

Finlandiya'daki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Araştırma

A Research on Teaching Turkish to Turkish Children in Finland

Eda Ararat Kankaanpaa^{1*}

Ali Fuat Arıcı²

* Corresponding author

Sorumlu yazar

¹YL Öğrencisi, Yıldız Technical University, Türkiye

eda.ararat@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7084-2727>

²Prof. Dr., Yıldız Technical University, Türkiye

aricialifuat@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0980-0824>

First received : 29.09.2023

Accepted : 08.12.2023

1

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığından hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

3- Katılımcılara desteklerinden ve Yurt Dışı Akraba Toplulukları Başkanlığı'na birinci yazara vermiş olduğu burstan dolayı teşekkür ederiz.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Makalemiz yüksek lisans tezinden üretildiği etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 16%

Citation:

Ararat Kankaanpaa, E. & Arıcı, A. F. (2023). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Finlandiya örneği. *EDE Education Language and Literature Journal*, (3), 1-25.

ÖZ

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

Anahtar kelimeler

Ana dil, Finlandiya’da Türkçe, göçmen, iki dillilik.

ABSTRACT

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. 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

GİRİŞ

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, ss. 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 hayatının 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, ss. 117-118). Başka bir ülkenin vatandaşı olursa 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. İlgili 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 destekleyen 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 dilleri 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 ilişkin 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, ss. 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.

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

1. Finlandiya'da Eğitim Sistemi

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. 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.

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin ve zorunlu eğitimin bir parçasıdır. İlkokul öncesindeki bir yıllık süreyi 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, ss.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, ss. 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 bireylerin 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 yaşamının yollarını arayacaktır.

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 1. Ders saatleri (Kaynak: Opetus Hallitus, 2022)

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.

İlköğretimin ana özelliklerinden bazıları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

- Akademik yetenek testi yoktur. Başkalarıyla kıyaslamak yerine öğrencinin 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 üzerinden gerçekleşmektedir. Öğrencinin 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 yetişmiş özel öğretmenler ve yardımcıları vardır.
- 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.

Lise ve Meslek Okulu

İlköğretim eğitiminden 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 uygulamalı 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.

İki Dillilik

Türkçe sözlüğe göre; kişinin bebeklik çağından itibaren ailesinden ve bulunduğu toplumdaki 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

nedenen 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 durumdur. 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.

İki dillilik olgusu, tek başına var olan bir kavram olmayıp farklı sosyal olgularla etkileşim hâlinindedir. 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 yönleri 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 farklılara 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 itibarıyla 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.

İki Dillilik Türleri

İki dillilik etken unsurlara bağımlı olarak çeşitli alt türlere ayrılabilir. 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 (Kuzelewska, 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-ekonomik 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 tasarlanmasına 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 kullanılırken, 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.

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 aşikârdır. 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).

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 / yaşlılarından 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 yaşlılarıyla 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.

Segregasyon (Segregation) Modeli

Segregasyon kelime anlamı itibariyle “farklı olanların ayrıştırılması” olarak tanımlanmaktadır. İkidilli kişilerin eğitiminde kullanılmakta olan segregasyon (ayrıştırma) modelinde ise aynı etnik Milliyete 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).

İki Dilli Okuma-Yazma Öğretim Modeli

Bu eğitim modelinde kişilerin sadece okuma ve yazma ihtiyacı ön planda tutularak, yerleşik buldukları 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.

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.

Türkiye-Finlandiya İlişkileri

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).

Finlandiya'daki 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 kabilelerinin düşüncesi, çalışıp para kazanıp hemen geri dönmektir. 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 evliken, 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.

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.

YÖNTEM

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).

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.

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.

Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Yapılan araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için;

- Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde belirlenmiştir.
- Katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda da bir araya gelmiş, 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 sunulmuş görüşleri alınmıştır.

BULGULAR**Ailelerin Görüşlerine Göre Finlandiya'da Türkçe Öğretimine İlişkin Bulgular**

İyi araştırmanın ayırt edici özellikleri güvenilirlik ve geçerliliğidir. Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenilirliği, 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 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe öğretimi dersi alma durumu

Çocuğunuzun Türkçe öğretimi dersi aldırıyor musunuz? Neden? (n=20)	f
Evet, Türkiye'deki akrabaları ile daha rahat iletişim kurabilmeleri için	5
Evet, 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.

Şekil 1. Ebeveynlerin çocuklarını Türkçe derslerine gönderme oranı

Hayır yanıtını veren ebeveynlerin ifadeleri şu şekildedir:

"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. Biz 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)

Ebeveynlere çocuklarının temel dil becerilerinin gelişimi ile ilgili soru yöneltilmiştir. Ailelerin bu soruya verdiklerini yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bir ebeveyn hariç, ortak yanıt yazma becerisinin gelişmediği yönündedir.

