



**İSVİÇRE’DE YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KONUŞMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Murat Sarıbaş

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :

Soyadı :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Görüşleri ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : The Analysis of the Views of Turkish Children Who Live in Switzerland on Turkish Language and Assesment of Their Speaking Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Murat Sarıbaş

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat Sarıbaş tarafından hazırlanan “İsviçre’de Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Görüşleri ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati Demir

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet Kara

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Filiz Mete

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Nihal Çalışkan

Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:15.06.2021

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Beni bu araştırmayı yapmaya teşvik eden, lisans eğitimimden bu yana hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen, alana katkılarıyla ufkumu genişleten, her daim bana cesaret veren saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, görüşleriyle tezimin şekillenmesinde büyük katkıları olan tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet KARA'ya ve Doç. Dr. Filiz METE'ye teşekkür ederim.

İsviçre'de bizlere hiç yabancılık çektirmeyen ve tez çalışmamız boyunca emeklerini esirgemeyen İsviçre Türk Federasyonu Genel Başkanı İrfan OKUTAN'a, İsviçre Türk Federasyonu Genel Başkan Yardımcısı Mustafa KOCAKIR'a, Bern Okul Aile Birliği Başkanı Yaşar ESKİCİ'ye, Sayın Halil İbrahim EDİZ'e, Sayın Sebahattin YILMAZ'a ve Sayın Birol YÖRÜK'e teşekkür ederim.

Araştırmam süresince bana evinin kapılarını açan halam Nimet SOYUDOĞRU'ya ve eniştem Ömer SOYUDOĞRU'ya, kuzenlerim Rıdvan SOYUDOĞRU, Sabiha SOYUDOĞRU ve Dilara SOYUDOĞRU'ya teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca beni cesaretlendiren ve yardımlarını esirgemeyen dostlarım Öğr. Gör. Ekrem SELVİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZGÜL'e, Arş. Gör. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL'e ve Öğr. Gör. Tolga ORHANLI'ya teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren annem Mevlüde SARIBAŞ'a ve babam Kasım SARIBAŞ'a, bu zorlu süreçte desteğini bir an olsun üzerimden çekmeyen eşim Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Murat SARIBAŞ

İSVİÇRE’DE YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Murat Sarıbaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İsviçre’de yaşayan ve Türk okullarına giden Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşlerini belirlemek ve konuşma becerilerini değerlendirmektir. Araştırma, karma yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır. Çocukların, bu derslerle ilgili görüşlerinin tespit edildiği bölüm araştırmanın nitel kısmını; konuşma becerilerinin değerlendirildiği ve demografik özellikleri ile ilişkilendirildiği bölüm ise nicel kısmını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde İsviçre’deki Zürih, Bern, Luzern, Zug, Filibourg, Solothurn, Basel-Stadt, BaselLandschaft, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Vaud ve Cenevre kantonlarındaki gönüllü 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama yolları izlenmiştir. Çocukların ve ebeveynlerinin kişisel bilgilerini elde edebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların Türkçeye ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için “Öğrenci Görüşme Formu” ve konuşma becerilerini ortaya koyabilmek için ise “Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çocuklardan toplanan verilerin analizinde nitel ve nicel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ve kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların konuşma becerilerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak normal dağılım gösteren

ilişkilerde T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); normal dağılım göstermeyen ilişkilerde ise Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek için Bonferroni Testi'nden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H Testleri sonucunda anlamlı çıkan bir farklılığa rastlanmamış, bu sebeple de farklılığın hangi gruptan veya gruplardan kaynaklandığını tespit etmeye yönelik bir testten yararlanılmamıştır. Araştırmanın sonucunda, İsviçre'de yaşayan ve Türk okullarına giden çocukların birçoğu, ev dışında Türkçe konuşmanın toplum tarafından olumlu karşılanmadığını, kendini Türkçe dil becerileri konusunda yetersiz gördüğünü, Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulduğunu, Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problemler yaşadığını, Türkçe dil becerilerini geliştirme konusunda istekli olduğunu ve ailesi istediği için değil, kendi tercihi olduğu için Türkçeyi öğrendiğini ifade etmiştir. Çocukların tamamına yakınının Türkçeyi ana dili olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Çocukların, Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersini yeterli bulmadıkları ve Türkiye'ye geldiklerinde Türkçe konuşma ve Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklar, yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın, İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çocukların konuşma becerisindeki durumları incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucunda, konuşma becerisi puan ortalamalarının ortalama seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çocukların, düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada, çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşmada, konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatmada, Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede, temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada, hazırlıksız konuşma yapmada, konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada, konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan, anlamsız sesler çıkarmaktan ve duraksamalardan kaçınmada yeterli düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların, bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatmada, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmede, kelimeleri doğru telaffuz etmede, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmada, cümleleri doğru kurmada ve konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede yetersiz düzeyde oldukları görülmüştür. Çocukların demografik özellikleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında; cinsiyetin, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan sürenin ve interneti ağırlıklı olarak kullanma dilinin, çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Ayrıca yaşın, aile tipinin, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumlarının, ailedeki kişi sayısının, evde Türkçe konuşulup konuşulmama durumunun, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım süresinin, Türkiye'ye gitme sıklığının ve Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresinin, çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmacılara, İsviçre'de yaşayan Türk ailelere, Türkçe ve Türk Kültürü dersine içerik ve materyal üretenlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : İsviçre'de yaşayan Türk çocukları, Türkçe eğitimi, konuşma becerisi
Sayfa Adedi : 389
Danışman : Prof. Dr. Necati Demir

**THE ANALYSIS OF THE VIEWS OF TURKISH CHILDREN WHO
LIVE IN SWITZERLAND ON TURKISH LANGUAGE AND
ASSESSMENT OF THEIR SPEAKING SKILLS**

(Doctoral Thesis)

Murat Sarıbaşı

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

June, 2021

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the views of Turkish children who live in Switzerland and go to Turkish schools on Turkish language, and to analyze their speaking skills. Mixed method was applied in this study. The part in which the children's views regarding the lessons were analyzed makes up the qualitative part of the study while the part in which the children's speaking abilities were demonstrated and are affiliated with demographic features makes up the quantitative part of the study. The sample group was 30 voluntary students from Zürich, Bern, Luzern, Zug, Filibourg, Solothurn, Basel-Stadt, Basel Landschaft, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Vaud and Geneva cantons in Switzerland during 2018-2019 school year. Both qualitative and quantitative data collecting methods were applied in the study. "Personal Information Form" was used to obtain personal information about the children and the parents, "Student Interview Form" was used to determine the children's views on Turkish, and "Speaking Skills Evaluation Form" was used to reveal their speaking skills. In order to analyze the data collected from the children, both qualitative and quantitative data analysis techniques were applied. Data collected via semi-structured interview form were analyzed by content analysis and categorical analysis. Whether the speaking skills of the children vary demographically or not was either analyzed by T-Test

and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) in situations when independent variable exhibited a normal distribution depending on the number of categories; or analyzed by Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test in cases where the independent variable did not exhibit a normal distribution. For significant differences in ANOVA analysis, Bonferroni Test was used to determine which group or groups caused these differences. Kruskal Wallis H Test results showed no significant differences; therefore, no tests were applied to find out which group or groups caused the differences. As a result of the study, the following information was obtained: Most of the children who live in Switzerland and go to Turkish schools there stated that speaking Turkish outside home was not viewed positively by the society. They found themselves insufficient in speaking Turkish. They found it beneficial to learn Turkish language and culture, and they faced problems during Turkish language and culture lessons. They further stated that they were eager to develop their skills in Turkish language and that they learn Turkish because they preferred to learn it, not because their families wanted them to learn. It was revealed that almost all of the children see Turkish as their mother tongue. It was concluded that the children were not satisfied with the Turkish language and culture education they received at the Turkish schools and that they had problems speaking Turkish or adapting to Turkish culture when they visited Turkey. Those children also stated that knowing Turkish language helps them become more successful in the lessons in Swiss schools. The children's speaking skills were analyzed and it was shown that the speaking level average grades were average level. The children's language levels were demonstrated to be sufficient at using the vocabulary correctly within their levels, making dialogues within a framed context, telling events using appropriate sequencers, pronouncing Turkish sounds correctly, making use of vocabulary with the correct meaning of words, speaking without any preparations, speaking within the frame of a main topic, and avoiding repetitions, unintelligible sounds, and hesitations. Furthermore, the children's language levels were observed to be insufficient in terms of expressing their ideas on a certain topic, paying attention to stress and intonation while speaking, making use of appropriate linkers and conjunctions in spoken language, and structuring sentences. For the relationship between demographic features and speaking skills, gender, time allocated weekly for reading Turkish texts, the language mostly preferred online, were found to lead to statistically significant differences in the children's speaking skills scores. It was further revealed that age, type of family, educational and occupational background of the parents, the number of family members, the language used at home, total hours of attendance to Turkish language and culture lessons, the frequency of visits to Turkey, and the time spent in Turkey on their visits were not found to lead to statistically significant differences in speaking skill scores of the children. In this context, recommendations were made to researchers, to Turkish families living in Switzerland, to those who prepare materials and content for Turkish Language and culture lessons.

Key Words : Turkish children who live in Switzerland, teaching Turkish language, speaking skills

Number of Pages : 389

Supervisor : Prof. Dr. Necati Demir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Türkiye-İsviçre İkili İlişkileri	3
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
BÖLÜM 2	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
Göçmen Ülkesi İsviçre	12
Türkiye – İsviçre İlişkileri.....	19
Yurt Dışında Bulunan Türkler	22

İsviçre’de Bulunan Türkler.....	28
Eğitim Durumları.....	30
İki Dillilik ve Çok Dillilik	34
İki Dillilik	36
<i>İkinci Dilin Edinilmesi Koşulları Açısından İki Dillilik</i>	37
<i>Bilişsel Yapılanış Açısından İki Dillilik</i>	38
<i>Dil Becerileri Açısından İki Dillilik</i>	38
<i>Bireyin Her İki Dildeki Anlama ve Anlatma Becerisindeki Yetkinliği Açısından İki Dillilik</i>	39
<i>Dillerin Edinildiği Yaş Açısından İki Dillilik</i>	40
<i>Dilsel Kodların ve Anlam Birimlerinin Zihinde Düzenlenmesi Açısından İki Dillilik</i>	40
<i>Dilin Durumu ve Öğrenme Çevresi Açısından İki Dillilik</i>	42
<i>İkinci Dili Edinirken Birinci Dilin Korunup Korunmaması Açısından İki Dillilik</i>	43
İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Yasal Dayanakları.....	44
İsviçre Eğitim Sistemi	48
Zorunlu Okul (Obligatorische Schule)	52
<i>Birincil Seviye (Primarstufe)</i>	53
<i>İkincil Seviye I (Sekundarstufe I)</i>	55
İkincil Seviye II (Sekundarstufe II)	56
<i>Mesleki Eğitim (Berufliche Grundbildung)</i>	57
<i>Lise Matura (Olgunluk) Okulu / Lise (Gymnasiale Maturitätsschule / Gymnasium)</i>	59
<i>Teknik Lise (Fachmittelschule)</i>	61
Üçüncül Seviye (Tertiärstufe)	63
<i>Yüksek Teknik Okullar (Höhere Berufsbildung)</i>	64
Üniversiteler (Hochschulen)	65
<i>Genel Üniversite (Universitäre Hochschulen)</i>	66
<i>Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri (Fachhochschulen)</i>	68
<i>Pedagojik Üniversiteler (Pädagogischen Hochschulen)</i>	69
İsviçre’de Ana Dil(i) ve Kültür Dersleri (HSK)	70
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi	76
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Görevlendirmeleri.....	82
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları.....	85
Konuşma Becerisi.....	88

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Konuşma Becerisinin Önemi	94
İlgili Araştırmalar	97
BÖLÜM 3	121
YÖNTEM.....	121
Araştırma Modeli	121
Çalışma Grubu	122
Veri Toplama Araçları	123
Kişisel Bilgi Formu	123
Öğrenci Görüşme Formu.....	123
Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu	124
Verilerin Toplanması.....	126
Verilerin Analizi	128
BÖLÜM 4	139
BULGULAR VE YORUM	139
Çalışma Grubundaki Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	139
Katılımcıların Türkçeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	154
Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	155
<i>Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	<i>158</i>
<i>Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>159</i>
Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	160
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>163</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>164</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	<i>165</i>

<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	166
Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Bulgular	167
<i>Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	170
<i>Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	171
<i>Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Dağılımı.....</i>	172
<i>Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı</i>	174
Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Bulgular.....	175
<i>Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	178
<i>Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	179
<i>Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Dağılımı</i>	180
<i>Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	181
Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadığı Problemlere İlişkin Bulgular.....	182
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	186
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı.....</i>	187
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	188

<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>189</i>
Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Bulgular	190
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>193</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>194</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	<i>195</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>196</i>
Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	197
<i>Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>200</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>201</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	<i>202</i>
<i>Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>203</i>
Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	204
<i>Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>207</i>
<i>Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>208</i>

<i>Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı</i>	209
<i>Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı</i>	210
Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular	211
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	214
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	215
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı</i>	216
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı</i>	218
Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	219
<i>Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	222
<i>Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	223
<i>Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı</i>	224
<i>Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı</i>	225
Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	226
<i>Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i> ...	229

<i>Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>231</i>
<i>Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı</i>	<i>232</i>
<i>Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>234</i>
Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	235
<i>Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>239</i>
<i>Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı</i>	<i>240</i>
<i>Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	<i>241</i>
<i>Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>242</i>
Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	243
<i>Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>246</i>
<i>Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı.....</i>	<i>247</i>
<i>Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı.....</i>	<i>248</i>
<i>Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	<i>249</i>
Katılımcıların Türkiye'de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına İlişkin Bulgular	250

<i>Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	252
<i>Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı.....</i>	253
<i>Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların TTKD’ye Katılma Süresine Göre Dağılımı</i>	254
<i>Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı.....</i>	255
Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Bulgular	256
Konuşma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular	257
<i>Düzeyine Uygun Söz Varlığını Anlamlarına Uygun Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	259
<i>Bir Konu Hakkında Düşüncelerini Anlatma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	261
<i>Çerçevesi Belli Bir Konu Hakkında Karşılıklı Konuşma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	263
<i>Konuşmalarında Olayları Oluş Sırasına Göre Anlatma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	265
<i>Konuşmalarında Vurgu ve Tonlamaya Dikkat Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	267
<i>Türkçedeki Sesleri Doğru Olarak Seslendirme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	269
<i>Temel Söz Varlığını Anlamlarına Uygun Olarak Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	271
<i>Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	273
<i>Hazırlıksız Konuşma Yapma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	275
<i>Konuşmalarını Bir Ana Fikir Etrafında Oluşturma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	277
<i>Konuşmalarında Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	279
<i>Konuşmalarında Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı.....</i>	281
<i>Cümleleri Doğru Kurma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	283

<i>Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	285
<i>Anlamsız Seslerden ve Duraksamalardan Kaçınma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı</i>	287
Konuşma Becerisi ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	289
<i>Cinsiyete Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	289
<i>Yaşa Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar</i>	290
<i>Aile Tipine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	291
<i>Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	291
<i>Annelerin Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	292
<i>Babaların Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	293
<i>Babaların Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	294
<i>Ailedeki Kişi Sayısına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar</i>	294
<i>Evde Türkçenin Konuşulma Durumuna Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar</i>	295
<i>Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılım Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	296
<i>Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	297
<i>İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Diline Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar</i>	298
<i>Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar.....</i>	299
<i>Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar</i>	300
BÖLÜM 5	301
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	301
Sonuç ve Tartışma.....	301
Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	301

<i>Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Dair Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma</i>	302
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	304
<i>Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	306
<i>Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	307
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	309
<i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	311
<i>Katılımcıların Türkçeyi ve Türk kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	312
<i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişki Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	314
<i>Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	315
<i>Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	316
<i>Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	318
<i>Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma ve Türk Kültürüne Uyum Konularında Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	319
<i>Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Konuşma Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	321
<i>Öneriler</i>	347
<i>İsviçre’de Yaşayan Türk Ailelerine ve Çocuklarına Yönelik Öneriler</i>	347
<i>Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerine ve Resmî Kurumlara Yönelik Öneriler</i>	348
<i>İsviçre’de Yaşayan Türklerle İlgili Çalışma Yapacak Olan Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	350
KAYNAKLAR	352
EKLER	374
EK 1. Öğrenci Görüşme Formu	375

EK 2. Kişisel Bilgi Formu	377
Ek 3. Etik Kurul Raporu	379
Ek 4. Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği İzin Yazısı.....	380
Ek 5. İsviçre’deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri	381



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İsviçre Yabancı Nüfusu İçerisinde Kökenlerin Yabancı Nüfusa Oranı	15
Tablo 2. İsviçre'nin Kantonları Hakkında Genel Bilgiler	18
Tablo 3. İsviçre ve Türkiye Arasında İmzalanan Antlaşmalar	22
Tablo 4. Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Ülkelere Göre Sayıları	25
Tablo 5. İsviçre'deki Türk Nüfusunun Kantonlara ve Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu	29
Tablo 6. İsviçre Eğitim Sisteminde Yer Alan Türklerin Eğitim Basamaklarına Göre Sayısal Durumu	32
Tablo 7. İsviçre Eğitim Sisteminde Yer Alan İlk Dili Türkçe Olanların Eğitim Basamaklarına Göre Sayısal Durumu	32
Tablo 8. İsviçre Eğitim Sistemi İçerisinde Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Eğitim Alan Türk Öğrencilerin Sayısal Durumları	33
Tablo 9. İsviçre Eğitim Sistemi İçerisinde Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri ve Öğretmenlik Eğitimi Veren Üniversitelerde Eğitim Alan Türk Öğrencilerin Sayısal Durumları	34
Tablo 10. İsviçre Üniversitelerinde Lisans ve Yüksek Lisans Eğitimi Neticesinde Elde Edilen Unvanlar Ve Kısaltmaları	67
Tablo 11. İsviçre'de Eğitim Seviyesine ve Eğitim Türüne Göre Öğrencilerin Sayısal Dağılımı	70
Tablo 12. Mesleki Yeterlilik Sınavı Sorularının Konu Alanına Göre Dağılımı ve Puan Değerleri	84
Tablo 13. Temsil Yeteneği Sınavı Konu Alanları ve Puan Değerleri	84
Tablo 14. Konuşma Becerisini Altı Temel Düzeye Göre Tanımlayan Ölçekler	92
Tablo 15. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Konuşma Kazanımları.....	96
Tablo 16. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'nun Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	131
Tablo 17. Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	131
Tablo 18. Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları	132
Tablo 19. Aile Tipi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları	132

Tablo 20. <i>Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 21. <i>Anne Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 22. <i>Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 23. <i>Baba Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 24. <i>Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 25. <i>Evde Türkçenin Konuşulma Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 26. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 27. <i>Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süre Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 28. <i>İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Dili Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 29. <i>Türkiye'ye Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	137
Tablo 30. <i>Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	137
Tablo 31. <i>Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler</i>	140
Tablo 32. <i>Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bilgiler</i>	141
Tablo 33. <i>Katılımcıların Aile Tipine İlişkin Bilgiler</i>	142
Tablo 34. <i>Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler</i>	143
Tablo 35. <i>Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler</i>	144
Tablo 36. <i>Katılımcıların Ailelerindeki Kişi Sayılarına İlişkin Bilgiler</i>	145
Tablo 37. <i>Katılımcıların Evlerinde Türkçe Dışında Konuşulan Dillere İlişkin Bilgiler</i> ...	146
Tablo 38. <i>Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılma Sürelerine İlişkin Bilgiler</i>	147
Tablo 39. <i>Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bilgiler</i>	148
Tablo 40. <i>Katılımcıların Babalarının Mesleklerine İlişkin Bilgiler</i>	149
Tablo 41. <i>Katılımcıların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayırdıkları Sürelere İlişkin Bilgiler</i>	150
Tablo 42. <i>Katılımcıların İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler</i>	151
Tablo 43. <i>Katılımcıların Türkiye'ye Gitme Sıklıklarına İlişkin Bilgiler</i>	152
Tablo 44. <i>Katılımcıların Türkiye'ye Gittiklerinde Kaldıkları Süreye İlişkin Bilgiler</i>	153
Tablo 45. <i>Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı</i>	155
Tablo 46. <i>Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı</i>	160

Tablo 47. Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	167
Tablo 48. Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	175
Tablo 49. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	182
Tablo 50. Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	190
Tablo 51. Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	197
Tablo 52. Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	204
Tablo 53. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	211
Tablo 54. Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	219
Tablo 55. Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	226
Tablo 56. Katılımcıların Türkçe Yayım ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	235
Tablo 57. Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı	243
Tablo 58. Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Dağılımı	250
Tablo 59. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	257
Tablo 60. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	258
Tablo 61. Cinsiyete Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	289
Tablo 62. Yaşa Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	290
Tablo 63. Aile Tipine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	291
Tablo 64. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	291
Tablo 65. Annelerin Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	292
Tablo 66. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	293

Tablo 67. Babaların Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	294
Tablo 68. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	294
Tablo 69. Evde Türkçe Konuşulma Durumuna Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	295
Tablo 70. Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılım Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	296
Tablo 71. Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	297
Tablo 72. İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Diline Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	298
Tablo 73. Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	299
Tablo 74. Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	300

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İsviçre’de kullanılan resmî dillerin bölgeleri	16
Şekil 2. İsviçre’de konuşulan resmî diller ve diğer diller.....	16
Şekil 3. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması	48
Şekil 4. İsviçre eğitim sisteminin genel yapısı	50
Şekil 5. İsviçre eğitim sistemindeki öğrencilerin yaşlarına ve eğitim basamaklarına göre yüzde dağılımı.....	52
Şekil 6. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının ön kapak sayfaları	81
Şekil 7. Nitel araştırma süreci	130
Şekil 8. Nicel araştırma süreci.....	138
Şekil 9. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.....	140
Şekil 10. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı	141
Şekil 11. Katılımcıların aile tipine göre dağılımı	142
Şekil 12. Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı	143
Şekil 13. Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı	144
Şekil 14. Katılımcıların ailelerindeki kişi sayısının dağılımı	145
Şekil 15. Katılımcıların evlerinde Türkçe dışında konuşulan dillerin dağılımı	146
Şekil 16. Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma sürelerine göre dağılımı.....	147
Şekil 17. Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre dağılımı	148
Şekil 18. Katılımcıların babalarının mesleklerine göre dağılımı	150
Şekil 19. Katılımcıların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürelerle göre dağılımı	151
Şekil 20. Katılımcıların interneti ağırlıklı olarak kullandıkları dile göre dağılımı	152
Şekil 21. Katılımcıların Türkiye’ye gitme sıklıklarına göre dağılımı	153
Şekil 22. Katılımcıların Türkiye’ye gittiklerinde kaldıkları sürelerle göre dağılımı.....	154
Şekil 23. Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	158

<i>Şekil 24.</i> Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	159
<i>Şekil 25.</i> Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	163
<i>Şekil 26.</i> Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	164
<i>Şekil 27.</i> Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	165
<i>Şekil 28.</i> Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	166
<i>Şekil 29.</i> Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	170
<i>Şekil 30.</i> Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	171
<i>Şekil 31.</i> Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	172
<i>Şekil 32.</i> Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	174
<i>Şekil 33.</i> Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	178
<i>Şekil 34.</i> Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	179
<i>Şekil 35.</i> Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	180
<i>Şekil 36.</i> Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	181
<i>Şekil 37.</i> Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	186
<i>Şekil 38.</i> Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	187
<i>Şekil 39.</i> Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	188
<i>Şekil 40.</i> Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	189
<i>Şekil 41.</i> Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	193

Şekil 42. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	194
Şekil 43. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	195
Şekil 44. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	196
Şekil 45. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	200
Şekil 46. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	201
Şekil 47. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	202
Şekil 48. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	203
Şekil 49. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	207
Şekil 50. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	208
Şekil 51. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	209
Şekil 52. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	210
Şekil 53. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	214
Şekil 54. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	215
Şekil 55. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	216
Şekil 56. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	218
Şekil 57. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	222
Şekil 58. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	223
Şekil 59. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	224

<i>Şekil 60.</i> Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı.....	225
<i>Şekil 61.</i> Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	229
<i>Şekil 62.</i> Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	231
<i>Şekil 63.</i> Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	232
<i>Şekil 64.</i> Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	234
<i>Şekil 65.</i> Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevmeye nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	239
<i>Şekil 66.</i> Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevmeye nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	240
<i>Şekil 67.</i> Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevmeye nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	241
<i>Şekil 68.</i> Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevmeye nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	242
<i>Şekil 69.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	246
<i>Şekil 70.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	247
<i>Şekil 71.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı	248
<i>Şekil 72.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı.....	249
<i>Şekil 73.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı	252
<i>Şekil 74.</i> Katılımcıların Türkiye'de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların yaşa göre dağılımı	253

<i>Şekil 75.</i> Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre dağılımı	254
<i>Şekil 76.</i> Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı	255
<i>Şekil 77.</i> Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı	259
<i>Şekil 78.</i> Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumuna ilişkin puan dağılımı	261
<i>Şekil 79.</i> Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma durumuna ilişkin puan dağılımı	263
<i>Şekil 80.</i> Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumuna ilişkin puan dağılımı	265
<i>Şekil 81.</i> Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumuna ilişkin puan dağılımı	267
<i>Şekil 82.</i> Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme durumuna ilişkin puan dağılımı...	269
<i>Şekil 83.</i> Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı	271
<i>Şekil 84.</i> Kelimeleri doğru telaffuz etme durumuna ilişkin puan dağılımı	273
<i>Şekil 85.</i> Hazırlıksız konuşma yapma durumuna ilişkin puan dağılımı	275
<i>Şekil 86.</i> Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma durumuna ilişkin puan dağılımı	277
<i>Şekil 87.</i> Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı	279
<i>Şekil 88.</i> Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumuna ilişkin puan dağılımı	281
<i>Şekil 89.</i> Cümleleri doğru kurma durumuna ilişkin puan dağılımı	283
<i>Şekil 90.</i> Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumuna ilişkin puan dağılımı	285
<i>Şekil 91.</i> Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınma durumuna ilişkin puan dağılımı	287

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
BFS	Bundesamt für Statistik
SERI	Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
%	Yüzde
F	Sıklık
N	Kişi sayısı
Akt.	Aktaran
s.	Sayfa
EDK	Schweizerische Konferenz der Kantonalen Bildung
TTKD	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi
İLO	Uluslararası Çalışma Örgütü
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
HSK	Heimatliche Sprache und Kultur

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1960'lı yılların başında, başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesine çalışma amacıyla işçi olarak giden Türk vatandaşları ile bir göç furyası başlamış ve günümüze kadar Aile Birleştirme Yasası, iltica gibi durumlarla da bu süreç devam etmiştir. Dışişleri Bakanlığının 2019 yılında açıkladığı verilere göre, beş milyonun üzerinde Türk vatandaşı yurt dışında ikamet etmektedir. İlk olarak maddi kaygılarla yapılan bu göçler, zamanla aile birleşimleri ile kalıcı hâle gelmiştir. Dil öğrenmenin kültür öğrenmeyle eş değer olduğu düşünüldüğünde gittikleri ülkelerde yaşamlarını idâme ettirebilmek için o ülkelerin dillerini öğrenen Türk vatandaşları, kimlik ve kültür karmaşaları yaşamışlardır. Göç eden ilk kuşağa göre bu bunalımı biraz daha az yaşayan ikinci kuşakta ise kimi durumlarda yaşadığı toplumun kültürünü ve dilini benimsemekten kaynaklı kendi ana dillerinden ve kültürlerinden kopmalar meydana gelmiştir. İlk kuşakta görülen kültür karmaşalarına bir de dil karmaşası eklenmiştir. Evde Türkçe konuşulurken eğitim hayatlarında ve sosyal çevrelerinde gittiği ülkenin dilini konuşan çocukların genellikle iki dilde de yetkinlik sağlayamadıkları görülmüştür. Bu durum ise çocukların başta dil gelişimleri olmak üzere bütün gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum, iki dillilik kavramını önemli hâle getirmiştir. İki dilliliğin tanımı, üzerine tartışmaların olduğu uzlaşıya varılamamış bir konudur. Luchtenberg (2002) iki dillilik kavramını, ana dili ve yaşadığı toplum dili olarak iki dilin kullanımıyla ilişkili bir kapasite olarak tanımlamaktadır. İki dillilik, ana dili eğitiminin iyi verilmediği durumlarda, bir eğitim sorunu olarak ortaya çıkabilmektedir. İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen bireylerin ana dilini ve bu dile ait kültürünü iyi öğrenmesi durumunda, toplum dilini öğrenmesinin çok daha kolay olduğu; Amerika, Vietnam, Kanada gibi ülkelerde yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır (İleri, 2000).

Toplum dilinde başarılı olan Türk çocukları, o dille verilen derslerde de başarılı olabilmektedir. Dolayısıyla bu çocukların yaşadıkları toplumun eğitim sisteminde başarılı olabilmesi için öncelikle ana dillerini ve kültürlerini iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu çocuklar okul başlama çağına kadar hem ana dilinde hem de toplum dilinde ayrı ayrı yeteneklere sahiptir. Ancak okul çağının başındaki iki dilli çocuklarla tek dilli çocuklar kıyaslandığında iki dilli çocukların dil becerilerinin tek dilli çocuklara göre çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, çocuğun hem eğitim hayatında hem sosyal hayatında hem de ileriki yaşlarında iş hayatında bir sorun olarak karşısına çıkmaktadır. Bu farkı kapatmak için ana dilinde iki dilli çocukların ayrı bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu gereklilik, yalnızca yurt dışındaki Türk çocukları için değil ana dili ile yaşadığı toplumun dili farklı olan tüm çocuklar için geçerlidir. Her ülke, kendince bu konuda önlemler almakta ve bu konunun gereğini uygulamaya çalışmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitimi için Türk vatandaşlarının yaşadığı birçok ülkede Türkçe ve Türk Kültürü dersleri vererek bu çocukların geleceğini inşa etme sürecine büyük destek sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), görevlendirilen öğretmenler vasıtası ve ilgili ülkelerin de desteğiyle Türkçe ve Türk Kültürü derslerini birinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına vermekle mükelleftir. Bu dersler aracılığıyla iki dilli Türk çocuklarında ana dili ve Türk kültürü öğretimi hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, son olarak 2018 yılında hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Seviyeler), iki dilli Türk çocuklarının öğretime ve bu öğretim sürecinin olmazsa olmazı olan öğretmenlere hizmet etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yurt dışı görevlendirmeye başvuran öğretmenler içerisinde, “Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenlerin Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu”nda yer alan şartları sağlayanlar, kılavuzdaki takvime göre Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Sınavı’na tabi tutulmakta ve içlerinden başarılı olanlar Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri’ne alınmaktadırlar. Seminerden sonra en kısa sürede görev yerine gönderilen öğretmenler, en az bir ders yılı olmak üzere yurt dışında görevlendirilmektedirler (MEB, 2020, s. 22). Görevlendirilen öğretmenler vasıtası ile verilen bu dersler, iki dilli Türk çocuklarını iki dilin ve kültürün arasında sıkışmaktan kurtarmak, ana dilinde yetkin kılmak, kendi kültürüne hâkim yetiştirmek, toplum dilinde ve eğitim sisteminde başarılı kılmak adına büyük önem arz etmektedir.

Günümüzde yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının en büyük sorunu, kendi dillerinde yeterli düzeyde iletişim sağlayamamalarıdır (İnce, 2011). Bunun sebebi ise bu çocukların kendi dillerine yeterince hâkim olamamalarıdır. Turan (1997), Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin en önemli amaçlarından birinin de çocukların yaşadıkları ülkelerin okullarındaki başarısını artırmak olduğunu söylemiştir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının milli benliklerinden kopmamalarını, ana dillerini iyi öğrenmelerini ve bu sayede toplum dilinde daha başarılı olmalarını sağlamak, bu çocukların sosyal hayatlarında da başarılı olmalarını sağlamak anlamına gelmektedir. Bireyler, sosyal hayatlarında ne kadar başarılı olurlarsa o derece sağlıklı bir gelişim gösterirler. Bu bağlamda bireyin hayatını bu denli etkileyen ana dili öğrenimi ile ilgili yapılan çalışmaların ve verilecek olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemi oldukça açıktır.

Türkiye-İsviçre İkili İlişkileri

İsviçre ile ilişkiler ilk olarak 1898 yılında Osmanlı döneminde Cenevre’de bir konsoloslüğün açılmasıyla başlamıştır. Daha sonra 1900 yılında Brüksel’de görevli Osmanlı elçisinin İsviçre nezdinde görevlendirilmesi ile bu ilişki devam etmiştir. 1908-1915 yılları arasında İsviçre’de elçi bulundurulmamıştır. 1915 yılından itibaren Osmanlı tarafından Bern’de bir elçi görevlendirilmiştir. 1 Kasım 1922 tarihinden itibaren Bern’deki elçilik, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetine bağlanmıştır. Elçilik faaliyetleri, Cumhuriyetin ilanından sonra Maslahatgüzar seviyesinde yürütülmüştür. Cumhuriyet Döneminde ilk elçimiz Mehmet Münir Erteğün’dür. 1925 yılında İsviçre ile imzalanan Dostluk Antlaşması’nı müteakiben İsviçre, ilk elçiliğini yine aynı tarihte İstanbul’da açmıştır. Elçilik 1934 yılında İstanbul’dan Ankara’ya taşınmış ve 1957 yılında büyükelçilik olmuştur (Dışişleri Bakanlığı, 2017). İlişkiler, 1957 yılından günümüze kadar büyükelçilik seviyesinde yürütülmüş ve günümüzde de yürütülmeye devam etmektedir.

Problem Durumu

Çeşitli açılardan bakıldığında yurdumuzda biriken iş ve insan gücünün kitleler hâlinde çoğunlukla ileri derecede sanayileşmiş olan ülkelere gitmeye başladığı ilk yıllarda, Türk vatandaşlarının göç süreci kendi içinde mutlaka üzerinde durulması gereken ve çözüm bekleyen birçok problemi bünyesinde barındırmaktadır (Berkay, 1988, s. 9). İsviçre’de yaşayan Türklerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri, eğitimidir. Kayadibi (1994, s. 218)

tarafından yapılan bir araştırmada, İsviçre’de yaşayan Türk anne babalara bir anket uygulanmış ve “Yurtdışında en önemli sorunuz hangisidir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplarda en büyük payı %59 ile “ocuklarımızın eēitim sorunu” cevabı oluşturmuştur. İsviçre’de, federal yapısı gereēi her kantonun ayrı bir eēitim sistemi vardır (Kayadibi, 2007, s. 18). Her eēitim sistemi de kendi içerisinde sorunlar barındırmaktadır. İlk kuřaēa göre şimdiki kuşak, sorunlardan daha az etkilenmektedir. Ancak ana dili noktasında problemler devam etmektedir. İsviçre Türk Federasyonu Başkanı İrfan Okutan ile yapılan görüşmede, İsviçre’de yaşayan Türk ocuklarının Türkçe ērenimi ile ilgili problemleri konuşulmuş ve problem olarak şu maddeler sıralanmıştır:

- Ailelerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine gerekli önemi vermemesi,
- Ailelerin ana dili eēitiminin önemini anlamamasından dolayı çocuklarını, İsviçre’nin kendi eēitim sistemi içerisinde yer alan okulların atıēı diēer programlara yönlendirmeyi tercih etmesi,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ikinci bir okul olarak görülmesi ve ilkokula engel olacaēı kanısının ailelerde oluşması,
- Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verildiēi yerlerin bazı ailelere fiziksel olarak uzak olmasından dolayı yaşanan ulaşım problemleri,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ērenciye bir şey katamayacaēı düşüncesinin bazı ailelerde hâkim olması,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersini başarı ile tamamladıktan sonra alınan sertifikanın Türkiye’de geerliliēinin olmaması,
- Türk ocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersi yerine farklı programlara katılmayı tercih etmeleri,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermekle yükümlü ēretmenlerin bazı noktalarda yetersizliēi,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermekle yükümlü ēretmenlerin İsviçre’ye geldiēinde yařadıēı problemlerin (kalacak yer, ücretlerin yetersizliēi, oturma hakkı problemi, çalışma şartlarının zorluēu) derslere yansımaları ve bu durumun da dersin verimliliēini düşürmesi,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermekle yükümlü ēretmenlere verilen maaşın Türkiye şartlarına kıyasla çok iyi olmasına karşın İsviçre’nin yaşam koşulları açısından yeterli seviyede olmaması,

- Öğretmenlere verilen maaşın düşük olması sebebiyle İsviçre yönetiminin Öğretmenlere oturum hakkı tanımaması (N. Demir & M. Sarıbaş, kişisel iletişim, Ocak 16, 2017).

Dilin öneminin büyük ölçüde kavranamadığı, yukarıda sıralanan problemlerden yola çıkılarak anlaşılmaktadır. Dil kavramı Ergin (1993, s. 3) tarafından şu şekilde açıklanır: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur.” Aksan (2007, s. 55) ise dili “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” olarak tanımlamıştır. Farklı tanımlar, aynı özellikleri işaret etmektedir. Dil kavramı, o dilin konuşurları açısından değerlendirildiğinde “ana dili” kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Vardar (2002, s. 17), ana dili kavramını “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil” şeklinde tanımlamıştır. Türkçe Sözlük (2005, s. 93)’te ana dilinin tanımı şu şekilde yapılmıştır: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.” Özyürek (2008, s. 167) ana dili hakkında şunları söylemiştir: “Çocuklarımız ana dilini başlangıçta ailesinden, yakınlarından; dilin inceliklerini ise daha sonra Türkçe öğretmenlerinden dinleyerek öğrenirler.” Tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak ana dilinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde ailenin ve yakın sosyal çevrenin büyük önem arz ettiği görülmektedir. Ailelerin bu konuda ilgisizliği ve dile gereken önemi vermemesi de çocukların kendi kültüründen kopuk olarak yaşamasına sebep olabilmektedir.

Yapılan literatür taramasında İsviçre’de yaşayan Türkler ile ilgili bazı çalışmalara rastlanmıştır. Kayadibi (1991) tarafından yapılan “İsviçre (Zürich Kantonu) Eğitim Sistemi İçinde Türk Çocuklarının Bazı Eğitim Problemleri ve Çözüm Yolları” adlı yüksek lisans tezinde Zürich Kantonu eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi ile kıyaslanmış ve bu iki eğitim sisteminin farkları ele alınmıştır. Daha sonra Türk çocuklarının başarı durumları, istatistiklerle ve diğer ülkelerin işçi çocuklarıyla -sayılar aracılığıyla kıyaslayarak- tespit edildikten sonra başarısızlığa neden olan problemler ve çözüm yollarına yer verilmiştir.

Kayadibi (1994) tarafından yapılan “İsviçre (Zürich Kantonu)’de Türk İşçilerinin Sosyal Sorunları Üzerine Bir İnceleme” adlı doktora tezinde İsviçre’nin Zürich Kantonu’nda çalışan Türk işçilerinin kültürel, sosyal güvenlik, çalışma, eğitim, din ve ikamet gibi konularda

yaşadıkları sosyal sorunlar tespit edilmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konmuştur.

Ömeroğlu ve Damar (2010) tarafından yapılan “İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Dil Kazanımının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makalede İsviçre’de yaşayan altı yaş altı 106 çocuğa, dört bölüm ve 72 maddeden oluşan “Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu” doldurtularak toplanan verilerin analizi yapılmıştır. Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu’nun alt boyutlarından elde edilen puanlar, ortalama ve standart sapma; çocukların cinsiyetine, anne babanın İsviçre’de kalma süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda İsviçre’de yaşayan altı yaş altı Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarının cinsiyete, kardeş sayısına, anne babanın İsviçre’de kalma süresine ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit edilmiştir.

Arı (2012) tarafından 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda “Öğretmen Görüşlerine Göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması” adıyla sunulan bildiride araştırmayı ve görüşmeyi kabul eden ve en az 2 yıl İsviçre’de görev yapmış öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile bir anket yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, Türkiye ilköğretim programlarının bilgi yoğunluğunun fazla; İsviçre ilköğretim programlarının daha esnek ve öğrenci merkezli olduğu, bunun sonucunda ise İsviçre ilköğretim programlarının, öğretmene içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirmesi konusunda daha yardımcı olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye dair görüşleri, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemini anlamaları açısından önemlidir. Yapılan araştırmaların kısıtlı olması, sorunların çözümü ve bu sorunları ortaya çıkarma ihtiyacını elzem hâle getirmektedir.

Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından sağlanan Ulusal Veri Tabanı ve Sosyal Bilimler Veri Tabanı’nda, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından sağlanan Tez merkezi veri tabanında ve Millî Kütüphanede “İsviçre, İsviçre’de Türkler, İsviçre’de yaşayan Türk çocukları” anahtar kelimeleri ile yapılan aramalarda yukarıda bahsedilen çalışmalar tespit edilmiştir. Geçmişte yapılan çalışmaların yaptığımız çalışma ile örtüşmediği görülmektedir. İsviçre’de yaşayan Türk çocukları ile ilgili yeterli çalışmanın olmayışı bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu tezin amacı, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşlerini belirlemek ve bu çocukların konuşma becerilerini değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde çalışmamızda iki temel problem vardır:

1. İsviçre’de yaşayan ve Türk okuluna giden Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri nelerdir?

2. İsviçre’de yaşayan ve Türk okuluna giden Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersi eğitim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarından hareketle konuşma becerileri ne durumdadır? Ana problemlerine yönelik aşağıda verilen alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan İsviçre’deki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan İsviçre’deki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri:
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma süresine,
 - d. Haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre nasıl etkilenmektedir?
3. Araştırmaya katılan İsviçre’deki Türk çocuklarının ana dilinde konuşma becerileri ne düzeydedir?
4. Araştırmaya katılan İsviçre’deki Türk çocuklarının ana dilinde konuşma becerileri:
 - a. Cinsiyete,
 - b. Doğum yerine,
 - c. Yaşa,
 - d. Sınıfa,
 - e. Anne baba mesleğine,
 - f. Anne baba eğitim durumuna,
 - g. Evde konuşulan dile,
 - h. Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam süresine,
 - i. Haftada Türkçe kitap/gazete/dergi okumaya ayırdığı süreye,
 - j. İnternet kullanım diline,
 - k. Türkiye’ye gitme sıklığına,
 - l. Türkiye’ye gidildiğinde kalma süresine göre nasıl etkilenmektedir?

Araştırmanın Önemi

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana diline yönelik görüşlerini bilmek, oldukça önemli bir husustur. Görüşler, Türkçe dil becerileri kazanma noktasında önemli bir yere sahiptir. İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçeyi etkili bir şekilde öğretebilmek için İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının görüşlerinin ne yönde olduğu ve hangi değişkenlere göre şekillendiği, araştırılması gereken bir konudur. Bu araştırma neticesinde, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi, daha verimli ve etkili bir şekilde yapılabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın taslak aşamasında, Bern’de, Bern Okul Aile Birliği Başkanı Yaşar Eskici ile yapılan görüşmede, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının genel durumu konuşulmuştur. Konuşma neticesinde Eskici’nin verdiği bilgiler şu şekildedir:

- Kantonlar arası eğitim sisteminde birçok farklılık bulunmaktadır.
- İlk gelen kuşağa göre 3. kuşak, eğitime genel olarak daha çok önem vermeye başlamıştır.
- Türkiye’nin İsviçre’de Türkçe öğretimine verdiği önem, son zamanlarda hissedilir derecede artmıştır.
- Türkçe eğitimde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, ailelerin Türkçe öğretiminin önemini kavrayamamasından kaynaklanmaktadır.
- Ailelerin, çocuklarını Türkçe ve Türk Kültürü derslerine göndermemelerinin temel sebeplerinden biri de çocukların farklı bir başlıkta eğitim aldıklarında kafalarının karışacağı düşüncesine sahip olmalarıdır.
- Genel olarak eğitim konusuna önem veren ailelere bakıldığında, bu aile bireylerinin eğitilmiş kişiler olduğu görülmektedir.
- Türkçe ve Türk Kültürü dersinde başarılı olan öğrencilerin, diğer alanlarda da başarılı olduğu görülmektedir.
- Ana dilinde eğitim alan ve ana dilinde aldığı eğitimde başarılı olan bireyler, İsviçre’de bir işe yerleşirken daha çok tercih ediliyor. Çünkü İsviçreli de ana dilinde başarılı olan bir öğrencinin diğer alanlarda da başarılı olacağını biliyorlar (N. Demir & M. Sarıbaş, kişisel iletişim, Ocak 17, 2017).

Görüşme sonucunda elde edilen bilgilere göre, İsviçre’de yaşayan Türk vatandaşların son zamanlarda ana diline yönelimi söz konusudur. Ana dilinde eğitimi olan bireylerin diğer alanlarda da başarılı olduğu düşüncesi, İsviçre’de yaşayan Türk vatandaşları arasında kabul

gören bir düşüncedir. İki dilli bireylerin ikinci yani ana dilinden sonra öğrendiği dilde başarı elde etmesi, ana dilinde başarılı bir eğitim almasına bağlıdır. İki dillilik için yapılan tanımların ortak ifadesi “iki dili ana dili ölçüsünde ya da ana diline yakın ölçüde kullanabilme yeteneği” olarak karşımıza çıkmaktadır. Oruç (2016, s. 284) iki dilliliği, “bir kişinin birinci dilinin yanında ikinci bir dili ona yakın veya benzer derecede bir beceriyle kullanabilmesi yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Tanımdan anlaşıldığı üzere bireyin ikinci dilde başarı gösterebilme düzeyi, ana diline yakın ya da ana dili düzeyinde olabilmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak ana dilinde alınan düzgün bir eğitim ile diğer alanlarda da başarılı olunabileceği anlaşılmaktadır.

İki dillilik, bireye birçok avantaj sağlamaktadır. Birden çok ulus ve farklı milletlerden insanları bünyesinde barındıran Amerika Birleşik Devletleri iki dillilik bürosu, iki dilliliğin avantajlarını kişisel-sosyal ve kavramsal-akademik alanlarda şu şekilde sıralamıştır:

- Kişisel ve Sosyal Faydaları
 - Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme,
 - Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme,
 - Diğerlerini daha iyi anlama,
 - Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama,
 - Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme,
 - Aile ve toplum değerlerini anlama,
 - Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama,
 - Başarılı seyahat deneyimleri edinebilme.
- Kavramsal ve Akademik Faydaları:
 - Anlama ve okuma süreçlerini geliştirme,
 - Akademik çalışmaları inceleme sansına sahip olma,
 - Farklı metinlerden bilgi edinebilme,
 - Farklı dil yapılarındaki ince ayrımları yakalayabilme,
 - Düşünme süreçlerini geliştirebilme,
 - Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturma,
 - Çok yönlülük sağlama,
 - Yeni dünyalara açılma (Cengiz, 2006, s. 42).

Yukarıda ifade edilen avantajlar, iki dilli bireylerin iki dili de yetkin olarak kullanabilmesine bağlıdır. “İki dili de yeterli düzeyde bilmemek, düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine

olumsuz etki yapmaktadır” (Yılmaz, 2014, s. 1650). Kişinin ikinci dilde yetkin olabilmesi için ana diline hâkim olması gerekmektedir. Bu açıdan, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersinde başarılı olabilmeleri kendilerine birçok alanda avantaj sağlayacaktır. İsviçre’deki Türk çocuklarının Türkçede başarılı olabilmeleri, onların ana dilini ve kültürünü iyi öğrenebilmeleriyle mümkündür. Öncelikle bu çocukların Türkçeye yönelik görüşlerini bilmek ve bu görüşler doğrultusunda onlara verilecek eğitimde yön belirlemek gerekmektedir. Bu durum, yapılan çalışmayı daha da önemli hâle getirmektedir.

Konuşma; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s. 40). Türkçe Sözlük (TDK, 2005, s. 184) konuşmanın gerçek anlamda yedi farklı tanımını vermektedir. Konuşmak:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak,
2. Belli bir konudan söz etmek,
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek,
4. Söylev vermek,
5. Konuşma dili olarak kullanmak,
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak,
7. Belli bir biçimde söylemek.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere konuşma, çok kapsamlı bir kavramdır. Konuşma; anlama, anlatma, iletişim ve telaffuz gibi iç içe geçmiş birçok kavramı bünyesinde barındırır. Yapılan araştırmalar, günlük eylemlerimizin %50 ila %80’lik bölümünün iletişim vasıtasıyla; iletişimimizin de ortalama %45’inin dinleyerek, %30’unun konuşarak, %16’sının okuyarak, %9’unun ise yazarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000, s. 130). Konuşmanın hayatımızda yeri büyüktür. Toplum olmanın gerekliliği olan iletişim kavramının içinde ikinci en büyük kullanım yüzdesini konuşma oluşturmaktadır. Bireyin ana dilinde yaptığı konuşmada başarılı olabilmesi için öncelikle ana dilinde iyi bir eğitim alması gerekmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bireyin konuşmada ne gibi hatalar yaptığını belirlemek hem çözüm yolunun nasıl tayin edileceği hem de ana dilinde aldığı eğitimin kalitesi noktasında önemli ipuçları vermektedir. Sorunları tanımlamak, sorunların çözümü için atılacak ilk adımdır. Bu bağlamda, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Varsayımlar

1. Çalışmaya dâhil olan İsviçre’de yaşayan Türk çocukları doğru bilgiler vereceklerdir.
2. Çalışmaya dâhil olan İsviçre’de yaşayan Türk çocukları, görüşmede yöneltilecek sorulara içtenlikle cevap vereceklerdir.
3. Örneklem dâhilindeki İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının görüşmede yapacakları konuşma, gerçek dil seviyelerini yansıtacaktır.
4. Araştırma kapsamında, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarından görüşme neticesinde elde edilecek verilerin ve İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının görüşme esnasında yaptıkları konuşmaların, örnekleme ve evreni temsil ettiği varsayılacaktır.
5. Çalışmaya dâhil olan İsviçre’de yaşayan Türk çocukları, konuşma becerisi değerlendirme formundaki kazanımları TTKD’de kazandıkları varsayılacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- İsviçre Göç Müsteşarlığından alınan resmî verilere göre 1000 ve üzeri Türk’ün yaşadığı 15 kanton (Aargau, Bern, Basel-Land, Basel-Stadt, Freiburg, Genf, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Thurgau, Waadt, Zug, Zürich) ile,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan 30 öğrenci ile,
- Bu öğrencilerle yapılacak görüşme esnasında alınacak ses kaydı ile,
- Bu öğrencilere uygulanan “Öğrenci Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu” ile çalışma sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Ana dili: “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir.” (Korkmaz, 1992, s. 8).

Konuşma: “Zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşdakine sunulmasıdır” (Adalı, 2016, s. 27).

Görüş: Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimi hakkında çevrenin ve yaşayışlarının etkisiyle oluşturdukları yargı veya fikir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Göçmen Ülkesi İsviçre

İsviçre ya da resmî adıyla İsviçre Konfederasyonu, Avrupa'nın ortasında, Orta, Batı ve Güney Avrupa'nın kesiştiği yerde bulunan, federal yapıyla yönetilen bir ülkedir. İsviçre aynı zamanda "Confoederatio Helvetica" olarak da bilinmektedir. Kısaltması, "Confoederatio" ve "Helvetica" kelimelerinin baş harfleri olan "CH"dir. "Confoederatio" konfederasyon anlamına gelmektedir. "Helvetica" ise İsviçre Federal Cumhuriyeti kurulmadan önce, şu anda İsviçre olarak adlandırılan bölgede yaşayan insanların adı olan, Latince "Helvetier" kelimesinden türetilmiştir. Kırmızı fon üzerinde beyaz haç sembolü barındıran bu ülkenin bayrağı, aynı zamanda dinî bir geçmişe de sahiptir. Bayrağın ortasında yer alan haç, İsa'nın gerildiği haçı, kırmızı fon ise İsa'nın kanını temsil etmektedir (Wikipedia, 2021).

İsviçre'nin kuzeyinde Almanya Federal Cumhuriyeti, güneyinde İtalya Cumhuriyeti, batısında Fransa Cumhuriyeti, doğusunda ise Lihtenştayn Prenslığı ve Avusturya Cumhuriyeti yer almaktadır. Almanya Federal Cumhuriyeti ile 363 km, Avusturya Cumhuriyeti ile 165km, Lihtenştayn Prenslığı ile 41 km, İtalya Cumhuriyeti ile 741 km ve Fransa Cumhuriyeti ile 572 km sınırı bulunmaktadır. 26 kantondan oluşan bu federal ülkenin merkezi, federal otorilerin merkezine ev sahipliği yapması nedeniyle, Bern Kantonu olarak da kabul edilmektedir. Denize kıyısı bulunmayan bu ülke, Alp'leri de içinde barındıran 41.285 km²'lik bir toprak büyüklüğüne sahiptir. Ülkenin dağlık yapısı nedeniyle, İsviçre Platosu olarak adlandırılan Zürih ve Cenevre kantonu gibi düzlüklerde yer alan kantonlarda nüfus yoğunlaşmıştır. Yaklaşık 8,6 milyon nüfusun 1.4 milyonunu Zürih Kantonu oluşturmaktadır (BFS, 2020).

İsviçre’de "Bundesversammlung" adı verilen Federal Meclis, yasama organı olarak görev yapmaktadır. Yürütme organını ise “Bundesrat” adı verilen Federal Konsey yürütmektedir. Federal Konsey 7 üyeden oluşmaktadır. Bu konseyin başkanı her yıl yeniden seçilmektedir. Başkanın temsil dışında fazladan bir yetkisi bulunmamaktadır. Bu konsey aşağıda sıralanan yedi bölüme başkanlık yapmaktadır:

- Dış İlişkiler ("Departement für auswärtige Angelegenheiten")
- İç İşleri ("Departement des Innern")
- Adalet ve Polis (Justiz- und Polizei-Departement)
- Savunma, Sivil Koruma ve Spor (Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport)
- Finans (Finanz-Departmanı)
- Ekonomi İşleri (Volkswirtschafts-Departement)
- Çevre, Ulaşım, Enerji ve İletişim (Departement für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation) (About.ch, 2020).

Konfederasyonun görevleri "Bundesverfassung" (Federal Anayasa) ile tanımlanmıştır ve şu başlıkları içermektedir:

- Ülkenin ve vatandaşlarının korunması,
- Posta hizmetleri, telefon ve telekomünikasyon (PTT),
- Para sistemi (Nationalbank),
- Ulaşım (Nationalstrassen),
- Askerî işler,
- Gümrük,
- Diğer ülkelerle diplomatik ilişkiler.

Ülkenin vatandaşları bu konfederasyona iki yolla doğrudan etki hakkına sahiptir. 100.000 vatandaş anayasanın değiştirilmesi veya var olan yasanın süresinin uzatılması ile ilgili talepte bulunabilmektedir. 50.000 vatandaş ise anayasanın değiştirilmesi veya uzatılması ile ilgili referandum talebinde bulunabilmektedir (About.ch, 2020). Bu durum doğrudan demokrasinin varlığını kanıtlar niteliktedir. "Bundesgericht" olarak adlandırılan ve Lozan kantonunda yer alan federal mahkeme ise ülkenin en yüksek mahkemesidir. İsviçre vatandaşlarının anayasal haklarını makamların ve idarenin keyfiliğine karşı korumakla görevlidir.

İsviçre Federal Cumhuriyetini oluşturan 26 kantonun 23'ü kanton, diğer 3'ü ise yarı kanton (Halb-Kantone) niteliğindedir. Appenzell, Glarus ve Unterwalden yarı kantonları seçim ve oylama yapmamaktadır. Bunun yerine tüm vatandaşların katılımına açık olan "Landsgemeinde" adı verilen bir meclisleri bulunmaktadır. Buraya katılım sağlayan vatandaşlar, belirli bir konudaki görüşlerini bildirmek için el kaldırarak mevcut yasa taslağını ya da yasayı kabul edip etmediklerini göstermektedirler.

Kantonların görevleri, "Kantonsverfassung" adı verilen Kanton Anayasası'nda belirtilmiştir. Bu anayasa ile kantonlar, kendi eğitim, ulaşım ve sosyal kurumlar üzerindeki farklı uygulamaları gerçekleştirebilmektedirler. Her kanton kendine özgü yasama, yürütme ve yargı makamlarına sahiptir. Bu sebeple farklı kantonlar içerisinde farklı uygulamalar ile karşılaşmak mümkündür. Her kanton içinde "gemeinde" adı verilen belediyeler vardır. 10.000 ve üzeri nüfusu bulunan belediyelere "stadt", 10.000'in altı nüfusu olanlara ise köy anlamına gelen "dorf" denmektedir. Yine bu belediyeler de kendi içlerinde yasama, yürütme ve yargı organlarına sahiptir. İsviçre'de toplam 2929 belediye bulunmaktadır (Bumdesamt für Statistik, 2020).

İsviçre, kişi başına düşen gayrisafi millî hasıla bakımından dünyadaki en zengin ülkelerden birisidir. Her bir vatandaşının üzerine düşen mal varlığı konusunda da dünyanın en zengin ülkesidir (Digital Journal, 2020). Mercer (2019) tarafından yapılan Dünya Yaşam Kalitesi Araştırması'na göre Zürih kantonu en yaşanılabilir 2. Şehir; Cenevre kantonu ise en yaşanılabilir 9. şehir olarak belirlenmiştir. İsviçre, Kızılhaç'ın doğduğu ülke olmasının yanı sıra Birleşmiş Milletlerin ikinci büyük merkezi de dâhil, birçok uluslararası organizasyona ev sahipliği yapmaktadır. Schengen Bölgesinin bir parçası olan İsviçre, Avrupa Birliği'ne üyeliği bulunmamaktadır. İsviçre'de Avrupa ülkeleriyle serbest ticaret ve dolaşım hakkı bulunmasına karşın İsviçre'nin Avrupa Ekonomik Alanı ile bir bağı bulunmamaktadır (European Commission, 2020).

İsviçre'nin yaklaşık 8,6 milyonluk nüfusunun % 25'ini yabancılar oluşturmaktadır. Bu oran, 2011 yılında %22,8 iken (Wolter, 2014) günümüzde %25'e ulaşmıştır ve bu, Avrupa'daki en yüksek orandır. Yaklaşık 2,1 milyonluk yabancı nüfusun % 14,9'unu İtalyanlar, % 14,3'ünü Almanlar %12,3'ünü Portekizliler, % 6,3 'ünü Fransızlar ve % 5,2'sini Kosovalılar oluşturmaktadır. İsviçre, ortalama 83,6 yaş ile Japonya'dan sonra en uzun yaşam süresine sahip ikinci ülkedir. İsviçre nüfusunun %85'i şehir merkezlerinde yaşamaktadır. Toplam nüfus içerisinde %34,7 oranında göçmen olduğu bilinmektedir (BFS, 2020). Tüm bu rakamlar, İsviçre'nin bir göçmen ülkesi olarak adlandırılmasını geçerli kılar nitelikte

olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki tabloda İsviçre'deki yabancı nüfusunun yabancı nüfus içindeki kökene göre oranlarına yer verilmiştir:

Tablo 1

İsviçre Yabancı Nüfusu İçerisinde Kökenlerin Yabancı Nüfusa Oranı

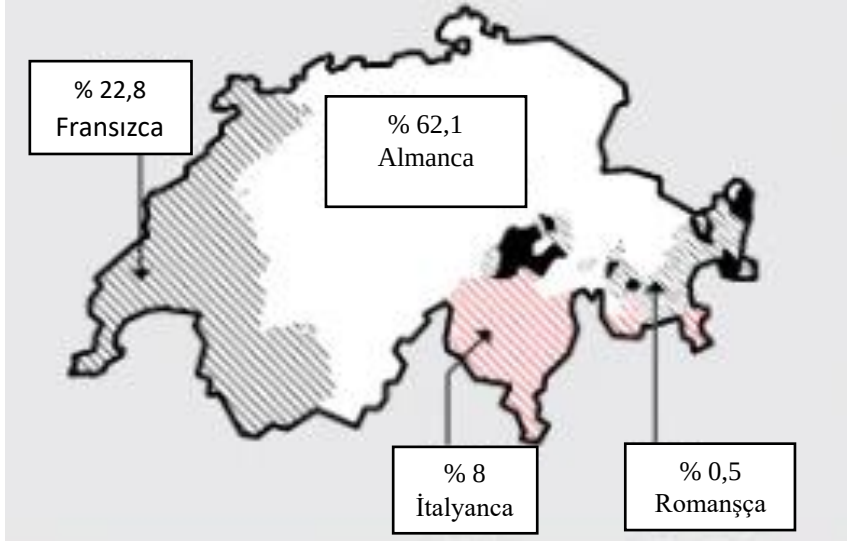
Köken	Yabancı Nüfus İçerisindeki Yüzdesi %
İtalyan	14,9
Alman	14,3
Fransız	6,3
Kosovalı	5,2
İspanyol	3,9
Türk	3,2
Sırp	3,0
Diğer Avrupa Ülkelerinden Gelenler	20,2
Asyalı, Özbek, Kazak	8,0
Afrikalı	5,1
Amerika	3,8

Standige auslandische wohnbevölkerung, Bundesamt Für Statistik, 2020, <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/9326016/thumbnail?width=1980&height=1200> sayfasından erişilmiştir.

Göçmen ülkesi olarak adlandırdığımız İsviçre, günümüzde de göç almaya devam etmekte ve çok kültürlü yapısını günden güne zenginleştirmektedir. Her gelen kültürün sosyal değişime yol açtığı ülkede, uyum çalışmaları da aralıksız devam etmektedir (Bonfadelli, Hanetseder and Herrmann, 2009).

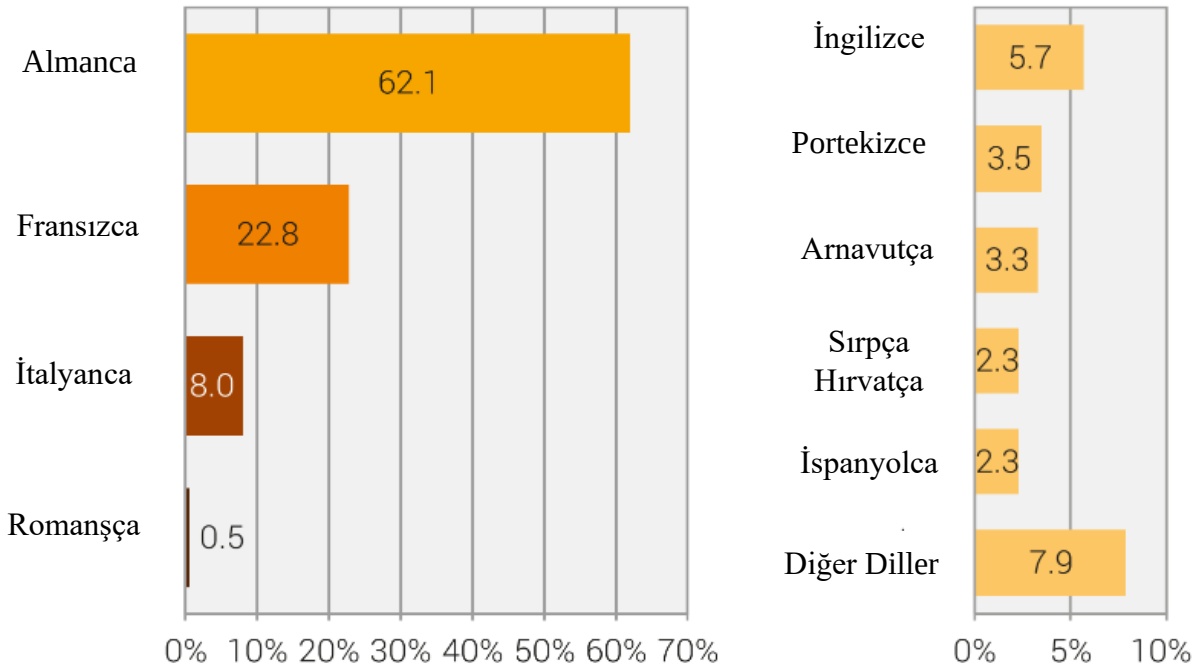
İsviçre'ye göç edenler için hazırlanmış İsviçre tanıtım yazıları ve göçmen rehberleri, göçmenlerin nelere dikkat etmesi gerektiği ve ne gibi hakları olduğuna dair bilgiler içermektedir. Göçmenler dikkate alınarak hazırlanan bu metinler, birçok farklı dilde yayımlanmıştır.

Göçmenlerin sayısı ve genel nüfusa oranı, ülkeyi kültür ve dil açısından da zengin kılmaktadır. İsviçre'de resmî olarak kabul edilen 4 dil bulunmaktadır. Bunlar Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanşça'dır. Ancak bu dört dil her kantonda aynı kullanıcı oranına sahip değildir. Konuşulan resmî diller, İsviçre'nin komşu ülkelerine göre şekil almaktadır. Fransa sınırına yakın kantonlarda Fransızca, İtalya sınırına yakın kantonlarla İtalyanca konuşulduğu görülmektedir. Aşağıdaki şekil, İsviçre'nin resmî dillerinin, ülkenin daha çok hangi bölgelerinde konuşulduğunu göstermektedir.



Şekil 1. İsviçre’de kullanılan resmî dillerin bölgeleri. Regionen der in der Schweiz verwendeten Amtssprachen, Bundesamt für Statistik, 2020, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungssystem.html> sayfasından erişilmiştir.

Aşağıdaki şekilde, İsviçre’de konuşulan resmî dillerin kullanım yüzdeleri ve konuşulan diğer dillerin kullanım yüzdelerine yer verilmiştir.



Şekil 2. İsviçre’de konuşulan resmî diller ve diğer diller. Amtssprachen und andere in der Schweiz gesprochene Sprachen, Bundesamt für Statistik, 2020, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.gnpdetail.2021-0024.html> sayfasından erişilmiştir.

Görüldüğü üzere birden çok resmî dili olan ve bu dillerin aktif olarak kullanıldığı ülkede, birden çok kültürün de yer aldığı söylenebilmektedir. Dil ve kültür, birbiri ile sıkı ilişkiye

sahip iki kavramdır (Günay, 1995). Bir toplumun dilinin, o toplumun kültürünü yansıttığı düşünüldüğünde birden çok resmî dile sahip İsviçre'nin kültür açısından son derece zengin olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ülkede her ne kadar farklı kültürlerden insanlar ve farklı diller resmî olarak yer alsada ülke vatandaşlarının ortak tarihe sahip olmaları, ülkede federal yapının bulunması ve ülke vatandaşlarının doğrudan demokrasi ile yönetilmeleri, ülkeye bağlılığı artıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Digital Journal, 2020). Ülke vatandaşlarının kendilerini “Alplerde yaşayanlar” olarak adlandırmaları (Zimmer, 2004) da bu bağlılığın göstergesi olarak görülebilmektedir. Ülkede 4 resmî dil olmasına rağmen ülkenin resmî para birimi olan İsviçre Frangı'nın üzerinde, ülkenin Latince adı olan “Confoederatio Helvetica”nın kullanması, ortak tarihe bağlılığın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Zimmer, 2004).

İsviçre ekonomisi, genel olarak tarım, endüstri ve hizmet sektörü üzerine kurulmuştur. Devlet eliyle ciddi desteklerin sunulduğu tarım sektöründe, nüfusun %10'undan daha azı tarım sektöründe istihdam edilmiş durumdadır. Aynı zamanda tarım sektörü, devlet tarafından birincil sektör olarak kabul edilmektedir. Nüfusun yaklaşık %40'ı, devlet tarafından ikincil sektör olarak kabul edilen endüstri kolunda istihdam edilmektedir. Bu sektör, sanayi, ticaret, el sanatları, makine ve metal endüstrisi, saat endüstrisi ve tekstil endüstrisini kapsamaktadır. Yine devlet tarafından üçüncül sektör olarak kabul edilen hizmet sektöründe ise nüfusun 50'sinden fazlası istihdam edilmektedir. Bu sektörde ise bankacılık, sigortacılık, turizm gibi iş kolları bulunmaktadır. Bankacılık İsviçre'nin en önemli işlerinden birisidir. Dünya para rezervinin kayda değer bir miktarı İsviçre bankalarında bulunmaktadır (Aboutch, 2020). Ekonomik bakımdan zengin olan ülkede, Alp Dağları ve İsviçre Platosu gibi doğal oluşumların yer alması, turizm sektörünü her mevsim canlı tutan bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

İsviçre ekonomisi, modern bir yapıya sahiptir. Özel sektöre verilen ağırlık iş alanlarındaki uzmanlığı da beraberinde getirmiştir. Ekonomiyi yükselten değerler arasında küçük ve orta ölçekli işletmeler büyük yer tutmaktadır. İsviçre ekonomisinin büyük bir oranını bu küçük ve orta ölçekli işletmeler (KOBİ) oluşturmaktadır. İstihdam edilenler açısından bakıldığında İsviçre vatandaşlarının %75'i bu KOBİ'lerde yer almaktadır. İhracat açısından, ülke ekonomisine katma değer sağlayan iş kollarının en büyüğünü kimyasal ürünler oluşturmaktadır. Aynı zamanda ülke, ilaç ve saat endüstrisi üretimlerinin yaklaşık %90 gibi bir oranını da ihraç etmektedir (Ser ve Opet, 2006). İsviçre, dünya genelinde saat endüstrisi açısından en gelişmiş ülkelerden biri konumundadır.

İsviçre'nin kuruluşu 1291 yılına dayanmaktadır. Uri, Schwyz ve Unterwalden kantonları, kendi aralarında birbirlerinin özgürlüklerini korumaya yönelik bir antlaşma yapmışlar ve daha sonra diğer kantonlar da bu oluşuma katılarak ortak anayasa oluşturmak suretiyle federal yapıyı oluşturmuşlardır (Ser and Opet, 2006). Aşağıdaki tabloda, İsviçre'yi oluşturan kantonlara ait detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Tablo 2

İsviçre'nin Kantonları Hakkında Genel Bilgiler

Kanton	Kısaltması	Tarihinden Beri Üye	Kanton Başkenti	Nüfus	% Olarak Yabancı Vatandaşlar	Belediyeler	Federal Konsey Koltuk Sayısı
1 <u>Zürich</u>	ZH	1351	Zürich	1181600	21.1	171	34
2 <u>Bern / Berne</u>	BE	1353	Bern	938600	11.4	400	27
3 <u>Luzern</u>	LU	1332	Luzern	342900	14.7	107	10
4 <u>Uri</u>	UR	1291	Altdorf	35800	8.8	20	1
5 <u>Schwyz</u>	SZ	1291	Schwyz	125200	15.3	30	3
6 <u>Unterwalden</u>	UW	1291	-	<i>İki yarı kantondan oluşmaktadır.</i>			
- <u>Obwalden</u>	OW	1291	Sarnen	31800	10.7	7	1
- <u>Nidwalden</u>	KB	1291	Stans	37200	9.2	11	1
7 <u>Glarus</u>	GL	1352	Glarus	38700	20.1	29	1
8 <u>Zug</u>	ZG	1352	Zug	95100	18.6	11	3
9 <u>Freiburg / Fribourg</u>	FR	1481	Fribourg	229900	13.7	247	6
10 <u>Solothurn</u>	SO	1481	Solothurn	241600	15.9	126	7
11 <u>Basel</u>	-	1501	-	<i>İki yarı kantondan oluşmaktadır.</i>			
- <u>Basel Stadt</u>	BS	1501	Basel	193100	26.3	3	6
- <u>Basel Land</u>	BL	1501	Liestal	255300	16.0	86	7
12 <u>Schaffhausen</u>	SH	1501	Schaffhausen	73700	19.4	34	2
13 <u>Appenzell</u>	-	1513	-	<i>İki yarı kantondan oluşmaktadır.</i>			
- <u>Appenzell Ausserrhoden</u>	AR	1513	Herisau	54000	14.3	20	2
- <u>Appenzell Innerrhoden</u>	AI	1513	Appenzell	14900	10.3	6	1
14 <u>Sankt Gallen</u>	SG	1803	Sankt Gallen	443900	18.9	90	12
15 <u>Graubünden</u>	GR	1803	Chur	185500	13.7	213	5
16 <u>Aargau</u>	AG	1803	Aarau	534000	18.3	232	15
17 <u>Thurgau</u>	TG	1803	Frauenfeld	225400	19.2	103	6
18 <u>Ticino</u>	TI	1803	Bellinzona	305600	26.6	245	8
19 <u>Vaud</u>	VD	1803	Lozan	608200	25.9	385	17
20 <u>Valais / Valais</u>	VS	1815	Sitten / Sion	273400	16.8	163	7
21 <u>Neuchâtel</u>	NE	1815	Neuchâtel	165400	22.3	62	5
22 <u>Cenevre</u>	GE	1815	Cenevre	396600	37.6	45	11
23 <u>Jura</u>	JU	1978	Delemont	69400	11.9	83	2
İsviçre	CH	1291	Bern	8600000	% 25	2929	200

Allgemeine Informationen zu den Kantonen der Schweiz, Bundesamt Für Statistik, 2020, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.html> sayfasından erişilmiştir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere, her kantonunun kendine ait bir başkenti vardır. Kendi iç kararlarını almakta özgür olan bu kantonlar, nüfusa göre Federal Konsey'de en az bir temsilci bulundurmak koşuluyla farklı sayılarda koltuklara sahip olabilirler. Böylece hem iç işlerinde kendi kararlarını verebilme hem de ülke yönetiminde söz sahibi olma gibi haklara sahip olmuşlardır.

Türkiye – İsviçre İlişkileri

Türkiye ve İsviçre arasındaki ikili ilişkiler, iki ülke arasında yapılan resmî antlaşmalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

19 Eylül 1925 tarihinde Cenevre’de imzalanan “Münakit Muhadenet Muahedesi” (Dostluk Antlaşması), Türkiye Cumhuriyeti ve İsviçre Federal Cumhuriyeti arasında imzalanan ilk resmî antlaşmadır. 3 Haziran 1925 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan bu antlaşma ile taraflar dostluklarını yazılı hâle getirmişlerdir. Antlaşmanın giriş metninde şu ifadeler yer almaktadır (Resmî Gazete, 1926):

Şimdiye kadar âsarını mütekabilen izhar etmiş oldukları daimî muhadenet revabıtını takviye hususunda perverde ettikleri ayni derece arzuya ve iki Devlet arasında bu yolda idame edilecek münasebetin her iki devlet ahalisinin mütekabilen refah ve saadetine hadim olacağı hakkında besledikleri ayni kanaate binaen bir muhadenet muahedenamesi aktine karar verilmiştir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere her iki devletin ortak kanaati olarak dostluk antlaşmasının imzalanmasına karar kılındığı belirtilmektedir. Antlaşmada dört madde yer almaktadır. Bunlar (Resmî Gazete, 1926):

Madde 1: Türkiye Cumhuriyeti ile İsviçre Konfederasyonu ve keزالık Bu iki Devletin tebaaları arasında gayri kabili ihlâl sulh ve müsalem ve samimî ve daimî muhadenet cari olacaktır.

Madde 2: Tarafeyni Âliyeyni Âkideyn, iki Devlet arasında, hukuku umumiyei düvel esasatına tevfikan münasebatı siyasiye tesisi hususunda ittifak etmişlerdir. Tarafeyn, siyasi mümessillerinin, mütekabiliyet şartile, diğer taraf arazisinde hukuku umumiyei düvel kavaidi ile muayyen muameleye mazhar olacaklarını kabul etmişlerdir.

Madde 3: Tarafeyni Âliyeyni Âkideyn, münasebatı ticariye ve münasebatı şehbenderiyelerini ve keza Tarafeyn tebaasının yekdiğeri memalikin de ikamet ve meksetmeleri şeraitini, hukuku umumiyei düvel kavaidine tevfikan ve tam bir mütekabiliyet esası dairesinde aktetmek hakkını muhafaza eyledikleri, muahedat yahut mukavelât ile tanzim eylemek hususunda ittifak etmişlerdir.

Madde 4: İşbu muahede tasdik olunacak ve tasdiknam eler sürati mümkün e ile Bernde teati edilecektir. İşbu muahedename, tasdiknamelerin teatisinden on beş gün sonra iktisabı meriyet edecektir. Tasdikanlilmekal, Tarafeyn murahhasları işbu muahedenameyi imza ve mühürleri ile tahtim eylemişlerdir.

Maddelerden anlaşılacağı üzere iki devlet arasında yapılan dostluk antlaşmasının süresiz olarak belirlendiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyetini temsilen Hariciye vekili Tevfik Rüştü Bey ve dönemin elçisi Münir Bey’in imzaladıkları antlaşma günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti ile İsviçre Federal Cumhuriyeti arasındaki bir diğer antlaşma, 12 Eylül 1945 tarihinde imzalanan ve 16 Ocak 1946 yılında Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu kararıyla yürürlüğe giren “Ticaret Mübadelelerinin ve Ödemelerinin Düzenlenmesi İçin İmzalanan Antlaşma ve Eklerin Onanması Hakkındaki Kanun” adlı antlaşmadır. Antlaşmanın giriş metninde “İki memleket arasında ticarî mübadeleleri inkişaf ettirmek ve tediyelerin tanzimini kolaylaştırmak” ifadesi yer almaktadır (Resmî Gazete, 1946). 17 maddeden oluşan bu antlaşmanın genel itibarıyla ikili ilişkilerin ticari anlamda artmasına ve iyileşmesine yönelik düzenlendiği antlaşmanın maddelerinden anlaşılmaktadır. Ticarî ilişkileri kolaylaştırarak ticaret hacmini artırma isteği de bu antlaşmanın amaçlarındandır. Aşağıda bu antlaşmanın belli başlı maddelerine yer verilmiştir (Resmî Gazete, 1946):

Madde 1: Türkiye ile İsviçre arasındaki ticari mübadeleler her iki memlekette mer'i ithalât ve ihracat umumî rejimlerine tevfi kan yapılacaktır.

Madde 5: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası ve İsviçre Millî Bankası hak sahiplerine tediyelerin yapılmasını mümkün kılmak üzere lüzumlu ihbarnameleri birbirlerine gün gününe göndereceklerdir. Bu ihbarnameler İsviçre Frankı olarak muharrer bulunacaktır.

Madde 13: Türkiye Cumhuriyeti ile İsviçre Konfederasyonu arasında Ticari mübadelelerin ve Tediyelerin tanzimine mütedair Antlaşmanın yürürlüğü esnasında iki memleket salahiyetli makamları tarafından tasvip edilip mezkûr Antlaşmanın inkızasında ikmal edilmemiş olan muameleler işbu Antlaşma hükümlerine tevfi kan tasfiye edilecektir.

Madde 17: İşbu Antlaşma 1 Ekim 1946 tarihinde yürürlüğe girecektir. Antlaşma 31 Ağustos 1946'ya kadar yürürlükte kalacak ve üç ay evvel feshedildiğine dair ihbar vâki olmadıkça kendiliğinden bir senelik müddetler için yenilenmiş addedilecektir.

Yukarıda bazı maddeleri verilen ticaret antlaşmasının iki ülkenin hem devlet bazında hem de şahıs bazında yaptıkları ticareti kolaylaştırmak için tanzim edildiği anlaşılmaktadır. Son maddesinde de belirttiği gibi bu antlaşma, bitiş tarihinden üç ay önce feshedilmediği müddetçe geçerliliğini devam ettirecektir. Antlaşmanın ikili ilişkileri kuvvetlendirecek bir unsur olduğu görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti ile İsviçre Federal Cumhuriyeti arasından imzalan diğer antlaşma, 1 Mayıs 1969 tarihinde imzalanan, 10 Ağustos 1971 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan ve Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu kararıyla 1 Ocak 1972 tarihinde yürürlüğe giren “Sosyal Güvenlik Antlaşması”dır. Türkiye’yi temsilen Dışişleri Bakanlığı Sosyal İşler Dairesi Genel Müdürü Vekili Bay Zübeyir BENSAN’ın katıldığı bu antlaşma, her iki devletin vatandaşlarının sosyal güvenlik açısından durumlarını düzenlemek amacıyla yapılmıştır. Antlaşmada 34 madde bulunmaktadır. İlk 3 madde genel hükümleri

kapsamaktadır. 4-7. maddeler, uygulanacak mevzuata dair maddeleri içermektedir. 8-30. maddelerde özel hükümlere yer verilmiş, 30-34. maddelerde ise geçici ve son hükümler ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 1971). İki ülkenin vatandaşlarının sosyal güvenliğini güvence altına almayı hedefleyen bu antlaşma, iki ülke arasındaki ilişkileri artırması açısından önem arz etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti ile İsviçre Federal Cumhuriyeti arasında yakın tarihte imzalanan “Gelir Üzerinden Alınan Vergilerde Çifte Vergilendirmeyi Önleme Antlaşması”, 18 Haziran 2010 tarihinde Bern’de, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti adına Maliye Bakanı Mehmet Şimşek’in katılımıyla yapılmıştır. 28 maddeden oluşan bu antlaşma; sanatçı ve sporcular, bilgi değişimi, emekli maaşları, sermaye değer artış kazançları, deniz taşımacılığı, hava taşımacılığı, kara taşımacılığı gibi konu başlıklarının vergilendirilmesi üzerine hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (Resmî Gazete, 2012).

Yapılan bu antlaşmalar, ikili ilişkileri olumlu yönde etkileyecek nitelikteki antlaşmalardır. Bunlarla birlikte son yıllarda ikili ilişkiler açısından önem taşıyan ziyaretler de bulunmaktadır. İsviçre Konfederasyon Eski Başkanı Pascal Couchepis’in 2008 yılında ülkemize yaptığı ziyaret, ikili ilişkiler açısından önem arz etmektedir. Yine Türkiye Cumhuriyeti tarafından cumhurbaşkanlığı düzeyinde İsviçre’ye yapılan ilk ziyaret, 2010 yılında, dönemin Cumhurbaşkanı Abdullah Gül tarafından gerçekleştirilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2017). Karşılıklı yapılan bu görüşme ve ziyaretlerin, iki ülke arasındaki ilişkilerin tüm boyutları ile değerlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

İsviçre Federal Cumhuriyeti ile yapılan diğer antlaşmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir: (Nizip Ticaret Odası, 2011):

Tablo 3

İsviçre ve Türkiye Arasında İmzalanan Antlaşmalar

Antlaşma Adı	Tarihi
Türkiye-İsviçre Ticaret Mukavelesi	13.11.1930
Ticari Mübadelelere ve Tediyeaların Tanzimine Müteallik Antlaşma	28.03.1942
Uluslararası Karayolu Taşımacılık Antlaşması	18.08.1977
Yatırımların Karşılıklı Teşviki ve Korunması Antlaşması	03.03.1988
Türkiye-EFTA Serbest Ticaret Antlaşması	10.12.1991
İş Konseyi Kuruluş Antlaşması	05.02.2000
Türkiye-İsviçre Arasında I.Yüksek Düzeyli Ticari ve Ekonomik İstişarelere İlişkin Mutabakat Zaptı	06.02.2001
Türkiye-İsviçre Arasında II. Yüksek Düzeyli Ticari ve Ekonomik İstişarelere İlişkin Mutabakat Zaptı	21.05.2008
Türkiye-EFTA Uygunluk Değerlendirmesi Alanında Karşılıklı Tanıma Antlaşması	03.12.2009
Türkiye-İsviçre Arasında III. Yüksek Düzeyli Ticari ve Ekonomik İstişarelere İlişkin Mutabakat Zaptı	26.04.2010

İsviçre ve Türkiye Arasından İmzalanan Antlaşmalar, Nizip Ticaret Odası, 2011, http://www.nto.org.tr/editorupload/file/Isvicre_ulke_raporu_2011.pdf adresinden erişilmiştir.

İsviçre ile olan ilişkilerimizin en önemli boyutu, orada yaşamını idame ettiren yaklaşık 130 bin civarındaki vatandaşımızdır. Bu sayının yaklaşık yarısı olan 58 bin civarındaki Türk vatandaşımız, İsviçre vatandaşlığına geçmeyi seçmiş; diğerleri ise Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını sürdürmeye devam etmektedir. Konuya, “İsviçre’de Bulunan Türkler” başlığı altında detaylı bir şekilde değinilecektir.

Yurt Dışında Bulunan Türkler

Göç olgusu, insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen küresel bütünleşme sürecinin önemli bir parçası olarak her geçen gün daha da ivme kazanmaktadır. Dünya çapında var olan yaygın göç örüntüleri, ülkeler arasında hızla değişen sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasî bağların bir yansıması olarak görülmektedir. (Giddens, 2005). Sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönleriyle çok boyutlu sosyolojik bir olgu olan göç kavramı, yaşanılan yerin kalıcı veya yarı kalıcı olarak idari sınırın dışına doğru değiştirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Faist, 2003). Göçün her zamankine göre hız kazandığı İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem, bizim için oldukça önemlidir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Batı Avrupa ülkeleri hızlı bir

kalkınma sürecine girmiştir. İş gücünde yaşanan eksiklikler, bu ülkeleri kendilerinden daha az gelişmiş olan güneydeki komşu ülkelere iş gücü alımına yöneltmiştir.

Türklerin Avrupa'ya göçü, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'ya yabancı iş gücü kazandırma politikalarının gelişimi neticesinde olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında serbest ticaretin etkisiyle insanların sınır ötesi hareketleri kapsamında “işçilerin serbest göç reçetesi” bazı uluslararası kuruluş tarafından benimsenmiştir (Martin, 1992). Bunu takiben Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO), 1949 yılında istihdam için şu göç kararını yayımlamıştır: İnsan gücünün uluslararası dağılımı kapsamında özellikle de insan gücünün insan gücü fazlası olan ülkelere az olduğu ülkelere doğru hareketini kolaylaştırmak, üye ülkelerin genel politikası olmalıdır (İLO, 1949). Bu kararın devamında, şimdiki adıyla Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 1953'te; Avrupa Ekonomik Toplulukları 1957'de buna benzer kararlar alarak bu görüşü benimsemişlerdir. İşçi azlığı yaşayan ve göçmen kabul eden ülkeler yurt dışından işçi talebinde bulunmuşlardır. Göçmen gönderen ülkeler de genel olarak yurt dışına işçi göndermenin kendileri için faydalı olacağı görüşünü kabul etmişlerdir (Martin, 1992).

Türkiye bu kararlar neticesinde, dışarıya düzenli işçi göçü vermeye 30 Ekim 1961 tarihinde “Türkiye ile Federal Almanya İş Gücü Antlaşması” ile başlamıştır (Uslu, 1999). İş gücü göçü, Avrupa Ekonomik Topluluğu ile imzalanan Ortaklık Antlaşması ile 1963 yılından sonra giderek hız kazanmıştır. Bu tarihten sonra gelen hükümetler de bu göçü desteklemişlerdir. Hatta Avrupa'ya işçi göçü Türk Devletinin resmî politikası hâline gelmiştir (Kayadibi, 1994). Bunu takiben Türkiye, 1964'te Avusturya, Belçika ve Hollanda ile 1965'te Fransa ile 1967'de de İsveç ile buna benzer antlaşmalar imzalamış ve bu antlaşma neticesinde Avrupa'ya Türk işçi göçü giderek artmıştır (Uslu, 1999). 1973 yılına kadar devam eden göç furyası, bu tarihte Avrupa'da yaşanan ekonomik kriz nedeniyle durdurulmuştur. Ancak göçler, bu tarihten sonra farklı şekillerde devam etmiştir. İlk olarak Almanya tarafından 1974 yılında çıkarılan “Aile Birleştirme Yasası” ile burada bulunan Türk işçiler, ailelerini yanlarına alma fırsatı bulmuşlardır. Diğer Avrupa ülkeleri de buna benzer yasalar çıkararak göçmenlerin aile bütünlüğü haklarına müsaade etmişlerdir. O günden bu yana bu uygulama devamlılığını sürdürmektedir (Uslu, 1999). Bu durumun yanı sıra iltica, evlenme, yasa dışı göç ve siyasi amaçlı sığınmalarla birlikte yurt dışına göçün azalmasına karşın göç, günümüze dek devam etmiştir. Başlangıçta işçi göçü olarak görülen göçler zamanla kalıcı hâle gelmiştir (Çalışkan, 2008).

Avrupa’da yaşanan ekonomik gelişmeler neticesinde İsviçre’ye de Türk işçi göçü artmış ve burada Türk nüfusu giderek çoğalmaya başlamıştır. İsviçre ile Türkiye arasında bir iş gücü antlaşması olmamasına rağmen Türk işçiler kendi imkânları ile İsviçre’ye gitmişlerdir (Kayadibi, 1994). Bu artış karşısında 1963 yılında İsviçre Hükümeti yabancı sayısını sınırlayan ve bu sınırı kontenjana bağlayan tedbir niteliğinde kararlar almıştır. İsviçre Federal Hükümeti “Yabancılar ve Mülteciler Politikası” kapsamında İsviçre’nin millî benliğini koruyucu ve yabancıların sayısını sınırlayıcı tedbirleri sürekli olarak almış ve hâlâ almaya da devam etmektedir (Thierry, 1991). Buna rağmen günümüze kadar eğitim, aile birleştirme, sığınma gibi başlıklar altında İsviçre’ye girişler devam etmiştir.

Bu göçler, sadece Avrupa ile sınırlı kalmayıp dünyanın birçok ülkesine çeşitli sebeplerle gerçekleşmiştir. 2019 yılında Dışişleri Bakanlığı’ndan açıklanan verilere göre, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının sayıları, aşağıdaki tabloda nüfusa göre sıralanarak verilmiştir:

Tablo 4

Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Ülkelere Göre Sayıları

	Ülke Adı	Vatandaş Sayısı		Ülke Adı	Vatan daş Sayısı
1.	Almanya	2000000	53.	Yeni Zelanda	2000
2.	Fransa	700000	54.	Lüksemburg	1600
3.	Hollanda	500000	55.	Meksika	1500
4.	Amerika	300000	56.	Tayland	1500
5.	Avusturya	250000	57.	Arjantin	1000
6.	Belçika	240000	58.	Güney Kore	1000
7.	Avustralya	150000	59.	Malta	850
8.	İsviçre	130000	60.	Afganistan	850
9.	Danimarka	75000	61.	Brezilya	800
10.	Kanada	70000	62.	Singapur	800
11.	İsveç	62500	63.	Litvanya	800
12.	Bulgaristan	60000	64.	Uganda	800
13.	Suudi Arabistan	60000	65.	Somali	700
14.	Azerbaycan	55000	66.	Libya	700
15.	İtalya	50000	67.	Portekiz	650
16.	Rusya	40000	68.	Estonya	600
17.	Yunanistan	25000	69.	Sırbistan	600
18.	Gürcistan	22000	70.	Belarus	600
19.	Norveç	21000	71.	Malezya	600
20.	Kazakistan	20000	72.	Slovakya	600
21.	Ukrayna	20000	73.	Mozambik	550
22.	İsrail	17000	74.	Angola	550
23.	Cezayir	15000	75.	Senegal	500
24.	Lübnan	15000	76.	Kenya	500
25.	Birleşik Arap Emirlikleri	14000	77.	Tanzanya	500
26.	Romanya	13000	78.	Zambiya	500
27.	Makedonya	12000	79.	Filistin	450
28.	Bosna Hersek	10700	80.	Filipinler	450
29.	Kırgızistan	10000	81.	Fildişi Sahilleri	400
30.	Katar	9000	82.	Endonezya	400
31.	Arnavutluk	8000	83.	Tacikistan	400
32.	İspanya	7000	84.	Tunus	400
33.	Kuveyt	7000	85.	Nijer	350
34.	Mısır	6200	86.	Şili	350
35.	Çin	6000	87.	Burkina Faso	300
36.	Japonya	6000	88.	Moritanya	300
37.	Ürdün	5500	89.	Kamboçya	300
38.	İran	5000	90.	Bangladeş	300
39.	İrlanda	4500	91.	Kamerun	300
40.	Polonya	4000	91.	Hindistan	300
41.	Güney Afrika	3700	93.	Mali	250
42.	Çekya	3500	94.	Letonya	250
43.	Kosova	3500	95.	Hırvatistan	250
44.	Türkmenistan	3500	96.	Fas	200
45.	Sudan	3000	97.	Ruanda	200
46.	Macaristan	3000	98.	Slovenya	200
47.	Umman	2700	99.	Moğolistan	200
48.	Pakistan	2500	100.	Gana	200
49.	Etiyopya	2000	101.	Kolombiya	200
50.	Özbekistan	2000	102.	Gine	200
51.	Karadağ	2000	103.	Zimbabve	120
52.	Bahreyn	2000	104.	Dominik Cumhuriyeti	100

Yurt Dışında Yaşayan Türkler, Dışişleri Bakanlığı, 2019, http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa sayfasından erişilmiştir.

Yurt dışına yapılan bu göçlerin toplum üzerinde çeşitli etkileri ve bu etkilerin de farklı sonuçları olmuştur. Yurt dışına yapılan Türk göçünün büyük oranda ekonomik sebeplerle yapıldığı bilinmektedir. II. Dünya Savaşı'ndan çıkan ülkeler, yoğun bir şekilde sanayileşmeye başlamış; bu durum da iş gücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yapılan çeşitli antlaşmalarla iş gücü transferleri gerçekleşmiştir. Türkiye'den özellikle Batı Avrupa'ya giden Türk işçilerin ekonomik duruma olan etkisi, dönemin Türkiye'si için önemli sonuçları beraberinde getirmiştir. Göçün ikinci dönemi olarak kabul edilen 1974 yılında çıkarılan "Aile Birleştirme Yasası" ile birlikte daha belirgin bir şekilde ekonomik etkileşim başlamıştır. İlk gittiklerinde geri dönmeyi düşünen kuşak, Aile Birleştirme Yasası ve dernekleşme faaliyetleri ile birlikte gittikleri ülkelerde kalıcı hâle gelmişlerdir. Bununla birlikte ciddi bir ekonomik potansiyel hâline gelen Türk işçilerinin dövizleri, gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye için, ülke ekonomisine katkı sağlayacak bir başlık olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple Türk işçilerinin dövizlerini ülkeye çekebilmek için çeşitli mali teşvikler uygulanmıştır. Yurt dışındaki Türk vatandaşlarına, Türkiye'deki bankalarda mevduat hesapları açmalarına izin verilmiş ve bu hesaplar vergiden muaf tutulmuştur (Apak, Oğuzhan ve Aytaç, 2002). 1961 yılında başlayan göç furyası ile birlikte ilk işçi dövizleri ülke ekonomisine kazandırılmaya başlamış; 1964 yılına gelindiğinde bu tutar, 45 milyon Amerikan Doları'nı bulmuştur. Bu miktar 1980'li yılların başında ise 2 milyar 78 milyon Amerikan Doları'na ulaşmıştır. 1980'li yıllar için bu tutar, dönemin Türkiye'sinin ticaret açığının yaklaşık yüzde 60'ının karşılanması anlamına gelmektedir (Abadan Unat, 2006). Yapılan göçler, hem Türk göçmenlerin şahsi ekonomilerinin iyileşmesi hem de Türkiye ekonomisine katkı sağlaması bakımından ekonomik açıdan olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Türk vatandaşlarının yurt dışına göçü, ekonomik bir etki yarattığı gibi toplumsal etkiler de yaratmış, bu etkiler ise birtakım sonuçlar doğurmuştur. Kendi kültüründen, toplumundan, ailesinden, yaşama biçiminden ayrılarak çoğunlukla Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın birçok farklı ülkesine göç eden Türkler, yeni bir yaşam biçimi ile karşı karşıya kalmışlardır. Hiç tanımadıkları bir kültür ile karşılan göçmenlerin hayata bakış açılarında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Genellikle tarım işiyle uğraşan Türk vatandaşları bir anda kendilerini dönemin gelişmiş sanayileri içinde bulmuşlardır. Yaşadıkları kültür şoku karşısında Türk göçmenlerinin psikolojik olarak tutunduğu şey, kısa vadede geri dönme düşüncesi olmuştur. Bu düşünce, Türk göçmenlerin içinde yaşadığı toplumun kültürüne uyum sağlamalarına engel olmuştur. Türk göçmenler bunun yerine maddi birikimleri üzerinde odaklanmışlardır. Ancak Aile Birleştirme Yasası ile bu durum değişik bir hâl

almıştır. Ailelerini de yanlarına alan Türk göçmenler, bulundukları ülkelerde kalıcı olmayı düşünmeye başlamışlardır. Daha önce belirtildiği gibi yurt dışına Türk göçünün ikinci dalgası olarak görülen bu göçler, ilkinde göre bazı açılardan farklılıklar göstermektedir. İlk giden göçmenler karşılaşacakları durumu kestiremezken göçün ikinci döneminde, Aile Birleştirmesi Yasası kapsamında giden Türk vatandaşları, yaşayacakları toplumun özelliklerini bilerek gitmişlerdir (Kaysılı, 2013). Avrupa'ya giden ilk Türk göçmenler, yeni gelenlere toplumsal rehberlik yaparak onların kültüre ve topluma uyumlarını kolaylaştırmıştır.

İlerleyen yıllarda, gidilen ülkelerde ekonomik krizler oluşmuş ve Türk göçmenlerin bazıları işsizlik ile karşı karşıya kalmışlardır. Bunun haricinde, gidilen toplumlarda dışlanmalara maruz kalan Türk göçmenleri, düşledikleri Avrupa ile karşılaştıkları Avrupa arasındaki farkları görünce hayal kırıklığına uğramışlardır (Canatan, 1990). Tüm bu gerekçelerin aksine fırsat ve imkân açısından gittikleri ülkelerin Türkiye'ye göre daha cazip olduğunu düşünenler, göç ettikleri ülkelerde kalıcı olmayı tercih etmiştir.

Bu göç sonrasında Türk göçmenlerin en büyük kaygılarından birisi, yabancı kültür içerisinde kendi kültürlerini kaybetme korkusu olmuştur. Gittikleri ülkelerin destekleriyle oluşan dernekleşme faaliyetlerini tetikleyen duygunun altında bu tedirginlik yatmaktadır. Türk göçmenlerin kültürlerini koruma mücadelesine destek, Türkiye Cumhuriyeti tarafından 1972'de Çalışma Bakanlığı bünyesinde kurulan “Yurt Dışı İşçi Sorunları Genel Müdürlüğü”nün kurulmasıyla başlamıştır. Bu kurum aracılığıyla Çalışma Bakanlığı özellikle Avrupa ülkeleri ile çeşitli kültür antlaşmaları yapmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verilmesi de bu antlaşmalar neticesinde olmuştur. Bu dersleri vermek üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu dersler ile Türk ebeveynlerinin çocuklarının kendi kültürlerinden kopmasına yönelik oluşan kaygılarını azaltmaya yönelik çabaları neticesinde kültürlerini ve ana dillerini bilen bir kuşak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının dinî ihtiyaçlarını karşılamak için din görevlileri, Türkiye Cumhuriyeti tarafından ilgili ülkelere gönderilmiştir (Semiz, 1994). Türkiye Radyo ve Televizyon- INT üzerinden yurt dışındaki Türklerin ülkeleri ile bağlarını koparmamaları için yayınlar yapılmaya başlanmıştır. Seçimlerde Türk vatandaşlarına gümrükler üzerinden oy kullanma hakları verilmiş, yetişkin erkeklere askerlik sorumluluklarını bedelli olarak yerine getirmeleri için hak tanınmıştır.

Bu göçün sadece ekonomik sonuçları olmamıştır. Türk vatandaşlarının yabancı kültür içinde yaşadıkları kimlik bunalımları, barınma sorunları, çocuk ve gençlerin eğitim sorunları,

iletişim problemleri ve bazı ayrımcı uygulamalar, onların çeşitli sorunlarla m¼cadele etmek zorunda kalmalarına sebebiyet vermiştir. Bunların içinde, ocuk ve gençlerin eğitimi en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

İsviçre’de Bulunan T¼rkler

31 Aralık 2016 tarihi itibariyle 31.978’i kadın, 36.008’i erkek olmak ¼zere toplamda 67.986 T¼rk vatandaşı İsviçre’de yaşamaktadır. İsviçre Federal İstatistik Dairesi 2002 yılından itibaren çalışan n¼fusa ait verileri milletlere göre yayımlamamaktadır. Ancak, İsviçre’deki genel işsizlik sayısı ve oranından hareketle 31.12.2016 tarihi itibariyle İsviçre’de çalışanların sayısının 4.553.486, yabancı çalışan sayısının 1.161.667 ve T¼rk 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 31.12.2016 tarihi itibariyle aynı zamanda İsviçre vatandaşlığına da sahip olan 58.039 T¼rk vatandaşımız bu rakamlara dâhil değildir (M. Sarıbaş, kişisel iletişim, Ocak 27, 2017). Çifte vatandaşlığa imkân veren Federal Kanunu’nun 1 Ocak 1992 tarihinden itibaren y¼r¼rl¼ėe girmesinden sonra İsviçre vatandaşlığına geçenlerin sayısı önemli l¼de artmıştır (Roca, 1998, s. 31). İsviçre G M¼řteřarlıėı (SEM)’ndan alınan bilgilere göre İsviçre’de yaşamını s¼rd¼ren T¼rklerin kantonlara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 5

İsviçre'deki Türk Nüfusunun Kantonlara ve Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu

Kantonlar	Toplam Nüfus	Kadın Nüfusu	Erkek Nüfusu
Aargau	10.029	4.811	5.218
Appenzell Innerrhoden	43	16	27
Appenzell Ausserrhoden	333	155	178
Bern	5.446	2.507	2.939
Basel-Land	5.303	2.555	2.748
Basel-Stadt	6.321	3.067	3.254
Freiburg	1.672	744	928
Genf	1.934	912	1.022
Glarus	500	227	273
Graubünden	476	210	266
Jura	163	65	98
Luzern	1.534	699	835
Neuenburg	807	362	445
Nidwalden	96	45	51
Obwalden	101	41	60
St. Gallen	4.509	2.096	2.413
Schaffhausen	972	457	515
Solothurn	5.243	2.486	2.757
Schwyz	804	383	421
Thurgau	2.702	1.281	1.421
Tessin	863	417	446
Uri	173	79	94
Waadt	3.135	1.470	1.665
Wallis	516	245	271
Zug	1.062	504	558
Zürich	13.249	6.144	7.105
Toplam	67.986	31.978	36.008

Tabelle zur Verteilung der türkischen Bevölkerung in der Schweiz nach Kantonen und Geschlecht, 2019, <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/suche.html#turkei> sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Durumları

Türkiye’den yurt dışına yapılan göçlerle birlikte giden işçiler için ailelerini yanlarına getirmek her ne kadar olumlu bir durum olsa da bu durum, beraberinde getirdikleri okul çağındaki çocuklar ve gençler adına aynı olumlu etkiyi yaratmamıştır (Şahin Kütük, 2015). Bu durumu olumsuzla çeviren en önemli konu “eğitim” olmuştur. Dilleri ve kültürleri ile bilmedikleri bir ülkenin eğitim sistemine dâhil edilen çocuklar, bu sürecin bir sonucu olarak eğitim hayatlarında başarısız olmuşlardır. Şahin (2010)’in “Almanya’daki Türkler” adlı kitabında geçen, Almanya’da çalışan 61 yaşındaki kadının şu sözleri durumu ifade etmektedir:

Biz Almanya’ya geldiğimizde çok çalıştık, bazen iki işe birden gittik para biriktirelim diye. Çocuklar da evdeydi. Okul çağında okula gittiler ama dilleri yeterli değildi. Dili olmayınca çocukları geri zekâlı yerine koydular. Onlar da mecburi süreyi tamamlayana kadar hep okuldan kaçtılar. En sonunda da bıraktılar. Beşi de işçi oldu. Şimdi onlar çocuklarını okutmak istiyorlar, torunlarımızın dil sorunu yok. Onlar “kindergarden” a gittiler ve 3 yaşından itibaren dil öğrendiler. Şimdi biri üniversitede diğeri de lisede okuyor. Dil sorunu olmadığına çocuklar okuyorlar.

Durumu özetler nitelikteki bu sözler, yurt dışına ilk giden Türk vatandaşlarının eğitim konusunda karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktadır. Gidilen ülkelerin genellikle eğitim haklarını engellemediklerini belirtmeleri, çocukları eğitim sistemine dâhil ettiklerini söylemeleri, çocukların gidilen ülkelerin dilini bilmediği düşünülünce bunların çok iyimser yaklaşımlar olmadığını göstermektedir. Bu ülkeler doğru, gerçekçi bir eğitim politikası yerine, misafir olarak düşündükleri Türk işçi çocuklarının diğerleri ile kaynaşmalarına engel olacak eğitim politikaları gütmüşlerdir (Gitmez, 1979). Eğitim sorunları sadece yurt dışına giden ailelerde görülmemiş; aynı zamanda vatanlarına aile olarak geri dönen kişilerde ya da tek başına dönen çocuklarda da bu sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu çocukların tekrar eski kültürlerine ve eğitim hayatına dönüşleri umulduğu kadar kolay olmamış, bu durumu aşmaları zaman almıştır (Tezcan, 1987). Kimi zaman da ülkeye dönen çocuklar tekrar yurt dışına gitmek istemiş ve bunun için de aileleri üzerinde baskı kurmuşlardır.

Vatandaşlarımız özellikle ilk yıllarda, yanlarına getirttikleri çocuklarının eğitimleri konusunda birçok zorlukla karşılaşmışlar, dillerini ve kültürlerini öğretecek öğretmen bulmakta zorlanmışlardır. Pek çok zeki çocuk, bulunulan ülkenin dilini bilemediği için okulda başarısız olmuş ve zor öğrenenler için açılan özel okullara gönderilmek durumunda kalmışlardır. Sonraki yıllarda Türkiye’den öğretmenler gönderilmiş, çocukların ana dilini ve Türk kültürünü öğrenmeleri için bazı tedbirler alınmıştır (Aşıkoğlu, 1996). Okul öncesi

eğitimle birlikte gittikleri ülkelerin dilini öğrenen çocukların yetişmesi ve ebeveynlerin de bulundukları ülkenin dilini öğrenmeye başlamaları ile birlikte bu sorunlar aşılmaya başlamıştır. Zamanla, okula giden çocuk oranında artış sağlanmış ve yurt dışında üniversite düzeyinde eğitim alan Türk çocukları büyük oranda artış göstermiştir. Bu durum, orada yaşayan Türk vatandaşları tarafından gurur duyulacak bir konu olarak görülmüştür. Tüm bunlara rağmen, meslek eğitimi alan ve üniversite eğitimine devam eden çocuk sayısı istenilen seviyeye ulaşamamıştır (Şahin Kütük, 2015, s.611). Özellikle lisans seviyesinde eğitim alan Türk vatandaşı sayısını artırmak, yurt dışında yaşayan Türkler için hâlâ önemli bir konu olarak görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti tarafından, yurttaşların eğitimi adına alınan tedbirler içerisinde en güçlüsü, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmenler tarafından verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleridir. Günümüzde de devam eden bu dersler sayesinde, yurt dışındaki Türk çocukların Türk kültüründe ve dilinde yetkin olarak yetişmesi hedeflenmektedir.

Yurt dışındaki vatandaşların ana vatanla olan bağlarını güçlendirmek ve yeni nesillerin Türkiye ile olan ilişkilerini kuvvetlendirmenin temel yolu Türkçedir. Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dili eğitiminin verilmesi çok önemli bir konu hâline gelmiştir. Çünkü yurt dışındaki Türk çocuklarının ülkesine, milletine ve kendi kültürlerine bağlı birer birey olmalarında ve aynı zamanda yaşadığı ülkenin dilini daha kolay öğrenmelerinde ana dili eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır (Şen, 2010, s.243). Bireylerin ana dillerine hâkim olmaları, yaşadıkları toplumun dilini daha iyi öğrenmelerini sağladığı gibi diğer derslerdeki başarıları üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. İsviçre Federal Devleti, Türk çocuklarını devlet nezdindeki işlere kabul ederken ana dili eğitimi almış olduğunu gösteren belgelerini sunmalarını istemektedir. Bu durum, ana dilini bilmenin ne denli önemli olduğu gösterir niteliktedir.

Zamanla yaşadıkları ülkede uyum problemlerini aşan Türk aileleri, çocuklarını İsviçre eğitim sistemine dâhil etmeye başlamışlardır. İsviçre Federal Ofisi (BFS)'dan alınan istatistiki bilgilere göre, İsviçre eğitim sistemine dâhil olan toplam Türk sayısı 12.167, ana dili Türkçe olup İsviçre eğitim sistemine dâhil olan öğrenci sayısı ise 22.169'dur. Bu sayılardaki temel farkı İsviçre vatandaşlığına geçen Türklerin sayısı oluşturmaktadır. Aşağıdaki tablolarda bu sayıların eğitim basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

İsviçre Eğitim Sisteminde Yer Alan Türklerin Eğitim Basamaklarına Göre Sayısal Durumu

Eğitim Basamakları	Eğitim Basamaklarında Yer Alan Türk Sayısı
Zorunlu okul (Obligatorische Schule)	
İlköğretim 1-2 (Primarstufe 1-2)	1604
İlköğretim 3-8 (Primarstufe 3-8)	4989
İkinci Seviye I (Sekundarstufe I)	2420
İkinci Seviye II (Sekundarstufe II)	
Geçiş Eğitimi I-II (Übergangsausbildungen)	263
Mesleki Eğitim (Berufliche Grundbildung)	2050
Profesyonel Bakalorya (Berufsmaturität)	40
Genel Eğitim (Allgemeinbildende Ausbildungen)	426
İkinci Seviyeye Ek Eğitim (Zusatzausbildungen Sekundarstufe II)	123
Üçüncü Seviye (Tertiärstufe)	
Yüksek Mesleki Eğitim (Höhere Berufsbildung)	252
Toplam	12167

Die Anzahl der Ausländer im Schweizer Bildungssystem, Bundesamt Für Statistik, 2021, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.html> adresinden erişilmiştir.

Tablo 7

İsviçre Eğitim Sisteminde Yer Alan İlk Dili Türkçe Olanların Eğitim Basamaklarına Göre Sayısal Durumu

Eğitim Basamakları	Eğitim Basamaklarında Yer Alan Türk Sayısı
Zorunlu okul (Obligatorische Schule)	
İlköğretim 1-2 (Primarstufe 1-2)	3308
İlköğretim 3-8 (Primarstufe 3-8)	9434
İkinci Seviye I (Sekundarstufe I)	4400
İkinci Seviye II (Sekundarstufe II)	
Geçiş Eğitimi I-II (Übergangsausbildungen)	440
Mesleki Eğitim (Berufliche Grundbildung)	2904
Profesyonel Bakalorya (Berufsmaturität)	108
Genel Eğitim (Allgemeinbildende Ausbildungen)	940
İkinci Seviyeye Ek Eğitim (Zusatzausbildungen Sekundarstufe II)	242
Üçüncü Seviye (Tertiärstufe)	
Yüksek Mesleki Eğitim (Höhere Berufsbildung)	393
Toplam	22169

Die Anzahl der Ausländer im Schweizer Bildungssystem, Bundesamt Für Statistik, 2021, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html> adresinden erişilmiştir.

İki tablo arasındaki sayısal fark, ana dili Türkçe olup İsviçre vatandaşlığına geçen Türklerden kaynaklanmaktadır. İlk tabloda, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup İsviçre eğitim sisteminde bulunan Türk vatandaşlarının durumunu göstermektedir. İkinci tabloda ise vatandaşlığa bakılmaksızın ilk dili, yani ana dili Türkçe olup İsviçre eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin sayısını vermektedir. Bu iki tablo incelendiğinde, İsviçre vatandaşlığına geçen Türk öğrencilerin sayısının geçmeyenlerle hemen hemen eşit olduğu ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda da Tertiärstufe (Üçüncü seviye) seviyesinde eğitim alan Türk öğrenci sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Bu durum lisans ve lisansüstü öğrenim gören Türk öğrenci sayılarında da kendini göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, İsviçre eğitim sistemi içerisinde lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan Türk öğrencilerinin sayıları verilmiştir. Bu sayılar, 2019/20 eğitim öğretim yılındaki güncel durumu göstermektedir.

Tablo 8

İsviçre Eğitim Sistemi İçerisinde Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Eğitim Alan Türk Öğrencilerin Sayısal Durumları

Eğitim Seviyesi	Öğrenci Sayısı
Lisans	242
Yüksek Lisans	241
Doktora	293
Diğer Seviyeler	80
Toplam	856

Studierende an den Universitären Hochschulen: Basistabellen, Bumdesamt Für Statistik, 2021, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/katalogedatenbanken/tabellen.assetdetail.12327692.html> adresinden erişilmiştir.

Tabloda lisans, yüksek lisans, doktora ve diğer seviyelerde eğitim alan Türk öğrencilerin sayıları verilmiştir. Sayılar incelendiğinde, İsviçre’de bulunan Türk nüfusuna göre, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan Türk öğrenci sayısının azlığı ilk göze çarpan durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu seviyelerde öğrenci sayısının az olmasının temel sebebinin, öğrencilerin mesleki eğitime yönelmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aşağıdaki tabloda İsviçre eğitim sistemi içerisindeki uygulamalı bilimler üniversitelerinde ve öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerde eğitim alan Türk öğrencilerinin sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 9

İsviçre Eğitim Sistemi İçerisinde Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri ve Öğretmenlik Eğitimi Veren Üniversitelerde Eğitim Alan Türk Öğrencilerin Sayısal Durumları

Eğitim Seviyesi	Öğrenci Sayısı
Lisans	204
Yüksek Lisans	48
Diğer Seviyeler	11
Toplam	263

Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen, Bundesamt Für Statistik, 2021, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/katalogedatenbanken/tabellen.assetdetail.12327690.html> adresinden erişilmiştir.

Uygulamalı bilimler üzerine eğitim veren ve öğretmen yetiştiren lisans/lisansüstü programlarının eğitimine devam eden Türk öğrencilerin sayısını, yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, İsviçre’de yaşayan Türk nüfusuna göre değerlendirildiğinde düşük olduğu görülmektedir. Bu sayının düşük olmasının sebebinin, diğer lisans ve lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin sayısının azlığında olduğu gibi, öğrencilerin meslek eğitimine yönelmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İki Dillilik ve Çok Dillilik

Küreselleşme ile birlikte teknoloji, haberleşme, eğitim, ekonomi ve göç gibi alanlarda farklılaşmalar yaşanmış ve bu farklılaşmalar da insanlar ve ülkeler arasındaki iletişimin ve etkileşimin yaygınlığını artırmıştır. İletişimin ve etkileşimin artması ile birlikte iki ya da daha çok dilin kullanılmasında da artış yaşanmış ve birden fazla dilin kullanımı ülkelerin çoğunda ve tüm yaş gruplarında görülen yaygın bir durum hâline gelmiştir (Bican, 2017). İki dillilik kavramı, Türkiye’de ilk olarak 1960’lı yıllarda Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçi çocuklarıyla gündeme gelmesine karşın (Yılmaz, 2014), küreselleşme ile birlikte daha da yaygınlaşmış ve üstünde durulması gereken bir konu hâline gelmiştir.

Farklı alanlarda çalışan araştırmacılar iki dilliliğin tanımını yaparken iki dilliliği daha çok alanları ile ilişkili olacak şekilde ele alarak tanımlamaya çalışmışlardır. Örneğin, coğrafya araştırmacıları iki dilliliği açıklarken iki dilli toplumların harita üzerinde yoğun olarak bulundukları alanlara odaklanmıştır. Lengüistler, iki dillilerin kelimeleri nasıl kullandıklarına; psikologlar iki dilliliğin zihinsel boyutuna; sosyologlar toplum ve kültür boyutuna; eğitimciler ise iki dilli eğitimin şartlarına ya da politikalarına odaklanmışlardır (Baker, 2001; Temel ve Bekir, 2005). Dil bilimciler ise iki dilliliği ikiye ayırmaktadır. Bir

grup dil bilimci iki dile de ileri düzeyde hâkim olmayı iki dillilik olarak kabul ederken bir diğer grup dil bilimci ise az seviyedeki dil hâkimiyetinin iki dillilik açısından yeterli olduğunu belirtmektedirler (Temel ve Bekir, 2005). İki dillilik ile ilgili yapılan farklı açıklamalar iki dilliğin tanımının kesin olarak yapılamamasına sebep olmakta ve iki dillilik ile ilgili birçok tanımı beraberinde getirmektedir. Yine dilin dinamik bir yapısının olması da iki dillilik ile ilgili kesin bir tanımın yapılabilmesini zorlaştırmaktadır. Achmet (2005) bu durumu şu şekilde ele almaktadır: İki dillilik olgusunun durağan olmaması, tanım güçlüğüne sebep olmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilliyken eğitim ile birlikte iki dilli olabilmekte; aksine ikinci dilin yitirilmesi de çocuğun tek dilli olmasına sebep olabilmektedir.

Yine de yapılan bazı iki dillilik tanımlarına bakılacak olursa Hengirmen (2009) iki dilliliği kişinin iki dili de birbirlerine benzer seviyede bilmesi ve kullanması veya herhangi bir toplumda iki dilin de engel, kısıtlama ve bir baskı olmaksızın kullanılması olarak ele almıştır. Mackey (1970) ise iki dilliliğin araştırılırken tamamen izafi bir konu olarak ele alınması gerektiği üzerinde durmuş ve yalnızca iki dili değil, ikiden fazla dilin kullanılışının da ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda iki dilliliği, kişi tarafından iki veya daha fazla dilin değişimli bir şekilde kullanılması olarak tanımlamıştır. Grosjean (2010) ise çeşitli sebeplerden dolayı ana dilinin dışında bir ya da birden fazla dilin öğrenilmesini iki dillilik, bu dilleri öğrenen ve yaşamlarında düzenli bir şekilde kullanan insanları ise iki dilliler olarak ifade etmiştir.

İki dillilik konusunda kesin bir kanıya ulaşılamayan konulardan bir tanesi de iki dillilik ve çok dillilik kavramlarının kapsamıdır. Literatüre bakıldığında iki dillilik ve üç dillilik kavramlarının genellikle çok dilliliğin kavram alanında kullanıldığı görülmektedir (Ataş, 2017). Yakın zamana kadar iki dillilik kapsamında ele alınan üç dillilik kavramı (Cedden ve Sağın Şimşek, 2014), zaman içinde çok dilliliğin konu alanlarının birbirinden ayrılması ile (Ataş, 2017) iki dillilikten farklı bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır. Örneğin, Vardar (2002), çok dilliliği açıklarken iki dilliliği kapsam içine almamış; çok dilliliği kişinin ikiden çok dili bilmesi ya da bir toplumda ikiden fazla dilin konuşulması olarak ifade etmiştir. Buna karşın bazı tanımlamalarda ise iki dillilik teriminin de ikiden daha fazla dile sahip olmayı kapsadığı görülmektedir. Örneğin, Grosjean ve Li (2013), iki dilli ya da iki dillilik kavramlarının kullanıldıkları bağlamlara göre farklı anlamlar taşıyabildiklerini ve bu anlamların iki ya da daha fazla dile ait bilgiyi, dillerdeki bilginin ortaya koyuluşunu, dillerin kullanımını, iki dile olan ihtiyacı ve iki ya da daha fazla dilin tanınmasını içerebildiğini ifade

etmişlerdir. İki dillilik ve çok dillilik konularına değinen Grosjean, iki dilliliğin dil bilimin diğer birkaç dalı gibi yanlış tespitlerden meydana geldiğini düşünmektedir. Grosjean'e göre iki ya da daha çok dili günlük yaşamda kullanan kişiler iki dilli sayılmakta; göç ettiği ülkenin dilini zorlanarak konuşan kişilerden, iki dile de tamamen hâkim olan tercümana kadar birçok kişi de iki dilli grubuna girmektedir (Grosjean, 1996). Çok dillileri de iki dilliler içine alan Grosjean (1996) iki dillileri ele alırken göçmenlerin ve mesleki tercümanların yanı sıra eşinin arkadaşlarıyla ilk dilde iletişim kuran yabancı kişileri, dilsel azınlık üyelerini, ikinci bir dilde yazı yazan ve okuyan ancak nadir konuşan bir bilim adamını, hatta yaşamın tüm alanlarında çoğunluk dili kullanıp duyma engelli arkadaşlarıyla işaret dili kullanan bir kişiyi bile iki dilliler grubu içinde almıştır.

Tanımlamalardan da görüldüğü üzere, bireyin iki dilli olması ya da toplumun iki dillilik içinde bulunması olmak üzere iki dillilik olgusu ile ilişkili iki temel nokta üzerinde durulmaktadır (Gürbüz, 2016). Bu durum da iki dilliliğin bireysel ve toplumsal boyutlarını gözler önüne sermektedir. Bireysel iki dillilik, kişinin hayat akışına göre şekillenmekteyken, toplumsal iki dillilik ise toplumun dili, dini, politikaları gibi unsurlardan etkilenerek ortaya çıkmaktadır (Karaağaç, 2011). Bunun yanı sıra dillerin farklı şekillerde etkileşim içine girmesi iki dilliliğin hem oluşum hem de edinim şekillerini etkilemiş ve bu durum da iki dilliliğin türlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda iki dillilik türleri, aşağıda başlıklar hâlinde daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

İki Dillilik

Çeşitli sebeplerden dolayı dillerin etkileşim içine girmesiyle birlikte iki dillilik ve çok dillilik meydana gelmiştir. Çeşitli etmenlerin bir araya gelmesiyle iki dilliliğin oluşum şekillerinde farklılıklar meydana gelmiş, bu farklılıklar ve iki dillilik olgusunun karmaşık yapısı iki dillilik türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Disiplinler arasında, iki dillilik türleri açısından elde edilmek istenilen sonuçlara ve metodolojiye bağlı olarak birtakım farklılıklar görülebilmektedir. İki dilliliğin ortaya çıkışının ve gelişiminin dünyanın her yerinde aynı seyrinde gitmemesi, iki dillilikten kaynaklanan bazı sorunları beraberinde getirmiş ve iki dillilik olgusunun tam anlamıyla anlaşılabilmesine sebep olmuştur. Ortaya çıkan problemlerin çözümlenebilmesi ve iki dillilik kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için iki dilliliğin türlere ayrılması bilimsel açıdan da gerekli bir durum hâline gelmiştir (Ataş, 2017).

Bu bağlamda, ortaya çıkış koşulları temelinde iki dillilik türlerine aşağıda başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

İkinci Dilin Edinilmesi Koşulları Açısından İki Dillilik

İkinci dilin edinilme koşulları açısından iki dillilik, eş zamanlı iki dillik ve birbirini izleyen (ardışık) iki dillilik olarak ikiye ayrılmaktadır.

