



**TÜRK KÖKENLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İSVEÇ’TE VERİLEN
ANA DİLİ EĞİTİMİNE DAİR ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

Nilgün Çelik

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Nilgün

Soyadı : ÇELİK

Bölümü : Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türk Kökenli Öğrencilere Yönelik İsveç'te Verilen Ana Dili Eğitime Dair Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

İngilizce Adı : Student, Teacher and Parental Views on Mother Tongue Education in Sweden for Turkish Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Nilgün ÇELİK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nilgün ÇELİK tarafından hazırlanan “Öğrenci, Veli ve Öğretmen Bakış Açısıyla İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik İsveç’te Verilen Türkçe Dersi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ülker ŞEN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Özkan AYDOĞAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

Tez Savunma Tarihi: 08/06/2018

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

İsveç'te yaşayan Türklerle tanışmam aile dostumuz Orhan ÇETİNKAYA ile görüşmelerimiz sonrasında oldu. Yüksek Lisans tez konum ile İsveç'te yaşayan Türk çocukların Türkçe dersi başarılarını etkileyen faktörlerin ortaya konulması, başarının artırılmasına yönelik veli ve öğretmen görüşleri ile katkı sağlamayı amaçladım.

Bu araştırmanın her aşamasında pek çok kişinin katkıları ve yardımları olmuştur. Bu konuyu seçmeme ve karşılaştığım zorlukları aşmama yardım eden, araştırmanın problem durumunun, amaç ve yönteminin ortaya konmasında, görüşme formu oluşturulmasında katkı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ülker ŞEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan, araştırmanın uygulamasında birlikte çalıştığımız İsveç'teki değerli hocalarım Gülnur MÜREN, Asuman BEYHAN, Hüseyin Mirza KARAGÖZ, Özkan BARAN'a, ayrıca çalışmaya anketlere verdikleri içten cevaplarla katkı sağlayan veli ve öğrencilere teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren ve yardımcı olan, yılmadan beni dinleyen sevgili eşim Ahmet ÇELİK iyi ki varsın.

TÜRK KÖKENLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İSVEÇ’TE VERİLEN ANA DİLİ EĞİTİMİNE DAİR ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Nilgün ÇELİK

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran 2018

ÖZ

Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin ana dili eğitimi, onların dil yeterliliğine ulaşabilmeleri açısından çok önemlidir. Bu araştırmanın amacı, İsveç’teki Türklerin ana dili eğitimini ve ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarını belirlemektir. Çalışmanın temel konusu ve amaçları doğrultusunda cevabı aranan temel soru, İsveç’te yaşayan Türk öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerinin neler olduğudur. Araştırmada İsveç’te öğrenim gören Türk çocuklarının ana dillerinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya koyarken öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden yararlanmak amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Maksimum Çeşitlilik Örnekleme yoluyla seçilen, araştırmanın evreni, İsveç’te öğrenim görmekte olan 7-18 yaş grubunda ve 1-11. sınıf arasındaki iki dilli Türk öğrenciler, öğrencilerin velileri ve İsveç’te Türkçe dersleri veren Türkçe öğretmenleridir. Örneklem ise, bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan tesadüfi küme örnekleme olarak seçilen okullarda aynı yaş ve sınıf düzeyindeki 50 öğrenciden, 25 veliden ve İsveç’te Türkçe dersleri veren 10 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere ilk bölümü 12 sorudan oluşan ve öğrencilerin cinsiyet, yaş, konuştuğu dil gibi demografik bilgilerini araştırarak ve ikinci kısmı öğrencilerin ana dili dersleri ile ilgili düşüncelerini inceleyen dokuz açık uçlu maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Öğrenci velilerine ilk olarak yaş, meslek, öğrenim durumu gibi bilgileri araştırarak demografik bilgi formu uygulanmıştır. Ayrıca çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve on bir açık uçlu maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır.

Ana dili Türkçe dersi veren öğretmenlere ise ilk olarak yaş, mezun olunan bölüm, okutulan sınıf ve yaş düzeyi gibi bilgileri araştıran demografik bilgi formu uygulanmıştır. Ayrıca çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve altı kapalı uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bunun yanında İsveç'te Türkçe öğretiminin genel görünümü, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin görüşlerini içeren açık uçlu on beş soru sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik öğrenci görüşleri teması kapsamında; ana dili Türkçe olduğu için Türkçeyi öğrenmek, Türkçeyi, aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak, Türkiye hakkında bilgi edinmek gibi nedenlerle öğrenmeyi amaçladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İsveç'te yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğu günlük konuşmayı içeren genel Türkçe öğrenmek istemekte, bu doğrultuda dil becerilerinden konuşma becerisinin kendileri için yararlı olduğunu düşünmektedir. İsveç'te yaşayan velilerin çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenmelerini istemelerindeki amaçlarının, çocuğunun kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi, Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılık çekmemesi ve çocuklarının ana dili olan Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Okul dışında çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik Türkçe konuştuklarını, birlikte Türkçe film ya da dizi izlediklerini ve çocuklarının günlük yaşamda genelde aile ortamında Türkçe kullandıklarını fakat çocuklarının diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olmasına bağlı olarak arkadaşlarıyla günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Kitapların görsel ve içerik açısından yetersiz olması, çocukların okuma, anlama, konuşma, yazma bakımından yetersiz olması, çocukların iki dili de bir arada kullanması, konuşmada hatalar yapması, yazma becerilerinin eksik olması öğretmenlerin karşılaştıkları problemler arasındadır. Bu araştırma sonunda, yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler için uygulanacak ana dili eğitimi politikalarına yardımcı olunması hedeflenmektedir. Çalışmanın sonuçları, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dilini öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini ve Türk öğrencilerin Türkçeyi kullanma ile ilgili sorunlarının çözümüne yönelik önerilerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : İsveç, iki dilli Türk öğrenciler, ana dili, veli, öğretmen

Sayfa Adedi : 133

Danışman : Doç. Dr. Ülker ŞEN

**STUDENT, TEACHER AND PARENTAL VIEWS ON MOTHER
TONGUE EDUCATION IN SWEDEN FOR TURKISH STUDENTS
(M.S. Thesis)**

Nilgün ÇELİK

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
June 2018**

ABSTRACT

The mother tongue education of Turkish students living abroad is very important in terms of reaching their language proficiency. The aim of this research is to determine the mother tongue education of the Turks in Sweden and the learning situations of the mother tongue Turkish. The main question asked in response to the main theme and purpose of the study is what is the opinion of Turkish students, parents and teachers living in Sweden to learn Turkish language. In the survey, a survey model was used in order to benefit from the opinions of teachers, students and parents while identifying the problems encountered in the main language of Turkish children studying in Sweden. The universe of research, selected through the Maximum Diversity Sampling, group of 7-18 age students studying in Sweden and bilingual Turkish students in 1-11th classes, parents of students and Turkish teachers in Sweden. The sample consists of 50 students from the same age and class level in the selected schools as random cluster sampling from the schools they have studied, 10 Turkish teachers and 25 students' parents. Within the scope of the research, the first part was a questionnaire consisting of 12 questions and investigating the demographic information such as gender, age, language of the students and the second part was a questionnaire consisting of nine open ended items that examined students' thoughts on their native language lessons. Demographic information form, which investigates information such as age, occupation, education status, was first applied to student's parents. In addition, a questionnaire consisting of eleven open-ended items was used to determine the opinions of children about Turkish learning situations. For the teachers who taught the mother tongue Turkish, the demographic information form was first applied to investigate the information such as age, graduated department, class and age level. In addition, a

questionnaire consisting of six closed-ended questions was used in order to determine the opinions of children about their Turkish learning situations. In addition, fifteen open-ended questions were asked, including the general view of Turkish teaching in Sweden, the problems faced while teaching Turkish, and their views on these issues. According to the results of the research, bilingual Turkish students who live in Sweden are in the scope of student opinions on the main language of Turkish language learning; it is seen that they are aiming to learn Turkish because of their mother tongue is Turkish, to communicate with Turkish people, their families and Turkish friends, to use Turkish in an effective way and to learn about Turkey. The vast majority of students in Sweden want to learn general Turkish, including daily conversation, which is useful for them. Parents of children who live in Sweden want their children to learn their mother tongue Turkish the purpose of learning the culture or not lose, to communicate when they go to Turkey and not to feel out it in Turkey, know children's native language and use well. They stated that they speak Turkish with their children, their children watch Turkish movies or TV series and that their children use Turkish in the family environment but in their everyday life they don't speak Turkish with their friends due to the fact that their common language with their foreign friends is Swedish. The books are inadequate in terms of visual and content, children are inadequate in terms of reading, understanding, speaking, writing, children use both languages, they make mistakes in speaking and the lack of writing skills are among the problems faced by teachers. At the end of this research, it is aimed to help education policies in mother tongue to be applied to Turkish students living abroad. The results of the study reveal the opinions of the bilingual Turkish students living in Sweden on their mother tongue learning and suggestions for the solution of the problems of using Turkish language by Turkish students.

Key Words : Sweden, bilingual Turkish students, mother tongue, parent, teacher

Page Number : 133

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ülker ŞEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	5

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
BÖLÜM III	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
3.1. İsveç'teki Türk Göçmenlerin Tarihsel Arka Planı	11
3.2. İsveç Eğitim Sistemi	18
3.2.1. Okul Öncesi Eğitim (Förskolaverksamhet).....	20
3.2.2. Okul Öncesi Sınıf (Förskolaklass /Daghem / Dagis).....	21
3.2.3. Okul Çocuklarının Bakımı (Skolbarnsomsog)	22
3.2.4. Zorunlu Okul (Grundskola)	22
3.2.4.1. Zorunlu (İlköğretim) Okul (Obligatorisk Grundskola)	22
3.2.4.2. İşitme Engelli (Specialskola)Okul	23
3.2.4.3. Sami Okulu	23
3.2.4.4. Zihinsel Engelli Çocuklar Okulu	23
3.2.5. Orta Öğretim (Gymnasieutbildning).....	24
3.2.6. Yetişkinler Eğitimi (Vuxenutbildning)	24
3.2.7. Halk Yüksek Okulları	25
3.2.7.1. Genel Kurslar.....	25
3.2.7.2. Özel Kurslar	25
3.2.8. Mesleki Eğitim ve Öğretim	25
3.2.9. Üniversiteler ve Üniversite Kolejleri	26
3.3. İsveç'te Çok Dillilik.....	27
3.4. Ana Dili Eğitimi	29
3.4.1. Ana Dili Eğitiminin Bilişsel Yararları	29
3.4.2. Ana Dili Eğitiminin Duygusal Faydaları	31
3.4.3. Ana Dili Eğitiminin Kültürel Faydaları	32
3.4.4. Ana Dili Eğitiminin Sosyal Faydaları	32

3.5. İsveç'te Ana Dili Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	32
3.6. İsveç'te Ana Dili Öğretimi Uygulamaları	35
3.6.1. Okul Öncesinde Ana Dili Eğitimi	37
3.6.2. Ortaokulda Ana Dili Dersleri	38
3.6.2.1. <i>Dil Seçeneği Olarak Ana Dil Dersleri (6-9 Sınıflar)</i>	38
3.6.2.2. <i>Bireysel Seçenek Olarak Ana Dil Dersleri (1 - 9 yıllar)</i>	39
3.6.2.3. <i>Ders Programı Dışındaki Ana Dil Dersleri</i>	39
3.6.3. Ev ve Okul Arasında İşbirliği	39
3.6.4. Ana Dili Öğretmeninin Eğitimi	39
3.6.5. Ana Dili Eğitiminde Amaç	40
3.6.6. Ana Dili Eğitiminde Konular	40
3.6.7. Ana Dili Eğitiminde İçerik.....	41
3.6.7.1. <i>İlkokul 1-3.Sınıf İçin Temel İçerik</i>	41
3.6.7.2. <i>İlkokul 4-6.Sınıf için Temel İçerik</i>	42
3.6.7.3. <i>Ortaöğretim 7-9. Sınıf için Temel İçerik</i>	43
3.6.8. Ana Dili Öğretim Materyalleri.....	44
3.6.9. Eğitim Kanunu ve Müfredatı	44
3.6.10. Ana Dili Eğitiminin Temsil Edildiği Ağlar	45
3.7. İsveç Eğitim Sisteminde Anadil Eğitimi İle İlgili Karşılaşılan Problemler	45
3.8. İsveç Eğitim Sistemindeki Türk Öğrenciler	47
3.9. İsveç Eğitim Sistemindeki Türkçe Öğretmenleri	55
3.10. Öğretim Materyalleri ve Finans	57
3.11. İsveç'te Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Sorunları	58
BÖLÜM IV	60
YÖNTEM	60
4.1. Araştırmanın Modeli	60

4.2. Evren ve Örneklem	61
4.3. Verilerin Toplanması	73
4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	74
BÖLÜM V	75
BULGULAR VE YORUMLAR	75
5.1 İsveç'teki İki Dilli Katılımcı Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	75
5.2 Katılımcı Velilerin İsveç'teki İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	80
5.3 Katılımcı Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	88
5.4 Öğretmenlerin İsveç'te Türkçe Öğretiminin Genel Görünümü Hakkındaki Görüşleri	93
5.5 Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Materyaller Hakkındaki Görüşleri	93
5.6. Türkçe Öğretimi Yapılırken Sınıfın Sosyal Ortam Özellikleri ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	94
5.7. Öğretmenlerin Türkçe Dersini İşlerken Derslerde Kullandıkları Strateji-Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri	96
5.8. Öğretmenlerin İsveç'te Ana Dili Türkçe Dersi Uygulamaları Çerçevesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	97
5.9. İsveç'te Öğretmenlerin Derneklerde, Okullarda Yapılan Türkçe Öğretiminde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşleri.....	98
5.10. Öğretmenlerin İsveç'te Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Sözcük Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	98
5.11. Okuma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	99
5.12. Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	100

5.13. Yazma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	101
5.14. Yazma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	101
5.15. Dinleme Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	102
5.16. Dinleme Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	103
5.17. Konuşma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçları İlişkin Öğretmen Görüşleri	103
5.18. Konuşma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	104
5.19. Temel Dil Becerilerinin Belirlenmesinde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	104
BÖLÜM VI	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	105
6.1. Sonuç	105
6.2. Öneriler	108
Öğretmenlere Öneriler	108
Velilere öneriler	108
Öğrencilere Öneriler	109
Türk Hükümetine Öneriler	109
İsveç Hükümetine Öneriler	110
KAYNAKLAR.....	111
EKLER.....	118
EK 1.	118
EK 2.	123

EK 3.	130
-------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>İsveç Ülke Profili (1990-2016)</i>	14
Tablo 2. <i>İsveç'e Göç Eden Türkiyeli Nüfusun Verileri: 1973-1986</i>	15
Tablo 3. <i>İsveç'e Göç Eden Türkiyeli Nüfusun Verileri: 1987-1997</i>	16
Tablo 4. <i>İsveç'e Türkiye'den Göç Edenlerin Verileri: 2000-2010</i>	16
Tablo 5. <i>İsveç'e Türkiye'den Göç Edenlerin Verileri: 2011-2015</i>	16
Tablo 6. <i>İsveç'te Türkiye Doğumlu Nüfusun En Yüksek Olduğu Beş Belediye</i>	17
Tablo 7. <i>İsveç'e Göç Eden Türkiye Doğumluların Verileri (1900-2016)</i>	17
Tablo 8. <i>İsveç Zorunlu Eğitimde 2015/2016 Eğitim Yılında Azınlık Dillerine Sahip Öğrenciler</i>	28
Tablo 9. <i>Ana Dili Dersi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorlukların Özeti</i>	47
Tablo 10. <i>Türkçeye Yönelik Sözlü Yeterlik Algısı (%)</i>	49
Tablo 11. <i>Türkçeye Yönelik Yazma Yeterlik Algısı (%)</i>	50
Tablo 12. <i>Etnik Gruplara Göre Arkadaşlarıyla Konuşurken Kullanılan Dil (%)</i>	50
Tablo 13. <i>Babayla Konuşurken Kullanılan Dil (%)</i>	51
Tablo 14. <i>Anneyle Konuşurken Kullanılan Dil (%)</i>	51
Tablo 15. <i>Kardeşler İle Konuşurken Kullanılan Dil (%)</i>	52
Tablo 16. <i>Yıllara Göre Zorunlu Eğitimde Ana Dili Türkçe Olan Öğrenci Sayıları</i>	53
Tablo 17. <i>Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 18. <i>Katılımcı Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 19. <i>Katılımcı Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 20. <i>Katılımcı Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı</i>	63

Tablo 21. <i>Katılımcı Öğrencilerin İsveç'te Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 22. <i>Katılımcı Öğrencilerin Anne Ve Babasının Doğum Yerine Göre Dağılımı</i>	64
Tablo 23. <i>Katılımcı Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı</i>	65
Tablo 24. <i>Katılımcı Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Alıp Almamasına Göre Dağılımı</i>	65
Tablo 25. <i>Katılımcı Öğrencilerin Evde Konuştukları Dile Göre Dağılımı</i>	65
Tablo 26. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	66
Tablo 27. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı</i>	66
Tablo 28. <i>Katılımcı Öğretmenlerin İsveç'te İkamet Sürelerine Göre Dağılımı</i>	67
Tablo 29. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı</i>	67
Tablo 30. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Yaşadıkları Şehre Göre Dağılımı</i>	68
Tablo 31. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	68
Tablo 32. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yaş Düzeyine Göre Dağılımı</i>	68
Tablo 33. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 34. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Ders Saatlerine Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 35. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Ana Dili Türkçe Dersinin Statüsüne Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 36. <i>Katılımcı Velilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 37. <i>Katılımcı Velilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 38. <i>Katılımcı Velilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı</i>	71
Tablo 39. <i>Katılımcı Velilerin Evlerinde Konuştukları Dile Göre Dağılımı</i>	71
Tablo 40. <i>Katılımcı Velilerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	72
Tablo 41. <i>Katılımcı Velilerin İsveç'te Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı</i>	72
Tablo 42. <i>Katılımcı Velilerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı</i>	72
Tablo 43. <i>“Ana dili Türkçe dersine devam etme amaçlarınız nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları</i>	76
Tablo 44. <i>“Hangi tür Türkçe dersi almak istersiniz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları</i>	77

Tablo 45. “Sizce dört temel dil becerisinden hangisi sizin için daha önemlidir?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları	77
Tablo 46. “Derslerin dışında Türkçe öğrenmeye yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları	78
Tablo 47. “Günlük yaşamınızda Türkçeyi nerelerde kullanıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları	79
Tablo 48. “Türkçe öğrenirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları	79
Tablo 49. “Türkçeyi öğrenirken karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları	80
Tablo 50. “Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini istemenizdeki amaçlarınız nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	81
Tablo 51. “Okul dışında çocuğunuzun Türkçe öğrenmesine yönelik neler yapıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	82
Tablo 52. “Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma durumu nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	83
Tablo 53. “Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma sıklığı nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	83
Tablo 54. “Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	84
Tablo 55. “Çocuğunuz Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	84
Tablo 56. “Sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	85
Tablo 57. “Çocuğunuz aile içinde ilk olarak hangi dili öğrendi?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	86
Tablo 58. “Çocuğunuzun ana dili Türkçe dersine devam etmesini ister misiniz?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	86
Tablo 59. “Çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istemenizdeki amacınız nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	87

Tablo 60. “Çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istememenizdeki sebepleriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar	87
Tablo 61. “Okulunuzda ya da dernekte ana dili Türkçe dersleri ne şekilde verilmektedir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	88
Tablo 62. “Okulunuzda ya da dernekte ana dili Türkçe dersleri hangi saatlerde verilmektedir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	89
Tablo 63. “Kullandığınız temel ders kitabı varsa size göre olumsuz yönleri nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	89
Tablo 64. “Öğrencileriniz günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	90
Tablo 65. “Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini edinmedeki sorunlar nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	91
Tablo 66. “Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin arttırılması için önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İsveç Eğitim Sisteminin Şeması.....	19
<i>Şekil 2.</i> Eşik Varsayımının Üç Katlı Bir Ev Olduğu Fikri.....	31
<i>Şekil 3.</i> İsveç’te Ana Dili Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitim Materyali	57
<i>Şekil 4.</i> İsveç’te Ana Dili Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitim Materyali	58
<i>Şekil 5.</i> Katılımcı Öğrencilerin İsveç’te Yaşadığı Şehre Göre Dağılımı	64

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BADY	: Bilişsel-Akademik Dil Yeterliliği
LGR	: Curriculum For The Compulsory School, Preschool Class and The Leisure-Time
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MIPEX	: Göçmen Entegrasyon Politikası Endeksi
TIES	: Avrupa İkinci Kuşak Nüfusun Entegrasyonu
TİB	: Temel İletişimsel Beceriler

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyin kendini ve çevresini anlaması, bulunduğu çevrede gelişmeleri takip edebilmesi, ekonomik ve sosyal yönden nitelikli sayılabilecek bir grupta yer almasının ilk şartı, kendi ana dilini iyi kavrayabilmesi, amaca uygun olarak düzgün kullanabilmesidir. Kendi dilini, kültürünü anlamayan bir bireyin, başkalarını, çevresini anlaması da zorlaşacaktır.

Dil eğitimi çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilere ana dilinin özellikleri, işleyiş ve kuralları örnekler aracılığıyla gösterilir ve sezdirilir, öğrenciler konuşurken ve yazarken ana dilinin özelliklerini ve kurallarını doğru ve özenli kullanmaya yönlendirilir (Çotuksöken, 2002: 11).

Ana dili eğitimi, öğrencilerin diğer tüm alanlardaki eğitimin başarıya ulaşması için önemlidir. Çünkü her alanda kullanılan ortak iletişim aracı dildir, kullanıcıların ana dilidir. İnsanlar kendi kişisel düşüncelerini anlatmak ve başkalarıyla anlaşmak isterlerse, her şeyden önce, kendi dillerinden yararlanmalıdır (Marshall, 1994).

Avrupa’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi konusunda yapılan çalışmalar Almanya’daki Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve sorunları ile başlamış, Fransa ve Hollanda’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve sorunları konusunda yapılan çalışmalarla devam etmiştir. İsveç’teki Türk çocuklarının, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ana diline bakış açılarıyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. İsveç, kendi ülkesine gelen göçmenlerin entegrasyonunda ana dili eğitiminin çok önemli olduğunu fark eden ilk ülkelerden biri olmasına rağmen ana dili Türkçe olan göçmenlerin ana dili eğitimi ile ilgili kaynakları yetersizdir. Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma, İsveç’teki

Türk çocuklarının ana dili öğretimindeki yetersizliklerine çözüm getirmesi açısından önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Göçün 50 yılı geçmesine rağmen İsveç'te yaşayan Türklerin ana dili eğitimindeki sorunları devam etmektedir.

Bu araştırmanın amacı İsveç'teki Türklerin (öğretmen, öğrenci ve veli bakış açısıyla) ana dili eğitimini ve ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarını belirlemektir. Çalışmanın temel konusu ve amacı doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir;

İsveç'te yaşayan Türk öğrencilerin ana dili Türkçe hakkındaki görüşleri nelerdir?

İsveç'te yaşayan Türk velilerin ana dili Türkçe hakkındaki görüşleri nelerdir?

İsveç'te yaşayan Türk öğretmenlerin ana dili Türkçe hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Avrupa'da yaşayan göçmen kökenli vatandaşlar içerisinde en fazla nüfusa sahip ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Göçmen kökenli Türklerin yaşadıkları ülkelerden bir tanesi de İsveç'tir. Almanya, Belçika, Hollanda ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde yaşayan göçmen kökenli Türk çocuklarının iki dillilik sorunları hakkında akademik çalışma yapılmış olmasına rağmen, İskandinav ülkelerinde yaşayan Türk çocukları hakkında fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir.

İsveç gibi çok kültürlü ülkelerde yaşayan çocuklar, yaşadıkları toplumun dili ile aile içinde konuşulan ana dili arasında kullanım açısından ikilem yaşamaktadırlar. Aile içinde ve güvende hissettikleri yerde ana diliyle konuşmayı tercih ederler. Günlük hayatta İsveççenin daha çok kullanılması gerekliliği sebebiyle ana dili öğrenmeye karşı tepki geliştirebilirler. İleri (1998), "Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları" ve Yıldız (2012), "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)", adlı çalışmalarında iki dilli ve çok kültürlü ortamdaki çocukların uyumlu bir şekilde gelişimi için eğitim dilinin yanında iyi bir ana dili eğitimine de ihtiyaç duyulmaktadır. İkinci dilin başarılı bir şekilde öğrenilebilmesi için ana dil öğretiminin desteklenmesi gerekmektedir.

Türk toplumunun İsveç'e uyumunun gerçekleşebilmesinin öncelikle toplum hayatında iki önemli unsur olan dil ve eğitim sorunlarının giderilmesiyle mümkün olacağı muhakkaktır. "Dil" olgusunun toplum hayatındaki önemi inkâr edilemez. Bununla birlikte önemli bir konu da şu ki, eğitim meselesi de dil meselesinden etkilenir ve onu etkiler. Dolayısıyla sosyal hayatı ilgilendiren bu iki olguyu birbirinden ayırmak, ayrı ayrı düşünmek eksik araştırma ve yetersiz bilgi edinimine neden olmaktadır.

İsveç'teki Türk çocuklarının başarısında öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alana katkı sağlanacağı ümit edilmektedir. Bu çalışma İsveç'te ana dili olarak Türkçe dersi alan iki dilli Türk çocuklarının ve bu çocukların velilerinin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşleri ile İsveç'te ana dili olarak Türkçe dersi veren öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara yönelik olarak aile, okul ve Türk Hükümetince alınacak önlemlerin İsveç'teki Türk çocuklarının okul başarısına olumlu katkı sağlayacağı, belediyelerin ve derneklerin sonuçlardan yararlanarak veliler arasında ana dili bilinci oluşturma ve öğrencilerin ana dili eğitimi alması konusuna önem verecekleri düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmamızın temelini oluşturan birtakım sayıtlar mevcuttur. Problem durumu, amaç ve araştırmamızdan beklenen sonuçlar aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuş olup, söz konusu varsayım ifadeleri de yayımlanmış eser, tez, makale gibi yazılı kaynaklara dayanan bilimsel ve mantıksal temelleri olan nesnel yargılardır.

1. Hazırlanan anketlere katılımcıların içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. İsveç'te yaşayan Türklerin, ana dili Türkçe eğitimi konusunda veli, öğrenci, öğretmen cephesinde birtakım sorunlar yaşadığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sahası göz önüne alınarak çalışmada bir takım sınırlılıklara gidilmiştir. Çalışma;

1. İsveç'te bulunan ve ana dili Türkçe dersi veren öğretmenler ile,
2. 2016-2017 eğitim yılı içerisindeki ana dili Türkçe dersi ile,

3. Araştırma veri toplama araçları olan anketteki sorularla,
4. İsveç'te yaşayan ve ana dili Türkçe dersi alan öğrencilerle ve bu öğrencilerin velileriyle sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: Ana dili bireyin genel olarak ebeveynlerinden devraldığı ve genel itibariyle bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebildiği dildir (Chomsky, 1975: 3).

İki Dillilik: Demircan (1990: 20) iki dilliliği bir kişinin hayatının herhangi bir döneminde ana dilinden başka ikinci bir dili belli ölçüde kullanması olarak tanımlar (akt. Oruç, 2016).

Göçmen: kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir (TDK, 2005: 707).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezimizin konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili, yapılmış birtakım çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bazıları yurt dışında yaşayan Türklerle ilgili çeşitli kurum ve kuruluşların yaptığı araştırma ve incelemeleri, bazıları da akademik çevrelerce hazırlanmış konuyla ilgili makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerini içermektedir.

Göker (2015), “Göç, Kimlik, Aidiyet” adlı kitabında kültürlerarası iletişim açısından İsveçli Türklerin durumunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda İsveçli Türklerin kimlik ve aidiyet stratejileri, İsveç ve İsveçlilerle ilişkileri, çok kültürlü bir toplumda İsveçli Türklerin kültürlerarası iletişim biçimleri, Türk göçmenlerin İsveç’teki sosyal ve kültürel yaşamları araştırmanın temel konularını oluşturmaktadır.

Ahmed (2013), “Neither Assimilation Nor Integration: The identity of the Turkish Diaspora in Sweden A case study in Malmö” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bir ev sahibi ülkede göçmen grubunun bir kimlik oluşumunu analiz etmeye çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile diasporayı kullanarak, kişisel ve kolektif kimlikler açısından İsveç ve Türk toplumu odaklanmış, bir diaspora topluluğu olarak göçmenlerin kimlikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Hem bireysel hem de kolektif kimliklere sahip olan Malmö, Stockholm ve Göteborg Türk topluluklarında Türk diasporasının karşılaştırılması yapılmıştır.

Kuyumcu (2014), “A Case Study of Bilingual Language Use: An Account of Discursive and Literacy Practices in Swedish and Turkish by a Young Person” adlı makalesinde bir ders gününde iki dilli bir okul çocuğunu Türkçe ve İsveççeden nasıl yararlandığını, Türkçe ve İsveççe, iki dilliliği; dil politikası, önemi açısından incelemiştir.

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi işbirliğinde gerçekleşen (2016) “İsveç Ülke Raporu, İsveç’te Entegrasyon Politikaları ve Türkiye

Diasporası” adlı raporda Türkiye’den göç edenlerin 50 yıl sonraki konumlarını İsveç örneğinde değerlendirmek amacıyla ilk aşamada İsveç’in göç ve entegrasyon politikaları ve Türkiyeli göçmenlerin İsveç’teki yaşamları akademik ve yarı akademik kaynaklar araştırılıp özetlenmiştir. İkinci aşamada bir medya taraması yapılmış ve İsveç medyasında göçmenlere veya Türkiyelilere dair yayınlanan/yayımlanan haberler listelenip analiz edilmiştir. Siyasal katılım, coğrafi izolasyon, ana dilde eğitim, dinî bayramlarda izin, istihdam, mali piyasaların bozulması sonucu yaşanan ekonomik daralma saha çalışmalarında ortaya çıkan sorunlu alanlar olarak belirlenmiştir.

Carlson, Rabo ve Gök tarafından derlenen, İsveç ve Türkiye’den birçok akademisyen tarafından kaleme alınmış makalelerden oluşan “Çok kültürlü Toplumlarda Eğitim” (2011), Türkiye ve İsveç’ten Örnekler adlı bu çalışma, çok kültürlü olarak kabul edilen Türkiye ve İsveç’ten örneklerle, çok kültürlülük kavramına çeşitli örgün ve yaygın eğitim deneyimlerini irdeleyerek katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.. Kitabın yazarları hem eğitim ideolojisi ve pratiğini hem de eğitim kurumları ve eğitim ortamlarındaki ideoloji ve pratiği eleştirel olarak tartışarak, eğitim, toplumsal cinsiyet, dil, din, etnik köken ve devlet ilişkileri açısından sorunları ele almıştır.

Onur (1987), “İsveç Eğitim Sistemi ve Türk Gençleri” adlı makale çalışmasında İsveç Eğitimi sistemini tanıtarak, İsveç’teki Türk gençlerinin eğitim ve öğretim sorunlarını dile getirmiştir.

Şen (2011), “Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri” adlı doktora tezinde, Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymayı ve ana dilde oluşturdukları yazılı anlatımlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Belçika’da yaşayan 11-15 yaş aralığındaki 198 Türk çocuğu örneklem olarak belirlenmiş bu çocukların ana dillerine yönelik tutumlarını değerlendirebilmek için tutum ölçekleri kullanılmış, yazılı anlatım becerilerine ilişkin veriler için ise öğrencilerin kompozisyon çalışmalarından faydalanılmıştır. Bu araştırma tezinde Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüş, ancak söz konusu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında başarılı olamadıkları kanaatine varılmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrenciler yazılı anlatımlarında kompozisyon dış yapı özelliklerine uymamakla birlikte, diller arası kelime ve kavram aktarımı, noktalama işaretlerinin yanlış ve eksik kullanımı, yazım yanlışları, ses ve ses uyumları ile ilgili yanlışlar, ifade yanlışları, konuşma dili ve ağız özelliklerinin yazılı anlatımlara aktarılması gibi hatalara sıklıkla düşmüşlerdir.

Genç (2004), “Almanya'da Çok Kültürlülük, Kültürlerarası Eğitim ve Türk Öğrencilerin Durumu (Hessen örneği)” adlı tez çalışmasında Almanya'da çok kültürlü ve kültürlerarası eğitime verilen önem ve Türk çocuklarının eğitim öğretim aşamasındaki problemlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Almanya'nın Hessen eyaletinde gerçekleştirilen bu çalışmada anket tekniğiyle veri elde edilmiş, zaman zaman mülakatlar da yapılmıştır. Bu araştırmayla Almanya'da yetişen 3. Kuşak Türk çocuklarının kendi milli, dini ve kültürel değerlerinden habersiz yetiştiği sonucuna varılmış ve bu gençlerin içinde yaşadıkları toplumun değerleriyle de tamamen barışık olmayıp, bir ikilem içerisinde kaldıkları vurgulanmıştır.

Kazan (2006), “Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli çocukların İki dillilik Kaynaklı Dilsel Sorunları”, adlı tez çalışmasında İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının iki dillilikten kaynaklanan dilsel sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda İsviçre Rheintal bölgesindeki Türk okullarına devam eden Türk çocukları örneklem olarak belirlenmiştir. Bu araştırmayla yurt dışındaki Türk çocuklarının yazıda ve sesletimde Almanca ve Türkçe sesleri harmanlayarak kullandıkları, konuşmalarının kimi yerinde Almanca sözcükler getirdikleri, yazıda Türkçe sesler yerine bazen Almanca sesler kullandıkları ve böylece kullandıkları Türkçenin bir karma dil özelliği gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Deveci (2010), “Danimarka'da (Odense'de) Yaşayan Türklerin İlköğretimde Yaşadıkları Eğitsel ve Yönetsel Sorunlar” adlı tez çalışmasında Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk ailelerinin ilköğretim okullarına devam eden çocuklarının yaşadığı eğitsel ve yönetsel sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci, aile, öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış ve elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenciden, veliden ve sistemden kaynaklı sorunlar tek tek ele alınarak incelenmiştir.

Gelekçi (2010), “Belçika'daki Türk Çocuklarının Eğitim Öğretim Yaşantılarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri”, adlı çalışmasında Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ve gençlerinin eğitim öğretim yaşantılarında başarılarını olumsuz etkileyen unsurların neler olduğu, yükseköğrenime yönelmelerini etkileyen faktörler ve eğitim yaşamlarında yabancı olmalarından dolayı ayrımcılıkla karşılaşp karşılaşmadıkları 2007-2008 yıllarında Belçika'da yaşayan Türk gençleri üzerine gerçekleştirilen alan araştırmasının verilerinden hareketle ortaya konulmuştur. Belçika'nın

idari, siyasi yapısı ve eğitim sistemi hakkında bilgi verilmiş, Türklerin bu sistem içerisindeki durumuna değinilmiştir. Türk öğrencilerin eğitim sorunları ve Türk toplumunun öğrenim düzeyinin düşük olmasında aileden kaynaklı sorunların başı çektiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre aileler çocuklarını meslek liselerine yönlendirmekte, çocukların gideceği okulların kalitesine dikkat etmemektedir. Bununla birlikte çocukların dil problemleri eğitim sorunları yaşamalarında da etkili olmaktadır.

Yaylacı (2008), “Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Belçika’nın Flaman bölgesinin 3 ayrı şehrinde velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin oluşturduğu 134 kişilik bir gruba anket uygulanmıştır. Ana dili öğrenme hakkı gruplar tarafından kabul edilmiş, Belçikalı eğitimciler bu derslerin okulda yapılmasını disiplin problemleri yaratacağına vurgu yapmışlardır. Türk aileler buna orta düzeyde katılmışlardır. Türk öğretmenler; dersin ders içerisinde ve okullarda yapılmasını isterlerken, Belçikalı öğretmenler dersin okul dışında ve ders saatleri sonrasında yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak ortak bir anlayış paydası oluşturmak için çalışmalar yapılması gerektiği, Türkçe ve Türk kültür dersinin ders içi ve notla değerlendirilmesinin daha etkili olacağı ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmeleri gerektiği yazar tarafından ifade edilmiştir.

