

YURTDIŞI VATANDAŞLARIN TÜRKÇE EĞİTİM YÖNTEMLERİ VE
BUNLARIN KIYASLANMASI

T.C. BAŐBAKANLIK

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Uzmanlık Tezi

Muhammet Zeki ÇELİK

Tez Yöneticisi

Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Temmuz 2014

ANKARA

ONAY

Muhammet Zeki ÇELİK tarafından hazırlanan “YURTDIŞI VATANDAŞLARIN TÜRKE EĞİTİM YÖNTEMLERİ VE BUNLARIN KIYASLANMASI” adlı bu tezin uzmanlık tezi olarak uygun olduğunu onaylım.

Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Tez Yöneticisi

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Muhammet Zeki ÇELİK

ÖZET

YURTDIŞI VATANDAŞLARIN TÜRKCÖ EĞİTİM YÖNTEMLERİ VE BUNLARIN KIYASLANMASI

ÇELİK, Muhammet Zeki

T:C. BAŐBAKANLIK

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Uzmanlık Tezi

Tez Yöneticisi: Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Yurtdışındaki Türk vatandaşlarının dil ve kültürlerinin muhafaza edilmesi gayesiyle Türkiye, hedef ülke ve sivil toplum kuruluşları farklı yöntemlerle Türkçe dersleri düzenlemektedir. Bu çalışmada yurtdışı vatandaşlara yönelik Türkçe derslerinin kavramsal tanımlaması yapılmış, hedef ülkelerin bu derslere yönelik dil politikaları incelenmiŐ ve uluslararası hukukta azınlık dilleri alt başlığı olarak göçmen dillerinin yerine bakılmıŐtır. Betimleyici ve durum saptayıcı nitelikteki bu çalışmada, istatistikler, araştırma sonuçları ve teorik eserler üzerinden literatür incelemesi yapılmıştır. Başta aile içi geliştirilecek modeller olmak üzere söz konusu Türkçe Eğitim Yöntemleri örnek ülkeler kapsamında incelenmiŐ ve veli, eğitimci, materyal ve öğrenciler çerçevesinde değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu bağlamda Türkçe anadil dersleri yurtdışındaki Türk toplumu arasında önemli bir rol üstlenmekte ve bu derslere yönelik yetkin eğitimcilerin yetiştirilmesi, öğrencilerin ihtiyacını göz önüne alan materyallerin geliştirilmesi için kapsamlı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler

Anadil Eğitimi, Köken Dili, Entegrasyon Politikaları, Dil, Asimilasyon

ABSTRACT

TURKISH LANGUAGE TEACHING METHODS FOR TURKISH CITIZENS ABROAD AND COMPARISON OF THESE METHODS

ÇELİK, Muhammet Zeki

Supervisor: Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Turkey, target country and NGOs have been organizing Turkish language courses with various methods with the aim of preserving language and culture of overseas Turkish citizens. This study attempts to make conceptual definition of Turkish courses, analyze the language policy of the target countries and define the place of the migrant language as a sub-branch of minority languages in International Law. Though this work, descriptive and explanatory, an extensive literature review has been conducted by delving into related statistics, research results and field theory. Starting with family methods that will be developed, Turkish Teaching Methods in question have been analyzed according to sample countries and they have been evaluated through students, families, teachers and materials

In this context, Turkish native language teaching plays a significant role among Turkish community abroad and comprehensive regulations are necessary for developing educational material that meets the needs of the students and training competent teachers related to these courses.

Keywords

Native Language Teaching, Heritage Languages Integration Policies, Language, Assimilation.

İçindekiler Tablosu

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	2
1. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE, ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE KONUSU	5
1.1. Araştırmanın Kapsam ve Yöntemi	5
1.1.1. Araştırmanın Konusu	5
1.1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.1.3. Araştırmanın Yöntemi.....	7
1.2. Kavramsal Çerçeve.....	7
1.2.1. Göç: Tanım ve Terimleri.....	7
1.2.2. Göç: Tarihsel Değişimi ve Sürekliliği	10
1.2.3. Göç Teorileri	12
1.2.4. Göç ve Uyum	21
1.2.5. Kimlik ve Aidiyet.....	23
2. BÖLÜM GÖÇMENLER, EĞİTİM VE DİL	28
2.1. Eğitim, Göç Ve Uyum.....	28
2.1.1. Eğitim Sisteminde Göçmenlere Karşın Kurumsal Veya İdari Ayrımcı Uygulamalar.....	29
2.2. Göçmenlerin Dili Edinimi Ve Eğitimi	39

2.1. Göçmen Dillerinin Tanımlanması	40
2.2.2. Dil Kullanımı ve Aidiyet	41
2.2.3. Uluslararası Hukukta Göçmen Dilleri	43
2.2.4. Göçmenlere Yönelik Dil Politikalar	48
2.3. Türkiye'nin Yurtdışı Vatandaşlara Yönelik Dil Politikası	49
2.3.1. Hukuki Mevzuat ve İlgili Kurumlar	49
3. BÖLÜM OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖÇMEN DİLİ EDİNİMİ VE ÖĞRETİMİ	59
3.1. Çift Dilli Çocuklarda Dil Edinimi	59
3.1.1. Çift Dilliliğin çeşitleri	60
3.2. Çift Dilli Eğitimde Aile İçi Yöntemler	61
Bir İnsan Bir Dil Yöntemi	62
3.3. Çift Dilli Okul Öncesi Eğitimi Kurumları	65
3.3.1. Vatandaşlarımız tarafından kurulan Çift Dilli Eğitim Okulları	68
4. BÖLÜM ÖRGÜN EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDEKİ TÜRKÇE DERSLERİ	71
4.1. Seçmeli Türkçe Derslerinin Tanımlanması	71
4.1.1. Ülkelere Göre Türkçe-Türk Kültürü Derslerinin Durumu	74
4.2. Fransa ve İsviçre'deki Türkçe – Türk Kültürü Dersleri	76
4.2.1. Fransa'daki Türk Vatandaşları ve Türkçe –Türk Kültürü Dersleri	76
4.2.2. İsviçre'deki Türk Vatandaşları ve Türkçe Türk Kültürü Dersleri	81
4.3. Türkçe Dersleriyle İlgili Genel Konular	86

4.3.1. Öğretmen İstihdamı	86
4.3.2. Öğrenci ve Veli Motivasyonu.....	87
4.3.3. Derslerin Tanımlanması ve Materyaller	89
5. BÖLÜM DESTEK OKULLARINDA TÜRKÇE EĞİTİMİ.....	91
5.1. Destek Okulları Tanım ve Çeşitleri.....	91
5.1.1. Destek Okulları	91
5.1.2. Destek Okulları Modelleri.....	92
5.2. Türklere Ait Destek Okulları.....	94
5.2.1. <i>İngiltere’de Türk Vatandaşları ve Türklere Ait Destek Okulları</i>	94
5.3. Destek Okulları Yapısı	97
5.3.1. Finansman	97
5.3.2. Öğretmen İstihdamı, Eğitim Materyalleri ve Müfredat	99
5.3.3. Öğrenci ve Veli Motivasyonu	100
5.3.4. Örgütlenme.....	101
6. BÖLÜM SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	103
KAYNAKÇA	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 1927-2010 Yılları arasında Kırsal ve Kentsel Nüfusun Sayısal ve Yüzde Dağılımı	9
Tablo 2 İktisadi Göç Teorilerinin Evrimi	13
Tablo 3 Göç Teorileri (Kurekova, 2011)	19
Tablo 4 Türkiye'nin Avrupa Ülkeleri İle İmzalamış Olduğu İkili İşgücü ve Sosyal Güvenlik Anlaşmaları	35
Tablo 5 Göçmenlere Yönelik Dil Politikaları	48
Tablo 6 Çift Dilli Eğitim Stratejileri (Baker, 2006)	66
Tablo 7 Ev sahibi ülkelerle imzalanan antlaşmalar	73
Tablo 8 Fransa'daki Türk Öğrenci Sayıları	78
Tablo 9 Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Öğretmen Sayıları	78
Tablo 10 Fransa'daki Türkçe Türk Kültürü Öğrenci Saayıları (2012-2013)	79
Tablo 11 Örnek Ders Tablosu	80
Tablo 12 İsviçre'de Türk Öğrenci Sayıları ve TTK Dersi Alan Öğrenci Sayıları.....	84
Tablo 13 Bakanlıklararası Kurul Kararınca Görevlendirilen Öğretmen Sayısı	85
Tablo 14 Ülkelere Görevlendirilen Öğretmen Sayıları (2010)	87
Tablo 15 “Yaşadığınız ülkede Türkçe ve Türk Kültürü eğitim imkânının sağlanması” İfadesinin Önem Düzeyi	88
Tablo 16 4. 5. Sınıf Türkçe Kitabı Üzerine Yapılan Close Testi Sonuçları.....	90
Tablo 17 Türkçe ve Türk kültürü okullarında sınıflar ve yaşlara göre dağılım	95
Tablo 18 - İngiltere’de Türk Öğrencilere Hizmet Eden Türk Okulları.....	96
Tablo 19 Destek Okullarının Öğrencilerden Talep Ettiği Yıllık Ücretler.....	98

Susuyor ve bakıyordu. Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

— Çiviler ağızına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

— Türk çocuğu musun be?

