T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: FİNLANDİYA ÖRNEĞİ

EDA ARARAT KANKAANPAA

187B6005

TEZ DANIŞMAN

Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL

2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: FİNLANDİYA ÖRNEĞİ

EDA ARARAT KANKAANPAA

187B6005

TEZ DANIŞMAN

Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL

2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: FİNLANDİYA ÖRNEĞİ

EDA ARARAT KANKAANPAA

187B6005

Tez Danışmanı : **Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI**

Jüri Üyeleri : **Doç. Dr. Hayrullah KAHYA**

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

İSTANBUL

2022

ÖZ

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Eda Ararat Kankaanpaa

Bu araştırmada, Finlandiya'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunda karşılaştıkları zorlukların neler olduğu ile ilgili olarak hem veli hem de öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın amacı algı ve deneyimleri açığa çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni çalışmada esas yöntem olarak belirlenmiştir. Fenomenoloji, bilimde insanların deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak bilginin oluşturulmasını ifade eder.

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma velilere ve öğretmenlere sorulan üç soru üzerine inşa edilmiştir. Bu sorular;

1. Finlandiya'da ailelerin Türkçe öğretimi üzerine görüşleri nasıldır?
2. Finlandiya'da Türkçe öğretimi nasıl yürütülmektedir?
3. Finlandiya'da Türkçe kültürü öğretimi ile ilgili beklentiler nelerdir?

Örneklem grubu olarak Finlandiya'da okullarda halen öğrenim görmekte olan Türk öğrencilerin ebeveyni olan 20 veli ve 4 öğretmen seçilmiştir. Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlemeler yapılmıştır.

Türkçe öğretimi konusunda velilerin genel olarak memnun oldukları yapılan görüşmelerde anlaşılmaktadır. Bu eğitimin daha kalıcı olabilmesi için haftalık ders saatinin arttırılması genel olarak talep edilmektedir. Araştırmada, bu konular hakkında önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dil, Finlandiya'da Türkçe, göçmen, iki dillilik

ABSTRACT
TEACHING TURKISH TO TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD
Eda ARARAT KANKAANPAA

In this study, it is aimed to examine the opinions of both parents and teachers regarding the difficulties they face in teaching Turkish to Turkish children living in Finland. The study was conducted as a qualitative research. The purpose of qualitative research is to reveal perceptions and experiences. The phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was determined as the main method in the study. Phenomenology; In science, it refers to the creation of knowledge based on people's experiences and observations.

Interview questions specified in Appendix 1 were used as data collection tools in the study. The research is based on three questions asked to parents and teachers. These questions;

1. What are the opinions of families in Finland on the teaching of Turkish?
2. How is the teaching of Turkish carried out in Finland?
3. What are the expectations regarding the teaching of Turkish in Finland?

As a sample group, 20 parents and 4 teachers who are parents of students currently studying in Turkish schools in Finland were selected. In the analysis of the data obtained from the sample group, analyses were made using the content analysis method.

It is understood in the interviews that the parents are generally satisfied with the teaching of Turkish. In order for this training to be more permanent, it is generally requested to increase the weekly class time. Recommendations on these issues were also included in the research.

Keywords: Mother tongue, Turkish in Finland, immigrant, bilingualism

ÖN SÖZ

Ana dil, kişinin kendisiyle ve çevresiyle iletişim kurmasını sağlar; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini, duyduklarını, dinlediklerini anlamak; daha önce öğrendiklerini ve yeni öğrendiklerini değerlendirebilme ve yorumlayabilme; duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Bir kişinin benlik ve öz farkındalık kazanması da anadilinde eğitim almasına bağlıdır. Genel olarak, bir dil öğrenmek aynı zamanda bir kültür öğrenmektir. Ana dili öğrenmek, ait olduğu uygarlığın yarattığı kültürün yeni nesillere aktarılmasını da sağlar.

Ana dili eğitimi, kişi daha doğmadan başlamakta, planlı ve düzenli bir ana dili eğitimi ise kurumlaşmış yapılar içinde verilmektedir. Eğitim anlayışını geliştirmiş bireyler, kurumlar ve devletler sorumlulukları altındakilerin eğitimini, çevreleriyle etkileşimlerini, dünyayı ve yaşamı algılayışlarını, diğer insanlarla iletişimlerini, bu anlayış çerçevesinde yapılandırmaya çalışırlar.

Türklerin yurt dışındaki çocuklarını düşündüğümüzde ana dilinin önemi daha da artmaktadır. Göçmen bir aileye mensup olan çocuk, farklı bir sosyalleşme sürecinden geçerken, yerel toplumun dilinden tamamen farklı bir dil öğrenerek, kendi ailesinde farklı değer ve normlar edinirken, diğer yandan, yaşadığı toplumun okullarında, yerel arkadaşlık gruplarında, işyerlerinde kişisel, yakın ve uzak ilişkiler içindedir. Girdiği sosyal çevrede bu toplumun dilini inceler ve inançlarına, değerlerine ve normlarına uygun olarak ayrı bir sosyalleşme sürecinden geçer. Bu ikili/ikili sosyalleşme sürecinde çocuk her iki toplum içinde tam olarak sosyalleşemez. Eksik sosyalleşmeye yol açan bu süreçte çocuğun kişiliği ve uyum sorunu hem göçmen toplum hem de göçmen aileleri için önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır.

Finlandiya'da göçün artması ve aktif emek göçünün yönünün değişmesiyle birlikte, çok kültürlülük ve entegrasyon üzerine bir çok araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar, Finlandiya'da göçmen geçmişi olan çok dilli öğrencilerin öğrenme başarılarının ve becerilerinin genel olarak kötü olduğunu ve daha ileri eğitim için bir engel veya yavaşlama olduğunu göstermektedir. Bu durum Fince dil becerilerinin zayıf olması veya öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik durumunun zayıf olması veya velilerden destek alamamaları gibi nedenlerde aranmaktadır. Ana dil, geniş kapsamlı sonuçları nedeniyle, öğrenmeyi sağlayan ve entegrasyonu destekleyen temel

bir insan hakkıdır. Bu, birçok uluslararası çalışmada da gösterilmiştir. İlköğretime ek olarak anadilde eğitimin yasal statüsünün eğitimin kalitesi ve mevcut durumu üzerindeki etkileri, bazı istisnalar dışında, araştırmalarda daha az ele alınmıştır.

Eda Ararat Kankaanpaa

İÇİNDEKİLER

ÖZ 3
ABSTRACT 4
ÖN SÖZ 5
TABLOLAR 9
KISALTMALAR 10
GİRİŞ 11
1.1. Problem Durumu 11
1.2. Problem Cümlesi 13
1.3. Alt Problemler 13
1.4. Araştırmanın Amacı 13
1.5. Araştırmanın Önemi 13
1. FİNLANDİYA'DAKİ TÜRK TOPLULUĞU 15
1.1. Finlandiya Ülke Künyesi: 16
1.2. Türkiye-Finlandiya İlişkileri Tarihi: 16
2. ULUSLARARASI BEYANNAMELER VE ANLAŞMALAR 18
2.1 Dilsel Azınlıklar ve İnsan hakları 18
2.2 Birleşmiş Milletler 19
2.3. Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ) 23
2.4. Avrupa'da Azınlıkların Ana Dili 24
2.4.1. Avrupa Konseyi 24
2.4.2. Avrupa Birliği 25
3. FİNLANDİYA'DA EĞİTİM SİSTEMİ VE TÜRKÇE ANADİL ÖĞRETİMİ 27
3.1. Finlandiya'da Türkler 27
3.1.1. Temel Bir Hak Olarak Kişinin Anadilini Öğrenme Hakkı 28
3.2. Finlandiya Eğitim Sistemi 29
3.2.1. Okul Öncesi Eğitim 31
3.2.2. İlköğretim 32
3.2.3. Lise ve Meslek Okulu 34
3.3. İki Dillilik 34
3.3.2. İki Dillilik Türleri 37
3.3.3. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri 39
3.4. Türkçe Dil Becerileri 41

4. YÖNTEM 45
4.1 Araştırmanın Modeli 45
4.2 Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği 45
4.3. Verilerin Toplanması 46
4.4. Verilerin Analizi 46
5. BULGULAR 48
5.1 Ailelerin görüşlerine göre Finlandiya'daki Türkçe Öğretimi 48
5.1.1 Ailelerin Türkçe Dersleri İçin Eleştiri ve Çözüm Önerileri 53
5.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Finlandiya'da Türkçe Öğretimi 54
5.2.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersleriyle İlgili Eleştiri ve Çözüm Önerileri 58
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 60
KAYNAKÇA 65
EKLER 69

TABLOLAR

Tablo 1: Finlandiya Ülke Künyesi…….....10

Tablo 2: Göç ve eğitimle ilgili BM anlaşmaları …….....16-17

Tablo 3 : Finlandiya Eğitim tarihi.....24

Tablo 4 : Ders saatleri.....28

Tablo 5: Çocuğunuzun Türkçe öğretimi dersi aldırıyor musunuz?.....36

Tablo 6: Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu? 38

Tablo 7: Bu öğretimle çocuğunuzun millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapılıyor mu? 41

Tablo 8: Öğrencılerin yazarken yaptıkları harf hataları.....44

KISALTMALAR

DİB	Dışişleri Bakanlığı
ILO	International Labour Office (Uluslararası Çalışma Örgütü)
TDK	Türk Dil Kurumu
BM	United Nations (Birleşmiş Milletler)
SopS	Fin Kanunu Antlaşma Serisi
OPH	Eğitim Kurulu

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarını yer verilmistir.

1.1. Problem Durumu

Göç, insan topluluklarının çeşitli sebeplerle yaşadıkları yerden ayrılmalarına verilen isimdir. İnsanoğlunun var olmasından itibaren göç ve göçmen kavramları literatüre girmiştir. Göç genellikle, birtakım nedenlerle ortaya çıkar: ekonomik (daha elverişli çalışma koşullarına ve daha yüksek yaşam standartlarına sahip ülkelere giriş), askerî (yabancı toprakların ele geçirilmesi ve askeri sömürgeleştirilme) ve siyasi (siyasi, ulusal, ırksal ve dini arayış) (Gadarian & Albertson, 2014, 133-164).

Göç olgusu, insanları ve toplumları birkaç yönden etkilemektedir. Göç etmenin sonuçları sadece ekonomik veya siyasi olmamaktadır. Göç; eğitimden kültüre, ana dilin kullanımından yaşam tarzının değişmesine, inancın gereklerine göre yaşama şartlarının değişmesinden sosyal hayatın farklılaşmasına kadar bir dizi değişime sebep olmaktadır.

Göç edenlerin ve gelecek nesillerinin gittikleri ülkelerde ana dil eğitimi konusunda yaşadıkları zorluklar, çözülmesi gereken önemli problemlerden biridir. Dil bir milletin kimlik kartı gibidir. Örneğin, bir etnik grup, kültürel kimliğin bir göstergesi olarak dilin değerini hayatinin merkezine yerleştirir (Hamers & Blanc, 1989, s. 177). Dil sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kişinin ait olduğu grubun bir göstergesidir. Sadece dili düzenli olarak kullanan insanları kapsamaz" (Grosjean, 1982, s. 117-118). Başka bir ülkenin vatandaşı olunsa dahi kimlik kaybedilmemelidir. Bu konuda hem bireylerin hem de asıl devletlerinin üzerine düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Aksi halde kimliğini ve kültürünü kaybetmiş nesillerin ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir.

Bütün dünyada olduğu Finlandiya'da da son yıllarda göçmenlerin dolaşımı hızlanmıştır. Bu durum, çok kültürlülük ve entegrasyon üzerine araştırmalar yapılmasına yol açmıştır. Bu araştırmalarda, çok dilli öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonucun devamı olarak ilgili öğrencilerin daha sonraki öğrenim süreçleri için de çeşitli olumsuzluklar meydana getirmektedir. İilgili araştırmalarda bu durumun nedenleri

arasında Fince dil becerilerindeki eksiklikle birlikte ailelerin sosyo-ekonomik olarak alt düzeylerde yer alması ve bunun bir sonucu olarak yetersiz ebeveyn desteği görülmektedir.

Ana dil eğitimi, hem bireyin çok yönlü eğitimini destekyen hem de onun psikolojik ve sosyal yönden gelişimine katkı sağlayan temel bir insan hakkı olarak yaşanan topluma uyum sağlama için de son derecede önemli olarak kabul edilmektedir. Bu durum ilgili alan literatürüyle desteklenmektedir. Ancak konuyla ilgili yapılan incelemelerde özellikle ilköğretim seviyesinde anadil eğitiminin hukuki durumunun eğitimin niteliğine yönelik etkilerine ilişkin araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Genelde Avrupa'da özelde Finlandiya'da yaşayan ve ana dillleri Türkçe toplumun Türkçe öğrenmeleri hem yasal hakları hem de ihtiyaçlarıdır. Bu itibarla Finlandiya'da ana dili Türkçe öğretiminin mevcut durumunun tespiti önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe öğrenen öğrencilerin aileleriyle bu öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin ilgili eğitime ilişkin görüşleri değer kazanmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başta Avrupa olmak üzere yurt dışında Türk nüfusu artmaya başlamıştır. Avrupa'ya yerleşen Türklerin çocuklarına yönelik Türkçe öğretimi çalışmaları özellikle geçen yüzyılın sonlarından itibaren başlamış, içinde bulunduğumuz yüzyılın başlarında ise hız kazanmıştır. Bu konuya ilşkin akademik çalışmalarsa oldukça yenidir. Yapılmaya başlanan bu çalışmalar genelde öğretimdeki yaşanan sorunlar ile ilgilidir.

Avrupa merkezli Türkçe öğretimi çalışmalarının büyük çoğunluğu Türk nüfusunun yoğun olduğu yerlerde yapılırken Türk nüfusunun az bulunduğu yerlerde yapılan öğretim ve sorunlar göz ardı edilmiştir. 1970'lerde yalnızca ülkeye mülteci olarak gelen öğrencilere ana dil eğitimi sunulan Finlandiya'da 1987 yılında Millî Eğitim Bakanlığı kararı ile diğer göçmen öğrencileri de bu kapsamın içine alınmıştır (Latomaa, 2017, s. 36-37).

Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili bu zamana kadar birçok araştırma yapılmış olsa da Finlandiya'da Türkçe öğretimi ile ilgili şu ana kadar her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu yönüyle ilk yapılan araştırma özelliğini taşımaktadır.

Bu çalışma özelinde Finlandiya'daki güncel durumun araştırılması, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel itibariyle Avrupa'daki durum tespitine yönelik de fikir vermesi beklenmektedir. Araştırmada ebeveyn ve öğretmen görüşleriyle tespit edilecek beklentiler de açığa kavuşacaktır. Mevcut durumun tespiti alandaki sorunların çözüm önerileriyle birlikte ileride yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacaktır.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Finlandiya Örneği başlıklı bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde önce Finlandiya'nın yapısı ve Türkiye ile olan ilişkileri, göç kavramı ve göçün nedenlerinin neler olduğu ve eğitim konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın uygulama kısmında ise Finlandiya'da yaşayan Türk aileler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, verilerin analizi ve bunlara dayalı yorumlar / değerlendirmeler yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Finlandiya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretiminde velilerin ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Finlandiya'da ailelerin Türkçe öğretimi üzerine görüşleri nasıldır?

2. Finlandiya'da Türkçe öğretimi nasıl yürütülmektedir?

3. Finlandiya'da Türkçe öğretimi ile ilgili beklentiler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı Finlandiya'da Türkçe öğretimiyle ilgili aileler ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulması yoluyla Finlandiya'daki mevcut durumu inceleme ve değerlendirme yapmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin bir sonucu olarak, insanlar bir ülkeden diğerine her zamankinden daha kolay bir şekilde taşınmaktadır. Yeni bir ülkenin dilini öğrenmek, göç eden, eğitim için başvuran ve işgücü piyasasına giren insanların hayatta kalabilmeleri için genellikle bir ön koşuldur.

Yurt dışında Türk nüfusunun artması ile birlikte Türk çocuklarının Türkçe öğretimi ve bu öğretimdeki yaşanan sorunlar ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu

çalışmaların büyük çoğunluğu Türk nüfusunun yoğun olduğu yerlerde yapılırken Türk nüfusunun az olduğu yerlerde yapılan öğretim ve sorunlar göz ardı edilmiştir. Geniş kapsamlı sonuçları nedeniyle, kişinin ana dilini destekleyen bir entegrasyon temel bir insan hakkıdır. 1970'lerde yalnızca ülkeye mülteci olarak gelen öğrencilere ana dil eğitimi sunan Finlandiya, 1987 yılında Millî Eğitim Bakanlığı kararı ile diğer göçmen öğrencileri de bu kapsamın içine alınmıştır (Latomaa, 2017, s. 36-37).

Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili bu zamana kadar birçok araştırma yapılmıştır. Ancak Finlandiya'da Türkçe öğretimi ile ilgili şu ana kadar her hangi bir araştırma yapılmamıştır.

Yukarıda belirtilen husus çerçevesinde bu çalışma veli ve öğretmen bakış açısıyla Finlandiya'daki Türkçe öğretimine ışık tutacaktır.

1. FİNLANDİYA'DAKİ TÜRK TOPLULUĞU

Asya'nın batısında, Afrika'nın kuzeybatısında yer alan Avrupa kıtası, Avrupa Birliği adındaki siyasi yapının da etkisiyle geniş ekonomik imkânlara sahiptir. Bu durumun nedenleri, tarihî bağlamda okunmalıdır. Kısaca açıklanacak olursa; tarihin eski devirlerinde kanlı savaşlara sahne olan ve Orta Çağ karanlığında kalan Avrupa, Rönesans ve Reform hareketleri ile tazelenme yoluna gitmiştir. Coğrafi keşiflerin tetiklediği bu süreç, dinin kısıtlayıcılığını ve kilisenin baskıcı düzenini bozmuş, insanlara fikir hürriyeti sağlamıştır.

Daha sonra bilimsel faaliyetler hız kazanmış, İngiltere öncülüğünde Sanayi Devrimi gerçekleşmiştir. Denizcilikte ilerleyen ve ham madde arayışlarına giren Avrupa ülkeleri, diğer kıta ve ülkelere saldırarak dünyanın önemli bir kısmını sömürgeleştirme yoluna gitmişlerdir.

