma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’ye geldiğimde de kitap almıştım. Annemle okuyoruz bazen.” (14EÖ1).

“Normal kitap da okuyorum.” (14EÖ2).

“Kitap okuyoruz.” (14KÖ1).

“Boş olduğum zaman Türkçe kitap okumak. Türk çocuk dergileri geliyor onları da okuyorum.” (14KÖ2).

“Küçüklüğümden beri okumayı severim. Diyanet dergileri vardı. Ben küçükken severdim onu. Sonra başka kitaplarım da vardı, aslında geceleri uyumaz onları okurdum.” (14EÖ3).

“Küçüklüğümden beri annem bana kitap okuttu Türkçe. Hala okuyorum.” (14EÖ4).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü ailelerin, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğu düşünülmektedir. Sıklık değeri açısından “Kitap-Dergi okuma” kodunu izleyenler ise “Dini Mekanlar” ve “Türk Okulu” kodlarıdır. Dini Mekanlar koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“8 yaşımdan beri camiye gidiyorum. Hafta sonları gidiyorum. Diyanetin verdiği kitapları okuyoruz camide.” (14EÖ2).

“Camide ders alıyoruz, orada okumamız gerekiyor.” (14KÖ1).

“Camiye gidiyordum Türkçe ders veriyorlardı.” (14EÖ4).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlar da yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türk okulunda öğretmen kitap veriyordu okumak için.” (14EÖ1).

“7-12 yaşına kadar her hafta Türkçe dersine gittim, haftada bir.” (14EÖ3).

“Türkçe derslerine katıldım bir buçuk yıl sonra bıraktım.” (14EÖ4).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle “Türk Okulu” ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıklık değeri açısından sıralamada “Mesajlaşma” kodu vardır. Mesajlaşma koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Telefonla yazmak, onları okuyorum.” (14KÖ2).

“Bazen mesaj yazarken hata yaptığımda annem düzeltiyor.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerilerini kullandıkları genel durumun mesajlaşma olduğu söylenebilir. Bu sebeple mesajlaşma esnasında maruz kalınan gelişimin Türkçe öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Sıklık değeri açısından “Sosyal Medya” ve “Bilmece Çözme” kodları aynı sıklığa sahiptir. Sosyal Medya koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Instagramda okuyorum Türkçe.” (14KÖ1).

Katılımcıların sosyal medyayı takip etmelerinin Türkçe gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak ilmece Çözme koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

Bilmeceleri yapardım.” (14EÖ3).

Katılımcıların bilmece çözme üzerine yaptıkları alıştırmalar ile Türkçe okuma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir.

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 9 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde her zaman Türkçe konuşuyorum.” (14EÖ1).

“Ailemle konuşuyoruz.” (14EÖ2).

“Evde konuşuyoruz.” (14KÖ1).

“Ailemle konuşuyorum.” (14KÖ2).

“Ev içerisinde en çok Türkçe konuşuyoruz.” (14EÖ3).

“Evde Fransızcadan çok Türkçe konuşuyoruz.” (14EÖ4).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercihin konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumların olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla da Türkçe konuşuyorum.” (14EÖ1).

“Arkadaşlarımla konuşuyoruz.” (14EÖ2).

“Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak.” (14KÖ2).

“İlkokulda Türk arkadaşım vardı şimdi çok yok.” (14EÖ3).

Çocuklar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi , Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Bir diğer kod olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gidiyorum.” (14EÖ2).

“Camide Türkçe konuşuyoruz.” (14KÖ1).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din

görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Sıklık sıralamasına göre “Aile Büyükleri” kodu Dini Mekanlar kodu ile aynı sıklığa sahiptir. “Aile Büyükleri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Anneannem, dedemle konuşuyoruz.” (14EÖ2).

“Babaanne ile dedeyle konuşuyoruz.” (14KÖ1).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen aile büyüklerin konuşma becerisinin gelişiminde büyük destek sağladığı söylenebilir. Fakat aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu yargısına varılabilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Türk Okulu” “Kitap Okuma” “Türkiye’de Bulunma” “Teknoloji Desteği” ve “Sosyal Etkinlik” kodları aynı sıklığa sahiplerdir. “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Türkçe okulunda hep Türkçe konuştuk orada öğrendim.” (14EÖ4).

Türkçe derslerinin verilmesi ve çoğunluğun bu dersleri takip etmesi sonucunda konuşma becerisinin gelişiminde büyük rol oynadığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kitap Okuma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Kitap okuyorum. Kitap okurken yeni kelimeler öğreniyorum. Onları nasıl kullanacağımı öğreniyorum mesela.” (14EÖ3).

Katılımcıların görüşlerinden hareketle kitap okumanın kelime dağarcığına olan etkisi düşünüldüğünde konuşma becerisine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Bulunma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’ye gidiyoruz.” (14KÖ1).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye gelmekte oldukları ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Teknoloji Desteği” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Telefonumu Türkçe yaptım ki daha iyi öğreneyim.” (14EÖ4).

Günümüzde herkesin hayatında var olan teknolojinin katılımcıların görüşlerinden hareketle Türkçe öğrenmeye katkılarının olduğu söylenebilir. Son olarak “Sosyal Etkinlik” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Pandemiden önce kermesler olurdu orada Türkçe konuşuyorduk.” (14EÖ3).

Sosyal etkinliklere katılımın sağlanması sonucunda Türkçe maruz kalınan bir ortam olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğrenme sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 8 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek “Mesajlaşma”dır. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Telefonla da Türkçe mesaj yazıyorum. Bazen yumuşak g ve y harflerini karıştırıyorum. Ablalarım düzeltiyorlar.” (14EÖ1).

“Çok iyi olmasa da yazıyorum. Arkadaşlarımla yazıştığımız da oluyor başka zamanlarda yazmıyorum.” (14EÖ2).

“Mesaj yazıyoruz ailemle Türkiye’ye.” (14KÖ1).

“Bir de telefonumda Türkçe klavye kullanıyorum. Ailemle Türkçe yazışıyorum (14KÖ2).”

“Bazen yazışmaları Türkçe yazdım “(14EÖ4).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Dini Mekanlar” ve “Türk Okulu” kodları aynı değere sahiptirler. “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camide Türkçe yazıyoruz.” (14KÖ1).

“Camiye gidiyorum (14KÖ2).

Camilerde verilen derslerin ödevlendirmeleri sırasında Türkçe ödev yazmanın da kullanıldığı ve bu ödevlerin de Türkçe yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Türkçe okulunda da alfabeyi yazarak başladık. Yazmayı orada öğrendim.” (14EÖ1).

“Türkçe dersleri yeni başladı.” (14KÖ2).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Baskın dilin Felemenkçe olması” “Mektuplaşma” “Bulmaca çözme” “Hikaye Yazma” ve “Araştırma” kodları aynı sıklığa sahiptirler. Sıralamaya göre “Baskın Dilin Felemenkçe Olması” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Ama Belçika’da büyüdüğüm için Belçika harfleri ile yazdım. Türkçe harfleri kullanmazdım.” (14EÖ3).

Görüşmeler esnasında, çocukların birçoğunun Türkçe alfabesinde yer alan fakat Felemenkçe/Fransızca alfabesinde yer almayan harfleri (ı, ğ, ü, ö vb.) yakın çevre iletişiminde önemsemedikleri söylenebilir. Fakat harflere dikkat etmeleri gerektiğinin bilincinde oldukları ve kullanmaları gereken yerlerde kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar genellikle bu harfleri içeren kelimeleri zor olarak addetmişlerdir. Bir diğer kod olan “Mektuplaşma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Annemle bazen mektup falan yazıyoruz.” (14EÖ1).

Kağıt ve kalem kullanımı ile Türkçe yazma konusunda katılımın az olduğu söylenebilir. Bu kullanımın en büyük destekçilerinin aile ve Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıralamaya göre bir diğer kod olan “Bulmaca çözme” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bulmaca çözüyorum bazen.” (14KÖ2).

Katılımcıların bilmece çözme üzerine yaptıkları alıştırmalar ile Türkçe yazma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Hikaye Yazma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Türkçe yazmayı severdim. Odama çıkıp hikâye yazardım mesela.” (14EÖ3).

Katılımcıların hikaye yazma üzerine yaptıkları alıştırmalar ile Türkçe yazma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir. Son olarak “Araştırma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bilgisayarda bir şey yazarken önce Türkçe yazıyorum Fransızca’yı anlamak için.” (14EÖ4).

Katılımcıların Türkçe kullanarak yaptıkları herhangi bir alıştırmaya ile Türkçe yazma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir.

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Televizyondan Türkçe şeyler izliyorum. Bazen de kendim Felemenkçe Türkçe alt yazılı izliyorum. Ailemle Türkçe film, dizi izliyorum”. (14EÖ1).

“Televizyon bakıyorum. Dizi falan. Futbol maçlarını izliyorum” (14EÖ2).

“Dizi izliyoruz” (14KÖ1).

“Dizilere bakarım.” (14KÖ2).

“Bazen haberlere bakarım, Türkçe. Türkçe dizi izliyorum. Televizyon izliyorum. Instagramda da Türkçe videolara bakıyorum.” (14KÖ2).

“Türkçe çok çizgi film izlerdim. Şimdi büyüyünce haber var mesela, internetten Türk videolar var” (14EÖ3).

“Youtube dan videolar izledim, Türkçe dizi baktım.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocuklarında ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Müzik dinliyorum.” (14EÖ2).

“Türkçe şarkılar dinliyorum.” (14KÖ1).

“Genelde çok Türkçe şarkı dinlerim.” (14KÖ2).

“Şarkılar dinledim.” (14EÖ4).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmelerden çıkarılabilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Evde daha çok Türkçe konuşuluyor (14EÖ2).

Aile içi konuşmalar destekliyor (14KÖ2).

Aile içerisinde çok Türkçe konuşuyoruz zaten (14EÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçişin ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızca’yı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sıklık sıralamasına göre “Dini Mekanlar” ve “Araştırma” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camide Türkçe konuşuyoruz.” (14KÖ1).

Yapılan görüşlerinden hareketle çocukların en çok Türkçeye maruz kaldıkları ortamlardan birisinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin

Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirmede olduğu söylenebilir. Son olarak aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlamadığım kelimeleri anne babama soruyorum.” (14KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştukları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok çocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda “Burada kullanılmıyor” yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Görüşmeler esnasında çocukların duydukları bir kelimeyi anlamadıkları anda aile bireyelerine başvurdukları söylenebilir. Bilmedikleri kelimeleri araştırmaları esnasında ise ebeveynlerden ya da akrabalarından en az birisinin Türkiye’den gelmiş olması durumuna göre başvuru alan kişilerin ilk tercih olarak bu kişiler olduğu söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Yurt Dışında Yaşayan 14 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Yeterlilik	Okuma	Yeterli	4	
		Kısmen Yeterli	1	
		Yetersiz	1	
	Konuşma	Yeterli	5	
		Kısmen Yeterli	1	
		Yazma	Yeterli	3
	Dinleme	Yazma	Kısmen Yeterli	2
			Türkçe Karakterleri Yazarken	1
		Dinleme	Zorlanma	
			Yeterli	4
		Kısmen yeterli	2	

Tablo 4.10’den anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 10 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 3 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Yeterli”dir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Benim için yeterli. Anlamadığımda Anne babama soruyorum. Anlayabiliyorum okuduğumu.” (14EÖ1).

“Çoğunlukla anlıyorum. Bence yeterli.” (14EÖ2).

“Hızlı okuyorum. Anlıyorum.” (14EÖ3).

“Bana çok yardım ediyor kitap okuma. Genel olarak anlıyorum okuduğumu bazı kelimeler oluyor anlamadığım.” (14EÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Sıralamaya göre “Kısmen Yeterli” ve “Yetersiz” kodları aynı sıklığa sahiplerdir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli okuyabiliyorum. Bazen ı’ ları, i’ leri karıştırıyorum, nasıl okumam lazım diye. Bence iyi çok kötü de diyemem ortasında bence.” (14KÖ1).

Yapılan görüşmelerden hareketle, “Yeterli” olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir. Son olarak “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Zor kelimeler olunca pek anlayamıyorum.” (14KÖ2).

Yeterli olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşmam bence iyi yeterli. İyi konuşuyorum. Bazen arkadaşlarım iyi konuşuyor. Bazen de ben. Arkadaşlarıma yardım ediyorum. Konuşmam benim için yeterli. Tabi bazı kelimeleri yanlış söylüyorum ama yeterli.” (14EÖ1).

“Bence yeterli.” (14EÖ2).

“Konuşabiliyorum. Sizinle muhatap olabiliyorum. Bazen zorlanıyorum.” (14KÖ1).

“Ben yeterli olduğumu düşünüyorum.” (14KÖ2).

“Yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü Türkiyedeki insanlarla daha iyi iletişim kuruyorum. Buradaki Türklerle de konuşuyorum ama onların Türkçesi iyi olmadığı için iyi iletişim kuramıyoruz. Konuşmamın yeterli olduğumu düşünüyorum.” (14EÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. Daha iyi olabilir olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu fakat Türkiye düşünüldüğünde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı fakat bazı katılımcıların

Türkiye’de dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Son olarak “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Küçükken daha iyi konuşuyordum aslında. Büyüdükçe unuttum.” (14EÖ3).

Konuşma becerisinin yeterliğine yönelik soruda katılımcıların zorlanmasının sebebi olarak kelime haznesindeki yetersizliğin belirtildiği söylenebilir. Bunun yanında yeterli olarak Türkçeye maruz kalmama, isteksizlik veya iletişime geçilen kişilerdeki kelime haznesi eksiklikleri de gösterilebilir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterli ama bazen yanlışlarım oluyor. Ama yanlışlarım da olsa yeterli bence.” (14EÖ1).

“Yazabilirim. Yeterli bence.” (14EÖ3).

“Yazabiliyorum. Arada hata yapıyorum. Ama genel olarak iyi yazıyorum.” (14EÖ4).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının Türkçe yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli değil. Daha iyi olabilir.” (14EÖ2).

“Yazabiliyorum. Bazen O'nun üstünde iki nokta lazım mı diye düşünmem lazım bazen.” (14KÖ1).

Görüşmeler esnasında katılımcıların yazma becerisinde yeterli veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir. Fakat harflerin farklılığına ilişkin kullanım alanlarını bildikleri daha kolay olduğu için diğer harfleri kullandıkları yargısına varılabilir. Birçok katılımcının ise Türkçe yazmayı sadece mesajlaşmada kullandıkları ve Türkçe klavye kullanarak yazmalarına destek sağladıkları söylenebilir. Son olarak “Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Birazcık yazabiliyorum. Ama ı ve i harfini ayırt edemiyorum. Felemenkçe yazdığımız için sürekli karışıklıklar oluyor.” (14KÖ2).

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli. Tabi arada anlamadığım kelimeler oluyor ama bence yeterli. Kelime oyunu izlerken zor oluyor bazen ama yeterli.” (14EÖ1).

“Çoğunlukla anlıyorum ne dediklerini.” (14EÖ2).

“Anlayabiliyorum. Bence yeter.” (14EÖ3).

“Bence çok yeterli. Her şeyi iyi anlıyorum.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli anlıyorum. Ama babaannem şiveli konuşuyor anlamıyorum. Şiveli konuşulunca anlamıyorum. Çok hızlı ve karışık olunca anlamıyorum.” (14KÖ1).

“Genelde anlayabiliyorum. Ama zor kelimeler olunca anlayamıyorum.” (14KÖ2).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Önceki kodlarda da belirtildiği üzere Belçika’da kullanılan günlük kısıtlı Türkçenin öğrencilerin kelime haznelerini etkilediği ve Türkçeye maruz kalınan diğer durumlarda bu haznenin yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Türkiye’de kullanılan yerel dil özelliklerine yabancı olmaları sebebiyle kullanılan şivenin anlama sorunlarına sebebiyet verdiği de söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Yurt Dışında Yaşayan 14 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
İlişkili Olma	Okuma	İkili Yazışma	3
		Aile İlişkileri	2
		Arkadaş İlişkileri	2
		Türkiye’de Zorlanmama	1
		Kitabı Anlamama	1
		Türkiyedeki Aile İlişkisi	1
	Konuşma	Yeterli	5
		Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme	2
		Dernek	1
		Dini Mekanlar	1
		Aile Bağlarını Güçlendirme	1
		Yazma	2
	Yazma	Yeterli	2
		Türkiye’deki Aile İlişkisi	1
		Aile İlişkisi	1
		Baskın Dilin Felemenkçe Olması	1
		Etkisiz	1
		Dinleme	5
		Dinleme	Yeterli
Arkadaş İlişkisi	1		
Yakın Çevre	1		

Tablo 4.11’den anlaşılacağı üzere İlişkili Olma unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 19 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili yazışma”dır. “İkili yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence iyi etkiliyor. Mesaj gelince anlıyorum cevap verebiliyorum. Çoğunlukla anlıyorum.” (14EÖ2).

“Türkçe mesaj yazıyorum. Eğer okuyamasaydım anlayamazdım.” (14EÖ3).

Fransızcadan çok Türkçe yazıyorum. Ailemle, arkadaşlarımla yazıyorum. Okuduğumu anladığım için iyi ediyor. Birisi mesaj gönderdiğinde anladığım için cevap verebiliyorum (14EÖ4).

Yapılan görüşlerinden hareketle, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcının mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Aile ilişkileri” ve “Arkadaş İlişkileri” kodları aynı değere sahiptir. “Aile İlişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çoğunlukla ahlama, anne, babamla mesajlaşıyorum.” (14EÖ2).

“Ailemle yazıştığımında anladığım için iyi hissediyorum. Kötü olsaydı kötü etkilenirdi. Anlayamadığım için kötü hissedirdim.” (14KÖ2).

Yapılan görüşmelerden hareketle, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu söylenebilir. Bu iletişimin ise çoğunlukla aile içerisinde (Belçikadaki aile) olduğu söylenebilir. Bir diğeri “Arkadaş İlişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesela internetten arkadaşlarım yazınca anlıyorum. Çünkü kolay kelimeler yazıyorlar.” (14EÖ1).

“Çoğunlukla arkadaşlarımla mesajlaşıyorum.” (14EÖ2).

Yapılan görüşlerinden hareketle, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu göz önüne alındığında çoğunlukla aile içerisinde olduğu kadar arkadaş ilişkilerinde de yer aldığı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Türkiye’de Zorlanmama” “Kitabı Anlamama” ve “Türkiye’deki Aile İlişkisi” kodları aynı değere sahiplerdir. “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Türkiye’ye gittiğimizde okuyabiliyorum. Türkiye’den birisi mesaj yazınca okuyabiliyorum (14KÖ1).

Yapılan görüşlerinden hareketle, genel olarak katılımcıların Türkçe okuma becerilerinin yeterli olduğunu düşünmeleri sonucunda, iletişim kurma konusunda Türkiye’de bulunma durumu söz konusu olsa dahi iyi hissettikleri söylenebilir. Bir diğeri kod olan “Kitabı Anlamama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kelimeleri anlamayınca kitabı pek anlamıyorum. O zaman iyi hissetmiyorum.” (14KÖ2).

Önceki kodlarda da belirtildiği üzere katılımcılardaki kelime haznesi eksikliği duygusal olarak etkileyebilmekte ve bunun sonucu olarak özgüven eksikliği, kaygı vb. zorluklarla karşı karşıya kalabildikleri söylenebilir. İlişkili olma unsurunun genellikle iletişime geçebilme konusunda katılımcıların duygularına yoğunlaştığı düşünüldüğünde becerilerdeki yetersizlik duygusunun bazı ortamlarda baskın olarak hissedildiği söylenebilir. Son olarak “Türkiyedeki aile ilişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen Türkiye’den akrabalarım yazınca anlayamadığım kelimeler oluyor.” (14EÖ1).

Önceki kodlarda da belirtildiği üzere katılımcıların kelime haznesi eksikliğinin iletişime geçmede engelleyici bir unsur olarak karşılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” kodudur. “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşamıyor olsaydım, burada da zorluk yaşardım anlayamazdım. Türkçe konuşmasaydım kimseyle konuşamıyor gibi olurdu. Çünkü okul dışında Türkçe konuşuluyor. Ekmek bile isteyemezdim bakkalda. Bazen söyleyemediğim kelimeler oluyor ama onlara da çalışıyorum.” (14EÖ1).

“İyi etkiliyor çünkü iyi anlatabiliyorum, anlıyorlar.” (14EÖ2).

“Konuşmasaydım kötü hissedirdim. Anlayamadığım ve konuşamadığım için. Kendimi anlattığım için iyi hissediyorum.” (14KÖ2).

“Çok büyük bir etkisi yok aslında. Türkiye’de biri konuşunca anlarım ama konuşurken bazı kelimeleri unutuyorum.” (14EÖ3).

“İyi etkiliyor. Benim dediğimi karşıdaki anlıyor. Bende onun dediğini anlıyorum.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmelerden hareketle ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede konuşma ve dinleme becerilerini diğer becerilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Ek olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabildiklerini düşünmeleri kendilerinde iyi bir hisse sebep olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Parka gidince arkadaşarımla konuşuyorum. Bazen arkadaşarımla iyi konuşuyorum. Bazen de ben. Arkadaşarıma yardım ediyorum.” (14EÖ1).

“Türkçem olmasaydı çok zor olurdu. Türkiye’den arkadaşarımla var, kötü olurdu.” (14KÖ1).

Yapılan görüşmelerden hareketle, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelerden hareketle, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda iletişimde kendini daha rahat hissedildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına bakıldığında “Dernek” “Dini Mekanlar” ve “Aile Bağlarını Güçlendirme” kodları aynı değere sahiptir. “Dernek” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dernek var oraya gidiyorum.” (14EÖ1).

Önceki kodlara ek olarak bir katılımcının sosyal çevre içerisindeki çeşitli ortamlarda Türkçe kullanımının yeterli olduğunu belirterek iyi hissettiği ve iletişime geçmede sorun yaşamadığı söylenebilir. Dernek kodu ile aynı değere sahip olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gidiyorum bazen Türkçe konuşuyoruz.” (14EÖ1).

Camilerde verilen dersler sırasında Türkçe kullanımının yoğun olduğu ve camiye gelen diğer kişiler ile Türkçe iletişime geçebilmenin ilişkili olma unsuru altında olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Son olarak Aile bağlarını güçlendirme koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde kullanıyorum.” (14EÖ1).

Yapılan görüşmelerden hareketle, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan aile bağlarının daha çok güçlendiği söylenebilir.

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazmam bence iyi. Arkadaşlarıma cevap verebiliyorum. Çünkü arkadaşlarımda benimle aynı Türkçesi.” (14EÖ1).

“Yazabildiğim için iyi oluyor. Sosyal ilişkiyi yazabildiğim için iyi etkiliyor.” (14KÖ1).

Yapılan görüşmelerden hareketle katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Türkiyedeki Aile İlişkisi” “Aile İlişkisi” “Baskın Dilin Felemenkçe Olması” ve “Etkisiz” kodları aynı değere sahiptirler. “Türkiyedeki Aile İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen aile grubunda zor kelimeler oluyor, onları anlamayınca soruyorum.” (14EÖ1).

Yapılan görüşlerinden hareketle, yine mesajlaşma yolu ile Türkiyedeki aile ile iletişim kodu altında bir katılımcının Türkiyedeki ailesi ile mesajlaşma yoluna gitmediği görülmüştür. Bunun sebebinin ise yeterli Türkçe okuma ve yazma becerisine sahip olunmadığı ya da yetersiz hissetme duygusunun olması söylenebilir. Diğer katılımcının ise belirttiği üzere Türkiyedeki aile ile iletişimde mesajlaşmayı kullandığı ve konuşmadansa yazma ve okuma becerisi ile iletişimde daha iyi olduğu söylenebilir. Yine belirtildiği üzere bu iletişimin Belçika ile Türkiye

arasında farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların ise Belçika’da iyi hissettiren Türkiye’de hissettirmediği yargısına varılabilir. Bir diğer kod olan “Baskın Dilin Felemenkçe Olması” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok iyi de olmasa arkadaşlarımla yazılabiliyorum. Arada Felemenkçe kelime oluyor. Detaylı bir şey anlatacaksam Felemenkçeye geçiyorum. Felemenkçe daha hızlı oluyor.” (14EÖ2).

Bir katılımcının yazılı dil olarak çoğunlukla Felemenkçe kullanması sonucunda Türkçe yazma becerisinin iletişim kurmada etkisiz olduğu söylemine bakıldığında, baskın dilin ve yaşanan çevrenin etkilerinin aslında etkisiz olarak belirtilmesine rağmen iletişim kurmada negatif etkilerinin olabileceği söylenebilir. Son olarak “Etkisiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bana göre bu zamanlarda gerçek bir etkisi var mı bilmiyorum. Türkçe klavyeye giriyorum ve yazıyorum. Aslında bu konuda etkisi olduğunu hiç düşünmüyorum.” (14EÖ3).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığına ilişkin olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir.

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok zorlanmıyorum bir şeyler dinlerken. Anlıyorum.” (14EÖ1).

“İyi etkiliyor. Anlayabiliyorum çoğunlukla. Sohbeta katılıyorum evet. İyi hissettiriyor.” (14EÖ2).

“Anlayabildiğim için iyi hissettirir.” (14KÖ2).

“Mesela birisi bana Fransızca konuşuyor onu Türkçeye çevirip anlayabiliyorum. Türkçe bildiğim için, anlayabildiğim için olumlu etkiliyor, evet.” (14EÖ3).

“Birisi Türkçe konuşunca iyi anlıyorum. Anlamadığım şey olduğunda soruyorum bu ne demek diye yoksa her şeyi anlıyorum. İnsanlarla rahat iletişime geçebiliyorum. Cevap verebiliyorum.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmelerden hareketle katılımcıların Yeterli kodunda vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi Türkiye’de zorlanmama kodu altında bir katılımcının Türkçe becerisi ile iletişime geçebildiği ve bu iletişimi Türkiye’de bulunulması halinde dahi yeterince kullanabildiğini belirtmiştir. Bu sebeple özgüven duygusunun Türkçe iletişime geçme konusu ile ilişkisinin olduğu ve iletişim konusunda olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Sıklık

sıralamasına göre “Arkadaş İlişkisi” ve “Yakın Çevre” kodları aynı sıklığa sahiptir. “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak iyi oluyor (14KÖ1).

Yapılan görüşlerinden hareketle katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini karşı tarafı anlama olarak belirttikleri ve bu sebeple söylenileni anladıkları için arkadaşları ile iletişime geçebildikleri söylenebilir. Bu ilişkili olma halinde katılımcıların arkadaş çevresinde kendilerini daha rahat hissettikleri için iletişimde sorun yaşamadıkları aksine iletişime geçebilmenin arkadaşlık bağlarını güçlendireceği söylenebilir. Son olarak “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Tabi ailem zor kelimeler kullanmıyor, anlıyorum (14EÖ1).

Yapılan görüşlerinden hareketle katılımcıların Arkadaş İlişkisi kodunda olduğu gibi söylenileni anladıkları için Türkçe becerilerini bildikleri, alışkın oldukları ve sıkça kullandıkları yakın çevrelerde insanlar ile iletişime geçebildikleri söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 14 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Yurt Dışında Yaşayan 14 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	4
		Dizi-Film-Video	3
		Arkadaşlar	2
		Cami	2
		Kitap	2
		Ailenin Doğum Yeri	2
		Oyun	1
		Türk Okulu	1
		Türkiye’de Bulunma	1
		Araştırma	1
	Engelleyici unsurlar	Öğrenme İsteği	1
		Engelleyici Ortam	3
		Önemsememe	2
		Yok	2
	Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi	Erişim Sıkıntısı	1
		Önemsiz	6
		Önemli	4
Türkçe öğrenmenin önemi	Önemli	6	

Tablo 4.12’den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 18 farklı koda ulaşılmıştır. Destekleyici Unsurlar kategorisi altında 11 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ailemde herkesin Türkçe konuşması da iyi çok geliştiriyor. Aile içerisinde de Türkçe konuşmamız.” (14EÖ1).

“Ailem.” (14EÖ2).

“Evde çok Türkçe konuşuluyor.” (14KÖ2).

“Annem bana çok yardım etti.” (14EÖ4).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih edildiği söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçe’nin tercih edildiği söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Her şeyi Türkçe izlemem, dinlemem.” (14EÖ1).

“Dizi izliyoruz. İngilizce filmlere Türkçe alt yazı koyuyorum.” (14KÖ1).

“Diziler, filmler.” (14EÖ4).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına bakıldığında, “Arkadaşlar” “Cami” “Kitap” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı değere sahiptir. Sırasıyla “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Beni destekleyen şeyler arkadaşlarımda Türk olması.” (14EÖ1).

“Arkadaşlarım.” (14EÖ2).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında Türkiye’ye gelen tatil sürelerinde edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Sırasıyla “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Cami.” (14EÖ2).

“Cami dersleri.” (14KÖ1).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerinde Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve

çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Sırasıyla “Kitap” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Zaman olunca Türkçe okumak.” (14KÖ2).

“Kitaplar bana çok yardım etti. Birçok kitabı tekrar okuduğum oldu.” (14EÖ4).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisine etki etmediği aynı zaman da diğer becerileri de desteklediği algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Son olarak “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Babamın Türkiye’de doğması avantaj.” (14KÖ1).

“Babam Türkiye’de doğup büyüdüğü için çok öğretti.” (14EÖ3).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdüktan sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir. Sıralama içerisinde düşük sıklığa sahip “Oyun” “Türk Okulu” “Türkiye’de Bulunma” “Araştırma” ve “Öğrenme İsteği” kodları aynı değere sahiplerdir. Sırasıyla “Oyun” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Oyunlarda bazen Türkçe yapıyorum.” (14KÖ1).

Çocukların birçoğunun teknoloji ile içli dışlı olduğu gözlemine dayanılarak destek unsurlarından birisinin teknoloji olduğu söylenebilir. Bu sebeple görüşmeler esnasında belirtilen oyun oynamanın dahi Türkçe gelişimine destek olacağı yargısına varılabilir. Sırasıyla “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmenleri.” (14EÖ3).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Sırasıyla “Türkiye’de Bulunma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’de olmak. Orada hep Türkçe konuşmalıyız.” (14KÖ2).

Görüşmeler esnasında edinilen gözlemlere bakıldığında katılımcıların tatil dönemlerinde Türkiye’ye gelmeleri Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sebebi olarak Türkiye’de sadece Türkçe iletişime geçme zorunluluğunun katılımcılardaki

öğrenme isteğini de artırdığı söylenebilir. Sırasıyla “Araştırma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bilgisayardan anlamına bakmak,” (14EÖ4).

Türkçe öğrenme sürecinde katılımcıların bilmediklerini araştırmaları ve yeni kazanılan kelimeyi günlük hayatta kullanmaları kelime haznelerini artırarak gelişime katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak “Öğrenme İsteği” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Çok meraklıyım. Her şeyi bilmek istiyordum.” (14EÖ3).

Türkçeye duyulan merak ve ilginin gelişim sürecinde büyük bir motivasyon desteği olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere “Destekleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, “Engelleyici Unsurlardır”. “Engelleyici Unsurlar”r kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam”dır. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Başta okulda Felemenkçe konuşmamız ve Türkçenin yasak olması.” (14EÖ1).

“Oyun oynarken de Avrupa’da olduğum için Türkçe olmuyor.” (14EÖ1).

“Dersler çok yoğun olduğu için çok kitap okumaya zaman bulamıyorum. Belçika’da yaşadığımız için, fazla Türk ortamı olmadığı için, hep Felemenkçe konuşmamız gerektiği için.” (14KÖ2).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçika’daki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullarda ders yoğunluğunun Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda fazla Türk arkadaşlarının olmaması da diğer bir etmen olarak eklenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Önemsememe” ve “Yok” kodları aynı değere sahiptir. “Önemsememe” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterince istekli olmadığım olabilir evet. Bence yeterli olduğu için çalışmıyorum.” (14EÖ2).

“Fransızca seviyem yükseldikçe Fransızcaya tercih etmeye başladım.” (14EÖ3).

Katılımcıların Engelleyici Ortam koduna vermiş oldukları cevaplar düşünüldüğünde, Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar olması ya da olmaması sonucunda zaten zorunlu olarak maruz kaldıkları Türkçe öğrenimine karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri söylenebilir. Bu sebepler doğrultusunda bazı katılımcıların ise Türkçeden uzaklaştıkları ve bunun sonucu olarak isteksizlik yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yok” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence bir şey engel olmuyor.” (14EÖ2).

“Her zaman Türkçede iyi olduğunu düşünüyorum. O yüzden engel olan bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmelerden hareketle katılımcıların herhangi bir engelleyici durumla karşılaşmadıkları söylenebilir. Ek olarak engelleyici durumun olmamasının sebebinin ise Türkçe öğrenme arzusu olduğu söylenebilir. Son olarak “Erişim Sıkıntısı” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe yayın bulmakta zorlanıyorum.” (14EÖ1).