Eskici - Refik Halit Karay

GİRİŞ

Türklerin 19. yüzyıla kadar Batı'ya göçü daha çok ticaret adamları tarafından yapılmaktaydı ve Avrupa'nın önemli ticari şehirlerinde küçük Türk kolonileri oluşturulmaktaydı.

19. yüzyıldan itibaren ise Osmanlı Coğrafyasından kitlesel göç hareketleri başladığı görülmektedir. İlk göçmen grupları, büyük bir çoğunlukla gayrimüslimleri kapsamaktaydı ve bugün Latin Amerika ve Avrupa'da bu göçmen grupların soyundan gelen insanlar yaşamaktadır. Bununla birlikte Türk nüfus, başta ABD olmak üzere çeşitli ülkelere göç etmeye başladılar. Fakat bugünkü yurtdışındaki Türk nüfusunun önemli bir kısmı 1961'den başlamak üzere II. Dünya Savaşı sonrası hızlı bir ekonomik toparlanma sağlayan Batı Avrupa ülkelerine göç ile başlamıştır. Benzer bir Anlaşma 1969 senesinde Avustralya'yla da yapılmıştır. Daha sonra petrol gelirleri sayesinde hizmet sektöründe açık bulunan Arap yarımadası ve Libya gibi Kuzey Afrika ülkeleri Türkiye'den göç almaya başlamıştır. 1990 sonrasında ise Türkiye'nin yakın coğrafyasında pek çok ülkeye ekonomik yatırım veya işbulma amacıyla bir nüfus göçü başlamıştır.

Bütün bu göçler sonrasında Türkiye yurtdışı en fazla vatandaşa sahip olan ülkelere biri konumuna gelmiştir. 2012 yılı itibariyle Dışişleri Bakanlığı tahminlerine göre yurtdışında 5.127.000 Türk vatandaşı yaşamaktadır.¹

Diğer bütün göçmen gruplarında olduğu gibi Türkçe dilinin muhafaza edilmesi bugünkü yurtdışındaki Türk vatandaşları için en önemli gündem konularından biridir. Yukarıda belirtilen ilk göçmen grupları için muhtemelen Türkçe bilgisinden bahsetmek mümkün değil. Özellikle harf inkılabından önce göç

¹ http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

eden Gayri-Müslümlerin 1-2 nesil içerisinde Türkçeyi unutmaya başladıkları muhtemeldir.

Yurtdışı vatandaşlar, daha geniş bir kapsamda Türkiye orijinli nüfus, Türkçe bilgilerini muhafaza etmek gayesiyle bazen sivil inisiyatifle, bazen Türkiye ve bazen ise buldukları ülkenin sağladığı imkânlarla yeni nesillere dil aktarımını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Örnek olarak İngiltere’de Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nden (KKTC) gönderilen öğretmenler, STK’lar tarafından kurulan hafta sonu destek okullarında, İngiliz eğitim sistemine ait okul binalarında Türkçe eğitimi vermektedirler.

Görüldüğü üzere Türkçe eğitiminin Türkiye, hedef ülke ve sivil toplum olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bu öğelerin ağırlığı hedef ülkedeki eğitim sistemi, ve uyum politikalarına veyahut bir ülkede bulunan Türk nüfusunun sosyo-ekonomik yapısına göre değişiklik göstermektedir.

1970’li yıllarda Almanya’daki aile birleşimi kanunu dolayısıyla Almanya’ya giden veya orada doğan Türk gençlerinin Türkçe öğrenmeleri daha çok geri dönüş yapıldığı zaten ana vatana uyum sorunu yaşamamalarını amaçlamaktaydı. Türk nüfusunun kalıcı olması Türklerin birlikte götürdükleri öz kültürleri ve ana dilleri gibi konularda yeniden bir hizmet tanımlaması getirilmesini gerektirmektedir. Bugün kesin dönüşün daha az gündeme gelen bir tercih olduğu varsayımını ele alırsak Türk gençleri Türk dilini neden öğrenmelidir konusu araştırılmalıdır. Ele alınması gereken diğer bir konu ise Türk gençlerinin Türkçe öğrenmeleri hangi metotlarla daha verimli bir şekilde sağlanabilir.

Çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde kavramsal tanımlamalarda göç, uyum ve göçmenlerin eğitim ve anadil konuları ele alınacaktır. Bu bölümde aynı zamanda göçmen dillerinin anadil hakkı kapsamında uluslararası hukuktaki yeri incelenecek

ve göçmenlerin eğitim, ana dil yetkinlik konularından durumunu belirleyen sosyoekonomik durumları tespiti yapılacak ve bu çalışma boyunca kullanılacak göç, uyum, eşit katılım, ana dil, göçmen dili ve köken dili gibi kavramlar açıklanacaktır.

Üçüncü bölümde okul öncesi dönemde aile veya anaokulu, kreş vb. okul öncesi eğitim kurumlarında göçmenlerin anadil eğitimlerini nasıl öğrenecekleri incelenecek ve çeşitli ülkelerdeki bazı başarılı örnekler verilecektir.

Dördüncü bölümde ise örgün eğitim içerisindeki Türkçe derslerini İsviçre ve Fransa özelinde incelenerek eğitici, materyal ve öğrenci ve veli motivasyonu açısından derslerin durumu gözden geçirilecektir. Aynı zamanda diğer ülkelerde Türkçe derslerinin durumu açıklanacaktır.

Beşinci bölümde incelenen son metot olan destek okulları İngiltere özelinde değerlendirilecektir. Bu okullardaki Türkçe Dersleri aynı şekilde eğitici, materyal ve öğrenci ve veli motivasyonu açısından gözden geçirilecektir.

Sonuç ve değerlendirme bölümünde Türkçe öğrenme metotlarının birbiriyle kıyaslaması yapılarak öne çıkan avantajlı ve dezavantajlı noktaları belirlenecektir. Sonuç bölümünde aynı zamanda Yurtdışı vatandaşların Türkçe dil bilgilerini muhafaza etmeleri için proje ve diğer önerilere yer verilecektir.

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE, ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE KONUSU

1.1. Araştırmanın Kapsam ve Yöntemi

1.1.1. Araştırmanın Konusu

21. yüzyılda göç, pek çok ülkenin iç ve dış siyasetinin önemli bir konusu haline gelmiştir. Bununla birlikte bireyler veya sivil toplum gündelik hayatta göç veya göçmenlikle ilgili hususlardan birincil veya ikincil derecede etkilenmektedir.

Tarih boyunca, göç olgusunda karmaşık nedensellikler söz konusu olmuştur. Hangi itici veya çekici sebeplerden kaynaklanıyor oluyorsa olsun göç çeşitli siyasi, iktisadi veya pedagojik tartışmalar ortaya çıkarmaktadır.

Bu tartışmalardan ortaya çıkan konulardan biri de göçmenlerin aidiyeti çerçevesinde kimlik tartışmalarıdır. Kimlik tartışmalarında şüphesiz dil oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Göç alan ülkeler için “dil” tartışmaları daha çok göçmenlerin ülke dilini öğrenmeleri çerçevesinde olmuştur. Göç veren ülke ve bizzat göçmenlerin kendileri için dil tartışmalarının ikinci bir tarafı vardır; ana dilleri.

Dil tartışmalarının birinci kısmı çoğunlukla göç alan ülkeyi ilgilendirmektedir ve yapılacak çalışmalar ve izlenecek politikalar bu ülke tarafından belirlenmektedir. Göçmenlerin anadillerini öğrenmeleri ise hem göç veren ülkeyi hem de göç alan ülkeyi ilgilendirmektedir. Bu sebeple göçmenlerin anadil eğitimleri göç veren ülke, göç alan ülke, sivil toplum kuruluşları ve aile olmak üzere birden fazla öğenin çalışmalarını gerektirmektedir. Yurtdışındaki Türk toplumu için, çeşitli ülke ve

bölgelerde bu aktörlerin farklı seviyede katılımlarıyla birlikte, durum aşağı yukarı bu şekildedir.

Yurtdışındaki Türk nüfusunun kalıcılığı anlaşıldıktan sonra toplumsal kimliği koruma refleksiyle yeni nesillerin dil edinimleri önem arz etmeye başlamıştır. Bu sebeple hem göç veren ülke olarak Türkiye, hem de gidilen ülkelerin resmi makamları bu yönde çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmaların yetersiz olduğu yerlerde ise daha çok Türk vatandaşlarının kurmuş olduğu sivil toplum kuruluşları Türkçe eğitimi için adımlar atmıştır.

Yurtdışı vatandaşların dil edinimini sürecini etkileyen bu aktörlerin dışında çeşitli faktörlerde mevcuttur: Bu faktörler yerel hukuk ve uluslararası hukuk açısından güvenceler, pedagojik açıdan alt yapının sağlanması, materyallerin hazırlanması ve toplumsal farkındalığın oluşturulması olarak sıralanabilir.