Hindistan başta olmak üzere Asya ülkeleri, Afrika ve Amerika, sömürgeci Avrupa ülkelerinin hedefinde yer almıştır. Birçok ülkenin kaynakları sömürülmüş, insanları köle olarak çalıştırılmıştır. Böylelikle güç ve para dengesi, Avrupa lehine bozulmuştur. Tüm bu faaliyetlerin sonucu olarak Avrupa, zenginleşmiştir.

Maddi zenginlik, Avrupa'yı insanlar için cazip kılmıştır. Gelişen Avrupa ekonomisi, diğer kıtadakiler için iş ve fırsat kapısı hâline gelmiştir. Sömürülen ülkelerin vatandaşları, daha müreffeh bir hayat için Avrupa'ya gitme çabaları içine girmiştir.

Avrupa kıtası, kitlesel insan hareketlilikleri bakımından hedef, kaynak, transit geçiş bölgesi olma gibi birçok uluslararası göç olgusunu bünyesinde taşımaktadır. Bundan dolayıdır ki Avrupa ülkelerinin her biri göç ve göçmen politikaları konusunda diğer dünya ülkelerine kıyaslanamayacak nispette deneyime sahiptir.

1.1. Finlandiya Ülke Künyesi:

Tablo 1: Finlandiya Ülke Künyesi

Ülke Adı	Finlandiya Cumhuriyeti
Başkent	Helsinki
Nüfus	5.503.347
Yüzölçümü	338.145 km2
Konuşulan Diller	Resmî Dili: Fince ve İsveççe Diğer: Laponca
Para Birimi	Avro
GSYİH	268 milyar ABD Doları
Etnik Yapı	Dil esasına göre nüfus yapısı: % 89,33 Fince, % 5,34, İsveççe, % 1,22 Rusça, % 0,04 Samice, % 4,07 diğer Din esasına göre nüfus yapısı: Protestan (%75,3), Bir dine bağlı olmayan (%22,1), Ortodoks (%1,1), diğer (%1,5)

T.C. Dışişleri Bakanlığı, https://www.mfa.gov.tr/finlandiya-kunyesi.tr.mfa [07.02.2022]

Finlandiya'da yaklaşık 11.000 Türk vatandaşı bulunmaktadır. Bu kişiler 1980'lerde okumak, çalışmak ve evlilik nedeni ile gelmişlerdir. Şu anda 3 nesil, bu ülkede yaşamaktadır. İlk nesil emeklilik yaşına erişmiş olup bazıları ise vatanına dönüş yapmıştır.

1.2. Türkiye-Finlandiya İlişkileri Tarihi:

Türkiye (Osmanlı Devleti) Finlandiya'yı, Finlandiya heyetinin 21 Şubat 1918'de yeni ülkenin tanınmasını istemek için Türkiye'yi ziyaret ettiği zaman tanımıştır (Pakaslahti, 1937, s.288). Bu, resmî olarak Rusya'nın eski Büyük Dükalığı olan Finlandiya'nın hala Türkiye ile savaş halinde olmasına rağmen olmuştur.

Türkiye ile Finlandiya arasındaki diplomatik ilişkiler, 9 Aralık 1926'da imzalanan Dostluk Anlaşmasıyla kuruldu (Finlex, 35/1926). Finlandiya Türkiye'de, Bükreş'ten ve Roma'dan ya da Budapeşte'den temsil edilmiştir. Türkler 1926'da

Finlandiya'ya ilk büyükelçilerini atamışlardır ve ilk 20 yıl Stockholm'den çalışılmıştır.

1920'lerde Finlandiya ile Türkiye arasında bir ticaret anlaşması imzalanmıştır (Finlex, 31/1929). Türkiye'nin önemli siyasi konumu dikkate alınarak 1937'de İstanbul'da bir ticari müsteşarlık kurulmuştur. Ağustos 1940'ta Yrjö-Koskinen Finlandiya'nın Ankara Özel Temsilcisi olarak atanmıştır.

Finlandiya ve Türkiye arasındaki iyi ilişkilere rağmen, coğrafi uzaklık nedeniyle uzun bir süre işbirliği oldukça sınırlı kalmıştır. 1964 yılında Ankara'da, Finlandiya ile Türkiye arasında elektronik alanında işbirliğinin yürütüldüğü bir işbirliği anlaşması imzalanmıştır (Finlandiya Ankara Büyükelçiliği, 2021). İstanbul'da konsolos olarak görev yapan Esko Tammivuori, 1963 yılında Nokia'nın (eski adıyla Finlandiya Kablo Fabrikası) Türkiye'deki kablo fabrikasını kurmuştur. Başkanlığını Türkkablo'nun yürüttüğü bu fabrika, yurtdışındaki ilk büyük Fin sanayi yatırımı olmuştur.

Cumhurbaşkanı Urho Kekkonen, 250 yıl aradan sonra ilk İskandinav devlet başkanı olarak 1971 yılında Türkiye'yi ziyaret etmiştir (Finlandiya Cumhurbaşkanlığı Arşivi, 5.6.2012). Buna karşılık, Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk 1977 yılında Finlandiya'yı ziyaret etmiş, ardından zaman zaman başka devlet ziyaretleri de gerçekleştirilmiştir. Cumhurbaşkanı Martti Ahtisaari 1999'da Türkiye'ye resmî bir ziyarette bulunmasının ardından, Cumhurbaşkanı Abdullah Gül 2008 sonbaharında Finlandiya'yı ve 2011 ilkbaharında Cumhurbaşkanı Tarja Halonen Türkiye'yi ziyaret etmiştir.

1982 yılında Marmaris'e tatil uçuşlarının başlamasıyla Finler daha geniş bir ölçekte Türkiye'ye seyahat etmeye başlamışlardır. 1987 yılında Alanya ve Side havalimanları da hizmete girmiştir (Finlandiya Ankara Büyükelçiliği, 2021).

Finlandiya, Türkiye'nin AB üyeliğini ilk destekleyenler arasında yer almıştır. 1999 yılında Tampere Avrupa Konseyi'nde Türkiye AB'ye aday ülke olarak kabul edilmiştir (Finlandiya Büyükelçiliği, Ankara, int.,2021). 21. yüzyılın ilk on yılında ikili temaslar yoğunlaşmıştır. 2011 yılında BM'de ‘Barış için arabuluculuk’ girişimine Finlandiya ve Türkiye’nin ortak öncülük etmesi buna bir örnektir (BM, A/66/800).

2. ULUSLARARASI BEYANNAMELER VE ANLAŞMALAR

Finlandiya'da hem ulusal hem de uluslararası hukuk geçerlidir. Bir akit devlet olarak Finlandiya, uluslararası yükümlülüklerini ihlal etmeme yükümlülüğüne sahiptir. Ayrıca kendi iç hukuk düzenini uluslararası yükümlülükleriyle uyumlu hâle getirmektedir. Finlandiya anayasası, iç hukuk ve uluslararası hukukun ayrı norm sistemleri olarak görüldüğü ikili bir temel çözümü temsil eder. Antlaşmanın onaylanması, devlet içinde anlaşma yükümlülüklerine uyulmasını gerektirmek için tek başına yeterli değildir. Uluslararası anlaşmalar, ülkenin yasal sisteminin bir parçası olmadan önce Finlandiya'da yurt içinde yürürlüğe konmalıdır. Öte yandan, Finlandiya'nın devlet egemenliği, örneğin Avrupa hukuku normlarının ulusal idare hukuku normları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olması gerçeğiyle sınırlıdır (Husa ve Pohjolainen 2009). Uluslararası yükümlülüklerin yerine getirilmesi ve sona erdirilmesinin kabulü Anayasa'da belirtilmiştir (Fin Ceza Kanunu 94 ve 95. madde).

2.1 Dilsel Azınlıklar ve İnsan hakları

Küreselleşme çağında, dil sorunları dünyayı şekillendirmede önemli bir faktördür. Diller, insanları daha fazla veya daha az ölçüde gruplar ve devletler halinde birleştirir. Devletler içinde diller arasındaki güç ilişkileri vatandaşların yaşamlarını büyük ölçüde etkiler. Dünyada yaklaşık 200 ulus devlet vardır, ancak dil tanımına bağlı olarak 6.000 ila 8.000 dil var. Dünya nüfusunun büyük bir kısmı iki dilli veya çok dillidir ve aynı zamanda dilsel bir azınlığa aittir. Göç aynı zamanda farklı ülkelerde dilsel azınlıklar üretir. Bugün bile dünyada konuşulan dillerin çoğu hiçbir şekilde yasal statüye sahip değildir. Kişinin anadiline sahip olma, onu koruma, iletişim kurma ve o dili öğrenme hakkı vardır. Devletlerin çoğu zaman bir, bazen iki ya da üç resmî dili vardır. Bir dilin sosyal ve politik durumu, ne için adlandırıldığını etkiler. Örneğin, resmî diller, ulusal diller, yerli diller, bölgesel azınlık dilleri ve göçmen dilleri. Dillerin statüsünün ülke çapında düzenlenmesi, özellikle azınlık konuşan kişilerin dillerini koruma ve geliştirmeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Dil politikasının, bir bireyin sahip olmak istediği eğitim düzeyine ulaşıp ulaşamayacağı üzerinde de büyük etkisi vardır.

Dilsel haklar, insan haklarının bir parçasıdır. İnsan hakları için başlangıç noktalarından biri, Fransız Devrimi'nin (1789) özgürlük bildirgeleridir, ancak bu yalnızca Fransızca konuşan insanları ilgilendirmektedir. Viyana Kongresi Nihai

Senedi, dilsel azınlıkları koruyan ilk geniş uluslararası antlaşmadır (Viyana Kongresi Nihai Senedi, 1815). 1867 Avusturya anayasası, okullarda, yönetimde ve kamusal yaşamda tüm azınlık dillerinin haklarını garanti altına almaktadır (Lindstedt 2007). Dilsel haklar genellikle uluslararası belgelerde azınlıkların ve yerli halkların korunmasıyla bağlantılıdır. Bununla birlikte, tek bir devletin en azından bir veya daha fazla azınlığın varlığını tamamen reddederek bu korumaya karşı koymaya çalışması mümkündür. Ulus kavramına ilişkin görüş farklılıkları, etnik ve dilsel azınlıkların konumunu da etkiler.

2.2 Birleşmiş Milletler

Dünyadaki ülkeler çeşitli işbirliği kuruluşlarına üyedirler. Bu kuruluşlar beyannameler yayınlar ve uluslararası anlaşmalar yapar. İşbirliği için en önemli kuruluş Birleşmiş Milletler'dir. 193 üye devleti ile dünyadaki devletlerin çoğunluğunu içerir. İnsan hakları sorunları, daha iyi yaşam koşullarını teşvik etmek, dünya barışını sağlaması BM'nin görevinin bir parçasıdır. (BM 2009) 1948 tarihli BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, örgütün beyanları arasında en iyi bilinenidir. Beyannameler, kararlar ve tavsiyeler, resmî olarak bağlayıcı uluslararası anlaşmalar değil, yalnızca ahlaki açıdan bağlayıcı insan hakları belgeleridir. Ancak, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin temel ilkeleri, ayrı derlenen kapsamlı insan hakları sözleşmelerinde belirli ve yasal olarak bağlayıcı bir biçimde tekrarlanır. İnsan hakları beyannamelerinde veya anlaşmalarda dil haklarının açıkça belirtilmesi sınırlıdır. 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi'nde çocuk hakları genel hatlarıyla tanımlanmıştır. Daha sonra akdedilen ve hukuken devletler için de bağlayıcı olan Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) aşağıda belirtilmiştir. Çeşitli BM bildirgelerinin ve anlaşmalarının eğitim çizgisi, herkesin ücretsiz ilk ve orta öğretim hakkına sahip olması gerektiğidir. İlköğretim de zorunlu olmalıdır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) iki bildiride kültürel çeşitliliğe hoşgörü ve takdir çağrısında bulunuyor. Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi'nin (1995) 1-1 Maddesine göre hoşgörü; dünya kültürlerinin, ifade biçimlerinin ve insan yaşamının zengin çeşitliliğine saygı, kabul ve takdir anlamına gelir. Kültürel Çeşitlilik Evrensel Beyannamesi (2001) dilsel çeşitlilikten ve özellikle anadilden, mümkün olan her yerde eğitimin tüm seviyelerinde teşvik edilmesi gereken bir unsur olarak bahseder. Bildiriye göre, erken yaşlardan itibaren birkaç dilin

öğrenilmesi de teşvik edilmelidir (UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity 2001, 6. madde).

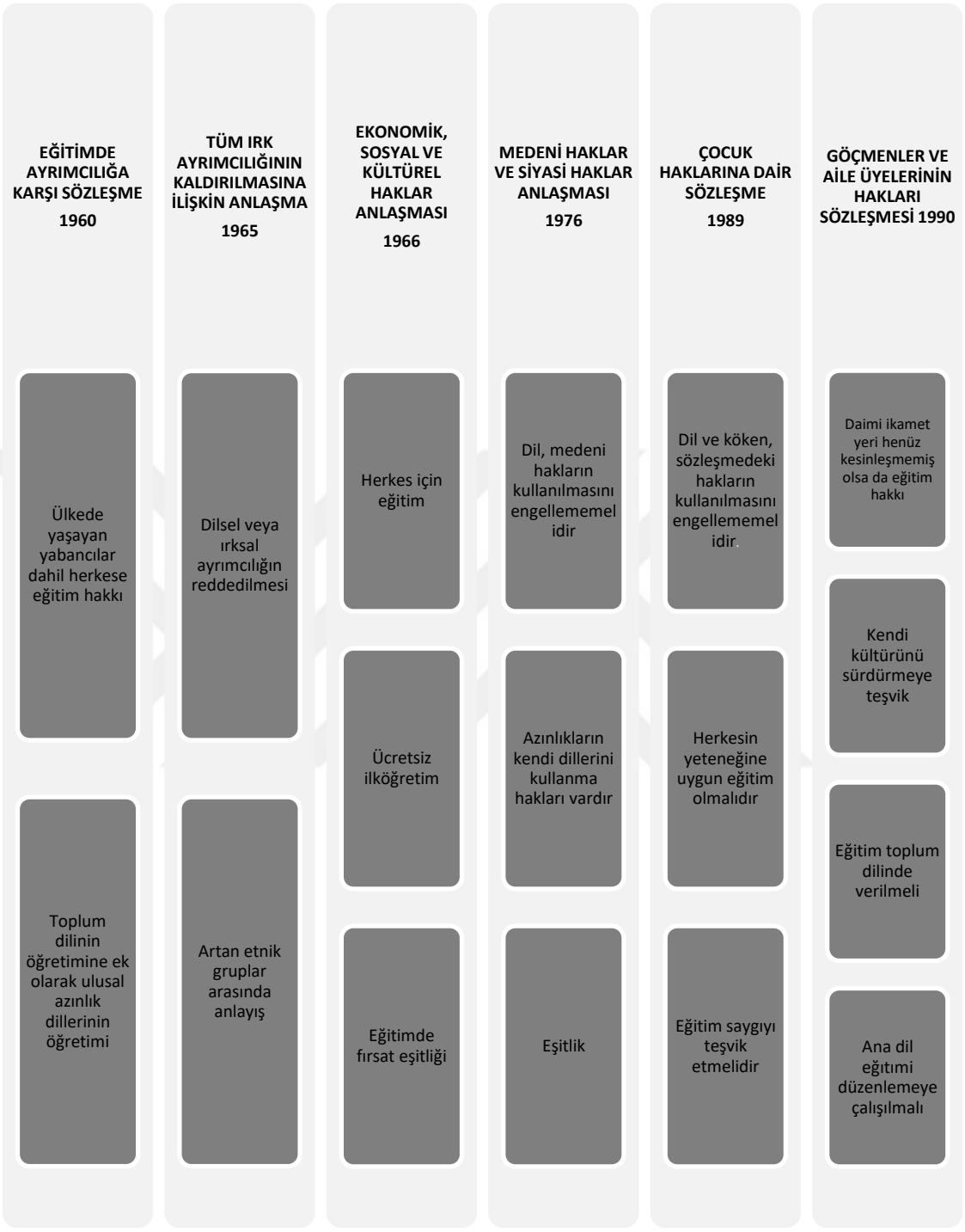
Eğitime Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde taraflar, uzun süreli yabancılar da dahil olmak üzere herkese eğitim hakkını garanti etmeyi taahhüt eder. Ulusal bir azınlığa mensup kişiler de, bulunduğu devlette kendi dillerini kullanabilir ve öğrenebilirler, ancak bu, devletin egemenliği hakkında önyargı oluşturacak ve toplumun dilini ve kültürünü dışlamayacak şekilde olmalıdır. Öğretim de gönüllü olmalıdır. (Convention Against Discrimination in Education 14.12.1960, introduction, 3. ve 5. madde) Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (SopS 37/1970) Taraf Devletlere şunları yapma çağrısında bulunur: kültür alanında, belirli ırk gruplarının insan haklarından ve temel özgürlüklerden tam ve eşit şekilde yararlanmalarını güvence altına almak için yeterli gelişimini ve korunmasını sağlamaya yönelik özel ve somut önlemler. Dil temelinde ayrımcılık, anlaşmanın önsözünde belirtilmiştir, ancak anlaşmanın metninde dilden, Milliyet veya ırk gibi bir baskı meselesi olarak özellikle bahsetmemektedir. Bununla birlikte anlaşma, devletlere aşağıdakileri zorunlu kılmaktadır (2. ve 7. maddeler).

Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin (ICESCR, 1966) 13 (2) maddesi, herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu yineler. İlköğretim ücretsiz olmalı ve teknik/mesleki eğitim de dahil olmak üzere orta öğretim yetenek temelinde herkese eşit olarak erişilebilir hale getirilmelidir. Bu nedenle taraflar, herkesin yeteneklerine uygun eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak için çalışmalıdır. BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi, 8-1976, A 108/1976), dilsel insan hakları konusunda daha net bir duruş sergilemektedir. Sözleşmede dil, belirtilen hakların kullanılmasını engellememesi gereken bir unsur olarak görür. Ayrıca, tüm insanların yasal olarak eşit olduğunu ve yasa tarafından eşit korunma ve ayrımcılığa karşı korunma hakkına sahip olduğunu belirtir. Dilsel azınlıklara mensup kişilerin kendi dillerini kullanma hakkından mahrum bırakılmaması gerektiğine de değinilmiştir. (Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi 2 (2), 26 ve 27. maddeleri). Öte yandan, bu sözleşme devletleri dilleri korumak için aktif önlemler almaya değil, sadece insanların farklı ana dillerine karşı belirli bir hoşgörüye sahip olmaya zorlamaktadır (Linsdstedt 2003).

