

İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitiminde Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Murat Sarıbaş¹ Necati Demir²

Öz

Bu araştırmada, İsviçre’de yaşayan Türk öğrencilerin, Türk okullarında ana dili eğitimi konusunda karşılaştıkları problemlerin ne olduğu ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuş ve İsviçre’de Türk nüfusunun bin ve üzeri olduğu 13 kantondaki Türk okullarında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Öğrencilerin Türk okullarında ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemler öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmenlerden, öğrencilerin kendilerinden, fiziksel yetersizliklerden ve süreden kaynaklanan sorunlar olarak beş alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenler konusunda problem yaşayan çocukların öğretmenlerin yetersizliklerinden, ilgisizliklerinden, tutum ve davranışlarından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Öğrenciler kendileri ile ilgili sorunlardan bahsederken anlama ve anlatma problemleri olduğunu ve bu sorunların kendi ilgisizliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yine fiziksel problemler içinde, öğrencilerin daha çok üzerinde durdukları konular, okulların uzaklığı, materyal eksikliği ve sınıf mevcudunun fazla olduğu olmuştur. Ayrıca öğrenciler, derslerin süresinin konuları öğrenmek için yeterli olmadığını da ifade etmişlerdir. Ek olarak araştırmada, bu problemler doğrultusunda öğrenci çözümlerine de yer verilmiş; sonuçlar ve öğrenci çözümleri ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İsviçre’de yaşayan Türk çocukları, Ana dili, Ana dili eğitimi, Ana dili eğitiminde karşılaşılan problemler.

Abstract

This study aimed to examine the students’ views regarding what the problems Turkish students living in Switzerland face in mother language education at Turkish schools are. In this regard, the study was conducted with a phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. As a means of data collection, semi-structured interview questions were used. The sample group was formed with criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The sample group consists of 30 students who go to Turkish schools in 13 cantons of Switzerland, where the Turkish population is a thousand or more. The data of the study were analyzed using a content analysis method. In accordance with the students’ views, the problems children face in mother tongue education at Turkish schools were categorized according to their causes into five sub themes, these are teacher-related problems, student-related problems, physical barriers, and course duration related problems. It was observed that children who experienced teacher-related problems often complained about the teachers’ incompetence, indifference, attitude and behaviours. When the children talked about the problems caused by themselves, they emphasized that they had trouble with expressing themselves and comprehension and that those problems originated from their own indifference. As for the physical

¹ Murat Sarıbaş, Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, msaribas@cumhuriyet.edu.tr

² Necati Demir, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necatidemir522@gmail.com

problems, inconvenient location of the schools, insufficient materials, and overcrowded classroom were the main issues reflected. Whatsmore, students stated that course duration was not sufficient. In addition, this study also included solutions of the students with regard to the problems, and recommendations were made in the light of the conclusions and analysis.

Key Words: Turkish children living in Switzerland, Mother tongue, Mother tongue education, Problems in mother tongue education

Giriş

Göç kavramı insanlığın doğuşundan beri görülen ve günümüzde de hâlâ devamlılığını koruyan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönleriyle çok boyutlu sosyolojik bir olgu olan göç kavramı, yaşanan yerin kalıcı veya yarı kalıcı olarak idari sınırın dışına doğru değiştirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Faist, 2003, s. 42). Ülkeler arasında çok hızlı bir şekilde değişen sosyoekonomik, siyasi ve kültürel bağlar, göç olgusunu daha önemli bir hâle getirmektedir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra bu süreç daha yoğun bir şekilde yaşanmaya başlanmıştır. Savaştan sonra toparlanma sürecine giren Avrupa ülkeleri, iş gücü eksikliği yaşamış ve bu eksikliği karşılamak için kendilerinden daha az gelişmiş olan ülkelere iş gücü temin etme yoluna gitmişlerdir.

Türklerin Avrupa'ya göçü, II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan bu gelişmeler neticesinde olmuştur. Bazı uluslararası kuruluşlar, iş gücü transferini destekleyici ve ülkeler arası liberalizasyonu artırıcı girişimlerde bulunmuşlardır (Martin, 1992, s. 14). Bu girişimleri takiben 1949 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO), istihdam için şu göç kararını yayınlamıştır: *"İnsan gücünün uluslararası dağılımını ve özellikle de insan gücünün, insan gücü fazlası olan ülkelere az olduğu ülkelere doğru hareketini kolaylaştırmak üye ülkelerin genel politikası olmalıdır."* (İLO, 1949). Bu gelişmeler neticesinde 1961 yılından itibaren Avrupa'ya iş göçü başlamış ve 1973 yılında çeşitli kısıtlamalar getirilene kadar devam etmiştir. Bazı Avrupa ülkeleri ile anlaşmalar imzalanmış ve göçler anlaşma kapsamında gerçekleşmiştir.

İsviçre'ye iş göçü, bu gelişmeler ışığında 1961 yılında başlamıştır. Anlaşma yapılan Avrupa ülkeleri arasında İsviçre olmamasına rağmen göçmenler kendi çabaları ile bu ülkeye giriş yapmışlardır (Kayadibi, 1994, s. 216). Buraya iş gücü kapsamında kendi imkânları ile giden Türk göçmenlerin sayısını sınırlı tutmak için İsviçre Federal Devleti 1963 yılında çeşitli sınırlayıcı kanunlar çıkararak göç dalgasını kısıtlamıştır (Thierry, 1991, s. 14). Ancak günümüze kadar sığınma, iltica ve aile birleşimi gibi yollarla göçler kısmen devam etmiştir.