Bu bağlamda tezin konusu, yurtdışı vatandaşların Türkçe eğitim yöntemleri ve bunların kıyaslanması ile ilgilidir. Bu çalışmada; göç ve göçmenlerin anadil eğitimiyle ilgili temel kavramlar, yurtdışında yaşayan vatandaşların sosyal, ekonomik ve demografik yapısı ve vatandaşlarımızın geliştirdiği Türkçe eğitimi metotları incelenmeye çalışılmıştır.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Yurtdışı vatandaşlar her bir ülkenin idari ve sosyal gerçeklerine paralel olarak Türkçe öğrenmek için farklı imkân ve materyallere sahiptir. Bu çalışmanın birinci amacı başta Batı ve Orta Avrupa ülkeleri olmak üzere yurtdışındaki vatandaşların mevcut Türkçe eğitimi metotlarını incelemektir.

Bazı ülkelerde dil derslerinin kaldırıldığı ve bazı ülkelerde ise idari ve mali kısıtlamaların getirildiği Batı Avrupa’da siyasetçiler örtülü veya açık bir şekilde yurtdışı vatandaşların Türkçe öğrenmelerinin ülke dilini öğrenmede sorun olacağını ve dolayısıyla toplumsal katılımı olumsuz etkileyen bir faktör olduğu görüşünü belirtmektedir. Bu sebeple Tezin bir diğeri amacı ise göçmenlerin dil eğitimiyle ilgili hukuki hakları ve göçmen anadil eğitiminin toplumsal, bireysel ve pedagojik olarak gerekliliğini ortaya koymaktır.

1.1.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma disiplinlerarası bir tez konusu olarak değerlendirilmiş ve bu çerçevede hukuk, sosyoloji, pedagoji gibi çeşitli alanlarda literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taraması anadil eğitiminin hukuksal dayanakları, çeşitli ülkelerdeki mevcut uygulamalar, Türkiye’nin yurtdışı vatandaşlara yönelik dil eğitimi politikası gibi çerçeveler ekseninde yapılmıştır.

Yurtdışı vatandaşlarla ilgili genel konular, eğitim-öğretim sisteminde Türk çocuklarının yeri Türkçe eğitimi ile ilgili söz konusu bu veriler; çeşitli makale, kitap, tez, basılı yayın ve muhtelif gazete haberlerinden derlenmiş ve bu alanda üç yıllık çalışma deneyimiyle sınıflandırılmış ve raporlandırılmıştır.

1.2. Kavramsal Çerçeve

1.2.1. Göç: Tanım ve Terimleri

Göçün sözlük anlamına baktığımız zaman Türk Dil Kurumu “*Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret,*

muhaceret” olarak açıklamaktadır.²Uluslararası Göç Örgütü ise şöyle bir tanıma yer vermektedir:

“Bir kişini veya grubun bir ülke içinde veya ülkelerarası yer değiştirmesi. İnsanların her türlü yer değiştirmesini kapsayan bir nüfus hareketliliğidir; mültecilerin göçünü, yerinden edilmiş toplumların göçünü, ekonomik göçmenleri ve aile birleşimi gibi diğer amaçlarla göç edenleri kapsar.”³

Bugün göç tek başına bir bilim dalının alanına girmiyor. Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, İktisat, Beşeri Coğrafya vb. pek çok disiplin göçü kendi kavramlarıyla ve teorileriyle açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışıyor. Çeşitli disiplinlerde göç şu şekilde tanımlanıyor, beşeri coğrafya bilimine göre, “*mekânsal değişiklik*”; nüfus bilimine göre “*nüfus hareketi*”; iktisat bilimine göre “*bir üretim faktörünün (işgücü) hareketi*” . (Somuncu, 2006)

a) *İç göç*

Bir ülke veya belli bir coğrafi bölge içerisindeki insan hareketliliğidir. İç göç geçici veya kalıcı amaçlarla yapılabilir. Ülke içerisindeki gelişmişlik farkı, eğitim imkânlarının yetersizliği gibi faktörlerden etkilenecek yapılır. Bu göç daha çok kırsaldan kente olan göç şeklini almaktadır. Türkiye’de iç göç ve dış göç sonrası tablo 1’de görüldüğü nüfus kentsel nüfus ve kırsal nüfus oranları tamamen değişmiştir.

²

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53ca83133f99c8.14737611

³ The movement of a person or a group of persons, either across an international border, or within a State. It is a population movement, encompassing any kind of movement of people, whatever its length, composition and causes; it includes migration of refugees, displaced persons, economic migrants, and persons moving for other purposes, including family reunification. www.iom.org

Tablo 1 1927-2010 Yılları arasında Kırsal ve Kentsel Nüfusun Sayısal ve Yüzde Dağılımı

Yıl	Kır	Kent	Kır (%)	Kent (%)
1927	10.342.391	3.305.879	75,8	24,2
1950	15.702.851	5.244.337	75	25
1960	18.895.089	8.859.731	68,1	31,9
2000	23.797.653	44.006.274	35,1	64,9
2010	17.500.632	56.222.356	23,7	76,2
2012	17.178.953	58.448.431	22,7	77,2

b) Uluslararası Göç

Dış göçte ise kişilerin bir başka ülkeye geçici veya daimi olarak yerleşmek üzere ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır. Dış göçte uluslararası bir sınır geçilmekte sosyolojik, hukuksal ve kültürel açıdan sonuçları iç göç açısından daha fazladır. Dış göçün uluslararası karakteristiği aşağıdaki terimleri tanımlamamıza yol açmaktadır.

Bunlardan ***köken ülke***, kişini göç ederek ayrıldığı ülke iken ***ev sahibi ülke*** ise göç sonrası yerleşilen yeni ülkedir. Her iki ülkenin göçmenlere yönelik ortak sorumlulukları olduğu gibi kültürel ve eğitim gibi konularda ülkelerin işbirliğine gittiği de gözlemlenmektedir. (Krieken, 2009)

c) Göç politikası

Bir ülkenin, ekonomik ihtiyaçlarını göz önüne alarak kendi alacağı göçmenlere yönelik oluşturduğu politikadır. Göç politikası kapsamında genel olarak

ülkedeki istihdam boşluğunda ihtiyaç duyulan işçilere ve kalifiye bireylere hoş gözle bakılmakta ve vasıfsız işçiler ise engellenmeye çalışılmaktadır. Günümüzde İngiltere, Almanya gibi ülkeler seçici bir göçmen politikası izleyeceklerini açıkça beyan etmekte ve Avrupa Birliği kapsamında olsa dahi gelecek olan göçmenlere önlem almaya çalışmaktadır. (Pajnik, 2012)

d) Uyum Politikası:

Yukarıda belirtildiği gibi uluslararası göç bir birinden oldukça farklı toplumları bir araya getirmektedir. Uyum politikaları yeni gelenlerin toplumdaki rolünü ve kimi zaman kimliğini belirleme veya oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Avrupa'da yeni gelen toplumların adaptasyon sürecine uyum (Integration) kelimesi kullanılırken Amerika'da asimilasyon kelimesi kullanılmaktadır. (Alba, 2005)

1.2.2. Göç: Tarihsel Değişimi ve Sürekliliği

İnsanları göçe zorlayan şartlar, göç etme metotları, hedef ülke ve bölgeler, sürekli değişse de insanların fiziksel olarak yer değiştirmesi tarihsel olarak hep olan bir olguydu. Daha iyi bir yaşam arayışı için insanlar sürekli başka yerlere gitmek zorundaydılar.

Birçok dinin öğretisinde göç önemli bir yer tutmaktadır. Musevilik inancının gelişmesi Mısır'dan çıkıp *vadedilmiş topraklara* erişilmek için yapılan göçün çerçevesinde gelişmiştir. İslam'da ise İslam dinini daha rahat yaşanması için Mekke'den Medine'ye yapılan göç *Hicret* olarak Müslümanların takviminin başlangıcını teşkil etmektedir. Hicret sonrasında Medine'ye yerleşen Müslümanların siyasi bir yapıya bürünmeye başlamıştır.

Günümüzde ulaşım araçlarının gelişmesine bağlı olarak nüfus hareketliliğinin de kolaylaştığı varsayılabilir. Fakat tarihsel olarak bazı insan hareketlerinin nasıl gerçekleştiği henüz açıklanmamıştır. Tam olarak göçün hangi araçlarla gerçekleştirildiği veya göçün nedeni açıklanamamakla birlikte, bir şekilde insanların 12.500 yıl önce Amerika'ya göç ettiği varsayılmaktadır. (Metzjer, 2014) Buna paralel olarak eski Dünya'nın ancak 16. veya 17. yüzyıldan sonra gelişen denizcilik teknolojisiyle ulaştığı birçok adada hali hazırda insanlar yaşamaktaydı.