20 Kasım 1989'da Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 30. yıldönümünde BM Genel

Kurulu, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi (60/1991) kabul etmiştir. Somali ve Amerika Birleşik Devletleri bu anlaşmaya imza atmamışlardır. Bu sözleşme, dünyanın en geniş çapta onaylanan insan hakları anlaşmasıdır. Finlandiya'da Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 1991 yılında yürürlüğe girmiştir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilk ilkesi, çocuğun bildirgede belirtilen haklardan yararlanmasına dil ve etnik kökenin engel olmaması gerektiğidir. Anlaşma ayrıca, her çocuğun, toplumun faydalı bir üyesi olması için yeteneklerini, bireysel yargılarını, ahlaki ve sosyal sorumluluklarını geliştirmede eşit fırsat veren bir eğitim almasını şart koşar. Çocuğun eğitiminden ve rehberliğinden sorumlu olanlar, çocuğun yüksek yararını yol gösterici bir ilke olarak görmelidir. Anlaşmaya göre eğitim, çocuğun ebeveynlerine, kendi kültürel kimliğine, diline ve değerlerine saygıyı teşvik eder (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 1989, madde 28- 30). Yine bu anlaşma, tarafları çocukların ana dillerinde eğitim almalarını garanti etme yükümlülüğü altına sokmaz. Anlaşma, çok dilli bir çocuğa anadilini öğretmenin önemi açısından yorumlanır. Çocuğun yeteneklerini geliştirmesi için eşit fırsata sahip olabilmesi ve bu yetenekler temelinde, isterse yüksek öğrenime başvurabilmesi ve girebilmesi için bu öğretimin gerekli olup olmadığını belirler.

Tablo 2: Göç ve eğitimle ilgili BM anlaşmaları



United Nation Treaty Collection, https://treaties.un.org/Pages/ParticipationStatus.aspx?clang=_en [09.12.2021]

Küreselleşmenin gelişmesiyle birlikte, dil çeşitliliğinin ve diğer yandan bir insan hakkı olarak kişinin ana dilinin değeri giderek artan bir şekilde uluslararası tartışmaların konusu haline geldi. Bu alanda anlaşmalar sağlandı (Tablo 2). Birleşmiş

Milletler Göçmenlerin ve Aile Üyelerinin Haklarına İlişkin Sözleşme 18 Aralık 1990'da kabul edildi. Onay süreci neredeyse on üç yıl sürmüş ve 1 Temmuz 2003'te yürürlüğe girmiştir. Anlaşma ayrıca göçmenlerin ana dillerinin öğretilmesinden de bahsetmektedir. Göçmen çocuklara, kendileri veya ebeveynlerinin ülkede daimi ikametgâhı henüz olmasa bile, okul öncesi eğitim hakkının verilmesini şart koşar. Ayrıca taraflar, göçmenleri ve aile üyelerini kendi kültürlerini ve (eski) anavatanlarıyla temaslarını sürdürmeye teşvik etmekle yükümlüdürler. Göçmen çocuklar, ev sahibi ülkenin dilinde eğitim alarak yeni ikamet ettikleri ülkenin yerel okul sistemine entegre edilir. Ülkelerin çocuklara kendi ana dillerinde de eğitim vermeye çalışmaları gerektiği konusu hafif ifadelerle teşvik edilir (Göçmenlerin ve Aile Bireylerinin Haklarına Dair Sözleşme (18.12.1990), Madde 30, 31 ve 45). Anadilin statüsünün ortaya çıkışı, binyıl başında Unesco'nun 21 Şubat'ı Uluslararası Ana Dili Günü olarak ilan etmesiyle de gösterilir (Finlandiya BM 2009).

Finlandiya, 2000 yılında 55. BM Genel Kurulu başkanlığını yürütmüştür. Bin yıl kalkınma bildirgesinin sekiz ortak hedefinden biri olan 2015 yılına kadar tüm çocuklar için temel eğitimi garanti altına almak olduğu bu genel kurulda kabul edilmiştir (Finlandiya BM). BM'nin hükümetlerin siyasi sorunlarını önlemek için nüfus grubu bazında ölçüm yapmasına izin verilmemesi, hedeflerin başarısını ölçme yöntemi bakımından eleştirilmiştir (Merisaari, 2010). Nüfus grupları bazında ölçüm yapıldığında, azınlık dili konuşan çocuklar söz konusu olduğunda, temel eğitim hedefinin gerçekleştirilmesi daha net hale geleceği savunulmuştur. Finlandiya'da yaşayan azınlık konuşan çocukların okul başarısı Üçüncü Bölüm'de incelenmektedir.

2.3. Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ)

Uluslararası Çalışma Örgütü'nde bir üye devlet olarak Finlandiya, sosyal koşulların iyileştirilmesi ve çalışma yaşamının geliştirilmesi konusunda da uzmanlaşmıştır (İstihdam ve Ekonomi Bakanlığı 2010). Göçmenlerin hakları, UÇÖ'nün 143 sayılı Olumsuz Koşullarda Göç ve Göçmen İşçilere Fırsat ve Muamele Eşitliği Sağlanması Sözleşmesi'nde yer almaktadır (1975). Sözleşme'nin 12. (f) maddesi şunları belirtmektedir:

Her Üye, ulusal şartlara ve uygulamaya uygun yöntemlerle, göçmen işçilerin ve ailelerinin, çocuklara ana dilleri hakkında biraz bilgi verilmesi olasılığı da dahil olmak üzere; ulusal ve etnik kimliklerini ve menşe ülkeleriyle olan kültürel bağlarını

koruma çabalarına yardımcı olmak ve teşvik etmek için tüm adımları atmalı

Finlandiya, bu anlaşmayı onaylamamıştır. Finlandiya ayrıca 169 Sayılı Bağımsız Ülkelerdeki Yerli Halklara ve Kabile Halklarına Dair Sözleşmesini de (1989) onaylamamıştır, ancak Parlamento'ya göre, onaylanmadan önce bile yönetim ve mevzuatta buna uyulmalıdır (Nuolijärvi 2002). Finlandiya'da bu sözleşme Sámiler için geçerli olacaktır. Sözleşmeyi onaylamış olan UÇÖ'ye üye bir devlet, o menşe ülkenin insanlarının en azından nüfusun geri kalanıyla eşit koşullarda eğitime erişimini garanti etmeyi taahhüt eder (Madde 26). Sözleşmeye göre, çocuklara mümkünse ana dillerinde okuma ve yazma da öğretilmelidir. Bu mümkün değilse, bunu mümkün kılmak için önlemler müzakere edilmelidir. (Madde 28.)

2.4. Avrupa'da Azınlıkların Ana Dili

2.4.1. Avrupa Konseyi

Avrupa Konseyi, 46 üye devleti ile Avrupa'daki en eski ve en büyük siyasi işbirliği ve insan hakları örgütüdür (Council of Europe 2009b). BM'ye ek olarak, Avrupa Konseyi'nde önemli insan hakları sözleşmeleri müzakere edilmiştir. AK'ın görevi, üye devletlerin birliğini destekler, insan haklarını ve çoğulcu demokrasiyi korur (Finlandiya BM 2009). Avrupa Konseyi İnsan Hakları 1950 Sözleşmesi'nin 14. Maddesi, ayrımcılığın yasaklanmasına ilişkindir (Avrupa Konseyi İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (SopS 19/1990)). Finlandiya 1989'da Avrupa Konseyi'ne katıldı ve antlaşmayı ile uygulanmasından kaynaklanan içtihatları, Anayasasının temel haklar hükümlerine dâhil etmiştir.

Avrupa Konseyi tarafından sunulan 1992 Bölgesel ya da Azınlık Dilleri Avrupa Şartı (SopS 23/1998) 25 Üye Devletin yürürlüğündedir (Avrupa Konseyi 2010). Şart, Avrupa'nın çeşitli ülke ve bölgelerinde bölgesel veya azınlık dillerinin korunması ve teşvikinin, demokratik ilkelere ve kültürel çeşitliliğe dayalı bir Avrupa'nın inşasını desteklediğini kabul eder. Önsözü, diğerlerinin yanı sıra, bir bölgesel veya azınlık dilini özel ve kamusal yaşamda kullanma hakkının BM Sözleşmesi ilkeleri uyarınca devredilemez bir hak olduğunu değerlendirir. Okulların, okul eğitiminde azınlıklar hakkında bilgi almalarını ve azınlıklara en azından ana dillerinin bir kısmının öğretilmesini şart koşar. Ancak, Şart'ın 1. maddesi, devletin resmî dilinin veya dillerinin lehçelerinin ve göçmenlerin dillerinin bölgesel veya azınlık dilleri olarak kabul edilmediğini sınırlar (Finlandiya Dışişleri Bakanlığı 2006).

Bölgesel ya da Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nın 3(1) Maddesine göre, imzalayan ülkeler, onay sırasında Şart'ın geçerli olduğu dilleri listeleyeceklerdir. Finlandiya 1998 yılında onayladığı bu anlaşmayla sadece İsveç ve Sámi'ye uygulanacağını ve hükümleri sınırlayacağını beyan eder. Finlandiya aynı zamanda, Romanları bölgesel olmayan bir azınlık dili olarak adlandırmıştır (Kotus, 2009).

2.4.2. Avrupa Birliği

Finlandiya, Avrupa Birliği üyesidir. Avrupa Birliği'nin Üye Devletlerde eğitim konusunda bağlayıcı bir politikası yoktur, ancak pratikte politikaları ulusal dil ve kültür politikalarına yansıtılır ve bu durum mevzuatı etkiler (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2010). Dil öğrenimi ve dil çeşitliliğinin teşviki ile ilgili konular Avrupa Birliği'nin için merkezi öneme sahiptir.

Avrupa ülkeleri arasındaki ekonomik ve siyasi işbirliği 1951 yılında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasıyla başlamıştır. Bununla birlikte, 1957'deki başlangıcından bu yana, Avrupa Birliği, altı üyeden oluşan bir topluluktan 27 Üye devlete genişlemiştir. Bunun yanında aday ülkeler de vardır. Genişleyen Birliğin nüfusu 498 milyondur. Üye Devletlerin 24 resmî diline ek olarak, Avrupa Birliği'nde çok sayıda bölgesel, azınlık, göçmen ve işaret dili bulunmaktadır. Bu nedenle Avrupa Birliği tarafından ilan edilen temel ilkelerden biri, Birliğin dil çeşitliliğine saygı gösterilmesi ve çok dilliliği teşvik eden bir dil politikasıdır (Avrupa Birliği, 2007).

Avrupa Birliği Üye Devletleri, bağımsız ülkelerdir. Bu nedenle, federal bir devlet değildirler. BM gibi hükümetler arası bir kuruluş, federasyon veya bir tür aracı da değil. Avrupa Birliği; kurumları, ortak anlaşmaları ve mevzuat aracılığıyla Üye Devletlerinin kaynaklarını bir araya getirir. Bu nedenle, tek tek devletlerin sahip olabileceğinden daha fazla ekonomik, sosyal, teknolojik, ticari ve politik etkiye sahiptir (Avrupa Birliği, 2007).

Avrupa Birliği'nin tüm Üye Devletleri aynı zamanda BM anlaşmalarını onaylayan başlıca ülkelerdir. Bu nedenle Avrupa Birliği içinde akdedilen anlaşmaların çerçeve ilkeleri BM anlaşmalarınınkilerle benzerlik göstermektedir. Antlaşma metinlerinin tekrar eden temasına göre, kültürel hakların herkese için güvence altına alınması gerektiğidir. Kültürel ve dilsel haklar sadece genel anlamda kabul edilir.

Avrupa Topluluğunu kuran Antlaşmanın 149. Maddesine göre (25 Mart 1957), Topluluk kaliteli eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunacak ve Üye Devletlerin dil çeşitliliğine tam olarak saygı gösterecektir. Amsterdam Antlaşması (10 Kasım 1997), temel hakları vurgulayarak insan haklarına saygıyı resmen güçlendirdi. Anlaşma aynı zamanda ayrımcılık yapmama ilkesini de güçlendirdi.

Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi (18 Aralık 2000), ortak bir Avrupa anayasal geleneği fikrini netleştirir. İnsan onuru, adalet, dayanışma, eşitlik ve yurttaş hakları ile ilgilenir. Temel Haklar Bildirgesi, Birliği insan haklarına, temel özgürlüklere ve sosyal haklara bağlar. Buna göre, herkes ücretsiz zorunlu eğitime dayalı eğitim hakkına sahiptir. Ayrıca herkesin mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim alma hakkı olmalıdır. İçerdiği ayrımcılık yasağı, dile dayalı her türlü ayrımcılığı da kapsar. Temel Haklar Bildirgesi'ne göre (18 Aralık 2000, Madde 14, 21 ve 22), Avrupa Birliği kültürel, dini ve dilsel çeşitliliğe saygı duyar.

2000 yılında AB'nin Lizbon Zirvesi, topluluğun ileri düzeyde bilgi temelli bir topluma dönüşmesine yardımcı olacak bir strateji üzerinde anlaşmaya varmıştır. 2002'deki Barselona Avrupa Konseyi'nde, eğitimde rekabete dayalı bilgiye dayalı bir ekonominin, kalitenin iyileştirilmesi, etrafındaki dünyaya açılması ve herkes için eğitime erişimin kolaylaştırılması yoluyla inşa edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. AB, eğitim politikasının bir hedefi olarak çok erken yaşlardan itibaren en az iki yabancı dil öğretme hedefini belirlemiştir (Avrupa Konseyi 2002). 2007-2013 Hayat Boyu Öğrenme Programının (2006/1720/EC) hedeflerinden biri, dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini teşvik etmektir. Araştırmaya göre, zorunlu eğitim sırasında iki yabancı dil öğrenme imkânı, üye devletlerin çoğunda gerçekleştirilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2008).

Avrupa Komisyonu 2010'u Yoksulluk ve Sosyal Ayrımcılıkla Mücadelede Yılı ilan etti. Komisyon, faydaların ve külfetlerin AB ülkelerindeki toplum üyeleri arasında eşit olarak paylaşıldığını vurgular. Amaç, herkesin topluma eşit katkıda bulunabileceği daha kapsayıcı bir Avrupa'dır. Bu yılın amacı, yoksulluk ve sosyal dışlanma ile mücadeleyi güçlendirmektir. Bu yıl yaşanan ekonomik krizin neden olduğu yoksulluk, ulusal sosyal güvenlik sistemlerini de zorlamaktadır. (Avrupa Komisyonu 2010).

3. FİNLANDİYA'DA EĞİTİM SİSTEMİ VE TÜRKÇE ANADİL ÖĞRETİMİ

Başka ülkelerden gelmiş ailelerin çocuklarına yönelik olarak, Finlandiya'da "Ana Dili Dersleri" 1970 yılından bu yana verilmektedir. İlk başta, yalnızca mülteci olarak gelen öğrencilere eğitim verilmiştir. 1987 yılında Millî Eğitim Bakanlığı kararı ile diğer göçmen öğrencilere de eğitim verilmesi kabul edilmiştir. 1994 yılında bu eğitim, temel eğitim müfredatı temelinde dil ve edebiyat müfredatında yer alan konulardan biri olarak tanımlanmıştır. Ancak bu durum 2004 temel eğitim müfredatında yer almamıştır.

3.1. Finlandiya'da Türkler

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa devletleri, toparlanmak ve savaşın yaralarını sarmak için yeniden yapılanma yoluna gitmişlerdir. Bu süreç için iş gücüne ihtiyaç duyan Avrupa ülkelerinin diğer ülkelerden işçi kabul etmeye başlamasına müteakip, 1960'larda ülkemizden de bu ülkelere işçi olarak pek çok vatandaşımız gitmiştir. Kıta Avrupa'sına doğru ilk işçi göçü, Almanya ile Türkiye arasında imzalanan anlaşmayla başlamıştır. Batı Avrupa ülkeleriyle Türkiye arasında yapılan anlaşmalar doğrultusunda Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika gibi ülkelere Türkiye tarafından işçi gönderilmiştir (Şen, 2016). Almanya'ya iş gücü sonrasında diğer ülkelere de insanlarımız çalışmak, para kazanabilmek amacıyla gitmişlerdir. 1960'lı yılların başında giden işçi kafilelerinin düşüncesi, çalışıp para kazanıp hemen geri dönmekti. Evvel emirde geçici bir statüyle işçi olarak giden vatandaşlarımız, sözleşmelerin yenilenmesi ve gidilen ülkedeki imkânların etkisiyle ailelerini yanlarına almıştır (Esendemir, 2021). Böylece Batı Avrupa'da kalıcı olarak yaşayan Türk nüfusunda ciddi bir artış meydana gelmiştir.

Almanya'dan sonra pek çok Avrupa ülkesiyle de iş gücü alımına dair anlaşmalar imzalanmasıyla özellikle Almanya, Fransa, İtalya, Belçika gibi ülkelere yoğun bir işçi akını olmuştur. Ancak Finlandiya'daki Türk göçünün tarihi, diğer Avrupa ülkelerinden önemli ölçüde farklıdır. Finlandiya, Türkiye'den diğer Batı Avrupa ülkelerinde olduğu kadar yoğun bir göç yaşamamıştır. Finlandiya göçmenlik mevzuatı ve uygulamaları nedeniyle zincirleme göç zor olmuştur. Türkler, diğer göçmen grupları gibi, 1980'lerin

sonlarından itibaren Finlandiya'ya taşınmışlardır.

Finlandiya İstatistik kurumuna göre (2020), 31 Aralık 2020'de Finlandiya'da toplam 10 039 Türk vatandaşı kalıcı olarak yaşamaktadır. Erkeklerin kadınlardan önemli ölçüde daha fazla olması dikkat çekicidir. Resmî istatistiklere göre, Türkiye'de doğan fakat Finlandiya'da kalıcı olarak ikamet eden 8753 kişi vardır.

İstatistik kurumuna verileri Türk göçünün esas olarak Türk erkekleri ve Fin kadınlar arasındaki evliliklerle ilgili olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. 2020 yılında, bu tür 53 evlilik kaydedilmiştir (Finlandiya İstatistik kurumu 2020). Türk evli erkeklerin yarısından fazlası Fin bir kadınla evliyken, Fin erkeklerle Türk kadınları arasındaki evlilikler nadirdir (Ylänkö, 2000).

Ülkedeki göçmen topluluklar nüfusa oranla ve sırasıyla Estonya, Rusya, Irak, Çin, İsveç, Tayland, Hindistan, Suriye, Vietnam, Somali, Ukrayna, Türkiye ve diğer ülke vatandaşları oluşmaktadır. Görüldüğü üzere nüfus yönünden on ikinci sırada bulunan Türkler, Finlandiya'da söz sahibi olacak seviyeye ulaşmamışlardır.