Bir diğer katılımcı ise Türkçe kitaplara yeterince erişim sağlayamadığı için bu durumu gelişimi engelleyici unsur olarak belirtmiştir. Türkçe kitaplara ulaşamama veya ulaşılan kitapların ilgi alanlarını kapsamaması sonucunda kitap okuma unsurundan uzaklaştıkları ek olarak söylenebilir.

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere Engelleyici Unsurlardan sonra gelen bir diğer kategori Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Belçika da Türkçe konuşmak bir şey yapmıyor. Türk olarak Felemenkçeyi iyi konuşmak yapıyor. Öğretmenler ne kadar iyi konuşuyorsun diyor. Çünkü genellikle burada Türklerin Felemenkçesi iyi olmuyor, evde de Türkçe konuştukları için.” (14EÖ1).

“Bence değerli yapmıyor.” (14EÖ2).

“Önemli ve değerli değil.” (14KÖ1).

“Bence değil.” (14KÖ2).

“İnsandan insana değişiyor. Benim Türkçe bilmem onlardan farklı olduğumu gösteriyor ama önemli değil bence. İki dil bilen insan daha değerli ama umursamıyorlar fazla.” (14EÖ3).

“Pek yapmıyor. Burada dışarıda daha çok Fransızca konuşuyorum. Okulda bazen işime yarıyor.” (14EÖ4).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Türkçe bilmedikleri ve konuşulanları Belçika’daki insanların anlamayacakları sebebiyle Türkçe bilmenin Belçika’da önemsiz olacağını düşünüldüğü söylenebilir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yurtdışında daha çok bilmek o kadar iyi tabi. Ne kadar çok dil olursa o kadar zor oluyor.” (14EÖ1).

“İki dil bilmem önemli bence.” (14EÖ2).

“Ekstra bir şeyi var dil bilmenin. İki dilli olmak iyi.” (14KÖ1).

“İki dil bilmek avantaj.” (14KÖ2).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe öğrenmek bence çok önemli hayatımın %70-80’inde Türkçe kullanıyorum. Bence çok önemli. Burada Türk okulunun olması da çok önemli. Yeni bir öğretmen gelirse çok sevinirim.” (14EÖ1).

“Önemli çünkü babaannemle, amcalarımla iyi konuşmalıyım.” (14EÖ2).

“Önemli evet. Biz Türk’üz bilmemiz gerekiyor. Bizim için burada avantaj oluyor. Türkçeden gelen kelimeler var.” (14KÖ1).

“Belçika’da büyüsem bile Türkiye’de ailem var onlarla iletişime geçmek önemli.” (14EÖ3).

“Çok önemli. Vatanın dilini bilmek lazım.” (14EÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsi Türkçe bilmeyi önemli olarak gördükleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaşı oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

4.4. 15 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.13’de Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.13. Yurt Dışında Yaşayan 15 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Özerklik	Okuma	Kitap Okuma	6	
		Türk Okulu	4	
		Dini Mekanlar	3	
		Araştırma	2	
		Türkiyedeki Aile ile Mesajlaşma	1	
		Sosyal Medya	1	
	Konuşma	Evde Kullanım	6	
		Dini Mekanlar	4	
		Arkadaş Çevresi	4	
		Kitap Okuma	1	
		Türk Okulu	1	
		Sosyal Medya	1	
		Teknoloji	1	
		Türkiye’de Konuşma	1	
		Yazma	Türk Okulu	3
			Mesajlaşma	3
			İhtiyaç Duymama	1
			Mektuplaşma	1
			Kitap Okumak	1
	Aile Desteği		1	
	Dini Mekanlar		1	
	Dinleme	Araştırma	1	
		Film-Dizi-Video	6	
		Müzik	5	
		Aile İçi İletişim	5	
		Sosyal Çevre	2	
		Zorlanma	1	
		Dini Mekanlar	1	
		Araştırma	1	

Tablo 4.13’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 29 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kitap okuma”dır. Kitap okuma koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“O zaman hocamız kitap veriyordu okumam için. Ama şu an fazla Türkçe kitap okumuyorum.” (15KÖ1).

“Eskiden Türkçe kitapları okuyordum.” (15EÖ1).

“Bazen kitaplar alıyorum onları okuyorum.” (15KÖ2).

“Birkaç kere kitap okumuşluğum var. Okuyabiliyorum ama bazen anlamıyorum.” (15EÖ2).

“Çok bir şey yapmadım ama bu sıralar kitap okumak istiyorum, Türkçe. Daha alamadık ama almak istiyorum birkaç tane onlarla başlamak istiyorum.” (15KÖ3).

“Türkçe kitap, dergi okuyorum. 12 aylık bir dergiye abone olmuşum onları okuyorum. Bir tane Türkçe kitap okuyorum.” (15KÖ4).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilirler. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü aileler, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğunu düşünülmektedir. Sıklık değeri açısından “Kitap okuma” kodunu izleyenler ise “Türk Okulu” ve “Dini Mekanlar” kodlarıdır. Türk Okulu” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Küçükken Türkçe dersine gidiyordum.” (15KÖ1).

“Küçükken Türk okuluna gidiyordum oradan öğrendim. 5 yıl gittim Türkçe dersine.” (15KÖ2).

“Türkçe derslerine 2 yıl falan gitmişimdir. Evet, biraz olsa da öğrendim. Devam etmedim çünkü anaokulunda var daha sonra yok.” (15KÖ3).

“Altı boyunca Türk okuluna gittim. Orada yazma, okuma, konuşma hepsini öğrendim.” (15KÖ4).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle “Türk Okulu” ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan Dini Mekanlar koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Camiye gittim 2-3 sene. Kitap okuyorduk orada.” (15EÖ1).

“Camiye gittim. Orada Türkçe dersleri biraz vardı. Kuran okuduktan sonra bazen okuyorduk.” (15EÖ2).

“Camiye gittim.” (15KÖ3).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlarda yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Sıralamaya bakıldığında “Araştırma” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Anlıyorum ama zor kelimeler de oluyor onları anlayamıyorum bazen. Annem yanımda olduğunda ona soruyorum.” (15KÖ3).

“Anlayamadığım kelime olunca sözlüğe bakıyorum.” (15KÖ4).

Çocukların bilmediklerini öğrenmeleri genellikle aile içerisinde ebeveynlerine sormaları ya da internet üzerinden araştırmaları ile gerçekleşiyor. Yapılan görüşmelerde çoğunun bilmedikleri veya zorlandıkları kelimeleri araştırdıkları anlaşıyor fakat günlük hayatta kullanım sıklığına dönüşmedikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Türkiyedeki Aile ile Mesajlaşma” ve “Sosyal Medya” kodları aynı değere sahiptirler. “Türkiyedeki Aile ile Mesajlaşma” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türkiye’deki ailemle Türkçe mesaj yazıyorum, okuyorum.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerilerini kullandıkları genel durumun mesajlaşma olduğu söylenebilir. Bu sebeple mesajlaşma esnasında maruz kalınan gelişimin Türkçe öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak “Sosyal Medya” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Sosyal medyada bağlantı kuruyorum.” (15KÖ1).

Katılımcıların sosyal medyayı takip etmelerinin Türkçe gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, konuşmadır. Konuşma kategorisi altında 10 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşmaya çalışıyorum. Genellikle ailemle konuşuyorum.” (15KÖ1).

“Evde ailemle Türkçe konuşuyorum. Onlar geliştiriyor.” (15EÖ1).

“Ailemle konuşuyorum.” (15KÖ2).

“Aile içi Türkçe konuşuyorum.” (15EÖ2).

Evde daha çok Türkçe konuşmaya çalışıyoruz. Karıştırmamaya çalışıyoruz Felemenkçeyle. Dikkat etmeye çalışıyoruz ama zor, karıştırıyoruz. Daha kolayıma geliyor (15KÖ3).

Evde Türkçe konuştuğum için, dinlediğim için gelişiyor (15KÖ4).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercihin konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumların olduğu da söylenebilir. Sıklık

değeri yüksek olan “Dini Mekanlar” ve “Arkadaş Çevresi” kodları aynı değere sahiplerdir.

“Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gittim. Orada da konuştum.” (15KÖ1).

“Camiye gitmişim.” (15EÖ1).

“Camide.” (15KÖ2).

“Camiye gittim. Ben sohbete de gidiyorum Cuma akşamları. Orada da öğretmenim söylemişim kitap okumak çok işe yarıyor diye.” (15KÖ4).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Diğer yüksek değere sahip olan “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.” (15EÖ1).

“Arkadaşlarımla, Önceden hiç Türk arkadaşım yoktu şimdi var onlarla güzel Türkçe konuşuyorum. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı tercih ediyoruz çünkü diğerleri Türkçe bilmiyorlar aramızda konuşabiliyoruz. Daha kolay bir de.” (15KÖ2).

“Arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum. Bazen biraz zorlanıyorum.” (15EÖ2).

“Bazen Türkçe anlatamadığım da hemen Felemenkçeye geçiyorum. Mesela bir arkadaşım var. Felemenkçe biliyor. Konuşmaya Felemenkçe başlıyorum, bilmediğim bir kelime olunca Türkçeye çeviriyorum öyle anlıyor beni.” (15KÖ3).

Çocuklar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi , Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Sıklık sıralamasına göre “Kitap Okuma” “Türk Okulu” “Sosyal Medya” “Teknoloji” ve “Türkiye’de Konuşma” kodları aynı değere sahiplerdir. “Kitap Okuma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kitap okumakta katkı sağlıyor.” (15KÖ4).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında kitap okumanın kelime dağarcığına olan etkisi düşünüldüğünde konuşma becerisine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Sıralamaya göre sonraki kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe dersinde şarkılar söyledik. Sunuculuk yaptım.” (15KÖ1).

Türkçe derslerinin verilmesi ve çoğunluğun bu dersleri takip etmesi sonucunda konuşma becerisinin gelişiminde büyük rol oynadığı söylenebilir. Sıralamaya göre sonraki kod olan “Sosyal Medya” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Instagram da Türkleri takip ediyorum.” (15KÖ2).

Katılımcıların sosyal medyayı takip etmelerinin Türkçe gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Sıralamaya göre sonraki kod olan “Teknoloji” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

İnternette Türkçe kullanıyorum (15KÖ2).

Günümüzde herkesin hayatında var olan teknolojinin katılımcıların görüşlerine bakıldığında Türkçe öğrenmeye katkılarının olduğu söylenebilir. Son olarak “Türkiye’de Konuşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’ye gittiğimde konuşuyorum.” (15KÖ1).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 8 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Türk Okulu” ve “Mesajlaşma”dır. “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe dersinde yazmayı öğrendim. Şimdi yazışırken dikkat ediyorum.” (15KÖ1).

“Sonra Türk okuluna gidince oradan daha iyi öğrendim. Türkçe yazmak kolay çünkü bütün harfleri duyuyorsun yazınca. Benim için kolay.” (15KÖ2).

“Yazabiliyorum. Yazıldığında anlıyorum. Türkçe harfleri tam yerinde kullanabiliyorum, evet. Yapabiliyorum ğ, ö, ü, ı. Türk okuluna gittim orada öğrendim.” (15KÖ4).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Sıklık değeri en yüksek olan bir diğer kod ise “Mesajlaşma”dır. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazabiliyorum ama ğ nin üstündeki şey gibi olanları kullanamıyorum. Kullanacağım yeri biliyorum, arada sırada yazıyorum. Alışkanlık oldu. Buradaki herkes öyle. Türkiye’dekilerle yazışırken dikkat ediyorum biraz.” (15EÖ2).

“Bir tane kuzenim var onunla ara sıra yazışıyoruz. Bazen yanlış yaptığım da oluyor. Mesela, ğ, ç ya da c onlarda zorlanıyorum, bazen.” (15KÖ3).

“Telefonda Türkçe klavye kullanıyorum daha çok.” (15KÖ4).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “İhtiyaç Duymama” “Mektuplaşma” “Kitap Okumak” “Aile Desteği” “Dini Mekanlar” ve “Araştırma” kodları aynı değere sahiplerdir. “İhtiyaç Duymama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok bir şey yapmıyorum.” (15EÖ1).

Yapılan görüşmeler esnasında çoğu çocuğun yeterince Türkçe yazmaya maruz kalmadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında sonraki kod olan “Mektuplaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen anneanneme mektup yazıyoruz.” (15KÖ2).

Kağıt ve kalem kullanımı ile Türkçe yazma konusunda katılımın az olduğu söylenebilir. Bu kullanımın en büyük destekçilerinin aile ve Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında sonraki kod olan “Kitap Okumak” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kitaplardan falan aklımda kalıyor.” (15KÖ4).

Çocukların çoğu yazma becerilerindeki gelişimi kitap okuma ile bağdaştırmışlar ve kitap okurken harflerin, kelimelerin nasıl yazıldığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle okudukları kitaplarda bulunan kelimeleri yazmakta zorluk yaşamadıkları ve kullanabildikleri söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında sonraki kod olan “Aile Desteği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Küçükken annem öğretti bana ondan.” (15KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların hemen hepsinin Ailede, Türk Okulunda, Camide ve Arkadaş Çevresinde de Türkçeyi kullandıkları ve çoğu öğrenimlerini bu çevrelerde sağladıkları söylenebilir. Bu sebeple Türkçe öğrenme konusunda en büyük desteği ailenin sağladığı ve aile içerisindeki yönlendirmelerin sonuçlarının etkili olduğu söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında sonraki kod olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camide, Camiye devam ediyorum.” (15KÖ2).

Camilerde verilen derslerin ödevlendirmeleri sırasında Türkçe ödev yazmanın da kullanıldığı ve bu ödevlerin de Türkçe yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Son olarak “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bilemezsem internete bakıyorum.” (15KÖ3).

Katılımcıların Türkçe kullanarak yaptıkları herhangi bir alıştırmalar ile Türkçe yazma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir.

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, dinlemedir. Dinleme kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ya da film izliyorum. Youtube videoları izliyorum.” (15KÖ1).

“Film izliyorum.” (15EÖ1).

“TV izliyorum.” (15KÖ2).

“Film bakıyorum.” (15EÖ2).

“Dizi de izliyorum bazen.” (15KÖ3).

“Daha çok Türk dizileri izliyorum.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocuklarında ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Müzik” ve “Aile İçi İletişim” kodları aynı değere sahiptirler. “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Küçüklüğümde beri şarkılar dinliyorum.” (15KÖ1).

“Müzik dinliyorum.” (15EÖ1).

“Müzik dinliyorum.” (15KÖ2).

“Müzik dinliyorum baya.” (15KÖ3).

“Müzikleri dinliyorum.” (15KÖ4).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmeler esnasında söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Babamla Türkçe konuşurken dinliyorum.” (15KÖ1).

“Annemle, babamla konuşuyorum. Onları dinliyorum. Evde daha çok Fransızca ama annemle Türkçe konuşuyorum.” (15KÖ2).

“Aile içerisinde Türkçe konuşuyoruz. Anlıyorum.” (15EÖ2).

“Kardeşlerimle ve annemle Felemenkçe, babamla Türkçe konuşuyoruz genellikle. Hep bir aradayken genelde Türkçe oluyor.” (15KÖ3).

“Evde de çok konuşuyorum Türkçe.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçiş ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızcaı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sıklık sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Sosyal çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarla Türkçe konuşuyoruz.” (15EÖ2).

“Bazı arkadaşlarımla konuştuğum zaman.” (15KÖ4).

Belçikadaki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkılarının olduğu anlamını taşıdığı yargısına varılabilir. Sıklık sıralamasına göre “Zorlanma” “Dini Mekanlar” ve “Araştırma” kodları aynı değerlere sahiptir. “Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Zorlanmam ara sıra oluyor, çok değil. Film izlerken haber izlerken oluyor. Zor şeyler söylüyorlar ben de anlamıyorum.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştukları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok çocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda “Burada kullanılmıyor” yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Cumartesi, Pazar günleri camiye gidiyoruz. Orada Türkçe konuşuyoruz, yazıyoruz.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında çocukların en çok Türkçeye maruz kaldıkları ortamlardan birisinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirdiği olduğu söylenebilir. Son olarak aynı sıklığa sahip bir diğer kod olan “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşurken kullanmadığım kelimeler olunca, babama soruyorum onları.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştukları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok çocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda “Burada kullanılmıyor” yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Görüşmeler esnasında çocukların genellikle duydukları bir kelimeyi anlamadıklarında aile bireylerine başvurdukları söylenebilir. Bilmedikleri kelimeleri araştırmaları esnasında ise ebeveynlerden ya da akrabalarından en az birisinin Türkiye’den gelmiş olması durumuna göre başvuru alan kişilerin ilk tercih olarak bu kişiler olduğu söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Yurt Dışında Yaşayan 15 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Kısmen Yeterli	3
		Yeterli	2
		Yerel Kullanımlarda Yetersizlik	2
		Yetersiz	1
	Konuşma	Yeterli	4
		Kısmen Yeterli	1
		Yetersiz	1
	Yazma	Kısmen Yeterli	3
		Yeterli	3
	Dinleme	Yeterli	5
		Kısmen Yeterli	1

Tablo 4.14’Ten anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 11 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 4 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Kısmen Yeterli”dir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dersinden önce fazla anlamıyordum okuduklarımı. Orada daha çok öğrendim. Şimdi de okuduklarımı anlıyorum. Çok zor kelimeler olunca anlamıyorum. O zaman da araştırıyorum ya da babama soruyorum.” (15KÖ1).

“Biraz okuyabiliyorum. Çok hızlı okuyamıyorum.” (15EÖ1).

“Bence biraz daha hızlı okusam iyi olur. Ama anlıyorum okurken.” (15KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, Yeterli olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini

zorladığı söylenebilir. Sıklık sıralamasına göre “Yeterli” ve “Yerel kullanımlarda yetersizlik” kodları aynı değere sahiplerdir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli. Arkadaşlarım mesaj yazınca okuyup anlayabiliyorum.” (15EÖ2).

“Güzel okuyabiliyorum Türkçeyi.” (15KÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve bunun sonucu olarak araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Yerel kullanımlarda yetersizlik” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli, benim için iyi ama Türkiye’ye gidersem okuyamıyorum.” (15EÖ1).

“Bazen zor şeyler yazarlarsa anlamıyorum. Türkiye’deki arkadaşlarım zor yazıyor bazen. Anlamadım ne demek istedin yazıyorum, anlatıyorlar.” (15EÖ2).

Katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri ve yerel kullanımda zorluklar yaşayabilecekleri söylenebilir. Son olarak “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli değil ama okuyabiliyorum. Daha fazlasını yapabilirim. Okuduklarımı anlıyorum. Bazen içine içine girmeliyim anlamak için.” (15KÖ2).

Yeterli olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kendimi iyi anlatabiliyorum. Düşündüklerimi iyi anlatıyorum. Bazen iyi anlatamıyorum. Fazla zorluk çekmiyorum.” (15KÖ1).

“İyi buluyorum. Çoğu zaman iyi konuşuyorum bence. Daha iyi konuşmak için Türkçeyi tercih ediyoruz.” (15EÖ1).

“İyi. Yeterli.” (15EÖ2).

“Yeterli. Güzel. Genellikle rahatça ifade edebiliyorum, evet.” (15KÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. “Daha iyi olabilir” olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu fakat

Türkiye düşünülürken geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı fakat bazı katılımcıların Türkiye’de dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Son olarak “Kısmen Yeterli” ve “Yetersiz” kodlarına ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yeterli ama biraz daha iyi olsa, iyi olur yani.” (15KÖ3).

Konuşma becerisinin yeterliğine yönelik soruda katılımcıların zorlanmasının sebebi olarak kelime haznesindeki yetersizliğin belirtildiği söylenebilir. Bunaek olarak yeterli olarak Türkçeye maruz kalmama, isteksizlik veya iletişime geçilen kişilerdeki kelime haznesi eksiklikleri de gösterilebilir. “Yetersiz” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yeterli değil. Daha fazlasını yapabilirim.” (15KÖ2).

“Kısmen Yeterli” kodunda da belirtildiği üzere katılımcıların zorlanmasının sebebi, kelime haznesindeki yetersizliğin olabileceği ayrıca yeterli olarak Türkçeye maruz kalmama, isteksizlik veya iletişime geçilen kişilerdeki kelime haznesi eksikliklerin gösterilebileceği söylenebilir.

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri sıralamasına göre “Kısmen Yeterli” ve “Yeterli” kodları aynı değere sahiptir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kolay kelimeler kullandığım için zor olmuyor.” (15KÖ1).

“Telefonda yazabiliyorum ama kâğıda yazamıyorum.” (15EÖ1).

“Bence biraz daha öğrensem olur ama şimdilik idare eder bence.” (15KÖ3).

Görüşmeler esnasında katılımcıların yazma becerisinde yeterli veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir. Fakat harflerin farklılığına ilişkin kullanım alanlarını bildikleri daha kolay olduğu için diğer harfleri kullandıkları yargısına varılabilir. Birçok katılımcının ise Türkçe yazmayı sadece mesajlaşmada kullandıkları bu esnada Türkçe klavye kullanarak yazmalarına destek sağladıkları söylenebilir. “Yeterli” koduna ilişkin görüşler ise şu şekildedir:

“Bence yeterli. İdare edebiliyorum.” (15KÖ2).

“Yeterli. Yazabiliyorum.” (15EÖ2).

“Evet yeterli.” (15KÖ4).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının Türkçe yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir.

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli her şeyi anlıyorum. Anlamadığımda sorabiliyorum. Anladığım için cevaplar da düzgün olabiliyor.” (15KÖ1).

“Evet dinlediklerini anlıyorum. Çok dinliyorum ya ondan biraz iyi oluyor Türkçem. Bence iyi.” (15EÖ1).

“Bence yeterli, daha fazlasını yapabilirim ama yeterli. Dinlediklerimi anlayabiliyorum, evet.” (15KÖ2).

“Bence yeterli. Anlıyorum.” (15KÖ3).

“Konuşulan her şeyi anlıyorum. Sıkıntı yaşamıyorum, hayır. Benim için yeterli. Her şeyi anladığım konuşabildiğim için bana yeterli geliyor.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“İyi idare eder.” (15EÖ2).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Önceki kodlarda da belirtildiği üzere Belçika’da kullanılan günlük kısıtlı Türkçenin öğrencilerin kelime haznelerini etkilediği ve Türkçeye maruz kalınan diğer durumlarda bu haznenin yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Türkiye’de kullanılan yerel dil özelliklerine yabancı olmaları sebebiyle kullanılan şivenin anlama sorunlarına sebebiyet verdiği de söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Yurt Dışında Yaşayan 15 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
İlişkili Olma	Okuma	İkili Yazışma	4
		Arkadaş İlişkileri	1
		Önemsememe	1
		Türkiye’de Zorlanma	1
		Yok	1
	Konuşma	Yeterli	2
		Yetersizlik	1
		Yetersiz Hissetme	1
		Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme	1
		Konuşma Kaygısı	1

	Türkiye’de Zorlanmama	1
	Aile Bağlarını Güçlendirme	1
Yazma	Yeterli	3
	Önemsememe	2
	Türkiye’de Zorlanmama	1
Dinleme	Yeterli	5
	Türkiye’de Zorlanmama	3
	Türkiye’de Zorlanma	1
	Aile İçi İlişkiler	1

Tablo 4.15’ten anlaşılacağı üzere “İlişkili Olma” unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 18 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili Yazışma”dır. “İkili Yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Anlıyorum yazdıklarımı.” (15EÖ1).

“Mesajlaşıyorum evet ama pek anlatamıyorum kendimi. Mesaj gelince evet anlıyorum.” (15KÖ2).

“Bence şimdilik iyi. Arkadaşlarımla ya da babamla mesajlaşıyorum. Türkçe olunca okuyabiliyorum.” (15KÖ3).

“Mesaj yazabiliyorum, okuyorum. Sosyal ilişkilerimi olumlu etkiliyor. İyi hissediyorum.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcının mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Arkadaş İlişkileri” “Önemsememe” “Türkiye’de Zorlanma” ve “Yok” kodları aynı değere sahiptir. “Arkadaş İlişkileri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk arkadaşlarımla olunca sorun olmuyor. Bilmeseydim daha zor olurdu. Anlamasaydım cevap veremezdim.” (15KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğunu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu göz önüne alındığında çoğunlukla aile içerisinde olduğu kadar arkadaş ilişkilerinde de yer aldığı söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Önemsememe” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence pek yok çünkü okumuyorum daha çok konuşuyorum.” (15KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çoğu çocuğun yeterince Türkçe yazmaya maruz kalmadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’de aksanla bizdeki değişik oluyor.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların aksan olarak belirttikleri unsurun aslında harflerin, kelimelerin veya cümle kurulumlarının farklılıklarının olduğu ve bu sebeple iletişimlerdeki sorunun aslında becerilerin yetersiz kullanımı sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Yok” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Burada çok etkilemiyor.” (15EÖ2).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir.

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” kodudur. “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Her şeyi söyleyebiliyorum. Ne dediğimi anlıyorlar” (15EÖ1).

“Konuşabiliyorum istediğim kişilerle benim için yeterli” (15EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede konuşma ve dinleme becerilerini diğer becerilere bakıldığında daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Ek olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabildiklerini düşünmeleri kendilerinde iyi bir hisse sebep olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” “Konuşma Kaygısı” “Türkiye’de Zorlanmama” “Aile Bağlarını Güçlendirme” kodları aynı değerlere sahiplerdir. Sıralamaya bakıldığında “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kendimi o kadar anlatamıyorum. Çok hatalarım oluyor. Anlatamayınca daha iyi olmalısın diyorum kendime.” (15KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların en çok kullandıkları becerilerde dahi Belçika ve Türkiye’de bulunmalarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamların ayrı olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Küçükken fazla etkilemiyordum. Büyüdükçe ortaokulda daha çok arkadaşım oldu orada kullandım. Zorluk çekmiyorum konuşunca.” (15KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelere bakıldığında, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda iletişimde daha rahat hissedildiği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Konuşma Kaygısı” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Olumlu bir şekilde. Çok zorlanmıyorum. Bazen kekelememe oluyor ama konuştuğumuz zaman birbirimizi anlıyoruz.” (15KÖ4).

Yetersiz hissetme kodunda da belirtildiği üzere katılımcılardaki beceri eksikliklerinin ya da eksikmiş gibi hissetmelerinin sebebi olarak duygu değişimlerinin yaşandığı söylenebilir. Bu durumun ise zamanla kaygıya sebep olduğu yargısına varılabilir. Sıralamaya bakıldığında “Türkiye’de zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’ye gittiğimizde iletişim kurabiliyorum.” (15EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında bazı katılımcıların özgüvenli hissettikleri ve her durumda kendilerini ifade edebileceklerini belirttikleri ve böylelikle rahatça iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Son olarak “Aile Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşmasaydım hiç iyi olmazdı. Babamla, anneannemle ya da Türkiyedekilerle hiç ilişki kuramazdım. Çok iyi bir şey bence Türkçe bilmem. Beni çok etkiledi.” (15KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan aile bağlarının daha çok güçlendiği söylenebilir.

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere Konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazdıklarımı genelde anlıyorlar.” (15KÖ1).

“İyi yazabiliyorum. Rahatça iletişim kuramıyorum bazen akıcı olmuyor. Hatalarım olabiliyor ama karşımdaki beni anlıyor.” (15KÖ2).

“Cevap verebiliyorum. Konuşma ve okuma gibi aynı şekilde.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle

iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Önemsememe” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazmak benim için çok önemli değil. Senede bir kere gidiyoruz Türkiye’ye, yazmayla çok denk gelmiyorum. Konuşamadığım zaman yazmam kötü olursa kötü hissederim.” (15EÖ1).

“İyi. Yazmayı fazla kullanmıyorum.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında çoğu çocuğun yeterince Türkçe yazmaya maruz kalmadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir. Son olarak “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kuzenimle yazışırken anlıyorlar. Hiç zorluk yaşamadım. Bence çok iyi dil bilmek. Onlarla iletişim kurmak iyi bence. Türkçem olmasaydı çok zor anlaşırdım onlarla.” (15KÖ3).

Yukarıdaki yetersizlik duygusunun tersi olarak ise bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissinin ise belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence Türkçeyi anlamak en önemlisi. Anlamazsan cevap veremezsin. Diğerleri Türkçe bir şey dediklerinde anlayabiliyorum. Anlamadığım zaman Felemenkçe soruyorum.” (15KÖ1).

“Her şeyi anlıyorum. Her şeye cevap verebiliyorum. Cevap verebilince kendimi iyi hissediyorum.” (15EÖ1).

“Bence iyi etkiliyor. Güzel anlıyorum.” (15KÖ2).

“Burada herkes aynı. Zorlanmıyorum.” (15EÖ2).

“Olumlu. Yapabiliyorum, konuştuğum zaman cümle kurabiliyorum. Diyalog kurabiliyorum.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların “Yeterli kodunda” vermiş oldukları yanıtlarda olduğu gibi “Türkiye’de Zorlanmama” kodu altında bir katılımcının Türkçe becerisi ile iletişime geçebildiği ve bu iletişimi Türkiye’de bulunması halinde dahi yeterince kullanabildiğini belirtmiştir. Bu sebeple özgüven duygusunun Türkçe iletişime geçme konusu ile ilişkisinin olduğu ve iletişim konusunda olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’deki akrabalarımı güzel anlıyorum. İletişimde bir sıkıntı çekmiyorum, evet.” (15KÖ2).

“Türkiye’de amcam, dedem var. Onlarla konuşurken zorlanmıyorum.” (15EÖ2).

“Türkiye’deki ailemle konuşuyorum.” (15KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissinin ise belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir. Son olarak “Türkiye’de Zorlanma” ve “Aile İçi İlişkiler” kodlarına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’den olunca bazen zor oluyor. Ama anlamaya çalışıyorum.” (15KÖ1).

Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu iletişimi etkileyen temel unsurun Belçika veya Türkiye’de bulunmasına göre değiştiği söylenebilir. Belçika’da günlük yaşantı içerisinde konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlayan katılımcıların, günlük yaşantıda karşılaşmadıkları kelimeler gelince zorluk yaşamaları sonucu iletişime geçemedikleri söylenebilir. Son olarak “Aile İçi İlişkiler” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Babam hariç diğerleri ile arada Felemenkçe de oluyor. Türkiyedeki ailemle konuşuyorum.” (15KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun dinleme kategorisinde genellikle anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu söylenebilir. Bu iletişimin ise çoğunlukla aile içerisinde Türkçe haricindeki dilleri iyi kullanmayanlar ile zorunlu olarak Türkçe kullanımı aksi hallerde ise iki dilin karışı şeklinde iletişime geçildiği söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 15 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Yurt Dışında Yaşayan 15 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	5
		Cami	5
		Arkadaşlar	3
		Türk Okulu	3
		Dizi-Film-Video	2
		Dernek	1
		Ailenin Doğum Yeri	1
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	4

		Yok	2
		Aksan	1
Belçika’da	Türkçe	Önemsiz	5
konuşmanın önemi		Önemli	3
Türkçe	öğrenmenin önemi	Önemli	6

Tablo 4.16’den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 13 farklı koda ulaşılmıştır. Destekleyici Unsurlar kategorisi altında 7 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim” ve “Cami”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Babamla konuşmam. Ailemle konuşmam.” (15KÖ1).

“Küçükken ailem bana öğretti.” (15EÖ1).

“Ailem.” (15EÖ2).

“Daha çok anne, babadan.” (15KÖ3).

“Babamla daha çok Türkçe konuştuğum için daha çok faydalı oldu bana.” (15KÖ4).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçe tercih edildiği söylenebilir. En yüksek bir diğer kod olan “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gitmem.” (15EÖ1).

“Camiye gitmem önceden sağlıyordu ama şimdi hocamız Fransızca konuşuyor.” (15KÖ2).

“Cami.” (15EÖ2).

“Camide Türkçe konuşmam, evet.” (15KÖ3).

“Cami.” (15KÖ4).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerinde Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve camilerin çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Fakat bir katılımcının belirttiğine göre camilerdeki dini derslerde artık Fransızca konuşulması sonucunda destekleyici ortam olarak caminin değişim gösterdiği söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Arkadaşlar” ve “Türk Okulu” kodları aynı değere sahiptir. “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla Türkçe konuşmam.” (15EÖ1).

“Arkadaşlarım.” (15EÖ2).

“Okullarda, arkadaşlarla falan daha çok geliştii.” (15KÖ3).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, arkadaş ortamında iki dilin karıştırılarak konuşulduğunun belirtilmiş olunmasına rağmen Türkçe öğrenimine iletişim konusunda destek sağladığı düşünülebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dersim çok yardım etti.” (15KÖ1).

“Türkçe derslere devam ettim.” (15KÖ2).

“Türkçe okulu.” (15KÖ4).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Müzik, film, diziler.” (15EÖ1).