Yazılı tarihin daha iyi bilinen ve belgelenen ilk kitlesel göçü 16. yüzyıldan itibaren başlayan 20. yüzyıla kadar devam eden Amerika kıtasına olan göç dalgasıdır. 16. yüzyıldan itibaren Dünya üzerinde yeni yerler keşfedilmeye başlanmıştır. Medeniyet ve kültür anlamında Eski ve Yeni Dünya'yı karşılaştırmak mümkün olmasa da savaş gücü olarak eski Dünya daha üstündü ve bu üstünlüğün yardımıyla Avrupalılar yeni bir hayat kurmak, yeni Dünya'nın zenginliklerini yağma etmek veya Avrupa'daki dini baskılardan kaçmak için bu ülkelere göç ettiler. (Fergusson, 2013)

19. Yüzyıla geldiğimizde dünya sanayileşmiş ve sanayileşmemiş (veya gelişmiş ve gelişmemiş) olarak daha belirgin bir şekilde ikiye ayrılmaya başlamıştır. Sanayileşme ilk önce ülkelerdeki kırsal nüfusun şehirlere akın etmesine sebep oldu ve dolayısıyla öncelikle iç göçe sebep oldu. Avrupa ülkelerinde iş gücü kendi kırsal nüfusuyla desteklenemez duruma geldiğinde diğer ülkelere göç antlaşmalarıyla işçi talep edildi veyahut işçiler bu gelir farkının oluşturduğu akıma kapılarak Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'ya göç etmeye başladılar. Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya'ya yönelik Türk göçü bu son itici ve çekici faktörden hareketle başladı ve daha küçük sayılarla günümüzde de devam etmektedir.

Günümüz siyasasında ve sosyolojisinde önemli yeri olan göç günümüz ekonomik, sosyal ve siyasal şartlarına uyum sağlayarak devam etmektedir. çeşitli formlarda devam etmektedir. Castles ve Miller göre günümüzde göç beş temel karakteristiğe bürünmektedir. (Castles & Miller, 2008). Bunlar;

- **Göçün küreselleşmesi:** Göçten iki taraflı olarak etkilenen ülke sayısının giderek artması.
- **Göçün hızlanması:** Nüfus hareketliliğinin giderek artması.
- **Göçün farklılaşması:** Göçün itici ve çekici faktörlerinin çeşitlenmesi ve göç etme şeklinin çeşitlenmesi.
- **Göçün kadınsallaşması:** Daha fazla kadının göç hareketleri içine katılması
- **Göçün giderek siyasallaşması:** Göçün giderek iç ve dış politikanın, güvenlik politikalarının önemli bir başlığı haline gelmesi.

1.2.3. Göç Teorileri

Çok boyutlu ve geniş bir konu olan göçün tek bir teori ile açıklanması mümkün değildir.(Liang, 2006) Bu sebeple bazı yazarlara göre tek bir göç teorisi oluşturulması mümkün değildir. (Arango, 2004)

Bu durumu zorlaştıran birinci konu 'göç' ün birden çok disiplinin alanına girmesidir. Göç demografi, coğrafya, siyaset bilimi, ekonomi ve siyaset biliminin araştırma konuları arasındadır. ((Lebhart'tan aktaran Thieme vdğr., 2007)Her bir disiplin, göçü kendi çalışma alanından inceleyip, kendi terminolojisiyle bir tanım getirmektedir. Bu sebeple sosyal bilimlerde disiplinlerarası düşünme ve çalışma gerektiren konularının başındadır. (Favell, 1998) Örneğin, iktisat alanında göçün

inceleme konusu daha çok işçi dövizleri ve kalkınma arasındaki bağlantılardır. Göç ve kalkınma üzerine son dönemde teoriler geliştirilmekte ve önemli bir başlık oluşturmaktadır. (Haas, 2010) İlk dönem göç teorilerinde iktisat teorisinin etkisi oldukça fazladır. Bu teorileri göçü ve işçi göçünü neredeyse eşanlamlı olarak kullanmıştır.

Göç ve kalkınma üzerine son dönemde teoriler geliştirilmekte ve önemli bir başlık oluşturmaktadır. Bu alan da yapılan çalışmalar tarihsel süreç içerisinde aşağıdaki tabloda belirtilen evrimlerden geçerek günümüze gelmiştir. (Haas, 2008)

Tablo 2 İktisadi Göç Teorilerinin Evrimi⁴

Dönem	Araştırmacıların Genel Görüşü	Göç Politikaları
1973'e kadar	Kalkınma ve Göç Konusuna olumlu yaklaşım	Göçmenlerin eğitim ve tecrübeleriyle geri döndükleri zaman kalkınmaya yardımcı olacakları varsayımı, kısa süreli istihdam amacıyla olumlu bir bakış
1973-1990	Kalkınma ve Göç Konusunda Olumsuz yaklaşım(Beyin göçü, bağımlılık kuramı)	Göç Politikalarının sıkılaştırılması,
1990-2001	Daha karmaşık bir yaklaşım, (ampirik çalışmaların artması)	Şüpheli ve güvenlikçi politikaların artması, Göç Politikalarının sıkılaştırılması
2001-Sonrası	Akademik araştırmaların çok arttığı bir dönem, yaklaşımlar çeşitli.	Diaspora, kalifiye göçmenlerin öneminin kavranması

⁴ Hein De Haas, Main phases in migration and development research and policies

Göçü inceleyen bir diğer disiplin Sosyoloji ise göçün daha çok toplumsal sebeplerini açıklamaya çalışmakta ve göç sonrası oluşan azınlıkların kimlikleri üzerine çalışmalar yapmaktadır. Bu sebeple sosyoloji etnisite, asimilasyon, toplumsal katılım, ulus ötesi milliyetçilik gibi konuları incelemektedir. (Liang, 2006)

Bazı yazarlara göre göçe tek bir çerçeveden bakmak bir çeşit “disiplinel körlüğe” sebep olmakta ve ortak bir göç teorisi oluşturmanın önüne geçmektedir. Bu sebeple özellikle son 20 yılda yapılan akademik çalışmalarda göç çalışmalarına disiplinler arası bir yaklaşımla bakılması gerektiği savunulmaktadır. (King, 2012)

Göç teorilerin analizi genel olarak göçün sebebini açıklayan teoriler ve göçün devamlılığını açıklayan teoriler olarak ikiye bölünmektedir. (Thieme vdğr., 2007)

a) Göçün sebebini Açıklayan Teoriler

Makro Teori

Uluslararası göçün en eski teorilerinden biri olan Makro Teori, İşçi göçünü açıklamaya çalışmaktadır: (Lewis, 1954; Ranis ve Fei, 1961; Harris and Todaro, 1970; Todaro, 1976). Bu teoriye göre işçi göçü, bölgelere göre arz-talepteki değişiklikten kaynaklanmaktadır. İşçi fazlası olan bölgelerde ücret düşüklüğünde dolayı sermaye fazlası olan bölgelere göç edilmektedir. Bu etkileşim sonrası doğal olarak sermaye ağırlıklı ekonomilerde ücretler düşmekte ve emek ağırlık ekonomilerde ise ücretler yükselmekte ve işsizlik düşmektedir. (Kurekova, 2011)

Bu teoriye göre;

- Uluslararası göç ülkelerarasındaki ücret farklarından kaynaklanmaktadır.
- Ücret farkları ortadan kaldırıldığı takdirde göç olmayacaktır.
- Yüksek vasıflı işçi göçü bu kapsamın dışındadır, vasıfsız işçi göçünü tersi bir durum ortaya çıkabilir.
- Uluslararası göç yalnızca işgücü piyasasından etkilenir.
- Göçü kontrol etmek isteyen hükümetlerin elindeki mekanizma işgücü piyasasının yönlendirilmesidir. (Massey vdğr., 2011)

Mikro Teori

Mikro Teori, rasyonel bireylerin daha yüksek bir geri dönüş beklemedikleri için göç ettikleri varsayımıyla göçü açıklar. Bireyler mevcut kalifikasyonlarıyla en verimli olacakları yere göç ederler. Göç tercihinde maliyetleri göz önüne almak zorundadırlar. Bunların, ulaşım, yerleşme, iş arama, yeni dil ve kültüre adapte olma, eski yakınlarını bulma gibi maddi maliyetlerle karşı karşıyadır. Göçmen bütün bu maliyetleri göz önüne alır ve eğer geri dönüşün (net gelirinin) kendisine daha fazla olacağına kanaat getirirse göç gerçekleşir. (Çağlayan, 2006)

Bu teoriye göre;

- Uluslararası göç ülkeler arasındaki gelir ve istihdam oranlarındaki farklılıklardan kaynaklanır.
- Bireyin beşeri sermayesinin karakteristiği göçü artırabilir.
- Bireysellik, sosyal şartlar ve göçün masrafını düşüren teknolojiler sayesinde göç oranı artar. Göçün masrafı düştüğü için net gelir artış gösterir.
- Bir ülkedeki farklı bireyler göç karşısında farklı tepkiler verebilir.