3.1.1. Temel Bir Hak Olarak Kişinin Anadilini Öğrenme Hakkı

Çok dilli öğrencilerin ana dillerinin öğretimi ile ilgili mevzuat Finlandiya'da bir kamu hukuku meselesidir. Kamu hukuku, kamu gücünün kullanımı ve bu gücün bireyle ilişkisi ile ilgilidir. Anayasa hukuku, bireyin hukuki statüsünü ve kamu gücünün kullanılmasının gerekçelerini tanımlar ve temel haklar yoluyla hukukun tüm alanlarıyla bağlantılıdır. Anayasa hukuku idare mahkemesinde somutlaştırılır. İdare mahkemesinin görevi, kamu yönetimini düzenlemek ve bireyleri kamu gücünü kötüye kullanılmasından korumaktır. İnsan hakları yoluyla bireyler de uluslararası hukukun öznesi haline gelmiştir. Uluslararası kamu hukuku, geleneksel olarak devletlerin egemenliğini sınırlamıştır, ancak Avrupa entegrasyonu sürecinde ilerleme yoğunlaşmıştır. Finlandiya'nın egemenliğinin bir kısmı da Avrupa Birliği ve kurumlarına devredilmiştir (Husa ve Pohjolainen, 2009).

Finlandiya mevzuatı uluslararası ve Avrupa insan hakları sözleşmeleriyle uyumludur. Ülke, 1995 yılında kapsamlı bir temel haklar reformu geçirmiştir. Reformun temel amacı, uluslararası insan hakları sözleşmelerinin yükümlülüklerini yerine getirmektir. Temel haklar reformu, temel haklar hükümlerini yasal olarak tüm

kişileri de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Temel haklar tüm hukuk sisteminde ortaktır ve beş gruba ayrılabilir (Husa ve Pohjolainen, 2009):

- Kişilik hakları ve güvenliği,
- Eşitlik hakları,
- Temel siyasi haklar,
- Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar,
- Kolektif haklar.

Finlandiya'da eğitim sistemi, herkese eşit eğitim fırsatları sunarak eğitim seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Finlandiya'da okul öncesi eğitimden yüksek eğitime kadar eğitim ücretsizdir.

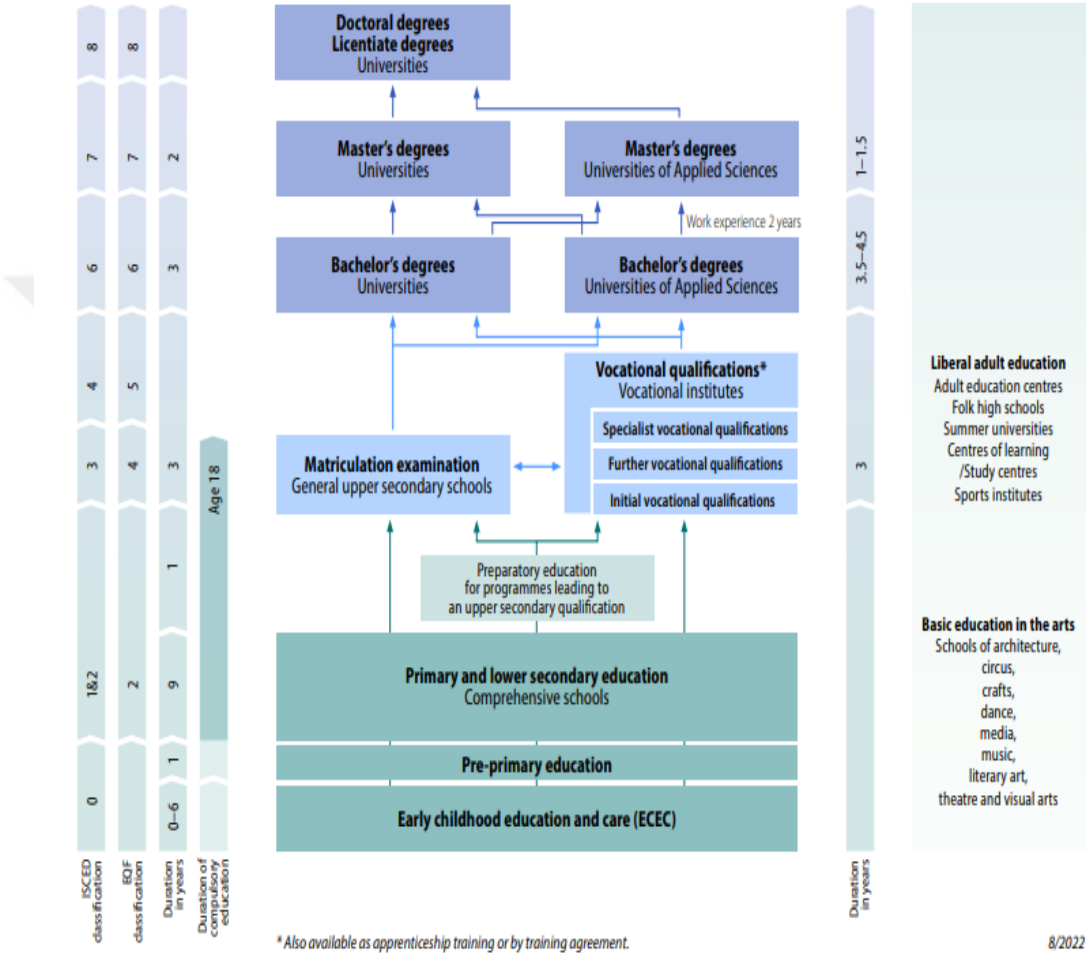
3.2. Finlandiya Eğitim Sistemi

Tablo 3: Finlandiya Eğitim tarihi

1866	Ulusal Okul Yönetmeliği
1883	Helsinki'de kurulan ilk karma okul
1921	Zorunlu eğitim yasası (7-13 yaş)
1948	Okul öğle yemeği yasası (ücretsiz öğle yemeğinin başlangıcı)
1970	Temel okul sistemi uygulamaya konuldu
1971	''Haftanın beş günü çalışma'' sunuldu
1984	Çocuklara yönelik fiziksel ceza yasağı
1990	Eğitim reformları
1991	Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edildi
2021	Zorunlu eğitim yasası (7-18 yaş)

Saara Tuomala, 2004. Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Finlandiya'da okul öncesi eğitimden yüksek eğitime kadar eğitim ücretsizdir. Herkese eşit eğitim fırsatları sunar. Zorunlu eğitim 2021 yılı itibari ile 1. sınıftan ikinci derece eğitimin (meslek okulu ya da lise) bitişine kadar olan süreyi kapsar. Finlandiya'da kalıcı olarak ikamet eden tüm çocuklar, zorunlu eğitime katılmak zorundadır.



Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, https://okm.fi/en/education-system [23.09.2022]

3.2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin ve zorunlu eğitimin bir parçasıdır. İlkokul öncesindeki bir yıllık sureyi kapsar. Bu, çocuğun hayatındaki önemli bir yıldır ve bu süre zarfında çocuk, becerilerini farklı alanlarda geliştirir. Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin bir parçası olmasına rağmen eğitimin amacı çocuğu okul için şekillendirmek değildir. Okul öncesi eğitim genellikle tüm akademik yıl boyunca sürer ve yasaya göre en az 700 saat verilmesi gerekir. Bu, öğretimin günde 4 saat düzenlendiği anlamına gelir. Belediye, çocuklar için okul öncesi eğitim düzenlemekle yükümlüdür ve eğitim ücretsizdir. Çocuğun okul öncesi eğitim süresince diğer erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden de yararlanma hakkı vardır. Bu, çocuğun anaokulundan sonra örneğin ek gündüz bakımında kalabileceği anlamına gelir. Okul öncesi eğitim, Temel Eğitim Yasası ile düzenlenir ve Talim Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim müfredatının temelleri tarafından yönlendirilir. Belediyeler tarafından kendi çıkarlarına uygun yerel bir versiyonu hazırlanır. Yasaya göre okul öncesi eğitim temel eğitimin bir parçasıdır, ancak müfredata göre erken çocukluk eğitimi ile aynı seviyededir. Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre, bu durum okul öncesi eğitimin nereye ait olduğu konusunda kısmen belirsizliklere yol açmıştır.

Ebeveynler okul öncesi eğitimin önemli bir parçasıdır ve çocukları okula başlamadan önce ve sonra eğitimin hedefleri hakkında çok önceden bilgi alırlar. Müfredatın basında çocukların farklı dilsel, kültürel, ideolojik ve dini geçmişleri olumlu bir şekilde dikkate alınmasına ve çocukların kimliklerinin gelişimi desteklenmesine de vurgu yapılır (OPH, 2016, s. 13.).

Okul öncesi eğitimin görevi, çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme koşullarını teşvik etmektir. Temel Eğitim Yasası, bu eğitimin amacının, çocuğu desteklemek ve onlara yaşam için bilgi ve beceriler kazandırmak olduğunu belirtir. Çocuğun öz benliği, oyun ve olumlu öğrenme deneyimleri ile güçlendirilir. Bu eğitimle çocuğa farklı etkileşim durumlarını tanıma, kendini yeni yollarla ifade etme ve yeni öğrenme ortamlarını tanıma fırsatları da sunulur. Çocuklar dünyayı anlamayı öğrenirler. Pedagojik olarak, erken çocukluk eğitimine uygun pedagoji

kullanılmaktadır ve okul öncesi eğitimde ağırlıklı olarak oyun hâlâ güçlü bir öğrenme şeklidir.

Okul öncesi eğitimde, çocuğun gelecekteki eğitim yolunu kolaylaştırmak için farklı çalışma biçimleri öğretilir. Çocukların yaşamdaki günlük becerileri dikkate alınır ve çocuğun öğrenmekten zevk alması teşvik edilir (OPH 2016: 12–15). Değer temelli bu eğitimde her çocuğun kendi başına benzersiz ve değerli olduğu hissettirilir. Çocuğun, bir birey ve topluluğunun bir parçası olarak hissedilme ve görülme hakkı vardır. Çocukların farklılıklarına ve farklı davranış biçimlerine değer verilir. Günlük yaşamda, çocuklara kendilerinin ve diğer ailelerin geleneklerine değer vermeleri ve saygı duymaları konusunda rehberlik edilir. Dil farkındalığı da okul öncesi eğitimin bir parçasıdır ve çocukların dil gelişimleri desteklenir ve kendilerini birçok farklı şekilde ifade etmeleri teşvik edilir (OPH 2016: 16–19.).

Okul öncesi eğitimin özel amacı, iki dilli ve çok dilli çocukları kendi dillerinde desteklemektir. Çocuğun Fince ya da İsveççe becerileri desteklenirken ve geliştirilirken çocuğun kendi ana dilinin gelişimi desteklenir. Öğretim her zaman çocuğun seviyesini ve Fince veya İsveççe öğrenmeye hazır olup olmadığını da dikkate alır. Talep olması ve belediyenin imkânı olması durumunda, ikinci dil olarak Fince veya İsveççenin ayrı öğretimi ve çocukların anadillerinin öğretimi düzenlenebilir. Belediye ayrıca göçmen kökenli çocuklar için hazırlık eğitimi düzenleyebilir.

Okul öncesi eğitimde dinler ve değerler bakış açılarını tanıtılır. Amaç, çocukların farklı dinlere ve bakış açılarına anlayış ve saygı duymalarını teşvik etmektir (OPH, 2016, s. 35). Böylelikle bireyleriin farklı fikir ve inançlara karşı hoşgörü geliştirilmesi sağlanır. Çok renkli ve çok sesli bir toplumda demokratik bir yaşam sürebilmek için hoşgörü temellerinin erken çocukluk yaşlarında atılması çok önemlidir. Bu eğitimi edinmiş çocuk, ülkesinde yer alan farklı din ve değer yargılarına karşı müsamaha gösterecek, farklılıklara duyduğu saygının etkisiyle, kendisinden farklı görüş ve inanışta olan fertlerle birlikte yaşamanın yollarını arayacaktır.

3.2.2. İlköğretim

Okul öncesi eğitimden sonra başlayan, birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar süren temel eğitimdir. Bir sınıfta 20 ila 25 öğrenci bulunur, ancak sınıfın durumuna bağlı

olarak genellikle daha küçük gruplara da ayrılabilirler. Millî Eğitim Bakanlığı, derslerin gün ve saatlerini düzenler. Temel Eğitim yasasına göre bir akademik yılda 190 gün ders vardır ve cumartesi ve pazar günleri tatildir (Finlex; Perusopetuslaki, 21.8.1998/628). Sonbahar dönemi ve bahar dönemi olmak üzere iki yarıyıl vardır. Bahar döneminin sonu, Temel Eğitim Kanununa göre 22. haftanın son iş günü yani mayıs sonu veya haziran başıdır. Bu tarihten ağustos ayının ortasına kadar öğrencilerin yaz tatili vardır.

Sınıflara göre haftalık minimum ders saati sayısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Ders saatleri

1. ve 2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. ve 6. sınıf	7. ve 8. sınıf	9. sınıf
20 saat	22 saat	24 saat	25 saat	29 saat	30 saat

1. ve 2. sınıflar için günde en fazla 5 saat, diğer sınıflar için en fazla 7 saat ders vardır.

Opetus Hallitus, https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat [03.10.2022]

İlköğretimin ana özelliklerinden bazıları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

- Akademik yetenek testi yoktur. Başkalarıyla kıyaslamak yerine ögrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamak amaç edinilmiştir.
- Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersleri oldukça önemlidir. 2010'ların başından beri her çocuğa tablet veren okulların sayısı artmıştır ve matbu ders kitaplarının kullanımı azalmıştır.
- Okul ve ev arasında iletişimin devamı için ”wilma” uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama ile aynı belediye içerisindeki tüm okullar kendi aralarında iletişim kurabildikleri gibi veli ile iletişim yine bu platform uzerinden gerçekleşmektedir. Ögrencinin devamsızlık, not ve beceri bilgileri bu uygulamaya kaydedilir.
- Destek eğitimi önemlidir. Disleksili çocuklara, belirli konularda zayıf olan çocuklara, yabancı ülkelerden geldiği için Fince dil becerisi iyi olmayan çocuklara vs. destek eğitimi verilir. Bunun için bu alanda yetişmis özel öğretmenler ve yardımcılar vardir.

- Okullarda kulüp faaliyetleri yoktur. Hobi etkinlikleri okul eğitiminde yer almamaktadır.
- Tüm öğretmenler yüksek lisans derecesine sahiptir. Birçok öğretmenin pedagoji ve eğitim psikolojisi gibi yan dal eğitimi bulunmaktadır.

3.2.3. Lise ve Meslek Okulu

İlkögretim egitiminden sonra, öğrenciler lise düzeyine devam ederler ve genel lise eğitimi ile mesleki eğitim ve öğretim arasında seçim yaparlar. Lise genellikle üç yıl sürer ve öğrenciler mezun olacakları yılın ilkbaharında ulusal okul bitirme sınavına girerler (Ministry of Education and Culture, 03.10.2022). Sınavı başarı ile geçenler üniversiteye veya uygulmalı bilimler üniversitesine başvurabilirler. Öğrenci 18 yaşını dolduran bir yetişkin olarak okulu bitirdiği için Finlandiya'da liseden mezun olmak üniversiteye girmekten daha önemlidir.

Meslek okullarının sunduğu alanlar da oldukça geniştir. Beşeri bilimler, ekonomi, işletme, medya, teknoloji, müzik, tasarım, mobilya yapımı, tıp, bakım, sağlık, güzellik, spor, makine/elektrik, gıda, yemek pişirme, denizcilik, ormancılık, peyzaj, doğa, seyahat, inşaat mühendisliği, inşaat vb. öğrencilerin seçebileceği bir çok bölüm vardır. Çoğunlukla iki ya da üç yıl içinde mezun olduktan sonra, öğrenciler kendi alanlarında iş bulabilirler.

3.3. İki Dillilik

Türkçe sözlüğe göre; kişinin bebeklik çağından itibaren ailesinden ve bulunduğu toplumdan edindiği ilk dile “ana dili” denilmektedir (TDK, 2012). Ana dili dışındaki dillerde iletişim kurabilen fertler, “iki dilli” olarak tanımlanmaktadır (Achmet, 2005, s. 45). Ancak pek çok nedenden ötürü bireyler kendi ülkelerinden farklı yerlerde ikamet etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu türden durumlara sahip kişilerin birden çok dili öğrenmek ve de konuşmak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Doğduğu ülke dışında farklı bir ülkede ikamet eden ve o ülkenin de lisanını kullanan kişilere “iki dilli” denilmektedir. İki dilli bir yaşam sürme durumu ise literatürde “iki dillilik (bilingualism)” şeklinde ifade edilmektedir (Demir, 2010). İki dillilik, iletişim aracı olarak iki veya daha fazla dile sahip olan bireyin psikolojik durumudur (Hamers ve Blanc, 1989, s. 265).

İki dillilik, ele alınan bağlam doğrultusunda farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Beceri, yaş, siyasi grup, kültür, gelişim gibi özellikler açısından incelemeye tabi tutulmasına göre iki dilliliğin tanımı değişebilmektedir. Esendemir (2021, s. 300)'in de ifade ettiği üzere "bireysel bazda düşünüldüğünde kişinin birden çok dili erken veya ilerleyen yaşlarda edinmesi anlamında kullanılan iki dillilik aynı zamanda toplumsal zeminde birden fazla dilin kullanımda olduğu bağlamlara karşılık gelmektedir." Yani fert planında ve toplum bazında iki dillilik, bağlamsal açıdan değişkenlik gösterebilmektedir. Birden çok boyutu olan bu olgu, araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Gün geçtikçe hızlanan teknolojik gelişmeler ve değişen dünya, küresel bir hâl almakta, sınırlar belirsizleşmekte, insan hareketliliği artmaktadır. İnsanlar günümüzde, tarihte hiç olmadığı kadar yüksek düzeyde hareket etmekte, kısa veya uzun süreliğine başka il veya ülkelere seyahat etmektedir. Sözkonusu göç faaliyetleri neticesinde toplumların demografik yapıları her geçen gün değişmektedir. Misal olarak, Fransa'da yaşayan Fransızlar %30 oranındadır, nüfusun geri kalanı, diğer milletlerden gelen fertlerden oluşmaktadır. Ulus devletler, yerini çok farklı milletten insanların yaşadığı toplumlara bırakmaktadır. Bu durumun sonucunda birbirinden farklı milletlere mensup bireyler bir arada yaşamakta, farklı diller konuşulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avusturalya gibi ülkeler örnek olarak verilebilir. Denebilir ki, iki dillilik, dünya genelinde istisnai bir durum değildir (Esendemir, 2021). Tam aksine, tek dillilik, git gide azalmaktadır. Dolayısıyla bu ortamda esas olan tek dillilik değil iki dillilik, hatta çok dillilik ön plana çıkmaktadır.