Wegmann ve Uluçam (2008), “Avrupa’da Yaşayan Türkiye Kökenli, İki Dilli Çocuk ve Gençlerle Yapılacak Türkçe Ana Dili Derslerine Yönelik Birtakım Öneriler” adlı araştırmalarında iki dillilik ve ana dil konusunda tanım ve kavramlar ele alınmıştır. Türkiye kökenli iki dilli çocuklarla yapılacak Türkçe ana dili dersi kapsamında dil ve bildirişim edincini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların nasıl planlanması gerektiği, bu derslere yönelik materyal hazırlanırken nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Almanya’nın Duisburg Essen Üniversitesi’nde iki dillilerin metinleştirmedeki dil sorunları üzerine yapılmış bir araştırma ele alınmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan materyallerin Türkiye’deki çocuklara göre hazırlanmasının iki dilli çocuklar için bu anlamda yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Demir ve Yapıcı (2007), “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları” adlı bu çalışmada, Türkçe öğretiminin Türkçe bilim alanı ile eğitimbilim alanındaki kesişme noktası ele alınarak, Türkçe öğretiminin teorik ve uygulamalı sorunları tartışılmaya çalışılmıştır. Tartışmanın temelini ise, Türkçe öğretiminin; Türkçe öğretime muhatap olan kademe öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerine uygun nasıl tasarlanabileceği olgusu oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi alanında, bilim alanı olarak

Türkçe ile eğitim bilimlerinin tam bir sentezinin hâlâ yapılamadığı yazar tarafından belirtilmiştir.

İleri (1998), “Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları” adlı çalışmasında öncelikle Avrupa topluluğunun dil politikası ve dil öğretimiyle ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikler ile bunların amaç ve işlevlerinden bahsedilmiştir. Federal Almanya Cumhuriyeti’nin dil ve yabancı dil politikalarına açıklık getirilmeye çalışılmış, Almanya'da yabancı dil öğretiminin alman eğitim sistemi içerisindeki yeri, amaçları ve işlevleri incelenmiştir. Ana dili dersleriyle ilgili müfredat karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve Almanya'da Türkçeyle Avrupa dilleri arasında ayırım yapıldığı sonucuna varılmıştır. Almanya'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları incelenirken Türk ailelerinin ana dili bilincine sahip olmadıkları ve bu durumun da söz konusu sorunların sebepleri arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Aksoy (2010), “Almanya'da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları” adlı çalışmasında Almanya'da yaşayan Türk vatandaşlarımızın kültür ve kimlik sorunları her kuşak için ayrı ayrı değerlendirilerek incelenmiştir. Bunun dışında Türk toplumunun yaşadığı dil ve eğitim sorunları ile Almanya'da karşılaşılan ırkçılık ve benzeri tepkiler de araştırma bulgularının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın evrenini Almanya'nın Hamburg ilinde ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarında okuyan Türk öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde bu çalışmaya katılan gençlerin milli kimlik algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın (2011), “Avrupa'da Yaşayan Türkler-Yaz Tatili Döneminde Türkiye'ye Gelen Türkler Örneği” adlı saha araştırmasında, yurt dışındaki vatandaşlarımızın birey ve aile bazında, sorun ve beklentilerini tespit etmek ve bunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma göçmen vatandaşlarımızın yaşadıkları dil ve eğitim sorunlarına ilişkin veriler sunması ve anket sonuçlarına verilen cevapların sosyo-demografik özelliklere göre dağılımının belirlenmesi bakımından önemlidir.

Yıldız (2012),”Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)”, adlı çalışmasında göçmen vatandaşlarımıza uygulanan Türkçe ve Türk kültürü dersleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili becerilerine ait özellikler ile

yurt dışında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları veli, öğrenci, öğretmen perspektifinden sunması bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmada sorun tespitinin ardından ilgili problem alanına yönelik çözüm önerileri de sunulmaktadır.

Judith Narroze (1998), “Under One Roof: On Becoming a Turk in Sweden” başlıklı doktora çalışması, Türk öğrencilerin sayısının fazla olduğu Stockholm’ün Rinkeby bölgesinde, Kvarnby İlköğretim Okulundaki gözlemlerine ve çeşitli görüşmelerine dayanan antropolojik bir çalışmadır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. İsveç'teki Türk Göçmenlerin Tarihsel Arka Planı

Türkiye'den Avrupa'ya göç, tarihin her döneminde değişik şekillerde gerçekleşmiştir. Türkiye'den Avrupa'ya göç ise 1960'lı yıllarda öncelikle ekonomik nedenlerle başlamıştır. Göç, küresel dünyada yaygın bir gerçektir. Türkler, özellikle Almanya başta olmak üzere Avrupa'da birçok ülkeye göç etmiştir ancak İskandinavya'daki Türk nüfus sayısı bu ülkelerle kıyaslanabilir şekilde değildir.

”Göçmen” terimi İsveççe *invandrare* 1960'ların sonlarında resmî ve yasal terminolojiye girmiş ve daha önce yasal olan “yabancı” (utlanningar) teriminin yerine geçmiştir. Başlangıçta olumlu karşılanan, “göçmen” terimi o zamandan beri olumsuz bir anlam kazanmıştır. Resmî olarak terminoloji kademeli olarak (yasal, siyasi, demografik vb.) değişmeye başlamıştır. Dahası, yerleşmek için gelen kişilere atıfta bulunan göçmen terimi, kabul eden ülkenin perspektifini sunmaktadır. Benzer şekilde, "göçmen" terimi, bırakılan ülkenin perspektifini temsil eder. Göç ve göçmenler için tarafsız ve daha genel terimlerin kullanılması seçilmiştir (Westin, 2015).

İsveç, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göç almaya başlamış ve göç, iki ayrı döneme ayrılmıştır: Birincisi öncelikle işgücü göçü ve ikincisi mülteci göçü ya da evlilikler yoluyla devam eden bireysel göçtür (Bevelander, 2004). İlki 1945'ten 1970'lerin ilk yarısına kadar sürmüştür. Bu dönemde, İsveç ekonomisinin ve endüstrisinin gelişmesi ile göçmenlerin büyük çoğunluğunu Finlandiya, Yugoslavya, Yunanistan, Norveç, Danimarka, Polonya ve Türkiye'den gelenler oluşturmuştur. Göçmenlerin çoğu İsveç'in güneyinde sermayenin olduğu Stockholm, Göteborg, Malmö eyaletlerine yerleşmişlerdir. Stockholm'de Rinkeby, Tensta, Fittja, Alby, Jordbro, Skogas, Handen, Bredeng, Skärholmen gibi banliyölerde

Göteborg'da Hisingen, Biskopsgarden ve Malmö'de Rosenborg göçmen yoğunluğun en çok yaşadığı yerleşim bölgeleridir.

O günlerde, işgücü talebini karşılamak için İsveç, diğer ülkeler gibi bir konuk işçi programı oluşturmamış ancak bunun yerine kalıcı bir politika seçmiştir. Bu, ucuz işçi alımına izin verilmeyeceğini kabul eden sendikalar konfederasyonu ve hükümet arasındaki işbirliğinin temel sonuçlarından biri olmuştur (Hertzberg, 2010). Tüm bunlar 1960'ların sonunda iş göçü durdurulduğunda değişmiştir. Hükümetin İsveç'e göç kuralını 1968'de uygulamaya başladığında çalışma ve ikamet izni olmayan kişilerin ülkeye giriş yapmadan önce müracaat etmek zorunda kalmaları, aynı zamanda hem bir iş hem de yaşayacak bir yer ayarlamaları anlamına gelmiştir. Bu durum, sonraki yıllarda Kuzey ülkeleri dışındaki işçi göçünü önemli ölçüde azaltmıştır (Bevelander, 2004: 7).

İsveç, 1960'lı yılların başında işgücü piyasasında işe alım konusunda Türkiye ile bir anlaşma imzalamıştır. Türk emeği ilk önce Ankara'daki İsveç İstihdam Bürosu tarafından iyileştirilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye'den İsveç'e göç başlamıştır. Bugün İsveç'teki etnik kökene sahip Türklerin çoğunluğunu İç Anadolu Bölgesi'ndeki Konya ili Kulu ilçesinden gelenler oluşturmaktadır. Bu göçmenlerin birçoğu o dönem çiftçilik, bazıları geleneksel el sanatları bilgisine sahipti (Westin, 2003). Ankara ve diğer illerden, çoğunlukla sosyal ilişkiler aracılığıyla İsveç'e göç edenleri ise kırsal alanlardaki göçmenlerin çoğundan daha yüksek bir sosyoekonomik konuma sahip kişiler oluşturmaktadır.

1960'larda kendi başına gelmiş olan erkekler, eşleri ve çocuklarını 1970'lerde İsveç'e getirmiştir. Bu göç hareketinin, ülkede halihazırda yerleşmiş olan göçmenlerin aile birleşimlerini kolaylaştıran kanunlarla sağlanması mümkün olmuştur. Türkler asla “konuk çalışanlar” olarak sınıflandırılmamıştır. Bu, Türklerin İsveç toplumuna entegrasyonunu kolaylaştırmış, dil kursları açılmış ve kursun ücreti Belediye meclisi ile işbirliği içinde işverenler tarafından ödenmiştir. Fakat entegrasyon politikalarının yürürlüğe konması, daha aktif devlet müdahalesine geçişi başlattığında bu durum değişmiştir (Westin, 2015).

1970'lerin sonunda İsveç; İran, Irak ve Türkiye'den Kürt mültecileri almaya başlamıştır. Süryaniler, Asurlu veya Süryani kökenli insanları tanımlamak için kullanılmış olup, İsveç tarafından mülteci olarak kabul edilen başka bir etnik grup oluşturmuştur. Sadece Türkiye'den değil, aynı zamanda Suriye ve Lübnan'dan gelenler İsveç'te dini zulüm gerekçesiyle sığınma talebinde bulunmuştur (Björklund, 1981).

Svanberg'e göre (1985), İsveç'e Türkiye'den göç edenlerin yarısını Süryaniler oluştururken geri kalanını Türkler ve Kürtler oluşturmaktadır. Westin (2003) ise, Türkiye'den göç edenlerin Türkler, Kürtler ve Süryaniler arasında eşit olarak dağıldığını söylemektedir. Açıkçası, İsveç'e Türkiye'den göç edenlerin etnik dağılımı konusunda herhangi bir kesinlik yoktur. Resmî İsveç istatistikleri, etnik kökene göre insanların gruplandırmasına izin vermemektedir.

Türkiye'deki Süryanilerin yaşadığı yer Midyat'tan İsveç'e göç, 1960'lı yılların başında konuk işçilerin istihdamı ile başlamıştır. İsveç'e geldiklerinde, İsveç'teki merkez şehirlere dağılmışlar, ancak topluluk uyumu onları Stockholm'den uzak olmayan bir şehir olan Södertälje'de yeniden yerleşime yönlendirmiştir. Bugün, Södertälje'deki Süryaniler şehir nüfusunun yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır.

İlk Kürt grubu, İsveç'teki etnik kökenlilerin çoğunlukta olduğu Konya'dan göç etmiştir. 1960'lı yıllarda ilk dalga göç ederken, ikinci bir dalga 1971'deki ve 1980'deki askeri darbeden sonra gelmiştir (Turan, 1984). Kürtler 1970'lerde aile birleşmesine izin veren yasalarla İsveç'e gelmiştir. İlk nesil Kürt kadınların çoğunun okuma yazması yoktu ve sadece ev işlerinde deneyim sahibiydiler (Doğan, 1998). Bu grup hakkındaki literatür, etnisite yerine doğum yeri sınıflandırılmasına dayalı kesin Kürt sayısını belirlemenin ne kadar zor olduğunu vurgulamaktadır. İşte bu yüzden Kürt yerleşimiyle ilgili yapılan araştırmaların çoğu sadece yaklaşık değerler vermektedir.

İsveç'teki Türk göçmenleri hakkında yapılan çalışmalar entegrasyonun, kültürel değerler (Engelbrektsson, 1992), siyasi tutumlar (Alpay, 1980), çocukluk ve ergenlik (Yazgan, 1983; 1993), konut (Özüekren, 1992) entegrasyon ve dil (Narrowe, 1998) gibi farklı açılarını kapsamaktadır. Mahalle ve konut araştırmaları, Rinkeby, Tensta, Fittja ve Södertälje gibi çevre bölgelerinde yaşayan insanların büyük çoğunluğunun göçmen sakinleri ile temsil edildiğini raporlamaktadır (Westin, 2013).

İkinci nesil hakkında yapılan araştırmalar, geleneksel yaşam biçimleri arasındaki mücadeleye ve İsveç toplumunda yaygın olan yeni alternatiflere odaklanmıştır. Bu çalışmalar, Türkiye'de büyük şehirlerden gelen çocukların İsveç toplumuna entegrasyon sürecinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Raporlar, eğitim ve istihdam açısından, kentlerden gelen ya da bir süre kentlerde yaşayan kişilerin daha yüksek bir sosyal statüye ulaştığını, kırsal bölgelerden gelenlerin daha zor bir entegrasyon süreci yaşadıklarını göstermektedir. Genel olarak, İsveç toplumuna entegrasyon ile ilgili çalışmalar, kentsel

alanlardan olanlarla kırsal alanlardan olanlar arasında bir zıtlık olduğunu göstermektedir. Kentsel alanlardan gelen bireyler, İsveç değerlerine çok daha fazla duyarlıyken; kırsal alanlardaki ailelerin çoğunluğu, Türkiye'de yaşadığı toplumsal yapı ve gelenekleri korumaya çalışmıştır.

Diğer araştırmalar, ikinci neslin sosyal hareketliliğini (Eyrumulu, 1992), kimlik üzerindeki etkilerini (Berg, 1994) ve dilini (Narrowe, 1998) vurgulamaktadır. Araştırmalar, çocukların kimlik ve akademik kariyer geliştirirken ebeveynlerinin deneyiminden etkilendiğini göstermektedir. Bu araştırmalarda Türkiye'ye dönmek isteyen ebeveynlerin gereksiz gördükleri için çocuklarının yükseköğrenim görmesine izin vermediği sonucu çıkmıştır.

Tablo 1.

İsveç Ülke Profili (1990-2016)

Gösterge	1990	1995	2000	2005	2010	2016
Tahmini göçmen sayısı	777.571	905.628	992.623	1.112.917	1.306.020	1.784.497
Tahmini mülteci sayısı	124.723	200.002	158.367	74.162	77.496	28.939
Nüfus(bin)	8.559	8.827	8.860	9.066	9.293	9.995
Tahmini kadın göçmen sayısı	400.429	468.466	517.365	580.750	681.857	894.402
Tahmini erkek göçmen sayısı	377.142	437.162	475.258	532.167	624.163	890.095

Kaynak: Statistiska Centralbyran (Statistics Sweden)

Tablodan da anlaşılacağı üzere İsveç her yıl yaklaşık olarak 25 bin mülteci kabul etmektedir. İsveç'te yaşayan her 10 kişiden biri göçmen statüsündedir. İsveç nüfusu içerisinde bu kadar çok göçmenin olması İsveç'in kültürel ve ekonomik gelişmişliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca İsveç'in adalet sistemi, eğitim sistemi ve düşünce özgürlüğü bakımından Avrupa'da önemli bir yer tutması da göç almasında önemli bir faktördür.

Stockholm'de 1994 yılında yaşayanlar arasında Finlandiya'dan gelenlerin en büyük göçmen grubunu oluşturduğu görülmüştür. Göçmenlerin büyük çoğunluğu başkent Stockholm ya da güneydeki Malmö şehrine yerleşmişlerdir (Kilimci, 2010).

2009 verilerine göre nüfusu 9,2 milyondur. 2010 yılı içerisinde İsveç nüfusu 173.379 kişilik bir artış göstermiştir ve 30 Haziran tarihinde 9.373.379'a ulaşmıştır. Bu yükseliş

yüksek oranda göç olmasına ve doğum oranında artış olmasına bağlanmıştır. 2016 verilerinde ise İsveç'in nüfusu 9 milyon 995 bine yaklaşmıştır. Bu artışın nedeni ise Suriye ve Irak gibi iç savaş yaşayan ülkelere kaçan sığınmacıların güvenli liman olarak İsveç'i görmeleridir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İsveç ekonomik gelişimini artırabilmek için göçmen alımına başlamıştır. Bu akıma katılan göçmen grubu içerisinde Türkler de yer almıştır.

1960'ların sonlarında, zor ekonomik koşullar ve Türkiye'deki yüksek oranda işsizlik, İsveç'te iş olanakları gibi sebepler İsveç'i Türkler için cazip bir ülke hâline getirmiştir. O dönemde, Konya ve Kulu ilçesinden gelen Türk göçmenler küçük bir topluluktan (Bayram vd., 2009). Bu tür göçler, Türk hükümetinin, gelecekteki muhtemel nakit akışlarını desteklemek için kalkınma politikasının bir bileşeni olarak "artı emek gücünün ihracatı" nı tasvir eden İlk Beş Yıllık Kalkınma Planında (1962-1967) oluşturulan kurumsal çerçevede şekillendirilmiştir (İçduygu, 2008). Aynı amaçla, Türkiye, Batı Avrupa ülkeleriyle (1967'de Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa, Almanya ve İsveç) işçi alımına ilişkin ikili anlaşmalar imzalamıştır.

Tablo 2.

İsveç'e Göç Eden Türkiyeli Nüfusun Verileri: 1973-1986

	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1986
Erkek	3321	3663	4041	5762	7441	8144	8836	9818	10315	10605	10831	10919	11241
Kadın	2280	2654	3030	4478	5931	6590	7369	8485	9178	9737	10069	10240	10638

Kaynak: Statistiska Centralbyran (Statistics Sweden)

1960'larda Türkiye'den İsveç'e göç, işçi alımıyla başlamış, 1970'lerde Türkiye'deki Süryaniler, İsveç'e dinî sığınma talebiyle, Kürtler ise siyasi sığınma talebinde bulunmuşlar ve bu yıllarda göç artış göstermiş, bu artış 1980'lerde aile birleşimi nedeniyle katlanmıştır (Kilimci,2010). Bunun nedeni İsveç'in Türkiye'den 1980'lerde giden politik göçmenlere ev sahipliği yapmasıdır. Kürtler ya da Türkiye'deki askerî darbe yüzünden göç etmek zorunda kalan mülteciler bu göçmen nüfusu oluşturmuştur (Westin, 2003).

Tablo 3.

İsveç'e Göç Eden Türkiyeli Nüfusun Verileri: 1987-1997

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Erkek	11397	11604	12186	12781	13093	13055	11703	10887	9917	9249	9055
Kadın	11017	11364	11966	12694	13271	13492	11946	11108	10335	9653	9349

Kaynak: Statistiska Centralbyran (Statistics Sweden)

1995-1997 yılları arasında İsveç'e göçen Türk nüfusunda bir düşüş yaşanmıştır. Bunun nedeni, hem İsveç'te önemli ölçüde hissedilen ekonomik kriz hem de İsveç'te göçmen alımında daha titiz ve daha katı kurallar uygulanmaya başlaması olabilir.

Tablo 4.

İsveç'e Türkiye'den Göç Edenlerin Verileri: 2000-2010

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Erkek	16 698	17021	17423	17978	18510	19033	19746	20422	21126	22081	23305
Kadın	15196	15432	15671	16105	16455	16820	17361	17736	18104	18685	19222

Kaynak: Statistiska Centralbyran (Statistics Sweden)

Stockholm'de Finlandiyalılardan sonra, ikinci en büyük göçmen grubunu, Türkiye'de doğmuş ve sadece Stockholm'de sayıları toplam 20.000 den fazla olan kişiler oluşturmaktadır (Nationalencyklopedin, 1995 akt. Kilimci, 2010). Bugün Stockholm'de 39.230 Türkiye'den göç etmiş insan yaşamaktadır. 1994 yılında 20 bin olan Türkiye'den gelenlerin sayısı, 2008 yılında neredeyse bu sayının iki katına ulaşmıştır (Regeringskansliet, 2008 akt. Kilimci, 2010).

Tablo 5.

İsveç'e Türkiye'den Göç Edenlerin Verileri: 2011-2015

	2011	2012	2013	2014	2015
Erkek	24182	24903	25193	25440	25520
Kadın	19717	20182	20483	20706	20853

Kaynak: Statistiska Centralbyran (Statistics Sweden)

Türkiye doğumlu göçmenlerin büyük bir çoğunluğu Stockholm, Malmö, Göteborg, Uppsala gibi şehirlerde yaşamaktadır. Türkiye’den göçenlerin büyük bir çoğunluğu Stockholm’ün Rinkeby, Tenstta, Fittja, Alby, Jordbro, Botkyrka ve Södertälje bölgesinde ikamet etmektedir. Stockholm’ün kuzey doğu bölgesi olan Danderyd bölgesinde neredeyse hiç Türkiye doğumlu göçmen yaşamamaktadır (Westin, 1997). Bu da İsveç’te sosyal hayatta yabancıların bir ayrılmaya maruz bırakıldığının açık bir göstergesidir. Yasal olarak yapılan bu düzenleme yabancıların İsveç vatandaşları ile bütünleşmesini amaçlamış, yaşadıkları bölgeyi özümsemelerini kolaylaştırmıştır.

Tablo 6.

İsveç’te Türkiye Doğumlu Nüfusun En Yüksek Olduğu Beş Belediye

Belediyeler	Nüfus
Stockholm	7356
Göteborg	4653
Botkyrka	4632
Södertälje	2338
Malmö	2325

Kaynak: Utrikes födda efter län, kommun och födelseland 31 december 2016” Statistiska centralbyrån. Läst 20 mars 2017.

İsveç’te yaşamakta olan Türkiye kökenli göçmenlerin büyük çoğunluğunun Stockholm ve Göteborg gibi İsveç’in metropol kentlerinde yaşadıklarını görülmektedir. Bir diğer metropol kent konumundaki Danimarka sınırındaki Malmö’de diğer şehirlerdeki kadar yoğunluk görülmemektedir.

Tablo 7.

İsveç’e Göç Eden Türkiye Doğumluların Verileri (1900-2016)

	1900	1930	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015	2016
Nüfus	15	22	87	202	3768	14357	25528	31894	35853	42527	46373	47060

Kaynak:”Utrikes födda i riket efter födelseland, ålder och kön. År 2000 - 2016-Statistikdatabasen”. Statistikdatabasen. Läst 20 mars 2017.

1950 sonrasında Türkler bireysel girişimler sonucunda İsveç’e gelmişlerdir. Türklerin İsveç’e kitlesel anlamda göçleri, 1960’ların ortasına doğru gerçekleşmiştir.1967 yılında

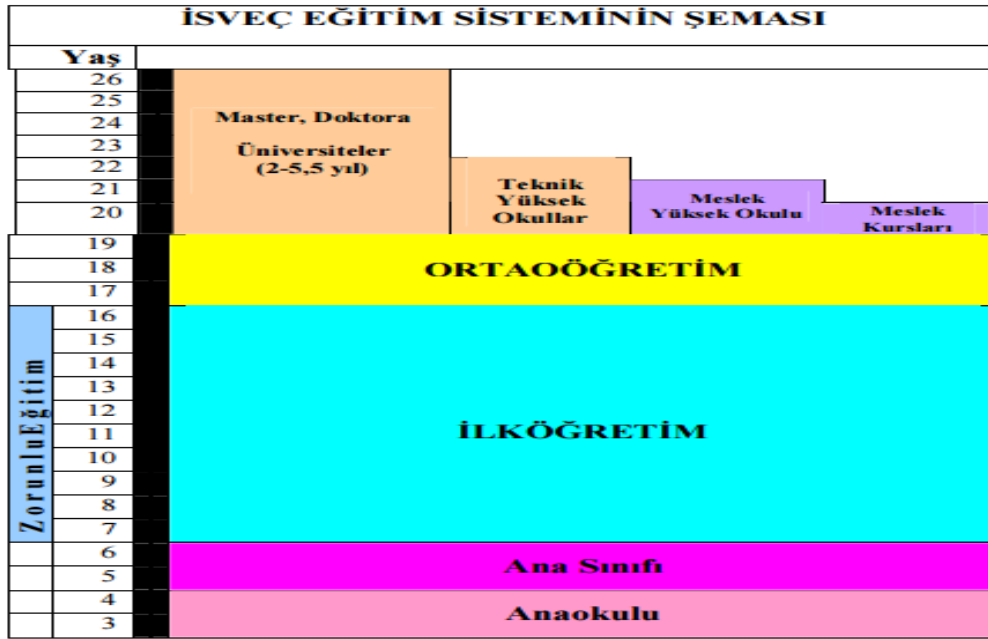
İsveç ile işçi alımına ilişkin ikili anlaşma imzalandıktan sonra ekonomik nedenlerle göç devam etmiştir. 1970'lerde İsveç'e Kürt kökenliler siyasi sebeplerle, 1970'lerin ortasında Süryani kökenliler dinî sebeplerle göç etmiştir. 1980'lerde Türkiye'den İsveç'e göç, çoğunlukla siyasi nedenlerle gerçekleşmiştir. 1970'lerde 3768 olan Türk göçmen sayısı 80'lerde 14357 olmuştur. Bu durumu, Türkiye'de 1970 ve 1980'lerde yaşanan askerî ve siyasi değişimlere bağlı olarak siyasi mültecilerin sayısındaki artışa bağlamak mümkündür. 1990'lı yıllardaki artış ise Türkiye'den göç edenlerin işgücü piyasasındaki durumları iyileşmeye başlamasına ve göç edenlerin ailelerini de İsveç'e getirmesine bağlanabilir. 2005 yılından 2010 yılına kadar geçen 5 yıllık sürede Türkiye kökenlilerin sayısının 6 binin üzerinde artması, İsveç'teki Türk göçmenlerin sayısında her yıl ortalama 1 bin 300 civarında artış yaşandığını göstermektedir.

3.2. İsveç Eğitim Sistemi

İsveç'te eğitim, hedefler doğrultusunda bir yönetim sistemi ile idare edilmektedir. İsveç'te eğitim ve öğretimden sorumlu devlet organı Ulusal Eğitim Ajansı "Skolverket" (The Swedish National Agency for Education)'tir. Hükümet eğitim için tam sorumluluk sahibidir ve her düzeyde eğitim için çerçeveyi oluşturur. İsveç Parlamentosu (Sveriges Riksdag) temel olarak okulların eğitim yasasını, müfredat programlarını, ilköğretimde ve liselerde okutulacak dersleri ve amaçlarını belirler.

İsveç eğitim sistemindeki değişiklikler yıllara göre şöyle sıralanabilir:

- 1842 Zorunlu ilköğretimin eğitim sistemine girmesi
- 1950 Dokuz yıllık "Karma" eğitimin denenmeye başlanması
- 1962 Dokuz yıllık zorunlu eğitimin yürürlüğe girmesi
- 1962 Birinci İsveç Ulusal Eğitim Programının kabul edilmesi
- 1991 Merkezi hükümetin okul yönetim sorumluluğunun çoğunluğun yerel yönetimlere vermesi
- 1994 Ulusal eğitim çerçevesini çizen programların (LPO 94) kabulü



Şekil 1. İsveç Eğitim Sisteminin Şeması (MEB TKB, 2007, <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> sayfasından erişilmiştir)

İsveç eğitim sisteminin amacı; her çocuğun kendi beceri ve bilgileri doğrultusunda kendileri için mümkün olan en iyi gelişmelerle teorik ve metodik eğitim-öğretim imkânları sağlamak suretiyle onları tercihleri doğrultusunda meslek hayatına kazandırmaktır. Ayrıca, çocuğun topluma uyumunu sağlamak, millî kültürünü benimsetmek, nitelikli bir insan ve iyi bir vatandaş olmasını, ayrıca mesleki yönden isabetli seçimler yapmasını sağlamak, eleman ihtiyacı olan iş sahaları için eleman yetiştirmek ve de kendisine olan güven duygusunu geliştirmek suretiyle dengeli bir şekilde çevresi ile iyi ilişkiler kurmasını sağlamaktır.

İsveç'te yaşayan her birey cinsiyet, coğrafi durum, sosyal ve ekonomik farklılıklar gözetilmeksizin eğitim-öğretim için aynı haklara sahiptir. İsveç Parlamentosu ve hükümet eğitim kanunları çerçevesinde merkezi planlama, tasarı geliştirme ve bunların uygulanma şeklini tespit ederek, eğitimde belirlenen amaçlara erişilmesini sağlar. Yıllık bütçeden, belirtilen miktar üzerinden belediyelerin değişik etkinlikleri için ödenek verir ve ayrıca sürekli müfredat geliştirme çalışmalarını yürütür. İsveç'te öğretim yılı ağustos ayında başlar ve haziran ayında sona erer. Bir yıllık eğitim-öğretim yaklaşık 40 hafta olup haftada beş gün (Pazartesi – Cuma) okullar açıktır.

Öğrenciler genelde oturdukları yerlere en yakın belediyenin denetiminde olan okulları tercih ederler. Ancak öğrenci ve velilerinin başka belediyelerdeki okulları ya da özel

okulları seçme hakları da vardır. Özel okullar herkes için açık olup Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış okullardır.

İsveçli bir öğrenci ortalama 16 yıl öğrenim görmektedir. Kamu çocuk hizmeti (okul öncesi çocuk bakımı) dışında devlete ait ilk, orta ve yükseköğrenim kurumlarında eğitim ücretsizdir (Ada, Üstün, 2008, 149).

İsveç Eğitim sistemini 9 ana başlık altında toplamak mümkündür:

- Okul öncesi eğitim (Förskolaverksamhet)
- Okul öncesi sınıf (Förskolaklass /Daghem / Dagis)
- Okul çocuklarının bakımı (Skolbarnsomsog)
- Zorunlu (ilköğretim) okul (Grundskola)
- Orta öğretim (Gymnasiutbildning)
- Yetişkinler eğitimi (Vuxenutbildning)
- Halk yüksekokulları
- Mesleki eğitim ve öğretim
- Üniversiteler ve üniversite kolejleri (Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı,2016)

İsveç Eğitim Sistemi ile ilgili aşağıdaki veriler Skolverket (İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, 2016) sitesinden alınmıştır.

3.2.1. Okul Öncesi Eğitim (Förskolaverksamhet)

Okul öncesi eğitim kurumları, İlköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimlerinin verildiği kurumlardır. Okul Öncesi Eğitim Kurumları üç ana başlık altında toplanabilir: okul öncesi (förskolan), pedagojik yardım (pedagogisk omsorg), açık okul-öncesi (öppen förskola).

Okul öncesi eğitim kurumları iki işlevi aynı anda yerine getirmektedir. Bir yandan çocuklara gerekli eğitim verilirken diğer taraftan çalışan velilere yardımcı olmak için bakım hizmeti vermektedir.

Belediyeler bölgelerinde bulunan 1 yaş ve üzeri çocukların eğitimi için Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Aile Bakım Evleri açmakla yükümlüdür. Bu kurumlara genelde velisi çalışan çocuklar ile anne-babası ayrı yaşayan çocuklar devam etmektedirler. Ancak bu

şartları taşımayan aileler de bu kurumlardan istifade edebilir. Bu kurumlar günde en az 3, haftada en fazla 15 saat bakım hizmeti vermekle yükümlüdür.

Açık okul-öncesi okul ise, okul öncesi için kaydolmayan öğrenciler içindir. Bu eğitimde ebeveyn veya bir başka yetişkin çocuğa eşlik eder. Bu okul aynı zamanda pedagojik yardım da sunmaktadır.

Okula henüz başlamamış çocuklar için pedagojik yardımın amacı, pedagojik bir ortamda onlara eğitimsel aktiviteler ve bakım sağlamaktır. Bu aktiviteler daha ziyade, çocukların eğlendirirken eğitecek onları öğrenme şevkini, yaratıcılık güç ve kabiliyetini arttıracak şekilde düzenlenmiştir. Pedagojik yardımda, çocuk bakıcısı, çocuğa kendi evinde bakar. Bu çocukların yaşı 1 ila 12 yaş arası olabilir; ancak genellikle 1-5 yaş arası çocuklar çoğunluktadır. Çocuk bakıcıları bir grup halinde beraberce de çalışabilirler. Çocuklar için pedagojik yardım 1 yaşından itibaren başlar. Belediyeler, çocukların pedagojik yardım alacağı mekanı en fazla 3-4 aylık bir sürede evlerine yakın bir yerde temin etmek ve ayrıca anne-babanın çocukları için ne tür bir pedagojik yardım istediğini de -makul olduğu takdirde- dikkate almakla yükümlüdür. Pedagojik bakımın verileceği mekanlar sağlık şartlarına ve yapılacak aktivitelere uygun olmalıdır. Bu bakımı verecek kişiler, çocukların pedagojik ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede eğitim ve tecrübeye sahip bulunmalıdır. Her belediye, uyguladığı okul öncesi aktiviteler hakkında bir yıllık kalite raporu hazırlamak ve buna göre bütün unsurları yeniden gözden geçirmek zorundadır. Belediyeler, aile bakım merkezlerinde verdikleri hizmetler için makul bir ücret talep etmek durumundadırlar.

3.2.2. Okul Öncesi Sınıf (Förskolaklass /Daghem / Dagens)

Okul-öncesi sınıf, zorunlu olmayıp daha ziyade 1-5 yaş arası çocukları gelecek okul eğitimlerine hazırlamak, onların gelişimini ve öğrenimine yöneliktir. Söz konusu sınıf, okul öncesi pedagojik metotlarıyla zorunlu eğitimin metot ve hedeflerini birleştirmektedir. Zorunlu okul eğitiminin başlama tarihi, çocuğun bu okula başlayacağı yıldan bir önceki yılın son bahar dönemidir. Her çocuğa bu sınıfta bir yer bulunması zorunludur. Çocuk hastanede olsa bile bu eğitime denk gelen bir eğitim kendisine hastanede verilmesi gerekmektedir.

Belediyeler, okul-öncesi sınıflara katılım hususunda aileleri bilgilendirmek ve teşvik etmekle yükümlüdür. Bu sınıf, yıllık 525 saatlik bir eğitimi kapsar ve ücretsizdir.

3.2.3. Okul Çocuklarının Bakımı (Skolbarnsomsog)

Okul çocuklarına, 12 yaşına kadar 3 tür hizmet verilmektedir. Boş zaman geçirme merkezleri (fritidshem); aile gündüz bakım evleri (familjedaghem); serbest zaman faaliyetleri (öpen fritidsverksamhet). Söz konusu bakımı, hem okul eğitimi tamamlayıcı bir özellik arz etmesi, hem de içerik olarak çocuğun yaşına uygun, anlamlı eğlenceli faaliyetleri ihtiva ederek onun sosyo-psikolojik gelişimine katkıda bulunması bakımından önem arz etmektedir. Çocuklar bu merkezlere, okul dışı saatler ayrıca okulların tatil olduğu günlerde de devam etmektedirler. Bu merkezler çocuklar normalde okulda almadıkları bilgi ve becerileri öğrenmektedirler. Söz konusu merkezlerde bütün bir yıl boyunca açık olup, günlük açık olma saatleri çocukların ihtiyaçları ve aile çalışma mesailerine göre değişmektedir. Okulla koordineli bir biçimde faaliyet gösteren bu merkezlerin, ihtiyaç halinde personel, mekan ve pedagojik faaliyetlerle ilgili olarak okuldan destek almaları mümkün olabilmektedir.

3.2.4. Zorunlu Okul (Grundskola)

İlköğretim 9 yıl, ücretsizdir. Bu süreç 7-16 yaşları arasındaki bütün çocuklar için mecburidir. Öte yandan okula başlama yaşlarında bir esneklik sağlanmış olup buna göre çocuklar 6-7 veya 8 yaşında başlayabilir. Eğitim bütün ülke düzeyinde standarttır. Zorunlu (ilköğretim) okul (obligatorisk grundskola), işitme engelli okul (specialskola), sami okulları (sameskolan), zihinsel engelli çocuklar okulu (särskola) şeklindedir.

3.2.4.1. Zorunlu (İlköğretim) Okul (Obligatorisk Grundskola)

Dokuz yıl eğitim veren ve devamlılığın zorunlu olduğu okullardır. Güz ve bahar dönemlerinden oluşmaktadır. Öğrencilere 1 – 7. sınıflarda karne verilmemektedir. 8 ve 9. Sınıflarda ise iki dönem karnesi verilmekte ve karnelerde not yerine (orta), (iyi), (çok iyi) şeklinde değerlendirilmeye almaktadır. 9.sınıf zorunlu eğitimin son dilimidir. Öğrenciler bu süreci tamamladıktan sonra zorunlu eğitim son bulmaktadır.

İsveç'teki okullarının büyük bir çoğunluğu belediyelere bağlıdır. Genel prensip çocuğun evine en yakın ilköğretim okuluna devam etmesidir. Bununla birlikte veli eğer isterse başka bir belediye'deki okula veya özel bir okula çocuğunu kayıt ettirebilir.