Tablo 3. Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dil 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

Yazma becerisinin geliştiğini düşünen aile, bu durumun daha çok kendi çabalarıyla olduğunu söylemiştir.

"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 kullanmadığı 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)

Ebeveynlere 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 hikâye kitabı okuyorlar derste. Tabii ki bu şekilde yeni kelimeler öğreniyor..." (E2)

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

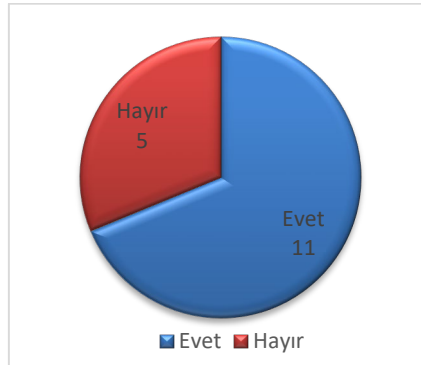


Ailelere yöneltilen "Bu öğretille çocuğunuzun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlıyor mu?" sorusuna n=6 evet, n=3 hayır ve n=7 bilmiyorum yanıtı verilmiştir.

"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 kütüphanelerinde birçok 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. Türkçe öğretiminin okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığına katkı sunma durumu



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 4. Türkçe öğretiminin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermeye, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı durumu

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

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.

Birçoğu Türkçe dersinin diğer seçmeli yabancı diller gibi müfredata dâhil 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.

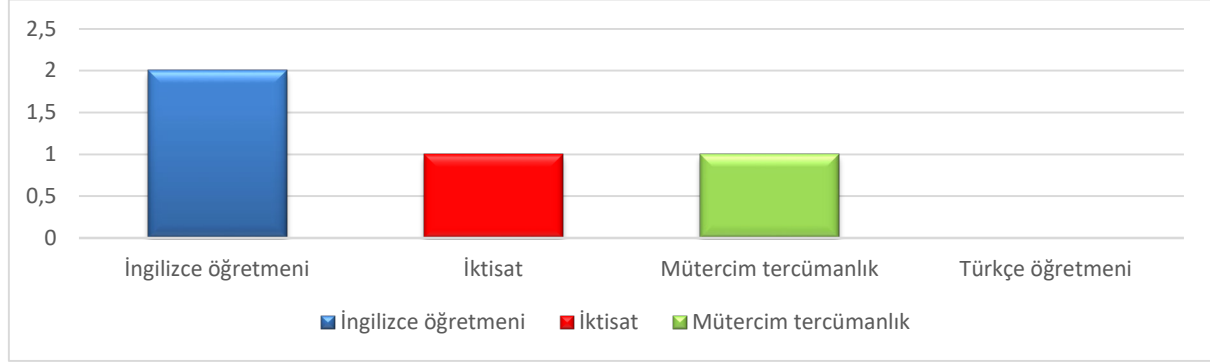
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Finlandiya'da Türkçe Öğretimine İlişkin Bulgular

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 buldukları 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 sorulan soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin arasında İngilizce öğretmenliği (2), iktisat (1) ve mütercim ve tercümanlık (1) mezunu bulunduğu tespit edilmiştir.

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 durumu ortaya çıkmıştır.

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 kısıtlı 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 belirtmişlerdir. Yazarken sesin Fin alfabesindeki karşılığını sıklıkla kullandıklarını, 'ç' ve 'ş' harfleri yerine ise 'ch' ve 'sh' yazdıklarını ve 'ğ' harfini kullanan öğrenci sayısının azınlıkta olduğunu söylemişlerdir. Örneğin 'yağmur' kelimesini yazarken 'yaamur' yazmaları gibi. Tablo 5'de sıkça yapılan harf hataları gösterilmiştir.

Tablo 5. 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 veya İsveççe kelimeleri cümle içerisinde daha sık kullanmaktadır.

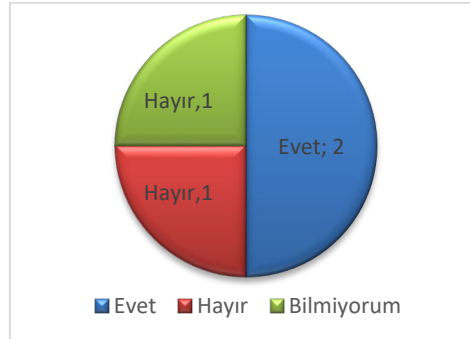
Verilen yanıtlara göre Türkçe derslerinin dinleme ve okuma becerisine katkısı oldukça fazladır. Düzenli olarak okutulan Türkçe masal ve hikâye kitapları, öğrencilerin konuşulmuş anlama ve okuma hızlarında belirli bir artış görülmesini sağlamıştır.