İki dilliliği ortaya çıkaran birçok sebep bulunmaktadır. Çeşitli gerekçelerle insan gruplarının farklı bir mekâna göç etmesi başlıca neden olmakla birlikte diğer sebepler göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil öğrenme istek ve ihtiyacı bir başka neden olarak görülebilir. Bireyler, günümüz dünyasında sosyal veya ekonomik saiklerle farklı bir dil öğrenmek istemektedirler. İstihdam imkânlarını artırmak için dünya dili olarak İngilizce öğrenmek örnek olarak verilebilir. İki dilliliğe yol açan bir diğer unsur, Avrupa ülkelerinin yaptıkları sömürgecilik faaliyetleri sonrası yerel halkın Avrupa dillerini öğrenme ve kullanma durudumudur. Günümüzde Afrika'nın kırsal kesimlerinde dahi Fransızcanın resmî dil olarak kullanılması, bu duruma en

bariz örnektir. Başta İngiltere olmak üzere Fransa, İspanya, Hollanda, Portekiz gibi ülkeler, ham madde kaynağı bulabilmek için gittikleri ülkelerde kendi dillerinin kullanılmasını istemiş, bu isteğin sonucu olarak yerel halk, göç etmediği hâlde yeni bir dile maruz kalmış ve bu dili öğrenmek durumunda kalmıştır.

Alan yazın incelendiğinde iki dillilikle ilgili farklı tanım ve tariflerin olduğu görülmektedir. Ayrıca iki dilliliğin alt başlıklarının da oluşturulduğu göze çarpmaktadır. Öte yandan öğrenilen dillerin kullanılma düzeyi, edinim ve öğrenim sırası, diller arası geçiş durumları gibi hususlar, iki dillilik ve türleri meselesini karmaşık hâle getirmektedir. Grosjean (2008, s. 10), iki dillilik tanım ve tasnifinde işlevsel iki dilliliği dikkate alarak gündelik hayatta birden çok dilin düzenli kullanımı üzerinde durmuştur. Hangi durumların iki dillilik olarak tanımlanabileceği hususu, araştırmacılar tarafından tartışılagelmiştir. Dolayısıyla iki dilliliğin tarifi ve sınırları, hâlâ tartışmalı konular olarak kalmıştır (Yaman ve Dağtaş, 2015).

İki dillilik olgusu, tek başına var olan bir kavram olmayıp farklı sosyal olgularla etkileşim hâlindedir. Örneğin göç, iki dilliliğin ortaya çıkmasına sebebiyet veren bir olgudur. Aidiyet, iki dillilikle birlikte bireylerde oluşan bir kavramdır. Kültür, siyasi grup, birlikte yaşama, kimlik gibi kavramlar, iki dilliliğin ilişkilendirildiği alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 183).

İki dillilik durumu bireyler açısından incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz yönlere sahip bir olgudur. Olumlu yönlerinden bakıldığında iki dilli bireylerin;

- Sosyal etkileşim bakımından daha aktif ve rahat,
- Dil algılaması ve muhakemesi bakımından farkındalık yaratmış,
- Ruhsal uyumlama açısından özgüveninin yüksek oluşu gibi yönlerden avantajlı olduğu görülmektedir.

Ancak yurt dışında ikamet edenlerin iki dillilik durumunun olumsuz yönleri ele alındığında ise;

- Yaşadıkları ülkenin dilini de kendi ana dillerini de yeterli seviyede öğrenemedikleri,
- Eğitim süreçlerinde ve sosyal çevrelerinde pek çok konuda kendilerini yeterli seviyede ifade edemedikleri,
- Ana dilini yeterince öğrenemeyen bireylerin "arada" kalarak lisan yönünden karmaşa yaşadıkları tespit edilmiştir (Koçak, 2012).

İki dillilik kavramının araştırmacıların ilgisini çeken bir olgu olması hasebiyle iki dilli bireyler ile tek dilli bireyler arasındaki farklar araştırılmıştır. Bu iki gruptaki fertlerin ne gibi farklara sahip olduğu irdelenmiştir. Yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuç, iki dilli bireylerin zihinsel bakımdan daha üstün olduğu yönündedir (Özüdoğru ve Dilman, 2014). Çalışmalarda elde edilen bulgular, iki dilliliğin bireylere bilişsel bir avantaj sunduğunu göstermektedir (Esendemir, 2021, s. 300). Genel itibariyle iki dilli bireylerin bilişsel kapasitelerini daha etkin bir biçimde kullandıkları, zihinsel işleyişlerinin farklı bir biçimde seyrettiği dile getirilmektedir. Tüm bu avantajlara rağmen yaşanan ülkedeki şartlar, ülke vatandaşlarındaki ön yargılar, mevcut sosyolojik yapı ve yasal düzenlemelerdeki eksiklik dolayısıyla iki dilli bireyler türlü zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu yüzden iki dilli olma durumunun bireylere sosyal, siyasi ve iktisadi açılardan olumsuzluk yarattığı gözlenen ve ifade edilen bir husustur. Kısaca ifade etmek gerekirse, hem ana dilini hem de yaşadığı ülkenin dilini bilmek ve kullanmak muhakeme yeteneğini ve rasyonel zekâyı üst seviyeye çıkarmaktadır. Bunun tam tersi ise başta ruhsal sorunlar olmak üzere pek çok kişilik bozukluklarına sebep olmaktadır. Eğer ana dili yeterli bir seviyede öğretilirse ancak işte o zaman iki dilli olmanın avantajları yeterince ortaya çıkabilecektir (Güzel, 2010). İki dilli ortamda yetişen çocukların maruz kaldığı sosyal ve psikolojik tehlikeler göz ardı edildiğinde çocukların okul çağında ve ileriki yaşlarda sorun yaşamamaları adına ana dillerini çok iyi öğrenmeleri gereklidir. Aksi takdirde bulunulan ülkenin dili de tam anlamıyla öğrenilemeyecektir. Bu durumda olan bireyler, siyaset, hukuk, ticaret, istihdam gibi alanlarda problemlerle karşılaşabilmektedir.

3.3.2. İki Dillilik Türleri

İki dillilik etken unsurlara bağımlı olarak çeşitli alt türlere ayrılabilmektedir.

Çok dilli olmak ile iki dilli olmak olgularını birbirine karıştırmamak gerekmektedir. (Golynskaia, Hançer, Kaya, 2019).

Kişinin hem ana dili hem de sonradan edindiği dildeki *yeterlilik seviyesi* bakımından üçe ayrılmaktadır:

a. Dengeli (Balanced): Kişinin hem ana dilini hem de sonradan kazandığı dili birbirine eşit bir seviyede kullanabilmesi durumudur. Böyle türden durumlarda kişi, bu iki dili de doğal konuşmacı düzeyinde anlar ve rahatlıkla konuşur. Dile ait olan beceriler neredeyse birbirine yakındır (Haugen, 1973).

b. Kısıtlı (Semilingualism): Kişinin ailesinden edindiği ana dilini de, sonradan kazanım sahibi olduğu ikinci dilini de yetersiz bir seviyede kullanması durumudur. Her iki dili de öğrenebilmek için yeterince süreye maruz kalamamış bireylerde kendini gösterir. Sözcük dağarcıkları sığdır. İkinci dil, ana dilin yerini almaya yakındır (Lucchini, 2009).

c. Baskın (Dominant): Kişinin sahip olduğu dillerden herhangi birisini tercih ederek, o dili de daha etkin ve kapsamlı olarak kullanması olgusudur. Kişi kullanmayı seçtiği dilde, hayatının her anında kendini ruhsal yönden daha rahat ve özgür hisseder. Bu durumun doğal bir sonucu olarak kullanmadığı ve artık çok fazla maruz kalmadığı dili unutmaya başlayacaktır (Cohen, 2012).

Kişinin bir dili ya da dilleri *öğrendiği ortama göre* iki dilli olma olgusunu, halk tarzı ve elit tarz olarak ikiye ayırmak mümkündür (Kużelewska, 2016);

a. Halk Tarzı: Ekonomik veya siyasi vb. nedenlerle farklı ülkelere giden bireylerin, karşılaştıkları iletişim zorlukları sebebiyle zorunlu olarak gittikleri ülke dilini sokaklardan öğrenmesi durumudur. Çoğunlukla hayatlarını sürdürebilmek amacıyla kulak dolgunluğuyla öğrenilir. Ancak ortama uyum sağlamadaki olumsuzluklardan ötürü sosyal yönden ciddi bir baskıya konu olurlar. Halk tarzı ikinci dil öğrenenler, ifade yetersizliği nedeniyle eğitim-öğretim, sosyo-ekonmik boyut gibi pek çok alternatiften mahrum kalabilirler (Ardila, 2012).

b. Elit Tarz: Farklı ülkelere giderek, gittiği ülke dilini okul hayatında örgün

eğitim süreciyle, hem mantığını anlayarak hem de pratik yaparak kazanma şeklidir. Genellikle aileleri tarafından gelecek kaygısıyla çift dilli olmaya kanalize edilmişlerdir. Herhangi bir baskıya maruz kalmadan dil öğrenildiğinden, pozitif neticelere sahip olurlar. Elit tarz kapsamında ikinci dilini öğrenen bireylerin veya çocukların eğitim seviyeleri emsallerine kıyasla daha yüksek olur.

Kişinin / çocuğun beyninde dil gelişimine ait *sembollerinin tasarllanmasına* göre üç gruba ayırabiliriz. Dil sembolleri, iki-üç yılı bulan bir süre zarfında zihinde yer etmektedir. Bunları açıklamak gerekirse; (Cummins, 1991).

a. Bağımlı: Daha etkin kullanılan dil aracılığıyla başka bir dili öğrenme sürecidir. Etkinliği az olan ikinci bir dil kullanılıyorken, yetersiz kalınan noktada daha etkin kullanılan dile ait kelimelerden alıntı yapma durumudur. Konuşma esnasında, bir kelime hatırlanamadığında, genellikle daha etkin kullanılan ikinci dile aniden ve istemsizce bir geçiş yapılır.

b. Eklemeli: Bir ifadenin farklı iki şekilde aktarılabilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. İki dil de aynı sosyal çevrede öğrenildiğinden, kişi o esnada hangi dilde etkileşim içindeyse hiç zorlanmadan o dilde kendisini rahatlıkla ifade eder.

c. Eşgüdümlü: İki dil de aynı sosyal çevrede öğrenilmemiştir. Önce bir dil öğrenilmiş akabinde ikinci dil öğrenilmiştir. Bu diller şahsın zihninde ayrı ayrı yer tutarlar.

3.3.3. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri

İki dilli olarak yetişen çocukların / bireylerin, tek dilli yetişen kişilere kıyasla entellektüel açıdan daha üst seviyede oldukları, daha zengin bir fikir yapısına sahip oldukları, hayatı algılama ve hayata bakış açısı yönünde farkındalık yaratabildikleri aşikardır. Çünkü iki dillilik demek aynı zamanda iki kültürlülük demektir. İki dilli olmak diğer bir deyişle çok kültürlülüğe maruz kalmak, bireye yeni ufuklar vermekte, onun yaşamı süresince daha başarılı olabilmesine zemin hazırlamaktadır.

Şunu da unutmamak gerekir ki, iki dilli kişilerin başarılı olabilmeleri için onlara çok kültürlülük eğitimi verilmelidir. İşte tam da bu noktada "iki dillilerin

eğitimi nasıl olmalıdır?" sorusu akla gelmektedir. İki dillilerin eğitim modelleri konusu bazı denemeler ve çalışmalar yapılmış olup özellikle Batı Avrupa'da uygulanan başlıca eğitim modelleri aşağıda özetlenmiştir (Yıldız, 2012).

3.3.3.1. İmmersiyon (Immersion) Modeli

İmmersiyon (Immersion) kelimesi "daldırma-maruz bırakma" gibi anlamlara gelmektedir. Bu eğitim modelinin iki dilli kişilere uygulanması esnasında, kişi gün boyunca hazır bulunduğu her türden sosyal çevrede, sonradan öğrenmiş olduğu dile maruz bırakılır. Böylece kişinin deneme / yanılma / taklitetme / yaşıtlarından yardım alma yöntemlerini sırasıyla kullanarak o dili kazanması beklenir (Bialystok, Peet, Moreno, 2012).

Bir örnekle açıklayacak olursak, okul çağındaki göçmen bir ailenin çocuğu, ikamet ettiği ülkenin okuluna kayıt edilir. Yerel yaşıtlarıyla beraber gün boyu katıldığı derslerde, zamanla bulunduğu ülkenin dilini anlamaya ve kullanmaya başlar. Önceleri gramer bakımından hatalar yapsa da zamanla gramer hataları azalarak makul bir seviyeye ulaşır. İmmersiyon yöntemi dünyanın birçok ülkesinde günümüzde de uygulanmaya devam etmektedir. Türk-Alman Lisesi, Alman-İtalyan Lisesi vb. gibi.

3.3.3.2. Segregasyon (Segregation) Modeli

Segregasyon kelime anlamı itibariyle "farklı olanların ayrıştırılması" olarak tanımlanmaktadır. İkidilli kişilerin eğitiminde kullanılmakta olan segregasyon (ayrıştırma) modelinde ise aynı etnik Millîyete sahip çocuklar yaşadıkları ülkenin resmî okullarında homojen bir şekilde bir sınıfta toplanarak, orada eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Ancak segregasyon yönteminde ikamet edilen ülkedeki kişilerle sosyal yönden iletişim daha az olmaktadır. Bu yönüyle bulunulan ülkeye entegrasyon (uyum sağlama) daha uzun süre alabilmektedir. Öte yandan özellikle çocuk yaştaki bireylerin okul içerisinde dışlanma korkusu ise daha az olmaktadır. Hem avantajlı hem de dezavantajlı yönlerinin olmasından ötürü, iki dillilerin segregasyon modelinde eğitilmesini tartışmalı bir duruma getirmektedir (Simopoulos ve Alexandridis, 2019).

3.3.3.3. İki Dilli Okuma-Yazma Öğretim Modeli

Bu eğitim modelinde kişilerin sadece okuma ve yazma ihtiyacı ön planda tutularak, yerleşik bulundukları ülkenin okullarında, okul idaresince belirli saatlerde sadece okuma ve yazma eğitimi verilmesi beklenir. Burada hedef, kişinin ana dilini kullanmasının en temel insan hakkı olduğundan hareketle devletin ana dili öğretimini yerine getirmesidir (Yılmaz, 2020).

Eğitim sadece okulun bir sınıfında belirli günlerde verilmektedir. Ancak iki dilli kişilere yönelik uygulanan bu modelde öğrenciler diğer yerel öğrenciler tarafından dışlandıkları düşüncesine yoğun şekilde kapıldıklarından, beklenen verim elde edilememektedir. Çünkü özellikle küçük yaştaki çocuklar topluluklar halinde yaşamakta olup yaş ilerledikçe daha ferdi bir yaşam tercih edilmektedir. Düz bir anlatımla gerçekleşen eğitimde öğretmenin sadece anlatıcı, öğrencinin ise sadece dinleyici olmasının sıradanlığı yaşanmaktadır.

3.3.3.4. İki Dilli Sınıflar Oluşturma Modeli

Kişinin bulunduğu / yaşadığı ülkedeki devlete bağlı okullarda göçmenlerin kullanmakta olduğu dillere özgü yabancı dillerin de ders programlarına eklenmesi şeklinde uygulanan eğitim modelidir.

İki dilli okuma-yazma eğitimi modelinden ayrılan en önemli husus, yabancı dil sınıfları oluşturarak yerel öğrencilerin de göçmen dillerini öğrenmesini sağlamaktır. Böylelikle hem göçmen öğrencilerin hem de ikamet edilen ülkedeki yerleşik yerel öğrencilerin birbirleriyle daha sağlıklı iletişim geliştirmesi hedeflenmektedir. Bir örnekle açıklamak gerekirse Kanada'da açılmış olan İngiliz-Fransız Lisesi gibi bir okulda öğrenciler hem Fransızca hem de İngilizceyi bir arada öğrenmektedir.

3.4. Türkçe Dil Becerileri

3.4.1. Dinleme

Bireyin öğrendiği ilk bilgiler dinleme yoluyla kazanılır. Okumasını henüz bilmeyen bir çocuk çevresinde olup bitenleri sadece dinlemekle yetinmektedir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. Bu dönemde edinilen bilgilerin ne denli kalıcı ve etkili oldukları

düşünülürse dinlemenin insan hayatındaki önemi daha iyi anlaşılır. Ne var ki okul öncesinde çocuktaki dinleme etkinliği bilinçsiz ve kendiliğindendir. Çocuk bu dönemde neyi, niçin, nasıl ve ne kadar dinlemesi gerektiğini bilmemektedir. Burada iş aileye düşmektedir. Ailelerin duyarlı olup çocuklarına iyi birer örnek teşkil etmeleri gerekir (Arıcı, 2008).

Dinleme, okumayla birlikte anlama becerilerini oluşturmaktadır. Dinleme veya okuma yoluyla bireyler, okudukları veya dinleyip izlediklerindeki anlamlara erişim sağlamaktadır. Anne karnında geçirilen süreçten itibaren hayatımızda yoğun bir şekilde yer kaplayan dinleme becerisi, daha önce edinilen bir beceri olarak diğer becerilere de zemin hazırlamaktadır (Arıcı ve Esendemir, 2021).

İlköğretimde, Türkçe dersinin dört temel beceri alanından biri olan dinleme eğitimine önemli ölçüde yer verilmektedir. Öyle ki daha birinci sınıfta başlayan dinleme etkinlikleri, sekizinci sınıfa kadar hemen her gün çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Türkçe derslerindeki sesli okuma çalışmaları, hikâye, masal vb. okuma ve bunlarla ilgili sorular sorma, sınıf içinde veya dışında yapılan konferans, panel, tartışma gibi etkinliklere katılma, çeşitli materyallerle (radyo, TV, vcd vb.) dinleme çalışması yapma bunlar arasında sayılabilir. Öğretimde dinleme çalışmalarının amacına ulaşması için, başta öğretmenlerin iyi birer dinleyici olmaları ve yapılması gereken etkinlikleri yerinde ve zamanında uygulaması gerekir. Yine dinleme eğitiminin verilmesinde özellikle anne ve babaların davranışlarının önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Bunlardan başka öğrencilerin motivasyonun sağlanması da iyi bir dinleme için gereken önemli şartlardandır. (Arıcı, 2008).