“Diziler.” (15KÖ4).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına bakıldığında, “Dernek” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı değere sahiptir. Sırasıyla “Dernek” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Gençlik derneğinde. Orada aktiviteler yapıyorduk. 2-3 sene oldu. Her gün gidiyordum. Oyunlar oynuyorduk. Masa tenisi, langırt.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların Türkçe konuşmayı en çok tercih ettikleri zamanın sosyal etkileşim içerisinde bulunulan zaman olduğu söylenebilir. Bu sebeple, ek olarak yapılan sosyal aktivitelerin katılımcıların Türkçe eğitimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Annemin Türkiye’den gelmiş olması katkı sağladı, evet. Annem Belçika’da doğmuş olsaydı onunla bu kadar Türkçe konuşmazdım.” (15KÖ2).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdükten sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek

olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere “Destekleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, “Engelleyici Unsurlardır”. Engelleyici Unsurlar kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam”dır. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Engel olan. Küçükken ilkokulda fazla Türk olmadığı için konuşmam yavaşladı.” (15KÖ1).

“Belçika’da yaşıyorum o engelliyor. Okulda Türkçe öğrenmiyorum o engelliyor.” (15EÖ1).

“Benim ilk dilim Türkçeydi. Okulda arkadaşlarımla hep Türkçe konuşuyordum. Öğretmenlerim sinirleniyordu. Sen artık Fransızca öğrenmelisin diyorlardı. O yüzden Türkçem kenarda durdu Fransızca’yı ilerlettim. Çok iyi konuştuğumu hatırlıyorum.” (15KÖ2).

“Çok yok ama bir tane desem Okul derim. Bir tane Türkçe kelime bile söylesek hemen kızıyorlar.” (15KÖ3).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçika’daki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda fazla Türk arkadaşlarının olmaması da söylenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Yok” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yok.” (15EÖ2).

“Yok galiba.” (15KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların herhangi bir engelleyici durumla karşılaşmadıkları söylenebilir. Ek olarak engelleyici durumun olmamasının sebebinin ise Türkçe öğrenme arzusu olduğu söylenebilir. Son olarak “Aksan” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçem daha iyi olabilirdi evet. Aksan yüzünden olmuyor.” (15EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bir katılımcının belirttiği aksan farklılığının aslında Belçika’da yaşayan Türklerin çoğunun aynı şekilde ve benzer kelimelerle konuşmasının etkisini belirttiği söylenebilir.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere “Engelleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi

kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kendimi özel hissetmedim.” (15KÖ1).

“Bence önemli değil. Türkçe kullanmıyorlar hayatlarında.” (15EÖ1).

“Hayır. Biz aramızda konuşunca onları sinir ediyor.” (15KÖ2).

“Yok. Bizim burada Türkçe çok kullanılmıyor. Okulda konuşunca da Türkçe konuşma yok diyorlar.” (15EÖ2).

“Yok, hiç fark etmiyor. İtalyanca, Arapça konuşan var hepimiz aynıyız.” (15KÖ3).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi ise okudukları Belçika okullarında Türkçe konuşmanın yasak olduğu ve Türkçe konuştuklarında uyarı aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Belçika’da diğer milletlerden de birçok kişinin yaşadığını ve onların da iki dil bilmesi sonucunda Türkçe bilmenin pek önemli görülmediği yapılan görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşım var diliniz çok güzel, kulağa hoş geliyor, dediğin de iyi hissediyorum. Bence önemli çok dil bilmek.” (15KÖ1).

“İki dil avantaj olabilir iş falan ararken ama bence önemli değil.” (15EÖ1).

“Evet, yani güzel bir şey yapabilmek. Evet, çünkü benim okulda bazı arkadaşlarım kendi dillerinde benim gibi dinleme, okuma, yazma yapamıyorlar genelde birini yapıyorlar. O yüzden ben yapabilince şok oluyorlar.” (15KÖ4).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşan insanlar çok olduğu için önemli.” (15KÖ1).

“Türk olduğum için önemli. Türkiye’ye gittiğimizde konuşmak için bence önemli.” (15EÖ1).

“Türküm. Türk olduğum için öğrenmem şart bence.” (15KÖ2).

“Tabii önemli. Biz Türk’üz onun için önemli.” (15EÖ2).

“Hem Türk olduğum için hem de ailemle iletişim kurabilmem için önemli.” (15KÖ3).

“Evet. Çünkü Türkiye’ye gidiyorum, bu benim ana dilim, o yüzden önemli bence.”
(15KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsi Türkçe bilmeyi önemli olarak belirttikleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaşı oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

4.5. 16 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.17’de Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.17. Yurt Dışında Yaşayan 16 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Özerklik	Okuma	Dini Mekanlar	5
		Kitap/Dergi Okuma	4
		Türk Okulu	3
		İkili Yazışma	2
		Aile	1
		Kitap Okumama	1
	Konuşma	Evde Kullanım	6
		Arkadaş Çevresi	5
		Dini Mekanlar	3
		Yakın Çevre	3
		Futbol Kulübü	2
		Aile Büyükleri	1
	Yazma	Mesajlaşma	3
		Kısmen Yeterli	2
		Günlük	2
		Not Alma	2
		İhtiyaç Duymama	1
		Kitap Okumak	1
	Dinleme	Film-Dizi-Video	6
		Müzik	5
Aile İçi İletişim		4	
Arkadaş Çevresi		2	
Araştırma		2	

Türk Okulu	1
Cami	1

Tablo 4.17’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 25 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 6 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Dini Mekanlar”dır. Dini mekanlar koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gittim.” (16EÖ1).

“Camiye devam ettim ama çok fazla gitmedim.” (16KÖ1).

“Camiye giderken haftada bir kere Türkçe dersi vardı. Orada öğretti hocamız biraz. 3-4 yıl gittim.” (16KÖ2).

“Camiye gidiyorum.” (16KÖ3).

“Camiye gittim. Camide sadece Kuran okuduk. Dini kitaplar okuduk. Küçükken başladım, 11-12 yaşına kadar gittim.” (16KÖ4).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlar da yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Sıklık değeri yüksek olan Kitap/dergi okuma koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Çok değil ama yine de okuyabiliyorum. Bazen Türkçe kitap okuyorum.” (16EÖ1).

“Bol bol kitap okuyorum. İlgimi çekiyor yazarları olsun, konuları olsun. Kitap okuyarak daha çok Türkçemi geliştirdiğini düşünüyorum.” (16KÖ1).

“Bir ara diyanetin dergisine abone olmuştum. Okuyorum arada.” (16KÖ2).

“Bazen kitap okuyorum. Kendi kendime öğrendim.” (16KÖ3).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü aileler, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğunu düşünülmektedir. Sıklık değeri açısından “Kitap/Dergi Okuma” kodunu izleyen “Türk Okulu” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türk derslerini takip ediyorum. Daha yeni başladım.” (16EÖ1).

“İki sene Türkçe dersi aldım. Türkçe alfabeyi falan öğreniyorduk. Fransızca dersi aldık. Öğretmenimiz Türk’tü hep Fransızca Türkçe çeviriler yapıyorduk.” (16KÖ1).

“Türkçe derslerine gittim, 1-1,5 yıl kadar. Türkçe okuyorum.” (16EÖ2).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle “Türk Okulu” ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıklık değeri açısından bir sonraki kod olan “İkili Yazışma” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Ailemle bolca Türkçe yazıyoruz.” (16KÖ1).

“Arkadaşlarımla Türkçe yazıyoruz ama ğ gibi olan şeyleri yazmıyoruz.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, genellikle okuma beceri üzerine alınan cevaplarda mesajlaşma üzerinden cevapların olduğu düşünüldüğünde yazma becerilerinin öğrenilmesi ve kullanılmasında klavyelerin desteğinin olduğu ve bu durumun yazma becerisine katkı sağladığı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Aile” ve “Kitap Okumama” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Aile” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Daha çok babam öğretiyordu evde.” (16KÖ1).

Çocukların Türkçe okuma becerilerini geliştirmede en büyük destek aileden geliyor. Çünkü aile içerisi iletişimde Türkçe okuma becerilerini kullanmaları gerekiyor. Bunun yanı sıra ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmiş olmasının da çocuklara büyük destek sağladığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kitap Okumama” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türkçe okumuyorum çok. Türkçe dizilere bakıyorum oradan geliyorum bence Türkçem.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların bazılarının okuma ve yazma becerilerini önemsemedikleri, buna karşılık olarak iletişime geçme adına dinleme ve konuşma becerilerine yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ailemle de daha çok Türkçe konuşuyorum.” (16EÖ1).

“Ailemle genellikle Türkçe konuşuyoruz. Hep bir Türkçe iletişim var.” (16KÖ1).

“Aile ortamında her zaman Türkçe konuştuğum için ilk Türkçeyi öğrendiğim için bir şey yapmıyorum.” (16KÖ2).

“Ailemle konuşuyorum.” (16EÖ2).

“Ailem çoğunlukla Türkçe konuşuyorum.” (16KÖ3).

“Aile arasında konuşuyoruz.” (16KÖ4).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercih konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye'den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumlarının olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk arkadaşlarımla daha çok Türkçe konuşmaya başlıyorum.” (16EÖ1).

“Arkadaşlarımla konuşurken Türkçe tercih ediyoruz, evet. Bazen Fransızca kelimeyi bulamazsam Türkçe kelimeyi söylüyorum bazen de tersi oluyor. Birisi duyup anlamasın diye de Türkçe konuşabiliriz.” (16KÖ2).

“Arkadaşlarımla konuşuyorum.” (16EÖ2).

“Arkadaşlarımla çoğunlukla Türkçe konuşuyorum. Arkadaşlarımla Türkçe tercih ediyoruz çünkü ana dilim olduğu için önemli olduğunu düşünüyorum. Çoğunlukla karışık oluyor konuşmamız. Aklıma önce hangi dil geliyorsa onu kullanıyorum. Konulara göre değişiyor. Okulla ilgili bir şey olunca Felemenkçe oluyor. Anlatmak istediğimiz bir şey olunca Türkçe oluyor.” (16KÖ3).

“Konuşuyoruz arkadaşlar arasında.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak, Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Dini Mekanlar” ve “Yakın Çevre” kodları anı değerlere sahiplerdir. “Dini Mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye devam ediyorum.” (16EÖ1).

“Camiye de gittim 7-8 sene kadar.” (16EÖ2).

“Camide Türkçe konuşuluyordu.” (16KÖ4).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Diğer yüksek değere sahip olan “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kuzenlerimle bazen Felemenkçe konuşuyorum. Ama genelde Türkçe. Her gün kelime hazneme Türkçe kelime ekliyorum.” (16KÖ1).

“Komşularla Türkçe konuşuyorum.” (16EÖ2).

“Burada bir sürü Türk var, onlarla da Türkçe konuşuyoruz. Türk marketleri var mesela orada konuşuyoruz.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk aileler her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri oldukları ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Sıralamaya göre bir sonraki kod olan “Futbol Kulübü” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Futbol oynarken mesela arkadaşlarımla konuşuyoruz.” (16EÖ1).

“Türk futbol takımına gidiyorum.” (16EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında erkek öğrencilerin çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu futbol kulüplerine gittikleri ve aktiviteler esnasında takımda bulunan arkadaşları ile Türkçe iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu sebeple yapılan sosyal aktiviteler esnasında da Türkçe öğrenimine yönelik desteğin sağlandığı söylenebilir. Son olarak “Aile Büyükleri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Babam mesela onunla mecburen, Türkiyedeki aileme mecburen Türkçe konuşuyoruz.” (16KÖ4).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da bu dilleri hiç bilmeyen aile büyüklerinin konuşma becerisinin gelişiminde büyük destek sağladığı söylenebilir. Fakat aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Mesajlaşma”dır. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Normal mesajlaşmada da kullanıyorum. Ama kâğıt kalem verseniz Türkçe alfabeyi yazmamı isteseniz zorlanırım.” (16KÖ1).

“Yazabiliyorum. Mesajlaşıyorum. Yazma konusunda sıkıntı çekmiyorum, evet.” (16KÖ2).

“Yazmaya çalışıyorum. Mesaj yazabiliyorum. Daha çok “ğ” gibi olanlarda zorlanıyorum.” (16KÖ3).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla

kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Kısmen Yeterli” “Günlük” ve “Not Alma” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazı harflerde zorlanıyorum ama yine de yazabiliyorum.” (16EÖ1).

“Benim tek sıkıntım, Türk alfabesinde zorlanıyorum. ç, ı, i, ğ, c harflerinde biraz sıkıntı oluyor.” (16KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların çoğunun Türkçe alfabede bulunan harflerde zorluk yaşadığı ve yazışmaları esnasında bu harfleri kullanmadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Günlük” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Korona başladığı gün günlük tutmaya başlamıştım. Sürekli aynı şeyleri yazınca bıraktım. Türkçe yazmayı tercih ettim, Türkçede daha iyi kendimi ifade edebildiğimi düşünüyorum.” (16KÖ1).

“Günlüğüm var Türkçe yazıyorum.” (16KÖ2).

Bazı katılımcıların günlük tutmalarına ilişkin belirttikleri cevaplara bakıldığında, genellikle tercih edilen dilin Türkçe olduğu ve Türkçe kullanırken kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini söyledikleri ve bu sebeple Türkçenin ilk dil olarak aile içerisinde öğrenilmesinin olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Not Alma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ara sıra şarkı sözleri yazıyorum.” (16KÖ2).

“Mesela dizilerdeki güzel sahneleri ya telefonuma yazıyorum ya da elimle defterime yazıyorum. Bir sürü defterim var dolu.” (16EÖ2).

Türkçe yapılan etkinliklerde alınan Türkçe notların da Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların yapmaktan zevk aldıkları şeylere Türkçenin girmesi Türk dilinin öğrenimi sürecine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “İhtiyaç Duymama” ve “Kitap Okuma” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “İhtiyaç Duymama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazabiliyorum. Zorlanma değil de daha çok tercih bence kısa kısa yazıyorum. Biliyorum nasıl kullanılacağını ama kullanmıyorum, herkes öyle. Ğ, ü, ç ö onları kullanmıyorum.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çoğu çocuğun yeterince Türkçe yazmaya maruz kalmadığı sadece Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında sonraki kod olan “Kitap Okuma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okumam katkı sağladı evet.” (16KÖ1).

Çocukların çoğu yazma becerilerindeki gelişimi kitap okuma ile bağdaştırmışlar ve kitap okurken harflerin, kelimelerin nasıl yazıldığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle okudukları kitaplarda bulunan kelimeleri yazmakta zorluk yaşamadıkları ve kullanabildikleri söylenebilir.

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dizilere bakıyorum, Daha çok Türkçe konuşulan şeyleri dinliyorum.” (16EÖ1).

“Türkçe diziler izliyorum. Politikacıları dinliyorum. Zor, eski kelimeler kullandıkları için. Anlamasam da duymuş olayım diye.” (16KÖ1).

“Türk diziler var onlara bakıyorum.” (16KÖ2).

“Dizilere bakıyorum. Youtuberları izliyorum.” (16EÖ2).

“Televizyon izliyorum. Diziler, filmler izliyorum.” (16KÖ3).

“Türkçe dizilere çoğunlukla bakıyorum.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe şarkılar dinliyorum.” (16EÖ1).

“Çok Türkçe müzik dinliyorum.” (16KÖ1).

“Şarkılar var onları dinliyorum.” (16KÖ2).

“Türkçe şarkılar dinliyorum.” (16EÖ2).

“Müzikte dinliyorum, evet.” (16KÖ3).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşayanları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmeler hareketle söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde Türkçe konuşuyorum, konuşmaya katılabiliyorum.” (16EÖ1).

“Aile ortamında Türkçe baya var.” (16KÖ2).

“Ailemle konuştuğumuzda onları dinliyorum.” (16KÖ3).

“Evde çoğunlukla Türkçe. Bir cümleye Türkçe başlıyorum sonra Felemenkçe bir kelime geliyor, karma karışık oluyor. Babamla daha çok Türkçe konuşuluyor. Kardeşlerimle ikisini de konuşuyoruz. Zor kelimeler olunca mesela biyolojik falan onlarda zorlanabiliyorum.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçiş ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızca'yı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sıklık sıralamasına göre “Arkadaş Çevresi” ve “Araştırma” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okulda da Türk çok arkadaşım var, onlarla da Türkçe konuşuyoruz.” (16KÖ2).

“Arkadaşlarımla konuştuğumuzda onları dinliyorum.” (16KÖ3).

Belçikadaki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkılarının olduğu yargısına varılabilir. Bir sonraki kod olan “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlamalarını da babama soruyorum.” (16KÖ1).

“Biz Türkçe konuşuyoruz, zor kelimeler kullanmıyoruz. Zorlanınca babama soruyorum o genellikle biliyor.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların çoğunun kelime dağarcığının sadece aile içerisinde ve Belçika’da yaşayan diğer Türklerin konuştukları kelimeler ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok çocuk günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeleri zor olarak addetmekte ve bu zor kelimelerin neler olduğu sorulduğunda burada kullanılmıyor yanıtı alınmaktadır. Bu bağlamda hatırlayamadıkları veya bildikleri kelimeler yerine ikinci dillerindeki uygun kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Görüşmeler esnasında çocukların genellikle duydukları bir kelimeyi anlamadıklarında aile bireylerine başvurdukları söylenebilir. Bilmedikleri kelimeleri araştırmaları esnasında ise ebeveynlerden ya da akrabalarından en az birisinin Türkiye’den gelmiş olması durumuna göre başvuru alan kişilerin ilk tercih olarak bu kişiler olduğu söylenebilir. Sıklık sıralamasına göre “Türk Okulu” ve “Cami” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk derslerine gidiyorum. Benden önce okuyan kişileri takip ediyorum.” (16EÖ1).

Diğer becerilerde olduğu gibi Türkçe derslerinin çocukların dinleme becerilerine katkılarının olduğu söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Cami” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye eskiden sohbe gidiyordum.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında çocukların en çok Türkçeye maruz kaldıkları ortamlardan birisinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirmekte olduğu söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Yurt Dışında Yaşayan 16 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Yeterli	4
		Kısmen Yeterli	2
	Konuşma	Yeterli	3
		Yerel Kullanımlarda Yetersizlik / Yerel Kullanımlarda Yetersiz Hissetme	2
		Türkiyedekilerle İletişimde Zorlanmama	2
		Yazma	Yeterli
	Dinleme	Kısmen Yeterli	1
		Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma	1
		Yeterli	5
		Türkiyedekilerle Zorlanma	1

Tablo 4.18’den anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 10 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 2 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Yeterli”dir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçem iyi yani okuduklarımı anlıyorum. Bence gayet iyi. Bazen zor oluyor ama iyi bence.” (16KÖ2).

“Bence çok iyi her şeyi anlıyorum.” (16EÖ2).

“Aslında yeterli olduğunu düşünüyorum. Daha iyi olabilir ama yeterli bence.” (16KÖ3).

“Bence yeterli ama Felemenkçeyi daha hızlı okuyorum, Türkçeyi biraz daha yavaş. Okuyamadığım kelime hiç olmuyor.” (16KÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıtı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat

bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve o kelimeleri araştırarak öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Çok yeterli değil. Çok iyi okuyamıyorum, evet.” (16EÖ1).

“Süper okuyabiliyorum da demiyim, berbat okuyabiliyorum da demiyim, iyi bence kendi kendime okuduğumu anlayabiliyorsam bence yeterli. Bazen zor kelimeler olunca zorlanıyorum. Eski Türkçe, Osmanlıca kelimeleri anlamıyorum. Konuştuğumuz gibi Türkçeyle yazıldıysa zor değil.” (16KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, “Yeterli” olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli. Karşımdaki benim ne demek istediğimi anlıyorsa bence yeterli diye düşünüyorum.” (16KÖ1).

“Bazen tabi ki kelimeleri bulamayabilirim ama yeterli buluyorum. Eksiklik olabilir ama bence iyi. Her ortamda olabiliyor.” (16KÖ2).

“Ben yeterli olduğumu düşünüyorum. Burada bence daha kolay kelime kullanılıyor. Türkiye biraz daha zor ama yine de anlayabiliyorum.” (16KÖ3).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. “Daha iyi olabilir” olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu fakat Türkiye düşünüldüğünde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı fakat bazı katılımcıların Türkiye’de dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Son olarak “Yerel Kullanımlarda Yetersizlik/ Yerel Kullanımlarda Yetersiz Hissetme” ve “Türkiyedekilerle İletişimde Zorlanmama” kodlarına ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yetersiz. Bazı yerlerde zor oluyor konuşmak, her şey karışabiliyor. Mesela Türkiye’deyken ya da Felemenkçe bilmeyen arkadaşlarımla Türkçe konuşunca.” (16EÖ1).

“Bence o kadar iyi değil. Konuşabiliyorum ama aksan var. Bu belki rahatsız edebilir Türkiye’dekileri. Beni rahatsız etmiyor çünkü buradaki herkes böyle konuşuyor.” (16KÖ4).

Türkiye içerisindeki dil kullanımını çeşitliliğinin çocukları etkilediği duymadıkları kullanım ifadelerini anladıkları söylenebilir. Buna ek olarak çoğu katılımcı Belçika’da konuşulan Türkçenin de bir şive olduğunu belirtmiş ve kendi aralarında sorun olmazken Türkiye’de bunun sorun olabileceği görüşünde oldukları söylenebilir. “Türkiyedekilerle İletişimde Zorlanmama” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye gitsem mesela kendi kendime iletişim kurarım.” (16KÖ1).

“Ben burada doğup büyüdüm. Türkiye’ye gitsem şimdi her şeyi anlayabilirim zorlanmam.” (16EÖ2).

Katılımcıların çoğunun görüşmeler esnasında belirttiklerine bakıldığında, Belçika’da günlük yaşantıda sıklıkla aynı kelimeleri kullanmaları ve aynı dil ifadeleri ile konuşmaları sonucunda Türkiye’de bu şekildeki dil ifadelerinin yetersiz olabileceği ve zorluklarla karşılaşılacağı söylenebilir. Çoğu katılımcının Türkiye’deki insanlarla “iletişime geçmekte zorluk yaşıyorum” diye çekincemeleri olduğu söylenebilir. Bunun tam tersi olarak ise bazı katılımcıların Türkiye’de dahi iyi iletişime geçebilecekleri ve özgüvenlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri sıralamasına göre “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli.” (16KÖ1).

“Sıkıntı olmadığı için bence yeterli.” (16KÖ2).

“Türkiye’de okuyacak kadar yeter bence. Bilmezsem araştırıyorum.” (16EÖ2).

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum, Çok kötü değil ama daha iyi olabilir.” (16KÖ3).

“Yeterli bence. Aklıma bir şey geldiğinde Türkçe yazabilirim, evet.” (16KÖ4).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının Türkçe yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Benim için biraz yeterli ama geliştirilmesi gerekir, evet. İlk başta Türkçe başlıyorum sonra karışıyor.” (16EÖ1).

Görüşmeler esnasında katılımcıların yazma becerisinde yeterli veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında birçoğunun Türkçe alfabede bulunan ama Felemenkçe/Fransızca alfabelerinde bulunmayan harfleri kullanmada sıkıntı yaşadıkları ve bu harfleri genellikle kullanmadıkları söylenebilir. Fakat harflerin farklılığına ilişkin kullanım alanlarını bildikleri daha kolay olduğu için diğer harfleri kullandıkları yargısına varılabilir. Birçok katılımcının ise Türkçe yazmayı sadece

mesajlaşmada kullandıkları ve Türkçe klavye kullanarak yazmalarına destek sağladıkları söylenebilir. “Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma” koduna ilişkin görüşler ise şu şekildedir:

“Hızlı konuşmaya başlayınca harflerin çoğunu hatırlamayınca Felemenkçeye geçiyorum. Sonrada karışıyor Türkçe ve Felemenkçe.” (16EÖ1).

“Kısmen Yeterli” kodunda da belirtildiği üzere mesajlaşma üzerinden durum ele alındığında genellikle katılımcıların Türkçe harfleri kullanmadıkları ayrıca ikinci dildeki yetkinliklerinin fazla olması sebebiyle ikinci dile geçişlerin olduğu söylenebilir. Bu sebeple Türkçe harflerin doğru kullanımının kendi yazışma çevreleri arasında sorun teşkil etmemesinden dolayı öğrenmelerin durağanlaştığı söylenebilir.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yeterli.” (16EÖ1).

“Evet bence yeterli. Dinlediklerini anlıyorum evet. Sıkıntı çekmiyorum, evet.” (16KÖ2).

“Gayet iyi her şeyi anlıyorum (16EÖ2). Yeterli olduğunu düşünüyorum, anlıyorum her şeyi. Türkiye’ye gidince çok sıkıntı yaşamıyorum, anlıyorum.” (16KÖ3).

“Yeterli bence iyi yani.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği üzere bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Türkiyedekilerle Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen insanlar çok zor Türkçe konuşuyor, Türkiye’ye gidince mesela birkaç defa zorlanmıştım. Kendime göre normal ama.” (16KÖ1).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Fakat bu eksikliğin Belçika’da maruz kalınan Türkçe ile ya da aile içerisinde olması ise katılımcıları kötü hissettirdiği söylenebilir. Görüşmeler esnasında gözlemlenen diğer bir konu ise Belçika’da kullanılan ifadelerin basit olduğu Türkiye’de kullanılanların ise zor olduğu yönündedir. Bu sebeple katılımcıların uzun cümlelerde zorlandığı ve buna ek olarak karşılaşmadıkları kelimelerin olduğu durumlarda zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı'nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Yurt Dışında Yaşayan 16 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
İlişkili Olma	Okuma	İkili Yazışma	6	
		Türkiyedeki Aile İlişkisi	2	
		Arkadaş İlişkileri	1	
		Gurur Duygusu	1	
		Türkiye'de Zorlanma	1	
	Konuşma	Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme	2	
		Felemenkçe Bilmenin Etkisi	2	
		Türkiye'de Zorlanmama	2	
		Yeterli	2	
		Yetersizlik/	1	
		Yetersiz Hissetme		
		Aksan	1	
		Aile Büyükleri ile İletişim	1	
		Yazma	Mesajlaşma	2
			Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme	2
	Yazmada Türkçeyi Kullanmama		1	
	Oyun/Etkinlik		1	
	Yeterli		1	
	Dinleme	Yetersizlik/	1	
		Yetersiz Hissetme		
		Arkadaş İlişkisi	2	
		Yakın Çevre	2	
Türkiye'de Zorlanma		2		
Yeterli		1		

Tablo 4.19'dan anlaşılacağı üzere İlişkili Olma unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 22 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 5 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili Yazışma”dır. “İkili Yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiyedeki kuzenlerimle mesajlaşıyoruz. İletişim kuruyorum. Mesela ş’ yi yazamıyorum. Ö, ğ gibi olanlarda da. Türk harflerinde zorlanıyorum, evet. Onların yazdıklarını anlamakta çok zorlanmıyorum. Cevap verebiliyorum. Benim bilmediğim kelimelerde mesela zorlanıyorum.” (16EÖ1).

“Evet, çok mesajlaşıyoruz. Arkadaşlarımla mesajlaşırken ama bazen ğ’yi unutuyorum. Mesela sağ ol yazacakken sag ol olarak yazıyorum.” (16KÖ1).

“Türk arkadaşlarım var bazen yazışırken Türkçe yazıyoruz. Okuduğumu anlamasaydım iletişime geçemezdim, evet. Türkçe mesajları okuyup anlıyorum, evet.” (16KÖ2).

“Burada genellikle Felemenkçe kullanıyoruz ama ailemle, bazı arkadaşlarımla Türkçe yazıyoruz. İyi yazıp, anlıyorum.” (16EÖ2).

“Aslında çok etkilemiyor. Arkadaşlarımla mesajlaşıyoruz. Arada Türkçe yazıyoruz. Okuduğumda anlıyorum. Genel olarak anlayabiliyorum, evet. İyi etkiliyor.” (16KÖ3).

“Yazışırken insanlarla ilişki kurabiliyorum, evet. Mesela okuyabildiğimde daha iyi hissediyorum.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcının mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Türkiye’deki Aile İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ama aile içi olsun, Türkiye’den ailem olsun onlarla yazışırken dikkat ediyorum. Mesaj gelince okuyup anlıyorum. Gayet iyi iletişime geçiyoruz.” (16KÖ1).

“Bazen Türkiye’de kuzenim var onunla mesajlaşıyoruz, anlıyorum. Türkçeyi anlamak, okumayı yapamıyordum iletişim kuramazdım.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların genellikle Türkiye’de bulunan akrabaları ile mesajlaşma yolu ile iletişime geçtikleri, bu kişiler tarafından yazılanları okuyabildikleri için iyi hissettikleri ve iletişimde sorun yaşamadıkları söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına göre “Arkadaş İlişkisi” “Gurur Duygusu” ve “Türkiye’de Zorlanma” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Etrafımda hep Türk var sürekli birlikteyiz. Arkadaşlarımla otururken o kendi kitabını okuyor ben kendi kitabımı okuyorum. Birbirimize anlatıyoruz kitabın neyle ilgili olduğunu.” (16KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun okuma kategorisinde genellikle mesajlaşma sırasında okuduğunu anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu göz önüne alındığında çoğunlukla aile içerisinde olduğu kadar arkadaş ilişkilerinde de yer aldığı söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Gurur Duygusu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anlayabilmem bence gurur verici.” (16KÖ1).

Türkçe okuma becerisini yeterli kullanabilen katılımcıların ise özgüven duygularının yüksek olduğu ve yapabilmemenin gururunu taşıdıkları söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Burada arkadaşlarımla konuşunca normal oluyor ama Türkiye’ye gidince kuzenlerimle zor anlaşabiliyorum.” (16EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların aksan olarak belirttikleri unsurun aslında harflerin, kelimelerin veya cümle kurulumlarının farklılıklarının olduğu ve bu sebeple aslında iletişimlerdeki sorunun becerilerin yetersiz kullanımı sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, konuşmadır. Konuşma kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” “Felemenkçe Bilmenin Etkisi” “Türkiye’de Zorlanmama” ve “Yeterli” kodlarıdır. Sırasıyla incelenecek olunursa, “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Benim etrafımda da çok flaman arkadaşım var. Onların yanında istemesek de Türkçe konuşuyoruz. İlk başta çok kavga etmiştik, benim elimde olmadığını açıklamaya çalışmıştım. Şu an mesela Türkçe kelimeler öğretiyoruz.” (16KÖ1).

“İyi etkiliyor. Arkadaşlarımla Türkçe konuşuyoruz.” (16EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelere bakıldığında, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda iletişimde daha rahat rahat hissedildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Felemenkçe bilmenin etkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuştuğça daha iyi olduğunu düşünüyorum. Kötü olsaydı, herkes demeyeyim ama yine de çoğu kişiyle iletişime geçtim.” (16KÖ3).

“Bilmeseydim, babamla değil, anne tarafım hep burada onlarla sorun olmazdı.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bazı katılımcıların Türkçe bilmeseler bile Felemenkçe olarak arkadaşları ve aileleri ile iletişime geçebileceklerini belirtmeleri ise iki dil bilme konusundaki özgüvenlerini gösterdiği, böylelikle aslında Türkçeye verilen önemin zorunluk olarak addedilebileceği söylenebilir. Bir diğer kod olan ““Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Benlik bir sıkıntı yok, Almanyadaki kuzenlerim Türkiyedeki kuzenlerimle konuşunca ne demek istediklerini ben söylüyorum Türkiyedeki kuzenlerime. Her türlü konuda bir fikrim oluşuyor. Babam mesela Türkiyedeki kardeşi ile konuşurken direk kendi fikrimi belirtebiliyorum.” (16KÖ1).

“İyi olmasaydı konuşamazdım, Türkiyedeki akrabalarımınla, dediklerini bile anlamazdım.” (16EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında bazı katılımcıların özgüvenli hissettikleri ve her durumda kendilerini ifade edebileceklerini belirttikleri ve böylelikle rahatça iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Hangi harfi diyeceğimi bilmiyorum. Konuşuyorum ama takılıyorum.” (16EÖ1).

“Bence pozitif. İyi yönde konuşmasaydım iletişim kuramazdım.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede konuşma ve dinleme becerilerini diğer becerilere bakıldığında daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Ek olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabildiklerini düşünmeleri kendilerinde iyi bir his oluşturduğu da söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” “Aksan” ve “Aile Büyükleri ile İletişim” kodları aynı değerlere sahiplerdir. Sıralamaya bakıldığında “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha çok Türkçe öğrenebilirim diye hissediyorum.” (16EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların en çok kullandıkları becerilerde dahi Belçika ve Türkiye’de bulunmalarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamların da olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Aksan” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye de belli oluyor aksan, soruyorlar hemen Avrupalı mısın diye.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bir katılımcının belirttiği aksan farklılığının aslında Belçika’da yaşayan Türklerin çoğunun aynı şekilde ve benzer kelimelerle konuşmasının etkisini belirttiği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Aile büyükleri ile İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anneannem, dedemle sadece Türkçe konuşuyorum. Türkçe bilmem pozitif etkiliyor.” (16KÖ3).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu düşünüldüğünde katılımcıların aile büyükleri ile iletişime geçebilmelerinin katılımcılara olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere Konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan ” Mesajlaşma” ve “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” kodlarıdır. Mesajlaşma koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesajlaşıyorum. Buradakilerle bir şekilde anlaşabiliyorum ama Türkiye’dekilerle bazen anlaşamıyorum, evet. Etkiliyor. Bazen ona benzer bir şeyler yazmaya çalışıyorum ya da onlara soruyorum nasıl yazmam gerektiğini.” (16EÖ1).