Bebek iki dilliliği olarak da ele alınan eş zamanlı iki dillilik, çocuğun yaşamının erken yıllarında, özellikle de doğumundan itibaren her iki dili de eş zamanda edinmesini ifade etmektedir (Baker, 2011; Moradi, 2014; Patterson, 2002; Thompson, 2000). Azınlık çocukları ya da iki farklı dile sahip olan ebeveynleri olan çocuklar eşzamanlı iki dillidirler (Baker, 2001). Erken dönemlerde farklı dilleri aynı anda edinen eş zamanlı iki dilliler, genellikle güçlü bir iki dilliliğe sahip olmaktadır (Moradi, 2014). Örneğin İsviçre'ye göç eden bir Türk ailenin, aile içinde Türkçe konuşulmasından dolayı çocuğun Türkçeyi öğrenmesi; aynı zamanda sosyal çevresi ile iletişim vasıtasıyla Almanca'yı öğrenmesi bu duruma örnek olarak verilebilmektedir.

Birbirini izleyen iki dillilik ise çocuğun aile içinde konuşulan dili öğrendikten sonra ikinci bir dili öğrenmesini ifade etmektedir (Thompson, 2000). Birbirini izleyen iki dillilik, ana dilini kısmen öğrenen çocuğun yine o yaşlarda ikinci bir dili edinmesi ile ortaya çıkmaktadır (Moradi, 2014). Ebeveynlerinin işi sebebiyle üç yaşından sonra kendi ülkelerinin dili dışında bir dilin konuşulduğu ülkede yaşamını sürdürmek zorunda kalan çocuklar, birbirini izleyen iki dillilere örnek olarak verilebilmektedir (Baker, 2001). Birbirini izleyen iki dillilik genellikle çocuğun ana dilinin baskın olmadığı yerlerde hayatını idame ettirmesi ile de meydana gelebilmektedir. Birbirini izleyen iki dillilikte de eş zamanlı iki dillilikte olduğu gibi güçlü bir iki dil öğrenimi ortaya çıkabilmektedir. Fakat art zamanlı olarak öğrenilen bu iki dillilik türünde, ikinci dilin öğrenimi için genellikle daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Moradi, 2014). Eşzamanlı iki dillilikte dillerin her ikisi de genellikle doğal ortamlarda edinilirken ardışık iki dillilikte ikinci dil doğal ortamlarda kazanılabileceği gibi okul ortamında da edinilebilmektedir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). Örneğin, göçmen bir Türk ailenin çocuğunun ev içerisinde Türkçeyi öğrenmesinden sonra, bulunduğu ülkenin eğitim sistemi içerisinde farklı bir dili öğrenmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir.

Bilişsel Yapılanış Açısından İki Dillilik

Bilişsel yapılanış açısından iki dillilik bileşik, sıralı ve alt sıralı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Bileşik iki dillilik, yaşamın ilk beş yılında beyne dilsel açıdan yeterli girdi sağlandığında oluşabilmektedir (Tekeli, 2017). Bileşik iki dillilik kavramı, sadece bir anlamı olan sözcükler için iki veya daha çok dilsel koda sahip olmayı ifade etmektedir. Bu türde bir iki dillilik genellikle iki dili eş zamanlı olarak öğrenen bireylerde görülebilmektedir. Bileşik iki dilliliğe sahip olan kişiler, diller içindeki kavramsal farklılıkları anlamaksızın bütün diller için ortak bir anlam evreni oluşturmaktadırlar (Uyar, 2012). Örneğin, aynı çağrışımları yaptığı için kişinin Türkçedeki “baba” sözcüğü ile Almancadaki “vater” sözcüğünü aynı kavram ağında birleştirmesi bileşik iki dillilik kavramını açıklayabilmektedir.

Sıralı iki dillilik ise çocuğun beş yaşından sonra ikinci bir dili öğrenmesi ile ortaya çıkmaktadır (Tekeli, 2017). Sıralı iki dillilikte beyin her dil için ayrı ayrı anlam dizgesi ve anlamlar dünyası geliştirmektedir. Ayrı iki dil için farklı olarak geliştirilmiş olan anlam dizgesi ve anlamlar dünyası birbirlerine bağımlı değildir. Sıralı iki dilliliğe sahip olan bireyler, meydana getirdikleri iki anlam evreni sayesinde diller arasındaki kavramsal farklılıkları anlayabilmektedirler. Sıralı iki dilliliğe sahip olan kişiler, genellikle her iki dilde de nitelikli kazanımlar elde etmektedirler (Uzun, 2011). Böylece kişinin kavram dünyası daha geniş bir hâl almaktadır.

Alt sıralı iki dillilikte ise dillerden biri daha iyi öğrenilmiş ve zayıf olan dil daha iyi öğrenilen dilin hâkimiyeti altında kalmıştır. Zayıf olan dil, daha iyi öğrenilen dilin özünden faydalanılarak oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum da zayıf olan dilin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Demirdöven, 2016). Bu duruma örnek olarak İsviçre’de yaşayıp Almancası Türkçesinden daha iyi olan Türkler örnek olarak gösterilebilmektedir.

Dil Becerileri Açısından İki Dillilik

Dil becerileri açısından iki dillilik dengeli, baskın ve sınırlı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Kişinin, öğrendiği dillerin kullanım bağlamları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt ederek birbirine karıştırmadan eşit düzeyde ve başarıda kullanabilmesi dengeli iki dillilik olarak ele alınmaktadır (Uyar, 2012). Dengeli iki dillilikte birey, kullanmış olduğu farklı

dillere eşit yetkinlik düzeyinde sahip olmaktadır (Bican ve Demir, 2018; Haugen, 1973). Dengeli iki dilliliğe sahip olan kişiler, iki dilin de kullanım bağlamlarını ayırt edebilmektedir. Bu durum da dillerin birbirine karıştırılmadan başarılı bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Moradi, 2014; Uyar, 2012). İsviçre'deki Türk çocukları açısından ele alındığında bu çocukların her iki dili de farklı ortamlarda kullanmalarından dolayı, her iki dilde de eşit düzeyde yetkinliğe sahip olmadıkları görülmektedir.

Baskın iki dillilikte kişinin baskın olduğu dili daha sık kullandığı, baskın olmadığı dili ise daha az kullandığı görülmektedir. Field (2011) baskın dili, kişinin dilsel dağarcığındaki kelime bilgisi, akıcılık, yeterlilik veya kendini anlatabilme bakımından en rahat ettiği dil olarak ifade etmektedir. Grosjean (2008)'e göre, bir dilde baskın olup diğer dili daha az kullanma durumu iki dillilerin dilleri farklı amaçlar için kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Baskın iki dillilikte kişi, öğrendiği dillerin sadece bir tanesinde yüksek yeterliliğe sahiptir ve bu sebeple kişi kendini yeterli olarak gördüğü dili daha baskın bir şekilde kullanmaktadır (Moradi, 2014). Uyar (2012)'ın tanımına göre baskın iki dillilik kişinin iki veya daha fazla dilden birinde temel dilsel beceriler bakımından daha yetkin olması ve daha başarılı olduğu dili diğerine veya diğerlerine göre daha sık kullanmayı tercih etmesidir. Bu durum iki dilliler arasında oldukça sık rastlanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Baker, 2011; Yılmaz, 2014). İsviçre'de yaşayan Türk çocukları özelinde, bu durum sıklıkla gözlenmektedir.

Sınırlı iki dillilik ise kişinin maruz kaldığı birden çok dilin hiçbirini öğrenememesini veya dilleri yarım bir şekilde öğrenebilmesini ifade etmektedir (Rolffs, 2009). Kısacası, kişinin tüm dillerde düşük seviyede gelişim göstermesidir. Sınırlı iki dillilik, kişinin dillerin doğal konuşucusu olmasına karşın dil edinim sürecinin verimsizliği ve kalitesizliği sebebiyle zihinsel olarak yeterli düzeye gelmediğine işaret etmektedir (Uyar, 2012). Bu tip iki dilli çocukların eğitim öğretim sürecinde başarısız oldukları bilinmektedir.

Bireyin Her İki Dildeki Anlama ve Anlatma Becerisindeki Yetkinliği Açısından İki Dillilik

Kişilerin her iki dildeki anlatma ve anlama becerilerindeki yetkinlik düzeyine göre iki dillilik algısal iki dillilik ve üretimsel iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bialystok, 2001). Algısal iki dillilik, kişinin bir dilde anlatma becerilerinin gelişmediğini fakat o dilde anlatılan şeyleri anlama becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Bu türdeki bir iki dillilik, çocuğun

daha fazla kullanılan ve çoğunluk tarafından kabul edilen dilin evde aile arasında konuşulan dilden daha itibarlı olduğunu anlaması ile ortaya çıkmaktadır. Bu düşünce yapısına sahip olan ve ebeveynleri ile çoğunluğun kabul ettiği dilde iletişim kuran çocuk algısal iki dilli olmaktadır. Algısal iki dilli olan kişiler, ana dillerini konuşmak zorunda kaldıklarında ise ana dillerindeki akıcılığı basit bir şekilde yakalayabilmektedirler (Rosenback, 2016). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının kendilerini Türk dilinde yeterince ifade edememeleri bu duruma örnektir.

Üretimsel iki dillilik ise kişinin her iki dilde de yetkin olmasını ve her iki dilde de yazabilmesini veya konuşabilmesini ifade etmektedir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). Ancak bu durum, kişilerin her iki dil becerisinde de eşit derecede yetkinliğe sahip olduğunu göstermemektedir. Yazma ve konuşma becerileri kendi aralarında birbirine üstünlük sağlayabilmektedir.

Dillerin Edinildiği Yaş Açısından İki Dillilik

Kişinin dilleri edindiği yaşa göre iki dillilik, erken iki dillilik ve geç iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Kişinin ana dili haricindeki bir dili üç yaşına kadar öğrenmesine erken iki dillilik denilmektedir. Geç iki dillilik ise, kişinin ikinci dili çocukluk döneminden sonra öğrenmesini ifade etmektedir (Hoffmann, 1991). Dil edinim yaşına göre iki dilliliği Hull ve Vaid (2007) ise erken çocukluk (0-6 yaş), çocukluk (6-13 yaş) ve yetişkinlik (13 yaş üstü) dönemi olmak üzere üç başlık altında ele almışlardır. İkinci dilin dil öğrenimi bakımından kritik dönemin geçmesinden sonra edinilmesi, geç iki dillilerin söz dağarcığı, dil kullanımı ve söz diziminde ki eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır (Ataş, 2017).

Dilsel Kodların ve Anlam Birimlerinin Zihinde Düzenlenmesi Açısından İki Dillilik

Dilsel kodların ve anlam birimlerinin zihinde düzenlenmesi açısından iki dillilik eklemeli, eşgüdümlü ve bağımlı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Eklemeli iki dilliliğe sahip olan kişiler, iki dili de aynı ortamda öğrenmektedirler. İki dilin de aynı ortamda öğrenilmesi, kişinin tek bir kavramın iki farklı dilde ifade ediliş şeklini de öğrenmesini sağlamaktadır (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). Yani iki farklı

dilsel kod kümesi aynı anlam biriminde depolanmaktadır (Moradi, 2014). Örnek verilecek olursa, “göz” sözcüğünü hem İngilizce hem de Türkçede aynı zamanda edinen bir çocuğa “Bu nedir?” sorusu İngilizce veya Türkçe olarak sorulduğunda, çocuk soru hangi dilde sorulursa sorunun sorulduğu dili kullanarak cevap verebilmektedir (Bölükbaş Kaya vd., 2019). Bunun yanı sıra, eklemeli iki dillilikte dilsel semboller her iki dil için zihinde ayrı ayrı depolanmaktadır. Eklemeli iki dilli olan kişiler, farklı kelimelerle ifade edilseler bile bir kelimenin anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahip olduklarını da bilmektedirler (Tulu, 2009). Eklemeli iki dillilik, iki dilli kişinin yakın çevresinde her iki dil de aynı zamanda seçenek olarak aynı kişi tarafından, aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Almanya’da ikamet eden Türk bir babanın çocuğuyla aynı iletişimsel durum için bazı zamanlarda Almanca, bazı zamanlarda ise Türkçe kullanması çocuğun eklemeli iki dilli olmasına sebep olabilmektedir (Yılmaz, 2014). Eklemeli iki dillilik, kişinin gelişimi ve kişiliği üzerinde genellikle pozitif yönde etkilere sahiptir. Kişinin iki kültürlü ve iki dilli ortamlarda yaşamını sürdürmesi, onun bir takım duyuşsal, sosyal ve bilişsel becerileri kazanmasına, dolayısıyla da hem ana dilinin hem de ikinci dilinin olumlu yönde gelişmesine sebep olmaktadır. Eklemeli iki dillilerin bulunduğu ortamlarda, kişinin ve toplumsal çevrenin dil edinimine olan yaklaşımı oldukça ılımlı olmakta ve iki veya çok dillilik olumlu bir şey olarak görülmektedir (Achmet, 2005). İki veya çok dilliliğin üstünlük olarak görüldüğü toplumlarda yetişen kişinin dillere karşı “olumlu bir tutum” geliştirmesi ise eklemeli iki dilliliğin dengeli iki dilliliğe doğru evrilmesine sebep olabilmektedir (Ellis, 2003). İsviçre’nin çok dilli ve kültürlü yapısı, bu tür iki dilliliğin oluşmasına ortam sağlamaktadır.

Eş güdümlü iki dilliliğe sahip olan kişiler, dilleri farklı zamanlarda ve ortamlarda edinmektedirler. Bu durumda dillere ait kelimeler ve kodlar bağımsız bir şekilde iki ayrı sistem olarak organize edilmekte ve zihne kaydedilmektedir. Bu türde iki dilliliğe sahip olan kişiler, her anlam sistemini farklı dillerdeki kelimeleri bulundurmak için kullanmaktadırlar (Moradi, 2014). Eş güdümlü iki dilliliğe sahip olan çocuklar, öncelikle kullanılan dile ilişkin bir sistem geliştirmekte, daha sonra ise sonradan öğrenilen dil için ayrı bir sistem geliştirmektedirler. İki dil içinde ayrı ayrı sistemler oluşturan çocuk, bu sistemleri eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak kullanmaktadır (Bölükbaş Kaya vd., 2019). Bu tür iki dillilik, yurt dışındaki Türk çocukları bağlamında istenilen bir durumdur.

Bağımlı iki dillilik ise iki dilden herhangi birinin diğer dil üzerinde üstünlük kurması sonucunda meydana gelmektedir. Yani bağımlı iki dillilik, birinci dilin öğrenilmesinin

ardından ikinci dilin birinci dilin vasıtası ile öğrenilmesini ifade etmektedir (Bölükbaş Kaya vd., 2019). Bu bağlamda ana dilinin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Ana dilinin öğreniminde problemler yaşayan kişilerin bu durumu, ikinci dil öğreniminde de görülebilmektedir (Ataş, 2017). Bağımlı iki dilliliğe sahip olan kişiler yetersiz olduğu dilin kelimelerini, yeterli olduğu dilin kelimeleri ile ifade etmektedirler. Ayrıca bu bireyler yetersiz olduğu dili kullanarak konuşurken yeterli olduğu dilden kelime aktarımı yapabilmekte, dillerden biriyle iletişim kurarken bir anda diğer dile geçiş de yapabilmektedirler (Bölükbaş Kaya vd., 2019). Çalışma kapsamında elde edilen verilerde de bu durumun örneklerine sıkça rastlanmıştır. Bu bağlamda, yurt dışındaki Türk çocuklarını Türk dilinde çocukları yetkin kılmak adına yapılacak öğretim faaliyetleri çok büyük önem taşımaktadır.

Dilin Durumu ve Öğrenme Çevresi Açısından İki Dillilik

Dilin durumu ve öğrenme çevresi açısından iki dillilik halk ve elit iki dilliliği olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

Elit iki dilliliğe sahip olan kişiler, ikinci dili örgün eğitim sayesinde öğrenmektedirler. Elit iki dilliler için ikinci dili edinmek, her zaman değerli ve kültürel bir zenginlik olarak görülmektedir. Elit iki dilliler, genellikle yüksek eğitim düzeyine sahip olmakla birlikte, bu kişilerin eğitimlerinin bir kısmı genellikle yabancı dillerde verilmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981). Elit iki dillilikte öğrenilecek olan dillere yönelik verilen eğitimler, genellikle eşdeğer kalitede gerçekleşmektedir (Gümüşoğlu, 2010). Bunun yanı sıra elit iki dilliliğe sahip olan kişiler, baskın dili konuşmakla birlikte, ihtiyaçları doğrultusunda başka dillerde de konuşabilmektedirler (Moradi, 2014, s. 109). Güzel (2010)'e göre elit iki dilliler, ikinci bir dili öğrenmeye karar vermiş veya aile üyeleri tarafından ikinci bir dili öğrenmeye teşvik edilmiş kişilerden meydana gelmektedir. Elit iki dilliler, farklı sebeplerden dolayı yurt dışında bulunmuş kişilerden, yurt dışında okuyanlardan ve yüksek mevkide bulunan kişilerin çocuklarından oluşmaktadır. Bunun yanı sıra çocukluğunda ana dilinden farklı bir dil konuşan bakıcıya sahip olanlar ve yabancı bir ülkede tatil yapan kişiler de elit iki dilliler kapsamında değerlendirilmektedirler.

Halk iki dilliliğinde ise ikinci dil, kişinin yabancı dili konuşan diğer kişiler ile iletişime geçmesi ile kazanılmaktadır. Halk iki dilliliğine sahip olan kişiler, genellikle yabancı dilin konuşulduğu toplumlarda hayatlarını idame ettirebilmek için ikinci dili konuşan kişilerle

mecburi olarak iletişime geçmekte ve bu vasıtaıyla da ikinci dili öğrenmektedirler (Bölükbaş Kaya vd., 2019). Halk iki dilliliğine sahip olan kişiler, çoğu zaman baskın dilin konuşulduğu ve kullanıldığı topluluklarda düşük statüleri sahip olan dil azınlığı topluluklarıdır (Moradi, 2014). Güzel (2010)'e göre halk iki dilliliğinde toplum içinde azınlığı oluşturan çocuklar, uyum sağlayamama problemi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Halk iki dilliliğine sahip olan kişilerin eğitimdeki başarısızlıklarının sebebi, dili nasıl öğrendiklerinden ziyade sosyal faktörler ile ilişkili görülmektedir. Halk iki dillileri, dilsel olarak da azınlığı temsil ettikleri için baskın dili öğrenmek için birtakım zorlamalara maruz kalmakta ve genellikle hayat şartları onları iki dilli olmaya mecbur kılmaktadır. Toplum içinde halk iki dillilerinin ana dilleri genellikle değersiz görülmekte ve halk iki dillilerinin resmî statüleri oldukça düşük olmaktadır. Halk iki dilliliğine sahip olan çocuklar, yer aldığı toplumlarda konuşulan dillere hâkim olmazlarsa eğitim ve iş fırsatlarından da mahrum kalabilmektedirler.

İkinci Dili Edinirken Birinci Dilin Korunup Korunmaması Açısından İki Dillilik

İkinci dili edinirken birinci dilin korunup korunamaması ve iki dilin birbirine olan etkileri açısından iki dillilik eksiltici ve arttırıcı iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Velínská, 2007). Bunlara aşağıdaki paragraflarda detaylı bir şekilde değinilmiştir.

Eksiltici iki dillilikte ikinci dil ile ana dilinin etkileşimi olumsuz bir şekilde gerçekleşmekte ve bu durum da ana dilini negatif yönde değiştirmektedir (Velínská, 2007). Eksiltici iki dillilikte, ikinci dilin öğrenilmesi ile birlikte ana dilinde kayıplar oluşmaya başlamaktadır. Bu durum toplumsal, eğitimsel ve politik alanlarda yapılan hataların sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Bahsedilen alanlarda yapılan hatalı uygulamalar sonucunda kişinin kendi kültürünü, dilini ötekileştirmesi ve bulunduğu yabancı ortama adapte olmak için baskı altında kalmasıyla eksiltici iki dillilik ortaya çıkmaktadır. Eksiltici iki dilliliğin hâkim olduğu ortamlarda eğitim baskın olan dil ile verilmekte ve kişilerin ana dilleri önemsenmemektedir. Bu durum da ana dilinin ikinci dil ile yavaş yavaş yer değiştirmesine ve ana dilinin unutulmasına veya yok olmasına sebebiyet vermektedir (Bican ve Demir, 2018). Eksiltici iki dillilik, ana dili ile baskın dilin yarış içine girdiği ortamlarda ve zamanlarda kendini göstermektedir (Lambert, 1977). Bu tür ortamlarda ana dilinin öğrenilememesinin ve unutulmasının yanı sıra, ikinci dilde de istedik seviyede bir gelişim sağlanamamaktadır (Achmet, 2005; Yılmaz, 2014). Bu sebeple yurt dışında yaşayan Türk

çocuklarının eğitimine özenle yaklaşılmalı, onları ana dilinde yetkin kılabilmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Arttırıcı iki dillilikte ise eksiltici iki dilliliğin aksine, ana dilinde gerileme olmaksızın ikinci dilde ilerleme kaydedilmektedir. Ana dilinin sosyal değeri o dilin sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Ana dili, ikinci dilin öğrenildiği ve konuşulduğu toplumda değer ve statüsü bakımından yüksek yerdeyse ve kişi ikinci dili öğrenirken ana dilini koruyor ise bu durum arttırıcı iki dilliliğin oluşmasına sebep olmaktadır (Bölükbaş Kaya vd, 2019). Bu durum yurt dışındaki Türk çocukları açısından istenilen bir durumdur.

Yukarıda belirtildiği üzere, iki dillik farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından iki dillilik kavramı, yukarıda bahsi geçen birden çok tanıma göre yapılabilmektedir. Çocuğun bulunduğu toplumun özelliklerine, aile yapısına, dil tercihlerine ve ana diline verdiği öneme göre hangi kapsamda ele alınacağı değişmekle birlikte, yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından değişmeyen tek şey, bu çocuklara verilen ana dili eğitimlerinin gerekliliğidir.

İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Yasal Dayanakları

Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'yla olmak üzere çeşitli sözleşme ve antlaşmalarla yasal olarak düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası'nın 62. maddesinde şu ifadelere yer verilmektedir: "Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır." Maddeden de anlaşılabacağı üzere, yurt dışında ikamet eden Türk çocuklarının eğitim ve kültürel ihtiyaçlarının sağlanması bir devlet politikası olarak karşımıza çıkmaktadır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına yer verilmiştir. Bunlar:

"1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998).

Genel itibariyle Türk Kültürüne bağlı, diline hâkim ve sağlıklı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bu amaçlar, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına sahip her birey için bir hak ve aynı zamanda sorumluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları da aynı hak ve sorumluluklara sahiptir. Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde (askerî öğrenciler hariç) de Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998).

10 Aralık 1948 tarihinde, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 27 Mayıs 1949 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti Bakanlar Kurulu tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Bu bildirgenin 26. maddesinde eğitim hakkı şu şekilde ifade edilir:

“1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır” (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1949).

Bu maddenin ilk bendinin ilk cümlesi “Herkes eğitim hakkına sahiptir.” olarak kaleme alınmıştır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimine yasal dayanak olması açısından önemli bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır.

20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1994 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmıştır. Bu onay ile birlikte iç hukukumuza bir kanun olarak giren bu sözleşme, 0-18 yaş arası her bireyi çocuk olarak kabul etmiş ve bu çocukların haklarını 54 maddeye bağlamıştır. Bu maddeler genel olarak yaşama, korunma, gelişme ve katılım haklarından bahsetmektedir (Karaman Kepenekçi, 2007). Bu sözleşmeye göre eğitimin nitelikli bir hale getirilmesi için şu dört ögeye önem verilmiştir:

- Yaşam için öğrenme,
- Erişilebilirlik ve esnek öğrenme,
- Cinsler arası eşitlik
- Küçük çocukların bakımı ve eğitimi (Akyüz, 2006).

Erişilebilirlik ve esnek öğrenme başlığında, azınlık konumunda olan ve bu sebeple dezavantajlı olarak görülen çocuklara, hiçbir ayırım yapılmaksızın nitelikli eğitime kolay ulaşması sağlamanın gerekliliğine değinilmiştir. Yurt dışında yaşayan Türkler, azınlık konumunda olduğundan dolayı Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki bu başlık, iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitimine yasal dayanak olarak değerlendirilebilmektedir.

26 Haziran 1945 yılında San Francisco'da imzalanan Birleşmiş Milletler Antlaşması, 24 Ağustos 1945 tarihinde Bakanlar Kurulu'nda onaylanmış ve Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Antlaşmanın eğitim hakkı ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

“1. Madde 3. Bent: Ekonomik, sosyal, kültürel ve insancıl nitelikteki uluslararası sorunları çözmeye ve ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin herkesin insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygının geliştirilip güçlendirilmesinde uluslararası işbirliğini sağlamak.

13. Madde B Bendi: Ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda, eğitim ve sağlık alanlarında uluslararası işbirliğini geliştirmek ve ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin herkesin insan hakları ile temel özgürlüklerden yararlanmasını kolaylaştırmak.

55. Madde B Bendi: Ekonomik, sosyal alanlarla sağlık alanındaki uluslararası sorunların ve bunlara bağlı başka sorunların çözümünü kültür ve eğitim alanlarında uluslararası işbirliğini kolaylaştırmak.

76. Madde B Bendi: Vesayet altındaki bölgelerde yaşayan insanların siyasal, ekonomik ve sosyal bakımdan ilerlemelerini ve eğitim alanında gelişmelerini kolaylaştırmak, her bölge ve halkına özgü koşulları ilgili halkların özgürce dile getirdiği özelemleri ve her vesayet antlaşmasında öngörülebiyecek hükümleri de göz önünde tutarak, bu bölgeler halklarının kendi kendilerini yönetmelerini ya da bağımsızlığa doğru giderek gelişmelerini kolaylaştırmak.

76. Madde C Bendi: Irk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin herkesin insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygı gösterilmesini teşvik etmek ve dünya halklarının karşılıklı bağımlılığını geliştirmek” (Birleşmiş Milletler Antlaşması, 1945).

Her ne kadar azınlıkların dilleri hakkında özel bir madde barındırmasa da antlaşmanın yukarıda verilen maddelerinde eğitim hakkına değinildiği görülmektedir. Bu antlaşma, diğer tüm Birleşmiş Milletler antlaşmaları gibi, örgüte üye olan tüm devletleri bağlar nitelikteki antlaşmalardır. Birleşmiş milletlere 193 üye ülke olması bakımından bu maddelerde eğitime ve genel haklara değinilmiş olması, yasal dayanak olması açısından önem arz etmektedir.

16 Aralık 1966 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda imzalanan ve 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe konulan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 11 Ağustos 2003 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu tarafından imzalanarak ülkemizde de yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmenin 13. maddesi şu cümle ile başlamaktadır: “Bu Sözleşme'ye taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler.” (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 2003). Cümleden de anlaşılacağı üzere sözleşmede özellikle dil eğitiminden bahsedilmemiş olsa da genel olarak eğitim hakkından bahsedilmesi, bu sözleşmeyi iki dilli Türk çocuklarının eğitimine yasal bir dayanak yapmaktadır.

16 Aralık 1966 tarihinde, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından imzalanan ve 23 Mart 1976 tarihinde yürürlüğe giren “Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme” 4 Haziran 2003 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti Bakanlar Kurulu tarafından onaylanarak ülkemizde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 27. maddesi “ Etnik, dinsel ya da dil azınlıklarının bulunduğu devletlerde bu azınlıklara mensup olan kişiler, kendi gruplarının diğer üyeleri ile birlikte kendi kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma ve bu dine göre ibadet etme ya da kendi dillerini kullanma hakkından yoksun bırakılmayacaklardır.” (Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 2003) şeklinde ele alınmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi dillerini kullanmak ve kültürlerinden yararlanmak için eğitime ihtiyaç duyması, bu maddenin yurt dışında yaşayan Türk çocukları için de geçerli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü eğitimini alması bir hak olarak görülmektedir.

Millî Eğitim Şûraları yasal dayanak oluşturmaları açısından önem arz etmektedir. Şûra kararları incelendiğinde On, On İki, On Beş ve On Yedinci Millî Eğitim Şûraları’nda iki dilli Türk çocuklarının eğitimi konusunda kararlar alındığı görülmektedir (Şen, 2010, s. 250). Bu kararlar içerisinde, iki dilli Türk çocuklarının eğitimine yönelik programların geliştirilmesi,

içeriklerin hazırlanması, bu çocuklara yönelik kampların düzenlenmesi ve çocukların uyum problemlerinin çözüme kavuşturulması ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere, yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının eğitiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. MEB'e bağlı Yurt dışı Teşkilatı, yurt dışındaki eğitim faaliyetlerinden sorumlu bölümdür. MEB güncel teşkilat şemasına Şekil 1'de yer verilmiştir:



Şekil 3. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması, Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php> sayfasından erişilmiştir.

Tüm bu yasal dayanaklara binaen, Yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarına ana dillerinden kopmamaları ve Türk kültürlerine uzak yetişmemeleri için, MEB'e bağlı Türk okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir.

İsviçre Eğitim Sistemi

Federal bir yapıya sahip olan İsviçre'de, eğitim sistemi kantondan kantona değişiklikler gösterebilmektedir. Temel olan bazı seviyeler ve düzeyler bulunmaktadır. İsviçre eğitim sistemi aşağıdaki temel seviyelerden oluşmaktadır:

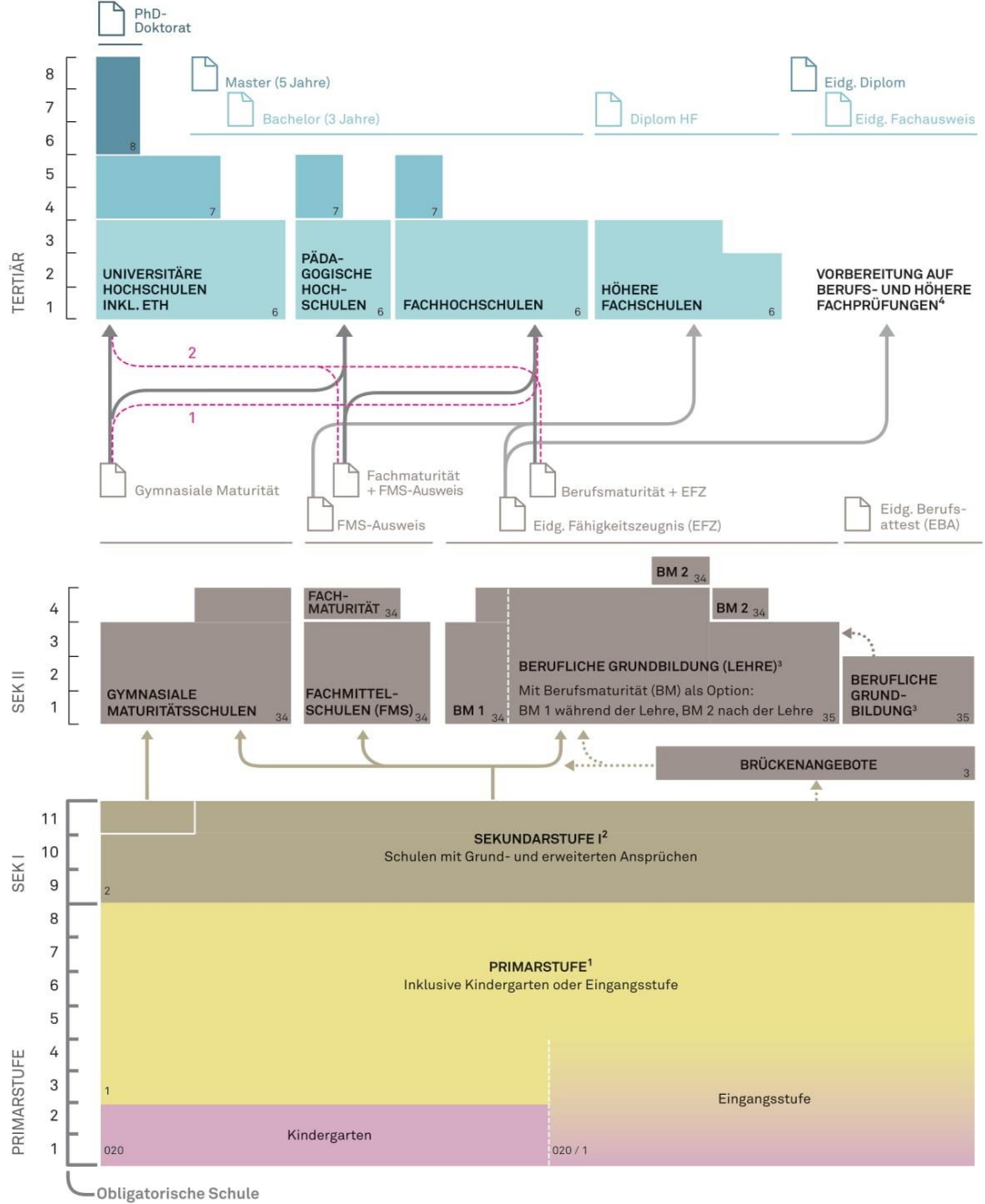
- Primarstufe (İlköğretim seviyesi) (Anaokulu ve giriş seviyesi dâhil)
- Sekundarstufe I (İkinci Seviye I)

- Sekundarstufe II (Üst Orta Seviye) (Temel mesleki eğitim ve teknik ortaokullar gibi genel eğitim okulları)
- Tertiärstufe (Üçüncü Seviye) (Üniversitelerin dışında yüksek mesleki eğitim, üniversiteler, uygulamalı bilimler üniversiteleri ve öğretmen eğitimi üniversiteleri)
- Weiterbildung (İleri Eğitim).

Aşağıdaki şekilde İsviçre eğitim sisteminin genel yapısı yer almaktadır.



DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ



Şekil 4. İsviçre eğitim sisteminin genel yapısı. “Das bildungssystem Schweiz”, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2019, <https://bildungssystem.educa.ch/de/impressum-7> sayfasından erişilmiştir.

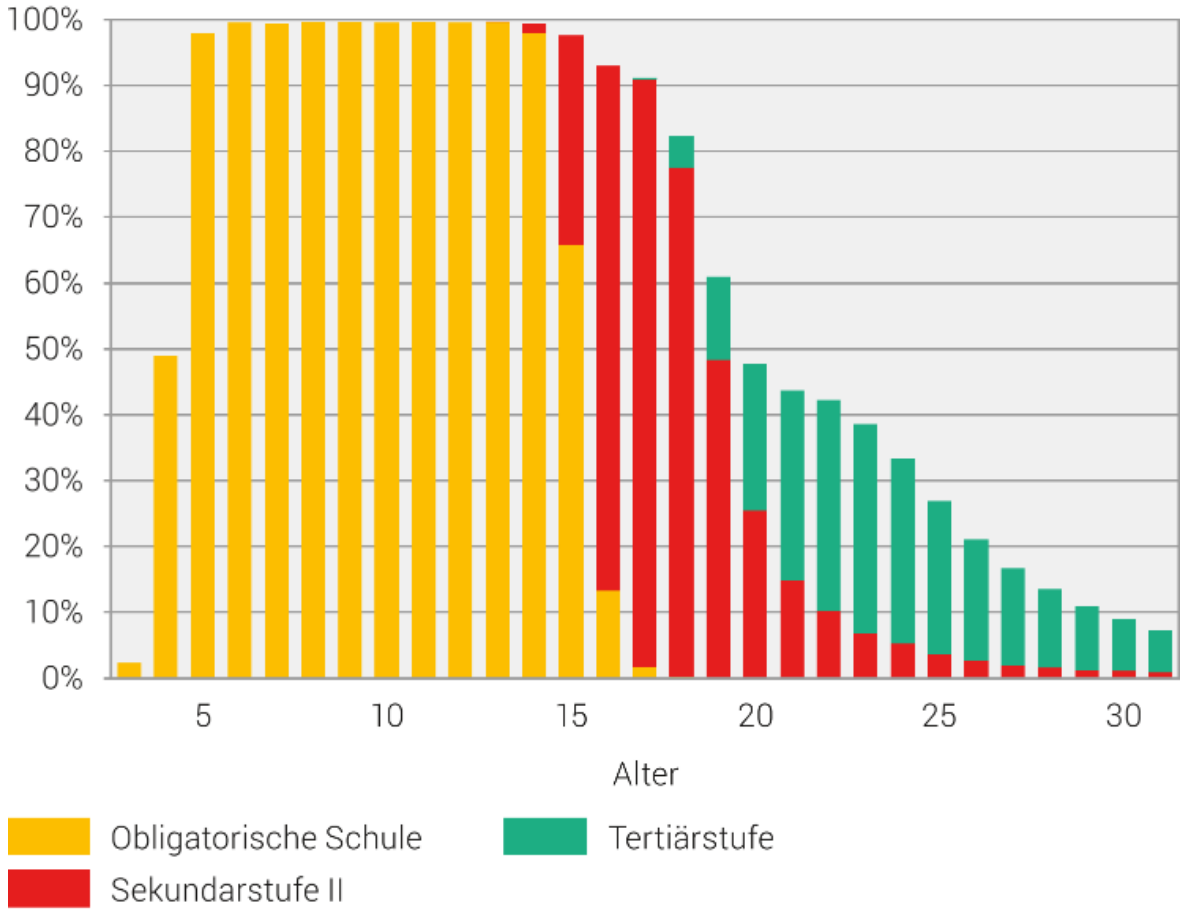
İsviçre’de ülkenin genelini kapsayacak düzeyde bir Millî Eğitim Bakanlığı bulunmamakta (Unesco, 1982), eğitim sistemi büyük oranda yerinden yönetim sistemiyle işlemektedir.

Eğitim üzerine temel sorumluluk her kantonun kendisine aittir. Bu durum da yirmi altı kantonda yirmi altı ayrı yönetsel uygulamanın varlığına işaret etmektedir (Jotterand, 1964). Federal anayasa, federal hükümeti sorumlu olarak ilan etmedikçe, eğitimden kantonlar sorumlu tutulmaktadır. Bu sebeple, ülkenin eğitim sistemini tek bir başlık altında betimlemek güç bir iştir. Federal hükümetin yetki alanına, orta öğretim okulları (Sekundarstufe II), mesleki eğitim ve üniversiteler (Tertiärstufe) gibi zorunlu eğitim (Primarstufe) sonrası eğitim basamakları girmektedir. Bu seviyelerde kantonlar ve federal hükümet, eğitimden sorumlu ortaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kantonlar içerisinde belediyelere de zorunlu eğitim seviyesinde çeşitli görevler düşmektedir. Kantonlar ve belediyeler, eğitim harcamalarının yaklaşık yüzde 90'ını finanse etmektedirler. Temel sorumluluk kantonlara düşmekle birlikte iş birliği ve koordinasyon temel prensip haline gelmiştir. Koordinasyon ve iş birliği, eğitim sisteminin tutarlı bir şekilde yürütülmesi için temel teşkil etmektedir. Federasyon ve kantonlar arası iş birliğinin yanı sıra kantonların kendi aralarındaki iş birliği de önem teşkil etmektedir (Eurydice, 2020; Educa, 2020). Birden çok resmî dilin olduğu bu ülkede her kanton kendi özel eğitim sistemini oluşturmakta ve kullanılan dile ve dile ait kültüre göre eğitim sistemlerini düzenlemektedirler (Meunier, 2011).

Kantonlar arasındaki iş birliği, eğitim düzeyine ve göreve bağlı olarak kanton düzeyinde bölgesel düzeyde ve ulusal düzeyde gerçekleşebilmektedir. Çeşitli konularda birlikte çalışan kantonlar olmakla birlikte ülke genelinde çözümler gerektiren konularda söz sahibi İsviçre Kanton Eğitim Direktörleri Konferansı (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (EDK)'dır. Okul yapıları, eğitim hedefleri, eğitim niteliklerinin tanımlanması gibi tek tip çözüm gerektiren konular hakkında, EDK tarafından ulusal düzeyde kararlar alınıp uygulanmaktadır. İsviçre Kanton Eğitim Direktörleri Konferansı, eğitim, kültür, spor gibi alanlardan sorumlu 26 kantondan üyenin yer aldığı bir birliktir. Bu konferans, kantonların tek başına alamayacağı kararları alır ve tek başına gerçekleştiremeyeceği görevleri yerine getirir. Yine bölgesel işbirliği gerektiren görevler de EDK bölgesel konferansları tarafından ele alınmaktadır (EDK, 2020).

Kantonların kendi aralarındaki bu işbirliğinin yanı sıra İsviçre Konfederasyonu ve kantonlar arasında da iş birliği yapılmaktadır. Hem kantonların hem de federal hükümetin sorumlu olduğu alanlarda birlikte çalışmaktadırlar. İsviçre Konfederasyonunu yöneten federal hükümetin irtibat için başvurduğu yer EDK'dır (EDK, 2020). Görüldüğü üzere, her ne kadar eğitim sistemi kantondan kantona değişse de ortak bir sistem üzerinde özgür alanları olan

bir eğitim sistemi karşımıza çıkmaktadır. İsviçre eğitim sistemindeki öğrencilerin yaşlarına ve öğrenim basamağına göre yüzdeleri aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 5. İsviçre eğitim sistemindeki öğrencilerin yaşlarına ve eğitim basamaklarına göre yüzde dağılımı. “Studenten im Schweizer Bildungssystem” Bundesamt für Statistik, 2019, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.html> adresinden erişilmiştir.

Zorunlu Okul (Obligatorische Schule)

İsviçre’de zorunlu eğitim on bir yıl sürmektedir. Zorunlu eğitimin sorumluları kantonlardır. Zorunlu eğitimin başında çocuklar genellikle dört yaşındadırlar. Zorunlu eğitim, birincil ve ikincil seviye olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil seviyenin ilk iki yılı anaokulu olmak üzere toplamda sekiz sene, ikincil seviye ise üç sene sürmektedir. Bu durumun tek istisnası Ticino kantonudur. Zorunlu eğitimin ikincil seviyesi, yalnızca bu kantonda dört yıl sürmektedir. Dört yaşından itibaren başlayan zorunlu anaokulu eğitiminin istisnası da yine Ticino kantonundadır. Bu kantonda 3 yaşına gelen çocuklar için gönüllülük esasına göre bir yıl ek eğitim sunulmaktadır. Müfredatı, öğretim materyallerini ve ders tablolarını yine

kantonlar kendi içlerinde belirlemektedirler. Kantonlararası antlaşma gereği, müfredatlar genel çerçeveye uyumlu olmak zorundadır. Ülkede dört tane resmi dil olmasından dolayı, bazı kantonlar müfredatlarını dillere göre koordine etmektedirler. Daha önce de söylendiği gibi zorunlu eğitimin uygulanmasında belediyelere de görevler düşmektedir (Educa, 2020). İsviçre'nin nüfusunun dörtte birinin yabancılardan oluştuğu düşünüldüğünde, eğitim sistemine büyük yük düştüğü sonucuna ulaşılabilmektedir. Ancak son yıllarda PISA sonuçları (OECD, 2011), İsviçreli çocuklar ile göçmen çocuklar arasındaki başarı puan farkının giderek kapandığını göstermektedir.

Zorunlu eğitim, okul çağına gelmiş tüm çocuklar için ücretsiz olarak devlet tarafından sağlanmaktadır. Ülkedeki çocukların %95'i, kamu okullarında eğitim almaktadır. Zorunlu eğitim sadece İsviçre vatandaşı olanlar için değil, aynı zamanda oturum izni olan diğer yabancı çocuklar için de geçerlidir. Okullarda farklı performans seviyelerinde, farklı dilsel ve sosyal kökenden gelen çocuklar, bir arada eğitim almaktadırlar. Bu kültürel ve sosyal çok türülük, okullar açısından büyük zorluklar oluşturmaktadır. Ancak bu duruma uygun önlemler ile ortak öğrenme sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu seviyede öğrenciler, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim almakta ve bu eğitim, sınıf öğretmenleri veya özel eğitim öğretmenleri tarafından desteklenmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim, üstün yetenekli çocukları, yabancı dil konuşan çocukları ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları kapsayan bir yapıya sahiptir. Yine desteğe ihtiyaç duyan her öğrenci için de çeşitli önlemler devreye sokulmaktadır (Educa, 2020; Eurydice, 2020; EDK, 2020).

Birincil Seviye (Primarstufe)

Bu seviyenin ilk iki yılı anaokulu, sonraki iki yılı ise giriş seviyesi eğitimini kapsamaktadır. Anaokuluna gitmenin zorunlu olmadığı veya sadece bir yıllık zorunluluğun bulunduğu birkaç kanton bulunmaktadır. Ancak bu kantonlarda bile, çocukların büyük çoğunluğu anaokuluna genellikle iki yıl boyunca devam etmektedirler. Kantonlar, ilköğretim seviyesine giriş yaşını kendileri belirlemektedir. Çocuklar belirlenen tarihe kadar gerekli yaşa ulaşırsa, (bu tarih genellikle 31 Temmuzdur) okul yılının başında ilkokula başlamaktadırlar. Büyük oranda bu yaş dört olarak kabul edilse de bazı kantonlar, beş yaşında zorunlu eğitime başlanması yönünde kararlar alabilmektedir. Ancak ebeveynlerin istekleri doğrultusunda, bu yaş daha geriye çekilebilmekte ve daha ileri bir yaşa ötelenebilmektedir (Educa, 2020). Ebeveynlerin görüşlerinin önemsenerek onların eğitim sistemine katılması, eğitimin kalitesini artırması açısından önemli görülmektedir.

Bu ilk seviyeye girişte, çocukların bilgileri, becerileri, gelişim seviyeleri ve dil becerileri farklılık göstermektedir. Bu çok türlü yapıya göre belirlenen amaçlar, tüm çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini teşvik edecek ve destekleyecek niteliktedir. İlk seviyenin ilk yıllarını kapsayan anaokulu eğitiminde çocukların becerilerinin gelişimi, teşvik edici oyunlar ve öğrenme ortamları ile desteklenmektedir. Bu yıllarda çocuklar, yavaş yavaş sosyal becerilerin temelleri ve okul çalışma yöntemi hakkında bilgi edinmektedirler. Gerektiği durumlarda bu seviyedeki çocuklara özel tedbirler kapsamında, ek destek eğitimleri verilebilmektedir. Anaokulu ve devamındaki iki yılı kapsayan giriş seviyesi eğitiminde dersler büyük ölçüde çocukların bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak verilmektedir. Verilen bu dersler, konulara göre düzenlenmiş ve tasarlanmıştır. Bu yaşlardaki çocuklar için oyun büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple yapılan etkinliklerin oyun temelli olmasına dikkat edilmektedir. Bu seviyeden sonra çocuklara, kademeli olarak uzmanlık alan dersleri tanıtılmaktadır. Anaokulundan ve giriş seviyesinden sonra genel itibariyle aşağıda sıralanan konular öğrencilere öğretilmektedir:

- Okul dili ve yabancı diller (ikinci bir ulusal dil ve İngilizce),
- Matematik ve doğa bilimleri,
- Sosyal ve beşeri bilimleri (coğrafya, tarih, etik ve dinler),
- Müzik, sanat ve tasarım (görsel, teknik ve tekstil tasarımı),
- Egzersiz ve sağlık. (Educa, 2020, Eurydice, 2021).

Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, sağlık konuları, sürdürülebilir kalkınma için eğitim gibi çeşitli konular, genellikle diğer derslerle ve uzmanlık alan dersleri ile bütünleşmiş şekilde öğretilmektedir. Bu seviyenin ilk dört yılını kapsayan anaokulu ve giriş seviyesi eğitimlerinin değerlendirilmesinde sayısal notlar kullanılmamaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları gözlem formları, değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Yapılan değerlendirme, çocuğun kişisel gelişimini destekleme amaçlıdır. Bu seviyenin son dört yılında ise genellikle performans derecelendirme ölçeği kullanılmaktadır. Bu ölçek, 1 ile 6 puan arasında bir değerlendirme yapmaktadır. 6 en iyi derece, 4 yeterli düzey, 4'ün altındaki puanlar ise yetersiz kabul edilmektedir. Sayısal değerlendirmeler, tüm kantonlarda aynı zamanda yapılmamaktadır. Sayısal not barındırmayan bir sertifikanın verildiği okul yıllarında, notsuz öğrenim raporları veya diğer değerlendirme prosedürleri kullanılmaktadır. Ülke bazında öğrenciler, genellikle yılda iki kez notlu bir sertifika veya çalışma raporu almaktadırlar. Yapılan bu değerlendirmeler, bir sonraki sınıf veya seviyeye geçişte ölçüt olarak ele alınmaktadır (Educa, 2020, EDK, 2021).

İkincil Seviye I (Sekundarstufe I)

İkincil seviye, sekiz yıllık zorunlu eğitimi takiben verilen üç yıllık eğitimi kapsayan seviyedir. Bu seviye, daha önce de bahsedildiği gibi yalnızca Ticino kantonunda dört yıl boyunca sürmektedir. Alt orta düzey olarak adlandırılan bu seviyede, üç farklı eğitim modeli bulunmaktadır. Bu eğitim modelleri bölünmüş, iş birlikli ve bütünleşmiş model olarak adlandırılmaktadır. Dersler bu modellere göre farklılaşabilmektedir. Kantonların seçimine bağlı olarak yönetim kurulu kararı ile kanton genelinde seçilen bir model uygulanmaktadır. Gerekli görülürse kantonlar tarafından belediyelere bu üç model arasından seçim fırsatı tanınabilmektedir. Genel itibariyle kural olarak öğrenciler, on iki yaşından itibaren ortaöğretimin ilk seviyesine başlamaktadırlar. Bu seviye kendi içerisinde performans düzeylerine göre ayrı sınıflara sahiptir. İlköğretimin ilk kademesinden ikinci kademeye geçişte, öğrencinin bu çeşitli düzeydeki sınıflardan hangisine gideceğine, ilköğretim performansına ve öğretmenin tavsiyesine bakılarak, bazen de ebeveynlerinin görüşleri alınarak karar verilmektedir. Bu geçişte kimi zaman transfer testleri de uygulanabilmektedir (Educa, 2020).

Bu seviye, genel olarak öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemeyi ve öğrencileri hayat boyu öğrenmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu seviyedeki öğrencilerde sorunların çözümünde, kişisel olarak sorumluluk sahibi olma duygusunu, inisiyatif alabilmeyi, çatışmalarla başa çıkabilme yeteneğini, bireysel veya toplu olarak çalışma bilincini kazanmaları beklenmektedir. Öğretmenler ve diğer eğitim bileşenleri, bu konuda öğrencilere rehberlik etmektedirler. Ayrıca bu seviye öğrencileri, bir üst seviye olan lise düzeyine (Sekundarstufe II) hazırlamakla yükümlüdür. Bu seviyede aşağıdaki konular, seviyeye uygun olarak öğretilmektedir:

- Okul dili, yabancı diller (ikinci bir ulusal dil, İngilizce ve isteğe bağlı olarak üçüncü bir ulusal dil),
- Matematik,
- Doğa bilimleri (biyoloji, kimya, fizik),
- Sosyal ve beşeri bilimler (coğrafya, tarih ve politika),
- Müzik, sanat ve tasarım (görsel tasarım, teknik tasarım ve tekstil tasarımı),
- Egzersiz ve sağlık,
- Kat hizmetleri,
- Kariyer seçimi ve mesleki hazırlık kursları (Educa, 2020; Aboutch, 2020).

Bunlara ek olarak, belirli bir konu üzerine veya disiplinlerarası öğretilen alanlar da bulunmaktadır. Bunlar, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, sürdürülebilir kalkınma eğitimi, sağlık eğitimi, cinsel eğitim, kültürlerarası eğitim, medya eğitimi, etik ve dinler gibi konulardır. Bu seviyedeki değerlendirme anlayışı, bir önceki seviyeye benzemekle birlikte verilen sertifikalarda not bulunması bakımından ikincil seviyeden ayrılmaktadır. Çoğu kantonda, öğrenciler yılda iki kez değerlendirme notu barındıran sertifikalar almaktadırlar. Verilen bu sertifikaya ek olarak, öğrenciler ve öğrencilerin velileri ile bir değerlendirme görüşmesi de yapılmaktadır. Öğrenme alanlarının yanı sıra sosyal davranışlar da değerlendirmeye dâhil edilebilmektedir. Yazılı sınavlar nadiren yapılmaktadır. Bir sonraki seviyeye geçiş için belirlenen temel düzeylerde yeterli nota sahip olmak gerekmektedir. Bu eğitim seviyesinde verilen sertifika yeterli görülmezse öğrenci geçici olarak üst seviyeye transfer edilmektedir. Bir sonraki eğitim yılı sonunda öğrencinin aldığı sertifika yine yeterli görülmezse öğrencinin bir üst sınıfa geçişi yapılamamaktadır. Bu durumda öğrenci, bulunduğu son sınıfı tekrarlayabilmekte ya da bir üst sınıfa daha düşük sınıf seviyesinden devam ettirilebilmektedir. Zorunlu eğitimin son basamağı olan bu seviyede, okul bitirme sınavı çoğu kantonda bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu seviyeye karşılık gelen bir diploma da bulunmamaktadır. Zorunlu eğitimi bitirme sınavını yapan çok az kanton bulunmaktadır. Ancak son zamanlarda, ortaöğretimden liseye geçişi en uygun hale getirmek için bazı kantonlarda zorunlu eğitimi bitirme sertifikası düzenlenmektedir. Bu seviyeden sonra, Sekundarstufe II olarak adlandırılan lise eğitimi başlamaktadır. Zorunlu eğitimden liseye geçişlerde, öğrencilerin zorlandığı gözlemlenmektedir. Bu durumu düzeltmek için kantonlarda, zorunlu eğitimin son yıllarını yeniden tasarlamak da dâhil olmak üzere çeşitli önlemler alınmaktadır. Doğrudan mesleki eğitime ya da lise düzeyindeki bir okula gidemeyen gençler için de geçiş çözümleri üzerinde çalışmalar devam etmektedir (Educa, 2020; EDK, 2020, Eurydice, 2020).

İkincil Seviye II (Sekundarstufe II)

Zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra öğrenciler, ikincil seviye II olarak adlandırılan lise düzeyindeki bu eğitim basamağına geçmektedirler. Bu basamak kendi içerisinde genel lise ve mesleki lise olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel lise, matura okullarını ve teknik okulları içermektedir. Bu lise türünü bitiren öğrenciler bir mesleğe hak kazanmamakta ve üçüncü düzey eğitim kurslarına hazırlanmaktadırlar. Temel mesleki eğitimdeki gençler ise lise eğitimleri boyunca bir zanaat öğrenmektedirler. Çoğu zaman mesleki eğitim, şirketlerde

staj usulüyle tamamlanmaktadır. Ancak kimi alanlarda, tam zamanlı olarak okullarda da tamamlanabilmektedir. Ülke genelindeki gençlerin çoğu ortaokul seviyesinden sonra mesleki eğitime yönelmekte ve gençlerin %90'ı lise diploması almaktadır (Educa, 2020; Eurydice, 2021).

Mesleki Eğitim (Berufliche Grundbildung)

Ülkedeki gençlerin çoğu, ortaokul seviyesinden sonra temel mesleki eğitime yönelmektedir. Gençlerin, aralarından seçim yapabileceği 250 alanda çıraklık eğitimi bulunmaktadır. İsviçre’de birçok mesleki yeterlilik lise düzeyinde elde edilirken diğer ülkelerde aynı yeterlilikler yükseköğretim düzeyinde elde edilmektedir. Bu, İsviçre eğitim sistemini, diğer ülkelerin mesleki eğitim sistemlerinden ayıran bir özelliğidir. Temel mesleki eğitim çoğunlukla ikili sisteme dayanmaktadır. Bu sistemde, bir eğitim şirketinde üç ila dört günlük mesleki eğitimin yanı sıra meslek okullarında bir ila iki günlük teorik dersler verilmektedir. Buna ek olarak öğrenciler, belirli alanda pratik becerilerini geliştirmek için şirketlerdeki kurslara da katılmaktadırlar. Bunun yanı sıra temel mesleki eğitim, tam zamanlı olarak bir okul programında da tamamlanabilmektedir. İsviçre’nin Fransızca ve İtalyanca konuşulan bölgelerinde, Almanca konuşulan bölgelerine göre, mesleki eğitimin tam zamanlı olduğu okullarda tamamlama oranı daha yüksektir. Zorunlu eğitimi tamamlamış öğrenciler, bir eğitim şirketine çıraklık için başvurabileceği gibi, tam zamanlı mesleki eğitim veren bir okula da kayıt olabilmektedirler. Eğitim şirketleri, öğrencilerini kendileri seçmektedir. Zorunlu eğitim performansı, başvuru belgeleri ve yapılacak ön görüşme, öğrenci seçimlerinde belirleyici unsurlardır. Bazı eğitim şirketleri ise kendi yetenek sınavlarını yapmaktadırlar (State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, 2020).

Verilen bu mesleki eğitimler de kendi içlerinde iki, üç ve dört yıllık olarak ayrılmaktadır. İki yıllık mesleki eğitim, eğitim boyunca düşük performans gösteren gençleri, basit gereksinimleri olan bir işe hazırlayan eğitimidir. Bu eğitim neticesinde öğrencilere Berufsattest (EBA) adı verilen bir mesleki sertifika verilmektedir. Üç veya dört yıllık mesleki eğitimde ise öğrenciler, belli bir mesleğin icrasına hazırlanmaktadırlar. Bu eğitim neticesinde ise Fähigkeitszeugnis (EFZ) adı verilen mesleki yeterlilik sertifikası verilir (Educa, 2020). Mesleki eğitimi tamamlayan öğrenciler, bir uygulamalı bilimler üniversitesinde eğitimlerini devam ettirebilmektedirler. Öğrencilerin yükseköğretime girişleri için, yılda bir kez temmuz veya ağustos ayında sınav düzenlenmektedir. Bu sınavla

birlikte öğrencilerin üniversitelere kabulü için, temel mesleki eğitim sonunda elde ettiği sertifika notları değerlendirmeye katılabilmektedir. Bazı üniversiteler, EFZ sertifikasına sahip öğrencileri sınava tabi tutmadan kabul etmekte, bazıları ise ek kurslar vererek öğrenciliğe kabul etmektedir. Üniversitede verilen eğitim ile öğrencinin temel mesleki eğitimindeki çalışma alanı uymuyorsa öğrenci bir yıllık staj eğitimine tabi tutularak üniversiteye kabul edilmektedir (Educa, 2020, EDK, 2020). Yetişkinler için durum biraz daha farklı olabilmektedir. Yetişkinlere yapılacak ön test ile mesleki yeterlilik sertifikası verilebilmekle birlikte, yetişkinler kısaltılmış kurslarla da bu sertifikaya sahip olabilmektedirler (Eurydice, 2020).

Temel mesleki eğitim, mesleki uygulamada eğitimin yanı sıra genel ve profesyonel okul eğitimini içermektedir. Özel performans hedefleri, eğitim içeriği ve bunların üç öğrenme yerine (meslek okulu, çıraklık şirketleri, şirketler arası kurslar) tahsisi, ilgili meslekler için temel mesleki eğitim yönetmeliklerinde ve ilgili eğitim planlarında belirtilmiştir. Eğitim planları, temel mesleki eğitimin, içerikle ilgili ve mesleki eğitim kavramlarından oluşmaktadır. Meslek okullarında genel eğitim, Temel Mesleki Eğitimde Genel Eğitim İçin Asgari Gereklikler Yönetmeliği (SERI) ve temel mesleki eğitimde genel eğitim için buna karşılık gelen çerçeve müfredat tarafından düzenlenmektedir (Educa, 2020).

Öğretim şirketleri ve okul derslerindeki öğrenci değerlendirme prosedürlerini, temel mesleki eğitime ilişkin yönetmelikler düzenlemektedir. Eğitim şirketi ve şirketin mesleki öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini öğrencilerle tartışarak bir eğitim raporu düzenlemektedirler. Her dönem için ayrı bir rapor düzenlenmektedir. Bu raporlar aynı zamanda, öğrenci ile mesleki öğretmen arasında düzenli olarak kontrol ve takip edilen hedeflerin ulaşılma düzeylerini içermektedir. Teknik konular, metodolojik konular, sosyal ve kişisel beceriler, meslek okullarındaki ve şirketler arası kurslardaki başarılar, bu raporlarda yer almaktadır. Meslek okullarında öğrencilerin bireysel konudaki başarıları her dönem bir sertifika ile değerlendirilmektedir. Diğer seviyelerde verilen sertifikalarda olduğu gibi 1 ile 6 puan arasında değerlendirmenin yapıldığı bir ölçek bulunmaktadır. Buna göre 6 en iyi not seviyesi, 4 yeterli not seviyesi, 4'ün altı ise yetersiz not seviyesi olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin başarısız olduğu dönem gerekli görüldüğü durumda tekrar ettirilmekte veya öğrencinin meslek okulu ile ilişkisi kesilebilmektedir (Educa, 2020).

Mesleki bakaloryanın performans değerlendirmesi ve tanımı, mesleki bakalorya yönetmeliği aracılığıyla düzenlenmiştir. Mesleki bakalorya eğitimi boyunca, öğrencinin performans yetersizliği durumunda bir sonraki yarıyla geçiş geçici olarak sağlanmaktadır. Bu durum,

tüm eğitim süresi boyunca yalnızca bir kez mümkün olmaktadır. Eğitimlerin sonuna doğru öğrenciler disiplinler arası bir proje çalışması yazmak veya tasarlamakla yükümlüdürler. Bu proje çalışması, mesleki bakalorya sınavının bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Yine proje, öğrencinin eğitimini aldığı en az iki konu ile ilgili olmak zorundadır. Mesleki bakalorya eğitimi, federal mesleki bakalorya sertifikası ile tamamlanmaktadır. Ek olarak, mezunlar federal bir yeterlilik belgesine sahip olmaktadırlar (Eurydice, 2021).

Lise Matura (Olgunluk) Okulu / Lise (Gymnasiale Maturitätsschule / Gymnasium)

Lise olgunluk okulları, öğrencileri yükseköğretim seviyesine hazırlamak için eğitim veren kurumlardır. Tüm kantonlarda lise olgunluk okulu bulunmaktadır. Lise Matura (olgunluk) okullarının kurulması ve kantonlar tarafından tanınması, 1995 yılına dayanmaktadır. 1995 yılında, İsviçre Federal Konseyinin kararıyla kurulan bu okullar, sınavsız üniversiteye giriş için bir basamak görevi taşımaktadır. Lise matura okullarına giriş için zorunlu eğitimin tamamlanmış olması gerekmektedir. Genel itibarıyla, bu okullarda eğitim dört yıl sürmektedir. Bazı kantonlar, matura eğitimini altı yıl olarak uygulamaktadır. Altı yıllık süre, İsviçre'nin Almanca konuşulan kantonlarında geçerlidir. Fransızca ve İtalyanca konuşulan bölgelerde bu denli uzun süreli bir lise eğitimi bulunmamaktadır. İsviçre'de diğer her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da kantonlar kendi kararlarını verebilmektedir. Her kanton, ortaöğretim seviyesi olarak kabul edilen liselere kabul koşullarını, diğer kantonlardan bağımsız olarak belirleyebilmektedir. Liselere kabulde, öğrencinin bir önceki eğitim seviyesindeki performansı esas alınmaktadır. Her kantonda kabul şartı farklılık gösterdiğinden kimi kantonlar kendi giriş sınavlarını düzenleyebilmekte ve öğrencinin bu sınav sonuçları ile bir önceki eğitim seviyesinin performans sonuçlarının bir ortalamasını olarak değerlendirme yapabilmektedir. Yine bu seviyede de yetişkinler için eğitim imkânı sağlanmıştır. Bu gibi durumlarda, eğitim süresi en az üç yıl olarak belirlenmiştir (Educa, 2020; Eurydice, 2021).

Lise olgunluk okulu eğitiminin genel amaçları, öğrencilere yaşam boyu öğrenme ile ilgili temel bilgileri sağlamak, onların entelektüel bir yaşam tarzına sahip olma imkânını sunmak, öğrencilerin kişisel yargılarında bağımsız olabilmesini kanıksamak ve üniversite eğitimi için ön koşul olan kişisel olgunluğa ulaştırmaktır. Bu seviyede öğrencilerden beklenen beceriler; akli kullanabilme, kişisel gelişimi sağlama, kişisel öğrenme ve çalışma tekniklerini

bilme/uygulayabilme, bilgi teknolojilerinin kullanımı, başarılı sosyal ilişkiler, etik ilkelerine uyma ve estetik düşünme becerileridir. Bu okullar önceki seviyelerde olduğu gibi kantonlar tarafından belirlenen ve onaylanan müfredata göre eğitim vermektedir. Ancak müfredat, İsviçre Kanton Eğitim Direktörleri Konferansı (EDK) tarafından belirlenen genel çerçeveye uygun olmak zorundadır. Bu okullarda eğitimi verilen temel konular (EDK,2020);

- İlk ulusal dil,
- İkinci bir ulusal dil,
- Üçüncü bir dil (üçüncü bir ulusal dil, İngilizce veya eski bir dil),
- Matematik,
- Biyoloji,
- Kimya,
- Fizik,
- Tarih,
- Coğrafya,
- Sanat ve müzik konularıdır.

Bunlara ek olarak, bu okul seviyesinde ekonomi ve hukuka giriş konuları zorunlu olarak okutulmaktadır. Bazı kantonlarda, bunlara ek olarak felsefe konu alanı da ana konu olarak sunulabilmektedir. Ana konular sekiz, tamamlayıcı konular ise on dört konu veya konu gurubundan seçilebilmektedir. Anlaşılacağı üzere, tüm dersler tüm okullarda sabit olarak sunulmamaktadır (Educa, 2020; Eurydice, 2021). Konuların müfredattaki yüzdeleri ise;

- Dillerin öğretimi %30 ila 40,
- Matematik ve doğa bilimleri alanı %25 ila 35,
- Beşeri ve sosyal bilimler %10 ila 20,
- Sanat ve müzik %5 ila 10,
- Seçmeli alanlar %15 ila 25 şeklindedir (Eurydice, 2021).

Oranların aralık olarak verilmesi, bu yüzdelerin kantondan kantona değişmesinden kaynaklanmaktadır. Tüm bu alanlara ek olarak öğrenciler, uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sertifikaları da alabilmektedirler. Bunun için ayrı kurslar düzenlenmekte ve sertifika sınavları yapılmaktadır.

Öğrencilerin değerlendirilmesinde de kantondan kantona değişiklikler olabilmektedir. Genel itibariyle değerlendirme, müfredatın öğrenme hedeflerine dayanmaktadır. Öğrenme hedeflerine bağlı olarak öğretmen, öğrencilerin değerlendirmelerini yapmakla sorumludur.

Diğer eğitim basamaklarında olduğu gibi burada da 6'lı performans değerlendirme sistemi mevcuttur. 6 en iyi seviye, 4 yeterli seviye, 4'ün altı ise yetersiz seviye olarak kabul edilmektedir. Her bir yarıyılın ya da öğretim yılının sonunda öğrencilere sertifika verilmektedir. Bu basamakta öğrenme raporları nadiren de olsa kullanılmaktadır. Lise matura okulu eğitiminin sonunda, öğrencilerin sorumlu olduğu en az beş ana konu hakkında sözlü ve yazılı sınavlar yapılmaktadır. Sınav konularında genellikle birinci ulusal dil, ikinci ulusal dil ve matematik ana konularına yer verilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden matura okulu bitirme tezi yazmaları beklenmektedir. Öğrencilerin okulu başarı ile bitirebilmeleri için aşağıdaki şu konularda değerlendirme yapılmaktadır:

- Sınav performansları ve eğitimin son yılında elde edilen performans,
- Her eğitim dönemi sonunda, dönem boyunca eğitimi yapılan konulardaki performans,
- Matura okulu bitirme tezinin değerlendirilmesi (Educa, 2021).

Matura tezi çalışması, öğrenciler tarafından oluşturulan, geniş kapsamlı ve bağımsız çalışmaları ifade etmektedir. Lise eğitiminin sondan bir önceki veya son yılında, öğrenciler tarafından düzenlenerek okula teslim edilmektedir. Bitirme tezi ile ilgili yönetmeliği düzenleyen ve yürürlüğe koyan EDK'dır (Eurydice, 2020).

Teknik Lise (Fachmittelschule)

Teknik liseler, lise düzeyinde genel eğitim veren okullara verilen genel addır. Öğrencilerini teknik yüksekokullara ya da uzmanlık eğitimi veren uygulamalı bilimler üniversitelerine hazırlamaktadırlar. Teknik liseler, İsviçre Kanton Eğitim Direktörleri Konferansı (EDK) tarafından kurulan okullardır. EDK tarafından düzenlenmiş yönetmelik ve yönergelerin eğitime esas alındığı bu okullardan İsviçre'nin yirmi iki kantonunda bulunmaktadır. Büyük çoğunluğu kantonlar tarafından yönetilmektedir. Bu liselere giriş yaşı, genel itibarıyla on beş olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitim bittikten sonra öğrencilerin performansına, öğretmenlerinin ve ailelerinin yönlendirmelerine ve öğrencilerin ilgi/isteklerine göre bu okullar kayıt almaktadır. Tüm bunlara ek olarak kantondan kantona değişmekle birlikte giriş sınavları ve mülakatları da değerlendirmeye katılabilmektedir. Bu okulların eğitim süresi üç yıldır. Eğitim sonunda verilen sertifikanın İsviçre genelinde geçerliliği bulunmaktadır. Bu sertifikayla birlikte öğrencilere teknik yüksekokullara ve uygulamalı bilimler üniversitelerine girişin kapısı açılmaktadır (Educa, 2021, Eurydice, 2020). Bununla birlikte

bir üst seviye olan teknik yüksekokullara geçiş için uzman bakalorya eğitimi verilmektedir. Bu eğitimin süresi bir yıl olarak belirlenmiştir ve bu eğitimin bitişiyle birlikte öğrencilere matura sertifikası verilmektedir. Seçilen çalışma alanına bağlı olarak uygulamalı bilimler üniversiteleri, özel kabul prosedürleri uygulamaktadır. Bazı üniversiteler ise matura sertifikasına sahip olan öğrencilere sınavsız erişim hakkı sağlamaktadır (SERI, 2020).

Teknik liseler, genel anlamda profesyonelleşmek için gerekli temel bilgilerin yanı sıra belirli alanlarda derinlemesine eğitim de sağlamaktadır. Bu liselerde, özellikle aşağıda verilen meslek alanlarında eğitim verilmektedir. Bunlar:

- Sağlık,
- Sosyal çalışma alanları,
- Pedagoji,
- İletişim ve bilgi ağı,
- Sanat ve tasarım,
- Müzik ve tiyatro,
- Uygulamalı psikoloji alanlarıdır (EDK, 2020).

Teknik liselerin çoğu, mesleki alanların tamamında eğitim sunmamaktadır. Kantonların çoğunda öncelikli alanlar bulunmaktadır. Bunlar sağlık, sosyal hizmet ve eğitim alanlarıdır. Bu liselerin eğitim içerikleri EDK tarafından, yerel gereksinimlere göre düzenlenmektedir. Teknik liselerin genel itibarıyla kantondan kantona değişmeyen eğitim içerikleri şunlardır:

- Diller ve iletişim (birinci ulusal dil, ikinci ulusal dil, üçüncü bir dil ve bilgisayar bilimi),
- Matematik ve doğa bilimleri (matematik, biyoloji, fizik, kimya, fizik),
- Sosyal bilimler (tarih ve coğrafya, ekonomi ve hukuk, psikoloji, felsefe ve sosyoloji),
- Müzik eğitimi ve spor,
- Mesleki eğitim (seçilen meslek veya meslekler ile ilgili alan dersleri) (EDK, 2021).

Öğrenciler bir mesleği seçebileceği gibi ikinci bir meslek üzerine de eğitim alabilmektedirler. Meslek dersleri üç yıllık teknik lise eğitiminin ikinci yılında başlamaktadır. Öğrenciler, istekleri doğrultusunda yabancı dil kurslarına katılıp eğitimini aldığı dilden farklı bir dil sertifikasına sahip olabilmektedirler (Educa, 2020).

Kantonlar, öğrencilerin değerlendirme sistemini kendileri düzenlemektedir. Öğretmenler, öğretim hedeflerine uygun olarak öğrencilerin başarı hedeflerini belirlemekten ve onları

değerlendirmekten sorumludur. 6'lı derecelendirme sistemi bu okullarda da uygulanmaktadır. 6 en iyi seviye, 4 yeterli seviye, 4'ün altı ise yetersiz seviye olarak kabul edilmektedir. Okullar tarafından, her bir yarıyılıda ya da öğretim yılının sonunda öğrencinin bir üst sınıfa yükseltilmesine karar veren bir sertifika verilmektedir. Bu okullarda da diğer lise seviyesindeki okullarda olduğu gibi öğrenme raporları nadiren kullanılmaktadır. Kimi okullar değerlendirmeye, öğrencilerin sosyal davranışlarını ve eğitim motivasyonlarını dâhil edilebilmektedir. Teknik lise eğitimi, bir final sınavı ile son bulmaktadır. En az altı konu alanında yapılan sınavlar, en fazla iki meslek alanı ile ilgili olabilmektedir. Seçilen meslek alanına bağlı olarak öğrencilere ek staj eğitimleri verilebilmektedir. Bu eğitimler, en az on iki hafta, en fazla ise kırk hafta olabilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin, bir nevi bitirme tezi olan matura tezi yazmaları gerekmektedir. Öğrenciler, bu tezin yeterli kabul edilmesi ile teknik liseden mezun olabilmektedirler. Teknik liseyi başarı ile bitiren öğrencilerin aldıkları sertifikanın, İsviçre genelinde geçerliliği kabul edilmektedir. Bu liselerden mezun olan öğrencilerin uygun görülen uygulamalı bilimler üniversitelerine ya da teknik yüksekokullara geçişinde kantondan kantona değişmekle birlikte çeşitli değerlendirme prosedürleri uygulanabilmektedir (SERI, 2020; Eurydice, 2020).

Üçüncül Seviye (Tertiärstufe)

İsviçre eğitim sistemi, bu seviyedeki öğrencilere, üniversite eğitimi ya da yüksek mesleki eğitim ana başlıkları altında çok çeşitli eğitim kursları sunmaktadır. Türüne bağlı olarak üniversiteler, öğrencilere çok çeşitli akademik ve uygulamaya yönelik kurslar sunmaktadır. Üniversiteden üniversiteye değişmekle birlikte, genel olarak üniversitelere kabulde, bir lise matura sertifikası ve mesleki bakalorya sertifikası gerekmektedir. Bunun dışında farklı öğrenci kabul yöntemleri de bulunmaktadır. İsviçre'de bulunan üçüncül seviyede eğitim veren okullar aşağıda sıralanmıştır:

- Üniversiteler (kanton üniversiteleri ve federal teknik üniversiteler),
- Uygulamalı bilimler üniversiteleri,
- Pedagojik kolejler,
- Yüksek teknik okullar (Educa, 2021; Eurydice, 2021).

Yüksek mesleki eğitim, yükseköğretim seviyesinde eğitimin verildiği seviyedir. Bu seviyede, zorlu mesleki faaliyet alanları ve bu mesleklerin yönetim kademeleri için eğitim kursları bulunmaktadır. Yüksek mesleki eğitim kademesi altında, teknik yüksekokullar ve

federal meslek okulları yer almaktadır. Bu alan, İsviçre eğitim sisteminde bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmektedir. İkili meslek eğitimi olmayan ülkelerde bu tür eğitimler üniversitelerde verilmektedir. Yüksek meslek eğitimi güçlendirme adına, İsviçre Devlet Eğitim, Araştırma ve Yenilik Sekreterliği (SBFI), verilen mesleki eğitimin niteliklerini uluslararası düzeyde ortaya koyabilmek için mesleklere İngilizce unvanlar geliştirmektedirler (EDK, 2020).

Yüksek Teknik Okullar (Höhere Berufsbildung)

Yüksek teknik okullar, mezunlarına kendi alanlarında bağımsız olarak uzmanlık ve yönetsel sorumluluk üstlenme becerileri kazandırmaktadırlar. Bu eğitim basamağında verilen kurslar ve lisansüstü dersler, uygulama odaklı ve özellikle metodik düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir. Yüksek teknik okullarda aşağıda verilen başlıklarda eğitim verilmektedir:

- Teknoloji,
- Otelcilik, turizm ve kat hizmetleri,
- Ekonomi,
- Tarım ve ormancılık,
- Sağlık,
- Sosyal beceri eğitimi ve yetişkin eğitimi,
- Sanat, yaratıcılık ve tasarım,
- Trafik ve ulaşım (SBFI, 2021; Eurydice, 2020).

Lise düzeyinde eğitim tamamlandıktan sonra mezun olabilmek için ek olarak bazı şartlar konulmuştur. Bunlar, federal yeterlilik sertifikası, tamamlanan teknik lisenin sertifikası ve deneyimdir. Bazı yüksek teknik okullar, öğrencileri kendi bünyelerinde yetenek testine tabi tutabilmektedir. Kabul koşullarını düzenleyen kurum, Federal Ekonomi, Eğitim ve Araştırma Dairesi (WBF)'dir. Yüksek teknik okullara ilişkin kabul koşulları, öğrencilere yapılan yetenek testlerinin içeriği ve kapsamı WBF tarafından düzenlenmektedir. Bu eğitim basamağında verilen kurslar, İsviçre genelinde geçerli olan iş dünyası örgütleri ve diğer bileşenlerin ortaklaşa oluşturduğu, çerçeve olarak hazırlanan müfredatı dayanmaktadır. Belirlenen bu çerçeve müfredat, SBFI onayından geçerek yürürlüğe girmektedir. Çerçeve müfredat meslek profili, eğitim sonucunda elde edilmesi beklenen yeterlilikleri, eğitim alanlarını ve bunların eğitim sürecindeki zamansal oranlarını ortaya koymaktadır. Bölgesel

olarak konuşulan resmî dille, iki dilli olarak veya İngilizce olarak eğitimler verilebilmektedir (Educa, 2021; Eurydice, 2021; SBFI, 2021). Staj süresi dâhil olmak üzere, tam zamanlı eğitim en az iki yıl, yarı zamanlı eğitim ise en az üç yıl sürmektedir.

Bu okuldan mezun olan öğrencilerin değerlendirilmesi için ülke genelinde düzenlenen federal mesleki sınavlar ve yüksek uzmanlık sınavları bulunmaktadır. 220 civarında federal mesleki sınav ve 170 civarında yüksek uzmanlık sınavı mezunlara sunulmaktadır. Sınavların bu kadar çeşitli olmasına rağmen öğrencilerin belli başlı alanlardaki sınavları tercih ettikleri görülmektedir. Yüksek uzmanlık sınavları, federal mesleki sınavlara göre daha çok gereksinime sahiptir. İsviçre Federal Hükümeti, SBFI aracılığıyla ve iş dünyası örgütlerinin katılımıyla hazırlanan sınav düzenlemelerini kabul eden ve onaylayan merciidir. Ulusal düzeyde uygulanan bu mesleki sınavlar, yılda bir veya iki kez yapılmaktadır (SBFI, 2020; Educa, 2021). En az üç veya dört yıllık mesleki eğitimini tamamlamış ve birkaç yıllık deneyimi kanıtıyla birlikte sunabilen herkes federal mesleki sınavlara kabul edilmektedir. Aynı durum yüksek teknik sınavları için de geçerlidir. Federal mesleki sınavlardan başarılı olanlara federal bir sertifika verilmektedir. Bu sertifikaya sahip olan kişi, iş hayatında ek gelir elde edebilmektedir. Aynı zamanda bu bir mesleki unvan olarak da görülmektedir (Örneğin, federal mesleki sertifikalı bilgisayar mühendisi). Aynı durum federal uzmanlık sınavında başarılı olup bu sertifikayı almaya hak kazanan meslek sahipleri için de geçerlidir (Örneğin, federal uzman bahçıvan ya da usta bahçıvan) (Educa, 2020; EDK, 2021).

Üniversiteler (Hochschulen)

Üniversiteler, üçüncü şahıslara verdiği hizmetin yanı sıra ileri eğitim, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini yürütmektedir. İsviçre’de genel üniversiteler, uygulamalı bilimler üniversiteleri ve pedagojik üniversiteler olmak üzere üç üniversite türü bulunmaktadır. Genel üniversiteler, akademik eğitimin verildiği üniversitelerdir. İsviçre’de bu türden on tane kanton üniversitesi ve federal hükümetin yönettiği iki tane federal teknik üniversite bulunmaktadır. Bu tür üniversitelere kabul şartı genellikle lise matura okulu sertifikasına sahip olmaktır. Bilim merkezli eğitimin verildiği bu üniversitelerde, doktora programları da bulunmaktadır. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, iş odaklı eğitim veren kurumlardır. İsviçre genelinde sekiz tane devlet ve bir tane özel olmak üzere, toplam dokuz tane uygulamalı bilimler üniversitesi bulunmaktadır. Tek koşul olmamakla birlikte, bu üniversitelere kabul şartı, mesleki olgunluk sertifikasına sahip olmaktır. Uygulamalı bilimler

üniversiteleri, bilime dayalı ve uygulamaya yönelik eğitim sunmaktadır. Pedagojik üniversiteler, öğretmen eğitiminden sorumlu olan üniversitelerdir. Bu üniversiteler, tür açısından teknik üniversitelere dâhildir. Bu üniversitelere kabul için genel şart, bir lise matura sertifikasına sahip olmaktır. Tür bakımından birbirinden ayrılan üniversiteler, farklı üniversite türleri arasında geçiş seçeneklerini öğrencilerine sunmaktadır (Educa, 2021; Eurydice, 2021; SBFI, 2020). Bu üniversitelerin eğitim sistemi, bir alanda uzmanlaşmaya yöneliktir.

Genel Üniversite (Universität Hochschulen)

Genel üniversiteler, daha önce de belirtildiği üzere, on tanesi kanton iki tanesi federal teknik üniversite olmak üzere ülke genelinde on iki tanedir. Bu üniversiteler, ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik eğitim veren uygulamalı bilimler üniversitelerinin aksine uygulamadan ziyade araştırma üzerinde yoğunlaşmışlardır. Basel, Bern, Luzern, St. Gallen ve Zürih'te yer alan üniversiteler ile Zürih Federal Teknoloji Enstitüsü (ETHZ), İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgelerinde yer almaktadırlar. Cenevre, Lozan, Neuchâtel üniversiteleri ve Lozan'da yer alan İsviçre Federal Teknoloji Üniversitesi, İsviçre'nin Fransızca konuşulan bölgelerinde yer almaktadır. Fribourg Üniversitesi, Fransızca ve Almanca olmak üzere iki resmî dile sahip kanton olan Fribourg kantonunda yer almaktadır. İtalyanca konuşulan Ticino kantonunda ise İtalyan İsviçre Üniversitesi bulunmaktadır (Eurydice, 2021). Üniversiteler, bünyesinde yer alan öğrencilere çok çeşitli alanlarda kurs ve eğitim fırsatları sunmaktadır.

Üniversitelerin kayıt koşulları, diğer eğitim basamaklarındaki koşullarla benzerlik göstermektedir. Kanton üniversiteleri ve federal teknik üniversiteler, bir lisans derecesine kabul için ön şart olarak lise sertifikası istemektedir. Bununla birlikte çalışma diline hâkimiyet de bu üniversitelerin kabul şartları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda her üniversite, kendi özel şartlarını belirleme yetkisine sahiptir. İsviçre'de birkaç istisna dışında üniversiteler eğitimi ücretsiz olarak sunmaktadır. Tıp, kayropratik ve bazı spor bilimleri kursları, bu durumun istisnalarıdır. Giriş sınavı uygulayan üniversiteler, kayıt sayısına göre bazı zamanlar sınavsız öğrenci kabul edebilmektedir. Kontenjan sayısı sınırlı olduğundan bu kurslara yabancı öğrenci, özel durumlar haricinde kabul edilmemektedir. Yukarıda bahsedilen kabul koşullarını sağlamayan öğrenciler için alternatif kabul prosedürleri sunan çeşitli üniversiteler bulunmaktadır. Üniversiteler, belirli bir yaşa ve mesleki deneyime sahip

olanları, bir yetenek testine tabi tutarak öğrenciliğe kabul edebilmektedirler (EDK, 2020). Yüksek lisans eğitimine giriş için, başarıyla tamamlanmış bir lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. Yüksek lisans eğitimi, aynı üniversitede veya başka üniversitede başlatılabilmektedir. Eğitim sisteminde, öğrencilerin çalışma alanlarını değiştirmelerine de fırsat sağlanmaktadır. Ancak bu gibi durumlarda öğrenciyi kabul eden üniversite ek bilgi ve beceri edinimini talep edebilmektedir (Educa, 2020). Doktora eğitimi için, başarıyla tamamlanmış bir yüksek lisans derecesine sahip olmak ön koşuldur. Bunun yanında üniversiteler, ek koşulların sağlanmasını da talep edebilmektedirler. Bu gibi durumlarda kabul, üniversitenin sorumluluğundadır.

Üniversitelerin lisans ve lisansüstü eğitimleri, Bologna Deklarasyonu uyarınca iki aşamalı çalışma modeline göre yürütülmektedir. Lisans derecesinden mezun olabilmek için 180 AKTS puanı gerekmektedir. Tam zamanlı lisans eğitimi üç yıl sürmektedir. Yüksek lisans derecesinden mezun olabilmek için bir buçuk ila iki yıllık tam zamanlı eğitim ve 90 ila 120 AKTS puanı gerekmektedir. Bu eğitimler neticesinde elde edilen unvanlar ve kısaltmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

İsviçre üniversitelerinde lisans ve yüksek lisans eğitimi neticesinde elde edilen unvanlar ve kısaltmaları

Elde Edilen Unvan	Kısaltması
İlahiyat Mezunu	B Th
İlahiyat Uzmanı	M Th
Hukuk Mezunu	B Law
Hukuk Uzmanı	M Law
Sanat Mezunu	B A
Sanat Uzmanı	M S
Fen Fakültesi Mezunu	B Sc
Bilim Uzmanı	M Sc
Doktor	B Med
Uzman Doktor	M Med
Diş Hekimi	B Dent Med
Uzman Diş Hekimi	M Dent Med
Veteriner Hekim	B Vet Med
Uzman Veteriner Hekim	M Vet Med

Ausbildung und Abschlüsse an Universitäten, Educa, 2020, <https://bildungssystem.educa.ch/de/universitaere-hochschulen/ausbildung-abschluesse-universitaeten> adresinden erişilmiştir.

Doktora eğitimi, kapsamlı kişisel araştırmalar gerektirmektedir. Bu eğitim, öğrencileri üniversitede ve üniversite dışında araştırma odaklı çalışmalara hazırlamakla birlikte, öğrencilerin zorlu mesleki görevleri ve işleri üstlenmelerini gerektirmektedir (Eurydice,

2021). Doktora eğitiminin yanı sıra ileri eğitim de üniversitelerin misyonları arasındadır. İsviçre’deki tüm üniversiteler, ileri eğitim merkezlerine sahiptirler. Üniversiteler, ileri eğitim neticesinde öğrencilere, ileri araştırma sertifikası vermektedir. Genel itibariyle akademik yıl, iki yarıyla bölünmüştür. Güz yarıyılı, yılın 38. haftasında başlamakta ve 51. haftaya kadar devam etmektedir. Bahar yarıyılı ise yılın 8. haftasında başlamakta ve 22. haftasında sona ermektedir (Educa, 2021; SBFI, 2021).

Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri (Fachhochschulen)

Genel üniversitelere ek olarak, İsviçre’de ikinci bir üniversite türü olan uygulamalı bilimler üniversiteleri bulunmaktadır. Bu üniversiteler, teorik derslerin yanında, eğitimi verilen mesleğe uygun olarak uygulamaya yönelik eğitimler vermektedir. Uygulamalı üniversiteler, lisans, yüksek lisans ve ileri eğitim derecelerinde eğitim sunmaktadır. İsviçre genelinde, sekiz tanesi devlet bir tanesi özel olmak üzere, toplam dokuz tane uygulamalı bilimler üniversitesi bulunmaktadır. Lisans düzeyinde öğrenci kabul koşulları, Federal Üniversite Teşvik ve Koordinasyon Yasası tarafından belirlenmiştir. Lisans düzeyinde bir uygulamalı bilimler üniversitelerine kabul edilebilmek için öncelikle mesleki eğitim sertifikasına gerek duyulmaktadır. Buna ek olarak sahip olunan meslekte en az bir yıllık tecrübeye sahip olmak da aranan şartlar arasında yer almaktadır. Lise matura sertifikasına sahip olanlar, mesleğinde bir yıllık tecrübeye sahipse ve bunu yasal olarak kanıtlayabiliyorsa sınavsız olarak bu üniversitelere kabul edilmektedirler. Teknik liseden mezun olanlar, ek bir bakalorya eğitimi ile mezun olmaları durumunda sağlık, sosyal hizmet, iletişim ve hizmet, tasarım ve sanat, müzik ve tiyatro, uygulamalı psikoloji gibi dallarda eğitim alabilmektedirler. Üniversiteler gerekli gördüklerinde ek yetenek testleri de uygulayabilmektedirler (Educa, 2021; Eurydice, 2021). Yüksek lisans eğitimi için aynı konu alanında lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. Eşdeğer kabul edilen üniversite dereceleri de kabul görmekle birlikte üniversiteler isterlerse ek gereksinimleri şart koşabilmektedirler.

Uygulamalı bilimler üniversiteleri, doktora eğitimi vermemektedir. Bu üniversitelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimler verilmektedir. Diğer üniversitelerde olduğu gibi bu üniversitelerde de mezun olabilmek için 180 AKTS’ye ihtiyaç vardır. Tam zamanlı eğitimde süre üç yılken yarı zamanlı eğitim genellikle dört yıl sürmektedir. Uygulamalı bilimleri üniversitelerinde verilen yüksek lisans eğitimi, seçilen alandaki meslek üzerine derinlemesine bilgi verilen, öğrenciyi seçtiği alanda uzmanlaştırmayı hedefleyen ve

araştırmaya yönlendiren programlardır. Eğitim bir buçuk ila iki yıl arasında sürmektedir. Bu programdan mezun olabilmek için 90 ila 120 AKTS puanı gerekmektedir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri aynı zamanda çok çeşitli ileri eğitim kursları da sunmaktadır. Akademik yıl diğer üniversitelerde olduğu gibi iki yarıyla bölünmüştür. Bir yarıyıl, 14 ila 16 hafta arasında sürmektedir (Educa, 2021).

Pedagojik Üniversiteler (Pädagogischen Hochschulen)

Pedagojik üniversiteler, anaokulu ve giriş seviyesi öğretmenleri, alt orta kademe öğretmenleri, lise öğretmenleri ve teknik ortaokul öğretmenleri yetiştiren kurumlardır. Pedagojik üniversiteler, uygulamalı eğitim vermeleri ve bir alanda öğrencileri profesyonelleştirmeyi hedeflemeleri bakımından uygulamalı bilimler üniversitelerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ancak kontrolünü sağlayan organlar farklıdır. Bu üniversitelerin yönetimi, İsviçre Kanton Eğitim Yöneticileri Konferansı (EDK)'na bağlı bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi bu üniversitelerce profesyonel olarak gerçekleştirilmektedir. Verilen eğitimler, teknik konuları ve pratik uygulamaları içermesinin yanı sıra öğrencilerin araştırma becerilerini de geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Pedagojik üniversitelerde verilen eğitim, lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı modele göre gerçekleşmektedir. Eğitim süresi seçilen alana göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğretmenlik eğitimi verilen alanlar aşağıda belirtilmiştir:

- İlköğretim seviyesi öğretmeni (anaokulu veya giriş seviyesi),
- Ortaöğretim birinci kademe öğretmeni,
- Lise matura okulları ve teknik ortaokullar öğretmeni,
- Özel eğitim öğretmeni (erken çocukluk eğitiminde uzmanlıklar ve okullarda özel eğitim),
- Konuşma terapisti ve psikomotor terapi eğitmeni (SBFI, 2020; Eurydice, 2021).

İsviçre eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin basamaklara göre sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11

İsviçre’de Eğitim Seviyesine ve Eğitim Türüne Göre Öğrencilerin Sayısal Dağılımı

Eğitim Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Yerli Öğrenci Yüzdesi	Yabancı Öğrenci Yüzdesi	Özel Okulda Eğitim Alan Öğrenci Yüzdesi
	%	%	%	%
Obligatorische Schule	954811	48,55	27,46	4,61
Primarstufe 1-2	176229	48,22	28,23	4,28
Primarstufe 3-8	517905	48,58	27,79	4,02
Sekundarstufe I	260677	48,71	26,26	6
Sekundarstufe II	362990	47,14	22,71	7,14
Tertiärstufe	313128	50,09	22,72	8,51
Toplam	1630929	48,53	25,49	5,92

Lernende nach Bildungsstufe und Bildungstyp, Bumdesamt Für Statistik, 2021, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.15864792.html> sayfasından erişilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, toplam öğrenci sayısının %25,49’u yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu da İsviçre’deki yabancıların toplam nüfus içerisindeki oranı ile eş değerdir. Eğitim sistemi içerisinde özel okula giden öğrenci sayısının azlığı da dikkat çekmektedir. İsviçre genelinde toplam öğrenci sayısının %5,92’si özel okullarda eğitim almaktadır. Bu durum, İsviçreli vatandaşların devletin sağladığı eğitim sistemine güven duyduklarını göstermektedir. Yaklaşık olarak 8,6 milyon nüfusa sahip olan İsviçre’de, 1,63 milyon öğrencinin bulunması da yine İsviçreli vatandaşların eğitime verdiği önemi gösterir niteliktedir.

İsviçre’de Ana Dil(i) ve Kültür Dersleri (HSK)

Göçmen ülkesi olarak tanımlanan İsviçre’de daha önce belirtildiği gibi nüfusun %25’i yabancılardan oluşmaktadır. İsviçre eğitim sistemi içerisinde de toplam öğrenci sayısının yaklaşık %25’ini yabancı çocuklar oluşturmaktadır. Zürih ve Bern gibi büyük şehirlerde durum biraz daha farklıdır. Bu şehirlerde yabancı sayısı genel oranın üzerine çıkmaktadır. Bazı büyük şehirlerdeki okullarda yabancı öğrenci sayısı %40’ları %50’leri bulmakta (Truniger, 1998), hatta bazı okullarda yabancı çocuklar okuldaki öğrenci sayısının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yabancı öğrenci sayısının, genel öğrenci sayısı içerisinde böyle büyük bir orana sahip olduğu ülkede, ana dili ve kültür üzerine yapılan çalışmaların, ülkenin eğitim başarısını artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca verilen bu dersin adı Ana Dil ve Kültür Dersleri olarak Türkçeye çevrilmiştir. Ancak ana dil değil ana dili olarak

düzeltilmesi gerektiğinden yanlış çeviri olarak değerlendirilmiş ve parantez içerisinde “i” harfi eklenerek doğru kullanımı gösterilmiştir.

Göçmen ya da yabancı sıfatı ile kendi ülkesinden başka bir ülkede yaşayan insanlar, kültürel kimliklerini ve dillerini kaybetme korkusunu büyük oranda yaşamaktadırlar. Bilindiği üzere kültürün taşıyıcısı durumundaki dil, millî kimliğin tanımında en önemli yere sahip olan unsurdur. Bu durumun farkında olan aileler, kendi çocuklarına ana dillerini öğretmeye çalışmakta ve öz kültürleri ile olan bağlarını koruma endişesiyle birtakım girişimlerde bulunmaktadır. Her ne kadar aile içerisinde bu durum önemsense de (Kayır, 2018), dil eğitimi açısından profesyonel olmayan ailelerin girişimleri bazen yetersiz kalabilmektedir. Başarılı olsalar bile bu öğretilerin üçüncü kuşağa aktarımı tam manasıyla gerçekleşmemektedir.

İsviçre Federal Cumhuriyeti, bu çok dilliliği ve çok kültürlüğü bir zenginlik olarak görmekte; yabancıların ana dilleri ve kültürleri üzerine devlet nezdinde eğitim almalarını sağlamaktadır. Ana Dil(i) ve Kültür dersi (HSK), ilk olarak Zürih kantonunda, İtalyan mültecilerin girişi ile oluşturulmuştur. 1930’lu yıllarda, İsviçre’de yaşayan İtalyan siyasetçilerin, burada yaşayan İtalyanların kendi dillerinden ve kültürlerinden kopmamasını sağlamak için yaptıkları girişim, günümüze kadar gelen Ana Dil(i) ve Kültür dersinin temelini oluşturmuştur. 21 Haziran 1966’da İsviçre Talim ve Terbiye Kurulu, İtalyanca dil ve kültür derslerinin zorunlu eğitim seviyesindeki okullarda yürütülmesine izin vermiştir. Daha sonra bu kurul, 16 Mayıs 1972’de normal okul saatleri içerisinde bu derslerin yürütülmesine ilişkin tavsiye niteliğinde bir karar almıştır. İsviçre’de eğitim sistemi kantondan kantona değiştiğinden dolayı bu kararın uygulaması, kantonların ve belediyelerin takdirine bırakılmıştır. 1983 yılında ise bu karar, bütün göçmenlerin dilleri için geçerli hâle getirilmiştir. Aynı tarihte, verilen bu derslerden alınan notların öğrencilerin karnelerinde geçerli olmasına da karar verilmiştir. Günümüzde yirmi iki dilde Ana Dil(i) ve Kültür dersi verilmektedir. Bunlardan biri de Türkçe olarak verilen Ana Dil(i) ve Kültür dersidir. Türkçe’nin Ana Dil(i) ve Kültür dersi olarak İsviçre’de okutulması 1980’li yıllara dayanmaktadır. İtalyanca, Türkçe, Fransızca, Rusça, Bulgarca, Arnavutça, Arapça, Fince, İspanyolca gibi diller başta olmak üzere toplam yirmi iki dilde verilen Ana dil ve Kültür dersleri kantonların eğitim müdürlüklerince düzenlenmektedir. Bu yirmi iki dilin yanında başka dillerde de Ana Dil(i) ve Kültür dersi olanakları mevcuttur. Bunun için yapılması gereken bahsi geçen dilin Ana Dil(i) ve Kültür dersi olarak okutulması için kantonların eğitim müdürlüklerine başvuru yapmaktır (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013).

İlk zamanlarda göçmenlerin ülkelerine geri dönecekleri düşünülerek bu eğitimlerin gerekli olduğu kanısı yaygınlaşmıştır. Daha sonra bu göçmenlerin kalıcı olduğu anlaşıldığında çatlak sesler yükselmiş ve göçmenlere kendi ana dillerine ve kültürlerine yönelik verilen eğitimin gereksiz olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Avrupa ülkelerinin yabancılara kendi ana dillerinin öğretimi karşısındaki tavırları nettir. Çeşitli Avrupa ülkelerince göçmenlerin kendi dilleri ve kültürleri üzerine eğitim almaları, toplumlaşmanın önünde bir engel olarak görülmektedir. Bu ve buna benzer yaklaşımlar hem eğitim bilimi hem dil bilimi açısından doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Yağmur, 2010, s. 222). İsviçre ise diğer Avrupa ülkelerinin tam aksine göçmenlerin kendi ana dillerini ve kültürlerini bilmesinin önemini anlamış ve buna yönelik uygulamaları devreye sokmuştur. Ana diline hâkim olan bireylerin diğer dilleri daha kolay öğrendiği ve bulunduğu ülkenin eğitim sistemi içerisinde daha başarılı oldukları bilinmektedir. Hatta İsviçre’de işe alımlarda ana diline hâkim olan bireylerin tercih edildiği, İsviçre’deki Türk vatandaşları tarafından dile getirilmiştir. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013), pedagojik araştırmalara ve yapılan araştırmalara dayanarak öğrencilerin hem ana dillerini öğrenmelerinin hem de bulundukları ülkenin dilinde eğitimler almalarının, sadece birey açısından değil toplumun çıkarı açısından da faydalı olduğunu söylemektedir.

HSK dersleri, İsviçre’deki yabancı sayısının fazlalığı düşünüldüğünde hem yabancıların dillerine ve kültürlerine uzak yetişmemeleri hem de bulundukları ülkenin eğitim sisteminde başarılı olabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. İsviçre de bu konuya önem göstermekte ve HSK dersi ile ilgili konferans, çalıştay, çerçeve program oluşturma gibi çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Tüm bu çalışmalara rağmen yirmi iki dilde eğitimi verilen bu dersin uygulanmasında bir takım problemler gözlenmektedir. Bu problemler aşağıda sıralanmıştır (Schader & Maloku, 2015’ten akt. Kayır, 2018, s. 21-22):

- Ana dili eğitiminde belirli kuralların bulunmaması ve öğretmenlere ulaşmanın zorluğu, uyumu ve birlikte çalışmayı zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.
- Bu dersin verildiği sınıflarda çok farklı seviyelerde ve yaşlarda öğrencilerin bulanabiliyor olması, öğretmenleri eğitimin sürdürülmesi ve eğitimde başarının yakalanması açısından çok zorlamaktadır.
- Öğrencilerin dil becerilerinin farklı seviyelerde olması ve çeşitli ağız özelliklerine göre konuşmaları, eğitimin standartlaştırılmasının önünde engel teşkil etmektedir.

- Haftada iki ile dört ders saati arasında verilen eğitim, süre olarak yetersiz bulunmaktadır. Aynı zamanda bu derslere katılımın gönüllülük esasına göre olması, öğretmenleri ve eğitimi zora sokmaktadır.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013, s. 8) tarafından hazırlanan “Ana dil ve Kültür Dersi İçin Çerçeve Plan”da, bu derse yönelik çerçeve plan hazırlanırken hangi ana fikirlerin esas alındığına değinilmiştir. Bunlar:

- HSK dersleri öğrencileri yaşlarına, başarı düzeylerine ve önbilgilerine göre ana dillerinde destekler nitelikte olmalıdır.
- HSK dersleri öğrencileri, iki dilliğin getirdiği potansiyellerini kullanabilme becerileri üzerine yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çok dilli olmak, öğrencilerin toplumsal değerleri olumlu algılamalarını sağlamaktadır.
- Bu dersler öğrencilerin sorunlarla baş edebilme becerilerini, uluslararası düzeyle yeterliliklerini ve kıyas becerilerini geliştirmektedir. Bu durum da onlarda, kültürlere saygılı bir tutumu teşvik etmektedir.
- HSK dersleri sayesinde öğrenciler, ana vatanlarında bulunan yakınları ve akrabaları ile daha sağlıklı iletişim kurmakta ve olası geri dönme durumunda uyum sağlama noktasında daha az sorun yaşamaktadırlar.
- Verilen bu dersler, yabancı uyruklu çocukların zorunlu eğitim okullarına uyumlarını da kolaylaştırmaktadır.
- HSK dersleri ile birlikte, geldikleri ülkelerin diline, kültürüne hâkim olarak yetişen öğrenciler, hem İsviçre’nin çok kültürlü yapısını desteklemekte hem de diğer kültürlere bakış açısını olumlu yönde değiştirmektedirler.
- HSK dersleri, öğrencileri ana vatanlarında olduğu gibi İsviçre’de de destekleyerek onların ileride sahip olacakları iş ve mesleklerinde çok dilli ve kültürlü yapılarından faydalanmalarını sağlamaktadır.
- HSK dersleri on temel tutuma dayanmaktadır. Bu tutumlar; güdülenme, tasarım becerisi, sorumluluk duygusu, çevre bilinci, muhakeme ve eleştiri yeteneği, zamanı değerlendirme, dürüstlük, iletişim yeteneği ve dayanışma, gelenek bilinci, bilgiye ilgi duymadır.

HSK Çerçeve Plan içerisinde, eğitim yaklaşımına yönelik temel ilkelerden bahsedilmiştir. Bu ilkeler şu şekilde verilmiştir (Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013, s. 9):

- Temel ve bütünsel eğitim: Ana dil ve Kültür derslerinde içerikler düzenlenirken, içeriklerden önemli görülenler tercih edilmiştir. Dersler, öğrencilerin ilgilerine göre düzenlenmiş ve derslerde öğretilenlerin başka bağlamlarla da pekiştirilerek kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Günümüz itibariyle verilen bu dersler, daha önce elde edilen deneyimlere dayanmaktadır. Öğrencileri olabildiğince çok materyalle ve kendi dillerinin esas alındığı faaliyetlerle yüz yüze bırakmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin seviyesine uygun eğitimin ve ödevlerin verilmesi hedeflenmektedir. Derslerde, Almanca ile öğrencinin ana dili karşılaştırılarak öğrencinin her iki dilde de yeterliliğini artırması sağlanmaktadır. Ayrıca dersler, öğrencilere bireysel çalışma imkânı da sunmaktadır.
- Öğrencileri değerlendirme: Öğrenciler, ilkokulun ikinci sınıfından itibaren HSK derslerinden not almaktadırlar. Bu notlar, HSK öğretmenleri tarafından yılsonu itibariyle öğrencilerin karnelerine işlenmektedir. Aileler, öğretmenler tarafından çocuklarının gelişim ve öğrenme durumları hakkında bilgilendirilmektedirler. Verilen bu notlar, öğrencilerin belirlenen hedefe ne derece ulaştıkları hakkında bilgiler vermektedir. HSK öğretmenleri, isteğe bağlı olarak öğrenciler hakkında dinleme, okuma, konuşma, yazma, ülke bilgisi, insan ve çevre başlıklarında ayrı ayrı bireysel değerlendirmelerde bulunup not verebilmektedirler. Verilen not, sadece yapılan sınavların aritmetik ortalaması değildir. HSK öğretmenlerinin gözlemleri neticesinde yaptığı değerlendirmeleri de içermektedir.
- Ev ödevleri: Ödevler, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini destekler niteliktedir. Verilen bu ödevler, ailelerin yardımı olmadan öğrenciler tarafından yapılabilmelidir. Sadece karşılıklı konuşma ya da oyun şeklindeki ödevlerin yapılmasında ebeveynlerin yardımına olumlu bakılmaktadır. Ödev verirken öğretmenlerin ödev verilen öğrencinin bireysel performansına dikkat etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere aşırı yüklenecek şekilde ödev vermekten kaçınması da temel kurallar arasında yer almaktadır.
- Öğretim materyalleri ve yardımcı ders araçları: HSK öğretmenleri, derste kullanılacak materyallerin ve yardımcı araçların seçiminden sorumludur. Bunu yaparken öğrencilerin iki dilli ve göçmen olma durumlarını göz önünde bulundurmalarıdır.
- Yöntem seçimi: HSK öğretmenleri, çerçeve planın temel ilkelerini göz önünde bulundurmaları kaydıyla, yöntem seçiminde bağımsızdırlar. Öğretmenlerin dersin

hedeflerine hizmet eden en iyi yöntemi seçmeleri gerekmektedir. Ayrıca ders sırasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, eğitim sürecinin kalitesini artırması bakımından önemlidir. Yöntem seçilirken öğrencilerin farklı dil seviyelerine, farklı yaşlara ve farklı karakterlere sahip olduğu unutulmamalıdır.

- Siyasi ve dinî tarafsızlık: HSK derslerinde, siyasi ve dinî hiçbir taraftarlığa yer verilmez. Bu derslerde genel olarak çoğulcu yaklaşım esas alınmıştır. Milliyetçi ve siyasi yaklaşımların bu ders kapsamında yeri bulunmamaktadır. Derslerde din biliminden bahsedilir ama dinî taraftarlığa yer verilmez.

Ana dil ve Kültür Çerçeve Planı'nda tüm seviyeler için belirlenen ortak on bir ana tema bulunmaktadır. Bunlar:

- Ben ve diğerleriyle birlikte yaşamak,
- Aile,
- Oyun ve boş zaman,
- İkamet, semt ve şehir,
- Festivaller, tüketim ve moda,
- Sağlık ve yemek,
- Coğrafya,
- Doğa ve teknoloji,
- Edebiyat ve sanat,
- Geçmiş ve tarih ((Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013, s. 19-24).

Bu dersin verildiği dört ana seviye bulunmaktadır. Bunlar:

- Anaokulu
- Alt seviye (İlkokul 1, 2, 3. Sınıflar)
- Orta seviye (İlkokul 4, 5, 6. Sınıflar)
- İkinci orta seviye(7, 8, 9. Sınıflar)

Belirlenen on bir ana tema bu seviyelere göre uyarlanarak öğrencilere sunulmaktadır. Örneğin, “aile” teması, anaokulunda “ailem ve akrabalarım”, alt seviyede “ailem ve akrabalarım, ailedeki kural ve normlar”, orta seviyede “ailedeki görev ve iş dağılımı, ailenin tarihi, nesiller ve soy ağacım, farklı aile şekilleri” ve ikinci orta seviyede “aile bireylerinin rolleri, zaman değişimi, kültürel farklılıklar, benim kendi rol anlayışım, tarih ve kültür bağımlılığı içinde ailenin fonksiyonu ve şekilleri, kendi değerlerim, ahlak” şeklinde verilmiştir.

Bu ders kapsamında kullanılan ders kitaplarının basımı ve dağıtımı, ilgili kanton tarafından gerçekleştirilmektedir. Alt seviye için bir kitap, orta seviye için bir kitap ve son olarak ikinci orta seviye için bir kitap bulunmaktadır. Tüm bu seviyeler için birer de çalışma kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplar, ana seviyelerin içinde telaffuz edilen üç alt seviye için ortak olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, öğretmenler için bir kılavuz kitap da hazırlanmıştır. Kılavuz kitap, öğretmenin isteği doğrultusunda öğretmene verilmektedir. Öğretmenler için oluşturulan bu kılavuz kitabın dışarıya verilmesi yasaklanmıştır. Bu kitapların tasarımından, basımından ve dağıtımından ilgili kantonun Kanton Öğretim Materyalleri Merkezi sorumludur (Stebler, 2014, s. 17). Kitapların tasarımları seviyeye uygun olarak hazırlanmıştır. Resimlerin ve renklerin yoğunluğu seviye arttıkça değişmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

Cumhuriyet tarihinde yurt dışına Türk göçü, en fazla II. Dünya Savaşı'ndan sonra görülmüştür. 1960'ların başında geçici işçi olarak çeşitli ülkelere giden Türkler, ilk etapta kalıcı olmayı düşünmeden gitmişler ve bu süre zarfında eğitime, dil öğrenmeye ve gittikleri ülkelerin kültürlerine uyum sağlamaya çok gerek duymamışlardır. Kimi aileler dönmeyi tercih etmekle birlikte hatırı sayılır bir kesim ise oluşan şartları değerlendirerek bulundukları ülkede kalmayı tercih etmişlerdir. Verilen bu kararlar bulundukları ülkelerin kültürüne uyum sağlama gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çelik, 2008). Bununla birlikte kültür karmaşaları da baş göstermeye başlamıştır. Gittikleri ülkelerin dilini ve kültürünü öğrenen Türk vatandaşları, kendi dillerinden ve kültürlerinden uzaklaşma sorunuyla baş başa kalmışlardır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçeden ve Türklük bilincinden kopmamaları için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür ve yürütülmeye de devam etmektedir. Yurt dışındaki ikinci kuşak, ilk kuşağa göre kültürel kirlenmeye ve millî kimlikten uzaklaşmaya daha yatkındır.

Dil kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde dilin bilgiyi, beceriyi, kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktaran en önemli vasıta (Korkmaz, 1995, s. 27) olduğu görülmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak yurt dışında yaşayan Türkler düşünüldüğünde ana dilinden kopmanın millî kültürden ve benlikten kopmakla denk olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple yurt dışında yaşayan Türklere kendi dillerini ve kültürlerini hiç unutmayacakları şekilde öğretmek, oradaki Türklerin kimliklerinden uzaklaşmalarını engellemek açısından hayati önem taşımaktadır.

Aileler, kendi içlerinde Türkçe konuşarak benliklerini korumaya çalışmaktadır. Evlerinde, bulundukları ülkenin dilinin konuşulmasının millî benliklerine zarar vereceği kanısı Türk aileleri arasında yaygın bir düşüncedir. Ancak yurt dışında yaşayan Türklerin konuştıkları dil her zaman standart özellikler göstermemektedir. Gerek geldikleri yörenin ağız özelliklerini kullanmaları, gerekse Türk dilinin son dönemde geçirdiği başkalaşimleri takip edememeleri, onların bu hassasiyetini yeterince desteklememektedir (Koçak, 2012, s. 305; Çakır, 2002). Aileden öğrenilen dil ile yetinmeye çalışan çocuklar, kendi ana dillerinde tam yetkinliğe ulaşamamaktadırlar. Kendi ana dilini tam olarak öğrenemeyen bu çocuklar, bulundukları ülkelerin dillerini de tam manasıyla öğrenememekte ve iki dilde de hâkimiyeti sağlayamamaktadırlar. MEB (2018, s. 2), ana diline tam manasıyla hâkim olabilen çocukların, bulundukları ülkenin dilini daha kolay öğrenebileceklerini söylemektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının aile birliği, eğitimi, kültürel ve sosyal ihtiyaçları ve ana vatanla bağlarının korunması (TC Anayasası, 1982) anayasanın 62. maddesi ile koruma altına alınmıştır. Bu maddeye göre, yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim ihtiyaçları da dâhil olmak üzere, birçok ihtiyacı Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından üstlenilmiştir. Burada en önemli unsurlardan birisi de Türk çocuklarının eğitimi konusudur. Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)’nin 59. maddesi “Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili Devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden (askerî öğrenciler hariç), Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur” şeklinde düzenleme mevcuttur. Buradan da anlaşılacağı üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitiminden, Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik çalışmaların yapıldığı birimler, Talim ve Terbiye Kurulu, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü ve Millî Eğitim Şûrası’dır (Şen, 2010, s. 239).

Millî Eğitim Bakanlığı, ilki 1986 yılında hazırlanan “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (Şen, 2010, s. 247) olmak üzere çok sayıda ders programı hazırlamış ve gerekli öğretmen ihtiyacını karşılamak suretiyle dil ve kültür derslerinin günümüze değin sürdürülmesini sağlamıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için uygun ortama, alanında yetkin öğretmenlere, ihtiyacı karşılayabilecek nitelikte ders kitaplarına ve etkili bir öğretim planına ihtiyaçları vardır (Uçgun, 2015, s. 515). Millî Eğitim Bakanlığı, bu alanlardaki eksikliklerin ortadan kaldırılabilmesi adına, 2009 yılında “Uzaktaki Yakınlarımız” projesini oluşturmuştur. Bu proje kapsamında, yurt dışındaki Türk vatandaşları ile bağları daha

kuvvetlendirmek adına birtakım çalışmalar yürütülmüştür. Bu projenin amacı (MEB, 2010, s.3), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem bulunduğu ülkenin kültürüne uyum sağlamaları hem de kendi öz kültürlerini yaşamaları ve yaşatmaları için gerekli olan eğitim-öğretim materyallerinin ve öğretim programlarının hazırlanıp orada görevli öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine sunulmasıdır. Projeler Koordinasyon Merkezi ve Talim ve Terbiye Kurulu ortaklığında uygulamaya konulan bu projenin hedefleri aşağıda sıralanmıştır (MEB'den akt. Şen, 2010, s.246-247):

- Öğrencilerimizin dilimizi, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
- Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,
- Bulundukları ülkedeki Türklerle iletişim kurmaları,
- Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkilerini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
- Duygu ve düşüncelerini ifade ederken Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri,
- Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak bulundukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri,
- Türk kültürünü bulundukları ülkede tanıtmaları,
- İnsan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri,
- Hazırlanacak kitap ve materyallerle öğrenme-öğretme ortamının zenginleştirilmesi, böylece öğretmene destek sağlaması, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
- Veliler ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe ve Türk kültürüne yönelik farkındalığın oluşturulması, bunun için de eğitim müşavirleri/ataşelerinin görev yaptıkları ülkelerde rehberlik etmeleri sağlanacaktır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretim Programı, her ne kadar iki ders için hazırlanmış gibi görünse de aslında tek bir derse yönelik kazanım ve hedefleri içermektedir. Bu program kapsamında verilen dil ve kültür dersi ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ile bağlarının korunması, çocukların kendi ana dillerine ve öz kültürlerine bağlı kalmaları amaçlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen "yurt dışındaki Türk vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması" maddesinin vücut bulmuş hâli, Türkçe ve Türk Kültürü dersidir.

Bu dersler, yirmi iki kanton ve yüz altmış yedi ayrı Türk okulunda verilmektedir. Türk okulları denilince akla her ne kadar ayrı bir okul binası gelse de aslında İsviçre eğitim sisteminde yer alan ilköğretim ve ortaokul binalarındaki özel izinle verilmiş sınıflardır. Bu dersler, haftada iki saat olacak şekilde verilmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na göre bu dersler işlenmekte ve dört temel dil becerisinin öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin asıl amacı, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi ve bu çocuklara Türk kültürünün öğretilmesidir. Kültürü geleceğe taşıyan, onu besleyen ve tabiri caizse vücut bulduran o milletin dilidir. Bu sebeple ana dilinin öğretimi, kültür aktarımının vazgeçilmez unsurudur. Kültürü taşıyan ve onu gelecek nesillere aktarımını sağlayan yegâne unsur, dildir. Türk dilini iyi anlayan, onu gerektiği gibi kullanan bir çocuk, kültürün hem taşıyıcısı hem kendisidir. Bu durum, ana dilini daha iyi kavramasını ve özümsemesini sağlamaktadır. Böylece kişide kültüre ait olma hissiyatı gelişmektedir. Milletleri bir bütün yapan da budur (Tekin, 2016). Bu bağlamda, kendi dilini iyi derecede öğrenen kuşak, yurt dışında yaşayacak gelecek kuşağa, kendi kültüre ait bilgi ve birikimlerini aktarabileceklerdir. Böylece, öncelikle Türkiye Cumhuriyeti'nin, ardından Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedefi olan, yurt dışındaki Türklerle bağlantıyı koparmama amacı hayat bulabilecektir.

İsviçre'de bir kantonda Türk Okulu açmak için iki yol bulunmaktadır. İlk yol, en az on velinin okul açılmasını talep etmesiyle birlikte uygun gördükleri okulun detaylı bilgilerini ekledikleri ve öğrencilerin derse devamlılığını sağlayacaklarını taahhüt ettikleri bir dilekçeyi ilgili kantonun eğitim müşavirliğine sunulmasıdır. İkinci yol ise öğretmenler tarafından yapılan başvurulardır. Bir öğretmenin, gerekli gördüğü bölgede bir Türk okulu açma isteğini dile getirdiği gerekçeli dilekçeyi, dilekçeye uygun gördüğü okulun bilgilerini ekleyerek yine ilgili kantonun eğitim müşavirliğine vermesiyle birlikte süreç başlamaktadır. Dilekçeyle başlayan süreç, kantonun eğitim müdürlüğünün, belediyeye veya ilgili okulun yönetimine resmî bir yazı göndermesi ile devam etmektedir. İlgili okulun yönetimi ve kantonun eğitim müdürlüğünün okulun açılmasını uygun görmesi durumunda, Türk okulunun açılmasına izin verilmektedir (Karabulut, 2019, s. 32). Öğrenciler ya da öğrencilerin velileri tarafından doldurulan form ile öğrencilerin bu okula kaydı yapılabilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında kullanılacak materyaller, büyük önem taşımaktadır. Bu dersi alan öğrencilerin en çok karşı karşıya kalacakları materyal şüphesiz ders kitaplarıdır. Bu dersin en büyük amaçlarından biri, Türk kültürüne ait değerlerin öğrenciye aktarılmasıdır. Bu amaca hizmet eden bir ders kitabı, hem öğrencinin öğrenme hayatını olumlu yönde değiştirecek hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda ders kitapları, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmen tarafından kullanılacak materyallerin, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve dil gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir.

Ders kitapları, içerisinde barındırdığı metinler aracılığıyla çocuğun dil becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirmede, onun kültür öğelerini kavramasını ve benimsemesini sağlamada bu kültür öğelerini kendisinden sonra gelecek nesillere aktarabilmede oldukça önemli bir kaynak ve rehber konumundadır (Kolay, 2018, s. 90). Bu kitapların içerisinde yer alacak metinler, Türk dilinin ve Türk kültürünün güzide örneklerinden seçilmeli, dersin asıl amaçlarından biri olan dilin ve kültürün zenginliklerini öğrencilere aktarmada bir araç olabilmelidir.

Günümüzde kullanılan ders kitapları, sekiz seviyeye göre hazırlanmıştır. Her seviye için bir kitap olacak şekilde hazırlanan seride, iki adet öğretmen el kitabına da yer verilmiştir. Bunlar kendi içerisinde “Hazırlık 1” ve “Hazırlık 2” adları altında seviyelendirilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler için de iki adet hazırlık kitabına ve iki adet çalışma kitabına yer verilmiştir. Bu kitaplar da “Hazırlık 1” ve “Hazırlık 2” şeklinde ayrıntılandırılmıştır. Aşağıda, günümüzde Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan ders kitaplarının ön kapak sayfalarına yer verilmiştir:



Şekil 6. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının ön kapak sayfaları. “Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları”, Eğitim Bilişim Ağı, 2021, <https://www.eba.gov.tr/arama?q=T%C3%BCrk%C3%A7e%20ve%20T%C3%BCrk%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC> kaynağından uyarlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Görevlendirmeleri

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin devamlılığının sağlanmasında, Türk dilinin yurt dışındaki Türk çocuklarına aktarılmasında ve Türk kültürünün benimsetilmesinde en büyük sorumluluk, işin tezgâhında olan öğretmenlere düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, T.C. Anayasası'nın 62. maddesi kapsamında üzerine düşen sorumluluğu, büyük oranda öğretmenler vasıtası ile yerine getirmektedir. Bu öğretmenlerin seçilmeleri ve görevlendirilmeleri; dersin amacına ulaşması, Türk çocuklarının ana vatan ile bağlarının korunması ve aidiyet duygularının devamı açısından büyük önem arz etmektedir. Hâlihazırda Türkiye'de, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunda bir öğretmen yetiştirme programı bulunmamaktadır. Bu durum, var olan programlarda yetişen öğretmenlerden, çeşitli kıstaslara göre bir seçim yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, her yıl yaptığı seçme sınavları ile bu eksikliği gidermeye çalışmaktadır.