31 Aralık 2019 tarihi itibarıyla 32064'i kadın, 36108'i erkek olmak üzere toplamda 68172 Türk vatandaşı İsviçre'de yaşamaktadır. İsviçre Federal İstatistik Dairesi 2002 yılından itibaren çalışan nüfusa ait verileri milletlere göre yayımlamamaktadır. Ancak, İsviçre'deki genel işsizlik sayısı ve oranından hareketle 31 Aralık 2019 tarihi itibarıyla İsviçre'de çalışanların sayısının 4.553.486, yabancı

çalışan sayısının 1.161.667 ve Türk çalışan sayısının 45.844 olduğu tahmin edilmektedir. İsviçre 01.01.1992 tarihinden beri birçok vatandaşlığı yasal olarak tanımış bulunmaktadır. İstatistiklerde İsviçre vatandaşı olarak yer aldıklarından dolayı, 31.12.2019 tarihi itibarıyla çifte vatandaşlık hakkına sahip olan 58.039 Türk bu rakamlara dâhil edilmemiştir (kişisel iletişim, 27 Ocak 2020).

Türk nüfusunun göreceli olarak yoğun olduğu İsviçre’de, ana dili eğitimi Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Türk okullarında gerçekleştirilmektedir. Haftada 2 saat olmak üzere verilen eğitimler 1. sınıf düzeyinde başlamakta ve 8. sınıf düzeyine kadar devam etmektedir. “Türkçe ve Türk Kültürü dersi” kapsamında ana dili eğitimi seviyelere uygun bir şekilde Türkiye’den görevlendirilen öğretmenler vasıtasıyla yürütülmektedir. İsviçre’de alınan eğitime ek olarak sunulan ana dili dersleri tamamlayıcı niteliktedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların hem kendi dillerini hem de yaşadıkları ülkenin dilini öğrenerek yetişmeleri, ana dillerinde, Türkiye’de yaşayan çocuklara göre birçok farklılığı meydana getirmektedir. Ana dili, dünyaya gelen her çocuğun öğrendiği ilk dil olarak ifade edilmektedir. Fakat çeşitli sebeplerden dolayı insanların kendi ana vatanları dışında farklı ülkelerde yaşamak zorunda kalmaları, onların birden fazla dili öğrenmelerine ve konuşmalarına sebep olmaktadır. Bu gibi durumlarda kalan kişiler için kullanılan ifade “iki dilli”; bu durumlar için kullanılan ifade ise “iki dillilik” olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir, 2010, s. 916).

İki dillilik, hem pozitif hem de negatif yönde etkileri bulunan bir durumdur. İki dilli çocuklar sosyal, dilsel ve psikolojik uyum açısından tek dilli çocuklara göre daha önde olabilmektedirler. Fakat bu durum, iki dilli çocukların her iki dili de yeterli bir düzeyde öğrenebildikleri zaman ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple çocukların hem ana dillerini hem de yaşadıkları ülkenin dillerini yeterli bir düzeyde öğrenebilmeleri için yüksek düzeyde çabanın gösterilmesi ve ek eğitimlerle ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi oldukça önemlidir (Çakır, 2002, s. 52). Turhan (2012, s. 116), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim öğretim hayatlarında başarısız olmalarının en büyük sebebini, ana dilin öğrenilememesi olarak ifade etmiştir. Yurt dışında yaşayan çocuklar genellikle hem yaşadıkları ülkenin dillerini öğrenememekte hem de kendi dillerini etkin bir iletişim aracı olarak kullanamamaktadırlar. Buna karşın iki dilli kişilerden, öğrendikleri ikinci dili aktif olarak kullanabilmelerinin yanı sıra, iki ülkenin de geleneklerine uygun davranışları sergileyebilmeleri beklenmektedir. İki dilde de meydana gelen eksikliklerin olumsuz etkileri düşünüldüğünde, iki dilli kişilere ana dillerinin ve buldukları ülkenin dilinin öğretilmesi oldukça önemli bir konu hâline gelmektedir (Yılmaz, 2014, s. 1650).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil ile ilgili yaşadıkları sorunlar bunların dışında birçok başka soruna da yol açmaktadır. Hem kendi dilini hem de buldukları ülkenin dilini yeteri kadar öğrenemeyen çocuklar, başta sosyal hayatta ve eğitim alanında olmak üzere birçok konuda

sorun yaşamaktadırlar. Kendi dilini yeteri kadar öğrenememiş kişiler, yeni öğreneceği dilin sözcüklerini ve kurallarını dillerine eklemektedir. Bu durum da dil karmaşasına yol açmakta ve dil öğrenimini daha da zorlaştırmaktadır. Dillerde meydana gelen karmaşa kişinin konuşurken kullandığı ifadelerde, deyimlerde, vurgulamalarda ve terimlerde ortaya çıkabilmektedir (Koçak, 2012, s. 305).

İsviçre’de çok dilli çocukların ana dili eğitimi oldukça önemli bir konu hâline gelmiştir. Bu konu doğrultusunda çeşitli eğitimler verilmekte ve çalışmalar yürütülmektedir. İsviçre’ye göç eden yabancı vatandaşların dillerini öğrenmeleri için verilen dersler de bu çalışmaların bir kolunu oluşturmaktadır. Ancak yabancı vatandaşların ana dillerini öğrenmeleri ile ilgili verilen derslerde çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılar ve zorluklar aşağıda maddeler hâlinde ele alınmıştır (Schader ve Maloku, 2015, s. 8):

-İsviçre’de ana dili eğitimi dersi veren öğretmenlerin maaşları kendi ülkeleri tarafından ya da aileler tarafından karşılanmaktadır.

-Ana dili eğitimi dersinin verilmesinde herhangi bir kural veya disiplin bulunmamaktadır. Bu durumda eğitimler arasında eşgüdüm sağlanamamasına yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle iletişim kurmak da zor hâle gelmektedir.

-Ana dili eğitimi dersleri haftada iki saat olarak verilmektedir. Gönüllülük esasına dayanan bu derslerde devamlılık sağlama konusunda sıkıntılar meydana gelmektedir.

-Öğrenciler farklı sınıflardan karma şekilde bu derslere katılmaktadır. Bu durum da eğitsel manada öğretmenlerin zorlanmalarına sebep olmaktadır.

-Öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıklar, dilin öğretilmesinde bir başlangıç noktasının belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca çocukların ailelerinden kazandıkları farklı yörelere ait ağızların sınıflarda konuşulması, standart bir öğretimin yapılmasını sıkıntıya sokmaktadır.

-Kendi ülkelerinden eğitim vermek üzere yabancı ülkelere giden öğretmenlerin, yurt dışındaki çocuklara ana dili öğretme konusunda eğitim almamaları, bu derslerin verimli olmasını engellemektedir.

Özetlemek gerekirse, kişilerin ana dillerini düzgün bir şekilde öğrenebilmeleri ve kullanabilmeleri, öğrenmeleri beklenen yeni dilde de yetkin olmalarını sağlamaktadır. Kendi dillerini iletişim aracı olarak kullanabilecek düzeyde öğrenen çocuklar, buldukları ülkelerin dillerini daha kolay öğrenebilmekte ve buldukları topluma daha hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler (Şen, 2010, s. 241). Yurt dışında yaşayan çocukların ana dillerini öğrenebilmeleri, ana dilleri konusunda düzgün bir eğitimin verilmesi ile mümkün olmaktadır. Fakat verilen eğitimlerde bazı sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunların çözümlenmesi ve giderilmesi, yurt dışında yaşayan çocukların hayatlarını şekillendirmesi bakımından oldukça kritiktir. Bu durum, yurt dışında yaşayan

Türk çocuklarının ana dili eğitimi konusunda yapılacak çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple araştırmada, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar olay, durum, düşünce ve tutumların doğal süreçleri içerisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, genellikle görüşme, gözlem, doküman analizi vb. teknikler kullanılarak bütünsel bir bakış açısıyla incelendiği araştırma türleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yine araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırmalar ise incelenmesi amaçlanan kavramı deneyimlemiş olan kişilerin bu fenomenolojiyle ilgili neyi, nasıl yaşadıklarını bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca fenomenoloji araştırmaları, olayların veya durumların daha iyi anlaşılmasına yarayacak deneyimler, açıklamalar ve örnekler de içerebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki fenomeni, ana dili alanındaki eğitimler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin, Türk okullarında ana dili eğitimine ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimleri sonucunda algıladıkları sorunların bütüncül bir şekilde ortaya konması amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşımın kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirlenen hedef doğrultusunda bilgilerinin geniş olduğuna inanılan durumlarla, ilgili ayrıntılı bir biçimde çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır. Ölçüt örneklemede ise araştırmanın hedefleri doğrultusunda belli özellikleri barındıran ve belirlenen kısıtlara uyan kişiler araştırmanın örnekleme dâhil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Toplanmak istenilen verilerin ayrıntılılarıyla ortaya çıkarılabilmesi sebebiyle fenomeni yaşayan az sayıda (Creswell, 2013) öğrenci ile yarı yapılandırılmış sorular dâhilinde görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde İsviçre’deki Zürih, Bern, Luzern, Zug, Filibourg, Solothurn, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Vaud ve Cenevre kantonlarında Türk okullarında devam eden gönüllü 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de ele alınmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kadın	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29
	Erkek	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30
Yaş	10-13 yaş	Ö1, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
	13-16 yaş	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25

K: Kadın; E: Erkek; Ö: Öğrenci

Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilmek istenilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yoruma gerek duyulmadan sabit seçenekli cevaplamayı gerektiren soruların yanı sıra ayrıntılarıyla bilgi edinebilmeyi sağlayan ve kişiye kendini ifade etme imkânı veren sorularda yer almaktadır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Bu bağlamda araştırmada, İsviçre’de yaşayan ve Türk okullarına devam eden öğrencilerin ana dili eğitimi ile ilgili yaşadıkları sorunları incelemek ve ortaya koyabilmek için 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile alakalı alan yazın incelenmiş ve sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra sorular üzerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Ardından tez izleme komitesi üyelerinden de görüşme soruları hakkında görüşler alınmış ve dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca sorularının anlaşılabilirliğini test etmek için üç öğrenci ile ön görüşme yapılmış, sorular dil açısından da ele alınmış ve soruların uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmalarda kullanılacak olan görüşme soruları hazırlanırken soruların kolay anlaşılır olması, çok boyutlu olmaması, yönlendirici ve yanıtlayıcı olmaması ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu bağlamda, araştırmamızın da görüşme soruları geliştirilirken yukarıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Görüşme öncesinde gönüllü öğrencilere konu ile ilgili bilgilendirilmiştir. Ardından öğrencilerden ve velilerinden görüşmenin yapılabilmesi için izinler alınmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını engellemek amacıyla katılımcıların izniyle ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Ses kayıtlarındaki veriler çözümlenirken kişinin gizliliğinin esas alınacağı katılımcılara söylenmiş ve katılımcılar üzerinde meydana gelebilecek baskı engellenmiştir. Dilsel açıdan meydana gelebilecek sıkıntıların oluşmaması, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğinin artırılabilmesi için araştırmacının

yanında hem Türkçe hem de İsviçre’de kullanılan dillere (Almanca, Fransızca, Romanca ve İtalyanca) hâkim bir uzman da görüşmelere katılmıştır. Ses kayıtları yazıya dönüştürülürken hem öğrencilerin hem de uzmanların görüşleri alınmıştır. Yanlış olduğu ya da değiştirilmesi gereken bir kısmın olup olmadığı konusunda uzmanlardan görüşler alınmış ve bu doğrultuda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak ortalama 15 dakika sürmüştür.

İnandırıcılığı artırmak için katılımcı kontrolü yöntemi kullanılmıştır. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan (2018), katılımcı kontrolü yönteminin, nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamada en önemli ölçüt olduğunu söylemektedirler. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarının yazıya geçirilmiş hâlleri, oluşturulan tema ve alt kategoriler katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılardan, elde edilen ham verilere göz atmaları istenmiş, oluşturulan tema ve kategorilerin kendilerince anlam ifade edip etmediği, gerçeğe uygun olup olmadığı sorularak veriler teyit edilmiştir.