Özel okullar, Bakanlıkça onaylı olmak şartıyla, herkese açıktır. Özel İlköğretim okullarındaki amaçlar belediye okulları ile paralellik göstermektedir. Eğer bir özel İlköğretim okulu bakanlıkça belirlenen şartları sağlamazsa, bakanlık tarafından kapatılır.

Özel İlköğretim okulları belediye okullarından farklı öğretim metotları (Montessori vb) seçebilirler. Bunun yanında dini bir profile sahip veya belli bir etnik kökene hitap eden (başka bir ana dilde eğitim yapan) özel okullarda mevcuttur.

3.2.4.2. İşitme Engelli (Specialskola)Okul

Bu okullar işitme engelli çocuklar için ilköğretim eğitimi veren kurumlardır. Bu okullarda eğitim süresi 10 yıldır. Bu okullarda mümkün mertebe normal ilköğretim müfredatına uygun içerikte bir eğitim verilmeye çalışılır.

Bu okullara ilköğretim çağındaki işitme engeli olan tüm çocuklar kayıt yapabilir. Zorunlu ilköğretim okulları ile aynı yasaya tabii olup aynı müfredat programını takip ederler. Bu okullardaki fark, zorunlu ilköğretim okullarında 5 ve 9.sınıflarda ulaşılması gereken amaçlara bu okullar 6. ve 10. sınıflarda ulaşmak zorundadırlar.

Bu okullarda okutulan İşaret Dili, İsveççe, İngilizce, Modern Diller ve Drama dersleri için bakanlık ayrı bir müfredat programı hazırlamıştır.

3.2.4.3. Sami Okulu

Bu okuldaki eğitim; Sami çocuklarına yöneliktir. Bu okulun ilk altı yılı zorunlu eğitimle paraleldir ve çocukların buna katılım zorunluluğu vardır; ancak 7-9 yılları arasında Samilere yönelik oryantasyona çocukların katılımı ihtiyaridir. Bu okullarda; Sami kültürünün Sami çocuklara planlı bir biçimde verilmesi ve onların İsveç toplumuna entegrasyonu konusunda eğitimin öncelikli hedefini teşkil eder. Sami okullarında eğitim dili Samice ve İsveççedir.

3.2.4.4. Zihinsel Engelli Çocuklar Okulu

Zihinsel engeli sebebiyle zorunlu okula devam edemeyen çocuklar için tesis edilmiştir. Bu okuldaki çalışma konuları zorunlu okulun çalışma konularıyla aynı olmakla birlikte, çocukların algı düzeylerine göre bireysel olarak planlanmıştır. Bir bakıma her çocuk için onun yetenek ve algı düzeyine göre farklı bir plan yapılmıştır. Derin zihinsel engeli

bulunan çocukları için ayrıca ‘‘alıştırma okulu’ kategorisi adı altında adlandırılan bir eğitim söz konusudur. Buradaki müfredatta beş konu ağırlıklıdır: sanatsal faaliyet, iletişim, motor becerileri, günlük yaşam aktiviteleri ve gerçekliğin bilincinde/farkında olma. Diğer okullarda olduğu gibi bu okulu bitiren çocuklar da not verilmektedir.

3.2.5. Orta Öğretim (Gymnasieutbildning)

Zorunlu eğitimini tamamlamış her gencinin ortaöğretime devam etme hakkı vardır. Ortaöğretim yükseköğrenime bir basamak teşkil edecek bir eğitim sürecidir. Ortaöğretim süresi 3 yıl olup 17 farklı ulusal programdan oluşmaktadır. Zorunlu kurslar, tercihe bağlı kurslar, bireysel tercihler, temel konular ve proje çalışmaları olarak 6 farklı bölüme ayrılır. Bireysel programlar, öğrencilerin özel eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bu, çırak olmak isteyen öğrencileri de kapsayan bir programdır.

Ortaöğretim ücretsiz olup zorunlu değildir. Her biri üç yıl süren 17 ulusal programın alt başlığı olan temel konuları 8 adet olup şunlardır; İngilizce, sanat, beden eğitimi, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İsveççe ve din bilgisi çalışmalarıdır. Bu okula 16-20 yaş arası gençler devam edebilir. 20 yaşından gün almış gençlerin ortaöğretimle ilişkisi kesilir. Bu kimseler yetişkin kabul edilirler ve yetişkinler eğitim veren kurumlar da öğrenimlerini devam ettirebilirler. Yine 20 yaşın üstünde olup da zihinsel engelli olanlar, zihinsel engelli yetişkinler eğitimini takip edebilirler. İsveççe, matematik ve İngilizce de geçer not alamayanlar, ulusal programa müracaat hakkına sahip olamazlar. Bu öğrenciler için bireysel programlar düzenlenir. Bireysel programın temel amacı, öğrenciye bir ulusal programa veya özel olarak düzenlenmiş bir programa hazırlamaktır.

Bütün belediyeler hukuken, zorunlu eğitimi tamamlamış öğrencilere ortaöğretim imkânı hazırlamakla yükümlüdür. Bu okullardaki müfredatın nasıl olacağı, programlarda ne gibi konuların yer alacağı konusu parlamento (Riksdag) tarafından belirlenir.

3.2.6. Yetişkinler Eğitimi (Vuxenutbildning)

İsveç’te yetişkin eğitiminin pek çok çeşidi vardır. Bu eğitim, 9 yıllık zorunlu eğitime denk olup amacı, yetişkinlerin toplum ve meslek hayatına aktif biçimde katılmalarını sağlamak için olmaları gerekli bilgi ve beceriyle donatmaktır. Yetişkinin önceki bilgi birikimi ve seçtiği hedefler de bu süreni belirlemede rol oynar. Yetişkin şu dört konuda başarı sağlamalı, geçerli not almalıdır; İsveççe/ikinci dil olarak İsveççe; İngilizce, matematik ve

sosyal bilgiler. Bunu dışındaki konular ev ekonomisi, tüketim çalışmaları, tarih, coğrafya, fizik, kimya, biyoloji gibi derslerdir. Göçmenler için verilen İsveççe dersleri de yetişkin eğitimi çerçevesinde yer almaktadır.

3.2.7. Halk Yüksek Okulları

İsveç'te toplam 148 adet yüksek halk okulu (bağımsız yetişkin eğitim üniversitesi)vardır. Her bir Halk Yüksek Okulları kendi kurs programını ve öğretim biçimini kendi belirler. Bu sayede her bir okuldaki kurslar birbirinden farklıdır. Bu okullar bünyesinde birçok farklı tipte kurs programı vardır. Bunlar: bir yıl süreli kurslar, kısa süreli kurslar, yaz kursları, uzaktan kurslardır. Uzun süreli kurslar iki farklı yapıdadır.

3.2.7.1. Genel Kurslar

Belediyenin yetişkin eğitiminde verdiği kurslara eşdeğerdir. Genelde ortaöğretimde okutulan dersler verilir(Matematik, İngilizce, İsveççe vb.) Buradan alınan notlar lisedeki notlarının yerine geçer.

3.2.7.2. Özel Kurslar

Bunlar daha çok belli bir mesleğe yönelik kurslardır. (Müzik, resim, yabancı dil vb.) Ülke genelindeki 104 Halk Yüksek Okulları vakıf ve dernekler tarafından kurulmuştur. Bunlardan 44'ü il meclisleri veya bölgeleri tarafından işletilmektedir. Pek çok halk yüksek okulu, talebe bağlı olarak farklı mahallerde kurslar açmaktadır. Öğrenim parasız olmakla birlikte, öğrenci kurs kitaplarının, araç-gereçlerinin, iase ibatelerini ücretsiz karşılamak durumundadır.

Halk Yüksek Okulları eğitimini farklı kılan pedagojik ortam, tecrübeye dayalı bir karakteristiğe sahip çalışmalar ile tartışmaya dayalı öğretim metodu olmasıdır. Bu okullar 18 yaşın üstünde bütün yetişkinler içindir. Genel kurslara katılım için belirli ön şart yoktur. Yetişkinler sahip oldukları arka planlarına göre istedikleri seviyeden bu kurslara dahil olabilirler.

3.2.8. Mesleki Eğitim ve Öğretim

Üniversite veya kolej eğitimine alternatif eğitim, mesleki yüksek eğitimidir. İş piyasasının ihtiyaçlarını dikkate alarak işverenlerle işbirliği çerçevesinde düzenlenen bu eğitim kursları

yaklaşık iki yıl sürer. Bu eğitim, kredi puanlarıyla işleyen bir sisteme dayanır. Buna göre, bir haftalık tam gün çalışma, 1 kredi puanına denk gelmektedir. Bu eğitim 40 ile 20 kredi puan arası bir yerde tamamlanabilir. Bu eğitime herkes başvurabilir; müracaat esnasında istenen belli bir kıstas bulunmamaktadır. Söz konusu eğitim iş hayatının ritmine bağlı olduğundan, kurslar yıl içinde herhangi bir dönemde başlayabilir. Bu kategoride 400 çeşit eğitim kursu vardır. Bu kurslar, bölgelerdeki iş kollarına ve sektörel ihtiyaçlarına göre düzenlendiğinde bütün ülkeye yayılmış durumdadır. Her kursun bir yönetim grubu vardır.

Kursa kabul, kursun işleyişi ve kurs sonundaki sınavlar bu yönetim grubu tarafından yapılır. Söz konusu yönetim grubu bir destekçi/sağlayıcı, iş dünyası temsilcileri, öğrenciler ve üniversite temsilcilerinden oluşur. Aynı şekilde bu eğitim kurslarının yürütülmesindeki sorumluluk da belediyelere aittir. Hangi kursun ne zaman başlayacağına dair kararı ise İsveç Yüksek Meslek Eğitim ve Öğretim Dairesi verir. Bu daire kursların düzenli işleyip işlemediğini, anlaşmalara uygun olup olmadığını sık denetimlerle takip edilir.

3.2.9. Üniversiteler ve Üniversite Kolejleri

İsveç Üniversiteleri pek çok kurs ve çalışma programları sunmaktadırlar. Üniversite eğitim üç seviyeye bölünmüştür.

- Temel seviye (3yıl)
- İleri seviye (1-2 yıl)
- Araştırma seviyesi (2-4 yıl)

Bir kursun veya eğitim programının kapsamı/alanı yüksek eğitim kredileri belirler. Bir sömestr tam gün devamlılık 30 krediye tekabül eder. Bir yıllık akademik program ise 60 krediyle sağlanır.

İsveç genelinde 20 den fazla şehirde üniversite vardır. Bu okullarda okuyabilmek için bir öğrencinin bazı şartları yerine getirmiş olması gerekir. Bazı okullar için ek şartlar da olabilir. Üniversite öğrenci alırken aşağıdaki 3 yöntemden biriyle seçim yapmaktadır.

- Ortaöğretim diploması ve lise not ortalaması
- Giriş Sınavı
- Özel yetenek

Karne ile seçimde, ortaöğretim bitirme belgesindeki puan ortalaması dikkate alınarak öğrencinin tercih ettiği dala uygunluğu sağlanabildiği takdirde yükseköğrenime kabul şeklidir. Diğeri ise Yüksekokul yeterlilik sınavına girerek başarabilmektir. Sınav, genel bir öğrenim yeteneği sınavıdır. Bu sınava girmek isteyen öğrencinin ortaöğretim bitirme puan ortalaması dikkate alınmamakla beraber ortaöğretime bitirmiş olması şartı aranmaktadır.

3.3. İsveç'te Çok Dillilik

Son elli yılda önemli miktarda göç sonucunda İsveç ve birçok Batı Avrupa ülkesinin yüz yüze geldiği çok dillilik, eğitim sisteminde her seviyede önemli bir olgudur. İsveççeden başka ana dili zorunlu olan okullardaki öğrenci sayısı, 1980'lerin ortalarından 1990'ların başlarına kadar yüzde 30 artmıştır (Lindberg, 2007).

Yabancı geçmişe sahip insanların yüksek oranlarda olduğu kentsel yerleşim yerlerinde, ana dili İsveççe dışında olan iki dilli öğrenciler, birçok sınıftaki öğrencilerin yüzde 80 ila 95'ini oluşturmaktadır. Çoğunluk dili olarak İsveççenin dışında Sami, Fince, Tornedal Fincesi, Romanca ve Yidiş (Yahudi dili), azınlık dilleri olarak resmi tanınırlığa sahiptir. 9.5 milyonluk İsveç'te, 250 bin kişi Fince konuşmakta; 100 binden fazla kişinin konuştuğu göçmen dilleri olarak ise, Arapça, Somalice, Sırpça/Hırvatça/Boşnakça, Farsça sayılmaktadır. Yapılan yasal düzenlemeyle bu azınlık dillerinin korunması ve desteklenmesi karar altına alınmıştır. Bu azınlık dillerinin haricinde, başlıca göç ülkelerinden biri olması ve bünyesinde farklı etnik unsurlardan pek çok göçmen kökenli vatandaşa sahip olmasından dolayı, İsveç'te konuşulmakta olan dillerin sayısı oldukça fazladır. İsveç Dil ve Folklor Enstitüsüne (Institutet för Språk och Folkminnen) göre bugün İsveç'te iki yüze yakın farklı dil kullanılmaktadır. 2016 yılı resmi istatistiklerine göre İsveççe zorunlu okullarında temsil edilen on ana dili bulunmaktadır (Skolverket, 2016).

Tablo 8.

İsveç Zorunlu Eğitimde 2015/2016 Eğitim Yılında Azınlık Dillerine Sahip Öğrenciler

Dil	Öğrenci Sayısı	Tüm öğrenciler içindeki yüzdesi
Arapça	52.822	5.4
Somalice	20.026	2.0
İngilizce	15.506	1.6
Boşnakça / Hırvatça / Sırpça	15.360	1.6
Farsça	13.172	1.3
İspanyolca	13.011	1.3
Kürtçe	11.750	1.2
Fince	8.900	0.9
Arnavutça	8.516	0.9
Lehçe	8.309	0.8
Türkçe	4.380	0.4

Kaynak: Skolverket.se

Bugün, göçmenlere yönelik çok kültürlülük yanlısı entegrasyon politikaları ve miras kültürlerinin, dillerinin gelişimini destekleyen çoğulcu bir ideoloji, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin etnik kültürleri barındırmalarıyla ilişkilidir. 1970'lerden bu yana İsveç, göçmenlere ve torunlarına yönelik çok kültürlü politikalar oluşturmada Avrupa'daki en ciddi girişimde bulunan ülkelerdendir. Çok kültürlülük Politikası Endeksine göre 1980'den bu yana İsveç, Kanada ve Avustralya'da onaylanan en yüksek puanlar doğrultusunda kademeli olarak çok kültürlü politikalar izlemiştir. Dahası, İsveç bugün Göçmen Entegrasyon Politikası Endeksi'nde (MIPEX) en yüksek paya sahiptir. Bu gerçekler İsveç'i çok kültürlülükte ve çok dillilikte benzersiz kılmaktadır.

Bu ayrıca tarihsel bir durumdur; çünkü tarihsel açıdan etnik kökene dayanan, (sömürge bir geçmişi olmayan) İsveç, çok kültürlülük yanlısı bakış açısını iyi geliştirmiş bir toplumsal refah devletiyle birleştiren tek ulustur.

Göçmenlerin ve onların torunlarının eğitim ve dil gelişimi açısından, İsveç, eğitim politikası için en yüksek MIPEX skoruna sahiptir. Bu liderlik konumu, TIES projesinin sonuçlarıyla da teyit edildi; bu projenin amacı, Türkiye'den ikinci jenerasyonun eğitim sonuçlarının belirlenmesidir. Bu sonuca katkıda bulunan çeşitli faktörler arasında İsveç'in göçmenlerin dil gelişimine destek vermesidir.

1960'lı yılların ortalarında başlayan ve 1975, 1977, 1982 ve 1995 yıllarında kademeli yasal reformlarla revize edilen ikinci dil ve ana dili eğitiminin İsveç okullarına paralel gelişmesine neden oldu. İkinci olarak, ilk nesil Türk göçmenler konuk işçi olarak değil, İsveç toplumunun yeni üyeleri olarak kabul edildi. Bu nedenle yetişkin göçmenler tarafından İsveç'te dil edinimi almaya başladı. 1960'ların ortalarında kamu tarafından finanse edilen işgücü göçmenleri, 1968'de İsveççe kurslarından en az 200 saat almaya hak kazanmış ve 1986 reformunda saatler kademeli olarak 700'e yükseltilmiştir. Bu nedenle, çok kültürlü entegrasyon altyapısı, son uluslararası karşılaştırmalarda lider ülke olan İsveç'te 1970'lerin ortalarından itibaren uygulanmıştır.

3.4. Ana Dili Eğitimi

Dil insanların düşünme, iletişim kurma ve öğrenme için kullandığı temel araçtır. Dil yoluyla insanlar kimliğini geliştirir, duygularını ifade eder. Başkalarının nasıl hissettiğini ve düşündüğünü anlamasına yardımcı olur. Bir toplumda anlamak için dili önemlidir.

Ana dili eğitimi, çocukların en çok aşına olduğu, soyca bağlı bulunduğu, yakın çevresi ile iletişim kurduğu dili veya dilleri kullanarak verilen bir eğitim şeklidir. Yurt dışında Çoğunluk gruplarının çocukları genellikle ana dilde eğitim alabiliyorken, azınlık gruplarının çocukları için bu çok daha az yaygındır. Ana dilde eğitim, yabancı kökenli öğrencilerin dili, kimliği, dünyayı anlayışı, onların kendi fikirlerini ve düşüncelerini farklı şekilde nasıl formüle edebileceklerini geliştirir (Skolverket, 2011, 83).

De Oliveira, Gilmetdinova ve Palaez-Morales (2016), ana dili eğitiminin bilişsel, duygusal, kültürel ve sosyal yarar sağladığını savunmaktadırlar. Bu yararlar is şöyledir:

3.4.1. Ana Dili Eğitiminin Bilişsel Yararları

Cummins'e göre (1976, 1979), dil edinimi bağımlılık hipotezi, eşik varsayımı ve gelişimsel bağımsızlık hipotezinden oluşur.

Eşik Hipotezine göre, iki dilliliğin güçlenip güçlenmediği sorusu bilişsel yeteneklere basit bir “evet” veya “hayır” ile cevap verilemez. Cevap ana dilinin ve ikinci dilin edinildiği seviyeye bağlıdır.

Teori, Şekil 2'de (Baker, 2011: 168) gösterildiği gibi üç katlı bir evin imgesi ile açıklanabilir. Her kat, ana dilde ve ikinci dildeki dil yetkinliğinin uyumunu temsil eder. En

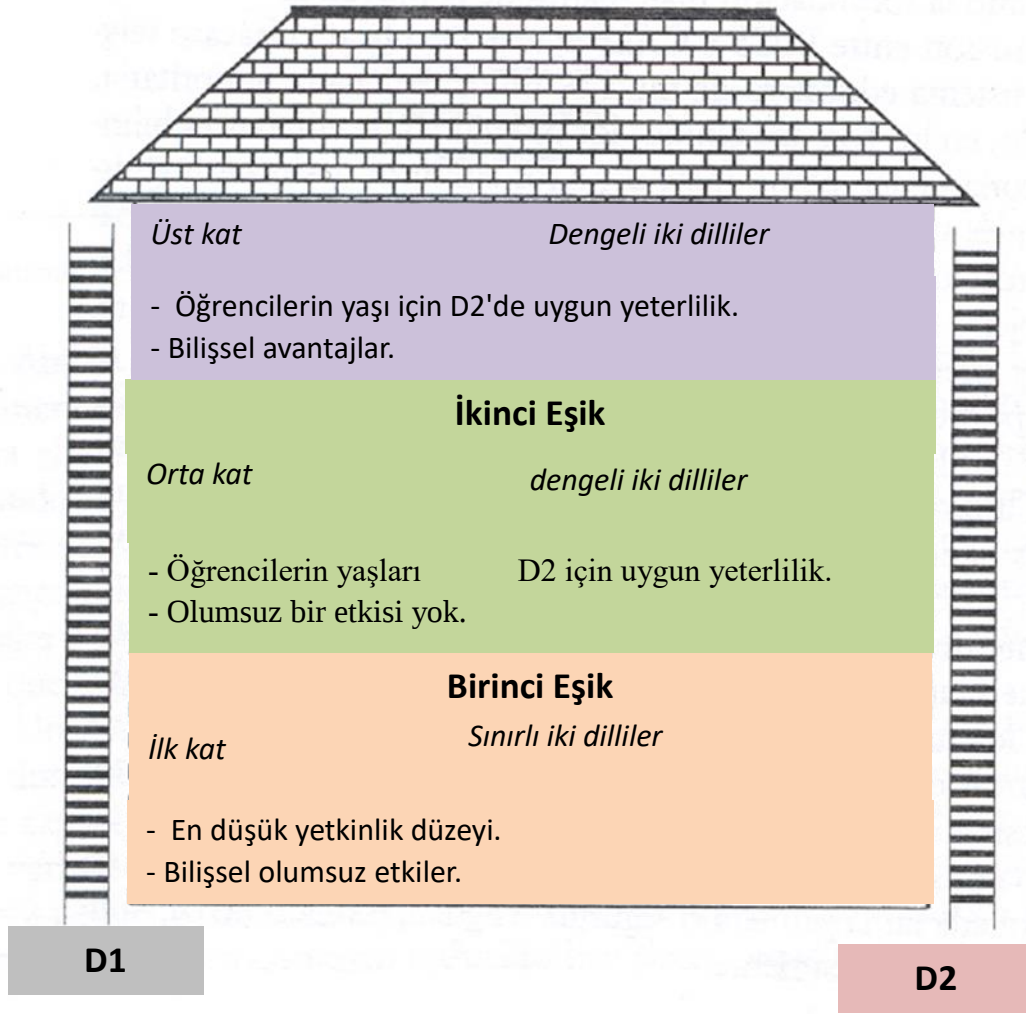
alt düzeydeki dilsel yeterlilik her iki dil için de akranlarından daha düşüktür. Bu durum olumsuz etkilere ve “yarım dil edinimine” neden olabilir.

Orta kat, dilin yetkinliğinin olduğu bir durumu temsil eder. Ana dil güçlüdür ve ikinci dilin dil yetkinliği zayıftır. Bu durum olumsuz ya da olumlu bilişsel etkilere neden olmaz.

Üst katta, her iki dilin dilsel yetkinliği, akranlarla karşılaştırıldığında uygundur ve bu da bilişsel yetenekleri artırabilir ve 'dengeli iki dilliliğe' neden olur (Jørgensen ve Quist, 2009; Baker, 2011). Dolayısıyla ana dilin gelişimi yarım dilliği ve olumsuz bilişsel sonuçları önleyebilir. Sadece gelişmiş bir ana dili bir çocuğa iki dilli olma şansı verir.

Ana dili korunmazsa, kişi dil kaybı yaşar (Lindberg, 2007). Dilsel yetkinlik biçimleri temel iletişimsel beceriler (TİB) ve bilişsel-akademik dil yeterliliği (BADY) 'dir.

TİB, çocukların oyun alanında ve evde kullandıkları dildir. BADY, okullarda kullanılan akademik dildir (Cummins, 1979). Baker (2011: 168), TİB 'in iki yıl içinde gelişebileceğini BADY' nin edinilmesinin sekiz yıl sürebildiğini savunmaktadır.



Şekil 2. Eşik Varsayımının Üç Katlı Bir Ev Olduğu Fikri (Baker, 2011: 168)

3.4.2. Ana Dili Eğitiminin Duygusal Faydaları

Öğrenme ortamının farklı ana dile ve mirasa açık olup olmadığı bir çocuğun duygusal gelişimi için önemlidir çünkü dil, birisinin kimliğiyle yakından ilişkilidir (Axelsson, 2005). "Her çocuğun yetkinliği ve tecrübesinin gidiş noktası olduğu" bir ortamda (Axelsson, 2005: 118), dilsel çeşitliliği hoş karşılayan bir okul ortamı "toplumdaki temel eşitliğe önem verme arzusunu" geliştirir (Axelsson, 2005: 119). Cummins (2001: 19), "çocuğun okuldaki dilini reddetmenin çocuğu reddetmek olduğu" iddiasında bulunur.

Ev dilini önemsemek, öğrenciler arasında daha fazla güven ve benlik saygısı, öğrenci ve öğretmen arasında daha iyi bağlar kurar, daha iyi okul performansları ve daha az kutuplaşmaya neden olabilir (Lindberg, 2007; Ganuza ve Hedman, 2015).

3.4.3. Ana Dili Eğitiminin Kültürel Faydaları

Çoğulculuğun dikkat edildiği çok dilli dersliklerde çocuklar daha çok bu çeşitliliğe alışmaktadır ve diğer kültürlerle saygı duyma olasılıkları daha yüksektir (de Oliveira, 2016; Helot, Young, 2012). Sınıfta saygılı ve kapsayıcı bir atmosfer nedeniyle kültürel farklılıklar daha az iner (Lindberg, 2007: 83; Ganuza ve Hedman, 2015: 135).

Ana dili, ulusal kimlik açısından son derece önemlidir. Bilgi ve toplum ilişkisinde dil ve kültür sayesinde kişiler kendilerini tanıtabilir ve diğer kişilerle olan farklılığını algılayabilir (Tuna, 2003).

3.4.4. Ana Dili Eğitiminin Sosyal Faydaları

Ana dili korunmadığı zaman, "çocuklar ergenlik çağına geldiğinde ebeveyn ile çocuklar arasındaki dil farkı" aşılmaz hale gelebilir (Cummins, 2001: 19). Ebeveynler ve çocukları aynı dili konuşmadığında, ebeveynler " kültürel değerler ve inanç sistemlerini etkin bir şekilde iletemez" (Lee, 1996: 516). Sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda çocukların kendi aileleri ve kültürleriyle özdeşleşmeleri de kaybolur. Skutnabb-Kangas (2004) dillerin korunmaması durumunda "dilsel soykırım" olacağından bahsetmektedir. Laguarda ve Woodward'a göre (2013: 462), ana dili sınıflarında "öğrencilerin davranış sorunlarının daha az olduğu ortaya çıkmıştır". Farklı kültürlerin, nesillerin ve dillerin etkileşimde bulunduğu yerlerde ana dillerine erişmek dil gelişimini ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

3.5. İsveç'te Ana Dili Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Ana dilinde yeterlilik, ulusal kimliğinin korunması için çok önemli unsurlardan biridir (Edwards, 1985). Dil, bireysel kimlik oluşumu ve grup kimliği sürecinde hayati bir rol oynamaktadır. Çok kültürlü bir çevrede dil seçimi bu nedenle bir kimlik meselesi haline gelir, ancak günlük uygulamalar ve kimlik oluşumu ile ilgili olarak bu bağlamda seçimler, uyarıcılara ve tartışmalara bir cevap oluşturmaktadır. Dil kullanımı, devamlılığı ve değiştirilmesi, bu süreçlerin geliştiği bağlamda analiz edilmelidir.

Göç ile birlikte 1960'lı yıllardan beri ana dilinin çocukların hem dilsel gelişimleri, hem de eğitimsel başarıları açısından büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar ve istatistikler de ana dilinin geliştirilmesi ile hem ikinci bir dilin daha iyi öğrenileceği hem de diğer alanlarda da büyük etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Ana dili eğitiminin önem sahibi olduğu iki dilli bir eğitim ile göçmen çocuklarının eğitim alanında

yaşadıkları dezavantajlar da önemli derecede azalacaktır. Ana diline önemli bir yetkinlikle sahip olan bireyler ile bu toplumlarda ihtiyaç duyulan iki dilli insan ihtiyacı da giderilecek ve iki dilli olarak nitelikleri de artacağı için önemli gelişme sağlamış olacaklardır.

İsveç'teki ana dili derslerinin amacı çocukların kendi dillerini geliştirmeleri ve kendi kültürleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına yardımcı olarak bu eğitimi iki kültürlü kişiliklerin iki dilli bireyler olarak gelişmesine yardımcı olmaktır. Ana dili dersleri, öncelikle öğrencinin kimlik ve kendine olan güvenini güçlendirecek biçimde düzenlenmektedir.

Bir belediye, kendisine bağlı en az beş çocuğun isteği olması durumunda ana dili eğitimi olanağı sağlamak zorundadır. Ana dili eğitimini veren öğretmenler de bu dili ana dili olarak konuşan ve aynı bölgeden gelen kişilerdir. Ancak bu kişilerin İsveç dili ve toplumu hakkında iyi bir bilgiye sahip olma koşulu vardır.

İsveç, ana dilde eğitim tartışmalarının başladığı ilk ülkelerden biridir. Bu tartışmalar 1950'lerde başlayan göç dalgasının 1960'larda yarattığı eğitim sorunlarının etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu sorunlarla birlikte ilk önlemler alınmaya başlanmıştır. İsveç'te ilk kez 1965 yılında, göçmenlere ücretsiz İsveççe öğrenimi hakkında tanınmıştır. Öncelikle dil alanında asimilasyon çalışmaları yapılmış fakat daha büyük sorunlar ortaya çıkınca İsveç'teki göçmenlerin ülkeye uyumunun sağlanabilmesi için 1968'de Göç Komisyonu oluşturulmuştur. Aynı yıl devlet göçmen çocukların temel okuldaki eğitim ve öğrenimleri için ana hatları belirlemiştir. 1960'ların sonlarına doğru İsveç, göçmenlerin yoğun talep görmesi nedeniyle ana dilde dil eğitimi "*modersmålundervisning*"nin okul sistemine dahil edilmesini uygun görmüştür. 1970-1971 ders yılında, eğitim programı temel okullarda uygulanmaya başlandı. Bu yeni eğitim programı aynı zamanda temel okuldaki göçmen çocuklarının eğitimiyle ilgili yeni düzenlemeler getirdi.

Göçmenlerin İsveççeyi öğrenmesi zorunlu tutulmuş, bu tutum göçmen çocuklarının okula devam etmesini engellemiştir. Bu nesil hem kendi ana dilini hem de İsveççeyi yeterince öğrenememiş, bu durum eğitim sisteminde düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. Eşitlik, seçim özgürlüğü ve ortaklık ilkelerine dayalı 1974 entegrasyon politikasının bir sonucudur. "Seçim özgürlüğü" ilkesi, göçmen çocukların İsveççe veya ebeveynlerinin dillerinde "evde" konuşulan dili öğrenme "kültürel" birlikteliğin "seçme" hakkından yararlandığını göstermiştir. Bazı araştırmacılar (Akpınar, 1988; Ålund, 1997), bu politika farklılıklarını vurgularken göçmenleri, kendi kültürleri açısından tanımlayan yaygın bir söylem oluşturmuştur. Göçmen kökenli bir okula giden çocuklar, İsveçli ebeveyne sahip

çocuklarından farklı bir müfredata sahiptir. Ev dili sınıfları, ilkokul yıllarındaki müfredatın tüm konularının öğrencinin ana dilinde öğretilbileceğini göstermiştir. Ev dili dersleri, kimlik ve İsveç toplumu içindeki yeri açısından çocuklar için kafa karıştırıcı bir durum hâline gelmiştir. Narrowe (1998), çocukların öncelik vermeleri gereken dille ilgili karışık olan bu programı eleştirmekte ve ana dil programının hayatın ilerleyen dönemlerinde işgücü piyasasındaki durumlarını iyileştirmedeğini gösterdiğini savunmaktadır.

1974 yılına kadar çalışmalarını sürdüren komisyon, belediyelere ana dili İsveççenin dışında olan öğrenciler için ana dilde eğitim sağlamalarını teklif etmiştir. 1975 yılında ana dili öğrenimi için çalışmalar başlamıştır. Ana dili reformu göçmen çocuklarının eğitim alabilmelerini ve kendi dillerini de unutmamaları sağlamıştır. Bu reformla İsveççe dışında herhangi bir dil konuşan aileler, isterlerse belediyelerden ana dilde eğitim talep edebilmektedirler.

1 Temmuz 1977'den itibaren parlamento oylamasıyla yürürlüğe giren ev dili reformu (Hyltenstam, Arnberg, 1988: 475), ana dili ya da evde konuşulan dil İsveççe dışında bir dil olan çocuklara da okul saatleri dışında ana dilini geliştirme fırsatı sunarken, öğrencilerin kişisel, bireysel ve akademik gelişimleri için ana dilini desteklemek, diğer etnik gruplara ait öğrencilerin kültürel kimliklerini korumak önemli bir eğitim hedefi hâline gelmiştir. Bu kanun belediyeleri; ön okullarda, lise ve dengi okullarda birkaç saatlik ana dili eğitimini sağlamaya mecbur kılmıştır (Altuğ, 1979: 6). Göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı belediyelerdeki okullar ana dili sınıflarını başlatmışlardır. Bu sebeple İsveç kökenli olmayan birçok öğrenci için okul, ikinci dilin kazanılması için en önemli yerdir. Ana dili aile ve okul arasında anlamlı bir araçtır. Derste bunun benimsenmesi ve mevcut beceri ikinci dil edinimini özendirir. Ana dilinde kazanılan beceriler öğrencilerin İsveççe dersini öğrenmelerini desteklemek için kullanılır. Çok dilli deneyimler İsveççe dersinin öğrenilmesinde özel öğrenme yaşantılarını gerektirmektedir.

1980 yılında kabul edilen İsveç Eğitim planının amaçlar bölümünde (LGR80), İsveç'in göçmen ve azınlıklar politikasının; "eşitlik, seçme özgürlüğü, işbirliği" ilkelerine göre "ana dili İsveççe olmayan çocukların diğer çocuklarla aynı eğitimi" alması bir ilke olarak benimsenmiştir.

2000 yılına kadar, İsveççenin ülkenin resmî dili olduğunu belirten yasal bir belge mevcut değildi. İsveççe bilgisi, vatandaşlık edinimi ile bağlantılı değildi. Resmî uyum politikası, diğer pek çok Avrupa ülkesinde uygulanan asimilasyon politikalarının aksine, vatandaşlığa

geçmeyi amaçlayan göçmenler için bir dil maddesi koymadı. Buna rağmen, öğrencilerin kökenleri ne olursa olsun, müfredatın İsveççe konuşanlar için tasarlandığı üst orta öğretim okuluna hak kazanabilmek için İsveç'te yeterliklerini göstermeleri gerekmektedir.

İsveç okul kanununa göre velilerden biri İsveççe dışında bir ana dili konuşuyorsa ve bu dili çocuğunun öğrenmesini talep ediyorsa, öğrencinin devam ettiği okul bu dilde eğitimi sağlamakla yükümlüdür. Ana dili eğitimi öğrenciye ana dilinde temel bilgileri verir ve gerektiğinde diğer derslerde de bu dilde öğretim kılavuzluğu yapar. Ana dili eğitimi ancak tek bir dilde verilir.

Reformdaki niyetler ile uygulanma şekli arasındaki belirgin boşluğu ortadan kaldırmak amacıyla, hükümet 2001 yılında Ulusal Eğitim Ajansını, durumu iyileştirmek için kural ve düzenlemelerde ne gibi değişiklik yapılması için görevlendirmiştir. 2002 yılında İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, ana dili desteğinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerin olduğu “More Languages-More Opportunities (Daha çok dil-Daha çok Fırsat) adlı raporu sunmuştur (Lindberg, 2007). Rapordaki teklifler arasında farklı derslerin öğrencilerin ana dillerinde verilmesi ve böylece ana dili eğitiminin okul programına uyum yer almaktadır.

İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) Eğitim Direktörü Mats Wemmerholm, “ana dili eğitimi yıllar içinde değişti, ancak ne olursa olsun bir öğrencinin ilk dilini öncelikli tutmak, hem benliğe saygı duyulması hem de okulda daha iyi performans göstermesi için iyidir” demektedir.

3.6. İsveç'te Ana Dili Öğretimi Uygulamaları

Ana dili, bir çocuğun kimliğinde ve benlik saygısında çok önemli bir rol oynamaktadır. Ana dili çocuğun öğrenme kabiliyetinin temelini oluşturmaktadır. Ana dili iyi öğrenen çocuk ikinci dili ve diğer okul konularını daha kolay öğrenir.

İsveç'teki ana dili derslerinin amacı çocukların kendi dillerini geliştirmeleri ve kendi kültürleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına yardımcı olarak bu eğitimi iki kültürlü kişiliklerin iki dilli bireyler olarak gelişmesine yardımcı olmaktır. Bir belediye, kendisine bağlı en az beş çocuğun isteği olduğu zaman ana dili eğitimi olanağı sağlamak zorundadır. Ana dili eğitimini veren öğretmenler de bu dili ana dili olarak konuşan ve aynı bölgeden gelen kişilerdir. Ancak bu kişilerin İsveç dili ve toplumu hakkında iyi bir bilgiye sahip olma koşulu vardır.