3.4.2. Konuşma

İletişimin ve sosyal hayatın iyice değiştiği günümüzde, diğer dil becerileriyle birlikte konuşma becerisinin de gelişmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için bireylerden konuşma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. İyi bir okuma ve dinleme ile başarılı bir yazma, konuşma eğitimini kolaylaştıran en önemli etkenlerdendir. Bu becerinin gelişmesiyle birlikte bireyler başta kendini iyi bir şekilde ifade etme ve dolayısıyla arkadaşlık kurma, çevre edinme; onlarla iyiilişkiler kurma ve etkileme; bir olayı, düşünceyi tam ve düzgün olarak anlatabilme gibi becerilere ulaşmış olurlar. Konuşma becerisinin gelişmesiyle birlikte bireylerin

iletişim kurma, iş birliği yapma, ortak karar verme, sorun çözme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ile değerlendirme veyorum yapma imkânları da artmaktadır. Yine okul ortamında sözlü anlatım becerisinin gelişmiş olmasıöğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. (Arıcı, Sallabaş & Başaran, 2016)

Duygu ve düşüncelerini karşıdaki kişilere doğru ve güzel bir şekilde ifade edebilmesi hem yaşamındamutlu olması hem de akademik başarısı için elzemdir. Bireylere konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; onların Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Bu yüzden öncelikle bireye doğru ve güzel bir konuşma ortamının sağlanması, daha sonra da bu konuda iyi bir eğitim alması ve bireyin bu konuda sürekli kendini geliştirmesi gerekmektedir.

3.4.3. Okuma

Okuma, dinlemeyle birlikte anlama becerilerini oluşturur. Kavramla ilgili alan yazında yer alan tanımların bazıları ise şu şekildedir:

- Yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır (Arıcı, 2018: 3).
- Okuma, bir okuyucunun anlamak ya da bir yorum yapmak için anlam üzerinde müzakere yaptığı işlemsel bir süreçtir (Tompkins, 2005: 108).
- Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005: 1).

Okumanın tanımlarına bakıldığında yazının veya metnin anlamını kavrama / anlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Okuma tanımlarında anlamadan başka okur, okunan nesne / kitap vb, metnin içeriği / yazı, metnin kaynağı / yazar ve okumanın meydana geldiği ortam gibi unsurlardan söz etmek mümkündür.

Okuma veya okuryazarlık fiziksel, zihinsel, sosyo-kültürel, psikolojik ve hatta

ekonomik yönlerinden bahsedilebilir. Ancak meydana gelişi itibariyle bunları iki boyuta indirgemek mümkündür. Bunlar fizyolojik ve zihinsel süreçlerdir. Çünkü okumanın tanımlarında yazının görülmesi ve anlamın kavranmasının okumada en temel gereklilikler olduğu görülmektedir. Okumanın sosyo-kültürel, psikolojik ve ekonomik boyutları ise becerinin gelişimi ile ilgilidir. Fizyolojik boyut, okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Bu boyutta göz ve diğer ses organları, aktif görme alanı ve açısı, göz-ses uzaklığı veya genişliği, okuma mesafesi, yazı, kâğıt, ışık ve ekran özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Okumanın meydana gelişinde zihinsel işlem süreçleri de son derece önemlidir. Çünkü metnin göz tarafından algılanmasının ardından beyin devreye girer ve okuma sürecindeki ikinci aşama olan zihinsel süreçler başlar (Arıcı, 2018).

3.4.4. Yazma

Yazma, konuşma becerisi gibi bir anlatım etkinliğidir. Yazma eğitimine ilkokulda başlanır, ilkokul ve ortaokulda devam edilir. Etkili ve güzel yazı yazabilmek için iyi bir yazma eğitimi almak ve bunu uygulayabilmek önemlidir. Bu gerçekten hareketle, öğrencilere çocukluktan başlayarak yazma eğitiminin verilmesi, yazılarının incelenmesi ve hatalarının ortaya çıkarılıp bunlara göre çalışmalar yapılması gerekir.

Yazma kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir gereksinimindir. İnsanlarla iletişim kurmak için kişisel, insanları bilgilendirmek, onlara yön vermek, onları aydınlatmak için toplumsal, hangi meslekten olursak olalım yazmak zorunda olduğumuz için uğraşsal bir ihtiyaç olarak görülür. Yazmanın psikolojik, sosyolojik, pedagojik ve dil gelişimi için faydaları inkâr edilemez. Kişi yazmak suretiyle psikolojik problemlerinden sıyrılabilir ve kendini ifade etmenin rahatlığıyla huzur bulur. (Arıcı ve Ungan, 2017)

Etkili ve güzel yazı yazabilmek için öncelikle iyi bir yazma eğitiminin verilmesi ve bunun uygulabilmesi gereklidir Bu gerçekten hareketle, öğrencilere çocukluktan başlayarak yazma eğitiminin verilmesi, yazılarının öğretmenler tarafından incelenmesi ve eksiklerin tespit eilerek bu yönlerin geliştirlmesi gerekir.

4. YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji "Gerçek nedir?" sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

4.2 Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Yapılan araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için;

- Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde belirlenmiştir.
- Katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda da bir araya gelinmiş, uzun süreli bir etkileşim ortamında bulunulmuştur.
- Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir.
- Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir.

- Araştırma verileri ve sonuçları doğrulama amacıyla katılımcılarla paylaşılmış, ilgili diğer araştırmacılara sunularak görüşleri alınmıştır.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Bryman (2004); Cohen, Manion ve Morrison (2007) ve Lichtman'e (2012) göre, çalışma grubunun genellikle küçük olarak tutulduğu nitel araştırmalar zengin ve kapsamlı bilgi toplamak için kullanılır (akt. Çelik ve Arıkan, 2012). Yıldırım ve Şimşek'e göre, olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik ile irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (2005). Creswell'e (2008, 2011) göre de nitel araştırma yöntemi bir ana olgu üzerine odaklanmakta ve katılımcıların görüşleri üzerine temellendirilmektedir (akt. Çelik ve Arıkan, 2012). Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunda öğretmenlere ve velilere farklı sorular sorulmuş ve onların belirttikleri görüşlerden hareketle ayrıntılı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Fenomenolojik analiz; katılımcı tarafından tecrübe edilmiş bir olguya ilişkin psikolojik özü elde etmeye çalışır. Nitel araştırmalarda kullanılan muhakeme süreci algısal olarak parçaları bir araya getirerek bir bütün yaratmayı gerektirmektedir (Akturan ve Esen, 2008). Sanders'e göre fenomenolojik analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; 1) tanımlama, 2) belirleme, 3) ilişkilerin tanımlanması ve 4) esasların (özlerin) kavramsallaştırılması (akt. Akturan ve Esen, 2008).

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yolları ile

derinlemesine analiz yapılmaya çalışılmıştır.

5. BULGULAR

5.1 Ailelerin görüşlerine göre Finlandiya'daki Türkçe Öğretimi

İyi araştırmanın ayırt edici özellikleri güvenilirlik ve geçerliliktir. Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliği, araştırmanın uygulanışının anlatılması ve sonuçlara olabildiğince doğru bir şekilde ulaşılmasıyla sağlanır. Kullanılan sınıflandırmalar ve elde edilen yorumlar da dikkatli bir şekilde gerekçelendirilmelidir. Yöntemlerin çok yönlülüğü araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır.

Ebeveynlere ilk olarak çocuklarını Türkçe derslerine gönderip göndermedikleri sorulmuştur. Ailelerin bu soruya verdiklerini yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Çocuğunuzun Türkçe öğretimi dersi aldırıyor musunuz?

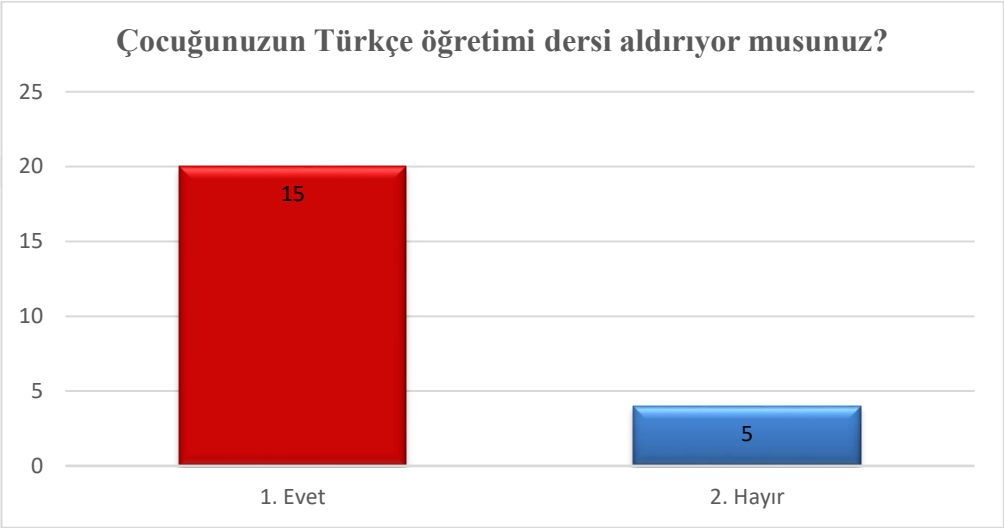
Çocuğunuzun Türkçe öğretimi dersi aldırıyor musunuz? Neden? (n=20)	*f*
Evet, Türkiye'deki akrabaları ile daha rahat iletişim kurabilmeleri için	5
Evet, bölgedeki diğer Türk kökenli akranları ile iletişim kurabilmeleri için	4
Evet, Türk kimliklerini unutmamaları için	4
Evet, ana dil gelişiminin yeni bir dil öğrenmede fayda sağladığı için	2
Hayır, ders saatlerinin çok geç saatte olması	2
Hayır, okulun mesafesi uzak olması	2
Hayır, öğretmenlerin eğitimlerinin yeterli olmaması	1

Ebeveylere yöneltilen bu soruya n=15 evet, n=5 hayır yanıtı verilmiştir. Hayır yanıtını veren ebeveylerin ifadeleri:

"Hayır, *ders saatleri oldukça geç. Kış mevsiminde havanın erken kararması ve hava şartlarının oldukça sert olması küçük bir çocuğun okula gidip gelebilmesi için uygun değil. Her ikimiz de çalıştığımız için maalesef çocuğumuzu Türkçe derslerine gönderemiyoruz..."*(E1).

"Daha önce büyük çocuğumu derslere gönderiyorduk ama dersler boş geçiyordu. Sınıflarda yaş grupları farklı olduğu için öğretmen çocuklara ya müzik dinletiyor ya da video izletiyordu. Bız de bu nedenle Türkçe derslerine göndermekten vazgeçtik..."(E10)

"*Hayır. Derslere giren öğretmen mütercim tercümanlık mezunu. Daha kendi ana dilini doğru şekilde kullanamayan bir kişi nasıl benim çocuğuma Türkçe öğretecek?..."*(E3)



Şekil 1: Ebeveynlerin çocuklarını Türkçe derslerine gönderme oranı

Ebeveynlere çocuklarının temel dil becerilerinın gelişimi ile ilgili soru yöneltilmiştir. Ailelerin bu soruya verdiklerini yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Bir ebeveyin hariç, ortak yanıt yazma becerisinin gelişmediği yönündedir. Yazma becerisinin geliştiğini düşünen aile, bu durumun daha çok kendi çabalarıyla olduğunu söylemiştir.

Tablo 6: Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu?

Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu? (n=15)	*f*
Dinleme becerisi gelişiyor	14
Konuşma becerisi gelişiyor	14
Okuma becerisi gelişiyor	15
Yazma becerisi gelişiyor	1

"*Kızıma erken yaşta okuma yazmayı evde ben öğrettim. Şu an dokuz yaşında ve her iki dilde de hatasız okuyup yazabiliyor. Evde sadece Türkçe konuşuyoruz. Whatsapp'da yazışırken sadece Türkçe yazıyoruz.... Bence dil becerilerinin gelişmesinde en büyük rol bana ait. Eminim derste de öğreniyordur ama ailenin çabası olmazsa tek başına fayda sağlamayacağını düşünüyorum...*" (E2)



Şekil 2: Türkçeyi özenli kullanma durumu

Ailelere yöneltilen çocukların Türkçeyi konuşma ve yazmada bilinçli kullanıp kullanamadığı sorusuna n=9 evet, n=4 hayır ve n=2 bilmiyorum yanıtı verilmiştir.

"Bilmiyorum, açıkcası buna cevap vermem çok zor, çünkü ben de çok iyi konuşup yazan biri değilim. Öğretmenine sorarsanız o daha iyi bilir..." (E4)

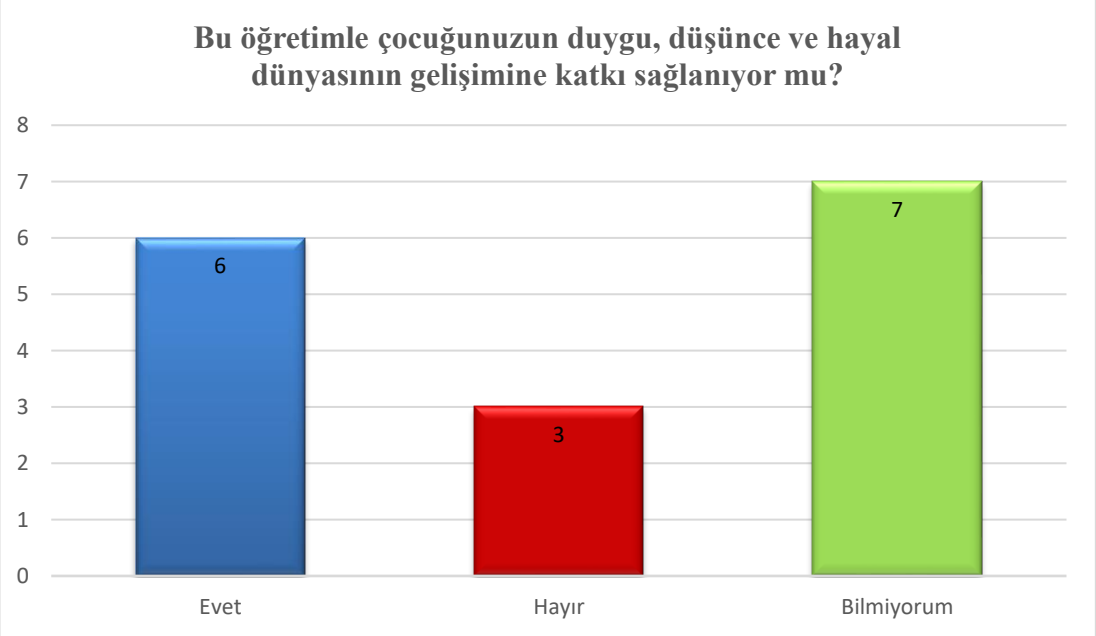
"Hayır, çünkü ne zaman Türkçe konuşmaya başlasa mutlaka araya Fince kelimeler katıyor. Ama arkadaşlarıyla Fince konuşurken hiç Türkçe kelime duymuyorum. Bu çok tuhaf..."(E15)

Ebeveyinlere yöneltilen çocuğun söz varlığının gelişimi ile ilgili soruya n=11 evet, n=4 hayır yanıtı verilmiştir.

"Evet, bence gelişiyor. Bir defa eve geldiğinde 'Kopuz ne demek biliyor musun anne?' diye sordu. Ben hayır deyince bana nasıl bir müzik aleti olduğunu anlatıp durdu. Her hafta yeni bir şey öğreniyor..." (E4)

"Kesinlikle hayır, tüm çocukların dil seviyesi aynı olmadığı için mi bilmiyorum ama her hafta aynı şeyi tekrarlayıp duruyorlar..."(E18)

" Her ay yeni bir hikaye kitabı okuyorlar derste. Tabii ki bu şekilde yeni kelimeler öğreniyor..." (E2)

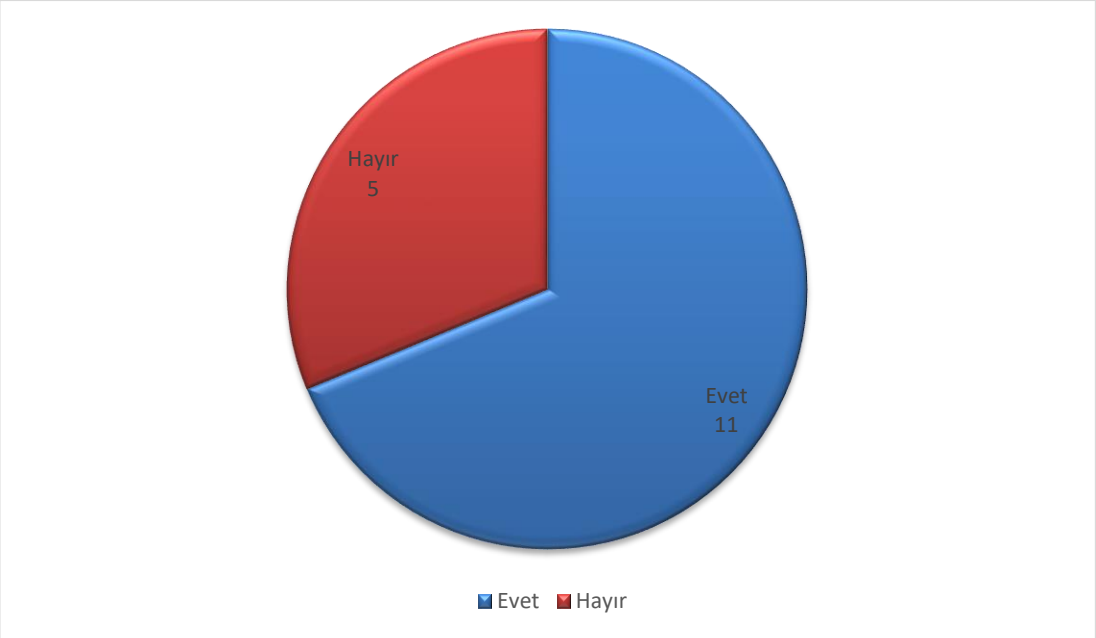


Şekil 3: Duygu, düşünce ve hayal dünyasına katkı sunma durumu

Ailelere yöneltilen “Bu öğretimle çocuğunuzun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlanıyor mu?” sorusuna n=6 evet, n=3 hayır ve n=7 bilmiyorum yanıtı verilmiştir.