“Çevremdeki insanlara yazabiliyorum. Daha iyi hissettiriyor.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımızla mesela kâğıt yazmıştık, kendini 10 sene sonra nerede görüyorsun diye.” (16KÖ1).

“Mesela bir şey yazarsam arkadaşlarıma onlar da anlamazsa anlatıyorum. Bir dahaki sefer onlarda kullanıyor.” (16EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların yazma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Yazmada Türkçeyi kullanmama” “Oyun/Etkinlik” “Yeterli” ve “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Yazmada Türkçeyi Kullanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Günlük hayatımda o kadar çok kullanmadığım için çok etkilemiyor.” (16KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların Türkçeyi iletişime geçme olarak ele aldıkları, bu sebeple dinleme ve konuşmanın daha çok önemsendiği söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Oyun/Etkinlik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarla oyunlar oynuyoruz. Kâğıt üstünde, isim-şehir oyunu mesela. O oyunu oynuyoruz hala. Hep Türkçe oynadık. Hiç flamanca oynamadık.” (16KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların yazma becerilerini kullanarak gerçekleştirdikleri aktiviteler ile sosyal ilişkilerini güçlendirdikleri ve böylelikle Türkçe yazma becerisinin gelişiminin sosyal iletişimde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bir sonraki kod olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçeyi yazamazsam baya etkilenirdi. Yazabildiğim, anladığım için pozitif etkiliyor, evet.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Son olarak “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Pek bir şey hissetmiyorum. Daha çok öğrenebilirim diye bir his geliyor.” (16EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bazı katılımcıların Türkçe konusunda yetersiz hissetmeleri de daha çok öğrenilmesi gerektiği konusunda destekleyici bir unsur olabileceği söylenebilir.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere “Yazma” becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Arkadaş İlişkisi” “Yakın Çevre” ve “Türkiye’de Zorlanma” kodlarıdır. “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesela arkadaşlarımın anlayamadıklarını bana soruyorlar ben de anlatıyorum. Türkçe ana dilimiz iyi bilmemiz lazım.” (16EÖ2).

“Yine pozitif etkiliyor. Arkadaşlarımla konuştuğumuzda onları anlayabiliyorum. Türkçe tercih ediyorum.” (16KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun dinleme kategorisinde genellikle anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu göz önüne alındığında çoğunlukla arkadaş ilişkisi kurulması esnasında Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Türkçe konuşma ile arkadaşlar arasında iletişimin kurulması da ayrıca arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Olumlu normalde. Mesela burada arkadaşlarımla ya da ailemle Türkçe konuşunca onları iyi anlayabiliyorum.” (16EÖ1).

“Çevremde normal Türkçe konuşan var. Zor konuşan kimse yok. O yüzden fazla zorlanmıyorum. Normal günlük Türkçe nasıl konuşuyorsak herkes de öyle konuşuyor burada.” (16KÖ1).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin yakın çevresinin iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple yakın çevre ile iletişime geçebilme duygusunun kazanımının sağlandığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ama Türkiye’de daha net konuşuyorlar ya onları net anlayamıyorum.” (16EÖ1).

“Belki Türkiye de amcamlar olur, ailem olur onlar arada anlamadığım kelimeler kullandığında bazen anlamıyorum.” (16KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissinin belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir. Son olarak “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşulanları anlayıp iletişime geçiyorum, evet. Konuya dahil olmasam da dinleyip anlıyorum, sohbete katılabilirim.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmeler bakıldığında katılımcıların çoğunun dinleme becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 16 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Yurt Dışında Yaşayan 16 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f		
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	5		
		Cami	4		
		Dizi-Film-Video-Tv	4		
		Arkadaşlar	3		
		Yakın Çevre	2		
		Türkiye Ziyaretleri	2		
		Kitap	2		
		Olumlu Tutum	1		
		Türk Okulu	1		
		Futbol Kulübü	1		
		Ailenin Doğum Yeri	1		
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	3		
		Yok	3		
		Türkçe Derslerine Katılmama	2		
		Bilgi Karmaşası	1		
		Hızlı Yapma / Düşünmeden Yapma	1		
		Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi	Önemsiz	6	
			Önemli	2	
			Türkçe öğrenmenin önemi	Önemli	6
				Önemsiz	1

Tablo 4.20’den anlaşılacağı üzere “Türkçe Kullanımı” unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 20 farklı koda ulaşılmıştır. “Destekleyici Unsurlar” kategorisi altında 11 farklı kod

bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Babamdan Türkçe öğrenmem sağladı. Tüm aileden, aile içerisinde Türkçe konuşulması (16EÖ1).

“Babamla çok Türkçe konuşuyoruz. Onun çok büyük bir etkisi var.” (16KÖ1).

“Evde aile ile konuşmak.” (16EÖ2).

“Ailem.” (16KÖ3).

“Aile, annem, babam destekledi.” (16KÖ4).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçen’in tercih edildiği söylenebilir. En yüksek bir diğer kod olan “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camide konuşma.” (16EÖ1).

“Ve caminin de çok büyük etkisi var.” (16KÖ1).

“Camiye gitmem evet katkı sağladı.” (16KÖ3).

“Cami.” (16KÖ4).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerin de Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Fakat bir katılımcının belirttiği üzere camilerdeki dini derslerde artık Fransızca konuşulması sonucunda destekleyici ortam olarak caminin değişim gösterdiği söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dinliyorum her gün, haber dinliyoruz babamla her gün.” (16KÖ1).

“Daha çok diziler etkiliyor.” (16EÖ2).

“Televizyon.” (16KÖ3).

“Televizyon. Türkçe çizgi filmler izliyordum küçükken.” (16KÖ4).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Daha çok arkadaşlarımla Türkçe konuşmam.” (16EÖ1).

“Arkadaşlarım.” (16KÖ3).

“Arkadaşlarım hepsi Türk.” (16KÖ4).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, arkadaş ortamında iki dilin karıştırılarak konuşulduğunun belirtilmiş olunmasına rağmen Türkçe öğrenimine iletişim konusunda destek sağladığı düşünülebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Yakın Çevre” “Türkiye Ziyaretleri” ve “Kitap” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Yakın Çevre” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kuzenlerimle, amcamla konuşuyoruz Türkçe.” (16KÖ1).

“Ortamlarda her zaman Türkçe konuşulması.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye Ziyaretleri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Tatile Türkiye’ye gidince hep Türkçe konuşuruz.” (16KÖ2).

“Türkiye’ye tatile gitmemizde evet katkı sağlıyor, Türkiye’deki çocuklarla sadece Türkçe konuştuğumuz için geliştirebildiğimi düşünüyorum.” (16KÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk aileler her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kitap” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kitap okumada aynı şekilde.” (16KÖ1).

“Kitap okumam. Baya kitap okurum.” (16KÖ2).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisine etki etmediği aynı zaman da diğer becerileri de desteklediği algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Olumlu Tutum” “Türk Okulu” “Futbol Kulübü” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Olumlu Tutum” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ben Türkiye’yi çok seviyorum büyük bir etki o da var.” (16KÖ1).

Türkiye'ye ve Türkçe karşı oluşturulan olumlu tutumun destekleyici bir etki gösterdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan "Türk Okulu" koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Türkçe dersleri." (16KÖ1).

Belçika'da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan "Futbol Kulübü" koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Futbol Kulübünde." (16EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında erkek öğrencilerin çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu futbol kulüplerine gittikleri ve aktiviteler esnasında takımda bulunan arkadaşları ile Türkçe iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu sebeple yapılan sosyal aktiviteler esnasında da Türkçe öğrenimine yönelik desteğin sağlandığı söylenebilir. Son olarak "Ailenin Doğum Yeri" koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Babamın Türkiye'den gelmesi bence avantaj bilmediğim kelimeleri soruyorum." (16KÖ4).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye'de doğup büyüdükten sonra Belçika'ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye'de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika'da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir.

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere Destekleyici Unsurlardan sonra gelen bir diğer kategori, "Engelleyici Unsurlar"dır. "Engelleyici Unsurlar" kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan "Engelleyici Ortam" ve "Yok"tur. "Engelleyici Ortam" koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Ben küçükken Türkçe dersleri yoktu o yüzden gidemedim." (16EÖ1).

"Şu an bir arkadaş grubum var hep Belçikalı, sadece şu an ailem var Türkçe konuştum. Şu an çok geliştiremiyorum." (16KÖ1).

"Burada büyümem bence büyük bir şey. Okulda Felemenkçe kullanıyoruz evde Türkçe o da karıştırıyor. Küçükken çok karışıyorlardı Felemenkçe kullanın diye." (16KÖ4).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçika'daki okullara devam etmeleri gösterilebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda fazla Türk arkadaşlarının olmaması da engelleyici olarak söylenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir

yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Yok” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yok.” (16KÖ2).

“Engelleyen yok. (16EÖ2).

“Çok yok aslında. Dediğim gibi okulda Türkçe konuşmamız yasak ama çok etkilediğini düşünmüyorum.” (16KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların herhangi bir engelleyici durumla karşılaşmadıkları söylenebilir. Ek olarak engelleyici durumun olmamasının sebebinin ise Türkçe öğrenme arzusu olduğu söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Türkçe Derslerine Katılmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe derslerine katılsaydım daha iyi olabilirdi, evet.” (16KÖ3).

“Türkçe derslerine gitseydim iyi olabilirdi, evet.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında, katılımcıların Türkçe derslerine katılmama veya katılma isteklerinin bulunmaması sebeplerinin Türkçe gelişimlerine olumsuz etkileri olduğu ve öğrenimi engellediği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Bilgi Karmaşası” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Felemenkçe alfabedeki harfleri karıştırabiliyorum Türkçekilerle.” (16EÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, Belçika’da kullanılan resmi dillerde eğitim alan katılımcıların iki dil arasında bilgi karmaşası yaşadıkları ve en çok alfabede zorluklarla karşılaştıkları söylenebilir. Son olarak “Hızlı yapma / Düşünmeden yapma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Her şeyi hızlı yapmam sebep oluyor bir de bazı harfler birbirine benzeyince zorlanıyorum.” (16EÖ1).

Bilgi karmaşası kodunda olduğu gibi katılımcıların resmi olarak eğitim aldıkları dil gibi Türkçe kullanımına yönelirken daha çok zorlandıkları ve bilgileri çağırma konusunda zamana ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere Engelleyici Unsurlardan sonra gelen bir diğer kategori Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Onlar için çok önemli değil. Çünkü okula gittiğimde daha Felemenkçe konuşmamı istiyorlar.” (16EÖ1).

“Okulda bana hep çok Türkçe konuşuyorsunuz. Flamanca konuşun siz burada doğdunuz diyorlardı. Kendi ana dilimizi ikinci plana atma şeyleri vardı hep. Flamanca, İngilizce ve Fransızca’yı bilsen daha önemli diyorlar.” (16KÖ1).

“Bence hayır. Herkesin bir ikinci dili olabilir. Belçika’da sadece Türkler yok diğer milletlerden insanlarda var. İtalyanlar falan. Herkesin bir ikinci dili olabiliyor.” (16KÖ2).

“Bence yok.” (16EÖ2).

“Belçikalıların gözünde bence önemli değil çok düşünmüyorlar.”(16KÖ3).

“İşte Türkçeyi böyle önemli görmüyorlar. Mesela başka dil olsa İspanyolca gibi beni daha değerli görürlerdi. Ama şimdi Türkçe çok önemli değil. Türkleri daha çok dışlıyorlar.” (16KÖ4).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi olarak okudukları Belçika okullarında Türkçe konuşmanın yasak olduğu ve Türkçe konuştuklarında uyarı aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Belçika’da diğer milletlerden de birçok kişinin yaşadığını ve onların da iki dil bilmesi sonucunda Türkçe bilmenin pek önemli görülmediği yapılan görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen yapabiliyor.” (16EÖ1).

“Bence yapıyor.” (16KÖ3).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdıklarını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 2 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Önemli. Türkiye’ye gittiğimde daha çok anlayabileyim ya da orada yaşayacaksam daha iyi anlayabileyim diye.” (16EÖ1).

“Eğer biz Türkçeyi öğrenmeseydik, kendi vatanımızı bilmezdik.” (16KÖ1).

“Bence evet. Bilmezsen, Türkiye’ye dönmek zorunda kalırsak bence önemli.” (16KÖ2).

“Türkiye’de yaşıyorsun, oraya gideceksem önemli. Türk olduğum için önemli.” (16EÖ2).

“Evet önemli. Ana dilim olduğu için.” (16KÖ3).

“Bence çok önemli. Türküm sonuçta, Türkçe bilmem önemli.” (16KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsinin Türkçe bilmeyi önemli olarak belirttikleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaş oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir. Son olarak “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aslında pek önemli değil diye düşünüyorum. Burada doğdum büyüdüm. Fransızca biliyorum.” (16KÖ2).

Yapılan görüşmeler esnasında bir katılımcı Türkiye’ye dönmek zorunda kalma ihtimaline karşı Türkçe bilmenin önemli olduğunu fakat böyle bir ihtimalin olmayacağı kanısı üzerine Fransızca bilmesinin yeterli olacağını ifade etmiştir. Buna bakıldığında katılımcıların yaşlarındaki artışa doğru orantılı olarak karşılaşılan okul dönemi problemlerinin Türkçe öğrenim süreçlerine olumsuz etkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabildiği söylenebilir.

4.6. 17 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.21’de Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.21. Yurt Dışında Yaşayan 17 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Özerklik	Okuma	Kitap/Dergi Okuma	4
		Dini Mekanlar	4
		Türk Okulu	3
		Aile	2
	Konuşma	Eğitim Etkinlikleri	1
		Evde Kullanım	4
		Arkadaş Çevresi	3
		Yakın Çevre	3
		Dini Mekanlar	1
		Teknoloji Desteği	1
		Aile Büyükleri	1
		Türk Okulu	1
	Yazma	Film/Dizi/Müzik	1
		Mesajlaşma	4
		Kısmen Yeterli	1

	Araştırma	1
	Cami	1
	Türk Okulu	1
Dinleme	Film-Dizi-Video	6
	Aile İçi İletişim	4
	Müzik	3
	Cami	2
	Arkadaş Çevresi	1

Tablo 4.21’den anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 23 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 5 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kitap/Dergi Okuma” ve “Dini Mekanlar” dır. “Kitap/Dergi Okuma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Çok kitap okumuyorum ama okuduklarım da oluyor.” (17KÖ1).

“Bu yaşıma kadar çok fazla Türkçe okuduğum söylenemez ama son zamanlarda Türkçe kitap okumaya başladım. Şu an da birkaç kitap okuyorum. Okuyabiliyorum, anlamada sıkıntı yaşamıyorum.” (17EÖ1).

“Türkçe kitaplar okudum.” (17EÖ3).

“Ara sıra Türkçe kitap okuyorum.” (17KÖ3).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni olarak çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü ailelerin, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğunu söyleyebiliriz. Kitap/Dergi Okuma kodu ile aynı değere sahip olan “ Dini Mekanlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camilere gittim. Camilerde Türk Okulu vardı.” (17KÖ1).

“Camiye gittim 1-2 yıl kadar. Türkçe okuma üzerine pek bir şey yaptığımız söylenemez.” (17EÖ1).

“Camiye baya gittim. Orada da baya öğrendim. İlk iki saat Türkçe vardı, sonraki iki saat arapça vardı.” (17EÖ2).

“Camiye en son geçen sene gittim sonra bıraktım. 5 yaşında başladım 15-16 yaşına kadar. Her hafta sonuydu. Bir sene kursa gittim, orada da islam dersi aldım. Temel bilgiler kitabını okuyoduk sınıfta, herkes sınıf önünde okuyodu.” (17EÖ3).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlar da yer alıyor. Yapılan

dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Sıklık değeri açısından “Dini Mekanlar” kodunu izleyen “Türk Okulu” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Eskiden babam beni okula salardı, Türkçe okumam için, Türkçe öğrenmem için. Gayet iyi Türkçe okuyabiliyorum. Ama o kadar iyi değil ama idare eder herhalde, kendimi kurtarabilecek kadar. Okuduklarımın çoğunluğunu anlıyorum. 1-2 yıl gittim okula küçükken.” (17EÖ2).

“Küçükken bir Türkçe öğrendim o da çok uzun değildi, bir seneydi. Şimdi hiç Türkçe dersi almıyorum.” (17EÖ3).

“Önceden ilkokulda Türkçe dersi veriyordu, Türkiye’den gelen öğretmenler orada Türkçe dersi almıştım ilkokul bitene kadar.” (17KÖ3).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle Türk Okulu ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Sıklık değeri açısından bir sonraki kod olan “Aile” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Türkçe dersleri almadım ama annemden babamdan, Türkçe konuştuğumuz için bir şekilde öğrendim.” (17EÖ1).

“Bazen annem bana internetten gönderiyor okuyorum. Ama kitap falan okumuyorum.” (17KÖ2).

Çocukların Türkçe okuma becerilerini geliştirmede en büyük destek aileden geliyor. Çünkü aile içerisi iletişimde Türkçe okuma becerilerini kullanmaları gerekiyor. Bunun yanı sıra ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmiş olmasının da çocuklara büyük destek sağladığı söylenebilir. Son olarak “Eğitim Etkinlikleri” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Aktivitelerle öğrendim.” (17KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların öğrenim süreçlerinde yapmış oldukları faydalı eğitim etkinliklerinin süreci daha eğlenceli hale getirip öğrenimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 8 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde konuşarak. Genelde anne babası burada doğan çocuklar genelde zorlanabiliyorlar o konuda ama anne babam ikisi de Türkiye’de doğup büyüdüğü için yeterince konuşabildiğimi düşünüyorum.” (17EÖ1).

Aile içerisinde her zaman Türkçe konuşuyoruz, Felemenkçe kullanılmıyoruz. Kuzenim geldiğinde bize Felemenkçe konuşsak babam kızar, Türkçe konuşun diye, Türkçeyi unutmamamız için. Kendimi hangi dilde daha iyi ifade edebilirsem onu kullanıyorum, tercih ediyorum. İki dil arasında geçişler çok sıklıkla oluyor. Bazen Türkçe bazen Felemenkçe. Ama Türkçe kendimi daha iyi ifade edebildiğim için Türkçe kullanıyorum (17EÖ2).

“Annem ve babam burada doğmadığı için onların sayesinde Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ2).

“Anne babamla konuşma.” (17KÖ3).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercihin ediliyor. Fakat bu tercih konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az Türkiye’den gelmesinin aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumların olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Arkadaş Çevresi” ve “Yakın Çevre” kodlarına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ1).

“Arkadaşlar arasında da Türkçe kullanıyoruz, evet. Ama gerçek Türkçe değil, mesela çoğu kelimeleri kenara atıyoruz ve sadece demek istediğimiz şeyi söylüyoruz. Ben şu an sizinle konuştuğum için biraz kendimi şey yaparak konuşuyorum da normal konuşsam başka şiveyle konuşurum.” (17EÖ2).

“Türk arkadaşlarım çok onlarla konuşmak. Okul hakkında olmayınca Türkçe konuşuyoruz arkadaşlarımla.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi , Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve konuşulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullanmaları sonuçlarına varılabilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Arkadaş Çevresi” kodu ile aynı değere sahip olan “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuşuyorum yakınlarımla, ailemle. İki dilde oluyor ama Türkçe daha fazla konuşuyoruz.” (17KÖ1).

“Kuzenlerimle hep Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ2).

“Çevremdeki insanlarla konuşarak. Çok yüksek seviyede konuşamıyorum ama geliştirebilirim. Gentte, oturduğumuz yerde çok türk var.” (17EÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk aileler her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldiklerini oldukları ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Dini Mekanlar” “Teknoloji Desteği” “Aile büyükleri” “Türk Okulu” ve “Film/Dizi/Müzik” kodları aynı değerlere sahiplerdir. Sıralamaya bakıldığında “Dini mekanlar” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camide, Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ1).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Sıralamaya bakıldığında “Teknoloji Desteği” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Benim bilgisayarımda “discord” diye bir aplikasyon var, orada türkiyeden insanlarla da konuşabiliyorum. Yazışarak, konuşarak hatta birlikte film bakıyoz, bilgisayar üzerinden. Aplikasyonu kullanmadan önce daha kötüydü Türkçem.” (17EÖ3).

Günümüzde herkesin hayatında var olan teknolojinin katılımcıların görüşlerine bakıldığında Türkçe öğrenmeye katkılarının olduğu söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Aile Büyükleri” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ailemle, Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ1).

Belçika’da kullanılan dillerde yeterli olmayan ya da hiç bilmeyen aile büyüklerinin konuşma becerisinin gelişiminde büyük destek sağladığı söylenebilir. Fakat aile büyükleri ile iletişim sürecinde tercihten çok mecburiyetin söz konusu olduğu yargısına varılabilir. Sıralamaya bakıldığında “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk dersleri.” (17KÖ3).

Türkçe derslerinin verilmesi ve çoğunluğun bu dersleri takip etmesi sonucunda konuşma becerisinin gelişiminde büyük rol oynadığı söylenebilir. Son olarak “Film/Dizi/Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Baktığım diziler de. Şarkılar.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Mesajlaşma”dır. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazabiliyorum ama Türkçe yazmaya dair pek bir şey yapmadım. Mesajlaşırken Türkçe kullanıyorum yine aynı şekilde. Rahatlıkla kendimi ifade edebiliyorum. Türkiye’den insanlarla yazıştığımında mesela Türk harflerini kullanıyorum. Buradaki arkadaşlarımla konuştuğumda genelde buranın harfleri ile.” (17EÖ1).

“Yazabiliyorum, Türkçe aslında zor bir dil değil. Çünkü okuduğum şekilde yazıyorsun Türkçede. Mesela telefon klavyem Felemenkçe ama latin harfleri olduğu için Almandada kullanıldığı için mesela “ö” harfi var ömerin ö’sü var. Ama “ş” harfi yok o yüzden “s” harfi yazıyorum. Mesela “u” ve “ü” de var. Kullanabiliyorum harfleri bazen düşünmem gerekiyor da kullanabiliyorum.” (17EÖ2).

“Mesela kuzenlerimle çok yazışıyoruz. Türkçe yazmaya çalışıyorum bazen.” (17KÖ2).

“Anne, babamla, Türkiyedeki akrabalarla hep Türkçe yazışıyoruz. Öyle geliştiriyorum.” (17KÖ3).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Kısmen Yeterli” “Araştırma” “Cami” ve “Türk Okulu” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazabiliyom. Türkçe karakterleri evet kullanabiliyom. Hızlı yazmam için Felemenkçe klavye kullanıyorum. Türkçe klavyem de var. Türkiyeden biriyle konuşursam.” (17EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların çoğunun Türkçe alfabede bulunan harflerde zorluk yaşadığı ve yazışmaları esnasında bu harfleri kullanmadıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Araştırma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

İlk başlarda zordu, şimdi bir kelimeyi düşünerek yazıyorum, ğ'yi falan. Bir kelimeyi yazamazsam araştırıyorum (17KÖ1).

Katılımcıların Türkçe kullanarak yaptıkları her alıştırmalar ile Türkçe yazma becerilerine katkı sağladıkları söylenebilir. Bir diğer kod olan “Cami” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gittim. Bence çok geliştirdi, okuyup yazıyorduk.” (17KÖ2).

Camilerde verilen derslerin ödevlendirmeleri sırasında Türkçe ödev yazmanın da kullanıldığı ve bu ödevlerin de Türkçe yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Son olarak “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Önceden Türkçe dersleri vardı.” (17KÖ3).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori, dinlemedir. Dinleme kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Baya dizi izliyorum Türkçe.” (17KÖ1).

“Televizyon izlerken, youtube üzerinden videolar izlerken. Evde sadece Türkçe. Diziler izlediğim oluyor. Son zamanlarda daha çok youtube üzerinden Türkçe videolar izliyorum.” (17EÖ1).

“Dizilere bakıyorum. Anlıyorum Türkçe konuşulduğunda sıkıntı yaşamıyorum. Mesela habere, maça baktığımda anlıyorum hepsini sıkıntı yaşamıyorum.” (17EÖ2).

“Dizilere çok bakıyorum.” (17KÖ2).

“Türkçe film, dizi bakarak, sosyal medyada Türkçe konuşanlara bakarak, Türkçe dinlemem iyidir anlayabiliyorum.” (17EÖ3).

“Dizi bakıyorum.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aile içerisinde Türkçe konuşuluyor.” (17KÖ1).

“Ailemle çok konuşuyoruz.” (17KÖ2).

“Evde annem babam hep Türkçe konuşuyo anlayabiliyorum.” (17EÖ3).

“Çevrem, anne babam kardeşim konuşurken dinliyorum.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçişin iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızcaı bilmedikleri veya fazla konuşmadıkları belirtilerek genellikle onlarla Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe müzik dinlerim.” (17KÖ1).

“Türkçe müzik dinliyorum bazen.” (17EÖ2).

“Şarkı dinliyorum baya.” (17KÖ3).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmelerden çıkarılabilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki “Cami” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Cami derslerinde Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ1).

“Camide ders veriliyor orada Türkçe konuşuluyor. Ek dersler oluyor onlara devam ediyorum. Haftada 4 saat. Türk olan öğretmenlerle hem flamanca hem Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında çocukların Türkçeye en çok maruz kaldıkları ortamlardan birinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Son olarak “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarla konuşarak.” (17EÖ3).

Belçikadaki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkılarının olduğu anlamını taşıdığı yargısına varılabilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Yurt Dışında Yaşayan 17 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Kısmen Yeterli	4
		Yeterli	2

Konuşma	Yeterli	5
	Özgüven Eksikliği	1
	Çalışmama	1
Yazma	Yeterli	4
	Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma	2
Dinleme	Yeterli	4
	Türkiyedekilerle Zorlanma	2
	Kısmen Yeterli	1

Tablo 4.22’den anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 10 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 2 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Kısmen Yeterli”dir. “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Tabi bir kaç kelimeyi anlamıyor olabilirim ama iyi yine de. Mesaj gibi şeyler olunca anlıyorum ama kitaplarda zor kelimeler olabiliyor. Çok kullanılmayan kelimeler. Hiç anlamazsam bakıyorum anlamına.” (17KÖ1).

“Daha iyi okuyabilirim herhalde, biraz daha gayret göstersem. Çok gayret göstermediğim için. Akıcı okuyabiliyorum ama daha iyi olabilirdi.” (17EÖ2).

“Okuyabiliyorum ama yavaş okuyorum. Okuyorum anlıyorum.” (17KÖ2).

“Her kelimesini anlamıyorum ama çoğu şeyi anlıyorum. İyi yani. Genel günlük kelimeleri anlıyorum ama bazen deyimleri falan olmuyor onları anlamıyorum.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, “Yeterli” olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ben yeterli olduğunu düşünüyorum.” (17EÖ1).

“Bence yeterli, biliyom ama zor kelimeler olunca anlamabiliyom. İlk duyduğum kelimeler de oluyor.” (17EÖ3).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat katılımcıların bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir.

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ben baya konuşabiliyorum.” (17KÖ1).

“Bence gayet iyi olduğunu düşünüyorum.” (17EÖ1).

“Annem ve babam burada doğmadığı için onların sayesinde Türkçe konuşuyoruz. Kuzenlerimle hep Türkçe konuşuyoruz.” (17KÖ2).

“Bence yeterince iyi konuşabildiğimi düşünüyorum.” (17EÖ3).

“Anlaşıldığımı düşünüyorum ama daha iyi olabilir.” (17KÖ3).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli olanın konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. “Daha iyi olabilir” olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu, Türkiye düşünüldüğünde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı fakat bazı katılımcıların Türkiye’de dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Son olarak “Özgüven Eksikliği” ve “Çalışmama” kodlarına ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ama bazen çekinebiliyorum, zorlanabiliyorum.” (17KÖ1).

Önceki kodlarda da belirtildiği üzere katılımcılardaki kelime haznesi eksikliği duygusal olarak etkileyebilmekte ve bunun sonucu olarak özgüven eksikliği, kaygı vb. zorluklarla katılımcıların karşı karşıya kalabildikleri söylenebilir. “Çalışmama” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Daha temiz konuşabileceğimi düşünüyorum. Kitap okusam daha temiz konuşabilirim ama tembel olduğumuz için pek okumuyoruz.” (17EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bazı katılımcıların kendi yakın çevrelerinde becerilerinin yeterli olduğunu hissetmeleri sonucunda çalışmaya ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri sıralamasına göre “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence iyi, yazabiliyorum. Yazarak anlaşabiliyorum.” (17KÖ1).

“Yeterli olduğunu düşünüyorum.” (17EÖ1).

“Bence yeterli yazabiliyom, aksanlarıyla kelimeleriyle yazabildiğimi düşünüyom. Çünkü kitap da okuyom oradan da kelimeler nasıl görünüyom görebiliyom.” (17EÖ3).

“Evet yazabiliyorum. Çevremdeki insanlar, arkadaşlarım hiç yapamıyor. Onlara bakınca benim yazmam baya iyi.” (17KÖ3).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının kendilerini Türkçe yazma becerisinde yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir. Sıklık değeri

sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Türkçe Karakterleri Yazarken Zorlanma” koduna ilişkin görüşler ise şu şekildedir:

“Türkçe bir şey yazsam yazabilirim ama yavaş yavaş. Mesela Felemenkçedeki gibi değil. Yavaş yavaş yazarım çünkü kelimenin kendisini düşünmem gerektiği için. Kendimi ifade edebiliyorum. Hatta kendimi en iyi ifade edebildiğim dil Türkçe.” (17EÖ2).

“Yazabiliyorum ama bazen s’ nin altında işaret oluyor onlarda zorlanıyorum.” (17KÖ2).

Daha önceki kodlarda da belirtildiği gibi mesajlaşma üzerinden durum ele alındığında genellikle katılımcıların Türkçe harfleri kullanmadıkları, ikinci dildeki yetkinliklerinin fazla olması sebebiyle ikinci dile geçişlerin olduğu söylenebilir. Bu sebeple Türkçe harflerin doğru kullanımının kendi yazışma çevreleri arasında sorun teşkil etmediği öğrenmelerin durağanlaştığı söylenebilir.

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Baya Türkçe diziler izliyorum, müzikler dinliyorum onları anlıyorum.” (17KÖ1).

“Anlayabiliyorum, bir sıkıntı yaşamıyorum.” (17EÖ1).

“Yeterli buluyorum Türkçe duyma yeteneğimi.” (17EÖ2).

“Anlamadığım şeyler olduğunda araştırıyorum. Anne, babama soruyorum. Bence hepsini anlıyorum. Çok sık duymadığım kelimeleri anlamıyorum.” (17KÖ2).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği gibi bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sırasına göre “Türkiyedekilerle Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Zor bir şey olmazsa normal konuşmada anlayabiliyorum.” (17KÖ1).

“Çok zor olan şeyleri iyi anlayamıyorum ama normal konuşan insanları anlayabiliyorum. Mesela Türkiye’de ders alsam onların zor kelimeleri anlayamayabilirim.” (17EÖ3).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Fakat bu eksikliğin Belçika’da maruz kalınan Türkçe ile ya da aile içerisinde olmasının katılımcıları kötü hissettirdiği söylenebilir. Görüşmeler esnasında gözlemlenen diğer bir konu ise Belçika’da kullanılan ifadelerin basit olduğu Türkiye’de kullanılanların ise zor olduğu yönündedir. Bu sebeple katılımcıların uzun cümlelerde zorlandığı ve buna ek olarak karşılaşmadıkları kelimelerin olduğu durumlarda

zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Son olarak “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okumamdan biraz daha düşük olduğunu düşünüyorum. Bazı kelimelerde zorlanıyorum.” (17KÖ3).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Önceki kodlarda da belirtildiği üzere Belçika’da kullanılan günlük kısıtlı Türkçenin öğrencilerin kelime haznelerini etkilediği ve Türkçeye maruz kalınan diğer durumlarda bu haznenin yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Türkiye’de kullanılan yerel dil özelliklerine yabancı olmaları sebebiyle kullanılan şivenin anlama sorunlarına sebebiyet verdiği de söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.23’te yer almaktadır.