Yapılan öğretmen seçmeleri ve atamalarında karşılaşılan en büyük problem, Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin, yalnızca dil eğitimi alanından değil başka alanlardan da seçiliyor olmasıdır. Şen (2020), 2010-2019 yılları arasında yapılan öğretmen atamaları üzerine bir araştırma yapmış ve bu araştırma neticesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yürütülmesi için yapılan öğretmen atamalarının, okulöncesi, sosyal bilgiler, muhasebe ve finansman, özel eğitim, tarih öğretmenliği gibi branşlardan olduğunu ortaya koymuştur. Atamaya esas olan bu branşların Türkçe ve Türk Kültürü dersinin gereksinimlerini karşılamaya yetemeyecek nitelikte olduğunu ve bu ders kapsamında görevlendirilmesi gereken yegâne branşların, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği branşlarının olduğunu çalışmasında dile getirmiştir. Demirel (2014), Avrupa'da yaşayan Türklerin eğitim alanında karşılaştıkları problemleri incelediği çalışmasında, Türkçe ve Türk Kültürü ders içeriğinin öğretmen ataması yapılan branşların çoğu ile tutarsız olduğunu söylemiş ve bunu bir sorun olarak değerlendirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından en sonu 2020 yılında yayımlanan Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu'nda, öğretmenlerden beklenen yeterliliklere ve öğretmenleri değerlendirme kıstaslarına yer verilmiştir. Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Sınavı adlı altında iki sınava tabi tutulan öğretmenlerin, bu sınavlarda başarılı olmaları durumunda atamaları gerçekleştirilmektedir. Kılavuz, on iki başlıkta başvuru şartlarına yer verilmiştir. Bunlar (MEB, 2020, s. 6):

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- Sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak,
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa tabi olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak (Vekil öğretmenler ile sözleşmeli olarak çalıştırılanlar hariç),
- Askerlik hizmetini yapmış veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak,
- En az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak,
- Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile engelli bulunmamak ve herhangi bir bulaşıcı hastalığın taşıyıcısı olmamak,
- 26/9/2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 53'üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı 1 yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile Devletin güvenliğine karşı suçlar, Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma, suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkûm olmamak,
- Yurtdışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak,
- Son 10 yılda, uyarma ve kınama cezalarından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
- Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak,
- Son 5 yıl içinde YDS veya YÖKDİL Sınavından en az "E/50 Puan" düzeyinde ya da sınav başvurusunun son günü itibarıyla son 5 yıl içinde ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan bu puana denk bir dil belgesine sahip olmak,
- Daha önce Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yurt dışında görevlendirilmiş olanlar için önceki yurt dışı görevinde başarılı olmuş ve yurt içi görevine başladığı tarihten itibaren sınav başvurusunun son günü itibarıyla en az 2 yıl çalışmış olmak.

Bu şartların dışında özel şartlara da yer veren Kılavuz (2020)'da, bir öğretmenin en fazla iki kere yurt dışı görevine gönderilebileceği, yurt dışı göreve kabul edilen öğretmenin az bir eğitim öğretim dönemi boyunca görevini bırakamayacağı dile getirilmiştir. Mesleki Yeterlilik Sınavı'nı kazanan adaylar, Temsil Yeteneği Sınavı'na girmeye hak kazanabilmektedir. Mesleki Yeterlilik Sınavı'nda sorulan soruların konu alanına göre dağılımı ve bu alanların puan değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

Mesleki Yeterlilik Sınavı Sorularının Konu Alanına Göre Dağılımı ve Puan Değerleri

Konu Alanı	Puan Değeri
Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25
Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Mevzuat *(657 sayılı DMK'nın 1. Kısım ile 4. Kısımın 7. Bölümü,) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5682 sayılı Pasaport Kanunu, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 6. Kısımın 10. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı,	25
Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.)	25
Toplam	100

Mesleki Yeterlilik Sınavı Konuları, MEB, 2020, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/09174334_OYRETMEN_KILAVUZU.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mesleki Yeterlilik Sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu sınavdan başarılı sayılıp bir sonraki sınav olan Temsil Yeteneği Sınavı'na katılabilmek için, en az 60 puan almak gerekmektedir. Sözlü sınav usulüne göre yapılan Temsil Yeteneği Sınavı'nın konu alanı ve bu konu alanlarının puan dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 13

Temsil Yeteneği Sınavı Konu Alanları ve Puan Değerleri

Konu Alanı	Puan Değeri
Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25
Genel Kültür, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı	25
Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Tutum ve Davranışlarının Göreve Uygunluğu	25
Toplam	100

Temsil Yeteneği Sınavı Konu Alanları ve Puan Değerleri, MEB, 2020, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/09174334_OYRETMEN_KILAVUZU.pdf sayfasından erişilmiştir.

Temsil Yeterliliği Sınavı'nın değerlendirilmesinde, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu'nda yer alan kurum temsilcileri görevlendirilmektedir. Her bir temsilci, ayrı ayrı konu alanındaki yeterlilikleri inceleyerek puanlandırma yapmaktadır. Yapılan ölçme işlemi neticesinde başarılı sayılabilmek için en az 70 puan almış olmak gereklidir. Her iki sınavdan da başarılı olan adaylar, adayların başvurdukları ülkeleri göz önünde bulundurmak kaydıyla kendi içlerinde sıralamaya tabi tutulmaktadır. Sıralamada aynı puana sahip adayların

arasından seçim yapılırken adayların daha önce yurt dışı görevlendirmesinin yapıp yapılmadığına ve lisansüstü eğitimi açısından üstünlüğüne bakılmaktadır. Sıralamaya giren adayların görevlendirmesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına karşı en önemli sorumluluklarından biri, bu vatandaşların eğitimi konusudur. Devletin temsilcileri olarak görevlendirilen öğretmenlere, bu sorumluluğun yerine getirilmesi noktasında büyük görevler düşmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin görevlendirilmesi konusu büyük önem arz etmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türk dili ve kültürü üzerine hâkimiyetlerinin artırılması açısından görevlendirme şartlarının gözden geçirilmesinde; Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yürütülmesinden sorumlu tutulan öğretmenlerin Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği gibi branşlardan seçilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi doğru bir şekilde öğrenmeleri, ilk olarak bu alanda görev alacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine, programın ve nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasına ve uygun eğitim ortamlarının sağlanmasına bağlıdır (Uçgun, 2015). Bu durum, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının önemini gözler önüne sermektedir. Yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak bir öğretim planı kapsamında yürütülmektedir. Türkiye dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri, Türk kültürüne hâkim olmaları ve Türk kültürünü yaşatmaları için verilen bu dersler, -günümüzde de devam edecek şekilde- sonuncusu 2018 yılında hazırlanan program olmak üzere, beş program üzerinden yürütülmüştür. İlk olarak 1986 yılında hazırlanan “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları” 2000 yılına kadar kullanılmıştır. 2000 yılında ise “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları” hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 2006 yılına kadar uygulanan bu program, yerini 2006 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından özel bir ihtisas komisyonu kurularak 14.09.2006 tarih ve 360 sayılı kararla hazırlanan “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)”na bırakmıştır (Deniz, Uysal, 2010, s. 2). Bu program, 2009 yılında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü

Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” adıyla yeniden düzenlenerek yayımlanmıştır (Şen, 2010, s. 247). Bu program da 2018 yılına kadar Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde uygulanmıştır. 2018 yılında bu program “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)” adıyla revize edilerek yeniden yayımlanmıştır. Günümüzde hâlâ bu program geçerliliğini sürdürmektedir.

Hâlihazırda kullanımda olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler), tematik yaklaşımla oluşturulmuştur. Bir önceki programda sınıf olarak belirtilen eğitim basamakları, bu programda seviye olarak değiştirilmiştir. Bunun sebebini MEB (2019, s. 12), Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilen ülkelerdeki eğitim sistemlerinde farklılıkların bulunması ve derse katılan öğrencilerin düzeylerinin birbirinden farklı olması olarak açıklamıştır. Programda, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin genel ve özel amaçlarına da yer verilmiştir. Programın genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası ilişkileri geliştirmek dersin bir diğer amacıdır (MEB, 2018, s. 1).

Bu genel amaçlar altında özel amaçlara da yer verilmiştir. Programın özel amaçları ise şu şekildedir:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi (MEB, 2018, s. 2)

Programda, ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve bu başlıkta ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu dersin akademik başarının yanı sıra kültürel faaliyetleri temele alan bir yaklaşımla görülmesi gerektiğini söyleyen program, öğrencilerin not kaygısı olmadan keyifle katılabilecekleri bir ortam oluşması gerekliliğini vurgulamıştır. Ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dair programda şu açıklamaya yer verilmiştir:

Türkçe ve Türk Kültürü dersine gelen öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde öğretmen gözlemleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin dersteki gelişimlerini izlemeli, gözlemlerini kayıt altına almalı ve dersin verimliliği konusunda aileleri bilgilendirmelidir. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirme, sınıf içi öğrenci günlüklerinden ve yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru

tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir (MEB, 2018, s. 4).

Bu açıklamada, öğretmenin gözlem becerisini ön plana çıkaran ölçme tekniklerinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Nitekim öğretmenler, Türkçe ve Türk Kültürü dersini alan öğrencilerin başarılarını takip eden, onların öğrenme ve beceri eksikliklerini belirleyip buna göre öğretimi şekillendiren ve çıktılar üzerine değerlendirme yapan yegâne kişilerdir.

Programda sekiz adet tema bulunmaktadır. Alfabetik sıralamaya göre bu temalar;

- Ben ve Ailem,
- Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama,
- Oyun ve Eğlence,
- Bayramlar ve Kutlamalar,
- Gezelim Görelim,
- Geçmişe Açılan Kapı,
- Sanat ve Edebiyat,
- İnsan ve Doğa (MEB, 2018) temalarıdır.

Ayrıca bu programda, her tema için ayrı ayrı alt temalara da yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bu temaların hangi sınıf seviyesinde yer alacağına dair bir tablo da programda yer almaktadır. Örneğin, “Gezelim Görelim” teması altında, 1. seviye için “tatil, Türkiye, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yemekler” alt temaları; yine bu ana temanın 4. seviye başlığı altında “dünya ülkeleri ve Türkiye, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yolculuk, yöresel lezzetler”; 8. seviye başlığında ise “komşular, kültürel mekânlar, turizm, Türkiye” alt temaları yer almaktadır (MEB, 2018, s. 5). Ana temalar altında, her seviye için ayrı alt temalar verilerek yapılacak etkinlikler ve materyaller için de bir rehber oluşturulmuştur. Sekiz ana temanın altında toplam yüz seksen beş alt tema bulunmaktadır. Temalar, seviyelere göre değişik dağılım göstermekte ve bununla birlikte, tüm seviyelerde yer alan tek alt temanın “Dinî ve Millî Bayramlar” teması olduğu görülmektedir.

Programda yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları, sarmal yapıda ve sekiz ana seviyeye göre hazırlanmıştır. Kazanımların sayısı ve zorluğu, hiyerarşik biçimde artan bir şekilde düzenlenmiştir. Aynı durum temalar için de geçerlidir. Sınıf seviyelerine göre temaların belirlenmesinde de sarmal yapıdan ve hiyerarşik düzenden yararlanılmıştır (MEB, 2019, s. 11). Programda, dinleme/izleme becerisine yönelik on sekiz kazanıma yer

verilmiştir. Ayrıca hangi kazanımın hangi sınıf seviyesine ait olduğunu gösteren bir tablo da bulunmaktadır. Konuşma becerisine ait on altı kazanım yer almaktadır. Okuma becerisinde ise otuz yedi kazanım bulunmaktadır. En fazla kazanımın bulunduğu beceri, okuma becerisidir. Yazma becerisine ait yirmi iki kazanım yer almaktadır. Toplam doksan üç kazanımın bulunduğu programda, her dil becerisine ait kazanımların altında açıklamalarının bulunduğu bir tablo da yer almaktadır. Tüm kazanımların, % 39,7'sini okuma kazanımları, %23,6'sını yazma kazanımları, %19,3'ünü dinleme kazanımları ve %17,2'sini konuşma kazanımları oluşturmaktadır (Saribaş, 2020, s. 126). Programda sayı olarak en fazla okuma kazanımı, en az ise konuşma kazanımı yer almaktadır.

2009 yılında kullanıma sunulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda, kazanımların altında etkinliklere yer verilmesine rağmen 2018 yılında kullanıma sunulan hâlihazırdaki programda kazanımlara ait etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Bu eksikliğin, 2020 yılında kullanıma sunulan, 1. seviyeden 8. seviyeye kadar, her seviye için ayrı ayrı hazırlanmış olan ders kitapları ve öğretmen el kitapları ile giderilmeye çalışıldığı düşünülmektedir.

Konuşma Becerisi

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisi, insan zihnindeki düşünce, duygu, hayal, bilgi ve birikimlerin, dil adı verilen vasıta ile karşı tarafa aktarılmasıdır. Dilin en yaygın kullanım alanı olarak kabul edilen ve dil ile değerce birbirine eş tutulan konuşma, hem zihinsel hem de fiziksel unsurların bir araya gelerek oluşturduğu, psikomotor bir yetenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Cemiloğlu, 2004, s. 98). Konuşma kavramı, bilgi, birikim, duygu ve düşüncelerimizin zihinde tasarlanarak ifade edilmesi sebebiyle bireysel; bu bahsi geçen duygu, düşünce ve hayallerin başka kişilere aktarılması yönüyle de toplumsal bir nitelik taşımaktadır (Altuntaş, 2021, s.2). Türk Dil Kurumu (2021) konuşma becerisini “Düşünceyi sözle ifade etme işi. Aynı dili konuşan bireyler arasında sözle anlaşma biçimi.” şeklinde tanımlamaktadır. Aksan (2000), insanı doğadaki diğer canlılardan ayırtıran en belirgin özelliğinin düşünme becerisi ve düşündüklerini sözle ya da yazıyla ifade edebilme becerisi derken konuşma becerisinin insana özgü ve aslında insanı insan yapan özelliklerinden biri olduğu vurgusunu yapmaktadır. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak konuşmanın insan zihnindeki bilgi, düşünce ve hayallerin sözlerle hayat bulması sanatı olduğu söylenebilir. Ancak konuşmayı sadece bazı ses ve işaretlerin dış vurumu olarak

değerlendirmemek gerekmektedir. Konuşmada en karmaşık süreç, zihinsel süreçtir. Seslendirme, sağlam konuşma organlarına sahip olan insanlar için konuşmanın en kolay kısmıdır. Konuşmanın sesli düşünme olarak adlandırılmasının altında da bu sebep yatmaktadır. Konuşmanın amacına ulaşabilmesi için en az iki insanın sürece dâhil olması gerekmektedir. Nitekim konuşmada amaç; bilgi, birikim, hayal ve düşüncelerin karşıdaki kişiye aktarılması olarak görülmektedir.

Konuşma, her ne kadar kolay gibi görünce de aslında karmaşık bir zihinsel sürecin ürünüdür. Konuşmada üç temel süreç bulunmaktadır. Bunlar, ön bilgileri gözden geçirme, bilgileri düzenleme ve aktarma süreçleridir. Ön bilgileri gözden geçirme sürecinde, daha önce öğrenilmiş bilgiler, yaşanılmış olaylar, yaşanmış duygular gözden geçirilerek aslında bir nevi konu sınırlamasına gidilmektedir. Bu süreç içerisinde konuşmanın amacı, hangi yöntemle ve hangi sınırlar içerisinde yapılacağı seçilmektedir. Burada gözden geçirilen bilgiler, ikinci süreç olan düzenleme esnasında mantık süzgecinden geçirilerek aktarılmaya hazır hale getirilmektedir. Aktarılabilecek bilgiler bu süreçte sınıflama, sıralama, ilişki kurma, eleştirme gibi zihinsel süreçlerden geçmektedir. Zihin süzgecinden geçirilen bilgiler, daha sonra sesler aracılığıyla hayat bularak karşıdaki kişi ya da kişilere aktarılmaktadır (Özbay, 2008). Konuşma sürecinde bilgilerin doğru bir şekilde aktarılması için zihinsel becerilerin gelişmiş olmasına ihtiyaç vardır. Zihinsel becerilerin gelişmediği durumlarda, bilgilerin aktarımında veya seslendirmede bozukluklar görülebilmektedir. Bu durum da konuşmanın amacı olarak ifade edilen bilgilerin sesler yoluyla karşıdakine aktarım sürecini bozacak, sonuç olarak etkili ve güzel bir konuşma gerçekleştiremeyecektir (Güneş, 2014, s.106). Tüm bunların yanında, etkili ve güzel bir konuşma becerisine sahip olabilmek için birtakım fiziksel özelliklere de sahip olmak gerekmektedir.

Konuşmanın zihinsel sürecini takip eden ve onu tamamlayıcısı olan fiziksel sürecin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için ses telleri, ağız, burun, dil, akciğer, gırtlak, nefes borusu, diş ve damağın ortak bir düzen içerisinde çalışması, aynı zamanda sağlam bir sinir sistemi ve iyi bir beyin işlevi gerekmektedir. Ancak yukarıda sayılan fiziksel ve bahsi geçen zihinsel unsurların bir düzen içerisinde çalışabilmesi için sağlam bir kulağa ve işitme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Yani bir başka deyişle, konuşmanın gerçekleşmesi ses aracılığıyla olmaktadır ve ses olmadan konuşmadan söz edilemeyecektir. Demirel (1999) konuşmayı, türlü duygu, düşünce, bilgi ve hayallerin bir başkasına anlatılması olarak tanımlamakta ve konuşmanın dinlemeyi beraberinde getirdiğinden söz etmektedir. Aynı zamanda dinlemenin

olabilmesi için de konuşmanın olması gerekmektedir. Her ikisinin olabilmesi için de sağlam bir duyma organına sahip olunmalıdır.

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisinin konuşma olduğu söylenebilmektedir. İnsanların en tabii iletişim aracının konuşma olduğu düşünüldüğünde konuşmanın insan açısından vazgeçilemez bir unsur olduğu görülecektir (Emiroğlu & Pınar, 2013, s. 774). Konuşma becerisini, insanın doğumundan itibaren çıkardığı ilk sesler olarak tanımlayan Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2016, s. 201), dinlemeden sonra kullanılan ilk beceri olarak konuşmayı işaret etmektedirler.

Konuşma kavramı üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmış, dil bilimciler tarafından bu kavram üzerinde sayısız araştırma gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda konuşma, sadece dil bilimcilerin değil birçok bilim dalının ilgisini çekmiştir. Konuşma, insanın en vazgeçilmez unsuru olması bakımından, mantık, hukuk, halkla ilişkiler, edebiyat, sosyoloji, estetik, psikoloji gibi işi insan üzerine olan birçok bilim dalının ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla konuşmanın disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak gelinen noktada, her ne kadar çok bilim dalı bu alanla ilgilense de konuşmanın doğuşu ve gelişimi konusu tam olarak aydınlığa kavuşturulabilmiş değildir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 291).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (ADOBM), günümüz eğitim sisteminde konuşma becerisinin kazandırılmasında önemli bir başvuru kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurt, 2017, s.100). ADOBM, konuşma becerisinin amacına, “Bireyin konuşma aktivitelerinde, bir veya birden fazla dinleyiciye sözlü metin üretmesi.” şeklinde yer vermiştir. ADOBM bu durumu, halka veya dinleyici grubuna hitap etmek olarak açıklamış ve bu açıklamayı üniversitede ders yapmak, satış sunumu yapmak, spor yorumu yapmak şeklinde örneklendirmiştir.

Bu metinde, dil seviyeleri üç ana düzey olarak belirlenmiştir. Temel kullanıcı olarak tanımlanan düzey “A”, bağımsız kullanıcı olarak tanımlanan düzey “B” ve deneyimli kullanıcı olarak tanımlanan düzey ise “C” olarak adlandırılmıştır. Her bir düzey de kendi içerisinde iki alt düzeye bölünmüştür. A düzeyi “A1 ve A2”, B düzeyi “B1 ve B2” ve C düzeyi “C1 ve C2” alt düzeylerini kapsamaktadır. Bu altı temel düzey, ADOBM (2009, s.36)’da şu şekilde açıklanmıştır:

- A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi
- A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi

- B1 (Threshold): Eşik Düzey
- B2 (Vantage): İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi
- C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey
- C2 (Mastery): Ustalık.

Başvuru Metni, sözel üretim olarak değerlendirilen konuşma becerisini kazanan bireylerin, hangi konuşma aktivitelerinin hangi seviyelerde başarıyla yapılabileceğine dair tanımlayıcı bir ölçeğe yer vermiştir. Bu ölçek beş boyuttan oluşmakta ve her boyutta altı temel düzeye yönelik sözel üretim aktiviteleri yer almaktadır. Bu aktiviteler beş boyuta göre şöyle açıklanmıştır:



Tablo 14

Konuşma Becerisini Altı Temel Düzeye Göre Tanımlayan Ölçekler

Genel Sözel Üretim	
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.
A2	İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.
B1	İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktalarmış gibi sunarak oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir.
B2	Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir. İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
C1	Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
C2	Alicının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
Devam Eden Monolog: Deneyim Betimlemek	
A1	Kendini, neler yaptığını ve nerede yaşadığını betimleyebilir.
A2	Bir hikâye anlatabilir veya bir şeyi basit bir liste oluşturan noktalar olarak tanımlayabilir. Kendi çevresinin her günü yönlerini anlatabilir, örn. insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimi. Planlar ve düzenlemeler, alışkanlıklar ve rutin işler, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler betimleyebilir. Nesneler ve sahip olunanlar hakkında kısa ifadeler ve karşılaştırmalar yapmak için basit betimleyici dil kullanabilir. Bir şey hakkında neyi sevip sevmediğini açıklayabilir. Ailesini, yaşam koşullarını, geçmişteki eğitimini, şu andaki veya en son zamanlardaki işini betimleyebilir. İnsanları, mekânları ve sahip olunanları basit terimlerle betimleyebilir.
B1	İlgi alanıyla bağlantılı, bildik konular hakkında açık betimlemeler yapabilir. Açık bir anlatıyı veya tanımlı oldukça akıcı bir şekilde ardışık noktalarda oluşan bir doğru gibi anlatabilir. Duyguları ve tepkileri betimleyerek deneyimler hakkında ayrıntılı hesaplar verir. Önceden bilinmeyen oluşların (örn. trafik kazası) ayrıntılarını birbirine bağlayarak anlatabilir. Bir kitabın ya da filmin konusunu anlatabilir ve kendi tepkilerini betimleyebilir. Hayaller, umutlar ve tutkularını betimleyebilir. Gerçek veya hayali olayları tanımlayabilir. Bir hikâyeyi anlatabilir.
B2	İlgi alanıyla bağlantılı birçok konu hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yapabilir.
C1	Karmaşık konularda ayrıntılı ve anlaşılır betimlemeler yapabilir. Alt temalar katıp, belirli noktaları geliştirip ve uygun bir son ile toparlayarak donanımlı betimlemeler ve anlatımlar yapabilir.
C2	Anlaşılır, pürüzsüzce akan, ayrıntıyla donatılan ve çoğu zaman hatırlanabilir betimlemeler yapabilir.

Devam Eden Monolog: Bir Vakayı Sunmak (Örn. tartışmaya açmak)	
A1	Betimleyici yok.
A2	Betimleyici yok.
B1	Bir tartışmayı çoğu zaman kolay izleyebilecek kadar iyi geliştirebilir. Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler ve açıklamalar verebilir.
B2	İlgili destekleyici ayrıntıları ve önemli noktaları uygun bir şekilde vurgulayarak bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilir. Kendi bakış açısını yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek, açık bir tartışma geliştirebilir. Bir dizi akla dayanan bir tartışma kurabilir. Tartışmalı bir mesele hakkında, çeşitli seçeneklerinin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek bir bakış açısı açıklayabilir.
C1	Betimleyici yok.
C2	Betimleyici yok.
Kamu Açıklamaları	
A1	Betimleyici yok.
A2	Konsantre olmaya hazır olan dinleyicilere anlaşılır olan tahmin edilebilir, öğrenilmiş içerikteki çok kısa ve prova edilmiş duyuruları yapabilir.
B1	Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir.
B2	Çoğu genel konu hakkında, dinleyiciyi hiç zorlamayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan, akıcı ve anlaşılır bir derecede duyurular yapabilir.
C1	Neredeyse hiç çaba sarf etmeden duyuruları akıcı bir şekilde yapabilir ve anlamın daha açık ifadesini aktarmak için vurgular ve tonlayabilir.
C2	Betimleyici yok.
İzleyicilere Hitap Etmek	
A1	Çok kısa ve provası yapılmış bir ifadeyi okuyabilir. Örn. bir konuşmacıyı tanıtmak, coşkuya ortak olmak.
A2	Günlük hayatıyla ilgili bir konuda kısa ve provası yapılmış bir sunum yapabilir, fikirler, planlar ve hareketler için özet açıklamalar ve sebepler verebilir. Sınırlı sayıdaki takip edici soruların üstesinden gelebilir. Bildiği bir konu hakkında kısa ve provası yapılmış, basit bir sunum yapabilir. Eğer tekrarını isteyebilirse ve cevabını oluşturmada biraz yardım alabilirse açık ve takip edici soruları cevaplayabilir.
B1	Çoğu zaman kolayca takip edilecek kadar anlaşılır ve ana noktalarının bir hayli kesin olarak anlatılan, bildiği bir konuda hazırlanmış açık bir sunum yapabilir.
B2	Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, düzenli geliştirilmiş bir sunum yapabilir. Hazırlanmış bir metinden aniden ayrılıp, izleyicilerin ortaya attığı önemli noktaları geliştirebilir, genellikle olağan üstü akıcılık ve ifadede rahatlık gösterir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı olan sebepleri vererek ve çeşitli noktaların avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak anlaşılır, hazırlanmış bir sunum yapabilir.

	Kendisi veya izleyicileri germeden takip eden bir dizi soruları kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir.
C1	Yardımcı noktalar, sebepler ve önemli örneklerle görüş destekleyen noktaları bir miktar uzatarak, anlaşılır, iyi-yapılandırılmış bir sunum yapabilir. Kendiliğinden ve neredeyse hiç çaba sarf etmeden, nidaları kullanabilir.
C2	Konuya aşina olmayan bir izleyici kitlesine karmaşık bir konuyu kendine güvenerek açık bir şekilde sunabilir ve konuşmayı izleyicilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde uyarlayabilir. Zor ve hatta saldırgan tavırdaki soruların üstesinden gelebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, MEB, 2009, http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23135708_Diller_Ycin_Avrupa_Ortak_BaYvuru_Metn_i_CEFR_MEB_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.

Beş ana boyuta ve her ana boyutun altında ayrı altı düzeye göre sınıflanan ve sıralanan ölçütler, konuşma becerisi eğitimi neticesinde, dil öğrencilerinin elde etmesi beklenen beceriler olarak verilmiştir. Sarmal bir düzen içerisinde verilen bu ölçütler, birbirini destekler ve birbirinin üzerine inşa edilebilir şekilde düzenlenmiştir.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Konuşma Becerisinin Önemi

Konuşma eğitiminin anne karnında başladığı (Çelenk, 2014, s. 37) söylenmektedir. Anne karnında dinleme becerisi gelişmeye başlayan fetüsün annesinin ve yakın çevresinin seslerini ve konuşmalarını dinlediği düşünüldüğünde konuşma becerisinin gelişmesinde ilk ve en önemli okulun aile olduğu anlaşılmaktadır. Dil ediniminde aile ve yakın çevrenin önemi üzerinde duran Vygotsky (1985), çocukların ilk öğretmenlerinin aile olduğunu söylemektedir. Çocuğun doğumu ile birlikte önce çıkardığı seslerle daha sonra anlamlı dil birimleri ile çevresini sorgulamaya başlaması konuşmanın ilk göstergeleridir. Doğduğu dünyayı merak eden ve çevresine birçok soru yönlendirmeye başlayan çocuğun sorularının sabırla ve itina ile cevaplanması, çocukların konuşma becerilerini desteklemektedir. Ancak kimi aileler çocuğun sorularına cevap vermek yerine çocuğu susturma yolunu seçmektedirler. Bu durum çocuğun, ailede başlayan konuşma becerisi eğitimi olumsuz yönde etkileyen önemli unsurlardandır. “Söz gümüşse sükût altındır.” atasözünde de olduğu gibi susmanın her zaman konuşmaktan kıymetli olduğunu düşünen bir toplumda konuşma becerisi gelişmiş, kendini her ortamda ifade edebilen, kalabalığa seslenebilen bireylerin sayısının fazla olmaması normal bir durum olarak görülmektedir. İlk ve temel okul olan ailede konuşmalarına izin verilmeyen çocuklar, eğitim hayatı boyunca öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak konuşmaktan çekinmektedirler.

Ailede başlayan konuşma becerisi eğitimi, örgün eğitim kurumları aracılığıyla devam etmektedir. Ailede alınan eğitim, çocuğun örgün eğitimdeki başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Çocuklar, örgün eğitime başlamadan önce, konuşmayı az çok öğrenmektedirler. Ancak bu öğretiler, standart dilin özelliklerini her zaman taşımamaktadır. Çocuğa, genellikle aile ve çevresi tarafından gelişigüzel ve ağız özellikleriyle verilen konuşma becerisi eğitimi, çocuğun okula başlanmasıyla birlikte üstünkörülükten kurtarılmakta; çocuğa, dilin doğru ve etkili kullanımı, dilin incelikleri ve güzellikleri öğretilmektedir (Sever, 1993, s.2). Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından düşünüldüğünde onların dili doğru ve güzel kullanmalarını sağlamada ve bunu alışkanlık hâline getirmelerinde büyük görevler üstlenmektedir.

Yalçın (2002), konuşma becerisinin çocuklara kazandırılmasında kritik dönemin 4 ila 16 yaş arası olduğunu söylemektedir. Bu dönem, yurt dışındaki Türk çocukları açısından düşünüldüğünde Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verildiği döneme karşılık gelmektedir. Bu dönemde, ana dilinde düzgün bir konuşma eğitimi almayan çocukların ileriki yaşlarında konuşma becerisinde ve diğer dil becerilerinde başarılı olmaları çok güçleşmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kurum Türk okullarıdır. Burada verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri aracılığıyla diğer üç temel dil becerisiyle birlikte konuşma becerisinin de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamında öğretimi ve eğitimi yapılmaktadır. Bu ders kapsamında verilen millî değerlerin Türk çocuklarına aktarılmasında -bugünün çocuklarının yarının büyükleri olacağı gerçeğinden hareketle- bu millî değerlerin çocuklar vasıtasıyla gelecek nesillere taşınması hususunda, konuşma becerisi rolünün ne denli büyük ve etkili olacağı aşîkârdır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde sorumluluk ilk olarak aileye düşmektedir. Ancak yukarıda bahsedildiği gibi kimi aileler ağız özelliklerine sahip olduğundan çocukların konuşma becerileri de buna göre şekillenmektedir. Bu noktada Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Bu dersin yürütülmesi için seçilen öğretmenlerin standart Türkçeyi konuşuyor olması ve bu özelliğiyle öğrencilere rol-model olması gerekmektedir. Ayrıca farklı dil seviyesi ve farklı yaş gruplarının Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında aynı sınıfta bulunabiliyor olması da öğretmenlerin işini zorlaştıran nedenler arasında yer almaktadır. TTK dersi öğretmenleri sınıfa, bu ders için hazırlanmış öğretim programını esas alacak şekilde farklı seviyelere hitap edebilen materyaller getirmeli, yine sınıf içerisindeki

öğrencilerin farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlamalı ve bu etkinlikleri uygulamalıdır. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler, bu dersin olmazsa olmazları arasındadır. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda her dil becerisi için ayrı ayrı kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar, birden çok seviyeye hitap edebilecek şekilde oluşturulmuştur. Bu sebeple aynı kazanımı birden çok seviyede görmek mümkündür. Bu programda konuşma becerisi için verilen kazanımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 15

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Konuşma Kazanımları

No	Konuşma Kazanımları	Seviler							
		1	2	3	4	5	6	7	8
TTK.2.1.	Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.	x	x	x	x				
TTK.2.2.	Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur.	x	x	x	x				
TTK.2.3.	Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır.	x	x						
TTK.2.4.	Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır.	x	x						
TTK.2.5.	Konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar.	x	x	x	x				
TTK.2.6.	Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir.		x						
TTK.2.7.	Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur.			x	x				
TTK.2.8.	Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.			x	x	x	x	x	x
TTK.2.9.	Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar.			x	x				
TTK.2.10.	Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.					x	x	x	x
TTK.2.11.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					x	x	x	x
TTK.2.12.	Hazırlıklı konuşma yapar.					x	x	x	x
TTK.2.13.	Hazırlıksız konuşma yapar.					x	x	x	x
TTK.2.14.	Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur.					x	x	x	x
TTK.2.15.	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.					x	x	x	x
TTK.2.16.	Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.							x	x

Sevilerle Göre Konuşma Kazanımları, MEB, 2018, http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinde, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar on altı adettir. Tabloda da görüldüğü gibi bir kazanım birden çok seviyeye hitap edebilmektedir. Örneğin, “Hazırlıklı konuşma yapar.” kazanımı, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci seviyelerde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazanımın seviyeler içerisinde ortak bir şekilde yer alması, dersi yürüten öğretmenler için bir kolaylık olarak düşünülebilmektedir. Birden çok yaş ve dil seviyesi grubunun, aynı sınıf içerisinde yer

alabilmesinden dolayı kazanımların bu şekilde verildiği düşünülmektedir. Burada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Aynı kazanımın birden çok yaş grubuna ve farklı dil seviyelerine sahip öğrencilere kazandırılabilmesi için sınıf içerisinde farklı uygulamalar yapmak gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklerin farklı türden öğrencilere (dil seviyesi, yaş) uygun olarak düzenlenmesi ve uygulanması esas dikkat edilmesi gereken unsurdur.

İlgili Araştırmalar

Ercan Güven ve Gürbüz Us (2020), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki (1-8 seviyeler) dinleme becerisine yönelik etkinlikleri incelenmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Metinlerin analizinde, içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kitaplarda yer verilen dinleme etkinliklerinin dağılımlarının farklılaştığı tespit edilmiş ve bazı kitaplarda da dinleme etkinliğine yer verilmediği görülmüştür. Bunların yanı sıra dinleme etkinliği bulunan kitaplarda da bu etkinliklerin yetersiz sayıda olduğu belirlenmiştir.

Hancı Yanar (2020), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi almasını ve Türk kültürünü edinmelerini amaçlayan 2009 yılında ve 2018 yılında uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTKDÖP)'nin 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan bölümlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmacı, bu iki programın bütün öğelerini Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) ile değerlendirmiş; ortaya çıkan sonuçları karşılaştırmış; 2009 yılında yayınlanan programın zayıf yanlarında iyileştirilmeye gidilip gidilmediğini ortaya koymuş ve 2018 yılında yayınlanan programın zayıf öğelerini tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmayı, iç içe geçmiş karma desende yürütmüştür. Araştırma, Almanya Federal Cumhuriyeti Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Başkonsolosluğu görev bölgesindeki 24 okulda okuyan 160 öğrenci, bu bölgede çalışan 5 öğretmen, 5 Alman ilkokulu müdürü, 2 bölge koordinatörü, 2 sivil toplum kuruluşu temsilcisi, 5 öğrenci velisi ve yazılı doküman incelemesini yapan 3 program geliştirme uzmanının katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü tek grup öntest-sontestli desende, nitel araştırma bölümü ise çoklu durum deseninde düzenlenmiştir. Veriler görüşme, SWOT analizi teknikleri, doküman analizi, gözlem, ölçek ve başarı testleri uygulanarak

toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme, okuma-dilbilgisi, yazma, başarı testleri, Türk Kültürüne Uyum Ölçeği, konuşma kontrol listesi ve Şen (2011) tarafından geliştirilen Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında veli, okul müdürü, koordinatör, öğretmen ve öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır. Programlar, DAPDEM ölçütlerine göre oluşturulmuş olan uzman değerlendirme formuyla incelenmiştir. Nicel verilerinin analizinde t-testi kullanılmış, nitel veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, TTKDÖP'lerin bağlamında program geliştirme çalışma grupları ve felsefi temellerinin açıklanmadığı, programın kullanım kılavuzlarının olmadığı ve yeni programın geliştirme aşamasında yapılan ihtiyaç analiziyle paydaş beklentilerinin tam olarak giderilmediği ortaya çıkmıştır. Programların hedef/kazanımlarının bazılarının öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı ve bu nedenle de kendi içinde tutarlı ve konu alanı ile uyumlu olmalarına rağmen ulaşılabilir olmadıkları ortaya çıkmıştır. 2009 programında içerik ögesinin konu alanına ve öğrenci duyuşsal özelliklerine uygun olmayan konuları içerdiği, 2018 programında ise içeriğin çok geniş olduğu, belirlenen öğretim süresinin uygun olmadığı ve kazanımlarla örtüştürülmediği görülmüştür. Programlarda örnek etkinliklere yer verilmediği; öğretmenler tarafından uygulanan etkinliklerin öğrenci özelliklerine uygun, daha çok dinleme ve okumaya yönelik olduğu; programlarda bazı zamanlarda hedef kazanımlardan uzaklaşıldığı; daha çok sunuş yoluyla öğretim stratejisi, oyunla öğretim ve düz anlatım yöntemlerine yer verildiği; önerilen materyallerin ekonomik ve ulaşılabilir olduğu ve teknolojiden yararlanıldığı görülmüştür. 2018 programının ölçme değerlendirme ögesi konusunda 2009 programından daha zayıf hale geldiği ve öğretmenlerin uygun ölçme değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, her iki programda da derse yönelik olumlu tutum sergilemiştir. Türk kültürüne iyi düzeyde uyum sağlayan öğrenciler, okuma, dil bilgisi, konuşma ve dinleme becerisinde orta düzeyde; yazma becerisinde de geçer düzeyde puanlar almışlardır. Araştırmacı, 2018 programının iyileştirilmesi için bağlamın açıklanmasını, içerik ögesinin sadeleştirilmesini, ölçme-değerlendirme ögesinin yeterli açıklamalar yapılarak güvenilir ölçme araçları ile güçlendirilmesini, hedef ve kazanımların yeniden düzenlenmesini ve her bir ögeye ilişkin açıklamaların ayrıntılandırılmasını önermiştir.

Sarıbaş ve Demir (2020), yaptıkları araştırmada İsviçre'de yaşayan Türk öğrencilerin Türk okullarında ana dili eğitimi konusunda karşılaştıkları problemlerin ne olduğunu ortaya koymayı amaçlanmışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan

fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Çalışmada 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 oluşturmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin Türk okullarında ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemler öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmenlerden, fiziksel yetersizliklerden, öğrencilerin kendilerinden ve süreden kaynaklanan sorunlar olarak beş alt temaya ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler konusunda problem yaşayan çocukların öğretmenlerin ilgisizliklerinden, yetersizliklerinden, tutum ve davranışlarından şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise kendileri ile ilgili sorunlardan bahsederken anlatma ve anlama sorunları olduğunu ve bu sorunların kendi ilgisizliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler materyal eksikliğini, okulların uzaklığını ve sınıf mevcudunun fazla olmasını, fiziksel sorunlar olarak bildirmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrenciler, derslerin süresinin konuları öğrenmek için yeterli olmadığını da ifade etmişlerdir.

Sönmez (2020), yaptığı çalışmada Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimleri üzerine yapılan araştırmaların özelliklerini ve sonuçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmacı, Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili belirlenen ihtiyaç ve sorunlarının ülkelere göre nasıl değiştiğini incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, öne çıkan sonuçlara göre mevcut durumların tespiti ve bunlara bağlı olarak Avrupa’daki göçmen Türk çocukları için Türkçe öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, tarama yöntemi, betimsel analiz ve doküman incelemesine göre toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu kapsamda kitap bölümü, yayımlanmış makale ve tezlerden oluşan araştırmalara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoğunlukla durum tespiti ve taramaya dayalı olan çalışmaların genellikle Almanya ve Fransa’da yapıldığı ve bazı Avrupa ülkelerinde ise oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Daha sonra, Avrupa’daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili araştırma sonuçları, öğrenci, öğretmen, veli, eğitimden sorumlu kişiler ve öğretim materyalleri dikkate alınarak ülkelere göre incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, çalışmaların olmadığı veya az olduğu ülkelere ihtiyaç analizi ve durum tespiti çalışmalarının yapılması gerektiğini; ilgili ülkelerin belirlenen sorun, durum ve ihtiyaçlarının giderilmesine dayalı deneysel çalışmaların gerçekleştirmesinin önemini; ailelerin sosyo-kültürel özellikleri ve sorunları göz önünde bulundurarak öğretim

materyallerinin hazırlamasını; ders kitaplarının, öğretmen kılavuz kitaplarının, öğrenciler için yardımcı ve destekleyici çalışma kitaplarının, uzaktan öğrenme modüllerinin ve programlarının hazırlaması gerekliliğini; Türk çocuklarının gereksinimlerini karşılayacak nitelikte öğretim programlarının tasarlanması düşüncesini ifade etmiştir.

Şen (2020), yaptığı araştırmada geçmişten günümüze Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışı teşkilatlarında görevlendirilecek olan öğretmenlerin seçiminde nasıl bir politikanın izlendiğini ve bu politikaların yıllara göre nasıl değişime uğradığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmanın verilerine, doküman incelemesi yoluyla ulaşılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma alanı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı teşkilatlarında öğretmen görevlendirmesi yaptığı 2010-2018 yılları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, seçilecek öğretmenlerin branşlarında bir standardın olmadığı ve her sene farklı branşlardan öğretmenlerin görevlendirildiği ortaya çıkmıştır.

Yeşilyurt ve Keskin (2020), yaptıkları araştırmada yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için yazılan Türkçe öğretim kitaplarında yer alan atasözü ve deyimleri değerler eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar), Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar), Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı (1-10. Sınıflar) oluşturmuştur. Türkçe ve Türk Kültürü Türkçe öğretim setinde yer alan deyim ve atasözlerin içerdiği değerlerin analizinde, değer ve atasözlerin içerdiği anlam ve metin içerisindeki bağlamından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ders öğretim materyallerinde atasözü ve deyimler ile en fazla dayanışma değerinin kazandırılmaya çalışıldığı ortaya çıkmıştır.

Karabulut (2019), araştırmasında Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında ele alınan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimini çeşitli veri kaynakları ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim materyali ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi üniteleri doküman inceleme tekniği ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra İsviçre'de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen Türk öğretmenlerin, bu derse katılan öğrencilerin, konu ile ilgili üst düzey bilgiye, yetkiye sahip kişilerin ve öğrenci velilerinin (toplamda 40 kişi) görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve dersin mevcut işleyişi betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, İsviçre'nin ana dil ve kültür derslerinde din öğretimine izin vermemesi, dersin dil ve anlama seviyesini aşan yoğun bir içeriğe sahip olması, farklı dinî mezhebe ve etnik kimliğe sahip olan velilerin din eğitimini çatışma zemini olarak görmeleri sebebiyle, dersin işlenemediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç kapsamında, Türkçe ve Türk Kültürü dersinde verilecek olan din öğretiminin içeriğinin sadeleştirilerek dinî, ahlaki ve kültürel kimliği geliştiren zengin içeriklerle ve disiplinlerarası yaklaşımlarla tekrar ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Karadağ ve Baş (2019), yaptıkları araştırmada 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik hazırlanan öğretim programının ve 2019 yılında üretilen ders kitaplarının hazırlanma gerekçesi olan ihtiyaç analizi raporunun nitel sürecine ait temel bulgu ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, açıklayıcı durum çalışması kapsamında iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Fransa, İsviçre ve Almanya'dan seçilen 36 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni, 36 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğrencisi ve bu dersi alan öğrencilerin velisi olan 36 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere 3 ana kategorinin her birine 3 farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Açık uçlu soruların yorumlanması sürecinde, içerik analizi, endüktif betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı ve ders materyallerinin yenilenmeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır.

Rengi ve Polat (2019), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam öğrenci velilerinin, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin derse ilişkin beklentilerini, bu beklentilerden karşılanması güç olanları ve bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden 15 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenci velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine ilişkin beklentilerinin öğrenciye kazandırılmak istenen “akademik (bilişsel), sosyo-kültürel ve duyuşsal” beceriler olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin karşılamakta güçlük çektiği beklentiler

çoğunlukla sosyo-kültürel temada görülmüştür. Bu beklentilerin karşılanamamasının nedeni olarak da dersin yapıldığı okulun olumsuz yaklaşımı ve dersin statüsü görülmüştür.

Solmaz (2019), yaptığı araştırmada Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersini (TTKD) bağlam ve çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin, Brüksel Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin, çocuğunu derse gönderen veliler ile çocuğunu derse göndermeyen velilerin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, önce betimsel olarak sonrasında ise içerik analiziyle çözümlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü dersi programına göre öğretmenlerin hazırladığı bir yıllık planın olduğu görülmüştür. Fakat farklı sebeplerden dolayı, ders kitaplarının ve programın öğretmenler tarafından kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Türkiye'deki öğrencilerin seviyesine göre hazırlanan TTKD kitapları ve programı Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermemiş ve bu kitap ve programlar, öğrencilerin seviyelerinin üzerinde hazırlandığı için öğretmenler tarafından kullanılmamıştır. Öğretmenler, ders kitaplarını ve programları kullanamadıkları için, materyal seçiminde ve ders programında öğrenci gereksinimlerine uygun olacak şekilde düzenlemeler yapmışlardır. Öğretmenler, TTKD'nin özel amaçlarına ve Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına öğrencilerin birçoğunun ulaşamadığını, bazı öğrencilerin ise kısmen bu amaçlara ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin özel ve genel amaçlara ulaşma konusunda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre TTKD programı ve kitaplarının yetersiz olduğunu ve programın bu boyutlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve farklı öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı bir öğretim yapmadıkları da ortaya çıkmıştır. Genel olarak okullarda ayrımcılığın yapılmadığı, okulların farklı kültürlere açık olduğu ve farklı kültürlere ait etkinliklerin okul tarafından desteklendiği, araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Arslan ve Doğan (2018), yaptıkları araştırmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini iyi öğrenmelerinin gerekliliğini nedenleriyle açıklamayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili kaynaklar taranarak ve uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu,

araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Türk çocuklarına uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarını Türkçe öğrenmeye güdüleyen en önemli nedenlerin kültürel öğeler ve millî duygular ve olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklar, Türkçe öğrenmelerinin nedenlerini Türk kültürüne vakıf olabilmek ve kimliklerini korumak, Türkçe kaynakları kullanabilmek, Türkiye’deki yakınları ve Türk arkadaşları ile daha iyi iletişim kurabilmek olarak ifade etmişlerdir.

Bağtuğ ve Kara (2018), yaptıkları araştırmada Fransa’da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi, Fransa’da yaşayan 12 aile oluşturmuştur. Farklı özelliklere sahip olan bu 12 aile ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmelerin ardından temalar belirlenmiş ve bu temalara göre elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda bu ailelerin Türkçe öğrenmelerindeki sebebin kültürü unutmamak olduğu ortaya çıkmıştır.

Burgul Adıgüzel ve Şen (2018), yaptıkları araştırmada yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin bu göreve ilişkin hazırbulunuşluk durumlarını ve kaygılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2015-2016 ders yılında bazı Avrupa ülkelerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere görevlendirilen farklı dallardan toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, açık uçlu 2 sorudan oluşan soru kâğıdı ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yurt dışı görevine hazır hissettiği ortaya çıkmıştır. Kendini yurt dışı göreve hazır hissetmeyen öğretmenler, kendilerini hazır hissetmeme nedenlerini kişisel, öğrenciden ve programdan kaynaklanan nedenler olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine yönelik kaygılarının ise sosyal yaşamdan, öğretim sürecinden, öğrencilerden ve velilerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Çelik (2018), yaptığı araştırmada İsveç’te yaşayan Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen, İsveç’te öğrenim görmekte olan 7-18 yaş grubunda ve 1-11. sınıf arasındaki iki dilli Türk öğrenciler (50 kişi), bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri (10 kişi) ve velileri (25 kişi) oluşturmuştur. Veriler, öğrenci ve velilerden açık uçlu sorular sorularak öğretmenlerden ise kapalı uçlu sorulardan

oluşan anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ana dili Türkçe olduğu için Türkçeyi öğrenmek, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak, Türkçeyi, aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak, Türkiye hakkında bilgi edinmek gibi nedenden dolayı öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Velilerin ise çocuklarının kültürünü öğrenmelerini ya da kaybetmemelerini, Türkiye'ye gittiğinde yabancılaşmama ve iletişim kurabilmelerini, onların ana dili olan Türkçeyi bilmelerini ve iyi kullanmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca veliler, Türkçe dizi ya da film izlediklerini, çocuklarının aile ortamında genelde Türkçe kullandıklarını fakat ortak dilin İsveççe olmasından dolayı arkadaşlarıyla günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise çocukların okuma, konuşma, anlama, yazma bakımından yetersiz olduklarını, kitapların içerik ve görsel açısından yetersiz olduğunu, çocukların iki dili de bir arada kullandıklarını, yazma becerilerinin eksik olduğunu ve konuşmada hatalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Çetin (2018), yaptığı araştırmada Türkçe ve Türk kültürü öğretim programında (1-10. Sınıflar) hedeflenen kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, sorumluluk, dayanışma, barış, yardımseverlik, estetik duyarlılık, paylaşımcı olmak, dürüstlük, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, misafirperverlik, vatanseverlik gibi temel değerlere, Keloğlan Masalları adlı çizgi filmde yer verilip verilmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemi ile sürdürülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Keloğlan çizgi filmi bölümlerinden kasti örnekleme ile seçilen 100 bölüm oluşturmuştur. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri sonucunda, ölçüt alınan tüm değerlerin bölümlerde mevcut olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, bazı değerler incelenen bölümlerde yeterince işlenmese de genel olarak Keloğlan Masalları çizgi filminin, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde ve değerler aktarımında kullanılabileceği görülmüştür.

Damar (2018), yaptığı araştırmada Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'na Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre'de geçici görevle görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin, temel eğitim ve okul öncesi çağındaki Türk çocuklarının Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre'deki toplam 347 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Tek Yönlü ANOVA, aritmetik ortalama, % (yüzde) hesaplamaları ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocukların

anlatma becerilerine ortalamanın üzerinde önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin anlatma becerilerinin bazı boyutlarını düşük düzeyde önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik davranışlarının gerçekleşme düzeyi, ortalamanın üzerinde çıkmış, fakat bazı boyutlarda düşük düzeyde kalmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, hizmet süreleri, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayıları, yurt dışında çalışma süreleri, bildikleri yabancı diller değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kayır ve Arı (2018), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-3. sınıflar) kazanımları ve İsviçre Zürih Kantonu Ana dili Dersi Çerçeve Planı ve Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metni A1 giriş seviyesi kazanımlarından oluşturulan etkinliklerin, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda etkinlikler, Görev Temelli Öğretim Yaklaşımı'na göre hazırlanmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde, doküman analizi ve paydaş görüşleriyle 11 haftalık etkinlik programı oluşturulmuştur. Araştırmada, Gömülü Karma Desen'i kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2017-2018 öğretim yılında İsviçre'nin Luzern ve Zug kantonlarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmekte olan 17 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan "A1 Seviyesi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Başarı Testi" ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulamaların ardından, veli ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu lehinde anlamlı olmak üzere iki grupta da öğrenme gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları benzerlik göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin derse karşı daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir.

Kolay (2018), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için hazırlanan 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8-10. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde, kültür öğelerine ne ölçüde yer verildiğini ve bu öğelerin öğrencilere nasıl aktarıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki eserlerden oluşmuştur. Literatürden yararlanılarak kültür öğeleri listesi oluşturulmuş ve ders kitaplarındaki metinler incelendikçe bu listede değişikliklere gidilmiştir. Listede yer almayan bir kültür ögesiyle karşılaşıldığında bu öge de listeye eklenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, kültür öğeleri listesine göre değerlendirilmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi için hazırlanmış olan ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kültürel öğeler, içerik analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kitaplardaki metinlerde dil, tarih,

din, örf ve âdetler, aile ve akrabalık ilişkileri, sanat, giyim kuşam, spor, yiyecek, içecek ve beslenme, bayrak, vatan, dinî ve millî bayramlarımız, askerlikle ilgili ögeler, millî kurum ve kuruluşlar, Türkiye coğrafyası ve turistik yerler ve evrensel değerler ile ilgili kültür öğelerine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu kültür öğelerinin resimler ve metinlerle öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Şen ve Burgul Adıgüzel (2018), yaptıkları araştırmada yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin görevlerini tercih etme nedenlerini ve görevlerine ilişkin beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmada, nitel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2015-2016 ders yılında Avrupa ülkelerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere görevlendirilen farklı branşlardan toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, 2 sorudan oluşan soru kâğıdı ile toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun öncelikle gelişme, ardından sorumluluk duyma ve son olarak da yardımcı olma amacıyla bu görevi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yurt dışı görevlerinden beklentileri ile tercih nedenleri arasında paralellik görülmüştür. Öğretmenlerin devletten maddi destek, uygun çalışma ortamı ve muhatap bekledikleri, gidilen ülke vatandaşlarından ise sevgi, iletişim, saygı ve iş birliği bekledikleri ortaya çıkmıştır.

Uçgun (2018), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan 1-3 ve 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitaplarının (MEB, 2010a, MEB, 2010b) Türkçe kısmında yer alan etkinliklerin programdaki (MEB, 2009) kazanımlarla uyumunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 1-3 ve 4-5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı'nda herhangi bir kazanıma ait olmayan etkinliklere yer verildiği, özellikle de yazma ve konuşma öğrenme alanına yönelik kazanımları karşılayan etkinliklere fazlaca yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dinleme ve okuma öğrenme alanlarına yönelik kazanımların etkinliklerde yeterince ele alınmadığı da ortaya çıkmıştır.

Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017), yaptıkları araştırmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmeye ve kullanmaya yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, 31 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi

yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan çocukların çoğunun okul dışında ve okulda ders saatleri dışında daha çok Almanca ve karışık olarak Almanca-Türkçe konuştukları ortaya çıkmıştır. Yine bu çocukların ders kitaplarının dışında daha çok Almanca kitaplar okudukları ve daha çok Türk televizyon kanallarını izledikleri görülmüştür. Ayrıca bu çocukların tamamına yakınının Türkçe derslerini sevdikleri ve Türkçe ders kitaplarını severek okudukları görülmüştür. Çocukların yarısından fazlasının Türkçeyi öğrenmeyi gerekli ve kolay bulduğu; yarısının ise Türkçeyi iyi bildiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Arıcı ve Kırkkılıç (2017), yaptıkları araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmek için gönderilen öğretmenlerin görevleriyle ilgili problemleri belirleyip bu problemlere çözüm bulabilmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Federal Almanya'da yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde görev yapan elli öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle açık kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ifadeleri doğrultunda ders saatlerinin ve materyallerinin yetersiz olduğu, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmadığı, veli, öğrenci ve Türk sivil toplum kuruluşlarının Türkçe derslerine karşı ilgisiz davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Bağcı Ayrancı, Mete ve Keskin (2017), yaptıkları çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını, Türkçe ders kitabı inceleme ölçütlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe ve Türk Kültürü (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar) ders öğretim materyali ve çalışma kitapları oluşturmuştur. İncelemeler neticesinde ortaya çıkan her yanlışlık ve eksiklik, üç ana başlık altında alt başlıklar açılarak gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda kitapların biçimsel görünüş, bilimsel içerik, dil ve anlatım ölçütleri bakımından oldukça eksik ve hatalı oldukları ortaya çıkmıştır.

Erol ve Güner (2017), yaptıkları araştırmada Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında ana dili eğitimi vermekte olan eğitimcilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin etkililiği ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda, derse ilişkin problemler ve problemlere yönelik çözüm önerileri de öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu, başkonsolosluklarda görevli olan 13 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yapısından kaynaklanan sorunların derslerin birleştirilmiş sınıf uygulaması şeklinde işlenmesinden, derslerin geç saatlerde yapılmasından, ders sürelerinin yetersiz olmasından, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine başlama yaşlarının geç olmasından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Tekeli (2017), yaptığı araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan materyalleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda veriler, 8 öğretmenle yapılan görüşmeler ve 86 öğretmene uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ve Türk kültürü derslerinde en sık kullanılan öğretim materyallerinin görsel malzemeler, yazı tahtası ve ders kitapları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, "Türkçeyi sevdirmek ve dil bilinci aşmak." ve "Öğrencilerin ilgisini çekebilmek." Amacıyla bu materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okul kütüphanelerinin ve meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir.

Bayat (2016), yaptığı araştırmada İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini; velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine ve Türk diline ilişkin düşüncelerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İngiltere'nin Bristol, Londra ve Luton şehirlerinin farklı bölgelerindeki 11 Türk destek okulunda yer alan ve Türkçe dersine devam eden 11-17 yaş arası 190 öğrenci, 83 öğrenci velisi ve 41 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, "Göçmen Türk Çocuklarının Türk Dili ve Türkçe dersi ile İlgili Görüşleri" anketi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk öğretmenler ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi hakkında daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca evinde genellikle Türkçe konuşulan çocuklar, Türk televizyon programlarını izlemeyi sevdiklerini ve iyi derece Türkçe öğrenmek istediklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler; programın yetersiz olduğunu, öğrencilerin Türkçeyi daha çok evde aileleriyle iletişim kurmak için kullandıklarını, yazma ve konuşma becerisinde sorun yaşadıklarını, Türkçe dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını, Türkçe ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmadığını, ailelerin Türkçe konuşmaya daha çok önem vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Veliler, çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmelerini istediklerini, onların iki dili karıştırarak kullandıklarını, Türkçe kelime dağarcıklarının gelişmemiş olduğunu ve Türkçe telaffuzda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bilgiç (2016), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan materyallerin işlevsizliğinden yola çıkarak bu çocukların kullandıkları en yaygın kelimeleri ve kelime sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu, Fransa'nın "Champagne Ardenne" ve "Île de France" bölgelerindeki çeşitli ilkokullara giden 4. ve 5. sınıf 92 iki dilli Türk çocuğu oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, öğrencilere yaptırılan yazılı anlatım çalışmalarından yararlanılmıştır. Veriler, doküman analizi yönteminden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların 2256 farklı kelimeyi yaygın olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Yaygın olarak kullanılan bu kelimelerin 88.030 defa tekrar edildiği görülmüştür. Bu bulgulara göre, Fransa'da yaşayan iki dilli çocukların sığ bir kelime dağarcığı olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak araştırmanın sonuçları, yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları için sistematik kelime öğretimi üzerine akademik çalışmalar yapılması konusunda politikalar geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Çakır ve Yıldız (2016), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, araştırmanın evrenini Almanya'da görevli olan 1047 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise 510 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni oluşturmuştur. 510 öğretmene gönderilen ve açık uçlu üç ana sorudan oluşan anketten geri dönen 398 anket değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin daha çok görev yapılan okullardaki fiziki altyapının yetersizliğinden, öğrencilerin ve velilerin derse karşı ilgisizliğinden, okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile işbirliği konusundaki isteksizliğinden, öğretim materyallerinin yetersizliğinden şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır.

Çelik (2016), yaptığı araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dillerini ve kültürlerini öğretmek amacıyla yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yapılan öğretim etkinliklerini, öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle desteklemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu, Fransa'nın Normandiya Eyaletinde bulunan Orne Bölgesine bağlı Flers şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden 12 ve 13 yaşlarındaki 34 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, karma yöntemin açılımlayıcı deseniyle modellenmiştir. Deney grubunda, uygulanan normal öğretimle beraber öz düzenleyici öğretim stratejileri kullanılmış; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede

bulunulmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmasında, akademik başarılarının artmasında ve Türkçe dersi tutumlarının gelişmesinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda yapılan deneysel uygulamanın Türkçe öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği, öğrenme üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin derse karşı öz güvenlerini, motivasyonlarını ve Türkçe dersine çalışma sürelerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Çelik ve Gülcü (2016), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını (Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 1-3, Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 4-5) incelemeyi ve bu kitaplarla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, Paris Eğitim Müşavirliği ve Lyon Eğitim Ataşeliği görev bölgelerinde çalışan 43 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerden ders kitaplarını içerikleri bakımından, dış özellikleri yönünden, ölçme ve değerlendirme, görsel tasarım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bunların yanı sıra, ders kitaplarının derslerde kullanılıp kullanılmadığı, öğrencilere ulaştırılması ve derslerde kullanılan diğer öğretim materyalleri ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları ve ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmadığı da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, ders kitapları zamanında ulaştırılmadığı için, derslerde başka materyalleri kullandıklarını da belirtmişlerdir.

Irmak (2016), yaptığı araştırmada Belçika’da yaşayan Türk toplumunda Türkçe öğretiminin sorunlarını ortaya koymayı ve derslerde kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını eleştirel bir bakışla ele almayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, ana dili kullanımının resmî dili öğrenmeyi zorlaştıracığı düşüncesinin derslerde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılamamasının, derslerin okullarda okul saati dışında ya da derneklerde hafta sonu verilmesinin, ders verilen ortamın fiziki ve eğitim teknolojileri bakımından yetersiz olmasının, müfredatın ağır olmasının ve karnelerin sembolik olmaktan öteye geçememesinin, Türkçe öğretiminde sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerinin çok üzerinde olduğunu, kitaplardaki etkinliklerin öğrencilerin dikkatlerini

çekmediğini, sınıf düzeyleri farklı olan öğrencilerin aynı kitabı birlikte okumak zorunda kaldıklarını, kültür, dil konularının yanında dinî bilgilerin de aynı kitapta yer aldığını ve bu durumların da problem teşkil ettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, Belçika'daki Türkçe öğretimi ile ilgili problemlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından acilen giderilmesi gerektiğini, derslerde kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarının öğrencilerin seviyeleri ve yaşadıkları ülkenin özellikleri dikkate alınarak yeniden hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Özerol (2016), yaptığı araştırmada Fransa'nın Meurthe Moselle Bölgesi Nancy şehri ve çevresindeki okullara 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden ve Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Velilerin görüş ve beklentilerini öğrenebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ve anket kullanılmıştır. Anket soruları hazırlanırken Yıldız (2012)'ın Almanya örneği çalışmasında kullandığı sorulardan yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları da velilerin bu ders ile ilgili görüş ve beklentilerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Anketlerin analizinde, betimsel analiz tekniği ve SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Görüşme verileri ve ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, nitel veri içerik çözümlemesi analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Nancy ve çevresindeki velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin gerekliliğine inandıkları, bu dersin daha sistemli ve entegre olması gerektiğini düşündükleri, özellikle ders saatlerinin artmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca veliler, bu derse daha çok önem verilmesi ve bu konuda gerekli tedbirlerin yetkili makamlarca alınması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Şen (2016), yaptığı araştırmada Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yaptıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, doküman tarama yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Belçika'nın Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi alanlar arasından rastgele seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikinci dilin (Flamanca/Fransızca) etkisinden kaynaklanan yanlışlar, konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımalarından kaynaklanan yanlışlar, yazım yanlışları, noktalama yanlışları, ses olayları yanlışları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu yanlışlar içerisinde en dikkat çeken yanlışların ise alfabelerdeki farklılıklardan dolayı 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, ünlü uyumuna dikkat edilmemesi, nokta, virgül, kesme işaretinin yanlış kullanılması, büyük harfin yanlış kullanılması olduğu görülmüştür.

Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015), yaptıkları araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesini ve uygulama sürecinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, yurt dışında Türkçe derslerini yürüten gönüllü öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil aile ilgisiyle ailenin eğitim durumu ve sosyoekonomik profili ile de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olamamalarına bağlı olarak iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları, kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri de ortaya çıkmıştır. Materyallerin yetersiz olmasından dolayı, soyut kavramların oldukça zor öğretildiği de ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve onların seviyelerine uygun etkinliklere yer verilmesi, ders materyallerine erişimin kolaylaştırılması, planlı, sistemli ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrenci-öğretmen-aile işbirliğinin artırılması, ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması ve aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır.

Emekçi ve Karadüz (2015), yaptıkları araştırmada Avrupa'da yaşayan ve ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanan ders kitaplarında bulunan metinleri, görselleştirmeleri, tutarlılıkları, anlatımları ve dili bakımından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden belge inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararı ile hazırlanan ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik Türk Dili ve Kültürü dersi ders materyalleri oluşturmuştur. Kitapta yer alan metinler, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türk Dili ve Kültürü dersi müfredatında aranan kriterler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Analizler sırasında, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türk dilini ve kültürünü öğretmek amacıyla

hazırlanan ders kitaplarının tutarlılık ve bilgilendirme açısından problemlili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra kitaplarda, dil ve anlatımla ilgili de bazı hataların olduğu görülmüştür. Ayrıca, içerik ile görselleştirmeler arasında bazı tutarsızlıkların olduğu da ortaya çıkmıştır.

Güler Arı (2015), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve bu çocukların velilerinin ana dilini öğrenme tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmanın evreni, Fransa'nın Aisne Bölgesi'ndeki okullarda, Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren iki dilli Türk çocuklar ve bu dersleri alan çocukların velileri oluşturmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Bohain, Saint-Quentin, Hamm, Quievrechain illerindeki 5 okulda 2., 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmakta olan 51 öğrenci ve bu bölgelerdeki 29 veli oluşturmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara, iki dilli Türk öğrenciler için geliştirilen anket uygulanmıştır. Öğrenci velilerine ise demografik bilgi formu ve çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen anket uygulanmıştır. Ankete verilen cevaplar, çocukların Türkçe öğrenme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe öğrenmelerine yönelik amaçları, Türkçe kullanmada karşılaştıkları sorunlar ve öneriler altında incelenmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemlerinden (yüzde, frekans) yararlanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca iki dilli Türk çocukların Türkçe, Türkçe dersi ile ilgili görüşleri ile Türkçe derslerine devam etme nedenlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, Pearson's ki-kare testinden yararlanılarak ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonucunda Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenmekten hoşlandıkları, Türkçelerini geliştirerek duygu ve düşüncelerini daha iyi anlatabileceklerini düşündükleri, Türkçe öğrenmenin bilgilerini arttıracaklarını düşündükleri, ders dışında Türkçe için zaman ayırmadıkları, iyi bir iş bulmak için Türkçenin önemli olabileceğini düşündükleri, Türkçe televizyon programlarını izlemeyi sevdikleri, Türkçe konuşan insanlar arasında kendilerini daha rahat hissettikleri; Türkçeyi iyi bilirlerse Türkiye'de insanlar arasında rahat edeceklerini düşündükleri, Türkçe öğrenmenin kültürel gelişimlerine fayda sağlayacağını düşündükleri, Türkçeyi iyi bilmelerinin onlara ilerdeki yaşamlarında çok yardımcı olacağını düşündükleri, çok iyi Türkçe konuşan samimi arkadaşlarının olmasını istedikleri, bilim ve teknoloji öğrenmelerinde Türkçenin onlara faydası olacağını düşündükleri, ilerde çocuklarının mutlaka Türkçe konuşmalarını istedikleri, Fransa'da yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gerektiğini düşündükleri, Türklerin, Türkçe konuşmaya devam ederek Türk kimliklerini koruyabileceklerini düşündükleri, Fransa'da

ileride Türkçenin kaybolmayacağını düşündükleri, Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumanın hoşlarına gittiği, Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı sevdikleri ortaya çıkmıştır. Yine araştırmanın sonucunda Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe derslerini sevdikleri, Türkçe dersine devam etmelerinin diğer derslerdeki başarılarını arttıracaklarını düşündükleri, ödevlerini devamlı yapsalar da tam anlamıyla yapamadıkları, Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşmak istemedikleri, Türkçe ders kitaplarını okumaktan zevk aldıkları, Türkçe kitaplarının çok zor olmadığını düşündükleri, Türkçe derslerinin çok sıkıcı olmadığını düşündükleri, Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk aldıkları, Türk öğretmenlerin ders anlatma şekillerini beğendikleri ve Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçelerini geliştirmek istedikleri, her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerektiğini düşündükleri, Türkiye’ye döndüklerinde yakınlarıyla kolay anlaşmak istedikleri, Türkiye’ye geldiklerinde kimsenin Türkçelerine gülmelerini istemedikleri, Türkçe konuşmayı çok sevdikleri, ailelerinin Türkçe derslerini almalarını istediklerini düşündükleri ve Türkçe ders kitaplarının faydalı olduğunu düşündükleri de görülmüştür. Veliler ise, kelime hazinesi yetersizliği, Türkçe metinleri anlayamama, cümle kuramama, Türkçe kelimeleri anlayamama, Fransızca ve Türkçe kelimeleri birbirine karıştırma, Türkçe ders saati yetersizliği, anne ve babanın ağız özellikleri, pratik yapılabilecek ortamların sınırlılığı gibi etmenlerin çocuklarının Türkçe öğrenimlerini zora soktuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca veliler, Fransa’da Türk okullarının açılmasının, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine kaliteli öğretmenlerin gönderilmesinin, Türkçe ders saatlerinin arttırılmasının, Türk kültürüne yönelik sosyal faaliyetlerin arttırılmasının, seviyelerine uygun radyo programlarının yapılmasının, seviyeye uygun dergilerin hazırlanmasının, derneklerin daha çok çalışmasının, Türkçe konuşma pratikleri yapılabilecek materyallerin geliştirilmesinin, ailelere Türkçeyi güzel ve doğru konuşmaya yönelik eğitimlerin verilmesinin, kelime hazinelerini arttırmaya yönelik etkinliklerin arttırılmasının, ders kitaplarındaki metinlerin eğlenceli ve seviyeye uygun hale getirilmesinin, Türkçe ve Türk Kültürü ders notlarının sınıf geçmede etkili olmasının, öğretmenlerin velilerle ve okul idaresiyle işbirliği içinde olmalarının, görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin iyi derecede Fransızca bilmelerinin, sınıf ortamlarının eğitime uygun hale getirilmesinin gerekli olduğu belirtmişlerdir.

Özcan, Boztilki ve İnce (2015), yaptıkları araştırmada yurt dışında öğrenim gören ve bulundukları ülkede Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden iki dilli Türk

öğrencilerin, dersin yapıldığı yerin fiziksel imkânları, ders veren öğretmenlerin nitelikleri, ders kapsamında sağlanan olanaklar, ders araç gereçlerinin taşıdıkları özellikler gibi dersle alakalı bazı koşullara ilişkin memnuniyet düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini, yurt dışında ana dili derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencileri, örneklemini ise Fransa/Paris Eğitim Müşavirliği'ne bağlı 12 okulda öğrenim gören 4-5 ve 6-7. sınıf Türk öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin derse ilişkin genel memnuniyet düzeylerinin orta derecede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yaşa bağlı seviye arttıkça öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir düşme olduğu görülmüştür.

Yaman ve Dağdaş (2015), yaptıkları araştırmada İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu, İngiltere'deki 43 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Betimsel özellik gösteren bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, SWOT analizi çerçevesinde toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli, eksik ve fırsat olarak gördükleri yönler ile endişe duydukları noktaların neler olduğu ayrı ayrı gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin, ders kitabı, materyal ve öğretim programı eksiklikleri; mesleki bilgi, tecrübe, donanım yetersizlikleri ve bunları giderebilecek mesleki gelişim imkânlarının kısıtlı olması; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yeterli olmaması; okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturmama gibi çeşitli zorluklar ile aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı problemler etrafında toplandığı görülmüştür.

Ateşal (2014), yaptığı araştırmada yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan 8-10. sınıf ders kitabının hedef yaş düzeyine uygun olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak FOG testinden yararlanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılında yayımladığı Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının hedef yaş düzeyine uygun olup olmadığı uluslararası bir test olan FOG hesaplamaları yapılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, 8-10. sınıflarda okutulan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının hedef kitlenin yaş düzeyine uygun olmadığını ortaya koymuştur.

Karababa ve Karagül (2014), yaptıkları araştırmada yurt dışında yaşamakta olan Türklere Türkçe öğretmekle görevlendirilmiş öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubu, Millî Eğitim

Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 5. Türkçe Öğretimi Semineri'ne katılan 20 öğretmenden oluşmuştur. Veriler, araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan ön görüşmelerle ve bunun sonucunda hazırlanan sormacayla elde edilmiştir. Katılımcıların sormacadaki sorulara verdikleri yanıtlar belirlenerek sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin Türkçe öğretimi sürecine yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği önemsedikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmenlerin, özellikle dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bir kavram kargaşası yaşadıkları ve her öğretim sürecinin sonunda uygulanması gereken ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince donanım ve bilgiye sahip olmadıkları da ortaya çıkmıştır.

Stebler (2014), yaptığı araştırmada İsviçre'de ve Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarını beceri alanları bakımından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırma, içerik analizine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye için 2011 basım, MEB yayını 6, 7 ve 8. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitapları, İsviçre için 2010 basım Schulverlag Plus yayını “Sprachwelt Deutsch Werkbuch” ve “Sprachwelt Deutsch Sachbuch” kitapları oluşturmuştur. Verilerin analizinde, betimleyici istatistik (frekans, yüzde) analizlerinden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Ana dili öğretimi ders kitapları oldukları gibi betimlenmiştir. İki ülkenin de ders kitaplarındaki etkinlikler, beceri alanlarına göre tablolştırılmış ve bu tablolar, çözümlenmiştir. Ardından beceri alanları frekans analizine göre incelenmiş ve kitaplar sayısal verilere dökülmüştür. Araştırmanın sonucunda Türkçedeki “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma” beceri alanlarına ve “dil bilgisi” alanına karşılık, İsviçre'de ana dili eğitiminde “okuma ve işleme”, “konuşma ve dinleme”, “dil bilgisi ve yazım”, “yazma” olmak üzere dört beceri alanı olduğu ortaya çıkmıştır. İsviçre'deki ana dili öğretim kitabının tasarım, biçim, görsel sayısı ve çeşidi bakımından Türkiye'nin kitabından daha zengin ve ilgi çekici olduğu görülmüştür. Ayrıca, kitapların hacmi ve ağırlığı olumsuz bulunmuştur. Bunların yanı sıra öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabının birbirinden bağımsız olmasının ve sınıf düzeylerinin belirlenmemesinin, öğretmenin işini zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

Yılmaz (2014), yaptığı araştırmada genel anlamda Almanya'da yaşayan Türklerin ana dili eğitiminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı ve bu sorunları iki dillilik bağlamında ele almayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, iki dilliliğin tanımı, iki dilliliğin insan üzerindeki etkisi, iki dilliliğin çeşitleri, iki dilli bireylere yönelik eğitim modelleri,

Almanya'daki iki dilli eğitim sistemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda Almanya'nın ulus-devlet politikasını hâlâ yürütmesi sebebiyle, azınlık çocuklarının ana dilini öğrenme haklarını engelledikleri ortaya çıkmıştır. Almanya'da hayatlarını idame eden Türklerin Türkiye'de ve Almanya'da "öteki" olma durumunu yaşadıkları görülmüştür. Almanya'da yaşayan Türkler, iki dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olduğunu ve bu çalışmaların gerekli mercilere ulaşmadığını ifade etmişlerdir. İki dilli bireylerin yetiştirilmesi konusunda var olan kadronun yeterli olmayışı sorunu bildirilmiştir. Almanya'da verilen eğitimin genellikle submersiyon modeli ile yapılmasının problem olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra, çocuklara verilen din eğitiminin yetersiz kalması, iki dilli bireylerin akademik olarak gelişme gösterememeleri ve bireylerin Türkçelerinin gelişmesi amacıyla uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'ndaki aksaklıklar, Almanya'da yaşayan Türklerin karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir.

Cemiloğlu ve Şen (2012), yaptıkları araştırmada Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma, tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Belçika'nın Anvers, Genk, Gent, Brüksel bölgelerinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan ve seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk çocuğu oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) çok düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan Türk çocuklarının, Türkçeye yönelik tutumlarının yaşa, cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba mesleğine, çocuğun Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresine ve Türkiye'ye gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği de ortaya çıkmıştır.

Çevirme (2012), yaptığı araştırmada Almanya'nın Bremen kentinde yaşayan Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğini ve verimliliği ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, alanda yapılan gözlemler, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri ile yapılan görüşmeler ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programından hareketle anket soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu, toplam 41 veli oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, velilerin Bremen Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın dersi içselleştirmesi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ise dersle ilgili kararlarda öğrenci velilerinin

beklentilerini önemsemesi gerektiğini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları, dersin öğretmeniyle ilgili yargıların olumlu olduğunu, buna karşın dersin Türkçe öğretmekte yeterli olmadığını da ortaya çıkarmıştır. Bunların yanı sıra Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Alman eğitim sistemi içinde verilmemesi, seçmeli ders olmaması, uygun olmayan saatlerde verilmemesi gerektiği bulgu olarak ortaya konmuştur. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin, okul programı dışında olduğu için Türk sivil toplum örgütlerinin ve öğretmenlerin özel çabalarıyla yürütüldüğü de görülmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin geleceği için, Alman yetkililerle gerçekçi olan antlaşmaların yapılmasının, daha kökten bir çözüm için ise Türkçe'nin resmî statü kazanmasının beklendiği görülmüştür.

İnce (2012), yaptığı araştırmada yurt dışındaki Türk öğrenciler için hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan atasözlerini nitel ve nicel bakımdan incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, atasözlerine öğrenci çalışma kitaplarında ve ilgili derslerde yeterince yer verilmediği; yer alan atasözlerinin ise amaca uygun bir şekilde seçilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca atasözlerinin, modern yaklaşımlar doğrultusunda gerektiği gibi ele alınamadığı da belirlenmiştir.

İnce (2011), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu, Fransa-Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içinde bulunan Orleans, Val d'Oise ve Yvelines illerindeki 6 komünde 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden ve Türkçe ve Türk kültürü dersine katılan 59 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, izledikleri bir video filmiyle ilgili sözlü ve yazılı metinler üretmişler ve dilsel eğilimlerini gösteren bir anket doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine göre ciddi bir gelişim çizgisi yakalayamadıkları, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde problemler yaşadıkları, ürettikleri yazılı ve sözlü metinlerde çok sayıda sözdizim, biçimbirim, anlambirim ve sesbirim yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Özcan (2011), yaptığı araştırmada yurt dışındaki Türk çocuklara verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan kitapların öğrenci ile öğretmen arasında nitelikli bir iletişim aracı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmacı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla kullanılmakta olan 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının hedef yaş düzeyine uygunluğunu, bazı uluslararası testlerle sınamıştır. Ayrıca, Fransa/Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içindeki okullarda öğrenim gören iki dilli Türk öğrencilerle de kitaplardaki metinlerin okunabilirliği

sınanmıştır. Bu kapsamda araştırma, betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 6.-7. sınıflara okutulmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okunabilir olmaktan uzak olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir (2010), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türklerin sorunlarına ilişkin bir doküman analizi gerçekleştirmeyi ve sonuçlar ışığında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”ndaki Türkçe dersinin amaç ve kazanımları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararı ile 2009-2010 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul ettiği “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”nın Türkçe boyutunda yer alan 30 amaç ve 241 kazanım oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, programdaki amaç ve kazanımların işlevsel boyutunda daha özenli olunması gerektiği ve kazanımların sadece teori düzeyinde kalmayıp uygulama boyutunda da işlerliğe kavuşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ana dili öğretiminin hedef kitlesi iki dilli çocuklar olduğundan daha özenli ve titiz davranılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı, toplum dilinin öğretimi de dikkate alınarak eşgüdümsel bir sürecin dikkate alınması gerektiğini de ifade etmiştir.

Aydın (2008), yaptığı araştırmada Belçika ve Almanya’da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sorunlarını, Türkçe ve Türk Kültürü dersini merkeze alan bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Türk öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra yaşadıkları ülkelerin dillerini öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler, Millî Eğitim Bakanlığı’nın dokümanları, bilimsel raporlar ve devletlerarası yazışmalara dayanarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türk velilerin bir kısmının ana dili ve kültür derslerinin önemi konusunda bilinçsiz olmalarının, yerel makamların tutumlarının, ders içeriklerinin modern yaşamın gerekleriyle örtüşmemesinin öncelikli sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ana dili bilinci gelişmemiş ve bu sebeple de neden ve sonuçların iç içe geçtiği bir durumda kalan öğrencilerin, çeşitli sosyal yoksunluklar yaşadıkları ve bu yoksunlukların öğrenci sorunlarını güçleştirdiği de ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında araştırmacı, mevcut durumun yeniden gözden geçirilerek ikili anlaşmalar uyarınca sorunun ivedilikle ele alınmasını önermiştir.

Baytekin (1992), yaptığı araştırmada Türk dili öğretiminin yaygınlaşma ve gerileme nedenlerini Almanya Berlin eyaletinde ve Berlin-Kreuzbeg ilçesinde istatistiki verilere, görüşmelere, gözlemlere, fotoğraf ve video kayıtlarına yer vererek ortaya koymayı

amaçlamıştır. Anketler aracılığıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin Türk dili öğretimi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, yapılan çalışmaların öğrencilerin okuldaki başarılarına katkı sağlamada ve Türk dilinin yaygınlaştırılmasında yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin başarı durumlarının Türkçe dersini seçmeyenlere göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ve veliler, Türk dilinin öğrencinin benliğinin gelişmesinde ve kültürünü öğrenmesinde etkili olduğunu ve okul başarısına olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ve veliler, öğretim kurumlarında verilecek olan Türk dili derslerinin dilbilgisi ve kültür ağırlıklı olmasını da istemişlerdir. Bunların yanı sıra, velilerin öğretmenlere karşı olumlu tutum sergiledikleri de ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, dersin araç gereçlerinin yetersiz ve programın öğretmenlere yol gösterici olduğunu, ders kitaplarının ise programla uyumsuz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kitapların kazandırılmak istenen dilbilgisiyle ve öğrenci seviyesiyle de uyum içinde olmadığı belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin ders kapsamında çeşitli materyalleri kullanmadıkları da ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İsviçre’de yaşayan Türk çocukların Türkçeyi öğrenme, Türkçeyi öğrenmeye istekli olma, Türkçeyi tercih etme ve ana dili olarak görme, öğrendikleri Türkçe bilgisinin yeterliliğine inanma, Türkçe ve Türk kültürü dersi sürecinde problem yaşayıp yaşamama, verilen bu dersi yeterli bulup bulmama, Türkçe ve Türk kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, Türk dilini öğrenmeyi dezavantajlı bir durum olarak görüp görmeme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi ve ayrıca konuşma becerilerini “Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu”na göre ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, karma yöntemin kullanıldığı bir çalışmadır. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin toplanılarak her iki desenin de birlikte kullanılmasıdır (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). Karma yöntemde amaç, nicel ve nitel desenlerin avantajları kullanılarak bir olgunun daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde ortaya konulmasıdır (Mills and Gay, 2016). Bu bağlamda, İsviçre’de yaşayan ve Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan öğrencilerin bu derslerle ilgili görüşlerinin tespit edildiği bölüm araştırmanın nitel kısmını; konuşma becerilerinin ortaya konulduğu ve demografik özellikleri ile ilişkilendirildiği bölüm ise nicel kısmını oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalar; durum, olay, düşünce ve tutumların doğal süreçleri içerisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, genellikle gözlem, görüşme, doküman analizi vb. teknikler kullanılarak bütünsel bir bakış açısıyla ele alındığı araştırma türleridir (Yıldırım & Şimşek,

2013). Yine araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırmalar, 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 (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s. 235; Yıldırım & şimşek, 2013). Bu çalışmadaki fenomeni, ana dili alanındaki eēitimler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, İsviçre’de yaşayan Türk öērencilerin Türk okullarında ana dili eēitimine ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimleri sonucunda Türk diline yönelik görüşlerinin bütüncül bir şekilde ortaya konması amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşımın kullanılması uygun görülmüştür.

Nicel araştırmalar ise elde edilen bilgilerin sayısal deēerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir (Ekiz, 2019). Nicel araştırmalar, genelleştirilebilir sonuçların üretilebilmesine, farklı gruplar arasında karşılaştırmalar yapılabilmesine, ilişkilerin incelenebilmesine, kuramların doēruluk derecesinin ortaya konulabilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın nicel kısmında ise tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an da var olan bir durumu veya olayı var olduēu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniēi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirlenen hedef doērultusunda bilgilerinin geniş olduēuna inanılan durumlarla ilgili ayrıntılı bir biçimde çalışılmak istendiēinde kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıya çalışması için en uygun olan birimleri örnekleme dâhil etme imkânı sunmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi sayesinde araştırmacı, mesela bir köy okulunu örneklem olarak belirleyebilmekte ve çalışma sonuçlarının tüm köy okullarına genellenebilir olduēunu ifade edebilmektedir (Bouma & Atkinson, 1995, s. 143). Ölçüt örnekleme tekniēinde ise araştırmanın hedefleri doērultusunda belli özellikleri barındıran ve belirlenen kıstaslara uyan kişiler, araştırmanın örnekleme dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eēitim-öēretim döneminde İsviçre’deki Zürih, Bern, Luzern, Zug,

Filibourg, Solothurn, Basel-Stadt, BaselLandschaft, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Vaud ve Cenevre kantonlarındaki Türk okullarına giden gönüllü 30 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

İsviçre’de hayatlarını idame ettiren ve Türk okullarına giden çocukların ve ebeveynlerinin kişisel bilgilerini elde edebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Yine bu çocukların Türkçeyi öğrenme, Türkçeyi öğrenmeye istekli olma, Türkçeyi tercih etme ve ana dili olarak görme, öğrendikleri Türkçe bilgisinin yeterliliğine inanma, Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşayıp yaşamama, verilen bu dersi yeterli bulup bulmama, Türkçe ve Türk kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, Türk dilini öğrenmeyi dezavantajlı bir durum olarak görüp görmeme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit edebilmek için “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan bu çocukların konuşma becerileri, “Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu” ile ortaya konulmuştur. Aşağıdaki başlıklarda, veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda çocuğun cinsiyeti, doğum yeri, yaşı, aile tipi, anne eğitim durumu ve mesleği, baba eğitim durumu ve mesleği, anne-baba uyruğu, ailedeki kişi sayısı, evde Türkçe konuşma durumu, evde Türkçe dışında başka dilleri konuşma durumu, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım süresi, Türkçe metin okumaya ayrılan süre, internet kullanılırken tercih edilen dil, Türkiye’ye gitme sıklığı ve Türkiye’ye gidildiğinde kalma süresi ile ilgili bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir. Bu formda toplam 19 madde bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan tüm bu maddeler, örneklem grubunu oluşturan çocukların yazılı olarak doldurabilecekleri ve işaretleyebilecekleri şekilde düzenlenmiştir.

Öğrenci Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulmasına, araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak ve İsviçre’de yaşayan küçük bir grup ile internet üzerinden ön görüşmeler

yapılarak başlanmıştır. Alan yazın incelemesinin ve yapılan görüşmelerin ardından araştırmanın amacına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen sorular seçilip düzenlenmiş ve ilişkili olan araştırma soruları gruplandırılarak sıralanmıştır. Araştırmalarda kullanılacak olan görüşme soruları hazırlanırken soruların kolay anlaşılır olması, çok boyutlu olmaması, yönlendirici ve yanıltıcı olmaması ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Bogdan & Biklen, 1992). Bu bağlamda, araştırmamızın görüşme soruları geliştirilirken de yukarıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan formda her bir sorunun karşısına “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” seçenekleri eklenmiş, soruların kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular üzerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Ardından tez izleme komitesi üyelerinden de görüşme soruları hakkında görüşler alınmış ve dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında forma son şekli verilmiş ve form Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen görüş birliği formülü kullanılarak değerlendirilmiştir. Buna göre; “Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülü kullanılarak görüşme formu için hesaplama yapılmıştır. Hesaplamalar sonucunda, görüşme formu için uyum yüzdesi 0,94 bulunmuş ve çalışma güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca soruların anlaşılabilirliğini test etmek için üç öğrenci ile ön görüşme yapılmış, sorular dil açısından da ele alınmış ve soruların uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma için hazırlanan görüşme formu yalnızca Türk dilinde hazırlanmıştır. Türkçe yetersizliği nedeniyle soruları anlayamayan çocuklara, Almanca, Fransızca ve İtalyanca dil desteği sağlanmıştır.

Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu

Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu oluşturulmadan önce, konuşma becerileri ile ilgili alan yazın incelenmiş ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi eğitim programında yer alan konuşma becerileri kazanımları incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından, araştırmanın amacına uygun olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen maddeler seçilip düzenlenmiş ve ilişkili olan maddeler gruplandırılarak sıralanmıştır. Hazırlanan formda her bir maddenin karşısına “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” seçenekleri eklenmiştir. Maddelerin konuşma becerilerini ortaya koyma bakımından uygun olup olmadığını sınamak adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman

görüşlerinden sonra maddeler üzerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Ardından tez izleme komitesi üyelerinden de maddeler hakkında görüşler alınmış ve dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemeler neticesinde form 15 maddeden oluşmaktadır. Ele alınan maddeler, örneklem grubunda yer alan çocukların sorulan sorulara karşı verdikleri cevaplara göre araştırmacı tarafından doldurulmaktadır. Bu maddeleri ortaya koyma becerileri beş düzeyde incelenmiş ve düzeyler 1-çok zayıf, 2-zayıf, 3-orta, 4-iyi, 5-çok iyi olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu form kapsamında en az 15, en fazla 75 puan alabilmektedirler. Puanın yüksek çıkması çocuğun konuşma becerilerinin iyi olduğuna, düşük çıkması ise zayıf olduğuna işaret etmektedir. Forma ait maddeler şunlardır:

1. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma,
2. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma,
3. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma,
4. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma,
5. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme,
6. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme,
7. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma,
8. Kelimeleri doğru telaffuz etme,
9. Hazırlıksız konuşma yapma,
10. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma,
11. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma,
12. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma,
13. Cümleleri doğru kurma,
14. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme,
15. Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından birisi de görüşmedir (Briggs, 1986). Görüşme, en az iki kişinin sözlü olarak iletişime geçmesidir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 150). Görüşme yoluyla toplanacak olan veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda cevabı aranan sorular vasıtasıyla elde edilmektedir. Görüşme yoluyla kişilerin hem geçmişte yaşadıkları keşfedilebilmekte hem de gelecekle ilgili düşünceleri ortaya çıkartılabilmektedir (Briggs, 1986). Ayrıca görüşme yoluyla kişilerin tutumları, yaşanmışlıkları, tepkileri ve zihinsel algıları gibi gözlenemeyen yönleri de anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 148). Görüşme tekniği, araştırma sürecinin her aşamasında kullanılabilmesi, katılımcılar ile görüşmeci arasındaki iş birliğinde en etkili yol olması, görüşmecinin katılımcıların sorularını anında cevaplayabilmesi ve anlaşılmayan yönergelerin açıklanabilmesi bakımından avantajlı bir teknik olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 153). Bu bağlamda görüşme, sosyal bilimler ile ilgili araştırmaların büyük bir kalesi olarak görülmekte ve sıklıkla psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dil bilimi, siyaset bilimi, halk bilimi, sözlü tarih ve diğer alanlarda kullanılmaktadır (Briggs, 1986). Çeşitli görüşme türlerinden bahsetmek mümkündür. Görüşme türleri genel olarak yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde sorular ve bu soruların sıraları sabit olmamaktadır. Görüşme sırasında yeni bir soru türetilmekte veya var olan sorular çıkarılabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, hem sabit olarak cevaplandırmayı gerektiren hem de ilgili alanla ilgili derinlemesine cevaplar alma imkânı sunan sorular bulunmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde ise araştırmacı tarafından belirli bir sırayla ve önceden hazırlanmış sorular bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 154). Patton (2018), görüşmeyi gündelik sohbet tarzında mülakat, standartlaştırılmış açık-uçlu mülakat ve mülakat kılavuzu yaklaşımı olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bu üç boyut, soru sıralamasının önceden belirlenip belirlenmemesine ve soru cümlelerinin kurgusuna göre birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu üç boyut arasında bazı farklılıklar görülse de açık uçlu olma prensibi üç boyutta da bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yoruma gerek duyulmadan sabit seçenekli cevaplamayı gerektiren soruların yanı sıra ayrıntılarıyla bilgi edinebilmeyi sağlayan ve kişiye kendini ifade etme imkânı veren sorular da yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda, İsviçre’de yaşayan ve Türk okullarına giden öğrencilerin ana dili eğitimi ile ilgili görüşlerine, 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile ulaşılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların yaş sınırı en az 11, en fazla 15 olarak belirlenmiştir. Görüşmelere ilk başladığında katılımcılar oldukça çekingen davranmışlardır. Fakat görüşmenin ilerleyen zamanlarında oldukça rahatlamışlar ve görüşmeler sağlıklı bir şekilde tamamlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların rızası alınarak belirlenen saat ve günlerde Türk okullarında ve Türk derneklerinde birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış ve verilerin bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmak niyetiyle toplandığı belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan hiçbir şekilde isim-soyisim bilgisi alınmayacağı ve elde edilen verilerin üçüncü bir şahıs veya kurumla paylaşılmayacağı bilgisi de verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından bire bir yapılmış ve görüşme sırasında veri kaybını engellemek amacıyla katılımcıların izniyle ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık 20 dakika ile 40 dakika arasında sürmüştür. Dilsel açıdan meydana gelebilecek sıkıntıların oluşmaması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılabilmesi için araştırmacının yanında hem Türkçeye 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. 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.

Araştırmanın nicel bölümü için kullanılacak olan “Kişisel Bilgi Formu” çocuklara dağıtılmış ve bu formların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili bilgi verilmiştir. Çocuklar, “Kişisel Bilgi Formu”nu araştırmacının rehberliğinde doldurmuşlar ve gerekli olduğu durumlarda formda yer alan sorularla ilgili araştırmacıya sorular sorabilmişlerdir. Her bir katılımcının formu doldurması yaklaşık 5 ila 7 dakika arasında sürmüştür.

Yine araştırmanın nicel bölümü için kullanılacak olan “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” araştırmacı tarafından doldurulmuş ve bu form doldurulurken çocukların konuşmaları esas alınmıştır. Bu form doldurulmadan önce, araştırmacı ile çocuklar arasındaki konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Bu konuşmalar, “Öğrenci Görüşme Formu”

kapsamında sorulan soruları ve cevaplarını içermektedir. “Öğrenci Görüşme Formu” nda yer alan sorulara verilecek olan cevapların ses kaydına alınacağı önceden çocuklara bildirilmiştir. Her bir çocuğa ait ses kaydı (ortalama 20 dakika ile 40 dakika arasında) araştırmacı tarafından tek tek dinlenmiş ve konuşmalar doğrultusunda “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”nda yer alan maddeler her bir çocuk için ayrı ayrı işaretlenmiştir. Her çocuk için form doldurulduktan sonra, her çocuğun aldığı toplam puan hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, nitel değerlendirme yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırma verilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan kısmı içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 240). İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Bu amaçla birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, Patton (2018), Büyüköztürk vd. (2016) ve Bilgin (2014)’in çalışmalarında ifade ettikleri ve örnek olarak sundukları analizlere yönelik bilgiler ve süreçler dikkate alınmıştır. Çözümlemede izlenen aşamalar şunlardır;

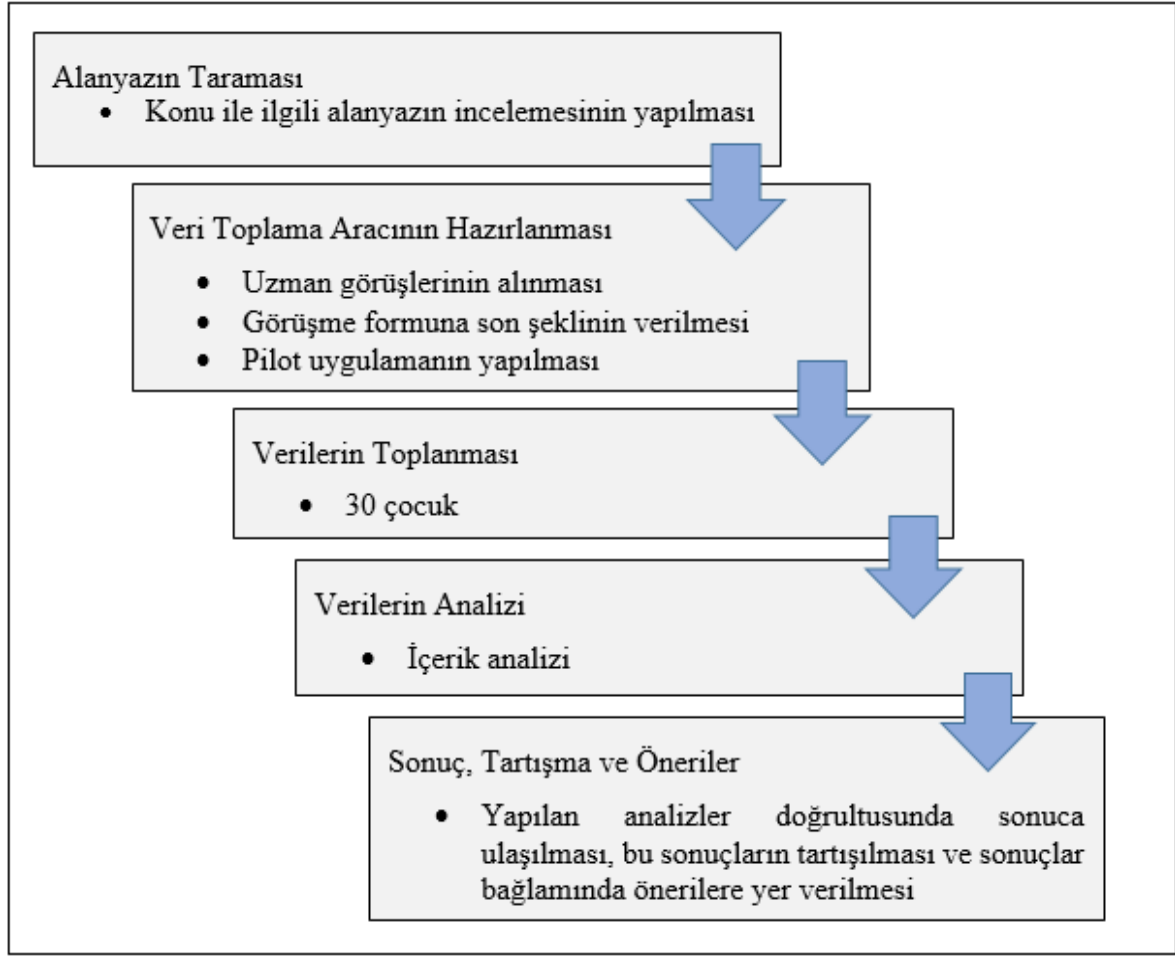
1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek 2013, s. 260).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz türlerinden kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebildiği ve ayrıca görüşme veya gözlem süreçlerinde sorulan soruların ya da boyutların dikkate alınarak ortaya konulduğu analizdir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256). Kategorisel analiz ise bir mesajın birimlere ayrılarak bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 90). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen

veriler, araştırma boyutları ve soruları dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlar, belirli tema ve kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Temalar, araştırmanın alt problemleriyle bağlantılı olarak oluşturulmuştur. Kodlamada kullanılan kavramlar ise hem alan yazından hem de verilerin kendi içerisinde faydalanılarak oluşturulmuştur. Veriler; tema, kod ve frekans bilgilerinin yer aldığı tablolara işlenmiş ve yorumlanmıştır. Her tema için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmanın analiz birimi “cümle”dir. Tablolar oluşturulduktan sonra, kodların karşılığı olan katılımcılara ait cümleler olduğu gibi tablonun altına aktarılmıştır. Veriler kodlandıktan sonra kodların tutarlı olup olmadığı farklı iki araştırmacıyla birlikte incelenmiş; tartışılmış ve kodların son şekli üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formları, görüşmeye başlamadan önce numaralandırılmıştır. Örneğin, görüşme yapılan ilk öğrencinin formuna Ö-1, görüşme yapılan ikinci öğrencinin formuna Ö-2 denilmiştir. İlk katılımcıdan itibaren son katılımcıya kadar formlar Ö-1, Ö-2, Ö-3... Ö-30 şeklinde numaralandırılmıştır.

Görüşme verilerinin güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacı dışındaki iki ayrı uzman, görüşme formlarından rastgele 10'unu seçmiş ve bu formları değerlendirmişlerdir. Araştırmacının kodlamaları ile uzmanların kodlamaları karşılaştırılmış, bu kodlamalar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015)'in uyum yüzdesi formülüne göre yapılan hesaplamaların sonucunda, uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi 0,92 bulunmuştur. Uzmanlar arasındaki kodlama farklılıkları değerlendirilmiş ve bu farklılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma sürecinde uygulanan basamaklara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 7. Nitel araştırma süreci

Öğrencilerin konuşma becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler, nicel veri analizi teknikleri kullanılarak ortaya konulmuştur. Öncelikle, “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” ile çocukların konuşma becerisi puanlarına ulaşılmıştır. Sonrasında ise kayıp verilerin olup olmadığını tespit etmek için veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Uç değer incelemesinde ise normalliği bozabilecek bazı uç değerler kendilerine yakın olan değerlere dâhil edilmiştir. Böylece bu değerlerin analizler üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırılmıştır. Ardından, formun güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach’s Alpha değerinin 0,914 olduğu görülmüştür. Bu değer, formun %91 oranında güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Her bir maddeye ilişkin standart sapmalara ve ortalamalara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 16

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'nun Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Maddeleri	Mean (Ortalama)	Std. Deviation (Standart Sapma)	N
1. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma	3,03	1,19	30
2. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma	2,27	0,98	30
3. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma	2,87	1,04	30
4. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma	2,90	0,84	30
5. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme	2,50	1,01	30
6. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme	3,20	1,10	30
7. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma	3,17	0,87	30
8. Kelimeleri doğru telaffuz etme	2,13	0,94	30
9. Hazırlıksız konuşma yapma	2,73	1,17	30
10. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma	2,67	0,99	30
11. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma	2,27	0,83	30
12. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	3,00	0,95	30
13. Cümleleri doğru kurma	2,27	1,05	30
14. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme	2,50	1,17	30
15. Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma	2,80	0,89	30

Diğer bir varsayım olan normallik varsayımı da incelemeye alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30 olması sebebiyle, normallik varsayımlarının incelenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten küçük çıkması, verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir (Rayston, 1992). Normallik testine ait verilere Tablo 17 ile Tablo 29 arasında yer verilmiştir.

Tablo 17

Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Cinsiyet	Statistic	df	Sig.
	Erkek	0,927	14	0,274
	Kadın	0,953	16	0,540

Tablo 17 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,274 ve Sig.=0,274 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların cinsiyetleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye T Testi ile bakılmıştır.

Tablo 18

Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Yaş	Statistic	df	Sig.
	11	0,920	5	0,533
	12	0,987	4	0,939
	13	0,926	6	0,546
	14	0,710	6	0,008
	15	0,755	9	0,006

Tablo 18 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile yaş değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,533, Sig.=0,939, Sig.=0,546, Sig.=0,008 ve Sig.=0,006 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten küçük çıkması, verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların cinsiyetleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır.

Tablo 19

Aile Tipi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Aile Tipi	Statistic	df	Sig.
	Çekirdek Aile	0,942	25	0,168
	Geniş Aile	0,916	5	0,502

Tablo 19 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile aile tipi değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,168 ve Sig.=0,502 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların aile tipi ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye T Testi ile bakılmıştır.

Tablo 20

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Anne Eğitim Durumu	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Okur-yazar	0,993	3	0,843
	İlkokul Mezunu	0,979	13	0,977
	Ortaokul Mezunu	0,934	6	0,615
	Lise Mezunu	0,868	8	0,144

Tablo 20 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,843, Sig.=0,977, Sig.=0,615 ve Sig.=0,144 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların annelerinin eğitim durumları ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 21

Anne Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Anne Mesleği	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Ev Hanımı	0,970	15	0,863
	Kamu Sektöründe Çalışıyor	0,992	3	0,831
	Özel Sektörde Çalışıyor	0,916	12	0,257

Tablo 21 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile anne mesleği değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,863, Sig.=0,831 ve Sig.=0,257 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların annelerinin mesleği ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 22

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Baba Eğitim Durumu	Statistic	df	Sig.
	İlkokul Mezunu	0,887	10	0,156
	Ortaokul Mezunu	0,876	8	0,172
	Lise Mezunu	0,861	8	0,124
	Üniversite Mezunu	0,936	4	0,631

Tablo 22 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,156, Sig.=0,172, Sig.=0,124 ve Sig.=0,631 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların babalarının eğitim durumları ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 23

Baba Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Baba Mesleği	Statistic	df	Sig.
	Kamu Sektöründe Çalışıyor	0,891	4	0,389
	Özel Sektörde Çalışıyor	0,915	26	0,035

Tablo 23 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile baba mesleği değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,389 ve Sig.=0,035 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten küçük çıkması, verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların babalarının meslekleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır.

Tablo 24

Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Ailedeki Kişi Sayısı	Statistic	df	Sig.
	2-4 Arası	0,900	11	0,221
	5-7 Arası	0,979	19	0,927

Tablo 24 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile ailedeki kişi sayısı değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,221 ve Sig.=0,690 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların aile tipi ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 25

Evde Türkçenin Konuşulma Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Evde Türkçenin Konuşulma Durumu	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Konuşuluyor	0,931	27	0,043
	Konuşulmuyor	0,933	3	0,501

Tablo 25 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile evde Türkçenin konuşulma durumu değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,043 ve Sig.=0,501 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten küçük çıkması, verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple, evde Türkçenin konuşulma durumu ile çocukların konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır.

Tablo 26

Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Derse Katılma Süresi	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	1-3 Yıl	0,858	10	0,073
	4-6 Yıl	0,869	9	0,120
	7-10 Yıl	0,921	11	0,323

Tablo 26 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma süresi değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,073, Sig.=0,120 ve Sig.=0,323 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma süreleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 27

Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süre Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	Süre	Statistic	df	Sig.
	Hiç okunmuyor	0,870	8	0,152
	1-60 Dakika	0,892	13	0,103
	61-120 Dakika	0,931	5	0,601
	121 ve üzeri Dakika	0,777	4	0,066

Tablo 27 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süre değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,152, Sig.=0,103, Sig.=0,601 ve Sig.=0,066 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süre ile çocukların konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 28

İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Dili Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Shapiro-Wilk			
	İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanılan Dil	Statistic	df	Sig.
	Türkçe	0,963	8	0,838
	Almanca	0,966	22	0,630

Tablo 28 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile interneti ağırlıklı olarak kullanma dili değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,838 ve Sig.=0,630 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların babalarının eğitim durumları ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye T Testi ile bakılmıştır.

Tablo 29

Türkiye'ye Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Türkiye'ye Gitme Sıklığı	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Hiç Gidilmiyor	-	2	-
	3 Yılda 1	0,966	4	0,815
	2 Yılda 1	0,833	4	0,177
	1 Yılda 1	0,916	16	0,147
	1 Yılda 2	0,962	4	0,792

Tablo 29 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile Türkiye'ye gitme sıklığı değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,815, Sig.=0,177, Sig.=0,147 ve Sig.=0,792 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten büyük çıkması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu sebeple, Türkiye'ye gitme sıklığı ile çocukların konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Tablo 30

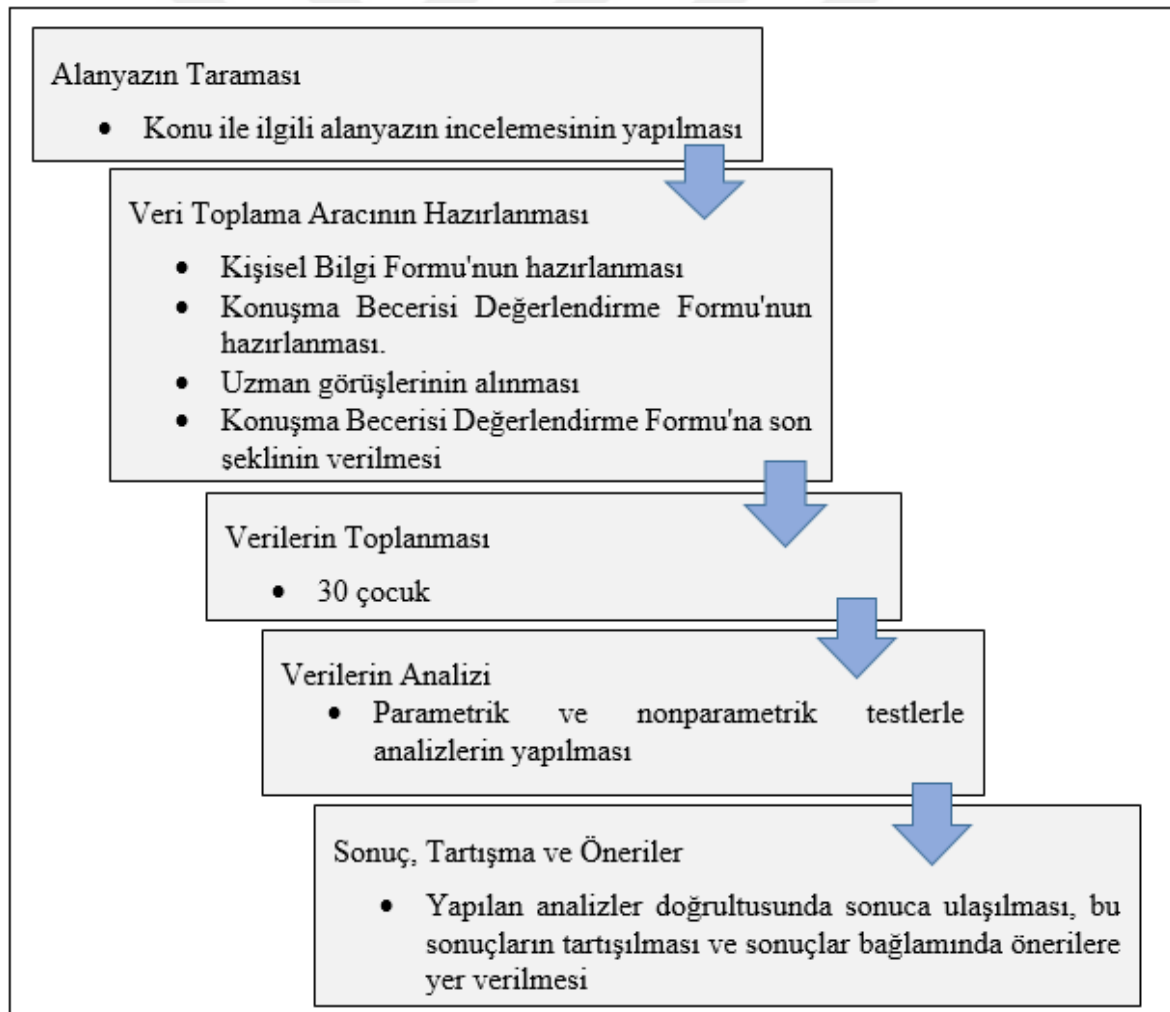
Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Skoru	Türkiye'de Kalma Süresi	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Hiç Kalınmıyor	-	2	-
	1-15 Gün	0,702	4	0,012
	16-30 Gün	0,956	18	0,534
	31-45 Gün	0,974	6	0,917

Tablo 30 incelendiğinde, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresi değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyi sırasıyla Sig.=0,012, Sig.=0,534 ve Sig.=0,917 olarak bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerlerinin (Sig.)=0,05'ten küçük çıkması, verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple, çocukların Türkiye'ye gittiklerinde kalma süreleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiye Kuruskal Wallis H Testi ile bakılmıştır.

Ayrıca, değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmış ve değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin Shapiro-Wilk Testi'nin sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmaya katılan çocukların konuşma becerilerinin

demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmaması, bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak normal dağılım gösteren ilişkilerde T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); normal dağılım göstermeyen ilişkilerde ise Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile SPSS 24 paket programında incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek adına Bonferroni Testi'nden yararlanılmıştır. Bonferroni Testi, ANOVA sonucundan anlamlı çıkan farklılıklarda grup sayıları eşit olmadığı için tercih edilmiştir. Kruskal Wallis H Testleri sonucunda anlamlı çıkan bir farklılığa rastlanmamış, bu sebeple de farklılığın hangi gruptan veya gruplardan kaynaklandığını tespit etmeye yönelik bir testten yararlanılmamıştır. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma sürecinde uygulanan basamaklara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 8. Nicel araştırma süreci

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma için önemli görülen kişisel bilgilerine, araştırmanın amacı kapsamında yer alan alt problemler doğrultusunda, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerden oluşan çalışma grubundan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Bulguların sıralamasında, önce farklı değişkenlere göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşlerine daha sonra da bu çocukların Türkçe konuşma becerilerine ilişkin başarı durumlarına yer verilmiştir. Katılımcı grup olan “Çocuklar”, Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğünde yer alan “Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak.” tanımına uygun olarak çalışmada yer almıştır.

Çalışma Grubundaki Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Bulgular ve yorum bölümünün bu kısmında, çocukların kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle çocukların cinsiyet, doğum yeri, aile tipi, anne eğitim durumu, baba mesleği, baba eğitim durumu, anne-baba uyruğu, ailesindeki kişi sayısı, evlerinde Türkçe dışında hangi dillerin konuşulduğu, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma süreleri, haftada Türkçe metin (kitap/gazete/dergi) okumaya ayırdığı süre, interneti sıklıkla kullandığı dil, Türkiye’ye gitme sıklığına ve Türkiye’ye gittiklerinde kaldıkları süreye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin ve babalarının tamamı Türkiye Cumhuriyeti uyrukludur. Bu sebeple aşağıda detaylı bir şekilde verilmemiştir.

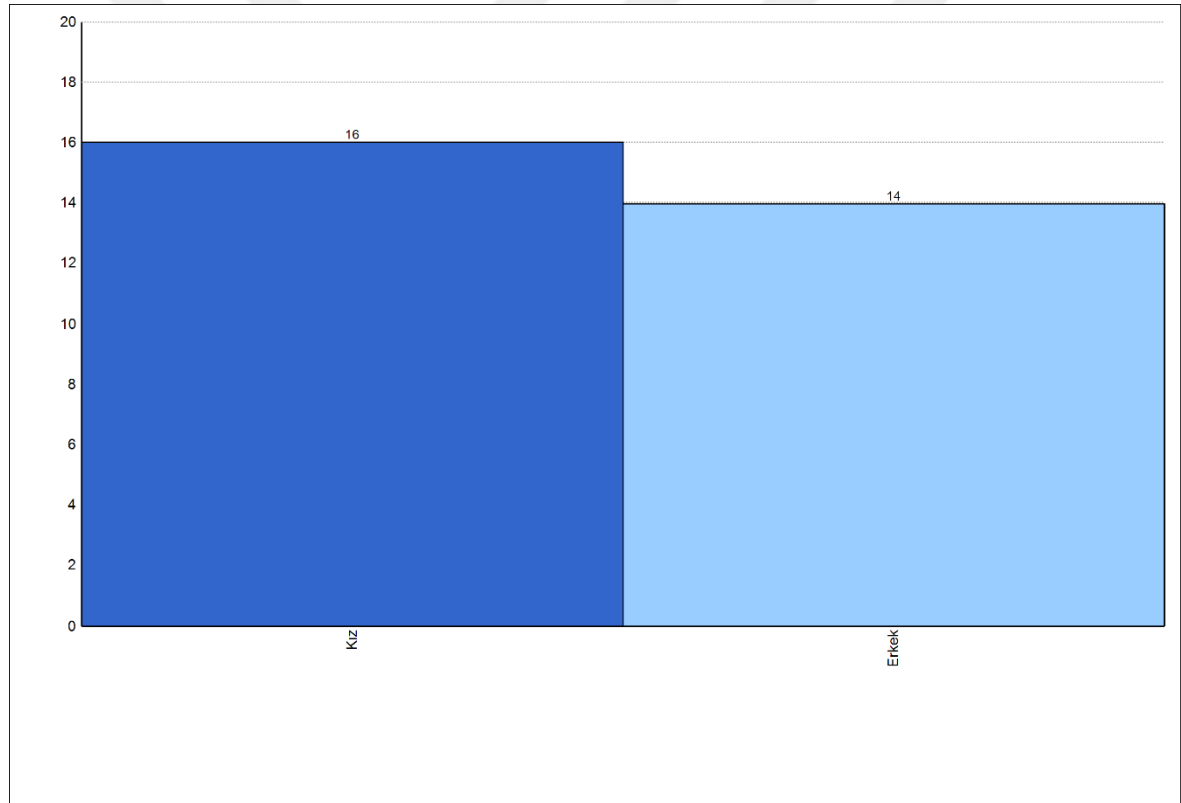
Tablo 31

Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Erkek	14	46,67
2	Kadın	16	53,33

Katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 31’de, araştırmaya katılan 30 kişinin %46,67 (f=14)’sı erkek, %53,33(f=16)’ünün kadın olduğu görülmektedir. Katılımların cinsiyet dağılımı birbirine benzemekle birlikte, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

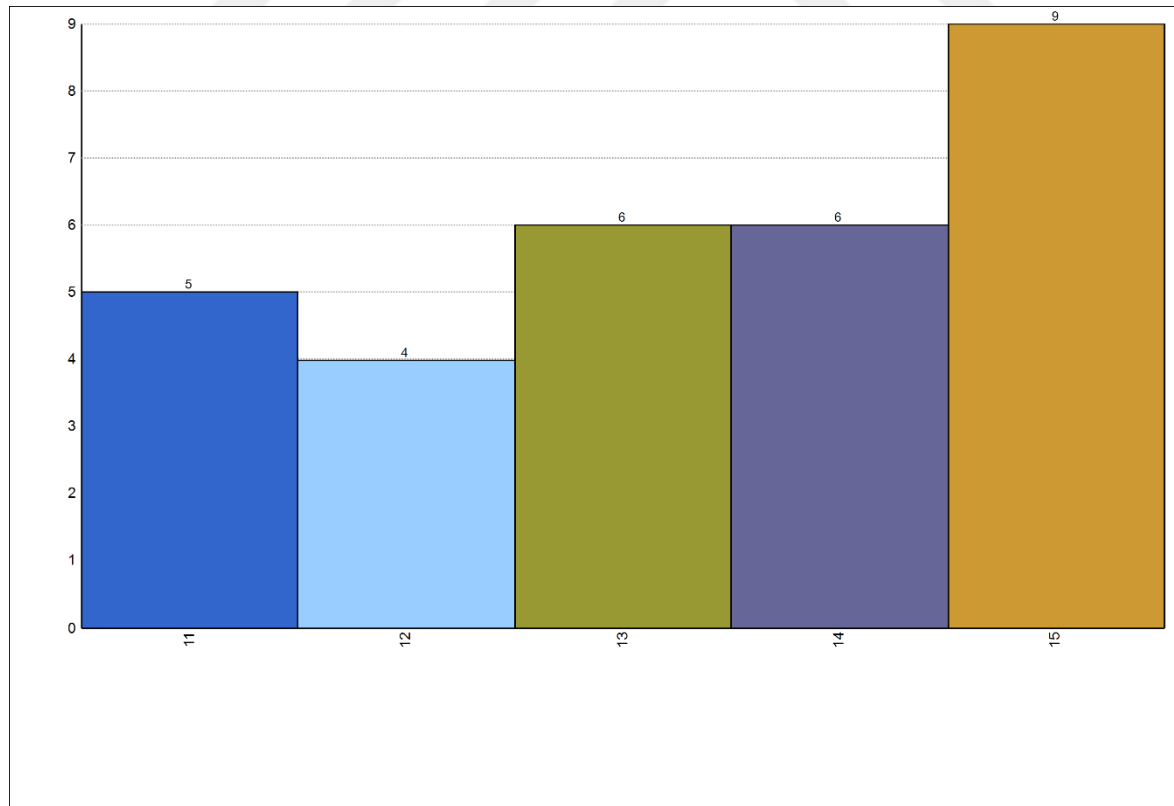
Tablo 32

Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	11	5	16,67
2	12	4	13,33
3	13	6	20
4	14	6	20
5	15	9	30

Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 32’de, araştırmaya katılan çocukların % 16,67 (f=5)’sının 11, %13,33 (f=4)’ünün 12, %20 (f=6)’sının 13, %20 (f=6)’sinin 14 ve %30 (f=9)’unun 15 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgilerinde, en az çocuk sayısının 11 yaş grubunda, en fazla çocuk sayısının ise 15 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Ayrıca, 13 ve 14 yaş grubundaki çocuklarının sayıları birbirine eşittir.

Katılımcıların yaş grubuna göre dağılımı Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı

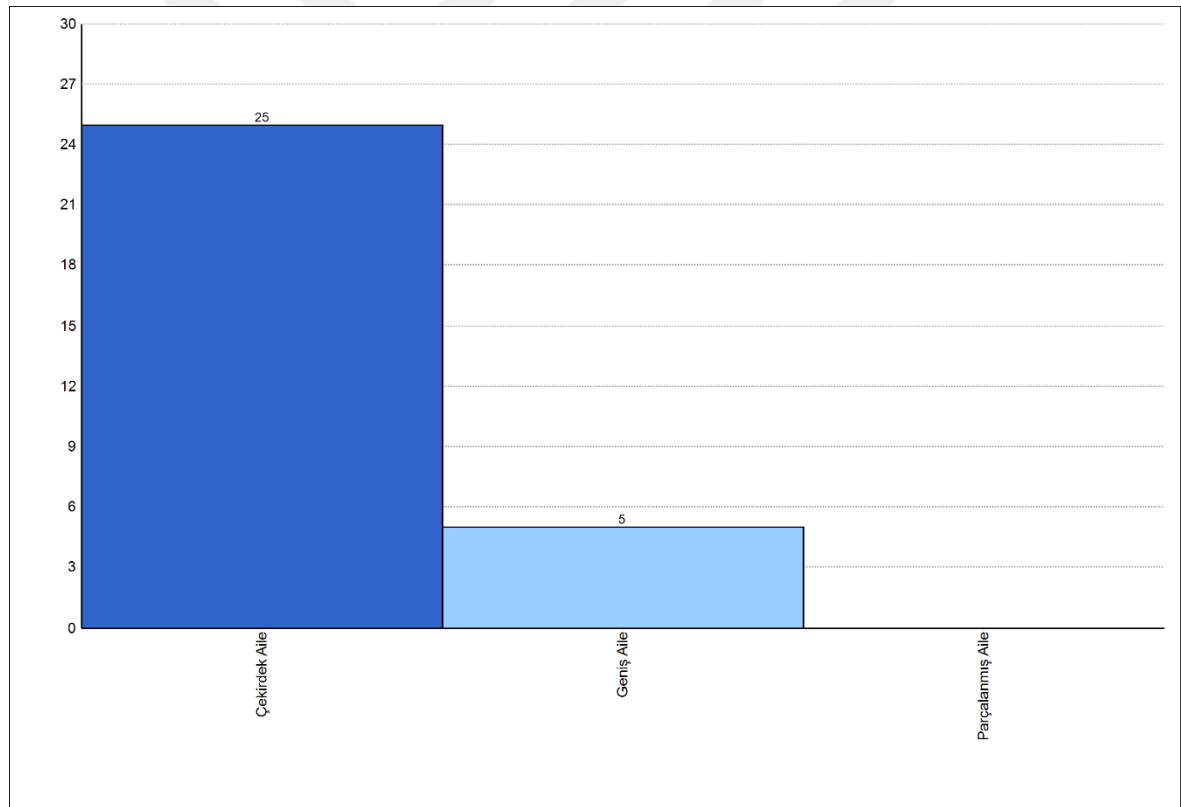
Tablo 33

Katılımcıların Aile Tipine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Çekirdek Aile	25	83,33
2	Geniş Aile	5	16,77
3	Parçalanmış Aile	0	0

Katılımcıların aile tipine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 33'te, araştırmaya katılan çocukların %83,33 (f=25)'ünün çekirdek aile, %16,77 (f=5)'sinin geniş aileye sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların çok büyük bir kısmını çekirdek aileye mensup çocuklar oluşturmaktadır.