- Aynı şekilde göç alan ve veren ülkeler istihdam piyasasındaki mekanizmalarıyla uluslararası göçü yönlendirebilirler. Göç alan bir ülkede istihdamın zorlaştırılması göçü azaltır. (Massey vdğr., 2011)

Göçün İktisadi Modeli:

Diğer teorilerden farklı olarak bireyin göç kararını tek başına almadığı; kararın, aile ve çevre gibi gruplar tarafından alındığı tezini ortaya atmaktadır. Grup halinde alınan kararın amacı yalnızca geliri maksimize etmek değil, riskleri en aza indirmektir. Aile veya diğer sosyal gruplar işgüçlerini dağıtabilirler. Nitekim ailenin bir bireyi yerel piyasada iş bulurken başka biri göç edebilir. Bu çeşitlilik sayesinde bir ekonomideki olumsuzluktan ez az şekilde etkilenirler. (Lauby ve Stark'tan aktaran Kurekova, 2011)

Bu modele göre;

- Aile, geniş aile veya diğer sosyal gruplar göç analizinin merkezinde yer almaktadır.
- Ülkelerarası ücret farkından ziyade ailelerin risk azaltma çabaları uluslararası göçe sebep olmaktadır.(Massey vdğr., 2011)

İkili İşgücü Piyasası Teorileri

Yukarıdaki modellerden farklı olarak uluslararası göçü bireyin veya ailenin tercihinden değil, endüstrileşmiş ülkelerin işçi piyasalarının kendine özgü(intrinsic) yapılarından kaynaklandığı tezini öne sürmektedir. Piore'ye göre uluslararası göç gelişmiş ülkelerin ekonomik yapısından kaynaklanmaktadır.(Pi1979) Yani itici faktörler değil; çekici faktörler etkili olmaktadır. (Thieme vdğr., 2007)

Merkez Çevre Kuramı(Dünya Sistemleri Teorisi)

Göçün sebebini açıklayan bir diğer kuram olan Merkez-Çevre Kuramı'na göre dünya üzerindeki bölgeler (aynı zamanda ülkeler) gelişmişlik düzeyine göre ikiye ayrılmıştır. Bunun sonucunda merkez ve çevre arasında iş gücü piyasası, sermaye birikimi gibi alanlarda bölgelerarası farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar neticesinde merkezin lehine bölgeler arası bağımlılık ortaya çıkmıştır. Bu bağımlılık geçmişte kolonyal-sömürgeci şeklinde olduğu gibi günümüzde temel yapı ulus-devletler ve kapitalizm üzerine kurulmuştur. (Çağlayan, 2006)

Dünya sistemleri teorisine göre kapitalizm gelişim sürecinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kapitalizm merkezi olan Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'dan diğer bölgelere ulaşarak daha fazla nüfusu kapsayan bir model olmuştur. Böylece toprak, ham madde ve iş gücü Piyasanın kontrolü altına girmesi kaçınılmaz olarak göçe sebep olmuştur. (King, 2012)

Bu teoriye göre;

Uluslararası göç kapitalist piyasa mekanizmasının doğal bir sonucudur ve merkezin çevreye ekonomik olarak etki etmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Uluslararası iş göçü, uluslararası sermaye ve ürün göçünü takip eder. Uluslararası göç daha çok eski koloni-sömürgeci ilişkisi bulunan ülkeler arasında gerçekleşmektedir. Var olan dil, kültür ve yatırım ilişkileri göçü tetikler. Gelişmiş ülkelerin piyasalarını koruma adına yaptıkları insani müdahaleler mülteciliği artırır. (Çağlayan, 2006)

Bu kurama göre uluslararası göç, ücretlerle veya istihdam oranlarıyla alakalı değildir. Piyasa oluşturulması ve küresel ekonominin doğal bir sonucudur. (Massey vdğr., 2011)

b) Göçün Devamını Açıklayan Teoriler

Network Teori

Bu modele göre zaman zaman kurumsallaşmış da olabilen göçmen ağları göçün devam etmesini sağlamaktadır. Böylece ücret farklılıkları ortadan kalksa bile göç devam etmektedir. Diaspora ve göçmen ağlarının varlığı göçmenlerin gidecekleri yeri seçme de etkili olabilmektedir. (Vertovec, 2002)

Kümülatif Teori

Göçün devamlılığını açıklayan bir diğer teori ise kümülatif nedensellik modelidir. Myrdal tarafından ortaya koyulmuş ve Massey tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre göç kendi kendini yenileyebilen ve kendi kendine yeter bir olgudur. En önemli etken göçmen ağları olmakla birlikte eşit dağılmamış beşeri sermaye, göç kültürü de önemli etkenlerdir. (Arango, 2004)

Göç Sistemleri Kuramı

Göçün devamlılığını açıklayan bir diğer kuram ise göç sistemleri kuramıdır. Bu kuramın temel varsayımına göre göç sonrası hem göç alan hem de göç veren ülkelerde sosyal, kültürel, ekonomik ve kurumların yapısı değişmekte ve göçün gerçekleşebileceği bir alan yaratmaktadır. Göç sistemleri teorisine göre göç hareketleri daha önce var olan kolonyal, ticari veya yatırım gibi ilişkilerden kaynaklanmaktadır. (Massey vdğr., 2011)

Tablo 3 Göç Teorileri (Kurekova, 2011)

Teori	Analiz Edilen	Analiz Düzeyi	Değişkenler	Eleştiri-Değerlendirme
Neo-klasik Göç Teorisi	Göçün belirleyici Etmenleri	Makro-Mikro	Ücret ve gelir farklılıkları İstihdam olasılıkları	Mekanik bir şekilde siyaset ve siyasi ajandaları dışlamaktadır. Lineer bir model çizmektedir. Ücretler eşitlenmediği halde göçün devam etmesini açıklayamamaktadır. Piyasa başarısızlıklarını göz ardı etmektedir. Toplumları ve piyasaları homojenize bir şekilde düşünmektedir.
Beşeri Sermaye Göç Teorisi		Mikro	Ücretler, sosyal ve ekonomik yardımlar	Haddinden fazla iyimser. Göç her zaman isteğe bağlı bir şekilde olmamaktadır.
Yeni iktisatlar göç teorisi		Mikro-Orta Düzey	Ücret, gelir dağılımı veya piyasa başarısızlıkları	Kendi başına bir teori değil, neo-klasik teorinin bir eleştirisidir. Uygulanabilirliği kısıtlı ve göç veren ülke önyargısına sahiptir.
Dünya Sistemleri Analizi		Makro-Küresel ve Uluslararası süreçler	Sermaye Akışı sebebiyle yapısal dönüşümler.	Devlet ön yargısı, İtici faktörleri göz ardı etmektedir.

Teori	Analiz Edilen	Analiz Düzeyi	Değişkenler	Eleştiri-Değerlendirme
Çift işçi piyasası teorisi	Göçün belirleyici Etmenleri	Macro: Ulus Devlet Orta düzey	İş gücü talebi, Göç politikaları, İstihdam politikaları	Yalnızca küresel sistemde uygulanabilir, Aynı iktisadi duruma sahip olup farklı göç oranlarını açıklayamamaktadır. İş gücü talebi, Göç politikaları, İstihdam politikaları
Ağ teorisi	Göçün devamlılığı ve yönlülüğü	Orta düzey	Ağlar, diaspora	Teoriden ziyade kavramsal bir çerçevedir. Ağlar göçü dışlayabilir.
Göç Sistemleri Teorisi		Makro	Kalkınma Alanı	Yalnızca betimleyici. Göç sistemlerinin düşüşünü açıklamak için yeterli değil.
Ulus ötesi göç		Ulus ötesi	Ulus ötesi sosyal alanlar	Kavramların yeniliği kuşkulu, Bağımlı değişken üzerinde kurulu bir açıklama

1.2.4. Göç ve Uyum

a) Sosyal Uyum (Entegrasyon)

Sosyal uyum (entegrasyon) göçmen entegrasyonundan daha geniş bir çerçevede değişik kültürlerin bir araya getirilmesi kültürel bütünleşme, dezavantajlı grupların toplumda bu dezavantajlarını giderecek önlemleri kapsamaktadır. (Yalçın, 2002). (Akçadağ, 2011). Bu bağlamda uyum azınlıkların, yerli hakların, kadınların eşit bir birey olarak toplumdaki yerlerini almalarıdır.

Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konsey'e göre **Toplumsal Katılım:** bütün fertlerin diyalog içerisinde barışçıl sosyal ilişkiler sağlamak amacıyla girdiği zorunlu uyum değil, dinamik ve ilkeli bir süreç olarak görülmelidir. Toplumsal katılım amacıyla baskı veyahut asimilasyon politikaları yürütülemez.⁵

Sosyal entegrasyonun alt başlıklarını şu şekilde toplayabiliriz: **etnik entegrasyon**, etnik ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve Aphertheid gibi ırkçı uygulamaların sona erdirilmesi; **eğitim entegrasyonu**, özel eğitim gerektiren öğrencilerin normal okula devam etmelerinin sağlanması gibi başlıkları sıralayabiliriz. (BM Kalkınma Programı)⁶

b) Göçmen Uyumu

Yukarıda belirtildiği gibi uluslararası göç bir birinden oldukça farklı toplumları bir araya getirmektedir. Göçmen uyumu ise yeni gelenlerin toplumdaki rolünü ve kimi zaman kimliğini belirleme veya oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Avrupa'da yeni gelen toplumların adaptasyon sürecine uyum

⁵ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. <http://undesadspd.org/SocialIntegration.aspx>

⁶ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. <http://www.un.org/esa/socdev/csd/2010/resolutions/social-integration.pdf>

(Intergration) kelimesi kullanılırken Amerika'da asimilasyon kelimesi akademik çalışmalarda halen kullanılmaktadır. (Alba, 2005)

Uyum uzunca bir süre göçmenlerin daha önce var olan toplumsal düzen içerisinde homojen kültür ve değer sistemleri içerisinde asimile olma manasında kullanılmıştır. Göçmenlerin tek taraflı bir değişim süreci sonrasında var olan düzene uyum sağlamaları beklenmiştir. (2006)

Son dönemde göçmenlerin uyumunun tek taraflı değil "göçmenlerin ve ev sahibi toplumun birbirleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak gerçekleşen çift yönlü bir süreç" olarak algılanması gerektiği şeklinde değerlendirilmektedir. (Özmen, 2011) Ancak son on yıl içinde, devletlerin göç konusunu güvenlik çerçevesinden değerlendirerek çoğulculuk politikalarının yerine asimilasyoncu politikalara geri dönüşün arttığı gözlemlenmektedir. (İçduygu, 2008)

Bu son on yıllık güvenlikleştirme dönemi göçmenlerin dil eğitiminde göç alan ülkelerin sorumluluklarını yavaş yavaş bıraktıkları bir döneme denk gelmektedir.(Huysmans, 2000) Örnek olarak 2004 yılında Hollanda Türkçe derslerine son vermiş, aynı dönem İngiltere göçmenlerin dil eğitimi aldığı destek okullarına verdiği yardımları kaldırmıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi uyum konusunun iki muhatap toplumu vardır. Bunlardan birincisi göçmenler ve ikincisi göç edilen ülkenin yerel halkıdır. (Öztürk, 2011). Karşılıklı etkileşim sonucunda göçmenlerin yanı sıra yerel halkın dilinde, kültüründe değişikliklerin olması oldukça normaldir (Özmen, 2011). Bugün Türk göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı ülkelerde yemek kültürü konusunda etkileri oldukça fazladır.

Göçmenlerin etkileşim sonrasında toplum içerisinde kendilerini konumlandıklarını değiştirebilir. Bazı göçmenler belli bir seviyede öz kültürlerini koruyarak topluma entegre olurken, bazıları öz kültürlerini tamamen reddederek gönüllü bir asimilasyon sürecine girebilirler. (Berry, 1997) Aynı şekilde göçmenlerin zaruri etkileşim dışında kendilerini ev sahibi ülkenin kültüründen tamamen dışlayabilirler. Son olarak iki kültür arasında tam olarak konumlanamayan bazı göçmenler uç gruplar oluşturabilirler. (Göker & Meşe, 2011)

1.2.5. Kimlik

Kimlik, sözlük anlamında; ‘Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü⁷’ olarak tanımlanmaktadır. Hem psikolojinin hem de sosyolojinin araştırma alanına giren sosyal bir olgu olan kimlik, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler gibi disiplinlerde de incelenmektedir. Farklı kimliklere sahip insanları bir araya getiren göç sürecinin inceleyen sosyoloji gibi disiplinler kimlik olgusunu yoğun bir şekilde kullanmaktadır.

Bir kişinin kimliği din, kültür, eğitim, toplum, aile ve inanç sistemleri gibi sayısız faktörlerden oluşmaktadır. Bu sebeple kimlik çok yönlü karmaşık bir olgudur. (Lee, 2002) Bu şekilde kimlik bireyin belli bir davranış kalıbı içerisinde hareket etmesine sebep olur. (Brown, 2009)

Tajfel ve Turner (1986) tarafından geliştirilen Toplumsal Kimlik Teorisine göre; insanlar kendilerini belli bir grup içerisinde yerleştirir ve kimliklerini bu gruba göre tanımlar. Böylece bireylerin kimlikleri bireysel ve toplumsal çerçeveden

⁷http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.543d227b30a279.89244156

belirlenir. Bireysel ve Toplumsal kimlik iki ayrı olgu olmasına rağmen birbirinden ayrı düşünülemezler. (Tajfel ve Turner'dan aktaran Brown, 2009)

a. Kimliğin çeşitleri

Kimliğin sınıflandırılması farklı disiplinlerde farklı şekiller almaktadır. En temel sınıflandırmalarda bireysel kimlikler, kişisel kimlikler ve ulusal-etnik kimlikler şeklinde yapılmıştır. (Güvenç'ten Aktaran Çağatay, 1996) Bu temel tanımlamada bireysel kimlik kurumlarca insanlara verilen kimliktir ve daha çok hukuki statüyü göstermektedir. Kişisel kimlikler ise daha çok kişinin aidiyetini gösteren ve sosyal psikolojik bir çerçevede tanımlanan kimliklerdir. Son olarak ulusal kimlikler ise soy-sop bağlantıları sonucunda oluşmaktadır. (1996)

Toplumsal kimlik tanımlaması ise Deaux kimlik çeşitlerini şu şekilde incelemektedir. (2001)

- Etnik ve ulusal kimlik
- Toplumsal Cinsiyet
- Cinsel yönelim

Toplumsal cinsiyet (Cinsel kimlik) kişinin kendini tanımlamasına ve dışarıdan tanımlanmasında en başta gelen kimlik çeşididir. Basitçe bir insanın erkek veya kadın olması şeklinde açıklanmaktadır. Bu kimliklere atfen kişinin fiziksel özelliklerini, duygusal olup olmasını veya toplumda hangi rolü üstleneceği gibi varsayımlar oluşturmuştur. Öte yandan bazı düşünürlere göre ise cinsiyet tek başına bir toplumsal kimlik biçimini oluşturmamaktadır. (Deaux, 2001)

Ulusal ve etnik kimlikler ise ilk başta ırk temelli olarak açıklanmaya çalışılmıştır. İrkin sosyal inşa sürecinde nasıl şekillenebileceği fark edildikten sonra bu şekilde kullanım giderek azalmıştır. Bugün etnik tabanlı kategorileştirmeler giderek dil, kültür ve ülke üzerinde yapılmaktadır. Ulusal kimlik ise etnik kimlikle

ilişkili olmakla birlikte farklı bir kimlik tanımlaması olarak kabul edilmektedir. Örnek olarak Finlandiya’da bir kişinin etnik kimliğinin Fin olması veya bu ülkenin vatandaşı olması aynı anlama gelmektedir. Amerika’da ise tersine bir durum söz konusudur. Amerikan ulusal kimliği, farklı etnik kimliklerden sahip insanlardan oluşmaktadır. (Deaux, 2001)

b. Kimlik konusuna teorik yaklaşımlar

Modernlik ve Kimlik

Kimlikle ilgili ilk açıklamalar 17. yüzyıla kadar geri girmektedir. Bu tarihten öncesinde ise "Tüm Dünya Bir Sahnedir, Onu Olduğu Gibi Sev" adlı oyununda Shakespeare kimlik ve kimliklerin farklılığın gibi konulara değinmiştir. Bireyin özne olarak ilk kez Aydınlanma Çağında ele alındığı kabul edilmektedir. Kimliği modernlikle ilişkilendiren yazarlardan Kaufmann’a göre (2004) kimliklerin yükselişi toplumun bireyselleşmesi sonucu oluşmuştur. Geleneksel toplumlarda kimlik sorunu diye bir sorun yaşanmıyordu. (Aka, 2010)

Sosyal İnşacılık

Sosyal İnşacılık daha çok kimliğin oluşma sürecini açıklayan bir yaklaşımdır. Ulusal kimlik, etnik kimlik ve cinsel kimliğin oluşma ve değişme sürecini açıklamaktadır. İnşacılık’a göre bireyler kendileri dışında yer alan Dünya’daki kimlik ve rollere uymanın yanı sıra bizzat bu kimliklerin oluşmasına katkı sağlarlar. Sosyal İnşacılık’a göre bütün toplumsal olgular biz onların toplumsal olarak inşa ettiğimiz için vardır. Örnek olarak Uluslararası İlişkiler disipline göre uluslararası toplumdaki anarşiyi devletler oluşturmuştur. Aynı şekilde kimliklerde sosyal bir şekilde inşa edilmektedir. (Aka, 2010)

Post-Modern Yaklaşım

Post-modern yaklaşım inşacı yaklaşımdaki eksikliklerden yola çıkmaktadır. Yapısalcı yaklaşımın karşılıklı etkileşimle kimliğin açıklamasına karşı çıkan post-modernler bu tür süreçlerde iktidarın önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bununla birlikte bu sürece diğer yan etkenler dâhil edilir ve ajanların rolü tamamen dışlamaz. (2010)

c. Göçmenler ve Kimlik

Göçmen gençlerin toplumsal aidiyeti daha çok etnik grupları ön plana çıkarmaktadır. Bu durum göçmenlerin kendilerini daha çok etnik kimlik üzerinden tanımlamalarına sebep olur.(Chávez ve Guido-Dibrito, 1999) Azınlıkların ve göçmen grupların toplumsal kimlikleri, genellikle bireysel kimliklerinin önüne geçer (Phinney, 1990).