Bu amaçla “Türkçe ve Türk Kültürü dersi süresince yaşadığınız problemler nelerdir?” ve “Sizce Türkçe ve Türk Kültürü dersi süresince yaşadığınız bu problemlere getirilebilecek çözüm önerileri neler olabilir?” sorularına cevap aranmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizi, bazı kuralları barındıran kodlamalarla görsel, işitsel veya yazılı bir bilginin daha küçük içerik kategorileriyle ele alınabildiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). İçerik analizi tekniği uygulaması gereken belli başlı basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklar; verilerin hazırlanması ve organize edilmesi, verilerin kodlanması, kodlar arasında bağlantılar kurarak temalara düşürme, bulguları ortaya çıkarma ve yorumlama olarak ele alınabilmektedir (Creswell, 2013).

Bu araştırmada içerik analizi basamakları tek tek uygulanarak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle örneklem grubundan elde edilen ses kayıtları yazılı hâle getirilmiş ve yazılanlardan kodlamalar meydana getirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formül aracılığı ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanması, üzerinde görüş birliği sağlanan kod sayısının üzerinde görüş birliği sağlanan ve sağlanamayan kod sayısının toplamına bölünmesi ile bulunmaktadır. Bu yöntem ile hesaplanan kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik=%82 olarak bulunmuştur. Daha sonra birbirleriyle alakalı kodlar başlıklar altında ele alınarak temalar oluşturulmuş ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde görüşülen öğrenci (Ö); öğrenci isimleri 1, 2, 3, 4...; cinsiyet erkek öğrenciler için (E), kız öğrenciler için (K) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar ele alınırken belirlenen kodlar kullanılmıştır. Örnek verilecek olursa Ö4K ifadesi dördüncü kız öğrenciyi ifade etmektedir.

Bulgular

Ana dili eğitimi konusunda Türk okullarına devam eden öğrencilerin yaşamış oldukları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan temalara Tablo 2’de yer verilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili öğrenci ifadeleri özetleri de bu bölümde yer almaktadır. Yine öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadıkları problemlere yönelik önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 2. “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Süresince Yaşadığınız Problemler Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Ana Tema, Alt Temalar, Göstergeler ve Göstergeleri İfade Eden Öğrenciler

Ana Tema	Alt Temalar	Göstergeler	Öğrenciler
“Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Yaşanan Sorunlar	Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	Öğretmenlerin Yetersizliği	Ö5, Ö25
		Öğretmenlerin İlgisizliği	Ö5, Ö9, Ö23, Ö24
		Öğretmenin Tutum ve Davranışları	Ö5, Ö15, Ö19, Ö28
	Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Anlama Sorunları	Ö2, Ö8
		Anlatma Sorunları	Ö29
	Fiziksel Şarlardan Kaynaklanan Sorunlar	Materyal Eksikliği	Ö1, Ö5, Ö9, Ö14, Ö25
		Okulların Merkezi Olmaması	Ö30
		Sınıf Mevcudunun Sınıfın Kapasitesini Aşması	Ö1, Ö22
	Ders Süresinden Kaynaklanan Sorunlar	Ders Süresinin Kısa Olması	Ö4, Ö16, Ö20, Ö21
	Herhangi Bir Sorunun Görülmemesi	Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö26, Ö27	

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe ve Türk Kültürü dersi süresince yaşanan problemler hakkındaki öğrenci görüşleri 5 alt temada gruplandırılmış ve ele alınmıştır. Bu alt temalar, “Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar”, “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar”, “Fiziksel Şarlardan Kaynaklanan Sorunlar” ve “Ders Süresinden Kaynaklanan Sorunlar” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar temasına ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“...Öğretmenlerden dolayı problemlerle karşılaştığım oluyor. Bazen anlamıyorsun, bazen dersleri yapmıyorlar, bazen de başka bir şey yapıyorlar. Öğretmenlerin konu bilgisi daha fazla olabilirdi. Bize daha iyi şeyler daha faydalı şeyler öğretebilirlerdi (Ö25)”; “Öğretmenimiz bize

çok fazla ilgi göstermiyordu. Öğretmenimiz daha ilgili olabilirdi (Ö9); "...Öğretmenimiz biraz bize kızılıyordu, çok fazla bağılıyordu. Duruyordu sonra tekrar kızılıyordu (Ö28)".

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar temasına ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"...Okuma ile ilgili problemlerim var. Okumakta zorlanıyorum. Bunun dışında bir problemim olmadı (Ö2)"; "Bazen kendimi Türkçe olarak anlatamıyorum. Derste daha çok bilgi verseler belki daha çok anlatırdım (Ö29)".

Fiziksel şartlardan kaynaklanan sorunlar temasına ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"...Öğretmenimiz bize kitap vermiyordu. Mesela kâğıt veriyorlardı ve kendimiz yazmamız gerekiyordu (Ö5); "Kitabımızın olmaması bize çok zorluyor. Ödev de veriyorlar. Ama kitap da vermiyorlar. Eskiden kitaplar vardı, oradan çalışıyorduk. Şimdi çalışma kâğıdı veriyorlar. Çalışma kâğıdı yetmiyor, kitap gerek (Ö14)"; "Benim gittiğim okul bize biraz uzak. Babam işte olmadığı zaman beni okula bırakıyor ama çoğu zaman babam işte. O zaman bisikletle gidiyorum. Okul yakın olsaydı daha iyi olurdu (Ö30)"; "Aslında çok fazla problem olmadı. Sadece bazen okul çok kalabalık oluyor. O zaman öğretmen bizimle çok ilgilenemiyor. Öyle olunca ben çok anlayamıyorum (Ö1)".