Katılımcıların aile tipine göre dağılımı Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Katılımcıların aile tipine göre dağılımı

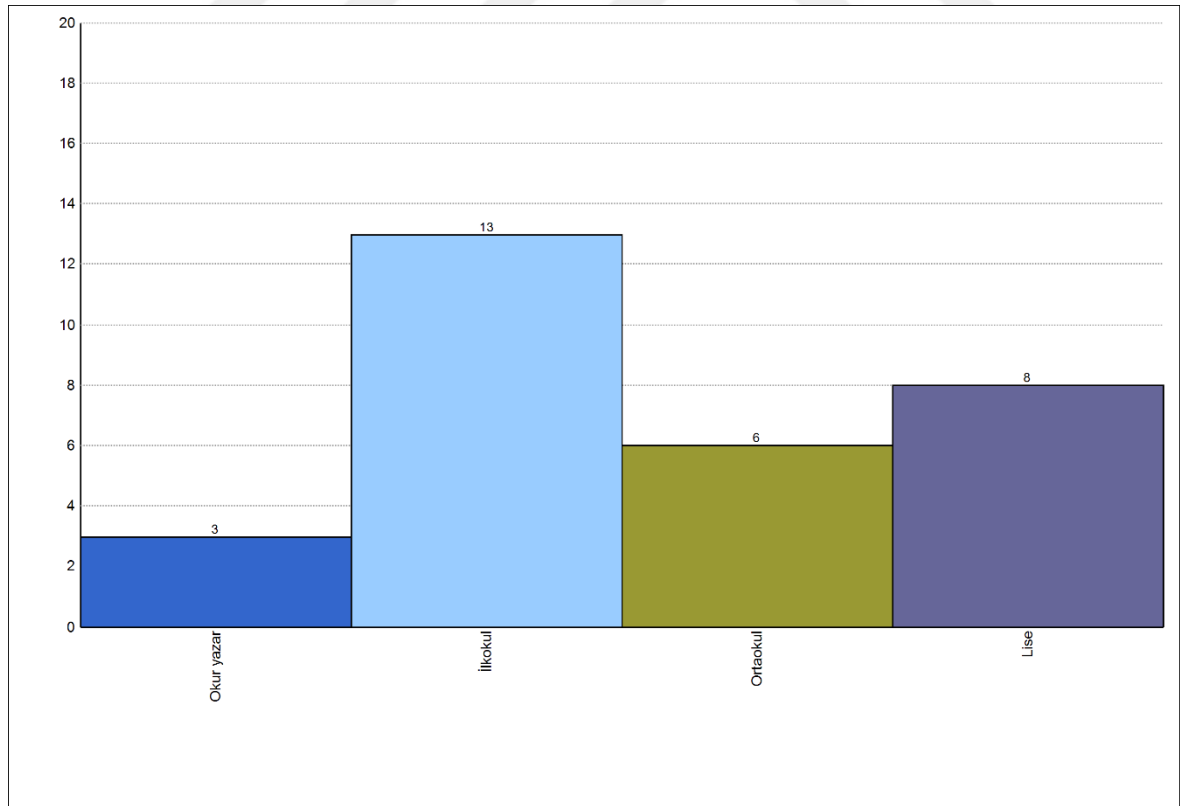
Tablo 34

Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Okuryazar	3	10
2	İlkokul	13	43,33
3	Ortaokul	6	20
4	Lise	8	26,67

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 34’te, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %10 (f=3)’ünün okuryazar, %43,33 (f=13)’ünün ilkokul mezunu, %20 (f=6)’sinin ortaokul mezunu ve %26,67 (f=8)’sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, en çok ilkokul mezunu annelerin olduğu, en az okuryazar annelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, ilkokul mezunu annelerden sonra en çok lise mezunu annelerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

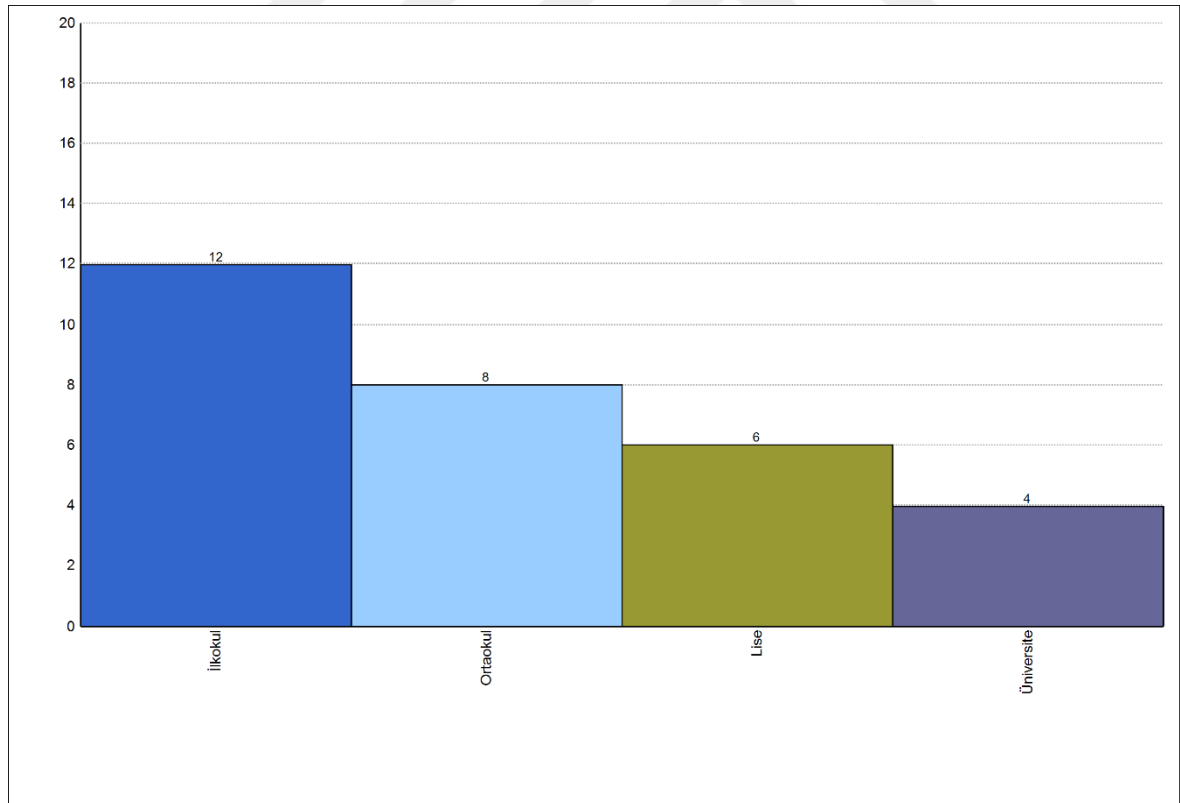
Tablo 35

Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	İlkokul	12	40
2	Ortaokul	8	26,67
3	Lise	6	20
4	Üniversite	4	13,33

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 35’te, araştırmaya katılan çocukların babalarının %40 (f=12)’inin ilkokul mezunu, %26,67 (f=8)’sinin ortaokul mezunu, %20 (f=6)’sinin lise mezunu ve %13,33 (f=4)’ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların babalarının büyük bir çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu ve en az üniversite mezunu babaların yer aldığı saptanmıştır. Eğitim seviyesi arttıkça, bu eğitim seviyelerindeki babaların sayısının azalması göze çarpmaktadır.

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı

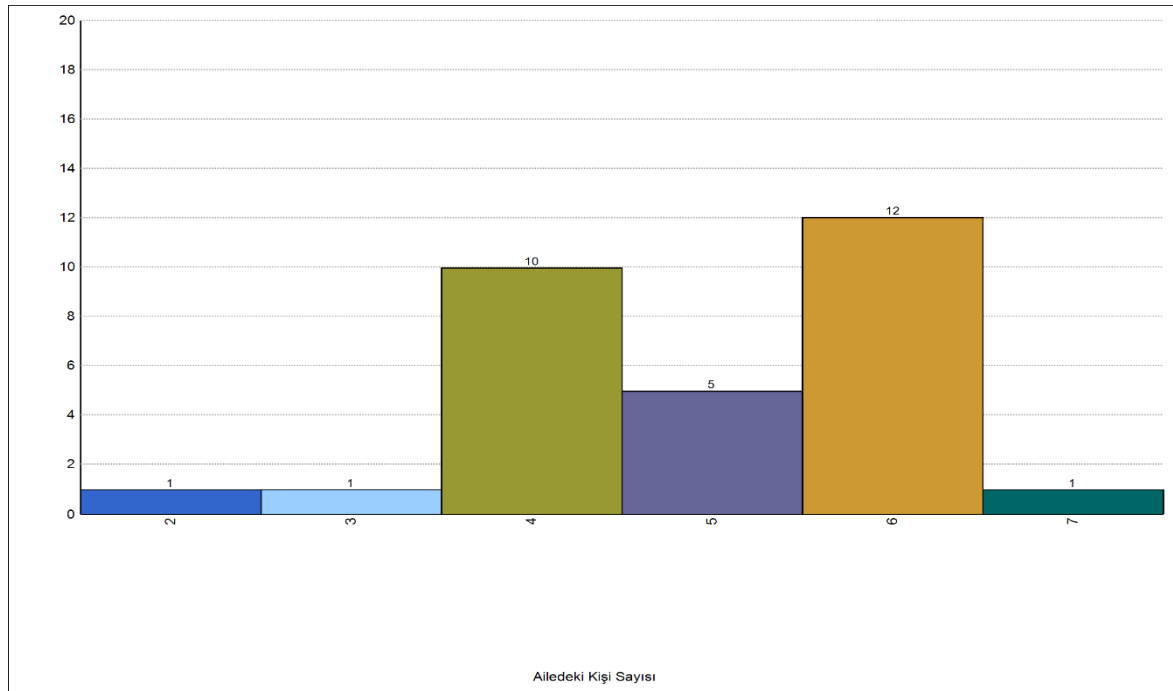
Tablo 36

Katılımcıların Ailelerindeki Kişi Sayılarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	2 Kişi	1	3,33
2	3 Kişi	1	3,33
3	4 Kişi	10	33,33
4	5 Kişi	5	16,67
5	6 Kişi	12	40
6	7 Kişi	1	3,33

Katılımcıların ailelerindeki kişi sayılarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 36’da, araştırmaya katılan çocukların 3,33 (f=1)’ünün ailesinde 2 kişi, %3,33 (f=1)’ünün ailede 3 kişi, %33,3’ünün ailede 10 kişi, %16,67 (f=5)’sinin ailesinde 5 kişi, %40 (f=12)’inin ailesinde 6 kişi ve %3,33 (f=1)’ünün ailesinde 7 kişinin bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların ailelerindeki kişi sayıları incelendiğinde, ailesinde 4 kişi bulunan katılımcıların sayısının ulaşılan en yüksek değer olduğu anlaşılmaktadır. Yine ailesinde 4 kişi ve 6 kişi bulunan çocukların, katılımcıların büyük çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların ailelerindeki kişi sayısının dağılımı Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Katılımcıların ailelerindeki kişi sayısının dağılımı

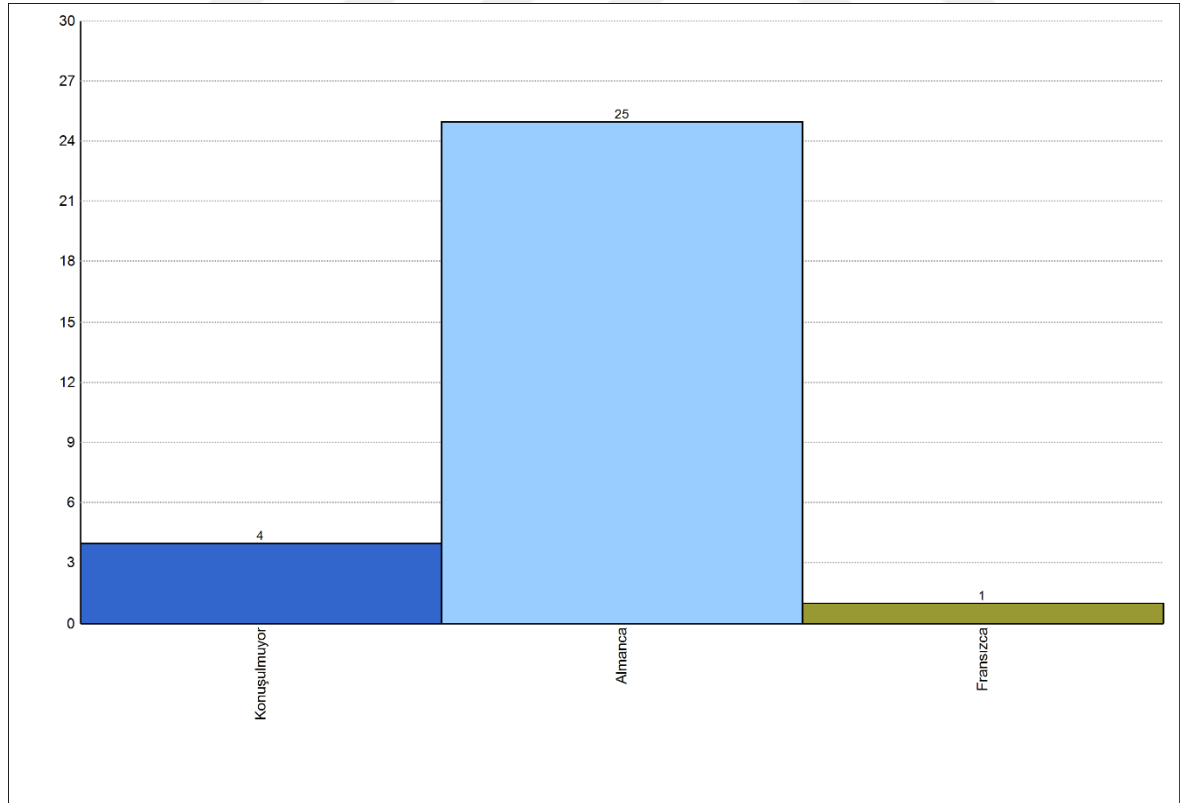
Tablo 37

Katılımcıların Evlerinde Türkçe Dışında Konuşulan Dillere İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Konuşulmuyor	4	13,33
2	Almanca	25	83,33
3	Fransızca	1	3,33

Katılımcıların evlerinde Türkçe dışında konuşulan dillere ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 37’de, araştırmaya katılan çocukların %13,33 (f=4)’ünün evinde Türkçe dışında başka bir dil konuşulmamakta, %83,33 (f=25)’ünün evinde Türkçe dışında Almanca ve %3,33 (f=1)’ünün evinde Türkçe dışında Fransızca konuşulmaktadır. Katılımcıların evlerinde Türkçe dışında konuşulan diller incelendiğinde, evlerde Türkçe dışında en çok Almanca, en az ise Fransızca konuşulduğu anlaşılmaktadır. Evlerinde Türkçe dışında başka hiçbir dili konuşmayan aile sayısının ise 4 ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların evlerinde Türkçe dışında konuşulan dillerin dağılımı Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. Katılımcıların evlerinde Türkçe dışında konuşulan dillerin dağılımı

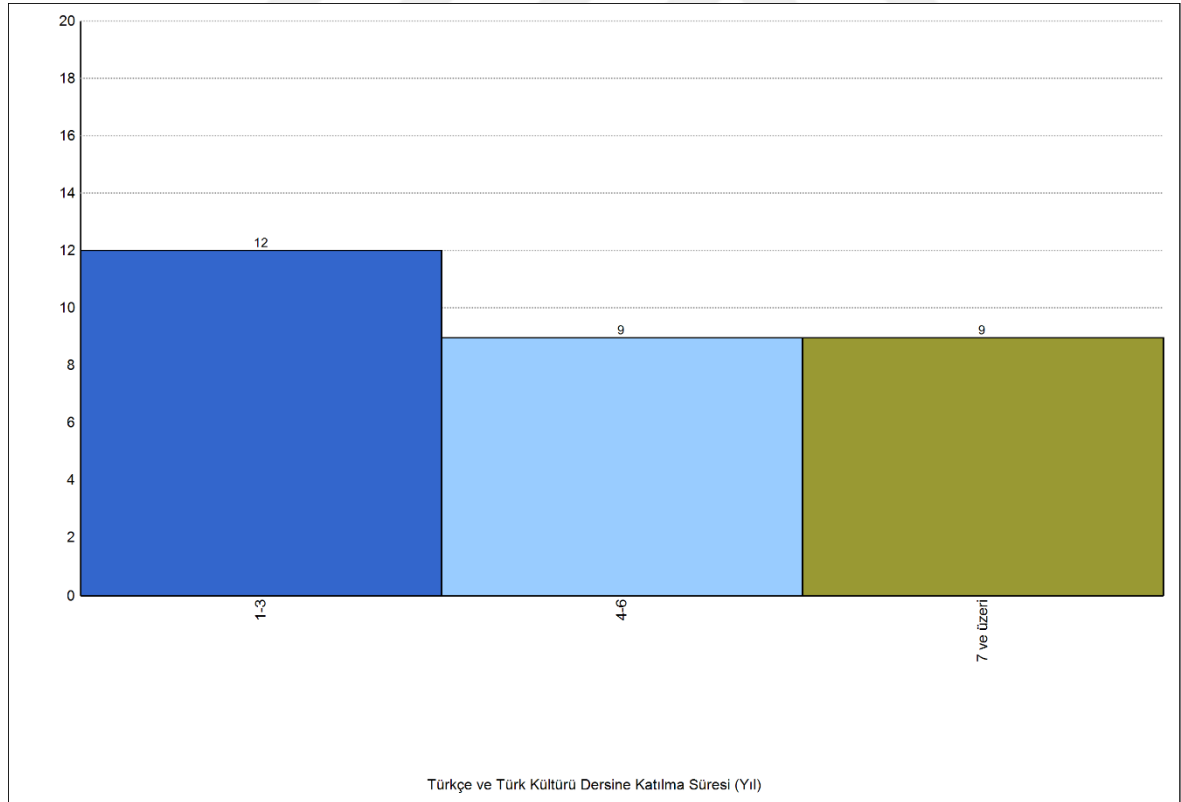
Tablo 38

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	1-3 Yıl Arası	12	40
2	4-6 Yıl Arası	9	30
3	7 Yıl ve Üzeri	9	30

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma sürelerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 38’de, araştırmaya katılan çocukların %40 (f=12)’inin 1-3 yıl arası, %30 (f=9)’unun 4-6- yıl arası ve %30 (f=9)’unun 7 yıl ve üzeri süre Türkçe ve Türk Kültürü dersine katıldıkları görülmüştür. 4-6 yıl arası katılım süresine ve 7 yıl ve üzeri katılım süresine sahip olan çocukların sayıları eşit olmakla birlikte, 1-3 yıl arası katılım gösteren çocukların sayısı ise en fazla olandır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma sürelerine göre dağılımı Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılma sürelerine göre dağılımı

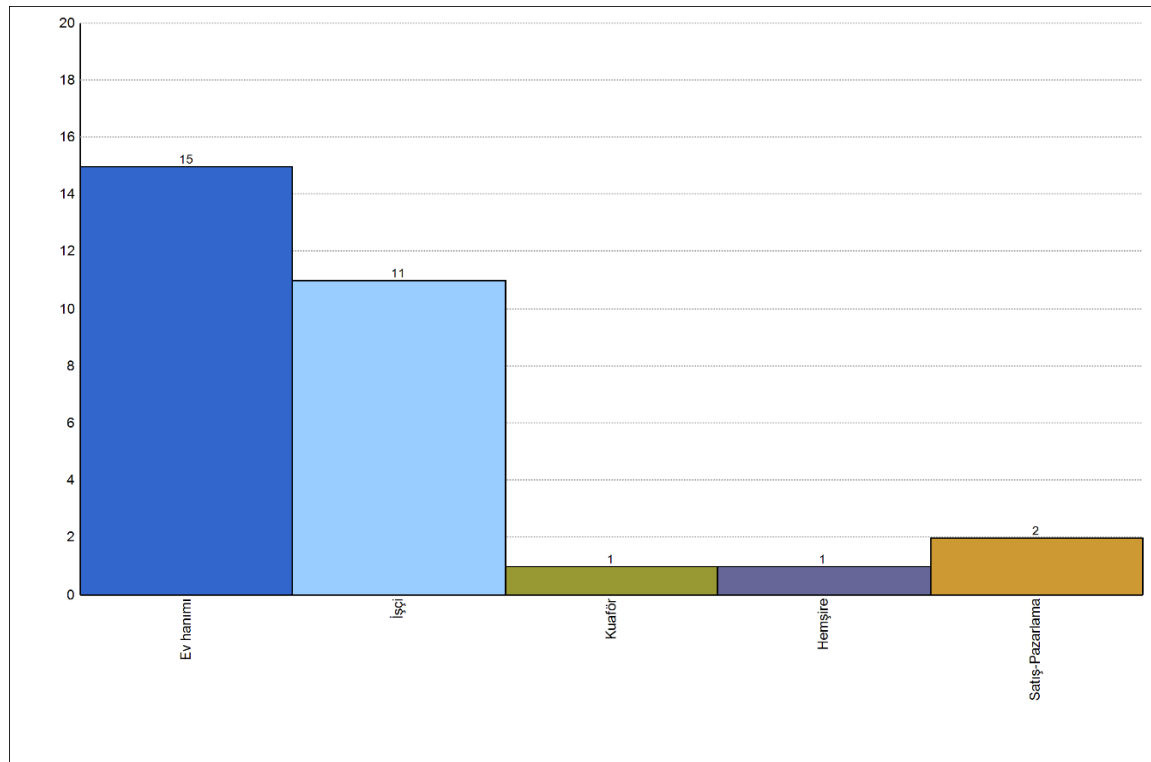
Tablo 39

Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ev Hanımı	15	50
2	İşçi	11	36,67
3	Kuaför	1	3,33
4	Hemşire	1	3,33
5	Satış-Pazarlama	2	6,67

Katılımcıların annelerinin mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 39’da, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %50 (f=15)’sinin ev hanımı, %36,67 (f=11)’sinin işçi, %3,33 (f=1)’ünün kuaför, %3,33 (f=1) hemşire ve %6,67 (f=2)’sinin satış-pazarlama elemanı olduğu görülmektedir. Katılımcıların annelerinin meslekleri incelendiğinde, katılımcıların yarısının annesinin ev hanımı, kalan yarısının büyük bir çoğunluğunun ise işçi olduğu görülmektedir. Bunların dışında hemşire ve kuaför gibi mesleklerle de rastlanmıştır. Bu tabloya göre araştırmaya katılan çocukların yarısının annesi herhangi bir işte çalışmamakta, diğer yarısı ise çeşitli meslekler yapmaktadırlar.

Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre dağılımı Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre dağılımı

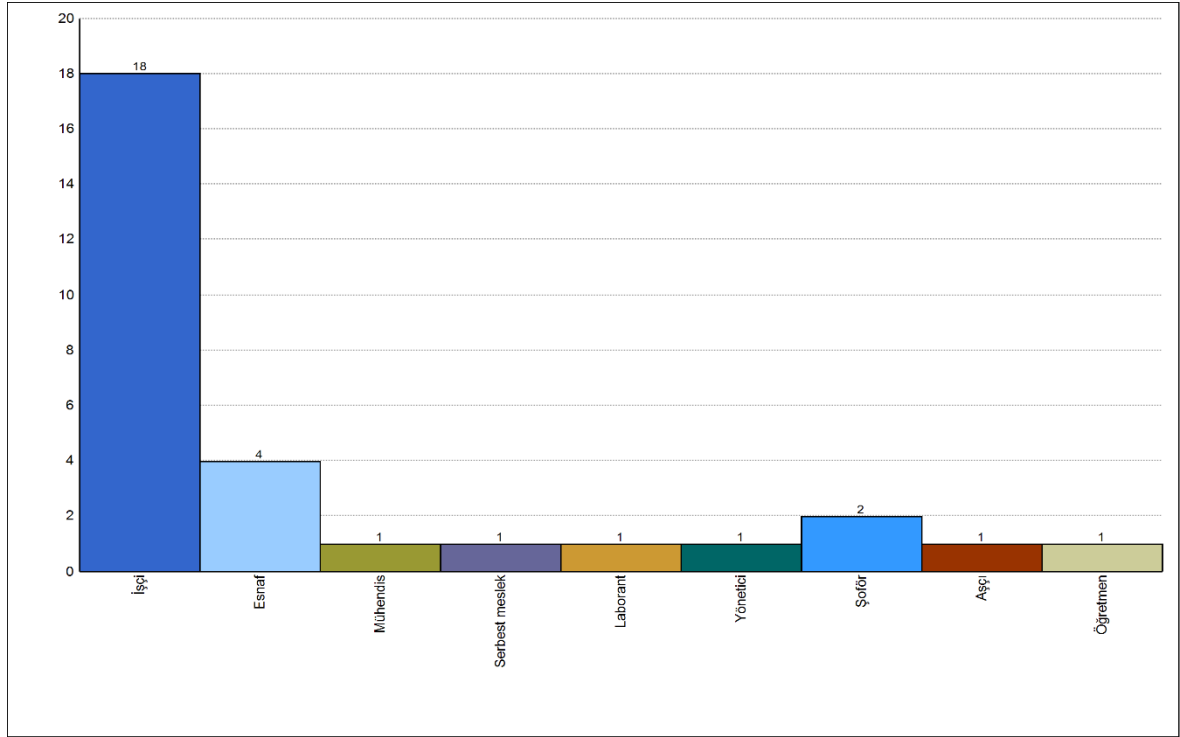
Tablo 40

Katılımcıların Babalarının Mesleklerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	İşçi	18	60
2	Esnaf	4	13,33
3	Mühendis	1	3,33
4	Serbest Meslek	1	3,33
5	Laborant	1	3,33
6	Yönetici	1	3,33
7	Şoför	2	6,67
8	Aşçı	1	3,33
9	Öğretmen	1	3,33

Katılımcıların babalarının mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 40'ta, araştırmaya katılan çocukların babalarının %60 (f=18)'inin işçi, %13,33 (f=4)'ünün esnaf, 3,33 (f=1)'ünün mühendis, 3,33 (f=1)'ünün serbest meslek, 3,33 (f=1)'ünün laborant, 3,33 (f=1)'ünün yönetici, %6,67 (f=2)'sinin şoför, 3,33 (f=1)'ünün aşçı ve 3,33 (f=1)'ünün öğretmen olduğu görülmektedir. Çeşitli meslekler içerisinde en çok karşılaşılan mesleğin işçi olduğunu görmekle birlikte, farklı meslek gruplarını da görmek mümkündür.

Katılımcıların babalarının mesleklerine göre dağılımı Şekil 18'de gösterilmiştir.



Şekil 18. Katılımcıların babalarının mesleklerine göre dağılımı

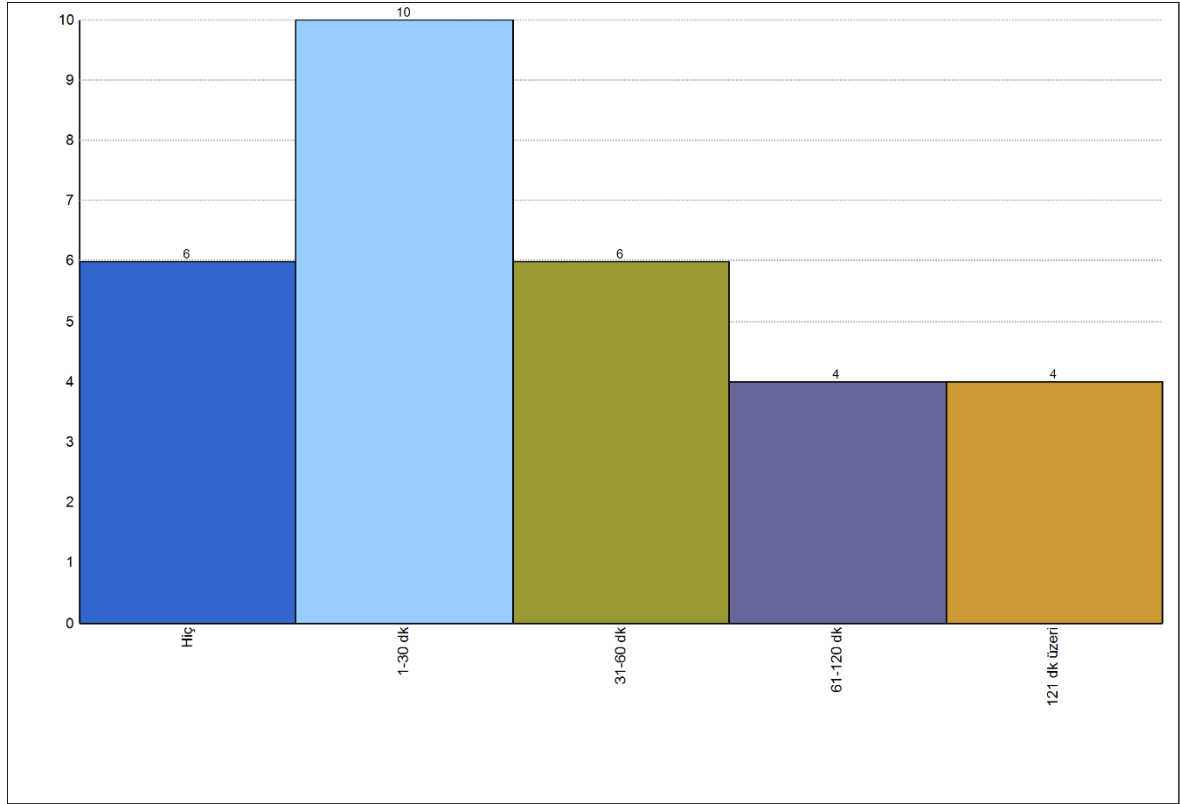
Tablo 41

Katılımcıların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayırdıkları Sürelere İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Hiç	6	20
2	1-30 Dakika	10	33,33
3	31-60 Dakika	6	20
4	61-120 Dakika	4	13,33
5	121 Dakika ve Üzeri	4	13,33

Katılımcıların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürelerle ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 4’de, araştırmaya katılan çocukların %20 (f=6)’sinin hiç Türkçe metin okumadığı, %33,33 (f=10)’ünün 1-30 dakika arasında, %20 (f=5)’sinin 31-60 dakika arasında, %13,33 (f=4)’ünün 61-120 dakika arasında ve %13,33 (f=4)’ünün 121 dakika ve üzerinde haftada Türkçe metin okumaya süre ayırdıkları görülmektedir. Haftada Türkçe metin okumaya hiç vakit ayırmayan çocukların sayısı göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Aynı zamanda, haftada 2 saat ve üzeri süre ayıran öğrencilerin de olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürelerle göre dağılımı Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. Katılımcıların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürelerle göre dağılımı

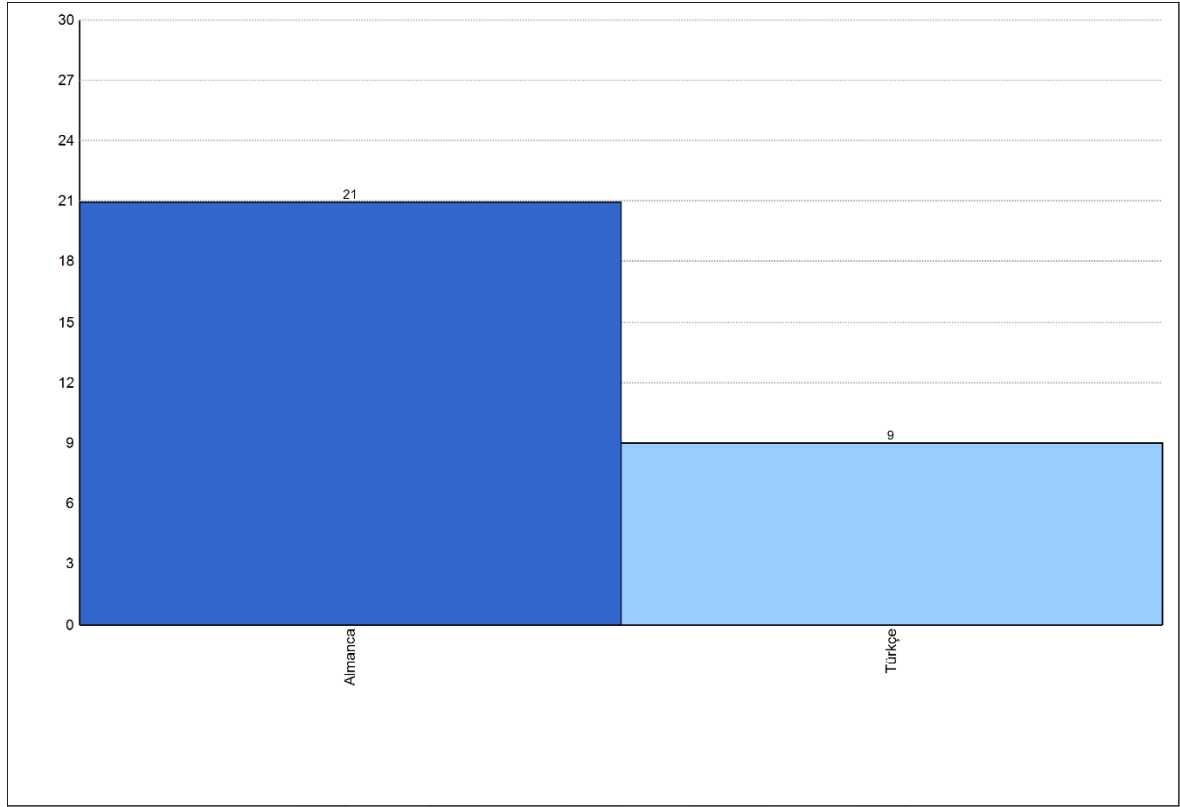
Tablo 42

Katılımcıların İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Almanca	21	70
2	Türkçe	9	30

Katılımcıların interneti ağırlıklı olarak kullandıkları dile ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 42’de, çalışmaya katılan çocukların %70 (f=21)’inin interneti ağırlıklı olarak Almanca dilinde ve %30 (f=9)’unun interneti ağırlıklı olarak Türk dilinde kullandıkları görülmüştür. Yaşadıkları ülkenin, çoğunlukla Almanca konuşulan bölgelerinde yaşayan çocukların interneti Almanca dilinde kullanmaları normal bir durum olarak yorumlanabilmektedir. Buna rağmen, interneti Türkçe olarak kullanan öğrencilerin oranının da yadsınamayacak kadar büyük olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların interneti ağırlıklı olarak kullandıkları dile göre dağılımı Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Katılımcıların interneti ağırlıklı olarak kullandıkları dile göre dağılımı

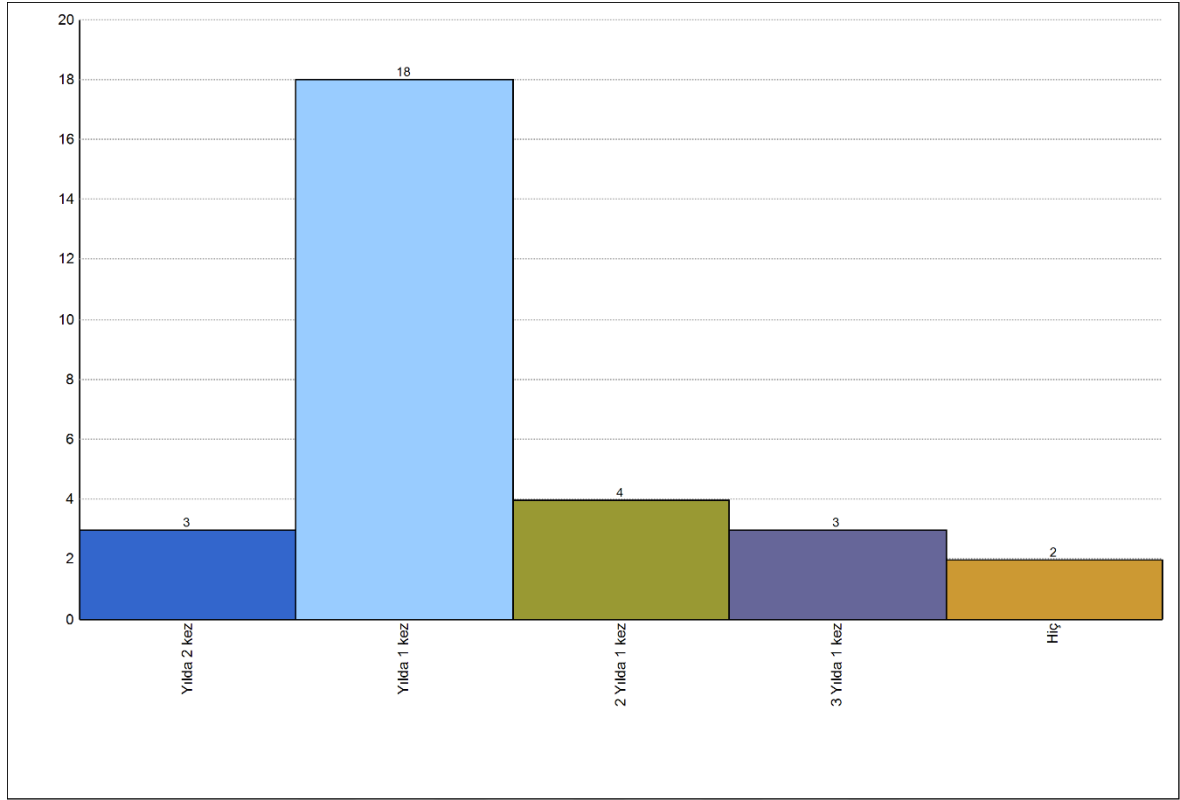
Tablo 43

Katılımcıların Türkiye'ye Gitme Sıklıklarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Yılda 2 Kez	3	10
2	Yılda 1 Kez	18	60
3	2 Yılda 1 Kez	4	13,33
4	3 Yılda 1 Kez	3	10
5	Hiç	2	6,67

Katılımcıların Türkiye'ye gitme sıklıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 43'te, çalışmaya katılan çocukların %10 (f=3)'ünün yılda 2 kez, %60 (f=18)'inin yılda 1 kez, %13,33 (4)'ünün 2 yılda 1 kez ve %10 (f=3)'ünün 3 yılda 1 kez Türkiye'ye gittiği, %6,67 (f=2) sinin ise Türkiye'ye hiç gitmediği görülmektedir. Yılda 1 kez ve 2 kez giden öğrencilerin toplam sayısının diğerlerinin iki katından fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çalışmaya katılan iki çocuk Türkiye'ye hiç gitmediğini söylemiştir. Bu, en az görülen durumdur.

Katılımcıların Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre dağılımı Şekil 21'de gösterilmiştir.



Şekil 21. Katılımcıların Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre dağılımı

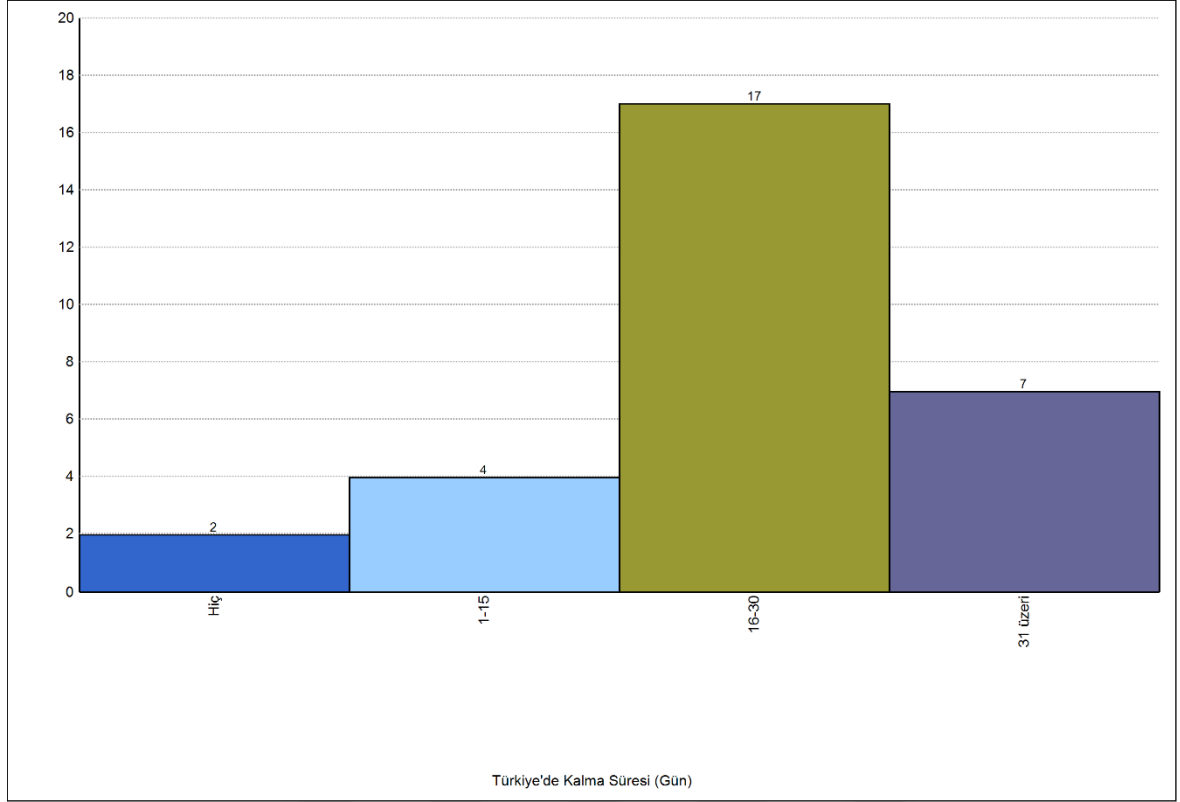
Tablo 44

Katılımcıların Türkiye'ye Gittiklerinde Kaldıkları Süreye İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Hiç Gitmiyor	2	6,67
2	1-15 Gün	4	13,33
3	16-30 Gün	17	56,67
4	31 ve Üzeri Gün	7	23,33

Katılımcıların Türkiye'ye gittiklerinde kaldıkları süreye ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 44'te, çalışmaya katılan öğrencilerin %6,67 (f=2)'sinin hiç Türkiye'ye gitmediği, %13,33 (f=4)'ünün 1-15 gün arasında, %56,67 (f=17)'sinin 16-30 gün arasında ve %23,33 (f=7)'sinin 31 ve üzerinde Türkiye'de kaldıkları görülmektedir. Katılımcıların %93,33 (28)'ünün Türkiye'de en az bir gün kaldıkları, %6,67'sinin ise Türkiye'ye hiç gitmedikleri tespit edilmiştir. Türkiye'de en sık kalma aralığının ise 16-30 gün aralığı olduğu görülmektedir. Katılımcıların %80 (f=24)'inin Türkiye'ye gelince en az 16 gün kaldıkları söylenebilmektedir.

Katılımcıların Türkiye'ye gittiklerinde kaldıkları süreler göre dağılımı Şekil 22'de gösterilmiştir.



Şekil 22. Katılımcıların Türkiye'ye gittiklerinde kaldıkları sürelerle göre dağılımı

Katılımcıların Türkçeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcıların Türkçeye yönelik görüşlerini elde etmek üzere katılımcılara yönlendirilen sorular kapsamında elde edilen bulgular detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 45

Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Olumlu	1	Tepki vermeme	4	9,75
	2	Türkçeyi öğrenmeyi isteme	3	7,31
	3	Türkçeyi sevme	3	7,31
Olumsuz	4	Dışlama	15	36,58
	5	Tepki gösterme	11	26,82
	6	Okulda resmî diller dışında başka dilin konuşulmasının engellenmesi	3	7,31
	7	Hakaret etme	1	2,43
Dışarıda Türkçe Konuşmuyor	8		1	2,43

Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımının yer aldığı Tablo 45'te, çalışmaya katılan çocukların konuşmalarından elde edilen kodların %24,37 (f=10)'si, yaşadıkları toplumdan aldıkları tavrı olumlu olarak nitelendiren kodlardır. Çalışmaya katılan çocukların konuşmalarından elde edilen kodların %73,2 (f=30)'si ise yaşadıkları toplumdan aldıkları tavrı olumsuz olarak nitelendirdikleri kodlardır. Dışarıda hiç Türkçe konuşmadığını ifade eden çocuk ise grubun sadece %2,43 (f=1)'lük kısmını oluşturmaktadır.

Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik bulguların olumlu kategorisinde “Tepki vermeme”, “Türkçeyi öğrenmeyi isteme”, “Türkçeyi sevme” kodlarının, olumsuz kategorisinde ise “Dışlama”, Tepki gösterme”, “Okulda resmî diller dışında başka dilin konuşulmasının engellenmesi” ve “Hakaret etme” kodlarının olduğu görülmektedir.

Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik bulguların olumlu kategorisinde en çok tekrar eden kodun (f=4) “Tepki vermeme” olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların tepki vermemeyi olumlu olarak nitelendirmeleri dikkat çekmektedir. Yine katılımcıların, bu tavırları olumsuz olarak

nitelendirdikleri kategoride en çok tekrar eden kod (f=15) “Dışlama”, bu kodu tekrar sayısı bakımından takip eden kod (f=11) ise “Tepki gösterme” kodlarıdır. “Hakarete uğrama” koduna yönelik sadece bir kod belirlenmiştir. Olumlu tepki kategorisinde yer alan “Türkçe’yi öğrenmeyi isteme” ve “Türkçe’yi sevme” kodlarında üçer adet kodun olması da göze çarpmaktadır.

Ö-1. “Bi arkadaşım Türkse onla konuştum mu şaka olarak mesela ımm ne konuştunuz felan böyle tuhaf sesler çıkarıyorlar hani Türkçeyi anlamıyorlar ya o yüzden. Şaka olarak böyle tuhaf sesler çıkarıyorlar sanki Türkçeyi anlamadılar... anlamadıkları için ama çok az oluyor.” (Kod 4)

Ö-2. “Arnavutça, Türkçe ya da başka dilden. Duyduklarında, yani duyduklarında tepkiii veriyorlar.” (Kod 5) “İsviçre’desin, Almanca konuşman gerek ya da İngilizce, Fransızca türlü şeylerden. Başka dilde bi şey duymak istemiyorlar.” (Kod 6)

Ö-3. “Ya da hakaretle, küfürle başlıyorlar. Diyolar ki işte “geri kendi ülkenize gidin.” (Kod 7)

Ö-4. “Anlamadıkları için yabancı oldukları için ondan sonra onlara göre böyle daha çok gereksiz bir gürültü olarak ee öyle gördüklerini düşünüyorum daha çok.” (Kod 1)

Ö-7. “Şimdiye kadar ona biraz bakmadım da bakınca yani biraz garip bakıyorlar. Çünkü dili duymadılar ya. Yani böyle biraz bakıyorlar sonra gendi işlerine bakıyorlar. Yani kısa, çok kısa bakıyorlar.” (Kod 4).

Ö-8. “Burda konuşmuyom Türkçe ama Türkiye’de arkadaşlarımlayım. Burda hiç Türkçe konuşmuyom arkadaşlarımla, arkadaşlarım hep Almanca konuşuyor. Genellikle Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmuyom.” (Kod 8)

Ö-10. “sınıfta Türkçe konuştuğumuz zaman ımm İsviçreliler şimdi hemen böyle der, “Türkçe konuşmayın biz de sizi anlamak istiyoruz” diyolar.” (Kod 5)

Ö-11. “Benden Türkçe öğrenmek istiyorlar. Çok güzel bi dil keşke sizlen konuşabilsem diyolar, öleleri var.” (Kod 2)

Ö-12. “Bitek benim arkadaşların en çoğu Türk ya da ...(anlaşılmayan sözcük)...geneli başka ülkelerden geliyorlar. Ondan saten böyle fasla dış bakmıyorlar. Daha çok ben de dil öğrenmek istediğim gibi bakıyorlar öyle. Öğrenmek istiyormuş gibi. Olumsuz bir şey görmedim.” (Kod

Ö-13. “Bazan Türkçe konuşunca böyle ters bakıyorlar. Öle bazan oluyo. Bunun dışında bir şeyle karşılaşmadım.” (Kod 3)

Ö-15. “Sadece bi otobüste bi kadın arkadaşım ile konuşurken ne konuştuğumu sordu. Merak etmiş herhalde. Ben de dedim bu Türkçe. O da bana neden buranın dilini konuşmadığımı sordu. Başka da bi şey olmadı.” (Kod 5)

Ö-19. “Yanii..mesela geçen bana bi kadın sordu sen nece konuşuyon diye. Ben de dedim işte Türkçe diye. O da sevmiş. Böyle kulağına hoş gelmiş.” (Kod 3) “Yanii..mesela geçen bana bi kadın sordu sen nece konuşuyon diye. Ben de dedim işte Türkçe diye. O da sevmiş. Böyle kulağına hoş gelmiş.” (Kod 3)

Ö-20. “Ben bası zamanlar trene biniyom. Trende annemle ya da babamla konuşurkene bana böyle bazıları dik bakıyor. Hanı böyle şey gibi. Sanki ben onları rahatsız etmişim gibi. Öle bakıyorlar.” (Kod 4).

Ö-22. “öğretmenimiz kendi dilimizi konuşmamızı istemiyor. Zaten burada üç tane dil öğreniyoruz, ondan. Yani onları konuşmamızı istiyor.” (Kod 6)

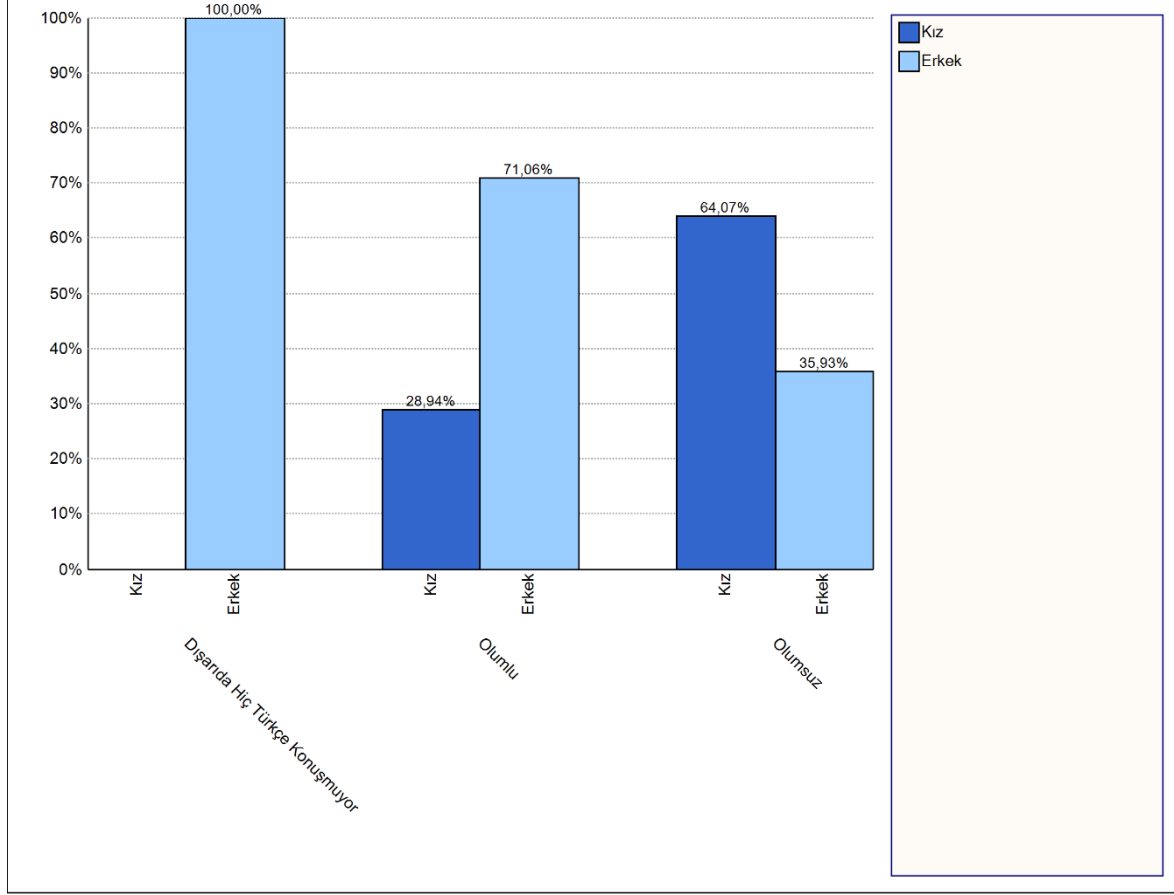
Ö-25. “İsviçre’de yaşadığımdan dolayı böyle bakıyorlar garip garip. Sanıyorlar onların hakkında konuşuyoruz, o yüzden basen garip bakıyorlar. Herhangi bir tepki almadım ama garip bakıyorlar. Aslında anlamadıkları için öyle baktıklarını düşünüyom.” (Kod 4)

Ö-26. “Yani daha doğrusu anlamıyorlar. Ben daha hiç İsviçrelilerle Türkçe konuşmadım. Garip bişey görmedim.” (Kod 1)

Ö-27. “Yooo olumsuz bir şeyle karşılaşmadım.” (Kod 1)

Ö-30. “Benim bitek konuşmam Türk arkadaşlarımla oluyor. Dışarda da onlarla konuşuyom. Bi de benim dışardan arkadaşım çok fazla. Onlarla ...Tür...başka dil konuşuyom. Yani şey...dışarda onlarla...yani Türk arkadaşlarımla...konuştuğumuzda hep soruyorlar “Sen Türk misin” diye. Bazan bize Türkçe bi söz öğret diyorlar. Öyle yani. Olumsuz gibi değil de böyle öğrenmeyi ister gibi.” (Kod 2).

Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

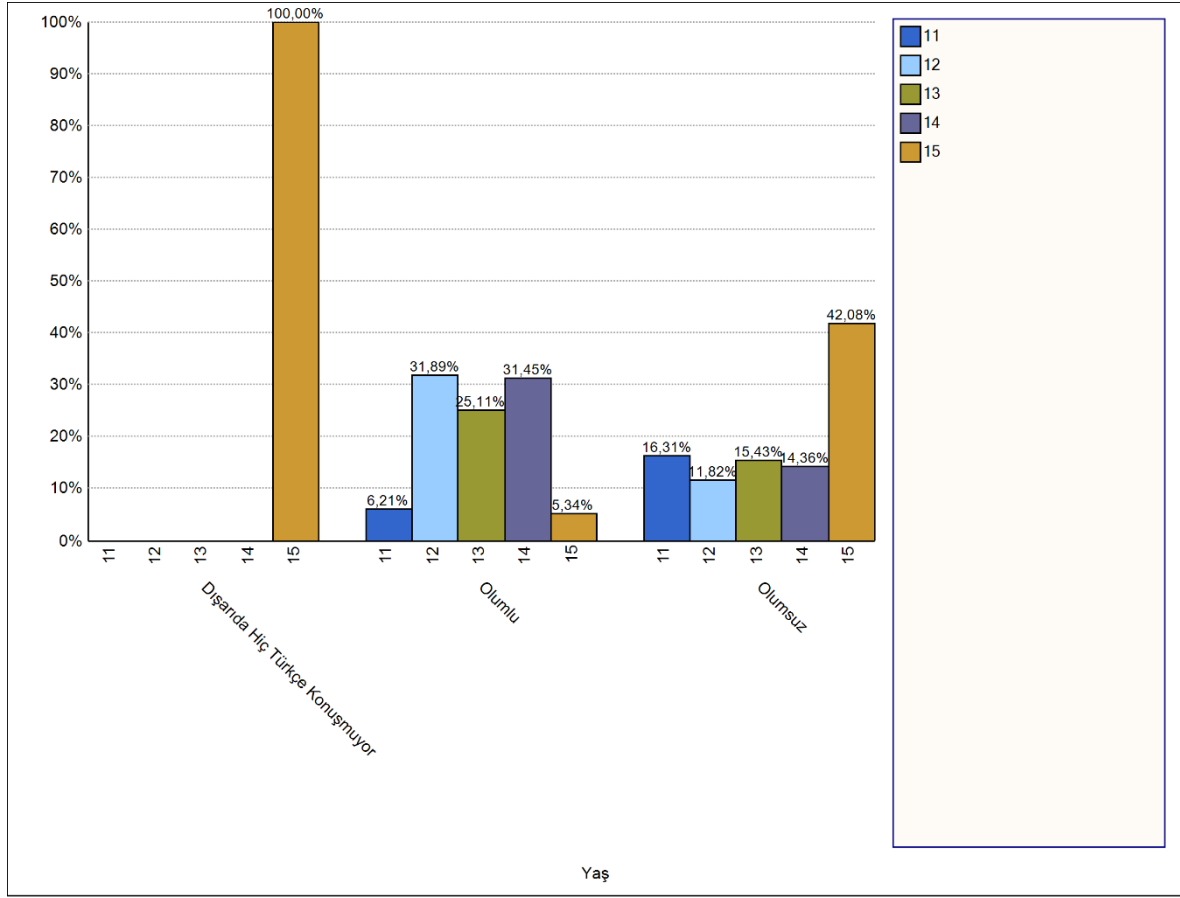


Şekil 23. Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 23'te yer almaktadır. “Dışarıda hiç Türkçe konuşmuyor” kategorisinde yer alan kodların %100’ü erkek katılımcıya aittir. “Olumlu” kategorisinde yer alan kodların %28,94’ü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlarken; %71,06’sının kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. “Olumsuz” kategorisinde elde edilen kodların %64,07’si kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen, %35,93’ü ise erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Kodların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, ev dışında Türkçe konuşulduğunda en çok olumsuz tepki alan çocukların kız çocukları olduğu; en çok olumlu tepki alanların ise erkek çocukları olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan kız çocuklarının hiçbirinden, dışarıda Türkçe konuşmadığına yönelik görüş alınmadığı görülmektedir.

Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



Şekil 24. Katılımcıların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal tavra yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı Şekil 24'te yer almaktadır. “Dışarıda hiç Türkçe konuşmuyor” kategorisinde yer alan çocuğun 15 yaş grubunda olduğu görülmektedir. “Olumlu” kategorisinde yer alan kodların %6,21’i 11 yaş grubundaki çocukların, %31,89’u 12 yaş grubundaki çocukların, %25,11’i 13 yaş grubundaki çocukların, %31,45’i 14 yaş grubundaki çocukların ve %5,34’ü 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Olumsuz” kategorisinde yer alan kodların %16,31’i 11, %11,82’si 12, %15,43’ü 13, %14,36’sı 14 ve %52,08’i 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Dışarıda Türkçe konuştuğunda aldığı tepkileri olumlu olarak nitelendirenlerin görüşlerinden elde edilen kodların büyük bir çoğunluğu 12,13 ve 14 yaş grubundaki çocuklardan elde edilen kodlardır. Olumsuz tepki aldığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen

kodların çoğunluğunun ise 15 yaş grubundaki çocuklardan elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 46

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Ailesinin Tercihi	1	Türkçe dil becerilerinin gelişmesini isteme	6	14,28
	2	Türklük bilincine sahip olmalarını isteme	4	9,52
	3	Türkiye’de zorluk yaşamamalarını isteme	2	4,76
	4	Türkçe bilmelerini avantaj olduğunu düşünme	1	2,38
Kendi Tercihi	5	Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi istemesi	6	14,28
	6	Türklük bilincine sahip olması	5	11,9
	7	Türkçeye önem vermesi	4	9,52
	8	Ailesi ve çevresiyle iletişimde kullandığı dil olması	4	9,52
	9	Türkçe dil sertifikasına sahip olmayı istemesi	3	7,14
	10	Türkiye’de zorluk yaşamamayı istemesi	2	4,76
	11	Türk okuluna giden arkadaşlarının tavsiyesi olması	2	4,76
	12	Türk dilini ve kültürünü sevmesi	1	2,38
	13	Türk okulunda arkadaşları ile buluşması	1	2,38

Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin kodların dağılımının yer aldığı Tablo 46’da, çalışmaya katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların %30,95 (f=13)’inin, çocukların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedeni olarak ailelerini gösterdikleri kodlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kodların %69,05 (f=29)’inin ise çocukların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedeni olarak kendi tercihleri olduğunu söyledikleri kodların olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin bulguların “Ailesinin tercihi” kategorisinde “Türkçe dil becerilerinin gelişmesini isteme”, “Türklük bilincine sahip olmalarını isteme”, “Türkiye’de zorluk yaşamamalarını isteme” ve “Türkçe bilmelerinin avantaj olduğunu düşünme” kodlarının olduğu görülmektedir. Diğer kategori olan “Kendi

tercihi” kategorisinde ise “Türkçe dil becerilerini geliştirme istemesi”, “Türklük bilincine sahip olması”, Türkçeye önem vermesi”, Ailesi ve çevresiyle iletişimde kullandığı dil olması”, “Türkçe dil sertifikasına sahip olmayı istemesi”, Türkiye’de zorluk yaşamamayı istemesi”, Türk okuluna giden arkadaşlarının tavsiyesi olması”, “Türk dilini ve kültürünü sevmesi” ve Türk okulunda arkadaşları ile buluşması” kodlarının yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi öğrenme nedenlerinin ailelerinin tercihi olduğunu söyledikleri kategoride en çok tekrar eden kodun (f=6) “Türkçe dil becerilerinin gelişmesini isteme” kodu olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların Türkçeyi öğrenmelerinin kendi tercihleri olduğunu söyledikleri kategoride en çok tekrar eden kodun (f=6) “Türkçe dil becerilerinin gelişmesini isteme” olduğu görülmektedir. Her iki kategoride de en sık tekrarlanan kodun aynı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, hem ailelerin çocuklarının dil becerilerinin gelişmesini istediğini hem de Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirmeyi istediklerini ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda en çok tekrar eden ikinci kodun, her iki kategoride de “Türklük bilinci” ile ilgili olduğu görülmektedir. Hem “Ailelerin tercihi” kategorisinde hem de “Kendi tercihi” kategorisinde ortaya çıkan kodların büyük oranda uyduğu, tabloda görülmektedir.

Bunlara ek olarak, Türkçe öğrenmeyi tercih etme sebebinin, bu çocukların Türk okullarında Türkçe öğrendikleri düşünüldüğünde, “Türk okulundaki arkadaşları ile buluşması” olduğunu söyleyen çocuğun da çalışma grubunda yer aldığı, tablodan anlaşılmaktadır.

Ö-2. “Ailem tercih etti. Türk okuluna yani, Türkçemi geliştirmek için.” (Kod 1) “Bir zaman olduğunda tabi Türkiye’ye gittiğimizde zorluk olmasın diye. O yüzden olabilir bence.” (Kod 3)

Ö-3. “Şimdik arkadaşların Türk okuluna gidiyordu. Dediler ki bana sen de gelsen iyi olur, Türkçen daha iyi olur, güçlenir. Ben de gittim.” (Kod 11)

Ö-4. “Türk kültürünü dili de çok sevdiğim için.” (Kod 12) “Çok şükür ki evde Türkçe konuşuyoruz ve gerçekten iyi ki beni Türk okuluna da yollamışlar. Çünkü dediğim gibi Türkçe bilmem benim için çok büyük bir avantaj çünkü.” (Kod 4)

Ö-5. “Kendi isteğimdi. Ailemle konuşmam için, kültürümü öğrenmek için.” (Kod 8)

Ö-6. “Imm o işte Türk okulda Türkçe öğreniyorum yani normalde İsviçre okullarında öre...örenmiyorum. Ya onun için yani.” (Kod 7)

Ö-9. “İmm sonuçta Türkçe ana dilimiz ve Türkçeyi bilmek ve onu konuşabilmek bence çok önemli.” (Kod 7)

Ö-11. “Ben istedim. Orada kuzenim vardı, kuzenim oraya gidiyordu (Türk Okulu) onla, onun yüzünden gitti aslında. O da bıraktı saten.” (Kod 11)

Ö-12. “Hayır ben kendim öğrenmek istiyorum. Baae... şeyy... şey olmak istedim. Şimdi ben burda okuyorum ve sonra Türkiye’ye bi sefer döndüğümde e bi şey...Türk...şey...ımmm neydi? Türk.... E öyle bi şey. Hayır Türk emm... Türk nesi olsun demek istedim? Şey...Tüürrkkk... Bilmiyom. Sonunda veriyolar ya şey. Not..not diploma evet. Türk diplomam olsun diye onu istiyorum.” (Kod 9)

Ö-13. “Yani kültürümüzü bilmek, ailemle Türkçe konuşmak, arkadaşlarımla Türkçe konuşmak gibi sebeplerle.” (Kod 8)

Ö-16. “Aslında ailem çok düşkün Türkçeye. Öyle olunca ben de ııhh nasıl desem, seviyorum. Yani sevdirdiler. Tabi başta ailem gönderdi beni Türk okuluna.” (Kod 1)

Ö-17. “Yani ben de istiyom ve ailem de istiyor. Yani sebebi Türkiye giderken ve birisi Türk ama Türkçe bilmiyor ve Türkiye’de ve hiç bi şey anlamıyon Türkçe ve Türkiye’de herkes sana böyle şeyler soruyo ve sen kendin bilmiyon o soruları. Onun için Türk okula gidiyom” (Kod 3-10)

Ö-18. “Yani ailem gönderdi ilk başta hani Türk okulu olduğunu bilmiyodum. Onlar araştırıp buldu. Sunra yani ben de severek gitmişim yani öğretmen iyi yani. İstiyordum Türkçeyi yani. Öğrenmek isterim yani.” (Kod 1)

Ö-19. “Ben kendim istedim. O zamanlar izne gittiğimizde ben çok zorlanıyodum. Böyle konuşma istiyordum ama hep Almancaya kayıyordu kelimelerim. Ben de sevmiyordum.” (Kod 5)

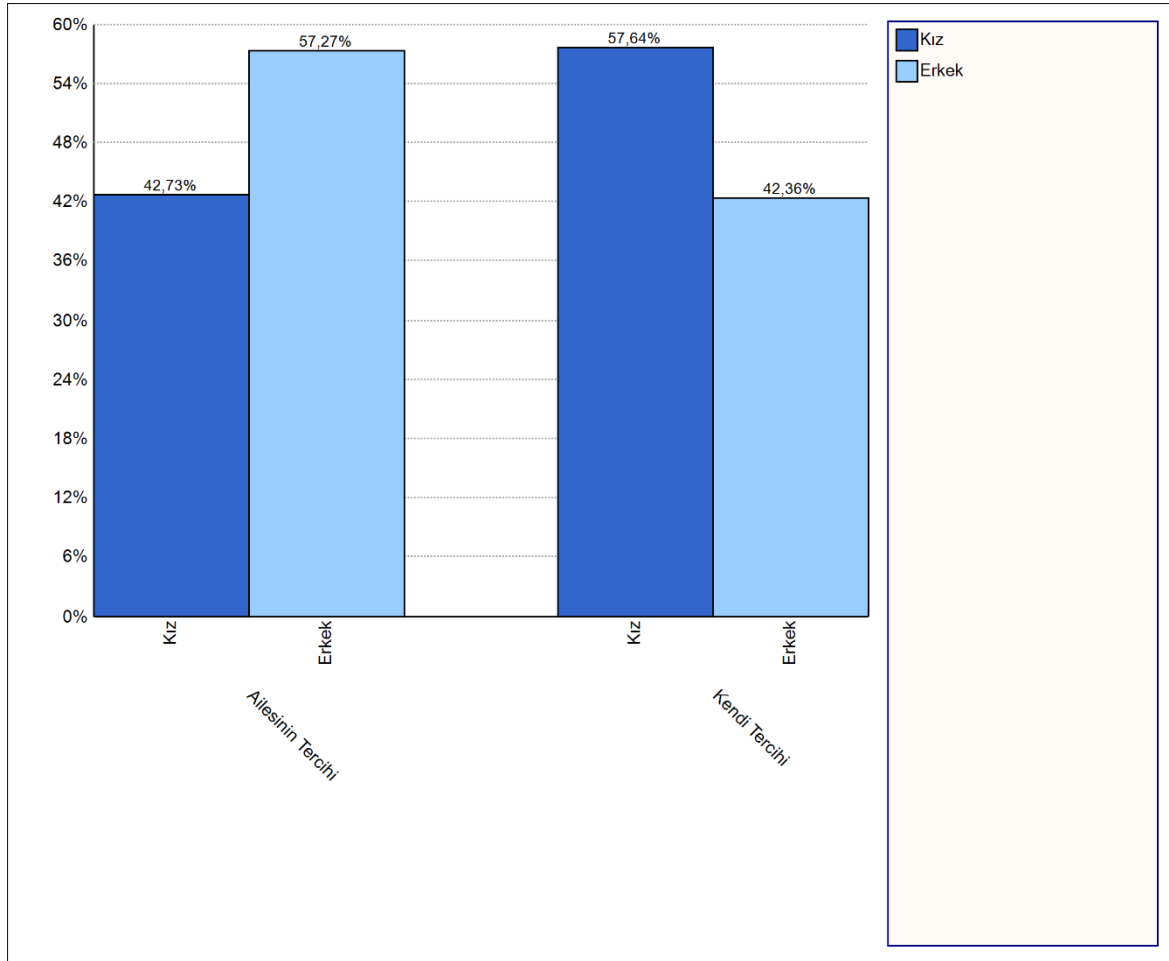
Ö-24. “Sonradan zaten yoktu da ben de gitmek zorunda değildim. Şimdi gene Türk ımm şeyi olsa gene gitmek isterim ama yok diye gidemiyorum. Daha iyi Türkçe konuşmak istiyorum.” (Kod 5)

Ö-25. “İmmm öncelikle ailemden aldım, doğma büyüme burda olduğum için, annemgil de Türk olduğu için.” (Kod 2)

Ö-29. “Ben kendim çok istedim iyi Türkçe konuşmayı. İyi ki de istemişim diyorum şöyle bakınca sağıma soluma. Kendine Türk diyen ama Türkçeyi doğru düzgün konuşamayan insanla dolu.” (Kod 6)

Ö-30. “Gendim öğrenmek isdiyorum. Sonunda bize bi notlama...yok diploma verecekler ya. Onun için istiyom. O bizim işimizi öldürüyormuş. Yani onnan gidince golay oluyormuş girmek işe ilerde.” (Kod 9)

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı



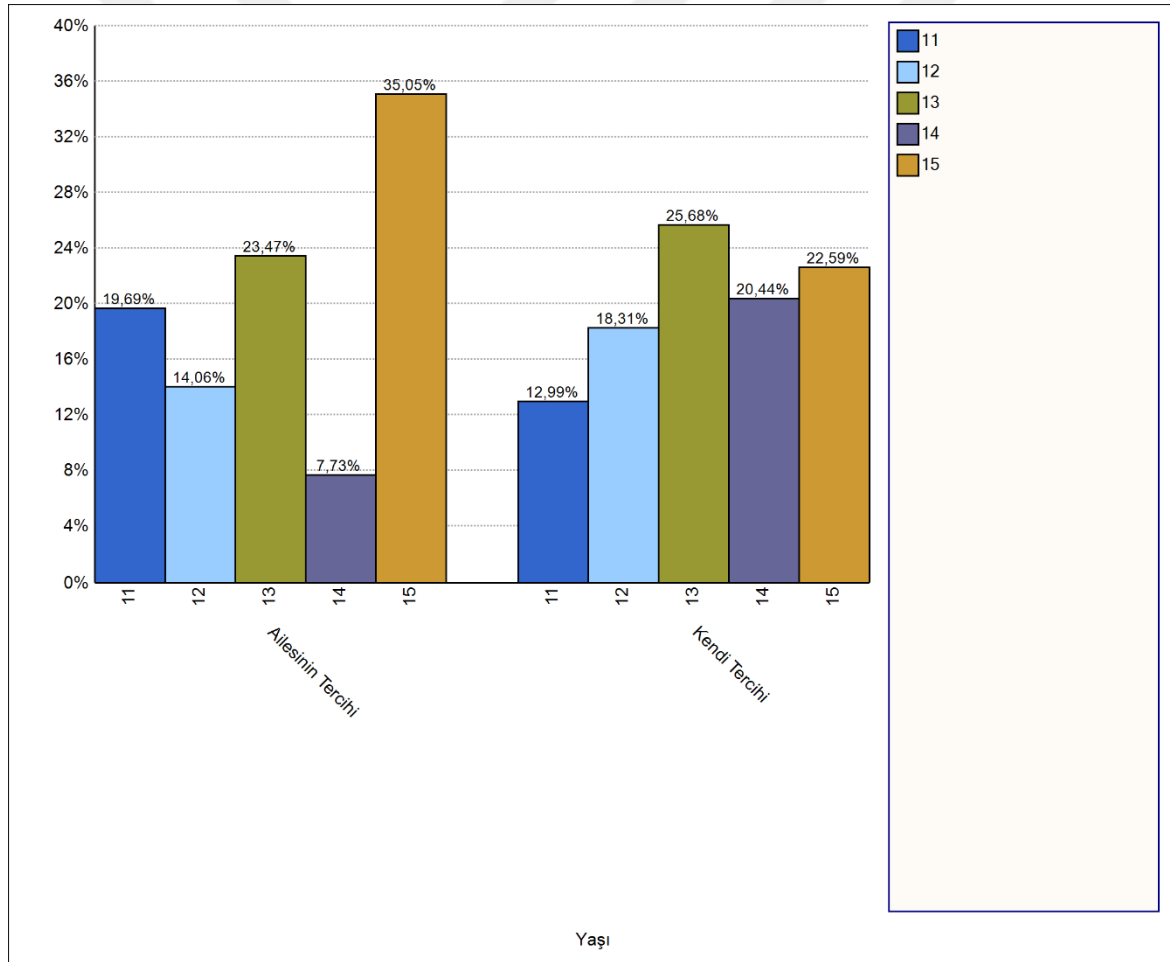
Şekil 25. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 25'te yer almaktadır. “Ailesinin tercihi” kategorisinde elde edilen kodların %42,73’ü kız çocuklarının, %57,27’si erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Kendi tercihi”

kategorisinde yer alan kodların ise %57,64'ü kız çocuklarının, %42,36'sı erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenmeyi tercih etme nedenlerinin ailelerinin istemesinden dolayı olduğunu söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların büyük çoğunluğu, erkek çocuklardan elde edilen kodlardır. Türkçe öğrenmenin kendi tercihleri olduğunu söyleyenlerin görüşlerinden elde edilen kodların büyük çoğunluğunun ise kız çocuklarının görüşlerinden elde edildiği görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



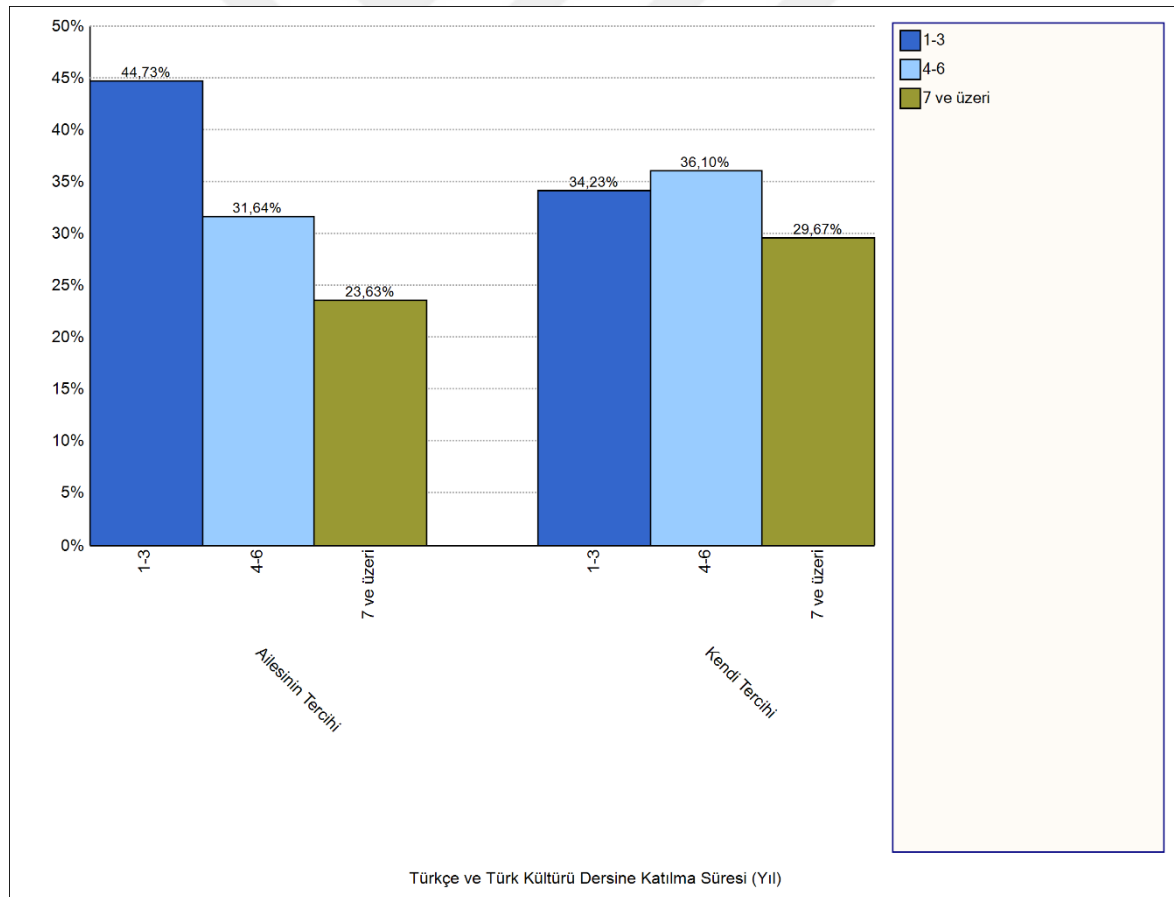
Şekil 26. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı, Şekil 26'da yer almaktadır. "Ailesinin tercihi" kategorisinde yer alan kodların %19,69'u 11 yaş grubundaki çocukların, %14,06'sı 12 yaş grubundaki çocukların, %23,47'si 13 yaş grubundaki

çocukların, 7,73'ü 14 yaş grubundaki çocukların ve 35,05'i 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Kendi tercihi” kategorisinde yer alan kodların %12,99'u 11, %18,31'i 12, %25,68'i 13, %20,44'ü 14 ve %22,59'u 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçeyi öğrenmesini ailesinin tercihinin bağlayan çocuklardan elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçe öğrenmenin kendi tercihleri olduğunu söyleyen çocuklardan elde edilen kodların yaş grupları içerisinde benzer dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı



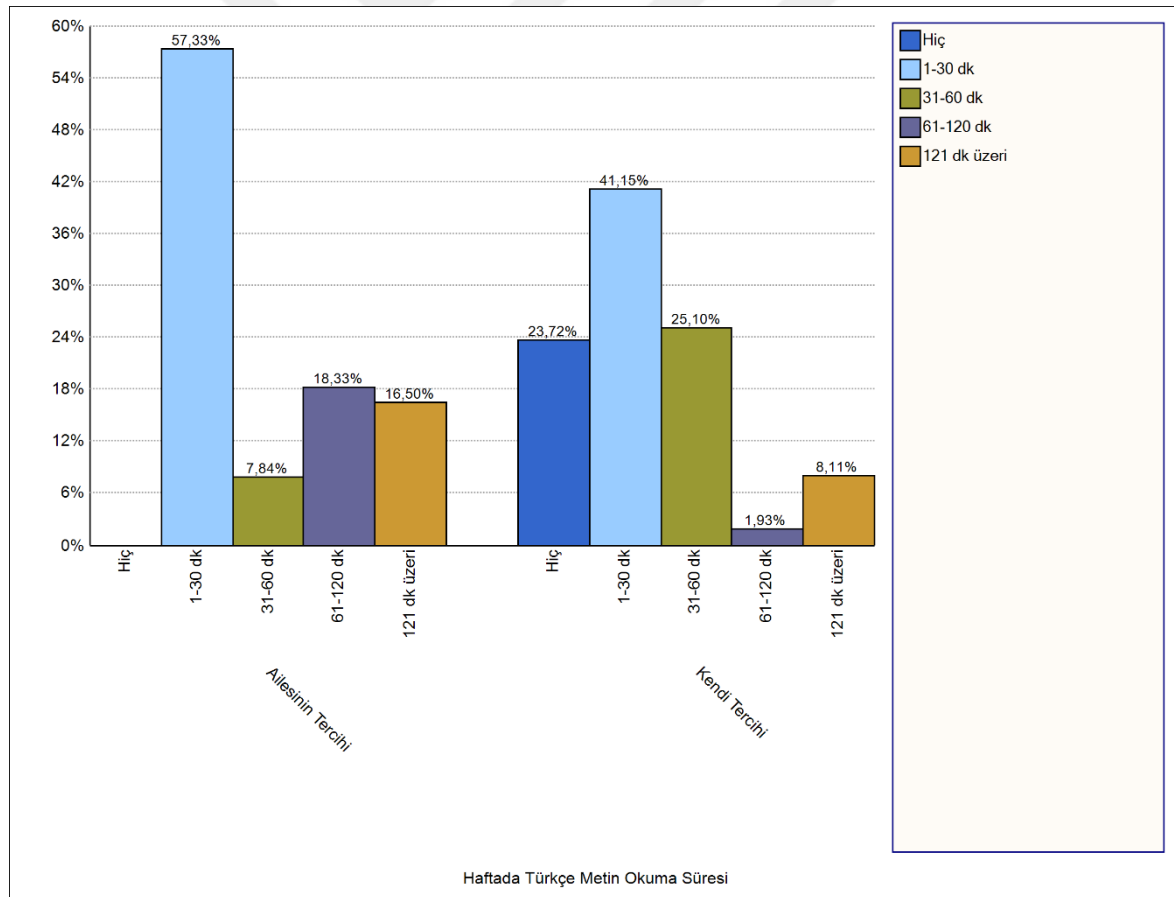
Şekil 27. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı Şekil 27'de yer almaktadır. “Ailesinin tercihi” kategorisinde yer alan kodların %44,73'ü 1-

3 yıl arası, %31,64'ü 4-6 yıl arası ve %23,63'ü 7 yıl ve üzeri sürede TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Kendi tercihi” kategorisinde yer alan kodların %34,23'ü 1-3 yıl arası, %36,1'i 4-6 yıl arası ve %29,67'si 7 yıl ve üzeri sürede TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçeyi öğrenmesini ailesinin tercihinin bağlayan çocuklardan elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi 1-3 yıl arası TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçe öğrenmenin kendi tercihleri olduğunu söyleyen çocuklardan elde edilen kodların yaş grupları içerisinde benzer dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 28. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı Şekil 28'de yer almaktadır. “Ailesinin tercihi” kategorisinde yer alan kodların

%57,33'ü 1-30 dakika arası, %7,84'ü 31-60 dakika arası, %18,33'ü 61-120 dakika arası ve %16,5'i 121 dakika ve üzerinde haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Kendi tercihi" kategorisinde yer alan kodların %23,72'si Türkçe metin okumaya hiç süre ayırmayan; %41,15'i 1-30 dakika arası, %25,1'i 31-60 dakika arası, %1,93'ü 61-120 dakika arası ve %8,11'i 121 dakika ve üzerinde haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçeyi öğrenmesini ailesinin tercihinine bağlayan çocuklardan elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi 1-30 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Yine Türkçe öğrenmenin kendi tercihleri olduğunu söyleyen çocuklardan elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi ise 1-30 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 47

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Ana Dili Olarak Görme	1	Türklük bilincine sahip olması	20	52,63
	2	Ailesiyle iletişim dili olması	6	15,78
	3	Türkiye'deki akrabaları ile iletişim dili olması	4	10,52
	4	Duygularını Türk dilinde daha iyi ifade edebiliyor olması	1	2,63
	5	Türk diline önem vermesi	1	2,63
	6	Ailesiyle iletişimde kullandığı ilk dil olması	1	2,63
	7	Ailesinin böyle düşünmesi	1	2,63
Ana Dili Olarak Görmeme	8	Almancayı ana dili olarak görüyor olması	4	10,52

Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımının verildiği tablo 47'de, çalışmaya katılan çocukların

görüşlerinden elde edilen kodların %89,48 (f=34)'inin, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ana dili olarak görme durumuna yönelik olduğu, %10,42 (f=4)'sinin ise Türkçeyi ana dili olarak görmeme durumuna yönelik olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarında yer alan “Ana dili olarak görme” kategorisinde “Türklük bilincine sahip olma”, Ailesiyle iletişim dili olması”, Türkiye’deki akrabaları ile iletişim dili olması”, Duygularını Türk dilinde daha iyi ifade edebiliyor olması”, “Türk diline önem vermesi”, “Ailesiyle iletişimde kullandığı il dil olması” ve “Ailesinin böyle düşünmesi” kodları yer almaktadır. “Ana dili olarak görmeme” kategorisinde ise “Almancayı ana dili olarak görme” kodunun yer aldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan Türk çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sınıflandırıldığı iki kategoriden biri olan “Ana dili olarak görme” kategorisinde, en çok tekrar eden kodun (f=20) “Türklük bilincine sahip olma” kodu olduğu görülmektedir. Bunu tekrar sayısına göre takip eden kod (f=6) ise “Ailesiyle iletişim dili olması” kodudur. Çalışmaya katılan Türk çocuklarının Türklük bilincine büyük oranda sahip oldukları, bu çocukların görüşlerinden elde edilen görüşlerin bu kod başlığında yoğunlaşmasından anlaşılmaktadır.

Bunlara ek olarak, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların toplamının %10,52'sinin Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocuklardan elde edildiği tablodan anlaşılmaktadır. Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların, Türkçeyi ana dili olarak görmeme sebeplerinin Almancayı ana dilleri olarak görmeleri olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Ö-1. “Evet, ailem Türk olduğu için. Ben de türküm.” (Kod 1)

Ö-2. “Evet görüyorum. Sebebi, önemli bir dil yani ana dilimiz. Imm... işde yani nasıl diyim? Önemli yani benim için.” (Kod 5) “Türkiye’ye gittiğimde ben şimdi orda kuzenlerimle Almanca konuşamam heralde yani. O yüzden Türkçeyi öğrenmem gerekiyor. Bitek ondan değil yani başka türlü de var da onu ben anlatamayacam sana yani tam olarak.” (Kod 3)

Ö-3. “Evet çünkü ilk dil konuştum. İlk dil yani konuştum, ailemden yani.” (Kod 6)

Ö-4. “Türkçeyi ııhhh duygularımı, sanırım duygularımı Türkçe daha iyi ifade edebildiğimi düşündüğüm için ya da ne bilim belki annemle alakalı. Annemle sade Türkçe konuştuğum için ve annemle daha duygusal bir bağlantım olduğu için hep ondan dolayı olabilir, bilmiyorum. O yüzden Türkçeyi daha çok ana dilim olarak görüyorum. Belki işte annemle, annemden kaynaklı bir şey o da olabilir yani.” (Kod 4)

Ö-5. “Ben Türkçe annem...annemle babam Türk, ailem herkes Türk. O yüzden doğru şey ana dilim. Annemle babam Türkiyeli. Annem babam Türk olduğu için Türkçeyi ana dilim olarak görüyorum” (Kod 1)

Ö-7. “Türkçeyi ana dilim olarak görüyorum, çünkü evde hep konuşuyoruz ve Türkiye’de ailem de konuşuyorum ve yani Almancayı ana dilim olarak ben alamıyorum. Türkçeyi daha çok ana dilim olarak görüyorum. Evde onnan büyüdük işte annemiz babamız onu hep konuşuyordum.” (Kod 2)

Ö-8. “Yani ben derim yarım yarım görüyorum Türkçe Almanca. Çünkü benim günün nedeysen yüzde dohsan aşah yuharı Almanca konuşuyorum, sırf evde ailemle Türkçe konuşuyorum. Onun için kend.. bana birisi sorsa böyle aslında Almanca derim özellikle. Kendim ana dilim Almanca derim. Bunun sebebi daha çok Almanca konuşuyor olmam, özellikle bundan.” (Kod 8)

Ö-9. “Nerde yaşasak yaşayalım biz Türk olduğumuzu unutmamamız lazım ve Türk’üz ve onun diline de sahip olmamız gerekiyo.” (Kod 1)

Ö-10. “Evet, görüyom. Çünkü annem babam her...hep...her sene beraber Türkiye’ye gidiyoz.” (Kod 3)

Ö-11. “Hı hı. Türküm çünkü. I ıh başka bir sebebi yok. Vatanım Türk, Türk olarak Türk. Türkçe öğrenmek zorundayım.” (Kod 1)

Ö-14. “Evet, görüyom. Çünkü ben Türk’üm. Hiç Türk Türkçeyi bilmez mi? Ben Türk olduğum için ana dilim... yani Türkçe işte. Benim annemle babam da Türk. Bundan ben de Türküm. Türk olduğum için gendi dilimiz Türkçe, yani ana dilimiz.” (Kod 1)

Ö-15. “Tabi ki görüyorum. Ben özümde bir Türküm. Türkçe de bundan benim ana dilim oluyor. Biz evde hep Türkçe konuşuyoruz zaten.” (Kod 1)

Ö-18. “Evet. Yani şimdi annem babam türk ondan dolayı. Yani Türkiye’ye de gidiyoruz yani orası da bizim vatanımız oluyor.” (Kod 1)

Ö-20. “Ben hep Almanca öğrendim. Aslında o daha bana yakın geliyor. Yani hep burda onnan konuşuyoz. Öle olduğundan aslında çok görmüyom. Yani Almancaynan konuşunca hep burda.” (Kod 8)

Ö-21. “Evet kendi dilimiz. Ben seviyorum Türkçe konuş...yani konuşunca güzel hissediyorum. Bazı arkadaşlarım var, onlar Türk ama benim gibi konuşamıyorlar. Onları görünce iyi ki Türk okuluna gittim diyorum.” (Kod 1)

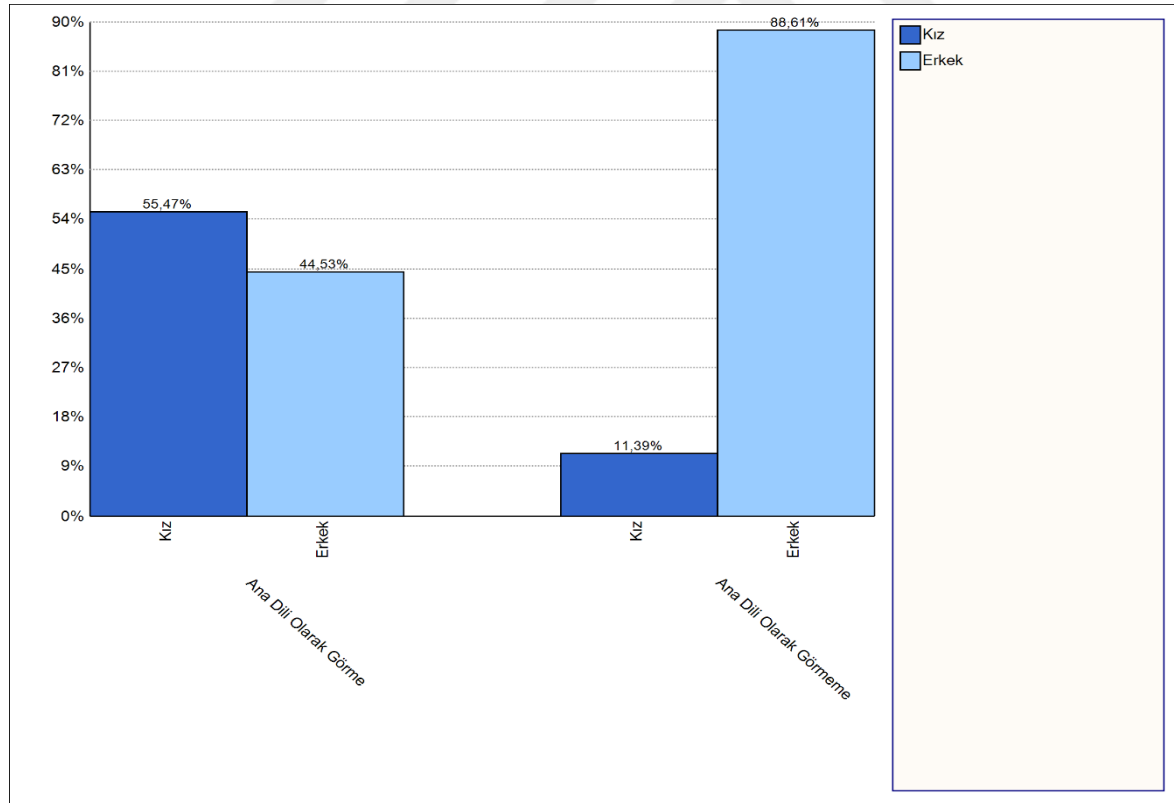
Ö-22. “Türkiye’ye dönmem ben ondan ana dilim Almanca olarak biliyorum ben.” (Kod 8)

Ö-24. “Görüyorum. Çünkü evde çok Türkçe konuşuyoruz.” (Kod 2)

Ö-25. “Görüyorum, imm Türk olmaktan gurur duyuyorum o yüzden ana dili olarak tercih ediyorum Almandansa. Türk kimliğimle yaşadığım için.” (Kod 1)

Ö-28. “Ben kendim görüyorum. Çünkü ben asıl ülkem Türkiye. Ben çok seviyorum Türkiye’yi. Gidiyom oraya gönlüm hoşlaşıyor. Orada mesela kendimi hiç yabancı hissetmiyom. O yüzden ana dilim (Türkçe).” (Kod 1)

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı



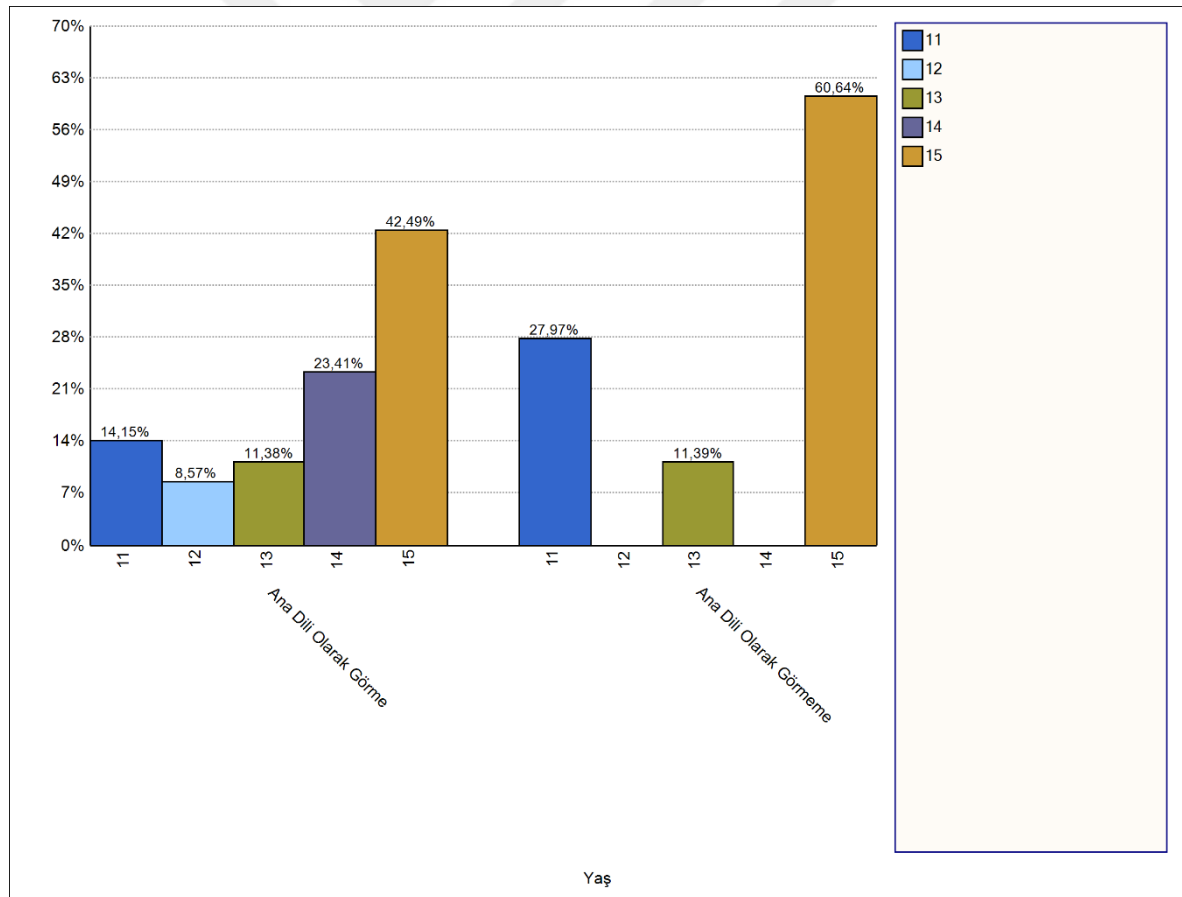
Şekil 29. Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 29’da yer almaktadır. “Ana dili olarak görme” kategorisinde elde edilen kodların %55,47’sini kız

çocuklarının, %44,53'ünü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardan oluşturmaktadır. “Ana dili olarak görmeme” kategorisinde elde edilen kodların ise %%11,39'unu kız çocuklarının, %88,61'ini erkek çocukların erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardan oluştuğu oluşturmaktadır.

Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi ise erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



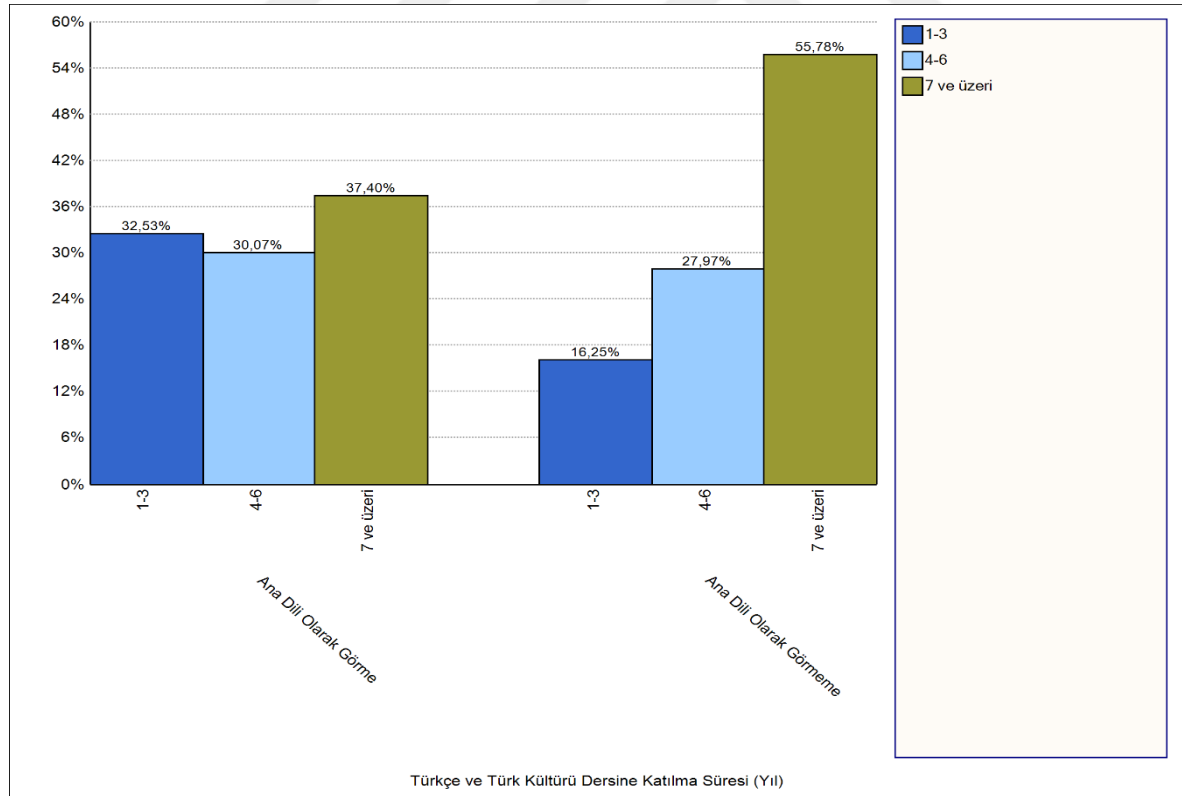
Şekil 30. Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı Şekil 30'da yer almaktadır. “Ana dili olarak görme” kategorisinde elde edilen kodların %14,15'ini 11 yaş

grubu çocukların, %8,57'sini 12 yaş grubu çocukların, %11,36'sını 13 yaş grubu çocukların, %23,41'i 14 yaş grubu çocukların ve 42,49'unu 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. “Ana dili olarak görmeme” kategorisinde elde edilen kodların ise %27, 97'sini 11, %11,39'unu 13 ve %60,64'ünü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi ise yine 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Dağılımı



Şekil 31. Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

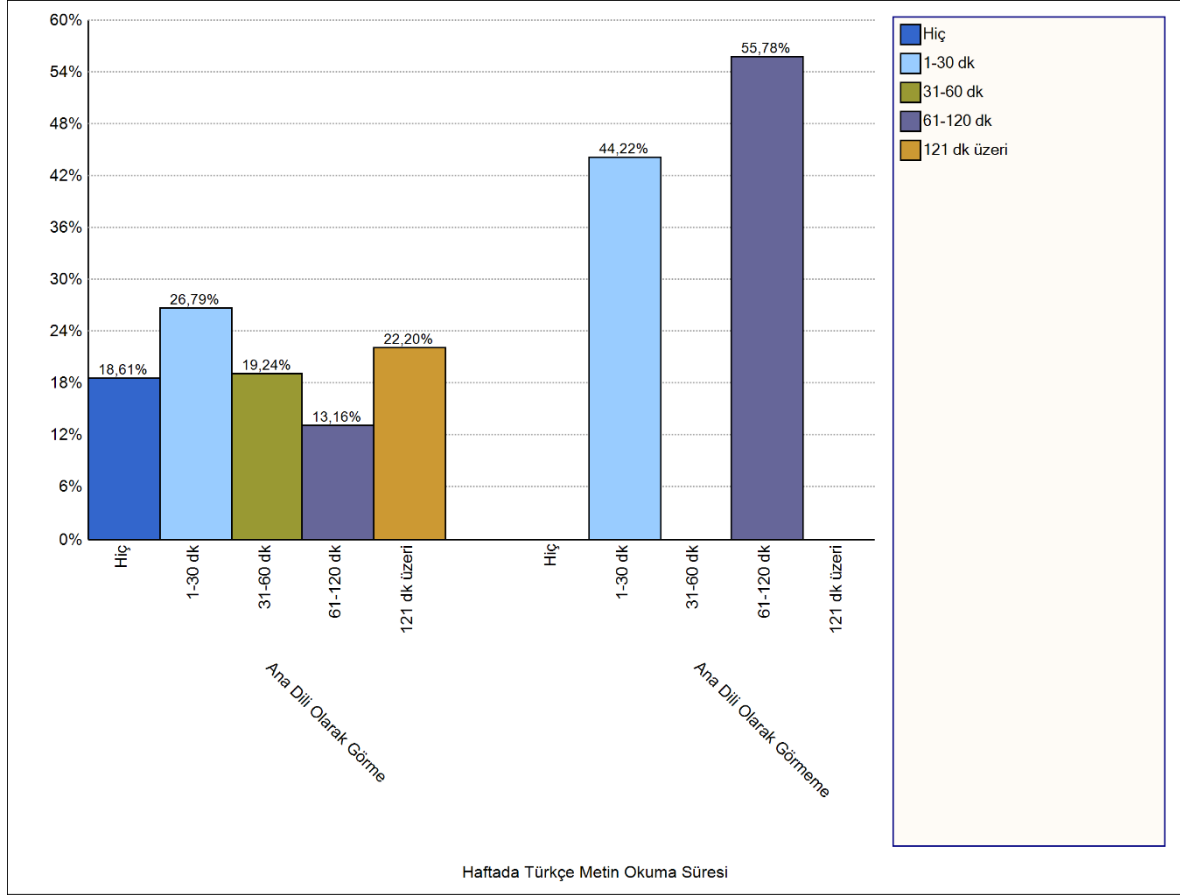
Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı Şekil 31'de yer almaktadır. “Ana dili olarak görme” kategorisinde elde edilen kodların %14,15'ini 11 yaş

grubu çocukların, %8,57'sini 12 yaş grubu çocukların, %11,36'sını 13 yaş grubu çocukların, %23,41'i 14 yaş grubu çocukların ve 42,49'unu 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. “Ana dili olarak görmeme” kategorisinde elde edilen kodların ise %27,97'sini 11, %11,39'unu 13 ve %60,64'ünü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi ise yine 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.



Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 32. Katılımcıların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı Şekil 32’de yer almaktadır. “Ana dili olarak görme” kategorisinde elde edilen kodların %18,61’ini hiç Türkçe metin okumayan; %26,79’unu 1-30 dakika arası, %19,24’ünü 31-60 dakika arası, %13,16’sını 61-120 dakika arası ve %22,20’sini 121 dakika ve üzeri süreyi haftada Türkçe metin okuyan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. “Ana dili olarak görmeme” kategorisinde elde edilen kodların ise %44,22’sini 1-30 dakika arası ve %55,76’sını 61-120 dakika arası süreyi haftada Türkçe metin okuyan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürelerin dağılımı benzerlik göstermektedir. Türkçeyi ana dili

olarak görmeyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların ise çok farklı dağılıma sahip olduğu şekilde görülmektedir.

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 48

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Yeterli Görme	1	İletişim kurabilecek kadar Türkçeye hâkim olması	8	22,85
Yetersiz Görme	2	Kendini Türkçe dil becerileri konusunda eksik hissetmesi	21	60
	3	Türkiye’deki Türk dili konuşurlarına göre konuşma becerisinin zayıf olması	3	8,57
	4	Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanması	2	5,71
	5	Türkçe kelime dağarcığının zayıf olması	1	2,85

Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 48’de, çalışmaya katılan çocukların Türkçeye yönelik görüşlerinden elde edilen kodların %22,85 (f=8)’inin çocukların kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli görmemesine yönelik olduğu görülmüştür. Kodların %77,15 (f=27)’inin ise çocukların Türkçe dil becerileri anlamında kendilerini yeterli görmelerine yönelik olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının, kendilerini Türkçe dil becerileri açısından yeterli görüp görmeme durumlarına göre sınıflandırılmasıyla elde edilen kategorilerden “Yeterli görme” kategorisinde “İletişim kurabilecek kadar Türkçeye hâkim olması” kodu yer almaktadır. Bir diğer kategori olan “Yetersiz görme” kategorisinde ise Kendini Türkçe dil becerileri konusunda eksik hissetmesi”, “Türkiye’deki Türkçe dil konuşurlarına göre konuşma becerisinin zayıf olması”, Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanması” ve “Türkçe kelime dağarcığının zayıf olması” kodları yer almaktadır.

Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, “Yetersiz görme” kategorisinde en çok tekrar eden kodun (f=21) “Kendini Türkçe dil yeterliliği konusunda eksik hissetmesi” olduğu görülmektedir. Diğer üç kodun tekrar etme sıklığının, ikinci koda göre çok az olduğu tablodan çıkarılabilmektedir. Aynı zamanda bazı katılımcıların, Türkçe dil yeterliliğini Türkiye’deki Türk dili konuşurlarına göre kıyasladığı da görülmektedir.

Ö-1. “Sayılır. Yani dil olarak mı? Belki örenecek bazı küçük şeyler vardır çokta değildir ama.” (Kod 1)

Ö-2. “Yaani. Çok değil yani. Tabi bazan sorunlar oluyor. Bazan sorunlar oluyor Türkçenin şey olduğum zaman. O yüzden yani daha çok öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.” (Kod 2)

Ö-3. “Yaniii. Şimdik evde Türkçe konuşuyom zaten aileyle komple Türkçe konuşuyorum. Türkiye’ye gittiğimde orda zaten her zaman Türkçe konuşmalıyım, öyle. Bundan yeterli.” (Kod 1)

Ö-4. “Daha hâkim olabilmek isterim ya da kelime hazinem daha geniş olmasını çok isterdim.” (Kod 2-5). “Türkçeyle Almancayı karıştırabildiğim için, annemle bile, o yani hani ııhh şu an elimden o rahatlığı aldım o yüzden heyecanlanıyorum, öyle bir şey var şu anda.” (Kod 4)

Ö-5. “Biraz daha çoh olabilir. Yani biraz çok örenebilirdim, belki.” (Kod 2)

Ö-7. “Hayır. Çok kötü benim Türkçem. Yani şimdi teyzemi annemi filan konuşurken dinlersem benim Türkçen yanında çoh bozuh. Şimdi hem de ben köylü gibi konuşuyom. Hem de hep filme bahınca onlar çok güzel Türkçe konuşuyor. Sonra gendime bahınca yani.” (Kod 2-3)

Ö-8. “Yani biras düşük. Burda düşük birazcık benim hala. Ama en azından böyle yani Türk milletle konuşabiliyrum Türkçe böyle anlaşılabiliyruz falan iyiyim. Ama böyle ım şey, hikayesi, Türkiye’nin hikayesini, Türkçenin böyle daha çok şeyini bile.. bilmiyorum. Biraz daha komposit konuşamam, o şekilde. Basit Türkçe konuşabiliyurum sırf.” (Kod 2)

Ö-9. “Yeterli diyemem ama ımm kötü de değil fakat yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha fazla olabilirdi.” (Kod 2)

Ö-13. “Tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum ama. Çok uzun Türk okuluna gitmedim. Yani az da değil ama o kadar yeterli de değil.” (Kod 2)

Ö-15. “Aslında öğreneceğim çok şey var gibi Türkçede. Yani okulda öğreniyorum ama yine de yetmiyor gibi. Mesela ben geçen bi kitaba başladım. Orada anlamadığım yerler oldu, üzüldüm.” (Kod 2)

Ö-18. “Yeterli şu anda benim durumumda yeterli. Çünkü yani biri mesla birisi bana dese Türkiye’deysem mesla zor durumdaysa mesela ya da oldum yeri bilmiyorsam insanlara sorabilirim mesela ben nereye gitmem gerekiyor falan telefon numarası falan, annemi arayabilir miyim falan.” (Kod 1)

Ö-19. “Aslında daha fazla öğrenmem gerekiyor. Mesela bazan benim hiç duymadığım bi kelime geliyor karşıma. Ben onu şey yapamıyorum...anlayamıyorum. Öyle olunca aslında üzülüyorum da. Hani ben Türküm nasıl bilmem gibisinden. Oluyor yani öyle.” (Kod 2)

Ö-21. “Bazen de izin de amcam bir şey diyor, anlamadığım oluyor. Ondan benim biraz daha öğrenmem lasım. Yani sadece amcam değil, işte memleketteki akrabalar da bi söz ediyor. Olmuyor anlamayınca. Ben istiyorum ki böyle güzel Türkçe konuşuyum. Ama öyle güzel değil şimdi.” (Kod 3)

Ö-23. “Yok, düşünmüyorum. Ya okulda çok öğretmenler çok öğretmedi bize.” (Kod 2)

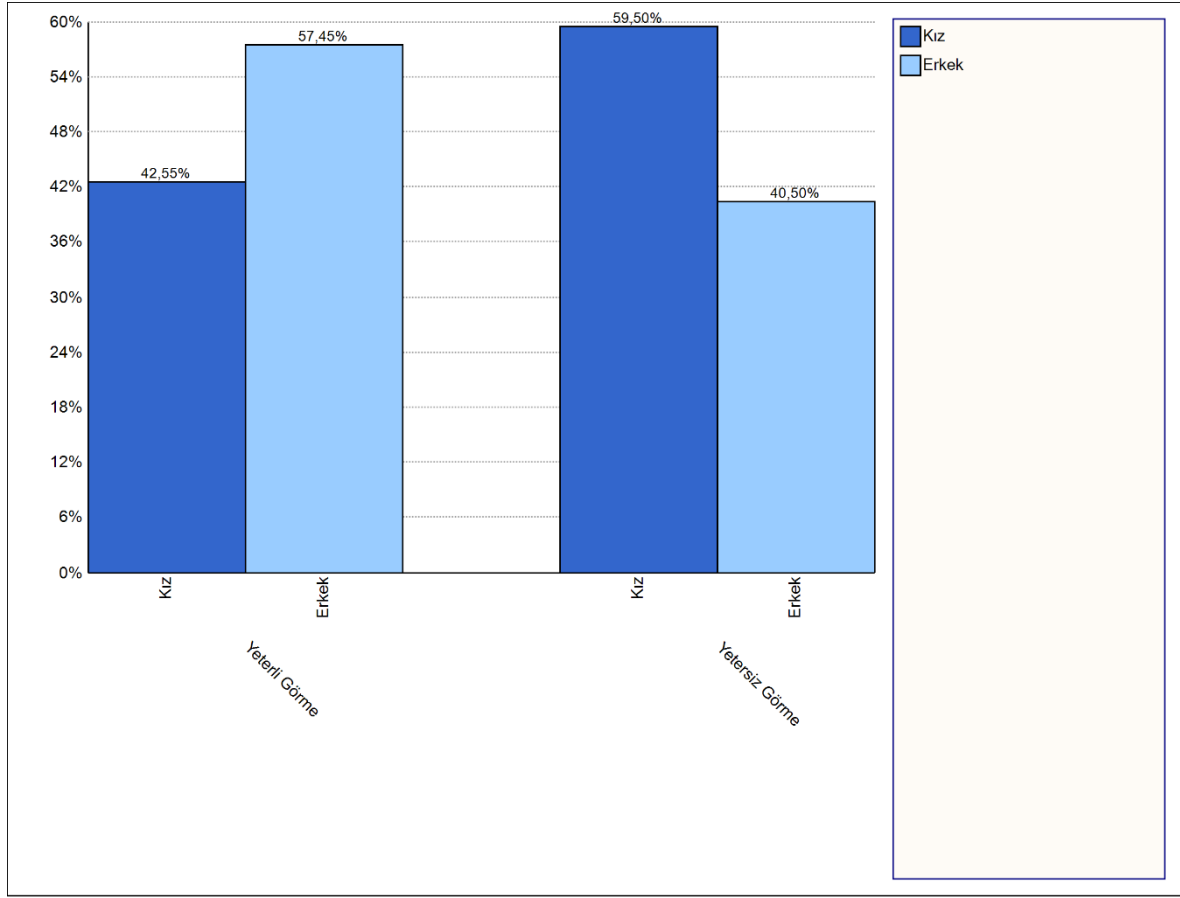
Ö-25. “Yok yeterli değil. Bazı kelimeleri tercüme edemiyoruz ya da anlamını bilmiyoruz. O yüzden yeterli bulmuyorum benim Türkçeyi.” (Kod 5)

Ö-27. “Bence yeter. Ya çünkü bence yeter Türkçe öğrendim, canım istemiyor artık.” (Kod 1)

Ö-28. “Şimdi de yetiyor da az yani. Az daha öğrenmem gerek. Bazı şeyler oluyor, bazı sözler. Ben onları anlamıyorum. Anlamam lazım aslında. Benim köküm Türk.” (Kod 2)

Ö-30. “Sanırım çok iyi değil. Öğretmenim de daha çok öğrenmen gerek diyor. Yani eksik. Lazım az daha öğrenmem.” (Kod 2)

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

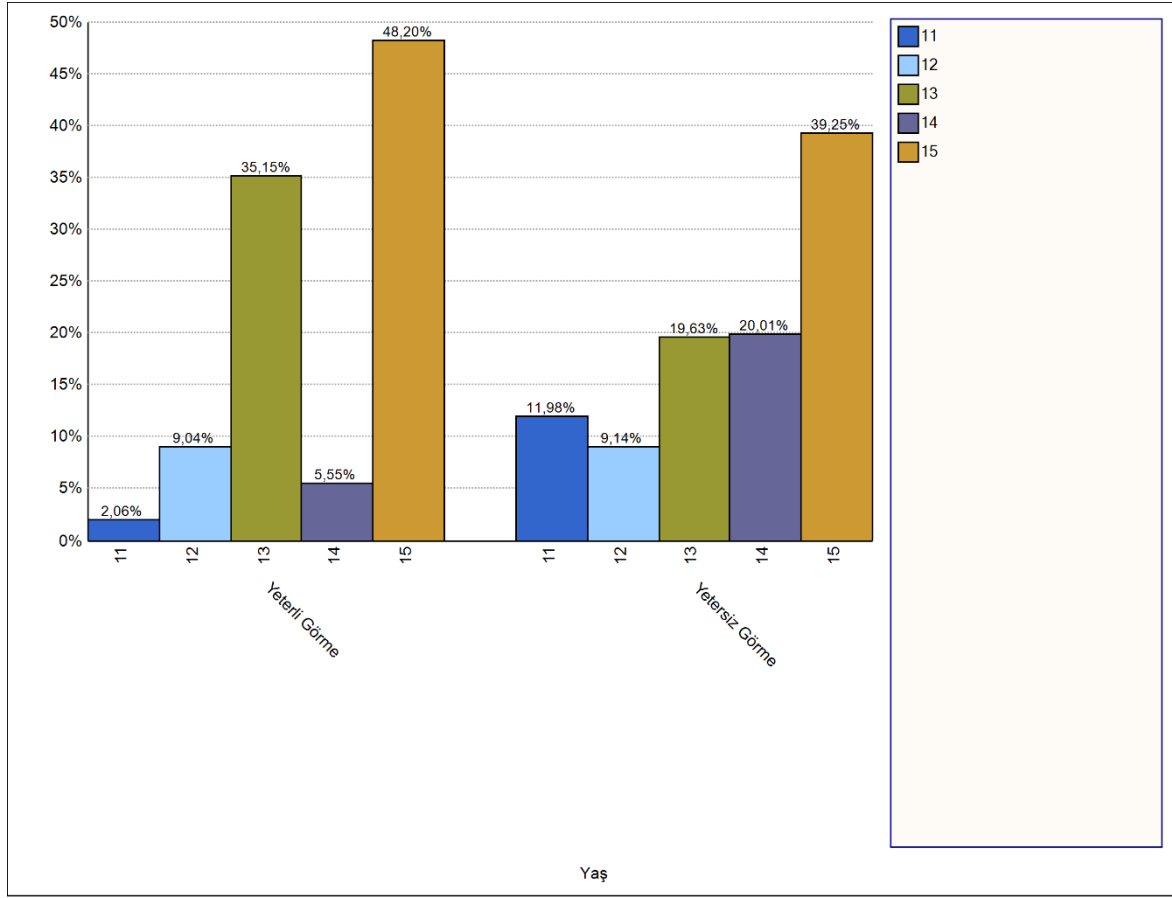


Şekil 33. Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 33'te yer almaktadır. “Yeterli görme” kategorisinde elde edilen kodların %42,55’i kız çocuklarının, %57,45’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görme” kategorisindeki kodların ise %59,50’sinin kız çocuklarının, %40,50’sinin erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Edindikleri Türkçe dil becerilerini yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeye erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Türkçe dil becerilerini yetersiz görenlerin görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir. Türkçe dil becerileri anlamında kendini daha çok yetersiz gören grubun kız çocukları olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı

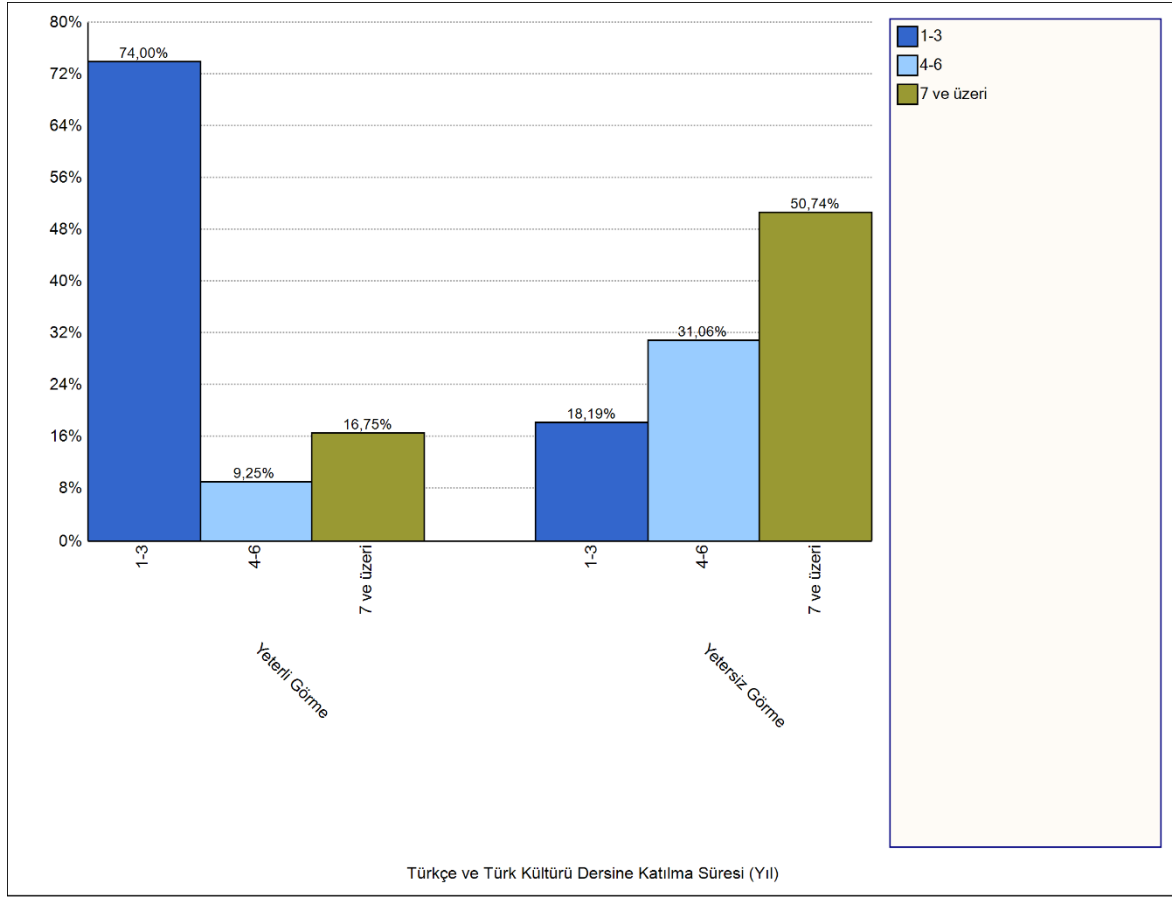


Şekil 34. Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı Şekil 34'te yer almaktadır. “Yeterli görme” kategorisinde elde edilen kodların %2,06’sı 11 yaş grubu çocukların, %9,04’ü 12 yaş grubu çocukların, %35,15’i 13 yaş grubu çocukların, %5,55’i, 14 yaş grubu çocukların ve %48,20’si 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görme” kategorisindeki kodların ise %11,98’i 11, %9,14’ü 12, %19,63’ü 13, %20,01’in 14 ve %39,25’in 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Edindikleri Türkçe dil becerilerini yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeye 13 ve 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Türkçe dil becerilerini yetersiz görenlerin görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye ise 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodların olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Dağılımı

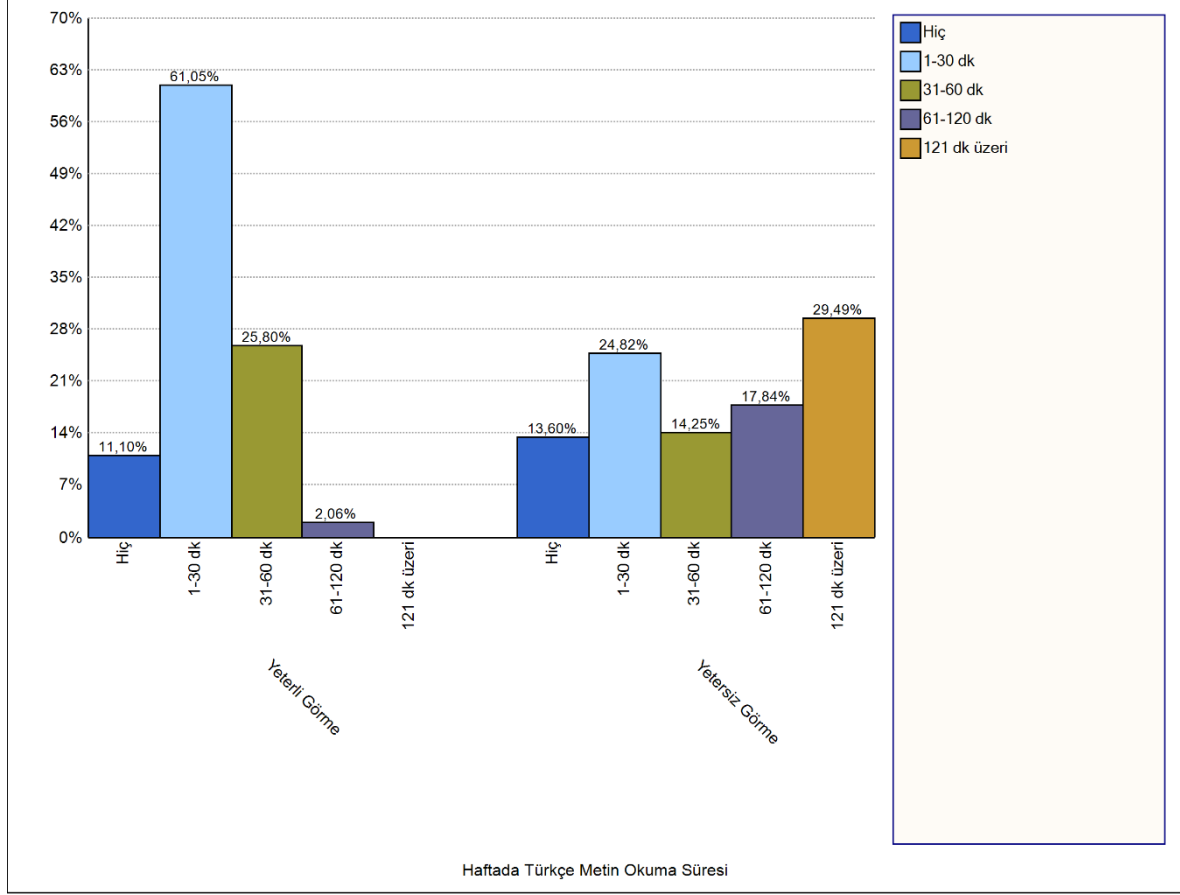


Şekil 35. Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı Şekil 35'te yer almaktadır. “Yeterli görme” kategorisinde elde edilen kodların %74’ü 1-3 yıl arası, %9,25’i 4-6 yıl arası ve %16,75’i 7 yıl ve üzerinde TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görme” kategorisindeki kodların ise %18,19’unun 1-3 yıl arası, %31,06’sının 4-6 yıl arası ve %50,74’ünün 7 yıl ve üzerinde TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Edindikleri Türkçe dil becerilerini yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeye TTKD’ye 1-3 yıl arası katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Türkçe dil becerilerini yetersiz görenlerin görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye ise TTKD’ye 7 yıl ve üzerinde katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 36. Katılımcıların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı Şekil 36’da yer almaktadır. “Yeterli görme” kategorisinde elde edilen kodların %11,1’i hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen; %61,05’i 1-30 dakika arası, %25,8’i 31-60 dakika arası ve %2,06’sı 61-120 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayırdığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görme” kategorisindeki kodların ise %13,6’sının hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen, %24,82’sinin 1-30 dakika arası, %14,25’inin 31-60 dakika arası, %17,84’ünün 61-120 dakika arası ve %29,49’unun 121 dakika ve üzerinde haftada Türkçe metin okumaya süre ayırdığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Edindikleri Türkçe dil becerilerini yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeye haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayırdığını

söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Türkçe dil becerililerini yetersiz görenlerin görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye ise haftada Türkçe metin okumaya 121 dakika ve üzerinde süre ayırdığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadığı Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 49

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Problem Yaşıyor	1	Materyal eksikliğinin olması	6	13,33
	2	Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ilgisizliği	5	11,11
	3	Sınıfın Türkçe dil becerileri bakımından seviyesinin düşük olması	4	8,88
	4	Dersi anlayamaması	3	6,66
	5	Sık sık öğretmen değişikliğinin olması	3	6,66
	6	Haftalık ders saatinin az olması	3	6,66
	7	Sınıf disiplininin yetersiz olması	2	4,44
	8	Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersine karşı ilgisiz olması	2	4,44
	9	Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin alan bilgisinin yetersiz olması	1	2,22
	10	Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ile yaşanan kişisel problemler	1	2,22
	11	Dil becerilerinde yetkinliğin sağlanamaması	1	2,22
	12	Türk okulunun eve uzaklığı	1	2,22
	13	Türkçe ve Türk Kültürü ders öğretmenlerinin olumsuz tavırları	1	2,22
	14	Sınıf mevcudunun fazla olması	1	2,22
Herhangi Bir Problem Yaşamıyor	15	Problem yok	11	24,44

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yer aldığı Tablo 49'da, çalışmaya katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların %75,56 (f=34)'sı, çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları probleme yönelik olduğu görülmektedir. Bu kodların %24,44 (f=11)'i ise Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan çocukların, ders sürecinde herhangi bir problem görmediklerine yönelik olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların yer aldığı kategorilerden “Problem yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların farklı birçok probleme yönelik olduğu görülmektedir. Bu kodların içerisinde “Materyal eksikliğinin olması”, “Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ilgisizliği”, “Sınıfın Türkçe dil becerileri bakımından seviyesinin düşük olması”, “Dersi anlayamaması”, “Sık sık öğretmen değişikliğinin olması”, “Haftalık ders saatinin az olması”, “Sınıf disiplininin yetersiz olması” ve “Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersine karşı ilgisiz olması” kodları birden fazla tekrar eden kodlardır. Ayrıca bu kategoride “Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin alan bilgisinin yetersiz olması”, “Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ile yaşanan kişisel problemler”, “Dil becerilerinde yetkinliğin sağlanamaması”, “Türk okulunun eve uzaklığı”, “Türkçe ve Türk Kültürü ders öğretmenlerinin olumsuz tavırları” ve “Sınıf mevcudunun fazla olması” kodları da yer almaktadır. Bir diğer kategori olan “Herhangi bir problem yaşamıyor” kategorisinde ise “Problem yok” kodu yer almaktadır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlerden elde edilen kodların dağılımı incelendiğinde, en çok tekrarlanan kodun (f=11) “Problem yok” kodu olduğu görülmektedir. Problem yaşadığını ifade eden öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodlardan en çok tekrarlananı ise “Materyal eksikliğinin olması” kodudur. Yine bu koda yakın sayıda tekrarlanan (f=5) “Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ilgisizliği” kodu da öğrencilerin, öğretmenlerinin ilgisizliğini problem olarak değerlendirmeleri açısından göze çarpmaktadır. Bunlarla birlikte, Türkçe ve Türk Kültürü dersinde problem yaşayan öğrencilerin problemlerinin 14 farklı kod ile ortaya konması, çalışmaya katılan öğrencilerin bu ders kapsamında çok farklı problemler yaşadığını göstermektedir.