Tablo 4.23. Yurt Dışında Yaşayan 17 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
İlişkili Olma	Okuma	İkili Yazışma	3	
		Etkisiz	2	
		Türkiye’de Zorlanma	1	
		Türkiyedeki Aile İlişkisi	1	
	Konuşma	Yetersizlik/	3	
		Yetersiz Hissetme		
		Türkiye’de Zorlanma	2	
		Yeterli	2	
		Arkadaşlık Bağlarını	1	
		Güçlendirme		
		Aksan	1	
		Yazma	Mesajlaşma	5
			Etkisiz	1
		Dinleme	Yakın Çevre	4
	Arkadaş İlişkisi		1	
	Türkiye’de Zorlanmama		1	
	Aile Haricinde Zorlanma		1	
	Yeterli		1	

Tablo 4.23’ten anlaşılacağı üzere “İlişkili Olma” unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 22 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 4 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili Yazışma”dır. “İkili Yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Mesela abim çok kitap okurdu, o 23 yaşında, baya kitap okuyordu, çok güzelleşmişti konuştuğu şekil. Mesela bizim Belçika’da konuştuğumuz Türkçe gerçek Türkçe değil, daha kaba, şivemiz var, ama onun konuştuğu Türkçe daha net, benim Türkçemden daha güzel, kitap okuduğu için. Türkçe bir mesaj gönderildiğinde okuyup anlıyorum, evet. Zorluk yaşamıyorum. Bazen kitap okurken bazı kelimeleri anlamıyorum ama zor bir kitap olduğunda. Normal konuşurken, kuzenlerimle mesajlaşırken, ailemle mesajlaşırken anlıyorum sıkıntı yaşamıyorum.” (17EÖ2).

“Mesajlaşıyoruz. Okuyorum evet, ama yavaş oluyor. İyi etkiliyor evet bazı arkadaşlar okuyamıyorlar, ben okuyunca iyi hissediyorum.” (17KÖ2).

“Türkçe kuzenlerimle, teyzelerimle Türkçe yazıyoruz. Yazamasaydım iletişim kuramazdım. Okuyabilmem iyi yönde etkiliyor, iletişim kurabilmek için. Anne ve babamla her zaman Türkçe yazıyoruz okuyabiliyorum.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcı mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığını ve okuma becerisindeki yeterliğinin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına bakıldığında “Etkisiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe okumanın bir etkisi olduğunu sanmıyorum ama konuşurken daha akıcı olması için illa ki bir faydası vardır.” (17EÖ1).

“Yok. Çok etkisi olmuyo. Çünkü kapıya çıktığımda çok Türkçe olmuyo, çok Türk arkadaşım yok. Konuştuğumda herkesle anlaşılıyo, sorun olmuyo.” (17EÖ3).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’den değil ama buradaki yakınlarımla sıkça konuşuyom, evet. Onlarla mesajlaşırken sorun yaşamıyom. Her yazdığım şey anlaşılıyo, onlarıda anlayabiliyom.” (17EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların aksan olarak belirttikleri unsurun aslında harflerin, kelimelerin veya cümle kurulumlarının farklılıklarının olduğu ve bu sebeple iletişimlerdeki sorunun aslında becerilerin yetersiz kullanımı sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Türkiye’deki Aile ilişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Türkiye”deki ailemle, kuzenlerim falan Türkçe yazışıyoruz. Anlıyorum. İletişime geçebiliyorum.” (17KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların genellikle Türkiye’de bulunan akrabaları ile mesajlaşma yolu ile iletişime geçtikleri, bu kişiler tarafından yazılanları okuyabildikleri için iyi hissettikleri ve iletişimde sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” kodudur. “Yetersizlik/Yetersiz Hissetme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Tam ifade edemeyebilirim ama etmeye çalışıyorum. Aslında konuşuyorum ama daha kolay kelimelerle anlatırım.” (17KÖ1).

“Bazen zor oluyor. Konuşabildiğim kelimeler hep duyduğum kelimeler. Yeni kelimelerde zorlanıyorum.” (17KÖ2).

“İyi yönleri de var, kötü yönleri de var. İyi yönleri; konuşmam iyi olmasa da anlatabilirim.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların en çok kullandıkları bitişik beceriler dahi Belçika ve Türkiye’de bulunmalarına göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların iletişim kurarken rahat hissettikleri ortamların yanı sıra rahat hissetmedikleri ortamların da olduğu, bu sebeple rahat hissetmedikleri durumlarda yanlış yapma korkusu ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Türkiye’de Zorlanma” ve “Yeterli” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Türkiye’de Zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiyedeki ailemle, kuzenlerimle konuşursam hatalar yapabiliyorum, o kadar da çok hata yapmıyorum.” (17EÖ2).

“Kötü yönleri; yeterince iyi olmadığı için akrabalarımla zorlanıyorum. Kelime haznem iyi olmadığı için takılıyorum bazen. Anne, babamın Türkiye’de doğmasının baya avantajı var.” (17KÖ3).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda değindikleri zor kelimeler ifadesinin ise günlük hayatta karşılaşmadıkları kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin ise yine kelime haznesindeki eksikliklerin olduğu söylenebilir. Fakat bu eksikliğin Belçika’da maruz kalınan Türkçe ile ya da aile içerisinde olmasının katılımcıları kötü hissettirdiği söylenebilir. Görüşmeler esnasında gözlemlenen diğer bir konu ise Belçika’da kullanılan ifadelerin basit olduğu, Türkiye’de kullanılanların ise zor olduğu yönündedir. Bu sebeple katılımcıların uzun cümlelerde zorlandığı ve buna ek olarak karşılaşmadıkları kelimelerin olduğu durumlarda

zorluklar yaşamaları sebebiyle yeterince iletişime geçemedikleri söylenebilir. “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Genelde Türkçeyi tercih ediyorum ama yanımda bir türk bir yabancı varsa Felemenkçe konuşuyorum. Ama sadece türk varsa Türkçe konuşuyoruz. Daha iyi ifade edebildiğim için. Türkçe ifade edebiliyorum, evet. Türkiyedeki Türklerle farkı vardır ama çokta zorlandığım söylenemez.” (17EÖ1).

“Çok sıkıntı yaşamıyorum. Ne söylediklerini bildiğim için anlıyorum.” (17EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede diğer becerilere konuşma ve dinleme becerilerini bakıldığında daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmelerinin ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Ek olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabildiklerini düşünmeleri kendilerinde iyi bir hisse sebep olduğu da söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” ve “Aksan” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Arkadaşlık Bağlarını Güçlendirme” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla Felemenkçe Türkçe karıştırarak konuşuyorum çünkü Felemenkçe biliyorlar. Ama Türkiye’den birisiyle konuştuğumda araya Felemenkçe bir kelime koymuyorum.” (17EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların konuşma becerilerindeki yeterli olma durumunun iletişimlerini olumlu yönde etkilediği ve böylelikle kurulan bağların daha çok güçlendiği söylenebilir. Yapılan görüşmelere bakıldığında, Türkçe konuşma bilen kişilerle Türkçe konuşmanın katılımcıların tercihi olduğu ve bu tercih sonucunda iletişimde daha rahat hissedildiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aksan” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Burada pek etki yapmıyo ama Türkiye’de olunca anlaşılıyo. Aksan bazen sıkıntı yaratabiliyor.” (17EÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bir katılımcının belirttiği aksan farklılığının aslında Belçika’da yaşayan Türklerin çoğunun aynı şekilde ve benzer kelimelerle konuşmasının etkisini belirttiği söylenebilir.

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan Mesajlaşma kodudur. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha çok mesajlaşarak alıştım. Bence pozitif etkiliyor. Türkçe bilmeseydim nasıl anlatabilirdim kendimi. Anlaşip iletişime geçebiliyorum evet.” (17KÖ1).

Türkçe bir şey yazdığım zaman Türkiyedeki ailemde oluyor bu. Belçikadaki arkadaşlarımla konuştuğum zaman Türkçe ve Felemenkçe karışık bir dil kullanıyoruz, hangi kelime kolayımıza geliyorsa onu yazıyoruz, çoğu zaman Felemenkçe oluyor bu çünkü Felemenkçe yazarken daha hızlı yazdığımız için Felemenkçe daha kolayımıza geliyor ama amcamla konuştuğum zaman Türkçe konuşuyorum çünkü onların Felemenkçesi biraz daha zayıf olduğu için ama Türkçeleri bizimkinden daha güçlü (17EÖ2).

“Yazmak çok önemli kuzenlerimle yazışırken sormazdım kimseye bence bilmem olumlu etkiliyor.” (17KÖ2).

“Bence iyi bi etkisi var yazdığım kişi anlaşılabilir yazdığım şekilde okuyabiliyo. Hiç sorun yaşamadım.” (17EÖ3).

“Yazımın iyi olması, akrabalarla iletişimim daha iyi oluyor. Arkadaşlarıma bir şey yazarken iyi oluyor. İyi aslında.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Son olarak “Etkisiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok fazla bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. İletişime geçebiliyorum evet.” (17EÖ1).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir.

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yakın Çevre” kodudur. “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Rahatlıkla anlayabiliyorum. Daha iyi anlaşabiliyorum karşımdaki insanla. Twitter üzerinden veya başka uygulamalar üzerinden türklerle iletişime geçiyorum.” (17EÖ1).

“Bence çok zor olabilirdi. Ailemin hepsi Türkçe konuşuyor Çok zor olabilirdi, sosyal ilişkilerimi olumlu etkiliyor evet.” (17KÖ2).

“Normal günlük konuşmalarda herşeyi anlayabiliyom, her şeyi iyi ifade edebiliyom.” (17EÖ3).

“Mesela evde konuşken zorluk olmuyor.” (17KÖ3).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin yakın çevre iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple yakın çevre ile iletişime geçebilme duygusunun kazanımının sağlandığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Arkadaş İlişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bir şey duysam hemen geri cevap verebilirim. Belçika’da yaşayan çoğu genç Türkler yani benim yaşımdaki Türkler çoğunluğu %90’ı Türkçe konuşur kendi aralarında.” (17EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, ilişki kurma unsurunun dinleme kategorisinde genellikle anlama ve cevaplama ile iletişim kurulduğu göz önüne alındığında çoğunlukla arkadaş ilişkisi kurulması esnasında Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Türkçe konuşma ile arkadaşlar arasında iletişimin kurulması da ayrıca arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye’de Zorlanmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiyedeki kuzenlerimle de konuşsam Türkçe konuşuyorum, cevap verebiliyorum, sıkıntı yaşamıyorum. Felemenkçeden daha iyi Türkçem, ana dilim olduğu için.” (17EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcıların bazı ortamlarda becerileri kullanmada zorlanmamanın iyi hissettirdiği ve olumlu ilişkilere yol açtığı söylenebilir. Fakat bu yeterlik hissinin ise belli yaş gruplarında öğrenme sürecini durağanlaştırdığı ve öğrenme isteğini azalttığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Aile haricinde zorlanma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen dışarda karşıdaki kişinin dediğini anlamayınca soruya da cevap veremiyorsun. Arkadaş ortamında, ek derste, kuran derslerinde anlamayınca dersi de anlamamış oluyorum. Tüm cümleyi değil de arada anlamadığım kelime olunca.” (17KÖ3).

Belçika’da günlük yaşantı içerisinde konuşulanları ve duyulan bir şeyi anlayan katılımcıların, günlük yaşantıda karşılaşmadıkları kelimeler gelince zorluk yaşamaları sonucu iletişime geçemedikleri söylenebilir. Ve bu durumun bazı katılımcıların duygularını olumsuz yönde etkilediğini belirtebiliriz. Son olarak “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Olumlu. Genel olarak sohbete katılabiliyorum, anlıyorum evet.” (17KÖ1).

Yapılan görüşmeler bakıldığında katılımcıların çoğunun dinleme becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 17 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4.24. Yurt Dışında Yaşayan 17 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	6
		Cami	4
		Dizi-Film-Video-Tv	2
		Arkadaşlar	1
		Yakın Çevre	1
		Türkiye Ziyaretleri	1
		Felemenkçe Dersleri Türkçe çalışma	1
		Türk Okulu	1
		Kitap	1
		Teknoloji Desteği	1
		Ailenin Doğum Yeri	1
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	5
		Türkçe Derslerine Katılmama	2
		Çalışmama	1
	Belçika'da Türkçe konuşmanın önemi	Önemsiz	4
		Önemli	3
		Türkçe öğrenmenin önemi	Önemli

Tablo 4.24'den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 17 farklı koda ulaşılmıştır. Destekleyici Unsurlar kategorisi altında 11 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ailemle iletişimim var.” (17KÖ1).

“Aile içerisinde Türkçe konuşulması, en önemlisi o.” (17EÖ1).

“Ailemle konuştuğum için.” (17EÖ2).

“Bence ilk başta aile.” (17KÖ2).

“Ailemle, insanlarla konuşmam da katkı oldu.” (17EÖ3).

“Babaannemin bizimle yaşaması.” (17KÖ3).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçe tercih edilmekte olduğu söylenebilir. Yüksek bir diğer kod olan “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gittim.” (17KÖ1).

“Camiye gitmek.” (17EÖ2).

“Caminin de çok etkisi var.” (17KÖ2).

“Caminin de tabii katkısı oldu. Orada insanlarla hep Türkçe konuştum.” (17EÖ3).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerin de Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve camilerin çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturmasının önemli olduğu söylenebilir. Fakat bir katılımcının belirttiği üzere camilerdeki dini derslerde artık Fransızca konuşulması sonucunda destekleyici ortam olarak caminin değişim gösterdiği söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Televizyon ve videolar.” (17EÖ1).

“Diziye bakmak.” (17EÖ2).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların çoğunun boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla konuşma.” (17EÖ2).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, arkadaş ortamında iki dilin karıştırılarak konuşulması belirtilmiş olunmasına rağmen Türkçe öğrenimine iletişim konusunda destek sağladığı düşünülebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Yakın Çevre” “Türkiye Ziyaretleri” “Felemenkçe dersleri Türkçe çalışma” “Türk Okulu” “Kitap” “Teknoloji Desteği” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Yakın Çevre” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Etrafımda baya Türk insan var, onlarla konuşmanın faydasını gördüm.” (17KÖ1).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk ailelerin her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türkiye Ziyaretleri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’ye gitmemizde çok yardımcı oluyor.” (17KÖ2).

Yapılan görüşmeler ışığında, Belçika’da yaşayan Türk aileler her sene tatil dönemlerinde Türkiye’ye geldikleri ve akraba ziyaretlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Böylelikle konuşma becerilerini sergileme ve geliştirme kısmında bu ziyaretlerin ve

görüşmelerin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Felemenkçe dersleri Türkçe çalışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ders yaparken Felemenkçe bir şey okuduğum zaman ben onu kendi anadilimde tercüme ediyorum ve öyle anlıyorum. Felemenklere karşı biraz eksi puanımız var. Onlar kendi ana dillerinde her şeyi öğrendikleri için herşeyi daha kolay anlayabiliyorlar. Ders gördüğümüzde %100 anlayamıyoruz.” (17EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında bir katılımcı Belçikadaki okulunda gördüğü dersleri Türkçeye çevirerek çalışması ve anlamasına Türkçe çalışmanın katkısının olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe bakıldığında Türkçe öğrenimine önemli katkılardan birisinin kazanılan öğretilerin iki dilde de ele alınmasının destekleyici bir unsur olacağı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe okuluna gitmek yazmama, okumama katkı sağladı konuşmama değil.” (17EÖ2).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kitap” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kitap okumam da katkı oldu.” (17EÖ3).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisine etki etmediği aynı zaman da diğer becerileri de desteklediği algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Teknoloji Desteği” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Aplikasyonda baya katkı oldu.” (17EÖ3).

Katılımcılardan birisinin teknoloji ile öğrenimine destek sağladığı görülmüştür. Son olarak “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Anne babamın Türkiye’den gelmesi.” (17KÖ3).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdükten sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir.

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere “Destekleyici Unsurlar”dan sonra gelen bir diğer kategori, “Engelleyici Unsurlar”dır. Engelleyici Unsurlar kategorisi altında 3 farklı koda

ulaşmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam” kodudur. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Mesela Türkiye’de yaşayanların daha iyi. Çünkü her şeyi Türkçe öğreniyorlar biz burada sadece Fransızca öğreniyoruz.” (17KÖ1).

“Bence çocukluğumuzdan beri Türkçe konuşuyoruz ama okullarda Türkçe öğrenmediğimiz için mesela küçükken Türkçe konuşmak yasak, okullarda sadece Felemenkçe. Felemenkçeleri de iyi olmuyor evde Türkçe konuştukları için.” (17EÖ2).

“Okulda Fransızca konuştuğum için Türkçe çok az konuşuyorum.” (17KÖ2).

“Başka bir ülkede yaşadığım için Türkçeye konsantre olamıyorum. Öğretmenlerimde Felemenkçeyi öğrenmemi söylüyor.” (17EÖ3).

“Buradaki ana dilimiz olabilir. Daha çok onu kullandığımız için Türkçe zayıflıyor olabilir. Çevrede daha az konuşulduğu için olabilir.” (17KÖ3).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçikadaki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun olmasının Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda fazla Türk arkadaşlarının olmaması da söylenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Türkçe Derslerine Katılmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türk okuluna isteksizdim.” (17KÖ1).

“Tam olarak olumsuz etkileyen bir şey olduğunu sanmıyorum. Türk okuluna gitseydim faydası olurdu, tabi.” (17EÖ1).

Yapılan görüşmeler ışığında, katılımcıların Türkçe derslerine katılmama veya katılma isteklerinin bulunmaması sebeplerinden Türkçe gelişimlerine olumsuz etkileri olduğu ve öğrenimi engellediği söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Çalışmama” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ben Türkçe konuşabildiğim için çok çalışmıyorum.” (17KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bazı katılımcıların kendi yakınsak çevrelerinde becerilerinin yeterli olduklarını hissetmeleri sonucunda çalışmaya ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere “Engelleyici Unsurlar”dan sonra gelen bir diğer kategori, Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha önemli kıldığını sanmıyorum.” (17EÖ1).

“Bence değil. Çünkü burada insanlar İngilizce ve Fransızca konuşuyor, bir işe başvurduğunda soruyorlar.” (17KÖ2).

“Hayır. Çünkü Belçikada başka ülkedeki insanlar var. O yüzden Türkçeye konuşmaya önem vermiyorlar.” (17EÖ3).

“Belçikalılara bakarsak bence önemli değil. Fazla bir etkisi yok. Bazen konuşurken Belçikalılar ne diyorsunuz bizde anlasak iyi olur diyorlar.” (17KÖ3).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise okudukları Belçika okullarında Türkçe konuşmanın yasak olduğu ve Türkçe konuştuklarında uyarı aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Belçika’da diğer milletlerden de birçok kişinin yaşadığını ve onların da iki dil bilmesi sonucunda Türkçe bilmenin pek önemli görülmediği yapılan görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aslında bir dil fazla bilmek güzel bir şey. Ama onlar ne düşünüyor bilmiyorum. Küçükken Fransızcam iyi değildi, öğretmenler ev içerisinde Fransızca konuşun diyorlardı.” (17KÖ1).

“Yapıyor, pek önemli kılmıyor ama iki dil bildiğim için yapıyor. Fransızca konuşsam burada daha önemli dil. İtalyanca konuşsam mesela daha itibarlı bir dil olur.” (17EÖ2).

“Ama bir Türk şirketinde ya da markette olunca önemli sadece.” (17KÖ2).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence önemli. Olsa iyi olur. Bizim yakınlarımız hep Türk onlarla iletişime geçmeliyiz. İlk dilimiz.” (17KÖ1).

“Benim için önemli tabi. Bir Türk olarak yetiştirildiğim için dilimi konuşmak önemli tabi.”(17EÖ1).

“Bence önemli tabi anadilim olduğu için. Anadilimi unutmamam gerekir.” (17EÖ2).

“Benim için Türkçe çok önemli. Çünkü ben türküm çocuklarıma da kültürü aktarabilmem, öğretmen lazım, anlamak için çok önemli.” (17KÖ2).

“Benim için önemli çünkü Türküm. Her an Türkiye’ye bir şey olursa bana da bir şey olabilir çünkü yurtdışında yaşıyorum. Türk devletine kötü bir şey olursa ülkedekiler bizi ırkçı olarak karşılayabilirler. Şu an benim okuldaki öğretmenler pek normal değiller, biraz ırkçılar bize karşı çok belli etmiyorlar ama biliyoruz.” (17EÖ3).

“Benim için önemli evet. Son senemdeyim seneye yüksekokula başlayacağım, birkaç sene stajlarım olacak stajımın bir senesini Türkiye’de yapmak istiyorum. Türkçe konuşabilmem benim için çok iyi olacak.” (17KÖ3).

Yapılan görüşmelerden hareketle esnasında çocukların hepsinin Türkçe bilmeyi önemli olarak belirttikleri ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaşı oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

4.7. 18 Yaş Grubu Öğrenci Görüşlerinin Öz-Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda el edilen verilerin Öz Belirleme Kuramı açısından analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tablo 4.25’te Öz Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.25. Yurt Dışında Yaşayan 18 Yaş Grubu Çocukların Özerklik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Özerklik	Okuma	Kitap/Dergi Okuma	6
		Dini Mekanlar	3
		Türk Okulu	3
	Konuşma	Evde Kullanım	5
		Dini Mekanlar	4
		Arkadaş Çevresi	4
		Dizi-Film-Video	2
		Kitap Okuma	1
		Futbol Kulübü	1
	Yazma	Mesajlaşma	6
		Cami	2
		Türk Okulu	2
		Sosyal Medya	1
		Not Alma	1
		Mektup Yazma	1

Dinleme	Günlük	1
	Film-Dizi-Video	5
	Aile İçi İletişim	4
	Müzik	2
	Cami	2
	Arkadaş Çevresi	2

Tablo 4.25'ten anlaşılacağı üzere özerklik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 21 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 3 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Kitap/Dergi Okuma”dır. “Kitap/Dergi Okuma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe kitabı sıklıkla okuduğumu söyleyemem ama her yıl mesela ama her yıl mesela Türkiye'den büyük bir kitap mağazası var D&R sanırım ismi, oradan kitap aldığım oluyor arada genellikle sporla alakalı kitap okuyorum veya kültürümüzle alakalı geçmişte, mesela Çanakkale veya Atatürk'ün hayatını okuduğum oldu, bunlar benim sadece ilgilendiğim konular okuyorum.” (18EÖ1).

“Kitap okuyordum, hala okumaya devam ediyorum.” (18EÖ2).

“Kitap çok okurum. Bir dizi vardı kitaptan olduğunu öğrendim. Sonra o kitabı aldım.”

“Her sene kitap alıyorum Türkiye’den okuyorum.” (18KÖ1).

“Kitap okumak. Arada kitap okurum. TRT çocuk dergileri gelir onları okurum. Buradaki okulda dersim çok olduğu için vakit ayıramıyorum. Annem Türkiye’den kitaplar sipariş eder onları okuruz.” (18KÖ2).

“Kitap okurum. O da ara sıra çok değil. Okuduklarımı anlıyorum.” (18KÖ3).

“Genellikle Türkçe kitaplar okuyorum. İnternet üzerinden de Türkçe kitaplar okuyorum.” (18KÖ4).

Görüldüğü üzere Türkçe kitap okumak, okuma becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun nedeni çocukların Türkçe okuma becerisini geliştirmek için en kolay ulaşılabilir kaynak olarak görmesi gösterilebilir ya da kitapları, okuma konusunda daha güvenilir kaynaklar olarak görüyor olabilir. Bu konuda ailelerin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü ailelerin, çocuklarının Türkçe okuma becerilerinin kitaplar sayesinde daha iyi olacağı düşüncesinde olduğunu düşünülmektedir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Dini Mekanlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Camide Türkçe derslerine katıldım. Yaklaşık 10 sene camiye gittim.” (18EÖ2).

“Camiye gidiyordum artık gitmiyorum.” (18KÖ3).

“Cami kurslarına gittim. Cami de hep ders aldım, koşma ve yazma üzerine. Genellikle ders veriyorlardı evde yapmamız için. Yaklaşık 4 sene gittim.” (18KÖ4).

Görüldüğü üzere çocuklar camilerde genellikle Kuran dersleri alıyorlar fakat bu dersler sırasında Türkçe becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici unsurlarda yer alıyor. Yapılan dini dersler sırasında Türkçenin kullanılması çocuklarda gelişime destek oluyor denilebilir. Sıklık değeri açısından “Dini Mekanlar” kodunu izleyen “Türk Okulu” koduna ilişkin veriler şu şekildedir:

“Biz ilkokuldan itibaren aslında 5 6 yıl diyebilirim, yani her cuma akşamı Türkçe okuluna gittik. Orada yaptığımız çok çeşitli şeyler yazma okuma dinlemek normal konuşma da yaptık, yani arada sırada kendim ders verdiğim zamanlarda oldu yani çok çeşitli aktiviteler yaptık sadece dersle değil ayrıca kültürümüzü de çok iyi öğrendik, neler meşhur, hangi ilde hangi yemek veya neler olduğunu öğrendik yani.” (18EÖ1).

“Hollanda da İslam Okulu vardı. Orada Türkçe dersi görüyorduk. 4 yaşından 12 yaşına kadar o okulda okudum. Haftada 1 saat Türkçe dersimiz vardı.” (18KÖ1).

“Okulda Türkçe dersim oluyordu. Bir kaç sene devam ettim.” (18KÖ3).

“Türkçe derslerine küçükken gitmişim. Yaklaşık 1 sene devam ettim. Fazlasıyla etkili oldu evet yazma becerim yoktu, şimdi daha iyi yazıyorum.” (18KÖ4).

Türkiye Cumhuriyeti Belçika Büyükelçiliğinin sunduğu Türkçe derslerine genellikle Türk Okulu ibaresi kullanılıyor. Verilen bu derslerde Türkçe Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma becerilerinin yanı sıra Türk kültürü ve tarihi konularında da eğitim verildiği yapılan görüşmeler sırasında belirtilmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe okuma becerilerinin gelişimi sürecinde en büyük etkilerden birisinin Türkçe dersleri olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 6 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Evde Kullanım” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aile içerisinde de hep Türkçe konuşuyoruz. Okul olmasaydı tamamen Türkçe konuşurdum diyebilirim. İlk olarak ev.” (18EÖ2).

“Aile içerisinde Türkçe konuşulması.” (18KÖ1).

“Aile içinde hep Türkçe konuşuyoruz.” (18KÖ2).

“Evde çok Türkçe konuşmaya çalışıyorum. Felemenkçeyle karıştırmamaya çalışıyorum. Kendim dikkat ediyorum. Daha iyi anlaşılсын diye. Türkiye’deki akrabalarla Türkçe konuşuyorum”. (18KÖ3).

“Evde sürekli Türkçe konuşuyoruz. Arkadaşlarımızla genelde Türkçe kullanıyoruz Felemenkçe kullanmıyoruz.” (18KÖ4).

Ev içerisinde genellikle Türkçe tercih ediliyor. Fakat bu tercih konuşulan kişinin Felemenkçe ya da Fransızca bilme düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İletişime

geçilen kişiler ile genellikle iki dil arasında geçişler yapılarak konuşulduğu söylenebilir. Ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’den gelmesi aile içi iletişimi etkilediği ve bu sebeple zorunlu olarak sadece Türkçe iletişime geçildiği durumlarının olduğu da söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Dini Mekanlar” ve “Arkadaş Çevresi” kodlarına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha sonra cami.” (18EÖ2).

“Camiye gitmem.” (18KÖ1).

“Camide kuran derslerinde.” (18KÖ2).

“Camiye gidiyordum, hafta sonları. Türkçe konuşuyorduk, yazıyorduk. Saat 8 de gidip 12 de çıktığımda oluyordu, 8’ de gidip 4’ te çıktığımda oluyordu. Dersler hep Türkçe oluyordu .”(18KÖ4).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar camilerin Türkçe konuşma becerileri için önemli olduğunu düşünülmektedir. Cümleler okunduğunda sanki konuşma konusunda camilerin bir eğitim verdiği algısı oluşmaktadır. Fakat çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde Türk din görevlileri görev yaptığı için ve hep Türkçe konuştukları için camilerin Türkçe konuşma becerilerine katkıda buldukları düşünülmektedir. Yani burada camilerde doğrudan Türkçe konuşma dersi verilmediği görülmektedir. Fakat yine çocuklarla yapılan görüşmelerde camilerde olmasa da camilere bağlı derneklerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan dersler verildiği belirlenmiştir. Sıralamaya bakıldığında “Arkadaş Çevresi” kodlarına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Konuşma seviyem aslında bence çok iyi diyebilirim yani çoğunlukla zaten arkadaşlarım Türk olduğu için ve hani aynı yöreden insan olduğumuz için birbirimizi çok iyi anlıyoruz.” (18EÖ1).

“Arkadaşlarla konuşmak, genelde Türkiyedeki arkadaşlarla konuşmak. Onların Türkçesi bizden iyi olduğu için uzun uzun konuşmayı muhabbet etmeyi seviyorum. Onları dinleye dinleye, hataları düzelterek geliştiriyorum. Yani ikimizin de Türk olmasından dolayı içimizden Türkçe çıkıyor, arkadaşlarımla Türkçe konuşuyoruz.” (18EÖ2).

“Arkadaşlar arasında Türkçe konuşmam.” (18KÖ1).

1Arkadaşlarımla konuşuruz. Türkçeyi tercih ediyorum. Evde iki dili de konuşuyorum. Babam Türkiye’de doğup büyüdüğü için Felemenkçeyi az anladığı için onunla daha çok Türkçe konuşuyorum.1 (18KÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arkadaş çevrelerinde genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak, Türkçeyi unutmamak, geliştirmek ve

konusulanları çevredeki diğer insanların anlamamaları için kullandıkları sonuçlarına varılabilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Dizi-Film-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dizi veya film seyrederek kendimi geliştirmeye çalışırım.” (18EÖ1).

“Türkçe TV seyretmem.” (18KÖ1).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Kitap Okuma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Kitap okumanın da etkilediğini düşünüyorum. Kelime haznemi genişlettim.” (18KÖ1).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisine etki etmediği aynı zaman da diğer becerileri de desteklediği algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Son olarak “Futbol Kulübü” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Sonra futbol kulübü olarak sıralayabiliriz.” (18EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında erkek öğrencilerin çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu futbol kulüplerine gittikleri ve aktiviteler esnasında takımda bulunan arkadaşları ile Türkçe iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu sebeple yapılan sosyal aktiviteler esnasında da Türkçe öğrenimine yönelik desteğin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 7 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Mesajlaşma”dır. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Evde de kullandığımız oluyor, arkadaşlarla yazıştığımızda annemle babamla.” (18EÖ1).

“Mesajlaşırken Türkçe klavye kullanıyorum. İstedğim şekilde yazabilirim.” (18EÖ2).

“Klavyeden harflere dikkat etmiyorum açıkçası. Bir şey yazmam gerekirse dikkat ediyorum. Kitapları okurken keşfettim diyebilirim.” (18KÖ1).

“Whatsapp da kullanıyorum. Arkadaşlarla konuşurken Türkçe yazıyorum.” (18KÖ2).

“Fazla yazma falan yok. Ara sıra mesajlaşma oluyor. Ailemle Türkçe mesajlaşıyorum sorun olmuyor.” (18KÖ3).

“Telefonda Türkçe yazmak zorunda kaldığımda çok yavaş yazıyorum. Bu sadece telefonda geçerli ama.” (18KÖ4).

Belirtildiği üzere çocukların birçoğu yazma becerileri için mesajlaşmayı belirtmişlerdir. Fakat bu mesajlaşmalar esnasında Türkçe alfabede yer alan harfleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Cami” ve “Türk Okulu” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Cami” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye gittim tabi. 4 yıl kadar camii de ders gördüm.” (18EÖ1).

“Türkçe okuluna hiç gitmedim. Camiye gittim, not alırken Türkçe yaptım. Camideki dersleri Türkçe yazmam da katkı sağladı. Çünkü dışarıda Türkçeye maruz kalmadığımız için öyle yerler bence geliştiriyor bizi. Türkçe yazmak daha içten hissettiriyor bu da katkı sağlıyor.”v(18KÖ2).

Camilerde verilen derslerin ödevlendirmeleri sırasında Türkçe ödev yazmanın da kullanıldığı ve bu ödevlerin de Türkçe yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Geçmişte tabi dediğimiz gibi okula gittik orada çok yazı yazdık.” (18EÖ1).

Yazma becerim ders aldığım zamanda dersleri Türkçe yazıyorduk. Normal zamanda da böyle yazmak zorunda kaldığımda Türkçe harflerle yazıyorum. Türkçe alfabesini kullanıyorum. Aklıma gelen bir şeyi zorlanmadan Türkçe yazabilirim evet (18KÖ4).

Yazma becerisinin gelişiminde Türkçe derslerinin katkısının çok olduğu söylenebilir. Türkçe derslerine devam eden çocukların birçoğu yazma becerilerindeki gelişimin bu dersler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Sosyal Medya” “Not Alma” “Mektup Yazma” ve “Günlük” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Sosyal Medya” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çoğunlukla sosyal medya kullanıyoruz. Orada çok dikkat etmiyorum.” (18KÖ1).

Katılımcıların sosyal medyayı takip etmelerinin Türkçe gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Not Alma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yazma konusunda kendi içimde biriken şeyleri kâğıda yazıyorum.” (18EÖ2).