Ana dili eğitimi (1984 yılından itibaren) dört farklı şekilde uygulanmaktadır:

- İsveç sınıfına devam eden öğrenci, ana dili dersi içi belirli saatlerde sınıftan ayrılmaktadır,
- Temel okulun ilk ve orta bölümlerinde ana dili sınıfları bulunmaktadır,
- Yarısı İsveçli öğrencilerin bulunduğu diğer yarısı da aynı dili konuşan göçmen çocukların bulunduğu sınıflarda ana dili eğitimi verilmektedir,
- Farklı dillerden göçmen çocukların İsveççe öğrenmeleri için hazırlık sınıflarında ana dili eğitimi verilmektedir.

1993–1994 eğitim yılında 156 değişik ana dilin eğitimi verilmiştir. Bu eğitim, yerel yönetimin belediyenin sorumluluğundadır ve belediyeler yasalara göre, göçmen çocuklarına kendi ana dillerinde eğitim sağlama ve ikinci dil olarak İsveç dilini öğretmekle yükümlüdürler.

İsveç parlamentosunun onayladığı ‘Ulusal Müfredat’ ana dili ile ilgili olarak şunları hedeflemektedir:

- Çocuğu kendi kimliğinden gurur duyar hâle getirip onu zihinsel olarak güçlendirmek.
- Çocuğun geçmişi ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak
- Çocuğun ailesi ve kendisiyle aynı orijinden olan insanlarla iletişim kurabilmesi için ana dilini öğrenmesini sağlamak.
- İki dilliliği kolaylaştırıp çok kültürlü bir kimliği yaygınlaştırmak.

Ulusal eğitim müfredatı, İsveççe dışında bir ana dili olan öğrencilere ana dilini geliştirilmesi için fırsat verilmesi gerektiğini ve bu dilin okulda konuşulan dil ile evde konuşulan dil arasında köprü oluşturduğunu belirtmektedir.

2011 yılında yenilenen müfredattaki (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011) ana dili derslerinin özel amaçları şu şekildedir:

- Kendilerini ifade etme, konuşarak ve yazarak iletişim kurma,
- Ana dillerini dil gelişimi için bir araç olarak kullanma,
- Dil farklı amaçlara, alıcılara ve bağlamlara uyarlama,
- Dil yapılarını tanımlama ve dil normlarını takip etme,

- Edebî ve diğ er metinleri okuma ve analiz etme,
- Ana dilinin konuşulduğı alanlardaki gelenek, kültürel fenomen ve sosyal soruları İsveç koşullarıyla karşılaştırarak yansıtm .

Ana dilde eğitim görmek zorunlu değildir ama  ğrenci istediğı zaman belediyeler bunu sağlamakla yükümlüdür. İsveç’te belediyeler arasında ana dilinde eğitim olanakları bakımından farklılıklar mevcuttur. Lise  ğrencilerinin programlarının dörtte birini ana dilinde eğitim oluşturmaktadır. Derslerin mek n  olarak yine okullar kullanılmaktadır ama genelde normal okul saatlerinin dışında bir vakitte gerçekleştirilmektedir. Etnik köken bakımından İsveçli olmayan 1 ila 16 yaşları arasında  ocuk İsveç’te zorunlu eğitim dahilinde öğrenim görmektedirler. Bu  ğrencilerin çoğu gönüllü olarak ana dilinde eğitim programlarına devam etmektedirler.

İsveç anaokulları için müfredat, çok dilli çocukların hem ana dilleri hem de İsveççeyi geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Belediyelerin, müfredat gerekliliklerini yerine getirme yükümlülüğü vardır. Ana dili İsveççe dışındaki dillerde olan çocuklar için ana dili  ğretiminde özel destek sağlamaktadır.

Kreşten dördüncü sınıfa kadar haftada 40 dakika, dördüncü sınıftan dokuzuncu sınıfın sonuna kadar 60 dakika ve lise eğitimi boyunca ise haftada 80 dakika Türkçe  ğretimi mümkündür. Ders gruplarının oluşturulması oldukça zahmetli bir süreçtir. Gruplama sırasında benzer bilgi seviyesine sahip olmak ne yazık ki en son sırada yer alan kriterlerden biridir, özellikle talebin az olduğu belediye bölgelerinde. Gruplamanın ilk aşaması ana dili öğretiminin ana dili dersini talep eden her bir öğrencinin okulu ile iletişime geçerek haftalık ders programlarını ve saatlerini öğrenmektir. Buna bağlı olarak öğrenciyi derse katılacağı grubunu, okul ve derslik ile ders saati konusunda bilgilendirir. İletişim ve koordinasyonun zaman alması nedeniyle okulun 493 başlamasını takip eden üçüncü haftada (genellikle Eylül ayının ilk haftası) ana dili derslerine başlamak ancak mümkün olmaktadır.

3.6.1. Okul  ncesinde Ana Dili Eğitimi

Okul  ncesi eğitim için ulusal müfredat (L roplan f r grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011), İsveççe dışındaki ana dili olan çocuklara ana dile olan ustalığı kazandırma fırsatı tanımaktadır.

İsveç'te göçmen kökenli pek çok çocuk, İsveççe ile anaokuluna başladıklarında tanışır. İsveç'te anaokuluna başlayan çocukların yaklaşık% 20'sinin anne ya da babası İsveççe dışında bir ana dile sahiptir. Okul öncesi eğitim çocuğun evinde konuşulan dil (ler) ve İsveççe arasında köprü niteliğindedir.

Okul öncesi dönemde ana dilde eğitim, haftada bir veya iki kez çocuklarla şarkı, çizim, oyun oynama, anaokulu için öykü okuma gibi konularda uzmanlaşmış bir ana dili öğretmeni tarafından verilir. Araştırmalar göstermiştir ki, çocuklar okul öncesi yaştan itibaren ana dillerini geliştirme fırsatı bulursa, okuldaki akademik performansları daha iyi olacaktır; ana dil yeterliliği okulda konuşulan dil ile evde konuştukları dil arasında bir köprü görevi görür.

Bu konudaki hedefler, derslerin öğrencilerin okul eğitimlerinden mümkün olduğunca yararlanmalarına ve aynı zamanda onların iki dilli kimliğini ve yeterliliğini geliştirmelerine katkıda bulunması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğretim, öğrencilerin kişisel gelişimini teşvik edecek ve benlik saygılarını güçlendirecek bir şekilde yürütülmelidir. Ana dili öğretmenleri, genellikle, öğrettikleri çocuklarla aynı kültür alanından gelirler ve ayrıca İsveç dili ve İsveç toplumu hakkında iyi düzeyde bilgiye sahip olmalıdırlar.

3.6.2. Ortaokulda Ana Dili Dersleri

Gençler üst orta öğretim eğitime geçtiklerinde ana dili derslerini almaya devam edebilirler. Bireysel Seçenekler veya Modern Dil Seçenekleri olarak, ders programında bulunan bir kursa devam etmeyi ya da derslerden sonra ana dili derslerine devam etmeyi seçebilirler. Ana dilin orta öğretim düzeyinde devam edebilmesi öğrenci sayıları ve kaynak kullanılabilirliği gibi faktörlere bağlı olarak belediyeden belediyeye değişir (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011) .

3.6.2.1. Dil Seçeneği Olarak Ana Dil Dersleri (6-9 Sınıflar)

Yabancı dil almadan öğrenciler ana dillerini okumayı seçebilirler. Bu durumda, ana dil dersleri düzenli zaman çizelgesine dahil edilir ve okul saatleri boyunca devam eder. Öğrencilerin derslerinin sayısı, 6. yıldan 9. yılı ilerledikçe değişebilir. Her okuldaki

başöğretmen, ana dili dersi almak isteyen öğrenci sayısına bağlı olarak hangi dil seçeneklerinin mevcut olacağını belirler.

3.6.2.2. Bireysel Seçenek Olarak Ana Dil Dersleri (1 - 9 yıllar)

Zorunlu kapsamlı okulda (7-16 yaş arası) geçen süre boyunca öğrenciler bir veya daha fazla seçilen konuyu daha derinlemesine incelemeyi seçebilir. Bu onların bireysel seçeneğidir ve düzenli zaman çizelgesine dahildir. Okulun baş öğretmeni, okulun ana dili derslerini bireysel seçenek olarak sunabileceğini değerlendirdiği takdirde, öğrenciler ana dillerini seçmeli ders olarak seçebilirler

3.6.2.3. Ders Programı Dışındaki Ana Dil Dersleri

Ek bir ders olarak, öğrencilerin ders programlarındaki derslerine ek olarak ana dili dersleri almaları mümkündür. Bu gibi durumlarda öğrenci her hafta derslerden sonra ana dili dersi almaktadır, Ek derslerin sayısı, belediyelerdeki yetkili kişiler tarafından kararlaştırılır, bu derslerin kapsamı her grup için haftada iki ders saatidir.

3.6.3. Ev ve Okul Arasında İşbirliği

Çocuklar, ana dil derslerine karşı olumlu tutumları ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlıdır. Ev ile okul arasında olumlu bir işbirliği ortamının kurulması önemlidir. Anaokulları ebeveynleri çocuğunun gelişimi hakkında en azından bir kez görüşmek üzere okula davet etme yükümlülüğündedir. Bu toplantıda öğretmenler, veliler ve çocuklar birlikte çalışır. Ana dili öğretmeni de toplantıda hazır bulunmaktadır. Toplantıda tartışılan konuların aydınlatılmasını arzulayan ebeveynler, yazılı olarak bilgi talep etme hakkına sahiptir (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011).

3.6.4. Ana Dili Öğretmeninin Eğitimi

Ana dili öğretmenin işi, göçmen öğrencilere ana dillerini öğretmek, tüm konularda ana dilinde eğitim desteği vermek, okul ve ev arasındaki irtibat kişisi olmaktır (Tuomela, Hyltenstam, 1996: 50).

Tüm bunları profesyonel bir şekilde yapabilmek için öğretmen eğitimi gereklidir. 1977-1988 yılları arasında ev dili öğretmenleri, iki yıl boyunca özel bir eğitim almışlardır.

1988 yılından itibaren ana dili öğretmenlerinin eğitimi, zorunlu okul öğretmenleri için normal eğitime dahil edildi ve ana dilde öğretme ile diğer konuların öğretimi bir araya getirilmiştir. Bu çalışma çok başarılı olmamış ve İsveç'te sadece birkaç üniversite bu eğitimi sunmaya devam etmiştir, örneğin Växjö'deki Linnaeus Üniversitesi. Bu nedenle bugün İsveç'te nitelikli ana dilde öğretmen eksikliği vardır (Otterup, 2012).

3.6.5. Ana Dili Eğitiminde Amaç

Ana dilde eğitim, öğrencilerin gelişmesine yardımcı olmayı amaçlamalıdır. Öğrencilere konuşma ve yazılı dili geliştirme fırsatı verilerek, farklı bağlamlarda ve farklı amaçlar için kendilerini ifade edebilirler.

3.6.6. Ana Dili Eğitiminde Konular

Öğrencilerin okuma ve yazma konusundaki ilgisini artırmalıdır. Edebiyat, diğer estetik anlatıların ve kurgusallığın farklı biçimleri ana dil ile verilmelidir. Bu şekilde, öğrencilere gelişme fırsatı verilmelidir. Kendi düşüncelerini farklı metin türlerinde formüle edebilmeli, kendilerini diğer formlarla ifade etmeleri teşvik edilmelidir. Öğrencilere kültürel kimliklerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.

Öğrencilere, ana dilinin konuşulduğu kültürler ve toplumlar hakkındaki bilgilerini geliştirme fırsatları verilmeli, aynı zamanda konular öğrencilere kültürlerle ve dillere karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirmeleri için yardımcı olmalıdır.

Ana dilinde eğitim, öğrencilere esas olarak yeteneklerini geliştirmek için fırsatlar vermelidir:

- Kendilerini ifade etmek, konuşmak ve yazmak,
- Ana dillerini dil gelişimi ve öğrenimleri için bir araç olarak kullanma,
- Dili farklı amaçlara ve bağlamlara uyarlamak,
- Dil yapılarını tanımlamak ve dil normlarını takip etmek,
- Edebiyat ve diğer metinleri estetik amaçla okumak ve analiz etmek
- Geleneklerin, kültürel fenomenlerin ve sosyal soruların çözümünde kullanmak.

3.6.7. Ana Dili Eğitiminde İçerik

Ana dili öğretim programına göre temel dil becerileri; okuma ve yazma, konuşma ve dinleme, dil kullanımı, kurgusal ve kurgusal olmayan metinler, kültür ve toplum olarak alt başlıklardan oluşmuştur. Programın içeriği de bu becerilere göre yapılandırılmıştır. İsveç Ulusal Eğitim Ajansı “Skolverket” ana dili eğitiminde sınıf ve seviyelere göre aşağıdaki temel içerikleri belirlemiştir.

3.6.7.1. İlkokul 1-3.Sınıf İçin Temel İçerik

Okuma ve yazma

- Metnin anlaşılması ve yorumlanması için okuma stratejileri yanı sıra metinlerin biçim ve içeriğine uyarılama.
- Ana dilindeki sesleri İsveççe ile karşılaştırma.
- Öğrencilerin metinlerdeki tanıdık kelimeleri İsveççe kelime ile karşılaştırmalar

Konuşma ve dinleme

- Sözlü anlatılar.
- Telaffuz, vurgu ve tonlamanın önemi.
- İsveç dili ile karşılaştırıldığında ana dilde telaffuz.

Anlatı metinleri ve kurmaca olmayan metinler

- Resimli kitaplar ve şiirsel metinler
- Kitaplar, şarkı sözleri, farklı dönem ve bölgelerden efsaneler
- Ana dilde bilmece.
- Geleneklere ilgili betimleyici ve açıklayıcı metinler
- Ana dilde konuşulan alanlarda kullanılan dil ifadeleri.

Dil kullanımı

- Duygu, bilgi ve görüşleri ifade etmek için kullanılan kelimeler ve terimler.
- Sözlü ve yazılı dil arasındaki fark
- Konuşma yapılırken not alma

Anlatı metinleri ve kurgusal olmayan metinler

- Çocuklar için dünyanın farklı bölgelerine ait kurgusal metinler
- Tekerlemeler, şarkılar, destan ve efsaneler
- Bir oyunun yönergesi ve görev tanımlamalarını içeren eğitici metinler

Kültür ve toplum

- Öğrencilerin farklı bağlamlarda bulunduğu gelenekler ve festivaller.
- Ana dilinin konuşulduğu alanlardan oyun ve müzik.

3.6.7.2. İlkokul 4-6.Sınıf için Temel İçerik

Okuma ve yazma

- Çeşitli medya metinlerini anlama ve yorumlama stratejilerini kullanarak açık ve örtük mesajları metinlerde ayırt etme.
- Tipik yapılarına ve dil özelliklerine göre uyarlanmış farklı metin türlerini yazma stratejileri.
- Ana dilinin İsveççe ile karşılaştırıldığında temel yapısı.
- Kelimeleri hecelemek ve anlamak için sözlük kullanımı.

Konuşma ve dinleme

- Farklı tartışma durumları için sözlü sunumlar.
- Telaffuz, vurgu ve tonlamanın önemi.
- Ana dilde telaffuz.

Anlatı metinleri ve kurgusal olmayan metinler

- İsveç ve dünyanın diğer yerlerine ait çocuklar ve gençler için anlatı metinleri ve kurgu dışı metinler.
- Çocuklar ve gençler için edebi, şiirsel metinler,
- Şarkı sözleri, farklı dönem ve bölgelerden efsaneler
- Anlatı ve şiir metinlerinin tipik dil öğeleri ve sözleri
- Çocuklar ve gençler için açıklayıcı ve öğretici metinler

Dil kullanımı

- Duygu, bilgi ve görüşleri ifade etmek için kullanılan kelimeler ve terimler. Kelimeler ve terimlerin, anlam ve değer çağrışımları
- Eş anlamlılar ve zıt anlamlılar.

Kültür ve toplum

- İsveç kültürünün kullanım ve geleneklerin ana dilinin konuşulduğu alanlardaki kullanım ve gelenekler ile karşılaştırılması
- İsveç'te okullaşma.

3.6.7.3. Ortaöğretim 7-9. Sınıf için Temel İçerik

Okuma ve yazma

- Anlama ve yorumlama stratejilerini kullanarak edebî metinleri okuma.
- Bir metnin açık ve örtük mesajını anlama
- Tipik yapılarına uyarlanmış farklı metin türlerini yazma stratejileri ve dil özellikleri.
- Kelimelerin ve resimlerin etkileşime girdiği metinler oluşturma.
- Ana dilinin İsveççe ile karşılaştırıldığında temel yapısı, sözcük yapısı
- İsveç dili ile karşılaştırıldığında ana dilde cümle yapısı.
- Kelimeleri hecelemek ve anlamak için sözlük kullanımı

Konuşma ve dinleme

- Farklı dinleyiciler için sözel sunumlar ve sözlü anlatımlar
- Dil, içerik ve yapı amacına uygun sözlü anlatımlar
- Telaffuz, vurgu ve tonlamanın önemi
- Ana dilin farklı konuşma biçimleri

Anlatı metinleri ve Kurgusal olmayan metinler

- Şarkı sözleri, drama, masallar
- Günlük yaşam ile ilgili konular
- Gazetedeki açıklayıcı, öğretici ve tartışma metinleri

- Makalelerdeki metin içeriği, tipik dil özellikleri
- Sözcükleri, resimleri ve sesleri birleştiren metinler ve ifadelerin birbirleriyle etkileşimi. Televizyon dizileri, tiyatro gösterileri ve web metinleri gibi.

Dil kullanımı

- Ana dilde ve İsveççe metinlerde çeviriler ve karşılaştırmalar
- Duygu, bilgi ve görüşleri ifade etmek için kullanılan kelimeler ve terimler. Kelimeler ve terimlerin, anlam ve değer çağrışımları
- Dilsel ve deyimsel ifadeler.
- Bağlamına, kişiye bağlı olarak dil kullanımındaki farklılıklar
- Ana dilinin konuşulduğu alanlardaki güncel sosyal soruları İsveç'teki benzer sorularla karşılaştırma.
- Ana dilinin konuşulduğu görsel sanatlar, müzik ve mimari gibi alanlardan kültürel ifade biçimleri

3.6.8. Ana Dili Öğretim Materyalleri

Ana dili dersleri için özel öğretim materyalleri İsveç'te mevcut değildir. Ana dili öğretmenleri kendi ülkelerinden hangi ders kitaplarının kullanılabileceğini kendi aralarında tartışır.

Öğretmenler kendi oluşturdukları şablonları genellikle bu ders kitaplarını tamamlamak için kullanılır. Buna ek olarak, birçok okulda farklı dillerde kitapların olduğu kütüphaneler bulunmaktadır. Ana dili öğretmenleri, hangi kitapların satın alınacağını okullara bildirir.

3.6.9. Eğitim Kanunu ve Müfredatı

İsveç Eğitim Kanunu, göç ederek ülkeye yeni gelenlerin üç veya dört ay içerisinde eğitime başlamaları gerektiğini belirtir. 2015 yılında mültecilerin yoğun göçü zirveye ulaştığında, bu süreç beş ya da altı ayı bulmuştur.

Tüm ana dili dersleri, Skolverket tarafından geliştirilen ulusal olarak hazırlanmış bir müfredatı takip etmek zorundadır. Müfredatın oluşturulması ana dili derslerini ve okuldaki konuları daha benzer hâle getirme arzusunu beraberinde getirmiştir. Süreçte yer alan ana

dili öğretmenleri talep edilen çeşitli dilleri öğretmek için ana dili dersleri için geçerli olan bir müfredat belirlendi. Kabul edilen azınlık dilleri 1 Temmuz 2016'da kendi müfredatlarını oluşturmuştur.

3.6.10. Ana Dili Eğitiminin Temsil Edildiği Ağlar

İsveç'in başlıca üç şehri olan Stockholm, Göteborg ve Malmö ana dili tartışan ve ana dile odaklanan bir ağda temsil edilmektedir. Temsilciler, en iyi uygulamalarını paylaşmak için yılda iki kez toplanırlar. Ayrıca, Malmö, on belediyeden ve İsveç Ulusal Eğitim Ajansı'ndan oluşan daha geniş bir ağın parçasıdır. Bu ağ yılda dört kez toplanmaktadır.

3.7. İsveç Eğitim Sisteminde Ana Dili Eğitimi İle İlgili Karşılaşılan Problemler

İsveç sistemi çoğu zaman bir başarı öyküsü olarak görülse de (Cabau, 2009), İsveç Ana Dili Eğitimi programı da sorunlarla karşılaşmaktadır.

Ganuza ve Hedman (2015: 125) Ev Dil Reformunun hedeflerinin belirsiz olduğunu ve bu hedeflerin nasıl yerine getirileceğine ilişkin rehberlerin sağlanmadığını sorun olarak dile getirmektedirler. Öğretmen eğitimi organizasyonu çok arzulanmasına rağmen İsveç'teki ana dilde çalışan öğretmenlerin sadece% 40'ı eğitimde resmî eğitim görmüştür (Ganuza ve Hedman, 2015:126) . Ana dili öğretmenleri çocukları ve aileleri mutlu tutmak için baskı hissedebilirler, çünkü çocuklar istedikleri anda ya da aileleri ana dili eğitimine katılmalarını istemediklerinde ana dili eğitimi derslerinden çekilebilir (Ganuza ve Hedman, 2015: 126). İsveç'te mevcut ana dillerin sayısı bir hayli fazladır. Bazı nadir dillerde ana dili öğretmenleri mevcut olmayabilir.

Belirli bir dile kaydolan beşten daha az çocuğun olması bir ana dili grubuna yerleştirilememesi ayrıca bir sorundur. Ana dili için uygun olan tüm çocuklar bunu kabul etmemektedir (Ganuza ve Hedman, 2015: 126).

Ana dili dersleri öğleden sonra, ders saatlerinin dışındadır. Çocukların dikkat süresi ve kısmen finansal kaynaklar nedeniyle ana dili dersleri için zaman sınırlıdır. Ana dili ders programının ana problemi, ana dili öğretmenlerinin diğer ders öğretmenlerle karşılaşmamasıdır (Ganuza ve Hedman, 2015: 130). Seçmeli ders olması uygulamada sorunlara yaşanmasını sebep olmaktadır.

Ana dili için destekleyici materyallerin yeterli olmaması ve derslerin verimli şekilde işlenmesi için dil için doğal ortamın sağlanmaması ana dili eğitiminin yeterli seviyede olmamasına sebep olmaktadır.

Ana dili ve müfredat arasındaki ayrım, diğer ders öğretmenlerin ve müdürlerin "iki dilli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ana dilin bir endişesi olarak görmelerini" sağlayacak bir duruma neden olabilir (Lindberg, 2007: 82). Bu müfredat arasında herhangi bir bağlantı kurulamamasına ve iki öğretmen grubunun güçlerini çocuklara yardımcı olmak için birleştirememesine sebep olur (Ganuza ve Hedman, 2015: 130).

Uygulamalı ve politik zorluklara rağmen, ana dili öğretmenleri, öğrencileri için fark yaratmaktadır, eğitim sisteminde "ana dili eğitiminin öğrencilerin başarılarına katkıda "bulunmalarını sağlar (Ganuza ve Hedman, 2015: 130).

Ana dili programına kayıtlı çocuklar, İsveçli çocuklardan daha yüksek ortalama notlara sahiptir (Skolverket, 2009). Ana dili eğitimi ikinci nesil göçmenler için etkili olduğunu göstermektedir. Bu çocukların ana dilleri, menşe ülkelerinde doğmuş çocukların sahip olabileceği geniş bir dayanağa sahip olmayabilir. Bu nedenle, ana dili eğitiminin bu çocuklar için daha büyük bir etkisi olabilir (Skolverket, 2009).

İsveç'te temel eğitim öncesi seçmeli ana dili eğitimi grupları, seçmeli temel eğitimdeki ek dersler şeklindedir. Eğitimdeki bir takım teknik aksaklıklar, İsveç hükümetinin son 6-7 yıldır azınlıklara karşı yürüttüğü "İsveçlilerden soyutlama politikası", Türkçe eğitimin gerektiği gibi yürütülememesi, "ulusal benliğimizi, dilimizi koruyalım" mantığının yerini yavaş yavaş "biz nasıl olsa bu ülkede kalıcıyız, bu nedenle çocuklarımız Türkçeyi öğrenmeseler de olur. Çünkü iş piyasasında kendilerine Türkçe değil İsveççe gerekli olacaktır" düşüncesinin alması, konuyu soruna dönüştüren belli başlı etkenlerdir.

Ana dili derslerinde öğretilen dillerin kapsamı ve çeşitliliği (Skolverket, 2008) ana dili dersi öğretmenlerine sağlanan kaynaklar ana dili müfredatın oluşturulmasını, hem organize etmek hem de değerlendirmek için karmaşık hale getirmektedir.

İsveç'te ana dili derslerini uygulama ve organize etme ile ilgili sorunlar mevcuttur. Öğretmenler belediyelerin belirlediği okullar arasında dolaşp yalnızca küçük gruplardaki öğrencilere bir saat ana dili dersi verdikleri için öğrencilerin motivasyonun düşük olduğunu belirtmektedir.

Farklı öğretim modelleri, sınırlı zaman, ders programının dışında kalan saatlerde olması, uygun olmayan ders kitapları / öğretim kaynakları, öğretmenlerin çalışma koşulları, diğer

personelle işbirliği eksikliği, uygunsuz sınıflar (zaman zaman sınıf bile olmaması) okullardaki ana dili derslerine yönelik olumsuz tutumlar ve konuya ilişkin olumsuz raporlar karşılaşılan problemlerdir.

Tablo 9.

Ana Dili Dersi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorlukların Özeti

Yapısal
Konu için zamanın az olması (haftada en fazla 1 saat)
Ana dili dersinin zorunlu olmaması
Kaynaklara ayrılan pay (bütçe)
Belediye ve okul düzeyinde uygulama
Daha küçük dil gruplarıyla ana dili dersi organizasyonunun zor olması
Ana dili dersi için çocukları diğer derslerden çıkarmak zorunda kalma
Tutumsal
Olumsuz tutum (okul çalışanlarının ve velilerin)
Ana dili dersi hakkında bilgi eksikliği
Ana dili dersinin durumu
Öğrencilerin mutlu oldukları çok kültürlü bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olma
İletişim eksikliği.
Sınıfla ilgili
Proje çalışması başlatmak için diğer öğretmenleri takip etme
Öğrencilerin ilgisini sürekli tutma
Öğretim materyalleri-kalite ve tedarik
Aynı sınıfta farklı seviyeler
Başka bir ana dili kullananların İsveççe klavyeleri olan bilgisayarlara metinler yazma
Yorgun, isteksiz öğrenciler

Kaynak: Warren (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden - Curriculum Analysis and Classroom Experience

3.8. İsveç Eğitim Sistemindeki Türk Öğrenciler

İsveç'te Türk çocuklarının, eğitim sistemindeki bazı boşluklardan dolayı başarı veya başarısızlık durumlarını tam ve gerçek bir biçimde tespit etmek mümkün olmamaktadır. Bunun başlıca sebebi, durum belirleyici not sistemi öğrencileri tam olarak sınıflandırmaya ve onların başarılarını hakkıyla değerlendirmeye yetmemektedir. Mevcut eğitim sisteminde öğrenciler bireysel olarak değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır. Genel başarı düzeyi ancak liseye başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Genel düzeyin yetersiz olması, öğrencinin hedefe doğru ilerlemesine engel teşkil etmektedir. Bu durum öğrencinin daha lisede yılmasına ve ondan daha zor olan üniversite öğrenimine devam etmemesine sebep

olmaktadır. Ana dili ve kültürü eğitimini alan Türk çocukları, kendi dil ve kültürlerini öğrenerek ikinci bir dili daha kolay öğrenecek ve eğitim sisteminde başarı elde edecektir (Sevinç, 1999: 8).

Çocuklar, evlerinde Türk kültürüne göre yetiştirilmeleri, okulda ise İsveç kültürüne göre yönlendirilmeleri sebebiyle, bir bocalama süreci yaşamaktadırlar. Ayrıca birçok çocuğun kendi ana diline hâkim olamaması, kendini rahat ifade edememesi, anlama ve kavramada sorunlar yaşaması, İsveççe öğrenimini de zorlaştırmakta, başarı seviyesinin düşmesine yol açmaktadır. Türkçe derslerinin seçmeli, haftada iki saat ve ders saatleri dışında olması çocukların derslere katılımını azaltmaktadır. Bunun yanında, okullarda Eğitim Müşavirliğine bağlı olmayan, Türkçe Öğretmenliği diploması bulunmayan kimseler görev yapmaktadır.

1995 yılında Lange (1997) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, İsveç'teki Türk kökenli gençler, evlerinde, aileleriyle ve yakın arkadaşlarıyla 'samimi küre' dediği yerde kendi ana dilini diğer etnik gruplardan daha sık kullanırken, yazarken Türkçeyi daha az kullanmaktadırlar. Veriler, sözlü iletişimde çoğunlukla kullanılan ve örgün eğitimden ziyade gündelik iletişim yoluyla kuşaklara geçen, Türkçe kullanımının bir "sözlü geleneğe" dönüşebileceğini desteklemektedir.

Sunier (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki günlük sözlü etkileşimin makro düzeydeki kurumsal düzen ile ilişkilendirilmesi gösterilmiştir. Londra, Berlin, Rotterdam ve Paris'teki okullarda Türk öğrenciler arasında ana dili kullanımına yönelik tutumlar araştırılmıştır. Sunier (2004), Londra ve Berlin okullarındaki Türk öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında düzenli olarak Türkçe ve ulusal dil arasında geçiş yaptığını bulmuştur. Hollanda ve Almanya'daki okullarda görev yapan öğretmenler konu hakkında aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Bu okulda çeşitli kültürel kökenlerden öğrencilerimiz var. Kabul etmemiz gereken özelliklere sahipler, ancak politikamız bu bir Hollanda okulu olduğundan, Hollandaca birbiriyle iletişim kurduğumuz dildir. Sadece Hollandaca öğrenerek başarılı olurlar ve toplumumuza katılabilirler (Sunier, 2004: 156 akt. Lindberg, 2007).

Konuştukları Türkçe sinirlendiriyor: Derslerimde buna izin vermiyorum. Kendilerini daha çok adapte etmeliler (Sunier, 2004: 154, akt. Lindberg, 2007).

Ana dilde ve ikinci dil eğitiminde uzun vadeli yatırımlar üzerine inşa edilen İsveç modeli, en azından müfredat düzeyinde zenginleştirme modeli olarak kabul edilebilir. Kırk yıllık iki dilli eğitim uygulamasından sonra bu modelle bağlantılı ciddi uygulama sorunları vardır.

2005 yılında Haglund İsveç banliyösünde ergenler arasında yaptığı etnografik çalışmasında Türkçe konuşan öğrenciler ile öğretmenler arasındaki günlük sözlü etkileşimin mikro düzeydeki kurumsal düzen ile ilişkilendirilmesini göstermiştir.

a) Sınıfın ortasında oturan, Türkçe konuşan bir ergen arkadaşlarının sırtına silgi parçaları atmaktadır.

Öğretmen: Fırlatmayı bırak, İsveççe anlamıyor musun? Seninle Çince falan mı konuşmam lazım?

B)Bir gün, beden eğitimi dersinde öğretmen Türkçe konuşan öğrencilerden birine acele etmesini söyler.

Öğretmen: İsveççeyi anlama gücünü falan mı çekiyorsun? Galiba burada bazı şeyleri düzeltmemiz gerekiyor. Biliyorsun Türkiye’de değilsin. Burası Konya değil, haydi oynat bacaklarını.

“Avrupa’da İkinci Kuşak Nüfusun Entegrasyonu” (The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm/ TIES) başlıklı uluslararası araştırma projesinde (2015) Türkiye’den İsveç’e göç eden ikinci nesil hakkında yapılan bir araştırma kapsamında 251 katılımcıya Türkçe, Kürtçe ve Süryaniceyi nasıl algıladıkları sorulmuştur.

Tablo 10.

Türkçeye Yönelik Sözlü Yeterlik Algısı (%)

	Türkler
Hiç iyi değil	0.7
Kötü	0.7
İyi değil	5.7
İyi	33.9
Çok iyi	31.0
Mükemmel	28.1
Bilinmiyor	0
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V. ,(2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*.

Ankete katılanların çoğunluğu, ebeveynlerinin dilinde “mükemmel”, ”çok iyi”, veya “iyi” bilgiye sahip olduklarını beyan etmektedir. Türk kökenli katılımcılar ebeveyn dilini (Türkçe) yazma konusunda iyi olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11.

Türkçeye Yönelik Yazma Yeterlik Algısı (%)

	Türkler
Hiç iyi değil	1.4
Kötü	6.1
İyi değil	8.0
İyi	36.7
Çok iyi	23.9
Mükemmel	23.9
Bilinmiyor	0
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*.

Tabloya göre Türkler Türkçeyi makul derecede bilmektedir. Bunun nedeni, homojen bir grup olarak Türkler için mevcut olan *Hemspårak* “evde dil eğitimi” almaları olabilir.

Tablo 12.

Arkadaşlarıyla Konuşurken Kullanılan Dil (%)

	Türkler
Çoğunlukla İsveççe	53.1
Türkçeden daha çok İsveççe	22.6
İsveççeden daha çok Türkçe	17.2
Çoğunlukla Türkçe	7.1
Ne Türkçe ne İsveççe	0
Bilinmiyor	0
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*.

Tabloya göre arkadaşlarıyla konuştukları dilin çoğunlukla İsveççe olduğunu görmekteyiz. Bu gençlerin genellikle çok kültürlü ortamlarda yaşadıklarını ve aynı alanı ebeveyn dilini konuşmayan farklı etnik kökenlerden insanlarla paylaştıklarını unutulmamalıdır. Bu

nedenle yaşadıkları ülkenin dili olan İsveççe, birincil ve birbirleriyle iletişim kurabilecekleri tek dildir.

Tablo 13.

Babayla Konuşurken Kullanılan Dil (%)

	Türkler
Çoğunlukla İsveççe	6.1
Türkçe den daha çok İsveççe	5.3
İsveççeden daha çok Türkçe	20.9
Çoğunlukla Türkçe	54.4
Ne Türkçe ne İsveççe	0
Bilinmiyor	13.2
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*.

İsveç’e göç eden birinci nesil göçmenler dil öğrenme zorunluluğundan dolayı az da olsa İsveççe öğrenmişlerdir. İsveç’te doğup büyüyen göçmen kökenli gençler ise aile içerisinde ana dili, okulda İsveççeyi öğrenerek iki dilli bir gelişim süreci içerisine girmişlerdir. Tabloya göre baba ile konuşurken tercih edilen dil, ana dili olmuştur.

Tablo 14.

Anneyle Konuşurken Kullanılan Dil (%)

	Türkler
Çoğunlukla İsveççe	8.1
Türkçeden daha çok İsveççe	4.9
İsveççeden daha çok Türkçe	23.6
Çoğunlukla Türkçe	60.1
Ne Türkçe ne İsveççe	0
Bilinmiyor	3.4
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*.

Ankete katılanların etnik kökene sahip çoğunluğunun aileleri ile iletişim kurarken Türkçe kullandıkları görülmektedir. Dilin devamlılığı Türkler için önemlidir.

Çocuğu ile ana dilini konuşmaya devam eden ebeveynler İsveççeyi öğrenebilir mi endişesi yaşamakta ve çoğu zaman ana dili konuşmamayı tercih etmektedirler. Oysa ana dilinde iyi bir temele sahip olan çocuklar ikinci bir dili daha rahat öğrenebilmektedirler. Okulda çocuklarının Türkçe derslerine devam etmesini isteyen anne babalar günlük yaşamda da ana dillerinde konuşmaya devam etmelidirler.

Kardeşler arasında dil kullanımını açıklayan aşağıdaki tabloda, önceki sonuçların önerilen açıklaması için ek destek sağlanmaktadır.

Tablo 15.

Kardeşler İle Konuşurken Kullanılan Dil (%)

	Türkler
Çoğunlukla İsveççe	28.0
Türkçeden daha çok İsveççe	30.7
İsveççeden daha çok Türkçe	24.8
Çoğunlukla Türkçe	14.7
Ne Türkçe ne İsveççe	0
Bilinmiyor	1.9
Toplam	100
N	148

Kaynak: Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm The TIES Study in Sweden.