Ö-2. “Okumaynan, küçükken bazan. Küçükkene okumaynan zorlanıyordum. Başka bir problem olmadı.” (Kod 11)

Ö-3. “Yani sınıf, disiplin iyi olmadı.” (Kod 7)

Ö-4. “E problem demeyelim de ııhlm o geçirdiğimiz o iki saat, herkes hani o sadece o iki saatin farkındaydı. Haftada sadece iki saat görüşüyoruz ve o yüzden çok mesela bana ne biliyim ıhmm Türkiye’deki bi çocuğun edinmesi gereken bilgiler bile bende yok. Tarihle ilgili olsun ya da ne biliyim yani dille ilgili olsun mesela, böyle şeyler bende eksik tabi ki. Ve bunları sadece o iki saate sığdıramazdık da zaten ama ıhm daha çok ders işleyebilirdik.” (Kod 6) “O iki saatımız daha çok yani o kadar ııhh levılımız o kadar düşüktü ki sanki sadece öğretmenlerin amacı çocuklar biras konuşsun da en azından Türkçe konuşmayı becersinler gibiydi. Ama o bilgileri fazla edinemedik gibi. Dediğim gibi çoğu Türkler, burdaki Türkler, bu benim, ben böyle görüyorum daha doğrusu, Türkçeye bile çok hâkim, yeterince hâkim olmadıkları için bi ordan başlayalım onlar bi düzgün Türkçe konuşmayı öğrensinler ondan sonra enıhh ne biliyim işte tarih dersine falan geçeriz gibi.” (Kod 3)

Ö-5. “Öretmen bazen iyi değildi. Imm, doğru dersler vermiyorlardı. Anlatmıyorlardı, mesela kağıt veriyolardı ve kendimiz yazmamız gerekiyordu.” (Kod 2)

Ö-7. “Şimdiye kadar bence problem yoktu çünkü öğretmenler de iyi anlatıyor ve çok bilgili ve resimli ve... evet. İyi anlatıyorlar işte.” (Kod 15)

Ö-8. “Her şeyi anlamadım tam ama aslında pek problem yohtu. Hep memnundum. Öyle problem yohtu yanı.” (Kod 4-15)

Ö-9. “Mataryallarımız çok fazla yoktu. Öğretmenimizin getirdiği bikaç kağıtla ders yapıyoduk. Daha fazla olabilirdi.” (Kod 1) “Öğretmenimiz bize çok fazla ilgi göstermiyordu daha fazla olabilirdi.” (Kod 2)

Ö-11. “Basen ço.. öğrencilerden, öğrencilerin hepsi istediklerini yapabiliyorlar, öğretmeni dinlemiyor, çok şeydemiyor böle, ne diyim? Böle dışarı göndermiyorlar. Sınıfın bi düzeni yok yani.” (Kod 7)

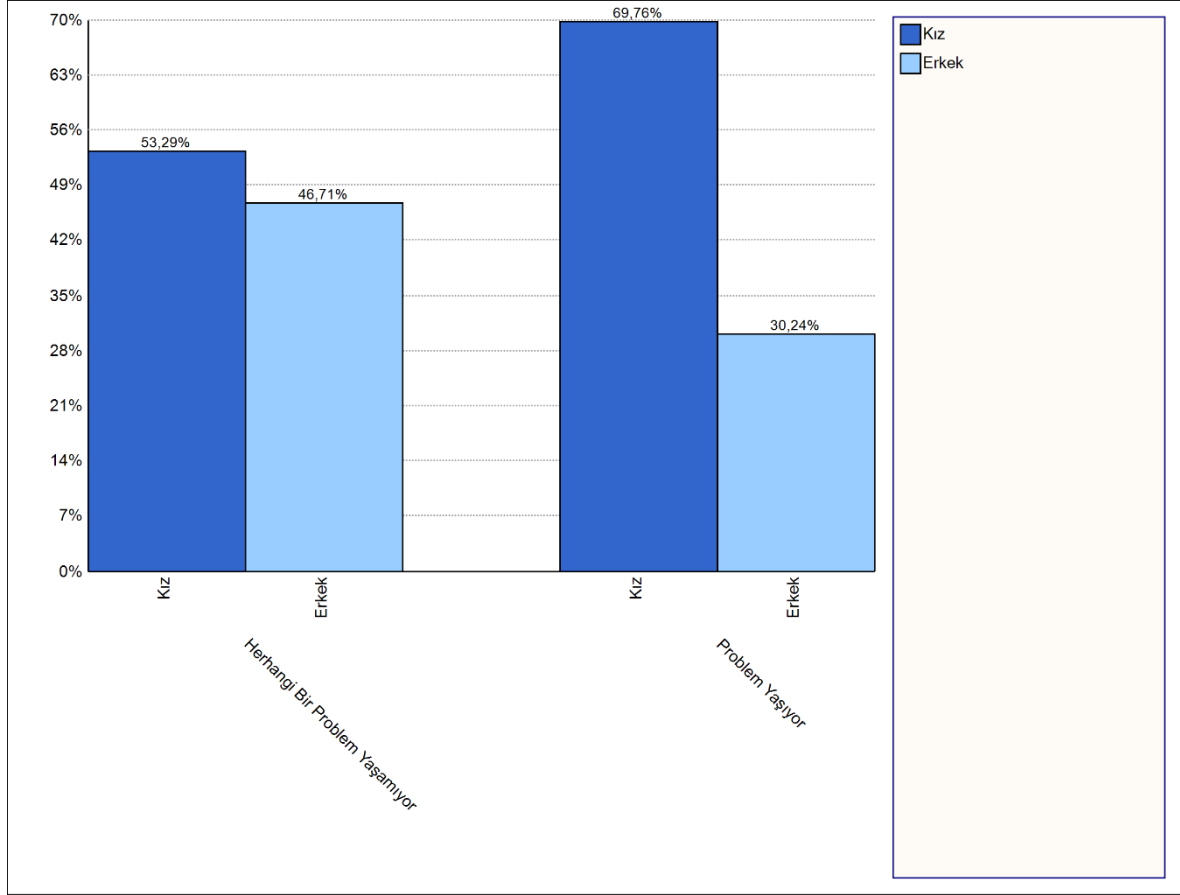
Ö-12. “Hayır, hiç problemle karşılaşmadım.” (Kod 15)

Ö-15. “Öğretmen bazen Türkçe bi şeyler getiriyor, onları okuyoruz. Başka da bi materyal yok.” (Kod 1)

Ö-16. “Saati çok az. Yani koca haftada iki saat yetmiyor bence. Benim annem babam öğretmese ben tam öğrenemezdim okulda Türkçeyi.” (Kod 6) “Aslında yeterli de değil de. Bana mesela yetersiz. Ben biraz Türkçeyi iyi biliyorum. Çok az bilenler de var sınıfta. Öyle olunca öğretmen hep çok az bilene göre anlatıyor.” (Kod 3)

- Ö-21. “Bi de öğretmen bize bi kağıt veriyor ondan işliyoruz dersi. O da diyor “yapacak bi şey yok.” Kitap vardı bizim üç sene önce. Üç senedir kitabımız yok. Öyle zor oluyor.” (Kod 1)
- Ö-22. “Bir de ben bi öğretmeni seviyorum mesela, o hemen gidiyor, seneye başka bir öğretmen geliyor. Bazen işte ısınamıyorsun, o zaman da okula gidesim gelmiyordu.” (Kod 5)
- Ö-23. “Ya okulda tek okuyo...kitap okuyoduk iki saat. Kitap kit...kitap okuyoduk. Başka bi şey yapmıyoduk. Öğretmenlerden çok anlaşılamıyoduk. Biz soruyoduk hep daha çok öğrenebilir miyiz diye. O da öğretmiyordu. Diyodu haftaya yapcaz, haftaya yapcaz.” (Kod 2)
- Ö-24. “Şimdi üret.. üretmenimizle hiç iyi geçinemedim. Kişisel problemlerim vardı. Onun dışında problemle karşılaşmadım.” (Kod 10)
- Ö-25. “Çözüm önerileri, kitapları daha iyi olabilir veya öğretmenlerin daha daha konu...bizle Türkçe veya kültürü... daha çok iyi bilgili öğretmenler gelebilir.” (Kod 9)
- “İıııı karşılaştığım oluyor öğretmenlerden dolayı. Bazen anlaşılamıyorsun bazen dersi yapmıyorlar da başka bir şey yapıyorlar falan.” (Kod 2)
- Ö-27. “Hayır, karşılaşmadım. Sorunsuz oldu her şey.” (Kod 15)
- Ö-30. “Problem...şey oluyor basen. Anlamıyom öğretmeni. Ona da diyom anlamıyom diye. O da daha çok anlatıyor bana.” (Kod 4)

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

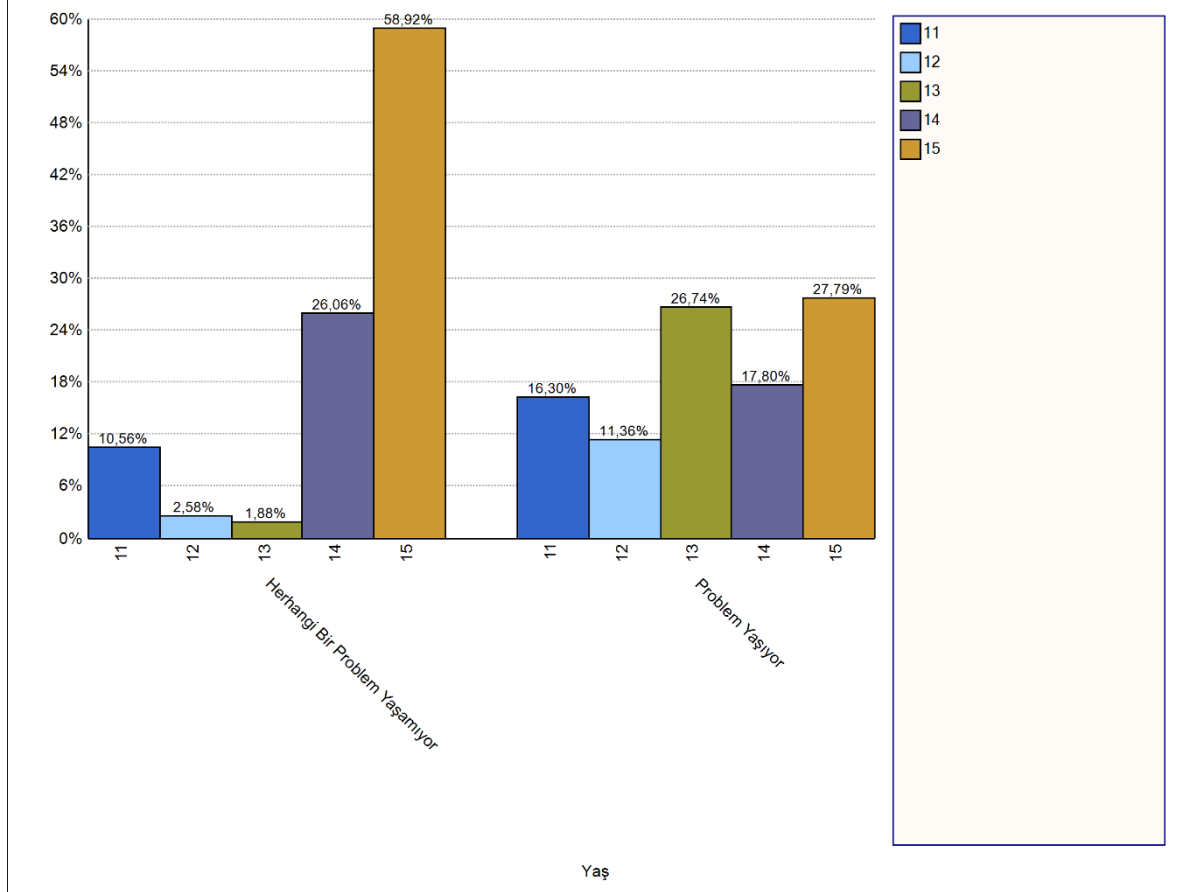


Şekil 37. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 37’de yer almaktadır. “Herhangi bir problem yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %53,29’u kız çocuklarının, %46,71’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Problem yaşıyor” kategorisindeki kodların ise %69,76’sının kız çocuklarının ve %30,24’ünün erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşamadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu ders sürecinde problem yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde ise yine en çok yüzdeyi kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu durum ders süreciyle ilgili en çok görüş bildiren çocuk grubunun kız çocukları olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



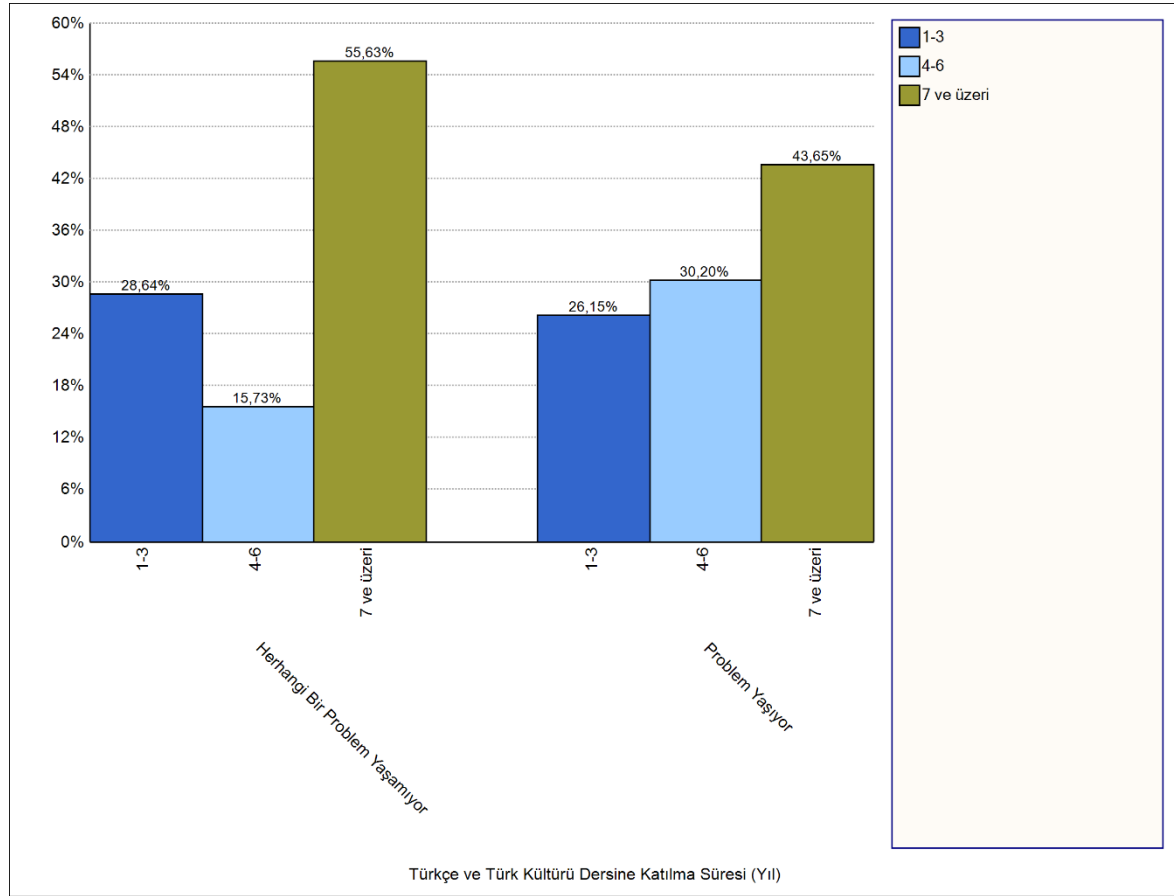
Şekil 38. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 38’de yer almaktadır. “Herhangi bir problem yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %10,56’sı 11 yaş grubu çocukların, %2,58’i 12 yaş grubu çocukların, %1,88’i 13 yaş grubu çocukların, %26,06’sı 14 yaş grubu çocukların ve %58,92’si 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Problem yaşıyor” kategorisindeki kodların ise %16,30’unun 11, %11,36’sının 12, %26,74’ünün 13, %17,80’inin 14 ve %27,79’unun 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşamadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu ders sürecinde problem yaşadığını

ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde ise yine en çok yüzdeyi 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı



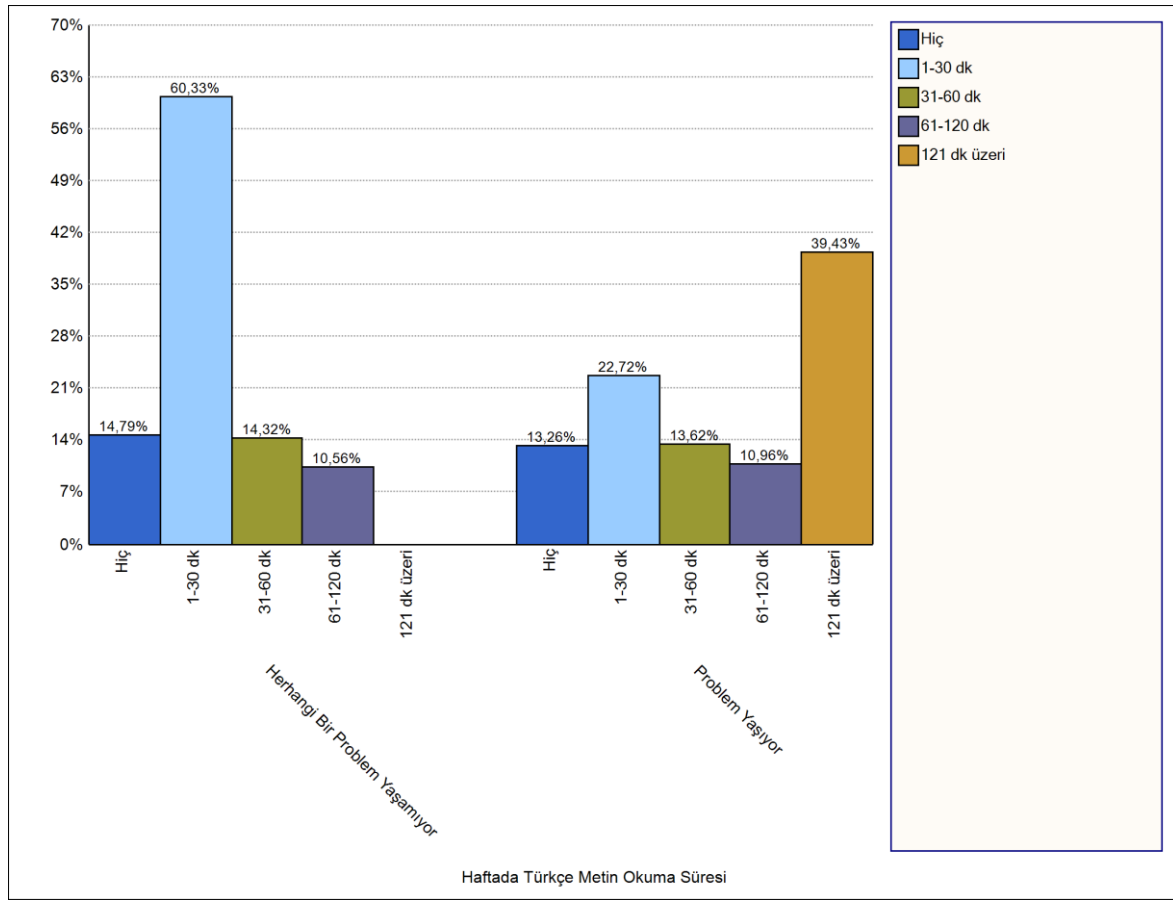
Şekil 39. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı Şekil 39'de yer almaktadır. “Herhangi bir problem yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %26,64’ü 1-3 yıl arası, %15,73’ü 4-6 yıl arası ve %,55,63’ü 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Problem yaşıyor” kategorisindeki kodların ise %26,15’inin 1-3 yıl arası, %30,2’sinin 4-6 yıl arası ve %43,65’inin 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşamadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan

çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu ders sürecinde problem yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde ise yine en çok yüzdeyi 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 40. Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı Şekil 40'ta yer almaktadır. “Herhangi bir problem yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %14,79'u hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen çocukların; %60,33'ü 1-30 dakika arası, %14,32'si 31-60 dakika arası, %10,56'sı 61-120 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen

kodlardır. “Problem yaşıyor” kategorisindeki kodların ise %13,26’sı hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen çocukların; %22,72’sinin 1-30 dakika arası, %13,62’sinin 31-60 dakika arası, %10,96’sının 61-120 dakika arası ve %39,43’ünün 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşamadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu ders sürecinde problem yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi ise 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 50

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
İstekli Olma	1	Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi isteme	13	34,21
	2	Türklük bilincine sahip olma	7	18,42
	3	Türkiye’deki çevresiyle iletişim kurabilmeyi isteme	5	13,15
	4	Kendi öz dili ve kültürünü öğrenip ona göre yaşayabilme	3	7,89
	5	Türk diline önem verme	2	5,26
	6	Ailesiyle iletişimini kuvvetlendirme	2	5,26
	7	İleride Türkiye’de yaşamayı isteme	1	2,63
	8	Dili iletişim aracı olarak görme	1	2,63
İsteksiz Olma	9	Türk diline ilgi duymama	1	2,63
	10	Türk dilini önemsiz görme	1	2,63
	11	Türk okulundaki dersinin tatil günlerinde olması	1	2,63

Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların dağılımının verildiği Tablo 50’de, çalışmaya katılan çocukların

görüşlerinden elde edilen kodların %92,11 (f=35)'inin, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına yönelik olduğu görülmektedir. Elde edilen kodların %7,89 (f=3)'ü ise bu çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksizlik durumlarını ifade eden kodlardır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin elde edilen kodların sınıflandırılmasında oluşturulan kategorilerden “İstekli olma” kategorisinde “Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi isteme”, “Türklük bilincine sahip olma”, “Türkiye’deki çevresiyle iletişim kurabilmeyi isteme”, “Kendi öz dili ve kültürünü öğrenip ona göre yaşayabilme”, “Türk diline önem verme”, “Ailesiyle iletişimini kuvvetlendirme”, “İleride Türkiye’de yaşamayı isteme” ve “Dili iletişim aracı olarak görme” kodları yer almaktadır. Yapılan sınıflandırmayla oluşturulan bir diğer kategori ise “İsteksiz olma” kategorisidir. Bu kategoride “Türk diline ilgi duymama”, “Türk dilini önemsiz görme” ve “Türk okulundaki dersinin tatil günlerinde olması” kodları yer almaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin kodlar incelendiğinde, “İstekli olma” kategorisinde en fazla tekrar eden kodun (f=13) “Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi isteme” kodu olduğu görülmektedir. En fazla tekrar konusunda bu kodu takiben “Türklük bilincine sahip olma” kodu yer almaktadır. Tüm kodların %50’den fazlasını bu iki kod oluşturmaktadır. Bir diğer kategori olan “İsteksiz olma” kategorisinde ise toplam kod sayısına göre çok az (f=3) kodun bulunduğu görülmektedir. Bu kategorideki her kodun bir tekrar sayısına sahip olması dikkat çekmektedir.

Ö-1. “Türkçeyi unutursam daha kendimi Türk olarak değil daha İsviçreli olarak görürüm mesela.” (Kod 2) “Evet, yani..sebebi...ıhh işte ıhhh... Türkçe...Türkçeyi öğrenmesem mesela tanıdıklarımla felan konuşamam” (Kod 8)

Ö-2. “Evet istekliyim. Sebebi, geliştirmek istiyorum. Onda tabi ki anlayabilsinler yani ama sıkınca kendimi çok zor oluyor.” (Kod 1)

Ö-3. “Öğrenirim. Yani şimdiki yeni gramatik metin, orda daha güçlenmek isterim. Yani daha iyi.” (Kod 1)

Ö-4. “Dediğim gibi Türk kültürü olsun, Türkiye’yle bağlantım olsun, her sene oraya gidiyor olmamız falan memlekete. Eııhh ondan sonra akrabalarımla da eehh konuş...konuşmak istediğim için, konuşabilmek istediğim için, anlaşılabilmek istediğim için Türkçe öğrenmek tabi ki eeııhh daha hatta daha da geliştirmek isterim ve öğrenmek de isterim.” (Kod 1).

Ö-5. “Kültürümü bilmek, öğrenmek daha çok. Ailemle konuşabilmek , imm kültürümü yaşayabilmek...” (Kod 4-6)

Ö-7. “Türkçe çok güzel bir dil ve yani ailemnen daha iyi konuşmaya istiyorum.” (Kod 6)

Ö-10. “Evet, istekliyim. Çünkü Türkçem Türk dersinde daha iyi ol...imm... olacağını düşünüyom” (Kod 1) “Türkçem iyi olduğunda Türkiye’deki akrabalarım da konuşabilirim ve ondan istekliyim Türkçe öğrenmeye.” (Kod 3)

Ö-8. “İstekliyim ama o kadar önem vermiyorum. Öyle komposit şey ıaaa kelimeleri de bilmek için önem vermiyorum ona. Çok da çaba harcamıyorum. Aslında o kadar çok isekli değilim.” (Kod 9)

Ö-11. “Türkçem çok kötü, öyle deyim. Kötü değil de daha iyi konuşmak istiyorum.” (Kod 1)

Ö-13. “Yani daha çok öğrenmek istiyorum yani işde. Hani mesela hani çoğu yani yazım mesela Türkçe yazınca yani iyi yazamıyorum yani. Nasıl anlatıyım? Çok şeyler bilmiyorum yani o yüzden.” (Kod 1)

Ö-14. “Evet. İstekliyim. Çünkü Türküm. Dedim ya ıııh... Türk olduğum için Türkçe öğrenmem gerek. Hem okulu seviyom da. Önceden sevmiyordum artık seviyom.” (Kod 2)

Ö-16. “Ben Türk çocuğuyum. Türkçeyi tabi öğrenmem lazım.” (Kod 2)

Ö-18. “Bunun sebebi yani dedim mesela Türküm yani. Bir Türkün Türkçe öğrenmesi bence yani mecburluk yani mesela yani. Bir Türkün Türkçe öğrenmesi yani mecbur.” (Kod 2)

Ö-21. “İstekliyim ben. Öğrenmek güzel bi şey. Başka dilleri de öğrenmek istiyorum. Mesela İsviçre okulunda bize Fransızca da öğretiyorlar.” (Kod 1)

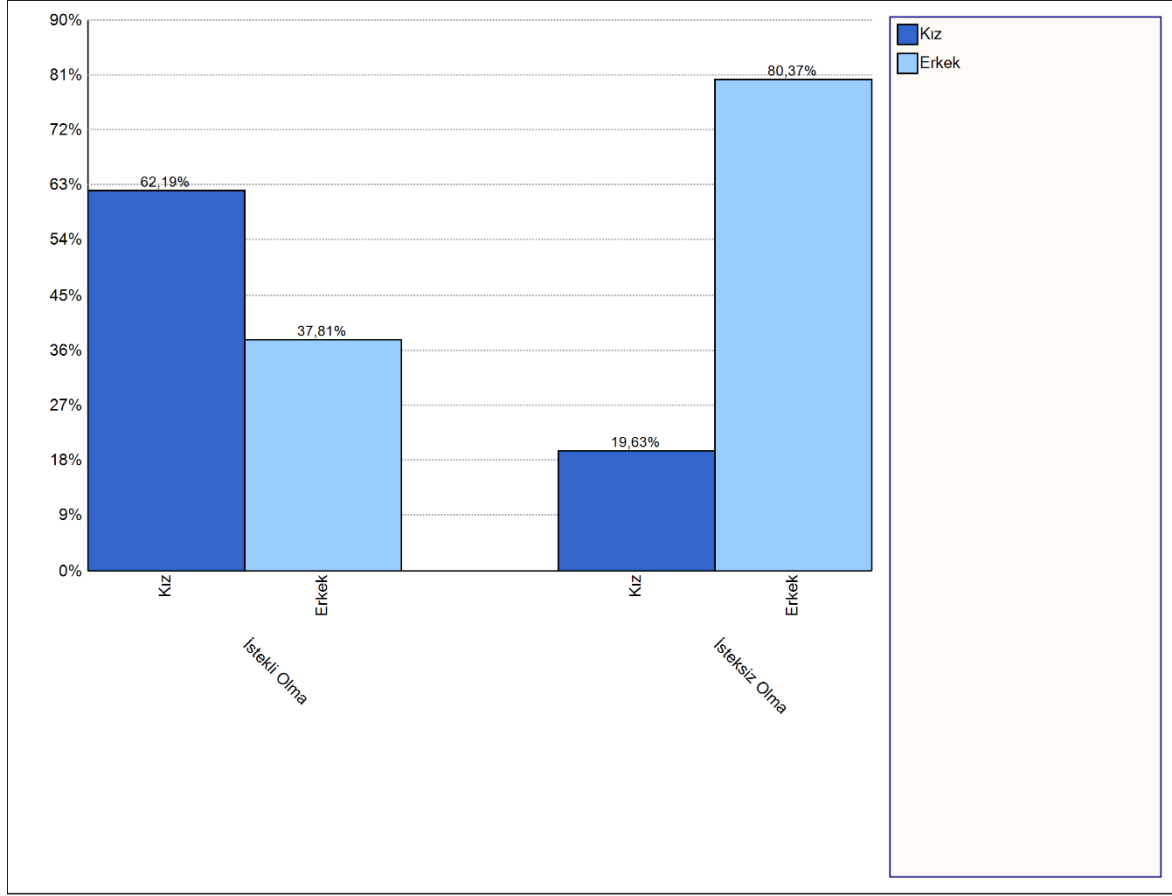
Ö-23. “Tarih, tarihimi öğrenmek istiyorum. Kültür öğrenmek istiyorum.” (Kod 4)

Ö-25. “Daha iyi konuşabilmek için daha o Türkçe okulları işte faydalıyor insana, yardım ediyor.” (Kod 1)

Ö-26. “Bilmiyorum. Aslında daha doğrusu istiyorum amaaa zor biraz. Yani dersler Türkiye.. yani Türkiye’yi çok seviyorum oraya taşınmak istiyorum ama taşınamıyorum. Türkiye’ye taşınmak istediğim için de öğrenmek istiyorum.” (Kod 7)

Ö-30. “İstiyom tabi. Çünkü ihtiyaç duyuyom. Yani hem öğrenmem de iyi bi şey. Annem babam da istediği için istiyom biras da.” (Kod 1).

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

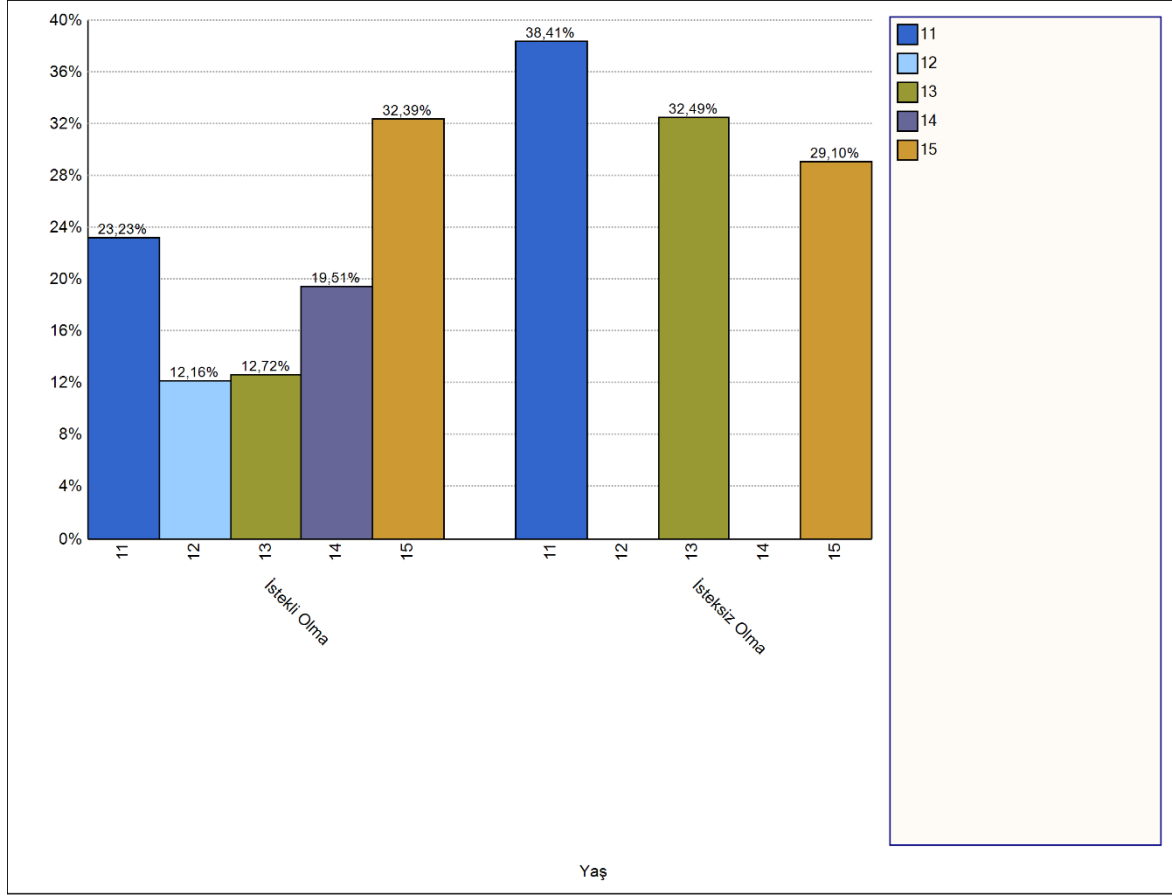


Şekil 41. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı Şekil 41’de yer almaktadır. “İstekli olma” kategorisinde elde edilen kodların %62,19’u kız çocuklarının, %37,81’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “İsteksiz olma” kategorisindeki kodların ise % 19,63’ünün kız çocuklarının, %80,37’si erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi ise erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



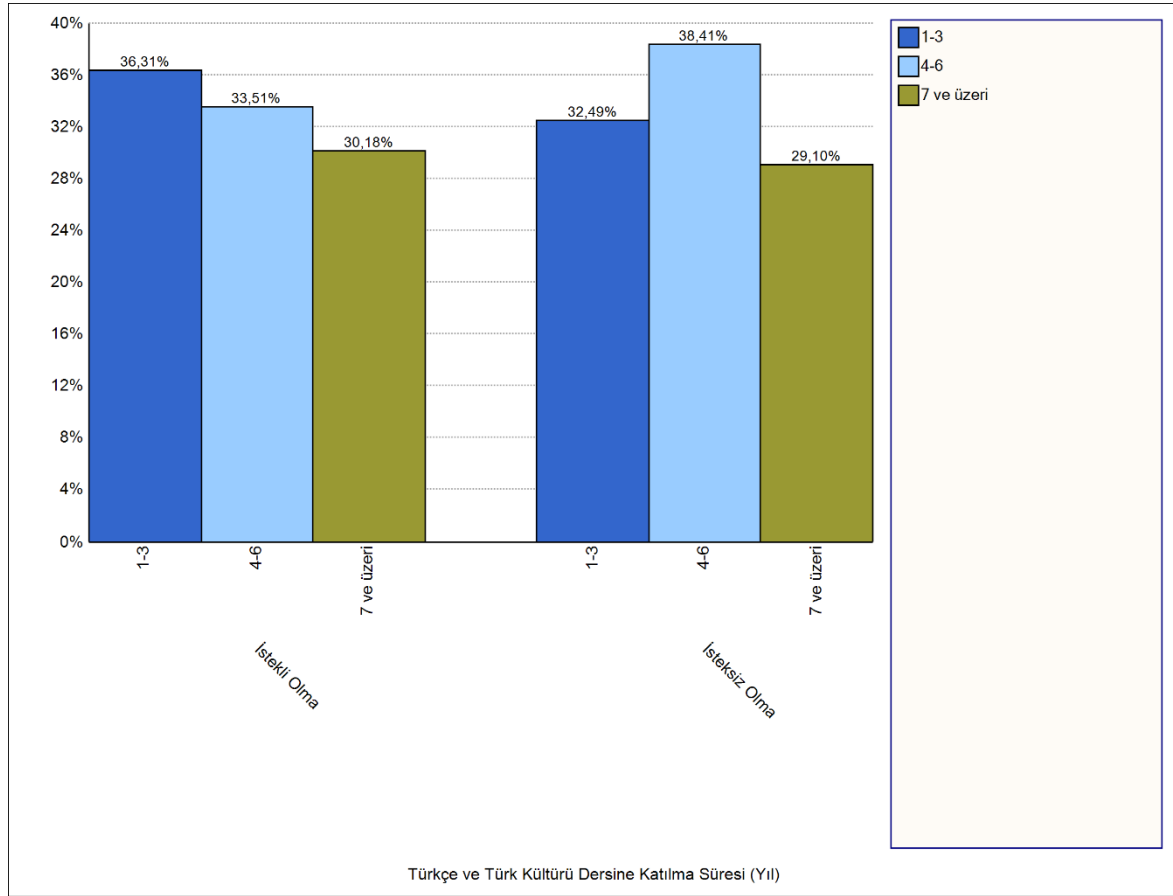
Şekil 42. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşı göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşı göre dağılımı Şekil 42’de yer almaktadır. “İstekli olma” kategorisinde elde edilen kodların %23,23’ü 11 yaş grubu, %12,16’sı 12 yaş grubu, %12,72’si 13 yaş grubu, %19,51’i 14 yaş grubu ve %32,39’u 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “İsteksiz olma” kategorisindeki kodların ise %38,41’inin 11 yaş grubu, %32,49’unun 13 yaş grubu ve %29,1’inin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi ise 11 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. İstekli olma durumunun yaşla

doğru oranda arttığı görülürken, isteksiz olma durumunun yaşı artmasıyla birlikte azaldığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı



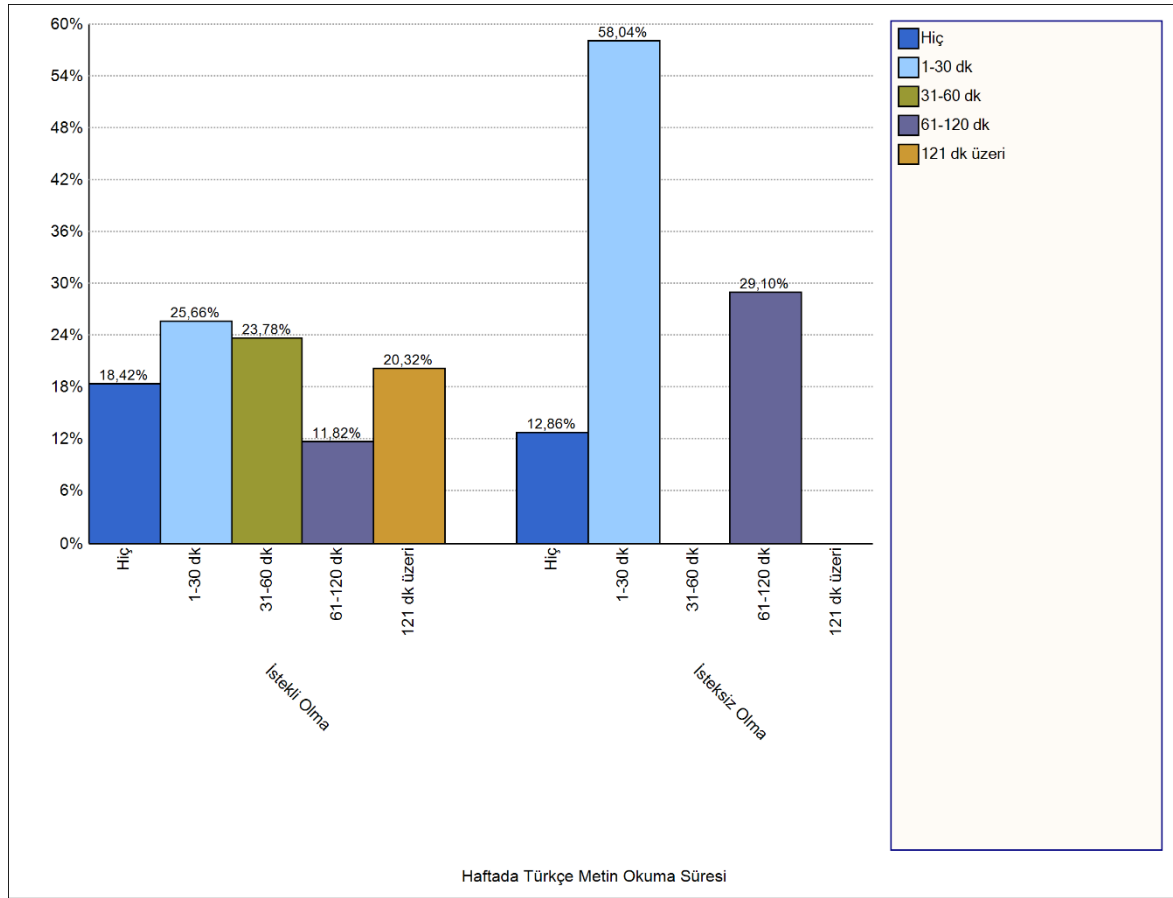
Şekil 43. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı Şekil 43'te yer almaktadır. “İstekli olma” kategorisinde elde edilen kodların %36,31’i 1-3 yıl arası, %33,51’i 4-6 yıl arası, %30,18’i 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “İsteksiz olma” kategorisindeki kodların ise %32,49’unun 1-3 yıl arası, %38,41’inin 4-6 yıl arası ve %29,1’inin 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. .

Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların, çocukların TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği

görülmektedir. Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların da çocukların TTKD'ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği şekilden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 44. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya göre dağılımı Şekil 44'de yer almaktadır. “İstekli olma” kategorisinde elde edilen kodların %18,42’si hiç Türkçe metin okumayan; %25,66’sı 1-30 dakika arası, %23,76’sı 31-60 dakika arası, %11,82’si 61-120 dakika arası ve %20,32’si 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “İsteksiz olma” kategorisindeki kodların ise %12,86’sının hiç Türkçe metin okumayan, %58,04’ünün

1-30 dakika arası ve %29,1'inin 61-120 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz olduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 51

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçeyi Bilmek Fayda Sağlıyor	1	Türkiye'deki çevresiyle iletişim kurabilmesi	6	21,42
	2	Türkçe metinleri anlayabilmesi	6	21,42
	3	Ailesiyle iletişimini kuvvetlendirmesi	3	10,71
	4	Kelime dağarcığını geliştirmesi	2	7,14
	5	Türkiye'de kendini yabancı hissetmemesi	2	7,14
	6	Türkçe yayınları takip edebilmesi	2	7,14
	7	Gelecek yaşantısında fayda sağlayacağını düşünmesi	1	3,57
	8	İş hayatında fayda göreceğini düşünmesi	1	3,57
	9	Türkiye'de kendini idare edebilmesi	1	3,57
	10	Farklı yerlerde iletişim aracı olarak kullanabilmesi	1	3,57
Türkçeyi Bilmek Fayda Sağlamıyor	11	-	0	
Fikri Yok	12	Fikri yok	3	10,71

Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 51'de, çocukların görüşlerinden kodların %89,29

(f=25)'unun, çocukların Türkçeyi bilmenin faydalı olduğuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Kodların %10,71 (f=3)'ünü ise bu çocukların fikrinin olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sınıflandırılmasıyla elde edilen kategorilerden “Türkçeyi bilmek faydalı” kategorisinde “Türkiye’deki çevresiyle iletişim kurabilmesi”, “Türkçe metinleri anlayabilmesi”, “Ailesiyle iletişimini kuvvetlendirmesi”, “Kelime dağarcığını geliştirmesi”, “Türkiye’de kendini yabancı hissetmemesi”, “Türkçe yayınları takip edebilmesi”, “Gelecek yaşantısında fayda sağlayacağını düşünmesi”, “İş hayatında fayda göreceğini düşünmesi”, “İş hayatında fayda göreceğini düşünmesi”, “Türkiye’de kendini idare edebilmesi” ve “Farklı yerlerde iletişim aracı olarak kullanabilmesi” kodları yer almaktadır. “Türkçeyi bilmek faydasız” kategorisine dair hiçbir kod elde edilememiştir. “Fikri yok” kategorisinde ise “Fikri yok” kodu bulunmaktadır.

Oluşturulan bu kategorilerden “Türkçeyi bilmek faydalı” kategorisinde en fazla tekrar eden kodlar (f=6), “Türkiye’deki çevresiyle iletişim kurabilmesi” ve “Türkçe metinleri anlayabilmesi” kodlarıdır. “Türkçeyi bilmek faydasız” kategorisine yönelik hiçbir görüşün olmaması da tabloda dikkat çekmektedir. Yine bu konuda fikri olmadığını söyleyen öğrencilerin de olduğu tabloda görülmektedir.

Ö-1. “Geldiğim ülke hakkında daha çok şey biliyorum ve...Türkiye’ye gittiğimde daha çok şey biliyorum mesela. Yani Türkiye’ye gittiğimde ortada kalıp bi şey bilmiyor olmuyorum daha çok.” (Kod 5)

Ö-2. “Faydaları...faydaları şu; çok zor ya. Aslında oldu. Kültür olarak az ama Türkçe öğrenmenin büyük bir faydası oldu yani. Faydası şu: ıhh, bazan işte başka ülkelerden gelirkene, Almanya’dan gelirkene başka bir Almanca konuşuyorlar bizim buradakinden. Bazan Türkçe konuşuyoruz, olmazsa işte.” (Kod 10)

Ö-4. “İmm... bilmem yani katkıları aslında bilmiyorum nasıl bir katkısı var. Ama eıhmmm... bilmem şu an.” (Kod 12)

Ö-5. “Ayilemle felan daha iyi anlaşabilmek.” (Kod 1) “Geleceğimize fayda olan vardır diye düşünüyorum.” (Kod 7)

Ö-6. “Annemgilnen konuşabiliyorum, akrabalarımın konuşabiliyorum. İşte öle.” (Kod 1-2)

Ö-7. “Yani şimdi işte gene ailenen konuşma.” (Kod 1) “Türkçe okuma ve Türkçe medyaya bakabilme.” (Kod 6)

Ö-8. “İmmm yani burda şimdi isviçrede pek önem.. pek bişeyim yoh ama genelinde mesela sonra iş bulduğumda çalışmah... çalıştığımında liseden sora ünivesteden sora tabi bitane iyi bişey olur. Hem Almancamı hem Türkçede olursa bana positif bi efekt olur. İş anlamında etki olur.” (Kod 8)

Ö-9. “Mesela yani 3. dile sahibim o çok önemli veya Türkiye’ye gittiğimizde gayet normal ve iyi konuşabiliyorum orada Türk akrabalarımız çok var.” (Kod 1)

Ö-10. “İşde dediğim gibi Türkçem iyi ol...veya Türkçe konuşabildiğiminde akrabalarımıla konuşabilirim.” (Kod 1) “Türkiye’ye gittiğimizde kendim dışarıyı, çarşıya çıkabilirim. Yanımda biri olması gerekli değil işte. Kendim anlaşılabirim.” (Kod 9)

Ö-12. “Türk okulumda kitap da okuyoruz. Ben önceden Türkçe iyi kitap okumuyodum. Şimdi dah o kadar iyi değilim de ama dah iyi öğreniyorum. Daha faydası oluyo” (Kod 2)

Ö-14. “Türkçe öğrenince hem anlaşılabiliyom akrabalarımnan.” (Kod 1)

Ö-18. “Ha Türkçede ay... ayları mesla seneleri tam bilmiyodum öle. Kafamda bikaç şey vardı ama onları daha iyi öğrendim ben de o zaman.” (Kod 2)

Ö-19. “Dedim ya izne gidince iyi oluyor. Herkesnen Türkçe konuşabiliyom.” (Kod 1)

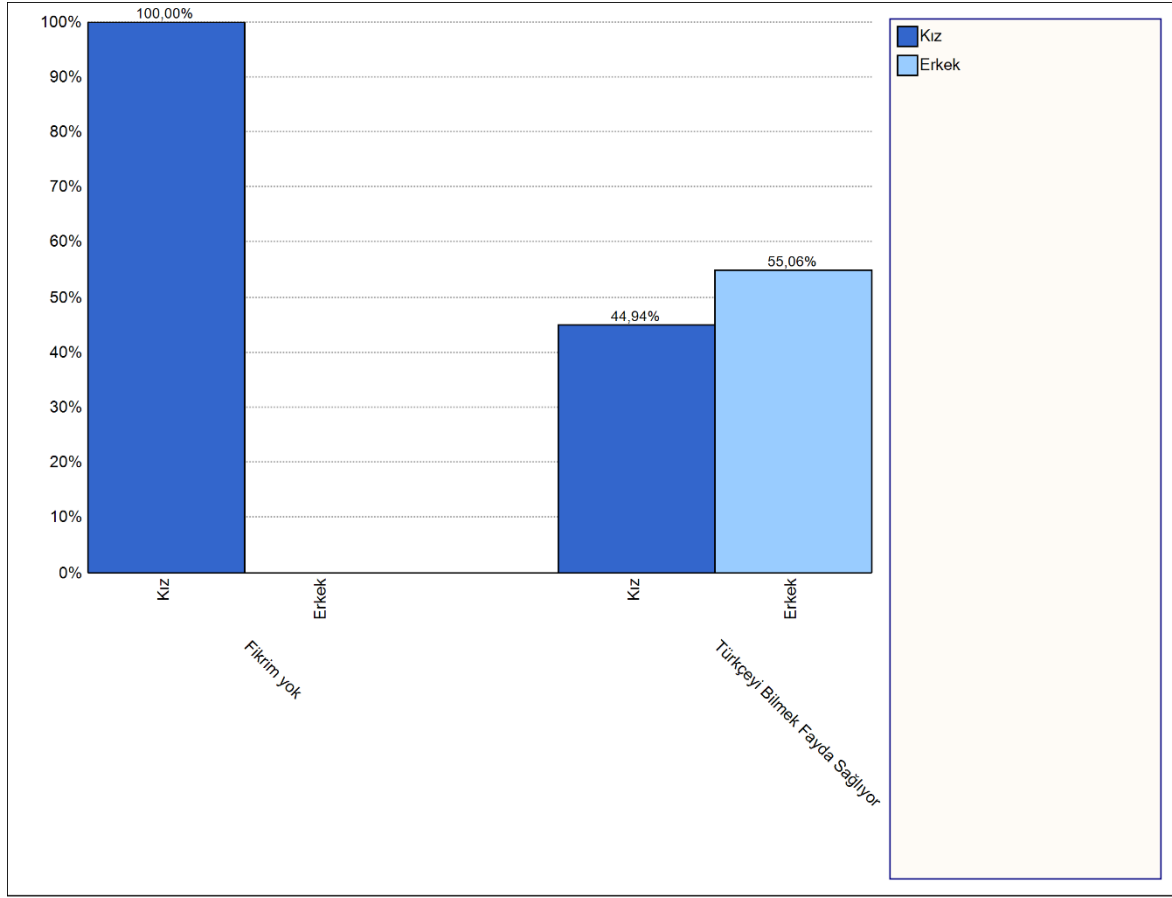
Ö-23. “Yani okulda mı? Yani Türkiye’ye gittiğiminde konuşuyom, anlıyom. Başka bi faydasını görmedim. Kültür şeyi çok öğrenmedik.” (Kod 1)

Ö-25. “Şindi kitap okudummu daha fazla anlıyorum kitabın cümlesini veya bana ne demek istediğini. İçindeki mesajı anlıyorum” (Kod 2)

Ö.27. “Bence hiç sağlamadı. Belki biraz. Önceden kayat mayat diyemiyordum öğrendim o lafları filan.” (Kod 4)

Ö-30. “Bi de mesela Türkçe bi şey okumaya çalışınca zorlanıyodum. Şimdi de aslında zor da biras daha kolay geliyor.” (Kod 2)

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

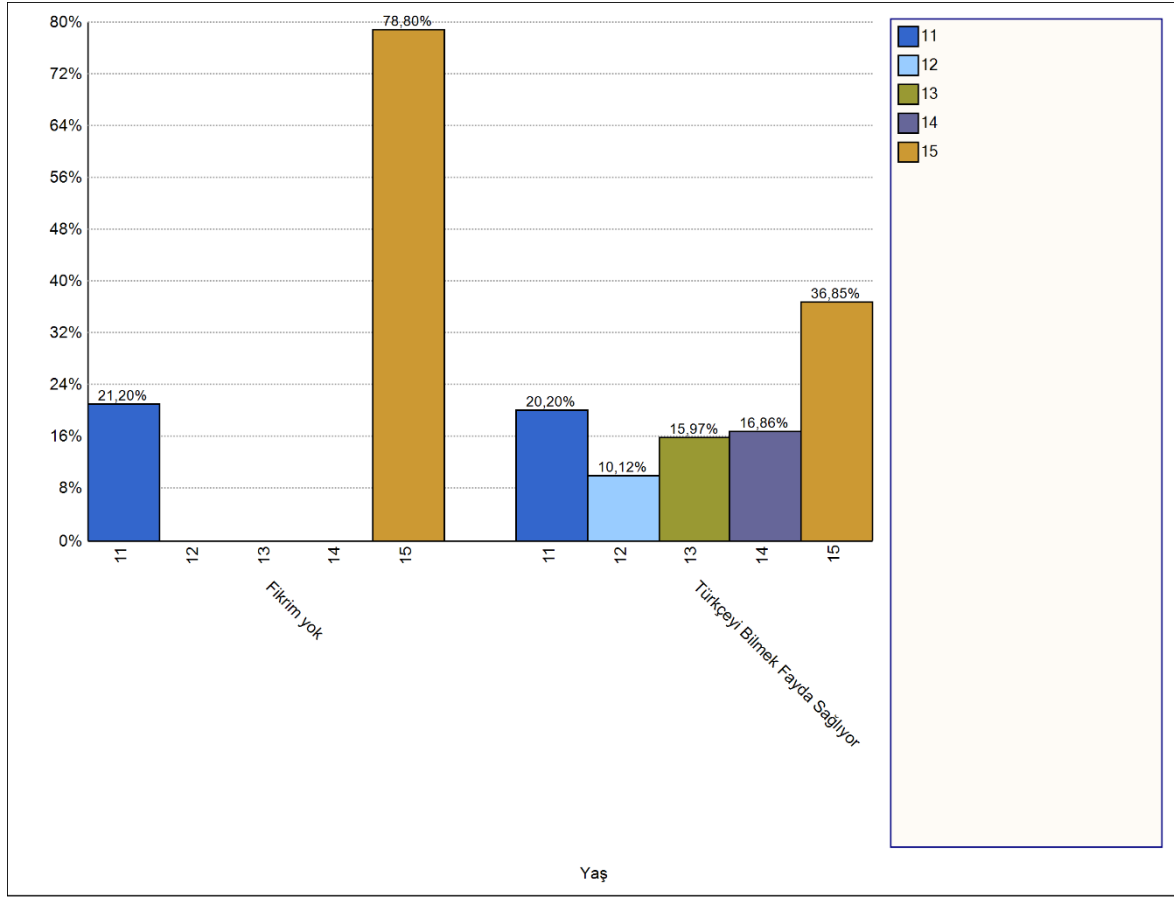


Şekil 45. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı Şekil 45'te yer almaktadır. “Fikri yok” kategorisinde elde edilen kodların %100’ünü kız çocuktan alınan görüşlerden elde edilen kod oluşturmaktadır. “Türkçeyi bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %44,94’ü kız çocuklarının, %55,06’sı erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçe bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların içerisinde en yüksek yüzdeyi, erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı

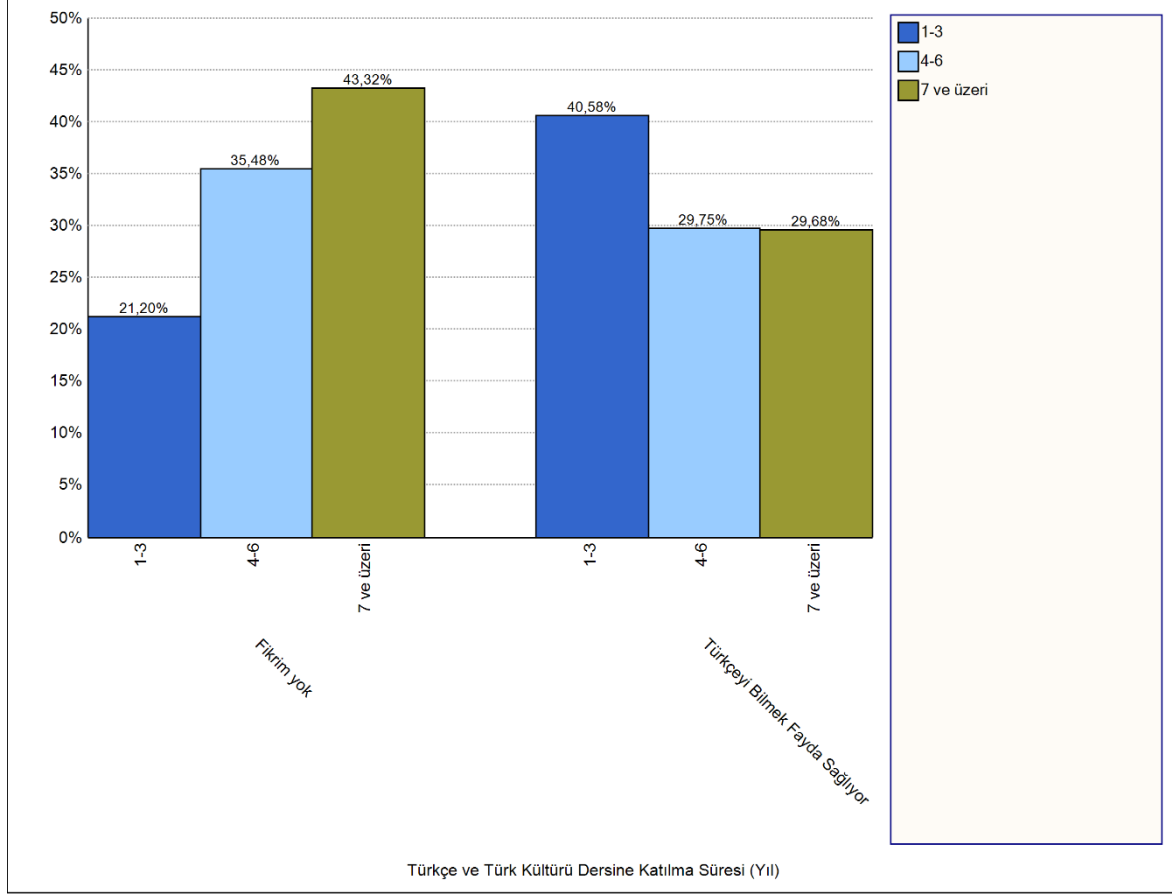


Şekil 46. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı, Şekil 46'da yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %21,2’si 11 yaş grubu, %78,8’i 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçeyi bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %20,2’si 11, %10,12’si 12, %15,97’si 13, %16,86’sı 14 ve %36,85’i 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçe bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların yaş ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna ek olarak, Türkçeyi bilmeyi faydalı bulan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

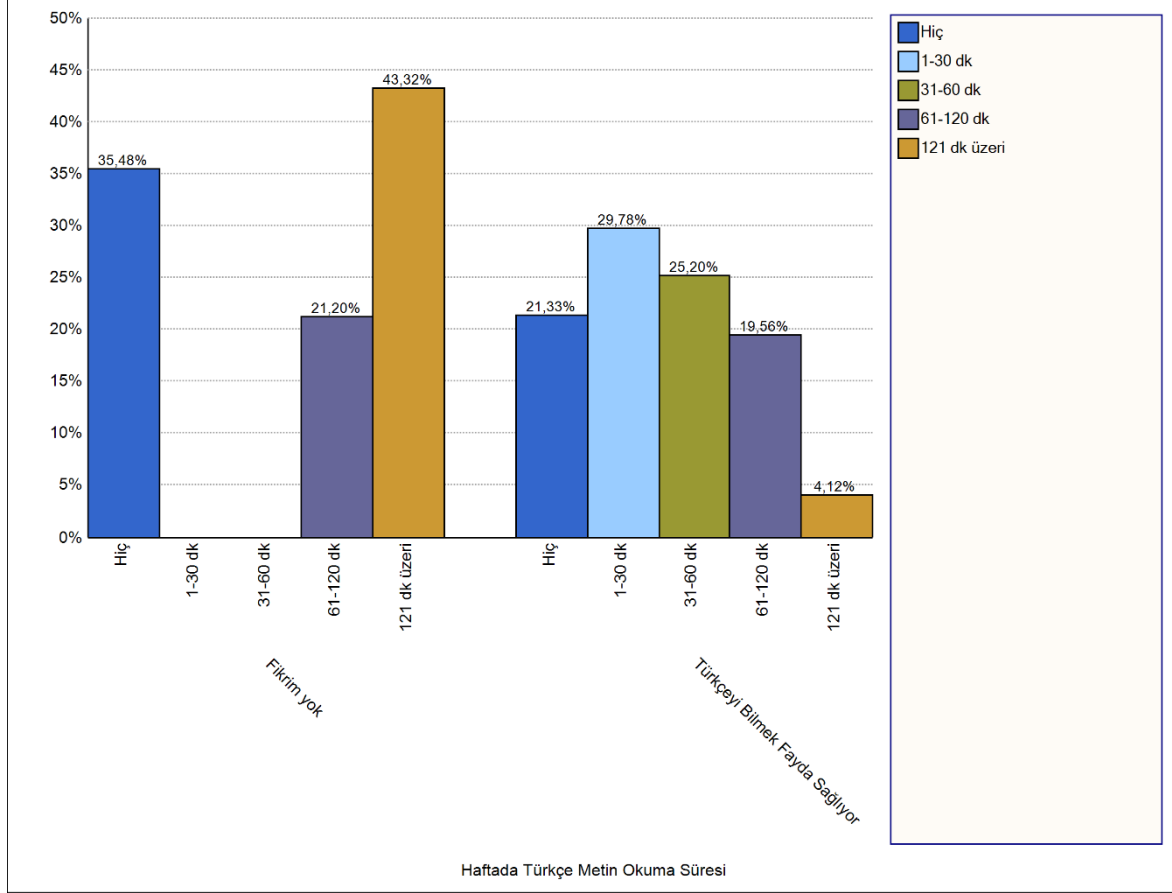


Şekil 47. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 47'da yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %21,2’si 1-3 yıl arası, %35,48’i 4-6 yıl arası ve %43,32’si 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçeyi bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %40,58’i 1-3 yıl arası, %29,75’i 4-6 yıl arası ve %29,68’i 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçe bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi 1-3 yıl arası TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. Bu konuda fikri olmadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye sahip olan grup 7 yıl ve üzerinde TTKD'ye katılan çocukların olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 48. Katılımcıların Türkçeyi bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 48’da yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %35,48’i hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen çocukların, %21,20’si 61-30 dakika arası ve %43,32’si 121dk ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçeyi bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %21,33’ü hiç Türkçe metin okumadığını söyleyen çocukların; %29,78’i 1-30 dakika arası, %25,2’si 31-60 dakika arası, %19,56’sı 61-120 dakika arası ve %4,12’si 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türkçe bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okuma süresine göre benzer dağılımda olduğu görülmektedir. Bu konuda fikri

olmayan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, şaşırtıcı bir şekilde, haftada 121 dakika ve üzeri süre Türkçe metin okumaya zaman ayırdığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 52

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Türk Kültürünü Bilmek Fayda Sağlıyor	1	Türk tarihi hakkında bilgi sahibi olması	11	42,30
	2	Türkiye hakkında bilgi sahibi olması	4	15,38
	3	Genel kültürüne katkı sağlaması	3	11,53
	4	Kendi kültürünü başkalarına anlatabilmesi	2	7,69
	5	Merakını gidermesi	2	7,69
	6	Kendi kültürüne uygun yaşayabilmesi	1	3,84
Türk Kültürünü Bilmek Fayda Sağlamıyor	7	-	0	0
Fikri Yok	8	Fikri yok	3	11,53

Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 52’de, kodların %87,47 (f=23)’sinin Türk kültürünü bilmenin faydalı olduğunu söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Türk kültürü bilmenin faydasız olduğuna yönelik bir görüş elde edilememiştir. Kodların %11,53 (f=3)’ü ise çocukların bu konuda fikri olmadığını ifade ettikleri görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Çocukların görüşlerinin sınıflandırılmasıyla elde edilen kategorilerden “Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde “Türk tarihi hakkında bilgi sahibi olması”, “Türkiye hakkında bilgi sahibi olması”, “Genel kültürüne katkı sağlaması”, “Kendi kültürünü başkalarına anlatabilmesi”, “Merakını gidermesi” ve “Kendi kültürüne uygun

yaşayabilmesi” kodları yer almaktadır. “Türk kültürünü bilmek fayda sağlamıyor” kategorisinde, öğrencilerin bu yönde görüş bildirmemelerinden dolayı kod elde edilememiştir. “Fikri yok” kategorisinde ise “Fikri yok” kodu bulunmaktadır.

“Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisi incelendiğinde en çok tekrar eden kodun (f=11) “Türk tarihi hakkında bilgi sahibi olması” kodu olduğu görülmektedir. Bu kod, toplam kodların %42,30’unu oluşturmaktadır. Bu kodun, Fikrim yok diyenlerden elde edilen kodlar yok sayıldığında, diğer tüm kodların toplam kodlar içerisindeki yüzdesine yakın bir değer taşıdığı tabloda görülmektedir. Bu kategoride en az tekrar eden kod (f=1) ise “Kendi kültürüne uygun yaşayabilmesi” kodudur. Bu kategoride yer alan “Merakını gidermesi” kodu, bu çocukların Türk kültürünü öğrenmenin faydalarına farklı bir bakış açısından yaklaştıklarını göstermektedir.

Türk kültürü bilmenin fayda sağlayıp sağlamadığına ilişkin fikri olmayan öğrencilerden elde edilen kodların (f=3) da olduğu tabloda görülmektedir.

Ö-2. “Kültür olarak da yani, öğreniyoruz yani mesela Türkiye’nin hangi kültürleri yani, değiştiği dolayı da. Oradan da çok öğrenebiliyorum.” (Kod 2)

Ö-3. “Şimdik her şey, yani nasıl desem? Şey, şimdik bayram günlerinde tüm her şeyi bilgileniyor ya da şimdik bugün 18 Mart Çanakkale’nin Zaferini, onları da konuşuyoruz. Her şey. Öyle gidiyor. Bu gibi katkıları oluyo.” (Kod 1)

Ö-4. “Imm... bilmem yani katkıları aslında bilmiyorum nasıl bir katkısı var. Ama ehlmmm... bilmem şu an.” (Kod 8)

Ö-5. “Kültürümü bilmek, ne doğru ne yanlış olduğunu, doğru hareketler yapmaktır, etmek yani. Doğru hareket etmek dışarda, dışarda.” (Kod 6)

Ö-7. “Kendi kültürümü öğrenmeye bence çok önemsiyorum ve yani türk kültürü çok ımmm güzel bir kültür bence ımm nasıl diyem? Heycanlandım, heyecan verici.” (Kod 5)

Ö-8. “Aslında bu pek yoh. Bilmiyom yani, belki de olmuştur.” (Kod 8)

Ö-11. “İyi. Böle hepsi positif aslında. Ülkenin daha iyi, daha çok şey biliyorum. Kültürümü biliyorum, öyle diyim.” (Kod 2)

Ö-12. “Evet şimdi birisi ben sorduğunda bugün şimdi bak bayram günü olduğunda ozman şeylere neden olduğu için bugün niye bayram olduğunu ya da niye ozman ogunu kutluyoruz diye onu anlatabiliyorum. O iyi oluyor.” (Kod 4)

Ö-13. “Yani, her şeyi mesıla, tarihte ya da ya işde tarihte mesela evet.” (Kod 1) “Genel kültür falan.” (Kod 3)

Ö-14. “Kendimi tanıyom, atalarımı tanıyom.” (Kod 1)

Ö-17. “Yani seviyom mu onu yapmak? Evet, seviyom ben öğrenmeyi.” (Kod 5)

Ö-18. “Oldu yani. Tarihte felan birkaç şeyler öğrenmiştim küçükken. Başka bir faydası tam bilmiyorum yani. Tarihte de şimdi mesla başka ne diyebilirim?” (Kod 1)

Ö-19. " Mesela ben hiç eskiden ben hiç bilemezdim Türk tarih ne, Türk kültürü ne... Okulda öğretmenimiz hep öğretiyor. Ben de öğreniyom hem mutlu da oluyom öğrendikçe. Geçen şey öğrendim..ımm ne denirdi...ülkemiz ne zaman kurulmuş, onu öğrendim. İnsan mutlu oluyor öyle öğrenince. Kendi şeyini, eskini. Yani geçmişini.” (Kod 1)

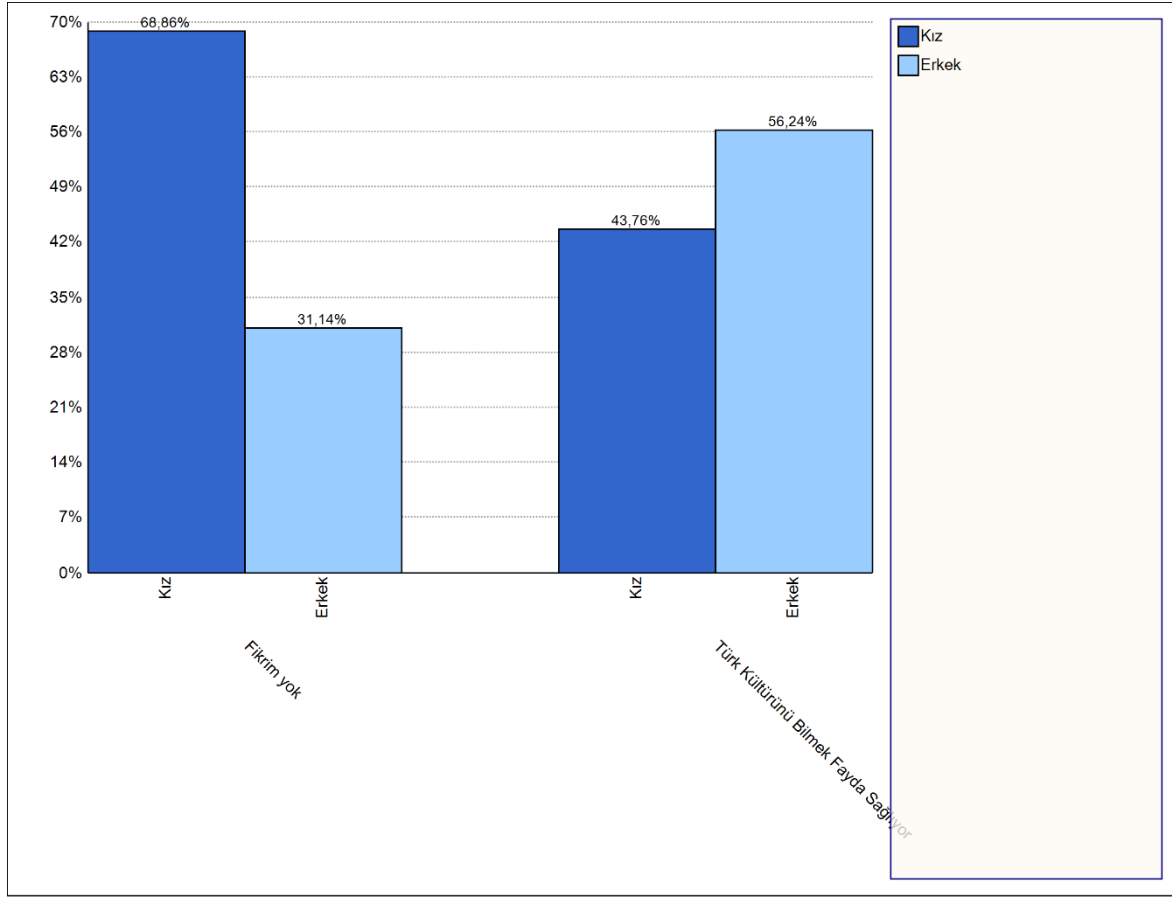
Ö-21. “Bir dil daha öğreniyorum. Biliyordum ben zaten Türkçe. İyice öğrendim. Böyle kültür oluyor. Misal bi olay oluyor sen onu biliyorsun, anladın mı? İnsanın kültürlü olması güzel.” (Kod 3)

Ö-22. “Türkiye tarihi okuyoz mesela oradan(Türk okulundan) ben biliyorum. Bir de başka şehirler falan oluyor. Onların özellikleri. Ben her yeri görmek istiyorum ya, ondan iyi oluyor.” (Kod 1)

Ö-25. “Kültürümü daha çok geliştiriyorum kendim kendimce, öyle.” (Kod 3)

Ö-29. “Çok katkısı oldu. Bi kere tarihim, coğrafyamı neyin hepsini öğreniyorum.” (Kod 1)

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

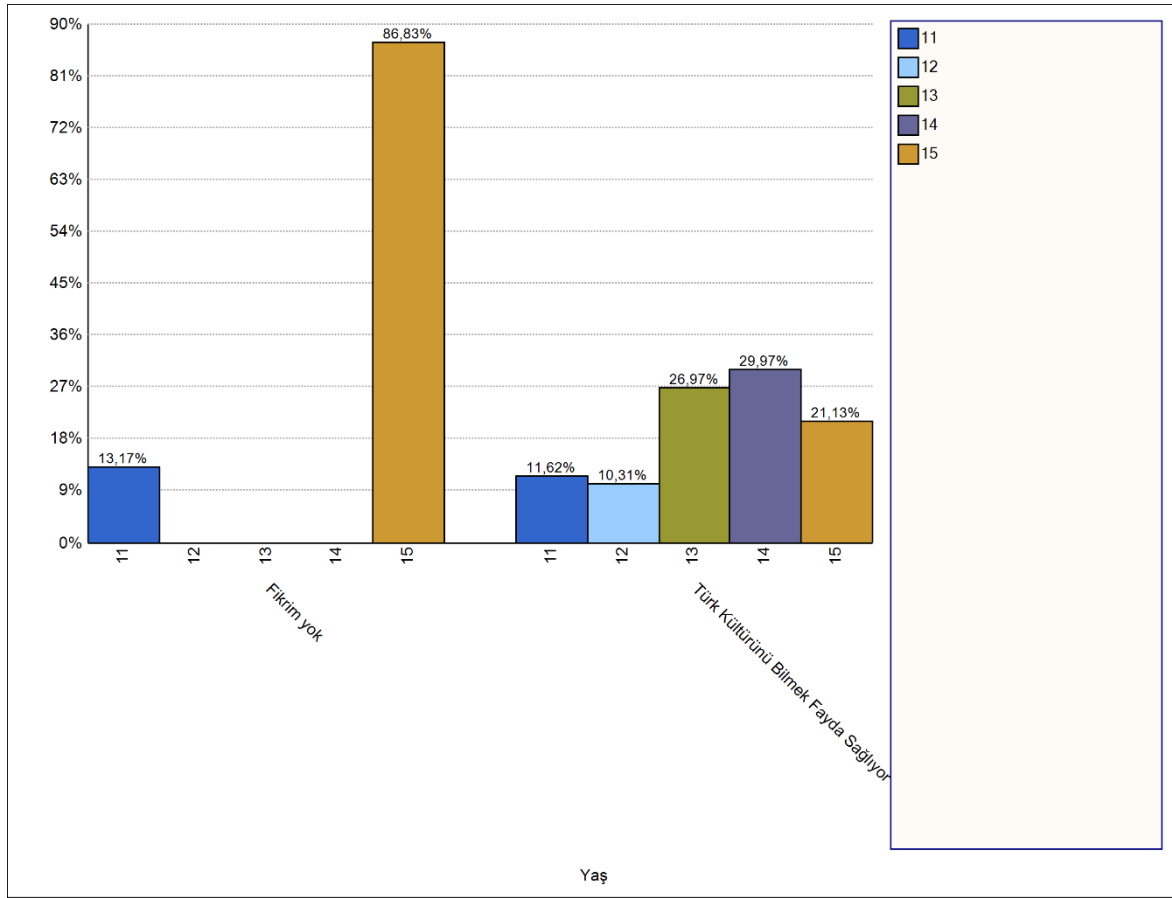


Şekil 49. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 49’da yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %68,86’sı kız çocuklarının, %31,14’ü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %43,76’sı kız çocuklarının, %56,24’ü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Bu konuda fikri olmayan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlarda en çok yüzdeye ise kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı

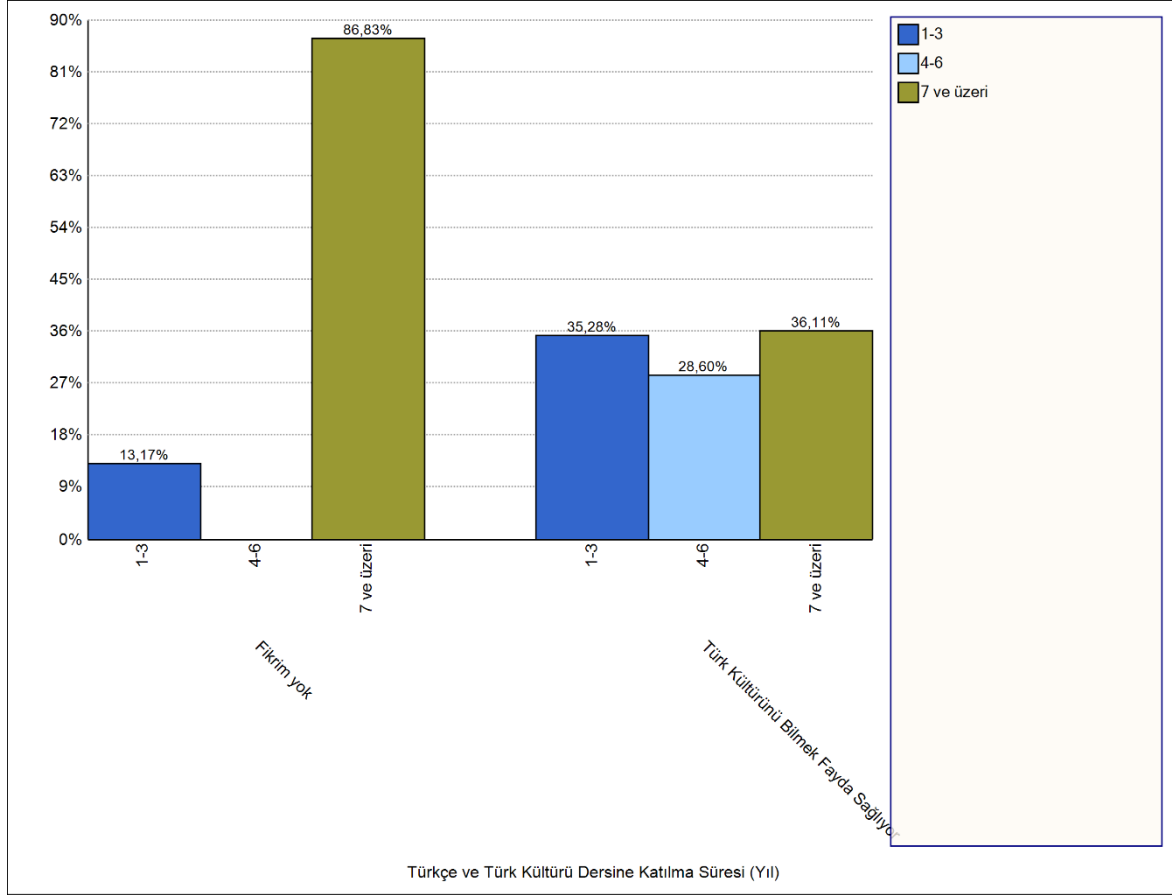


Şekil 50. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı, Şekil 50’de yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %13,17’si 11 yaş grubu çocukların, %86,83’ü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %11,62’si 11 yaş grubu, %10,31’i 12 yaş grubu, %26,97’si 13 yaş grubu, %29,97’si 14 yaş grubu ve %21,13’ü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye, 13 ve 14 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Bu konuda fikri olmadığını söyleyenlerin en çok 15 yaş grubunda yer aldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

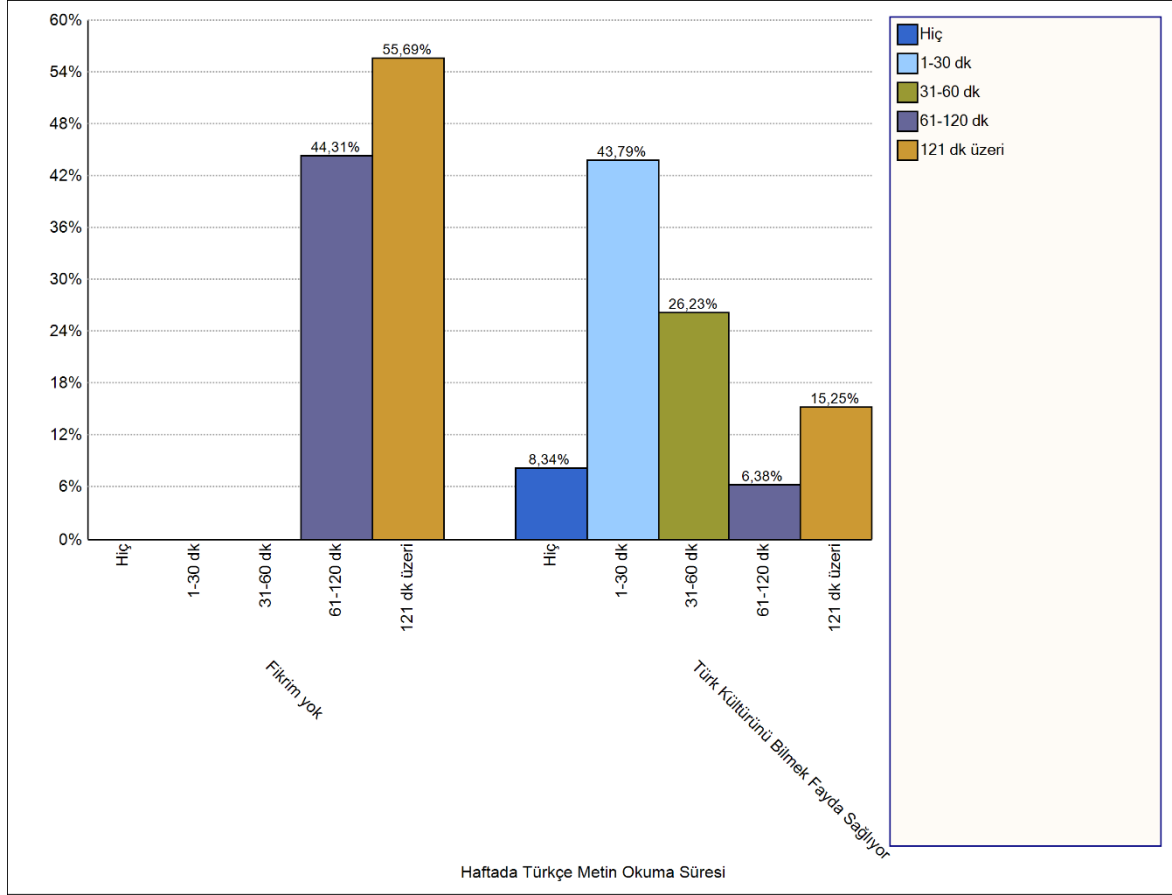


Şekil 51. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 51'de yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %13,17’si 1-3 yıl arası, %86,83’ü 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %35,26’sı 1-3 yıl arası, %28,6’sı 4-6 yıl arası ve %36,11’i 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulan çocukların ifadelerinden elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığı konusunda fikri olmayan çocuklardan elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türk Kültürünü Bilmenin Faydalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 52. Katılımcıların Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 52’de yer almaktadır. “Fikri yok” kategorisinde elde edilen kodların %44,31’i 61-120 dakika, %55,69’u 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türk kültürünü bilmek fayda sağlıyor” kategorisinde elde edilen kodların %8,34’ü hiç Türkçe metin okumayan; %43,79’u 1-30 dakika arası, %26,23’ü 31-60 dakika arası, %6,38’i 61-120 dakika arası ve %15,25’i 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır.

Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye, 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar sahiptir. Türk kültürünü bilmenin faydalı olup

olmadığı konusunda fikri olmayan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye, haftada 121 dakika ve üzeri Türkçe metin okuduğunu ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 53

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişki Var	1	Dil öğrenmenin kültür öğrenmekle eşdeğer olması	10	31,25
	2	Benzer kelimeler olması	6	18,75
	3	Her ikisinin de Türk’e ait olması	4	12,5
	4	Kültürle birlikte dile ait öğelerin de öğreniliyor olması	2	6,25
	5	Türk kültürünü anlamak için Türkçeye ihtiyaç duyulması	1	3,12
Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişki Yok	6	Farklı kavramlar olduğunun düşünülmesi	4	12,5
Fikri Yok	7	Fikri yok	4	12,5

Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımının yer aldığı Tablo 53’te, kodların %75 (f=24)’inin çocukların bu iki kavram arasında ilişki olduğuna dair görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Bu kodların %12,5 (f=4)’i, çocukların bu iki kavram arasında ilişki olmadığını düşündükleri görüşlerinden elde edilen kodlardır. Bu konuda fikri olmadığı söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların ise, toplam kodların %12,5 (f=4)’ini oluşturduğu tabloda görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların sınıflandırılmasıyla elde edilen kategorilerden “Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki var” kategorisinde “Dil öğrenmenin kültür öğrenmekle eşdeğer olması”, “Benzer kelimeler olması”, “Her ikisinin de Türk’e ait

olması”, “Kültürle birlikte dile ait öğelerin de öğreniliyor olması” ve “Türk kültürünü anlamak için Türkçeye ihtiyaç duyulması” kodları yer almaktadır. Bu kavramlar arasında ilişki olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodun yer aldığı kategoride ise “Farklı kavramlar olduğunun düşünülmesi” kodu bulunmaktadır. “Fikri yok” kategorisinde ise bir kodun yer aldığı tabloda görülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürünün ilişkili olduğuna dair görüş bildiren çocuklardan oluşan ilk kategoride en çok tekrarlanan kodun (f=11) “Dil öğrenmenin kültür öğrenmekle eşdeğer olması” kodu olduğu tabloda görülmektedir. Bu kategoride en az tekrarlanan kod (f=1) ise “Türk kültürünü anlamak için Türkçeye ihtiyaç duyulması” kodudur.

Ö-3. “Evet. Yani şimdik nasıl anlatıyım? Eee..bi şeyde konuşuyorsak yani şimdik bi bayram gününü ya da işte konuşuyosak orda daha da yeni şeyler öreniyoduk yani. Cümleler ya da başka şeyler de var.” (Kod 4)

Ö-4. “Tabi ki var, var. Çünkü Türkçe dilinde zaten kültür olsun ya da dini kelimeler olsun hepsi zaten o kadar bağlantılı ki. Mesela eııhmm, mesela dil, Türkçe dilinde zaten Allah adı bile o kadar çok geçiyor ki ister istemez. Bu zaten dilde o kadar var olan bir şey ki bundan kaçamazsın. O yüzden otomatikmen zaten o kültürle o dinle o eııh o paketle bir kere...nasıl söylesem? Türkçe konuştuğun zaman hepsiyle biraz eeııhh alakan olmuş oluyor ister istemez. Ben öyle düşünüyorum.” (Kod 1)

Ö-5. “Evet tabi ki de vardır. Mesela şimdi bikaç tane İsviçreli gelse Türk kültürümüzü anlatabiliriz ona ama o kendisi yaşamadığı için ve dili bilmediği, konuşmadığı için anlayamaz belki evet evet diyordur amma aynısı olmaz” (Kod 1)

Ö-6. “olması lazım çünkü.. Ya aynı.... Aynı ülkeden geliyor yani Türk dili ve Türk kültürü. Iıhh yani bilmiyom işte yani.” (Kod 3)

Ö-8. “Birbirine benser şeler oldu ama yohsa burda gibi Almanca ve Almanca hikâyesi gibi bi farhı var tabi gene. Birebir aynı değiller ama benziyorlar.” (Kod 2) “Yani birisi dil öbürüsü kültür. Yani bir bağlantı var derken kültürü öğrendimizde tabi Türkçe dilini de öğrendik birascıh.” (Kod 4)

Ö-9. “Var tabi ki de. Hani Türk kültürünü anlamak için, anlayabilmek için Türk... yani Türkçeye sahip olmak gerekiyor. Arasında böyle bir bağlantı olduğunu düşünüyorum.” (Kod 5)

Ö-10. “Bence Türk kültürün anlamak için Türkçe gerek yani Türk dili gerek ondan var.

Çünkü Türk dili olmayınca kültürü de anlamazsın galiba.” (Kod 5)

Ö-11. “Vardır. Nasıl anlatıyım? Anlatamıyorum ki böyle. Bağlılar öyle diyim. İkisi de Türkiye’yle ilgili. Türkiye’yle ilgili oldukları için bağlantılı olabilirler.” (Kod 3)

Ö-14. “Yani şey... evet var tabi alaka. Yani hani şimdi bi şey okursun ya Türkçe. Oradan kültürünü öğreniyon.” (Kod 1)

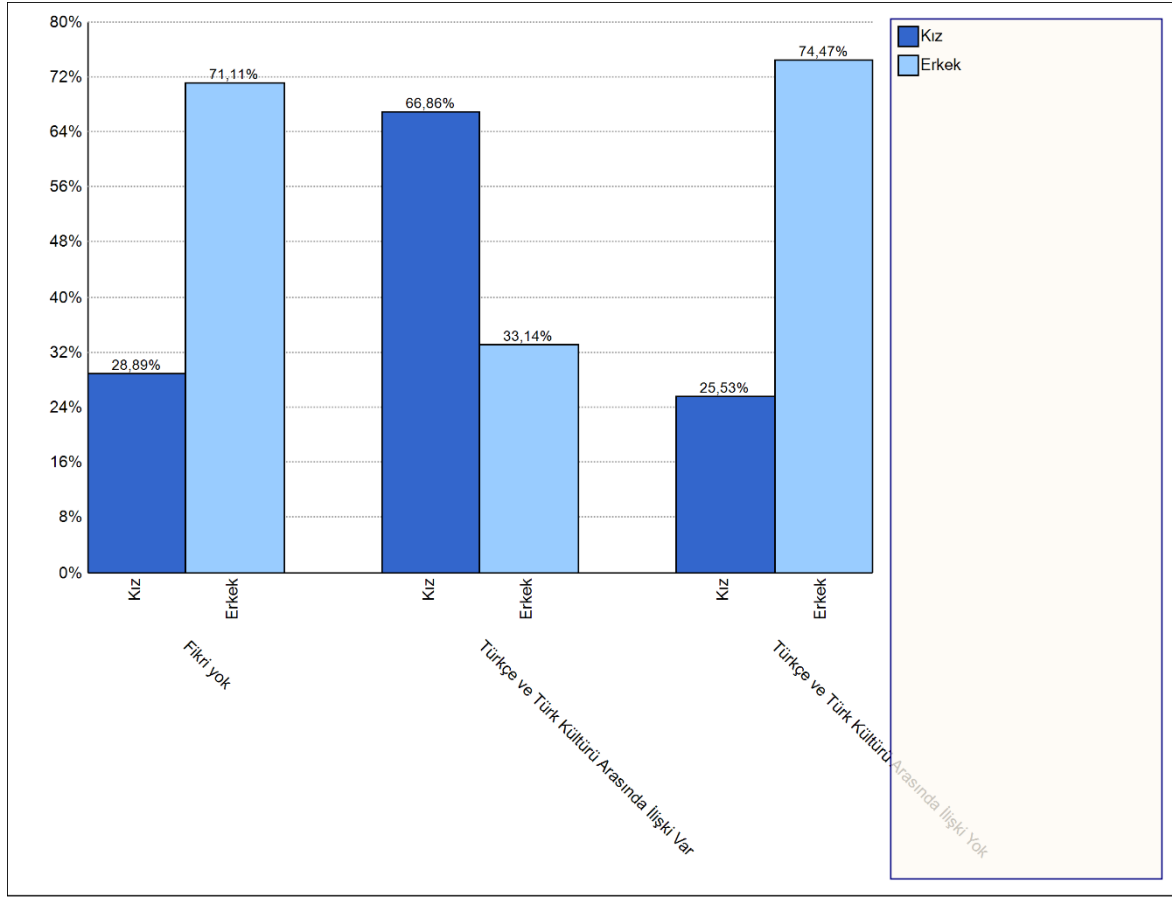
Ö-16. “Biraz düşünmem lazım...var bence. Türk kültürünü öğrenirken Türk okulunda ya da Türkçe kitaplardan öğreniyorum. Yani Türk kültürünü yani kültürümüz öğrenmek için Türkçeyi iyi bilirim daha iyi. Bundan sebep bence var ilişkisi. Başka da bilmiyorum yani.” (Kod 1)

Ö-16. “Yaniii, biz domuz eti yiyemiyor...yiyemeyiz. Bu bizim kültürümüz. Türkçeyi öğrendiğim için bu kültürü de öğrenmiş oldum. Anneler öğretmişti aslında ama daha iyi öğrendim bunu.” (Kod 1)

Ö-24. “Anlamadım. Olabilir. Çünkü Türkçe ikisi de.” (Kod 3)

Ö-28. “İmmm..şey...ben bilmiyom ilişki var yok. Yani benziyor ama birbirine.” (Kod 2)

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

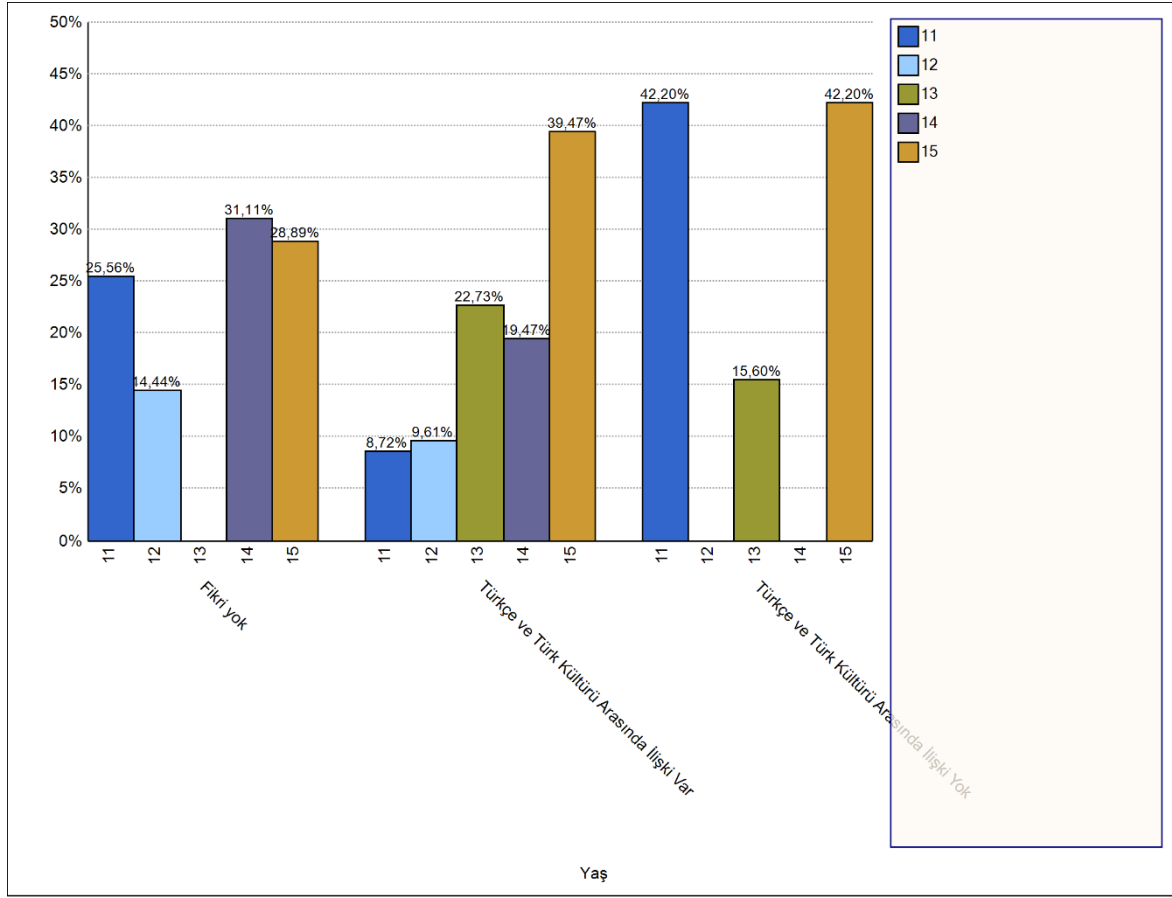


Şekil 53. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 53'te yer almaktadır. “Fikri yok” kategorisinde elde edilen kodların %28,89’u kız çocuklarının, %71,11’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki var” kategorisinde elde edilen kodların %66,86’sı kız çocuklarının, %33,14’ü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki yok” kategorisinde elde edilen kodların ise %25,53’ü kız çocuklarının, %74,47’si erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde, cinsiyete göre en çok yüzdeye kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olmadığını düşünen çocuklar içerisinde, cinsiyete göre en çok yüzdeye ise erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



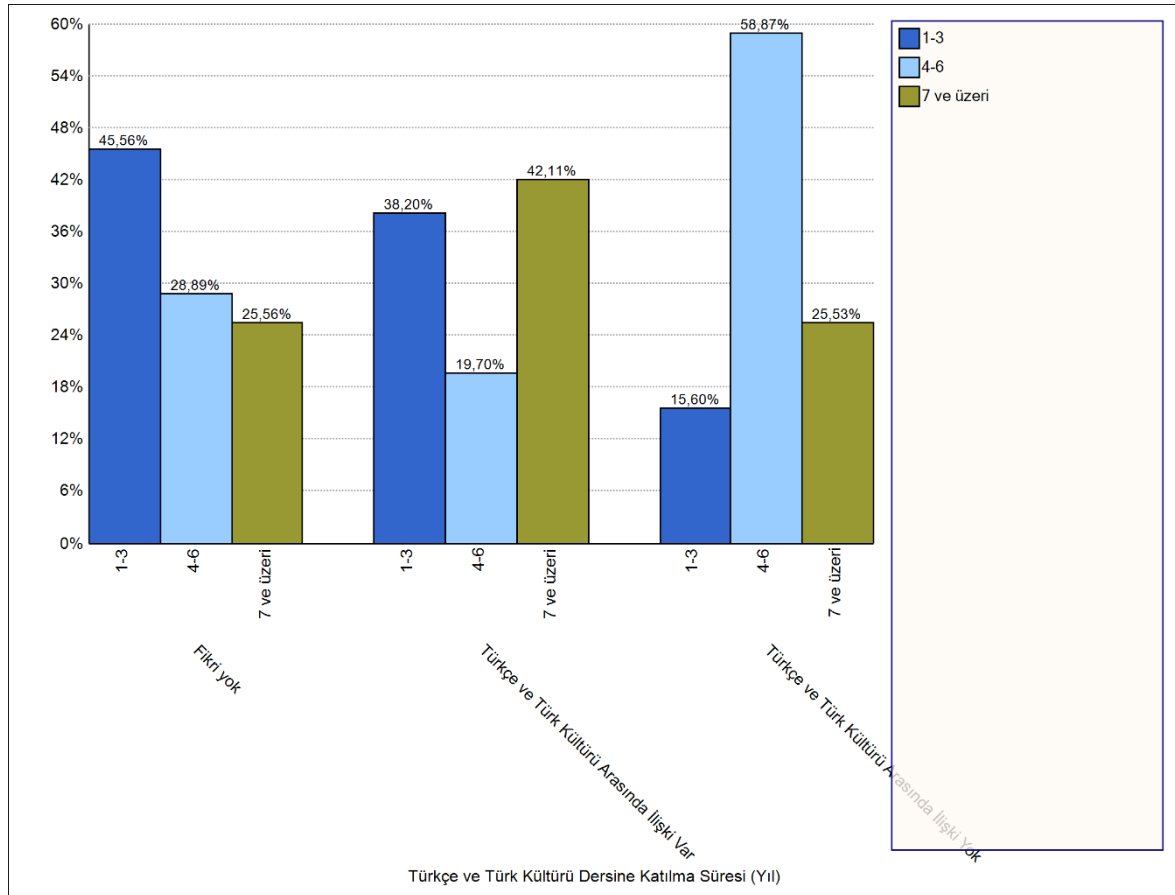
Şekil 54. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı, Şekil 54'te yer almaktadır. “Fikrim yok” kategorisinde elde edilen kodların %25,56’sı 11, %14,44’ü 12, %31,11’i 14 ve %28,89’u 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki var” kategorisinde elde edilen kodların %8,72’si 11, %9,61’i 12, %22,73’ü 13, %19,47’si 14 ve %39,47’si 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki yok” kategorisinde elde edilen kodların ise %42,2’sinin 11 yaş grubu, %15,6’sının 13 yaş grubu ve %42,2’sinin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde, yaşıya göre en çok yüzdeye 15 yaş grubu çocuklardan elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olmadığını

düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde yaşa göre en çok yüzdeye ise 11 ve 15 yaş grubundaki çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı



Şekil 55. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

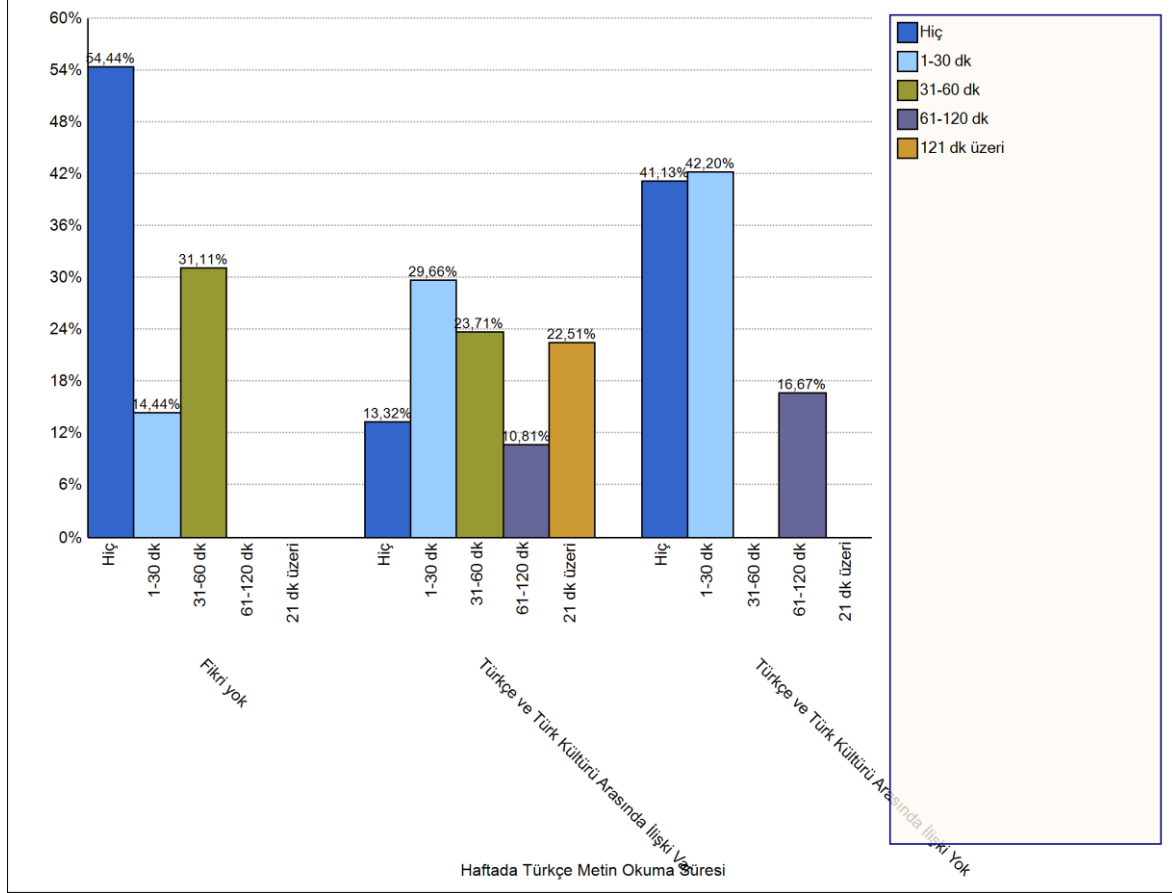
Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 55'te yer almaktadır. "Fikrim yok" kategorisinde elde edilen kodların %45,56'sını 1-3 yıl arası, %28,89'unu 4-6 yıl arası ve %25,56'sını 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki var" kategorisinde elde edilen kodların %38,2'si 1-3 yıl arası, %19,7'si 4-6 yıl arası ve %42,11'i 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki yok" kategorisinde elde edilen kodların ise

%15,6'sının 1-3 yıl arası, %56,67'sinin 4-6 yıl arası ve %25,53'ünün 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde, TTKD'ye katılma süresine göre en çok yüzdeye 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocuklardan elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde, TTKD'ye katılma süresine göre en çok yüzdeye ise 4-6 yıl arası TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.



Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 56. Katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişkili olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 56’da yer almaktadır. “Fikri yok” kategorisinde elde edilen kodların %54,44’ü hiç Türkçe metin okumayan, %14,44’ü 1-30 dakika arası ve %31,11’i 31-60 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki var” kategorisinde elde edilen kodların %13,32’si hiç Türkçe metin okumayan; %29,66’sı 1-30 dakika arası, %23,71’i 31-60 dakika arası, %10,81’i 61-120 dakika arası ve %22,51’i 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe ve Türk kültürünü arasında ilişki yok” kategorisinde elde edilen kodların ise %41,13’ünün hiç Türkçe metin okumayan, %42,’sinin 1-30 dakika arası ve % 16,67’sinin 61-120 dakika

arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların, haftada Türkçe metin okuma süresine göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde, haftada Türkçe metin okuma süresine göre en çok yüzdelere hiç Türkçe metin okumayan ve 1-30 dakika arası haftada Türkçe metin okuyan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 54

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Yeterli Görüyor	1	Dersin Türkçe dil becerilerini yeterli düzeye getirmesi	7	18,91
	2	Öğretmenlerin ilgili olması	4	10,81
	3	Dersin sonunda sertifika verilmesi	1	2,7
Yetersiz Görüyor	4	Ders içeriğinin yetersiz olması	11	29,72
	5	Ders süresinin yetersiz olması	6	16,21
	6	Öğretmenlerin meslekî açıdan zayıf olması	3	8,1
	7	Ders materyallerinin verimli kullanılmaması	2	5,4
	8	Derslerde Almanca konuşulması	2	5,4
	9	Eğitim süresinin (yıl) az olması	1	2,7

Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımının verildiği Tablo 54'te, kodların % 32,42 (f=12)'sinin bu okullardan verilen dersin yeterli olduğuna yönelik görüşlerden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Kodların %67,58 (f=25)'i ise bu okullarda verilen derslerin yetersiz olduğuna yönelik görüşlerden elde edilen kodlardır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların sınıflandırılmasıyla oluşturulan

kategorilerden “Yeterli görüyor” kategorisinde “Dersin Türkçe dil becerilerini yeterli düzeye getirmesi”, “Öğretmenlerin ilgili olması” ve “Dersin sonunda sertifika verilmesi” kodları yer almaktadır. “Yetersiz görüyor” kategorisinde ise “Ders içeriğinin yetersiz olması”, “Ders süresinin yetersiz olması”, “Öğretmenlerin meslekî açıdan zayıf olması”, “Ders materyallerinin verimli kullanılmaması”, “Derslerde Almanca konuşulması” ve “Eğitim süresinin (yıl) az olması” kodları yer almaktadır.