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 duyu, 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. Türkçe öğretiminin duyguları ifade etmeye katkı durumu

Öğretmenlerden ikisi Türkçe derslerinin öğrencilerin duyu 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 yanıtı veren öğretmenler ders gruplarındaki heterojen dağılımı neden göstermişlerdir.

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 öğretmenin 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.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

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 ana dili öğretmenlerinin yaptıkları işe ilişkin görüşleri hem de örneklem grubundaki öğrenci velilerinin öğretime ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

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 vermiştir.

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 eğitilmiş 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 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 artırmaktadır.

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, Fin 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 öğretilir. 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 ebeveylere 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.

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 bulunulması 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.

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 ebeveyleerin ve çocukların ihtiyaçları 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 ebeveyleerin 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, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akturan, U. & Atakan, E. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Aldemir, F. F. (2022). *Öğretmen görüşlerine göre Viyana'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ardila, A. (2012). *Advantages and disadvantages of bilingualism*. Forma Y. Funcion.

Arıcı, A. F. & Esendemir, N. (2021). Sorularla okuma eğitimi. *Sorularla Türkçe Eğitimi* içinde, (ed. Ö. T. Kara). Asos.

Bialystok, E., Kathleen, F. P. & Sylvain M. (2012). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177–191.

BM. (2020, 20 Kasım).

https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/20120225_Summary%20Report%20Istanbul%20Conference%20on%20Mediation.pdf

Boyacı, Ş. D. & Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 10-15.

Cohen A. D. (2012). *Forgetting foreign-language vocabulary*. Foris.

- Cummins, J. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.
- Çak, B. (2021). İki/çokdillli ortamlarda büyüyen çocuklarda veli etkisi: Almanya/Hof örneği. III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi (28-29 Mayıs). İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği, 53-68.
- Çelik, S. & Arda A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 77-87.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 916.
- Eğitim Kurulu. (2022, 3 Ekim). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat>
- Esendemir, N. (2021). Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe Eğitimi alanında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* içinde. (ed. A. Karabulut & M. Tunagür.) Akademisyen.
- Finlandiya Büyükelçiliği. (2020, 10 Ekim). <https://finlandabroad.fi/web/tur/kahdenvaliset-suhteet>
- Finlandiya Cumhurbaşkanlığı Arşivi. (2020, 25 Kasım). http://www.ukk-arkisto.fi/wp-content/uploads/2014/10/uka_paaluetelo.pdf
- Finlex. (2022, 3 Ekim). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L6>
- Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1926/19260035>
- Finlex. (2020, 10 Ekim). https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1929/19290031/19290031_1
- Gadarian, S. K. & Bethany, A. (2014). Anxiety, immigration, and the search for information. *Political Psychology*, 35(2), 133-164.
- Golynskaia, A., Hançer, F. B. & Bölükbaş Kaya, F. (2019). Bilingualism: Theoretical discussions on definition and types. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 101-121.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi: Almanya örneği*. Vizyon.
- Hamers, J. & Blanc, M., (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. I. (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the US: A research report 1956-1970. *Current Trends in Linguistics*, 10, 505-591. <http://www.helsinki.fi/~jslindst/bo-hr-sr.html>.
- ILO. (2021, 20 Mayıs). International Labour Office of the Director-General, Statements 2008. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/dgo/speeches/somavia/2008/migrants.pdf>
- Jaakko H. & Teuvo P. (2014). *Legal bases of public power - introduction to public law*. Kariston kirjapaino.

- Kepek, P. & Arıcı, A. F. (2022). Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: Sorunlar ve beklentiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 380-397.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Journal of World of Turks*, 4(1), 305-315.
- Kuzelewska, E. (2016). Language policy in Switzerland. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45, 131-132.
- Latoomaa, S. & Oma K. (2007). *Kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen*. Edita Prima Oy.
- Lucchini, S. (2009). *Linguistic identities, language shift and language policy in Europe*. Peeters.
- Opetus Hallitus. (2022, 3 Ekim). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat>
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı.
- Pakaslahti, A. (1937). *Suomen itsenäisyyden tunnustaminen: asiakirjakokoelma/toimittanut*. Ulkoasianministeriö.
- Saara T. (2004). *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939*. Kirjallisuuden Seura,
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- Simopoulos, G. & Antonios A. (2019). Refugee education in Greece: Integration or segregation? *Forced Migration-Rewiev*, 60, 60-66.
- Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Pattern of practice*. Pearson.
- TDK. (2007). *Türkçe Sözlük*. TDK.
- United Nation Treaty Collection. (2021). *Multilateral treaties deposited with the Secretary General*, https://treaties.un.org/Pages/ParticipationStatus.aspx?clang=_en
- United Nations (UN). (1998). Recommendations on statistics of international migrations. *Statistical Papers*, 58, 1-11.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.