Türkçe yapılan etkinliklerde alınan Türkçe notların da Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların yapmaktan zevk aldıkları şeylere Türkçenin girmesi Türk dilinin öğrenimi sürecine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bir diğer kod olan “Mektup Yazma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Ama Mektup yazmam gerekirse ince ayrıntılara dikkat ediyorum.” (18KÖ1).

Kağıt ve kalem kullanımını ile Türkçe yazma konusunda katılımın az olduğu söylenebilir. Bu kullanımın en büyük destekçilerinin aile ve Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Son olarak “Günlük” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Günlüğü küçükken Türkçe yazıyordum. Şimdi büyüdüğüm için yazmıyorum.” (18KÖ4).

Bazı katılımcıların günlük tutmalarına ilişkin belirttikleri cevaplara bakıldığında, genellikle tercih edilen dilin Türkçe olduğu ve Türkçe kullanırken kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini söyledikleri ve bu sebeple Türkçenin ilk dil olarak aile içerisinde öğrenilmesinin olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 5 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Film-Dizi-Video” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Genellikle Türkçe film veya diziler veya şov programları falan izliyorum.” (18EÖ1).

“Bazen belgeseller diziler, filmler izliyorum.” (18EÖ2).

“Türk filmlerini, dizilerini çok dinlerim. Hatta Türkçe haberleri flamanca haberlerinden daha çok seviyorum. Dinlemesi daha çok hoşuma gidiyor. Arada belgesel izlerim orada duymadığım kelimeleri öğreniyorum. Günlük haber bakarak. Instagrama girdiğimde hep Türkçe şeylere bakarım. Filmler, diziler.” (18KÖ2).

“Türkçe dizileri çok izlerim.” (18KÖ3).

“Müzik ve Dizi, film hep Türkçe izliyoruz. Yabancı bir dizi izlediğimizde de Türkçe alt yazılı izliyoruz.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin televizyon aracılığı ile Türk haber, dizi, film vb. programları takip ettikleri söylenebilir. Bu sayede çocukların da ev içerisinde Türkçe programlara sürekli olarak maruz kaldıkları düşünüldüğünde dinleme becerilerine olan katkısının büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların çoğunlukla sosyal medya veya internet üzerinden Türkçe videoları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmek için bu yolu tercih ettikleri söylenebilir. Sıklık değeri yüksek olan “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aile içinde genel olarak Türkçe konuşuluyor anlıyorum.” (18EÖ2).

“Küçüklüğümde beri evde hep Türkçe duydum.” (18KÖ1).

“Aile içerisinde Türkçe.” (18KÖ3).

Evde hep Türkçe kullanıyoruz. Ablamla hep Türkçe konuşuyoruz. Türkçe bizim ana dilimiz olduğu için Türkçeyi tercih ediyoruz. Kendimi daha iyi hissettiğim için bu görev olarak değil asla. Türkçe konuşurken Türkçe devam, Felemenkçe konuşursak Felemenkçe devam

ediyoruz. Araya Felemenkçe kelime katmıyoruz. Biz Türkçe kullanmayı sevdiğimiz için Türkçe kullanmaya devam ediyoruz. Kelime aklımıza gelmezse başka şekilde anlatmaya çalışıyoruz. Annem Felemenkçe bilmediği için bu rutin haline geldi, hep Türkçe konuşuyoruz (18KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında aile içi iletişimde genellikle Türkçenin tercih edildiği söylenebilir. Fakat bu kullanım esnasında da iki dil arasında geçişlerin yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu iki dil arasındaki geçişin ise iletişime geçilen kişinin de aynı şekilde iki dil bilmesine göre değiştiği söylenebilir. Aile büyüklerinin Felemenkçe/Fransızca'yı bilmedikleri veya fazla konuşamadıkları belirtilerek genellikle onlarla sadece Türkçe iletişime geçildiği de ayrıca katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Müzik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe şarkıda tabi dinliyorum.” (18EÖ1).

“Şarkı dinliyorum.” (18EÖ2).

Çocukların çoğunun Türkiye’de yaşananları çeşitli yollardan (sosyal medya, televizyon vb.) takip ettikleri yapılan görüşmeler esnasında söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe müzikleri dinledikleri ve Türkçe dinleme becerilerini geliştirmekte bu yolu da kullandıkları söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki “Cami” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Camiye de gittim orada da hep Türkçe konuşuluyordu. Haftada 2 kere giderdik.” (18KÖ1).

“Cami kurslarına gitmişim orada hep Türkçe konuşuluyordu.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında çocukların en çok Türkçeye maruz kaldıkları ortamlardan birisinin de camiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple camilerde konuşulan dilin Türkçe olması çocukların dinleme becerilerini geliştirmektedir diyebiliriz. Son olarak “Arkadaş çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla bulduğumda genel olarak Türkçe konuşuyorum. Birbirimizi anlayabiliyoruz.” (18EÖ2).

“Arkadaş çevremle de bir araya geldiğimiz de arkadaş çevresinde de Türkçe konuşuyoruz.” (18KÖ4).

Belçika’daki Türk ailelerinin genellikle Türkler ile aynı bölge içerisinde yaşadıkları ve sosyal yaşantıda diğer Türk aileleri ile çok fazla iletişimde oldukları söylenebilir. Bunun da çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkılarının olduğu anlamını taşıdığı yargısına varılabilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın özerklik unsuruna ilişkin bu bulguların yanı sıra bir diğer unsur olan yeterliğe ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Yurt Dışında Yaşayan 18 Yaş Grubu Çocukların Yeterlik Açısından Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yeterlilik	Okuma	Yeterli	4
		Kısmen Yeterli	2
	Konuşma	Yeterli	5
		Yetersizlik	1
	Yazma	Yeterli	6
	Dinleme	Yeterli	6

Tablo 4.26'dan anlaşılacağı üzere yeterlilik unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 6 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 2 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olanlar “Yeterli”dir. “Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Seviyem bence yeterli kitapları okuduğum zaman çoğu yani her şeyi anlayabildiğimi söyleyebilirim çoğu şey zaten çok zor Türkçe kullanılmıyor kitaplarda çok üst düzey kullanılmıyor yani normal düzey kullanıldığını düşünüyorum.” (18EÖ1).

“İlk zamanlarda kolay kitapla başladım. Sonra modern klasiklere geçtim. Artık anlıyorum.” (18KÖ1).

“Bence iyi okuyorum. Yeter bence. Sıkıntı yaşamıyorum.” (18KÖ2).

“Evet yeterli. Gayet yeterli yani kendime bu konuda çok güveniyorum. Fazlasıyla iyim bu konuda.” (18KÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri ve herhangi bir yazıyı okuyabildiklerini belirttikleri söylenebilir. Fakat bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları ve araştırarak o kelimeleri öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunun okuma becerileri için yeterli demelerinin sebebi olarak Belçika içerisindeki yeterliliği kastettikleri de söylenebilir. Bir diğer kod olan “Kısmen Yeterli” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Tamamen iyi diyemem fakat buradaki gençlere bakarsam bir tık üstünde diyebilirim. Anlamadığım kelimeler oluyor o zaman araştırmaya çalışıyorum.” (18EÖ3).

“Bana göre yeterli ama daha çok geliştirmeliyim. Çoğunlukla okuduğumu anlıyorum ama bazı şeyler zor geliyor. Büyüklerin konuştuğu bazı şeyleri anlamıyorum.” (18KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, “Yeterli” olarak görmeyen katılımcının yapılan görüşme doğrultusunda kelime haznesinin eksikliğine değindiği fakat geliştirmek için kendisini zorladığı söylenebilir.

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Tabi ilk sefer bir anda Türkçe kendimi ifade edemezsem önce kendimi söylemek için ifade ediyorum kendi kafamda ona göre de Türkçe cümlemi kuruyorum, yani diyebilirim. Ondan sonra tabi kendi kendine geliyor aslında küçüklükten beri Türkçe konuştuğumuz için çoğu şeyi biliyoruz, yani o yüzden kolay ifade edebiliyorum. Kendimi yani onlarda zorluk çekmiyorum.” (18EÖ1).

“Bence buradaki gençlere bakarak bir tık iyi diyebilirim yine.” (18EÖ2).

Bana göre iyi diye düşünüyorum karşımdakilerden de iyi olduğunu duyuyorum. Türkiye’ye geldiğimizde arkadaşlarım güzel Türkçem olduğunu söylerlerdi. İstediklerimin hepsini ifade edebilirim (18KÖ1).

“Bence yeterli. İstediklerimi konuşabilirim, ifade edebilirim, evet.” (18KÖ3).

“Yeterli olduğunu düşünüyorum.” (18KÖ4).

Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğunun Türkçe konuşma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Belirtildiği üzere Belçika’da yaşayan Türklerin çoğu için aslında önemli görülen konuşma ve dinleme becerileri olduğu söylenebilir. “Daha iyi olabilir” olarak belirtilen ifadelerde de aslında Belçika içerisinde konuşma becerilerinin yeterli olduğu fakat Türkiye düşünüldüğünde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığı fakat bazı katılımcıların Türkiye’de dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Son olarak “Yetersizlik” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Burada yaşadığım için yeterli ama Türkiye’de yaşasaydım yetmezdi. Burada okuduğumuz dersler Felemenkçe olduğu için Türkçe eksik kalıyor.” (18KÖ2).

Katılımcıların çoğunun görüşmeler esnasında belirttiklerine bakıldığında, Belçika’da günlük yaşantıda sıklıkla aynı kelimeleri kullanmaları ve aynı dil ifadeleri ile konuşmaları sonucunda Türkiye’de bu şekilde dil ifadelerinin yetersiz olabileceği ve zorluklarla karşılaşılacağı söylenebilir.

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “yazma”dır. Yazma kategorisi altında 1 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri sıralamasına göre “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe şeyi genellikle yazabiliyorum, sosyal medyada kullandığım için mesela yorum yazmak isterken güzel bir Türkçe ile kendimi ifade edebiliyorum. Yani bu benim için çok önemli karşı tarafında beni anlaması tabi çok önemli o yüzden hani Türkçeme çok dikkat etmeye çalışıyorum bu kadar.” (18EÖ1).

“Yeterli olduğunu düşünüyorum ama tamamen değil bir tık daha iyi olabilir.” (18EÖ2).

“Türkiye’ye göre kıyaslarsak iyi değil ama burada doğup büyüyen birisi için iyi bence.” (18KÖ1).

“Yazmayı yapabiliyorum. Daha çok Türkçe klavyesini kullanıyorum. Yeterince Türkçe yazmıyorum. Türkçe Okulu olsa ders görsek daha iyi olabilir. Türkçe yazışmak daha samimi geliyor.” (18KÖ2).

“Belki ilerletebilirim. Daha çok yazarak.” (18KÖ3).

“Çok yeterli. İyi.” (18KÖ4).

Görüşmeler esnasında bir katılımcının Türkçe yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü ve herhangi bir şeyi yazmakta sorun yaşamadığını belirttiği söylenebilir.

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 1 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence yeterli gayet, dinlediğim veya izlediğim şeyleri anlıyorum bazen tabi bilmediğim veya tanımadığım kelimeler kullanılıyor dizilerde veya Show programlarında veya spor programlarında onu da genellikle babama soruyorum babamın Türkçesi iyi çünkü yani Türkiye’den geldiği için bazı zor kelimeleri o da bize daha kolay bir şekilde anlatıyor öyle yani hayatımızda kullanmaya başlıyoruz.” (18EÖ1).

“Bu konuda bence iyiyim diye düşünüyorum. Dinlediklerimi genel olarak anlıyorum evet.” (18EÖ2).

“Bence anlayabiliyorum. Bazen cümlelerin arasında anlamadığım kelime oluyor da ama sorup öğreniyorum. Genelde anlıyorum. Zorlanmıyorum.” (18KÖ1).

“Yeterli buluyorum. Dinlediklerimi anlıyorum.” (18KÖ3).

“Bence yeterli. Her şeyi anlayabiliyorum.” (18KÖ3).

“Evet, duyduğum, dinlediğim her şeyi çok iyi anlıyorum. Bu konuda iyi hissediyorum ve kendime güveniyorum bu konuda .”(18KÖ4).

Yapılan görüşmeler ışığında katılımcıların çoğunun dinleme becerisinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer becerilerde de belirtildiği gibi bu yeterliğin Belçika’da maruz kaldıkları Türkçeye göre değerlendirdikleri söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı’nın son unsuru olan ilişkili olmaya yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Yurt Dışında Yaşayan 18 Yaş Grubu Çocukların İlişkili Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Olma	İlişkili	Okuma	İkili Yazışma	4
			Etkisiz	2
			Türkiyedeki Aile İlişkisi	1
	Konuşma		Yeterli	5
			Özgüven	1
			Mesajlaşma	5
	Yazma		Etkisiz	1
			Yeterli	5
	Dinleme		Yeterli	5
			Yakın Çevre	1

Tablo 4.27’den anlaşılacağı üzere İlişkili Olma unsuru ile ilgili dört temel dil becerisi kategorisinde 9 farklı koda ulaşılmıştır. Okuma becerisi kategorisi altında 3 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “İkili Yazışma”dır. “İkili Yazışma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal ilişkilerimi negatif anlamda etkilemiyor çünkü etrafındaki insanlar aşağı yukarı benimle aynı seviyede Türkçe okuyor ve yazıyor ve onların yazdıklarını da ben kavrayabiliyorum yani ilişki anlamında pek zorluk çekmiyorum .”(18EÖ1).

“Genelde Türkçe mesajlaşıyoruz. Bazen bilmediğim kelime oluyor onları soruyorum. Genelde anlıyorum.” (18EÖ2).

“İyi bir etkisi bence var. Kendi arkadaşlarımızın arasında Türkçe yazıp okuyoruz. Yazışmaların hepsini anlıyorum.” (18KÖ1).

“Konuşma üzerinden çok iyi etki ediyor. Arkadaşlarım çok iyi konuşamıyorlar benim Türkçe konuşmam iyi. Çok kitap okuyorum, onların bilmediği kelimeleri ben biliyorum. Onlara tercüme edebiliyorum. Türkçe mesajlaşmayı her zaman kullanıyorum. Ailemle, yakın çevremle arkadaşlarım hep Türkçe mesajlaşıyorum. Kendimi çok iyi ifade edebiliyorum Türkçe. Evet gayet olumlu etkiliyor, fazlasıyla.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, katılımcılar arasında kağıt kalem kullanarak yazma ve geleni okuma becerilerinin çok az olduğu görülmektedir. Fakat bu kod içerisinde bir katılımcıNIN mektuplaşma yolu ile iletişime geçmekte zorluk yaşamadığı ve okuma becerisindeki yeterliğin yüksek olması sebebi ile iletişime geçebildiği söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına bakıldığında “Etkisiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okuyabilmem iyi hissettiriyor. Anlaşılabilmediğini hissetmek iyi hissettiriyor. Bence çok etkilemiyor.” (18KÖ2).

“Genelde Felemenkçe oluyor mesajlaşmam. Türkçe mesaj gelirse anlarım. Şu an anlayabiliyorum. İyi hissediyorum. Karşı taraftakini anlayabiliyorum, cevap verebiliyorum.” (18KÖ3).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre bir sonraki kod olan “Türkiye’deki Aile ilişkisi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkiyedeki ailemle hep Türkçe mesajlaşıyorum. Ne dediklerini anlayabiliyorum. Onlarda iyi anlıyorlar beni yazdığımda. Çok güzel hissettiriyor. Eskiden Türkçe dersi almadan önce çok anlamıyorlardı şimdi iyi anlıyorlar çok mutlu ediyor beni.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların genellikle Türkiye’de bulunan akrabaları ile mesajlaşma yolu ile iletişime geçtikleri, bu kişiler tarafından yazılanları okuyabildikleri için iyi hissettikleri ve iletişimde sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere okuma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “konuşma”dır. Konuşma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Daha önce de dediğim gibi arkadaşlarımdan çoğu veya ortamdaki insanlar, ailem aynı yöreden insanlar ve şu an bulunduğumuz yer genkte aşağı yukarı herkes aynı bölgeden gelen herkes Türkiye’den gelen. Türklerin yoğun olduğu bir bölgede yaşıyoruz genellikle yani bizim yöreden insanlar orada şahsen ben Afyonkarahisar Emirdağ ilçesinden geliyoruz orada ikamet ediyoruz Türkiye’de olduğumuz zamanlar Eskişehir’de de geziyoruz orada bulunuyoruz yazın o yüzden çoğu insanlar aslında buradaki insanlar orada bulunan insanlarda yazın yani o yüzden de Türkçe yani aşağı yukarı aynı seviyede oluyor ve aynı konuşma şekli oluyor bu yüzden sosyal ilişkiyi fazla etkilemiyor çünkü herkes aynı.” (18EÖ1).

“Dediğim gibi bazen Türkiye’de mi doğdun nerelisin diye soruyorlar. Herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum.” (18EÖ2).

“Bence iyi etkiliyor. Karşımdakine derdimi anlatabiliyorum.” (18KÖ1).

“Bence baya etkiliyor. Çünkü Türkçe iyi kullanmayan birisi bence cümlesini be iyi kuramaz. O zaman arkadaş arasında kuramazsan kötü etkiler insanı. Bence iyi Türkçe konuşan biri ilişkilerini daha yapar bence.” (18KÖ4).

“İyi oluyor. Türkçe bilmesen kimseyi anlayamazsın, sohbete katılamazsın.” (18KÖ3).

Yapılan görüşmelere bakıldığında ilişki olma kategorisinde katılımcılar Türkçe konuşma becerileri ile iletişime geçebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun iletişime geçmede diğer becerilere bakıldığında konuşma ve dinleme becerilerini daha

fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetmelerinin ilişki kurmada olumlu yönde katkı sağladığı ve Türkiye’de bulunmaları halinde dahi konuşarak iletişime rahatça geçebildikleri söylenebilir. Ek olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabildiklerini düşünmeleri kendilerinde iyi bir hisse sebep olduğu da söylenebilir. Sıralamaya bakıldığında “Özgüven” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe konuştuğumda ben biraz daha diksiyonlu konuşuyorum karşımdaki fazla Felemenkçe tarzında konuşuyor. Beni iyi hissettiriyor diksiyonlu konuşma.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcılardan bazılarının Türkiye’de kullanılan Türkçe dil özelliklerini Belçika’da kullanmaları sonucunda özgüvenlerinin arttığı ve yeterlik bakımından daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere Konuşma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori ”yazma”dır. Yazma kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan Mesajlaşma kodudur. “Mesajlaşma” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dediğim gibi genel olarak iyi yazdığım için iyi kullanıyorum. Arkadaşarımla yazışırken Türkçe harfleri kullanıyorum onlar kullanmıyorlar. Bazen sen Türkiye’de mi yaşıyorsun doğru kullanıyorsun diyorlar.” (18EÖ2).

“Ailemle görüştüğümde yine harflere dikkat etmiyorum ama beni anladıklarını düşünüyorum. Hiç olumsuz bir şey yaşamadım.” (18KÖ1).

“İyi hissettiriyor. Bazen flamanca yazıyorum bazen Türkçe cevap yazıyorum. Aklıma ilk gelen hangisiyse onu yazıyorum. Zorlandığımızdan değil de aklımıza ilk gelen şeyi söylüyoruz.” (18KÖ2).

“Türkçe istediklerimi biraz yazabiliyorum. Tam yazamazsam araştırıyorum internette ya da anneme soruyorum. Konuşmak daha kolay geliyor.” (18KÖ3).

“Benim açımdan çok iyi etki ettiğini düşünüyorum. Çünkü ben yazdığımda karşı taraf çok iyi anlayabiliyor Türkçe kelimeleri. Onlar yazdığında bende iyi anlıyorum. Türkiyedeki aileme Türkçe yazdığımda beni çok iyi anlıyorlar. Bildiğim için mutlu hissedebiliyorum. İyi hissettiriyor.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmelere bakıldığında katılımcıların yazma becerisinde kendilerini yeterli hissettikleri ve böylelikle iletişim kurabildikleri söylenebilir. Yine okuma becerisinde olduğu gibi katılımcıların yazma becerilerini çoğunlukla mesajlaşmada kullandıkları ve böylelikle iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu şekilde iletişime geçerken kendilerini iyi hissettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir. Son olarak “Etkisiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Güzel Türkçeyle yazmak karşı taraf için tabi daha güzel kendi seviyenizi aslında göstermiş oluyorsunuz karşı tarafa hani çok basit Türkçe bozuk Türkçe diyelim öyle yazışma oldumu bence güzel olmuyor güzel güzel Türkçe il birbirinize kendinizi ifade etmek çok daha güzel ve tabi bazı konularda bazı kişilere karşı düzgün Türkçe yazmamız gerekiyor ki bu karşı taraf sizin ciddiyetinizi anlasın arkadaşlar arası hani basit Türkçe kullanmak bence olabilir yani normal bir şey ama öğretmenimize veya bir iş görüşmesi falan bir şey yazdığımızda tabi güzel Türkçe yazmanız gerekiyor ki karşı tarafta sizi ciddi algılasın bunlarda fazla burada Belçika’da yaşadığımız için çok üst düzey Türkçe kullanma mecburiyeti duymadık fazla mesela Türkiye’de birkaç defa olduysa o kadar oldu yani yazmam fazla sosyal ilişkiyi etkilemedi diyebilirim.” (18EÖ1).

İlişkili olma sürecinde katılımcı tarafından belirtilen etkisiz olma durumunun ise henüz yazma becerisi ile zorunluluk düzeyinde karşılaşmamış olduğu ve buna bakıldığında böyle bir durumun varlığında ilişkili olabileceğinin anlaşılacağı söylenebilir.

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere yazma becerisinden sonra gelen bir diğer kategori “dinleme”dir. Dinleme kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli” kodudur. “Yeterli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Aslında Türkçe çok Türkçe konuşuyoruz evde veya arkadaşlarla dışarıda Türkçeyi anlamak bence en önemlisi buda beni tabi pozitif etkiliyor çünkü anladığım şeye sadece cevap verebilirim ve insanların bana söylediği her şeyi algılamak ben çok daha iyi kendimi daha iyi tanıtabiliyorum hem daha iyi ifade edebiliyorum.” (18EÖ1).

“Olumlu etkilediğini düşünüyorum. İnsanlar bir şey anlatırken anlıyorum.” (18KÖ1).

“İyi hissettiriyor. Daha çok Türkçe şeyler duysak konuşmamızı daha çok etkiler.” (18KÖ2).

“Bir şey denildiği zaman ya da bir ortama girdiğimde anlayabilirim. İletişime geçebiliyorum. İyi oluyor anlamam.” (18KÖ3).

“Bence çok iyi etkiliyor. Bir söylediklerin tekrar etmek zorunda kalmıyorlar. Bir söylediklerinde anlayabiliyorum ne dediklerine. Bu konuda çok iyi etkiliyor sosyal çevremle.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmeler bakıldığında katılımcıların çoğunun dinleme becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri söylenebilir. Bir diğer kod olan “Yakın Çevre” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen ses kaydı atıyorlar. Ya da görüntülü konuşuyoruz. O zamanlar genel olarak anlıyorum. Olumlu oluyor.” (18EÖ2).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerinin hemen hemen hepsinin yakın çevre iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple iletişimin gelişimdeki en büyük destek unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple yakın çevre ile iletişime geçebilme duygusunun kazanımının sağlandığı söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde bu kısma kadar yurt dışında yaşayan 18 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik, yeterlik ve ilişkili olma unsurları temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra çocuklarla yapılan görüşmelerde farklı verilere de rastlanılmıştır. Bu verilere ilişkin içerik analizi sonucu Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Yurt Dışında Yaşayan 18 Yaş Grubu Çocukların Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Türkçe kullanımı	Destekleyici unsurlar	Aile İçi İletişim	5
		Arkadaşlar	4
		Türk Okulu	4
		Kitap	3
		Dizi-Film-Video-Tv	3
		Cami	2
		Ailenin Doğum Yeri	2
		Futbol Kulübü	1
	Engelleyici unsurlar	Engelleyici Ortam	2
		Eski Türkçe Kitap	1
		Arkadaş Çevresi	1
		Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi	5
	Türkçe öğrenmenin önemi	Önemsiz	1
		Önemli	5

Tablo 4.28’den anlaşılacağı üzere Türkçe Kullanımı unsuru ile ilgili dört farklı kategoride 14 farklı koda ulaşılmıştır. “Destekleyici Unsurlar” kategorisi altında 8 farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Aile İçi İletişim”dir. “Aile İçi İletişim” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sonra aile.” (18EÖ2).

“Kesinlikle ailem. Çocukluğumdan beri Türkçe konuşuyorum hep. Türkçe konuşmamız tercih meselesi.” (18KÖ1).

“Aile içi konuşmak, arkadaşlarla konuşmak katkı sağlıyor.” (18KÖ2).

“Evde Türkçe konuşmamız.” (18KÖ3).

“İlk başta evde Türkçe konuşmak.” (18KÖ4).

Görüşmeler esnasında Türk ailelerin hemen hemen hepsinin aile içi iletişimde Türkçeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sebeple aile içi iletişimin gelişimdeki en büyük destek

unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yakın akrabalarla olan iletişimde de Türkçe tercih edilmekte olduğu söylenebilir. Yüksek bir diğer kod olan “Arkadaşlar” ve “Türk Okulu” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Arkadaşlar” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Üçüncü olarak Türkiye’deki arkadaş ortamı. Daha sonra buradaki arkadaşlarım.” (18EÖ2).

“Arkadaş ortamında Türkçe konuşmamız.” (18KÖ1).

“Arkadaşlarla konuşmak katkı sağlıyor.” (18KÖ2).

“Arkadaş çevresinde Türkçe konuşmak.” (18KÖ4).

Belçika’da yaşayan çocuklar için Türkçeyi kullanmalarına yönelik birçok destekleyici unsurun olduğu ve bunların arasında edinilen arkadaşlıkların da yer aldığı söylenebilir. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, arkadaş ortamında iki dilin karıştırılarak konuşulduğunun belirtilmiş olunmasına rağmen Türkçe öğrenimine iletişim konusunda destek sağladığı düşünülebilir. Bir diğer kod olan “Türk Okulu” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İlk olarak tabi Türkçe kullandığımız için yani onu çok defa söyledim ama Türkçe öğrenmemde ne kadar evde öğrensek de her şeyi öğrenemiyoruz tabi anne babamızdan bir öğretmenden duymak öğrenmek çok daha kolay.” (18EÖ1).

“Türkçe ders almam.” (18KÖ1).

“Türkçe dersleri.” (18KÖ3).

“Kurslarda Türkçe konuşmak.” (18KÖ4).

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için aile haricindeki en büyük destekleyici unsurun Türkçe dersleri olduğu söylenebilir. Görüşmeler esnasında edinilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bu derslere devam ettiği ve bunun sonucunda Türkçe becerilerini daha çok geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Kitap” ve “Dizi-Film-Video-TV” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Kitap” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kitaplar birçok şey kattı bana ilk sırada okuma diyebilirim.” (18EÖ2).

“Kitap okumak.” (18KÖ3).

“Çok fazla kitap okuyorum. Evde çok fazla Türkçe kitabım var. Bence en büyük etkenlerden biri de Türkçe okumak oldu.” (18KÖ4).

Araştırma sürecinde oluşturulan kategorilere göre verilen cevaplar incelendiğinde kitap okumanın katılımcılar tarafından değerli görüldüğü ve katkılar sağladığı söylenebilir. Bu katkının sadece okuma becerisini etkilemediği aynı zaman da diğer becerileri de desteklediği algısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bir diğer kod olan “Dizi-Film-Video-TV” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dizi izlemek film seyretmek de pozitif bir şey oldu bizim için.” (18EÖ1).

“İkinci olarak belgeselleri diye bilirim.” (18EÖ2).

“Küçükken Türkçe çizgi filmler izlerdim.” (18KÖ1).

Görüşmeler esnasında özellikle ev içerisinde Türkçe programların izlenip dinlenilmesinin katkıları çoğu katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak boş zamanlarda internet ortamında yapılan aktivitelerde de katılımcıların çoğunun Türkçe içerikleri bulunan programları takip ettikleri ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sıklık değeri sıralamasına göre “Cami” ve “Ailenin Doğum Yeri” kodları aynı değerlere sahiplerdir. “Cami” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Cami.” (18EÖ2).

“Camiye gitmem.” (18KÖ1).

Türkçe derslerinin haricinde çoğu katılımcının camilere derslere gittikleri görülmektedir. Bu bağlamda camilerde yapılan dini eğitimlerinde Türkçe becerilerine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Camilerde yapılan dini eğitimlerin Türkçe olarak verilmesi ve camilerin çocuklar için Türkçe konuşulan bir sosyal çevre oluşturması açısından camilerin önemli olduğu söylenebilir. Fakat bir katılımcının belirttiği üzere camilerdeki dini derslerde artık Fransızca konuşulması sonucunda destekleyici ortam olarak caminin değişim gösterdiği söylenebilir. Sıklık değerleri sıralamasına bakıldığında “Ailenin Doğum Yeri” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçeyi en iyi bilen babam tabi ve bazı şeyleri mesela anlamadığımızda anneme soruyoruz annemde bilmediği zaman babam kesin biliyor yani mesela sorduğum bir şeyi özellikle babam cevap veriyor o yüzden babam Türkçe anlamamıza ve konuşmamızda büyük bir etken pozitif bir etken yani.” (18EÖ1).

“Babamın Türkiye’den gelmesi etkiliyor, evet.” (18KÖ3).

Görüşmeler esnasında ebeveynlerden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüdükten sonra Belçika’ya yerleşmesinin destekleyici unsur olarak belirtildiği söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerinden en az birisinin Türkiye’de doğup büyüyen çocukların, ebeveynleri Belçika’da doğup büyüyen çocuklara oranla daha çok destek gördüğü söylenebilir. Son olarak “Futbol Kulübü” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Kulüp olabilir.” (18EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında erkek öğrencilerin çoğunluğunun Türklerin oluşturduğu futbol kulüplerine gittikleri ve aktiviteler esnasında takımında bulunan arkadaşları ile Türkçe iletişime geçtikleri söylenebilir. Bu sebeple yapılan sosyal aktiviteler esnasında da Türkçe öğrenimine yönelik desteğin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere “Destekleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, “Engelleyici Unsurlardır”. Engelleyici Unsurlar kategorisi altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Engelleyici Ortam” kodudur. “Engelleyici Ortam” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Çok olumsuz diyemem ama burada sadece okulda sadece Felemenkçe görmemiz belki negatif bir etken olmuş olabilir yani Türkçe fazla ders görmedik hani haftada bir sefer aslında çok fazla değil ama sadece Felemenkçe okula gitmemiz ve sadece evde Türkçe konuşmamız dışarıda konuşmamamız negatif bir şey olmuştur yani mutlaka çünkü dükkâna gittiğimizde veya başka bir yere gittiğimizde bir kâğıt işi halletmemiz gerektiğinde Felemenkçe konuyoruz ve bunun Türkçe tabirini hiç bilmiyoruz o yüzden o negatif bir etken olmuştur.” (18EÖ1).

“Burada yaşamamız. Dışarıda hep flamanca duyduğumuz için sadece ev içinde Türkçe bakarız ama çoğu zaman flamanca olur.” (18KÖ2).

Katılımcıların engelleyici olarak gördükleri en büyük durumun Belçikadaki okullara devam etmeleri olduğu söylenebilir. Okullardaki ders yoğunluğunun Türkçelerini geliştirmelerine fazla zaman tanımadığı söylenebilir. Ek olarak devam edilen öğrenimleri sırasında okulda fazla Türk arkadaşlarının olmaması da söylenebilir. Türkçe derslerinin belirli bir yaşa kadar verilmesi de katılımcıları engelleyen diğer bir unsur olarak görülmektedir. Sıralamaya bakıldığında bir sonraki kod olan “Eski Türkçe Kitap” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Eski Türkçede yazılan kitaplar bazen etkiledi.” (18KÖ1).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, eski Türkçe kelimelerle yazılmış olan kitapları okumanın öğrenme isteğinde azalmaya sebebiyet verebileceği ve böylelikle bu durumun engelleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Son olarak “Arkadaş Çevresi” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bazen arkadaşlarım olabiliyor. Arkadaşlarım genelde bilmedikleri için olabilir. Çok düzgün konuşamadıkları için.” (18EÖ2).

Yapılan görüşmelere bakıldığında, bulunulan yakınsak çevre içerisinde dil kullanımlarının aynı olması sonucu ilerlemenin sağlanamadığı söylenebilir. Bu sebeple Türkçe öğrenme ve kullanma isteği olan öğrenciler için bu durumun engelleyici bir unsur olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere “Engelleyici Unsurlardan” sonra gelen bir diğer kategori, Belçika’da Türkçe konuşmanın önemidir. Belçika’da Türkçe konuşmanın önemi kategorisi altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan sıklık değeri en yüksek olan “Önemsiz” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Genel olarak öyle düşünmüyorum. Belçika’da yaşıyoruz onlar için önemli olan Felemenkçe. Belçikalıların gözünde önemli olduğunu sanmıyorum.” (18EÖ2).