Türk kökenli katılımcılar için kardeşleriyle konuşulan dil tercihinde “Türkçeden daha çok İsveççe” tercihi, resmî dil için net bir tercih olduğunu ve ebeveynin ana dilini daha az tercih ettiğini göstermektedir. Bunun muhtemel nedeni, ebeveynlerden birinin İsveç kökenli olmalarıdır. Kendi toplumsal çevrelerinde çok dilli toplumun bir parçası olsalar bile, çoğu katılımcı, ebeveynlerinin dilini kullanmaya devam eden Türk göçmenlerden farklı olarak, resmî dili kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla kullanmayı tercih etmektedir. Türklerde arkadaşlarıyla ve kardeşleriyle konuşurken İsveççeye geçme eğilimi vardır. Türk kökenli gençlerin, evde Türkçe ve evlerinin dışında İsveççe konuştukları görülmektedir.

Ebeveynlerinin dillerini (Türkçe) ailelerle konuşurken, samimi alanda en yaygın şekilde kullanılmaktadırlar. Bu oran, Türkler için, İsveç dilini samimi alana dahil eden diğer gruplara göre daha yüksektir. Bu, tüm gruplar için ulusal dilin kullanım sıklığıyla doğrulanmaktadır. Bu sonuçlardan iki sonuç çıkarılabilir. Birincisi, dil seçimi etnik köken ile tanımlanmış gibi görünmektedir. İkincisi, dil devamlılığı ikinci kuşak için azalmış gibi görünmektedir. İsveççe resmî olarak İsveç'te ulusal bir dil olarak ilan edilmemiş olsa da

çoğunluk dilidir ve sonuçlar, Türkiye'de kökeni olan kişilerin İsveç'te günlük hayatlarına öncelik verdiklerini göstermektedir. Kendilerini ulusal dilde Türkçeye oranla daha yetenekli görmektedirler.

Ana dili ve İsveççe farklı şartlarda kullanıldıkları için, iki dilli çocuklar bazı durumlarda, bu dillerden birinde diğer dilde olduğundan daha iyi ifade etmeleri doğal bir durumdur. Çocuk, okulda yaşanan şeyleri İsveççe daha rahat anlatabilirken, günlük hayatta aile içinde yaşanan şeyleri, akrabalarla, anne ve babası ile konuşurken ana dilini kullanmayı tercih eder. Çocuk, akrabaları ve ebeveynleri ile konuşurken ana dilini tercih edebilir, arkadaşları ve kardeşleri ile konuşmasında anadilinden İsveççeye geçiş yapabilir. Bu şekilde dil kullanma alışkanlıkları yaşam sürecinde giderek değişebilir.

Okullarda ana dili Türkçe dersi zorunlu değildir. Ana dili Türkçe dersleri haftada 1,5 saat tespit edilen bir günde ders saatleri dışında yapılmaktadır. Öğrenciler aynı okuldan veya farklı okullardan gelerek derslere katılabilirler. Dernekler ve okul-aile birliklerinde ana dili dersi verilmektedir.

Tablo 16.

Yıllara Göre Zorunlu Eğitimde Ana Dili Türkçe Olan Öğrenci Sayıları

	Ana dili Türkçe Olan Öğrenci Sayısı	Ana dili Türkçe Derslerine Katılan Öğrenci Sayısı
1998/99	4 984	2 652
1999/00	4 965	2 687
2000/01	4 827	2 609
2001/02	4 682	2 630
2002/03	5 102	2 957
2003/04	5 239	3 077
2004/05	5 183	3 044
2005/06	5 363	3 147
2006/07	5 428	3 286
2007/08	5 461	3 237
2008/09	5 646	3 344
2009/10	5 899	3 436
2010/11	6 012	3 571
2011/12	6 102	3 574
2012/13	6 072	3 712
2013/14	6 655	3 771
2014/15	6 898	4 086
2015/16	7 278	4 380

Kaynak: Skolverket.se

Tabloya göre öğrencilerin tamamı ana dili Türkçe dersine katılmamıştır. Bu durum öğrencilerin veya ebeveynlerinin ana dili Türkçe dersine karşı bakış açılarıyla ilgili olabilir. Çoğu Türk ebeveyn evde Türkçe konuştukları için çocuklarının bir de ders olarak Türkçe eğitimi almalarının gerekli olmadığını düşünmüş olabilirler.

İsveç'te Türk bir ailenin çocuğuna Türkçe ana dili dersi aldirmek için belediyeye dilekçe vermesi gerekmektedir. Belediyeden belediyeye farklılıklar olmakla beraber genellikle beş kişilik bir gruba 80 dakika Türkçe eğitim hakkı tanınmaktadır. Temel eğitim öncesindeki en az üç kişilik gruba ise 2,5 saat ana dili ders verme zorunluluğu vardır.

Ailenin başvurusundan sonra belediye öğretmen tayin eder. Öğretmen daha sonra öğrenci ve velisiyle saat ve okul konusunda iletişime geçer. Yıllık ders planı hazırlanırken, mutlaka öğrenciye danışılır. Çocuğun dersleri, ders süresi ve ders konuları hakkında ailesine bilgi verilir. Daha sonra veli ve öğrenci ile birlikte toplantıların yapıldığı bir program uygulanır. Öğretmen, veli ve öğrenci bir araya gelir. Öğrencinin ana dilde nasıl bir eğitim göreceği, bu konuda nasıl gelişeceği gibi konuların tartışıldığı bir toplantı yapılır. Aile ve öğretmen arasında bir protokol imzalanır.

Eğer çocukların sayısı beş öğrencinin altındaysa, öğrenciler ana dili derslerinin verileceği saatlerde belirli bir okulda bir araya getirilirler. Bu öğrenim isteğe bağlıdır ve bundan dolayı, eğer anne ve baba çocuklarının ana dili dersi almasını istiyorlarsa, bu isteklerini okula bildirmelidirler. Eğer çocuk iyi İsveççe bilmiyorsa, kendi ana dilinde öğrenim rehberliği alma hakkı da vardır. Bu durum, bir ana dili öğretmenin çocuğa okuldaki farklı derslerinde yardımcı olması anlamına gelmektedir. Öğretmen, sınıfta üzerinde çalışılan konuları ana dilinde açıklar ve diğer okul çalışmalarında çocuğa yardımcı olur. Çocuğa öğrenim rehberliği verilmesine okul idaresi karar verir.

Türkiye'de Türk çocukları ve İsveç'te de İsveçli çocuklar ana dillerini çok farklı durumlarda ve çok farklı insanlarla ilişkiler içinde; aile içinde, akraba ve arkadaşlar ile ilişkilerinde, oyun parklarında, otobüslerde ve okullarda öğrenmektedirler. Bütün gün ana dillerini işitme, konuşma ve öğrenme olanakları vardır. Azınlıklara ait birçok çocuğun ana dillerini geliştirme olanakları çok sınırlıdır. Bu çocukların çoğunluğu ana dillerini büyük oranda sadece evlerinde kullanmaktadır. Bu durum anne ve babalara, okul ile işbirliği içinde çocuğun ana dili ile ilişki alanlarını genişletme konusunda daha büyük sorumluluk yüklemektedir. Çocuğun çevresinde bulunan kişiler, çocuğun hem aile içinde hem de aile ilişkileri dışında, hem kendi yaşlıları ile hem de yetişkinlerle, mümkün olduğu kadar fazla oranda ana dilini kullanabilmesinin olanaklarını yaratmalıdırlar. Belediyelerin büyük bir

çoğunluğunda çocukları evde olan anne ve babalar için açık anaokulu adı verilen çalışmaları bulunmaktadır. Sosyalleşmeleri bu yerlere gidilebilir. Birçok belediyede, kütüphaneler farklı ana dillerde masal okuma saatleri düzenlemektedir. Kütüphanelerde, çocuk ve gençlere yönelik birçok farklı dilde ödünç verilen kitaplar bulunmaktadır (Två Språk Eller Flera? Råd till flerspråkiga familjer,14)

3.9. İsveç Eğitim Sistemindeki Türkçe Öğretmenleri

Ana dili eğitimi kadar bu eğitimi verecek öğretmenler de büyük sorumluluk sahibidirler. Çocukların yaşadıkları topluma uyum göstermeleri ve eğitimsel sorunlarının çözülmesinde ana dilinin büyük bir önem arz ettiği unutulmamalıdır (Kösemen, 2001: 78). Göç alan ülkelerin bütün bu gerçekleri göz önünde bulundurması, eğitim politikalarını var olan ve kanıtlanan bu bilimsel gerçekler üzerine koymaları önem taşımaktadır.

AB ülkelerinde ana dil derslerinin düzenlenmesinde farklı metotlar izlenmektedir. Fransa, Almanya gibi ülkeler göçmenlerin köken ülkeleriyle anlaşma imzalamakta ve derslerin öğretmen ihtiyacı köken ülke tarafından karşılanmaktadır. İsveç, Norveç, İtalya gibi ülkeler derslerin düzenlenmesini kendileri üstlenmekte aynı zamanda öğretmen görevlendirmeye ilgili köken ülkeyle işbirliğine gitmektedir.

Avrupa ve ABD’de genel olarak Türkçe dersleri için öğretmenler Bakanlıklar Arası Kurul tarafından görevlendirilmektedir. İsveç, Almanya (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti) gibi ülkelerde öğretmenler bizzat ilgili ülke veya eyalet hükümeti tarafından görevlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü’nden alınan verilere göre, İsveç Eğitim Sisteminde Türkçe derslerine ilişkin işbirliği esaslarında Türk makamları, ana dili Türkçe dersi öğretmenlerinden ilk ve ortaöğretimde derslerin niteliğinin artırılması ve sağlıklı bir biçimde yürütülmesi amacıyla;

a) Ana dili dersi öğretmenlerinin İsveç’te mukim Türk kökenlilerden yetiştirilmesine yönelik olarak İsveç dâhilindeki eğitim kurumlarında başlatılacak programlara destek vermeyi,

1. Söz konusu programlar kapsamında Türkiye’de staj, ortak çalışma ve öğretmen değişimi imkânı sağlamayı,

2. Söz konusu programlara katılan öğretmen adaylarının Türkçe bilgisi düzeylerinin tespiti ve sertifikalandırılması için destek vermeyi,

b) İhtiyaç belirmesi ve İsveç tarafınca talep edilmesi hâlinde, Türkiye’den öğretmen göndermeyi,

1. Söz konusu öğretmenlerin İsveç’te doğan ve İsveççe bilen öğretmenler arasından görevlendirilmesine öncelik vermeyi,

2. Türkiye’den gönderilecek ana dili dersi öğretmenlerinin maaşlarını karşılamayı, kabul eder.

İsveç Makamları,

a) Türkiye’den gönderilecek öğretmenlerin sayısını eğitim döneminin başlamasından en az 6 (altı) ay önce diplomatik kanallardan bildirmeyi,

b) Öğretmenlerin vize, ikamet ve çalışma izinlerinin temininde kolaylık sağlamayı,

c) Öğretmenlerin kalacakları yer (ev) konusunda yardım sağlamayı,

d) Türkiye’den gönderilecek olan ana dili dersi öğretmenlerinin İsveçli meslektaşlarıyla daha kolay kaynaşabilmelerini teminen belirli zaman aralıklarıyla okul-içi toplantılar, hizmet içi eğitim kursları, seminerler ve çalışma grupları düzenlemeyi kabul etmektedir.

İsveç’te eğitimin yerel olarak yönetiliyor olması nedeniyle bir öğretmen okullar tarafından ilanı verilen pozisyona bizzat başvuru yaparak işe alınmaktadır. İşe alım süreci okul müdürünün başvuran kişinin mesleki yeterlikleri ve tecrübesini kanıtlayan diploma ve referanslarını değerlendirmesine ek olarak İsveççe gerçekleştirilen yüz yüze iş görüşmesi yapmasıyla sonucunda bir karara bağlanır (Kızıldağ, 2011: 490). Ana dili öğretmenleri eğitim verdikleri çocuklarla aynı kültür ortamından gelmektedir.

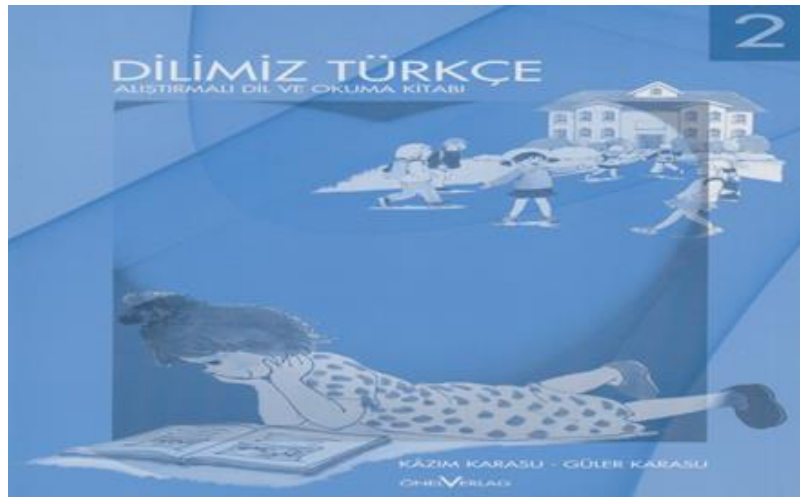
İsveç’te Türkçe öğretmeni olabilme imkânı sunan programlardan ilki 4,5 yıllık bir eğitim sürecini kapsayan ilköğretim 7. ve 9. sınıflara yöneliktir. 5 ya da 5,5 yıl süren diğer program liselerde öğretmen olma hakkı sunmaktadır. Bu programlara kaydını yaptıran okumaya başlayan öğrenciler, hem Uppsala Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin pedagojik formasyona yönelik derslerini hem de seçtikleri alanlarda sunulan dersleri takip edebilme imkânına sahip olmaktadırlar. Uppsala Üniversitesi, Diller Fakültesi, Dilbilim ve Filoloji bölümü bünyesinde yer alan ve İsveç devleti tarafından Türk dilleri eğitimi konusunda ulusal çapta tek sorumlu kabul edilen Türk dilleri ana bilim dalıdır. 4,5 yıl başka bir program okuduktan sonra bir yıl yan dal okuyarak Türkçe ana dili dersi verme yeterliliğine sahip olabilirler. İsveç’teki Türkçe öğretmenleri İsveç’te yetişmiş ve özel bir sertifikaya sahip kişilerdir.

3.10. Öğretim Materyalleri ve Finans

Ders araç ve gereçleri, defter-kitap gibi her türlü öğretim materyali, otobüs bileti veya servis ücreti de İsveç'te okullar tarafından sağlanır. Okullarda öğle yemeği ve anaokulu öğrencileri için ara öğünler dahil okul tarafından ücretsiz olarak sağlanır. Ana dili dersi dışında kalan masrafları öğrencinin gittiği okul karşıladığından ana dili öğretimi koordinasyon bütçesinde bu tür kalemlere kaynak ayrılmamıştır.

İsveç okul sisteminde ana dili dersi talep eden her bir öğrenci için 100 kronluk (30 Mayıs 2017 itibarıyla yaklaşık 40 TL) bir bütçe söz konusudur. Bu para, okutulacak kitap ve destek kitap ve diğer öğrenme materyali için ana dili dersi öğretmeni tarafından kullanılmak üzere ayrılmıştır.

Ana dili öğretiminde amaç, öğrencinin kendini, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme becerisinin geliştirilmesidir. Bu amaçla çocuklara ana dili bilincini, sevgisini, duyarlılığını aşılması gereken ders kitaplarıdır. Ana dili öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin en fazla karşı karşıya kaldığı araç kitaplardır. Ana dili kitapları İsveç'te yazılıp yayımlanmadığından Türkiye'den posta yoluyla getirtmek ya da yakın zamanlarda genelde tercih edildiği gibi Almanya'daki Türkçe derslerine yönelik yazılmış kitap ve materyal için bu bütçe kullanılmaktadır.



Şekil 3. İsveç'te Ana Dili Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitim Materyali



Şekil 4. İsveç'te Ana Dili Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitim Materyali

3.11. İsveç'te Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Sorunları

İsveç'te öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sorunlarının temelleri aslında İsveç'e Türk işçi göçünün ilk yıllarına kadar dayanmaktadır. Çünkü İsveç'e geçici olarak giden işçilerin kalıcı hâle geleceği ve onların çocuklarının olacağı ve bu çocukların eğitim alması gerektiği hiç hesap edilmemişti. Yurt dışına gönderilen işçilerin çocuklarının eğitim sorunları ancak 1970'lerde fark edilebilmiştir. İkinci kuşak olarak nitelendirilen bu kuşakla başlayan eğitim sorunu gerekli tedbirler alınmadığı için şu anki dördüncü kuşağa kadar sürüp gelmiştir. İsveç'te yaşanan bu durum aslında Avrupa'da işçi gönderilen ülkelerin neredeyse tamamında aynıdır.

İlk kuşağın toplumla iletişim kurabilecek dil becerilerinin olmaması ve bu nedenle dışa kapalı bir hayatı tercih ederek sosyalleşememelerine neden olmuştur. İyi bir anadili eğitiminden yoksun olmaları ve İsveççeye yeterince hâkim olamayan özellikle ikinci ve üçüncü kuşakların aile içinde ve okullarda yaşadıkları iletişim sorunları eğitim ve uyum sorunlarına neden olmuştur. İkinci kuşak Türkler ağırlıklı olarak göçmen kökenli öğrencilerin devam ettikleri öğrenim seviyeleri düşük kurumlarda öğrenim görmüşler, eğitimlerini tamamlamalarına rağmen İsveççe okuma, anlama, yazma ve analiz etme anlamında geliştirememişlerdir. Üçüncü kuşak Türkler ise ana dili tam öğrenememiş fakat İsveççeyi öğrenmeyi çalışırken Türkçeyi ihmal etmiş, tam olarak bilmedikleri Türk ve İsveç kültürü bu kuşağı kimlik arayışına yöneltmiş ve iki kültür arasında sıkışıp kalmalarına sebep olmuştur. Tüm öğrenciler için çok dilli ve çok kültürlü bir eğitimde dil ve içerik öğreniminin entegrasyonu açısından gerçekten duyarlı bir eğitim vizyonu eksiktir.

Bu, yalnızca İsveç'in değil, büyük ölçekli göçmen varlığı ile birçok sanayileşmiş Batılı toplum için de geçerlidir (Mohan, 2004: 2) Mohan ve diğerlerine göre (2004), gelişmiş ülkelerde eğitim sisteminin, azınlık öğrencilerinin dil ihtiyaçlarına cevap verememesi, azınlıklarının dil eğitimi ile ilgili birçok eksiklikle açıklanmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın yöntemine ilişkin detaylı bilginin verildiği ve hangi araştırma tekniklerinin kullanıldığını açıklayan bölümdür. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri, uygulama sürecine ilişkin açıklamalar ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem hakkında bilgi verilecektir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İsveç'te bulunan ve bu ülkeye göçle gelerek yerleşmiş belli konularda sorunlar yaşadığı varsayılan bir topluluğun sorunları, toplumsal yapısı, yaşadıkları göç olayı sonrası o günden bugüne yaşadıkları bir problem durumunun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmamız konusu, amacı ve içeriği yönüyle değerlendirildiğinde betimsel araştırma özelliği göstermektedir.

Sosyal problemlerin araştırılmasında sıkça başvurulduğu üzere bu araştırmada da yazılı kaynakların incelenmesi, yazılı belgelerin ve iletişimlerin, konuya ilişkin bilimsel çalışmaların, araştırma raporlarının, edebi eserlerin içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmesi, böylece veri elde edilmesi önemlidir. Yazılı kaynakların incelenmesiyle toplanan veriler arasında nedensel ilişkiler, bağlantılar kurulacak, bu sayede problem durumunun anlaşılması ve aydınlanması sağlanacaktır. Bu durum aynı zamanda problem durumunun çözümüne giden ilk yolu teşkil edecektir.

Yukarıda da açıklandığı gibi bu çalışma betimsel bir araştırma türünü örneklemektedir. Betimsel araştırma, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan

olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

Araştırmada İsveç'te öğrenim gören Türk çocukların ana dilde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya koyarken öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden yararlanmak amaçlandığından neden, nasıl gibi kişilerin duygu ve düşüncelere ilişkin görüşlerinin daha ayrıntılı bir şekilde alınmasına en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi temelinde tarama modelinde yapılandırılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde araştırmamızda ana amaç, yurt dışına Türk göçü ile göçmen Türklerin İsveç'te yaşadıkları dil ve eğitim sorunlarını derinlemesine incelemektir.

Araştırmada Türkçeye yönelik görüşleri etraflı bir şekilde yorumlayabilmek için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak örneklem grubu belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda amaç evrene genelleme yapmak değil evrendeki olası çeşitlilik, zenginlik ve aykırılıkları çalışmaya katarak bütüne ilişkin bir resim elde etmektir. Bu nedenle nitel araştırmalarda olasılık temelli örnekleme yerine amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Maksimum Çeşitlilik Örnekleminde amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzer ve farklı durumları ortaya koymaktır. Bu tür çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın yararı da örneklem dâhilindeki her durumu kendine özgü boyutlarda ayrıntılı olarak tanımlamak, farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkacak ortak temalar ve değerleri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 109). Araştırmada Maksimum Çeşitlilik Örneklemesinden yararlanılmasının nedeni yukarıda da ifade edildiği gibi ana diline yönelik görüşleri çok yönlü olarak elde etmek ve ana dili eğitiminde temel üç ayağı (öğretmen-veli-öğrenci) bir araya getirebilmektir. Örneklem seçimindeki hedef; çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişilerin seçimi olup sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir (Patton, 1990: 69). Bu amaçla Maksimum Çeşitlilik Örnekleme yoluyla seçilen, araştırmanın evreni oluşturan İsveç'in Stockholm, Halmstad, Ängelholm, Gävleborg ve Malmö şehirlerinde öğrenim görmekte olan 7-19 yaş grubunda ve 1.-11. sınıf arasındaki iki dilli Türk öğrenciler, öğrencilerin velileri ve İsveç'te Türkçe dersleri veren Türkçe öğretmenleridir. Örneklem, bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan tesadüfi küme örnekleme olarak seçilen okullarda aynı yaş ve sınıf düzeyindeki

50 öğrenciden, 25 öğrenci velisinden ve İsveç'te Türkçe dersleri veren 10 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan 50 öğrenciye ait veriler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 17.

Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Erkek	15	30
Kız	35	70
Toplam	50	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin % 30'u erkek (15 kişi) , % 70'i (35 kişi) kızdır.

Tablo 18.

Katılımcı Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı

	1.sınıf	2.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf
<i>f</i>	4	5	2	2	3	4	8	15	4	3
%	8	10	4	4	6	8	16	30	8	6

Katılımcı öğrencilerin % 8'i (4 kişi) 1. sınıf, % 10'u (5 kişi) 2. sınıf, % 4'ü (2 kişi) 4. sınıf, % 4'ü (2 kişi) 5. sınıf, % 6'sı (3 kişi) 6. sınıf, % 8'si (4 kişi) 7. sınıf, % 16'sı (8 kişi) 8. sınıf, % 30'u (15 kişi) 9. sınıf, % 8'i (4 kişi) 10. sınıf, % 6'sı (3 kişi) 11. sınıf öğrencisidir.

Tablo 19.

Katılımcı Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Türkiye	9	18
İsveç	37	74
Diğer (İran, Azerbaycan)	4	8
Toplam	50	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %18'i (9 kişi) Türkiye'de, %74'ü (37 kişi) İsveç'te, %8'i (4 kişi) diğer ülkelerde doğmuştur.

Tablo 20.

Katılımcı Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
7-10	10	20
11-15	22	44
16-19	18	36

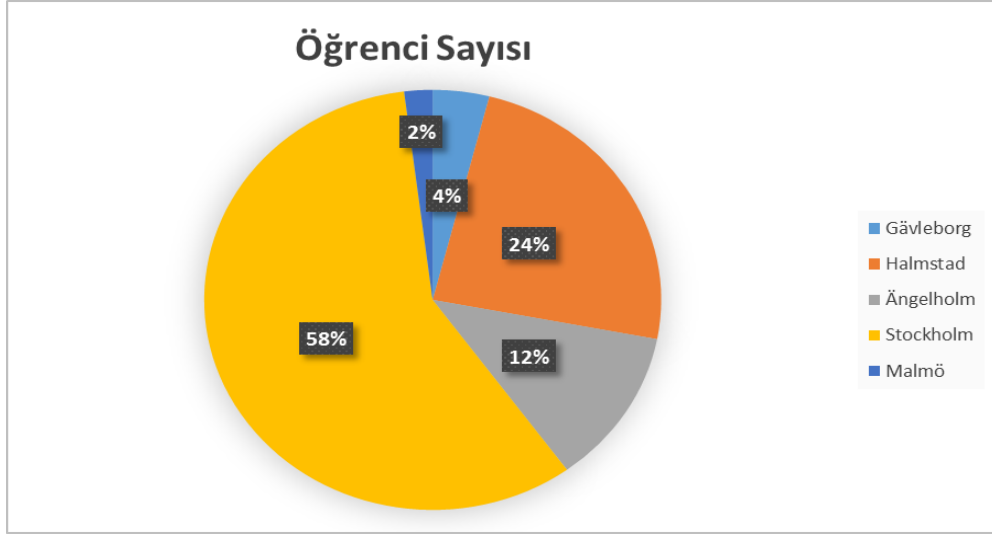
Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %20'si (10 kişi) 7 ila 10 yaş, %44'ü (22 kişi) 11 ila 15 yaş, %36'sı (18 kişi) 16 ila 19 yaş arasındadır.

Tablo 21.

Katılımcı Öğrencilerin İsveç'te Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
15 yıl ve altı	35	70
16 yıl ve üzeri	15	30

Katılımcı öğrencilerin İsveç'te yaşadığı süre 1 ile 19 yıl arasındadır. Katılımcı öğrencilerin %2'si (1 kişi) İsveç'te 1 yıldan beri, %8'i (4 kişi) 2 yıl, %8'i (4 kişi) 7 yıl, %12'si (6 kişi) 8 yıl, %4'ü (2 kişi) 9 yıl, %4'ü (2 kişi) 10 yıl, %4'ü (2 kişi) 11 yıl, %4'ü (2 kişi) 12 yıl, %4'ü (2 kişi) 13 yıl, %8'i (4 kişi) 14 yıl, %12'si (6 kişi) 15 yıl, %10'u (5 kişi) 16 yıl, %14'ü (7 kişi) 17 yıl, %2'si (1 kişi) 18 yıl, %4'ü (2 kişi) 19 yıldır İsveç'te yaşadığını belirtmiştir.



Şekil 5. Katılımcı Öğrencilerin İsveç'te Yaşadığı Şehre Göre Dağılımı

Ankete gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenci çoğunluğu Stockholm'dedir. Öğrencilerin %58'i Stockholm, %24'ü Halmstad, %12'si Ängelholm, %4'ü Gävleborg, %2'si de Malmö kentindeki öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 22.

Katılımcı Öğrencilerin Anne ve Babasının Doğum Yerine Göre Dağılımı

Gruplar	Anne	Baba
	f (%)	f (%)
İsveç	12 (%24)	5 (%10)
Türkiye	29 (%58)	36 (%72)
Diğer	9 (%18)	9 (%18)
Toplam	50(%100)	50(%100)

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %24'ünün (12 kişi) annelerinin doğum yeri İsveç, %58'inin (29 kişi) Türkiye, %18'sinin (9 kişi) bunların dışında bir ülkedir. Babalarının ise %10'unun (5 kişi) doğum yeri İsveç, %72'sinin (36 kişi) Türkiye, %18'sinin (9 kişi) bunların dışında bir ülke olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin anne ve babasının doğum yerine ilişkin ayrıntılı bilginin yer aldığı tabloya göre yarısından fazlasının anne ve/veya babasının Türkiye doğumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 23.

Katılımcı Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Değişken	<i>f</i>	%
1	16	32
2	13	26
3	15	30
4	4	8

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %32'sinin (16 kişi) 1;%26'sının(13 kişi) 2; %30'unun (15 kişi) 3; %8'sinin (4 kişi) 4 kardeşi olduğu görülmektedir. Katılımcıların kardeş sayılarına bakıldığında yaklaşık yarısının tek kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 24.

Katılımcı Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Alıp Almamasına Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%
Evet	6	12
Hayır	44	88

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %12'si (6 kişi) İsveç’e gelmeden önce Türkiye’de eğitim almış; %88’si (44 kişi) Türkiye’de eğitim almamıştır.

Tablo 25.

Katılımcı Öğrencilerin Evde Konuştukları Dile Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Türkçe	28	56
İsveççe	8	16
Türkçe ve İsveççe	8	16
Kürtçe ve İsveççe	2	4
Azerbaycan Türkçesi	2	4
Türkçe ve Kürtçe	1	2
Azerbaycan Türkçesi ve Türkçe	1	2

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %56'sı (28 kişi) evde Türkçe; %16'sı (8 kişi) İsveççe; %16'sı (8 kişi) Türkçe ve İsveççe; %16'sı (8 kişi) Türkçe ve İsveççe; %4'ü (2 kişi) Türkçe ve Kürtçe; %4'ü (2 kişi) Azerbaycan Türkçesi; %2'si (1 kişi) Türkçe ve Kürtçe; %2'si (1 kişi) Azerbaycan Türkçesi ve Türkçe konuşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin evde konuştukları dile ilişkin ayrıntılı bilginin yer aldığı tabloya göre yarısından fazlası evde Türkçe konuşmaktadır.

Örneklem grubunda yer alacak kişilerin seçiminde öğretmenlerin görev yaptığı okullarda Türk ve yabancı öğrencilerin bulunmasına; okul, veli ve öğrencilerin büyük ve küçük yerleşim yerlerinde karışık olarak yer almasına özen gösterilmiştir.

Öğretmenlerin seçiminde Stockholm Eğitim Müşavirliğinden yardım alınmıştır. Öğretmen seçiminde öğretmenlerin farklı sınıflarda çalışıyor ve farklı öğretmenlik süreleri olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlere konu açıklanmış, öğretmenlerin çalışma süresi, sınıflarında Türk öğrenci bulunması gibi özelliklere dikkat edilerek araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden telefonda görüşme yapılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 26.

Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
Erkek	4	40
Kadın	6	60
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %40'ı erkek (4 kişi) , %60'ı (6 kişi) kadındır.

Tablo 27.

Katılımcı Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
Öğretmenlik	8	80
Diğer	2	20
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %80'i (8 kişi) öğretmenlik meslek yüksek okulu da dahil olmak üzere formasyon eğitimi almış, %20'si (2 kişi) formasyon eğitimi olmayan bölümlerden mezun olmuştur.

Tablo 28.

Katılımcı Öğretmenlerin İsveç'te İkamet Sürelerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
10 -20 yıl arası	4	40
20-25 yıl arası	2	20
30-40 yıl arası	4	40
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %40'ı (4 kişi) İsveç'te 10-20 yıl arasında yaşarken,%20'si (2 kişi) 20-25 yıl arasında, %40'ı (4 kişi) 30-40 yıl arasında İsveç'te yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 29.

Katılımcı Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
5-10 yıl arası	3	30
10-15 yıl arası	4	40
30-40 yıl arası	2	20
40 yıl ve üzeri	1	10
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerden dördü 10-15 yıl arası, üçü 5-10 yıl arası, ikisi 30-40 yıl arası, biri de 40 yıl üzeri öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 30.

Katılımcı Öğretmenlerin Yaşadıkları Şehre Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Gävle	3	30
Ängelholm	1	10
Halmstad	1	10
Stockholm	5	50
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerden beşi başkent Stockholm’ da, üçü Gävle’ de, bir öğretmen Ängelholm’ da ve bir öğretmen de Halmstad’da yaşamaktadır.

Tablo 31.

Katılımcı Öğretmenlerin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Hazırlık	1	10
1.- 9. Sınıf	9	90
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %10’u (1 kişi) okul öncesinde Türkçe derslerine girerken, %90’ı (9 kişi) 1. sınıf ile 9. sınıf arasında Türkçe dersi vermektedir.

Tablo 32.

Katılımcı Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yaş Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
3-6 Yaş arası	1	10
6-19 yaş arası	9	90
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %10'u (1 kişi) okul öncesinde 3-6 yaş grubu öğrencilere Türkçe derslerine girerken, %90'ı (9 kişi) 1. sınıf ile 9. sınıf arasında 6-19 yaş grubuna Türkçe dersi vermektedir.

Tablo 33.

Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
20-50 arası	5	50
50-100 arası	5	50

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %50'sinin (5 kişi) 20-50 arası öğrencisi varken %50'sinin (5 kişi) 50-100 arası öğrencisi vardır.

Tablo 34.

Katılımcı Öğretmenlerin Ders Saatlerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
15-40 saat	6	60
60-120 saat	4	40
Toplam	10	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %60'ı (6 kişi) ayda 15-40 arasında Türkçe dersi verirken %40'ı (4 kişi) 60-120 arasında Türkçe dersi vermektedir. İsveç'te ana dili Türkçe derslerine giren bir öğretmen haftada en fazla 35 saat ders girmekte, 5 saat ise planlama ücreti almaktadır.

Tablo 35.

Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Ana Dili Türkçe Dersinin Statüsüne Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Seçmeli	10	100
Zorunlu	-	-

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %100'ü (10 kişi) İsveç'te ana dili Türkçe derslerini seçmeli ders olarak vermektedir.

Velilerin seçiminde Türklerin yoğun ya da seyrek olarak yaşadığı mahalle ve köylerde farklı gruplardan öncelikle çocukları ana dili Türkçe dersi alan veliler seçilmiştir. Anket uygulamasında gönüllülük ilkesine dayalı olarak veliler yer almayı kabul etmiştir. Türk öğretmenler veli ve öğrencilerin anket çalışmasında yer almalarında yardımcı olmuşlardır. Örneklem grubundaki velilere ilişkin veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 36.

Katılımcı Velilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
39 yaş ve altı	7	28
40 Yaş ve üzeri	18	72
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %28'si (7 kişi) 39 yaş ve altı, %72'si (18 kişi) 40 ve üzeri yaşlarında olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 37.

Katılımcı Velilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Erkek	9	36
Kadın	16	64
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %36'sı (9 kişi) erkek, %64'ü (16 kişi) kadındır.

Tablo 38.

Katılımcı Velilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
İsveç	1	40
Türkiye	20	80
Diğer	4	16
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %4'ü (1 kişi) İsveç'te, %80'i (20kişi) Türkiye'de, %16'sı (4 kişi) diğer ülkelerde doğmuştur.

Tablo 39.

Katılımcı Velilerin Evlerinde Konuştukları Dile Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
İsveççe	4	16
Türkçe	15	60
Türkçe / Kürtçe	2	8
Kürtçe	2	8
Türkmence	1	4
İsveççe/Türkçe	1	4
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %16'sı (4 kişi) evde İsveççe, % 60'ı (15 kişi) Türkçe, %8'si (2 kişi) Türkçe ve Kürtçe, %8'si (2 kişi) Kürtçe, %4'ü (1 kişi) Türkmence, %4'ü (1 kişi) İsveççe ve Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 40.

Katılımcı Velilerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
İlkokul	1	4.34
Ortaokul	1	4.34
Lise	12	52.17
Yüksekokul	2	8.69
Üniversite	7	30.43
Toplam	23	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %4.34'ü (1 kişi) ilkokul mezunu, %4.34'ü (1 kişi) ortaokul mezunu, %52.17'si (12 kişi) lise mezunu, %8.69'u (2 kişi) yüksekokul, %30.43'ü (7 kişi) üniversite mezunu olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 41.

Katılımcı Velilerin İsveç'te Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
15 yıl ve altı	10	40
16 yıl ve üzeri	15	60
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %40'ı (10 kişi) 15 yıl ve altı süreden beri İsveç'te yaşadığını, %60'ı (15 kişi) 16 yıl ve üzeri süreden beri İsveç'te yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 42.

Katılımcı Velilerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
İşçi	7	28
Memur	12	48
İşyeri Sahibi	1	4
Ev Hanımı	5	20
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %48'si (12 kişi) memur olduğunu, %28'si (7 kişi) işçi olduğunu, %4'ü (1 kişi) işyeri sahibi olduğunu, %20'si (5 kişi) ise ev hanımı olduğunu ifade etmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı geliştirilirken önce literatür taranmış, daha sonra İsveç'te yaşayan ve hâlen orada öğrenim gören öğrencilerden Türkçe deneyimleriyle ilgili görüşler alınmıştır. Literatür taraması (Yıldız, 2012; Belet,2009) ve görüşmeler neticesinde tezin amacına hizmet edeceği düşünülen maddelerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddelerden hareketle değişik kategoriler (dil öğrenmenin özel ve genel nedenleri, sosyo-kültürel unsurlar vb.) dikkate alınarak uzman görüşleri ve çalışmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Uzman görüşleri (2 Türkçe Eğitimi, 1 Ölçme Değerlendirme) sonunda öğrencilere ilk bölümü 12 sorudan oluşan ve öğrencilerin cinsiyet, yaş, konuştuğu dil gibi demografik bilgilerini araştıran ve ikinci kısmı öğrencilerin ana dili dersleri ile ilgili düşüncelerini inceleyen dokuz açık uçlu maddeden oluşan anket formu oluşturulmuştur. Öğrenci velilerine ilk olarak yaş, meslek, öğrenim durumu gibi bilgileri araştıran demografik bilgi formu ve ayrıca çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve on bir açık uçlu maddeden oluşan anket formu oluşturulmuştur. Ana dili olarak Türkçe dersi veren öğretmenlere ise ilk olarak yaş, mezun olunan bölüm, okutulan sınıf ve yaş düzeyi gibi bilgileri araştıran demografik bilgi formu ve ayrıca çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve altı kapalı uçlu sorudan oluşan anket formu oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminden itibaren Stockholm Eğitim Müşavirliğinden isimleri ve iletişim bilgileri verilen öğretmenlerle iletişime geçilmiştir.