Feuerverger'a göre bu bütün göçmen gruplar için geçerli değildir. 1991 yılında Portekizli, Kanadalı, İtalyan, Koreli, Japon ve Yahudi öğrenciler arasında yapılan araştırmada Yahudi öğrenciler kendilerini tanımlamada etnik kimlik açısından ilk sırada gelirken Japon öğrenciler son sırada yer almıştır. Araştırma sonucuna göre farklı milletlerin farklı seviyede etnik kimlik tanımlamasının net bir açıklaması yoktur. (1991)

d. Etnik Kimlik ve Dil

Göçmenlerin anadillerinde yetkinlikler ve kimlikleri arasında pozitif bir ilişki kuran pek çok araştırma yapılmıştır. (Phinney, vdğr., 2001). Yapılan araştırmalarda anadillerinde yetkin olan göçmenlerin kendilerini daha iyi bir şekilde ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. (Cho, 2000)

Göçmenlerin anadilleri ve kimlikleri açısından yapılan bazı araştırmalar da ise, kimlik tanımlamasına benzer bir şekilde, iki olgu arasındaki ilişki toplumlara göre değişiklik göstermektedir. Örnek olarak ABD'deki Çinli göçmenler arasında anadil yetkinliği Çinli toplum tarafından yapılan kültürel ve sosyal etkinliklere katılımı etkilerken, özgüven ve Çin kültürünün temel değeri olarak görülmemektedir. (Mah, 2005) Aynı şekilde Avustralya'da yapılan bir araştırmada Polonyalı göçmenler Lehçe'yi etnik kimliklerinin önemli bir parçası olarak görürken, Çinli ve Gallerli göçmenler, anadillerini muhafaza etmenin kendileri ve toplumsal kimlikleri açısından önemli olmadığını belirtmiştir. (Smolicz, 1992)

2. BÖLÜM

GÖÇMENLER, EĞİTİM VE DİL

2.1. Eğitim, Göç Ve Uyum

Yeni nesillerin topluma uyum süreci en kolay grup olarak değerlendirebiliriz. Ulus devletlerin var olan değerler sistemini aktarması için en önemli yol zorunlu eğitimlerdir. Bu sebeple zorunlu eğitime tabi tutulan yeni nesil göçmenlerin ülkenin dilini ve kültürel alt yapısını öğrenmesi daha kolay bir süreç olduğu varsayılmaktadır.

Daha sonra dil edinme sürecinde de ele alınacağı gibi göçmen çocukları burada da bir ikilem yaşayacaktır. Bu sorun bir ülke eğitim sisteminin göçmenlere karşın hiç bir ayırım uygulamaması, onları eğitim sisteminde dezavantajlı konumunu düzeltilebilir. Alınan bütün bu önlemler göçmenlerin ana dillerini ve öz kültürlerini korumalarına engel olabilir.

Bu sebeple göçmenler ve eğitim konusunda iki hususa dikkat edilmesi gerekiyor.

- Eğitim Sisteminde göçmenlere karşın kurumsal bir ayrımcılık yapılıyor mu?
- Yapılmadığı takdirde göçmenlerin ana dillerine gereken özen gösteriliyor mu?

2.1.1. Eğitim Sisteminde Göçmenlere Karşın Kurumsal Veya İdari Ayrımcı Uygulamalar

Göçmenler, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve ekonomik durum açısından dezavantajlı gruplardır. Bu sebeple mevcut yasal düzenlemelerde göçmenlere yönelik destekleyici önlemler alınmadığı takdirde göçmen çocuklarının diğer öğrencilerle aynı şartlarda eğitim görme olasılıkları yoktur.

Almanya’da yaşayan bir Türk gencinin Alman vatandaşına göre mesleki eğitime yönlendirilme olasılığı daha fazladır. Bu gibi eleştiriler toplumda var olan sınıfsal farklılıkların yeniden üretilmesine, (Baier ve Pfeiffer, 2008) göçmen ve göçmen olmayanlar arasında kalifiye ve kalifiye olmayan şeklinde bir işgücü dağılımına sebep olmaktadır.

Almanya ele alındığında, Türklerin Almanya’ya göç göçünün işçi anlaşmaları neticesinde gerçekleştiği için Türklerin emek ağırlıklı piyasalarda çalışmaları normal olarak değerlendirilebilir. Fakat Almanya’ya göçün başlangıcından 50 yıl sonra Türk gençlerinin çoğunlukla kendilerini emek ağırlıklı işgücüne yönlendirecek liselere devam etmesi, gelecek nesillerin de yoğun olarak emek ağırlıklı sektörlerde çalışmaya devam edeceğini göstermektedir.

Eğitimde göçmenlere yönelik kurumsal ve idari zorluklar aşağıdaki gibi olabilir;

Beyaz Kaçış

Beyaz Kaçış ilk olarak Amerika’da tanımlanan beyaz nüfusunun etnik olarak karışık bölgelerden homojen beyaz nüfusa sahip uydu kentlere yönelmesi için

kullanılmıştır. Aynı terim daha sonar göçmen kökenlilerden kaçan nüfus içinde kullanılmaya başlanmıştır. (Boustan, L. P. 2010)

Okul ayrışımı

Okul ayrışımı beyaz kaçışların en belirgin sonuçlarından biri olmuştur. Bazı aileler göçmenlerin çok olduğu bölgelerdeki okullara gitmesi sonucunda başarısız olacağını düşündükleri çocuklar dolayısıyla daha az geçmenin bulunduğu bölgelere göç etmeye başlamıştır. (Clotfelter, 2004)

Ayrımcı İskan Politikaları

Aynı şekilde göçmen kökenlilerin belli bölgelerde toplanmasına yönelik politikaların sonucu olarak bazı okullarda göçmen kökenli öğrenci sayısı oldukça fazla olmuştur. Bu okullarda öğrencilerden beklentilerin düşük olması öğrencilerin istenil düzeyde dil ve akademik başarı sağlamalarını engellemektedir. Göçmenlerin dışlanması konusunun en belirgin sonucudur. (Harrison, vdğr.,2005)

Bu tür bir iskan hareketliliği aynı şekilde tercih edilen okular içinde geçerlidir. Beyaz Kaçış'ın okullardaki hali bir velinin evini değiştirmeden çocuğunu öğrencilerin etnik veya sosyal altyapısını beğenmemesi dolayısıyla çocuğu daha homojen bir öğrenci nüfusuna sahip bir okula göndermesidir. (Boustan, L. P. 2010)

Görüldüğü üzere *Beyaz Kaçış, Ayrımcı İskan Politikaları ve Okul Ayrışımı* birbiriyle ilişkili başlıklar olup, göçmen kökenli öğrencilerin belli okullarda toplanmalarına sebep olmaktadır. Göçmenlerin eğitim durumunu etkileyen hususlar üzerine yapılan birçok araştırmada bütünleşik okullarda okuyan göçmen kökenli öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. (NESSE, 2008)

- Sınıfı arkadaşlarının akademik başarıya etkisi (Farley (2006)
- Akademik olarak daha başarılı öğrencilerle birlikte olan azınlık mensubu öğrencilere daha başarılı olmaktadır. (Wells ve Crain 1997) ;
- Bütünleşik okullarda başarı oranları ayrılmış okullara göre daha iyidir. (Cohen 1995,1993);
- Bütünleşik okula nakledilen öğrenciler daha başarılı olmaktadır. (Ortfield vdğr. 1991; Slavin 1985; Wortman ve Bryant 1985);
- Bütünleşik okullardaki azınlık grubu mensuplarının üniversiteye gitme ihtimali daha yüksektir. (Wells ve Crain 1997; Ortfield ve Eaton 1996).

Eğiticilerin Yeterliliği ve Beklentileri

Kurumsal ve yasal düzlemde ne kadar önlem alınıralsa alınsın eğitimim merkezinde öğretmen ve öğrenci ilişkileri yer almaktadır. Bu sebeple eğiticilerin çok kültürlülük, çok dillilik bağlamında tecrübeli ve bilgili olması gerekmektedir. Buna karşın Avrupa’da eğitimcilerin ve okulların artan göçmen öğrenci sayısına hazırlıklı olmadıkları, öğretmen yetiştirme sistemlerinde bu hususun yeterince dikkate alınmadığı belirtilmiştir. (Verma, vdğr., 2002)

Eğiticilerle ilgili diğer bir husus eğiticilerin göçmen öğrencilerinden beklentilerinin daha düşük olmasıdır. Yapılan birçok araştırmada öğretmen beklentilerinin öğrencilerin başarılarında önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. (Farley (2005), Schofield (2006) ve Stevens (2007))

Farley’e göre: “Öğretmenler bazı öğrencilerden daha çok beklerken bazı öğrencilerden daha az başarı bekler. Sonuç olarak daha çok başarı beklediği öğrenciyle daha fazla etkileşime girer ve beklentiler gerçek olur.”(Farley 2006)

Okul Düzeylerinin Belli Seviyelere Ayrılması

Dünya'daki eğitim sistemleri öğrencileri başarılarına göre erken yaşta farklı düzeylerdeki okullara ayırabilmektedir. Bunun en biline örnekleri Almanca konuşulan coğrafyadaki üçlü sistem olan Gymnasium, Realschule ve Hauptshule ayrıdır. Almanya'da öğrenciler 10 yaşından itibaren akademik başarıları, öğretmenlerin beklentileri gibi hususlar dikkate alınarak bu üç okuldan birine yönlendirilmektedir.