Ders süresinden kaynaklanan sorunlar temasına ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"...Geçirdiğimiz o iki saat, herkes o iki saatin farkındaydı. Haftada sadece iki saat görüşüyoruz o yüzden derse ilgi azalıyor. Türkiye'deki bir çocuğun edinmesi gereken bilgiler bende yok. Tarihle ilgili olsun ya da ne bileyim dille ilgili olsun böyle şeyler bende eksik. Ve bunları zaten sadece o iki saate de sığdıramazdık. Daha çok ders işleyebilirdik (Ö4)"; "Okula gidiyorum ama iki saat bana çok da yetmiyor çünkü öğrenmem gereken şeyler var. Yani biraz eksikim (Ö16)"; "Aslında dersler dört saat olsaydı ben daha çok şey öğrenirdim. Belki daha güzel konuşurdum Türkçe. Ne bileyim tarihi filan daha iyi öğrenirdim belki (Ö20)".

Bazı öğrenciler ise Türkçe ve Türk Kültürü dersinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Herhangi bir sorunun görülmemesi temasına ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"...Hayır hiçbir problemle karşılaşmadım. Her şey gayet güzeldi (Ö3)"; "Hayır şimdiye kadar bence bir problem yoktu. Çünkü öğretmenlerde iyi anlatıyor ve çok bilgililer (Ö7)".

Ayrıca İsviçre'de yaşayan ve Türk okullarına devam eden çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik kendi çözüm önerilerine ait temalar ayrı ayrı ele alınarak Tablo 3-6 arasında yer verilmiştir.

Tablo 3. İsviçre’de Yaşayan ve Türk Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Yaşadıkları Öğretmenden Kaynaklanan Problemlere Yönelik Önerileri

Ana Tema	Alt Tema	Alt Temanın Çözümüne İlişkin Öğrenci Görüşleri
“Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Yaşanan Sorunlar	Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	Ö5: “Öğretmenler bize kızmam .”
		Ö9: “Öğretmenimiz bize daha fazla ilgi göstermeli.”
		Ö23: “Öğretmenimiz hep kitap okutuyordu. Öğretmenimiz daha çeşitli etkinlikler yapmalı.”
		Ö24: “Öğretmenlerimiz problemleri kişiselleştirmemeli.”
		Ö25: “Öğretmenler derste başka şeylerle ilgilenmemeli. Öğretmenler bizimle daha çok konuşmalı, ilgilenmeli.”

Tablo 4. İsviçre’de Yaşayan ve Türk Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Yaşadıkları Kendilerinden Kaynaklanan Problemlere Yönelik Önerileri

Ana Tema	Alt Tema	Alt Temanın Çözümüne İlişkin Öğrenci Görüşleri
“Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Yaşanan Sorunlar	Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Ö2: “Okuma ile ilgili daha çok alıştırmaya yaparsam anlamam daha iyi olur.”
		Ö8: “Derse daha çok ilgi gösterirsem anlamam artar.”
		Ö29: “Türkçeye ilgi gösterirsem kendimi anlatabilirim.”

Tablo 5. İsviçre’de Yaşayan ve Türk Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Yaşadıkları Fiziksel Şartlardan Kaynaklanan Problemlere Yönelik Önerileri

Ana Tema	Alt Tema	Alt Temanın Çözümüne İlişkin Öğrenci Görüşleri
“Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Yaşanan Sorunlar	Fiziksel Şartlardan Kaynaklanan Sorunlar	Ö1: “Sınıftaki öğrenciler az olmalı.”
		Ö5: “Sadece kâğıtla değil, farklı materyallerle ders yapılmalı.”
		Ö9: “Daha fazla ders materyali olmalı.”
		Ö14: “Kitabımız yok. Kitap olmalı.”
		Ö22: “Sınıflar daha büyük olsa daha güzel olur.”
		Ö25: “Kitaplar daha iyi olabilir.”
Ö30: “Daha çok okul olmalı. Bize yakın da okul olmalı.”		

Tablo 6. İsviçre’de Yaşayan ve Türk Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Yaşadıkları Ders Süresinden Kaynaklanan Problemlere Yönelik Önerileri

Ana Tema	Alt Tema	Alt Temanın Çözümüne İlişkin Öğrenci Görüşleri
"Türkçe ve Türk Kültürü" Dersinde Yaşanan Sorunlar	Ders Süresinden Kaynaklanan Sorunlar	Ö4: "Bu iki saatte sadece Türkçe bilmeyen çocuklarla ilgilenmemeliler. İki saate tüm konular sığmıyor, dersler yetiştiriyor. Haftalık ders saati artırılmalı."
		Ö16: "İki saat yetmiyor keşke daha fazla olsa."
		Ö20: "Ders saati beş saat olsun."
		Ö21: "Kitap okumaktan süre yetmiyor."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tablo 1. incelendiğinde ilk alt temanın "öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar" olduğu görülmektedir. Yine öğretmenden kaynaklanan sorunların öğretmenlerin yetersizliği, ilgisizliği, tutum ve davranışları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin bu alt kategorilerden en çok öğretmenin ilgisizliği ile tutum ve davranışlarını problem olarak gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşın derslere katılan öğretmenlerin yetersiz olduğunu ifade eden öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin, çocukların öğrenmeleri üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Öğretmen ile çocuk arasında kurulan olumlu yönde bağlar, çocukların derslere katılımını artırmakta, kendilerini çekinmeden ifade edebilmelerine fırsat tanımakta ve çocukları amaçları doğrultusunda eyleme geçmeye cesaretlendirmektedir. Ayrıca öğretmen ile çocuk arasında kurulan iletişimin pozitif olması, çocukların okula gelme isteğini artırmakta ve okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Buna karşın, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkinin negatif yönde gelişmesi, çocuğun okuldan ve derslerden soğumasına ve okula gelmek istememesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara karşı takındıkları tutum ve davranışların cesaretlendirici, onaylayıcı, rehberlikçi ve iş birlikçi olması çocukları güdülemekte hakaret, zorlama, baskı yapma gibi davranışları ise onları okuldan soğutmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin çocuklara karşı nazik, hoşgörülü ve empatik bir tavır içinde yaklaşmaları oldukça önemlidir. Karşılaşılan temel sorunlardan biri de iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi bakımından gönderilen öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmamasıdır (Yılmaz, 2014, s. 1648). Bu durum, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Öğretmenlerin alanında uzman olmaları, çocuklara aktarmak istedikleri şeyleri daha etkin bir şekilde verebilmelerinde etkilidir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere atanan öğretmenlerini, beden eğitimi, müzik, tarih, matematik, muhasebe ve finansman, kimya gibi alanların öğretmenlerinden seçmek yerine, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesi daha doğrudur. Bu branşların öğretmen yetiştirme içerikleri, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin içeriği ile daha uyumludur (Şen, 2020, s. 233). Böylece verilen ders daha verimli hâle getirilebilmektedir. Özellikle öğretmenlerin yurt dışında yaşayan çocukların dilsel dezavantajlarını en aza indirgeyebilmesi için buldukları ülkenin diline ya da dillerine hâkim olması oldukça önemlidir. Can ve Can (2009, s. 112) yurt dışında yaşayan Türk