Çalışma yapılan her okuldaki ana dili Türkçe dersi öğretmeninden, çalışmanın uygulanması aşamasında yardım alınmıştır. Çalışmanın başında öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın üniversite için araştırma amaçlı yapıldığı ve çalışmaya katılan öğrencilerin isimlerinin gizli tutulacağı anlatılmıştır.

Daha sonra öğrencilerden, iki bölümden oluşan anketin doldurulması istenmiştir. Birinci bölüm öğrencilerle ilgili soruların sorulduğu bölümdür. Bu bölüm 12 sorudan

oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin ana dili dersleri ile ilgili düşüncelerinin sorgulandığı 9 yargı yer almıştır.

Öğrenci velilerine ilk olarak yaş, meslek, öğrenim durumu gibi bilgileri araştıran demografik bilgi formu uygulanmıştır. Ayrıca çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve on bir açık uçlu maddeden oluşan anket kullanılmıştır.

Ana dili Türkçe dersi veren öğretmenlere ise ilk olarak yaş, mezun olunan bölüm, okutulan sınıf ve yaş düzeyi gibi bilgileri araştıran demografik bilgi formu uygulanmıştır. Ayrıca çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve altı kapalı uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Bunun yanında İsveç'te Türkçe öğretiminin genel görünümü, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin görüşlerini içeren açık uçlu on beş soru sorulmuştur.

4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizden yararlanılmıştır, ancak görüşlerin betimlenmesine dayalı verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu analiz süreci dolayısıyla yöntemi; ilgili metinlerden belge toplama, verileri sınıflandırma, kavramsal ve mantıksal çözümlemeler yapma, karşılaştırma, anlama, açıklama, yorumlama ile birlikte sorunu betimleme ve böylece yeni bilgi üretme sürecini içermektedir (Arıkan, 2005).

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde tümden gelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizi sırasında öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirilmiştir. Betimsel analizde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırma verilerinin çözümlemesine araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutu doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeve doğrultusunda öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek üzere üç ayrı yapılandırılmış soru formu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler anlamlı bir biçimde bir araya getirildikten sonra, düzenlenen veriler tanımlanarak ve gerekli yerlerden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemine yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

5.1 İsveç'teki İki Dilli Katılımcı Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

“İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye ve Türkçe derslerine yönelik düşünceleri nelerdir?” alt problemine cevap verebilmek amacıyla iki dilli Türk çocuklarının, anketin ikinci bölümüne yani Türkçeye ve Türkçe derslerine yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bu bölümde İsveç'te yaşayan ve ana dili Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 43.

“Ana dili Türkçe dersine devam etme amaçlarınız nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Ailemle iyi iletişim kurmak	27	54
Türkçeyi etkili kullanmak	28	56
Türk arkadaşlarla iyi iletişim kurmak	17	34
Diğer derslerde başarılı olmayı sağlamak	12	24
Ana dilim olduğu için öğrenmek	34	68
Türkiye hakkında bilgi edinmek	22	44
Atatürk’ü, Çanakkale’yi ve İstiklal Marşı’nı öğrenmek	8	16
Türk televizyon kanallarında konuşulanları daha iyi anlamak	20	40
Türkçe gazete, dergi ve kitap okuyabilmek	19	38
Üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe bilmeyi gerektiren bir iş bulabilmek	13	26
Üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak/çalışmak	16	32

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %68’si (34 kişi) ana dili olduğu için Türkçeyi öğrenmek istediğini belirtmiştir. %54’ü (25 kişi) Türkçe öğrenme istemelerindeki amaçlarının, aileleriyle iyi iletişim kurmak; %56’sı (28 kişi) Türkçeyi etkili kullanmak; %34’ü (17 kişi) Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak; %24’ü (12 kişi) Türkçenin diğer derslerde başarılı olmayı sağlaması; %44’ü (22 kişi) Türkiye hakkında bilgi edinmek; %16’sı (8 kişi) Atatürk’ü, Çanakkale’yi ve İstiklal Marşı’nı öğrenmek; %40’ı (20 kişi) Türk televizyon kanallarında konuşulanları daha iyi anlamak; %38’i (19 kişi) Türkçe gazete, dergi ve kitap okuyabilmek; %26’sı (13 kişi) üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe bilmeyi gerektiren bir iş bulmak; %32’si (16 kişi) üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamayı/ çalışmayı hedeflediği için Türkçe öğrenmek istediğini belirtmiştir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin büyük bir bölümü (% 88) Türkçeyi iyi iletişim kurabilmek amacıyla öğrenmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yabancı bir ülkede ana dilini unutmamak için Türkçeyi öğrenenlerin oranı (%68) da oldukça yüksektir. Günlük hayatta karşılaştığı durumlar için Türkçe öğrenmeyi isteyenlerin oranı da oldukça yüksektir. Türk televizyon kanallarında konuşulanları daha iyi anlamak ve Türkçe gazete, dergi ve kitap okuyabilmek bu grubun içine alınabilir. İlerleyen yıllarda alacağı eğitim ve seçeceği meslek ile ilgili Türkçe öğrenmenin önemli olduğunu düşünenlerin oranı (%58) yarıdan fazladır.

Tablo 44.

“Hangi tür Türkçe dersi almak istersiniz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Akademik Türkçe (Eğitim dili Türkçe olan okullarda kullanılan şekliyle)	13	26
Genel Türkçe (Günlük konuşma ve seyahat dili)	37	74

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %74’ü (37 kişi) günlük konuşmayı içeren genel Türkçe, %26’sı (13 kişi) akademik Türkçe öğrenmek istediğini belirtmiştir. Tabloya bakıldığında yaşadığı ülkedeki akademik eğitimin kendi dilinde olmasını isteyen katılımcı öğrencilerin sayısı günlük konuşma dilini tercih eden katılımcı öğrencilere göre oldukça azdır.

Tablo 45.

“Sizce dört temel dil becerisinden hangisi sizin için daha önemlidir?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Okuma	18	36
Dinleme	19	38
Yazma	18	36
Konuşma	36	72

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %72’si (36 kişi) konuşma becerisi, %38’i (19 kişi) dinleme becerisi, %36’sı (18 kişi) okuma ve %36’sı (18 kişi) yazma becerisinin kendileri için yararlı olduğunu söylemiştir. Tabloya göre katılımcı öğrenciler konuşma becerisini okuma, yazma, dinleme becerisine göre daha önemli bulmaktadır. Çünkü konuşma becerisi aile içerisinde ya da akran arası iletişimde daha fazla önem arz etmektedir.

Tablo 46.

“Derslerin dışında Türkçe öğrenmeye yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Ailemle Türkçe konuşuyorum	45	90
Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum	31	62
Türkçe kitap okuyorum	18	36
İnterneti Türkçe kullanıyorum	12	24
Türkçe spor haberleri okuyorum	10	20
Türk akrabalarımla konuşuyorum	42	84
Türkçe dizi izliyorum	45	90
Türkçe şarkı dinliyorum	40	80
Türk arkadaşlarla Türk çocuk oyunları oynuyorum	4	8

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin %90'ı (45 kişi) derslerin dışında Türkçe öğrenmeye yönelik olarak aileleriyle Türkçe konuştuklarını ve %90'ı (45 kişi) Türkçe dizi izlediklerini; %62'si (31 kişi) Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuştuklarını; %36'sı (18 kişi) Türkçe kitap okuduklarını; %24'ü (12 kişi) interneti Türkçe kullandıklarını; %20'si (10 kişi) Türkçe spor haberleri okuduklarını; %84'ü (42 kişi) Türk akrabalarıyla konuştuklarını; %80'i (40 kişi) Türkçe şarkı dinlediklerini; %8'i (4 kişi) Türk arkadaşlarıyla Türk çocuk oyunları oynadıklarını belirtmiştir.

Tablodaki oranlar incelendiğinde katılımcı öğrencilerin konuşma ve dinlemeye yönelik ders dışı etkinlikleri okuma ve yazmaya yönelik etkinliklere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerine göre üst bilişsel bir öğrenme gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler yazma etkinliklerini daha az tercih etmektedirler.

Tablo 47.

“Günlük yaşamınızda Türkçeyi nerelerde kullanıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Evde ailemle konuşuyorum	49	98
Okulda	16	32
Arkadaşlarla	26	52
Televizyon izlerken ve müzik dinlerken	38	76
Misafirlerle, akrabalarla	45	90
Kitap okurken	15	30
Türkçe dersinde	45	90
Telefonda	23	46
İnternette	20	40

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı %98'i (49 kişi) günlük yaşamda Türkçeyi evde aileleriyle konuştuklarını; %90'ını (45 kişi) misafirleriyle, akrabalarıyla ve Türkçe dersinde Türkçe konuştuklarını; %32'si (16 kişi) okulda; %52'si (26 kişi) arkadaşlarıyla; %76'sı (38 kişi) televizyon izlerken ve müzik dinlerken; %30'u (15 kişi) kitap okurken; %46'sı (23 kişi) telefonda; %40'ı (20 kişi) internette Türkçe kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi kullanmaları ile ilgili cevaplar incelendiğinde sözlü iletişime yönelik faaliyetlerde daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 48.

“Türkçe öğrenirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

İfadeler	f	%
Yazmada sorun yaşıyorum	27	57.44
Konuşmada sorun yaşıyorum	5	10.63
Öğrendiğim kelimeleri kullanmadığım için unutuyorum	14	29.78
Sözcük bilgim yetersiz	27	57.44
Okuma ve anlamada sorun yaşıyorum	9	19.14
Dinlemede sorun yaşıyorum	2	4.25

Bu soruya cevap veren 47 öğrenci arasında, %57.44'ü (27 kişi) Türkçe öğrenirken yazmada sorun yaşadığını ve sözcük bilgisinin yetersiz olduğunu; %10.63'ü (5 kişi) konuşmada sorun yaşadığını; %29.78'i (14 kişi) öğrendiklerini kullanmadığı için unuttuklarını; %19.14'ü (9 kişi) okuma ve anlamada sorun yaşadıklarını; %4.25'i (2 kişi) dinlemede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğrenciler, İsveç'in kullandığı alfabe ile Türk alfabesinin birbirinden farklı karakterler içermesi sebebiyle yazmada, Türkçe kelime dağarcıklarının yetersiz olması, öğrendikleri kelimeleri kullanmadıkları için unutmaları sebebiyle okuma ve anlamada sorun yaşamaktadırlar.

Tablo 49.

*“Türkçeyi öğrenirken karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?”
Sorusuna Katılımcı Öğrencilerin Cevapları*

İfadeler	f	%
Türkçe öğretimine yönelik internet sayfaları kullanılabilir	22	45.83
Çeşitli eğitim CD'leri kullanılabilir	7	14.58
Ders dışı etkinlikler çeşitlendirilebilir	21	43.75
Müfredata Türkçe dersi konulabilir	10	20.83
Ana dili Türkçe ders saati artırılabilir	24	50
Türkiye'den gelecek olan kitap ve dergiler kullanılabilir	23	47.91

Çözüm önerisinde bulunan 48 öğrencinin %50'si (24 kişi) anadili Türkçe derslerinin artırılabilceğini; %47.91'i (23 kişi) Türkiye'den gelecek olan kitap ve dergilerin kullanılabilceğini; %45.83'ü (22 kişi) Türkçe öğretimine yönelik internet sayfaları kullanılabilceğini; %14.58'i (7 kişi) çeşitli eğitim CD'leri kullanılabilceğini; %43.75'i (21 kişi) ders dışı etkinlikler çeşitlendirilebilceğini; %20.83'ü (10 kişi) Türkçe dersinin konulabilceğini belirtmişlerdir. Kişisel bakış açılarına göre çözüm önerilerinde benzer oranlar görülmüştür. Ancak genel itibari ile katılımcı öğrenciler müfredat dışı verilen ana dili Türkçe ders saatinin veya ders dışı etkinliklerin artırılabilceğini düşünmektedirler.

5.2 Katılımcı Velilerin İsveç'teki İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde katılımcı velilerin anket sorularına verdikleri cevapların analizi yer almaktadır. Bu bölümde İsveç'te çocukları ana dili Türkçe dersi alan velilerin Türkçe öğretiminin genel görünümü, çocuklarının Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar,

çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

İsveç'teki Türk velilerin iki dilli çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri nedir? Araştırmanın bu alt problemine cevap verebilmek amacıyla, 25 velinin görüşleri alınmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemlerinden (yüzde, frekans) yararlanılmıştır. Ankete katılan velilerin Türkçe derslerine yönelik görüşleri açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Ankete verilen cevaplar çocukların Türkçe öğrenmelerine yönelik amaçları, Türkçe öğrenme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe kullanmada karşılaştıkları sorunlar ve öneriler altında incelenmiştir.

Tablo 50.

“Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini istemenizdeki amaçlarınız nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması	13	52
Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılık çekmemesi	14	56
Kültürünü öğrenmesi/kaybetmemesi	18	72
Türk asıllı olması	12	48
Kendini Türkçe olarak iyi ifade etmesi	12	48
Türkçeyi anlaması	9	36

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin % 72'si (18 kişi) çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemelerindeki amaçlarının, çocuğunun kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi; % 52'si (13 kişi) Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması; % 56'sı (14 kişi) Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılık çekmemesi; % 48'si (12 kişi) Türk asıllı olması ve kendini Türkçe olarak iyi ifade etmesi; %36'sı (9 kişi) Türkçeyi anlaması olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı velilerin çocuklarının Türkçeyi hangi amaçla öğrenmesini istedikleri dikkate alındığında Türk kültürünü kaybetmemelerini istedikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca Türkiye'ye geldiklerinde yabancılık hissetmemeleri için Türkçe iletişim kurabilmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 51.

“Okul dışında çocuğunuzun Türkçe öğrenmesine yönelik neler yapıyorsunuz?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Türkçe konuşuyoruz	19	76
Birlikte Türkçe kitap okuyoruz	9	36
Türkçe film/dizi izliyoruz	18	72
Bilmediği sözcükleri açıklıyoruz	11	44
Türkçe oyun oynuyoruz	6	24
İnterneti Türkçe kullanıyoruz	5	20
Türkçe gazete/dergi okuyoruz	3	12
Türkçe haberleri izliyoruz	11	44

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %76’sı (19 kişi) okulda dışında çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik Türkçe konuştuklarını; %36’sı (9 kişi) birlikte Türkçe kitap okuduklarını; %72’si (18 kişi) Türkçe film veya dizi izlediklerini; %44’ü (11 kişi) bilmedikleri sözcükleri açıkladıklarını; %24’ü (6 kişi) Türkçe oyun oynadıklarını; %20’si (5 kişi) interneti Türkçe kullandıklarını; %12’si (3 kişi) Türkçe gazete veya dergi okuduklarını; %44’ü (11 kişi) Türkçe haber izlediklerini belirtmiştir. Tabloya bakıldığında velilerin okul dışında çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik yaptıkları çalışmalar genellikle aile içerisindeki Türkçe iletişimle sınırlı kalmaktadır. Kitap, gazete, dergi okuma oranlarının düşük olması okuma ve anlamaya yönelik çalışmalarının sınırlı olmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirecek tek etken ailenin bilmediği kelimeleri öğrenciye aktarmasıyla sınırlı kalmaktadır. Velilerin televizyon izlerken özellikle Türk dizilerini izlemeleri öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde bir etkinlikmiş gibi görünse de kitap okumadan daha fazla zaman almasına rağmen yeterince başarılı bir etkinlik olmadığı görülmektedir.

Tablo 52.

“Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma durumu nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Basit günlük ifadeleri anlayabilir, basit ifade kalıpları ile anlatabilir	12	48
Karmaşık ifadeleri anlayabilir, akıcı bir şekilde anlatabilir	6	24
Hiç bir zorluk çekmeden her tür ifadeyi rahatlıkla anlayabilir, kendini her ortamda etkili ve akıcı bir şekilde ifade edebilir	9	36

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %48’si (12 kişi) çocuklarının günlük yaşamda Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik, basit günlük ifadeleri anlayabilir, basit ifade kalıpları ile anlatabilir durumda olduklarını; %24’ü (6 kişi) karmaşık ifadeleri anlayabilir, akıcı bir şekilde anlatabilir durumda olduklarını; %36’sı (9 kişi) hiç bir zorluk çekmeden her tür ifadeyi rahatlıkla anlayabilir, kendini her ortamda etkili ve akıcı bir şekilde ifade edebilir durumda olduklarını ifade etmiştir. Aile içerisinde ve arkadaş çevresinde konuşulan dilin gündelik dilin ötesine geçmediğini ve bu nedenle karmaşık ifadeleri anlayabilen ve akıcı bir şekilde kendini anlatabilen çocukların sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 53.

“Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma sıklığı nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Genelde Türkçe kullanır	15	60
Çok nadir Türkçe kullanır	6	24
Türkçeyi hiç kullanmaz	4	16

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %60’ı (15 kişi) çocuklarının günlük yaşamda genelde Türkçe kullandıklarını; %24’ü (6 kişi) çok nadir Türkçe kullandıklarını; %16’sı (4 kişi) Türkçeyi hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. İsveç’teki Türkler arasında, hem ailevi ilişkilerde hem de arkadaşlık ilişkilerinde Türkçenin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 54.

“Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Çevreden ve arkadaşlarından kaynaklanıyor	8	38.09
Diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olması	16	73.19

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %73.19’u (16 kişi) çocuklarının diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olmasına bağlı olarak günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını; %38.09’u (8 kişi) çevreden ve arkadaşlarından kaynaklı olarak günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını belirtmiştir. Okulda İsveççe, evde ise Türkçe konuşan çocuklar günlük hayatta arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olması nedeniyle İsveççe kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 55.

“Çocuğunuz Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Okuduğunu anlamada zorlanıyor	9	42.85
Yazmada zorlanıyor	6	28.57
Dinlediğini anlamada zorlanıyor	4	19.04
Sözcük dağarcığı yetersiz	11	52.38
Konuşmada zorlanıyor	6	28.57
Telaffuzda zorlanıyor	6	28.57
Yöresel ağız kullanıyor	2	9.50
Okullarda Türkçe ders saati sınırlıdır	6	28.57
Türkçe dersleri yetersiz	5	23.80
Okullarda Türkçe dersi yok	2	9.50
Bazı sözcükleri ya da sesleri çıkarmakta zorlanıyor	2	9.50
İki kültürü yaşamaktan kaynaklanan dil sorunları var	8	38.09
Sözcükleri karıştırıyor	6	28.57

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %42.85’i (9 kişi) çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken okuduğunu anlamada zorlandıklarını;

%28.57'si (6 kişi)yazmada, konuşmada, telaffuzda zorlandıklarını ve sözcükleri karıştırdıklarını ayrıca okullarda Türkçe ders saatinin sınırlı olduğunu; %19.04'ü (4 kişi) dinlediğini anlamada zorlandıklarını; %52.38'i (11 kişi) sözcük dağarcıklarının yetersiz olduklarını; %9.50'si (2 kişi) yöresel ağzı kullandıklarını, okullarda Türkçe dersinin olmadığını ve çocuklarının bazı sözcükleri ya da sesleri çıkarmakta zorlandıklarını; %23.80'i (5 kişi) Türkçe derslerinin yetersiz olduğunu; %38.09'u (8 kişi) iki kültürü yaşamaktan kaynaklanan dil sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Verilen cevaplara göre çocukların Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları problemlerin başında sözcük dağarcıklarının yetersiz olması gelmektedir. Buna bağlı olarak yazmada ve okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 56.

“Sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Türkçe Kitap okumalı	16	69.56
Türk televizyon kanalları izlenmeli	9	39.13
Türk arkadaşlarla Türkçe oyunlar oynanmalı	6	26.08
Öğretmenler dili etkin kullanmalı ve yardım etmeli	10	43.47
Türk radyo kanalları dinlenmeli	2	8.69
Evde Türkçe konuşulmalı	14	60.86
Ana dili Türkçe dersleri müfredatta olmalı	6	26.08
Ana dili Türkçe derslerinin saatleri arttırılmalı	6	26.08
Türkçe dersine önem verilmeli	8	34.78

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %69.56'sı (16 kişi) çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik Türkçe kitap okumaları gerektiği; %39.13'ü (9 kişi) Türk televizyon kanallarının izlenmesi gerektiği; %26.08'i (6 kişi) Türk arkadaşlarıyla Türkçe oyunlar oynamaları, ana dili Türkçe derslerinin müfredatta olması ve ana dili Türkçe ders saatlerinin sayısının artırılması gerektiğini; %43.47'si (10 kişi) öğretmenlerin dili etkin bir şekilde kullanmaları gerektiğini; %8.69'u (2 kişi) Türk radyo kanallarının dinlenmesi gerektiğini; %60.86'sı (14 kişi) evde Türkçe konuşulması gerektiğini; %34.78'i (8 kişi) Türkçe dersine önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ifadelere göre öğrencilerin ve velilerin Türkçe

öğrenmeye yönelik çözümler arasında en çok vurguladıkları Türkçe kitaplar okunma gerekliliğidir. Ana dili Türkçe dersinde ve ders dışında okuma etkinliklerinde özellikle öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik etkinlikler yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 57.

“Çocuğunuz aile içinde ilk olarak hangi dili öğrendi?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

Gruplar	f	%
İsveççe	5	21.73
Türkçe	16	69.56
Türkçe /Kürtçe	1	4.34
Türkmence	1	4.34
Toplam	23	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %21.73’ü (5 kişi) çocuklarının aile içinde ilk önce İsveççe öğrendiğini; % 69.56’sı (16 kişi) Türkçe öğrendiğini; %4.34’ü (1 kişi) Türkçe ve Kürtçeyi birlikte öğrendiğini söylerken %4.34’ü (1 kişi) Türkmence öğrendiğini belirtmiştir. Aile içerisinde İsveççe öğrenmesinin en temel nedenlerinden biri İsveçlilerle yapılan evlilikler olabilir. Ayrıca çocuklarının aile içerisinde ilk olarak Türkçe öğrenmelerini istemeleri aile bireylerinin Türkçeyi korumaya yönelik bir tutum içerisinde olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 58.

“Çocuğunuzun ana dili Türkçe dersine devam etmesini ister misiniz?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Evet, isterim	23	92
Hayır, istemiyorum	2	8
Toplam	25	100

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %92’si (23 kişi) çocuklarının Türkçe derslerini devam etmesini isterken %8’i (2 kişi) Türkçe derslerine devam etmesini

istememektedir. Katılımcı velilerin büyük çoğunluğunun ana dili Türkçe dersinin öğrencilerin Türkçelerine katkıda bulunması bunun sebebi olabilir.

Tablo 59.

“Çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istemenizdeki amacınız nedir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Kendi ana dilini, kültürünü ve tarihini tanıması için	18	78.26
Türkçe ve İsveççeyi karıştırmaması için	3	13.04
İleride Türkçeyi kullanırken zorluk çekmemesi için	16	69.56
Mesleki hayatında faydalı olacağı için	11	47.82
Kişisel gelişimi için	11	47.82
İleride Türkiye’ye dönme ihtimali olduğu için	5	21.73

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı velilerin %78.26’sı (18 kişi) çocuklarının Türkçe derslerine devam etmesini kendi anadilini, kültürünü ve tarihini tanımaları; %13.04’ü (3 kişi) Türkçe ve İsveççeyi karıştırmamaları; %69.56’sı (16 kişi) ileride Türkçeyi kullanırken zorluk çekmemeleri; %47.82’si (11 kişi) mesleki hayatlarında ve kişisel gelişimlerinde faydalı olacağı; %21.73’ü (5 kişi) ileride Türkiye dönme ihtimalleri olduğu için istemektedirler. Velilerin çocuklarını en çok ana dilini, Türk kültürünü tanımaları ve benimsemeleri ve buna bağlı olarak ileride Türkçeyi kullanırken zorluk çekmemeleri için ana dili Türkçe dersine göndermek istedikleri görülmektedir. Bu durum, velilerin İsveç toplumu içerisinde asimile olma kaygısı taşımalarından kaynaklanabilir.

Tablo 60.

“Çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istememenizdeki sebepleriniz nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Velilerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Türkçeyi evde zaten konuşuyoruz	2	100
Türkçeyi bilmesi için ders almasına gerek yok	1	50
Türkçe dersleri çok verimsiz	1	50

Tabloya göre, çocuklarının Türkçe derslerine devam etmelerini istemeyen iki velinin %100'ü (2 kişi) evde Türkçe konuştukları; %50'si (1 kişi) Türkçeyi bilmesi için ders almasına gerek olmadığını; %50'si (1 kişi) Türkçe derslerinin verimsiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin aileler ile işbirliği yaparak Türkçe dersinin Türkçe öğrenmekte önemli olduğu ve derslerin verimli geçtiği hakkında bilgiler vermelerinin gerekli olduğu sonucu çıkmaktadır.

5.3 Katılımcı Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde İsveç'te görev yapan öğretmenlere çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bunun yanında İsveç'te Türkçe öğretiminin genel görünümü, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin görüşlerini içeren açık uçlu on beş soru yöneltilmiş olup alınan görüşler analiz edilmiş, bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

İsveç'teki ana dili Türkçe dersi veren öğretmenlerin iki dilli çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşleri nedir? Araştırmanın bu alt problemine cevap verebilmek amacıyla, Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemlerinden (yüzde, frekans) yararlanılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin Türkçe derslerine yönelik görüşleri açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Ankete verilen cevaplar Türkçe öğretme etkinlikleri, Türkçe öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve niteliğin artırılması için önerileri şeklinde incelenmiştir.

Tablo 61.

“Okulunuzda ya da dernekte ana dili Türkçe dersleri ne şekilde verilmektedir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Her sınıf düzeyine ayrı	5	50
Birleştirilmiş sınıflarda	7	70

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %50'si (5 kişi) her sınıf düzeyine ayrı olarak anadili Türkçe dersi verirken bu öğretmenler farklı okullara gittikleri için 2 kişi hem birleştirilmiş sınıf hem de her sınıf düzeyine ayrı eğitim veren okullarda öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 62.

“Okulunuzda ya da dernekte ana dili Türkçe dersleri hangi saatlerde verilmektedir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Sabah	-	-
Öğleden Sonra	9	90
Hafta Sonları	1	10

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %90'ı (9 kişi) öğleden sonra ana dili Türkçe dersi verirken %10'u (1 kişi) hafta sonu Türkçe dersi vermektedir. İsveç'te okullarda ana dili dersi ders saatleri dışında verildiği için öğleden sonra ya da hafta sonu verilmektedir.

Tablo 63.

“Kullandığınız temel ders kitabı varsa size göre olumsuz yönleri nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
M.E.B kitabı seviyeye uygun değil	5	50
Anlatım çok yüzeysel	3	30
Türk kültürü yeterince anlatılmıyor	2	20
Dilbilgisi yetersiz	1	10
Konular, resimler güncel değil	3	30
Ders kitapları müfredata uygun değil	5	50
Yazım ve basım hataları var	1	10
Metinler uzun ve sıkıcı	5	50
Okuma parçaları çocukların ilgisini çekmiyor	5	50

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenler kullandıkları temel ders kitabını şekil ve içerik bakımından uygun bulmamışlardır. Buna göre %50'si (5 kişi) MEB kitabının seviyeye uygun olmadığını, ders kitaplarının müfredata uygun olmadığını, metinlerin uzun ve sıkıcı olduğunu, okuma parçaları çocukların ilgisini çekmediğini; %30'u (3 kişi) ders kitaplarındaki anlatım çok yüzeysel olduğunu konuların ve resimlerin güncel olmadığını; %20'si (2 kişi) kitaplarda Türk kültürünün yeterince anlatılmadığını; %10'u (1 kişi) dil bilgisi yetersiz ve kitaplarda yazım ve basım hatalarının olduğunu dile

getirmiştir. Bu verilere göre kullanılan ders kitapların niteliğinin değişmesi gerektiği, her sınıf seviyesine göre, öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlerin ve etkinliklerin yer verildiği kitapların hazırlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 64.

*“Öğrencileriniz günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?”
Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar*

İfadeler	f	%
Alışkanlık	-	-
Çevre	4	40
Okul	6	60
Arkadaş	4	40
Kelime hazinesi yetersiz	10	100
İsveççe daha kolay geliyor	8	80
İsveççe daha önemli bulunuyor	4	40
Yanlış konuşma endişesi	6	60
İsveççeyi unutur endişesi	3	30
Ebeveynlerin İsveççe konuşması	4	40
Okuma alışkanlığının olmaması	6	60
Okulda Türkçe konuşmalarının engellenmesi	1	10
Aileler önemsemiyor	4	40
Türkiye' ye gidilmiyor	-	-

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %100'ü (10 kişi) öğrencilerinin günlük yaşamda Türkçeyi kullanmamasını kelime hazinelerinin yetersiz olmasına; %80'i (8 kişi) İsveççenin Türkçeye göre daha kolay gelmesine; %60'ı (6 kişi) yanlış konuşma endişesine, okuma alışkanlıklarının olmamasına ve okula; % 40'ı (4 kişi) çevreye, arkadaşlara, İsveççenin daha önemli bulunmasına, ailelerin önemsememesine, ebeveynlerin İsveççe konuşmasına; %30'u (3 kişi) İsveççeyi unutma endişesine, (1 kişi) okulda Türkçe konuşmalarının engellenmesine bağlamıştır. Okuma alışkanlıklarının az olması nedeniyle kelime hazinelerinin zengin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler konuşma kaygısı yaşadıkları için öğretmenlerin öğrencilerin konuşma kaygısını düşürecek, öğrencileri cesaretlendirici etkinlikler düzenlemeleri gerekliliği sonucuna ulaşabilir.

Tablo 65.

“Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini edinmedeki sorunlar nelerdir?” Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar

İfadeler	f	%
Farklı alfabe, cümle yapısı	4	40
Telaffuz sorunu	5	50
Kelime hazinesi yetersiz	7	70
İlgisizlik	8	80
Yanlış konuşma endişesi	5	50
Türkçe eğitimine geç yaşta başlamaları	2	20
Türkçenin aile içinde yanlış kullanılması	7	70
Pratik yapma olanakları kısıtlı	3	30
İsveççe düşünüp Türkçe ifade etmeye çalışma	4	40
Dilbilgisinde eksiklik	6	60
Ders kitabı eksikliği	3	30
Kitap okumamak	5	50
Ailelerin beklentileri yüksek	1	10

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %80'i (8 kişi) öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini edinmedeki sorunların ilgisizlik; %70'i (7 kişi) kelime hazinelerinin yetersizliği ve Türkçenin aile içinde yanlış kullanılması; %60'ı (6 kişi) dilbilgisinde eksiklik; %50'si (5 kişi) yanlış konuşma endişesi, kitap okumama ve telaffuz sorunu; %40'ı (4 kişi) farklı alfabe ve cümle yapısı, İsveççe düşünüp Türkçe ifade etmeye çalışma; %30'u (3 kişi) pratik yapma olanaklarının kısıtlı olması ve ders kitabı eksikliği; %20'si (2 kişi) Türkçe eğitimine geç yaşta başlamaları; %10'u (1 kişi) ailelerin beklentilerinin yüksek olmasını dile getirmiştir. Bu tabloya göre Türkçe dil becerileri edinmedeki sorunlar ile günlük yaşamda Türkçeyi kullanmama nedenleri çoğunlukla aynıdır. Konuşma kaygısı, okuma alışkanlıklarının olmaması ve kelime hazinelerinin zengin olmaması bu sorunların başında gelmektedir.

Tablo 66.

*“Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?”
Sorusuna Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar*

İfadeler	f	%
Ders kitapları geliştirilmeli	6	60
İki dilli okulların yaygınlaşmalı	4	40
Aileler ana dile önem vermeli	8	80
Türkçe konuşulmalı	4	40
Türkçe eğitimi erken yaşta başlamalı	3	30
Öğretmenler iki dile hâkim olmalı	2	20
İsveçli öğretmenler destek olmalı	2	20
Sosyal faaliyetler çoğalmalı	5	50
Bilgilendirme amaçlı seminerler düzenlenmeli	3	30
Ders notu sınıf geçmeyi etkilemeli	3	30
Ders kitapları seviyeye uygun olmalı	6	60
Ders saati artırılmalı	8	80
Türkiye’ye gezi düzenlenmeli	4	40
Türkçe kitap, gazete, dergi okunmalı	4	40
Türkçe dersi müfredata dâhil olmalı	2	20
Türk TV’de eğitici filmler olmalı	2	20
Meslektaşlar arası iletişim sağlanmalı	2	20
Öğretmenler motive edilmeli	3	30

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin %80’i (8 kişi) Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin artırılması için ailelerin anadile önem vermelerini ve ders saatlerinin artırılmasını; %60’ı (6 kişi) ders kitaplarının geliştirilmesi, ders kitaplarının seviyeye uygun olması; %50’si (5 kişi) sosyal faaliyetlerin çoğaltılması; %40’ı (4 kişi) Türkçe konuşulması, Türkiye’ye gezi düzenlenmesi, Türkçe kitap, gazete ve dergi okunması; %30’u (3 kişi) Türkçe eğitiminin erken yaşta başlanması, bilgilendirme amaçlı seminerlerin düzenlenmesi, ders notunun sınıf geçmeyi etkilemesi ve öğretmenlerin motive edilmesi; %20’si (2 kişi) meslektaşlar arası iletişimin sağlanması, ana dili Türkçe dersi öğretmenlerinin iki dile de hâkim olması, İsveçli öğretmenlerin destek olması Türk televizyon kanallarında eğitici filmlerin olması, Türkçe dersinin müfredata dâhil olması

gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu verilere göre velilerle kurulacak iyi bir iletişim hem ailelerin hem de öğrencilerin derslere karşı ilgisini artıracaktır.

5.4 Öğretmenlerin İsveç'te Türkçe Öğretiminin Genel Görünümü Hakkındaki Görüşleri

İsveç'te yaşayan ve ana dili Türkçe dersi veren öğretmenlerin ana dili Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öncelikle öğretmenlerin gözünden İsveç'te Türkçe öğretiminin genel görünümü öğrenilmiştir. Buna göre Ö1 *“yaş grubuna göre değişebiliyor ben anaokullarında çalıştığım için daha çok konuşma ve resimli kitaplardan okuma parçaları kullanıyorum.”*Ö2 *“diğer öğretmenler gibi bir muamele görmüyoruz, çünkü Türkçe öğretmenliğini yapabilmek için mezun olmak gerekmiyor, başka okullardan da gelip Türkçe öğretmenliğini yapabilirsin ya da hiç mezun olmadan da öğretmenlik yapabiliyoruz. Ama burada çalışan tüm ana dili öğretmenleri en iyileri. Mesleklerinin hakkını veriyorlar.”*Ö3 *“Türkçe derslerinin verilebilmesi için her grupta en az 4 öğrencinin olması zorunluluğu var. Öğretmenlerin bağlı olduğu bir okul bulunmakta ama öğretmenler bağlı oldukları bölge içinde okullarda dolaşmaktadır. Türkçe öğretmeni ya da anadil öğretmenlerinin statüsü çok da parlak değil.”*Ö4 *“İsveç'te Türkçe öğreniminin çok iç açıcı olduğunu söyleyemem. Gerek öğrenciler gerekse aileler umursamaz bir durumdalar. Kendini kurtaracak kadar öğrense yeter anlayışı var çoğu ailede. Zaten İsveç'te yaşıyorlar Türkçe nelerine yarayacak diyor aileler.”* Ö5 *“çok iyi”* diyerek herhangi bir sıkıntı görmediğini dile getirmiştir.Ö6 *“Benim bulunduğum şehirdeki öğrencilerin Türkçe dili ve genel kültürü çok zayıf. Aileleri çok düşük eğitilmiş.”* Ö7 *“Talep giderek azalmakta, en büyük sorun öğrencilerin dil yetersizliği”* şeklinde anadili Türkçe dersine karşı olumsuz tabloyu dile getirmiştir.Ö8 *“Temel okul ve lisede seçmeli Türkçe eğitim-öğretimi vardır, ileriki yıllarda tercihli diller arasından Türkçe dersi eğitimi alınabilir.”*Ö9 *“Seçmeli ders olduğundan, dersler okul sonrasında, öğrenciler yorgun ve aç oluyorlar ve ders saati 1 saat. yetersiz”*Ö10 *“Velilerin ilgisizliği ve okul sistemi giderek kötüleşiyor.”* şeklinde velilerin ilgisizliğini dile getirmiştir.