“Yeterli görüyor” kategorisinde en çok tekrarlanan kod (f=7) “Dersin Türkçe dil becerilerini yeterli düzeye getirmesi” kodu olduğu görülmektedir. “Yetersiz görüyor” kategorisinde en çok tekrarlanan kod (f=11) “Ders içeriğinin yetersiz olması” kodudur. Bu kategoride “Ders süresinin az olması” kodu da en sık tekrarlanan ikinci kod olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ö-1. “Tam da değil. Ben mesela daha Türkiye coğrafyası ve tarihi hakkında çok şey bilmiyorum. Daha çok dil üzerinde çalışıyoruz yani.” (Kod 4)

Ö-2. “Kitap okumas...yani aslında kitap var ama ordan da çok çalışma olmadığı için kağıtlarda da aynı türlü şeyde olduğu için yani bence biraz daha uzun yapmaları gerek yani. Yani ders...kitapların...kitapların çok az çalışıyorlar yani.” (Kod 7) “Hayır, yeterli değil yani. Çok, çok Almanca konuşuluyo orda bazen yani Türkçe yerine. Başlıyorlar, sonra birisi bi soru soruyor. O sorudan sonra başka bir soru geliyo o sorudan giderkene sonra Almancaya dönüşüyor bi türlü. Tam anlamıyoruz yani.” (Kod 8)

Ö-3. “Daha farklı şeyler yapılabilirdi. Yani şimdiki daha çok yani kitapla zaman olsa ya da kağıtlarla daha çok yani örensek daha iyi olur. Çünkü ben gittiğimde çok şey yapamıyok.” (Kod 7)

Ö-4. “İçerik anlamında da yeterli değil.” (Kod 4) “Haftada sadece iki saat ders eehh verebiliyorsa bir okul sadece onu zaten ya da şöyle söylüyüm ben ıhhh....dediğim gibi zamanın çok kısıtlı olması işi çok zorlaştırıyor.” (Kod 5)

Ö-5. “İşde dedim ya öğretmen dışında bişey yoh. Yani iyi, yeterli. Bi de doğru ders vermiyorlar işde.” (Kod 4)

Ö-7. “Yani varrr da ama bence şimdi çok yavaş immm gidiyor. Çünkü haftada tek bir sefer var ve o da iki saat. Sonra saten tüm hafta Almanca okul olunca onlar biraz kaybediliyor. Ben unutuyorum, imm aslında bence yeterli olmayabilir.” (Kod 5)

Ö-8. “Benim için yeterli oldu çünkü yani kült...yani benim için önemli şeler öğrendim. Konuşmayı iyi biliyom şimdi. Bikaç tane dil bikaç tane kelime yine öğrendim.” (Kod 1) “Tabi

daha fazla da öğrenebilirdik benim için (anlaşılamayan kelime) olmasdı o kadar.” (Kod 4)

Ö-9. “Yeterli bulmuyorum daha fazla olabilirdi. Haftada 1 veya 2 saat vardı. Kesinlikle yeterli bulmuyorum.” (Kod 5) “sadece bizim okulumuzda ilkokuluna kadar vardı hani liselerde falan da olabilirdi.” (Kod 9)

Ö-10. “İşde dediğim gibi okuması ve konuşması yeterli” (Kod 1) “Türkçe dersinde daha fazla Türkçe okumayı falan öğrendik. Türkiye’nin hikâyesini felan hiç öğrenmedik. Türk hikâyesini anlatmıyorlar. O daha iyi olabilirdi” (Kod 4)

Ö-11. “Çok az öğretiyorlar. Böyle öğret...iyi öğretiyor...iyi, iyi de öğretmiyor. Basen böyle uykum, benim uykum gelmiyor da öbürleri dinlemiyor. Öyle diyim. Böle çok böle şey anlatıyorlar, monoton.” (Kod 6)

Ö-12. “Yeterli. Çok öğreniyoruz. Ee kitap da okuyorus. Sonra öğretmenler hep iyi geliyoo.” (Kod 2) “Naap... napcamıza şimdi bi şey bitirdiğimizde ozman bitane daha kağıt veriyolar. Her şey iyi yapıyolar. Şimdiye kadar iyi.” (Kod 3)

Ö-13. “Ha işte ben dediğim gibi aslında ben...bence yeterli yani. Öğreniyoruz ya da öğrenen şeyler bence yeterliydi. Öle nasıl yazılıyor ya da kültür, tarih. Onların hepsini öğrendiğim için yeterli.” (Kod 1)

Ö-17. “Yani iyi üretiyorlar ama daha çok öğretseleydi iyi olur.” (Kod 4)

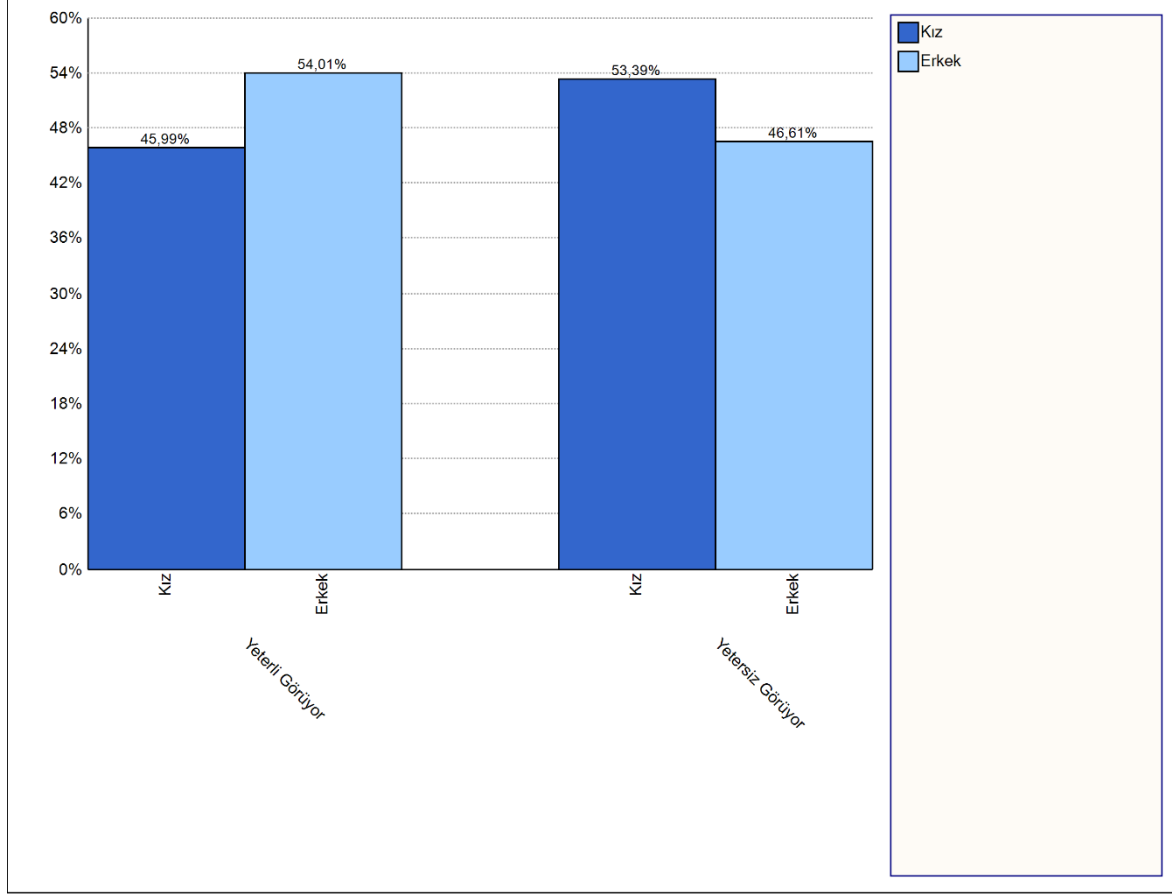
Ö-18. “Yani yeterli ama daha fazla şeyler de öğrenebilirdim yani.” (Kod 4)

Ö-23. “Hayır, çok öğretmiyorlar. Öğretmenler kendinden istemiyodu galiba. Problem öğretmende.” (Kod 6)

Ö-25. “Yeterliydi çünkü... ya zaten küçük yaşdan beri öğrettikleri için daha çok küçükken daha çok beynimizde kaldığı için şimdiden avantajı olduğu için ya da ailemden aldığım için yeterli görüyorum.” (Kod 1)

Ö-28. “Aslında yeterli benim düşünceme göre. Çünkü güzel şeyler öğreniyoz. Şimdiki öğretmenim çok güzel davranıyor bize.” (Kod 1-2)

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

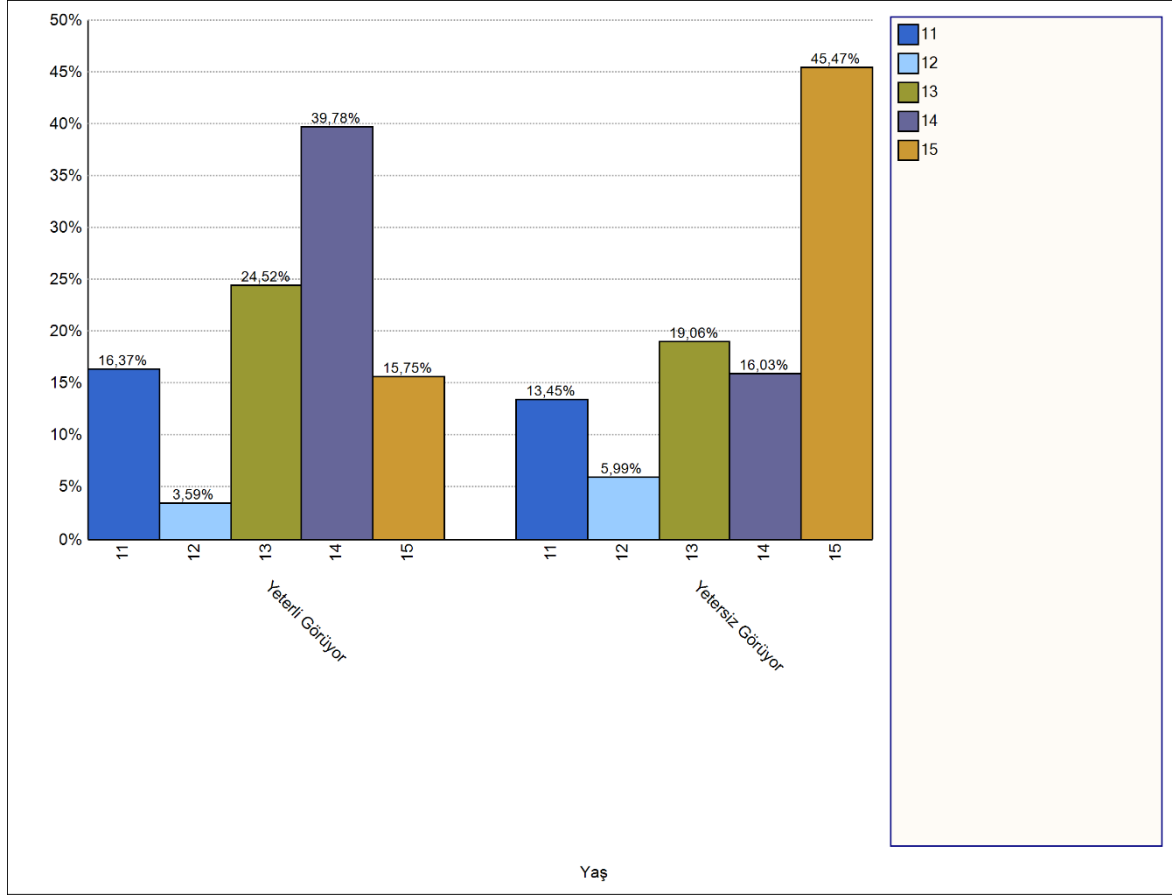


Şekil 57. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 57’de yer almaktadır. “Yeterli görüyor” kategorisinde elde edilen kodların %45,99’u kız çocuklarının, %54,01’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görüyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %53,39’unun kız çocuklarının, %46,61’inin erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türk okullarında verilen dersi yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde, cinsiyete göre en çok yüzdeyi erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu dersi yetersiz gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeye ise kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir. Bu dersin yeterliliği konusundaki görüşlerden elde edilen kodlar, genel olarak cinsiyete göre benzer dağılım göstermektedir.

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı

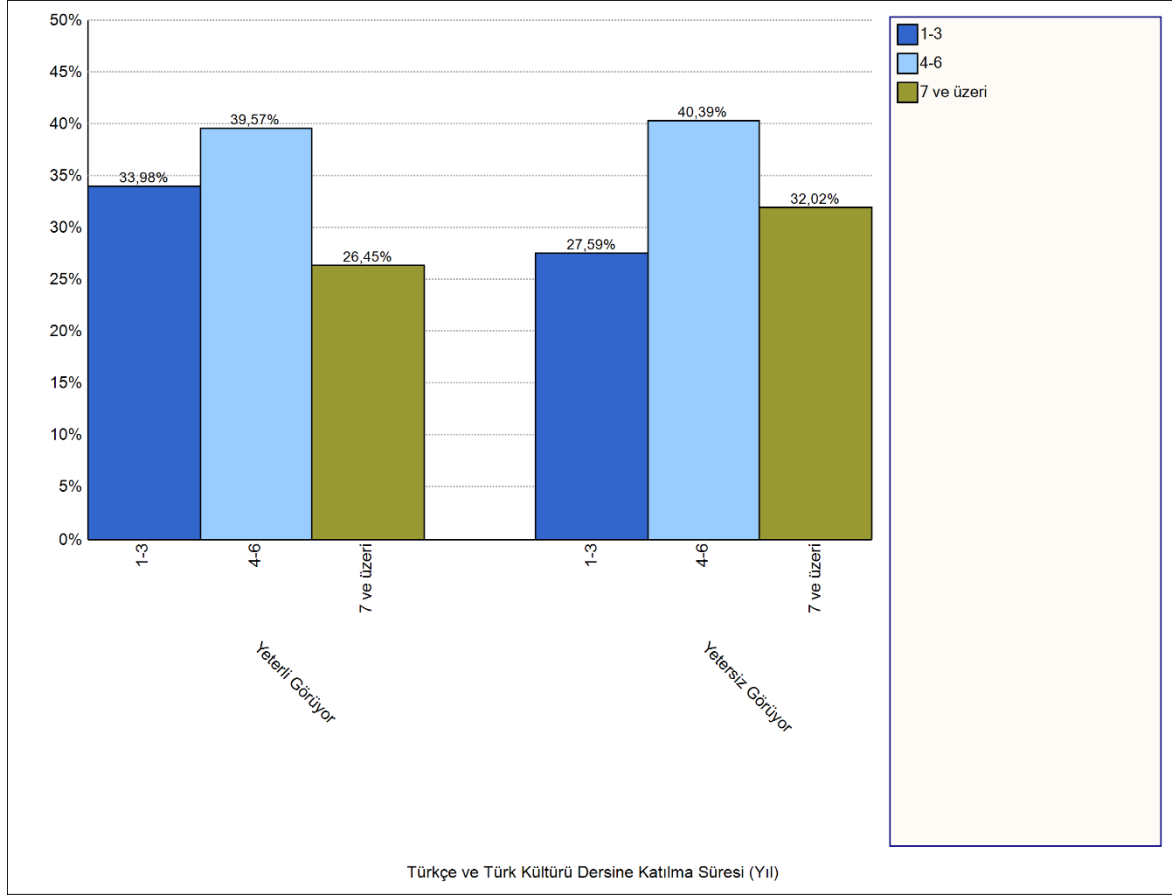


Şekil 58. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşa dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşa göre dağılımı, Şekil 58’de yer almaktadır. “Yeterli görüyor” kategorisinde elde edilen kodların %16,37’si 11, %3,59’u 12, %24,52’si 13, %39,79’i 14 ve %15,75’i 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görüyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %13,45’inin 11, %5,99’unun 12, %19,06’sının 13, %16,03’ünün 14 ve %45,47’sinin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türk okullarında verilen dersi yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde, yaşa göre en çok yüzdeyi 14 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu dersi yetersiz gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde yaşa en çok yüzdeye 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

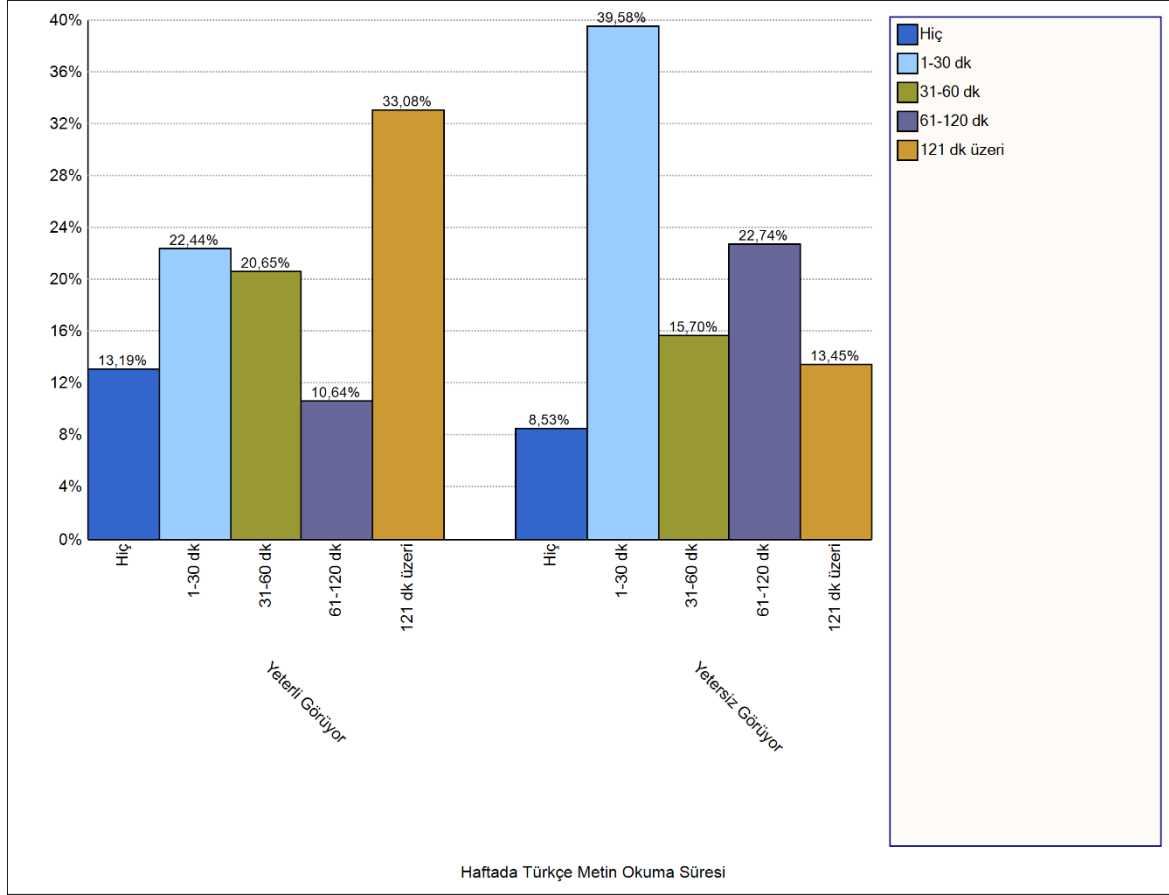


Şekil 59. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 59'da yer almaktadır. “Yeterli görüyor” kategorisinde elde edilen kodların %33,95'i 1-3 yıl arası, %39,57'si 4-6 yıl arası ve %26,45'i 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görüyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %27,59'unun 1-3 yıl arası, %40,39'unun 4-6 yıl arası ve %32,02'sinin 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türk okullarında verilen dersi yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu dersi yetersiz gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların da TTKD'ye katılma süresine göre yine benzer dağılım gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 60. Katılımcıların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 60'ta yer almaktadır. “Yeterli görüyor” kategorisinde elde edilen kodların %13,19'u hiç Türkçe metin okumayan; %22,44'ü 1-30 dakika arası, %20,65'i 31-60 dakika arası, %10,64'ü 61-120 dakika arası ve %33,08'i 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Yetersiz görüyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %8,53'ünün hiç Türkçe okumayan; %39,58'inin 1-30 dakika arası, %15,7'sinin 31-60 dakika arası, %22,74'ünün 61-120 dakika arası ve %13,45'inin 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türk okullarında verilen dersi yeterli gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre en çok yüzdeyi 121 dakika ve

üzeri haftada Türkçe metin okuyan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Bu dersi yetersiz gören çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre en çok yüzdeye ise 1-30 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodların sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 55

Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Başarıyı Olumlu Etkiliyor	1	Türkçe ve diğer diller arasında ortak kelimelerin olması	18	45
	2	Yeni bir dil öğrenirken kolaylık sağlaması	7	17,5
	3	Ana dili eğitimi esnasında öğrendikleri bilgilerin diğer derslerde işine yaraması	4	10
	4	Türkçenin diğer dillerle ortak alfabeye sahip olmasının dil öğrenimini kolaylaştırması	1	2,5
	5	Diğer dillerde elde edilen bilgilerin hatırlamasını kolaylaştırması	1	2,5
	6	Türkçeyi öğrenmenin verdiği mutluluğun diğer derslerine olumlu yansımaları	1	2,5
Başarıyı Etkilemiyor	7	Etkisi olduğunu düşünmemesi	5	12,5
	8	Farklı diller olmasından dolayı etkilemediğini düşünmesi	2	5
Başarıyı Olumsuz Etkiliyor	9	İsviçre eğitim sistemindeki okulların ödevlerine daha az zaman ayırmak zorunda kalması	1	2,5

Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 55’te, kodların %80 (f=32)’inin yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın diğer derslerdeki başarıyı olumlu etkilediğine yönelik görüşlerden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Kodların %15’i, bu durumun diğer derslerdeki başarıyı etkilemediğine yönelik görüşlerden, %2,5 (f=1)’i ise bu durumun diğer derslerdeki başarıyı olumsuz etkilediğine yönelik görüşlerden elde edilen kodlardır.

“Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde “Türkçe ve diğer diller arasında ortak kelimelerin olması”, “Yeni bir dil öğrenirken kolaylık sağlaması”, “Ana dili eğitimi esnasında öğrendikleri bilgilerin diğer derslerde işine yaraması”, “Türkçenin diğer dillerle ortak alfabeyle sahip olmasının dil öğrenimini kolaylaştırması”, “Diğer dillerde elde edilen bilgilerin hatırlamasını kolaylaştırması” ve “Türkçeyi öğrenmenin verdiği mutluluğun diğer derslerine olumlu yansımaları” kodları yer almaktadır. “Başarıyı etkilemiyor” kategorisinde “Etkisi olduğunu düşünmemesi” ve “Farklı diller olmasından dolayı etkilemediğini düşünmesi” kodları bulunmaktadır. Son olarak “Başarıyı olumsuz etkiliyor” kategorisinde ise “İsviçre eğitim sistemindeki okulların ödevlerine daha az zaman ayırmak zorunda kalması” kodunun bulunduğu tabloda görülmektedir.

“Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde en çok tekrarlanan kod (f=18) “Türkçe ve diğer diller arasında ortak kelimelerin olması” kodu olduğu görülmektedir. Bu kodun, elde edilen tüm kodların %45’ini oluşturduğu tablodan çıkarılabilmektedir. “Başarıyı etkilemiyor” kategorisinde ise “Etkisi olduğunu düşünmemesi” kodu en sık tekrarlanan koddur. (f=5). “Başarıyı olumsuz etkiliyor” kategorisinde tek bir kodun elde edildiği görülmektedir. Bu görüşü bildiren öğrencinin, “yeterli Türkçe bilgisine sahip olmak için Türk okuluna gidilmesi gerektiği” düşüncesine sahip olmasından dolayı, bu durumun diğer dersler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı fikrini benimsediği düşünülmektedir.

Ö-1. “Belki Fransızcada basen biraz oluyo ama Almancada yok. Belki Fransızcada Türkçeyle basen birbirine benzeyen kelimeler oluyor.” (Kod 1)

Ö-2. “Etkiliyor yani mesela Türkçeyken Fransızca arası yani bazı şeyler var. Ana, yani ana derken yakınlıkları var. Benzer kelimeler. Mesela asansör(Fransızca), asansör olarak geçiyor. Almancada önce Almancasını şapıyım. Almancasını bulamayınca hemen Türkçeni, Türkçesi olmayınca İngilizcesini şeyapmamız gerekiyo. Ondan soora çıkıyor yani ortaya.” (Kod 1)

Ö-3. “Evet var. Şimdik bu nasıl desem? Cümleyi unuttum, Türkçesini ama hatırlıyosun. O zaman kafanda şeyetiyo yani, düşünüyor. O cümleyi, Türkçesi mi Almancası mı o saman otomatikten biliyorsun. Yani sorun çıkmıyor.” (Kod 5)

Ö-4. “Mesela Fransızcada çok. Fransızcayla Türkçe birbiri.. yani birbirine çok benziyor. Zaten Türkçe bildiğim kadarıyla çok birçok kelimeyi zaten Fransızcadan aldığı için o Fransızcada çok eehhh benzerlik gördüğüm için çok işime yaradı.” (Kod 1)

Ö-6. “Bazen yani imm şimdi ben öbür diller de yani işte görüyorum okulda. Sonra belki bi başka dilde bi söz görürsem sonra işte ya bana imm tanıdık gelir çünkü Türkçede var. Yani onun için anlamını bilirim ihhh ve öyle. Benzer kelimeler olduğunda daha kolay öğrenirim yani yardım ediyolar. Yani diğer dersleri biras kolaylaştırabilir. İşte kelimeleri ta.. imm... tanımakta ya da yani benser kelimeler, işde yani ben sadece öle yani.” (Kod 1)

Ö-8. “Hayır positif... Türk kültürünü öğrendik o bena biraz şey oldu, positif iyi bi şekilde şey oldu Alman ohuluna. Çünkü orda da sınavlarda da basen çıktı. Birinci Dünya Savaşı’nda bahtık mesela Osmanlı şeyi. Onu Türk ohulunda öğrenmiştik. O bana... benim için iyi oldu sınavda.” (Kod 3)

Ö-9. “Etkiliyor. Mesela İngilizce dersinde benim...bana çok oldu. Bi tane kelimeyi bilmesem bile hani Türk..Türkçeye bir kelimeye benzemiş oluyor, ordan duymuş oluyorum. Kelime benzerlikleri öğrenmemi kolaylaştırıyor.” (Kod 1) “Bence diğer derslerde de kolaylık sağlıyor çünkü hani iki, Almancaynan beraber iki dilin... ikinci dilime sahip oluyorum. Öyle üçüncü dili öğrenmek daha kolay oluyo.” (Kod 2)

Ö-10. “Evet çünkü, Türkçe ko...iki dille büyüdüysem şimdi mesela Almanca ve Türkçe diyelim şimdi. Imm İngiliz, okulda İngilizce bize daha kolay gelir. Çünkü iki dille büyüdüğümüzde üçüncü dil daha kolay geliyor bence.” (Kod 2)

Ö-12. “Evet, Türkçeden Fransızca çok iyi oluyo. Çünkü Fransızca Türkçeyen biras aynı oluyo. Ondan iyi oluyo. Ondan faydalaniyorum. Başka fadası olmuştur. İngilizcenin de fadası vardır da ama şimdi ben Fransızcaya en çok fadalı olduğunu sannediyorum.” (Kod 1)

Ö-13. “Fransızcada sınav olunca belki aynı harf olunca bi etkisi olabilir diye düşünüyorum. Bence yani etkisi ya oluyo ama çok değil. Bazen işde dediğim gibi harfleri ya da kelimeler” (Kod 4)

Ö-14. “Olabilir. Mesela Türkçede bazı kelimeler Fransızcada da aynı oluyor. Ondan sonra ne bilim, Fransızcada sınav olunca belki aynı harf olunca bi etkisi olabilir diye düşünüyorum.” (Kod 1)

Ö-17. “Galiba evet. Çünkü burda dünyaya geldim ve okula gidiyom. Burda okulda da Almanca öğreniyoz. Yani kolay da olabilir Almanca öğrenmeye.” (Kod 2)

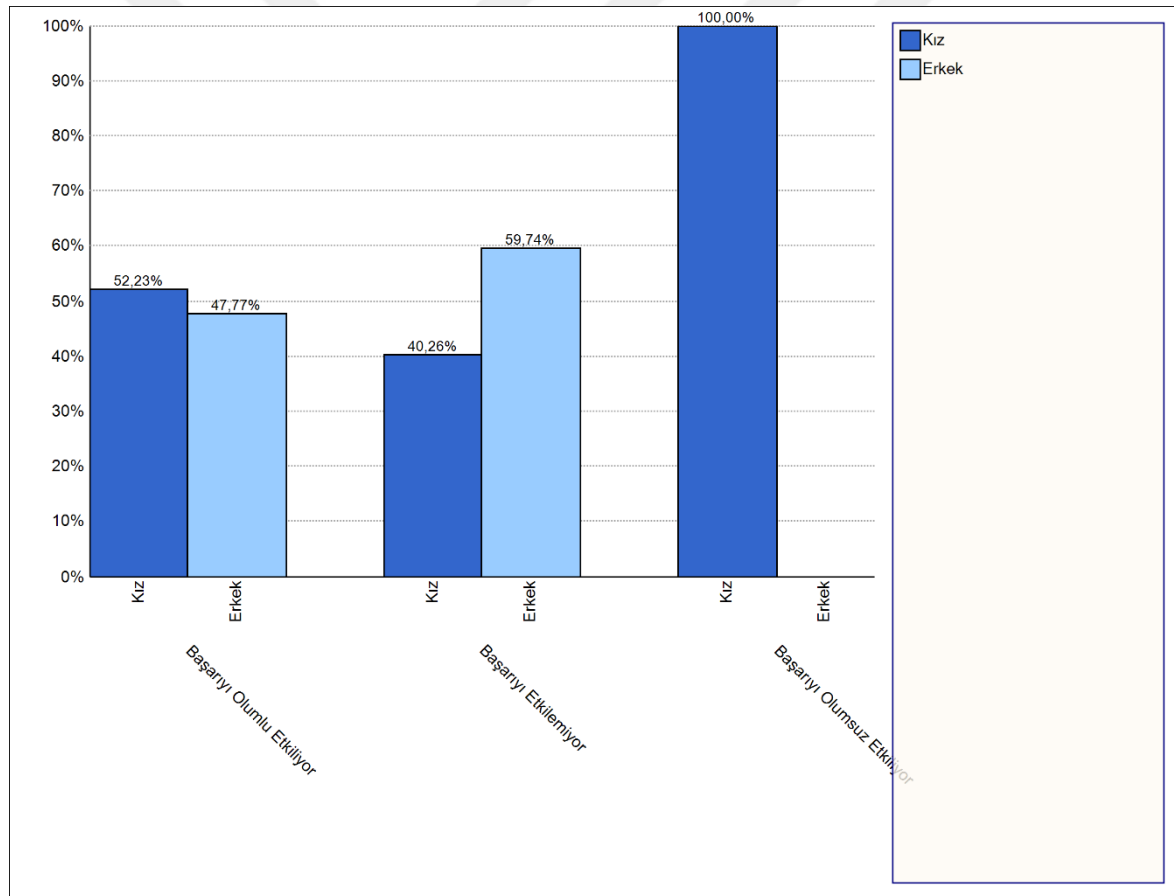
Ö-18. “Yani Türkçeylen Almanca arasında fark baya çok yani. Türk kelimelerin Almanca kelimelerin bir farkı yok yani çok. Yani ne diyim başka? Hıh Türkçeyi mesla bir insan Türkçeyi çok iyi bilirse o zaman Almancayı da çok iyi bilemez. Çünkü arada büyük bir fark

var yani Almanca ve Türkçe arasında. Yani çok bağlantı olduğunu düşünmüyorum.” (Kod 8)

Ö-19. “Bi de bazı kelimeler varmış hem Almancada hem Türkçede olan. Mesila yoğurt sözü Almancada da var.” (Kod 1)

Ö-26. “Hayır, basen bitek sınav falan yaparken belki olabilir. Burda aldığım derslerle bi ilişkisi yok.” (Kod 3-7)

Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 61. Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

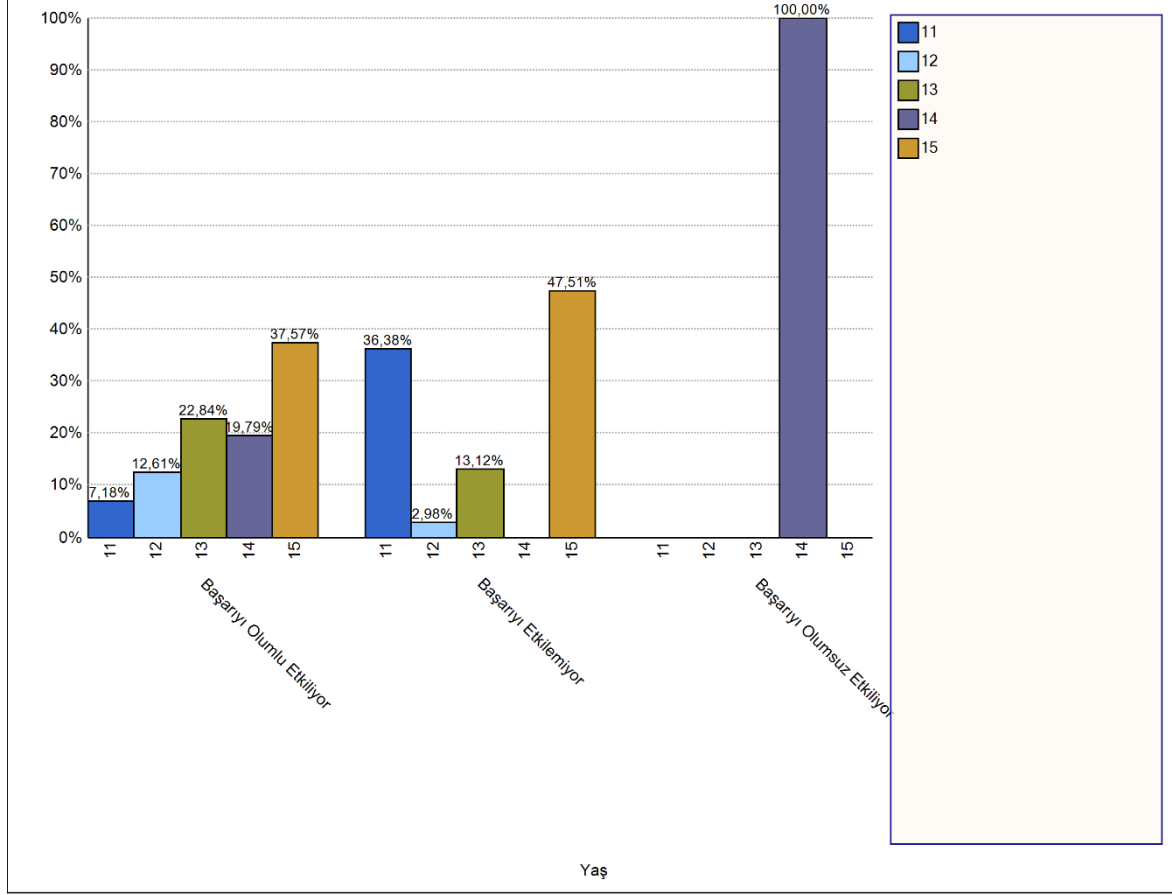
Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 61’de yer almaktadır. “Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların %52,23’ü kız çocuklarının, %47,77’si erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı

etkilemiyor” kategorisinde elde edilen kodların %40,26’sını kız çocuklarının, %59,74’ünü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı olumsuz etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %100’ünün kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların, cinsiyete göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersler üzerinde etkisi olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.



Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



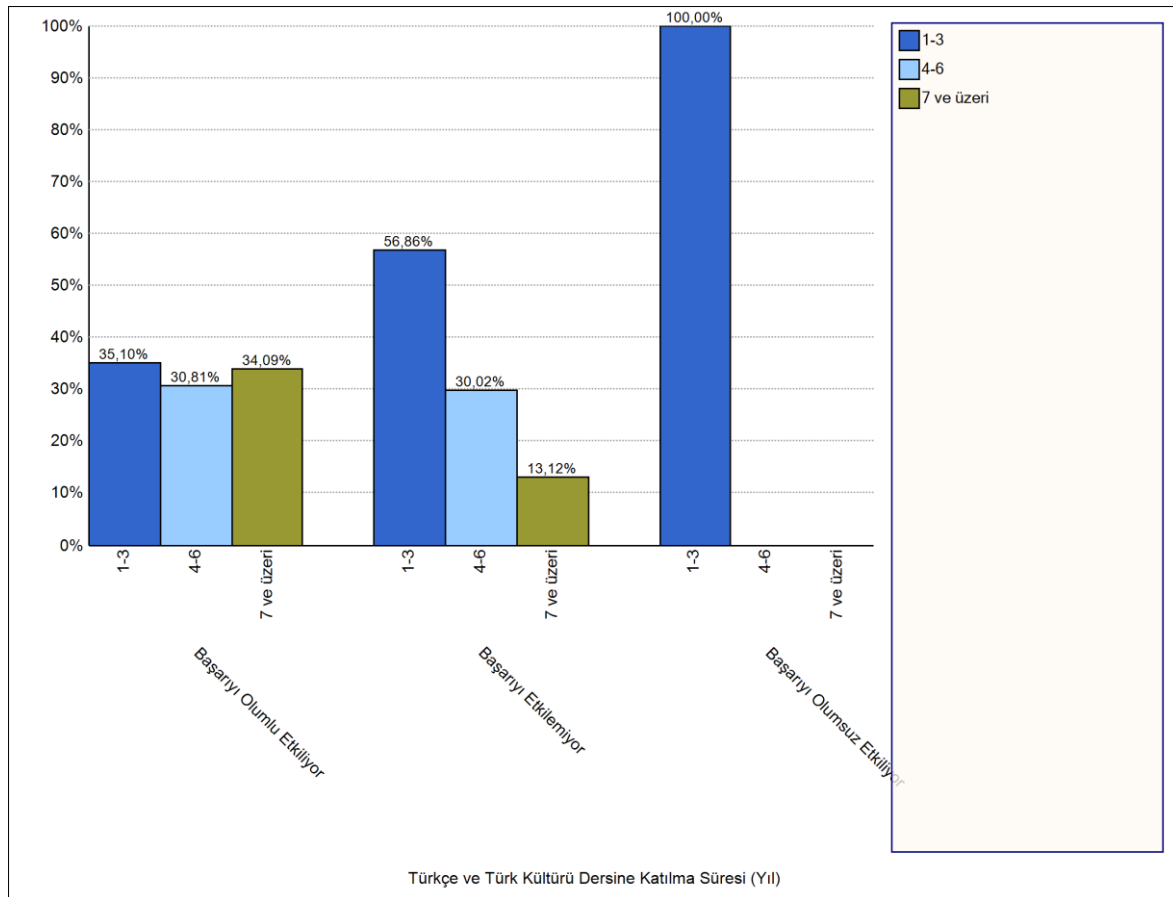
Şekil 62. Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı, Şekil 62’de yer almaktadır. “Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların %7,16’sı 11, %12,61’i 12, %22,64’ü 13, %19, 79’u 14 ve %37,57’si 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı etkilemiyor” kategorisinde elde edilen kodların %36,38’i 11 yaş grubu, %2,98’i 12 yaş grubu, %13,12’si 13 yaş grubu ve %47,51’i 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı olumsuz etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %100’ünün 14 yaş grubunda yer alan çocuğun görüşlerinden elde edilen kod olduğu görülmektedir.

Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların yüzdesinin, yaşla doğru orantılı şekilde attığı görülmektedir. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre

okullarındaki dersler üzerinde etkisi olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi, 15 yaş grubu çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı



Şekil 63. Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

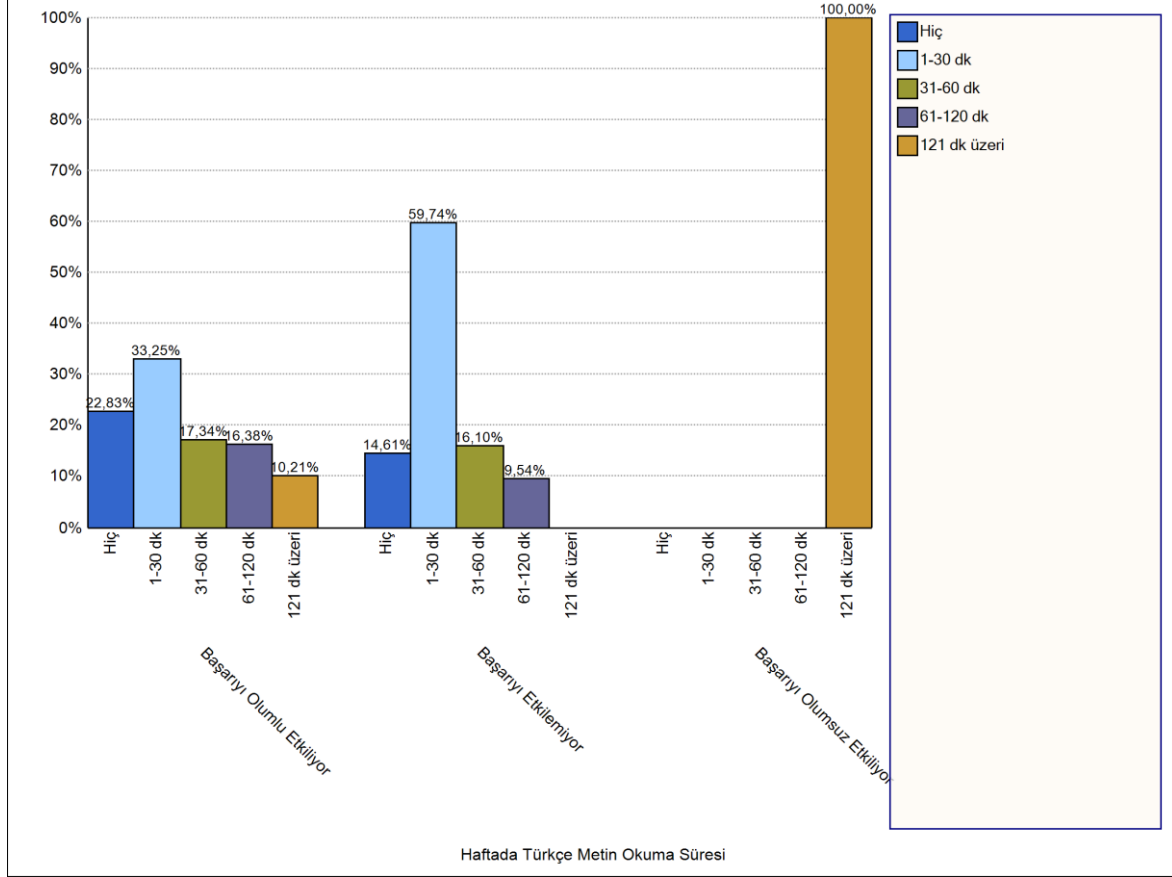
Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 63'te yer almaktadır. “Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların %35,1'i 1-3 yıl arası, %30,81'i 4-6 yaş arası ve %34,09'unun 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı etkilemiyor” kategorisinde elde edilen kodların %56,86'sı 1-3 yıl arası, %30,02'si 4-6 yıl arası ve %13,12'sinin 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı olumsuz

etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %100’ünün 1-3 yıl arası TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen dersler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen dersler üzerinde etkisi olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların ise TTKD’ye katılma süresi ile ters orantılı bir şekilde azaldığı görülmektedir.



Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 64. Katılımcıların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 64'te yer almaktadır. “Başarıyı olumlu etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların %22,83’ü hiç Türkçe metin okumayan; %33,25’i 1-30 dakika arası, %17,34’ü 31-60 dakika arası, %16,38’i 61-120 dakika arası ve %10,21’i 121 dakika üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı etkilemiyor” kategorisinde elde edilen kodların %14,61’i hiç Türkçe metin okumayan; %59,64’ü 1-30 dakika arası, %16,12’si 31-60 dakika arası ve %9,54’ü 61-120 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Başarıyı olumsuz etkiliyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %100’ünün 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süresiyle ters orantılı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersler üzerinde etkisi olmadığını düşünen çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayırdığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe Yayım ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 56

Katılımcıların Türkçe Yayım ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okumaktan Hoşlanma	1	Türkiye'deki ilgi alanlarına yönelik bilgi sahibi olması	6	8,57
	2	Türkçe dil becerilerini geliştirmesi	5	7,14
	3	Kendi kültürüne dair yeni bilgiler edinmesi	2	2,85
	4	Türkçe metinlerin daha ilgi çekici olması	2	2,85
	5	Türkçeyi diğer dillere kıyasla daha iyi anlaması	2	2,85
	6	Türkçe kelime dağarcığının gelişmesi	1	1,42
	7	Türkçe metin okumanın öğrenciye zevk vermesi	1	1,42
	8	Türkçe metinlerde duygu aktarımının daha fazla olması	1	1,42
Türkçe Müzik Dinlemekten Hoşlanma	9	Türkçe şarkıların ritminin beğenilmesi	7	10
	10	Türkçe şarkıların duygularını daha iyi ifade etmesi	6	8,57
	11	Türkçe şarkıların güzel hissettirmesi	4	5,71
	12	Türkçe şarkıların ilgi çekici olması	3	4,28
	13	Türkçe şarkıları daha iyi anlaması	2	2,85
	14	Ailesinin Türkçe şarkı dinlemesinden dolayı hoşlanması	1	1,42
	15	Kendi ana dilinde olması	1	1,42
	16	Türk filmlerinin komik olması	13	18,57
Türkçe Film İzlemekten Hoşlanma	17	Filmlerin Türk kültürünü öğretmesi	3	4,28
	18	Türkçe filmleri diğer dillerdeki filmlere göre daha iyi anlaması	3	4,28
	19	Türkçe dil becerilerini geliştirmesi	2	2,85
	20	Türk filmlerinin duygusal olması	2	2,85
	21	Türk filmlerinin kendi kültürüne ait olması	2	2,85
	22	Türk filmlerinin diğer dillerdeki filmlerden farklı konuları ele alması	1	1,42

Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 56'da, kodların 28,57 (f=20)'sinin, çocukların Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan hoşlandığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Kodların 34,28 (f=24)'sinin ise çocukların Türkçe müzik dinlemekten hoşlandığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Yine kodların %37,14 (f=26)'ünün, çocukların Türkçe film izlemekten hoşlandığına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

“Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan hoşlanma” kategorisinde “Türkiye’deki ilgi alanlarına yönelik bilgi sahibi olması”, “Türkçe dil becerilerini geliştirmesi”, “Kendi kültürüne dair yeni bilgiler edinmesi”, “Türkçe metinlerin daha ilgi çekici olması”, “Türkçeyi diğer dillere kıyasla daha iyi anlaması”, “Türkçe kelime dağarcığının gelişmesi”, “Türkçe metin okumanın öğrenciye zevk vermesi” ve “Türkçe metinlerde duygu aktarımının daha fazla olması” kodları yer almaktadır.

“Türkçe müzik dinlemekten hoşlanma” kategorisinde “Türkçe şarkıların ritminin beğenilmesi”, “Türkçe şarkıların duygularını daha iyi ifade etmesi”, “Türkçe şarkıların güzel hissettirmesi”, “Türkçe şarkıların ilgi çekici olması”, “Türkçe şarkıları daha iyi anlaması”, “Ailesinin Türkçe şarkı dinlemesinden dolayı hoşlanması” ve “Kendi ana dilinde olması” kodları yer almaktadır.

“Türkçe film izlemekten hoşlanma” kategorisinde ise “Türk filmlerinin komik olması”, “Filmlerin Türk kültürünü öğretmesi”, “Türkçe filmleri diğer dillerdeki filmlere göre daha iyi anlaması”, “Türkçe dil becerilerini geliştirmesi”, “Türk filmlerinin duygusal olması”, “Türk filmlerinin kendi kültürüne ait olması” ve “Türk filmlerinin diğer dillerdeki filmlerden farklı konuları ele alması” kodları yer almaktadır.

İlk kategoride en çok tekrar eden kodun (f=6) “Türkiye’deki ilgi alanlarına yönelik bilgi sahibi olması” kodu olduğu görülmektedir. İkinci kategoride en çok tekrarlanan kodun (f=7) “Türkçe şarkıların ritminin beğenilmesi” kodu ve üçüncü kategoride en çok tekrarlanan kodun ise “Türk filmlerinin komik olması” olduğu tabloda görülmektedir. Türkçe kitap/dergi/gazete okumanın Türkçe dil becerilerini geliştirdiğini söyleyen çocukların da var olduğu, tabloda göze çarpmaktadır. Türkçe filmleri Türk kültürünü öğrenmede bir araç olarak gören çocukların ve yine Türkçe film izlemek suretiyle Türkçe dil becerilerini geliştirdiğini düşünen öğrencilerin olması da dikkat çekicidir. İlk iki kategoride, ortak olarak

nitelendirilebilecek, Türkçenin duyguları daha iyi ifade eden bir dil olduğu görüşüne yönelik kodlar yer almaktadır.

Ö-2. “Yani şu dolaydan, Türkiye’de olanları yapıyorum. Iı yani okuyorum. Sooraa işde geliştiriyorum Türkçemi bazen. Anlamayınca bazan bölee yani guguldan yazma filan oluyor. Sevdığım dolayı yani” (Kod 2) “Heycanlı şeler geliyor yani bazen yani burda olmayanlardan. Türkiye’de çıkıyor.” (Kod 4) “Ritimleri başka oluyo yani burasıynan. Orda yani Türkçede daha bi sıcak yani daha bi kavram yani daha bi heyecanlı.” (Kod 12)

Ö-3. “Evet. Şimdik hani bası gaseteler var. Spor hakkında ne. Burayı okurum yani, severim. Başka sebebi yok.” (Kod 1) “Şimdik yani başka his veriyor. Şimdi nasıl diy...mutluluk, sevgi, metin, her şey.” (Kod 11)

Ö-4. “Türk kitap... dediğim gibi kitap da okuyorum. Çok hoşuma gittiği için” (Kod 7) “Belki bu saçma gelecek ama Türkçe dil olarak Almancadan çok daha ihhmm ya da şöyle söyleyeyim duyguların daha iyi ifade edilebildiği bir dil olarak görüyorum. Bu sebeple zaten eıhhmm evet daha çok hoşuma gidiyor. Almanca bana çok böle daha sert bir dil gibi geliyor. Böle daha böle her şeyi tarif edebilirsin ama duyguları edemiyorsun. Öyle bir şey bilmiyorum çok saçma gelebilir ama Türkçede, Türkçede o boşluğu tamamladığı için belki Türkçe çok hoşuma gidiyor olabilir.” (Kod 8) “Türk çok Türk kültürüyle Türk, başka Amerikan filimlerinde ya da Fransız filimlerinde bulamıycan konuları işlendiği için” (Kod 22)

Ö-5. “Eh yani, seviyorum, gasete filan ohumayı çoh seviyorum. Çünkü haberleri Türkiye’nin ne olup bittiğini, aslında daha güzel oluyor böyle ohumah. Ne yapıyolar? Ne yaşandı? Ne yaşanıyor Türkiye’de? O şey.” (Kod 1) “Türkçe filimler böle çoh, Türk filimleri daha çoh iskiden felan anlattıhları için, çekildiği için daha çoh şey geliyor bana, bilmiyom yakın geliyor. Güzel buluyorum böle öğrenmek ne yaşanmış önceden ve şimdi hayatımız nasıl? Yani çoh meraklıyım” (Kod 17)

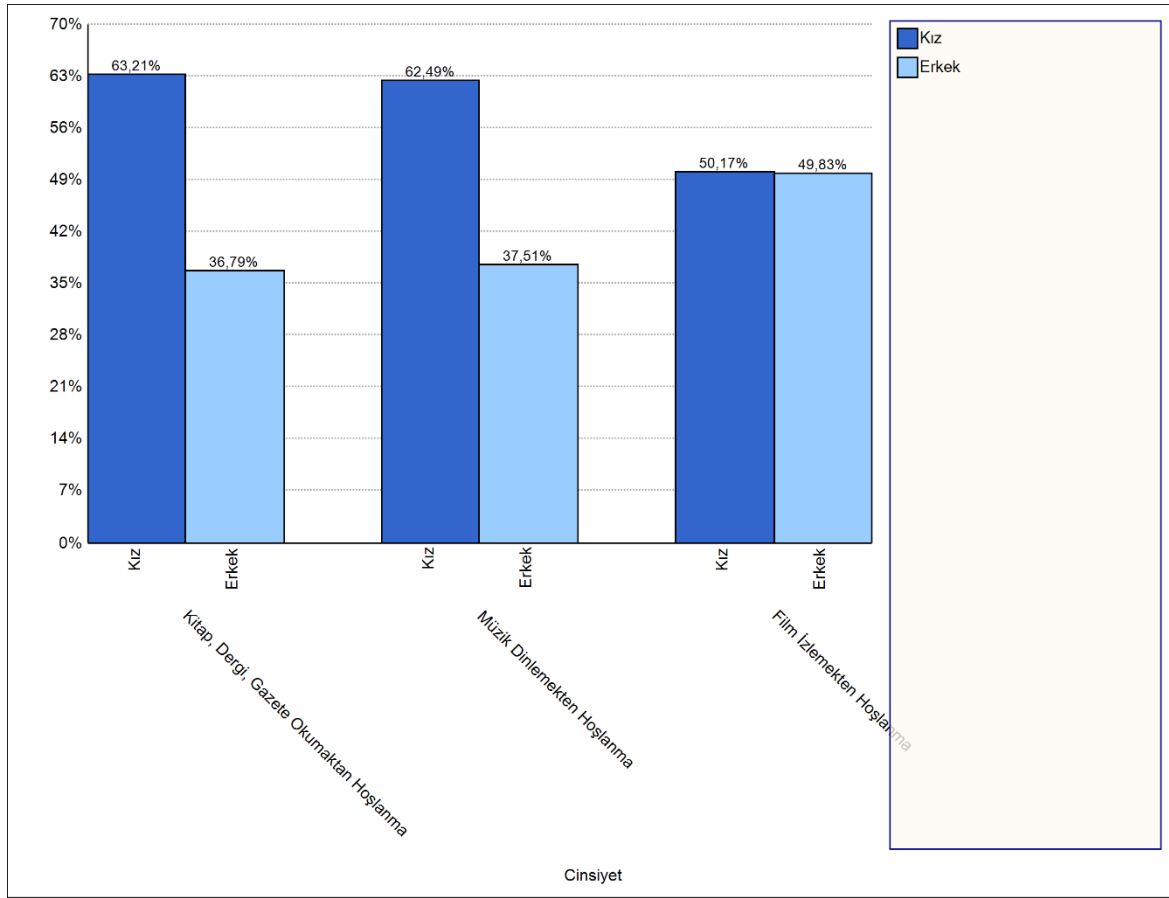
Ö-7. “Türk medya çok şey yaıyor. Böyle ilgi çekecek bir halda yazıyor. Şey immm ooo mesela telefonda bakarsan ilgini çekecek bir şey varsa üstüne basıyon sonra tümünü ohuyon.” (Kod 1)

Ö-8. “Bazı filmler var benim sevdiğim. Gomih filimler bele. Gomih olduğu için.” (Kod 16)

Ö-9. “Imm hoşlanıyorum çünkü Türkçe kitaplar okudum oldu ve mesela Türkçem öyle çok geliştiğini düşünüyorum.” (Kod 2)

- Ö-11. “Komik. Daha böyle şey, Almanlarınki gibi değil. Öyle diyim.” (Kod 16)
- Ö-12. “Güz...ee şarkılar güzel olduğunda tabi ki dinliyorum. Öle benim için, kafama girdiği için daha güzel oluyor.” (Kod 13) “Şimdi Almanya’da Türk filimler oluyo. Onları ben anlıyorum ama bazıları anlamıyor gine de bakıyo. Ama ben kendim için iyi oluyor ben Türkçe film bakmak.” (Kod 19)
- Ö-13. “İntirisan olunca tabi hoşlanıyorum. İntirisan olmayan şey çok hoşuma gelmez.” (Kod 4) “Evet, kulağa güzel geliyor yani.” (Kod 11)
- Ö-15. “Film izlemeyi çok seviyorum. Özellikle Türkçe filmler çok komik oluyor, onları pek çok izliyorum. Mesela buranın filmler o kadar komik değil.” (Kod 16)
- Ö-17. “Evet, çünkü komik şeyler olabilir. Ya da intirisan şeyler de olabilir. Onun için seviyom.” (Kod 16)
- Ö-19. “Müzik dinliyorum aslında Türkçe. Mesila bazı şarkılar çok oynak oluyor. Onları dinleyince mutlu oluyom, ondan dinliyorum.” (Kod 11)
- Ö-20. “Ritm çok güzel Türkçe şarkılarda. Ondan dinliyorum.” (Kod 9)
- Ö-21. “Hoşlanıyorum tabi. Çünkü böyle hiç bilmediğin bir söz okuyorsun bazen, öğreniyorsun.” (Kod 6)
- Ö-23. “Arada sırada evet. Türkü. Babam çok türkü dinliyodu ondan gördüğümünden türkü dinliyorum.” (Kod 14)
- Ö-25. “Hoşlanıyorum, daha çok dilim olduğu için, kendi ana dilim olduğu için daha çok hoşuma gidiyo.” (Kod 15)
- Ö-26. “anlıyorum, daha iyi anlıyorum, bu yüzden hoşlanıyorum.” (Kod 18)
- Ö-28. “Hoşlaşıyorum çünkü kendi dilimi (Türkçe) daha iyi yapıyor. Güzel cümleler oluyor. Ben de öyle cümleler kurmaya çalışıyorum.” (Kod 2) “Seviyom çünkü güzel oluyor böyle. Hani şey olur ya...böyle içini bilir ya bir şarkı. Türk şarkılar öyle oluyor.” (Kod 10)
- Ö-29. “Bi de bizim kültürümüzden şeyler anlatılıyor, bizim olanı anlatıyor yani. O yüzden çok hoşlanıyorum.” (Kod 17)

Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı



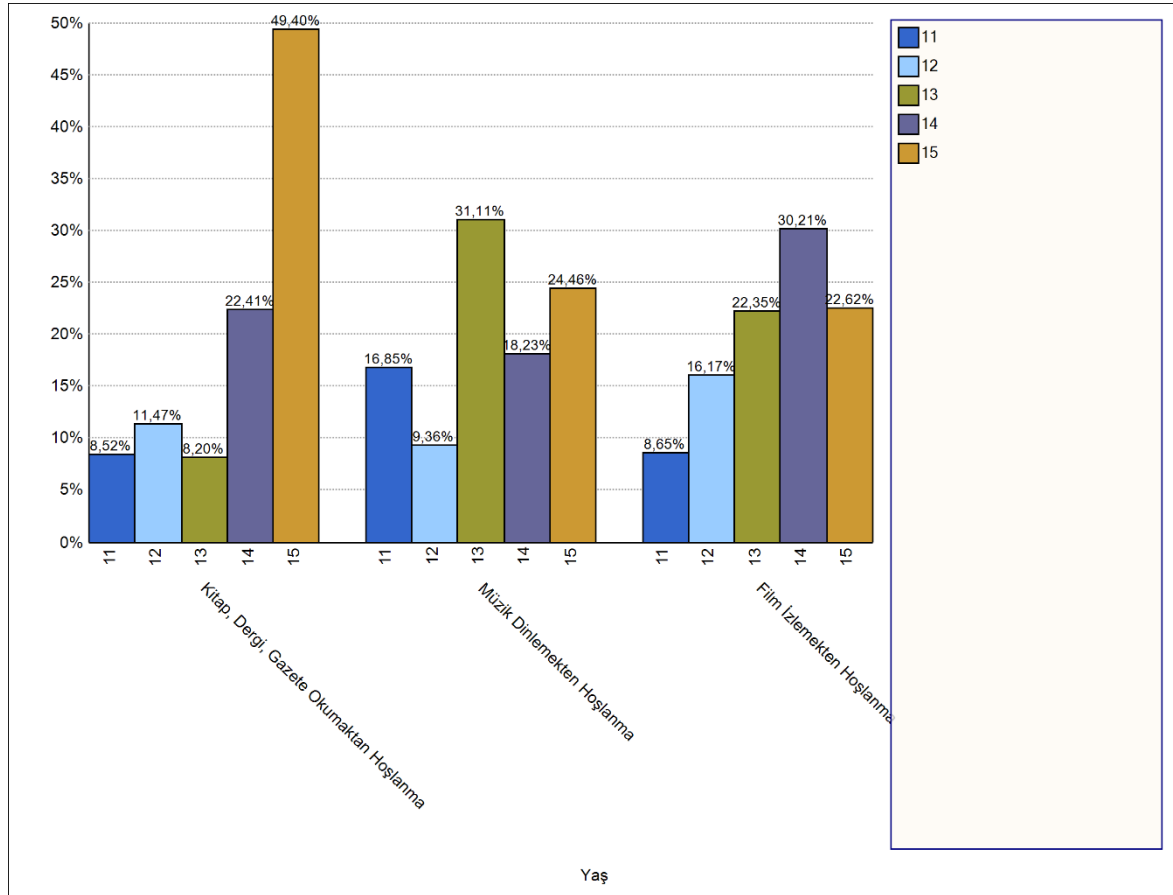
Şekil 65. Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 65'te yer almaktadır. “Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %63,21’i kız çocuklarının, %36,79’u erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe müzik dinlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %62,49’u kız çocuklarının, %37,51’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe film izlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların ise %50,17’sinin kız çocuklarının, %49,83’ü erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkçe müzik dinlemekten hoşlanan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi ise yine kız çocuklarının görüşlerinden elde

edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçe film izlemekten hoşlanma kategorisinde elde edilen kodlarda cinsiyete göre bir değişim görülmemektedir.

Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı

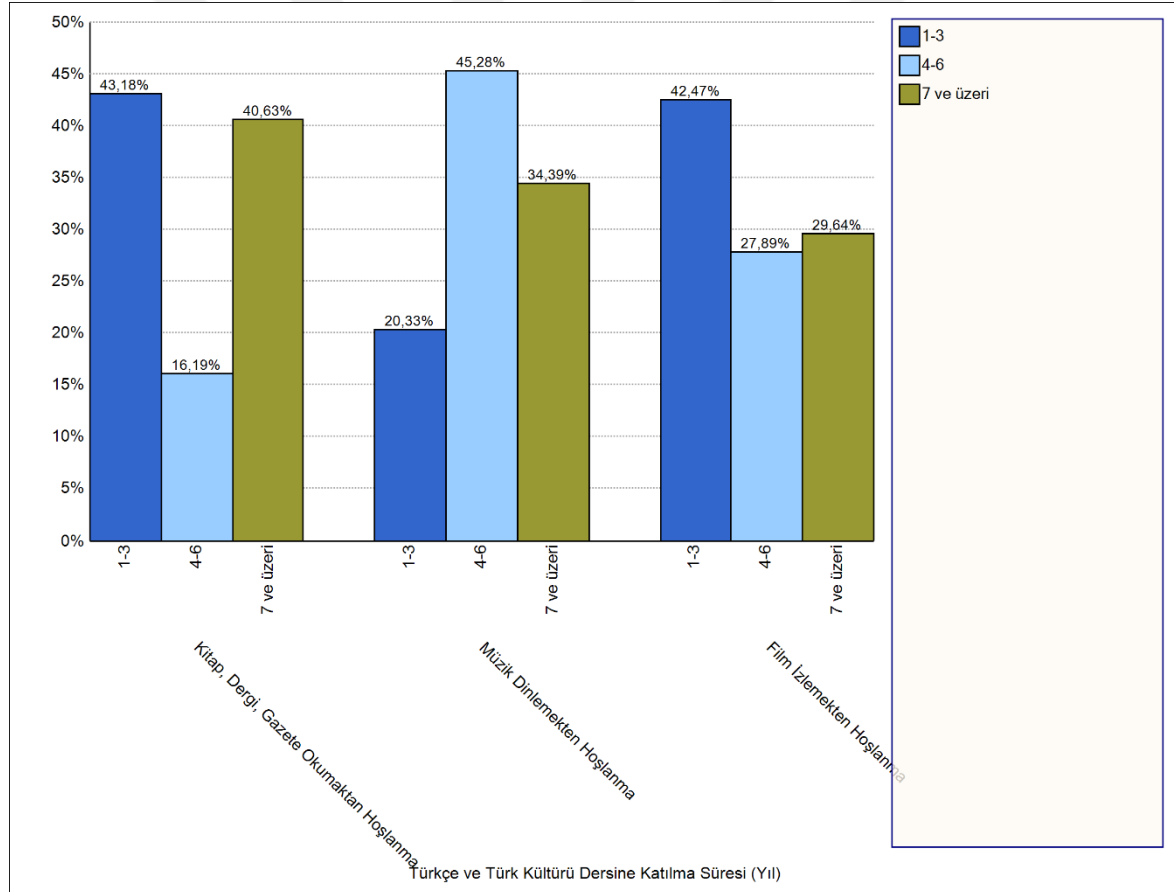


Şekil 66. Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 66’da yer almaktadır. “Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %8,52’si 11, %11,47’si 12, %8,2’si 13, %22,41’i 14 ve %49,4’ü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe müzik dinlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %16,85’i 11, %9,36’sı 12, %31,11’i 13, %18,23’ü 14 ve %24,46’sı 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe film izlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların ise %8,65’inin 11, %16,17’sinin 12, %22,35’inin 13, %30,21’inin 14 ve %22,62’sinin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde yaşa göre en çok yüzdeyi, 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Türkçe müzik dinlemekten hoşlanan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde yaşa göre en çok yüzdeyi, 13 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkçe film izlemekten hoşlanma kategorisinde elde edilen kodların içerisinde yaşa göre en çok yüzdeyi ise 14 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD'ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

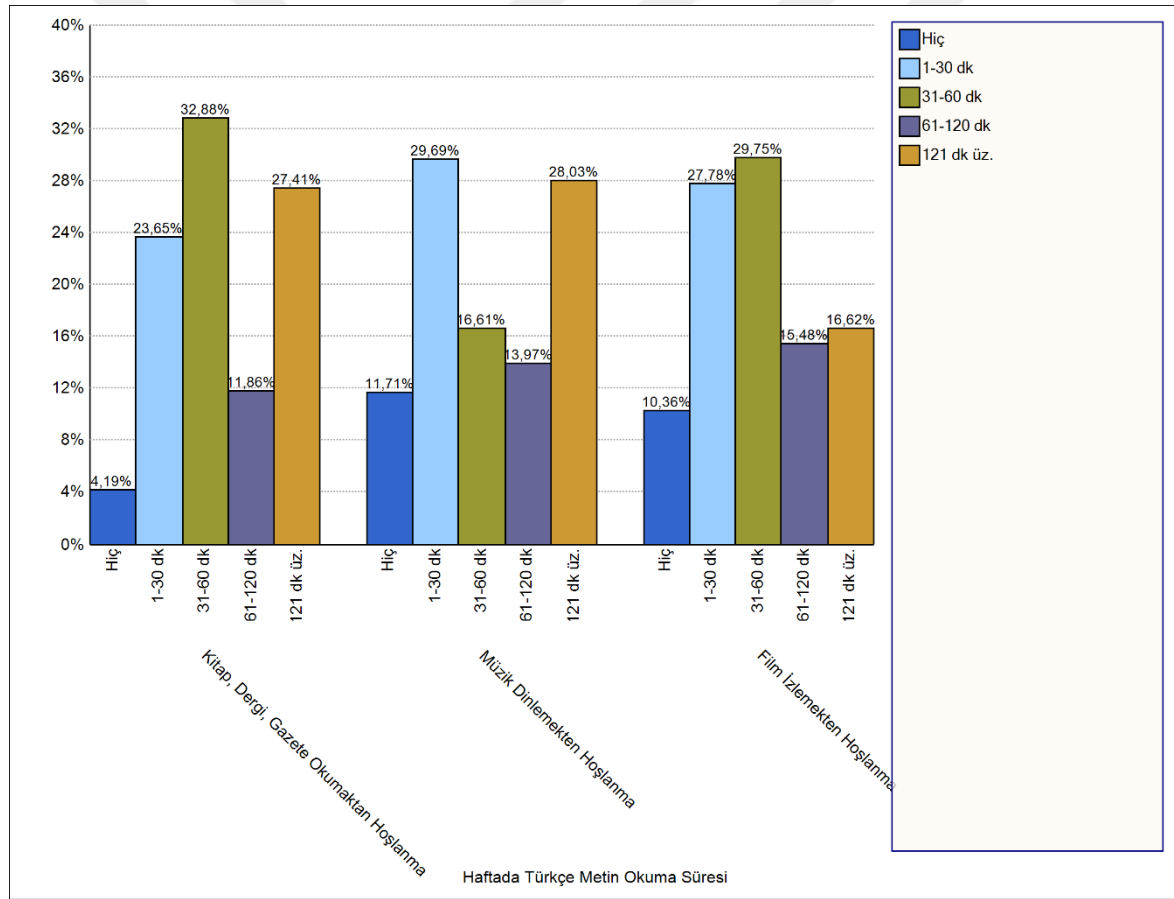


Şekil 67. Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD'ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 67'de yer almaktadır. “Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %43,18', 1-3 yıl arası, %16,19'u 4-6 yıl arası ve %40,63'ü 7 yıl ve üzeri

TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe müzik dinlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %20,33'ü 1-3 yıl arası, %45,28'i 4-6 yıl arası ve %34,39'u 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Türkçe film izlemekten hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların ise %42,47'sinin 1-3 yıl arası, %27,89'unun 4-6 yıl arası ve %29,64'ünün 7 yıl ve üzeri TTKD'ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 68. Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 68'de yer almaktadır. “Türkçe kitap/gazete/dergi okumaktan hoşlanma” kategorisinde elde edilen kodların %4,19'u hiç Türkçe metin okumayan; %23,65'i 1-30 dakika arası, %32,88'i 31-60 dakika arası, %11,86'sı 61-120 dakika arası ve

%27,41'i 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Türkçe müzik dinlemekten hoşlanma" kategorisinde elde edilen kodların %11,71'i hiç Türkçe metin okumayan; %29,69'u 1-30 dakika arası, %16,61'i 31-60 dakika arası, %13,97'si 61-120 dakika arası ve %28,03'ü 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Türkçe film izlemekten hoşlanma" kategorisinde elde edilen kodların ise %10,36'sının hiç Türkçe metin okumayan; %27,78'inin 1-30 dakika arası, %29,75'inin 31-60 dakika arası, %15,48'inin 61-120 dakika arası ve %16,62'sinin 121 dakika üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 57

Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Sorun Yaşamıyor	1	Anlaşabilecek kadar Türkçeyi bilmesi	10	29,41
	2	Türkçeye hâkim olması	2	5,88
	3	Türkçe dil becerilerinin zayıf olması	10	29,41
Sorun Yaşıyor	4	Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanıyor olması	6	17,64
	5	Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanamıyor olması	2	5,88
	6	Türkçe kelime dağarcığının zayıf olması	2	5,88
	7	Diğer	2	5,88

Katılımcıların Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşıyıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 57'de, kodların %35,29 (f=12)'unun Türkiye'de Türkçe konuşurken sorun yaşamadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir. Kodların %64,71 (f=22)'inin ise Türkiye'de Türkçe konuşurken sorun yaşadığını söyleyen çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

“Sorun yaşamıyor” kategorisinde “Anlaşabilecek kadar Türkçeyi bilmesi” ve “Türkçeye hâkim olması” kodları yer almaktadır. “Sorun yaşıyor” kategorisinde ise “Türkçe dil becerilerinin zayıf olması”, “Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanıyor olması”, “Türkçe konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanamıyor olması” ve “Türkçe kelime dağarcığının zayıf olması” kodları yer almaktadır.

Sorun yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok tekrar eden kod (f=10) “Anlaşabilecek kadar Türkçeyi bilmesi” kodudur. “Sorun yaşıyor” kategorisinde en çok tekrar eden kod ise (f=10) “Türkçe dil becerilerinin zayıf olması” kodunun olduğu tablodan anlaşılmaktadır. “Sorun yaşıyor” kategorisinde yer alan 4. ve 5. kodların benzerliği dikkat çekmektedir. Türkiye’de konuşurken takıldığı yerde yabancı kelime kullanmayı sorun olarak addeden çocukların olduğu gibi, yabancı kelime kullanamıyor olmanın verdiği güçlüğü dile getiren öğrenciler de bulunmaktadır.

Ö-2. “İh yani, hayır aslında hiç karşılaşmadım. Anlaşabiliyorum.” (Kod 1)

Ö-3. “Bu baştan oldu, evet. Şimdiki, ıııı...tam hatırlamıyorum ya. Yok yani tek o. Bi yer vardı da yani o tek hatırlamıyorum yani, küçükkendi. Ama o artık bitti yani artık yaşamıyorum.” (Kod 1)

Ö-4. “Tabi şimdi çok hakim ne dile ne de kültüre o kadar hakim olmadığım için.” (Kod 3)
“Şu an bile mesela o dediğim gibi her an böyle ehh takıldığım bi yerde o Almanca veya İngilizce kelimeyi sıkıştırmak istiyorum araya ama bunu Türkiye...bunu burda şu an İngilizce olsa gene olur ama Türkiye’de ne biliyim dayımlarla konuşurken araya o Almanca kelimeyi sıkıştıramam. Bu beni sonra zaman zaman tabi biraz yoruyo. O biraz beni zorlayan şey.” (Kod 6)

Ö-6. “Bazen konuşurken problemler oluyor da çok büyük problem değil. Anlayamadığım kelimeler oluyor bazen sadece.” (Kod 6)

Ö-7. “Evet konuşmada... biz İstanbul’a getmiştik. Orda böyle onlar bi şey sorunca eyi cevaplayamadım çünkü kelimeler yohtu. Başka sorun yaşamadım.” (Kod 6)

Ö-8. “Benim İsviçre’den geldiğimi farhettiler. Çünkü benim Türkçem tam onlarınki gibi şey değil ama yohsa aslında pek şey yohtu problemler çıkmamıştı bi şey yohtu öle.” (Kod 3)

Ö-9. “Aslında yaşamadım, gayet yeterli Türkçem. Hiç sorun yaşamadım.” (Kod 2)

Ö-11. “Türkçe konuşmak zor oluyor. Obirleri çok temiz, güzel konuşuyor. Ondan sonra be..ben beni direk anlıyor gurbetten geldiğimi. Ya an..Türkçemden direk anlıyorlar.” (Kod 3) “Az okumak ya da derste çok şey öğrenmemekten kaynaklanıyor olabilir bunlar.” (Kod 7)

Ö-13. “Hayır, çünkü Türkçe konuşabiliyorum.” (Kod 1)

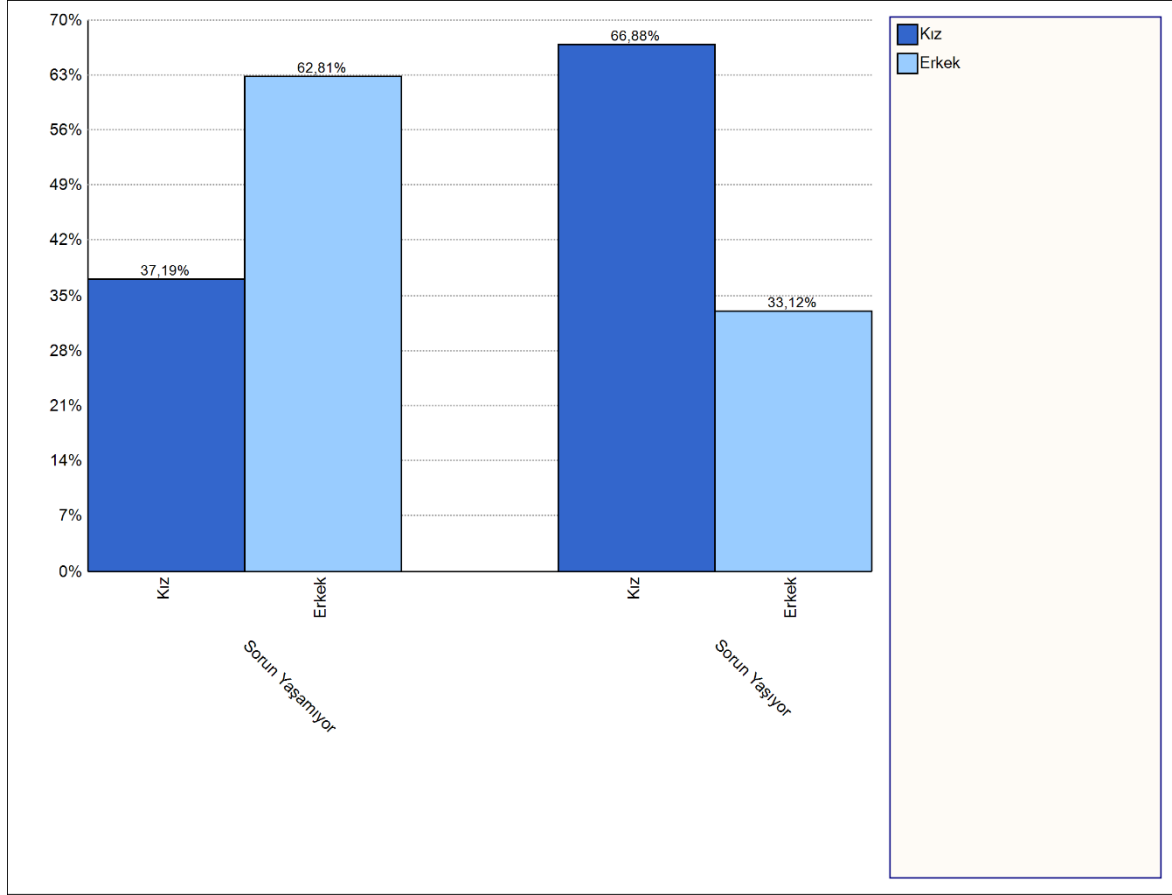
Ö-17. “Biras yani biras. Yani şimdi birisi bana çok şeyler sorursa ya da birisi bana bi şey söylerse ben hiç anlamassam. Yani ben, konuşuyo ama çok hızlı konuşuyo, evet için.” (Kod 3)

Ö-18. “Şu anda çok karşılaşmadım yani. Yani bunun sebebi...problem çıkmadı yani şu âna kadar. Ben yeterli Türkçe bildiğim için çıkmadı yani, yani öle.” (Kod 2)

Ö-22. “Yaşamam çünkü bence Türkçe dilini iyi konuşuyorum. Gidiyorum, anlatıyorum dedemlere. Onlarla konuşuyoruz. Anlaşabiliyoruz da. Yetiyor bana.” (Kod 2)

Ö-25. “Hem kelime eksikliği hem de İsviçre’de Almanca konuşuyoruz ya basen kafan karışıyor. İkisinde aynı anda konuştuğumu farkında bile olmuyorsun, karşındaki anlamıyor ondan dolayı.” (Kod 4-6)

Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

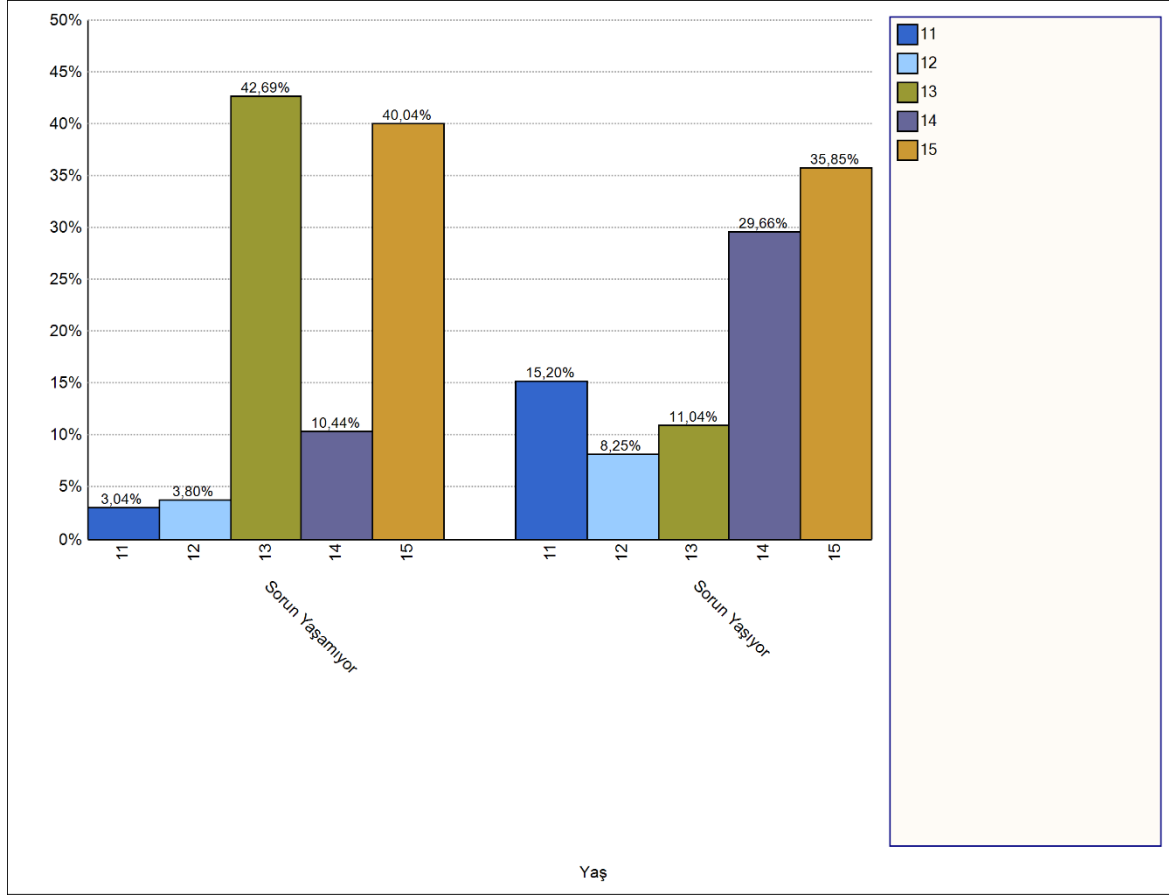


Şekil 69. Katılımcıların Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 69’da yer almaktadır. “Sorun yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %37,19’u kız çocuklarının, %62,81’i erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Sorun yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %66,88’inin kız çocuklarının, %33,12’sinin erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde en çok yüzdeyi erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşadığını dile getiren çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde en çok yüzdeyi ise kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



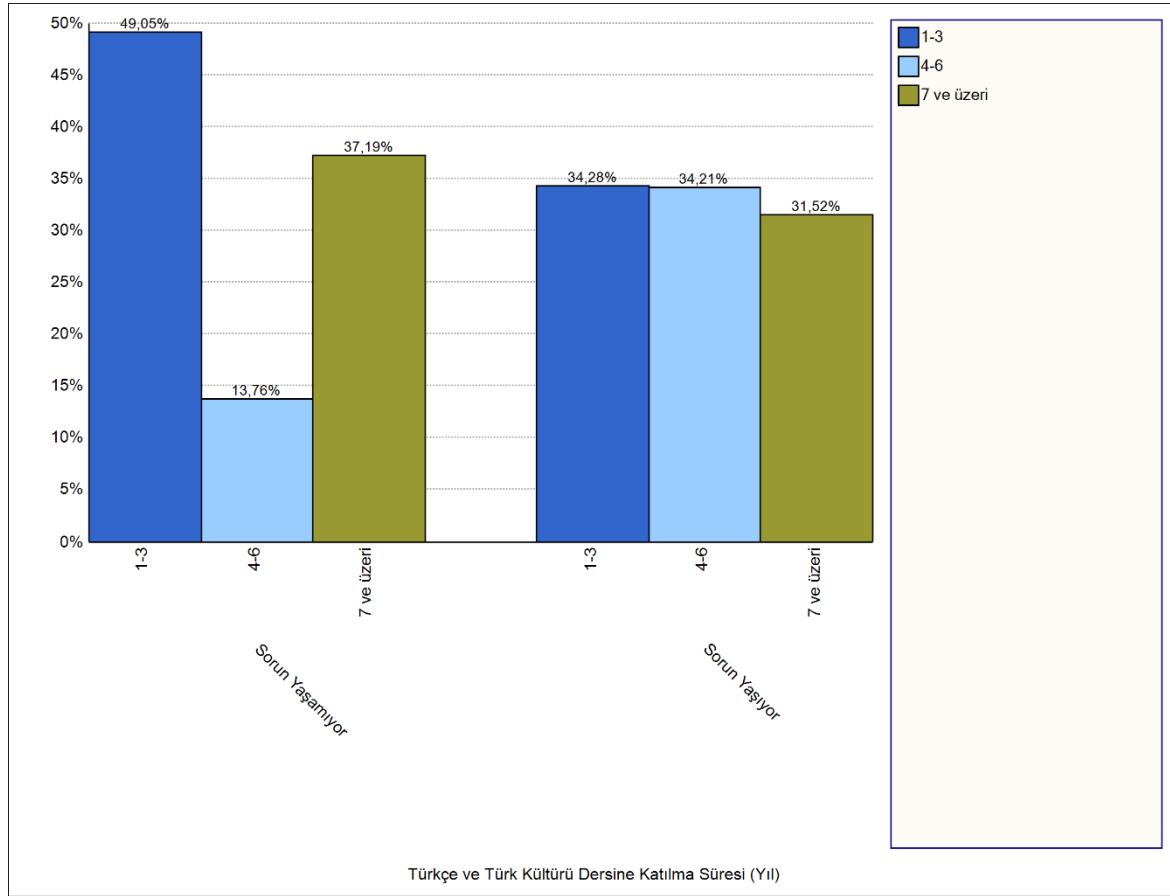
Şekil 70. Katılımcıların Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı, Şekil 70’te yer almaktadır. “Sorun yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %3,04’ü 11, %3,8’i 12, %42,69’u 13, %10,44’ü 14 ve %40,04’ü 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Sorun yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %15,2’sinin 11, %8,25’inin 12, %11,04’ünün 13, %29,66’sının 14 ve %35,85’inin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde yaşıya göre en çok yüzdeleri 13 ve 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşadığını dile getiren çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde yaşıya göre en çok yüzdeyi ise 15 yaş grubu çocukların

görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır. Yaş arttıkça, Türkiye’de Türkçe konuşmada sorun yaşayan çocuklardan elde edilen kodların da arttığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların TTKD’ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

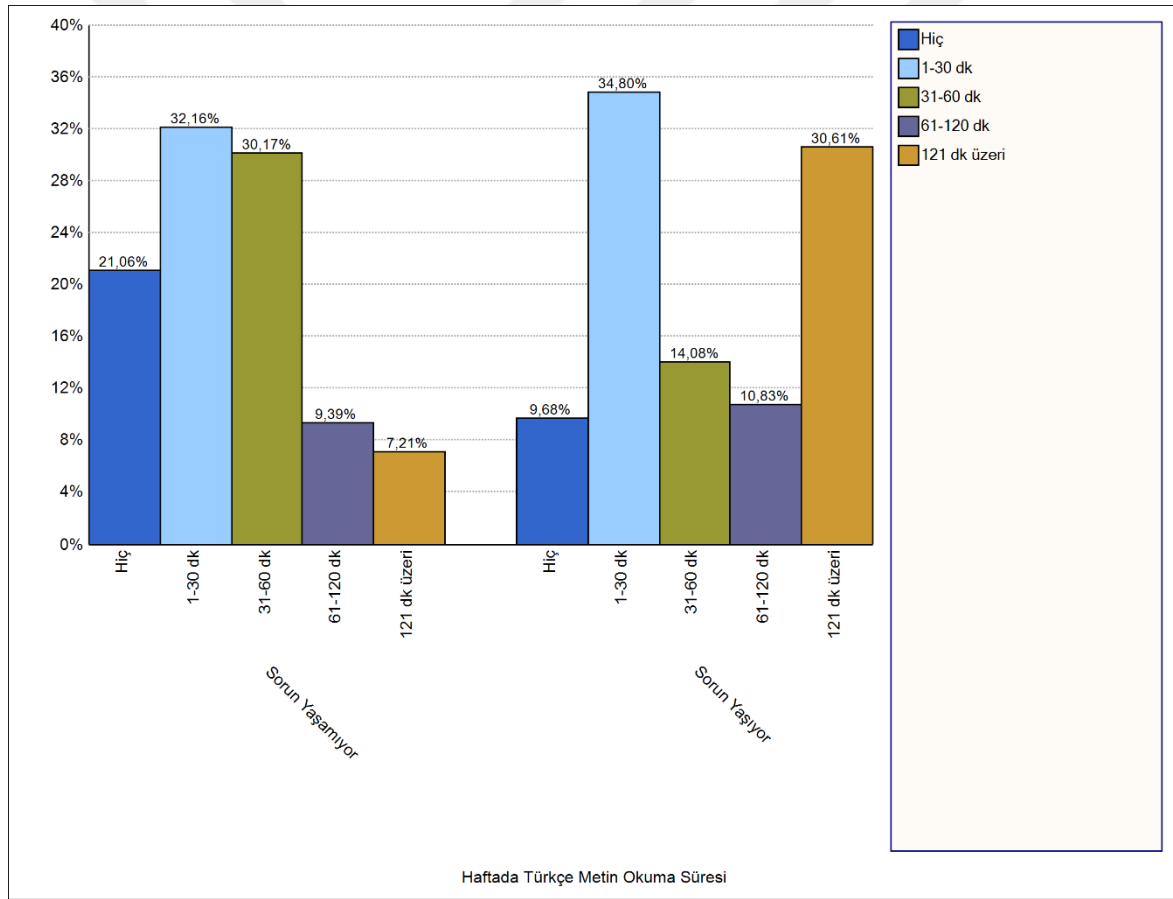


Şekil 71. Katılımcıların Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 71’de yer almaktadır. “Sorun yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %49,05’i 1-3 yıl arası, %13,76’sı 4-6 yıl arası ve %37,19’u 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Sorun yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %34,26’sının 1-3 yıl arası, %34,21’inin 4-6 yıl arası ve %31,52’sinin 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde TTKD’ye katılma süresine göre en çok yüzdeyi 1-3 yıl arası TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşadığını dile getiren çocukların görüşlerinden elde edilen kodların ise TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de Türkçe Konuşma Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 72. Katılımcıların Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 72’de yer almaktadır. “Sorun yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %21,06’sı hiç Türkçe metin okumayan; %32,16’sı 1-30 dakika arası,

%30,17'si 31-60 dakika arası, %9,39'u 61-120 dakika arası ve %7,21'i 121 dakika üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. "Sorun yaşıyor" kategorisinde elde edilen kodların ise %9,68'inin hiç Türkçe metin okumayan; %34,8'inin 1-30 dakika arası, %14,08'inin 31-60 dakika arası, %10,83'ünün 61-120 dakika arası ve %30,61'inin 121 dakika üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar içerisinde haftada Türkçe metin okuma süresine göre en çok yüzdeyi 1-30 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Türkiye'de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşadığını dile getiren çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde haftada Türkçe metin okuma süresine göre en çok yüzdeyi, yine haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkiye'de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 58

Katılımcıların Türkiye'de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Dağılımı

Kategori	Kod No	Kodlar	f	%
Uyum Sorunu Yaşamıyor	1	Türk kültürüne yabancı olmaması	4	25
	2	Türk kültürüne hâkim olması	2	12,5
	3	İsviçre'de Türk kültürüne göre yaşaması	1	6,25
Uyum Sorunu Yaşıyor	4	Türk kültürüne hâkim olmaması	7	43,75
	5	İsviçre ile Türkiye'nin kültürlerinin çok farklı olması	1	6,25
	6	Yanlış bir şey yapacağı düşüncesine kapılması	1	6,25

Katılımcıların Türkiye'de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların dağılımını gösteren Tablo 58'de, kodların %43,75 (f=7)'inin, çocukların Türkiye'de Türk kültürüne uyum problemi

yaşamadığına dair görüşlerinden elde edilen kodların olduğu görülmektedir. Kodların %56,25 (f=9)'inin ise çocukların Türkiye'de Türk kültürüne uyum problemi yaşadığına dair görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu yine tabloda görülmektedir.

“Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde “Türk kültürüne yabancı olmaması” ve “Türk kültürüne hâkim olması” kodları yer almaktadır. “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde ise “Türk kültürüne hâkim olmaması”, “İsviçre ile Türkiye'nin kültürlerinin çok farklı olması” ve “Yanlış bir şey yapacağı düşüncesine kapılması” kodlarının yer aldığı görülmektedir.

“Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde en çok tekrar eden kod (f=4) “Türk kültürüne yabancı olmaması” kodu, “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde en çok tekrar eden kod ise (f=7) “Türk kültürüne hâkim olmaması” kodunun olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Yanlış bir şey yapacağını düşünen çocuğun bu durumu uyum sorunu olarak dile getirmesi dikkat çekmektedir. Yine İsviçre'de Türk kültürüne uygun yaşadığını söyleyen çocuğun olması da tabloda dikkat çeken yerlerden birisidir.

Ö-3. “Bu baştan olduydu, evet. Şimdiki, ıııı...tam hatırlamıyorum ya. Yok yani tek o. Bi yer vardıydı da yani o tek hatırlamıyorum yani, küçükkendi. Ama o artık bitti yani artık yaşamıyorum.” (Kod 2)

Ö-4. “kültüre o kadar hâkim olmadığım için.” (Kod 4) “Bi de kültür de tabi ki burda tabi ki evimizin içinde gene Türk kültürü geçerli ama o da sadece ne bilim anneyle babayla kardeşle bir rahatlık var. Türkiye'ye gittiğim zaman çok dikkat etmem gerekiyor söylediğim şeylere ya da tabi ki otomatikmen kasılıyorum yanlış bir şey yapmamak için. Bunun verdiği bir zorluk var.” (Kod 6)

Ö-10. “Yok, her şey iyi geçiyor. Hiç sorun yok, yok.” (Kod 2)

Ö-12. “Ben saten burda aynı Türkiye'de yaşa...tam değil de ama biras Türkiye'de yaşadığım gibi şey hissediyorum. Çünkü burada çok Türk var. Burda da çok Türkçe konuşuyorum ama tek kültür başka.” (Kod 3)

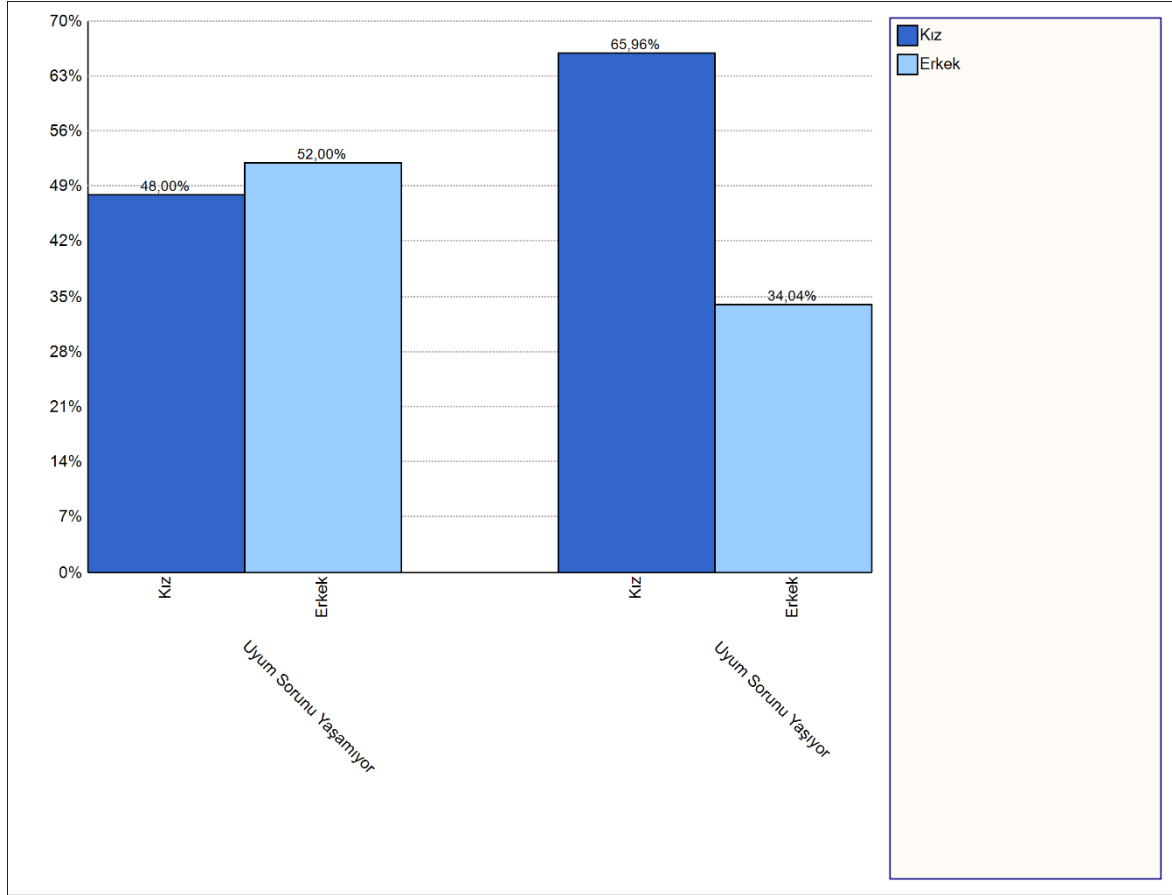
Ö-13. “Hayır, çünkü Türkçe konuşabiliyorum, kültürü de az çok biliyorum” (Kod 1)

Ö-22. “Kültüre uyum...uyuyorum yani kültüre. Başka yer neticede. İtalya'ya gidince orası da başka. Oraya göre davranıyoruz. İstanbul'da çok fazla kaba araba kullanıyorlar. Ona uyamıyorum bi.” (Kod 1)

Ö-28. “Bi de bizim burda her şey çok reguliya(kurallı). Orada öyle değil. O çok garipti.” (Kod5)

Ö-29. “Kültürde de dilde de öyle oradakiler kadar iyi değilim.” (Kod 4)

Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Cinsiyete Göre Dağılımı

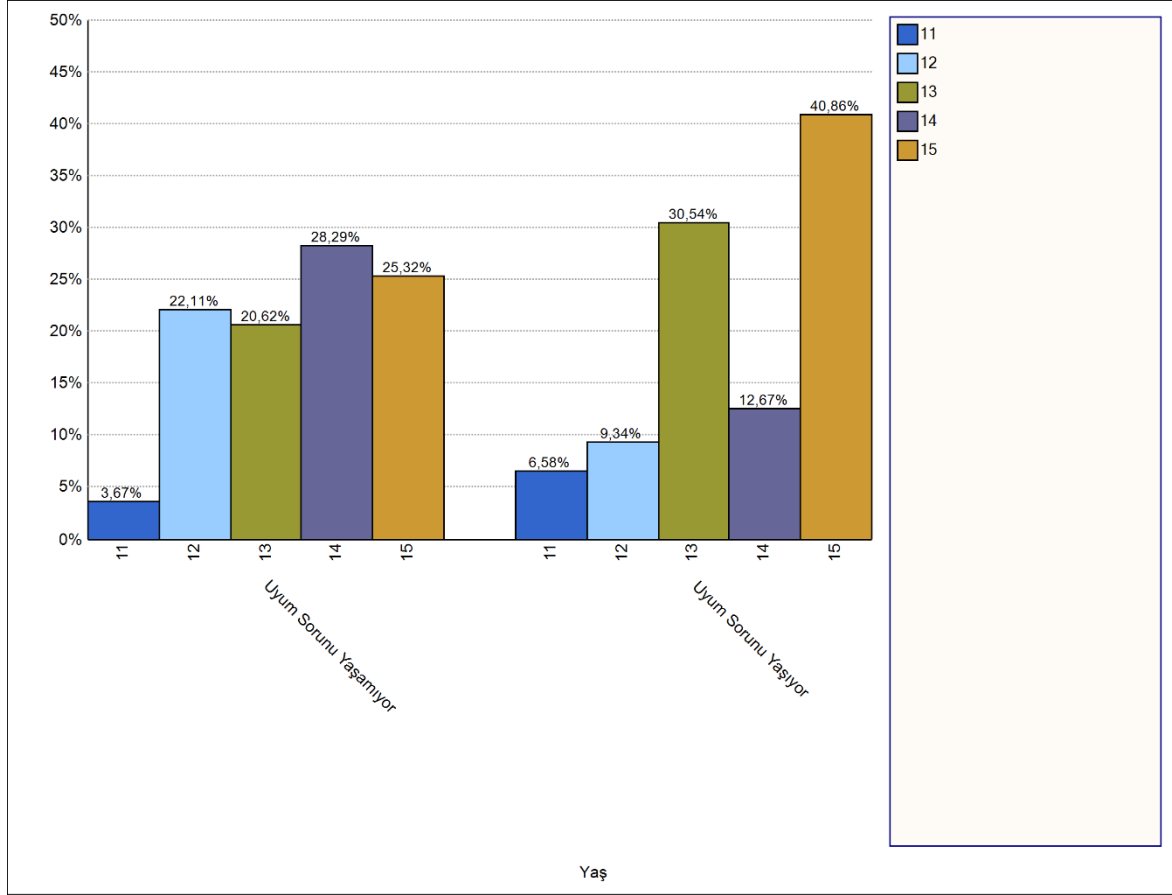


Şekil 73. Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre dağılımı, Şekil 73’te yer almaktadır. “Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %48’i kız çocuklarının, %52’si erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %65,96’sının kız çocuklarının, %34,04’ünün erkek çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de kültüre uyum sorunu yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların cinsiyete göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Sorun yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde cinsiyete göre en çok yüzdeyi kız çocuklarının görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Yaşa Göre Dağılımı



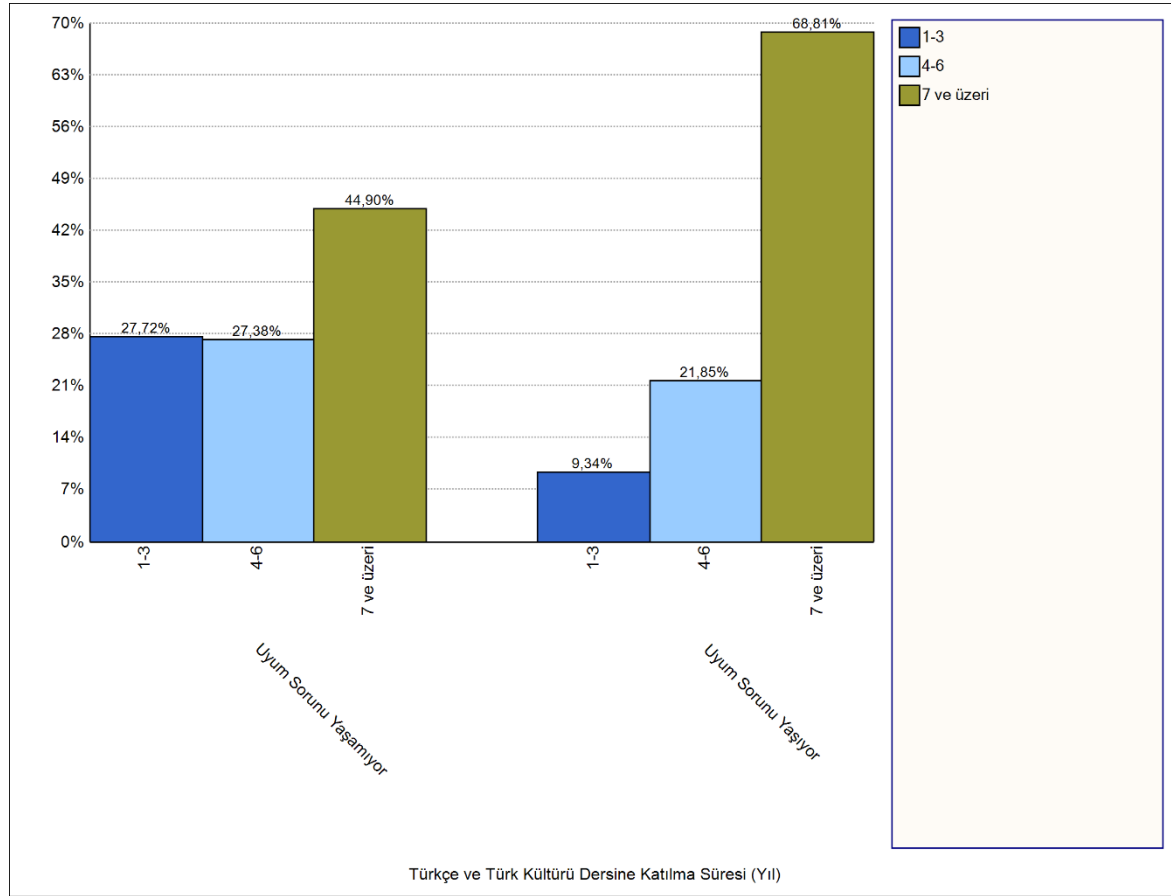
Şekil 74. Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre dağılımı, Şekil 74’te yer almaktadır. “Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %3,67’si 11 yaş grubu, %22,11’i 12 yaş grubu, %20,62’si 13 yaş grubu, %28,29’u 14 yaş grubu ve %25,32’si 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %6,58’inin 11 yaş grubu, %9,34’ünün 12 yaş grubu, %30,54’ünün 13 yaş grubu, %12,67’sinin 14 yaş grubu ve %40,86’sinin 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türk kültürüne uyum sorunu yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların yaşıya göre benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Uyum sorunu yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde yaşıya göre en

çok yüzdeleri 13 ve 15 yaş grubu çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların TTKD’ye Katılma Süresine Göre Dağılımı

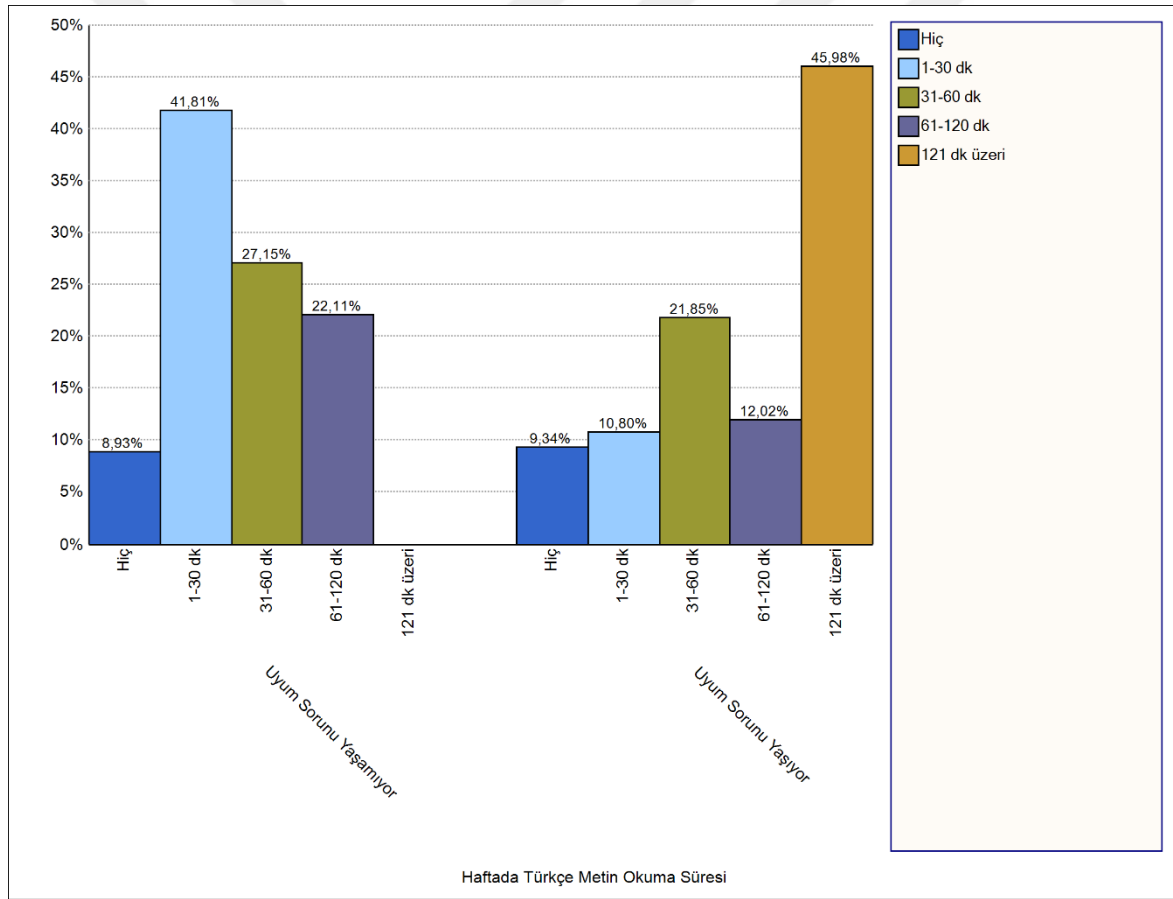


Şekil 75. Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların TTKD’ye katılma süresine göre dağılımı, Şekil 75’te yer almaktadır. “Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %27,72’si 1-3 yıl arası, %27,38’i 4-6 yıl arası ve %44,9’u 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %9,34’ünün 1-3 yıl arası, %21,85’inin 4-6 yıl arası ve %68,81’inin 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türk kültürüne uyum sorunu yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde TTKD’ye katılma süresine göre en çok yüzdeyi 7 yıl ve TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Uyum sorunu yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde TTKD’ye katılma süresine göre en çok yüzdeyi 7 yıl ve üzeri TTKD’ye katılan çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de Türk Kültürüne Uyum Sağlama Konusunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Yönelik Görüşlerinde Elde Edilen Kodların Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Dağılımı



Şekil 76. Katılımcıların Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşayıp yaşamama durumlarına yönelik görüşlerinde elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodların haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımı, Şekil 76’da yer almaktadır. “Uyum sorunu yaşamıyor” kategorisinde elde edilen kodların %8,93’ü hiç Türkçe metin okumayan; %41,81’i 1-30 dakika arası,

%27,15'i 31-60 dakika arası ve %22,11'i 61-120 dakika arası haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlardır. “Uyum sorunu yaşıyor” kategorisinde elde edilen kodların ise %9,34'ünün hiç Türkçe metin okumayan; %10,8'inin 1-30 dakika arası, %21,85'inin 31-60 dakika arası, %12,02'sinin 61-120 dakika arası ve %45,98'inin 121 dakika ve üzeri haftada Türkçe metin okumaya süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Türk kültürüne uyum sorunu yaşamadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre en çok yüzdeyi, haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir. Uyum sorunu yaşadığını ifade eden çocukların görüşlerinden elde edilen kodların içerisinde haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre en çok yüzdeyi, haftada Türkçe metin okumaya 121 dakika ve üzeri süre ayıran çocukların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Bulgular

İsviçre’de Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan çocukların konuşma becerisindeki durumlarını tespit etmek amacıyla, çocuklara araştırmacı tarafından bazı sorular yöneltilmiştir. Sorular, çocukların cevaplayabilecekleri düzeyde seçilmiş ve çocuklar tarafından anlaşılmadığında araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Çocukların sorulan sorulara verdikleri cevaplar, ses olarak kaydedilmiş, kayıtlar deşifre edildikten sonra “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiştir. Her bir çocuğa ait konuşma becerisi başarı puanı ortaya çıkarılmış ve ortaya çıkan puanlar yüzlük sisteme dönüştürülmüştür. Yüzlük sisteme göre, 0-20 arasında puan alan çocukların konuşma becerilerinde çok zayıf; 21-40 arasında puan alan çocukların konuşma becerilerinde zayıf; 41-60 arasında puan alan çocukların konuşma becerilerinde orta; 61-80 arasında puan alan çocukların konuşma becerilerinde iyi; 80-100 arasında puan alan çocukların ise konuşma becerilerinde çok iyi durumda olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilgili bölümde, öncelikle çocukların konuşma becerisi başarı puanları ele alınmış; ardından konuşma becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Konuşma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Çocukların konuşma becerisi başarı puanlarının ortalaması, en düşük ve en yüksek puan ile puan aralığının dağılımı Tablo 57 ve Şekil 77 ile Şekil 91 arasında ele alınmıştır.

Tablo 59

Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Puan Aralığı	F	%
Konuşma Becerisi Puanı	30	53,8	0,75	29	85	0-20	-	-
						21-40	4	13,3
						41-60	19	63,3
						61-80	5	16,7
						81-100	2	6,7

Tablo 59 incelendiğinde, çocukların konuşma becerisine ait başarı puanlarının ortalamasının $\bar{X}=53,8$ olduğu görülmektedir. En düşük puan 29 iken en yüksek puan da 85'tir. Konuşma becerisi başarı puanlarının aralıkları incelendiğinde, en düşük puan aralığı olan 0-20 arasında puan alan çocuğun olmadığı görülmektedir. En yüksek puan aralığında (81- 100) olan çocukların oranı ise %6,7'dir (f=2). Ortalama puanı temsil eden 41-60 arasında puan alan çocukların oranı da %63,3'dür (f=19). 21-40 arasında puana sahip olan çocukların oranı %13,3 (f=4) ve 61-80 arasında puana sahip çocukların oranı da %16,7'dir (f=5). Verilerden hareketle, çocukların konuşma becerisi başarı puanlarının ortalamalarda seyrettiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, az sayıda (f=7) çocuğun ortalamanın üzerinde puana sahip olması, konuşma becerisindeki olumsuz durumu gözler önüne sermektedir.

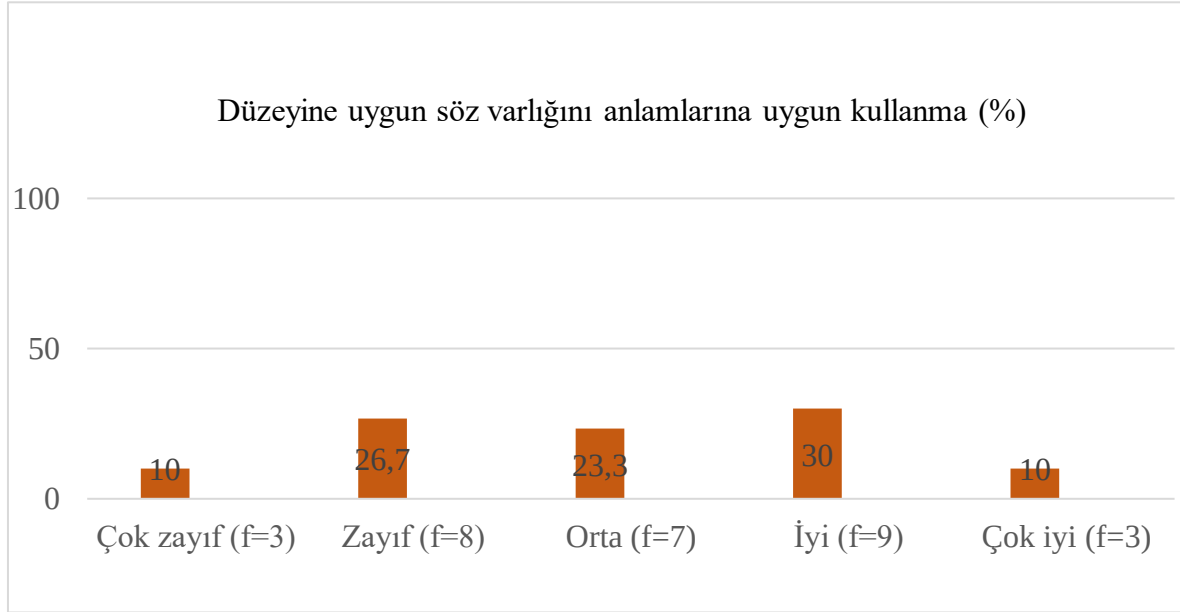
Konuşma becerisi başarı puanlarının ortalama ve aralık değerlerinin düşük seviyede olması, bu durumu meydana getiren sebeplerin ortaya konmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndaki ifadelerle göre çocukların her maddedeki performansları incelenmiştir. Söz konusu incelemeye ilişkin ayrıntılara Tablo 60 ile Tablo 74 arasında yer verilmiştir.

Tablo 60

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

İfadeler	Dereceler									
	1		2		3		4		5	
	Çok Zayıf		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Düzeyine uygun söz varlığını anlamalarına uygun kullanma	3	10	8	26,7	7	23,3	9	30	3	10
Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma	6	20	14	46,7	7	23,3	2	6,7	1	3,3
Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma	3	10	7	23,3	13	43,3	5	16,7	2	6,7
Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma	1	3,3	8	26,7	15	50	5	16,7	1	3,3
Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme	4	13,3	13	43,3	8	26,7	4	13,3	1	3,3
Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme	3	10	4	13,3	9	30	12	40	2	6,7
Temel söz varlığını anlamalarına uygun olarak kullanma	1	3,3	4	13,3	16	53,3	7	23,3	2	6,7
Kelimeleri doğru telaffuz etme	9	30	10	33,3	9	30	2	6,7	-	-
Hazırlıksız konuşma yapma	5	16,7	8	26,7	9	30	6	20	2	6,7
Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma	4	13,3	8	26,7	13	43,3	4	13,3	1	3,3
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma	4	13,3	16	53,3	9	30	-	-	1	3,3
Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	1	3,3	9	30	10	33,3	9	30	1	3,3
Cümleleri doğru kurma	8	26,7	11	36,7	6	20	5	16,7	-	-
Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme	5	16,7	13	43,3	7	23,3	2	6,7	3	10
Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma	1	3,3	11	36,7	12	40	5	16,7	1	3,3

Düzeyine Uygun Söz Varlığını Anlamlarına Uygun Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 77. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı

Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumu incelendiğinde, çocukların %10'unun (n=3) çok zayıf; %26,7'sinin (n=8) de zayıf olduğu görülmektedir. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %23,3 (n=7)'tür. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumu iyi olan çocukların oranı %30 (n=9); çok iyi olan çocukların oranı ise %10 (n=3)'dur. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak yeterli düzeyde kullanan çocukların toplam oranı %63,3, yetersiz düzeyde kullanan çocukların oranı ise %36,7'dir. Her ne kadar düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak yeterli düzeyde kullanan çocukların oranları, yetersiz düzeyde kullanan öğrencilerin oranlarından fazla olsa da yetersiz olan çocukların oranı dikkat çekicidir. Buna bağlı olarak, çocukların yarısından fazlası düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak yeterli düzeyde kullansa da, hatırı sayılır sayıda çocuğun düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanamadıklarını söylemek mümkündür.

Çocukların düzeylerine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-1. Hayır, sadece basen bi arkadaşım Türkse onla konuştum mu şaka olarak mesela imm..... ne konuştunuz felan böyle tuhaf sesler çıkarıyorlar hani Türkçeyi anlamıyorlar ya o

yüzden. Şaka olarak böyle tuhaf sesler çıkarıyorlar sanki Türkçeyi anlamadılar...anlamadıkları için ama çok az oluyor.

Ö-4. Tabi ki Türkçe konuşmaya gayret gösteriyorum dışarıda çünkü, çünkü yabancı bir dil olduğundan İsviçre'nin çok hoşuna gitmediğini düşünüyorum. Imm anlamadıkları için yabancı oldukları için ondan sonra onlara göre böyle daha çok gereksiz bir gürültü olarak ee öyle gördüklerini düşünüyorum daha çok. O yüzden de biras çekiniyorum aslında galiba.

Ö-7. Kendi kültürümü öğrenmeye bence çok önemsiyorum ve yani Türk kültürü çok immm güzel bir kültür bence imm nasıl diyem? Heycanlandım, heyecan verici.

Ö-10. I ih. Çok az öğretiyorlar. Böyle öğret...iyi öğretiyor...iyi, iyi de öğretmiyor. Basen böyle uyum, benim uyum gelmiyor da öbürleri dinlemiyor. Öyle diyim. Böle çok böle şey anlatıyorlar, monoton. Hep öğretmenden değil. Basen ço.. öğrencilerden. Öğrencilerin hepsi istediklerini yapabiliyorlar, öğretmeni dinlemiyor, çok şeydemiyor böle, ne diyim? Böle dışarı göndermiyorlar. Sınıfın bi düzeni yok yani.

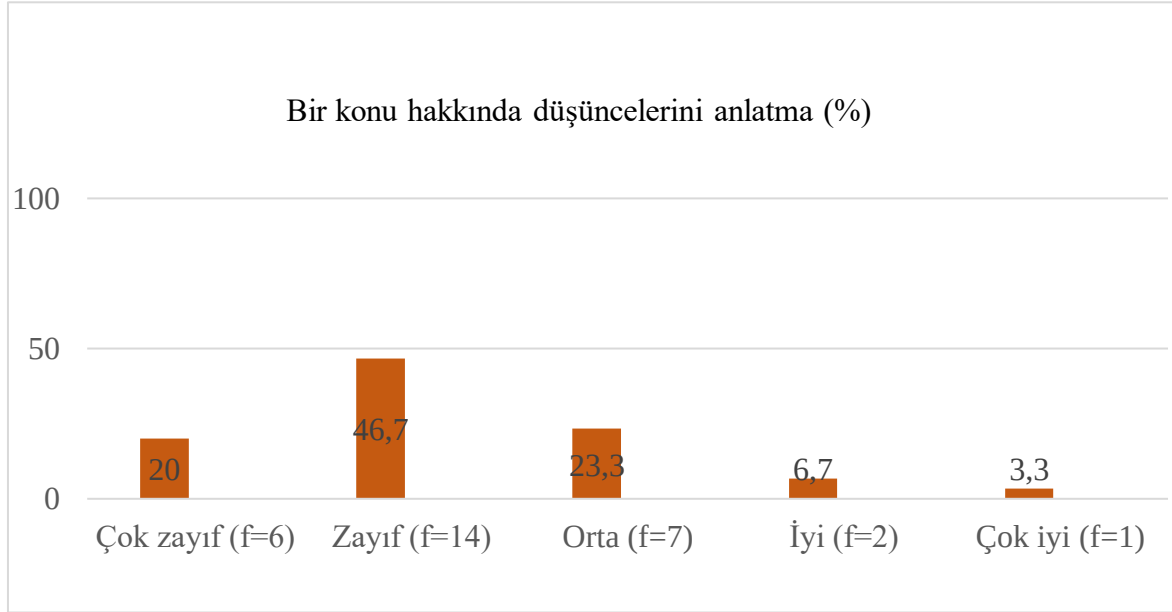
Ö-18. Yani şöyle diyeyim ihhh... aslı çok değil ama bazen böle mesıla Türkçe replerin mesıla bi kaç tanesini dinlemiştim, hoşlanmışım ama daha çok...yani dinlemiyorum. Türkçe filim islemekten hoşlanıyorum evet. Çünkü bazan Türk filmlerinde Almanca filimlerden bi kaç kelime daha anlıyorum mesıla. Yoksa heyecanlı Türk filmleri de var onları da seviyorum mesıla.

Ö-20. Ben bası zamanlar trene biniyorum. Trende annemle ya da babamla konuşurkene bana böyle bazıları dik bakıyor. Hanı böle şey gibi. Sanki ben onları rahatsız etmişim gibi. Öle bakıyorlar. Ben de diyom neden bakıyon? Cevap vermiyorlar. Bi kere de birisi..ımm... “neden buranın dilini konuşmuyon?” dedi bana. Başka da bi şey olmadı.

Ö-25. Türkçe kitap okumaktan hoş.. hoşlanıyorum. Misila ben kitap okudum mu tarih kitapları okurum Osmanlı İmparatorluğu falan. O da beni imm hoşuma gittiği için o yüzden hoşlanıyorum.

Ö-30. Benim bitek konuşmam Türk arkadaşlarımla oluyor. Dışarda da onlarla konuşuyom. Bi de benim dışardan arkadaşım çok fasla. Onlarla ...Tür...başka dil konuşuyom. Yani şey...dışarda onlarla...yani Türk arkadaşlarımla...konuştuğumuzda hep soruyorlar “Sen Türk misin” diye. Bazan bize Türkçe bi söz öğret diyorlar. Öyle yani. Olumsuz gibi değil de böyle öğrenmeyi isder gibi.

Bir Konu Hakkında Düşüncelerini Anlatma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 78. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumuna ilişkin puan dağılımı

Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumu incelendiğinde, çocukların %20'sinin (n=6) çok zayıf; %46,7'sinin (n=14) de zayıf olduğu görülmektedir. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumu orta düzeyde olan çocukların oranı ise %23,3 (n=7)'tür. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumu iyi olan çocukların oranı %6,7 (n=2); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Bir konu hakkında düşüncelerini anlatma durumu yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %33,3, yetersiz düzeyde kullanan çocukların oranı ise %66,7'dir. Bu durum, çocukların büyük bir kısmının bir konu hakkındaki düşüncelerini yeterli düzeyde anlatamadıklarını göstermektedir.

Çocukların bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-3. Şimdik her şey, yani nasıl desem? Şey, şimdik bayram günlerinde tüm her şeyi bilgileniyor ya da şimdik bugün 18 Mart Çanakkale'nin Zaferi'ni, onları da konuşuyoruz. Her şey. Öyle gidiyor. Bu gibi katkıları oluyo.

Ö-5. Ayilemle felan daha iyi anlaşılabilmek. Kültürümü bilmek, ne doğru ne yanlış olduğunu, doğru hareketler yapmah, etmek yani. Doğru hareket etmek dışada.... dışarda. Ne olabilir başgaaaa? Geleceğimize fayda olan vardır diye düşünüyorum.

Ö-8. Benim İsviçre’den geldiğimi farhettiler. Çünkü benim Türkçem tam onlarınki gibi şey değil ama yohsa aslında pek şey yohtu problemler çıkmamıştı bişey yohtu öle. Birascık bikaç kere tekrar etmeleri gerekti onların dediklerini anlamam için. Ama yohsa bişey yohtu pek. Imm tabi yani biraz şeler vardı böle futbol onaması felan bikaç tane şey var. Ama sanırım sırf Türkçe, Türkiye olduğu için değil her yerde öle olur.

Ö-10. Etkiliyor. Daha çok bilen hep iyidir, öyle diyim. Şindi kültürün...kültürle ilgili çok şey biliyorsan obirlerine kültürünü gösterebilirsin, anlatabilirsin. Başka derslere de faydası olabilir. Aslında olur...anladım da. Cık, bilmiyorum. Mesela şindi Fransızcada iyiysen Almancada da biraz vardır. Sözcüklerden belki bi faydası olabilir.