”Çocuğumda tabii ki gelişme var ama bunun nedeni Türkçe dersi mi yoksa farklı nedenler mi tam olarak belirtmek çok zor. Bu nedenle emin değilim...” (E2)

Finlandiya’da çocuklarda okuma alışkanlığının gelişmesi için okul öncesi eğitimden başlayarak kütüphaneye geziler düzenlenir. Her çocuğun ilköğretim birinci sınıftan itibaren bir kütüphane kartı bulunur. Her kütüphanede çocuklar için bir oyun alanı vardır. Ailelerin düzenli olarak gittikleri, çocuklarla vakit geçirdikleri yerlerdir. Finlandiya kütüphanelerında bir çok dilde kitap bulmak mümkündür. Ancak ebeveynler çocuklarının okumaları için yaşlarına uygun kitap bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirttiler. Anadil eğitimi düzenleyen belediyelerin de bu konuda yeterli desteği sağlamadıkları konusunda hemfikirdirler. Ancak Türkçe derslerinin çocukların okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanılması sorusuna n=11 evet, n=5 hayır yanıtı verilmiştir.



Şekil 4: Bu öğretimle çocuğunuzun okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı yapılıyor mu?

Aileler, sözkonusu derler aracılığıyla çocuklarının okuma-yazma sevgisinin geliştiğini ve okuma-yazma alışkanlığı kazandıklarını düşünmektedirler. Bu bulgu, derslere yönelik aile görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 7: Bu öğretimle çocuğunuzun millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapılıyor mu?

Bu öğretimle çocuğunuzun millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapılıyor mu? (n=15)	*f*
Millî değerleri gelişiyor	13
Ahlaki değerleri gelişiyor	14
Tarihi bilgisi gelişiyor	9
Kültürel değerleri gelişiyor	13

Velilerin çoğunluğu Türkçe derslerinin Millî, ahlaki, tarihi ve kültürel değerlere katkı sağladığını düşünmektedir (Tablo 4).

"... Her Millî ve dini bayramlarda öğretmen resim ödevi veriyor. O resim yeni ödev gelene kadar duvarda asılı kalır. Yaşından dolayı tarih kavramları biraz karmaşık geliyor şu an için ama Millî değerlerinin geliştirdiğini düşünüyorum...'' E17

" Oğlumun öğretmeni Âşık Veysel, Mevlana, Yunus Emre, Mehmet Akif Ersoy gibi her ay bir kişinin hayatını ve eserlerini anlatıyor. Sınıfta öğrendiği her şeyi eve geldiğinde bize soruyor. Bilemediğimizde de çok keyifli bir şekilde bize anlatıyor ve bunları bilmemiz gerektiğini söylüyor...'' E2

5.1.1 Ailelerin Türkçe Dersleri İçin Eleştiri ve Çözüm Önerileri

Ebeveynler çocukların Türkçe derslerine katılımına teşvik edici unsurların olması gerektiği kanaatindedirler. Veliler;

- çocuklarının bu dersi gereksiz gördüklerini,
- ders saatlerinin uygun olmamasını,

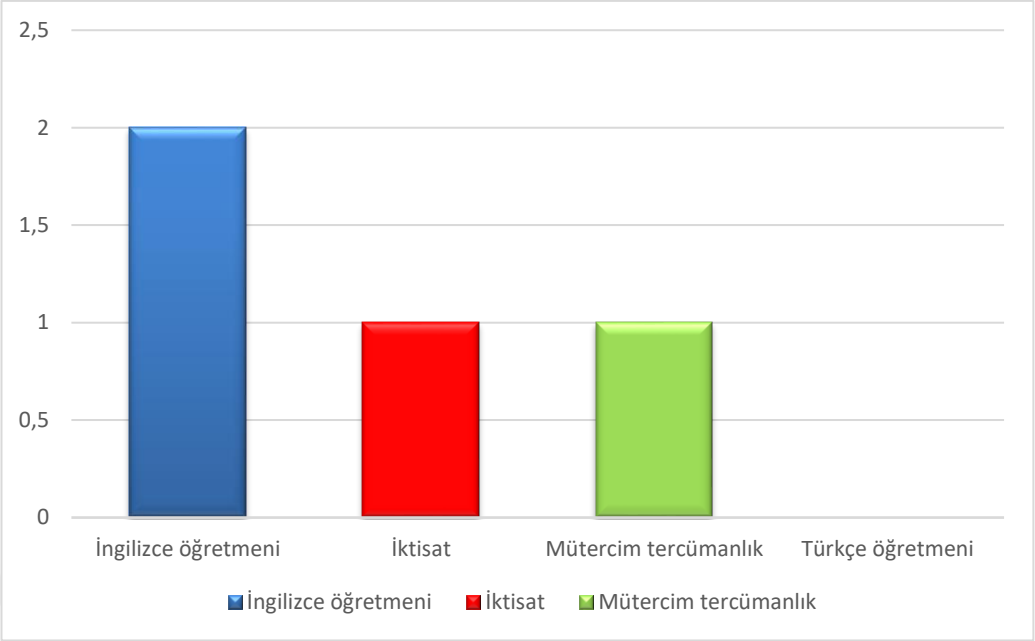
- derslerin olduğu okul-ev arası mesafenin uzak olmasını,
- öğretmenlerin neredeyse her yıl değişmesini,
- dil seviyeleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını,
- öğretmenin bilgi düzeyinin yetersizliğini eleştirmişlerdir.

Bir çoğu Türkçe dersinin diğer seçmeli yabancı diller gibi müfredata dahil edilmesinin çözüm yollarından biri olduğu görüşündedir. Velilerden biri Rusça, Almanca, İngilizce, İspanyolca dillerinde olduğu gibi bir sınıfın çift dilli eğitim olarak ayrılmasını, dileyen öğrencilerin derslerinin Fince-Türkçe olarak işlenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bir başka veli ise belediyelerin ödeneklerinin yetersiz olmasından dolayı bu şekilde derslerin devam etmesinin uygun olduğu görüşündedir.

5.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Finlandiya'da Türkçe Öğretimi

Araştırma, incelenen olguyu anlamayı amaçlayan nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, Uusima şehrinde çalışan Türkçe ana dil öğretmenleridir. Araştırma, 2019-2022 eğitim dönemindeki öğretmenlerle iletişime geçilerek gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin iletişim bilgileri bulundukları eğitim kurumlarından alınmıştır. Toplam 6 öğretmenle iletişime geçilmiş bunlardan 4'ü görüşmeyi kabul etmiştir. Dolayısıyla yanıt oranı 4 olup, çalışmanın geçerliliği açısından yeterince yüksektir.

Öğretmenlere eğitim geçmişleri ile ilgili soru soruldu. Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin eğitim yelpazesinin geniş olduğu ortaya çıktı. Görüşmeye katılan öğretmenlerin arasında ingilizce öğretmenliği (2), iktisat (1) ve mütercim ve tercümanlık (1) mezunu bulunuyordu. Öğretmenlerin lisans mezunu olmasına rağmen, cevaplara dayanarak, Fin okulunda Türkçe öğretmenlik görevi için bir yeterliliğe sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Nitelikli bir öğretmenin olmaması, Türkçe derslerine katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmede önlerine çıkan bir engel oluşturmuştur.



Şekil 5: Görüşmeye katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlar

Finlandiya'da ana dil eğitiminin zorunlu olmaması nedeni ile belediyelerin öğretmen seçimlerinde ortak bir uygunluk kriteri bulunmaması sorununu ortaya çıkarmıştır. Zorunlu yabancı dil derslerine katılan bir öğretmen ile Türkçe öğretmeni aynı işi yapıyor olsa bile öğrenciye sağladıklarını yararın aynı olmadığı düşünülebilir.

Öğretmenlere ne kadar süredir Türkçe öğretmenliği yaptıkları sorulmuştur: n=2 üç yıl, n=1 iki yıl, n=1 bir yıl yanıtları verilmiştir. Öğretmenlerin zorlu çalışma koşulları görev yapma sürelerinin kısa olma nedeni ile açıklanabilir.

Farklı dil seviyesi ve farklı yaş grubunun oluşturduğu ondan fazla öğrenciden oluşan heterojen gruplara ders vermek gerçekten büyük bir zorluktur. Öğretmenin her öğrencinin seviyesi için ayrı bir müfredat oluşturması gerekir. Bunun yanı sıra her dersin farklı bir okulda olması ulaşım sorununu da doğurmaktadır.

"Hafta içi dört gün dersim vardı ve dersim saat 18.00'de bitiyordu. Küçük çocuğumun evde beni bekliyor olması oldukça can sıkıcı bir durumdu. Özellikle kış mevsiminde eve varış sürem daha uzun oluyordu. Bu nedenle işi bırakmaktan başka çarem kalmadı.'' (O1)

Türkçe derslerine karşı ailelerin tutumu sorulduğunda ‘ilgisiz’ yanıtı alınmıştır. Öğretmenlere göre ders ile ilgili sorumluluğun yarısı aileye ait olmalıdır. Öğretmenin öğrenci başına sahip olduğu kıt kaynakları hesaba kattığınızda bu anlaşılabilir bir durumdur.

”Veliler her şeyi bizden bekliyor. Türkçe dersi zorunlu bir ders olmadığı için hiç önemsemiyorlar. Onlara göre bu ders çocuk için sadece bir hobi” (O4)

Öğretmenler, öğrencilerin dört temel beceri gelişimleri ile ilgili yöneltilen soruya en büyük problemin yazma becerisi ile olduğunu belirttiler. Yazarken sesin Fin alfabesinde ki karşılığını sıklıkla kullandıklarını, ‘ç’ ve ‘ş’ harfleri yerine ise ‘ch’ ve ‘sh’ yazdıklarını ve ‘ğ’ harfini kullanan öğrenci sayısının azınlıkta olduğunu söylediler. Örneğin ‘yağmur’ kelmesini yazarken ‘yaamur’ yazmaları gibi. Tablo 5’de sıkça yapılan harf hataları gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin yazarken yaptıkları harf hataları

Yazılması gereken harf	Yazılan harf
ç	ch
ğ	-
ı	i
ş	sh
ü	y
y	j

Öğretmenlere göre konuşma becerisinde en büyük etki öğrencilerin ana dilleridir. Örneğin ana dili Türkçeden farklı bir dil olan öğrenci, konuşurken yerel dil olan Fince veye İsveççe kelimeleri cümle içerisinde daha sık kullanmaktadır.

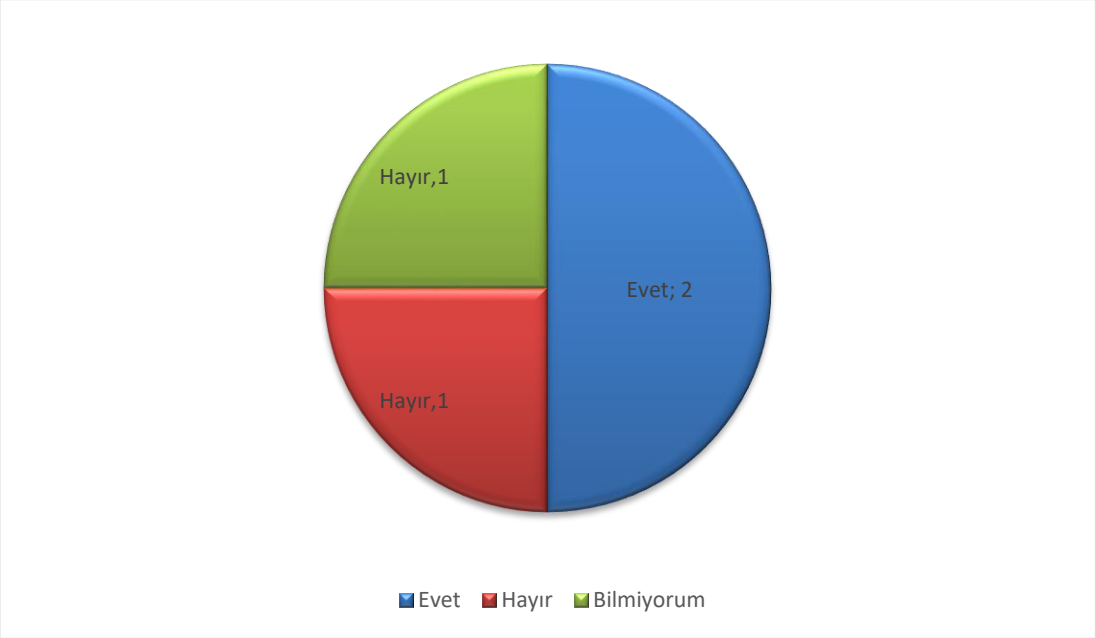
Verilen yanıtlara göre Türkçe derslerinin dinleme ve okuma becerisine katkısı oldukça fazladır. Düzenli olarak okutulan Türkçe masal ve hikâye kitapları, öğrencilerin konuşulanı anlama ve okuma hızlarında belirli bir artış görülmesini sağlamıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesinde ve geliştirilmesinde kendilerini başarılı bulduklarını söylemişlerdir.

"Her öğrencinin dil seviyesi ve yaş grubuna göre her ay farklı bir kitap okutuyorum. Öğrenciler bilmedikleri kelimeleri not alıp bir sonraki derste sınıfta arkadaşları ile paylaşıyorlar. Bu şekilde hem kelime bilgileri gelişiyor hem de akran iletişimleri..." O1

Öğretmenler, Türkçe derslerinin öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyası gelişimine fayda sağladıkları konusunda hemfikirdir.

"*Evet, bence fayda sağlıyor. Mesela, Millî Bayramlarımız ile ilgili ders anlatımı sonrası çocuklardan konu ile ilgili yaş grubuna göre hikâye yazmalarını ya da resim yapmalarını istiyorum. Bazen ortaya çıkan sonuçlar beni bile şaşırtıyor..." O4*



Şekil 6: Bu öğretim öğrencilerinizin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmesine katkı yapıyor mu?

Öğretmenlerden ikisi Türkçe derslerinin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için katkı sağladığını düşünürken (n=2 evet), bir öğretmen katkı

sağlamadığını (n=1 hayır) ve bir öğretmen de emin olmadığını (n=1 bilmiyorum) söylemiştir. Hayır ve bilmiyorum yanıtını veren öğretmenler ders gruplarındaki heterojen dağılımı neden göstermişlerdir.

5.2.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersleriyle İlgili Eleştiri ve Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen "Türkçe öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir? ve "Türkçe öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı? Nelerdir?" şeklindeki sorulara verdikleri cevaplar şu şekilde listelenebilir:

Tablo 9: Öğretmenlerin eleştirileri

Türkçe öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir? (n=4)	*f*
Öğrencilerin derslere devam etme zorunluluklarının olmaması	4
Derslere katılımın gönüllülük esasına dayanması	3
Ders saatlerinin bazen çok geç saatlerde olması	3
Aynı gün içerisinde farklı okullarda derslerin olması (mesafe sorunu)	2
Zorunlu ders olmama nedeni ile değer görememe	1
Dil seviyeleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta olması	1
Maaş sorunu	1

Bunlara ek olarak öğretmenlerin ortak düşüncesi, bir sınıf öğretmeninin yaptığı tüm işi yapmalarına rağmen çalışma hayatında yeterli değeri görmedikleri şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin yukarıda belittikleri sorunlardan dolayı işlerini bırakıp farklı mesleklerde çalışma eğilimi gösterdikleri de yine onların konuyla ilgili söz ettikleri bir görüş olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlere göre Türkçe derslerinin diğer yabancı diller gibi seçmeli bir ders statüsüne dönüşmesi ve okulların programlarında yer almasının sağlanması en çok yer verilen çözüm önerilerinden biri olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlere göre bir başka çözüm önerisi Türkçe derslerine gereken ilgi ve aile katkısının sağlanması için okul çağında öğrencisi olan aileler başta olmak üzere bu ebeveynlerle görüşmeler yapılması, onlara yönelik seminerler programları düzenlenmesi bu derslere yönelik ilgi ve başarıyı artırabilir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Finlandiya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe derslerine katılımını ve temel eğitime ek çalışmalar olarak konumunu incelemektedir. Çalışmanın başında eğitimin yasal dayanağı ve onu etkileyen uluslararası anlaşmalar sunulmuştur. Araştırma bölümünde hem anadili öğretmenlerinin yaptıkları işe ilişkin algıları hem de örneklem grubundaki öğrencilerin velilerinin öğretime ilişkin algıları araştırılmıştır.

Görüşme, çok sayıda karşılaştırılabilir bilgi almanın uygun bir yoludur. Geniş ve çeşitli bir katılımcı grubu hedefleniyorsa, çoğunlukla farklı diller konuşan gruplar için birebir görüşme en iyi seçeneklerden biridir. Sonuçlar birbirini çok iyi tamamlamış ve Türkçe öğretiminin öğretmenler ve öğrenci velileri için ne anlama geldiğine dair oldukça tutarlı bir tablo oluşturmuştur. Öğretimi organize etmenin ve ona katılmanın zorlukları öne çıktı. Mülakat yapılan her iki grubun da öğretmeye olan güçlü bağlılığı ve ana dili öğrenmenin anlamı ve kapsamına olan inançları eşit derecede göze çarpmaktadır. Cevaplar ayrıca Türkçe derslerine katılımı, diğer öğrenimleri destekleyen ayrılmaz bir parça olarak gördüğü izlenimini verdi. Okulda öğrenilen iyi bir Türkçenin, diğer dersler ve kişinin kendi kimliği için önemli bir temel olacağı kabul edilmiştir.

Bu çalışmada incelenen öğrenci grubu küçüktür. Bu nedenle, ebeveynlerinin eğitim geçmişinin öğrenilmesi çalışmanın dışında bırakılmıştır. İki dilli öğrenciler söz konusu olduğunda, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun, çocuklarının kendi ana dillerinin öğretimine katılıp katılmadığını etkileyip etkilemediğinin daha kapsamlı bir şekilde araştırılması faydalı olacaktır. Bilgili ve eğitimli ebeveynler, çocuklarının yeni anavatanlarında eğitim görmelerini desteklemek için eğitimsiz ebeveynlere göre daha iyi fırsatlara sahiptir. Entelektüel sermaye, eğitim yönelimi ve çalışmalarda başarı için ön koşulların anlaşılması kalıtsaldır.