5.5 Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Materyaller Hakkındaki Görüşleri

Her alan öğretiminde olduğu gibi ana dili öğretiminde de materyal kullanımı önemlidir. Türkçenin öğretiminde kullanılan materyaller, hedef kitlenin öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu doğrultuda İsveç'teki öğretmenlerin Türkçe öğretiminde

kullandıkları materyallerin neler olduğu sorulmuştur. Ö1 anaokulu öğretmeni olduğu için “resimli kitaplar, müzik, CD ve oyunlar” şeklinde cevap vermiştir. Ö2 “ders kitapları, bilgisayar, yazı tahtası ve çocuk kitapları”nı kullandığını belirtmiştir. Ö3 “ana dilinde materyal kullanımı genelde öğretmenin önceliğine kalmış. Öğretmen materyal kullanımında oldukça özgür.” şeklinde cevap vermiştir. Ö4 “genelde öğretmenler internetten bulabildikleri materyallerden faydalanmaktadır. Bazı öğretmenlerde Türkiye’den kendi buldukları, öğrencilere uygun materyallerden faydalanmaktadırlar” derken Ö5 “İsveç’te her derste olduğu gibi anadil eğitiminde de her türlü materyal ders malzemesi olarak kullanılabilir” cevabını vermiştir. Ö6 “en çok kullandığımız araç internet. Yaşı küçük öğrenciler için zekâ oyun setleri ve diğer oyuncaklar “, Ö7 “her türlü medya aracı kullanılmakta” cevabını vermiştir. Ö8 “Türkiye’den ısmarlanan kitaplar dışında dijital materyaller, internetteki web sayfalarında yeterince vardır ve kullanılmaktadır” cevabını vermiştir. Ö9 “Bilgisayar ve tablet” kullandığını söylemiştir. Ö10 “kendim hazırlıyorum” demiştir. Görüldüğü üzere 10 öğretmen alınan cevap, materyallerin dikkat çekici olmadığı sonucuna ulaştırmış. Oysaki Yalın (2010) etkili bir öğretimin temelinde, öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve bunu öğretim süresince sürdürebilmek yatar demiştir. Sonuç olarak, ana dili olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik eğitim materyalleri, hedef kitlenin değişik duyularına hitap ederek onlara çoklu öğrenme imkânı sunmalı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun seçilmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalı, öğrenciyi aktifleştirmeye yönelik, yaşayarak öğrenme ilkesine göre tasarlanmalı, dikkat çekici ve kolay uygulanır olmalıdır.

5.6. Türkçe Öğretimi Yapılırken Sınıfın Sosyal Ortam Özellikleri ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Türkçe Öğretimi Yapılırken Sınıfın Sosyal Ortam Özellikleri ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisine ilişkin Ö1 “küçük gruplardan oluştuğu için daha çok çember olup pratik yapılıyor”, Ö2 ders saatlerinin yetersizliğini “biz haftada 40 dakika ders verdiğimiz için öğrencilerimizi fazla göremiyoruz bu yüzden de normal sınıf öğretmenleri gibi öğrenci-öğretmen ilişkimiz olmuyor. Derslerimizi de her zaman sınıf ortamında veremiyoruz. Bazen kütüphanede ve bazen koridorlarda olabiliyoruz” şeklinde vurgulamıştır. Ö3 “yaş ortalamaları oldukça karışık. Dil düzeyi oldukça düşük veya yüksek olabiliyor. Gruplar küçük olduğu için düzey tutturmak oldukça zor” derken, Ö4 “Stockholm’da anadili derslerine özel sınıflar bulunmamaktadır. Öğretmenler uygun buldukları ya da gösterilen

boş sınıflarda, depolarda, koridorlarda ders vermeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler gittikleri okullarda ana diline ait sınıflar bulunmamaktadır, okulların gösterdiği yerlerde, atölyelerde, koridorlarda, yemek salonlarında, neresi bossa orada ders vermeye çalışmaktadırlar” diyerek öğretmenlerin ve öğrencilerin zor şartlar altında anadili dersini işlediklerini vurgulamıştır. Ö5 “*öğrencilerin velileri ve akrabaları ile Türkçe konuşmasını teşvik ediyoruz, çünkü İsveç’te ve dünyada bu konudaki uzman görüşü böyledir ve bu konuda da muhtelif seminerler alıyoruz. L1’i çok iyi bilmek çok çok önemlidir. L1’in önemi; ev fertleri ile sağlam ve güçlü bir iletişim ve L2 ve yabancı dilleri öğrenmede kolaylık sağlar”* diyerek sosyal ortamın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö6 “*Öğrencilerin genel kültürleri çok zayıf. Her iki dilde de kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Öğrencilerimle aram çok iyi. Beni, onları yargılamadığım için çok seviyorlar. Kendi aileleri ile konuşamadıkları konuları benimle konuşmaktan çekinmiyorlar”* şeklindeki açıklaması öğrencilerin anadili öğrenirken kültürü de öğrenmeleri gerektiğini, aynı zamanda öğrencileriyle sıcak bir atmosfer yarattığını ve anadili öğretiminde bunun çok önemli olduğu sonucuna ulaşmamıza yardımcı olmuştur. Ö7 “*genelde karışık sınıflar Türkiyeli öğrenciler dışında Azerilerde bulunmakta. Düzeyler de çok farklı olabiliyor. Genelde öğrenciler ailenin isteği ile derse katıldığı için ve okul dışı programda ders saati olduğundan isteksiz”* açıklamasıyla öğrencilerin isteksizliğini dile getirmiştir. Ö8 “*karışık sınıflara birlikte öğretim yapılıyor. Seviye grubu sıralaması zor oluyor. Öğretmen öğrenci ilişkisi kişilere göre farklılık arz eder. Öğretimde aşırı serbestliğin verdiği disiplin yetersizliği vardır”* derken, Ö9, Ö4 in aksine “*Sınıflarda her türlü olanak var. Derse sürekli katılan öğrenciler genellikle ilgili öğrenciler, o yüzden ilişkiler güzel. Ana dili öğretmenlerini çocuklar kendilerine daha yakın hissediyor”* demiştir. Ö10 sınıflardaki ortamın sosyal boyutu “*işçi sınıfı çocukları”* olduğunu şeklinde dile getirmiş, Ö9 gibi çocukların anadili öğretmenlerini sevdiklerini “*ilişkiler güzel, öğrenciler her zaman Türk öğretmenlerini seviyorlar”* şeklinde belirtmiştir.

Dil eğitiminde görsel ve işitsel zekâsı ön planda olan çocuklar için yeterli donanıma sahip bir sınıf ortamının oluşturulması ve farklı seviye gruplarına göre bu sınıf ortamının düzenlenmesi gerekmektedir. Haftada bir kez seçmeli ders olarak yapılan ana dili Türkçe dersi çoğu zaman birleştirilmiş sınıf olarak yapılmaktadır. Farklı seviyelerde olan öğrenciler bir arada olmaktan hoşlanmamaktadırlar. Türkçe dersleri ikinci dil olarak ders saatleri arasına alındığında bu tür sorunların ortadan kalkabilir.

5.7. Öğretmenlerin Türkçe Dersini İşlerken Derslerde Kullandıkları Strateji-Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Türkçe dersini işlerken öğretmenlerin derslerinde hangi strateji-yöntem ve teknikleri kullandıkları sorusuna, Ö1 “*çocukların anlayacağı dilden basit kelimeler ve daha çok çocuk oyunları içeren müzikli piyesler*” kullandığını, Ö2 “*Anlatma, tartışma, gösterip yapma ve grup çalışması*”, Ö3 “*film izleme, geziler, tartışma*” Ö4 “*ana dili dersleri verirken İsveç eğitiminin çıkarmış olduğu planlama kitabından faydalananarak ders verilmesi mecburi kılınmıştır. Kitapta bulunan amaçlara, hedeflere ve stratejilere ders verilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu kitaptan planlamalarını yapmaktadır*” şeklindeki açıklamasıyla Skolverket’in belirlemiş olduğu anadili öğretim programına uymak zorunda olduklarını belirtmiştir. Ö5 “*değişik metotlar, dilin dört temel fonksiyonunu. Tema çalışması ile aktif öğrenme metodu*” kullandığını belirtmiştir. Ö6 “*konu belirleyip, soru(kolay sorular) hazırlıyorum. Soruları cevaplayıp sunum yaparken derine iniyoruz*” şeklinde derste kullandığı strateji belirtmiştir. Ö7 “*öncelikle öğrencinin ilgi dallarını tespit edip işlenecek konuyu beraber seçeriz. Derslere öğrencinin aktif katılımı sağlanmaya çalışılır. Küçük sınıflarda oyunla ders yapmaya ağırlık veririm. Hemen her ders sonunda 5 dakika öğrenciye dersi değerlendirme ve bir sonraki ders konusunda bilgi verir öneri alırım. Dönem ödevleri varsa belli aralıklarla analiz yaparız. Teknik olarak web siteleri kullanırım. i Pad kullanımı yaygın. Uygulamalardan da yararlanıyorum*”. Ö8 “*yıllık, haftalık ve günlük plan uygulanmaktadır. Okuma, yazma, okuduğunu anlama ve ifade etme zayıflığından dolayı, metin işlemleri ağırlıklı konu olmaktadır*” derken Ö9 “*İsveç Eğitim Bakanlığı koyduğu plan ve programı elimden geldiğince uygulamaya çalışıyorum*” şeklinde cevap vermiştir. Ö10 “*farklı, her çocuğa uygun uygulama yapıyorum*” diyerek derslerde uygulamış olduğu stratejilere örnek vermiştir.

Çocukların kelime hazinelerini geliştirmek için öğretmen tarafından kitap okuma listesi hazırlanarak çocuklar okumaya teşvik edilmeli aynı zamanda okunan her kitabın belli aralıklarla sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte tahlil edilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkçe atasözleri ve deyimlerini içeren şarkılar dinletilerek kelime hazinelerini geliştirilebilir. Derste öğrenilen kelimelerle ilgili yazma çalışmaları yapılabilir.

5.8. Öğretmenlerin İsveç'te Ana Dili Türkçe Dersi Uygulamaları Çerçevesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere İsveç'te ana dili Türkçe dersi uygulamaları çerçevesinde karşılaştıkları sorunlar sorulduğunda Ö1 “*materyal eksikliği, çocukların ilgilerinin az olması*” derken Ö2 “*zamanımız çok kısıtlı, haftada sadece 40 dakika gibi bir çalışma süremiz var. İstedığımız tüm konuları bu zaman birimine sığdıramıyoruz*” demiştir. Ö3 “*sadece ana dil düzeyinde bakılırsa sorunlar oldukça büyük, her ne kadar ana dili önemli denilse de bunun önemi pratikte maalesef hissedilmiyor*” derken Ö4 “*bayağı çok sorunla karşı karşıya öğretmenler. Ana dili mecburi olmadığı için öğrenciler ve veliler tarafından önemsenmemektedir. Öğretmenler sürekli okul okul gezmek zorundalar. Öğrencilere uygun kitaplar bulunamamaktadır. Her okul ders saatlerini azaltmaya çalıştığı için ders vermek gittikçe zorlaşmaktadır*” diyerek öğretmenlerin hem materyal eksikliğini hem de uygun şartlarda fiziki bir ortamın olmadığı dile getirmiştir. Ö5 “*okullarda velilerin duyarsızlığı*” “nı vurgulamıştır. Ö6 “*ana dili dersleri öğleden sonra olduğu için öğrenciler yorgun oluyor. Türkçe anadili kitapları genellikle Almanya'dan geliyor ve bu nedenle kitapların içeriğinde Almanya-Türkiye karşılaştırması yapılıyor*” derken Ö7 de “*en büyük sorun okul dışı zamanda ders olması ve yetersiz veya eksik malzemeler. Türkiye'de basılan kitaplar (MEB) İsveç standartlarına ne dil bakımından ne de içerik bakımından uygun değil. Almanya'da basılanlar da oldukça eski ve yetersiz. Bu konuda destek şart. Okullardan da ders araç ve gereçleri, ders verilen lokallerin seçiminde fazla destek görmüyoruz. Türkçe dersi için evden destek şart. Yoksa devamsızlık oranı çok yüksek*” diyerek 1. ve 6. öğretmen gibi materyal eksikliğini dile getirmiştir. Ö8 “*en önemli problem katılım isteksizliğidir. Öğretmen bulamama da var. Seçmeli ve tercihi katılım olması kaliteyi etkilemektedir*” derken Ö9 “*Derslerin yetersiz oluşu*” diyerek Ö2 gibi seçmeli dersin kısıtlı olduğunu vurgulamıştır. Ö10 “*ders saatleri az, 3. 4. kuşak çocuklar o yüzden evde konuşulmuyor*” diyerek 3. 4. kuşak çocuklarda Türkçe kullanma alışkanlığının giderek azalmasına dikkat çekmiştir.

Türkçe kullanma alışkanlığının giderek azalması, seçmeli ders olmasından dolayı öğrenciler tarafından ilgisizlik, materyal eksikliği gibi faktörler İsveç'te ana dili Türkçe dersi öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar arasındadır.

5.9. İsveç'te Öğretmenlerin Derneklerde, Okullarda Yapılan Türkçe Öğretiminde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere İsveç'te derneklerdeki, okullardaki Türkçe öğretiminin problemleri sorulduğunda Ö1 “*yeterince çocuklara ve gençlere ulaşılmaması, çoğu derslerin son ders olması, çocuklarda bıkkınlık yaratması*” derken Ö3 “*dildeki düzey, çoğunluğun sağlanamaması (yaş düzeyinde), ana dili eğitiminin öneminin maalesef hissedilmemesi*” diye yanıtlamıştır. Ö4 “*derneklerde Türkçe dersleri verilmektedir. Üniversitelerde yeni yeni Türkçe dersleri verilmeye ve Türkçe öğretmeni yetiştirilmeye başlanmaktadır. Okullarda daha önce de belirttiğim gibi sınıf bulunamamaktadır. Okullara verilen paraları anadili derslerinde kullanmamak için ders saatlerini azaltmaya çalışmakta hatta dersleri kaldırmaya çalışmaktadır*” diyerek okullardaki anadili derslerine önem verilmediğini bir kere daha vurgulamıştır. Ö6 “*bütün ana dili öğretmenlerinin sorunu aynı. Daha önceden hazırlanmış bir plan olmadığından her öğretmen kendi başına bir planlama yapmak zorunda kalıyor ama öğrencinin sene sonunda ulaşması gereken hedef aynı*” derken, Ö7 “*kalifiye eleman eksikliği başta gelmekte. Oldukça yaşlı bir gurubuz ve yerimize yetişecek genç eleman bulmak zor*” diyerek üniversitelerde Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerektiğine ve nitelikli öğretmen ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ö9 “*dersler yetersiz oluşu gibi, bir çok aileden ders yardımı veya destek göremiyoruz*” derken Ö10 “*çocukların ve ailelerin ilgisizliği, okullar lütfen anadili dersini yapıyor*” diyerek iki öğretmen de ailelerin ilgisizliğini dile getirmiştir.

Bu soru sonucunda, öğretmenlerin, özellikle fiziksel eksiklikler ve materyal eksikliği nedeniyle öğrencilere ana dili öğretmekte zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

5.10. Öğretmenlerin İsveç'te Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Sözcük Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere İsveç'te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö1 “*çocukların kelime hazinesi eksik olduğu için bu çocukların yeterince konsantre olamama, gençlerin yeterince konuşamamaları, çocuklar arasında sıkıntı yaratmasına sebep oluyor*” derken Ö2 “*çocuklar öğrendikleri Türkçe sözcükleri fazla kullanmadıkları için çabuk unutabiliyorlar ve ya sözcüğü biliyorlar ama nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar*” diyerek Türkçeyi fazla kullanmadıkları ile getirmiştir. Ö3 “*Çocuklar önemsenmiyor, ailelerin de bu konuda çok yaptırımcı bir etkileri bulunmamaktadır. Gönüllülüğe dayanan ve zorunlu olmayan bir dersin olması çocuklarda*

gevşeklik yaratıyor” diyerek öğrenmenin sadece dersle sınırlı kalmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ö4 “*Türkçe sözcük öğretilirken karşılaşılan zorlukların başında çocuklar derslere önem vermemektedir. Dersleri eğlence, dalga geçme amaçlı görmektedirler. Verilen ödevler yapılmamakta. Birde İsveççe ile Türkçe çok karışık konuşulmaktadır*” öğrencilerin kendilerini ifade etmek için iki dili karışık olarak kullandıklarını dile getirmiştir. Ö5 “*dil çok kısıtlı kullanıldığı için sözcük dağarcığı azdır*” yanıtını vermiştir. Ö6 “*bazı Türkçe harflerin telaffuzunu bulundukları ülkenin alfabesindeki harflerle karıştırıyorlar. Türkçe cümlelerin içine yabancı sözcük katıyorlar. Ekleri unutuyorlar ya da diğer dilde ek koyuyorlar*” derken Ö7 “*en büyük sorun giderek zayıflayan ana dili kullanımı. Karışık dil kullanımı da bir başka neden. İki dili karşılaştırarak kullanmak ve farkındalık yaratarak eğitim yapmak gerekiyor*” ana dili kullanımının azaldığına dikkat çekmiştir. Ö8 “*kelime dağarcığı ve bilgisi kıt olmakta. Çevrenin yabancı ülke ve yabancı dili olması ana dilini ve sözcük kalitesi zayıflamaktadır*” çocukların bulundukları ülkenin dilini daha çok kullandıklarına vurgu yapmıştır. Ö9 “*artık sözlük kullanmıyoruz. Çocuklar tabletlerden dijital ortamda bilmedikleri sözcükleri çözebiliyorlar*” derken Ö10 “*sözlük artık çok kullanılmıyor, bilgisayar, telefon, tablet o işi görüyor*” diyerek sözcük öğretiminde dijital ortamdan yararlandıklarını söylemiştir.

İsveç’te yaşayan Türk öğrenciler için kelime öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları ve kelime öğretimi sürecini olumsuz etkileyen faktörleri belirlemek için bu soru öğretmenlere sorulmuştur. İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının kelime dağarcığının yetersiz olduğu ve sözcük dağarcığının yalnızca okulla değil, ailelerin ilgisiyle de ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yeterli kelime dağarcığına sahip olmadığı için okumakta ve yazmakta zorluk çektiğini ve öğrencilerin kendilerini ifade etmek için iki dili karışık olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir. Kelime öğretimi sürecinde velilerin aktif olarak rol almaları, aile, öğrenci ve öğretmen işbirliğinin geliştirilmesi ve ailede Türkçe konuşmanın desteklenmesi gerektiği sonucu çıkmıştır.

5.11. Okuma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere İsveç’te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersinde uyguladıkları okuma etkinlikleri sorulduğunda Ö1 ve Ö2 “*bilgisayar ve kitap*” kullandıklarını Ö3 “*Türkçe okuma kitaplarında oldukça büyük bir boşluk var. Her yaş ve ilgiye göre kitap bulmak zor*” diyerek materyal eksikliğini dile getirmiştir. Ö4 “*seviyeye uygun kitaplar, okuma*

yazma çalışmaları” yatığını söylemiştir. Ö5 “okumaya teşvik ediyoruz. Okuma süresi çocuktan çocuğa değişiyor” şeklinde yanıtlamıştır. Ö6 okuma etkinlikleri olarak “masal, hikaye, sosyal bilgiler ve fen bilgisi konuları” seçtiğini, uygulama stratejileri olarak “önce ben okuyorum daha sonra öğrenci aynı paragrafı okuyor” derken uygulama araçları olarak “oyuncaklar, haritalar ve internet” şeklinde yanıtlamıştır. Ö7 “eve kitap ödünç verme ve daha sonra tanıtım ödevi” verdiğini “birlikte kitap okuma ve çalışma yapma. Çevrilmiş Türkçe ve İsveççe kitapları iki dilde okuyarak karşılaştırma” yaptığını söylemiştir. Ö8 okuma etkinliği olarak “metin okuma” yaptıklarını, “cevap verme ve geri anlatım” yöntemini kullandığını, uygulama araçları olarak “dijital uygulama malzemesi fazlasıyla hakim durumda” olduğunu söylemiştir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dillerini öğrenmeleri ve ana dillerini geliştirmeleri için seviyelerine uygun, okuduklarında zevk alabilecekleri Türkçe edebi metinler seçilmelidir. Bu sayede Türkçe okuma kitaplarındaki boşluk da giderilebilir.

5.12. Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö3 öğrenci odaklı sorun olarak “ilgisizlik”, aile odaklı sorun olarak “bilinçli olmakla ilgili sorunlar” çevre ve ortam odaklı sorun olarak “karşılıklı etkilenme nedeni ile ilgili genel bir ilgisizlik” cevabını vermiştir. Ö4 öğrenci odaklı sorun olarak “çoğu öğrenci İsveççe ve Türkçe okuma güçlüğü çekmekte”, aile odaklı sorun olarak “aileler ilgisiz” çevre ve ortam odaklı sorun olarak “ilgisizlik” cevabını vermiştir. Ö6 öğrenci odaklı sorun olarak “telaffuz ve noktalama işaretlerini takip”, aile odaklı sorun olarak “aileler kesinlikle gazete kitap okumuyor ve eve okuma dersi gönderilmesini istemiyor” çevre ve ortam odaklı sorun olarak “benim öğrencilerimin %95 aynı köyden geliyor ve hemen hemen hepsi akrabalar. Bos zamanlarında beraber vakit geçirip, yeni arkadaş edinmiyorlar ” cevabını vermiştir. Ö7 öğrenci odaklı sorun olarak “ilgisizlik veya dil yetersizliği, önceliğin diğer ders ve faaliyetlere verilmesi”, aile odaklı sorun olarak “okuma alışkanlığının olmaması, iletişim bozukluğu” çevre ve ortam odaklı sorun olarak “İsveç eğitiminin ağırlıklı olması, anadile ilgisizlik ” cevabını vermiştir. Ö8 öğrenci odaklı sorun olarak “Heceleme ve telaffuz yanlışları ağırlıkta”, aile odaklı sorun olarak “ailenin ilgisi veya ilgisizliği etkili oluyor” cevabını vermiştir. Ö9 öğrenci odaklı sorun olarak “Türkçe okumak istemiyorlar”, aile odaklı sorun olarak “aileler okumalarını desteklemiyorlar” cevabını vermiştir. Ö10 öğrenci odaklı sorun olarak “okuma alışkanlıkları çok yok”, aile odaklı sorun olarak

“aileler ilgisiz” çevre ve ortam odaklı sorun olarak “çevrelerinde örnek alacak kişi yok” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin, öğrenci, aile ve çevre odaklı olmak üzere genel olarak karşılaştıkları sorunlar ilgisizlik ve iki dili kullanmada yaşanan sorunlardır. Bu görüşlere göre Türk öğrenciler hem ana dillerini hem de İsveççeyi iyi öğrenmelidir. Öğrencilerin her iki dilde gazete, dergi, kitap okuması, iki dilli yetişirken aileden, çevre ve okuldan yardım almaları gerektiği söylenebilir.

5.13. Yazma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere İsveç’te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersinde uyguladıkları yazma etkinlikleri sorulduğunda Ö4 “*Türkçe ve İsveççe alfabesindeki değişiklikler*” derken uygulama aracı olarak “*teknolojik araçlar ve kitaplar*” kullandığını belirtmiştir. Ö6 “*benim tahtaya yazdığımı yazıyorlar, benim okuduğumu yazıyorlar ya da kitaptan deftere yazıyorlar*” derken uygulama aracı olarak “*defter, kitap ve bilgisayar*” kullandığını belirtmiştir. Ö7 “*alıştırma ve dilbilgisi çalışmaları, günlük tutmaya özendirme*” şeklinde yazdırma etkinlikleri yaptırırken uygulama aracı olarak “*dergi*” kullandığını belirtmiştir. Ö8 yazma etkinliklerinin az olduğunu belirtip “*akıllı tahta, bilgisayar, tablet*” kullandığını söylemiştir. Ö9 “*sözcük çalışmaları ve yazım çalışmaları*” yaptırdığını “*tablet*” kullandığını belirtmiştir.

Derslerde öğrencilerin ana dili sürekli kullanmalarını sağlayacak yazma etkinliklerinin ve iyi bir uygulama sürecinin yeterli olmadığı bu soru ile tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocukların ana dillerini öğrenmelerine yönelik yazma faaliyetlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dil becerilerinin geliştirilmesi için yapılan yazma etkinliklerine daha az zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.14. Yazma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yazma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö1 öğrenci odaklı sorun olarak “*İsveççe ve Türkçenin farklı grameri olmasını*” bir sorun belirlemiştir. Ö4 öğrenci odaklı olarak “*çocuklar Türkçe ve İsveççe alfabesindeki bulunan farklı harfleri çoğunlukla karıştırmaktadır*” derken aile ve çevre odaklı sorun olarak “*ilgisizlik*” cevabını vermiştir. Ö5 genel olarak sürenin az olduğunu ve aile odaklı olarak

da ilgisizlik olarak sorunları belirlemiştir. Ö6 öğrenci odaklı olarak “*genelde bilgisayarda yazdıkları için el yazısında zorlanıyorlar ve Türkçe ile diğer dilin harflerini birbirlerine karıştırıyorlar*” derken aile odaklı olarak “*ailelerin okuma yazma oranı çok düşük. Çocuklarına kesinlikle yardımcı olmuyorlar*”, çevre odaklı sorun olarak “*benim öğrencilerimin %95 aynı köyden geliyor ve hemen hemen hepsi akrabalar. Boş zamanlarında beraber vakit geçirip, yeni arkadaş edinmiyorlar*” diyerek okuma etkinliklerinde karşılaştığı sorunla aynı cevabı vermiştir. Ö7 öğrenci odaklı olarak “*yazma okumadan daha zor geliyor ve evden yardım almaları sınırlı*” derken aile odaklı olarak “*bilgi ve zaman yetersizliği, dar kelime hazneleri*” çevre odaklı sorun olarak “*İsveççenin öncelikli olması*” şeklinde sorunları dile getirmiştir. Ö8 öğrenci odaklı olarak “*Heceleme yanlışlıkları çok fazla*” derken aile odaklı olarak “*ilgisizlik*” çevre odaklı sorun olarak “*Yabancı dil ve yazımı hakim*” şeklinde sorunları dile getirmiştir. Ö9 aile odaklı olarak “*okumada olduğu gibi aileler destek vermiyor*”, çevre odaklı sorun olarak “*çevre ne okumaya ne de yazmaya destek veriyor*” şeklinde sorunları dile getirmiştir. Ö10 öğrenci odaklı olarak “*yazma alışkanlıkları daha kötü*” derken aile odaklı olarak “*ailelerde ilgi yok*”, çevre odaklı sorun olarak “*çevrelerinde ilgi yok*” şeklinde sorunları dile getirmiştir.

İsveç’te yaşayan Türk öğrenciler için yazma sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu süreci olumsuz etkileyen faktörleri belirlemek için bu soru öğretmenlere sorulmuştur. İsveççe ve Türkçenin farklı gramer yapısının olması, Türkçe ve İsveççe alfabesinde farklı harflerin olması, kelime hazinelerinin yeterli olmaması, çevrelerinde yazma konusunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili danışacak kimsenin olmaması, ilgisizlik yazma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar olarak tespit edilmiştir.

5.15. Dinleme Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere İsveç’te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersinde uyguladıkları yazma etkinlikleri sorulduğunda Ö4 uygulama stratejileri olarak “*Skolverket’in verdiği planlamalar ve stratejiler*” uygulama aracı olarak “*teknolojik araçlar ve kitaplar*” kullandığını belirtmiştir. Ö6 “*öğretmen ve öğrenci sıra ile okuyor*” ve “*kitap, dergi ve internet kullanılıyor*” şeklinde cevaplamıştır. Ö7 “*çeşitli yayınları izleme ve dinleme, sınıfta okuma ve dinleme çalışmaları*” yapıldığını ve “*internetten veya çeşitli medya kaynaklarından faydalandığını*” söylemiştir. Ö9 “*film izliyoruz ve şarkı dinliyoruz*” ve “*youtube kanalını kullanıyoruz*” şeklinde cevap vermiştir.

Derslerde öğrencilerin ana dili sürekli kullanmalarını sağlayacak dinleme etkinliklerinin ve uygulama sürecinin yeterli olmadığı bu soru ile tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocukların ana dillerini öğrenmelerine yönelik dinleme faaliyetlerin sınırlı olduğu görülmektedir.

5.16. Dinleme Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere dinleme etkinliklerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö4 öğrenci, aile ve çevre odaklı sorun olarak *“ilgisizlik”* cevabını vermiştir. Ö6 öğrenci odaklı olarak *“konsantrasyon eksikliği”*, aile odaklı olarak *“ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeye vakti yok. Genelde dört veya beş çocukları var”* şeklinde cevap vermiştir. Ö8 öğrenci odaklı olarak *“dinlediğini anlama zorluğu”*, aile odaklı olarak *“ilgisizlik”*, çevre odaklı olarak *“yabancı dil hakim”* cevabını vermiştir.

İsveç’te yaşayan Türk öğrenciler için dinleme sürecinde karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin ve velilerin ilgisizliği gelmektedir. İsveççenin hâkim olması ve öğrencilerin dinlediklerini anlamada zorluk yaşamaları karşılaşılan diğer sorunlar olarak tespit edilmiştir.

5.17. Konuşma Etkinlikleri, Uygulama Stratejileri, Uygulama Araçları İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere İsveç’te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersinde uyguladıkları konuşma etkinlikleri sorulduğunda Ö4 uygulama stratejileri olarak *“Skolverket’in verdiği planlamalar ve stratejiler”*, uygulama aracı olarak *“teknolojik araçlar ve kitaplar”* kullandığını belirtmiştir. Ö6 uygulama stratejisi olarak *“konu belirleyip, o konu hakkında bilgi toplayıp diğerlerine anlatmak. Örnek: Tek kelime hakkında 3 dakika konuşmak. Kelime elma (Ağaç, renk, mevsim, yeme çeşitleri...)”*, uygulama aracı olarak *“oyuncaklar, resimler ve internet”* kullandığını belirtmiştir. Ö7 *“en önemli unsurlardan biri. Benim ağırlıklı çalıştığım bir konu ve tartışma ve anlatım üzerine uygulamalar kullanıyorum”* şeklinde cevap vermiştir. Ö9 uygulama stratejileri olarak *“diyalog”*, uygulama stratejileri olarak *“sınıf arkadaşları ile diyalog çalışmaları”* yaptığını belirtmiştir.

Derslerde öğrencilerin ana dili sürekli kullanmalarını sağlayacak konuşma etkinliklerinin ve uygulama sürecinin yeterli olmadığı bu soru ile tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocukların ana dillerini öğrenmelerine yönelik konuşma faaliyetlerinin diyalog, tartışma ve anlatım gibi etkinliklerle sınırlı olduğu görülmektedir.

5.18. Konuşma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö1 öğrenci odaklı olarak *“çocuklarda kelime hazinesinin eksikliği”*, aile odaklı olarak *“ailelerin önem vermemesi”*, çevre odaklı olarak *“dışarıda sürekli İsveççe konuşulması”* şeklinde cevap vermiştir. Ö4 öğrenci, aile ve çevre odaklı sorun olarak yine ilgisizlik şeklinde cevap vermiştir. Ö5 aile odaklı sorun olarak *“Türkçenin ilk tercih edilen dil olmaması”* şeklinde cevap vermiştir. Ö6 öğrenci odaklı olarak *“telaffuz. Uzun cümle kurma”*, aile odaklı olarak *“aileler çocuklarının çok konuşmasını istemiyor, özellikle büyüklerin yanında çocukların konuşması hoş karşılanmıyor”*, çevre odaklı olarak *“benim öğrencilerimin %95 aynı köyden geliyor ve hemen hemen hepsi akrabalar. Bos zamanlarında beraber vakit geçirip, yeni arkadaş edinmiyorlar”* şeklinde cevap vermiştir. Ö7 öğrenci odaklı olarak *“cesaret edememe, yanlış yapma korkusu”* şeklinde cevaplamıştır. Ö8 öğrenci odaklı olarak *“güvensizlik ve çekingenlik var”*, aile odaklı olarak *“anne ve babanın geç vakitlere kadar çalışması konuşma ortamını azaltıyor”*, çevre odaklı olarak *“İsveççe öncelik oluyor”* şeklinde cevap vermiştir. Ö10 öğrenci odaklı olarak *“Türkçe ve İsveççe karıştırılıyor”*, aile odaklı olarak *“ailelerde düzgün konuşma yok”* şeklinde cevap vermiştir.

İsveç’te yaşayan Türk öğrenciler için konuşma etkinliklerinde öğrenci odaklı karşılaşılan sorunların başında kelime hazinelerinin yetersizliği, Türkçe ve İsveççenin birlikte kullanımdan kaynaklı sorunlar gelmektedir. Aile odaklı olarak diğer dil becerilerinde de karşımıza çıkan ailelerin ilgisizliği temel sorundur. Çevre odaklı olarak, arkadaşlarla konuşurken tercih edilen dilin İsveççe olması gelmektedir.

5.19. Temel Dil Becerilerinin Belirlenmesinde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere İsveç’te yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersinde temel dil becerilerinin belirlenmesinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını sorulduğunda Ö1 *“konuşma etkinlikleri”* kullandığını, Ö4 *“Skolverket’in verdiği testler ve öğretmen gözlemlerine göre öğrenciler değerlendirilmektedir”* derken Ö6 *“Millî Eğitim Bakanlığının uygulamalarını takip ediyorum”* şeklinde cevaplamıştır. Ö7 *“formatif değerlendirme, proje bazında yazılı ve sözlü sunumlar ve İsveç Eğitim Bakanlığının ana dili normları şeklinde genel sınav”* derken, Ö8 *“yazılı ve sözlü sınavlar yapılmakta”* şeklinde cevaplamıştır. Ö9 *“süreç içerisinde değerlendirme”* yaptığını belirtmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

İsveç'te öğrenim gören Türk öğrencileri kendi ana dilini geliştirebilme, ailesi ve yakın çevresiyle olan kültürel bağlarını kurabilme çabası içindedirler. Çocuklar için önemli olan ebeveynleri ile kendi dilinde konuşabilmeleri ve giderek ana dilini koruma ve geliştirme olanaklarına sahip olmalarıdır. Psikolojik açıdan gelişme çağlarında ana dili ve kültürü öğrenimi çok önemlidir. Kendi diline ve kültürüne sahip bir çocuk diğer bir dili daha kolay öğrenebilmekte ve içinde yaşadığı kültüre daha anlayışlı bir tavır takınabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik öğrenci görüşleri teması kapsamında, ana dili Türkçe olduğu için Türkçeyi öğrenmek; Türkçeyi, aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak; Türkiye hakkında bilgi edinmek gibi nedenlerle öğrenmeyi amaçladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İsveç'te yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğu günlük konuşmayı içeren genel Türkçe öğrenmek istemekte, bu doğrultuda dil becerilerinden konuşma becerisinin kendileri için yararlı olduğunu düşünmektedir.