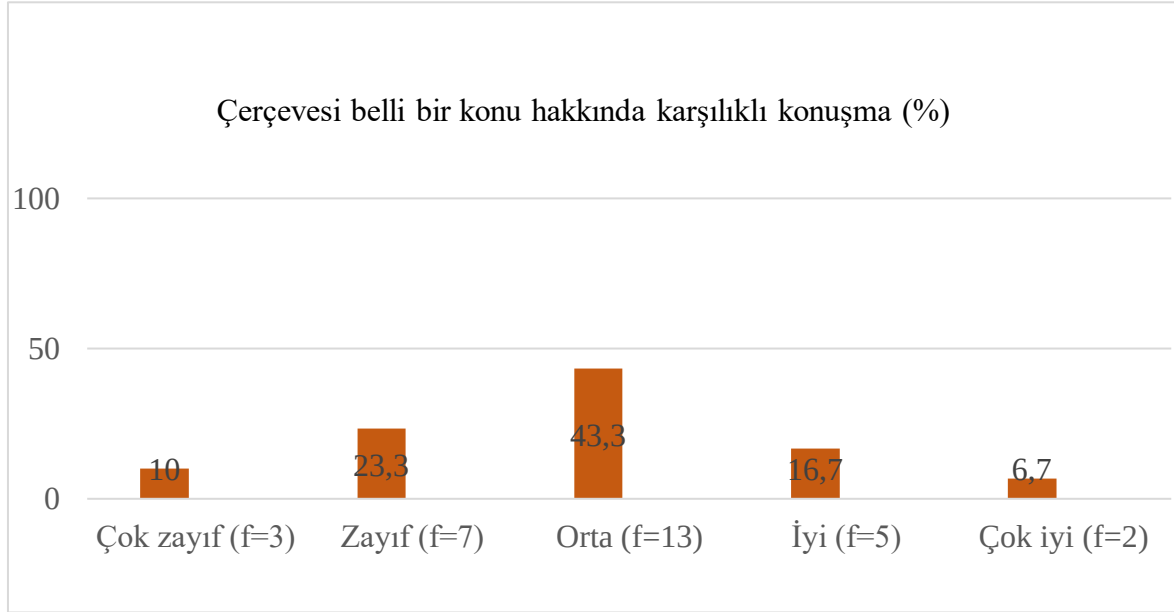
Ö-20. Mesila ben başka şey yapmak istiyom ama zornan okula (Türk okulu) gidiyom. Hem gitmek de çoh istemiyom. Ondan biraz nıgativ(olumsuz) şeyler oldu. Yani başka güsel şeyler de yapsam olurdu. Babam bana böle deyince çoh gızıyor.

Ö-23. Evet. Şimdi Türkiye’de olursam bazenleri amcam falan bi şey diyo. Çok hepsini anlamamıyom. Coğunluğu anlıyom da ama yani bazı şeyleri anlayamıyom. Tarih, tarihi öğrenmek istiyorum. Kültür öğrenmek istiyorum.

Ö-25. Şindi kitap okudummu daha fazla anlıyorum kitabın cümlesini veya bana ne demek istediğini. İçindeki mesajı anlıyorum veya kültürümüzü daha çok geliştiriyorum kendim kendimce, öyle.

Ö-30. Ben Türk okulunda bi şey öğreniyom mesela. Türk tarihi filan gibi bişiler. Almanca okulda da soru oluyor bunnan alakalı. Hemen biliyom onu. Yani positif oluyor Türkçeden...Türkiye’den bişiler bilmem. Bi de kelimeler oluyor. Hem Türkçe hem Almanca filan. Ya da Fransızca. Onları da biliyom. İyi oluyor.

Çerçevesi Belli Bir Konu Hakkında Karşılıklı Konuşma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 79. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma durumuna ilişkin puan dağılımı

Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma durumu incelendiğinde, çocukların %10'unun (n=3) çok zayıf; %23,3'ünün (n=7) de zayıf olduğu görülmektedir. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %43,3 (n=13)'tür. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma durumu iyi olan çocukların oranı %16,7 (n=5); çok iyi olan çocukların oranı ise %6,7 (n=2)'dir. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşmada yeterli olan çocukların toplam oranı %66,7, yetersiz düzeyde kullanan çocukların oranı ise %33,3'tür. Her ne kadar çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma becerileri yeterli düzeyde olan çocukların oranları yetersiz düzeyde olan çocukların oranından fazla olsa da, bu konuda yetersiz olan çocukların oranı dikkat çekicidir. Buna bağlı olarak, hatırı değer sayıda çocuğun çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı olarak konuşamadığını söylemek mümkündür.

Çocukların çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-3. Evet oluyor. Şimdik bi önce bakıyolar ondan sonra bana Almanca bi şeyler diyorlar yani “Sen nerde yaşadığını biliyor musun?” ya işte öyle. Ya da hakaretle, küfürle başlıyolar. Diyorlar ki işte “Geri kendi ülkenize gidin!” öyle var.

Ö-4. Çok şükür ki evde Türkçe konuşuyoruz ve gerçekten iyi ki beni Türk okuluna da yollamışlar. Çünkü dediğim gibi Türkçe bilmem benim için çok büyük bir avantaj çünkü dediğim gibi çok sık gidiyoruz Türkiye'ye zaten ve yani zaten Türk kültürünü dili de çok sevdiğim için Türk kitap... dediğim gibi kitap da okuyorum. Çok hoşuma gittiği için hem kendi tercihim hem de annem babam istediği için. Onlar öğretmeseydi kendi başıma öğrenmeye çalışır mıydım bilmiyorum ama istemeseydim bence bu kadar iyi konuşuyorum demek istemiyorum da kendi arkadaşlarımda kıyasladığımda onlardan daha iyi konuştuğumu düşünüyorum.

Ö-5. Eh yani, seviyorum, gasete filan ohumayı çok seviyorum. Çünkü haberleri Türkiye'nin ne olup bittiğini, aslında daha güzel oluyor böyle ohumak. Ne yapıyorlar? Ne yaşıyor? Ne yaşıyor Türkiye'de? O şey.

Ö-7. Dilde fazla yohtur bence yani belki Fransızcada yani onda. Almandada çok etkilemez bence. Belki Fransızca. Çünkü asansör var o da Fransızcada asansör oluyor ya. İşte onda belki olur ama bence fazla değil. Ama kültürde belki olabilir çünkü ne biliyim eskiden yaptığı eşyalar değişik kültürlerde belki aynısını yaptılar. Sonra sen biliyor(?)

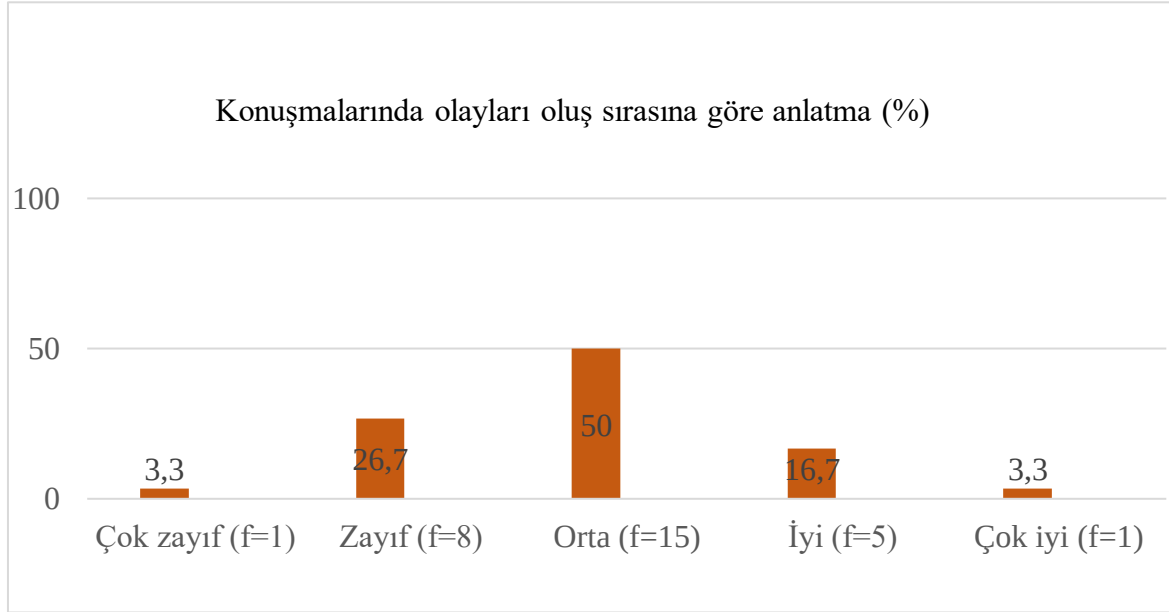
Ö-10. Evet. Kültür değil ama Türkçede. Türkçe konuşmak zor oluyor. Obirleri çok temiz, güzel konuşuyor. Ondan sonra be..ben beni direk anlıyor gurbetten geldiğimi. Ya an..Türkçemden direk anlıyorlar. Az okumak ya da derste çok şey öğrenmemekten kaynaklanıyor olabilir bunlar.

Ö-18. Yani ailem gönderdi ilk başta hani Türk okulu olduğunu bilmiyodum. Onlar araştırıp buldu. Sonra yani ben de severek gitmiştim yani öğretmen iyi yani. İstiyordum Türkçeyi yani. Öğrenmek isterim yani.

Ö-23. İh, Türkiye'de. Amcam okurkene ben de bakıyom. Hoşlanıyorum o zaman. Heycanlı şeyler yazıyor bazenleri. Ne oldu? Gibi. Türkü. Babam çok türkü dinliyodu ondan gördüğümde türkü dinliyorum. Komik filimler çok oluyor. Çıkınca burda gidiyoz, sinema var burda. Arkadaşlarla bakıyoz.

Ö-26. Türkçe ve Türk Kültürü dersini yeterli buluyorum, çünkü...Evet. Ama güzel Türkçe öğretmediler. Aslında 1 ih. Aslında öğretmenden dolayı, çünkü bize kızıyorlar. Aslında öğretmenden çok memnun değilim.

Konuşmalarında Olayları Oluş Sırasına Göre Anlatma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 80. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumuna ilişkin puan dağılımı

Çocukların konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumları incelendiğinde, çocukların %3,3'ünün (n=1) çok zayıf; %26,7'sinin (n=8) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %50 (n=15)'dir. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumu iyi olan çocukların oranı %16,7 (n=5); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumu yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %70, yetersiz düzeyde kullanan çocukların oranı ise %30'dur. Her ne kadar konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumu yeterli düzeyde olan çocukların oranları yetersiz düzeyde olan çocukların oranlarından fazla olsa da, yeterli düzeydeki çocukların birçoğunun orta seviyede olduğu görülmektedir. Çocuklar, konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma becerisinde önceki becerilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Çocukların konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Ailem tercih etti. Türk okuluna yani, Türkçemi geliştirmek için tabi bunda devam ettirmek için. Küçük çocuklar da öyle yani. Bir zaman olduğunda tabi Türkiye'ye gittiğimizde zorluk olmasın diye. O yüzden olabilir bence.

Ö-5. Imm bitek öretmenden. Öretmen bazen iyi değildi. Imm, doğru dersler vermiyorlardı. Anlatmıyorlardı, mesela kağıt veriyolardı ve kendimiz yazmamız gerekiyordu. Iı gızıyorlardı hep yani. O yüzden, ya son dört yıl çok iyiydi yani öğretmenimiz. O zaman daha küçüktüm biraz daha o yüzden kendime diyorum ya, normaldir belki. Anlıyamıyordum daha yani doru düzgün. Ama büyüdükçe diyodum yani öğretmenime kendim diyodum.

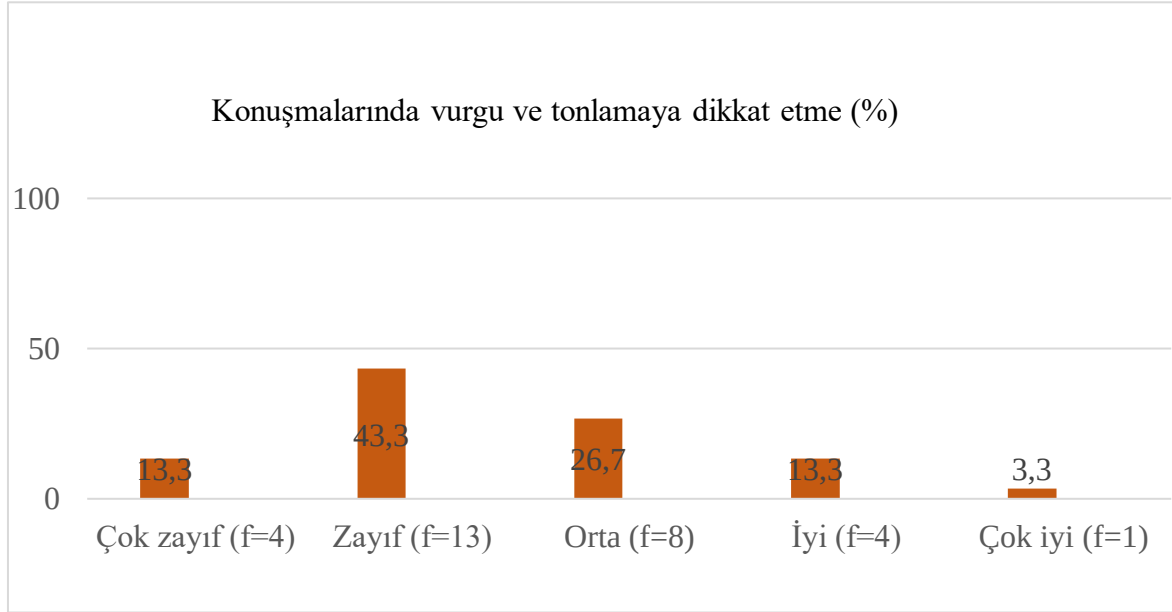
Ö-8. Hayır positif... Türk kültürünü öğrendik o bena biraz şey oldu, positif iyi bi şekilde şey oldu Alman ohuluna. Çünkü orda da sınavlarda da basen çıktı. Birinci Dünya Savaşı'nda bahtık mesela Osmanlı şeyi. Onu türk ohulunda öğrenmiştik. O bana... benim için iyi oldu sınavda. Faydaları olduğunu düşünüyom yani olmuştur. Immm dilde pek... dilde bikaç tane ohul fadası oldu ama o gadar şey değildi.

Ö-12. Bitek benim arkadaşların en çoğu Türk ya da ...(anlaşılmayan sözcük)...geneli başk ülkilerden geliyorlar. Ondan saten böyle fasla dış bakmıyorlar. Daha çok ben de dil öğrenmek istediğim gibi bakıyorlar öyle. Öğrenmek istiyormuş gibi. Olumsuz bir şey görmedim.

Ö-15. Aslında hiç yaşamadım. Tamam, burası benim evim gibi ama asıl evim benim ora (Türkiye) olduğu için hiç zorluk yaşamıyorum. Türkçem iyi ya, ondan hiç zorlanmıyorum. Kültüre uyum derken...yani mesela çoğu şeyi neden yaptıklarını Türkiye'de anlıyorum. Hiç bilmediğim şeyler oluyor tabi. Ama bunlar öyle büyük şeyler değil. Kuzenlerime sorunca anlatıyorlar onlar.

Ö-23. Ya okulda tek okuyo...kitap okuyoduk iki saat. Kitap kit...kitap okuyoduk. Başka bi şey yapmıyoduk. Öğretmenlennen çok anlaşılamıyoduk. Biz soruyoduk hep daha çok öğrenebilir miyiz diye. O da öğretmiyodu. Diyodu haftaya yapcaz, haftaya yapcaz.

Konuşmalarında Vurgu ve Tonlamaya Dikkat Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 81. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumuna ilişkin puan dağılımı

Çocukların konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumları incelendiğinde, çocukların %13,3'ünün (n=4) çok zayıf; %43,3'ünün (n=13) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmede orta düzeyde olan çocukların oranı ise %26,7 (n=8)'dir. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumları iyi olan çocukların oranı %13,3 (n=4); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumunda yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %43,3, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %56,7'dir. Bu değerler, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmeyen çocukların oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Hatta sadece bir öğrencinin, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme konusunda çok iyi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, oldukça fazla çocuğun konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat etmediğini söylemek mümkündür.

Çocukların konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etme durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Çünkü... Evet, hoşlanıyorum. Yani şu dolaydan: Türkiye'de olanları şey yapıyorum. İl.... yani okuyorum. **Sooraa**[Vurgu] işde geliştiriyorum bazen. Anlamayınca bazan **bölee**[Vurgu] yani guguldan yazma filan oluyor. Sevdiğim dolayı yani ...(Almanca kelime)...ne demek lan? Heycanlı **şeeleer**[Vurgu] geliyor yani bazen yani burda olmayanlardan. Türkiye'de çıkıyor.

Ö-6. Imm hayır. **Yaaa**[Vurgu] şimdiye kadar Türk okulda çok **böleee**[Vurgu] işte ne biliyim **öööle**[Vurgu] şeye bakmadık. Yani şimdi Türkçesi, nasıl söylendiğini bilmiyorum **daaa**[Vurgu]. Ya Türk....Türkçe sözünü bilmiyorum o istediğim yani **sööölemek**[Vurgu] istediğim kelimenin. Ama işte yani hep kültür neye baktık **öleee**[Vurgu] şimdi nasıl Türkçe yazılıyor...Biliyorum da yani işte öle kuralları neyi daha yeni baktık, bakmaya başladık. Daha tam **öörenemedim**[Vurgu].

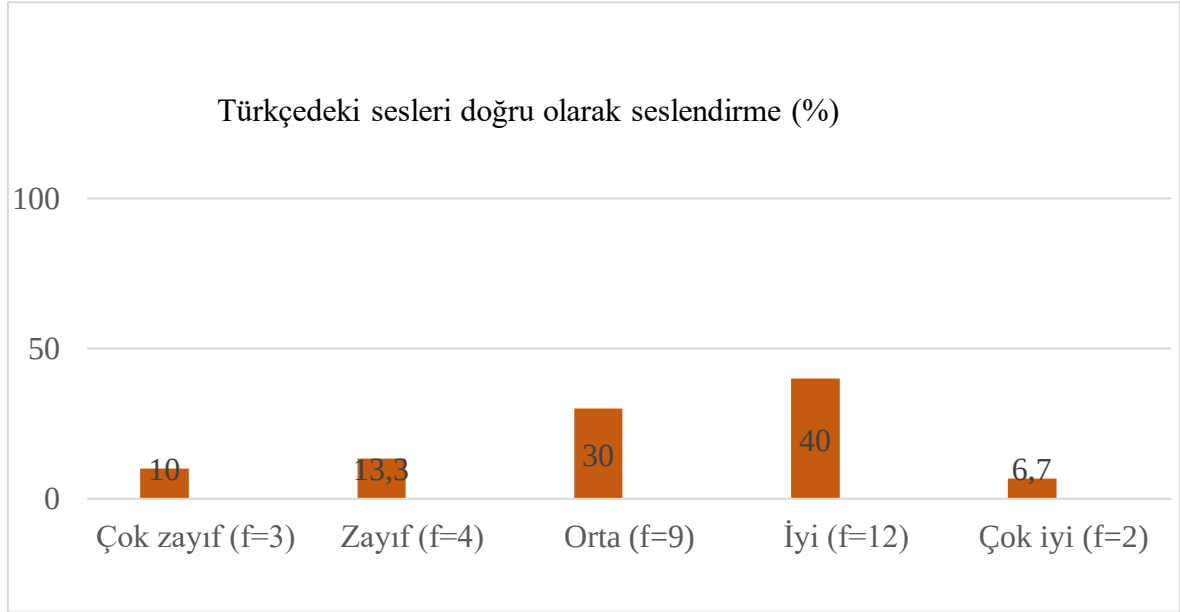
Ö-8. Immm yani burda şimdii[Vurgu] İsviçre’de pek **öneeem**..[Vurgu] pek bişeyim yoh ama genelinde mesela sonra iş bulduğumda **çalışmaah**...[Vurgu] çalıştığımda liseden sora üniversiteden sora tabi bitane iyi bişey olur. Hem Almancamı hem Türkçede olursa bana **poositif** [Vurgu] bi efekt olur. İş anlamında etki olur.

Ö-15. Aslında öyle çok bi şey olmadı. Sadece bi otobüste bi kadın arkadaşım la konuşurken ne konuştuğumu sordu. Merak etmiş herhalde. Ben de dedim bu Türkçe. O da bana neden buranın dilini konuşmadığımı sordu. Başka da bi şey olmadı.

Ö-17. Yani ben de **istiyom**[Vurgu] ve ailem de istiyor. Yani **sebebiiii**[Vurgu] Türkiye giderken ve birisi **Türk**[Vurgu] ama Türkçe bilmiyor ve Türkiye’de ve hiç bi şey anlamıyon Türkçe ve Türkiye’de herkes sana böyle şeyler soruyo ve sen **kendin**[Vurgu] bilmiyon o soruları. Onun için Türk okula gidiyom.

Ö-25. Iııhhh karşılaştığım **oluyor**[Vurgu] öğretmenlerden dolayı. Bazen anlaşıyorsun bazen dersi **yapmıyorlar da**[Vurgu] başka bir şey yapıyorlar falan. Çözüm önerileri, kitapları daha iyi olabilir veya öğretmenlerin daha daha konu...bizle Türkçe veya kültür... daha çok iyi **bilgili**[Vurgu] öğretmenler gelebilir.

Türkçedeki Sesleri Doğru Olarak Seslendirme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 82. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme durumuna ilişkin puan dağılımı

Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme durumu incelendiğinde, çocukların %10'unun (n=3) çok zayıf; %13,3'ünün (n=4) de zayıf olduğu görülmektedir. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede orta düzeyde olan çocukların oranı ise %30 (n=9)'dur. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme durumları iyi olan çocukların oranı %40 (n=12); çok iyi olan çocukların oranı ise %6,7 (n=2)'dir. Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %76,7, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %23,3'tür. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede yeterli olduğunu göstermektedir. Yine bu çocuklardan büyük bir çoğunluğunun iyi durumda olduğu görülmektedir.

Çocukların Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirme durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-3. Daha farklı şeyler yapılabilirdi. Yani şimdik daha çok yani kitapla zaman olsa ya da kağıtlarla daha çok yani örensek daha iyi olur. Çünkü ben gittiğimde çok şey yapamıyok. Yani sınıf, disiplin iyi olmadı.

Ö-4. Çünkü yani Türk filimlerinden söz ediyorum şimdi. Türkçeye çevirilmiş filimlerden nefret ediyorum ama Türk filimleri çok hoşuma gidiyor çünkü gene dediğim gibi Türk çok

Türk kültürüyle Türk, başka Amerikan filimlerinde ya da Fransız filimlerinde bulamıycan konuları işlendiği için ya da Türkiye'ye öz konular işlendiği için. O kadar.

Ö-7. Arasında ilişki vardır. İh... yani biz Türkük. Bizim kültürdür. Bizim imm eehhhh...yani izine gettiğimiz ve bizim ayledimiz... Ailemizin yaşadığı bir ülkenin hikâyesini bilmen gerekiyordu. Bu sebeple aralarında bir ilişki var olabilir.

Ö-8. Yani biras düşük. Burda düşük birazcık benim hala. Ama en azından böyle yani Türk milletle konuşabiliyorum Türkçe böyle anlaşabiliyoruz falan iyiyim. Ama böyle ım şey, hikayesi, Türkiye'nin hikayesini, Türkçenin böyle daha çok şeyini bile.. bilmiyorum. Biraz daha komposit konuşamam, o şekilde. Basit Türkçe konuşabiliyorum sırf.

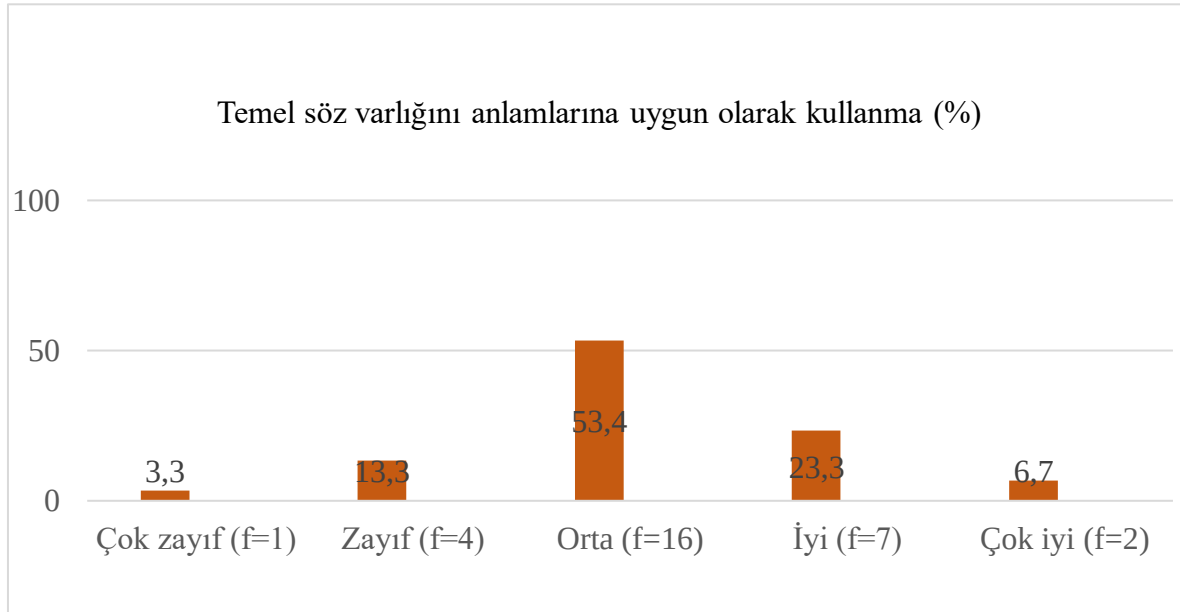
Ö-12. Evet. Yeterli. Çok öğreniyoruz. Ee kitap da okuyorus. Sonra öğretmenler hep iyi geliyoo. Naap... napcamıza şimdi bi şey bitirdiğimizde ozman bitane daha kağıt veriyolar. Her şey iyi yapıyolar. Şimdiye kadar iyi.

Ö-23. Hayır, çok öğretmiyorlar. Öğretmenler kendinden istemiyodu galiba. Problem öğretmende. Küçükkene bi öğretmen vardı o öğretiyodu. Sonra yeni gelen bi öğretmen vardı o öğretmiyodu. Sonra hepsini unuttuk.

Ö-25. İsviçre'de yaşadığımdan dolayı böyle bakıyorlar garip garip. Sanıyorlar onların hakkında konuşuyoruz, o yüzden basen garip bakıyolar. Herhangi bir tepki almadım ama garip bakıyolar. Aslında anlamadıkları için öyle baktıklarını düşünüyom.

Ö-30. Yani benim için bence yeter. Konuşabiliyom Türkçeyi. Yazabiliyom da. Bi de öğretmen çok iyi geliyor. Bi kalemin kırılıyor bana hemen yenisini veriyor. Bi şey soruyom bana bol bol anlatıyor. Yeni söz öğreniyoz okulda arada. Benim hiç bilmiyorum...bilmediğin kelimeler anlattı öğretmen geçen hafta. Bana yeterli yani.

Temel Söz Varlığını Anlamlarına Uygun Olarak Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 83. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı

Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumu incelendiğinde, çocukların %3,3'ünün (n=1) çok zayıf; %13,3'ünün (n=4) de zayıf olduğu görülmektedir. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %53,4 (n=16)'tır. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumları iyi olan çocukların oranı %23,3 (n=7); çok iyi olan çocukların oranı ise %6,7 (n=2)'dir. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %83,4, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %16,7'dir. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada yeterli olduğunu göstermektedir. Yine bu çocuklardan büyük bir çoğunluğunun orta durumda olduğu görülmektedir.

Çocukların temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-4. Çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü şu an bile Türkçe konuşmak zorunda olduğum için ve hiçbir şekilde Almanca kelime sıkıştıramadığım için ...(anlaşılamayan kelime)... heyecanlıyım. Farketmişsinizdir zaten. Daha hâkim olabilmek isterim ya da kelime hazinem daha geniş olmasını çok isterdim. Tabi bu dediğim gibi aslında çok çaba gösterdiğim bi şey kitap okuyarak falan ama burda öyle bir rahatlık var ki herkeze Türkçeyle

Almancayı karıştırabildiğim için, annemle bile, o yani hani ıhh şu an elimden o rahatlığı aldın o yüzden heyecanlanıyorum, öyle bir şey var şu anda.

Ö-6. Evet. Bazen yani imm şimdi ben öbür diller de yani işte görüyorum okulda. Sonra belki bi başka dilde bi söz görürsem sonra işte ya bana imm tanıdık gelir çünkü Türkçede var. Yani onun için anlamını bilirim ıhhh ve öyle. Benzer kelimeler olduğunda daha kolay öğrenirim yani yardım ediyolar. Yani diğer dersleri biras kolaylaştırabilir. İşte kelimeleri ta.. imm... tanımakta ya da yani benser kelimeler, işde yani ben sadece öle yani.

Ö-7. Arasında ilişki vardır. ıhhh... yani biz türkük. Bizim kültüredür. Bizim imm eehhhh...yani izine gettiğimiz ve bizim ayledimiz... Ailemizin yaşadığı bir ülkenin hikayesini bilmen gerekiyordu. Bu sebeple aralarında bir ilişki var olabilir.

Ö-10. Problem yaşamadım ama Türkçe dersinde daha fazla Türkçe okumayı falan öğrendik. Türkiye'nin hikayesini felan hiç öğrenmedik. Evet, bu kadar.

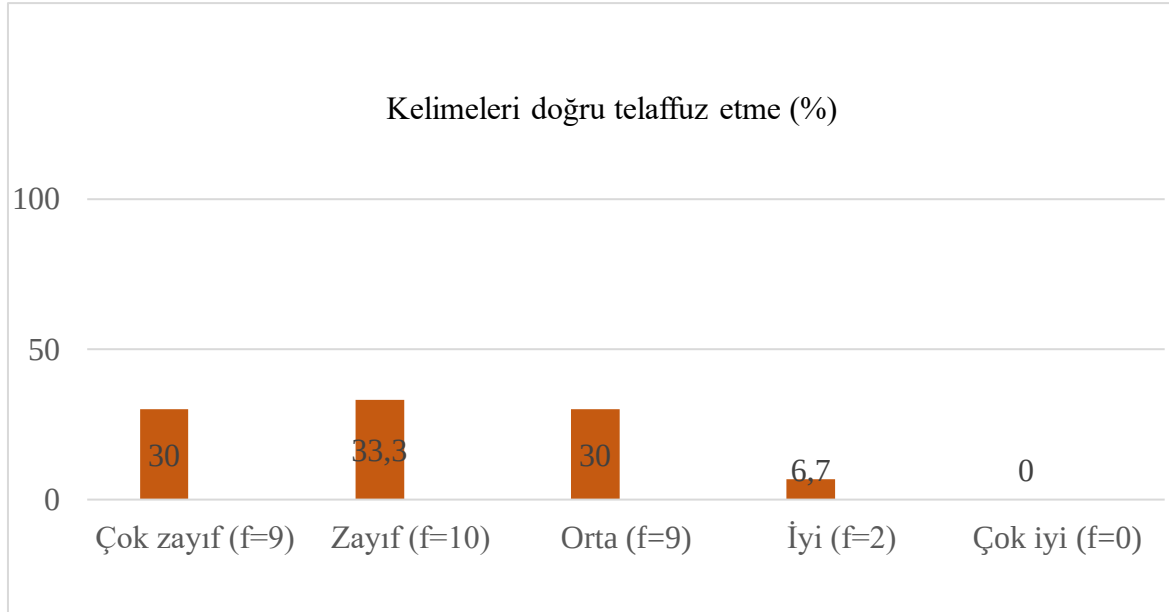
Ö-17. Yani, yani böyle çocuklar tanımasaydım(?) bakıyorlar. Sadece böyle geliyorlar, Almanca söylüyorlar “ne söylüyon?” evet, sadece bunu söylüyorlar.

Ö-24. Görüyorum. Çünkü evde çok Türkçe konuşuyoruz. Bi de imm evet başkalarının Türkiye’de de böyle zorla konuştum böle daha iyi konuşmak isterdim. Evde Türkçe konuşulduğu için Türkçe ana dilim.

Ö-27. Evet, çünkü böle kitap okuyunca Türkçesini Almancası da oluyor o zaman. Okulda böle puan gibi yapabiliyosun. Onları soora Türkçe okuduğumu ama Almancaya dönderebiliyorum soora öle yapabiliyorum.

Ö-30. Beni hemen biliyorlar İsviçreliyim. Ben basen böyle şey oluyom...Sıkılıyom böyle sanki dışmışım gibi oluyor onlarnan. Bazı kültür şeylerini bilmiyom. Basen bennen dalga geçiyorlar. Uyum olmuyor yani. Dili yani Türkçeyi tam konuşamıyom onlarnan.

Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 84. Kelimeleri doğru telaffuz etme durumuna ilişkin puan dağılımı

Kelimeleri doğru telaffuz etme durumu incelendiğinde, çocukların %30'unun (n=9) çok zayıf; %33,3'ünün (n=10) de zayıf olduğu görülmektedir. Kelimeleri doğru telaffuz etmede orta düzeyde olan çocukların oranı ise %30 (n=9)'dur. Kelimeleri doğru telaffuz etmede iyi olan çocukların oranı %6,7 (n=2); çok iyi olan çocukların oranı ise %0 (n=0)'dır. Kelimeleri doğru telaffuz etmede yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %36,7, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %63,3'tür. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının kelimeleri doğru telaffuz etmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların hiçbirinin kelimeleri doğru telaffuz etmede çok iyi olmadığı görülmüştür. Çok zayıf, zayıf ve orta düzeyde olan çocukların puanlarının da birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Çocukların kelimeleri doğru telaffuz etme durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Etkiliyor yani mesela Türkçeynen Fransızca arası yani bazı şeyler var. Ana, yani ana derken yakınlıkları var. Benzer kelimeler. Mesela asansör(Fransızca), asansör olarak geçiyor. Almancada önce Almancasını şapıyım. Almancasını bulamayınca hemen Türkçeni, Türkçesi olmayınca İngilizcesini şeyapmamız gerekiyo. Ondan soora çıkıyor yani ortaya. Yani Türkçenin çok büyük faydaları var bende. Başka bi faydası...yok yani.

Ö-4. Tabi ki Türkçeyi ana dilim olarak görüyorum çünkü Türkçeyi yani ben önce Türkçeyle Almancayı daha doğrusu paralel öğrendim, ikisini de aynı anda öğrendim hemen hemen ve

ikisini de ana dilim gibi konuşabildiğimi düşünüyorum. Almancam tabi ki daha iyi ama ıııhh Türkçeyi ııhhh duygularımı, sanırım duygularımı Türkçe daha iyi ifade edebildiğimi düşündüğüm için ya da ne bilim belki annemle alakalı. Annemle sade Türkçe konuştuğum için ve annemle daha duygusal bir bağlantım olduğu için hep ondan dolayı olabilir, bilmiyorum. O yüzden Türkçeyi daha çok ana dilim olarak görüyorum. Belki işte annemle, annemden kaynaklı bir şey o da olabilir yani.

Ö-5. Türkçe filimler böle çoh, Türk filimleri daha çoh iskiden felan anlattıhları için, çekildiği için daha çoh şey geliyor bana, bilmiyom yakın geliyor. Güzel buluyorum böle öğrenmek ne yaşanmış önceden ve şimdi hayatımız nasıl? Yani çoh meraklıyım.

Ö-8. Yani ben derim yarım yarım görüyorum Türkçe Almanca. Çünkü benim günün nedeysen yüzde dohsan aşah yuharı Almanca konuşuyorum, sırf evde ayilemle Türkçe konuşuyorum. Onun için kend.. bana birisi sorsa böyle aslında Almanca derim özellikle. Kendim ana dilim Almanca derim. Bunun sebebi daha çoh Almanca konuşuyor olmam, özellikle bundan.

Ö-9. Evet, Türkçeden Fransızca çok iyi oluyo. Çünkü Fransızca Türkçeyen biras aynı oluyo. Ondan iyi oluyo. Ondan faydalaniyorum. Başka fadası olmuştur. İngilizcenin de fadası vardır da ama şimdi ben Fransızcaya en çok fadalı olduğumu sannediyorum.

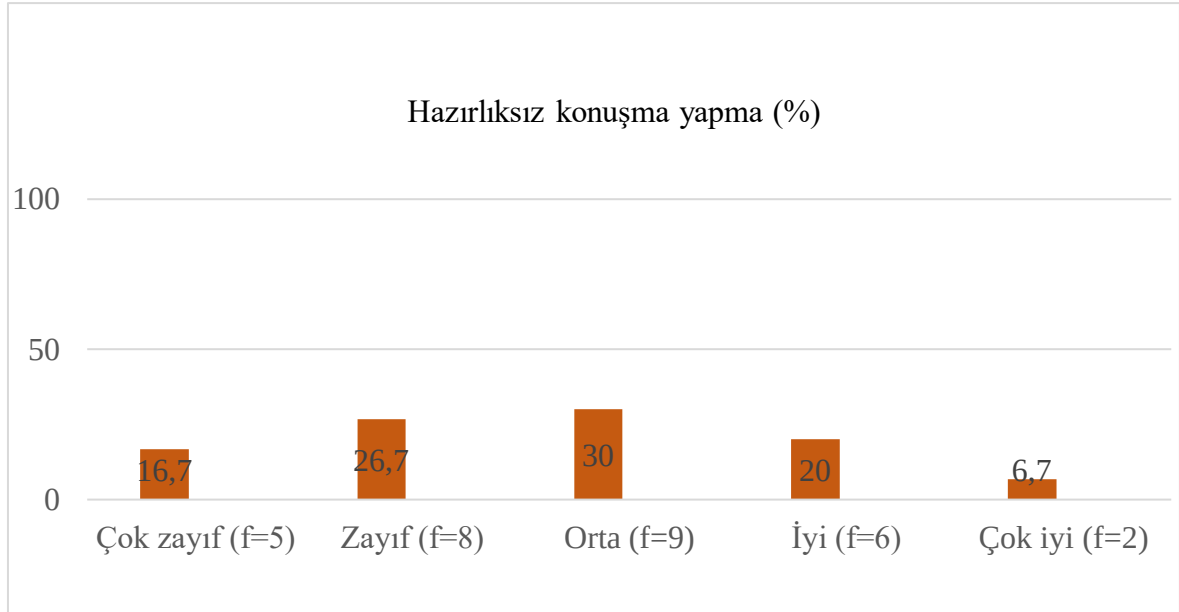
Ö-13. Olabilir, mesela Türkçede bazı kelimeler Fransızcada da aynı oluyor. Ondan sonra ne bilim, Fransızcada sınav olunca belki aynı harf olunca bi etkisi olabilir diye düşünüyorum. Bence yani etkisi ya oluyo ama çok değil. Bazen işde dediğim gibi harfleri ya da kelimeler...

Ö-19. Ben kendim istedim. O zamanlar izne gittiğimizde ben çok zorlanıyodum. Böyle konuşma istiyordum ama hep Almancaya kayıyordu kelimelerim. Ben de sevmiyordum. Annemnen babam git dedi. Yani ben istedim de gitmeyi. Orada güzel konuşmayı felan da öğretiyor öğretmenim bana.

Ö-24. Şimdi üret.. üretmenimizle hiç iyi geçinemedim. Kişisel problemlerim vardı. Onun dışında problemle karşılaşmadım.

Ö-26. Bilmiyorum. Aslında daha doğrusu istiyorum amaaa zor biraz. Yani dersler Türkiye.. yani Türkiye'yi çok seviyorum oraya taşınmak istiyorum ama taşınamıyorum. Türkiye'ye taşınmak istediğim için de öğrenmek istiyorum.

Hazırlıksız Konuşma Yapma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 85. Hazırlıksız konuşma yapma durumuna ilişkin puan dağılımı

Hazırlıksız konuşma yapma durumu incelendiğinde, çocukların %16,7'sinin (n=5) çok zayıf; %26,7'sinin (n=8) de zayıf olduğu görülmektedir. Hazırlıksız konuşma yapmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %30 (n=9)'dur. Hazırlıksız konuşma yapmada iyi olan çocukların oranı %20 (n=6); çok iyi olan çocukların oranı ise %6,7 (n=2)'dir. Hazırlıksız konuşma yapmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %56,7, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %43,3'tür. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının hazırlıksız konuşma yapmada yeterli olduğunu göstermektedir. Orta ve zayıf düzeyde olan çocukların puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu çocukların büyük bir kısmı ise hazırlıksız konuşma yapmada orta düzeyde yer almaktadır.

Çocukların hazırlıksız konuşma yapma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-3. Bu baştan olduydu, evet. Şimdik, ıııı...tam hatırlamıyom ya. Yok yani tek o. Bi yer vardıydı da yani o tek hatırlamıyom yani, küçükkendi. Ama o artık bitti yani artık yaşamıyom.

Ö-5. Belki olabilir. Belki olabilir mesılaaa konuşmahta felan. İhh kelimeleri boğlandırmah böle... Çoh faydası oluyo ben görüyom şimdi yani. Valla olur diye düşünüyom. Mesela yazmamı felan daha çoh etkiliyebilir Türkçe yazabiliyosan, konuşabiliyosan diye düşünüyom.

Ö-7. Türkçeyi ana dilim olarak görüyorum, çünkü evde hep konuşuyoruz ve Türkiye’de ailem de konuşuyorum ve yani Almancayı ana dilim olarak ben alamıyorum. Türkçeyi daha çok ana dilim olarak görüyorum. Evde onnan büyüdük işte annemiz babamız onu hep konuşuyordum. Onlar çünkü Almancayı iyi bilmiyor. Onlarnan hep Türkçe konuşuyoruz ondan.

Ö-11. Evet şimdi birisi ben sorduğunda bugün şimdi bak bayram günü olduğunda ozman şeylere neden olduğu için bugün niye bayram olduğunu ya da niye ozman ogunu kutluyoruz diye onu anlatabiliyorum. O iyi oluyor. Türk okulumda kitap da okuyoruz. Ben önceden Türkçe iyi kitap okumuyodum. Şimdi dah o kadar iyi değilim de ama dah iyi öğreniyorum. Daha faydası oluyo.

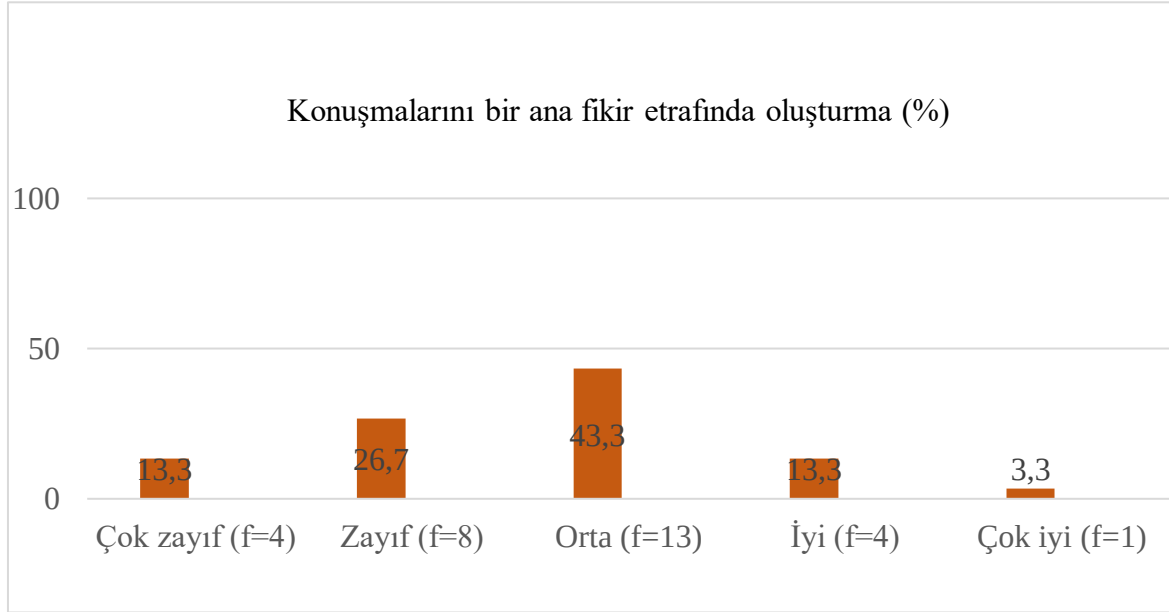
Ö-12. Evet, Türkçeden Fransızca çok iyi oluyo. Çünkü Fransızca Türkçeynen biras aynı oluyo. Ondan iyi oluyo. Ondan faydalaniyorum. Başka fadası olmuştur. İngilizcenin de fadası vardır da ama şimdi ben Fransızcaya en çok fadalı olduğunu sannediyorum.

Ö-18. Türkçeyle kültür...bence var yani. Yani mesela Türk kültüründe tarihçe alakalı Türkçede mesla böyle insanlarla falan konuşmuş şeyleri mesla. Başka ne diyebilirim? Başka bi şey vardır da onları ben bilmiyorum ama var olduğunu düşünüyorum.

Ö-24. İlk başta ailem istiyordu. Sonradan zaten yoktu da ben de gitmek zorunda değildim. Şimdi gene Türk ımm şeyi olsa gene gitmek isterim ama yok diye gidemiyorum. Daha iyi Türkçe konuşmak istiyorum.

Ö-26. Yaniii, biz domuz eti yiyemiyor...yiyemeyiz. Bu bizim kültürümüz. Türkçeyi öğrendiğim için bu kültürü de öğrenmiş oldum. Annemler öğretmişti aslında ama daha iyi öğrendim bunu.

Konuşmalarını Bir Ana Fikir Etrafında Oluşturma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 86. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma durumuna ilişkin puan dağılımı

Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma durumu incelendiğinde, çocukların %13,3'ünün (n=4) çok zayıf; %26,7'sinin (n=8) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %43,3 (n=13)'tür. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada iyi olan çocukların oranı %13,3 (n=4); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %59,9, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %41,1'dir. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yeterli olduğunu göstermektedir. Buna karşın, konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yeterli düzeyde olan çocuklarla yetersiz düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada çok iyi düzeyde olan sadece bir çocuk bulunmaktadır.

Çocukların konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Evet görüyorum. Sebebi, önemli bir dil yani ana dilimiz. Imm... işde yani nasıl diyim? Önemli yani benim için. Şey yani, nasıl diyim şimdi? Türkiye'ye gittiğimde ben şimdi orda kuzenlerimle Almanca konuşamam heralde yani. O yüzden Türkçeyi öğrenmem gerekiyor.

Bitek ondan değil yani başka türlü de var da onu ben anlatamayacam sana yani tam olarak. Türk olduğum için de yani, o da var.

 -4. Evet, tabi ki. Tabi şimdi çok hakim ne dile ne de kültüre o kadar hakim olmadığım için. şu an bile mesela o dediğim gibi her an böle ehh takıldığım bi yerde o Almanca veya İngilizce kelimeyi sıkıştırmak istiyorum araya ama bunu Türkiye...bunu burda şu an İngilizce olsa gene olur ama Türkiye’de ne biliyim dayımlarla konuşurken araya o Almanca kelimeyi sıkıştıramam. Bu beni sonra zaman zaman tabi biraz yoruyo. O biraz beni zorlayan şey. Bi de kültür de tabi ki burda tabi ki evimizin içinde gene Türk kültürü geçerli ama o da sadece ne bilim anneyle babayla kardeşle bir rahatlık var. Türkiye’ye gittiğim zaman çok dikkat etmem gerekiyor söylediğim şeylere ya da tabi ki otomatikmen kasılıyorum yanlış bir şey yapmamak için. Bunun verdiği bir zorluk var.

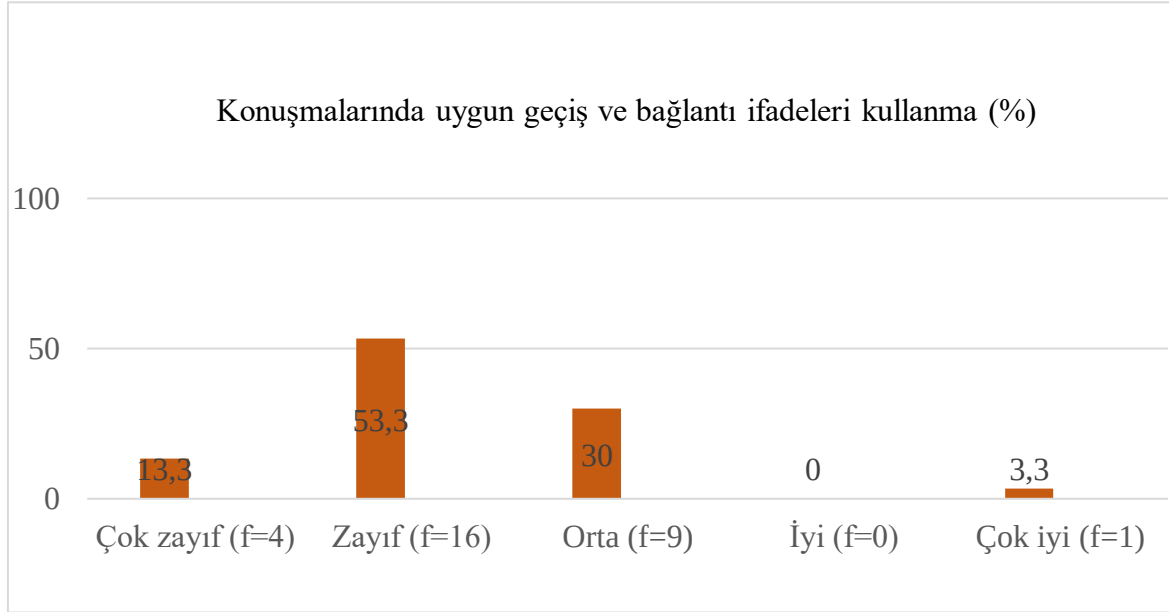
 -8. İlk başta ailem istemişti. Ama böyle beşinci sınıftan itibaren felan ben de severek gittim. Ondan itibaren biraz önemini anladım. Çünkü ondan önce Salı şey ımmm cumartesi günümü gaybettim o şekil. Arhadaşlarım dışarıda oynuyordu benim ohula gitmem gerekiyordu. İşte güzel değildi benim için. Ama işte beşinci sınıftan itibaren önemini anadım bi şekilde. Bana sonra hangi şans verebilir diye. Onun için beşinci sınıftan itibaren kendim istemedim, başlamadım.

 -11. Evet. Imm...koo...şimdi şey şimdi komik oluyolar. Ben anlıyorum ya ondan komik şii... şimdi Almanya’da Türk filimler oluyo. Onları ben anlıyorum ama bazıları anlamıyor gine de bakıyo. Ama ben kendim için iyi oluyor ben Türkçe filim bakmak.

 -18. Evet, hoşlanıyorum. Çünkü bazen bilgi şeyler oluyor mesela tarihte felan ya da başka ne diyebilirim? Bilmediğim şeyler mesela bazen mesla ne diyeyim yaa...bir tane peygamberden alakalı şeyler vardı tam yani peygamberleri biliyorum da yani başka bir peygamberdi çok duymadığım ondan bikaç yazı okumuştum yani, hoşlanmıştım.

 -24. I ih. Öyle bir etkisi yok. Dersler başka. Çünkü şimdi ben Almancayı Türkçeden daha iyi biliyorum. Ondan diyemem ben Türkçeyi daha iyi konuşuyorum.

Konuşmalarında Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri Kullanma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 87. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma durumuna ilişkin puan dağılımı

Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma durumu incelendiğinde, çocukların %13,3'ünün (n=4) çok zayıf; %53,3'ünün (n=16) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %30 (n=9)'dur. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada iyi olan çocukların oranı %0 (n=0); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %33,3, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %66,7'dir. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada yetersiz olduğunu göstermektedir. Buna karşın, konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yeterli düzeyde olan çocuklarla yetersiz düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine uzak olduğu görülmektedir. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada, iyi düzeyde hiçbir çocuğun olmadığı görülmüştür. Ayrıca konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmada çok iyi düzeyde olan sadece bir çocuk bulunmaktadır.

Çocukların konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-4. E problem demeyelim de ııhhm o geçirdiğimiz o iki saat, herkes hani o sadece o iki saatin farkındaydı. Haftada sadece iki saat görüşüyoruz ve o yüzden çok mesela bana ne biliyim ıhmm Türkiye'deki bi çocuğun edinmesi gereken bilgiler bile bende yok. Tarihle ilgili olsun ya da ne biliyim yani dille ilgili olsun mesela, böyle şeyler bende eksik tabi ki. Ve bunları sadece o iki saate sığdıramazdık da zaten ama ıhm daha çok ders işleyebilirdik. O iki saatimiz daha çok yani o kadar ııhh levlımız o kadar düşüktü ki sanki sadece öğretmenlerin amacı çocuklar biras konuşsun da en azından Türkçe konuşmayı becersinler gibiydi. Ama o bilgileri fazla edinemedik gibi. Dediğim gibi çoğu Türkler, burdaki Türkler, bu benim, ben böyle görüyorum daha doğrusu, Türkçeye bile çok hâkim, yeterince hâkim olmadıkları için bi ordan başlayalım onlar bi düzgün Türkçe konuşmayı öğrensinler ondan sonra enıhh ne biliyim işte tarih dersine falan geçeriz gibi. Tabi ki o iki saatte hiçbir şey yapamadık.

Ö-5. Yani bile...bilmekten mi mesela Türk kültürünü bilip... Evet tabi ki de vardır. Mesela şimdi bikaç tane İsviçreli gelse Türk kültürümüzü anlatabiliriz ona ama o kendisi yaşamadığı için ve dili bilmediği, konuşmadığı için anlayamaz belki evet evet diyordur amma aynısı olmaz. Bis şimdi kendimiz İsviçreli olsah ve Türk kültürünü yaşasah gine de aynı olmaz diye düşünüyorum.

Ö-8. Burda konuşmuyom Türkçe ama Türkiye'de arhadaşlarımlayım. Burda hiç Türkçe konuşmuyom arhadaşlarımla, arhadaşlarım hep Almanca konuşuyor. Genellikle Türk arhadaşlarımla Türkçe konuşmuyom. Yani Türk ohulunda şey olduğunda konuşuyom. Onlar da çünkü benim gibi. Almanca konuşuhları için bahmıyorlar.

Ö-12. Hayır ben kendim de öğrenmek istiyorum. Baee... şeyy... şey olmak istedim. Şimdi ben burda okuyorum ve sonra Türkiye'ye bi sefer döndüğümde e bi şey...Türk...şey...ımmm neydi? Türk.... E öyle bi şey. Hayır Türk emm... Türk nesi olsun demek istedim? Şey...Tüürrkkk... Bilmiyom. Sonunda veriyolar ya şey. Not..not diploma evet. Türk diplomam olsun diye onu istiyorum.

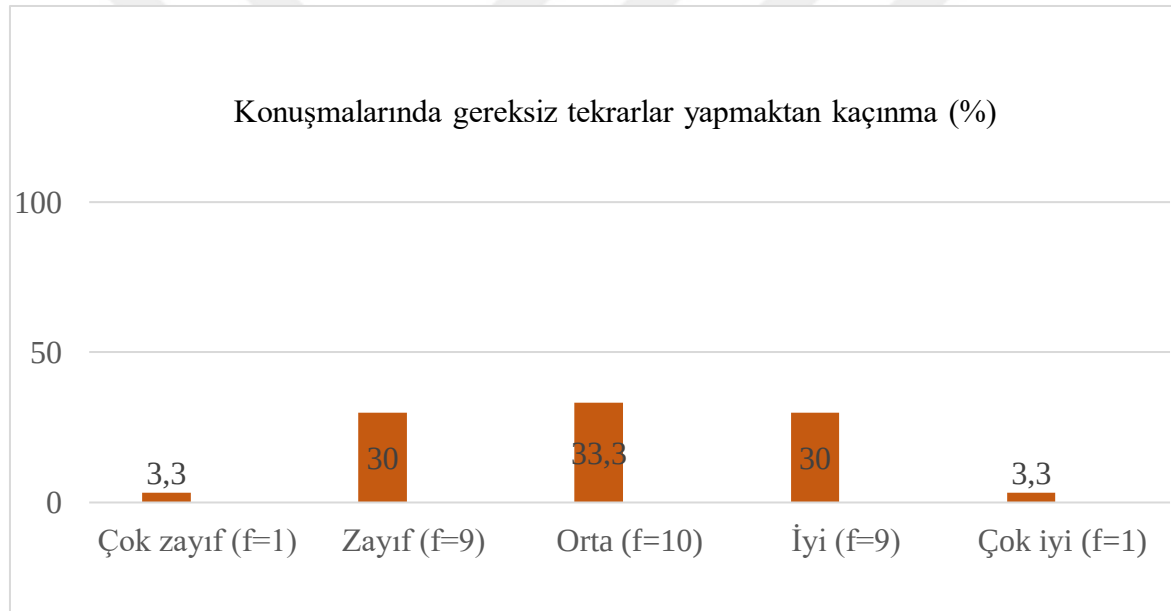
Ö-18. Yani Türkçeylen Almanca arasında fark baya çok yani. Türk kelimelerin Almanca kelimelerin bir farkı yok yani çok. Yani ne diyim başka? Hıh Türkçeyi mesla bir insan Türkçeyi çok iyi bilirse o zaman Almancayı da çok iyi bilemez. Çünkü arada büyük bir fark var yani Almanca ve Türkçe arasında. Yani çok bağlantı olduğunu düşünmüyorum.

Ö-19. Aslında daha fazla öğrenmem gerekiyor. Mesela bazan benim hiç duymadığım bi kelime geliyor karşıma. Ben onu şey yapamıyom...anlayamıyom. Öyle olunca aslında

üzülüyom da. Hani ben Türküm nasıl bilmem gibisinden. Oluyor yani öyle. Öğretmenimiz Türkçe kitap oku dedi ama onu da her zaman okuyamıyorum. Okusam aslında herhalde düzelir az daha Türkçem.

Ö-25. Yok öyle olmuyor ama kelime zayıflığı çok yaşadım çünkü Türkiye'dekilerin Türkçesi daha iyi olduğu için genellikle kendimi biraz anlatmakta zorluk çekiyorum. Hem kelime eksikliği hem de İsviçre'de Almanca konuşuyoruz ya basen kafan karışıyor. İkisinde aynı anda konuştuğumu farkında bile olmuyorsun, karşındaki anlamıyor ondan dolayı.

Konuşmalarında Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 88. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumuna ilişkin puan dağılımı

Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu incelendiğinde, çocukların %3,3'ünün (n=1) çok zayıf; %30'ünün (n=9) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %33,3 (n=10)'tür. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada iyi olan çocukların oranı %30 (n=9); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'tür. Konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %66,6, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %33,3'tür. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan

kaçınmada yetersiz düzeyde olan çocuklarla yeterli düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine uzak olduğu görülmektedir. Ayrıca, konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada hem zayıf düzeyde hem de çok iyi düzeyde olan sadece bir çocuk bulunmaktadır. Zayıf, orta ve iyi düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Çocukların konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Hayır, yeterli değil yani. Çok, çok Almanca konuşuluyo orda bazen yani Türkçe yerine. Kitap okumas....yani aslında kitap var ama ordan da çok çalışma olmadığı için kağıtlarda da aynı türlü şeyde olduğu için yani bence biraz daha uzun yapmaları gerek yani. Yani ders...kitaplardan...kitaplardan çok az çalışıyorlar yani. Başlıyorlar, sonra birisi bi soru soruyor. O sorudan sonra başka bir soru geliyo o sorudan giderkene sonra Almancaya dönüşüyor bi türlü. Tam anlamıyoruz yani.

Ö-4. Dediğim gibi Türk kültürü olsun, Türkiye'yle bağlantım olsun, her sene oraya gidiyor olmamız falan memlekete. Eııhh... ondan sonra akrabalarım da eehh.... konuş...konuşmak istediğim için, konuşabilmek istediğim için, anlaşılabilmek istediğim için Türkçe öğrenmek tabi ki eeııhh..... daha hatta daha da geliştirmek isterim ve öğrenmek de isterim.

Ö-6. As..as.. olması lazım çünkü.. Ya aynı.... Aynı ülkeden geliyor yani Türk dili ve Türk kültürü. Iıhh yani bilmiyom işte yani... Türkçe öğrendiğimde Türk kültürü öğreniyorum diyemem, öle bi bağlantı yok.

Ö-9. Mesela İngilizce dersinde benim...bana çok oldu. Bi tane kelimeyi bilmesem bile hani Türk..Türkçeye bir kelimeye benzemiş oluyor, ordan duymuş oluyorum. Kelime benzerlikleri öğrenmemi kolaylaştırıyor. Bence diğer derslerde de kolaylık sağlıyor çünkü hani iki, Almancaynan beraber iki dilin...ikinci dilime sahip oluyorum. Öyle üçüncü dili öğrenmek daha kolay oluyo.

Ö-12. Ben saten burda aynı Türkiye'de yaşa...tam değil de ama biras Türkiye'de yaşadığım gibi şey hissediyorum. Çünkü burada çok Türk var. Burda da çok Türkçe konuşuyorum ama tek kültür başka.

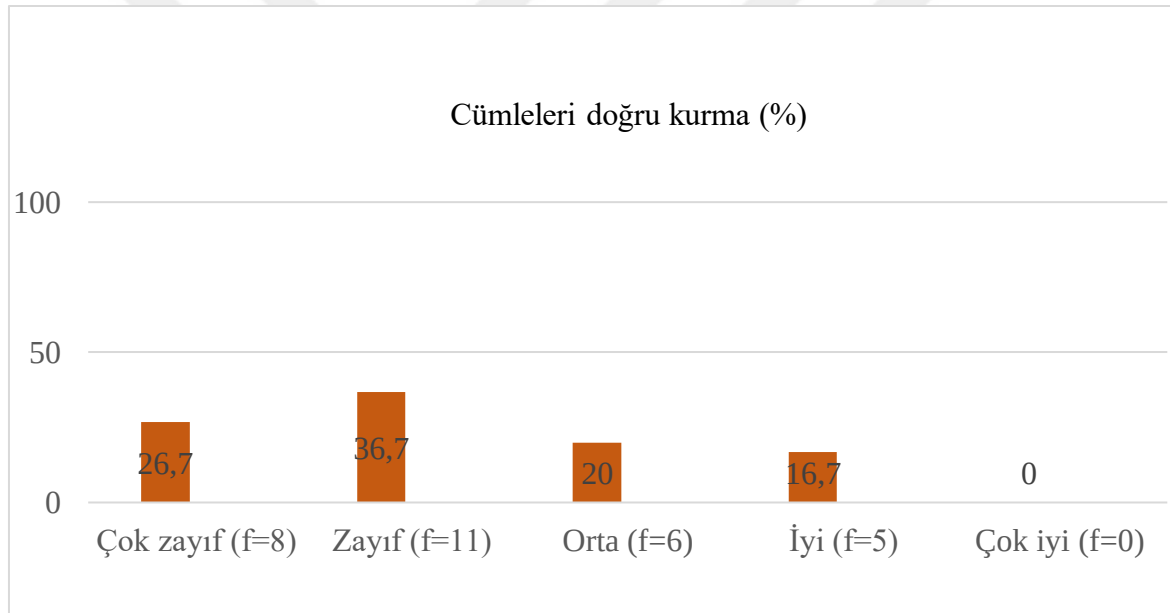
Ö-18. Yeterli şu anda benim durumumda yeterli. Çünkü yani biri mesla birisi bana dese Türkiye'deysem mesla zor durumdaysa mesla ya da oldum yeri bilmiyorsam insanlara

sorabilirim mesela ben nereye gitmem gerekiyor falan telefon numarası falan, annemi arayabilir miyim falan.

Ö-25. Yeterliydi çünkü... ya zaten küçük yaştan beri öğrettikleri için daha çok küçükken daha çok beynimizde kaldığı için şimdiden avantajı olduğu için ya da ailemden aldığım için yeterli görüyorum.

Ö-29. Mesela biz bi şey olmasını istediğimiz zaman İnşallah diyoruz hep. Bu kültür aslında. Tabi bunun dini bi anlamı da var da. Ama çoğu zaman ağzımız alıştığından. Dil işte burda. Dilimiz otomatikmen gidiyor o kelimeye. Kültürümüz olduğu için hem de.

Cümleleri Doğru Kurma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 89. Cümleleri doğru kurma durumuna ilişkin puan dağılımı

Cümleleri doğru kurma durumu incelendiğinde, çocukların %26,7'sinin (n=8) çok zayıf; %36,7'sinin (n=11) de zayıf olduğu görülmektedir. Cümleleri doğru kurmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %20 (n=6)'dır. Cümleleri doğru kurmada iyi olan çocukların oranı %16,7 (n=5); çok iyi olan çocukların oranı ise %0 (n=0)'dır. Cümleleri doğru kurmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %36,7, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %63,3'tür. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının konuşmalarında cümleleri doğru kurmada yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca, cümleleri doğru kurmada yeterli düzeyde olan çocuklarla yetersiz düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine çok

uzak olduğu gör÷lmektedir. Öğrencilerden, cümleleri doğru kurmada çok iyi olan çocuğun bulunmadığı gör÷lmektedir.

Çocukların cümleleri doğru kurma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-1. Geldiğim ÷lke hakkında daha çok şey biliyorum ve...Türkiye'ye gittiğimde daha çok şey biliyorum mesela. Yani Türkiye'ye gittiğimde ortada kalıp bi şey bilmiyor olmuyorum daha çok.

Ö-2. Burda yani, yaşamadım. Ama okulda çok yaşıyor çünkü, ya burda Almanca okul, Almanca yani, İsviçre'desin, Almanca konuşman gerek ya da İngilizce, Fransızca türlü şeylerden. Başka dilde bi şey duymak istemiyorlar. Arnavutça, Türkçe ya da başka dilden. Duyduklarında, yani duyduklarında tepkiii.... ağır olmuyor yani. Söylüyorlar yani istemiyoz diye. Ama küfürlü falan değil.

Ö-5. Yoh yaşamıyorum ama konuşmahta, bazen almanca konuşuyorum otomatikmen İsviçre'de konuştuğumuzdan. Onu bazan böyle unutabilmek üç dört haftada, bazen zor geliyor. Amcalarımla felan konuştuğum zaman hemen sinirleniyorlar, Almanca konuştuğum zaman ama aslında onun dışında problem yok.

Ö-7. Türkçeyi ana dilim olarak görüyorum, çünkü evde hep konuşuyoruz ve Türkiye'de ailem de konuşuyorum ve yani Almancayı ana dilim olarak ben alamıyorum. Türkçeyi daha çok ana dilim olarak görüyorum. Evde onnan büyüdük işte annemiz babamız onu hep konuşuyordum. Onlar çünkü Almancayı iyi bilmiyor. Onlarnan hep Türkçe konuşuyoruz ondan.

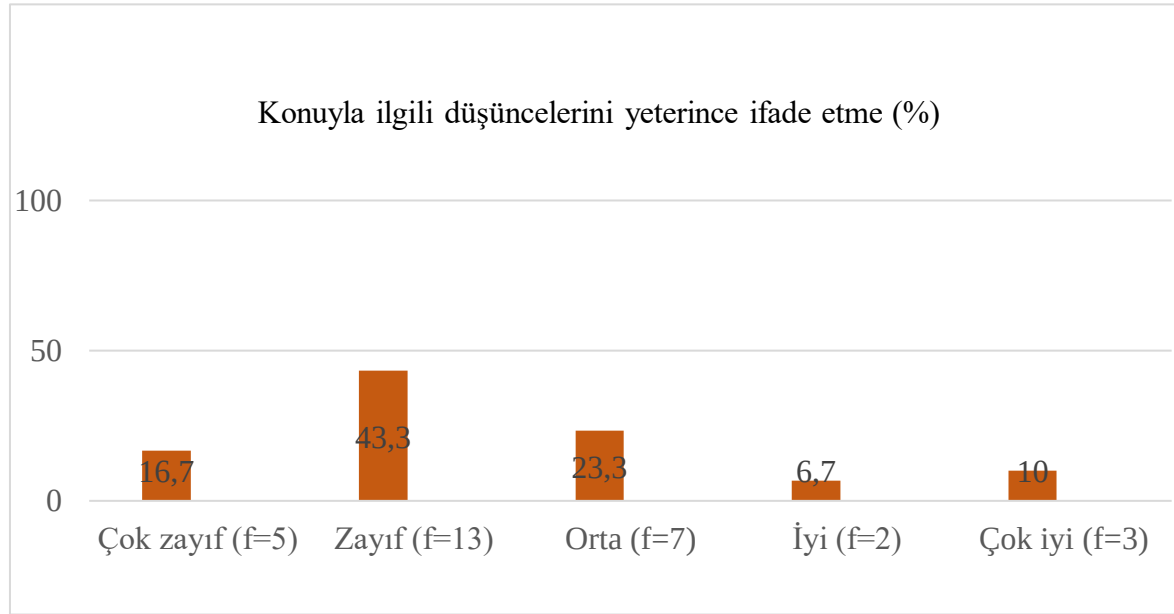
Ö-10. Imm, otübüste konuşurken falan tepkileri olmuyor insanların. Ama sınıfta Türkçe konuştuğumuz zaman imm İsviçreliler şimdi hemen böyle der, "Türkçe konuşmayın biz de sizi anlamak istiyoruz" diyolar. Yoksa bi sorun yaşamadım.

Ö-13. Yani ne bilim esgiden nasıl Osmanlıca vardı bugün de Türkçe var ne bilim. Yani aynı harfler ya da yaa... Ara sıra başka olabiliyor da hep de aynı değildir bence. Tam yok da...biraz var biraz yok. Yaa....bilmiyom ki şimdik.

Ö-18. Yani bazan okulda bazan arkadaşımla Türk arkadaşlarım var onlar mesela bazan konuşuyorum. Ordaki yanımdaki İsviçreli arkadaşlarım mesela diyor ki Türkçeyi konuşma mesela, anlamıyoruz. Ben de o zaman Almanca konuşuyorum ve yani büyük bir tepkileri yok yani, saygılılar.

Ö-25. Etkiliyor da etkilemiyor da. Yani şimdi Türkçe ders için çalıştığından öbürünü bırakıyorsun ondan dolayı etkili ama fazla değil. Olumlu etkisi... Immm.... Yani nasıl bir olumlu olabilir? Şimdi Türkçe bildiğinde Almandada da bazı kelimeler uyuşuyo ya, kelime benzeyince kolay oluyor işte.

Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 90. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumuna ilişkin puan dağılımı

Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu incelendiğinde, çocukların %26,7'sinin (n=5) çok zayıf; %43,3'ünün (n=13) de zayıf olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede orta düzeyde olan çocukların oranı ise %23,3 (n=7)'tür. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede iyi olan çocukların oranı %6,7 (n=2); çok iyi olan çocukların oranı ise %10 (n=3)'dur. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %40, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %60'tır. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede yetersiz olduklarını göstermektedir. Ayrıca, konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede yeterli düzeyde olan çocuklarla yetersiz düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine uzak olduğu görülmektedir. Çocukların içerisinde konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede iyi ve çok iyi düzeyde 5 çocuğun olduğu görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğunun, konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmede zayıf olması dikkat çekmektedir.

Çocukların cümleleri doğru kurma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-3. Evet var. Şimdik bu nasıl desem? Cümleyi unuttum, Türkçesini ama hatırlıyosun. O zaman kafanda şeyetiyo yani, düşünüyor. O cümleyi, Türkçesi mi Almancası mı o saman otomatikten biliyorsun. Yani sorun çıkmıyor.

Ö-4. Tabi ki var, var. Çünkü Türkçe dilinde zaten kültür olsun ya da dini kelimeler olsun hepsi zaten o kadar bağlantılı ki. Mesela eııhmm, mesela dil, Türkçe dilinde zaten Allah adı bile o kadar çok geçiyor ki ister istemez. Bu zaten dilde o kadar var olan bir şey ki bundan kaçamazsın. O yüzden otomatikmen zaten o kültürle o dinle o eııh o paketle bir kere...nasıl söylesem? Türkçe konuştuğun zaman hepsiyle biraz eeııhh alakan olmuş oluyor ister istemez. Ben öyle düşünüyorum.

Ö-7. Bunun içinde aynı şeyi düşünüyom.

Ö-9. Mesela yani 3. dile sahibim o çok önemli veya Türkiye'ye gittiğimizde gayet normal ve iyi konuşabiliyorum orada Türk akrabalarımız çok var.

Ö.13. Ya tepkileri oluyo tabi. Böle, böle normal bakmıyolar ne bilim. Yani böle kaşş...yani hani mesela almanca konuşsak hiç bakmaz ama yani bazan Türkçe konuşunca böle ters bakıyolar. Öle bazan oluyo. Bunun dışında bir şeyle karşılaşmadım.

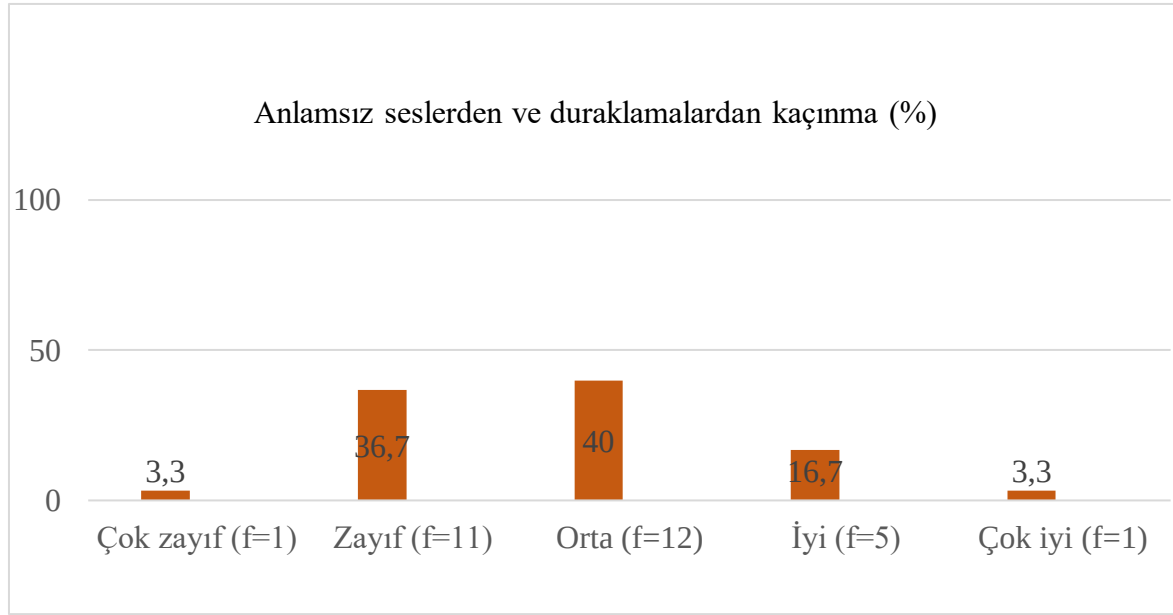
Ö-18. Yani yeterli ama daha fasla şeyler de öğrenebilirdim yani. Daha fasla Türk okuluna gidebilirdim yani. Şu anda da devam ediyor ama yani zaman olarak yani çok zamanım da yok artık okuldan dolayı. Öğlen okulum var da felan. Ondan dolayı zamanım yok ama daha fasla gidebilirdim yani.

Ö-19. Dedim ya izne gidince iyi oluyor. Herkesnen Türkçe konuşabiliyom. Mesela ben hiç eskiden ben hiç bilemezdim Türk tarih ne, Türk kültürü ne... Okulda öğretmenimiz hep öğretiyor. Ben de öğreniyom hem mutlu da oluyom öğrendikçe. Geçen şey öğrendim..ımm ne de.....ülkemiz ne zaman kurulmuş, onu öğrendim. İnsan mutlu oluyor öyle öğrenince. Kendi şeyini, eskini. Yani geçmişini.

Ö-29. Ben kendim çok isdedim iyi Türkçe konuşmayı. İy ki istemişim diyorum şöyle bakınca sağıma soluma. Kendine Türk diyen Türkçeyi doğru düzgün konuşamayan insan hep. Ben Türkçeyi çok seviyorum. En güzel şeylerim....ııımmm....hatıralarım Türkçeyle. Tabi bunda benim annem babamın da emeği çok fazla. Onlar sadece okulda Almanca ya da öğrendiğim

diğer dilleri konuşmama musade etdi. O da benim Türkçeyi bu kadar sevmeme sebeptir sanırım.

Anlamsız Seslerden ve Duraksamalardan Kaçınma Durumuna İlişkin Puan Dağılımı



Şekil 91. Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınma durumuna ilişkin puan dağılımı

Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınma durumu incelendiğinde, çocukların %3,3'ünün (n=1) çok zayıf; %36,7'sinin (n=11) de zayıf olduğu görülmektedir. Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada orta düzeyde olan çocukların oranı ise %40 (n=12)'dir. Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada iyi olan çocukların oranı %16,7 (n=5); çok iyi olan çocukların oranı ise %3,3 (n=1)'dir. Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada yeterli düzeyde olan çocukların toplam oranı %60, yetersiz düzeyde olan çocukların oranı ise %40'tır. Bu değerler, çocukların büyük bir kısmının anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada yeterli düzeyde olan çocuklarla yetersiz düzeyde olan çocukların puan ortalamalarının birbirine uzak olduğu görülmektedir. Çocukların içerisinde anlamsız seslerden ve duraksamalardan kaçınmada iyi ve çok iyi düzeyde 6 çocuğun olduğu görülmektedir.

Çocukların cümleleri doğru kurma durumlarına ilişkin örnek deşifre metinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2. Imm...Türk kültürünün...nası diyim şimdi? Ihhh, nasıl diyecemi bilemedim. Faydaları...faydaları şu; çok zor ya. Aslında oldu. Kültür olarak az ama Türkçe öğrenmenin büyük bir faydası oldu yani. Faydası şu; ııııhh, bazan işte başka ülkelerden gelirkene, Almanya'dan gelirkene başka bir Almanca konuşuyorlar bizim buradakinden. Bazan Türkçe konuşuyoruz, olmazsa işte ...(anlaşılamayan kelime)... yani oranın Almancasıynan konuşmamız gerek. Yani o gerek oluyor. Kültür olarak da yani, öğreniyoruz yani mesela Türkiye'nin hangi kültürleri yani, değiştiği dolayı da. Oradan da çok öğrenebiliyorum.

Ö-4. Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan hoşlanırım, çünkü...Çok hoşlanıyorum. Belki bu saçma gelecek ama Türkçe dil olarak Almancadan çok daha ıhhmm ya da şöyle söyleyeyim duyguların daha iyi ifade edilebildiği bir dil olarak görüyorum. Bu sebeple zaten eııhhmm evet daha çok hoşuma gidiyor. Almanca bana çok böle daha sert bir dil gibi geliyor. Böle daha böle her şeyi tarif edebilirsin ama duyguları edemiyorsun. Öyle bir şey bilmiyorum çok saçma gelebilir ama Türkçede, Türkçede o boşluğu tamamladığı için belki Türkçe çok hoşuma gidiyor olabilir.

Ö-8. Benim için yeterli oldu çünkü yani kült.....yani benim için önemli şeler öğrendim. Konuşmayı iyi biliyom şimdi. Bikaç tane dil bikaç tane kelime yine öğrendim. Yani kültürüyle benim için ııııhh..... interneten daha iyi şeleri öğrendim. Tabi daha fasla da öğrenebilirdik benim için (anlaşılamayan kelime) olmasdı o hadar.

Ö-18. Oldu yani. Tarihte felan ııhhh..... bikaç şeyler öğrenmişim küçükken. Başka bir faydası..... tam bilmiyorum yani. Tarihte de şimdi mesla başka ne diyebilirim?..... Ha Türkçede ay, ayları mesla seneleri tam bilmiyodum öle. Kafamda bikaç şey vardı ama onları daha iyi öğrendim ben de o zaman.

Ö-19. Yani evde annem babamdan öğrendim. Türk okula gidiyorum. Ben yeterli görüyorum. Mesela gidince izne...ııııhh.....biz çok az gidiyoruz izne. Gerçi ben gitmek istemiyorum ama annem babam burada kalamazsın dedi. Ondan gidiyorum. İşte.....ııı.....ha gidince konuşabiliyorum. Yeterli yani.

Ö-25. Düşünüyorum, 18 Mart..... ben çünkü Türkçe öğrendiğimde daha çok daha deminki sorularda dediğim gibi daha çok anlıyorum. Türk kültürüne daha çok sahip olduğumu düşünüyorum

Ö-29. Yani mesela bizim okulda....Almanca okulda öğrendiğimiz diller var. Mesela Fransızca, mesela İtalyanca. Onlarda bazı kelimeler oluyor ki ben onu önceden biliyorum. Çünkü Türkçede de var onlar. Öyle bi faydası oluyor.

Konuşma Becerisi ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Konuşma becerisinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, normal dağılım gösteren gruplarda ikili karşılaştırmalar için T Testi kullanılarak; çoklu karşılaştırmalar için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca, konuşma becerisinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, normal dağılım göstermeyen gruplarda ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U Testi kullanılarak; çoklu karşılaştırmalar için de Kruskal Wallis H Testi kullanılarak incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda farklılığın hangi gruptan veya gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek için, Bonferroni Testi'nden yararlanılmıştır. Bonferroni Testi, ANOVA sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda grup sayıları eşit olmadığı için tercih edilmiştir. Kruskal Wallis H Testleri sonucunda anlamlı çıkan bir farklılığa rastlanmamış, bu sebeple de farklılığın hangi gruptan veya gruplardan kaynaklandığını tespit etmeye yönelik bir testten yararlanılmamıştır. Bulgulara ait verilere Tablo 61 ile Tablo 74 arasında yer verilmiştir.

Cinsiyete Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 61

Cinsiyete Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Kız	16	2,36	0,51
Erkek	14	2,98	0,69
Toplam	30		
T Testi Sonuçları		t	p
		-2,753	0,010*

*p<0,05

Tablo 61 incelendiğinde, yapılan T Testinin sonucunda çocukların cinsiyetleri ile konuşma becerileri arasında ($t=2,446$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında, kız çocuklarının konuşma becerisi puanlarının ($\bar{x}=2,36$) erkek çocuklarının puanlarından ($\bar{x}=2,98$) anlamlı derecede düşük olduğu

görülmektedir. Bu sonuç, erkek çocuklarının konuşma becerilerinin kız çocuklarının konuşma becerilerinden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Yaşa Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 62

Yaşa Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Konuşma Becerisi		
	N	Sıra Ortalaması	
11	5	8,50	
12	4	14,13	
13	6	18,42	
14	6	16,42	
15	9	17,44	
Toplam	30		
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	X ²	p
	4	4,433	0,351

Tablo 62 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocukların yaşları ile konuşma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$\chi^2(4)=4,433$; $p=0,351$; $p>0,05$]. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, 11 yaşındaki çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. 13 yaşındaki çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 13 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, 15 yaşındaki çocukların oluşturdukları grup olmuştur. 15 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, 14 yaşındaki çocukların oluşturdukları grup olmuştur. 14 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise 12 yaşında olan çocukların oluşturdukları grup olmuştur.

Aile Tipine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 63

Aile Tipine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Aile Tipi	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Çekirdek Aile	25	2,74	0,70
Geniş Aile	5	2,43	0,54
Toplam	30		
T Testi Sonuçları		t	p
		0,936	0,357

Tablo 63 incelendiğinde, yapılan T Testinin sonucunda çocukların aile tipi ile konuşma becerileri arasında ($t=0,936$, $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Anlamlı bir fark olmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, çekirdek aileye sahip olan çocukların konuşma becerisi puanlarının ($\bar{x}=2,74$) geniş aileye sahip olan çocukların konuşma becerisi puanlarından ($\bar{x}=2,43$) yüksek olduğu görülmektedir.

Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 64

Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Okur-yazar veya İlkokul Mezunu	16	2,55	0,54
Ortaokul Mezunu	6	2,89	0,93
Lise Mezunu	8	2,81	0,75
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	0,703	0,504
Gruplar içi	26		
Toplam	29		

Tablo 64 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre annelerin eğitim durumları ile çocukların konuşma becerisi puanları ($F_{(3-30)}=0,703$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, okur-yazar veya ilköğretim mezunu olan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,55$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,89$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Annelerin Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 65

Annelerin Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Anne Meslek Durumu	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Ev Hanımı	15	2,48	0,45
Kamu Sektöründe Çalışıyor	3	3,38	0,87
Özel Sektörde Çalışıyor	12	2,77	0,79
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	2	2,601	0,093
Gruplar içi	27		
Toplam	29		

Tablo 65 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre annelerin meslek durumları ile çocukların konuşma becerisi puanları ($F_{(2-30)}=2,601$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, ev hanımı olan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,48$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Kamu sektöründe çalışan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi

puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,38$) ise tüm gruptaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babaların Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 66

Babaların Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	10	2,48	0,57
Ortaokul	8	3,00	0,63
Lise	8	2,84	0,80
Üniversite	4	2,25	0,57
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	1,715	0,189
Gruplar içi	26		
Toplam	29		

Tablo 66 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre babaların eğitim durumları ile çocukların konuşma becerisi puanları ($F_{(3-30)}=1,715$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, üniversite mezunu babalara sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,25$) tüm gruptaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu babalara sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,00$) ise tüm gruptaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, lise mezunu babalara sahip olan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,84$). Lise mezunu babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise ilkokul mezunu babalara sahip olan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,48$).

Babaların Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 67

Babaların Meslek Durumlarına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Baba Meslek Durumu	Konuşma Becerisi		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kamu Sektöründe Çalışıyor	4	12,00	48,00
Özel Sektörde Çalışıyor	26	16,04	417,00
Toplam	30		
Mann-Whitney U Testi Sonuçları		U	p
		38,000	0,392

Tablo 67 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre babaların meslek durumları ile çocukların konuşma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=38,000$; $p=0,392$; $p>0,05$). Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, özel sektörde çalışan babalara sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının, kamu sektöründe çalışan babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ailedeki Kişi Sayısına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 68

Ailedeki Kişi Sayısına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Ailedeki Kişi Sayısı	Konuşma Becerisi		
	N	X	SS
2-4 Arası	11	2,90	0,90
5-7 Arası	19	2,56	0,50
Toplam	30		
T Testi Sonuçları		t	p
		1,161	0,265

Tablo 68 incelendiğinde, yapılan T Testinin sonucunda ailedeki kişi sayısı ile çocukların konuşma becerileri arasında ($t=1,161$, $p>0,265$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Anlamlı bir fark olmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, ailesindeki kişi sayısı 2-4 arasında olan çocukların konuşma becerisi puanlarının ($\bar{x}=2,90$) ailesindeki kişi sayısı 5-7 arasında olan çocukların konuşma becerisi puanlarından ($\bar{x}=2,56$) yüksek olduğu görülmektedir.

Evde Türkçenin Konuşulma Durumuna Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 69

Evde Türkçe Konuşulma Durumuna Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Evde Türkçe Konuşulma Durumu	Konuşma Becerisi		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Konuşuluyor	27	15,81	427,00
Konuşulmuyor	3	12,67	38,00
Toplam	30		
Mann-Whitney U Testi Sonuçları	U		p
	32,000		0,556

Tablo 69 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre evde Türkçe konuşulma durumu ile çocukların konuşma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=32,000$; $p=0,556$; $p>0,05$). Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, evlerinde Türkçe konuşulan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının, evlerinde Türkçe konuşulmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

***Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılım Süresine Göre Katılımcıların
Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar***

Tablo 70

Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılım Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Katılım Süresi	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
1-3 Yıl	10	2,37	0,68
4-6 Yıl	9	2,90	0,60
7-10 Yıl	11	2,80	0,69
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	2	1,820	0,181
Gruplar içi	27		
Toplam	29		

Tablo 70 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım süresi ile çocukların konuşma becerisi puanları ($F_{(2-30)}=1,820$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 4-6 yıl arasında katılan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,90$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 1-3 yıl arası katılan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,37$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 4-6 yıl arasında katılan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 7-10 yıl arasında katılan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,80$).

***Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Katılımcıların
Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar***

Tablo 71

*Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süreye Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine
İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Haftada Türkçe Metin Okumaya Ayrılan Süre	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Hiç Okunmuyor	8	2,38	0,52
1-60 Dk Okunuyor	13	2,47	0,37
61-120 Dk Okunuyor	5	2,73	0,66
121 ve üzeri Dk Okunuyor	4	3,95	0,33
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	12,014	0,000*
Gruplar içi	26		
Toplam	29		

*p<0,05

Tablo 71 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre haftada Türkçe okumaya ayrılan süre ile çocukların konuşma becerisi puanları ($F_{(3-30)}=12,014$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını ortaya koyabilmek için Bonferroni Testinden faydalanılmıştır. Yapılan Bonferroni Testi sonucunda, 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında, 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,95$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Hiç Türkçe metin okumayan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,38$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, 61-120 dakika Türkçe metin okuyan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,73$). 61-120 dakika Türkçe metin okuyan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise

1-60 dakika Türkçe metin okuyan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,47$). Çocukların Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürenin artması ile birlikte konuşma becerisine ilişkin puanların da arttığı görülmektedir.

İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Diline Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 72

İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Diline Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

İnterneti Ağırlıklı Olarak Kullanma Dili	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Türkçe	8	3,30	0,77
Almanca	22	2,46	0,50
Toplam	30		
T Testi Sonuçları		t	p
		3,520	0,001*

$p<0,05^*$

Tablo 72 incelendiğinde, yapılan T Testinin sonucunda interneti ağırlıklı olarak kullanma dili ile çocukların konuşma becerileri arasında ($t=3,520$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında, interneti ağırlıklı olarak Türk dilinde kullanan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,30$) interneti ağırlıklı olarak Almanca dilinde kullanan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,46$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, interneti ağırlıklı olarak Türk dilinde kullanan çocukların konuşma becerilerinin, interneti ağırlıklı olarak Almanca dilinde kullanan çocukların konuşma becerilerinden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 73

Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Türkiye'ye Gitme Sıklığı	Konuşma Becerisi		
	N	$\bar{x}$	SS
Hiç Gidilmiyor ya da 3 Yılda 1 Gidiliyor	6	2,54	0,93
2 Yılda 1 Gidiliyor	4	2,62	0,33
1 Yılda 1 Gidiliyor	16	2,75	0,73
1 Yılda 2 Kez Gidiliyor	4	2,70	0,44
Toplam	30	2,69	0,68
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	0,141	0,934
Gruplar içi	26		
Toplam	29		

Tablo 73 incelendiğinde, yapılan Varyans Analizi sonucuna göre çocukların Türkiye'ye gitme sıklıkları ile konuşma becerisi puanları ($F_{(3-30)}=0,141$ $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, Türkiye'ye hiç gitmeyen ya da 3 yılda 1 giden çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,54$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'ye 1 yılda 1 giden çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,75$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'ye 1 yılda 1 giden çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, Türkiye'ye 1 yılda 2 kez giden çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,70$). Türkiye'ye 1 yılda 2 kez giden çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise Türkiye'ye 2 yılda 1 giden çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,62$).

Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Puanlar

Tablo 74

Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresine Göre Katılımcıların Konuşma Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Türkiye'ye Gidildiğinde Kalma Süresi	Konuşma Becerisi		
	N	Sıra Ortalaması	
Hiç Kalınmıyor ya da 1-15 Gün Arasında Kalınıyor	6	10,92	
16-30 Gün Arasında Kalınıyor	18	16,06	
31-45 Gün Arasında Kalınıyor	6	18,42	
Toplam	30		
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	X ²	p
	2	2,363	0,307

Tablo 74 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocukların Türkiye'ye gittiklerinde kaldıkları süre ile konuşma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$\chi^2(2)=2,363$; $p=0,307$; $p>0,05$]. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, Türkiye'ye hiç gitmeyen ya da gittiğinde 1-15 gün arasında kalan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gittiğinde 31-45 gün arasında kalan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere cevap verebilmek için yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, amaç ve sonuç bakımından benzerlik gösteren diğer çalışmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Sonuç ve tartışmanın ardından İsviçre’de yaşayan Türk ailelere ve çocuklara, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine ve resmî kurumlara, bu alanda araştırma yapacak olanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya katılım sağlayan yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri, 12 başlıkta incelenerek sonuçlandırılmıştır. Bu çocukların Türkçeye yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar, çocukların Türk kültürü hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlarla desteklenerek verilmiştir. Bu bağlamda çocukların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal duruşa, Türkçeyi öğrenmeyi tercih nedenlerine, Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumlarına, edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine, Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında yaşadıkları problemlere, Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına, Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmadığına ilişkin görüşlerine, Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olup olmadığına ilişkin görüşlerine, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine, yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisi hakkındaki

görüşlerine, Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenleri hakkındaki görüşlerine, Türkiye’de Türkçe konuşma ve Türk kültürüne uyum sağlama konularında sorun yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Katılımcıların Evleri Dışında Türkçe Konuşmalarına İlişkin Toplumsal Tavra Dair Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

İsviçre, toplam nüfusunun dörtte birinin yabancılardan oluşması açısından göçmen ülkesi olarak adlandırılmaktadır. Yaklaşık 8,6 milyon olan İsviçre nüfusunun, 2,2 milyona yakını yabancılardan müteşekkildir. Aynı zamanda İsviçre’nin Almanca, İtalyanca, Fransızca ve Romanşça olmak üzere dört tane resmî dili bulunmaktadır. Bu durum, İsviçre’nin yabancı kültürlerle ve yabancı dillere pek de uzak olmadığını göstermektedir.

İsviçre’nin 1930’lu yıllardan beri göçmenlerin kendi dillerinde ve kültürlerinde eğitim almalarına izin verdiği ve hatta göçmenleri bu konuda desteklediği bilinmektedir. Günümüzde, İsviçre tarafından 22 dilde ana dili ve kültür dersleri verilmektedir. Bunlardan biri de Türkçe temelli verilen “Ana Dil(i) ve Kültür” dersidir. Böylesine özgürlükçü, diğer kültürlerle ve dillere saygılı bir toplum içerisinde kendi ana dilini konuşmanın toplumun diğer paydaşları açısından sorun yaratmaması gerektiği düşünülmektedir.

Çocukların evleri dışında Türkçe konuşmalarına ilişkin toplumsal duruşa yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun dışarıda Türkçe konuştuklarında olumsuz tepki aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tepkilerin dışlama ve hakaret etme boyutuna kadar ulaştığı da çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Olumsuz tepki alan çocukların büyük çoğunluğunu ise kız çocuklarının oluşturduğu görülmüştür. Bu çocukların bir kısmı ise olumlu tepkilerle karşılaşmıştır. Bunların içerisinde Türkçeyi öğrenmeyi isteme ve Türkçeyi sevdiğini dile getirme gibi yaklaşımların olması, bu toplumun genel yapısına yakışır nitelikte tepkiler olarak değerlendirilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda evi dışında hiç Türkçe konuşmadığını ifade eden bir çocuğun da olduğu görülmüştür. Bu durumu iki boyutta incelemek gerekmektedir. Bu durumun ilk boyutu, çocuğun toplumun tepkisinden çekindiği için dışarıda Türkçe konuşmamasıdır. Bu sonuç, çocukların yaşadığı toplumun genel dünya görüşü ile çelişmektedir. Bu durumun ikinci boyutu ise çocuğun ana dili konusunda yeterince hassasiyet göstermemesidir. Olumlu olarak nitelendirilen tepkiler içerisinde en çok dikkat çeken konu, çocukların dışarıda Türkçe konuştuklarında tepki almamalarını olumlu olarak nitelendirmeleridir.

Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının evleri dışında Türkçe konuştuklarında aldıkları tepkiler ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğunu görmek mümkündür. Çetintaş (2011)'ın, Avrupa'da yaşayan Türk göçmenlerin sosyo-kültürel ve dinî sorunlarını İsviçre özelinde incelediği araştırmanın sonucunda, İsviçre'de yaşayan Türklerin, diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklere göre daha dışlanmış hissettiklerini ifade etmiştir. Araştırmacı, bu durumu İsviçre'nin dinî, tarihî ve kültürel değerlerine, diğer Avrupa ülkelerine göre çok daha bağlı olmasına bağlamakla birlikte bu bağlılığın İsviçre'deki göçmenlerin kendilerini daha dışlanmış hissetmelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma başka bir açıdan da bakan araştırmacı, bu dışlanmaya sebep olarak İsviçre'de yaşayan Türklerin eğitim ve kültüre uyum gibi alanlarda ortaya koydukları değişim ve gelişim mücadelesinde yetersiz kalmalarını göstermiştir.

Subaşı (2014)'ün, İsviçre göçmen politikaları çerçevesinde Türk vatandaşlarının durumunu incelediği çalışmasında, İsviçre'de ırkçı saldırıların ve göçmenlere uygulanan ayrımcı politikaların son zamanlarda arttığını söylemektedir. Ayrıca araştırmacı, vatandaşlığa kabul konusunda da İsviçrelilerin ırkçı yaklaşımlarda bulunduğunu dile getirmiş; dinî konularda da islamofobik bir yaklaşım sergilediklerini çalışmasının sonucuna eklemiştir. İslamofobik yaklaşımları ise en çok dindar İsviçrelilerin sergilediğini ifade etmiştir. Stolz (2006)'un İsviçre'deki göçmenlerin sempatiklik ve sevimlilik derecelerini incelediği çalışmasında, İsviçrelilerin %27'sinin Türk vatandaşlarını çok az sempatik ve sevimli buldukları ya da hiç sempatik ve sevimli bulmadıklarını ortaya koymuştur.

Eyüp ve Güler (2020)'in iki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri konusunda yaptıkları araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların çevrelerinin çocukların iki dilliliğine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Yılmaz (2014)'ın Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunları konusunda yaptığı araştırma sonucunda, Almanya'da ulus devlet kimliğinin çok güçlü hale geldiğini, bu sebeple Almanların resmî dilin dışındaki dilleri tehdit olarak gördükleri ve dolayısıyla Türk göçmen çocukların Türkçe konuşmalarını istemedikleri ortaya koymuştur. Aksoy (2010)'un Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları konusunda yaptığı araştırma sonucunda, Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin Türk kimliklerinden dolayı, resmî dairelerde, okullarda ve sokakta dışlandıklarını, yaşadıkları toplum tarafından “suçlu gençler” olarak tanımlandıklarını ve Türk olmalarından dolayı sık sık farklı uygulamalarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Gelekçi (2010)'nin Belçika'daki Türk çocuklarının

eğitim yaşantılarında karşılaştıkları sorunları ve ayrımcılığa yönelik görüşlerini incelediği araştırmasının sonucunda çocukların, Belçikalılar ve öğretmenleri tarafından Türk olmalarından dolayı ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeyi Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcılara Türkçeyi öğrenme nedenlerinin kendi tercihleri mi yoksa ailelerinin yönlendirmeleri mi olduğu sorulmuş ve bu yönde görüşleri alınmıştır. Ana dili kavramına verilen önemin en büyük tezahüründen biri olarak gösterilebilecek nitelikte olan bu soruyla öğrencilerin kendi dillerine ne denli önem verdikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yurt dışında yaşayan Türklerin en büyük kaygılarının kendi öz kültürlerinden ve ana dillerinden kopmak olduğu bilinmektedir. Bu çocukların ana dilini ve kendi kültürünü bilerek yetişmelerinin yaşadıkları toplumda asimile olmalarının önüne konulabilecek en kuvvetli set olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, yurt dışında yaşayacak olan gelecek nesillere Türk kültürünü ve dilini öğretmede en büyük sorumluluğun ilk olarak ailelere düştüğü ve bugünün çocuklarının yarının büyükleri, ebeveynleri olacağı düşünüldüğünde bu çocuklara Türk dilini ve kültürünü öğretmenin ne denli önemli bir konu olduğu anlaşılabilecektir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk dilinin ve kültürünün öğretilmesi konusunda ailelerden sonra en önemli kurum, Türk okullarıdır. Bu okullarda verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri aracılığıyla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili ve kültür eğitimleri gerçekleştirilmektedir. Bu ders aracılığıyla ana vatan ile yurt dışında yaşayan üçüncü kuşağın bağı korunmaktadır. İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü öğrenmeyi tercih etmeleri demek, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmalarıyla eş anlamlıdır. Çünkü birçok yabancı ülkede olduğu gibi İsviçre’de de Türk dilini ve Türk kültürünü öğrenmenin en sağlıklı yolu Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmaktır. Bu bağlamda çocukların görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeyi, yani “Türkçe ve Türk Kültürü” dersine katılmayı büyük oranda kendilerinin tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenmeyi kendi tercih eden çocuklar, Türk kimliklerini korumak, Türkiye’ye gittiklerinde zorluk yaşamamak ve Türkçe dil becerilerini geliştirmek gibi nedenlerle Türkçeyi öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

TTKD'ye katılmayı kendi tercih eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız çocuğu olduğu görülmüştür. Türk okuluna gitmeyi kendi tercih eden çocukların yaşa göre dağılımı incelendiğinde her yaş grubunda benzer dağılımda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. TTKD'ye katılma süresine göre de benzer dağılım gösteren bu çocukların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları süreye göre dağılımları incelendiğinde haftada en çok 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocukların bu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

TTKD'ye katılmasının ailesinin tercihi ve fikri olduğu söyleyen çocukların büyük çoğunluğu erkek çocuklardır. Yaşa göre bu çocukların dağılımı incelendiğinde ise en çok 15 yaş grubundaki öğrencilerin TTKD'ye katılma nedenlerini ailelerinin tercihine bağladığı görülmüştür. TTKD'ye katılma süresine göre bakıldığında ise Türk okuluna gitmeyi ailesinin tercihine bağlayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 1-3 yıl arası TTKD'ye katılan öğrencilerin olduğu anlaşılmıştır. Türk okuluna gitmeyi tercih eden yani TTKD'ye katılmayı ailesinin tercihine bağlayan çocukların büyük çoğunluğunun yanı sıra ayrıca Türkçe metin okumaya haftada 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde TTKD'ye katılmayı kendisinin tercih ettiğini söyleyen çocukların büyük çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durumun kendi içerisinde farklı değerlendirmeleri olabilmektedir. Daha önce de söylendiği gibi çocukların ilk öğretmenleri ailelerdir. Aileler ne kadar diline ve kültürüne özen gösterirse çocuklar da o kadar diline ve kültürüne sahip çıkmaktadırlar. Çalışmaya katılan çocukların büyük oranda Türkçeyi öğrenmeyi kendilerinin tercih etmesi, bu konuda bilinçli ailelerde yetiştiklerine de kanıt olabilecek nitelikte bir sonuçtur.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeyi tercih etme nedenleri üzerine yapılmış kısıtlı sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Bekar ve Öztürk (2018)'ün Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı konusunda yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin büyük oranda Türkçe dersine gitmelerini ailelerinin isteğine bağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürbüz (2017)'ün, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumlarını incelediği araştırmada, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçe derslerine severek katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oksal ve Güner (2017)'in, Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşlerini inceledikleri araştırmada, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının, Türkçeyi öğrenmek, ailesinin isteğini geri çevirmemek, belge alabilmek gibi nedenlerle Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güler Arı (2015), yaptığı araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve bu çocukların

velilerinin ana dilini öğrenme tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçelerini geliştirmek istedikleri, her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerektiğini düşündükleri, Türkiye’ye döndüklerinde yakınlarıyla kolay anlaşmak istedikleri, Türkiye’ye geldiklerinde kimsenin Türkçelerine gülmelerini istemedikleri, Türkçe konuşmayı çok sevdikleri, ailelerinin Türkçe derslerini almalarını istediklerini düşündükleri görülmüştür. Belet (2009)’in, İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği araştırmada, iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi, aileleri ve Türk arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmek, derslerde başarılı olabilmek ve Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilmek için öğrenmeyi amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi Ana Dili Olarak Görüp Görmeme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan çocukların Türkçeyi ana dili olarak görüp görmeme durumları incelenmiş ve bu çocukların %89,48’lik büyük bir kısmı Türkçeyi ana dili olarak gördüklerini ifade etmiştir. Çocukların Türkçeyi bilmeyi Türk olmanın gerekliliği olarak görmeleri, aileleriyle iletişim dilinin Türkçe olması, duygularını Türk dilinde daha iyi ifade edebiliyor olmaları, Türkçeye önem veriyor olmaları, aileleriyle iletişimde kullandıkları ilk dilin Türkçe olması ve ailelerinin böyle düşünüyor olmaları gibi nedenlerle Türkçeyi ana dili olarak gördükleri anlaşılmıştır. Türkçeyi ana dili olarak görmeyenlerin ise Almancayı daha çok ana dili olarak gördüklerinden dolayı bu fikri benimsedikleri görülmüştür.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların çoğunluğunun kız çocukları olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların ise büyük bir çoğunluğun erkek çocukları olduğu görülmüştür. Türkçeyi ana dili olarak görme durumu yaşa göre ele alındığında hem Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların hem de Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların en çok 15 yaş grubunda olduğu görülmüştür. Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların TTKD’ye katılım sürelerine göre benzer dağılım gösterdikleri, Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların ise daha çok 7 yıl ve üzeri süre TTKD’ye katılan çocuklar olduğu görülmüştür. Türkçeyi ana dili olarak gören çocukların haftada Türkçe metin okuma süresine göre benzer dağılım gösterdikleri, Türkçeyi ana dili olarak görmeyen çocukların ise daha çok haftada 61-120 dakika arası Türkçe metin okuduğunu söyleyen çocuklardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan çocukların büyük oranda Türkçeyi ana dili olarak görmeleri, hem ailelerin çocuklarına Türklük bilincini yeterince aşıladıklarını hem de Türkçe ve Türk Kültürü dersinin İsviçre’de büyük oranda amacına uygun olarak işlediğini göstermesi bakımından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili tercihleri üzerine yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar (2020)’ın Fransa ve Belçika’dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan çocukların çoğunun Fransızca’yı ana dili olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2018)’in, İsveç’te yaşayan Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerini incelediği araştırmada, öğrencilerin ana dili Türkçe olduğu için Türkçeyi öğrenmek, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak, aileleri ve arkadaşları ile iyi iletişim kurabilmek ve Türkiye hakkında bilgi edinmek gibi nedenlerden dolayı öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Baştuğ ve Kara (2018)’nın iki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda ailelerin kültürlerini unutmamaları için çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin bu şekilde düşünmelerinin çocuklarının Türkçeyi ana dili olarak görmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların Edindikleri Türkçe Dil Becerilerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya katılan çocukların edindikleri Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine yönelik görüşleri incelenmiş ve bu çocukların %77,15’lik büyük bir oranının kendini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların kendilerini Türkçe dil becerileri bakımından eksik hissetmeleri, Türkiye’deki Türkçe konuşurlarına göre konuşma becerilerinin zayıf olması, Türkçe konuşurken takıldıkları yerlerde yabancı kelime kullanmaları ve Türkçe kelime dağarcıklarının zayıf olması gibi nedenlerle kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Kendilerini bu anlamda yeterli gören çocuklar ise iletişim kurabilecek kadar Türkçeye hâkim oldukları için kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan çocukların içerisinde kendini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli görenlerin büyük çoğunluğu erkek çocuklardır. Yaşa göre bakıldığında ise en çok 13 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli buldukları

görülmüştür. TTKD'ye katılma süresine göre kendilerini Türkçe dil becerileri bakımından yeterli görenlerin çoğu, 1-3 yıl arası TTKD'ye katılan çocuklardır. Haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre incelendiğinde kendini bu bakımdan yeterli görenlerin çoğu haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocuklardır. Kendini Türkçe dil becerileri bakımından yetersiz görenlerin çoğunun 7 yıl ve üzeri süre TTKD'ye katılan çocuklar olduğu görülmüştür. Haftada Türkçe metin okuma süresine göre kendilerini yetersiz görenlerin çoğu ise haftada 121 dakika ve üzerinde Türkçe metin okumaya zaman ayıran çocuklardır.

Araştırmaya katılan çocukların kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli ya da yetersiz görmeleri, Türkçeyi hayatlarında nereye koydukları ile ilgilidir. Kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yetersiz gören çocukların çoğunun kendilerini yeterli görenlere göre daha fazla Türkçe metin okumakta olduğu ve yine bu çocukların çoğunun 7 yıl ve üzerinde TTKD'ye katılan çocuklar olduğu görülmüştür. Türkçeye daha çok önem veren Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi daha çok isteyen ve bu yönde girişimlerde bulunan çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerinin normal bir durum olduğu düşünülmektedir. Kendilerini Türkçe dil becerileri anlamında yeterli gören çocukların iletişim kurabilecek kadar Türkçeye hâkim olduklarını söylemeleri, Türkçeyi hayatlarında nereye koyduklarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar (2020)'in Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe seviyelerini oldukça iyi olarak tanımladıkları görülmüştür. Gurbuz (2017), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumlarını incelediği çalışmada, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının hem Fransızca hem de Türkçe dil becerilerinin yeterince gelişmediğini dile getirmiş, bu durumu da ana dili eğitimi konusunda devlet tarafından verilen desteği yetersiz olmasına bağlamıştır. Eyüp ve Güler (2020)'in, iki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerin sebepleri konusunda yaptıkları araştırma sonucunda, Londra'da yaşayan Türk çocuklarının aileleri ile daha çok İngilizce iletişim kurmak istedikleri sonucuna ulaşılmış ve bu durum, çocukların Türkçede kendilerini yeterince ifade edememelerine bağlanmıştır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sürecinde Yaşadıkları Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya katılan çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde problem yaşayıp yaşamadıkları incelenmiş ve çocukların büyük bir çoğunluğunun (%75,56) bu ders sürecinde problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar yaşadıkları problemleri, materyal eksikliği, sınıf seviyesinin düşüklüğü, dersi anlamada zorluk çekmeleri, derse giren öğretmenlerin sık sık değişmeleri, sınıfta yeterli disiplinin bulunmaması, öğretmenlerin ilgisizlikleri, öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersizliği, öğretmenlerin olumsuz tavırları, haftalık ders saatinin az olması, Türk okulunun eve uzaklığı, derse katılan çocukların ilgisizliği gibi başlıklarla sıralamışlardır.

Türkçe ve Türk kültürü kapsamında sorun yaşadığını ifade edenlerin %69,76'sı kız çocuklarıdır. Yaşa göre dağılıma bakıldığında en çok 13 ve 15 yaş grubu öğrencilerin bu ders sürecinde problem yaşadığı görülmektedir. TTKD'ye katılma süresine bakıldığında sorun yaşadığına yönelik görüş bildirenlerin çoğu, 7 yıl ve üzeri süre zarfında TTKD'ye katılan öğrenciler olduğu görülmektedir. Haftalık Türkçe metin okuma süreleri incelendiğinde ise sorun yaşadığını ifade eden çocukların çoğunun haftada 121 dakika ve üzeri Türkçe metin okumaya süre ayıran çocuklar olduğu görülmektedir. Bu ders sürecinde sorun yaşamadığını ifade eden %24,44'lük bir oranda öğrenci bulunmaktadır. Ders sürecinde sorun yaşamadığı yönünde görüş bildiren çocukların cinsiyete göre dağılımları benzerlik göstermektedir. Sorun yaşamayanların çoğunun 15 yaş grubunda olduğu, 7 yıl ve üzerinde TTKD'ye katıldığı ve haftada Türkçe metin okumaya 1-30 dakika arası süre ayırdığı görülmüştür.

Bu sonuçlar incelendiğinde çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersiyle ilgili birçok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca sorun yaşayan öğrencilerin uzun süre bu derse katıldığı ve haftada iki saatten fazla Türkçe metin okumaya zaman ayırdıkları görülmüştür. Bu süre, sorun yaşamadığını ifade eden öğrencilerde haftada 1 ila 30 dakika arasındadır. Sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin bir kodda, derse katılan öğrencilerin derse karşı ilgisizliğini dile getirdikleri görülmüştür.

Genel itibariyle bir konuda sorun yaşamamak için öncelikle o konuya önemle yaklaşılması gerekmektedir. Derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin öğretmenlerinin ilgisiz olmasını, sınıf disiplininin yetersiz olmasını, dersi anlayamamalarını sorun olarak görmeyecekleri düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşadıkları problemlere yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Sarıbaş ve Demir (2020)'in, İsviçre'de yaşayan Türk öğrencilerinin Türk okullarında ana dili eğitimi konusunda karşılaştıkları problemlerin ne olduğunu ortaya koymayı amaçladıkları araştırmaları sonucunda öğretmenler konusunda problem yaşayan çocukların öğretmenlerin ilgisizliklerinden, yetersizliklerinden, tutum ve davranışlarından şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise kendileri ile ilgili sorunlardan bahsederlerken anlatma ve anlama sorunları olduğunu ve bu sorunların kendi ilgisizliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler materyal eksikliğini, okulların uzaklığını ve sınıf mevcudunun fazla olmasını, fiziksel sorunlar olarak bildirmişlerdir. Bunların dışında öğrenciler, derslerin süresinin konuları öğrenmek için yeterli olmadığını da ifade etmişlerdir. Erol ve Güner (2017)'in, Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında ana dili eğitimi vermekte olan eğitimcilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin etkililiği ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada, derse ilişkin problemler ve problemlere yönelik çözüm önerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe ve Türk kültürü dersinin yapısından kaynaklanan sorunların derslerin birleştirilmiş sınıf uygulaması şeklinde işlenmesinden, derslerin geç saatlerde yapılmasından, ders sürelerinin yetersiz olmasından, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine başlama yaşlarının geç olmasından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bayat (2016)'ın, İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretime ve Türk diline ilişkin düşüncelerini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Türkçeyi daha çok evde aileleriyle iletişim kurmak için kullandıklarını, yazma ve konuşma becerisinde sorun yaşadıklarını, Türkçe dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Çakır ve Yıldız (2016), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Türk kültürü dersi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin daha çok görev yapılan okullardaki fiziki alt yapının yetersizliğinden, öğrencilerin ve velilerin derse karşı ilgisizliklerinden, okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile iş birliği konusundaki isteksizliğinden, öğretim materyallerinin yetersizliğinden şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015)'un yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında ders sürecinde ne gibi eksikliklerin olduğuna dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından ders materyallerine erişimin

kolaylaştırılması, süreç içerisinde öğrencilere uygun etkinlikler verilmesi, sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, sürece ailelerinde aktif katılımlarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İsteklilik Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmaya katılan çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumları incelenmiş ve %92,11'lik büyük bir oranın Türkçeyi öğrenme noktasında çok istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, çocukların Türkçe dil becerilerini yetersiz görmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bu becerilerini geliştirmeyi istediklerini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Çocukların Türklük bilincine sahip olmaları, kendi öz dili ve kültürünü öğrenip ona göre yaşamak istemeleri, Türk diline önem vermeleri, ileride Türkiye'de yaşamak istemeleri, Türkçe dil becerilerini geliştirmek istemeleri, Türkiye'deki çevreleriyle iletişim kurabilmeyi istemeleri, dili iletişim aracı olarak görmeleri gibi nedenlerle Türkçeyi öğrenmeyi istedikleri görülmüştür. Çocukların %7,89'luk küçük bir oranı ise Türkçeyi daha fazla öğrenmek istemediklerini ifade etmiştir. Bu çocukların Türk diline ilgi duymamaları, Türk dilini önemsiz görmeleri, Türk okulundaki derslerinin tatil günlerine denk gelmesi gibi nedenlerle Türkçeyi daha fazla öğrenmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan çocuklardan Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olanların %62,19'luk büyük bir oranının kız çocukları olduğu görülmüştür. Yine yaşın artması ile birlikte Türkçeyi öğrenmeye karşı isteğin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. TTKD'ye katılma süresine göre incelendiğinde en çok 1-3 yıl arası TTKD'ye katılan çocukların Türkçeyi öğrenmeyi istedikleri görülmüştür. Haftalık, Türkçe metin okuma süresine göre bakıldığında ise bu sürelerle Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olan çocukların benzer dağılım gösterdikleri görülmüştür. Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olmadıklarını ifade eden çocukların çok büyük bir çoğunluğu %80,37'lik oranla erkek çocuklarıdır. Yaşa göre incelendiğinde en çok yaşı küçük olan çocukların (11) Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz oldukları görülmüştür. Bu durum, Türkçeyi öğrenmeye karşı istekli olanların oranının yaşla birlikte artma durumunu desteklemektedir. Yine Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz olanların TTKD'ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdikleri görülmüştür. Haftalık Türkçe metin okumaya ayırdıkları süreye göre bakıldığında ise bu çocukların çoğunun 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu başlık altında elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu, yaşla birlikte Türkçeyi öğrenmeye karşı isteğin arttığı ve kız çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların aileleri, geleneksel Türk aile tipine göre yaşadıklarından kız çocuklarına karşı daha korumacı yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun da kız çocuklarının daha çok evde bulunmalarını sağladığı ve aileleriyle Türkçe konuştuklarını ifade eden bu çocukların Türkçeyle daha çok haşır neşir olduklarından Türkçeyi öğrenmeye daha hassas yaklaştıkları düşünülmektedir. Bunlara ek olarak yaşla birlikte Türkçeye ilginin artmasının diğer önemli bir sebebinin ise çocukların Türklük bilincini kavrama düzeylerinin yaşla birlikte artış gösterdiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeye karşı isteklilik durumlarına yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Güler Arı (2015)'nın iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda araştırmaya katılan Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmekten hoşlandıkları, Türkçe öğrenmenin bilgilerini artıracığını düşündükleri, ders dışında Türkçe için zaman ayırdıkları, Türkçe bilgilerini artırarak duygu ve düşüncelerini daha iyi anlatabileceklerini düşündükleri, iyi bir iş bulmak için Türkçenin önemli olduğunu düşündükleri, Türkçeyi öğrenmenin kültürel gelişimlerine fayda sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bekar ve Öztürk (2018)'ün Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı konusunda yaptıkları araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların çok büyük bir çoğunluğunun Türkçenin Almanya'da yaşayan Türkler için önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşüncenin çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı olan istekliliklerini artıracığı düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmamasına yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Katılımcıların Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşleri incelenmiş ve %89,29'luk büyük bir oranın Türkçeyi; %87,47'lik bir oranın da Türk kültürünü bilmeyi faydalı buldukları sonucuna varılmıştır. Çocukların Türkçe metinleri anlayabilmeleri, Türkiye'deki çevreleri ile iletişim kurabilmeleri, aileleriyle iletişimlerini kuvvetlendirebilmeleri, kelime dağarcıklarını geliştirebilmeleri, Türkiye'de kendilerini yabancı hissetmemeleri, Türkçe yayınları takip edebilmeleri, Türkçeyi bilmenin gelecek

yaşantılarında faydalı olacağını düşünmeleri, Türkiye’de kendilerini idare edebilmeleri ve Türkçeyi farklı yerlerde iletişim aracı olarak kullanabilmeleri gibi nedenlerle Türkçeyi bilmeyi faydalı buldukları görülmüştür. Yine çocukların Türk tarihi hakkında bilgi sahibi olmaları, Türkiye hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi kültürlerini başkalarına anlatabilmeleri, meraklarını giderebilmeleri, kendi kültürlerine uygun yaşayabilmeleri gibi nedenlerle de Türk kültürünü bilmeyi faydalı buldukları görülmüştür.

Türkçeyi bilmeyi faydalı bulan çocukların %55,06’lık bir oranının kız çocukları olduğu görülmüştür. Yaşa göre bakıldığında çocukların yaşları arttıkça Türkçeyi bilmeyi faydalı bulma yönündeki görüşlerinin de arttığı görülmüştür. TTKD’ye katılma süresine göre ele alındığında ise Türkçeyi öğrenmeyi faydalı bulan çocukların benzer dağılım gösterdikleri görülmüştür.

Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulan çocukların %56,24’lük bir oranı, erkek çocuklardır. Burada yaş arttıkça Türk kültürünü bilmenin faydalı olduğuna yönelik görüşlerin arttığı tespit edilmiştir. Türkçeyi bilmeyi faydalı bulan öğrencilerin TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdikleri, haftada Türkçe metin okuma süresine göre bakıldığında ise bu görüşe sahip olan çocukların çoğunun haftada 1-30 dakika Türkçe metin okudukları görülmüştür.

Çocukların tamamına yakınının Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmeyi faydalı bulması, İsviçre’de verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin hedeflerine büyük oranda ulaştığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda, çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin de bu konuda hassas davrandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Türkçeyi ve Türk kültürünü faydalı bulan öğrencilerin görüşlerinin yaşla birlikte artması, yine bir önceki sonuçta olduğu gibi çocukların kendi ana dillerinin ve öz kültürlerinin kıymetini yaşın artmasıyla birlikte anlamaya başladıklarını göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü bilmenin faydalı olup olmamasına ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Güler Arı (2015)’nın iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların, Türkçeyi öğrenmenin bilgilerini artıracaklarını düşündükleri ve Türkçelerini geliştirmek suretiyle duygu ve düşüncelerini daha iyi anlatabileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Türkçe ve Türk Kültürü Arasında İlişki Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocukların Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olup olmadığına yönelik görüşleri incelenmiş ve %75'lik kısmın Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların dil öğrenmenin kültür öğrenmekle eş değer olduğunu algılaması, Türkçe ve Türk kültürünü oluşturan unsurların benzer kelimelerden oluşması, her ikisinin de Türk'e ait olması, kültürle birlikte dile ait öğelerin de öğreniliyor olması, Türk kültürünü anlamak için Türkçeye ihtiyaç duyulması gibi nedenlerle Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu iki kavram arasında ilişki olmadığını düşünen %12,5 oranında çocukların da olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Türkçe ve Türk kültürü kavramlarının birbirinden farklı olduğunu düşünmelerinden dolayı bu iki kavram arasında ilişki olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar arasında, bu konuda fikri olmadığını söyleyenler ise %12,5'lik bir oranı oluşturmaktadır.

Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu söyleyen çocukların yarısından fazlası %66,86'lık oranla kız çocuklarıdır. Çocukların bu iki kavram arasında ilişki olduğunu tespit etmesi, yaşları ve TTKD'ye katılım süreleri arttıkça bu süreci daha çok düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavramlar arasında ilişki olduğunu düşünen çocukların yarısından fazlası haftada 1-30 dakika Türkçe metin okuyan çocuklardır. Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olmadığını ifade eden çocukların %74,47'lik büyük bir çoğunluğu erkek çocuklarıdır. Bu kavramlar arasında ilişki olmadığını düşünen çocukların %42,2'lik oranı ise 11 yaş grubu çocuklarıdır. Bu çocukların %58,87'lik büyük bir bölümünün TTKD'ye katılma sürelerinin 4-6 yıl arası olduğu görülmüştür. İlişki olmadığını düşünen çocukların %83,3'ünün ya hiç Türkçe metin okumayan ya da haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocuklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan Türk çocuklarının benzer kelimeler ya da Türk'e ait kavramlar olması sebebiyle Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olduğunu düşünmeleri, henüz bu iki kavramı tam olarak anlayamadıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Çocukların bu iki kavramla en çok haşır neşir oldukları yer Türkçe ve Türk Kültürü dersleridir. TTKD'ye katılım süresi ve haftada Türkçe metin okuma süresi arttıkça çocukların bu iki kavramın ilişkili olduğu yönündeki görüşlerinin de artması, dersin bu bakımdan hedeflerine hizmet ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü arasında ilişki olup olmadığına dair görüşlerine yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülebilmektedir. Parlak (2014)'in

Avustralya'daki Türk ailelerin ana dil edinimi üzerindeki rolü konusunda yaptığı araştırma sonucunda, Türk ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenerek Türk kültürünü daha iyi anlayacakları ve kendi kültürü ile gurur duyacaklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları, bu şekilde düşünen ailelerde yaşayan çocukların Türkçe ve Türk kültürü arasındaki bağı kavrayabileceklerini düşündürmektedir.