Bu çalışma, Türkçenin temel eğitime ek olarak öğrenme konumunun yetersiz olduğunu göstermiştir. Öğretimin temel eğitimin dışına yerleştirilmesi, öğretimin

düzenlenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin eşit eğitim hakkını baltalayan en önemli gerçek, bu eğitimin düzenlenmesinin belediyeler için gönüllü olmasıdır. Bunu değiştirmenin tek yolu, eğitimin statüsünü yasama düzeyinde, yani Eğitim Bakanlığı ve Parlamentodaki Danıştay aracılığıyla iyileştirmektir.

Türkçe derslerinin temel eğitim dışındaki konumu, öğretimin organize edildiği belediyelerde tüm öğrenciler için aynı olmaması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu, eğitim hakkı olan öğrencileri tek bir belediye içinde bile eşitsiz bir konuma sokmaktadır. Okul-ev arası mesafesinin uzunluğu ve tehlikesi, derslere katılmayı büyük ölçüde etkilemektedir. Belediyelerin dersleri gönüllü organize etmesi, bu derslere ulaşmaya çalışan öğrencilerin yol masraflarının tamamen velilere bırakılabileceği gerçeğine kadar uzanmaktadır. Türkçe dersleri temel eğitimin konusu olsaydı belediye, eğitimi düzenlerken okul uzaklığını dikkate almak zorunda kalacaktı. Öğretime katılımın gönüllü doğası ile birlikte ulaşım sorunları, katılımın önünde gerçek ve önemli bir engel oluşturmaktadır.

Uluslararası anlaşmalarda, otoritelerin kanun ve yönergelerinde dil öğretimi ve anadil değerli şeyler olarak görülmektedir. Ancak pratikte diller eşit olmayan bir konumdadır. Fince ve İsveççe dışında konuşan öğrenciler için ana dil öğretiminin uygulanması, temel eğitimi organize eden belediyenin bu öğretimi düzenlemeye karar verip vermemesine bağlıdır. Temel hakların bir parçası olan ana dil öğrenme hakkı, temel eğitimde katma değer üreten yabancı dil olarak dil öğrenme hakkına göre daha zayıftır. Türkçe dersi okulun günlük akışında görülmez. Bu nedenle, derslere katılmak isteyen bir öğrenci takdir edilmek bir yana, derse ulaşması bile çok zordur. Bu durum, Türkçe konuşan öğrenciler arasında yabancılık duygusunu artırır.

Çocukların Türkçe öğretiminden tamamen yoksun olması, okulla ilgili konularda ebeveynleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlayan dilini geliştirememesi anlamına gelir. Büyük bir anlayış eksikliği varsa, öğrencilerin okulla ilgili problemleri hakkında ebeveynlerine güvenmeleri zor olabilir. Ebeveynler, Fince diline hâkim görünen çocuklarının neden okulla problem yaşadığını her zaman anlayamayabilirler. Ana dili Türkçe olan bir çocuğun ana dilinin temeli olmadan okulda öğretilen tüm konuları yabancı dilde öğrenmesi, çocuk için bir külfettir ve

daha sonra iyi bir şekilde öğrenebilme ihtimali oldukça zayıflatır. Ayrıca bu şekilde, Fin dilini ana dili gibi öğrenebileceğini düşünmek, Fin temel eğitiminde ve ileri eğitimde gerekli olan kavramsallaştırma ve dil becerilerinin zorlu seviyesinin hafife alınmasıdır.

Araştırmanın konusu Uusima bölgesinde düzenlenen Türkçe öğretimidir. İstatistiklerden Türkçe öğretiminin, ihtiyacı olan herkes için düzenlendiği belirtilse de, bu hakka sahip olan öğrencilerden en fazla %75'inin katıldığı sonucu çıkarılmıştır. Öğretime katılmamanın bu çalışmada sunulan nedenlerle mi yoksa başka nedenlerle mi açıklandığını veya gerçekten de öğrencilerin yarısından fazlasının anadil öğretimine ihtiyaç duymadığını öğrenmek faydalı olacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma problemine daha yakından bakmak, tüm sorunsalın sorgulanmasına yol açmıştır. Finlandiya'da bir öğrencinin ana dilinin temel eğitim konusu olmadığı gerçeğine ilişkin yasalarda veya yönergelerde gözlemlenebilir bir temel yoktur. Anayasaya göre, temel haklar ülkede yasal olarak yaşayan tüm insanlara aittir ve buna göre hiç kimse köken veya dil temelinde "kabul edilebilir bir neden olmaksızın" farklı bir konuma getirilemez. Temel haklar, kişinin kendi dilini ve kültürünü koruma ve geliştirme hakkını içerir. Temel Eğitim Yasasına göre zorunlu eğitim, Finlandiya'da kalıcı olarak yaşayan tüm çocukları kapsar. Belediye, zorunlu eğitim için okul öncesi ve temel eğitimi düzenlemekle yükümlüdür. Öğretimin amacı, nezaket ve eşitliği teşvik etmek ve öğrencilerin eğitime katılma koşullarını ve eğitimde yeterli eşitliği sağlamaktır. Temel Eğitim Yasasına göre, vasinin seçimine bağlı olarak Fince, İsveççe veya Sami dili dışında bir dil de ana dil olarak öğretilebilir. Türkçe de bu seçilebilecek diller arasındadır.

Başkent bölgesi, yurt dışından en çok göç alan bölgedir. Hükümet işle ilgili göçü, aktif tedbirlerle daha da artırmak istemektedir. Fince ve İsveççe konuşan öğrencilerin aileleri bu göçler sonrasında okullardaki eğitim seviyesinin düşme ihtimali konusunda endişelidirler. Gelecekte farklı ana dillere sahip öğrencilerin ana dillerinin temel eğitimin bir parçası olarak dâhil edilmemesi bu aileleri haklı çıkaracaktır.

Araştırmada hem öğretmenlerden hem de ebeveylerden elde edilen sonuçlarla Kepenek (2022)'in yaptığı araştırma büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yine bu araştırmanın öğretmen görüşleriyle ilgili sonuçlarıyla Aldemir (2022)'in araştırma sonuçları, Boyacı ve Ersoy (2015)'un araştırma sonuçları ve Çak'ın (2021) araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen dil becerileriyle ilgili sonuçların Rouch ve diğ. (2010)'nin ortaya koyduğu sonuçlarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

6.2. Öneriler

- Türkçenin Finlandiya'da yaşayan Türk çocukları için okullarda okutulması ve yabancı dil olarak seçilebilme imkânının sunulması önerilebilir.
- Okulların yanı sıra STK'larda da Türkçe derslerinin verilmeye teşvik edilmesi önerilebilir. Ancak buralarda verilecek derslere rehberlik yapılması, ortak müfredat geliştirilerek düzenli yapılmasının sağlanması, bu STK'larla iletişim ve etkileşim içinde bulunmulması gerekebilir.
- Gerek Finlandiya'da gerek diğer ülkelerde olsun Türkçe öğretmeni seçiminde bu alanın uzmanlarına öncelik verilmelidir. Çünkü ana dili dersi öğretmenlerinden öğrencilerin ve ebeveynlerin beklentilerinin yerine getirilebilmesi için bu öğretmenlerin alana hâkim olmaları gerekmektedir. Yine mevcut Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimden geçirilmesi ve yeni atanacak öğretmenlerin de alan dışı olmamasına önem verilmelidir.
- Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sistematik ve düzenli bir şekilde yürütülmesi için ortak müfredat geliştirilerek bunun yürütülmesi önemli görülmektedir.
- Türkçe ana dili dersleri için ebeveyn talepleri önemlidir. Bu itibarla ders taleplerinin veliler tarafından artırılması gerekmektedir. Bunun için velilere yönelik bilinçlendirme seminerleri yapılmalı, bu amaçla hazırlanan broşürler velilerle buluşturulmalı, hem öğrencilerin Türkçe derslerini almaları hem de alan öğrencilerin daha başarılı olmaları için ebeveynlerle yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin Türkçeyi sadece günlük konuşma dili olarak kullanılmasının ötesine geçmeleri sağlanmalı, Türkçe izleme, dinleme, okuma ve yazma çalışmalarını yapmaları özendirilmelidir.

- Türkçe eğitiminde öğrencilerin sorun yaşadıkları alanlar tespit edilmeli, bunların çzümüne yoğunlaşılmalıdır.
- Türkçenin evlerde konuşulması, dinlenmesi, okunması ve yazılması özendirilmelidir. Bunun için öğretmenler tarafından çevrimiçi ve çevrimdışı faaliyetler düzenlenmelidir.
- Finlandiya başta olmak üzere Avrupa ve başka ülkelerde yaşayan Türk ebeveylerin ve çocukların ihtiyaçları, Türkçeyi öğrenme durumları üzerine yerinde, detaylı araştırmalar yapmak yararlı olabilir.
- Türkçe öğretimi için teknolojinin etkili kullanımı sağlanabilir. Bu amaçla sosyal medya, dijital öğretim yöntemleri ve bunlara ilişkin ortamların geliştirilmesi yararlı olabilir.
- Türk ebeveylerin ve çocukların okuma kültürünü geliştirmek için Türkçe kitaplara erişimlerinin kolaylaştırılması üzerine çalışılabilir.
- Türkçe öğrenen / öğrenmek isteyenlerin katılabilceği sanat veya spor etkinlikleri düzenlenerek bunlarla entegre öğretim yapılabilir.

KAYNAKÇA

Achmet, İmpraim Kelağa (2005). **Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi**. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akturan, Ulun, Atakan Esen, **Nitel araştırma yöntemleri, Fenomenoloji** (Ankara: Seçkin Yayıncılık**,** 2008): 83-98.

Akyol, Hayati, **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2005).

Aldemir, Feyza Firdevs, **Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri**, (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, 2022)

Altıparmak, Hamide Merve, **Yılmaz, Avustralya'da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi**, (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, 2020) 39.

Ardila, Alfredo, **Advantages and Disadvantages of Bilingualism,** (Bogota: Forma Y Funcion, 2012) 99-114.

Arıcı, Ali Fuat, **İhmal Edilen Bir Dil Becerisi: Dinleme**, Çoluk Çocuk Dergisi, 2008, 82, 35-38

Arıcı, Ali Fuat, **Okuma Eğitimi**, (Ankara: Pegem Akademi Y. 2018, 3-5)

Arıcı, Ali Fuat & Ungan, Suat, **Yazılı Anlatım El Kitabı**, (Ankara: Pegem Akademi Y. 2017)

Arıcı, Ali Fuat, M. Eyyüp Sallabaş & Başaran, Mustafa, **Speaking Skills of the Learners Who Learned Turkish as a ForeignLanguage at B2 Level: A Study on Developing the Graded Scoring Scale**, (International Online Journal of Educational Sciences, 2017, 9 (2), 516 – 526)

Arıcı, Ali Fuat, & Esendemir, Nurullah, **Sorularla Okuma Eğitimi**, Sorularla Türkçe Eğitimi içinde, ed. Ö. T. Kara (Elazığ: Asos Y. 2021)

Bialystok, Ellen, Kathleen F. Peets, Sylvain Moreno, **Producing Bilinguals Through Immersion Education: Development of Metalinguistic Awareness,** (Applied Psycholinguistics, Vol.:35, Issue: 1, 2012) 177 – 191.

Boyacı, Ş. Dilek & Genç Ersoy, Berrin (2015). **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, (TURKISH STUDIES / Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı, Volume 10/15, Fall 2015)

Cohen Andrew D., **Forgetting Foreign-Language Vocabulary**, (Dordrecht / Netherlands: Foris, 2012) 144-145.

Cummins, Joe, **Language Processing in Bilingual Children, Chapter: 4,** (New York: Cambridge University Press, 1991) 71-86.

Çak, Berna, **İki/Çokdilli Ortamlarda Büyüyen Çocuklarda Veli Etkisi: Almanya/Hof Örneği**. (III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi 28-29 Mayıs 2021. Stockholm: İsveç Türk Üniversiteliler ve Akademisyenler Derneği: 53-68, 2021).

Çelik, Servet ve Arda Arıkan, **Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma,** (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012) 32, 77-87.

Demir, Tazegül, **Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi,** (GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 30, s. 3, 2010) 916.

Esendemir, Nurullah, **Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi Alanında Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi içinde. Ed. Ahmet Karabulut, Muhammed Tunagür. (Ankara: Akademisyen Yayınevi, 2021), ss. 299-317.

Gadarian, Shana K. & Bethany Albertson, **Anxiety, Immigration, and the Search for Information, Political Psychology,** (2014). 35(2), 133-164.

Golynskaia, Anna, Hançer, Fatma Burcu, Bölükbaş Kaya, Fatma, **Bilingualism: Theoretical Discussions on Definition and Types,** (International Journal of Languages' Education and Teaching, vol. 7, Issue 2, 2019) 101.

Grosjean, François, (2008). Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, François**, Life with two languages: An introduction to bilingualism** (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982) 117-118.

Güzel, Abdurrahman, **İki Dillilere Türkçe Öğretimi: Almanya Örneği**, (Ankara: Vizyon Yayınevi, 2010) 16.

Hamers, J. & Blanc, M., **Bilinguality and Bilingualism** (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989) 177

Haugen, Einar Ingvald, **Bilingualism, Language Contact and Immigrant Languages in the US: A Research Report 1956-1970,** (Current Trends in Linguistics, vol. 10, 1973) 505-591.
http://www.helsinki.fi/~jslindst/bo-hr-sr.html (Ocak 2020).

Jaakko Husa, Teuvo Pohjolainen**, Legal Bases of Public power - Introduction to public law,** (Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 2014) 29-135.

Kepenek, Pakize, **Avusturya'da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler**, (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, 2022)

Koçak, Muhammet**, Zeitschrift für Die Welt Der-Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme**, (Journal of World of Turks, vol.4, no: 1, 2012) 305.

Kużelewska, Elżbieta, **Language Policy in Switzerland,** (Studies in Logic, Grammar and Rhetoric, Vol. 45, Issue 58, 2016) 131-132.

Latomaa, Sirkku, **Oma Kieli Kullan Kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen**, (Edita Prima Oy, Helsinki 2007) 36-37.

Lindstedt, Jouko, "Ovatko Bosnia, Kroaatti ja Serbia Sama Kieli vai Eri Kieliä?"

Lucchini, Silvia**, Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe**, (Leuven / Paris: Peeters Inc., 2009) 61-71.

Özüdoğru, Murat ve Dilman, Hakan. **Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları**. (Ankara: Anı Yayıncılık, 2014).

Pakaslahti Aaro, **Suomen itsenäisyyden tunnustaminen: asiakirjakokoelma / toimittanut.** (Helsinki, Ulkoasianministeriö; WSOY, 1937), 288.

Rauch, Dominique P., Jurecka, Astrid, & Hesse, Hermann-Günter. **Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der**

Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz: 78- 100. 2010- (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)

Saara Tuomala, **Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939,** (SKS-Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2004)

Şen, Ülker (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1023-1036.

Simopoulos, Giorgos, Antonios Alexandridis, **Refugee Education in Greece: Integration or Segregation?** (University of Oxford, Refugee Studies Centre: Forced Migration-Rewiev, vol.:60, 2019).

Süverdem, F. Büşra ve Ertek, Betül (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 6(2), 183-207.

Tompkins, Gail. E. **Language Arts: Pattern of Practice**, (New Jersey: Pearson Publications, 2005)

Türk Dil Kurumu (TDK), Türkçe Sözlük (Ankara: TDK Basımevi, 2007).

United Nation Treaty Collection, "Multilateral Treaties Deposited with the Secretary General", https://treaties.un.org/Pages/ParticipationStatus.aspx?clang=_en, (09.12.2021)

United Nations (UN), **Recommendations on statistics of international migrations, Revision 1,** (New York**:** Statistical Papers, series M No. 58, Rev. 1, 1998).

Van Manen, Max, **Phenomenology of practice** (Phenomenology & Practice, https://doi.org/10.29173/pandpr19803, Vol. 1, No.1, 2007) 11-30.

Yaman, Havva, Dağtaş, Abdullah. (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.

Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı, 2005).

Yıldız, Cemal, **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi,** (Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları, 2012).

İnternet Kaynakları

Finlex, https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L6 (03.10.2022)

Eğitim Kurulu, https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat (03.10.2022)

Finlex, https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1926/19260035 (13.10.2020)

Finlex, https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1929/19290031/19290031_1 (13.10.2020)

Finlandiya Büyükelçiliği, https://finlandabroad.fi/web/tur/kahdenvaliset-suhteet (08.10.2020)

Finlandiya Cumhurbaşkanlığı Arşivi, http://www.ukk-arkisto.fi/wp-content/uploads/2014/10/uka_paaluettelo.pdf (25.11.2020)

BM,https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/20120225_Summary%20Report_%20Istanbul%20Conference%20on%20Mediation.pdf (20.11.2020)

"International Labour Office (ILO) of the Director-General", Statements 2008, http://www.ilo.org/public/english/bureau/dgo/speeches/somavia/2008/migrants.pdf (Mayıs 2021).

EKLER

<u>Aile Görüşme Formu</u>

1. Çocuğunuzun Türkçe öğretimi dersi aldırıyor musunuz?

Neden?

2. Türkçe öğretimiyle çocuğunuzun dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişiyor mu?

3. Bu öğretimleçocuğunuzun Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları sağlanıyor mu?

4. Bu öğretimle çocuğunuzun söz varlığının zenginleştiğine, dil zevki ve bilincinin geliştiğine şahit oluyor musunuz?

5. Bu öğretimle çocuğunuzunduygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlanıyor mu?

6. Bu öğretimle çocuğunuzun okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı yapılıyor mu?

7. Bu öğretimle çocuğunuzun basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanmave üretme becerileri gelişiyor mu?

8. Bu öğretimle çocuğunuzun millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapılıyor mu?

9. Çocuğunuzun Türkçe öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı?Nelerdir?

10. Çocuğunuzun Türkçe öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı?

Nelerdir?

Öğretmenler Görüşme Formu

1. Eğitim durumunuz nedir?
2. Türkçe öğretmeni olarak ne kadar süredir çalışıyorsunuz/çalıştınız?
3. Ailelerin Türkçe öğretimi dersine ilişkin tavrı nasıldır?

Neden?

4. Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu?

5. Öğrencilerinizin söz varlığının zenginleştirilmesinde, dil zevki ve bilincinin geliştirilmesinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?

6. Bu öğretim öğrencilerinizin duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlıyor mu?

7. Bu öğretim öğrencilerinizin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlıyor mu?

8. Bu öğretim öğrencilerinizin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmesinekatkı yapıyor mu?

9. Türkçe öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir?

10. Türkçe öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı? Nelerdir?