“Bence değerli yapmıyor. Bazı kişilerin ön yargıları da var. Belçikalı biri varsa flamanca konuşuyoruz.” (18KÖ1).

“Bence değerli yapmaz.” (18KÖ2).

“Bence yapmaz.”(18KÖ3).

“Hayır yapmıyor bence. Çünkü bu ülkenin dilini konuşuyor olmam gerekiyor, Türkçe bilmenin onlar için önemli olduğunu düşünmüyorum.” (18KÖ4).

Görüşmeler ışığında çocukların çoğunun Belçika’da Türkçe konuşmanın önemsiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise okudukları Belçika okullarında Türkçe konuşmanın yasak olduğu ve Türkçe konuştuklarında uyarı aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Belçika’da diğer milletlerden de birçok kişinin yaşadığını ve onlarında iki dil bilmesi sonucunda Türkçe bilmenin pek önemli görülmediği yapılan görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bir diğer kod olan “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Bence Türk olarak Türkçe bilmemiz yani iki dil bilmemiz bence çok büyük bir şey önemli bir şey bizi de aslında değerli kılıyor bence bunun nedeni mesela Belçika’da üç dil var Felemenkçe Fransızca ve Almanca var Almanca çok az olmasına rağmen okullarda tabi Fransızca öğreniyoruz genellikle çoğu insanlar mesela Belçikalılar sadece Felemenkçe biliyor Fransızca öğrenmek de aslında zorluk çekiyorlar. Türkçeyi biz ikinci dil olarak evden okumamız hani evden kendi kendimize öğrenmemiz konuşmamız aslında çok değerli bir şey aslında hiç okula gitmeden ve hiçbir şey hani ödev falan yapmadan öğretmenle karşı karşıya gelmeden aslında Türkçeyi öğrenmiş olduk bunu Belçikalılar mesela Fransızca öğrenirken ana dilleri olmasına rağmen zorluk çekiyorlar ve hani altı yıl ortaokulda okuduktan sonra aslında çoğu insan Fransızca’yı bilmiyor yani Türkçe bildiğimiz kadar bilmiyorlar o yüzden bence çok değerli bir şey Türkçe bilmek. Bence farkında mesela bizim iki dil bilmemiz bence bazı insanların garibine gidebilir ne kadar iyi konuşuyorlar iki dili hani mesela bazen hem Felemenkçe hem Türkçe konuştuğumuz oluyor arada mesela geçiş sağlamak veya aynı iki dilde de kendimizi çok iyi ifade edebilmek ben çok güzel bir şey onlara göre de çok değerli bir şey.” (18EÖ1).

Katılımcılar Belçika’da Türkçe bilmenin önemine değindiklerinde iki dil bilmenin önemine değinmişlerdir. Ayrıca Türkçe kullandıkları zaman diğer milletlerden olan arkadaş çevrelerinde anlaşılmadıkları için Türkçeye karşı bir merak uyandırdığını bildirmişlerdir. Bu sebeple Belçika’da Türkçe bilmenin iki dil bilmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 28’de görüldüğü üzere Belçika’da Türkçe konuşmanın öneminden sonra gelen bir diğer kategori, Türkçe öğrenmenin önemidir. Türkçe öğrenmenin önemi kategorisi altında 1 koda ulaşılmıştır. “Önemli” koduna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Türkçe bilmek önemli mi çok önemli yılda gideriz orada Türkçe bilmemek veya kendini ifade edememek aslında bence çok kötü bir şey demezse burada daha beceremem aslında yazık oluyor çünkü. Türkçe bilmek benim için çok önemli.” (18EÖ1).

“Tabii, sonuçta iki vatandaşın Belçika’da doğsak da Türk’üz sonuçta.” (18EÖ2).

“Kesinlikle. Çünkü bu benim ana dilim.” (18KÖ1).

“Önemli. Annem, babam Türk, o yüzden bilmeliyim.” (18KÖ3).

“Evet önemli. Çünkü kendimi daha iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum. Türkiye’de ailem var onlarla konuşamazdım yoksa.” (18KÖ4).

Yapılan görüşmeler esnasında çocukların hepsi Türkçe bilmeyi önemli olarak belirtmiş ve yabancı bir ülkede yaşasalar da Türk olduklarını belirterek Türkçeyi ana dil olarak addetmişlerdir. Bu sebeple her ne kadar doğdukları ve vatandaş oldukları ülke Belçika olsa da çocukların Türk aile içerisinde Türk kültürüne ait öğretileri benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda her biri için Türkçenin önemli olduğu ve iletişim kuracak kadar bilmeleri gerektiği yargısına varılabilir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Motivasyon kaynakları, Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı açısından incelenmiştir. Öz-belirleme kuramında, özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç temel alınmıştır; kuramda temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2020). Bu amaçla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımı açısından özerk ve yeterli hissetmeye yönelik görüşleri ile sosyal ilişkilerinde Türkçeyi kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazına bakıldığında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, konuya kuramsal olarak değinen (Aydoğu ve Karasu, 2017; Ergenç, 1993; Gümüsel, 2013), yapılmış çalışmaları derleyen (Ortaköylü, Satılmış ve Bircan, 2020; Şen, 2010), program değerlendirmesi yapan (Demir, 2010; Deniz ve Uysal, 2010), öğretmen görüşlerini belirleme (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015; Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018; Niyazi ve Mustafa, 2009; Şaşmaz ve Arslan, 2016), ders kitapları (Yeşilyurt ve Keskin, 2020) üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma gerek amaç gerekse dil becerilerinin incelenmesi açısından alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu araştırmada doğrudan Belçika’da yaşayan Türk çocukları çalışma grubu olarak alınarak Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynakları incelenmiştir. Belçika’da yaşayan Türk çocuklarını çalışma grubu olarak belirlemesi açısından bu araştırma ile benzerlik gösteren Şen (2016a) tarafından yapılan bir çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmada Türk çocuklarının yazılı anlatım hataları üzerinde durulmuştur. Belçika’da yaşayan Türk çocukları ile ilgili bir diğer çalışma ise Cemiloğlu ve Şen’e (2012) aittir. İlgili çalışmada dil becerilerine yönelik sadece tutuma bakılmıştır. Bu çalışma ise dört temel dil becerisine yeterlik, beceri ve uygulanabilirlik açısından çoklu bakış açısı ile incelendiği için alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

12 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında okuma becerisiyle ilgili çocukların yarısının kendisini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinde özerkliğin sağlanması açısından kitap okumayı ve Türk okulunu önemli bir unsur olarak gördükleri belirlenmiştir. Okuma becerisiyle ilgili ailenin

önemli bir unsur olarak görülmesi sadece bir çocuk tarafından belirtilmiştir. Bu durum okuma eğitiminde ailenin çocuklar tarafından çok da önemli bir değişken olarak görülmediği sonucunu çıkarmaktadır. Konuşmanın özerklik boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında okumadan daha farklı bir durumla karşılaşılmaktadır. Çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde dini mekanlar, aile büyükleri, Türk okulu, arkadaş çevresi ve yakın çevre gibi sosyal etkileşim kaynakları önemli birer unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Sosyal çevreden bağımsız olarak çocuklardan birinin televizyonu konuşma becerisi için önemli bir unsur olarak gördüğü belirlenmiştir. Televizyon unsuru, yazmanın özerklik boyutunda da dikkat çekmektedir. Çocuklardan televizyon izleyerek yazma becerisinin özerklik konusunda destekleyici bir role sahip olduğunu belirtenler olmuştur. Yazma becerisinin özerklik boyutuna ilişkin bulgularda en çok dikkat çeken unsur ise çocukların gittiği okullar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mesajlaşma ve kitap okumanın da yazmanın özerklik açısından katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazmanın özerklik boyutuna ilişkin bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta da çocukların bazılarının Türkçe yazmayı zorunluluk olarak görmesi ve ihtiyaç duymamasıdır. Özerklik boyutunda temel dil becerilerine ihtiyaç duymama, sadece okuma ve yazma becerisinde görülmektedir. Konuşma ve dinlemede, 12 yaş grubu çocukların ihtiyaç duymadıklarına ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır; ama dinleme boyutunda çocuklardan zorlandığını belirtenler olmuştur. Buna rağmen dinlemenin özerklik boyutuyla ilgili bulgulara genel olarak bakıldığında çocukların bir çaba içerisinde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dinleme becerisiyle ilgili çocukların film, dizi ve müzik gibi popüler kültür metinlerinden yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca aile içi iletişim de dinleme becerisinin özerklik boyutu için öğrencilerin çoğu tarafından önemli bir değişken olarak belirtilmektedir. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 12 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlara bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli ya da yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi içerisinde sadece okuma becerisinde kendilerini yeterli, yetersiz ve kısmen yeterli şeklinde daha net ifade ettikleri görülmektedir. Okuma boyutunda öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma boyutuna yönelik bulgularda da bu yaş grubunun okuma boyutunda olduğu gibi daha net ifadelerle yeterliklerini tanımladıkları görülmektedir. Fakat yazma boyutunda sadece bir öğrenci kendini tam olarak yeterli hissetmektedir. Diğer öğrencilerin yazma becerisi açısından kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun özellikle Türkçe karakterleri yazarken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik bulgularda dikkat çeken nokta ise öğrencilerin çoğunun kendilerini bu beceride yeterli hissediyor olmalarıdır. Bu becerilerin yeterliğine yönelik diğer önemli nokta ise kendilerini yetersiz hisseden öğrencilerin yetersiz oldukları yönleriyle ilgili farkındalıklarının daha yüksek olduğudur. Konuşma becerisiyle ilgili bu yaş grubu öğrencilerin yerel kullanımlarda, Türkiye’de yaşayanlarla iletişim kurmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki akrabalarla konuşurken zorlanma, dinleme becerisinde de bir yetersizlik olarak sunulmaktadır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde uzun ve yeni kavramları anlama konusunda da öğrencilerin kendisini yeterli hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz belirleme Kuramının yeterlilik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 12 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkiye’de ve Türkçe kullanımında zorlanma kodu verilerine göre “aşırı zorluk” ve “olumsuz performans dönütleri” öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuyla ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerini kullanarak iletişime geçebilme açısından katılımcıların en az yarısının kendilerini tüm dil becerilerinde yeterli olarak hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin okuma becerilerini genellikle arkadaş çevreleri ve aile içerisinde kullanarak mesajlaşma yolu ile iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Türkiye’deki akrabaları ile ikili yazışma şeklinde iletişim kurabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerden sadece birisinin okuma becerisindeki yetersizliği

net olarak ifade ettiği görülmektedir. Okuma boyutu altında iletişim yolu olarak mesajlaşmanın olduğu düşünüldüğünde yazma boyutunda da aynı unsurun varlığının bulunduğu ve öğrencilerin çoğunun mesajlaşma sırasında okuduklarını anlamalarının yanı sıra yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma boyutu için bazı öğrencilerin yetersiz hissettikleri ve bunun sebebi olarak yeterlik başlığı altında belirtildiği üzere Türkçe karakterleri yazarken zorlanmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkili olma başlığı altında, özerklik ve yeterlik başlıklarında da olduğu gibi konuşma ve dinleme becerilerinin etkin şekilde kullanıldığı ve öğrencilerin bu beceriyi kullanarak iletişime geçmede kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterli hissetme duygusu ile öğrenciler iletişimde oldukları kişiler ile ilişkilerindeki bağlarını güçlendirmektedirler. Tam tersi olan yetersiz hissetme duygusu düşünüldüğünde ise öğrencilerin iletişime geçemedikleri veya kısmi olarak geçebildikleri ve bunun sonucunda kaygı gibi duygu değişim durumları ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma boyutunda olduğu gibi dinleme boyutunda da öğrencilerin çoğunun bu beceriyi kullanarak ilişki kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerileri ile ilişki kurabiliyor olmaları iletişimlerini güçlendirdiği görülmektedir. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 12 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlar bakıldığında, kapsayıcı çevrelerinde saygı, ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf, adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişimin ve Türkçe derslerinin olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortam ve önemsememenin bulunduğu görülmektedir. Türkçe kullanımı başlığı altında destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine etki eden faktörlerin, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutlarında önemli olarak belirtilen unsurlar ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişim ve Türk okulunun yanı sıra cami, arkadaş çevresi ve aile büyüklerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu destekleyici unsurların yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam boyutu olduğu ve bu boyut içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika'da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrenciler Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenciler tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

12 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle genellikle dışsal düzenleme, içe dönük düzenleme, belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak daha çok dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir.

13 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, okuma becerisi boyutunda Türk Okulunun kendilerine sağladıkları katkıyı çok önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Türk Okulunun yanı sıra öğrencilerin özerklik kazanımına yönelik olarak kitap okuma, dini mekanlar ve araştırma unsurlarının önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Ek olarak iki öğrencinin ise okuma becerisine ihtiyaç duymadığı belirlenmiştir. Özerklik boyutunun Konuşma becerisine ilişkin bulgularına bakıldığında ise, Çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde arkadaş çevresi, dini mekanlar, aile büyükleri ve yakın çevre gibi etkileşim kaynaklarının önemli birer öğe olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Konuşma ile dinleme ve okuma ile yazma becerilerinin bütünleşik olarak kullanıldığı düşünüldüğünde okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de araştırma unsurunun önemli olduğu görülmektedir. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları ve en az yarısının kendilerini kısmen yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak özerklik boyutunda Türk Okulu ve kitap okuma unsurlarının da becerilere önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Son olarak dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla müzik, film, dizi ve internet kaynaklı videolardan destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde olduğu gibi önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özerklik boyutuna genel olarak bakıldığında, araştırma unsurunun üç farklı beceride de görülmesi sonucunda öğrencilerin kendi istekleri ile öğrenmeye çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz olarak sayılabilecek tek unsurun okuma becerisinde görülen ihtiyaç duymama öğesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri

Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 13 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlar bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler de ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kısmen yeterli olarak gören iki öğrencinin bulunduğu ve yetersiz olarak gören hiçbir öğrencinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinin aksine konuşma becerisi unsurunda üç durumda var olduğu ve çoğunluğun konuşma becerisinde kendilerini kısmen yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinde de durum konuşma becerisinde görüldüğü gibi üç yeterlik ögesinin de olduğu belirlenmiştir. Okuma ve konuşma becerilerinde var durumun zıttı olarak yazma becerisinde öğrencilerin çoğunun kendilerini yetersiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinde kendisini yeterli olarak gören sadece bir öğrencinin olduğu görülmektedir. Okuma, konuşma ve yazma becerilerinde net yeterlik ifadelerinin olduğu görülürken dinleme becerisinde farklı anlatımlar ile yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde uzun ve yeni kavramları anlama konusunda öğrencilerin kendisini yeterli hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 13 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre aşırı zorluk ve olumsuz performans dönütleri öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13 yaş grubu çocukların ilişkili olma durumuyla ilgili bulgularından harekete temel dil becerilerini kullanarak iletişime geçebilme açısından katılımcıların en az yarısının kendilerini tüm dil becerilerinde yeterli olarak hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin okuma becerilerini genellikle mesajlaşma unsurunda kullandıkları ve bu yol ile iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden sadece birisinin okuma becerisindeki yetersizliği net olarak ifade ettiği görülmektedir. Ek olarak bir öğrencinin okuma becerisi ile iletişime geçebildiği ortamlar arasında oyun ögesini söylediği ve bu ortamda becerisini kullanarak iletişime geçebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma boyutu altında iletişim yolu olarak mesajlaşmanın olduğu düşünüldüğünde yazma boyutunda da aynı unsurun varlığının bulunduğu ve öğrencilerin çoğunun mesajlaşma sırasında okuduklarını anlamalarının yanı sıra yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlişkili olma başlığı altında, özerklik ve yeterlik başlıklarında da olduğu gibi konuşma ve dinleme becerilerinin etkin şekilde kullanıldığı ve öğrencilerin bu beceriyi kullanarak iletişime geçmede kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisi boyutunda yetersiz hissetme unsurunun, yeterli hissetme ve arkadaşlık bağlarını güçlendirme unsurları ile aynı öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple, yetersizlik hissinin yarattığı kaygı ve özgüven eksikliği gibi unsurların iletişimi olumsuz etkilediği görülmektedir. Yeterli hissetme duygusuna bakıldığında ise öğrencilerin iletişimde oldukları kişiler ile ilişkilerindeki bağlarını güçlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterli ve yetersizlik duygularının Türkiye’de becerileri kullanma sürecinde doğrusal olarak etkiledikleri görülmektedir. Konuşma boyutunda olduğu gibi dinleme boyutunda da öğrencilerinin çoğunun bu beceriyi kullanarak Türkiye’de bulunsalar dahi ilişki kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerileri ile ilişki kurabiliyor olmalarının sonucunda iletişimlerini güçlendirdiği görülmektedir. Tam tersi olarak ise Türkiye’de zorlanma ve özgüven eksikliği unsurları doğrusal olarak geliştiği ilişki kurma sürecinde olumsuz etkilere sebep oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 13 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlara bakıldığında, kapsayıcı çevrelerinde saygı-ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf, adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişimin ve camilerin olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamların bulunduğu görülmektedir. Türkçe kullanımı başlığı altında destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine etki eden faktörlerin, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutlarında önemli olarak belirtilen unsurlar ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişim ve camilerin yanı sıra dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu, ayrıca arkadaş çevresi ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam boyutu olduğu ve bu boyut içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencilerde Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin engelleyici olarak heyecan unsurunu belirttiği ve bunun sonucu olarak psikolojik etmenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenciler tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

13 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle genellikle dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak daha çok dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir.

14 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, okuma becerisi boyutunda kitap okumanın kendilerine sağladıkları katkıyı çok önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okumanın yanı sıra öğrencilerin özerklik kazanımına yönelik olarak dini mekanlar ve Türk Okulu unsurlarının önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Ek olarak okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak mesajlaşma, sosyal medya ve bilmece çözme unsurlarının da etkili olduğu belirlenmiştir. Özerklik boyutunun konuşma becerisine ilişkin bulgularına bakıldığında ise, çocuklar için evde Türkçe kullanımı

yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde arkadaş çevresi, dini mekanlar ve aile büyükleri gibi etkileşim kaynaklarının önemli birer öge olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Ek olarak çocukların günümüz teknolojik desteklerinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak özerklik boyutunda dini mekanlar ve Türk Okulu unsurlarının da yazma becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Yazma becerisi boyutunda öğrencilerin Türkçe harici bir dili baskın olarak öğrenmeleri sonucunda Türkçe harflerin yazımına yönelik zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Son olarak dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla film, dizi, internet kaynaklı video ve müziklerden destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde olduğu gibi önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özerklik boyutuna genel olarak bakıldığında, Türk okulu ve dini mekanlar unsurlarının en az üç farklı beceride de görülmesi sonucunda öğrencilerin bu ortamlarda öğrenim süreçlerini destekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz olarak sayılabilecek tek unsurun yazma becerisinde görülen “baskın dilin Felemenkçe olması” ögesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 14 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlara bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kısmen yeterli ve yetersiz olarak gören birer öğrencinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinin aksine konuşma becerisi unsurunda yeterli ve kısmen yeterli olmak üzere iki durumun var olduğu ve çoğunluğun konuşma becerisinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinde de durum okuma becerisinde görüldüğü gibi üç yeterlik ögesinin olduğu

belirlenmiştir. Okuma ve konuşma becerilerinde var olan duruma benzer şekilde yazma becerisinde de öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinde bazı öğrencilerin kendilerini kısmen yeterli olarak gördükleri bir öğrencinin ise bu kısmen yetersizlik durumu içerisinde Türkçe harflerin yazımında zorlandığı belirlenmiştir. Yazma becerisi boyutunda kendini yetersiz olarak gören öğrenci bulunmamaktadır. Okuma, konuşma ve yazma becerilerinde belirlenen net yeterlik ifadelerinde olduğu gibi dinleme becerisinde de net olarak iki yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde iki öğrencinin kısmen yeterli olarak hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik boyutuna genel olarak bakıldığında öğrencilerin dört temel beceride de kendilerini yeterli hissettikleri ve dil öğelerini kullanma da çok fazla sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 14 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre Aşırı zorluk ve olumsuz performans dönütleri öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14 yaş grubu çocukların ilişkili olma ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerinin hepsini kullanarak yeterli seviyede iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin okuma becerilerini kullanarak ikili yazışma yapabildikleri, aile ve arkadaş çevreleri ile iletişime geçebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca bir öğrencinin okuma becerisini kullanarak iletişim kurmada Türkiye’de zorluk yaşamadığı, tam tersi olarak iki öğrencinin ise yaşadıkları okuma becerisi sorunları sonucunda iletişim kurmada zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yaş gruplarında da belirtildiği gibi Belçika’da yaşayan Türk çocukların iletişim kurma boyutunda çoğunlukla konuşma becerisini tercih ettikleri ve bu becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterli olan iletişim beceri ile aile ve arkadaşlık bağlarını güçlendirmelerinin yanı sıra dernek ve cami gibi ortamlarda da kendilerini ifade edebildikleri görülmektedir. Okuma boyutunda da belirtildiği gibi yazma becerisi boyutunda öğrencilerin ikili yazışmalarda kendilerini yeterli gördükleri ve yeterliğin iletişim kurma unsurunda olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi ile iletişim kurabildikleri sonucundan

hareketle bazı öğrencilerin Belçika ve Türkiye’deki aileleri ile zorluk yaşamadığı belirlenmiştir. Becerideki yeterliğin kısmen olması durumunda ise baskın olarak Felemenkçe kullanan bir öğrencinin iletişim kurmada sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak “dinleme” unsuruna ilişkin olarak diğer boyutlardan farklı olarak daha net ifadelerin olduğu ve bu ifadelerden hareketle öğrencilerin aile, arkadaş ve yakın çevreleri ile iletişim kurmada yeterli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 14 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlara bakıldığında, kapsayıcı çevrelerinde saygı-ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf-adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişimin olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamların bulunduğu görülmektedir. Türkçe kullanımı başlığı altında destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine etki eden faktörlerin, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutlarında önemli olarak belirtilen unsurlar ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişimin yanı sıra dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu, ayrıca arkadaş çevresi, cami, kitap ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Ek olarak oyun oynayan çocukların Türkçe kullanımını tercih ettikleri ve bu sebeple dil gelişimlerini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam boyutu olduğu ve bu boyut içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencilerde Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin engelleyici olarak kaynaklara erişim sıkıntısı unsurunu belirttiği ve bunun sonucu olarak öğrenme isteğinde azalmaların yaşandığı belirlenmiştir. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz”

boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenciler tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

14 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle genellikle dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir. Çok az öğrencinin ise dışsal motivasyona ek olarak saf ilgi ve merak gibi öğelerin varlığı ile içsel düzenleme yaptıkları ve bir kısım öğrencinin ise önemsememe duygu içerisinde bulunmalarından hareketle amotivasyon durumunda oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple 14 yaş grubu öğrencilerin bir dereceye kadar dışsal motivasyon sürecinde oldukları söylenebilir.

15 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, okuma becerisi boyutunda kitap okumanın kendilerine sağladıkları katkıyı çok önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okumanın yanı sıra öğrencilerin özerklik kazanımına yönelik olarak Türk Okulu ve dini mekanlar unsurlarının önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Ek olarak okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak mesajlaşma ve sosyal medya unsurlarının da etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma yaptıkları ve bu durumun okuma becerilerini geliştirmeye yönelik istekli olduklarını belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik boyutunun Konuşma becerisine ilişkin bulgulara bakıldığında ise, çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde dini mekanlar ve arkadaş çevresi gibi etkileşim kaynaklarının önemli birer öğe olarak öne çıktığı görülmektedir. Ek olarak çocukların günümüz teknolojik desteklerinden faydalandıkları, kitap okumanın konuşma becerilerini de etkilediği, sosyal medya üzerinden izledikleri/dinledikleri içeriklerin konuşma becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları ve bu becerilerinin gelişime en büyük katkılardan birisinin Türk Okulu unsuru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak özerklik boyutunda dini mekanlar, mektuplaşma ve aile desteği unsurlarının da yazma becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Yazma becerisi boyutunda bir öğrencinin Türkçe harici bir dili baskın olarak öğrenmeleri sonucunda Türkçe harflerin yazımına yönelik zorluklar yaşadığı ve bu sebeple Türkçe harfleri

kullanmadığı süre içerisinde artık yazma becerisine ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Son olarak dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla film, dizi, internet kaynaklı video ve müziklerden destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde olduğu önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özerklik boyutuna genel olarak bakıldığında, Türk okulu ve dini mekanlar unsurlarının en az üç farklı beceride de görülmesi sonucunda öğrencilerin bu ortamlarda öğrenim süreçlerini destekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz olarak sayılabilecek tek unsurun yazma becerisinde görülen “ihtiyaç duymama” ögesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 15 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlar bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yeterli ve yerel kullanımlarda yetersiz olarak gören öğrencilerin okuma boyutunda kelime haznesi eksikliği ve Türkçe harflerin farklılığından kaynaklanan sorunlara bağlı olarak böyle hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisi unsurunda yetersiz olarak gören bir öğrencinin de yerel kullanımlardaki sebeplerden dolayı yetersiz hissettiği belirlenmiştir. Okuma becerisinin aksine konuşma becerisi unsurunda çoğunluğun konuşma becerisinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma becerisi unsuru içerisinde kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz olarak belirten öğrencilerin günlük kullanım içerisinde aynı kelime gruplarını kullandıkları ve bilmedikleri kelimeler olunca diğer dile geçiş yapmaları sonucunda kendilerini böyle hissettikleri belirlenmiştir. Yazma becerisi boyutunda ise öğrencilerin yarısının kendisini yeterli olarak görürken yarısının ise kısmen yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Yazma becerisine ilişkin verilen bu cevapların mesajlaşma esnasında Türkçe harflerin kullanım

durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi boyutunda kendini yetersiz olarak gören öğrenci bulunmamaktadır. Yazma becerisinde belirlenen net yeterlik ifadelerinde olduğu gibi dinleme becerisinde de net olarak iki yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde bir öğrencinin kısmen yeterli olarak hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik boyutuna genel olarak bakıldığında öğrencilerin dört temel beceride de kendilerini yeterli hissettikleri ve dil öğelerini kullanmada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 15 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre Aşırı zorluk ve olumsuz performans dönütleri öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15 yaş grubu çocukların ilişkili olma ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerinin hepsini kullanarak yeterli seviyede iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin okuma becerilerini kullanarak ikili yazışma yapabildikleri, aile ve arkadaş çevreleri ile iletişime geçebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca bir öğrencinin okuma becerisini kullanarak iletişim kurmada Türkiye’de zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak bir öğrencinin iletişim kurmada okuma becerisinin kullanımını önemsemediği belirlenmiş ve bunun sebebine bakıldığında ise konuşma becerisi ile iletişim kurabileceğinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Diğer yaş gruplarında da belirtildiği gibi Belçika’da yaşayan Türk çocukların iletişim kurma boyutunda çoğunlukla konuşma becerisini tercih ettikleri ve bu becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterli olan iletişim beceri ile aile ve arkadaşlık bağlarını güçlendirdikleri görülmektedir. Tam tersi duruma bakıldığında ise bazı öğrencilerin konuşma becerileri ile sağlıklı iletişim kuramadıkları ve bunun sonucunda konuşma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Okuma boyutunda da belirtildiği gibi yazma becerisi boyutunda öğrencilerin ikili yazışmalarda kendilerini yeterli gördükleri ve yeterliğin iletişim kurma unsurunda olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi ile iletişim kurabildikleri sonucundan hareketle bazı öğrencilerin Türkiye’deki aileleri ile zorluk yaşamadığı belirlenmiştir. Ek olarak okuma

becerisinde de olduğu gibi yazma becerisi ile iletişim kurmayı bazı öğrencilerin önemsemediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dinleme unsuruna ilişkin olarak diğer boyutlardan farklı olarak daha net ifadelerin olduğu ve bu ifadelerden hareketle çoğu öğrencilerin aile, arkadaş ve yakın çevreleri ile iletişim kurmada yeterli oldukları, bu yeterlik durumunun Belçika veya Türkiye’de bulunulmaya göre farklılık göstermediği, farklılık gösteren sadece bir öğrencinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 15 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlara bakıldığında, Kapsayıcı Çevrelerinde saygı-ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf, adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişimin ve camilerin olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamların bulunduğu görülmektedir. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişim ve caminin yanı sıra arkadaş ortamında Türkçe kullanmanın etkili olduğu, Türk Okuluna devam edebilen öğrencilerin için bu derslerin öğretici olduğu, dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu, ayrıca dernek ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam boyutu olduğu ve bu boyut içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencileri Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin engelleyici olarak aksan unsurunu belirttiği ve bunun sebebi olarak Belçika’da kullanılan dil özelliklerinin Türkiye’ye göre farklılık göstermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Bu başlık altında öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe

bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenciler tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

15 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle genellikle dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir. Çok az öğrencinin ise dışsal motivasyona ek olarak saf ilgi ve merak gibi öğelerin varlığı ile içsel düzenleme yaptıkları ve bir kısım öğrencinin ise önemsememe duygu içerisinde bulunmalarından hareketle amotivasyon durumunda oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple 15 yaş grubu öğrencilerin bir dereceye kadar dışsal motivasyon sürecinde oldukları söylenebilir.