çocuklarının eğitimleri ile ilgili sorunları inceledikleri ve çözüm önerilerinde buldukları araştırmalarında, Türk temsilcilerin ve öğretmenlerin işlerini daha özverili bir şekilde yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yurt dışındaki okullarda da okul-aile iş birliğinin sürekli ve yeterli bir şekilde yapılması gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin ders araç gereçlerini kullanma konusundaki bilgilerinin eksikliği ve isteksizlikleri de çocukların öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Özcan, Boztilki ve İnce (2011) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin derste teknolojiye az yer verdikleri ya da veremedikleri, sözlük, yazım kılavuzu gibi ders araç-gereçlerinin öğretmenler tarafından etkili bir biçimde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. incelendiğinde ikinci alt temanın “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” olduğu görülmektedir. Öğrenciden kaynaklanan problemlerin anlama ve anlatma yetersizliği olduğu görülmektedir. Anlama yeterliliği okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler çocukların kelime dağarcıkları ile de doğrudan ilişkilidir. Çocukların derslere katılmaması veya ilgi göstermemesi onların öğrenmelerini negatif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin anlattıklarını dinlemeyen, verilen kitapları okumayan çocukların kelime dağarcıkları gelişmemekte ve dolayısıyla bu çocuklar kendilerini doğru bir şekilde ifade edememektedirler. Birçok araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir ve yurt dışında yaşayan çocukların anlama ve anlatma problemlerinin olduğunu bulgulamıştır (Aygül, 2014, s. 120; Güngör, 2015, s. 2667; Irmak, 2016, s. 307). Özerol (2016, s. 61) yaptığı çalışmada velilere Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili sorular sormuş, verilen cevapların ışığında çocukların en çok kelime dağarcıklarında ve Türkçe anlama ve yazma konularında eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm ve Sarkmaz (2012, s. 457) da çocukların anlama ve anlatma becerilerinin ancak yazılarda bulunan kültürel öğelerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, İsviçre’de Türkçe ve Türk Kültürü dersinin zorunlu olmamasının öğrencilerin derse karşı motivasyonunun ve ilgisinin düşmesindeki en büyük sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Belet Boyacı ve Genç Ersoy’un (2015, s. 159) araştırmaları sonucunda yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişmemiş olmasının, onların kendilerini ifade etme becerilerini de olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil gelişimini destekleyen etkinliklerin yapılmasını önermişlerdir. Yine öğretmenler, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde konuşabilmeleri için ailenin de destek olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Tablo 1. incelendiğinde üçüncü alt temanın “fiziksel şartlardan kaynaklanan sorunlar” olduğu görülmektedir. Fiziksel şartlardan kaynaklanan sorunlar alt temasında ise öğrencilerin, materyal