Katılımcıların Türk Okullarında Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocukların Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve %67,58'lik büyük çoğunluğunun bu dersi yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ders içeriğinin yetersiz olması, ders süresinin yetersiz olması, öğretmenlerin meslekî açıdan zayıf olmaları, ders materyallerinin verimli kullanılmaması, derse katılan çocuklar tarafından Almanca konuşulması, eğitim süresinin yıl bazında az olması gibi nedenlerle bu dersi yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Bu dersi yeterli bulan çocuklar ise dersin Türkçe dil becerilerini yeterli düzeye getirmesi, öğretmenlerin ilgili olmaları, dersin sonunda sertifika verilmesi gibi nedenlerle bu dersi yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersini yetersiz bulanların %53,39'luk oranı kız çocuklarıdır. TTKD'ye katılma süresine göre bakıldığında, bu dersi yetersiz bulma yönündeki görüşlerin en çok 4-6 yıl arası TTKD'ye katılan çocuklardan alındığı tespit edilmiştir. Dersi yetersiz bulan çocukların haftada Türkçe metin okumaya ayırdıkları süreye göre dağılımına bakıldığında en çok haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocukların bu dersi yetersiz buldukları görülmüştür. Bu dersi yeterli bulan çocukların %54'lük kısmı erkek çocuklardır. Yaşa göre bakıldığında en çok 14 yaşındaki çocuklar, bu dersi yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. TTKD'ye katılma süresine göre çocukların dağılımının benzer olduğu görülmüştür.

Bu ders ile ilgili alınan görüşlerde katılımcı çocukların bu dersi çok farklı açılardan yetersiz buldukları görülmüştür. Çocukların en çok ders içeriklerini eleştirdikleri görülmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin mesleki açıdan zayıf olma durumları dile getirilmiş, aynı zamanda ders materyallerinin öğretmenlerce verimsiz kullanıldığı söylenmiştir. Bu sonucun çalışmanın kuramsal çerçeve kısmında dile getirilen öğretmen atama kriterlerinin bir daha gözden geçirilmesi konusunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç,

bu derslere atanması gereken öğretmenlerin Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği branşlarından seçilmesi gerektiğini dile getiren Şen (2020)'in görüşlerini desteklemektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin ders süresini yetersiz buldukları da tespit edilmiştir. Haftada iki saat olarak verilen bu derslerin öğrencilerin ve öğretmenlerin uygunluk durumuna bağlı olarak üç veya dört saate çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan araştırmaları görmek mümkündür. Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar (2020)'ın Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitimi büyük oranda yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bekar ve Öztürk (2018)'ün Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı konusunda yaptıkları araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının verilen Türkçe dersini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu, Türkçe dersini faydalı bulan çocukların bu dersi yeterli olarak görebileceklerini düşündürmektedir. Özcan, Boztilkı ve İnce (2015)'nin yurt dışında Türkçe dersi gören öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeylerini inceledikleri araştırmanın sonucunda öğrencilerin katıldıkları ana dili dersleri ile ilgili memnuniyet düzeylerinin orta derecede olduğu, yaş arttıkça memnuniyet düzeyinin düştüğü ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların Yeterli Türkçe Bilgisine Sahip Olmanın İsviçre Okullarında Verilen Derslerdeki Başarıya Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocukların yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarında verilen derslerdeki başarıya etkisi hakkındaki görüşleri incelenmiş ve %80'lik büyük çoğunluğunun yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki başarıyı olumlu etkilediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Türkçe ve diğer diller arasında ortak kelimelerin olması, Türkçenin yeni bir dil öğrenirken kolaylık sağlaması, ana dili eğitimi esnasında öğrendikleri bilgilerin diğer derslerde işlerine yaraması, Türkçenin diğer dillerle ortak alfabeyle sahip olmasının dil öğrenimini kolaylaştırması, Türkçeyi öğrenmenin verdiği mutluluğun diğer derslerine olumlu yansımaları gibi nedenlerle yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın diğer derslerde başarılarını olumlu etkilediğini söyledikleri tespit edilmiştir. Başarıyı etkilemediğini söyleyen çocukların %15'i ise Türkçe bilgisine sahip olmanın diğer

dillerdeki derslere etkisi olmadığını ve farklı diller olmalarından dolayı diğer derslerdeki başarıyı etkilemediğini düşünmeleri sebebiyle bu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Başarıyı olumsuz etkilediğini düşünen çocukların %5'i, Türk okullarına gittikleri için İsviçre eğitim sistemindeki okulların ödevlerine daha az zaman ayırmak zorunda kalmalarını sebep olarak sunmuşlardır.

Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki dersleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen çocukların yarısından fazlası %52,23'lük oranla kız çocuklarıdır. Bu durum yaşa göre incelendiğinde yaş arttıkça bu yönde görüşün de arttığı görülmüştür. TTKD'ye katılma süresine göre dağılımın benzer olduğu, haftada Türkçe metin okuma süresine göre ise en çok haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocukların böyle düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın İsviçre okullarındaki derslerini etkilemediğini düşünenlerin çoğu, %59,74'lük oranla erkek çocuklardır. Bu şekilde düşünen çocukların en çok 11 ve 15 yaşlarındaki çocuklar olduğu görülmüştür. TTKD'ye katılma süresine göre bakıldığında TTKD'ye katılma süresi arttıkça yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın diğer derslerdeki başarıyı etkilemediği yönündeki görüşlerin de azaldığı tespit edilmiştir. Haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okumaya zaman ayıran öğrencilerin en çok bu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ana dilinde başarılı olan çocukların ikinci ve sonraki dillerde de başarılı oldukları bilinen bir durumdur. İki dillilik kavramı, çalışmanın kuramsal kısmında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çocukların bu yöndeki görüşleri incelendiğinde, en sık tekrar eden cevabın Türkçe ve diğer diller arasında ortak kelimeler olduğu için Türkçe bilgisi diğer derslerdeki başarıyı olumlu etkiliyor cevabı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, çocukların ana diline hâkim olmanın diğer dillerdeki gelişimi olumlu etkilediği gerçeğini henüz kavrayamadıklarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yeterli Türkçe bilgisine sahip olmanın diğer derslere faydası olup olmadığına ilişkin görüşlerine yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bekir ve Aydın (2018)'ın Almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilinin okul başarısına etkisine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda ana dilinin önemi hakkında bilgisi olan ailelerin çoğunun ana dilinin okul başarısına olumlu etkisi olduğu hakkında hemfikir oldukları, bu konuda bilgisi olmayan ailelerin ise ana dilinin Almanya okullarındaki başarısına etkisinin olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Güler Arı (2015)'nın iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda Türk çocuklarının Türkçe dersine devam

etmelerinin diğer derslerdeki başarılarını artıracaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ertem (2013)'in yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda, Türk ailelerinin evde Türkçe konuşmanın tercih edildiğinde çocuklarının okullarındaki akademik başarılarının düşeceği kaygısını taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmacı, bu kaygının gereksiz olduğunu, ana dilindeki başarının diğer dillerde verilen derslerdeki başarıyı olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların Türkçe Yayın ve Yayınları Sevme Nedenlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocukların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine yönelik görüşleri incelenmiş ve en çok 37,14'lük oranın Türkçe film izlemeyi sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Türk filmlerinin komik olması, filmlerin Türk kültürünü öğretmesi, Türkçe filmleri diğer dillerdeki filmlere göre daha iyi anlamaları, filmlerin Türkçe dil becerilerini geliştirmesi, Türk filmlerinin duygusal olması, Türk filmlerinin kendi kültürlerine ait olması, Türk filmlerinin diğer dillerdeki filmlerden farklı konuları ele alması gibi sebeplerden dolayı Türk filmlerini sevdikleri tespit edilmiştir. Türk filmlerinden sonra en çok sevilen Türkçe yayımın 34,28'lik oranla Türkçe müzik olduğu görülmüştür. Çocukların Türkçe şarkıların ritmini beğenmeleri, Türkçe şarkıların duygularını daha iyi ifade etmesi, güzel hissettirmesi, ilgi çekici olması, Türkçe şarkıları daha iyi anlamaları, ailelerinin Türkçe şarkı dinlemeleri, bu şarkıların kendi ana dillerinde olması gibi nedenlerle Türkçe şarkıları sevdikleri tespit edilmiştir. Türkçe yayım ve yayınlar içerisinde en az sevilen aktivitenin %28,57'lik oranla Türkçe kitap/dergi/gazete okumak olduğu görülmüştür. Çocukların Türkiye'deki ilgi alanlarına yönelik bilgi sahibi olmaları, Türkçe yayımların Türkçe dil becerilerini geliştirmesi, Türkçe yayımlar aracılığıyla kendi kültürlerine dair yeni bilgiler edinmeleri, Türkçe metinlerin daha ilgi çekici olması, Türkçeyi diğer dillere kıyasla daha iyi anlamaları, bu yayımlar sayesinde Türkçe kelime dağarcıklarının gelişmesi, Türkçe metin okumanın zevk vermesi, Türkçe metinlerde duygu aktarımının daha fazla olması gibi nedenlerle Türkçe kitap/dergi/gazete okumayı sevdikleri tespit edilmiştir.

Türkçe film izlemekten hoşlanan çocukların cinsiyete göre eşit dağıldığı, Türkçe müzik dinlemekten hoşlanan çocukların çoğunluğunun %62,49'luk oranla kız çocukları olduğu, Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan hoşlanan çocukların da %63,21'lik oranla kız çocukları olduğu görülmüştür. Türkçe müzik dinlemekten hoşlanan çocukların yaşa göre

farklı dağılımlar gösterdikleri, Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan ve film izlemekten hoşlanan çocukların yaşları arttıkça bu yöndeki görüşlerinin de arttığı görülmüştür. Üç kategoride de çocukların TTKD'ye katılım süresine ve haftada Türkçe metin okuma süresine göre farklı dağılımlar gösterdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenleri incelendiğinde Türkçe film izlemeyi sevenlerin en çok bu filmleri komik olması sebebiyle izlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bundan sonra en çok tekrar eden görüşün Türk filmlerinden Türk kültürünü öğrendikleri için bu filmleri sevdikleri görüşü olduğu görülmüştür. Burada dikkat çeken husus, Türk filmlerinin her zaman Türk kültürünü yansıtmadığıdır. Çocukların Türk filmlerine bu şekilde yaklaşımlarının, kültür öğretiminin yanlış bir şekilde gerçekleşmesine sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Ailelerin bu gibi durumlarda müdahale etmeleri ve yanlış yönlendirmelerden çocuklarını uzak tutmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yayım ve yayınları sevme nedenlerine ilişkin yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017)'in Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ders kitapları dışında daha çok Almanca kitapları okudukları, Türk kanallarını izlemeyi Alman kanallarına göre daha çok sevdikleri, Türkçe ders kitaplarını severek okudukları ortaya çıkmıştır. Güler Arı (2015)'nin iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe televizyon programlarını izlemekten ve Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi/gazete okumaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Katılımcıların Türkiye'de Türkçe Konuşma ve Türk Kültürüne Uyum Konularında Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocukların Türkiye'ye gittiklerinde Türkçe konuşma ve Türk kültürüne uyum sağlama konularında sorun yaşayıp yaşamadıklarına yönelik görüşleri incelenmiş, hem %64,71'lik oranla Türkçe konuşma hem de %56,25'lik oranla Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Türkçe dil becerilerinin zayıf olması, Türkçe konuşurken takıldıkları yerde yabancı kelime kullanıyor olmaları, Türkçe konuşurken takıldıkları yerde yabancı kelime kullanamıyor olmaları, Türkçe kelime

dağarcıklarının zayıf olması gibi nedenlerle Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkiye’de Türkçe konuşma konusunda sorun yaşamayan öğrenciler, anlayabilecek kadar Türkçeyi bilmeleri ve Türkçeye hâkim olmaları gibi sebeplerden dolayı sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Türk kültürüne uyum sağlamada sorun yaşayan çocukların Türk kültürüne hâkim olmamaları, İsviçre ile Türkiye’nin kültürlerinin birbirinden çok farklı olması, yanlış bir şey yapacakları düşüncesine kapılmaları gibi nedenlerle Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Uyum sorunu yaşamadığını söyleyen öğrencilerin ise Türk kültürüne yabancı olmamaları, Türk kültürüne hâkim olmaları, İsviçre’de Türk kültürüne uygun bir şekilde yaşamaları gibi nedenlerle Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Türkiye’de Türkçe konuşma konusundan sorun yaşayan çocukların büyük çoğunluğu %66,68’lik oranla kız çocuklarıdır. Türkçe konuşma konusunda sorun yaşayanların yaşa göre dağılımı incelendiğinde yaşla birlikte sorun yaşamaya yönelik görüşlerin arttığı görülmüştür. Yine sorun yaşayanların TTKD’ye katılma süresine göre benzer dağılım gösterdikleri görülmüştür. Haftada Türkçe metin okumaya ayrılan süreye göre dağılımlar incelendiğinde sorun yaşadığını ifade edenlerin en çok haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocukların olduğu görülmüştür. Bu konuda sorun yaşamadığını ifade eden öğrencilerin büyük çoğunluğu %62,81’lik oranla erkek çocuklarıdır. Sorun yaşamadığını ifade edenlerin çoğunun 13 yaş grubundaki TTKD’ye 1-3 yıl arası katılan ve haftada Türkçe metin okumaya ya hiç ya da 1-30 dakika arası süre ayıran çocukların olduğu görülmüştür.

Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlamada sorun yaşayan çocukların büyük çoğunluğu %65,96’lık oranla kız çocuklarıdır. Bu konuda sorun yaşadığını ifade eden çocukların çoğunun 7 yıl ve üzerindeki süre zarfında TTKD’ye katılan, haftada iki saatin üzerinde Türkçe metin okuyan çocuklar olduğu görülmüştür. Türkiye’ye gittiklerinde Türk kültürüne uyum sorunu yaşamadıklarını söyleyen çocukların cinsiyete, TTKD’ye katılma süresine ve yaşa göre dağılımlarının benzer olduğu görülmüştür. Haftada Türkçe metin okuma süresine göre bakıldığında haftada 1-30 dakika arası Türkçe metin okuyan çocukların Türkiye’ye gittiklerinde Türk kültürüne uyum sağlamada sorun yaşamadıkları görülmüştür.

Bu sonuçlar, bir konuyu dert edinebilmek için o konuya kafa yormak gerektiği gerçeğini doğrular niteliktedir. Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlama konusunda uyum sorunu yaşadığını ifade eden öğrencilerin uzun süreler TTKD’ye katılan ve haftada iki saatten fazla

süreyi Türkçe metin okumaya ayıran çocukların olması, buna karşın sorun yaşamadığını ifade eden öğrencilerin haftada yarım saate kadar Türkçe metin okumaya süre ayıran öğrenciler olması tezatlığı, Türk kültürüne uyumu dert edinen öğrencilerin yaşadıklarını sorun olarak nitelendirdiklerini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türk çocuklarının Türkiye’de Türkçe konuşma ve Türk kültürüne uyum sağlamada sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin yapılmış araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ertem (2013)’in yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları konusunda yaptığı araştırma sonucunda Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının aileyle geçirilen zamanın azalmasıyla birlikte daha çok İngilizceyi kullanmayı tercih ettikleri, bu durumun da kendi kültürlerinden uzaklaşarak yabancı kültüre daha yakın hissetmelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Akbalık, Karaduman, Oral ve Özdoğan (2003)’in yurt dışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri konusunda yaptıkları araştırmanın sonucunda yurt dışından son bir yıl içerisinde dönen öğrencilerin okula uyum konusunda sorun yaşadıkları, kültüre uyum konusunda ise pek bir zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Aydoğu, Gündoğdu ve Ercanlar (2020)’in Fransa ve Belçika’dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan çocukların Türkiye’ye geldiklerinde iletişim problemleri yaşadıkları, kelime bilgilerinin az olduğunu düşündükleri, telaffuz sorunu yaşadıkları ve anlamada sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Konuşma Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

1. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 53,8’dir. Öğrencilerin hiçbirisi 0-20 (çok zayıf) puan arasında bir puan almamıştır. Öğrencilerden dördü 21-40 (zayıf) puan arasında, on dokuzu 41-60 (orta) puan arasında, beşi 61-80 (iyi) puan arasında, ikisi ise 81-100 (çok iyi) puan arasında puanlar almışlardır. Elde edilen bu sonuçla öğrencilerin konuşma becerisi puan ortalamalarının ortalama seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin konuşma becerisinde ne çok başarılı ne de çok başarısız oldukları görülmektedir. Bu durumun sebeplerine bakılacak olursa:

1.1. Öğrencilerin düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada yeterli oldukları %63’lük bir oranda tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlası düzeylerine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanabilmektedir.

Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanma becerisi yeterli düzeyde olan çocukların oranları fazla olsa da bu beceride yeterli düzeyde olmayan çocuklar da %36,7'lik oranla azımsanamayacak kadar fazladır. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanamayan çocukların dilleri birbirlerine karıştırdıkları görülmektedir. Örneğin, çocuk yemek yeme durumunu Türkçe olarak anlatmaya çalışırken yemek kelimesi aklına gelmediğinde yemeğin Almancadaki karşılığını söyleyebilmektedir. Yani çocuk, “yemek” yerine “lebensmittel” kelimesini kullanabilmektedir. Bu durum, çocuğun Türkçedeki kelimeleri unutmasına, söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanamamasına sebep olabilmektedir. Yine düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanamayan çocukların bazı Türkçe kelimelerin anlamlarını bilmedikleri, anlamlarını bilmedikleri kelimeleri yanlış yerlerde ve yanlış anlamlarda kullandıkları görülmüştür. Örneğin, örneklem grubunda yer alan bir çocuğun “geri ülkenize gidin” ifadesini küfür kelimesi ile bağdaştırdığı görülmüştür. Yine İsviçre’de yabancı sayısının çok fazla olduğunu vurgulayan bir çocuk, “ondan saten böle fasla dış bakmıyolar” ifadesini kullanmış ve “yabancılık hissettirmiyorlar” anlamını “dış bakmak” ifadesiyle anlatmaya çalışmıştır. Yine birçok çocuk, anlamlarını bilmediği kelimeler yerine “şey” kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerini incelemiş olan çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017), yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların seviyelerine uygun sözcük kullanmada zayıf olduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı, bu çocukların yeterli oranda Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine sahip olmadıklarını ve bu durumun da öğrencilerin kullandıkları Gagauz Türkçesine ait kelimelerin Türkiye Türkçesinde de var olduğu düşüncelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Hancı Yanar (2020)’ın 2009 yılında ve 2018 yılında uygulamaya konan “Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları”nı karşılaştırarak incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenler tarafından uygulanan etkinliklerin daha çok dinleme ve okumaya yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin anlatma becerilerine yönelik etkinlikler yapmakta eksik kaldıklarını göstermektedir. Bu programlar kapsamında yapılan etkinliklerde konuşma becerilerine yer verilmemesi, çocukların konuşma becerilerinde geri kalmalarına sebep olabilmektedir. Çelik (2018)’in İsveç’te yaşayan Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan velilerin ortak dilin İsveççe olmasından dolayı çocuklarının

arkadaşlarıyla günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin çocukları konuşma becerisi konusunda yetersiz gördükleri de ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların günlük yaşamda İsveççe konuşmalarının Türkçe sözcükleri az kullanmalarına ve bu sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanmada geri kalmalarına sebep olabildiği düşünülmektedir. Bayat (2016)'ın İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine ve Türk diline ilişkin düşüncelerini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda, velilerin çocuklarının iki dili karıştırarak kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

1. 2. Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatmada yetersiz oldukları %66,7 oranla tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bir konu hakkındaki düşüncelerini akıcı bir şekilde anlatamamaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının düşüncelerini Türk dilinde akıcı bir şekilde anlatabilmelerine engel olan birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Çocuğun yaşadığı ülkenin dilini daha çok kullanması, yabancı akranlara sahip olması, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin süre olarak yetersiz olması, eğitim dili olarak Türkçenin kullanılmaması gibi etmenler, çocuğun Türkçeyi düşüncelerini aktarmada bir araç olarak kullanamamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, bu gibi etmenlerden dolayı çocukların düşüncelerini anlatmada yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatma becerilerini incelemiş olan çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların konuşma becerisi başarı puanlarına paralel olarak konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade edemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda düşüncelerini yeterince ifade edebilme konusunda %48,3'lük oranla başarılı ve %51,7'lik oranla başarısız olan öğrencilerin oranları birbirine yakın bulunmuş fakat başarılı olarak kabul edilen öğrencilerin orta seviyede başarı gösterdikleri görülmüştür. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015)'un yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaları öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi ve uygulama sürecini değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmanın sonucunda çocukların kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Damar (2018)'ın Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre'de geçici görevle görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin temel eğitim ve okul öncesi çağındaki Türk çocuklarının Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları incelediği araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerine ortalamanın

üzerinde önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin anlatma becerilerinin bazı boyutlarını düşük düzeyde önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik davranışlarının gerçekleşme düzeyi ortalamanın üzerinde çıkmış, fakat bu davranışların gerçekleşme düzeyi bazı boyutlarda düşük düzeyde kalmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin anlatma becerisine verdikleri önemin çocukların anlatma becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin anlatma becerisini önemsiz görmeleri, çocukların konu hakkındaki düşüncelerini anlatmada geri kalabilmelerine sebep olabilmektedir.

1. 3. Öğrencilerin çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşmada yeterli oldukları %66,7'lik oranda tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yarısından fazlası çerçevesi belli bir konu hakkında konuşabilmektedir. Çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma becerisi yeterli düzeyde olan çocukların oranları fazla olsa da bu beceride yeterli düzeyde olmayan çocukların %33,3'lük oranı da azımsanamayacak kadar fazladır. Ayrıca çerçevesi belli bir konu hakkında karşılıklı konuşma becerisi yeterli düzeyde olan çocukların büyük bir kısmını da orta seviyede puanlar alan çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların belirlenen bir konu hakkında karşısındaki ile konuşabilmesi için o konu hakkında belli bir fikre sahip olması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun konu ile ilgili terimleri, sözcükleri, durumları ve olayları bilmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra çocuğun karşıdan gelen ifadeleri anlamlandırabilmesi, çözümleyebilmesi ve o ifadelere uygun olarak yanıtlar verebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan çocukların birçoğunun orta seviyede bu becerilere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde çocukların konuşma konusundaki yeterliliklerine ilişkin yapılmış olan çalışmaları görmek mümkündür. Çelik (2018)'in İsveç'te yaşayan Türk öğrencilerin öğretmenlerin ve velilerin Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukları konuşma becerisi konusunda yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Uçgun (2018)'un yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan 1-3. ve 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitaplarının Türkçe kısmında yer alan etkinliklerin programdaki kazanımlarla uyumunu değerlendirdiği araştırmanın sonucunda 1-3. ve 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı'nda, özellikle yazma ve konuşma öğrenme alanına yönelik kazanımları karşılayan etkinliklere fazlaca yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bayat (2016)'ın İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini; velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine ve Türk diline ilişkin düşüncelerini incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çocukların konuşma becerisinde sorun

yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, ailelerin de Türkçe konuşmaya daha çok önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

1. 4. Öğrencilerin konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatmada yeterli oldukları %70 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatabilmektedir. Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatma becerisi yeterli düzeyde olan çocukların oranları fazla olsa da bu çocukların %50'lik büyük bir çoğunluğunun orta seviyedeki çocuklardan oluştuğu görülmüştür. Olayların oluş sırasına göre anlatılması, anlatılanların alıcıya sağlıklı bir şekilde ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Olayların karmaşık bir sırayla anlatılması, karşıdaki kişinin anlatılmak istenileni anlayamamasına sebep olmaktadır. Bu durum ise iletişimin sağlıklı ve çift yönlü bir şekilde gerçekleşmesine engel olmaktadır. Örneğin, örneklem grubunda yer alan çocuklara “Türkçe öğrenmeyi siz mi tercih ettiniz yoksa Türkçe öğrenmenizi aileniz mi istedi?” sorusu sorulmuş ve çocukların birinden şöyle bir cevap alınmıştır: “İlk başta ailem istemişti. Ama böyle beşinci sınıftan itibaren felan ben de severek gittim. Ondan itibaren biraz önemini anladım. Çünkü ondan önce Salı şey immm cumartesi günümü gaybettim o şekil. Arhadaşlarım dışarıda oynuyordu benim ohula gitmem gerekiyordu. İşte güzel değildi benim için. Ama işte beşinci sınıftan itibaren önemini anadım bi şekilde. Bana sonra hangi şans verebilir diye. Onun için beşinci sınıftan itibaren kendim istemedim, başlamadım.” Önekte de görüldüğü üzere çocuk, olayları oluş sırasına göre anlatmamış, konuşmasını bir plan içinde gerçekleştirmemiştir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların olayları oluş sırasına göre anlatma becerilerini incelemiş olan çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)’un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların büyük bir kısmının plana dikkat etmeden konuştukları ortaya çıkmıştır.

1. 5. Öğrencilerin konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmede yeterli olmadıkları %56,7’lik oranda tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yarısından fazlası konuşmalarında vurgu ve tonlamalara dikkat etmemiş ya da vurgu ve tonlamaları yanlış yerlerde kullanmışlardır. Çocukların %43,3’ü ise konuşmalarında vurgu ve tonlamalar kullanma konusunda yeterli bulunmuştur. Genel itibari ile bakıldığında, çocukların %43,3’ünün konuşmalarında vurgu ve tonlamaları kullanmada zayıf düzeyde bulundukları ortaya çıkmıştır. Yani konuşmalarında vurgu ve tonlamaları kullanmayan çocukların oldukça fazla sayıda oldukları görülmektedir. Konuşmalardaki vurgu ve tonlamalar, anlatılan konunun ehemmiyetini, asıl verilmek istenilen mesajı, duyguları ve düşünceleri

daha iyi ortaya koymaktadır. Vurgu ve tonlamaların olmadığı bir konuşma, tekdüze bir anlatımı da beraberinde getirmektedir. Bu durum, duyguların ve düşüncelerin karşı tarafa geçirilememesine, anlatılan konunun öneminin ortaya konulamamasına ve karşı tarafın ilgisinin konuşmaya çekilememesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, konuşmalarda vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında yaşayan Türk çocukların konuşmalarında vurgu ve tonlamaları kullanabilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların %64,9'luk büyük bir kısmının konuşmalarında çok sayıda vurgu hatası yapmış olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı, çocukların Gagauz Türkçesinin vurgu özelliklerini Türkiye Türkçesine yansıttıklarını gözlemlemiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin %60,6'lık kısmının gereksiz duraklamalar yaptıkları ve anlamsız sesler çıkardıkları da ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, çocukların Türkiye Türkçesi sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasını, gereksiz duraklamalar yapmalarının ve anlamsız sesler çıkarmalarının nedeni olarak görmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucunda genellikle konuşmasında hangi sözcüğü kullanacağına karar veremeyen öğrencilerin anlamsız sesler çıkardıkları ve duraklamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Yine Kayadibi ve Demir (2018)'in Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları araştırmanın sonucunda, öğrencilerin konuşma becerisinin ses, vurgu ve tonlama boyutlarında ortalama düzeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

1. 6. Öğrencilerin Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede yeterli oldukları %76,7 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirebilmektedir. Çocukların 23,3'lük kısmının ise Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Genel itibari ile bakıldığında çocukların %40'ının Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirmede iyi düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Bir dildeki sesleri doğru olarak seslendirme, anlatılanların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Sesler, dilin anlamlı en küçük birimlerini oluşturan yapı taşlarıdır. Sesler heceleri, heceler kelimeleri, kelimeler ise cümleleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bir konuşmanın muhatabında anlam bulabilmesi için seslerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi gerekmektedir. Konuşmanın asıl amacının duygu, düşünce, bilgi ve birikimleri karşı tarafa aktarmak olduğu düşünüldüğünde sesleri doğru telaffuz etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçedeki sesleri doğru olarak kullanabilme becerilerinin incelenmiş

olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Sönmez (2020)'in Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmaların özelliklerini ve sonuçlarını incelediği çalışmanın sonucunda Fransa'da yapılan araştırmalarda öğrencilerin Türkçeyi kullanma sorunlarına daha fazla odaklanıldığı görülmüş ve Fransa'da yaşayan Türk çocukların sesleri doğru olarak boğumlanmada zorlandıkları belirtilmiştir. Şen (2016)'in Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yaptıklarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmanın sonucunda yazım hatalarının konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımından da kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu yazılarda ses hatalarının yapıldığı da görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin bu seslendirme hatalarını konuşmalarında da yaptıkları görülmüştür. İnce (2011)'nin yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda Türkçe ve Türk kültürü dersine giren öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde problemler yaşadıkları, ürettikleri sözlü metinlerde çok sayıda sesbirim yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

1. 7. Öğrencilerin temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada yeterli oldukları %83,4 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanabilmektedir. Çocukların %16,7'lik az bir kısmının ise temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Genel itibari ile bakıldığında çocukların %53,4'ünün temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanmada orta düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması için öncelikle bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşullardan birisi de öğrencilerin kelime bilgisinin (söz varlığının) geliştirilmesidir (Budak, 2000). Bir kişinin sözlü anlatımda başarılı olabilmesi, görüşlerindeki tutarlılığa ve kullandığı ifadelerin akıcılığına bağlıdır. Görüşlerin tutarlı olması ve ifadelerin akıcılığının sağlanması, seçilen kelimelerin yerindeliğiyle alakalıdır. Eğer kişi geniş bir söz varlığına (kelime dağarcığı) sahipse, görüşlerini tutarlı ve akıcı bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Bunun tersi bir durumda kişi, anlatmak istediklerini doğru bir şekilde ifade edemez. Söz varlığı, iletilmek istenilen mesajın alıcıya yerli yerince ulaşmasını sağlar (Göçer, 2009, s. 1028). Kısacası söz varlığı, konuşma becerilerinin en önemli unsurlarından biridir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanabilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Bayat (2016)'ın İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini; velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine ve Türk diline ilişkin

düşüncelerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan velilerin, çocuklarının Türkçe kelime dağarcıklarının gelişmemiş olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bilgiç (2016)'ın yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan materyallerin işlevsizliğinden yola çıkarak bu çocukların kullandıkları en yaygın kelimeleri ve kelime sıklığını belirlemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda Fransa'da yaşayan iki dilli çocukların sık bir kelime dağarcığı olduğu görülmüştür. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015)'un yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaları öğretmen görüşlerine göre belirledikleri ve uygulama sürecini değerlendirdikleri çalışmanın sonucunda öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmadıkları ve buna bağlı olarak kendilerini ifade etmede zorlandıkları, iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

1. 8. Öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmede yetersiz oldukları %63,3'lük oranda tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edememektedir. Çocukların %36,7'lik az bir kısmının ise kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmede yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Genel itibari ile bakıldığında kelimeleri doğru telaffuz etmede %30'luk kısmın çok zayıf, %33,3'lük kısmın zayıf ve %30'luk kısımdaki orta seviyede olan çocukların oranlarının da birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Çocukların %6,7'lik çok az bir kısmının kelimeleri telaffuz etmede iyi durumda olduğu görülmektedir. Kelimeleri telaffuz etmede çok iyi durumda olan hiçbir çocuğun olmadığı da görülmektedir. Dil sese dayalı olduğundan dilin hammaddesinin ses olduğunu söylemek mümkündür (Karaağaç, 2015). Seslerin doğru bir şekilde seslendirilmesi, sözcüklerin daha net anlaşılmasını ve verilmek istenilen mesajın karşı tarafa doğru bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır. Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmek için de sözcüklerin doğru bir şekilde seslendirilmesi gerekmektedir (Gülen Canlı & Tepeli, 2009). Bu bağlamda, konuşma sırasında kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi, konuşmanın anlamlı olmasını ve iletişimin çift yönlü bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocuklarının Türkiye Türkçesiyle konuşurken en fazla yaptıkları hatalardan birinin de telaffuz hatası olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin %65,5'lik kısmının konuşurken çok sayıda telaffuz hatası yaptığını da belirtmiştir. Öğrencilerin, Türkiye Türkçesi ve Gagauz

Türkçesinde benzer olan sözcükleri Gagauz Türkçesine göre telaffuz ettikleri gözlenmiştir. Bayat (2016) ise İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini; velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine ve Türk diline ilişkin düşüncelerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda velilerin çocuklarının Türkçe telaffuzda problemler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yine İnce (2011)'nin yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren öğrencilerin ürettikleri sözlü metinlerde çok sayıda sesbirim yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır. Özyürek (2009)'in yapmış olduğu çalışmada, telaffuz probleminin Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen soydaşlarımızın ortak sorunu olduğu vurgulanmıştır.

1. 9. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapmada yeterli oldukları %56,7 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlası hazırlıksız konuşma yapabilmektedir. Çocukların yarısından fazlası hazırlıksız olarak konuşabilmede yeterli olsa da yine %43,3'lük oranda yarıya yakın çocuğun hazırlıksız olarak konuşmada yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Genel itibari ile bakıldığında hazırlıksız olarak konuşmada zayıf olan %26,7'lik kısım ve orta seviyede olan %30'luk dilimde kalan çocukların oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %30'luk dilimde olan büyük bir çoğunluğunun ise hazırlıksız konuşma becerisinde orta seviyede olduğu görülmektedir. Konuşma, bireyin bulunduğu toplumdaki diğer kişilerle iletişime geçerek sosyalleşmesine yarayan, başarısını etkileyen ve örgün eğitimde de üzerine düşülmesi gereken bir dil becerisidir (Sağlam & Doğan, 2013). Hazırlıksız konuşma ise aniden gerçekleşen ve öncesinde herhangi bir araştırmaya başvurulmayan konuşmalardır. Başka bir deyişle, bireyin günlük yaşamı içinde bir ön hazırlık yapmadan işyerinde, evde, sokakta, dinlenme sırasında ve ikili ilişkilerin tümündeki konuşmalar, hazırlıksız konuşma olarak ele alınabilmektedir. Genel olarak hazırlıksız konuşma, bireyin karşı karşıya kaldığı problemlere çözüm yolu üretmek, düşünce ve duygularıyla ilgili açıklamalar yapmak, yer aldığı durum ve olaylara yorum yapmak, günlük hayatını sürdürebilmek için aniden, herhangi bir araştırma yapmadan, iletişimin doğal süreci içinde gerçekleştirdiği konuşmalardır (Yalçın, 2002, s. 136). Bu bağlamda hazırlıksız konuşma, kişinin günlük hayatına sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için gerekli olan bir beceridir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların hazırlıksız konuşma yapabilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların %62,7'sinin

konusurlarken cümleler arasındaki yapısal ve mantıksal bağlantıyı kurmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin konuşmalarını plansız olarak yapmalarının mantıksal hatalara neden olduğu ortaya çıkmıştır.

1. 10. Öğrencilerin konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yeterli oldukları %59,9 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlası konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturabilmektedir. Çocukların yarısından fazlası konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturabilmede yeterli olsa da yine %41,1'lik kısımda yer alan çocuğun konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Genel itibari ile bakıldığında çocukların %43,3'lük büyük bir çoğunluğunun konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklardan sadece birinin konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturmada iyi seviyede olduğu dikkat çekmektedir. Konuşmaları bir ana fikir etrafında oluşturabilme becerisi, sorulan soruya verilen cevabın anlamlı olmasını sağlamaktadır. Konuşmalarda, bir ana fikir ve amaç bulunmaktadır. Bu amaç ve fikir etrafında yapılan konuşmalar, konuşmanın istenilen yönde gitmesini sağlamaktadır. Bunun tersine, konuşmalarda amaçtan veya ana fikirden uzaklaşıldığında verilmek istenilen mesaj alıcıya net bir şekilde ulaşamamakta, kavram kargaşaları görülmeye başlamakta ve kişiler konuşmadan uzaklaşabilmektedirler. Bu durum, konuşmanın sağlıklı bir şekilde ilerlemesine engel olmaktadır. Bu bağlamda, konuşmanın amacına uygun olarak bir ana fikir etrafında sürdürülmesi oldukça önemlidir.

1. 11. Öğrencilerin konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmada yetersiz oldukları %66,7 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yarısından fazlasının konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmadıkları görülmüştür. Genel itibari ile bakıldığında %53,3'lük kısımda yer alan çocukların büyük bir çoğunluğunun konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmada zayıf seviyede oldukları ortaya çıkmıştır. Çocuklardan sadece birinin konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmada çok iyi seviyede olduğu; çocukların hiçbirinin ise uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmada iyi seviyede olmadığı dikkat çekmektedir. Kelime olarak bir anlam ifade etmeyen bağlaçlar; kelimeleri, kelime öbeklerini, cümleleri ve farklı öğeleri birbirine bağlayan bağımsız, öncül ve görevsel biçim birimlerdir. Bağlaçlar, bağladıkları yapıları çeşitli anlamlar katmaktadır (Karaşin, 2008). Bağlaçların bağlayıcı olma görevinin yanı sıra anlam ilişkileri kurma ve vurgulama görevleri de bulunmaktadır. Görevleri göz önünde bulundurulacak olursa bağlaçlar, konuşmanın etkili, akıcı ve anlamlı olabilmesi bakımından da olmazsa olmazdır. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan

Türk çocukların konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların %62,7'sinin konuşurlarken cümleler arasındaki yapısal ve mantıksal bağlantıyı kurmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cümleler arasındaki bağlantıyı ana diline ait bağlaçlarla sağlamalarının yapısal hatalara neden olduğu da ortaya çıkmıştır. Şen (2016)'ın Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yaptıklarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmanın sonucunda yazım hatalarının konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımalarından da kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu yazılarda noktalama işaretlerinin bağlaçlardan önce veya sonra konulduğu, bağlaç olan “de”nin de yanlış yazıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin bağlaç ile ilgili bu hataları konuşmalarında da yaptıkları düşünülmektedir.

1. 12. Öğrencilerin konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmada yeterli oldukları %66,6 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlasının konuşmalarında gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçındıkları görülmüştür. Genel itibari ile bakıldığında konuşmalarında gereksiz tekrarlardan kaçınma becerisinde zayıf ve iyi seviyede olan çocuklar (%30, f=9) ile çok zayıf ve çok iyi seviyede olan çocukların (%3,3, f=1) aynı sayıda oldukları görülmüştür. Konuşmalarında gereksiz tekrarlardan kaçınma becerisinde orta seviyede olan çocukların %33,3'lük oranda olduğu tespit edilmiştir. Gereksiz tekrarlar, kişinin konuştuğu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından, konuşmak istediklerini zihinsel olarak planlayamamasından, kelime dağarcığının gelişmemiş olmasından, panik, sıkıntı ve utangaçlık durumlarından dolayı ortaya çıkabilmektedir. Konuşma sırasında gereksiz tekrarlar yapmak, karşıdaki kişi veya kişilerin dikkatini dağıtabilmekte, onların da tekrar edilen kelimede veya cümlede takılı kalmalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca gereksiz tekrarlar, konuşmanın akıcılığını bozabilmekte ve verilmek istenilen mesajın tam olarak iletilmemesine neden olabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı etkili bir konuşma yapabilmek için gereksiz tekrarlardan kaçınılması oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların gereksiz tekrarlardan kaçınma becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların yarıdan fazlasının (%59,3) gereksiz sözcük ve cümle tekrarı yaparak sözlü anlatım çalışmalarında başarısız

oldukları ortaya çıkmıştır. Bilgiç (2016)'in yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kullandıkları en yaygın kelimeleri ve bu kelimelerin sıklığını incelemeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda çocukların 2256 farklı kelimeyi yaygın olarak kullandıkları ve yaygın olarak kullanılan kelimelerin 88.030 defa tekrar edildiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Fransa'da yaşayan iki dilli çocukların sık bir kelime dağarcıklarının olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı, yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları için sistematik kelime öğretimi üzerine akademik çalışmaların yapılması konusunda politikalar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

1. 13. Öğrencilerin cümleleri doğru kurmada yetersiz oldukları %66,6 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yarısından fazlasının cümleleri doğru bir şekilde kuramadıkları görülmüştür. Genel itibari ile bakıldığında cümleleri doğru kurma becerisinde %36,7'lik kısımda yer alan çocukların zayıf ve %26,7'lik kısımda yer alan çok zayıf çocukların oranlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocuklardan hiçbirinin cümleleri doğru kurma becerisinde çok iyi seviyede yer almadığı da görülmüştür. Özne, yüklem, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve ara sözler, cümlelerin öğelerini oluşturmaktadır. Cümlelerin doğru bir şekilde kurulabilmesi için bahsi geçen öğelerin doğru bir şekilde sıralanması gerekmektedir. Bu öğelerin cümle içindeki dizilimi ve gerekli veya gereksiz kullanılma durumları, kurulan cümlelerin anlamlı veya anlamsız olmasını etkileyebilmektedir. Örneğin, “Ayşe evine gidiyor.” cümlesi oldukça anlaşılırdır. Fakat cümlelerin “Gidiyor Ayşe evine.” şeklinde kurulması, cümlelerin anlaşılabilirliğini ve akıcılığını bozmaktadır. Bu sebeple, konuşma sırasında cümlelerin doğru bir şekilde kurulması, konuşmanın etkililiğini ve anlaşılabilirliğini artırmak adına oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların cümleleri doğru kurma becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Sönmez (2020)'in Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmaların özelliklerini ve sonuçlarını incelediği çalışmanın sonucunda, araştırmaların örneklem grubunu oluşturan çocukların söz dizimsel konularda yanlışlıklar yaptıkları görülmüştür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların büyük bir bölümünün (%64,9) konuşurken ana dilinin etkisiyle söz dizimine dikkat etmeden cümleler oluşturdıkları ortaya çıkmıştır. Güler Arı (2015)'nın yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve bu çocukların velilerinin ana dilini öğrenme tutumlarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, velilerin cümle kuramamanın çocuklarının Türkçe öğrenimlerini zora soktuğunu ifade ettikleri görülmüştür.

İnce (2011)'nin yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda ise Fransa'da yaşayan, Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde sorunlar yaşadıkları ve ürettikleri sözlü metinlerde çok sayıda söz dizim hataları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

1. 14. Öğrencilerin bir konuya ilişkin düşüncelerini yeterince ifade etmede yetersiz oldukları %60 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlasının bir konu ile ilgili düşüncelerini yeterince ifade edemedikleri görülmüştür. Genel itibari ile bakıldığında çocukların %43,3 oranındaki büyük bir kısmının düşüncelerini yeterince ifade edebilme becerisinde zayıf seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, 2 çocuk düşüncelerini ifade edebilme becerisinde iyi seviyede; 3 çocuk ise çok iyi seviyede yer almaktadır. Bu bulgular, oldukça az sayıda çocuğun bir konu ile ilgili düşüncelerini iyi ve üzeri seviyede ifade edebildiğini göstermektedir. Kişinin bir konuya ilişkin düşüncelerini ifade edebilmesi, o konuya ilişkin bilgisinin olmasını, konuyu bilişsel süreçlerden geçirip analiz edebilmesini, konu ile ilgili terimleri, kavramları ve sözcükleri bilmesini gerektirmektedir. Kişiler, bir konu hakkındaki düşüncelerini ifade ederlerken aynı zamanda duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini de yansıtmaktadırlar. Bir kişinin herhangi bir konudaki düşüncelerini ifade edebilmesi için, o konuyu anlaması ve konu hakkında yorumlar yapabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan da düşünceleri ifade edebilme becerisi, birçok beceriyi içinde barındıran kompleks bir yetenek olarak da ele alınabilmektedir. Kişinin bir konu hakkındaki düşüncelerini ifade edebilmesi, hem kendine özgü düşüncelerini ortaya koyabilmesi hem de konuya ilişkin bilgilerini açığa vurabilmesi bakımından oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının bir konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade edebilme becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmaları görmek mümkündür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocuklarının %51,8'lik bir kısmının konuştuğu konuyu anlamada sıkıntı yaşamadığı ve konuyla ilgili örnekler verebildiği ortaya çıkmıştır.

1. 15. Öğrencilerin anlamsız sesler çıkarmaktan ve duraksamalar yapmaktan kaçınmada yeterli oldukları %60 oranında tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlasının konuşurken anlamsız sesler çıkarmaktan ve duraksamalar yapmaktan kaçındığı görülmüştür. Genel itibari ile bakıldığında anlamsız sesler çıkarmaktan ve duraksamalar yapmaktan kaçınan çocukların %40'ının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Yine bu çocuklardan sadece %16,7 si iyi, %3,3'ü ise çok iyi seviyede yer almaktadır. %36,7'lik dilimde yer alan azımsanamayacak oranda çocuğun ise anlamsız sesler çıkarmaktan ve

duraksamalar yapmaktan kaçınmada zayıf seviyede olduğu görülmüştür. Kişinin bilmediği bir konu hakkında konuşması, kısıtlı sözcük dağarcığına sahip olması ve istenmeyen duygusal durumları yaşaması (heyecan, utanma, korkma vs.), konuşurken istenmeyen sesleri çıkarmasına veya duraksamalar yapmasına neden olabilmektedir. Konuşurken anlamsız seslerin çıkartılması ve duraksamaların yapılması, konuşmanın bölünmesine, karşı tarafın söylenilmek istenilenleri net bir şekilde anlayamamasına, konuşmanın akıcılığının bozulmasına, dikkatin dağılmasına, kısacası konuşmanın etkili bir şekilde gerçekleşmemesine sebep olmaktadır. Bu durum, kişinin özgüveninin düşmesine, içine kapanmasına ve konuşmak istememesine neden olabilmektedir. Böyle bir durumda olan kişinin ise konuşma becerileri daha da gerileyebilmektedir. Bu bağlamda, konuşmalarda istenmeyen sesleri çıkarmaktan ve duraksamalardan kaçınmak, hem kişinin psikolojisi hem de konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi bakımından oldukça önemlidir. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocuklarının %60,6'lık oranının gereksiz duraklamalar yaptıkları ve anlamsız sesler çıkardıkları da ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, çocukların Türkiye Türkçesi sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasını, gereksiz duraklamalar yapmalarının ve anlamsız sesler çıkarmalarının nedeni olarak görmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucunda, genellikle konuşmasında hangi sözcüğü kullanacağına karar veremeyen öğrencilerin anlamsız sesler çıkardıkları ve duraklamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerisindeki başarısızlıklarının temelinde, Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine yeterince sahip olmamaları yatmaktadır. Bu çocukların Türkçe kelime dağarcıklarının kısıtlı olmasının ve İsviçre'de kullanılan yabancı dillerdeki kelimeler ile Türkçedeki bazı kelimelerin benzer olmasının, sesleri doğru seslendirme, anlamsız sesler çıkarmama ve duraksamalar yapmama, uygun olarak cümle kurma, kelimeleri doğru telaffuz etme, vurgu ve tonlamaları gerekli yerlerde kullanma, gereksiz tekrarlardan kaçınma, cümleleri doğru bir şekilde kurma, uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma açısından öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

2. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin çocukların Türkçe konuşma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Türkçe konuşma becerisinde erkek çocukların başarı puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,98$), kız çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=2,36$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, Türkçe konuşurken erkek çocukların kız çocuklarına göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durumun ortaya

çıkmasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Örneğin, erkek çocukların aileleri tarafından daha özgür bırakılmaları ve akranları ile ilişkilerinde daha aktif olmaları, bu çocukların Türkçe konuşma becerilerinin gelişmesini sağlayabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocukların cinsiyetlerine göre konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Kurt (2017), yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, cinsiyetin çocukların konuşma puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını tespit etmiştir. Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk kız öğrencilerinin konuşma başarıları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cemiloğlu ve Şen (2012)'in Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın sonucunda ise araştırmaya katılan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Damar ve Ömeroğlu (2010)'nın İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırdıkları araştırmanın sonucunda çocukların dil kazanımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

3. Araştırmanın sonucunda yaştan çocukların Türkçe konuşma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark görülme de puan ortalamalarına bakıldığında konuşma becerisi puan ortalamaları en yüksek olan çocukların 13 yaşında oldukları görülmüştür. Konuşma becerisi puan ortalamaları en düşük olan çocukların ise 11 yaşında oldukları görülmüştür. 11 yaşındaki çocuklardan sonra en düşük puanlara sahip olan çocuklar 12 yaşındaki çocuklar; 12 yaşındaki çocuklardan sonra en düşük puanlara sahip olan çocuklar 14 yaşındaki çocuklar; 14 yaşındaki çocuklardan sonra en düşük puanlara sahip olan çocuklar ise 15 yaşındaki çocuklar olmuştur. Yaştan artmasıyla birlikte, çocukların konuşma becerilerinde de bir artışın meydana gelmesi beklenmektedir. Fakat örneklem grubunun yurt dışında yaşayan çocuklardan oluşması, çocukların konuşma becerileri üzerinde yalnızca yaştan değil, diğer faktörlerin de etkili olabilmesine sebebiyet vermektedir. Bu nedenle, yaştan çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocukların yaşlarına göre konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Kurt (2017), araştırmasında Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan Türk çocukların sınıf düzeyleri

ile Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki durumlarını karşılaştırmıştır. Belli yaş grubundaki çocukların belli sınıf düzeyinde olabilecekleri düşünüldüğünde yaşın artmasıyla birlikte sınıf düzeyinin de artabileceğini söylemek mümkündür. Araştırmacı, sınıf düzeyi değişkeninin çocukların konuşma becerilerini etkilemediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşlarının da konuşma becerilerini etkileyen bir değişken olmadığını söylemek mümkündür. Cemiloğlu ve Şen (2012)'in Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın sonucunda ise Belçika'daki Türk çocuklarının konuşma boyutundaki tutumlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

4. Araştırmanın sonucunda, aile tipinin çocukların Türkçe konuşma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark olmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, çekirdek aileye sahip olan çocukların konuşma becerisi puanlarının ($\bar{x}=2,74$) geniş aileye sahip olan çocukların konuşma becerisi puanlarından ($\bar{x}=2,43$) yüksek olduğu görülmüştür. Çekirdek ailelerde sadece anne-baba ve kardeşlerin olması, aile içinde bulunan çocukların büyük oranda ebeveynlerini ve kardeşlerini model almalarını sağlamaktadır. Geniş ailelerde ise genellikle daha çok kişi ve farklı kuşaklar bir arada bulunmaktadır. Kuşaktan kuşağa, yaştan yaşa ve yetiştirilme tarzına göre konuşma becerilerinin kazandırılmasında da farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, üç kuşağın bir arada yaşadığı geniş ailelerde çocuk dilsel farklılıklarla daha çok karşılaşabilmekte, bu durum da çocuğun dil öğrenimini, dolayısıyla da konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Anlamlı bir fark çıkmasa da geniş aileye sahip olan çocukların puan ortalamalarının bu sebeple daha düşük olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocukların aile tipine göre konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

5. Araştırmanın sonucunda, annelerin eğitim durumlarının çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, okur-yazar veya ilkokul mezunu olan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,55$) tüm gruptaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu ve lise mezunu annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının (sırasıyla $\bar{x}=2,89$; $\bar{x}=2,81$) ise birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, babaların eğitim durumlarının da çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında, üniversite mezunu babalara sahip

olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,25$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu babalara sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,00$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul mezunu babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, lise mezunu babalara sahip olan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,84$). Lise mezunu babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise ilkokul mezunu babalara sahip olan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,48$). Eğitim durumu, kişinin dili ile ilgili eğitimi daha çok almasına veya almamasına neden olabilmektedir. Örneğin, Türk eğitim sistemine göre ilkokul mezunu olan bir kişi 4 yıl Türkçe eğitimi görmekteyken; ortaokul mezunu olan bir kişi 8 yıl Türkçe eğitimi görmektedir. Bu durum da kişinin Türkçeye bakış açısını ve konuşma becerilerine hâkimiyetini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim durumu daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının konuşma becerilerinin de daha iyi seviyede olması beklenen bir sonuç olurdu. Fakat örneklem grubunun yurt dışında yaşayan çocuklardan oluşması ve bu çocukların ebeveynlerinin de yurt dışında yaşamaları, çocukların konuşma becerileri üzerinde yalnızca ebeveynlerin eğitim seviyelerinin değil, diğer faktörlerin de etkili olabilmesine sebebiyet vermektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocukların konuşma becerilerinde ebeveynlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Cemiloğlu ve Şen (2012)'in Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın sonucunda, Belçika'daki Türk çocukların konuşma tutumlarında anne ve baba eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

6. Araştırmanın sonucunda, annelerin meslek durumlarının çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, ev hanımı olan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,48$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Kamu sektöründe çalışan annelere sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,38$) ise hem özel sektörde çalışan hem de ev hanımı anneleri olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, babaların meslek durumlarının da çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında, özel sektörde çalışan babalara sahip olan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının, kamu sektöründe çalışan babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Profesyonel meslek grubunda çalışan kişilerin eğitim durumlarının, çalışmayan kişilere göre çoğu zaman ileri düzeyde olduğu bilinmektedir. Eğitim seviyesi, kişilerin Türkçeye olan bakış açılarını ve konuşma becerilerine hâkimiyetlerini etkileyebilmektedir. Bu durum da ebeveynlerin çocuklarına kazandıracakları becerileri etkileyebilmektedir. Çalışan ebeveynlerin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Bazı ebeveynler, çalışma temposundan ve yorgunluktan dolayı çocuklarına zaman ayıramamaktadırlar. Böyle bir durumda ise çalışmayan ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirme ve konuşma fırsatları olabilmektedir. Burada önemli olan durum, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili bir iletişim kurmaları ve konuşma becerilerini çocuklarına aktarmaya çalışmalarıdır. Örneklem grubunun yurt dışında yaşayan çocuklardan oluşması ve bu çocukların ebeveynlerinin de yurt dışında yaşamaları, çocukların konuşma becerileri üzerinde yalnızca ebeveynlerin mesleklerinin değil, diğer faktörlerin de etkili olabilmesine sebebiyet vermektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin mesleklerinin çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocukların konuşma becerilerinde ebeveynlerin meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Cemiloğlu ve Şen (2012)'in Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın sonucunda Belçika'daki Türk çocuklarının konuşma tutumlarında baba meslek durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Buna karşın annesi ev hanımı olan çocukların genel boyutta ve Türkçe dersi boyutunda istatistiksel olarak yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Fakat anne mesleği, Belçika'daki Türk çocukların konuşma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır.

7. Araştırmanın sonucunda ailedeki kişi sayısının çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark olmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, ailesindeki kişi sayısı 2-4 arasında olan çocukların konuşma becerisi puanlarının ($\bar{x}=2,90$) ailesindeki kişi sayısı 5-7 arasında olan çocukların konuşma becerisi puanlarından ($\bar{x}=2,56$) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Her insanın farklı bir

konuşma şekli bulunmaktadır. Konuşma şeklini; mizaç, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ağız özelliği vb. faktörler etkileyebilmektedir. Hatta kuşaklar arasında bile konuşma farklılıklarının olduğunu görmek mümkündür. Ailedeki kişi sayısını, kardeşler ve anne-baba haricindeki akrabalar değiştirebilmektedir. Yine aile üyelerinden herhangi birinin hayatını kaybetmesiyle de ailedeki kişi sayısı değişebilmektedir. Aileye katılan her yeni birey, farklı özellikleri ile o aileye mensup olmaktadır. Bu sebeple, ailedeki kişi sayısı arttıkça konuşma şekillerinde de çeşitlenmeler görülebilmektedir. Aile içindeki farklı konuşma tarzları, çocuğun dilsel farklılıklarla daha çok karşılaşabilmesine neden olabilmektedir. Bu durum da çocuğun dil öğrenimini, dolayısıyla da konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Anlamalı bir fark çıkmasa da ailesindeki kişi sayısı fazla olan çocukların puan ortalamalarının bu sebeple daha düşük olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının ailedeki kişi sayısına göre konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

8. Araştırmanın sonucunda, evde Türkçenin konuşulup konuşulmama durumunun çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamalı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında evlerinde Türkçe konuşulan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının evlerinde Türkçe konuşulmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dil; biçim, içerik ve kullanım olmak üzere dört ana bileşenden meydana gelmektedir. Biçim bilgisi; söz dizimi ve ses bilgisindeki biçim bileşeninin; dilin anlam bilgisi, içerik bileşeninin; dilin iletişime yönelik işlevleri ise kullanım bileşeninin boyutlarını oluşturmaktadır (Bloom & Lahey, 1978). Her bileşen birbiriyle bağlantılıdır. Bir bileşenin eksikliği bile dil ve konuşma bozukluklarının oluşmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple, hem ev ortamında hem de diğer alanlarda dilin unsurları dikkate alınarak konuşulması gerekmektedir. Ancak böyle bir konuşma, çocukların öğrendikleri dili doğru bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Çeşitli sebeplerden dolayı ana vatanından ayrılıp yabancı ülkelere göç eden Türklerin göçtükleri ülkelerin dillerini öğrenmek ve kullanmak zorunda kalmaları, ana dillerinin bileşenlerini düzgün bir şekilde kullanamamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının da dillerine yansiyabilmektedir. Bu gibi durumlarda evde Türkçenin konuşulması çocukların konuşma becerilerini yeterince geliştiremeyebilmektedir. Araştırmanın sonucunda evde Türkçe konuşulma durumunun çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol

açmadığı görülmüştür. Anlamli bir farklılığın ortaya çıkmamasının sebebi olarak yukarıda bahsedilen unsurların etkili olduğu düşünölmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ölkelerde yaşayan Türk çocuklarının evlerinde Türkçe konuşulup konuşulmama durumlarına göre konuşma becerilerinde anlamli bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görölmüştür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandıkları dilin Türkiye Türkçesi konuşma becerilerini etkilediğı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin aileleriyle iletişim kurarlarken Gagauz Türkçesini kullanmalarının Türkiye Türkçesi konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğı; Bulgarca, Moldovaca ve Ukraynaca kullanmalarının ise Türkiye Türkçesi konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediğı görölmüştür. Bayat (2016)'ın İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretime ve Türk diline ilişkin düşöncelerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, evlerinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk öğretmenler ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi hakkında daha olumlu düşöncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, evlerinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk televizyon programlarını izlemeyi sevdikleri ve Türkçeyi iyi seviyede öğrenmek istedikleri de görölmüştür. Bu durumun çocukların Türkçe konuşma becerilerine olumlu yönde yansıyacağı düşünölmektedir. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda, Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyuttaki tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığı incelenmiş ve sadece Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Flamanca konuşan öğrenciler arasındaki farkın anlamli olduğu görölmüştür. Bunun yanı sıra Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Fransızca konuşan öğrenciler arasındaki fark da anlamli bulunmuştur. Evde Türkçe konuşan öğrencilerin genel tutum puanlarının evde diğer dilleri konuşan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca, Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçe dersi boyutundaki, konuşma-yazma boyutundaki ve dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

9. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım süresinin çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamli bir farklılığa yol açmadığı görölmüştür. Anlamli bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 4-6 yıl arasında katılan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,90$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 1-3 yıl arası katılan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının

($\bar{x}=2,37$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 4-6 yıl arasında katılan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine 7-10 yıl arasında katılan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,80$). Çeşitli sebeplerden dolayı yurt dışında yaşamak durumunda kalan Türk çocukları, ana dilleri olan Türkçenin dışında, göç ettikleri ülkenin dilini de öğrenmektedirler. Göç ettikleri ülkelerin ana dillerini öğrenmek ve ülke halkıyla yeni öğrendikleri dillerle iletişime geçmek zorunda kalan Türk çocukların, Türkçelerini geliştirmek ve Türk kültürünü tanımalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Çünkü yurt dışında hayatlarını idâme eden Türk çocuklarının Türk kültürüyle ve Türkiye'yle bağlarını sağlayan şey Türkçedir. Bu bağlamda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi doğru bir şekilde öğrenebilmeleri, Türk kültürüne hâkim olabilmeleri ve Türkiye ile olan bağlarının süreklilik kazanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlamıştır. Bu programla; çocukların millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiş, konuşma, izleme/dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak kullanmalarının, kelime dağarcıklarının geliştirilerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının, hayal dünyalarını, duygu ve düşüncelerini geliştirmelerinin ve ahlaki, millî, tarihî, manevi, sosyal, kültürel değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 1-2). Bu bağlamda, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine giren çocukların konuşma becerilerinin daha iyi seviyede olması beklenmektedir. Fakat araştırmanın sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım süresinin çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Ne yazık ki bu dersler kapsamında birçok sorunla karşı karşıya kalındığı görülmektedir. Örneğin birçok araştırmanın sonucunda ders materyallerinin, kitapların seviyelerinin, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermek üzere yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin niteliklerinin ve bunun gibi birçok unsurun programın amaçlarını tam olarak karşılamadığı ve bu sebeple de çocukların Türkçe ve Türk Kültürü derslerinden beklenen verimi alamadıkları görülmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü dersi alma süresinin bu sebeplerden dolayı çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etme süreleri ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp (2019)'ün yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmanın sonucunda

araştırmaların birinde, derse haftalık katılım süresi 2 gün olan çocukların Türkçe dersi tutumlarının katılım süresi 1 gün olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, çocukların konuşma becerileri üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi almalarının onların Türkiye Türkçesi konuşma becerilerini etkileyen bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutlarının, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma ve dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etme süresinin Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

10. Araştırmanın sonucunda, haftada Türkçe metin okumaya ayrılan sürenin çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Yapılan Bonferroni Testi sonucunda, haftada 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,95$) tüm gruplardaki puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Hiç Türkçe metin okumayan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,38$) ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Haftada 121 ve üzeri dakika Türkçe metin okuyan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, 61-120 dakika Türkçe metin okuyan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,73$). 61-120 dakika Türkçe metin okuyan çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise 1-60 dakika Türkçe metin okuyan çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,47$). Çocukların Türkçe metin okumaya ayırdıkları sürenin artması ile birlikte konuşma becerisine ilişkin puanların da arttığı görülmüştür. Okuma; dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle yakın ilişki içerisindedir. Dilde yetkinlik, bu becerilerin tek tek değil bütün olarak geliştirilip kazanılmasıyla sağlanmaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019, s. 185). Bireyin doğru ve düzgün bir şekilde konuşabilmesi, okuma becerisinin gelişmiş olmasına da bağlıdır. Okuma, kişiye bilgi birikimi kazandırmakta ve diğer bireylerin yaşam deneyimlerinden faydalanma fırsatı vermektedir. Ayrıca okuma, insanlara olgu, durum ve olayları doğru ve tam anlamayabilme yeteneğini de kazandırabilmektedir. Anlatılmak

istenilenlerin açık, yalın, etkileyici, anlaşılır ve güzel bir şekilde anlatabilmesinin ilk şartı, ilk olarak bunları doğru ve tam bir şekilde anlayabilmektir. Bu bağlamda okuma, etkileyici bir sözlü anlatımın olmazsa olmazıdır (Arıcı ve Taşkın, 2019, s. 190; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017, s. 204). Okuma eylemi ne kadar çok yapılırsa okuduğunu anlama ve okuma yapılırken öğrenilenleri konuşmalara aktarabilme becerileri de o kadar gelişir. Araştırmamızın sonucunda da okumaya ayrılan sürenin konuşma becerilerini etkilediği, okumaya ayrılan sürenin artmasıyla birlikte konuşma becerilerinde de bir artışın yaşandığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının Türkçe metin okumaya ayırdıkları süre ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu görmek mümkündür. Ortaköylü vd. (2019)'nin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmanın sonucunda araştırmaların ikisinde, Türkçe kitap okuma ve bu kitaplara ulaşma sıklığının yüksek olduğu bireylerde okuma alışkanlığının da yüksek olduğu ve bu bireylerin dil becerilerini kullanmada daha aktif oldukları görülmüştür. Bu durumun bireylerin konuşma becerileri üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda, Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyuttaki tutumlarının gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Genellikle gazete okuyan çocukların konuşma-yazma tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayan çocuklara göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyanların konuşma-yazma boyutuna ilişkin tutumlarının ise hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

11. Araştırmanın sonucunda, interneti ağırlıklı olarak kullanma dilinin çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında interneti ağırlıklı olarak Türk dilinde kullanan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,30$) interneti ağırlıklı olarak Almanca dilinde kullanan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,46$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, interneti ağırlıklı olarak Türk dilinde kullanan çocukların konuşma becerilerinin interneti ağırlıklı olarak Almanca dilinde kullanan çocukların konuşma becerilerinden daha iyi olduğunu göstermiştir. Teknolojinin birçok amaç için kullanıldığı çağımızda bilgilere, en güncel haberlere, ders içeriklerine ve daha birçok şeye internet aracılığıyla ulaşılabilir. Hatta kişiler, diğer bireylerle iletişime geçmek için bile interneti kullanabilmekte, mesleklerine yönelik işleri internet üzerinden halledebilmekte, alış ve satış işlerini internet sayesinde hızlıca yapabilmektedirler. Bahsi geçen tüm bu durumlar, interneti kullanabilmeyi

ve teknolojiye ayak uydurabilmeyi gerekli kılmaktadır. Nitekim yurt dışında yaşayan Türk çocukları da internet aracılığıyla birçok bilgiye ulaşabilmekte, ana vatanları olan Türkiye ile ilgili haberleri öğrenebilmekte, mesafelere rağmen Türk yakınlarıyla görüşebilmekte, Türkçe metinlere ulaşabilmekte ve daha birçok şeyi yapabilmektedirler. Ayrıca bu çocuklar, interneti hangi dilde kullanmak istediklerini de kendileri seçebilmektedirler. İnterneti ana dilinde yani Türkçe olarak kullanmayı tercih eden çocuklar, Türkçe terimlerle ve kelimelerle daha sık karşılaşmaktadırlar. Bu durum da çocukların bu terimlere ve sözcüklere aşina olmalarını, bir bakıma internet aracılığıyla Türkçeye ilişkin tekrarlar yapmalarını sağlamaktadır. Bunun tam tersi olarak Türk çocuklarının interneti ana dilleri dışındaki dillerde kullanmayı tercih ettikleri durumlarda çocukların Türkçeye ilişkin kavramlarla karşılaşma sıklıkları azalacak ve bu çocuklar diğer dillerin özellikleriyle, terimleriyle ve kelimeleriyle daha çok karşılaşacaklardır. Bu durum, Türk çocuklarının Türk diline ilişkin kavramları unutabilmelerine sebep olabilecek ve onların Türkçe konuşma becerilerine de olumsuz yönde yansıyabilecektir. Bu sebeplerden dolayı, internet dilini Türkçe olarak kullanmayan çocukların konuşma becerisi puanlarının düşük olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının interneti kullandıkları dil ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu görmek mümkündür. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyut tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. İnterneti kullanma dili Türkçe olan çocukların genel boyuta ilişkin tutumlarının internette diğer dilleri kullanan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine bu çocukların Türkçe dersi tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği de ortaya çıkmıştır. İnterneti Türk dilinde kullanan çocukların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra çocukların dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği; konuşma-yazma boyutundaki tutumlarının ise interneti kullanma diline göre farklılık göstermediği de ortaya çıkmıştır. İnterneti Türk dilinde kullanan çocukların dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının internette diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Belet (2009)'in iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonucunda, Norveç'teki Fjell İlköğretim Okulu öğrencilerinin bir kısmının Türkçeyi öğrenmek için interneti kullandıkları görülmüştür. Pilancı (2009)'nın Avrupa ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi kullanma

ortamlarını, sürdürebilme imkânlarını ve koruma bilinçlerini incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, katılımcıların %62'sinin interneti kullandığı, bilgi aramak ve interneti öğrenmek için internetten faydalandığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, çocuk ve gençlerin bilgisayara ve internete olan ilgilerinin Türkçe öğretim programlarıyla, Türkçe hazırlanmış oyunlarla ve web siteleriyle değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu programların, çocukların Türkçe konuşma becerileri üzerinde de olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

12. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'ye gitme sıklığının çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında Türkiye'ye hiç gitmeyen ya da 3 yılda 1 giden çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,54$) tüm gruptaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Türkiye'ye 1 yılda 1 kez giden çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,75$) ise tüm gruptaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkiye'ye 1 yılda 1 kez giden çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup, Türkiye'ye 1 yılda 2 kez giden çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,70$). Türkiye'ye 1 yılda 2 kez giden çocukların puan ortalamalarından sonra en yüksek puan ortalamalarına sahip olan grup ise Türkiye'ye 2 yılda 1 giden çocukların oluşturdukları grup olmuştur ($\bar{x}=2,62$). Yaşadığımız ülkenin ana dili Türkçedir ve Türkiye'deki insanların büyük bir çoğunluğu Türk dilini kullanmaktadır. Ülkemizde olduğu gibi, her ülkenin kendine özgü bir dili bulunmakta ve her ülkede çoğunlukla o ülkenin ana dili konuşulmaktadır. Çeşitli sebeplerden dolayı ana vatanından başka ülkelere gitmek durumunda kalan kişiler, gittikleri ülkelerin kültürlerine, dillerine, yaşam tarzlarına ve daha birçok kendine özgü özelliğine alışmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, kişilerin ana dillerini daha az kullanmalarına ve ana dillerinin özelliklerini, kurallarını, unsurlarını ve yapısını unutmalarına sebep olabilmektedir. Buna karşın, belli aralıklarla bile olsa anavatanına gidilmesi, kişilerin ana dilleriyle tekrar karşılaşmalarını, ana dillerini kullanan insanlarla iletişim kurmalarını ve ana dillerini hatırlamalarını sağlamaktadır. Araştırmamızın sonuçları Türkiye'ye gitme sıklığının çocukların konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuş olsa da Türkiye'ye daha sık giden iki grubun konuşma becerisi puanlarının Türkiye'ye daha az giden iki gruptan daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelere yaşayan Türk çocuklarının Türkiye'ye gitme sıklıkları ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı

olduğu görülmüştür. Kurt (2017)'un yapmış olduğu çalışmanın sonucunda Moldova Cumhuriyeti Gagauz yeri özerk bölgesinde yaşayan öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemelerinin Türkiye Türkçesi konuşma becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Türkiye'ye giden öğrencilerin konuşma becerilerinin Türkiye'ye gitmeyen öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda ise Belçika'daki Türk çocuklarının konuşma tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

13. Araştırmanın sonucunda Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresinin çocukların konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında, Türkiye'ye hiç gitmeyen ya da gittiğinde 1-15 gün arasında kalan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gittiğinde 31-45 gün (en fazla kalınan süre) arasında kalan çocukların konuşma becerisi puan ortalamalarının ise tüm gruplardaki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gitme sıklığı gibi gidildiğinde Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresi de çocuğun Türkçe konuşanlarla iç içe olma durumlarını etkilemektedir. Türkiye'ye gelen çocukların ana vatanlarında uzun süre kalmaları, Türkçe konuşan insanlarla daha fazla vakit geçirmeleri, Türkçe yazılmış metinleri daha çok okumaları ve Türkçe olarak seslendirilen şeyleri daha çok dinlemeleri demektir. Bu durumlar, çocuğun Türkçe olan kelimeleri, Türkçenin unsurlarını, özelliklerini ve yapısını hatırlamasını ve konuşmalarında da bunlara dikkat etmesini sağlayabilmektedir. Fakat çocuğun Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresinin yaşadığı ülkede bulunma süresinden çok daha az olması, çocuğun anavatanından yaşadığı ülkeye döndüğünde Türkçe konuşmasında tekrar bozulmaların görülmesine sebep olabilmektedir. Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresinin çocukların konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasında, ana vatanda ve yaşanan yerde kalma sürelerindeki büyük farkın etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının Türkiye'ye gittiklerinde kalma süreleri ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Şen (2011)'in yaptığı araştırmanın sonucunda Belçika'daki Türk çocuklarının konuşma tutumlarının Türkiye'ye gidildiğinde kalma süresine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu araştırma vasıtasıyla İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarından elde edilen bilgiler doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunun İsviçre’nin kantonlarından 1.000 ve üzerinde Türk nüfusu barındıran 15 kantonda yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşlerini ve konuşma becerisi düzeylerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara ilişkin -İsviçre’de yaşayan Türkler başta olmak üzere- bazı kişi ve kurumlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İsviçre’de Yaşayan Türk Ailelerine ve Çocuklarına Yönelik Öneriler

Genel anlamda dil, kültürün yegâne taşıyıcısı konumundadır. Bu özelliği açısından ele alındığında dil, herhangi bir sebeple ana vatanı dışında hayatını idame ettirmek durumunda kalan her Türk vatandaşının öz kültüründen ve millî benliğinden kopmaması adına hayati önem taşımaktadır. Türk vatandaşlarının gittikleri ülkelerde kültürel asimilasyona uğramamaları için ana dillerini sevmesi ve ona sahip çıkması gerekmektedir. Ana dilini sevmek ve ana diline sahip çıkmak, onu doğru bir şekilde kullanmakla mümkündür. Bu bağlamda, Türk ailelerinin öncelikle evleri içinde Türkçeyi kullanmayı tercih etmeleri daha sonra da çocuklarının Türkçeyi kuralına uygun olarak öğrenmesi için Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılımını sağlamaları gerekmektedir. Bazı ailelerin evlerinde Türkçe konuşmayı çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gelişimi için yeterli buldukları görülmüştür. Ancak unutulmamalıdır ki evlerde konuşulan Türkçe, her zaman standart Türkçenin özelliklerini taşımayabilmektedir. Bu sebeple çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersi vasıtasıyla ana dilini ve kültürünü öğrenmesi elzemdir.

İsviçre’de yaşayan Türk ailelerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersini gereksiz buldukları ve İsviçre eğitim sisteminde verilen dersler üzerinde bu dersin olumsuz etkisinin olduğunu düşündükleri Bern Okul Aile Birliği Başkanı Yaşar Eskici tarafından ifade edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, ana dilinde yetkin olan çocukların diğer dilleri daha kolay öğrendiğini ve bu durumun da çocukların diğer dillerde aldıkları derslerdeki başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu hususta okul aile birliklerine ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda aileleri ana dili eğitiminin gerekliliği konusunda bilgilendirmekle bu sorunun aşılabileceği düşünülmektedir.

Her çocuğun olduğu gibi İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının da ilk öğretmenleri anne babalarıdır. Anne babaların bu ulvi görevi, beraberinde anne babalara çeşitli sorumluluklar da getirmektedir. Anne babalar, çocuklarına rol model olduklarını unutmamalı; Türkçeyi gereğine uygun şekilde kullanmalı; Türkçeye gereken önemi vermeleri ve çocuklarına Türkçenin önemini idrak ettirmelidirler.

Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan çocukların konuşma becerilerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın birbirini destekleyen ve birbirleri üzerine inşa edilen dil becerileri olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, İsviçre’deki Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri için Türkçeye hassasiyetle yaklaşmaları, Türkçenin önemini kavramaları ve bunların gerekliliği olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar, öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 100 temel eser listesinden olmak üzere Türkçenin güzel kullanım örneklerini barındıran eserleri okumalı ve çocukların Türkçeyi hem aileleri hem de Türk çevreler ile daha işlek kullanması gerekmektedir. Bu durumun çocuklarda dil bilincini geliştireceği düşünülmektedir. Dil bilinci gelişmiş toplumların millî birlik ve beraberlikleri, dil bilinci gelişmemiş toplumlara göre daha çok korudukları bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda, yurt dışında yaşayan Türkler açısından düşünüldüğünde dil bilincini çocuklarda geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede dilin ve dilin vasıtasıyla da kültürün gelecek kuşaklara aktarılabilceği unutulmamalıdır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerine ve Resmî Kurumlara Yönelik Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türklerin ana vatan ile bağının korunmasında en önemli faktörlerden birisi Türkçedir. Bu durum, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersini ehemmiyetli kılmaktadır. İşin planlanmasında ve yürütülmesinde yer alan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine bu açıdan büyük sorumluluklar düşmektedir.

İsviçre, dört tane resmî dili olan, içinde çok farklı ülkelerden ve kültürlerden insan barındıran bir ülkedir. İsviçre’nin genel yapısı göz önünde bulundurulduğunda -çok dilli ve çok kültürlü olma durumu- dil açısından sert bir politika uygulamadığının göstergesidir. Bu bakımdan Türkçenin İsviçre’de ana dili olarak öğretilmesinin önünde bir engelin olmadığı açıktır. Bu çok dillilik ve çok kültürlülük içerisinde Türklerin millî kimliklerini korumaları adına

Türkçenin önemi büyüktür. İsviçre’de Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmekle görevli öğretmenlerin bu çok dilli ve çok kültürlü yapıyı göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin haftada 2 saat olması, bu dersin başarıya ulaşmasını güçleştiren unsurlardandır. Hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından yapılan işin başarıya ulaşmasının önünde bir engel olarak görülmektedir. Ders saatinin uygunluk durumuna göre arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam zorunluluğu olmamasının öğrencilerin bu derse katılımını düşürdüğü düşünülmektedir. Ayrıca bu eğitim neticesinde verilen sertifikanın Türkiye’de geçerliliğinin bulunmaması, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının derse yönelik motivasyonunu düşürmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam zorunluluğu getirilmeli ve ders sürecinin sonunda çocuklara Türkiye’de de geçerliliği olan bir diploma verilmelidir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin hedef kitleye uygun etkinlik ve materyalleri kullanmaları, dersin hedefine ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Bu etkinlik ve materyallerin seçiminde ve kullanımında teknolojiye faydalanmanın gerekliliği düşünülmektedir.

İsviçre’de görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin bu dersin faydaları hakkında Türk ailelerini sık sık bilgilendirmeleri gerekmektedir. Çalışmaya katılan çocukların bir kısmının ailesi istediği için bu derslere katıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu aileleri ana dili konusunda bilinçlendirmenin Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrenci sayısını artıracakı düşünülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ilgisizliğinden ve olumsuz tavırlarından yakınan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu gibi durumların bu dersi alan öğrencilerin derse karşı motivasyonunu düşürecekı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara karşı daha ilgili ve sabırlı olmaları gerekmektedir. Bu derse katılımın zorunlu olmaması ve bu dersin haftada yalnızca 2 saat olması, öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgili ve sabırlı olması gerekliliğini daha da artırmaktadır.

İsviçre’de Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmekle görevli öğretmen sayısının çok az olduğu bilinmektedir. 160’ın üzerinde Türk okulu olmasına rağmen bu okullarda Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmek üzere 2019 yılı içerisinde sadece 31 öğretmenin görevlendirildiği görülmüştür. Bir öğretmenin birden çok kantonda ve Türk okulunda Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmesinin öğretmenleri hem ruhen hem zihnen hem de

bedenen yoracağı düşünülmektedir. Bu sebeple, İsviçre’de Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermekle görevli öğretmen sayısının artırılması gerekmektedir.

Yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin çok farklı branşlardan seçildiği bilinmektedir. Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği branşları dışında yapılacak öğretmen görevlendirmelerinin bu dersin hedeflerine tam olarak ulaşmasına bir engel olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, yapılacak öğretmen görevlendirmelerinin yukarıda bahsedilen iki branşla sınırlandırılması gerekmektedir.

Resmî kurumlar tarafından Türk ailelere yönelik çevrim içi seminerlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu seminerlerde Türk ailelere ana dilinde yetkin olmanın önemi anlatılmalı, çocuklarını Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönlendirmelerinin çocuklarına sağlayacağı faydalar izah edilmelidir.

İsviçre, yaşam koşullarının en iyi olduğu ve aynı zamanda yaşamın en pahalı olduğu ülkelerden birisidir. Bu sebeple resmî kurumların İsviçre’de çalışma yapmak isteyen araştırmacılara gerekli desteği sağlaması gerekmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders içeriğinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ilgili kurumlar tarafından ders materyali sağlanmasının öğretmenleri yükünü azaltacağı düşünülmektedir.

İsviçre’de yaşayan Türk çocukları için okuma antolojilerinin hazırlanması gerekmektedir. Böylece Türkçenin etkili ve güzel kullanımı konusunda çocuklarda farkındalık oluşturulabilecektir.

İsviçre’de Yaşayan Türklerle İlgili Çalışma Yapacak Olan Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İsviçre -diğer Avrupa ülkelerine göre daha az Türk vatandaşı olsa da- azımsanmayacak kadar çok Türk vatandaşı ev sahipliği yapan bir ülkedir. Ancak alanyazına bakıldığında İsviçre’de yaşayan Türkler üzerine yapılmış araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. İsviçre’de yaşayan Türkler ile ilgili çalışmaların hem nicelik hem de nitelik bakımından artması gerekmektedir. Bu sebeple İsviçre’de yaşayan Türkler üzerine yapılacak araştırmaların devlet tarafından desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada mümkün olduğunca var olan durumun tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple bulgularda yer alan birçok madde ayrı bir araştırma konusu olabilecek niteliktedir.

İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ana dili olarak görüp görmemeleri üzerine kapsamlı bir araştırmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim araştırmamız kapsamında Türkçeyi ana dili olarak görmeyen Türk çocuklarının varlığı tespit edilmiştir. Bu durumun araştırılması önerilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında öğrencilerin yaşadıkları problemler araştırılıp bunların gün yüzüne çıkarılması önerilmektedir. Böylece sorunların çözümü adına daha sağlıklı adımlar atılabilecektir.

Bu araştırma kapsamında, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Hem Türkçeye hem de İsviçre’de verilen Türkçe eğitime yönelik veli ve öğretmen görüşlerinin de araştırılarak ortaya konulması önerilmektedir.

İsviçre’de verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında kullanılan ders materyallerinin etkililiği üzerine bir çalışmanın yapılması önerilmektedir.

İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının diğer dil becerileri üzerine de çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece durum tespiti daha iyi yapılabilecek ve sorunların çözümüne yönelik daha sağlıklı adımlar atılabilecektir.

Kelime ve söz varlığı çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu sayede hazırlanacak materyallerin hedef kitleye uygunluğunun artırılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abadan Unat, N. (2006). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğretim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Akbalık, F. G., Karaduman, B. D., Oral, E. A., & Özdoğan, B. (2003). Yurt dışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509226> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12(12), 7-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16656/521370> sayfasından erişilmiştir.
- Aktürkoğlu, B., & Özaydınlık, K. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2345-2356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31577/357228> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, E. (2006). Eğitimin hukuki temelleri. İ. Ş. Erçetin & N. Tozlu (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 65-88). Ankara: Hegem.

- Apak, S., Oğuzhan, A. & Aytaç, A. (2002). Yurt dışına işçi göçü ve Türk ekonomisine etkileri. 7. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi: Kentleşme Göç ve Yoksulluk Bildirileri*, 151-195.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2008). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Arı, A. (2012). Öğretmen görüşlerine göre İsviçre (Basel) ve Türkiye ilköğretim programlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 119-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/11001/131644> sayfasından erişilmiştir.
- Arıcı, A., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194. <http://dx.doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12043>
- Arslan, M., & Doğan, N. (2018). Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının anadillerini öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(24), 1-11. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4235>
- Aşıkoğlu, N. Y. (1996). F. Almanya’daki Türk çocuklarının okul öncesi ve temel eğitim problemleri üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 321-354. https://dx.doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000843
- Ataş, Ş. (2017). *Mardin’de çok dillilik ve ana dili Arapça olan çok dillilerde kod değişimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ateşal, Z. (2014). 8-10th class Turkish language and Turkish culture textbook’s suitability to the target age level. *Turkophone*, 1(1), 62-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/18997/200511>
- Aydın, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,

1(351), 18-35. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile-%26AN%3d31805532> sayfasından erişilmiştir.

Aydoğu, C., Gündoğdu, B., & Ercanlar, M. (2020). Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.31464/jlere.572984>

Bağcı Ayrancı, B., Mete, F., & Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için “Türkçe ve Türk Kültürü” kitaplarının yanlışları, eksiklikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 16-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36136/336033> sayfasından erişilmiştir.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

Baştuğ, D., & Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri [Özel Sayı]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 31-42. <https://dx.doi.org/10.19171/uefad.430142>

Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baytekin, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk dili öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bekar, B., & Öztürk, A. (2018). Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı (Almanya'da üçüncü kuşaklar üzerine bir inceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/449891> sayfasından erişilmiştir.

Bekir, H., & Aydın, R. (2018). Almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks*, 10(1), 95-107. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1002/1002> sayfasından erişilmiştir.

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.

<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/308/290>
erişilmiştir.

sayfasından

- Belet Boyacı, Ş. D., & Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8880>
- Berkay, F. (1988). *Sosyal değişme açısından yurt dışına işgücü göçü olayı: İsviçre örneği (Vaud Kantonu'nda bir uygulama)*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. <https://dx.doi.org/10.16916/aded.298779>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011). *Anadil ve kültür dersi için çerçeve plan (HSK)*. Zürich: Volksschulamt Kanton Zürich, Retrieved from https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/schulen/volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/heimatliche-sprache-und-kultur/sprachkopien/hsk_rahmenlehrplan_tue.pdf
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2013). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und kultur (HSK)*. Zürich: Volksschulamt Kanton Zürich, Retrieved from <https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/SearchResults/LandingPage/tabid/548/language/de-CH/Default.aspx?ArtikelId=636702.04>
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal.
- Birleşmiş Milletler Antlaşması. (1945). *T. C. Resmi Gazete*, 6902, 26 Haziran 1945.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Newyork: John Wiley & Sons.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonfadelli, H., Hanetseder, C., & Hermann, T. (2009). An der Identität arbeiten: Medienumgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4(1), 57-74. <http://dx.doi.org/10.5167/UZH-20737>
- Bouma, G. D., & Atkinson, G. B. J. (1995). *A handbook of social science research*. Oxford: Oxford University.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, (2000)92, 19-26. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/391674e0-802e-466d-9e40-b29e3633928a/sozcuk-ogretimi-ve-sozlugun-islevi> sayfasından erişilmiştir.
- Bumdesamt Für Statistik (2020). *Education and science*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.html>
- Bumdesamt Für Statistik (2021). *Lernende nach bildungsstufe und bildungstyp*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/katalogedatenbanken/tabellen.assetdetail.15864792.html>
- Bumdesamt Für Statistik (2021). *Studierende an den fachhochschulen und pädagogischen hochschulen 2019/20: Basistabellen*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.12327690.html>
- Bumdesamt Für Statistik (2021). *Studierende an den universitären hochschulen 2019/20: Basistabellen*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.12327692.html>
- Bumdesamt Für Statistik. (2020). *Standige ausländische wohnbevölkerung*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/9326016/thumbnail?width=1980&height=1200>

- Bundesamt für Statistik (2019). *Bildung und wissenschaft*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.html>
- Bundesamt für Statistik (2020). *In der schweiz gesprochene amtssprachen und andere sprachen*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.gnpdetail.2021-0024.html>
- Bundesamt für Statistik (2020). *Regionen der in der schweiz verwendeten amtssprachen*. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungssystem.html>
- Burgul Adıgüzel, F., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/39371/316571> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (1990). *Göçmenlerin kimlik arayışı*. İstanbul: Endülüs.
- Cedden, G., & Sağın Şimşek, Ç. (2014). The impact of a third language on executive control processes. *International Journal of Bilingualism*, 12, 558-569. <https://dx.doi.org/10.1177/1367006912448126>
- Cemiloğlu İ., & 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. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/369/cemiloglu-sen> sayfasından erişilmiştir.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çakır, M. (2002). Almanya’daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.

<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869768.pdf>
sayfasından erişilmiştir.

- Çakır, M., & Yıldız, C (2016). Turkish teachers' perceptions on Turkish and Turkish culture courses in Germany. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 217-257. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.627>
- Çalışkan, N. (2008). *Türk öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörler. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Bildirileri*, 191-208.
- Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: Sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve Nihal İnanç Kültür ve Mitoloji Dergisi Araştırmaları*, 5(3), 105-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/109515> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, N. (2018). *Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 287-296. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183344>
- Çetin, İ. (2018). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çizgi filmler yoluyla değerler aktarımı (Keloğlan masalları örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetintaş, İ. (2011). Avrupa'da yaşayan Türk göçmenlerin sosyo-kültürel ve dinî sorunları hakkında analitik bir değerlendirme -İsviçre örneği-. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 57-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211771> sayfasından erişilmiştir.
- Çevirme, H. (2012). Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan & Y. Koçmar (Eds.), *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s. 329-334). Ankara: PegemA.

- Damar, M. (2018). Yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri kapsamında çocukların anlatma becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 403-420. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13141>
- Damar, M., & Ömeroğlu, E. (2010). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 76-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407028> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6740/90616> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa’daki Türk çocukları-sorunlar ve çözümler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Demirdöven, G. H. (2016). *Duisburg/Essen Üniversitesi’nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Deniz, K., & Uysal, B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 27, 239-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177232> sayfasından erişilmiştir.
- Dışişleri Bakanlığı (2017). *Türkiye-İsviçre siyasi ilişkileri*. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ismvire-siyasi-iliskileri.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.
- Educa (2020). *Das schweizerische bildungssystem*. Retrieved from <https://relais.educa.ch/de>
- Eğitim Bilişim Ağı. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersinde kullanılan ders kitapları* [Resim]. <https://www.eba.gov.tr/arama?q=T%C3%BCrk%C3%A7e%20ve%20T%C3%BCrk%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC> sayfasından erişilmiştir.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. (2003). *T. C. Resmi Gazete*, 25196, 11 Ağustos 2003.

- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Emekçi, V., & Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitabına eleştirisel bir bakış. *Turkish Studies*, 10(15), 361-378. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8976>
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Ercan Güven, A. N., & Gürbüz Us, R. (2020). Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/57511/701991> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erol, İ., & Güner, F. (2017). Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması (Güney Fransa örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 497-510. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12487>
- Ertem, İ. S. (2013). Yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları ve dil-kültür ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 261-270. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232602> sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice (2021). *Switzerland Overview*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_en
- Eyüp, B., & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Ankara Bilim Üniversitesi Researcher*, 8(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.29228/rssstudies.45841>
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar*. Ankara: Bağlam.
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi*

Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), 12(12), 163-194.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16656/521382> sayfasından erişilmiştir.

Giddens, A. (2005). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_sozvarligi_sozluk_kullanimi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. Cambridge: Harvard University.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley Blackwell.

Gülen Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri telaffuz etme durumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 92-112.
<https://dx.doi.org/10.20860/ijoses.563398>

Güler Arı, T. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Günay, D. (1995). Roman çözümlemesine toplum-dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
https://www.academia.edu/4827797/ROMAN_%C3%87%C3%96Z%C3%9CMLEME%C4%B0NE_TOPLUMD%C4%B0LB%C4%B0L%C4%B0MSEL_B%C4%B0R_YAKLA%C5%9EIM sayfasından erişilmiştir.

Gurbuz, O. (2017). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa’daki ana dil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 1-25. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3605>

- Gürbüz, R. (2016). *İki dilli öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirmede merkezi sınavlar: Hollanda örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi*. Ankara: Vizyon.
- Hancı Yanar, B. (2020). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Haugen, E. (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States: A research report 1956-1970. In T. Sebeok (Ed.), *Current trends in linguistics* (pp. 505-591). The Hague: Mouton.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- Hull, R., & Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45(9), 1987-2008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.03.002>
- International Labour Organization (1949). *Immigration recommendation for employment*. Retrieved from <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>
- Irmak, Y. (2016). Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına eleştirisel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312. <http://dx.doi.org/10.29029/busbed.328669>
- İleri, E. (2000). Avrupa topluluğunun dil politikası ve Almanya’da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. *Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı içinde* (s. 7-66). Ankara: Türk Dil Kurumu: 734.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, B. (2012). Yurt dışındaki Türk öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki atasözleri varlığının nitel ve nicel açıdan incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14(54), 83-104. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNME5UZ3dNQTO9> sayfasından erişilmiştir.

- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949). *T. C. Resmi Gazete*, 7217, 27 Mayıs 1949.
- Jotterdand, R. (1964). *Structures et regimes de l'enseignement dans divers pays*. Bruxelles: Institute Belge De Science Politique.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, CI(717), 222-228.
http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gk_ikidillilik/gk_ikidillilik.htm sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit.
- Karababa, Z., & Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğrenenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406473> adresinden erişilmiştir.
- Karabulut, H. (2019). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi (İsviçre örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
<http://dx.doi.org/10.19126/suje.644826>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karışın, H. (2008). Bağlaç görevinde kullanılan "ya"nın anlamsal işlevleri. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214552#:~:text=Dil%20birimleri%20aras%C4%B1nda%20ba%C4%9Flant%C4%B1%20kuran,bildirme%20gibi%20anlamsal%20katk%C4%B1larda%20bulunur> sayfasından erişilmiştir.
- Kayadibi, N., & Demir, N. (2018). Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-237.
<http://acikerisim.kku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12587/14088/10.16916-aded.359639-414378.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.

- Kayadibi, F. (1991). *İsviçre (Zürich kantonu) eğitim sistemi içinde Türk çocuklarının bazı eğitim problemleri ve çözüm yolları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, F. (1994). *İsviçre'de Türk işçilerinin sosyal sorunları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2007). *İsviçre eğitim sistemi ve Türk çocuklarının eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Kayır, G. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü dersinden görev temelli etkinliklerin İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayır, G., & Arı, A. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersinde görev temelli etkinliklerin İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Turkish Studies*, 13(19), 1124-1146. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13952>
- Karaman Kepenekçi, Y. (2007). Eğitimin hukuki temelleri. M. Durdu Karşlı (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 51-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für Die Welt Der Türken*, 4(1), 303-313. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/305/kocak> sayfasından erişilmiştir.
- Kolay, G. (2018). *Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında kültürel öğeler*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: TDK.
- Kurt, B. (2017). *Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177014> sayfasından erişilmiştir.

- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* (pp. 15-28). New York: Academic.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German–Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61. <https://dx.doi.org/10.1080/14675980120112931>
- Mackey, W. F. (1970). The description of bilingualism. *Readings in the Sociology of Language*, 554-584. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110805376.554>
- Martin, L. P. (1992). *Bitmeyen öykü: Batı Avrupa'ya Türk işçi göçü*. Ankara: Uluslararası Çalışma Bürosu.
- Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. (2003). *T. C. Resmi Gazete*, 25175, 21 Temmuz 2003.
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1), 16-38. <https://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.017>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23135708_Diller_Ycin_Avrupa_Ortak_BaYvuru_Metni_CEFR_MEB_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe ve Türk kültürü öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı ve görevlendirme kılavuzu*.

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/09174334_OYRETMEN_KILAVUZU.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson.

Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)*, 1(2), 107-112. Retrieved from https://www.ijhsss.com/files/Hamzeh-Moradi_6813z4a4.pdf

Nizip Ticaret Odası (2011). *İsviçre ülke raporu*. http://www.nto.org.tr/editorupload/file/Isvicre_ulke_raporu_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2019). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 87-112. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/950308> sayfasından erişilmiştir.

Ömeroğlu, E., & Damar, M. (2010). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 187, 76-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407028> sayfasından erişilmiştir.

Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.

Özcan, E. (2013). 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20628/219946> sayfasından erişilmiştir.

Özcan, E., Boztilki, G., & İnce, B. (2016). Yurt dışında Türkçe dersi gören öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 162-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16232/169998> sayfasından erişilmiştir.

Özerol, A. (2016). Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri (Fransa/Nancy örneği). A. Okur, B. İnce & İ. Güleç (Eds.), *Yabancılarla Türkçe*

öğretimi üzerine araştırmalar içinde (s. 55-83). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Özyürek, R. (2008). Avrupa'da yaşayan Türk aileleri çocuklarının yurda dönmelerinde karşılaştıkları dil problemleri, Türkçenin öğretiminde farklı yöntemler: Proje tabanlı eğitim ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Bildirileri*, 163-175.

Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin ana dil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 9-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21093/227167> sayfasından erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pilancı, H. (2009). Avrupa ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi kullanma ortamları, sürdürülebilirlik imkânları ve koruma bilinçleri. *Bilig*, 49, 127-160. https://www.researchgate.net/profile/HuelyaPilanci/publication/299076917_Turkish_Spoken_by_Turks_in_European_Countries_Usage_Environment_Sustainability_Possibilities_and_Preservation_Awareness/links/5f2d2bb6458515b7290b1cce/Turkish-Spoken-by-Turks-in-European-Countries-Usage-Environment-Sustainability-Possibilities-and-Preservation-Awareness.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri Almanya Badenwürttemberg Eyaleti Stuttgart örneği. In S. Koch & N. Akpınar Dellal (Eds.), *Contemporary educational researches theory and practice in education* (s. 81). Frankfurt: Frankfurt University of Applied Sciences.

Roca, B. D. (1998). *İsviçre'deki Türk girişimcileri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.

Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5. Retrieved from <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi506.html>

Rosenback, R. (2016). *Receptive bilingualism-understanding but not speaking a language*. Retrieved from <https://multilingualparenting.com/2016/03/23/receptive-bilingualism-understanding-but-not-speaking-a-language/>

- Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Stat Comput*, 2, 117-119. <https://dx.doi.org/10.1007/BF01891203>
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y . (2014). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19560/208268> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıbaş, M. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı(2018)'nin incelenmesi. *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 135-137.
- Sarıbaş, M., & Demir, N. (2020). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 874-892. <http://dx.doi.org/10.37217/tebd.730353>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2019). *Das Bildungssystem Schweiz*. Retrieved from <https://bildungssystem.educa.ch/de/impressum-7>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2020). *Bildungssystem Schweiz*. Retrieved from <https://www.edk.ch/dyn/16600.php>
- Semiz, C. (1994). *Yurt dışındaki işçilerin Türkiye’de kalan aile bireyleri ve sorunları-Tavşançalı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ser, S., & Opet, F. W. (2006). *Higher education in Switzerland*. Bern: State Secretariat.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Skutnabb Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities, multilingual matters* 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Solmaz, M. (2019). *Belçika’daki Türkçe ve Türk Kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitim boyutlarına göre değerlendirilmesi*. 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*, 13(1), 12-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/55286/731212> sayfasından erişilmiştir.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2020). *Bildungssystem Schweiz*. Retrieved from <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home.html>
- Staatssekretariat Für Migration (2016). *Ausländerstatistik Dezember 2016*. Retrieved from <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/auslaenderstatistik/archiv/2016/12.html>
- Stebler, M. S. (2014). *Türkiye ve İsviçre'deki ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stolz, J. (2006). Explaining islamophobia a test of four theories based on the case of a Swiss city. *Swiss Journal of Sociology*, 31(3), 547-566. Retrieved from https://www.academia.edu/3578146/Explaining_Islamophobia_A_test_of_four_Theories_Based_on_the_Case_of_a_Swiss_City_2006_SZS_31_547_566
- Subaşı, N. (2014). *İsviçre göçmen politikaları çerçevesinde vatandaşlarımız, öğretmenlerimiz ve din görevlilerimiz*. Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Şahin Kütük, B. (2015). Türkiye'den batı Avrupa'ya işçi göçünün sosyolojik çalışmalara yansımaları. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 52. <http://dx.doi.org/10.18368/IU/sk.19012>
- Şahin, B. (2010). *Almanya'daki Türkler*. Ankara: Phoenix.
- Şaşmaz, A., & Arslan, M. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dil kullanım düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri: Balkanlar örneği. *Journal of International Social Research*, 9(44), 984-983. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20164420168>
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 239-253. https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/184/sen_ulker sayfasından erişilmiştir.

- Şen, Ü. (2011). *Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2016). Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226464> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı’nın yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenini görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 217-236. <https://dx.doi.org/10.16916/aded.566242>
- Şen, Ü., & Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 67-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/36339/409406> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekeli, F. (2017). *İki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı: Almanya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, N. M. (2016). *Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki kültürlerarası etkileşimi sağlamada ortak değerlerin kullanımı*. Saraybosna: ERPA International Congresses on Education.
- Temel, F., & Bekir, H. Ş. (2005). Erken çocukluk döneminde iki dillilik. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 637(LXXXIX), 65-72. <http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=46476&materialType=MKL&query=%C3%87ocukluk> sayfasından erişilmiştir.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1987). *Yurtdışından dönen gençlerin uyum sorunları*. Ankara: Engin.

- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *Pisa in focus: How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?* Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf>
- Thierry, M. (1991). *Auslaenderpolitik*. Bern: Paper presented in Nationale Konferanz (EKA).
- Thompson, L. (2000). *Young bilingual learners in nursery school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Truniger, M. (1998). Immigranten kinder und die schule. In P. Hugger (Ed.), *Kindsein in der Schweiz. Eine kulturgeschichte der frühen jahre* (pp. 32-48). Zürich: Offizin.
- Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk olmak*. Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Gramer terimleri sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşları*. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti İle İsviçre Arasında Sosyal Güvenlik Sözleşmesi. (1971). *T. C. Resmî Gazete*, 13922, 10 Ağustos 1971.
- Türkiye Cumhuriyeti İle İsviçre Konfederasyonu Arasında 19 Eylül 1925 Tarihinde Tanzim ve İmza Kılman Muhadenet Muahedenamesinin Tasdikına Dair Kanun. (1926). *T. C. Resmî Gazete*, 389, 3 Haziran 1926.
- Türkiye Cumhuriyeti İle İsviçre Konfederasyonu Arasında Gelir Üzerinden Alınan Vergilerde Çifte Vergilendirmeyi Önleme Antlaşması. (2012). *T. C. Resmî Gazete*, 4 Mayıs 2012.
- Türkiye Cumhuriyeti İle İsviçre Konfederasyonu Arasında Ticaret Mübadelelerinin ve Ödemelerinin Düzenlenmesi İçin İmzalanan Antlaşma ve Eklerinin Onanması Hakkında Kanun. (1946). *T. C. Resmî Gazete*, 6213, 23 Ocak 1946.
- Uçgun, D. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders ve çalışma kitaplarının kalıp sözler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(2), 514-533. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.361>

- Uçgun, D. (2018). 1-5. sınıf “Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitapları”ndaki Türkçe dersi etkinliklerinin programdaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1148-1160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/38234/442075> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (1982). L’Education dans le monde. *L’Enseignement Du Second Degré, III*. Retrieved from <https://www.insee.fr/fr/recherche?q=L%E2%80%99Education+dans+le+monde&debut=10>
- Uslu, S. (1999). *Avrupa’ya Türk göçü*. Ankara: Hak-iş Konfederasyonu.
- Uyar, G. (2012). İki dillilik (bilingualism). *Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu*, 9, 21-24. http://linguistics.humanity.ankara.edu.tr/files/2014/12/dilim_9.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, L. (2011). İki dilli ortamda ana dili öğretiminin dilbilimsel temelleri. *Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Arayışları-Bakış Açıkları, Uygulamaları Ve Sonuçları Sempozyumu Bildirileri*, 68-83.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Velínská, M. (2007). *Family bilingualism*. Prague: Charles University in Prague Faculty of Education-Department of English Language and Literature.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). Ankara: Kaynak.
- Wolter, S. C. (2014). *Swiss education report 2014*. Retrieved from www.mercer.com/qualityofliving
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221-242. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873123.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, H., & 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. <http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.53160>

- Yeşilyurt, E., & Keskin, H. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için yazılan Türkçe öğretim kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 3013-3026. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44271>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Zimmer, O. (1998). In search of natural identity: Alpine landscape and the reconstruction of the swiss nation. *Comparative Studies in Society and History*, 40(4), 637-665. <https://dx.doi.org/10.1017/S0010417598001686>

EKLER



EK 1. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Adı:

Soyadı:

Sevgili öğrenciler;

Bu bilimsel çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek veya size herhangi bir ücret ödenmeyecektir. Çalışmadan elde edilecek bilgiler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

İlginiz, yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Murat SARIBAŞ

Görüşme Soruları:

1. Türkçe konuşmanıza ilişkin toplumsal tavır nasıldır?
2. Türkçeyi öğrenmek kendi tercihiniz mi, ailenizin isteği mi?
Türkçe öğrenmeyi tercih ediyorum çünkü...
Türkçe öğrenmemi ailem tercih ediyor çünkü...
3. Türkçeyi anadiliniz olarak görüyor musunuz?
Türkçeyi anadilim olarak görüyorum çünkü...
Türkçeyi anadilim olarak görmüyorum çünkü...
4. Edindiğiniz Türkçe dil becerisinin yeterliliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
5. Türkçe ve Türk Kültürü dersi süresince yaşadığınız problemler nelerdir? Sizce çözüm önerileri neler olabilir?
6. Türkçe öğrenmeye karşı istekliyim çünkü...
Türkçe öğrenmeye karşı istekli değilim çünkü...
7. Türkçe öğrenmenin size sağladığı katkılar nelerdir?
Türk kültürü öğrenmenin size sağladığı katkılar nelerdir?
8. Türkçe öğrenmenin size sebep olduğu dezavantajlar nelerdir?
Türk kültürü öğrenmenin size sebep olduğu dezavantajlar nelerdir?
9. Türkçe ve Türk kültürü arasındaki ilişki hakkında düşünceleriniz nelerdir?
10. Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersini yeterli buluyorum çünkü...
Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersini yeterli bulmuyorum çünkü...

EK 1. (Devam) Öğrenci Görüşme Formu

11. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmak diğer derslerdeki başarıyı olumlu etkiliyor çünkü...
- Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmak diğer derslerdeki başarıyı olumsuz etkiliyor çünkü...
- Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmak diğer derslerdeki başarıyı etkilemiyor çünkü...
12. Aşağıdakilerden hangilerini yapmaktan hoşlanırsınız? Neden? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz.)
- Türkçe kitap/dergi/gazete okumaktan hoşlanırım çünkü...
- Türkçe müzik dinlemekten hoşlanırım çünkü...
- Türkçe film izlemekten hoşlanırım çünkü...
13. Türkiye'ye gittiğinizde Türkçe konuşma ve kültüre uyum sağlama konularında sorunlar yaşıyorum çünkü...
- Türkiye'ye gittiğinizde Türkçe konuşma ve kültüre uyum sağlama konularında sorunlar yaşamıyorum çünkü...

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Adı:

Soyadı:

Sevgili öğrenciler;

Bu bilimsel çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek veya size herhangi bir ücret ödenmeyecektir. Çalışmadan elde edilecek bilgiler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

İlginiz, yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Murat SARIBAŞ

1. Cinsiyetiniz	Erkek ☐ Kadın ☐
2. Doğum yeriniz	İsviçre ☐ Türkiye ☐ Diğer.....
3. Yaşınız	
4. Aile tipi	Çekirdek aile ☐ Geniş aile ☐ Parçalanmış aile ☐
5. Anne eğitim durumu	Okur-Yazar değil ☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐
6. Anne mesleği	
7. Baba eğitim durumu	Okur-Yazar değil ☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐
8. Baba mesleği	
9. Annenizin uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti ☐ Diğer ☐

EK 2. (Devam) Kişisel Bilgi Formu

10. Babanızın uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti ☐ Diğer ☐
11. Ailenizdeki kişi sayısı	
12. Evde Türkçe konuşuluyor mu?	Evet ☐ Hayır ☐
13. Evde Türkçe dışında hangi dili/dilleri konuşuyorsunuz?	Konuşulmuyor ☐ Almanca ☐ Fransızca ☐ İtalyanca ☐
14. Türkçe ve Türk Kültürü dersine ne kadar süre katıldınız?	yıl.....ay
15. Türkçe ve Türk Kültürü dersine haftada kaç saat katıldınız ya da katılıyorsunuz?	saat
16. Haftada Türkçe metin (Kitap, gazete, dergi) okumaya ayırdığınız süre:	saat.....dakika
17. İnterneti ağırlıklı olarak hangi dilde kullanıyorsunuz?	Türkçe ☐ Diğer..... Almanca ☐ Fransızca ☐ İtalyanca ☐
18. Türkiye'ye ne sıklıkla gidiyorsunuz?	yıl.....kere
19. Türkiye'ye gittiğinizde ne kadar süreyle kalıyorsunuz?	gün

Ek 3. Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2020-E.10510



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.10.2019 tarih ve E.135129 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Murat SARIBAŞ'ın**, **Prof.Dr.Necati DEMİR'in** danışmanlığında yürüttüğü *"İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Dilinin Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 05.12.2019 tarih ve 12 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-43

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek 4. Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.01.2020-E.2748



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Murat SARIBAŞ)

BERN BÜYÜKELÇİLİĞİ EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİNE
Lombachweg 33,
3006 Bern/Switzerland

İlgi : 22.01.2020 tarihli ve 80287700-044- 11241 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilimdalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Murat SARIBAŞ, Prof. Dr. Necati DEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Görüşleri ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli tez çalışması kapsamında İsviçre'de uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen uygulamanın yapılabilmesi için dilekçesinde belirttiği okullardan gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi yazı ve ekleri (takım)

23.01.2020 Memur V.
23.01.2020 Şube Müdürü V.
23.01.2020 Öğretim Görevlisi
23.01.2020 Daire Başkanı
23.01.2020 Genel Sekreter Yardımcısı
23.01.2020 Genel Sekreter

Talip GÜMÜŞ
Levent AKSAKAL
Öğr. Gör. Süveyda ÇİTTİR
M. Dilaver YAR
Ayhan SELÇUK
Prof. Dr. Mehmet KABAK



Evrak Doğrulama İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel: 0 (312) 212 68 40 Faks: 0 (312) 202 28 08
E-Posta: ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi: www.ogris.gazi.edu.tr

Pin: 79332
Bilgi için : Talip Gümüş (Çiğdem
Kaya Vekaletiyle)
Memur
Telefon No: 312 202 28 21

Bu belge gazi.edu.tr adresinde yayımlanmıştır.

Ek 5. İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

İSVİÇRE'DEKİ TÜRK OKULLARI VE OKULLARIN DERS SAATLERİ

AARGAU KANTONU

AARAU Türk Okulu	Cumartesi 09.30-11.50
AARBURG HÖHE Türk Okulu	Çarşamba 13.00-15.20
BRUGG Türk Okulu	Pazartesi 16.20-18.40
KLEINDÖTTINGEN Türk Okulu	Çarşamba 12.45-15.05
LENZBURG Türk Okulu	Çarşamba 15.30-17.50
MENZIKEN Türk Okulu	Pazartesi 16.30-18.50
MENZIKEN Türk Okulu	Cuma 17.00-19.20
MÖHLIN Türk Okulu	Çarşamba 16.00-18.00
NEUENHOF Türk Okulu	Çarşamba 16.00-18.20
NUSSBAUMEN Türk Okulu	Perşembe 16.40-18.00
SPREİTENBACH Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.30
OFTRINGEN Türk Okulu	Çarşamba 13.30-17.30
RHEINFELDEN Türk Okulu	Çarşamba 13.10-15.30
SUHR Türk Okulu	Salı 17.00-17.20
SUHR Türk Okulu	Salı 16.00-18.20
SEON Türk Okulu	Çarşamba 12.40-15.00
UNTERKULM Türk Okulu	Perşembe 16.30-18.50
WOHLEN Türk Okulu	Salı 16.00-18.20
WINDISCH Türk Okulu	Cuma 16.00-18.00
RHEINFELDEN Anaokulu	Salı 16.10-18.10
BÜHLER Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.20
HERISAU Türk Okulu	Cumartesi 09.30-11.50

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

APPENZELL-AUSSERHODEN KANTONU

BÜHLER Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.20
HERISAU Türk Okulu	Cumartesi 09.30-11.50

BASEL-STADT / BASEL-LAND KANTONU

ERLENMATT (BLAESI) Türk Okulu	Çarşamba 13.10-15.15
INSEL Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.15
KLEINHÜNINGEN Türk Okulu	Cuma 13.10-15.10
MARGARETHEN Türk Okulu	Çarşamba 16.00-18.00
THEOBALD Türk Okulu	Salı 15.30-17.40
THIERSTEINER I Türk Okulu	Pazartesi 13.15-18.00
THIERSTEINER II Türk Okulu	Salı 13.15-15.15
THIERSTEINER III Türk Okulu	Perşembe 15.15 -17.30
THIERSTEINER VI Türk Okulu	Perşembe 16.00-18.00
WASGENRING Türk Okulu	Çarşamba 13.15-17.15
WASGENRING Türk Okulu	Cuma 16.40-19.00
VOGELSANG Türk Okulu	Cuma 14.15-16.15 ve 18.00-20.00
KLEINHÜNINGEN Anaokulu	Cuma 13.00-15.00
THIERSTEINER Anaokulu	Salı 13.15-15.15
WASGENRING Türk Okulu	Cuma ve Cumartesi 16.00-18.00
ALLSCHWILL Türk Okulu	Salı 16.00-18.20
ARLESHEIM Türk Okulu	Perşembe 15.30-17.50
BINNINGEN Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.15
BIRSFELDEN Türk Okulu	Salı 15.40-18.00
FRENKENDORF Türk Okulu	Perşembe 16.00-18.20
GELTERKINDEN Türk Okulu	Cuma 16.00-18.20

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

HÖLSTEIN Türk Okulu	Cumartesi 09.00-11.20
LAUFEN Türk Okulu	Cuma 16.30-18.30
MUTTENZ Türk Okulu	Perşembe 16.00-18.20
PRATTELN Türk Okulu	Pazartesi 15.50-18.10
REINACH Türk Okulu	Pazartesi 15.40-18.20
AESCH-SCHÜTZENMATT Türk Okulu	Cuma 16.30-18.50

BERN KANTONU

BIEL Türk Okulu	Pazartesi 15.00-17.30
BURGDORF Türk Okulu	Pazartesi 16.20-18.40
KIRCHBERG Türk Okulu	Çarşamba 14.30-16.50
LANGENTHAL Türk Okulu	Cuma 15.45-18.10
LYSS Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.30
LYSS Türk Okulu	Cumartesi 10.00-14.30
OSTERMUNDIGEN Türk Okulu	Cuma 15.30-17.30
RÜFENACHT Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.20
STÖCKACKER Türk Okulu	Çarşamba 15.40-18.30
ZOLLIKOFEN Türk Okulu	Çarşamba 13.00-15.30

CENEVRE KANTONU

CENEVRE II Türk Okulu	Çarşamba 14.00-18.50
LANCY Türk Okulu	Perşembe 15.30-17.50

FRİBOURG KANTONU

FRIBOURG Türk Okulu	Cuma 16.30-19.00
FRIBOURG Türk Okulu	Cumartesi 10.00-13.00

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

GLARUS KANTONU

NETSTAL Türk Okulu	Çarşamba 13.20-15.30

GRAUBÜNDEN KANTONU

CHUR Türk Okulu	Cumartesi 11.00-15.00

ROVEREDO Türk Okulu	Cuma 17.00-19.20

LİECHTENSTEİN

VADUZ I Türk Okulu	Cumartesi 09.20-11.40

VADUZ II Türk Okulu	Cumartesi 09.20-11.40

LUZERN KANTONU

GEUENSEE Türk Okulu	Perşembe 16.20-18.40

HOCHDORF Türk Okulu	Cuma 16.30-18.50

RÖNNIMOOS Türk Okulu	Cumartesi 10.00-14.50

NEUCHATEL KANTONU

NEUCHATEL Türk Okulu	Pazartesi ve Perşembe 16.30-19.00

LA CHAUX-DE FONDS Türk Okulu	Cuma 16.30-19.00

ECOLE SECONDAIRE Anaokulu	Salı 15.30-17.30

SCHAFFHAUSEN KANTONU

KREUZGUT Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.20

GELBHAUSGARTEN Türk Okulu	Çarşamba 13.30-18.20

ROSENBERG Türk Okulu	Cuma 16.30-18.20

STEINGUT Türk Okulu	Salı 16.30-18.50

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

STEINGUT Türk Okulu Perşembe 16.30-18.50

SCHWYZ KANTONU

SIEBNEN Türk Okulu Pazartesi 16.30-18.50

SOLOTHURN KANTONU

DERENDINGEN Türk Okulu Pazartesi 15.40-18.00

ZUCHWIL Türk Okulu Salı 16.00-18.20

GERLAFINGEN Türk Okulu Çarşamba 13.00-15.20

GRENCHEN Türk Okulu Perşembe 16.00-18.20

BAHLSTAHL Türk Okulu Cuma 15.20-17.40

BRÜHL Türk Okulu Cumartesi 09.00-11.20

DULLIKEN Türk Okulu Pazartesi 16.00-18.20

BIFANG Türk Okulu Perşembe 16.00-18.20

ST. GALLEN KANTONU

ÖNENWERD Türk Okulu Cumartesi 10.00-12.20

BALGACH Türk Okulu Perşembe 17.00-19.20

BAZENHEID Türk Okulu Salı 16.15-18.15

BUCHS Türk Okulu Cumartesi 12.30-14.50

EBNAT-KAPPEL Türk Okulu Salı 16.00-18.20

FLAWIL Türk Okulu Perşembe 16.15-18.35

JONA Türk Okulu Salı 16.50-19.10

NIEDERUZWIL Türk Okulu Pazartesi 16.45-19.05

RORSCHACH Türk Okulu Çarşamba 13.30-18.20

SCHMERIKON Türk Okulu Çarşamba 16.20-18.20

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

SPELTERINI Türk Okulu	Çarşamba 13.30-15.40
ST. MARGARETHEN Türk Okulu	Salı 17.00-19.20
WATTWIL Türk Okulu	Cuma 16.00-19.00
WIL Türk Okulu	Çarşamba 13.00-15.20
MELS Türk Okulu	Perşembe 17.00-19.15

THURGAU KANTONU

AMRISWIL Türk Okulu	Perşembe 17.00-19.20
ARBON Türk Okulu	Pazartesi 17.00-19.20
ARBON Türk Okulu	Salı 17.00-19.20
BURGLEN Türk Okulu	Cuma 16.20-18.40
FRAUENFELD Türk Okulu	Cuma 16.30-18.50
KREUZLINGEN Türk Okulu	Çarşamba 13.00-17.50
KREUZLINGEN Türk Okulu	Cuma 16.00-18.20
MÜNCHWILEN Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.20
ROMANSHORN Türk Okulu	Çarşamba 13.00-17.40
SIRNACH Türk Okulu	Çarşamba 16.00-18.20
WEINFELDEN Türk Okulu	Cumartesi 10.15-12.35
KREUZLINGEN Anaokulu	Çarşamba 15.00-17.00
ROMANSHORN Türk Okulu	Pazartesi 15.15-17.15

TICINO KANTONU

BİASCA Türk Okulu	Çarşamba 17.00-19.20
FAIDO Türk Okulu	Salı 17.00-19.20
LUGANO Türk Okulu	Çarşamba 13.30-16.00
BELLINZONA Türk Okulu	Perşembe 16.30-18.50

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

URİ KANTONU

ALTDORF Türk Okulu Pazartesi 17.00-19.20

VALAİS KANTONU

ARDON Türk Okulu Cumartesi 13.40-16.00

SİON Türk Okulu Cumartesi ?

MONTHEY I Türk Okulu Pazartesi 16.40-19.00

MONTHEY II Türk Okulu Cuma 16.40-19.00

MONTHEY Türk Okulu Anaokulu Salı?

VAUD KANTONU

LOZAN Türk Okulu Pazartesi 16.00-19.00

RENENS Türk Okulu Çarşamba 13.00-17.00

RENENS Ana Okulu Cumartesi 13.00-15.00

MOUDON Türk Okulu Perşembe 16.30-18.50

ZUG KANTONU

CHAM Türk Okulu Pazartesi 17.00-19.20

ROTKREUZ Türk Okulu Salı 16.40-19.00

ZUG Türk Okulu Çarşamba 14.30-16.50

ZÜRİCH KANTONU

FRIESENBERG Türk Okulu Cumartesi 09.30-11.50

GRÜNAU Türk Okulu Pazartesi 16.30-18.50

HEUMATT Türk Okulu Pazartesi 16.30-18.30

HIRZENBACH I Türk Okulu Salı 15.50-18.40

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

HIRZENBACH II Türk Okulu	Perşembe 16.00-18.20
IM HERRLIG Türk Okulu	Cumartesi 10.00-14.30
ISENGRIND Türk Okulu	Salı 16.00-18-20
KAEFERHOLZ Türk Okulu	Çarşamba 13.30-15.50
LOOGARTEN Türk Okulu	Salı 16.30-18.50
MILCHBUCK Türk Okulu	Pazartesi 17.00-18.30
SIHLFELD (I) Türk Okulu	Salı 13.45-15.25
SIHLFELD(II) Türk Okulu	Çarşamba 13.30-15.30
SIHLFELD (III) Türk Okulu	Cuma 14.30-16.20
AU Türk Okulu	Cumartesi 10.30-12.50
AFFOLTERN AM ALBIS Türk Okulu	Cuma 16.45-19.00
BACHENBÜLACH Türk Okulu	Perşembe 15.30-17.50
BASSERSDORF Türk Okulu	Çarşamba 16.00-18.20
BÜLACH Türk Okulu	Salı 15.45-18.00
BÜLACH Anaokulu	Cuma 13.00-15.00
BÜLACH Türk Okulu	Çarşamba 13.30-15.50
DAELLIKON Türk Okulu	Cumartesi 08.30-13.20
DIETIKON Türk Okulu	Perşembe 16.20-18.40
EFFRETİKON Türk Okulu	Cuma 16.00-18.20
EMBRACH Türk Okulu	Çarşamba 13.30-18.40
GLATTFELDEN Türk Okulu	Pazartesi 16.25-18.45
HORGEN Türk Okulu	Pazartesi 16.15-19.00
KLOTEN Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.20
PFAEFFIKON Türk Okulu	Perşembe 16.40-18.00
PFUNGEN Türk Okulu	Pazartesi 16.00-18.20
OBERUSTER Türk Okulu	Cuma 16.00-18.20

Ek 5. (Devam) İsviçre'deki Türk Okulları Listesi ve Bu Okulların Ders Saatleri

GLATTBRUGG Türk Okulu	Cumartesi 10.00-12.20
SCHÖNENGRUND Türk Okulu	Salı 16.00-18.20



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...