16 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, okuma becerisi boyutunda dini mekanların kendilerine sağladıkları katkıyı çok önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dini mekanların yanı sıra öğrencilerin özerklik kazanımına yönelik olarak kitap/dergi okuma ve Türk Okulu unsurlarının önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Ek olarak okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak ikili yazışma ve aile unsurlarının da etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerine yönelik olarak olumsuz olarak kitap okumama unsurunun bulunduğu ve bu unsura ilişkin bir öğrencinin diğer yaş gruplarında da görülen önemsememe unsuruna benzer cevaplarının olduğu belirlenmiştir. Özerklik boyutunun “konuşma” becerisine ilişkin bulgulara bakıldığında ise, çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde arkadaş çevresinde Türkçe kullanımının da evde kullanım unsuruna çok yakın olduğu ve bu etkileşim kaynağının Türkçe öğrenim sürecinde önemli bir öğe olarak öne çıktığı görülmektedir. Evde kullanım ve arkadaş çevresi boyutlarına ek olarak çocukların yakın çevreleri ile etkileşimlerinden doğan kazanımlarının olduğu, futbol kulübünde eğitim alan çocukların Türkçe iletişimleri sonucu kazanımlarının olduğu ve aile büyükleri ile iletişimde bulunmanın konuşma becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları ve öğrencilerin bir kısmının bu boyutta kendilerini kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak yazma boyutunda günlük tutma ve not alma unsurlarında öğrencilerin Türkçe kullanmaları sonucunda yazma becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Olumlu olan dönütlerin sonuncusunun ise kitap okumanın konuşmaya etkisinin olduğunu söyleyen bir öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Yazma becerisi boyutunda bir öğrencinin Türkçe yazma becerisine ihtiyaç duymadığı belirlenmiştir. Son olarak dinleme

becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla film, dizi, internet kaynaklı video ve müziklerden destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde olduğu önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, arkadaş çevresinde Türkçe iletişime geçmenin etkili olduğu, Türk okulunun dinleme becerisine katkılar sağladığı ve öğrencilerdeki öğrenme isteği sonucundan öğrencileri Türkçe konusunda araştırmaya sevk ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Özerklik boyutuna genel olarak bakıldığında, dini mekanlar, aile ve arkadaş çevresi unsurlarının en az üç farklı beceride de görülmesi sonucunda öğrencilerin bu ortamlarda öğrenim süreçlerini destekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz olarak sayılabilecek iki unsurun görüldüğü, bu unsurlarında birbirleri ile ilişkili olan okuma ve yazma becerilerinde görülen “kitap okumama” ve “ihtiyaç duymama” öğelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik, kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 16 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlar bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol öğesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

16 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yerel kullanımlarda yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kısmen yeterli olarak gören öğrencilerin okuma boyutunda kelime haznesi eksikliği ve Türkçe harflerin farklılığından kaynaklanan sorunlara bağlı olarak böyle hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinde de olduğu gibi konuşma becerisi unsurun da çoğunluğun konuşma becerisinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma becerisi unsuru içerisinde kendilerini yerel kullanımda yetersizlik ve Türkiye’dekilerle iletişimde zorlanma olarak belirten öğrencilerin günlük kullanım içerisinde aynı kelime gruplarını kullandıkları ve bilmedikleri kelimeler olunca diğer dile geçiş yapmaları sonucunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Yazma becerisi boyutunda da okuma ve konuşma boyutlarında olduğu gibi çoğunluğun kendilerini yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Kısmen

yeterli ve Türkçe karakterleri yazarken zorlanma unsurlarını belirten iki öğrencinin olduğu ve bu öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yeterliklerini değerlendirirken mesajlaşma esnasında Türkçe harflerin kullanımı sorunlarını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinde belirlenen net yeterlik ifadelerinde olduğu gibi dinleme becerisinde de net olarak iki yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde bir öğrencinin Türkiye’dekilerle iletişim kurmakta zorlandığı ve bu durumun öğrencinin yeterliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik boyutuna genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunun dört temel beceride de kendilerini yeterli hissettikleri ve dil öğelerini kullanmada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 16 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre Aşırı zorluk ve olumsuz performans dönütleri öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

16 yaş grubu çocukların ilişkili olma ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerinin hepsini kullanarak yeterli seviyede iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin hepsinin okuma becerilerini kullanarak ikili yazışma yapabildikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, aile ve arkadaş çevreleri ile iletişime geçebildikleri ve bunun sonucunda Türkçeyi uygun olarak kullanabildikleri için gurur duygusunu yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bir öğrencinin okuma becerisini kullanarak iletişim kurmada Türkiye’de zorlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yaş gruplarında da belirtildiği gibi Belçika’da yaşayan Türk çocukların iletişim kurma boyutunda çoğunlukla konuşma becerisini tercih ettikleri ve bu becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterli olan iletişim beceri ile aile ve arkadaşlık bağlarını güçlendirdikleri ve bazı öğrencilerin Türkiye’de olsalar dahi iletişim kurabileceklerini ön gördükleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise Felemenkçe ve Türkçe bilen kişiler ile daha iyi iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tam tersi duruma bakıldığında ise bazı öğrencilerin konuşma becerileri ile sağlıklı iletişim kuramadıkları belirlenmiştir. Okuma boyutunda da belirtildiği gibi yazma becerisi boyutunda öğrencilerin ikili yazışmalarda kendilerini yeterli gördükleri ve yeterliğin iletişim kurma unsurunda olumlu katkılarının olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi ile iletişim kurabildikleri sonucundan hareketle bazı öğrencilerin arkadaşlık bağlarını bu yolla güçlendirdikleri ve oyun gibi sosyal etkinliklerde iletişim kurmada zorluk yaşamadığı belirlenmiştir. Ek olarak okuma becerisinde de olduğu gibi yazma becerisi ile iletişim kurma boyutunda bazı öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri ve bunun sonucunda sağlıklı iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak “dinleme” unsuruna ilişkin diğer boyutlardan farklı olarak daha net ifadelerin olduğu ve bu ifadelerden hareketle çoğu öğrencilerin arkadaş ve yakın çevreleri ile iletişim kurmada yeterli oldukları, bu yeterlik durumunun Belçika veya Türkiye bulunulmaya göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 16 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlara bakıldığında, Kapsayıcı Çevrelerinde saygı, ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Eleştiri aldıkları ve örf, adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

16 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişimin, camilerin ve diz/film/video unsurlarının olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamların ve yok unsurlarının bulunduğu görülmektedir. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişim ve caminin yanı sıra dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu, arkadaş ortamında ve yakın çevrelerinde Türkçe kullanmanın etkili olduğu, Türkiye’ye yapılan ziyaretlerin, kitap okumanın, Türkçe derslerinin, futbol kulübünün ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları ve Türkçe öğrenme konusuna yönelik olarak olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam ve yok unsurlarının olduğu belirlenmiştir. Engelleyici ortam unsuru içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencilerde Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Türkçe öğrenme sürecini engelleyici herhangi bir unsurun olmadığını belirten öğrencilerin bu boyutta önemli bir sayıda oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca bazı öğrencilerin engelleyici olarak Türkçe derslerine katılmama, bilgi karmaşası ve düşünmeden yapma unsurlarının olduğunu belirttiği görülmektedir. Olumsuz olarak karşılaşılan Türkçe derslerine katılmama unsurunun tercihen olduğu, tam tersi olarak bilgi karmaşası ve düşünmeden yapma unsurlarının edinilmiş olan farklı bilgilerin uygulamada sorunlara sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın önemi başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin çoğu öğrenci tarafından önemli olarak görüldüğü, sadece bir öğrencinin Türkçe öğrenmeyi önemli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak görmeyen öğrencinin bu tercihini başka bir dil bilmesi şeklinde belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

16 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle çok azında dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir. Birçok öğrencinin ise dışsal motivasyona ek olarak saf ilgi ve merak gibi öğelerin varlığı ile içsel düzenleme yaptıkları belirlenmiştir. Bu sebeple 16 yaş grubu çocuklardan bir dereceye kadar içsel motivasyon sürecinde oldukları söylenebilir.

17 yaş grubu Türk çocuklarının özerklik ile ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, okuma becerisi boyutunda kitap okuma ve dini mekanların kendilerine sağladıkları katkıyı çok önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma ve dini mekanların yanı sıra öğrencilerin özerklik kazanımına yönelik olarak Türk okulu unsurunun da yüksek derecede öğrenime katkı sağladığı görülmüş bu sebeple okuma becerisinin gelişimine etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenim sürecinde aile desteğinin ve eğitim etkinliklerinin varlığının olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Özerklik boyutunun “konuşma” becerisine ilişkin bulgulara bakıldığında ise, çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde arkadaş çevresinde ve yakın çevrede Türkçe kullanımının da evde kullanım unsuruna çok yakın olduğu ve bu etkileşim kaynağının Türkçe öğrenim sürecinde önemli birer öge olarak öne çıktığı görülmektedir. Ek olarak çocukların dini mekanlarda ve Türk okulunda Türkçe konuşmanın öğrenime katkı sağladığı, günümüz teknolojik desteklerden yararlanan öğrencilerin öğrenim süreçlerinde ek destekler sağlayabildikleri ve Türkçe film, dizi, müzik gibi içeriklerin

öğrencilerin konuşma becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları ve öğrencilerin bir kısmının bu boyutta kendilerini kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak yazma boyutunda cami ve Türk Okulu unsurlarında öğrencilerin Türkçe kullanmaları sonucunda yazma becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Son olarak dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla film, dizi, internet kaynaklı video ve müziklerden destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde de önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, camilerde ve arkadaş çevresinde Türkçe iletişime geçmenin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özerklik boyutuna genel olarak bakıldığında, dini mekanlar, Türk okulu, aile ve arkadaş çevresi unsurlarının en az üç farklı beceride de görülmesi sonucunda öğrencilerin bu ortamlarda öğrenim süreçlerini destekledikleri belirlenmiştir. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 17 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlar bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekçeli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise özerklik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yerel kullanımlarda yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kısmen yeterli olarak gören öğrencilerin okuma boyutunda kelime haznesi eksikliği ve Türkçe harflerin farklılığından kaynaklanan sorunlara bağlı olarak böyle hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinin aksine konuşma becerisi unsurunda çoğunluğun konuşma becerisinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma becerisi unsuru içerisinde özgüven eksikliğine sahip olduğunu belirten öğrencinin Türkçe konuşmaya yeterince maruz kalmaması sonucunda bu duyguya sahip olduğu, çalışmama unsurunda ise bir öğrencinin Türkçe konuşmayı geliştirme konusunda yeterli çalışmayı yapmadığından dolayı yetersiz

hissettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yazma becerisi boyutunda da konuşma boyutunda olduğu gibi çoğunluğun kendilerini yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Türkçe karakterleri yazarken zorlanma unsurlarını belirten iki öğrencinin olduğu ve bu öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yeterliklerini değerlendirirken mesajlaşma esnasında Türkçe harflerin kullanımı sorunlarını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerisinde de net olarak yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme becerisinde iki öğrencinin Türkiye’dekilerle iletişim kurmakta zorlandığı ve bu durumun öğrencinin yeterliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik boyutuna genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunun dört temel beceride de kendilerini yeterli hissettikleri ve dil öğelerini kullanmada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 17 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliği geliştiren unsurlar bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre “aşırı zorluk” ve “olumsuz performans dönütleri” öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17 yaş grubu çocukların ilişkili olma ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerinin hepsini kullanarak yeterli seviyede iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin hepsinin okuma becerilerini kullanarak ikili yazışma yapabildikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerisinin iletişimde etkisiz olduğunu söyleyen iki katılımcının var olduğu belirlenmiş ve bu unsur içerisindeki etkisizliğin yeterince iletişim sürecinde tercih edilmediğinin sonucu olarak karşılaşıldığı görülmüştür. Okuma becerisi boyutunda iletişim kurmanın Türkiye ile bağlantılı olarak farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yaş gruplarında da belirtildiği gibi Belçika’da yaşayan Türk çocukların iletişim kurma boyutunda çoğunlukla konuşma becerisini Belçika’da içerisinde buldukları Türk çevrelerinde tercih ettikleri ve bu becerilerini kullanarak iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kullanım durumu ise genel konuşma becerisi ile iletişime geçme boyutunda öğrenciler tarafından kısmen yeterlilik olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak Belçika’da Türk çevreleri ile kullandıkları kelime haznesinin Türkiye gibi sadece Türkçe kullanılan ortamlarda yetersiz

olması olarak belirlenmiştir. Okuma boyutunda da belirtildiği gibi yazma becerisi boyutunda öğrencilerin ikili yazışmalarda kendilerini yeterli gördükleri ve yeterliğin iletişim kurma unsurunda mesajlaşmanın olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin iletişimde etkisinin bulunmadığını belirten bir öğrencinin ise okuma becerisinde de belirtildiği üzere yazma becerisi ile iletişime geçmemesinin sebebi olarak etkisizliği belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak “dinleme” unsurunda öğrencilerin çoğu yakın çevreleri ile iletişime geçebildikleri belirlenmiş, yakın çevre haricinde bazı öğrencilerin zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu yaşanan zorlukların da alışkın olunan Türkçe kullanım özelliklerinin farklılaşması durumunda ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 17 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlar bakıldığında, Kapsayıcı çevrelerinde saygı, ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf, adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişim unsurunun olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamlar unsurunun bulunduğu görülmektedir. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişimin yanı sıra camilerde Türkçe konuşmanın destek sağladığı, dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu, arkadaş ortamında ve yakın çevrelerinde Türkçe kullanmanın etkili olduğu, Türkiye’ye yapılan ziyaretlerin, kitap okumanın, Türkçe derslerinin ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları ve Türkçe öğrenme konusuna yönelik olarak olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam unsurunun olduğu belirlenmiştir. Engelleyici ortam unsuru içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencilerde Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin Türkçe derslerine katılmama ve çalışmama unsurlarını engelleyici olarak belirttiği görülmektedir. Olumsuz olarak karşılaşılan Türkçe derslerine katılmama ve çalışmama

unsurlarının tercihen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevaplarında desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenci tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

17 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle çok azında dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğelerinden etkilendikleri görülmektedir. Birçok öğrencinin ise dışsal motivasyona ek olarak saf ilgi ve merak gibi öğelerin varlığı ile içsel düzenleme yaptıkları belirlenmiştir. Bu sebeple 17 yaş grubu çocuklardan bir dereceye kadar içsel motivasyon sürecinde oldukları söylenebilir.

18 yaş grubu çocukların özerklik ile ilgili bulgularından hareketle, verilen cevapların daha net olarak belli başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Özerklik boyutu içerisinde Okuma başlığına bakıldığında 3 boyutun olduğu belirlenmiş ve tüm öğrenciler tarafından okuma başlığında kitap/dergi okuma boyutunun okuma becerisinin gelişime en büyük katkıyı sağladığı belirlenmiştir. Kitap/dergi okuma boyutunun yanı sıra dini mekanlarda ve Türk okulunda yapılan çalışmaların da öğrenim sürecine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik boyutunun “konuşma” becerisine ilişkin bulgulara bakıldığında ise, çocuklar için evde Türkçe kullanımı yani aile içi iletişim en önemli unsur olarak görülmektedir. Konuşma becerisinde dini mekanlar ve arkadaş çevresinde Türkçe kullanımının da evde kullanım unsuruna çok yakın olduğu ve bu etkileşim kaynağının Türkçe öğrenim sürecinde önemli birer öğe olarak öne çıktığı görülmektedir. Ek olarak ocukların Türkçe film, dizi, müzik gibi içeriklerini takip etmenin, kitap okuma sonucunda geliştirilen kelime haznesinin ve futbol kulübünde yapılan faaliyetlerin öğrencilerin konuşma becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de öğrencilerin bu becerileri mesajlaşma durumunda kullandıkları ve öğrencilerin bu boyutta kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak yazma boyutunda cami ve Türk Okulu unsurlarında öğrencilerin Türkçe kullanmaları sonucunda yazma becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Yazma boyutunda günlük tutma ve not alma unsurlarında öğrencilerin Türkçe harfleri kalem, kağıt kullanarak yazmaları sonucunda becerilerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Son olarak dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla film, dizi,

internet kaynaklı video ve müziklerden destek alarak özerklik boyutunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile içi iletişim unsurunun da diğer becerilerde olduğu önemli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, camilerde ve arkadaş çevresinde Türkçe iletişime geçmenin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de özerklik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının özerklik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü özerklik kişinin eylemlerindeki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 18 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında özerkliği geliştiren unsurlar bakıldığında, Türkçelerini geliştirme konusunda kendi tercihlerini uyguladıkları, süreç içerisinde gerekli olarak anlattıkları duygu durumlarından hareketle Türkçelerini geliştirmeye yönelik araştırma yaptıkları ve öz değerlendirmelerini yaparak duygularını kabul ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerde ise “özerklik” boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında maruz kalma ve zorunluluk kodu verilerine göre dayatılan hedefler, kontrol ögesinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

18 yaş grubu çocukların yeterlik ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerileri açısından kendilerini değişik boyutlarda yeterli, kısmen yeterli ya da yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 18 yaş gurubu öğrencilerinin diğer yaş gruplarına göre özerklik boyutunda olduğu gibi yeterlik boyutunda da kendilerini daha net değerlendirdikleri görülmektedir. Yeterlilik boyutu içerisinde okuma becerisine bakıldığında öğrencilerin çoğunun kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kısmen yeterli olarak gören öğrencilerin okuma boyutunda kelime haznesi eksikliği ve Türkçe harflerin farklılığından kaynaklanan sorunlara bağlı olarak böyle hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisi unsurunda da çoğunluğun kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma becerisi unsuru içerisinde yetersizlik hissine sahip olduğunu belirten öğrencinin Türkçe konuşmaya yeterince maruz kalmaması sonucunda bu duyguya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi boyutunda tüm öğrencilerin kendilerini yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Dinleme becerisinde de net olarak yeterliğin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin tümünün dinleme becerilerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik boyutuna genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunun dört temel beceride de kendilerini yeterli hissettikleri ve dil öğelerini kullanmada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de yeterlik açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının yeterlik boyutuyla ilişkilidir. Çünkü yeterlilik, kişinin başarılı olabileceği ve gelişim gösterebileceği hissi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 18

yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında yeterliliği geliştiren unsurlara bakıldığında, yakın çevreleri ile iletişimlerinde uygun zorlukla karşılaştıkları ve olumlu performans dönütleri aldıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler de ise yeterlik boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında Türkçe kullanımında zorlanma görüşlerine göre aşırı zorluk ve olumsuz performans dönütleri öğelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

18 yaş grubu çocukların ilişkili olma ile ilgili bulgularından hareketle temel dil becerilerinin hepsini kullanarak yeterli seviyede iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört temel dil becerisinden biri olan “okuma” boyutunda öğrencilerin hepsinin okuma becerilerini kullanarak ikili yazışma yapabildikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerisinin iletişimde etkisiz olduğunu söyleyen iki katılımcının var olduğu belirlenmiş ve bu unsur içerisindeki etkisizliğin yeterince iletişim sürecinde tercih edilmediğinin sonucu olarak karşılaşıldığı görülmüştür. Okuma becerisi boyutunda iletişim kurmanın Türkiye ile bağlantılı olarak farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yaş gruplarında da belirtildiği gibi Belçika’da yaşayan Türk çocukların iletişim kurma boyutunda çoğunlukla konuşma becerisini kullanarak iletişime geçebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma boyutunda da belirtildiği gibi yazma becerisi boyutunda öğrencilerin ikili yazışmalarda kendilerini yeterli gördükleri ve yeterliğin iletişim kurma unsurunda mesajlaşmanın olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin iletişimde etkisinin bulunmadığını belirten bir öğrencinin ise okuma becerisinde de belirtildiği üzere yazma becerisi ile iletişime geçmemesinin sebebi olarak etkisizliği belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dinleme unsurunda öğrencilerin çoğunun yeterli düzeyde iletişime geçebildikleri belirlenmiş, bu yeterliliğin de konuşma becerisinde belirtilen ifadelerle paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre de ilişkili olma açısından çalışmanın bulguları önemli sonuçlara ulaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun görüşleri Öz Belirleme Kuramının ilişkili olma boyutuyla ilişkilidir. Çünkü ilişkili olma, aidiyet ve bağlantı olma duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu bakımdan 18 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı bağlamında ilişkili olmayı geliştiren unsurlara bakıldığında; kapsayıcı çevrelerinde saygı, ilgi ve güvenli hissetme duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerde ise ilişkili olma boyutunu engelleyen unsurların bulunduğu görülmekte ve bu unsurların başında eleştiri aldıkları ve örf-adetleri yerine getirmeleri gerektiği hislerine ait öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

18 yaş grubu çocukların Türkçe kullanımına ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu etkileyen durumların başında aile içi iletişim unsurunun olduğu, olumsuz etkileyen durumların başında ise engelleyici ortamlar unsurunun

bulunduğu görülmektedir. Başlıca destekleyici unsurlar olarak belirtilen aile içi iletişimin yanı sıra camilerde Türkçe konuşmanın destek sağladığı; dizi, film, müzik gibi sosyal içeriklerin etkilerinin olduğu; arkadaş ortamında ve yakın çevrelerinde Türkçe kullanmanın etkili olduğu; kitap okumanın, futbol kulübünde yapılan faaliyetlerin ve ebeveynlerin doğum yerinin de öğrenme ve geliştirme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Destekleyici unsurlar boyutunda öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları ve Türkçe öğrenme konusuna yönelik olarak olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu destekleyici unsurlarının yanı sıra süreci olumsuz olarak etkileyen başlıca unsurun engelleyici ortam unsurunun olduğu belirlenmiştir. Engelleyici ortam unsuru içerisinde genellikle engelleyici ortamın Belçika’da devam edilen resmi okulların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda var olan yasakların süreci olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencileri Türkçe öğrenme konusunu önemsememe sürecine kadar getirdiği görülmektedir. Bir öğrencinin engelleyici unsur olarak eski Türkçe ile yazılmış kitaplara maruz kalması ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ek olarak, Belçika’da yaşayan Türklerin günlük kullanımda kullandıkları kelime haznesindeki azlığın da bir öğrenci üzerinde olumsuz etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Engelleyici unsurlar başlığı altındaki faktörleri ve Türkçe kullanımındaki bu önemsememe durumunu “Belçika’da Türkçe Konuşmanın Önemi” başlığı altında verilen “önemsiz” boyutundaki cevapların da desteklediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoğunun bu başlık altında Türkçe kullanımının Belçika’da önemsiz olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Önemli olarak gören öğrencilerin ise Türkçe bilme durumundan çok ikinci dili kullanma unsuruna yönelik bu cevapları verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belçika’da Türkçe kullanımı her ne kadar önemsiz olarak görülse de Türkçe öğrenmenin tüm öğrenciler tarafından önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

18 yaş grubu öğrencilerinin Öz Belirleme Kuramı içerisindeki değerlendirmelerinden hareketle genellikle içsel motivasyon öğelerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Öz Belirleme Kuramı açısından tüm yaş grupları genel olarak değerlendirildiğinde; kuram içerisinde yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutları ile alınan cevapların ilişkili oldukları görülmektedir. Bu boyutlar içerisinde yer alan motivasyon kaynaklarına bakıldığında ise tüm yaş gruplarında dışsal düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon öğesinin baskın olduğu fakat yaşın artışı ile doğru orantılı olarak dışsal motivasyon öğesinin içselleştirme ve entegrasyon süreci içerisinde değişim göstererek içsel motivasyon öğelerinin artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda amotivasyon durumunun ise tüm yaş gruplarında yadsınamayacak düzeyde varlığını gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerdeki motivasyon durumlarının artırılması için Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda özellikle özerklik boyutunda belirtilen içsel motivasyonu destekleyici öğelere ağırlık verilen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yeterlik boyutunda öğrencilerin kendilerini her ortam ve durumda yeterli görebilecekleri düzeyde Türkçe eğitimi almalarını sağlamak için eğitsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

İlişkili olma boyutunda öğrencilerin Belçika'da var olan ilişki durumlarını Belçika dışına da taşıyabilmeleri adına iletişim kanallarının oluşturulacağı çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin dil kullanım durumlarına yönelik olarak Türkçeyi tercih etmeleri bulgusundan hareketle destekleyici unsurlar başlığı altında da belirtilen ortamların daha fazla artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Belçika'da Türkçe'nin önemsiz sayılmasına ilişkin olan öğrenci görüşlerinden hareketle, Türkçe dil benliğine ilişkin motivasyon durumlarının artırılması ve bununla birlikte engelleyici ortam varlığının azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimlerine katkılar sağlayabilecek ders dışı etkinliklerle motivasyonlarının artırılmasına yönelik olarak YTB destekli araştırmaların yapılması önerilmektedir.

YTB ve STK'ların yapmış oldukları etkinliklerin eğitimi destekleyici unsurlarının araştırma konusu olarak ele alınarak sürece katkı sağlanması önerilmektedir.

Öz belirleme Kuramı çerçevesinden yurtdışında yaşayan Türk ailelerinin çocukların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma durumlarına destek olabilmeleri adına destekleyici araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. B. ve Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Ağırdağ, O. (2016). Belçika'daki Türk kökenli öğrencilerin anadil konuşmalarının etkileri: Okul başarısı ve okula aidiyet duyguları. In E. Esen (Ed.), *Bir çocuk -İki dil: Berlin örneğinde Türk Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar* (209-225.ss.). Siyasal Kitabevi.
- Akgül, B. (2013). *Eğitime etki eden faktörler*. <https://berkanakgul.wordpress.com/2013/11/18/egitime-etki-eden-faktorler/> adresinden 15.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Aksu, M. ve Özdemir, M. (2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilköğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 1-25.
- Albrecht, J. R. ve Karabenick, S. A. (2018) Relevance for Learning and Motivation in Education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10.
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W. ve Vyner, G. (2017). Researching student motivation. *contemporary issues in education research*, 10(3), 193-202.
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Asos Journal*, 5(41), 480-500.
- Aydoğu, C. ve Karasu, G. (2017). Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukların eğitim sorunları. *Türk Göçü 2016 Seçilmiş Bildiriler*, 111-118.
- Aydoğu, C., Gündoğdu, B. ve Ercanlar, M. (2020). Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1).
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2017). Yurtdışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri. *Ana dil Eğitimi Dergisi*, 5(4), 747-757.
- Bağcı Ayrancı, B., Mete, F. ve Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için "Türkçe ve Türk Kültürü" kitaplarının şekil açısından değerlendirilmesi. *Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 2(2), 15-55.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bayraktar Vatansever, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- Bekar, B. (2013). Almanya’da Türkler ve Türkçe. *Turkish Studies*, 8(9), 771-787.
- Bekar, B. (2018). Belçika’da Türkler ve Türkçe. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 15-26.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa’da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa Örneği*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde sunulan Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Broeck, A. V., Ferris, D. L., Chang, C. H., Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory’s basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.
- Bulut, M. (2018). Eğitimde motivasyon ve doğru metodların önemi. *Katılım Finans Dergisi*, 2(8), 52-54.
- Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 7-26.
- Christensen, L., Johnson, R., & Turner, L. (2013). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cook, D. A. ve Artino, A. R. (2016). Motivation to learn : an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çelik, Y. ve Güçlü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3).
- Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri ve hakim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1312-1339.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261.
- Egmond, M. C., Hanke, K., Omarshah, T. T., Berges, A. N., Zango, V. ve Sieu, C. (2020). Self-esteem, motivation and school attendance among sub-Saharan African girls : A self-determination theory perspective. *International Journal of Psychology*, 55(5), 842-850.
- Ekmekçi, V . (2016). Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Sorunları . *Turkophone* , 3(1),5-14.
- Ergenç, İ. (1993). Yurtdışındaki Türk çocuklarının ana dili sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 61-70.
- Eyüp, B. ve Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra Örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Garcia, L. L., Patall, E. A. ve Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education : research and principles for instructional design. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236.
- Gelekcı, C. (2010). Belçika'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*,12(12),163-194.
- Gilman, R., & Anderman, E. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue. *Journal of School Psychology*, 44, 325–329.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gonzalez-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R. ve Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169.

- Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88.
- Guba, E. C. (1990). The alternative paradigm dialog. Ed. E. G. Guba, *The Paradigm Dialog* (17-27.ss.). London: Sage.
- Gümüşel, O. (2013). Yurtdışında yaşayan Türk gençlerinin sosyo kültürel değerlendirilmesi. *Journal of Youth Research*, 1(1), 236-258.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 1-25.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- Irvine, J. (2018). A Framework for Comparing Theories Related to Motivation in Education. *Research in Higher Education Journal*, 35, 1-30.
- Jeffrey R. A. & Karabenick, S. A. (2018) Relevance for Learning and Motivation in Education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1),1-10.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, V. Y. (2018). Çoklu zeka kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe Öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 577-601.
- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 204, s.155-166.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler : Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. 1. Basım, Nobel Yayın : Ankara.
- Kızılmeşe, R. ve Okur, A. (2020). Belçika'daki ikidilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine uygulamalı bir çalışma (Gent Örneği). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 64-92.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi : Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış doktora tezi. Balıkesir.

- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A. ve Nerstad, C. G. L. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes ?. *Journal of Economic Psychology*, 61, 244-258.
- Legault, L. (2017). Self-determination theory. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1-9.
- Maden, S. (2013). Temel dil eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme, öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Manço, A. (2002), Türklerin Belçika Eğitim Sisteminde Yeri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1),61-68.
- Manço, U. ve Manço, A. A. (2017). *Belçika'da Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu. Bir Çocuk-İki Dil-Çift Diploma İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk Alman Yükseköğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar*. Ed. Erol Esen&Havva Engin, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- MEB. (2019, 3 Ocak). Yurt Dışı Okullarımız. Erişim adresi: <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-okullarimiz/icerik/366>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mete, F. ve Kalfa, M. (2020). Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Dinleme Anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 357-367.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Morgan, G. and Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220.
- Nazarova, G. U. ve Daminova, G. O. (2018). The Importance of Motivation in Education. *Достижения науки и образования*, 33.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.

- Niyazi, C. A. N. ve Mustafa, C. A. N. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-130.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Ortaköylü, S., Satılmış, S. ve Bircan, E. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 87-112.
- Özcan, E., Boztilki, G. ve İnce, B. (2015). Yurt dışında Türkçe dersi gören öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeyleri. *KSBİD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 7, s.161-174.
- Özlem, D. (1998). Evrenselcilik mitosu ve sosyal bilimler. Sosyal bilimleri yeniden düşünmek yeni bir kavrayışa doğru sempozyum bildirileri. Defter ve Toplum ve Bilim Dergileri Ortak Çalışma Grubu. Metis Yayınları, İstanbul.
- Pae, T. I. (2008). Second language orientation and self-determination theory: A structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 5-27.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peca, K. (2001). Paradigmatic differences in educational administration. Positivism and critical theory. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University.
- Rigby, C. S. ve Ryan, R. M. (2018). Self-Determination Theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.
- Sergis, S., Sampson, D. G. ve Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computer in Human Behavior*, 78, 368-378.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 189-212.
- Solmaz, M. (2019). *Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, H. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Avrupa'daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 12-33.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (13. Basım) Anı Yayıncılık : Ankara.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şaşmaz, A. ve Arslan, M. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dil kullanım düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri: Balkanlar Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 984-993.
- 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.
- Şen, Ü. (2011). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi.
- Şen, Ü. (2016a). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Şen, Ü. (2016b). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.

- Şen, Ü. (2020). Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 217-236.
- Uçar, H. (2019). Çevrimiçi eğitimde motivasyon. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 107-112.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Vasconcellos, D., P. Parker, D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ve Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yeşilyurt, E. ve Keskin, H. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için yazılan Türkçe öğretim kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 3013-3026. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44271>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). CA: Sage.
- Yu, S. ve Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101857.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.(2021). Türkçe ve Eğitim. Erişim adresi: <https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-ve-egitim>

EKLER

Ek-1. Mülakat Formu ve Soruları

Türkçe Kullanımına İlişkin Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüşmeci: Tarih: Yer: Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati:
Sayın katılımcı, <p>Bu çalışmanın amacı, Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu görüşme formunda Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinize yönelik yeterliklerinizi ve bu becerileri geliştirmek için gösterdiğiniz uğraşları belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda 18 soru yer almaktadır. Yapılacak bu görüşmeyle ilgili şunları bilmenizi istiyorum:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.➤ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.➤ Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. <p>Görüşmeyi kabul ediyorsanız ve sizce de bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Onaylıyor musunuz?</p>
GÖRÜŞME SORULARI
<ol style="list-style-type: none">1. Türkçe okuma becerinizi geliştirmeye yönelik neler yaptınız ve yapmaya devam ediyorsunuz?2. Türkçe okuma becerinizin yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?3. Türkçe okuma beceriniz sosyal ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?4. Türkçe dinleme becerinizi geliştirmeye yönelik neler yaptınız ve yapmaya devam ediyorsunuz?5. Türkçe dinleme becerinizin yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?6. Türkçe dinleme beceriniz sosyal ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?

7. Türkçe yazma becerinizi geliştirmeye yönelik neler yaptınız ve yapmaya devam ediyorsunuz?
8. Türkçe yazma becerinizin yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Türkçe yazma beceriniz sosyal ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?
10. Türkçe konuşma becerinizi geliştirmeye yönelik neler yaptınız ve yapmaya devam ediyorsunuz?
11. Türkçe konuşma becerinizin yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Türkçe konuşma beceriniz sosyal ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?
13. Türkçe dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini yeterlilik düzeyinize göre sıralayınız.
14. Türkçe dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini sizin için önemli olma düzeyine göre sıralayınız.
15. Türkçe öğrenirken, Türkçenizi geliştirirken size katkı sağlayan sizi destekleyen unsurlar nelerdir?
16. Türkçe öğrenirken, Türkçenizi geliştirirken size engel olan sizi olumsuz etkilen unsurlar nelerdir?
17. Türkçe konuşabilmek, okuyabilmek, yazabilmek, dinleyebilmek bu ülkedeki insanların gözünde sizi daha önemli ve değerli bir insan yapıyor mu? Neden?
18. Türkçe öğrenmek sizin için önemli mi? Neden?
19. Boş zamanlarınızda Türkçenizi geliştirmek için bir şey yapıyor musunuz?
20. Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-2. Araştırmaya Yönelik Veli İzin Formu

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK VELİ İZİN FORMU

Değerli Veli;

Öncelikle, bu araştırmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz. Araştırmanın amacı, Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesidir. Uygulama süreci, Akdeniz Üniversitesi ve Brüksel Eğitim Müşavirliği izniyle gerçekleştirilmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilere, bilimsel amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış bir görüşme formu sunulacak ve Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarını belirlemeye yönelik bu formdaki sorulardan hareketle çocuğunuzun görüşü alınacaktır. Görüşme formu ve formda yer alan sorular, görüşme yapılmadan önce sizin onayınıza sunulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Veriler, belirtilen bu amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya yönelik yapılan bu açıklamalar doğrultusunda çocuklarınızın çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu araştırma izin belgesini imzalamanızı rica ediyor ve çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı tekrar teşekkür ediyoruz.

Tez Danışmanı

Veli

Doç. Dr. Mazhar BAL

Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

balmazhar@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sultan AKSU

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

sultan.akin.aksu@gmail.com

Ek-3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.12.2020-138693



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 23.12.2020
TOPLANTI SAYISI : 21
KARAR SAYISI : 276

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mazhar BAL'ın danışmanlığını, Sultan AKSU'nun araştırmacılığını üstlendiği, "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Kullanımına Yönelik Motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahadır ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

Ek-4. Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Sultan AKSU

Doğum Yeri ve Tarihi : UŞAK,

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Programı Rehber Öğretmenlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi 2018-2021 (devam etmekte)

Bildiği Yabancı Diller : Fransızca B2, Flemenkçe B1

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Turkse Unie derneği-Brüksel’de Türkçe saati projesinde stajer Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenliği görevi 2019-2020.

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Özel Mutlu Çocuklar Özel Eğitim Merkezi. Eğitim Kordinatörlüğü görevi Ağustos 2005 – 2009

Özel Beykent Üniversitesi .Özel Eğitim Dersi Sorumlusu 2008-2009 Eğitim Öğretim yılı

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih : 22.06.2021

Ek-5. İntihal Raporu Örneği

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA YÖNELİK MOTİVASYONLARININ ÖZ BELİRLEME KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 8	% 7	% 4	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	BAL, Mazhar. "Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2018. Yayın	% 1
3	busbed.bingol.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1
6	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	sbed.mku.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

Ek-6. Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

22.06.2021

Sultan AKSU