eksikliklerinden, okulların merkezî olmamasından ve sınıf mevcutlarının fazla olduğundan bahsettikleri görülmektedir. Okulların merkezî olmaması çocukların okullara ulaşımını engelleyen etmenlerden bir tanesidir. Okulların uzak olması bazı hizmetlerin mecburiyetini de beraberinde getirmektedir. Evleri uzakta olan çocukların okullara rahatlıkla ulaşabilmeleri için ulaşım hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir. Ulaşım hizmetlerinin verilmemesi, kendi imkânları ile (yürüyerek, özel araç vb. ile gitme) okullara gidemeyen çocukların eğitim-öğretim hayatlarını kesintiye uğratabilmekte ve yabancı ülkelerdeki çocukların ana dillerini öğrenememelerine sebep olabilmektedir. Yine sınıf mevcutlarının fazla olması ders verimini düşürebilmekte ve her çocukla ilgilenebilme fırsatını engelleyebilmektedir. Ayrıca mevcudu fazla olan sınıflarda daha fazla kargaşa ve anlaşmazlıklar meydana gelebilmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, İsviçre’de genellikle birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş gruplarındaki ve farklı düzeylerdeki çocuklarla yapılmaktadır (Damar, 2010, s. 66). Kısıtlı zamanda farklı yaş ve düzeydeki öğrencileri barındıran, mevcudu fazla sınıflarda yapılan dersler, öğretmenleri hem zorlamakta hem de eğitimin verimliliğini engelleyebilmektedir. Çocukların üzerinde durduğu problemlerden bir diğeri de materyal eksikliğidir. Çocukların seviyelerine uygun takip edebilecekleri bir kitaptan yoksun olmaları öğrenmeleri önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Burada öğrenciler, genellikle kitapların yoksunluğundan ve seviyeye uygun olmamasından bahsetmektedirler. Literatüre bakıldığında bu konu ile ilgili birçok araştırma, öğrencilere verilen kitapların onların seviyelerine uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır (Ateşal, 2014, s. 70; Çelik, 2014, s. 90; Özcan, 2011, s. 22). Arıcı ve Kırkkılıç (2017), yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerin bu ders ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve ders materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelik ve Gülcü (2016, s. 294) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmen görüşleri alınmış ve görüşler sonucunda kitap içeriklerinin, kitapta kullanılan dilin ve etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun olmadığını ortaya çıkarılmıştır. Stepler (2014, s. iii) araştırması sonucunda, İsviçre’deki ana dili öğretim kitaplarını görsel olarak uygun bulmuş, fakat üç sınıf için aynı ders kitabının kullanılmasının hacimce ve ağırlıkça çok fazla olmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmasında, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabının birbirleriyle ilişkisiz olmasının seviyenin belirlenmesinde öğretmenin işini zorlaştırdığını da belirtmiştir. Çınar ve İnce (2015, s. 206) de araştırmasında ders kitaplarının söz varlığını incelemiş ve söz varlığı bakımından kitapların eksik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özcan (2011, s. 16), 6.- 7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliğini ve yaş düzeyine uygunluğunu incelediği araştırmasının sonucunda, ders kitaplarının okunabilir olmadığını ortaya koymuştur. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015, s. 159) ise araştırmalarında materyalleri genel olarak ele almış ve materyal eksikliklerinin soyut kavramların öğretimini zorlaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 1. incelendiğinde üçüncü alt temanın “ders süresinden kaynaklanan sorunlar” olduğu görülmektedir. Bu alt temanın altında, çocukların ders süresinin kısa olmasından şikâyetçi oldukları görülmektedir. Öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilmek istenilen konuların kısa bir zamana sıkıştırılmaya çalışması, dersin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenler tarafından konuların yetiştiremeyeceğinin düşünülmesinden dolayı hızlıca ve atlanarak anlatılması öğrencilerin konuları anlamalarını ve öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. İsviçre’deki Türk okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersine ayrılan zamanın sadece iki saat olması, öğretilmek istenilen konunun hızlıca anlatılmasına ve hatta anlatılamamasına sebep olabilmektedir. Yine konuları yetiştirebilme telaşı, bu okullarda görev yapan öğretmenleri zorlayabilmektedir. Bu durum da çocukların daha az öğrenmelerine sebebiyet verebilmektedir. Literatüre bakıldığında araştırmamızla paralel olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersinin süresinin yetersiz olduğunu ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; İnce, 2008). Sarıkaya (2008, s. 167) araştırmasında, Türk okullarında verilen konuların ders saati gözetilerek değerlendirildiğinde, uygulanabilirlikten uzak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şaşmaz ve Arslan (2016), öğretmen görüşleri doğrultusunda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dil kullanım düzeylerini belirlenmeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda öğrencilerin kendi dillerini öğrenme ve geliştirmeye ayrılan ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Bu sonuçlar ve öğrencilerin önerileri doğrultusunda, aşağıda araştırmacı tarafından öngörülen önerilere maddeler hâlinde yer verilmiştir:

-Hâlihazırda haftada 2 saat olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin saat sayısının artırılmasının eğitimin kalitesini artıracacağı düşünülmektedir.

-Türkçe ve Türk Kültürü dersi için görevlendirilen öğretmenler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşlarından seçilmelidir. Bu branşların öğretmen yetiştirme sürecindeki ders içerikleri Türkçe ve Türk Kültürü dersinin içeriği ile daha uyumludur.

-Öğretmenler için hizmet içi eğitim sayıları artırılmalı, pedagoji konusunun önemi vurgulanmalıdır.

-Ders materyali sayısı artırılmalı, kitaplar iki dillilere göre düzenlenmelidir.

-Türk okullarının sayısı artırılmalıdır. Böylece ulaşım sorunu da ortadan kaldırılabilir.

Kaynaklar

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2008). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik:

Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.

- Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü" ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Aygül, C. (2014). *İsviçre göçmen politikaları çerçevesinde vatandaşlarımız, öğretmenlerimi ve din görevlilerimiz*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- 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.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Ally and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. ve Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 112-130.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin ana dili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 913-937.
- Çelik, M. Z. (2014). *Yurt dışı vatandaşların Türkçe öğrenimleri ve bunların kıyaslanması*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-10.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 198-209.
- Damar, M. (2010). *İsviçre'de Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretimi. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğretmenliği çalıştay kitabı*. Marmaris: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar*. Ankara: Bağlam.

- Güngör, T. K. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 2662-2668. doi: 10.18298/ijlet.479.
- International Labour Organization (1949). *İstihdam için göç tavsiye kararı, No: 86, Paragraf: 4/1*. 05.03.2020 tarihinde <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm> adresinden erişilmiştir.
- İrmak, 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.
- İnce, B. (2008, Şubat). Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında örgütsel ikliminin motivasyona etkisi: Fransa örneği. 1st International Congress of European Turks "Education And Culture"de sunulan bildiri, Antwerpen/Belgium.
- Kayadibi, F. (1994). *İsviçre'de Türk işçilerinin sosyal sorunları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für Die Welt Der Türken*, 4(1), 303- 313
- Martin, L. P. (1992). *Bitmeyen öykü: Batı Avrupa'ya Türk işçi göçü*. Ankara: Uluslararası Çalışma Bürosu.
- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24.
- Özcan, E., Boztilki G. ve İnce B. (2015). Yurt dışında Türkçe dersi gören öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeyleri. *KSBH, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 1(7), 161-174.
- Okur, A., İnce, B. ve Güleç, İ. (2016). (Ed). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer.
- Sarıkaya, H. (2008). *Belçika Flaman bölgesi temel eğitim okulları I-IV. sınıflarındaki kültür sanat etkinliklerinin Türk kökenli çocuklar açısından incelenmesi (Anvers ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schader, B. ve Maloku, N. (2015). *Förderungdesschreibens in der erstsprache*. Zürich: OrellFüslü.
- Stebler, M. Z. (2014). *Türkiye ve İsviçre'deki ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şaşmaz, A. ve Arslan, M. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocukların anadil 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 Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine yapılan çalışma ve uygulamalar. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.