Öğrenciler, Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin en çok yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını ve sözcük bilgilerinin yetersiz olduğu için Türkçe kullanmakta sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğrenciler bu sorunların çözümüne yönelik olarak daha çok Türkçe ders saatinin artırılmasına, ders dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Velilerden elde edilen verilerden hareketle araştırma ulaşılan sonuçlar şöyledir: İsveç'te yaşayan velilerin çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenmelerini istemelerindeki amaçlarının, çocuğunun kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi, Türkiye'ye gittiğinde

iletişim kurması ve yabancılık çekmemesi ve çocuklarının ana dili olan Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin bu istekleri Türkiye'ye geri dönme istekleri ve Türkiye ile ilişkilerini devam ettirme gibi etmenlerle de ilişkilendirilebilir. Okulda dışında çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik Türkçe konuştuklarını, birlikte Türkçe film ya da dizi izlediklerini ve çocuklarının günlük yaşamda genelde aile ortamında Türkçe kullandıklarını fakat çocuklarının diğeryabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olmasına bağılı olarak günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Çocuklarının günlük yaşamda Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik, basit günlük ifadeleri anlayabilir, basit ifade kalıpları ile anlatabilir durumda olduklarını fakat çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken okuduğunu anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Veliler çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik Türkçe kitap okuma, evde Türkçe konuşma gibi Türkçe ile daha çok etkileşimde olmayı sağlayacak önerilerde bulunmuşlardır. Çocuklarının Türkçe derslerine devam etmesini kendi anadilini, kültürünü ve tarihini tanımaları için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen verilerden hareketle araştırmada ulaşılan sonuçlar ise şöyledir: İsveç'te ana dili Türkçe dersi öğretmenleri, Türk ailelerinin İsveç toplumuna göre eğitim düzeylerinin düşük olması ve kendilerini yetiştirmeyi düşünmemeleri, okul idareleri ve okul-aile birlikleriyle ilişki kurmamaları veya kuramamalarından kaynaklı öğrencilerin eğitim seviyelerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ailenin kendini geliştirmesi, sosyal faaliyetlere katılması, İsveç'te yaşadığı çevre ile iletişime geçmesi çocukların başarısını etkileyecektir.

Öğretmenlere göre haftada iki saat ve seçmeli ders olarak verilen ana dili Türkçe derslerinin yetersiz olması ve çocukların dil bilgilerini geliştirmeye imkân sağlamaması, toplum içinde çocukların kendilerine rol model alabilecekleri kişilerin yok denecek kadar az olması, aileler tarafından eğitime verilen ilginin azlığı, çocuklarının eğitime ilgisiz anne-babalar gibi sebepler ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgisini azaltan sebepler arasındadır.

Kitapların görsel ve içerik açısından yetersiz olması, çocukların okuma, anlama, konuşma, yazma bakımından yetersiz olması, çocukların iki dili de bir arada kullanması, konuşmada

hatalar yapması, yazma becerilerinin eksik olması öğretmenlerin karşılaştıkları problemler arasındadır.

İsveç'te yaşayan Türk öğrencilerin ana dillerini öğrenme durumları üzerine gerçekleştiren araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ana dili Türkçenin öğrenilmesine yönelik amaçlarının benzer olduğu, öğrencilerin ana dillerini aile çevresinde kullandıklarını ve Türkçeyi öğrenirken dil becerileri açısından benzer sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların çözümüne yönelik, Türkçe ders saatlerinin artırılması gerektiği, Türkçe öğretimin ders dışı aktivitelerle de desteklenmesi yönünde önerilerde bulundukları söylenebilir.

Şaşmaz ve Arslan (2016) yaptığı araştırmada çocukların çoğunlukla aile ortamında ve Türk arkadaşlarıyla (okulda veya oynarken) daha çok Türkçe konuştukları saptamıştır. Bu çalışmada veliler, çocuklarının aile ortamında Türkçe kullandıklarını fakat diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olmasına bağlı olarak günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre çalışma Şaşmaz ve Arslan'ın yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir.

Eşel (2009) yaptığı çalışmada ilgisiz ailelerin çocuklarının Türkçe okuma ve yazma konusunda sorun yaşadıkları ortaya koymuştur. Şaşmaz ve Arslan (2016) çocukların kelime hazinelerinin zayıf olduğundan dolayı yazmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Vassaf (2002) yapmış olduğu çalışmada Türk ailelerin çocuğun eğitime önem verdiğini belirtmesine rağmen okulda olup bitenler ile ilgilenmediği ve dil düzeylerinin iletişim için düşük kaldığını açıklamıştır. Çalışkan (2009) çalışmasında Türkçe derslerine devam mecburiyetinin olmayışı, öğrenciler arasındaki seviye farkları, velilerin ilgisizlikleri gibi sorunların, Türkçe derslerine katılımı etkilediği belirtilmektedir. Bu çalışmada öğretmenler ailelerin verilen eğitime ilgisiz kaldığını ve buna bağlı olarak Türkçe okuma ve yazmada başarının istenilen düzeyde gerçekleşmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma Eşel'in ve Şaşmaz ve Arslan'ın çalışmalarını desteklemektedir. Çalışkan ve Vassaf'ın yaptığı çalışmalar ile velilerin ilgisizliği Türkçe derslerine katılımı etkilediği yönüyle örtüşmektedir.

Leblebicioğlu (2009) çocuğun ailesindeki dil ile okuldaki öğrenim dilinin farklı olması kendisini iki dilde de tam olarak ifade edemeyen çocukların konuşurken kaygı duyduğunu ifade etmiştir. Araştırmada çocukların günlük hayatta Türkçe kullanmamasını etkileyen faktörler ile Leblebicioğlu'nun vurguladığı faktörlerin örtüştüğü görülmektedir.

İsveç'te ana dili Türkçe dersleriyle Türk dili ve kültürü tanıtılmaktadır. Türk çocukları bu ders sayesinde dilini benimsemekte ve geliştirme fırsatı bulmaktadır. Kendi ana dilini çok iyi bilmesi bulunduğu ülkenin dilini daha kolay öğrenmesine de katkı sağlamaktadır. Ana dil gelişiminin ikinci dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığı araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Klammer (2010) yaptığı çalışmada gelinen ülkenin dilinin öğrenilebilmesi için ana dilin de yeterli düzeyde olması, bu nedenle ana dilin öğretilmesinin sadece ailelerin isteğine bırakılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Yazıcı (2010) iki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocukların sağlıklı benlik gelişimi için ana dilini tam olarak kazanmadan ikinci dili kazanmaya yönlendirilen çocukların ana dilinin kolayca kaybolduğu, her iki dili de yeterli kullanamadıklarını belirtmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma ile İsveç'te ana dili Türkçe dersleri öğrenci, veli ve öğretmen bakış açılarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların, bundan sonra yapılacak diğer çalışmalara yol göstermesi ve elde edilen nicel veriler ve istatistiksel analiz sonuçlarıyla başka yorum ve değerlendirmelere tartışma zemini hazırlaması temenni edilmektedir.

6.2. Öneriler

Öğretmenlere Öneriler

Ana dili Türkçe derslerinde görev alacak öğretmenlerin de her iki kültüre ve dile hâkim olmaları gerekmektedir. İki dilli öğrencilerin derslerde rahat etmesini sağlayacak pedagojik ve psikolojik öğeleri her zaman göz önünde bulundurmaya dikkat etmelidirler.

Öğrenciler, Türkçeyi biliyormuş gibi davranılmamalıdır. Yönlendirme konusunda objektif ölçütler kullanılmalı, veliler yönlendirme konusunda bilgilendirilmelidir.

Öğretmenler, velilerle iletişime geçmeye çalışmalı, veli desteği almalıdır. İsveç'te Türkçe öğreniminin daha yaygın ve nitelikli hale gelmesi için, belediye tarafından görevlendirilen öğretmenlerin temsilciliklerle işbirliği içine olmalıdır.

Velilere öneriler

Türk öğretmenlerin çoğunluğu veli ilgisinin öğrenci başarısını etkilediğini belirtmektedir. İsveç'te yaşayan Türk velilerin büyük bölümü işçi olarak çalışmakta ve işten yorgun geldikten sonra çocuklarla yeteri kadar ilgilenememektedir. Çocukların iki dil ya da çok

dilli gelişimi konusunda aileler bilgilendirilmelidir. Birçok aile bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığından sorunlar yaşanmaktadır.

Veliler çocuklarıyla vakit geçirmeliler, çocuklarına ana dillerini ve kültürlerini öğretmeye yardımcı olmaları gerekmektedir.

Veliler çocuklarının ana dil gelişimleri için Türkçe yayınları bulundurup okumalı ve çocuklarının da Türkçe yayınları okumaları için teşvik etmeleri sağlanmalıdır.

Veliler hem çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri hem de çocuklarının genel dil bilgisi gelişimlerini sağlamak için çocuklarına masal ve hikâye anlatmalı, çocuk şarkıları söylemeli, ya da çocuğu ile kelime ve dil oyunlarını oynayabilmelidirler.

Anne ve babadan birinin ana dilinin İsveççe diğerinin ise başka bir dil olduğu ailelerde de anne ve babadan her biri "kendi" ana dili ile konuşmalıdır.

Öğrencilere Öneriler

Öğrenciler her türlü sosyal faaliyetlere katılmalı, kendilerini her konuda geliştirmeye çalışmalıdır.

Kelime hazinelerini geliştirmeleri için Türkçe yayınlar okumalı, Türkçe müzikler dinlemelidirler.

Türkçe ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı öğrenciler, Türkçe öğrenimini ders dışı aktivitelerle de desteklemelidirler.

Türk Hükümetine Öneriler

İsveç'te yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim çağındaki olanların sayısı, eğitim durumları konularda ilgili kamu kurumlarıyla koordinasyon içerisinde mevcut durum analizi çalışması ile Türk kültürünün İsveç'te tanıtılması, İsveç'teki vatandaşların ülkemizle kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve Türkçenin öğretilmesi amacıyla gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

İsveç eğitim yetkilileri ve Türk çocuklarının eğitiminin yoğun olarak yapıldığı bölgelerdeki okulların yöneticileri ile belediyelerindeki eğitim yetkililerine Türk eğitim sistemini tanıttak, karşılıklı münasebetleri geliştirecek ve ileride arzu edilen çalışmaları sağlayacak toplantı, seminer ve paneller düzenlenmelidir.

İsveç'te mahallen atanan ana dili Türkçe öğretmenleri arasında koordineyi sağlayacak, Türk çocuklarının serbest zamanlarını değerlendirecek, folklor çalışmaları yapacak, millî ve dinî bayramlarda Türk derneklerinde faaliyetlerde bulunacak ve gerektiğinde

öğrencilere ödevlerinde yardımcı olacak koordinatör öğretmenlerin Türkiye’den getirtilmesini sağlayacak girişimlerde bulunulmalıdır.

İsveç Hükümetine Öneriler

İsveç’te yaşayan öğrencilere sunulan ana dili derslerinin öğretim programları ve ders materyalleri ihtiyaçlara uygun olarak güncellenmelidir.

Bugün artık Avrupa'nın çokuluslu, çok kültürlü bir birliğe doğru ilerlemekte olduğu gerçeği kabul edilmelidir. Çok kültürlü bir ulusun tüm alanlarda sağlıklı bir gelişme göstermesi, kendisini oluşturan dil ve kültür birliklerinin sorunlarının eşit ve adaletli bir biçimde ele alınmasına ve çözümlenmesine bağlıdır.

Avrupa bütünüün içinde yerini alacak olan bu azınlığın, bütünüün bir parçası olarak işlevlerini yerine getirebilmesi doğal olarak kendi kültürüyle dilini, çoğunluğun kültürü ve diliyle kaynaştırmasına bağlıdır. Pek çok bilim adamının yaptığı araştırmalar, kendi dil ve kültürlerini tam olarak bilmeyen çocukların ve gençlerin, bulundukları ülkenin dil ve kültürüne hiç uyum sağlayamadığını kanıtlamıştır. O hâlde, öncelikle kabul edilmesi gereken, gelecekte Avrupa’nın bir çok kültürlü ve çok dilli ülke görünümü alacağı gerçeğidir. Bu gerçek kabul edildiğinde ise ilk ele alınacak konu, eğitim sisteminin gereken koşullara göre yeniden düzenlenmesidir. Yeni oluşturulacak sistem, iki ya da çok dilli eğitimi kapsayan bir düzen olmalıdır.

İsveç’te yaşayan Türk öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerine yönelik teknoloji destekli öğretim ortamları geliştirilerek, seçmeli ana dili dersleri ya da ders dışında ana dilinin kullanımı teşvik edilebilir. Ana dili kullanımını artırmaya dönük okul, aile işbirliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlere Türkçe öğretimine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Üstün, A. (2008). İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146–173.
- Ahmed, A. (2013). *Neither Assimilation Nor Integration: The identity of the Turkish Diaspora in Sweden A case study in Malmö*. <https://lup.lub.lu.se/studentpapers/search/publication/3878613/> sayfasından erişilmiştir.
- Akdeve, E. (2016). *İsveç Ülke Raporu İsveç'te Entegrasyon Politikaları ve Türkiye Diasporası*, <http://docplayer.biz.tr/23299496-1-basim-isvec-ulke-raporu-isvec-te-entegrasyon-politikalari-ve-turkiye-diasporasi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 7-38. <http://hutad.hacettepe.edu.tr/index.php/hutad/article/viewFile/111/66> sayfasından erişilmiştir.
- Alpay, S. (1980). *Turkar i Stockholm: en studie av invandrare, politik och samhälle*. Stockholm: Liber Förlag.
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratu
- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Axelsson, M. (2005). Mother tongue teaching and programs for bilingual children in Sweden. In J. Söhn (Ed.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children* (pp. 108-122). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Bayram, N., Nyquist, H., Thorburn, D., and Bilgel, N. (2009). Turkish immigrants in Sweden: Are they integrated? *International Migration Review*, 43(1), 90-111.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Berg, M. (1994). *Seldas andra bröllop. berättelser om hur det är: turkiska andragenerationsinvandrare, identitet, etnicitet, modernitet, etnologi*. Gothenburg: Department of Ethnology, University of Gothenburg.
- Bevelander P. (2004). *Immigration patterns, economic integration and residential segregation: Sweden in the late 20th century, Current themes in IMER Research*, www.bit.mah.se/MUEP. Sayfasından erişilmiştir.
- Björklund, U. (1981). *North to Another Country: The Formation of the Suryoyo Community in Sweden*. Stockholm: Department of Social Anthropology Stockholm University.
- Cabau, B. (2009). Language-in-education issues: Sweden as a case study. *Department of Government and International Studies Journal Articles*, 35(4).
- Carlson, M. Rabo, A. & Gök, F. (2011). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections of Language*. New York: Pantheon Books.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1).
- Çalışkan, N. (2009). *Türk Öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörler*. I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Kayseri.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler*. İstanbul: Papatya.
- de Oliveira, L. C., Gilmetdinova, A., Pelaez-Morales, C. (2016). The Use of Spanish by a Monolingual Kindergarten Teacher to Support English Language Learners. *Language and Education*, 30(1), 22-42.

- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867236.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dogan, A. (1998). *Kurdiska tonårsflickor*. Edsbruk: Akademitryck.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Engelbrektsson, U. (1992). *Tales of Identity. Turkish Youth in Gothenburg*. Stockholm: Stockholm University.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eşel, G. (2009). *Avrupa'ya kültürel uyum ve birlikte yaşam açısından ilk eğitim süreci olarak aile*. I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Kayseri.
- Eyrumulu, R. (1992). *Turkar Möter Sverige. En studie om turkisktalande elevers skolgång i Göteborg*. Stockholm: Carlssons.
- Ganuza, N., Hedman, C. (2015) Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125-139,
- Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163-194. hutad.hacettepe.edu.tr/index.php/hutad/article/download/116/77 sayfasından erişilmiştir.
- Genç, Y. (2004). *Almanya'da çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu (Hessen örneği)*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Göğüş, B., Yücesan, S. (1988). *Türkiye'de bir Türkçe eğitimi portresi*, Ankara: Tekışık.
- Göker, G. (2015). *Göç, kimlik, aidiyet*. Konya: Literatürk Academia.

- Hyltenstam, K., Arnberg, L. (1988). Bilingualism and Education of Immigrant Children and Adults in Sweden. In C.B. Paulston (Ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education* (pp. 475-514). New York: Greenwood.
- İçduygu, A. (1996). Becoming a new citizen in an immigration country. *International Migration*, 34(2), 257-272.
- İleri, E. (1998). *Avrupa topluluğunun dil politikası ve Almanya'da okula Giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları*. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı, 24-26 Eylül 1998 Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Jørgensen, J.N., Quist, P. (2009). Bilingual children in monolingual schools. In: P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 155–174). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kakabaveh, A. (2007). *Kurdiska föräldrars uppfattningar om könsroller, jämställdhet och migration*. Tullinge: FOU, Södertörn.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kazan, Z. (2006). *Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillilik kaynaklı dilsel sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıldağ, A. (2011). İsveç'te Türkçe'nin anadili olarak öğretimi ve ülkenin anadil öğretim politikası. *Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri'nda Sunulmuş Bildiri*, Ankara, 490-496.
- Kilimci, S. (2009). İsveç'te Göçmen Türkler. Hüsam. M. Murat Erdoğan (Ed.) *Yurtdışındaki Türkler: 50. Yılında Göç ve Uyum içinde* (s. 159-165). Ankara: Orion, 159-165.
- Kilimci, S. (2010). *Göç, uyum yasaları, entegrasyon*. Konya: Çukurova Üniversitesi.
- Klammer, U. (2010). *Göçmenlerin anadili, Eğitim, Kültür Ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri*, Duisburg.
- Kösemen, J. (2001). *Almanya'daki Türk öğrencilerinin eğitim problemlerinin belirlenmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kuyumcu, E. (2014). A case study of bilingual language use: an An account of discursive and literacy practices in swedish and turkish by a young person. *Bilig*, 20, 181-210 <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/11-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Laguarda, A. I., Woodward, W. P. (2013). They own this: Mother tongue instruction for indigenous Kuku Children in Southern Sudan. *School Psychology International*, 34(4), 453-469.
- Lange, A. (1997). *Immigrants on Discrimination*. Stockholm: CEIFO, Centre for Immigration Research at the University of Stockholm.
- Larrucea, C.V., (2013). Historical and demographic considerations, The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm *The TIES Study in Sweden*, 26(41).
- Leblebicioğlu, A. (2009). 50. Yılında yurtdışında Türkler entegrasyon / uyum, eğitim ve sivil toplum örgütlerinin rolü ve önemi. Yurtdışındaki Türkler: 50. Yılında Göç ve Uyum Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, Ankara.
- Lgr11. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time*. 2011. Stockholm: Skolverket.
- Marshall, J. (1994). *Ana Dili ve Yazın Öğretimi*. (çev. Cahit Külebi), Ankara: Başak.
- MEB TKB. (2007). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını. <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mengüç, A. (1992). *İlk Gelenler, Kendi Ağızlarından İsveç Türkleri-1* <http://www.gazetebilkent.com/2014/03/17/isvecte-yasayan-turkler-1/> sayfasından erişilmiştir.
- Narrowe, J. (1998). *Under One Roof: On Becoming a Turk in Sweden*. Stockholm: Almqvist Wiksell International.
- Onur, B. (1987). İsveç eğitim sistemi ve türk gençleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 53-66.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies.*, 45, 279-290.

- Otterup, T. (2012) *Multilingual Development and Teacher Training in a Multicultural Society - the Swedish example*.
http://amuse.eurac.edu/Documents/Publications/scientific/Multilingual_Development_and_Teacher_Training_Sweden.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özüekren, S. (1992). *Turkish immigrant housing in Sweden: An evaluation of housing conditions in a Stockholm suburb*. Research Report: National Swedish Institute for Building Research, 125-127.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods*. London: Sage.
- Roth, H. I., Hertzberg, F. (2010). *Tolerance and cultural diversity in Sweden*, European University Institute, F. R. S. C. F. A. S., Italy.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Bilingualism or not: the education of minorities*. (Çev. Lars Malmberg ve David Crane). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Svanberg, I. (1985). *Invandrare från Turkiet: etnisk och sociokulturell variation*. Uppsala: Centre for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Şaşmaz, A., Arslan, M. (2016) Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dil Kullanım Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Balkanlar Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 984-993.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuomela, V., Hyltenstam, K. (1996). Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, Kenneth (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur, 9-109.
- Vassaf, G. (2002). *Daha sesimizi duyuramadık Almanya'da Türk işçi çocukları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Virta, E., Westin, C. (1999), *Psychosocial Adjustment of Adolescents with Immigrant Background in Sweden*. Stockholm: CEIFO, Stockholm University.
- Warren, A. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden - Curriculum Analysis and Classroom Experience, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95-116.

- Wegmann-Uluçam, A. (2008). *Avrupa'da yaşayan Türkiye kökenli, iki dilli çocuk ve gençlerle yapılacak Türkçe ana dili derslerine yönelik birtakım öneriler*. 1. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Bildirileri, 2, 331-343.
- Westin, C. (2003). Young people of migrant origin in Sweden. *International Migration Review*, 37(4), 987-1010.
- Westin, C. (Eds). (2015). The Integration of Descendants of Migrants from Turkey in Stockholm. *The TIES Study in Sweden*, Amsterdam: Amsterdam University.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Yaylacı, A. F. (2008). *Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Bildirileri, 2, 246.
- Yazgan, A. (1983). *Turkiska flickor: andra generationen invandrare*. Norrköping: SIV.
- Yazgan, A. (1993). *Turkiska pojkar: andra generationens invandrare*. Stockholm: CEIFO, Stockholm University.
- Yazıcı, Z. (2010). *Onlar bizim hemşehrimiz. Uluslararası göç ve hizmetlerin kültürler arası açılımı*. Ankara: Siyasal.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Ankara.
https://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Ogretimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2011). *Avrupa'da Yaşayan Türkler-Yaz Tatili Döneminde Türkiye'ye Gelen Türkler Örneği Saha Araştırması*, Ankara
<https://www.ytb.gov.tr/ytbadmin/assets/uploads/files/Avrupada%20yasayan%20turkleranketi.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1.

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, İsveç'te yaşayan Türk velilerin, ana dili Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır.

Ankette yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği, araştırma sorularına vereceğiniz yanıtlarınızın eksiksiz ve içtenlikle olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nilgün ÇELİK

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Yaşınız:
3. Mesleğiniz:
4. Öğrenim Durumunuz:
5. Doğum Yeriniz:
6. Yaşadığınız şehir:
7. Kaç yıldır İsveç'te yaşıyorsunuz?
8. Evde ağırlıklı olarak hangi dili konuşuyorsunuz?

BÖLÜM 2 VELİ GÖRÜŞLERİ

1. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini istemenizdeki amacınız nedir?(Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- ☐ Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması
- ☐ Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılik çekmemesi
- ☐ Kültürünü öğrenmesi/kaybetmemesi
- ☐ Türk asıllı olması
- ☐ Kendini iyi ifade etmesi
- ☐ Türkçeyi anlaması

2. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesine yönelik neler yapıyorsunuz? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- ☐ Türkçe konuşuyoruz
- ☐ Birlikte Türkçe kitap okuyoruz
- ☐ Türkçe film/dizi izliyoruz
- ☐ Bilmediği sözcükleri açıklıyoruz
- ☐ Türkçe oyun oynuyoruz
- ☐ İnterneti Türkçe kullanıyoruz
- ☐ Türkçe gazete/dergi okuyoruz
- ☐ Türkçe haberleri izliyoruz

3. Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma durumu nedir? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- ☐ Basit günlük ifadeleri anlayabilir, basit ifade kalıpları ile anlatabilir.
- ☐ Karmaşık ifadeleri anlayabilir, akıcı bir şekilde anlatabilir.
- ☐ Hiç bir zorluk çekmeden her tür ifadeyi rahatlıkla anlayabilir, kendini her ortamda etkili ve akıcı bir şekilde ifade edebilir.

4. Çocuğunuzun günlük yaşamında Türkçeyi kullanma sıklığı nedir? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

☐ Genelde Türkçe kullanır.

☐ Çok nadir Türkçe kullanır.

☐ Hiç Türkçeyi kullanmaz.

5. Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

☐ Çevreden ve arkadaşlarından kaynaklanıyor

☐ Diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olması

6. Çocuğunuz Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

☐ Okuduğunu anlamada zorlanıyor

☐ Yazmada zorlanıyor

☐ Dinlediğini anlamada zorlanıyor

☐ Sözcük dağarcığı yetersiz

☐ Konuşmada zorlanıyor

☐ Telaffuzda zorlanıyor

☐ Yöresel ağzı kullanıyor

☐ Okullarda Türkçe ders saati sınırlıdır

☐ Türkçe dersleri yetersiz

☐ Okullarda Türkçe dersi yok

☐ Bazı sözcükleri ya da sesleri çıkarmakta zorlanıyor

☐ İki kültürü yaşamaktan kaynaklanan dil sorunları var

☐ Sözcükleri karıştırıyor

7. Sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

- ☐ Türkçe Kitap okumalı
- ☐ Türk televizyon kanalları izlenmeli
- ☐ Türk arkadaşlarla Türkçe oyunlar oynanmalı
- ☐ Öğretmenler dili etkin kullanmalı ve yardım etmeli
- ☐ Türkçe radyo dinlenmeli
- ☐ Evde Türkçe konuşulmalı
- ☐ Türkçe anadil dersleri açılmalı
- ☐ Türkçe anadil derslerinin saatleri arttırılmalı
- ☐ Türkçeye önem verilmeli

8. Hangi sıklıkla Türkiye'yi ziyaret ediyorsunuz?

- Her ay ☐ Yılda iki defa ☐ Yılda bir defa ☐ İki yılda bir ☐
- Beş yılda bir ☐

9. Çocuğunuz aile içinde ilk olarak hangi dili öğrendi?

.....

10. Çocuğunuzun Türkçe derslerine devam etmesini ister misiniz?

Evet, isterim.

Hayır, istemiyorum

11. Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istemenizdeki amacınız nedir? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Kendi ana dilini, kültürünü ve tarihini tanıması için
- ☐ Türkçe ve İsveççeyi karıştırmaması için
- ☐ İleride Türkçeyi kullanırken zorluk çekmemesi için

☐ Mesleki hayatında faydalı olacağı için

☐ Kişisel gelişimi için

☐ İleride Türkiye'ye dönme ihtimali olduğu için

12. Yukarıdaki soruya cevabınız hayır ise çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istememenizdeki sebepleriniz nelerdir?

☐ Türkçeyi evde zaten konuşuyoruz

☐ Türkçeyi bilmesi için ders almasına gerek yok

☐ Türkçe dersleri çok verimsiz

13. Çocuğunuzun Türkçe öğrenimi ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi yazabilirsiniz

TEŞEKKÜRLER

EK 2.

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, İsveç'te yaşayan ve ana dili Türkçe dersi veren öğretmenlerin Türkçe anadil dersi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır.

Ankette yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği, araştırma sorularına vereceğiniz yanıtlarınızın eksiksiz ve içtenlikle olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nilgün ÇELİK

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz:

2. Mezun Olduğunuz Bölüm :

3. Kaç yıldır İsveç'te yaşıyorsunuz?:

4. Kaç yıllık öğretmensiniz:

5. Görev Yaptığınız yer:

Yalnız Okul ☐

Yalnız Dernek ☐

Üniversite ☐

Dernek ve Okul ☐

Görev Yaptığınız Yerin Adı:

5. Görev yaptığınız şehir:

6. Okutulan sınıf :

Yaş düzeyi:

7. Okutulan öğrenci sayısı:

8. Haftalık ders saati:

9. Türkçe dersi seçmeli veya zorunlu mu:

BÖLÜM 2 DERSE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. İsveç’te Türkçe öğretiminin genel görünümü nasıldır?

2. Derslerinizde kullandığınız kitapların dışında ne tür materyaller kullanmaktasınız?

3. Derslerinizi işlediğiniz sınıflardaki ortamın sosyal boyutu hakkında bilgi verebilir misiniz?

3.1. Türkçe öğretimi yapılırken sınıfın sosyal ortam özellikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıldır?

4. Türkçe dersini işlerken derslerinizde hangi strateji-yöntem ve teknikleri kullanmaktasınız?

5. İsveç’te Türkçe anadil dersi uygulamaları çerçevesinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

5.1. Derneklerde, okullarda ve üniversitelerde yapılan Türkçe öğretiminin problemleri nelerdir?

6. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Sözcük Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleriniz:

7. Dört Temel dil becerisinin kazanılmasında kullanılan;

Yapılan Okuma Etkinlikleri :

Uygulama stratejileri:

Uygulama araçları ve türleri:

8. Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleriniz:

Öğrenci Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Aile Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Çevre /ortam odaklı Sorunlar nelerdir?:

9. Yapılan Yazma Etkinlikleri:

Uygulama stratejileri:

Uygulama araçları ve türleri

10. Yazma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleriniz:

Öğrenci Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Aile Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Çevre /ortam odaklı Sorunlar nelerdir?:

11. Yapılan Dinleme Etkinlikleri

Uygulama stratejileri:

Uygulama araçları ve türleri

12. Dinleme Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleriniz:

Öğrenci Odaklı Sorunlar:

Aile Odaklı Sorunlar:

Çevre /ortam odaklı Sorunlar:

13. Yapılan Konuşma Etkinlikleri:

Uygulama stratejileri:

Uygulama araçları ve türleri

14. Konuşma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleriniz:

Öğrenci Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Aile Odaklı Sorunlar nelerdir?:

Çevre /ortam odaklı Sorunlar nelerdir?:

15. Temel dil becerilerinin belirlenmesinde gerçekleştirilen hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaktasınız?

16. Okulunuzda ya da dernekte Türkçe dersleri ne şekilde verilmektedir?

Her sınıf düzeyine ayrı

Birleştirilmiş sınıflarda

17. Okulunuzda ya da dernekte Türkçe dersleri hangi saatlerde verilmektedir?

Sabahları Öğleden Sonra Hafta Sonları

18. Kullandığınız temel ders kitabı varsa size göre olumsuz yönleri nelerdir?

M.E.B kitabı seviyeye uygun değil

Anlatım çok yüzeysel

Türk kültürü yeterince anlatılmıyor

Dil bilgisi yetersiz

Konular, resimler güncel değil

Ders kitapları müfredata uygun değil

Yazım ve basım hataları var

Metinler uzun ve sıkıcı

Okuma parçaları çocukların ilgisini çekmiyor

19. Öğrencileriniz günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?(Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

Alışkanlık

Çevre

Okul

Arkadaş

Kelime hazinesi yetersiz

İsveççe daha kolay geliyor

İsveççe daha önemli bulunuyor

Yanlış konuşma endişesi

İsveççeyi unuttur endişesi

Ebeveynlerin İsveççe konuşması

Okuma alışkanlığının olmaması

Okulda Türkçe konuşmalarının engellenmesi

Aileler önemsemiyor

Türkiye' ye gidilmiyor

Diğer:

20. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini edinmedeki sorunlar nelerdir?(Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

Farklı alfabe, cümle yapısı

Telaffuz sorunu

Kelime hazinesi yetersiz

İlgisizlik

Yanlış konuşma endişesi

Türkçe eğitime geç yaşta başlamaları

Türkçenin aile içinde yanlış kullanılması

Pratik yapma olanakları kısıtlı

İsveççe düşünüp Türkçe ifade etmeye çalışma

Dilbilgisinde eksiklik

Ders kitabı eksikliği

Kitap okumamak

Ailelerin beklentileri yüksek

Diğer:.....

**21. Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin arttırılması için önerileriniz nelerdir?
(Birden fazla seçim yapabilirsiniz)**

Ders kitapları geliştirilmeli

İki dilli okulların yaygınlaşması

Ailelerin ana dile önem vermeleri

Türkçe konuşulmalı

Türkçe eğitimi erken yaşta başlamalı

Öğretmenler iki dile hâkim olmalı

İsveçli öğretmenler destek olmalı

Sosyal faaliyetler çoğalmalı

Bilgilendirme amaçlı seminerler düzenlenmeli

Ders notu sınıf geçmeyi etkilemeli

Ders kitapları seviyeye uygun olmalı, geliştirilmeli

Ders saati artırılmalı

Türkiye'ye gezi düzenlenmeli

Türkçe kitap, gazete, dergi okunulmalı

Türkçe dersi müfredata dâhil olmalı

Türk TV'de eğitici filmler olmalı

Meslektaşlar arası iletişim sağlanmalı

Öğretmenler motive edilmeli

22. Öğrencinizin Türkçe öğrenimi ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi yazabilirsiniz:

TEŞEKKÜRLER

EK 3.

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, İsveç'te yaşayan Türk öğrencilerin ana dili Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır.

Ankette yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği, araştırma sorularına vereceğiniz yanıtlarınızın eksiksiz ve içtenlikle olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nilgün ÇELİK

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 DEMOGRAFİK BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:

2.Yaşınız:

3.Doğum yeriniz:

4.Kaç yıldır İsveç'te yaşıyorsunuz?

5.Yaşadığınız şehir:

6.Evde ağırlıklı olarak hangi dili konuşuyorsunuz?

7.Kardeş sayısı:

8.Annenizin doğum yeri:

9.Babanızın doğum yeri:

10.Şu anda devam ettiğiniz okul türü:

11.Kaçıncı sınıftasınız?

12.Türkiye'de eğitim aldınız mı?

12.1. Eğitim aldıysanız eğitim alma süreniz:

12.2. Eğitim aldıysanız okul türünüz:

BÖLÜM 2 ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

1. Ana dili Türkçe dersi alma amaçlarınız nelerdir? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- | | |
|--|--|
| ☐ Ailemle iyi iletişim kurmak | ☐ Türkçeyi etkili kullanmak |
| ☐ Türk arkadaşlarla iyi iletişim kurmak sağlamak | ☐ Diğer derslerde başarılı olmayı |
| ☐ Anadilim olduğu için öğrenmek | ☐ Türkiye hakkında bilgi edinmek |
| ☐ Atatürk'ü, Çanakkale'yi ve İstiklal Marşı'nı öğrenmek | |
| ☐ Türk televizyon kanallarında konuşulanları daha iyi anlamak | |
| ☐ Türkçe gazete, dergi ve kitap okuyabilmek | |
| ☐ Üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe bilmeyi gerektiren bir iş bulabilmek | |
| ☐ Üniversiteden mezun olduktan sonra Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamayı/çalışmayı hedefliyorum. | |

Diğer:.....

2. Hangi tür Türkçe dersi almak istersiniz?

Akademik Türkçe (Eğitim dili Türkçe olan okullarda kullanılan şekliyle)

Genel Türkçe (Günlük konuşma ve seyahat dili)

3. Sizce dört temel dil becerisinden hangisinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| ☐ okuma | ☐ dinleme |
| ☐ yazma | ☐ konuşma |

4. Türkçe öğrenmeye yönelik dersler alıyor musunuz?

Türkçe dersi almıyorum

Haftada 5 saat Türkçe dersi alıyorum

Haftada 4 saat Türkçe dersi alıyorum

Haftada 3 saat Türkçe dersi alıyorum

Haftada 2 saat Türkçe dersi alıyorum

Haftada 1 saat Türkçe dersi alıyorum

5. Türkçe öğrenmeye yönelik derslerin dışında ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- | | |
|--|---|
| ☐ Ailemle Türkçe konuşuyorum | ☐ Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum |
| ☐ Türkçe kitap okuyorum | ☐ İnterneti Türkçe kullanıyorum |
| ☐ Spor haberleri okuyorum | ☐ Türk akrabalarımla konuşuyorum |
| ☐ Türkçe dizi izliyorum | ☐ Türkçe şarkı dinliyorum |
| ☐ Türk arkadaşlarla Türk çocuk oyunları oynuyorum | |

6. Günlük yaşamınızda Türkçeyi nerelerde kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- | | |
|--|--|
| ☐ Evde ailemle konuşuyorum. | ☐ Okulda |
| ☐ Arkadaşlarla dinleyerek | ☐ Televizyon izleyerek ve müzik |
| ☐ Misafirlerle, akrabalarla | ☐ Kitap okuyarak |
| ☐ Türkçe dersinde | ☐ Telefonda |
| ☐ İnternette | |

Diğer:.....

7. Türkçe öğrenirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?(Birden fazla seçim yapabilirsiniz)

- | | |
|---|--|
| ☐ Yazmada sorun yaşıyorum | ☐ Konuşmada sorun yaşıyorum |
| ☐ Öğrendiğim şeyleri kullanmadığım için unutuyorum | ☐ Sözcük bilgim yetersiz |
| ☐ Okuma ve anlamada sorun yaşıyorum | ☐ Dinlemede sorun yaşıyorum |

Diğer:.....

8. Türkçeyi öğrenirken karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

☐ Türkçe öğretimine yönelik internet sayfaları kullanılabilir ☐ Çeşitli eğitim CD'leri kullanılabilir

☐ Ders dışı etkinlikler çeşitlendirilebilir
konulabilir

☐ Türkçe dersi

☐ Ana_dili Türkçe ders saati artırılabilir

☐ Türkiye'den gelecek olan kitap ve dergiler kullanılabilir

Diğer :.....

9.Hangi sıklıkla Türkiye'yi ziyaret ediyorsunuz?

Her ay ☐ Yılda iki defa ☐ Yılda bir defa ☐ İki yılda bir ☐ Beş
yılda bir ☐

10.Türkçe anadil dersi öğrenimi hakkında görüşlerinizi ekleyebilirsiniz:

TEŞEKKÜRLER



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..