- Şen, Ü. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 217-236.
- Thierry, M. (1991). *Auslaenderpolitik*. Bern: Paper presented in Nationale Konferanz (EKA).
- Turhan, Ş. (2012). *Avusturya'da yaşayan Türklerin Avusturya eğitim öğretim sistemindeki yeri*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

Extended Abstract

The Analysis of the Problems that the Turkish Children Living in Switzerland Face in Mother Tongue Education

Mother tongue is defined as the first language a child learns. However, people who have to live in countries different from their homeland, need to learn and speak more than one language (Demir, 2010, p. 916).

The challenges the Turkish children living abroad face regarding the language lead to many other problems. Not being able to learn neither their mother tongue nor the language of the country they are living in sufficiently, children go through many problems in their social lives and education. Those who could not learn their own language adequately add the words and rules of the language they are going to learn into their own language. This situation adds up to a language confusion and makes language learning more difficult. The language confusion may show up in the everyday expressions, idioms, intonations and terminology that a person uses while speaking (Koçak, 2012, p. 305).

In Switzerland mother tongue education of multilingual children has gained ground. Several training and studies have been conducted regarding this issue. Training programmes aimed for the expatriates in Switzerland is a part of such studies. However, there have been various problems concerning the mother tongue education given to expatriates in that country. Analysis and elimination of those problems is of critical importance in the context that such problems deeply affect the lives of children living abroad. This situation highlights the importance of the studies to be performed

regarding the mother tongue education of Turkish children who live abroad. Therefore, this study was aimed to analyze the challenges faced by Turkish children who live abroad.

The research was conducted using a qualitative research method. In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was applied.

In order to identify the sample group, the criterion sampling technique, one of the purposeful methods, was applied. In this context, the research sample consists of 30 volunteer students from Turkish schools in the cantons of Zurich, Bern, Lucerne, Zug, Fribourg, Solothurn, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Vaud and Geneve in 2019-2020 school year.

In the research, as a means of data collection, a semi-structured interview form consisting of 13 questions was used in order to analyze and reveal the problems the children who live in Switzerland and go to Turkish schools experience in mother tongue education.

The analysis of the data was done by using a content analysis method. In this study, data was acquired and interpreted by following each stage of the content analysis method. First of all, audio recordings of the sample group were transcribed and codes were formed regarding them. Then, related codes were categorized and themed, later they were interpreted in the light of the findings.

In accordance with the students' views, the problems children face in mother tongue education at Turkish schools were categorized according to their causes into five sub-themes; these are teacher-related problems, student-related problems, physical barriers, and course duration related problems. It was observed that children who experienced teacher-related problems often complained about the teachers' incompetence, indifference, attitude and behaviours. When the children talked about the problems caused by themselves, they emphasized that they had trouble with expressing themselves and comprehension and that those problems originated from their own indifference. As for the physical problems, inconvenient location of the schools, insufficient materials, and overcrowded classroom were the main issues reflected.

In the light of the research, it was revealed that students who live in Switzerland and go to Turkish schools face problems regarding their teachers, personal factors, physical facilities, and course time within the context of "Turkish and Turkish Culture Classes".

When we look at the literature, it is possible to see previous researches aimed to reveal teacher-related problems, which support the findings of this research. Can and Can (2009, p. 112) analyzed the problems Turkish children living abroad face due to Turkish representatives and teachers, and in the recommendations section of their work, they stated that teachers needed to be more meticulous at their job. They highlighted the fact that at schools abroad, school-parents co-operations needed to be constant and more effective. The studies done by Özcan, Boztilki, and İnce (2011) revealed that during

the Turkish and Turkish Culture lesson, teachers did not benefit from technological tools and they did not make use of materials such as dictionaries and spelling dictionaries.

In accordance with the findings of this study, there are studies that show Turkish children who live abroad experience problems related to expressing themselves and understanding. In the study done by Özerol (2016, p. 61), parents were asked questions about Turkish and Turkish culture lessons, and it was revealed that children mostly had problems with vocabulary, comprehension, and writing. Tüm and Sarkmaz (2012, p. 457) maintained that the comprehension and speaking skills could only be achieved by the analysis and assessment of the cultural factors in the texts. In addition, it was revealed that the lack of motivation and interest in children were mostly caused by the fact that Turkish and Turkish Culture Course was not mandatory. Belet Boyacı and Genç Ersoy (2015, p.159) revealed that vocabulary was insufficient in Turkish students who live abroad. Besides, teachers who participated in the study suggested that the lack of vocabulary affects children's self-expression skills negatively. In this context, the teachers were of the opinion that more activities supporting the students' vocabulary and language improvement should be applied.

In the literature, there are studies emphasizing the lack of materials, which also supports the findings of this study (Arıcı and Kırkkılıç, 2017; Çelik and Gülcü, 2016). After their study, Stepler (2014, p. iii) maintained that mother tongue education coursebooks in Switzerland were suitable in terms of visual materials, yet because the same coursebooks were used in three levels, they were too loaded and above the level. It was also maintained that coursebooks and study books were not related to each other, which caused difficulty for teachers in deciding the level. Çınar and İnce (2015, p.206) analyzed the vocabulary in the coursebook and concluded that they were insufficient in terms of vocabulary. In a study conducted by Özcan (2011, p.16), the readability and suitability of 6th and 7th grade Turkish and Turkish Culture course books were analyzed and it was concluded that those books lacked readability. Belet Boyacı and Genç Ersoy (2015, p. 159) worked on materials in general and concluded that lack of materials made it difficult to learn abstract concepts.

As stated in this study, it is possible to find studies showing that the amount of time needed for a course was also insufficient. Sarıkaya (2008, p.167) revealed that course duration at Turkish schools was far from being applicable. In accordance with the teachers' views, Şaşmaz and Arslan (2016) concluded that the time allocated for the identification of language levels and for self-development was insufficient.