Almanya'da bazı eyaletlerde ise bu ayırım kaldırılmaya başlanmıştır. Bu eyaletlerde yapılan akademik çalışmalarda göçmen kökenli öğrencilerin başarıya göre okul ayrışımı olmayan sistemlerde daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. (Diefenbach, 2005)

2.1.2. Göçmenlerin Başarı Düzeyini Etkileyen Diğer Etmenler

Ailenin Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Yapısı

Göçmen çocuklarının okulda başarısız olmaları genellikle ailenin eğitimde başarı için gerekli ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye sahip olmamasıdır. Özellikle iş gücü göçü çerçevesinde göç eden göçmenlerin toplumda yalnızca ekonomik olarak değil aynı zamanda sosyal ve kültürel açıdan dezavantajlıdır. (NESSE, 2008) Ekonomik sermayeden farklı olarak sosyal ve kültürel sermayenin kazanımı ve transferi daha uzun bir sürede gerçekleşmektedir. (Bourdieu, 1979) Aynı zamanda Kültürel sermayenin kapsamı ve öğelerinin toplumlara göre değişmesi dolayısıyla kültürel sermayede geri kalmışlık değil farklılıktan söz edilmelidir. (NESSE, 2008)

Okul Öncesi Dönemde Gelişme Bozuklukları

Düşük gelirli ve göçmen kökenli ailelerin çocuklarının aşağıdaki hususlarda diğer ailelerden gelen çocuklara göre dezavantajlıdır. Leseman tarafında yapılan araştırmada okul öncesi dönemde aşağıdaki etkenlerin göçmenleri olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir;

- Ailenin ev içinde kullandığı dilin farklı olması,
 - Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması dolayısıyla dil kullanımının kısıtlı olması (daha az kelime kullanılması vb.),
 - Ailenin geleneksel yöntemlerle çocuğun gelişimini sekteye uğratması.
- (Leseman (2002, 18)

Ayrımcılık

Göçmen çocuklarının okuldaki başarılarının olumsuz olarak etkileyen bir diğer husus da ayrımcılıktır. Ayrımcılık göçmen öğrencilerin haksız ve eşit olmayan muameleye tabi tutulmalarıdır. Ayrımcılık, kurumsal anlamda yukarıda yer alan *ayrımcı iskan politikaları* şeklinde tezahür edebileceği gibi bireysel anlamda islamofobi, antisemitizm, yabancı düşmanlığı sonucunda göçmen öğrencilere haksız muamele gösterilmesidir. 2004 yılında yapılan Avrupa Birliği tarafından hazırlanan *Göçmenler, Azınlıklar ve Eğitim* başlıklı raporda eğitimde göçmenlerin ve azınlıkların eğitimde görece olarak daha başarısız olmalarının sebebinin ayrımcılık olduğunu ampirik çalışmalarla net olarak ortaya koymanın zor olduğunu belirtmiştir.

(EUMC 2004, 3)

2.1.3. Türk Öğrencilerin Karşılaştığı Genel Sorunlar

Yurtdışına Türk Göçü: Tarihsel Süreç ve Genel Karakteristikler

Türk işçilerin Batı Avrupa ülkelerine göçü 1960'ların başında başlamıştır. İlk olarak geçici bir statüde "misafir işçi" olarak kabul edilmişlerdir. 2. Dünya savaşı sonrası Avrupa'nın hızlı bir ekonomik kalkınma sürecine girmesi iş gücü açığı meydana getirmiştir. (Gelekçi, 2011) Bu dönem aynı zamanda Türkiye için hızlı bir nüfus artışı, kırdan kente göç ve işsizliğin arttığı bir döneme denk gelmiştir. (Somuncu, 2006) Bu itici ve çekici faktörler neticesinde Türkiye'den yurtdışına göç 1960'lı yıllardan itibaren kitlesel bir hal almıştır.

1961 yılında Almanya ile başlamak üzere çeşitli Avrupa ülkeleri ile işgücü anlaşmaları imzalanmıştır. Bun antlaşmalarda Türk işçilerin Geçici olarak bu ülkelerde kalması planlanmış fakat Türk vatandaşlarının bir kısmı gittikleri ülkelere yerleşmeye karar vermiştir. Daha sonra Aile Birleşimi yoluyla eş ve çocuklarının yanlarına alan Türk işçileri göçün daha da kalıcı bir hal almasını sağlamıştır. (Gelekçi, 2011)

Tablo 4 Türkiye'nin Avrupa Ülkeleri İle İmzalamış Olduğu İkili İşgücü ve Sosyal Güvenlik Anlaşmaları⁸

ÜLKELER	İŞGÜCÜ ANLAŞMALARI	SOSYAL GÜVENLİK ANLAŞMALARI
Almanya	30 Eylül 1961	30 Nisan 1964
Avusturya	15 Mayıs 1964	12 Ekim 1966
Belçika	16 Temmuz 1964	4 Temmuz 1966
Hollanda	19 Ağustos 1964	5 Nisan 1966
Fransa	8 Nisan 1965	20 Ocak 1972
İsveç	10 Mart 1967	2 Eylül 1977
İngiltere		9 Eylül 1959
İsviçre		1 Mayıs 1969
Danimarka		13 Kasım 1970

Tahmini olarak Avrupa'da 4 milyon, Kuzey Amerika'da 300 bin, Avustralya'da 150 bin ve Orta Doğu'da 200 bin olmak üzere yaklaşık 5 milyon Türkiye kökenli yurtdışında yaşamaktadır.⁹

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yurtdışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları, 1973, s. 18-29.

⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa

Genel Karakteristikler;

OECD tarafından hazırlanan ***Göçmenlerin Eğitimi Üzerine Tematik Değerlendirme*** başlıklı raporda Türk Göçmenlerin eğitimdeki başarı durumunu da açıklayan aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır. (2009)¹⁰

- Birinci nesil Türkiye kökenliler, fiziki güce dayalı endüstriyel sektörlerde çalışmak üzere Avrupa'ya göç etmiştir. Bunun en önemli sebebi büyük çoğunluğunun eğitim seviyesinin düşük olması ve mesleki eğitime sahip olmamalarıdır.
- Birinci nesil Türkler ev sahibi ülkenin dilini ve iletişimini bilmediğinden kendi kültürel çevrelerinde kapalı bir toplum oluşturmuşlardır. Böylece toplumun geri kalanından ayrışan bir göçmen grup ortaya çıkmıştır.
- Ailelerin eğitimsel altyapı ve yaşam standartları çocuğun okul başarısını ve uyumunu etkilemektedir. Ev sahibi ülkeler bu insanlar için kapsamlı bir program geliştiremediğinden, Türk toplumu uyum konusunda bazı sıkıntılar çekmektedir.
- Anadilini çok iyi konuşamayan ve bulunduğu ülkenin diline tam hâkim olamayan nesillerde (özellikle 2. ve 3. nesil) aile ve okul içi iletişim zayıflamış, eğitimdeki başarısızlıklar göçmen çocukların özel eğitim isteyen okullara yönlendirilmesine sebep olmuştur.
- 3. Nesil Türk anne-babalar halen ekonomik olarak üretken olup; eğitimlerini tamamlamaya çalışıyorlar veya tamamlamışlardır. Fakat buldukları ülkenin dilinde okuma, anlama, yazma sentezlemede yetersizlerdir. Bunun sebebi bu kişiler çoğunluğunun dil eğitimi yeterliliğine tam sahip olmayan göçmenlerin oluşturduğu okullara gitmeleridir.

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.oecd.org/turkey/43901805.pdf>

2.2.1. Eğitim Sistemi İçinde Türk Öğrencilerin Başlıca Sorunları

Yurtdışı vatandaşların ortak özelliklerini sıralamak mümkün olmakla birlikte her bir ülke eğitim sistemi için ayrıca değerlendirme yapılması gerekmektedir. Ülkelerin kurumları, eğitim sistemleri, Türklerin sosyo-ekonomik durumları gibi hususlar değişiklik gösterecektir.

Bu sebeple Amerika, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde gönüllü asimilasyon kavramı karşımıza çıkarken, özellikle kıta Avrupa ülkelerinde eğitim sistemindeki bazı uygulamaların kurumsal ayrımcılık şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Aynı şekilde Amerika, Kanada gibi ülkelere göç eden vatandaşlarımızın akademik ve profesyonel iş göçü olduğu için burada yaşayan Türk Vatandaşlarının çocukların diğer öğrencilerden daha başarılı olmaktadır.

2009 yılında OECD tarafından yayınlanan rapora göre Türk göçmenlerin başlıca eğitim sorunları aşağıdaki gibidir; ¹¹

1. Okul öncesi eğitime katılma oranındaki düşük seviye,
2. Anadilini istenen düzeyde kullanamadığından dolayı kültürel uyumsuzluk ve iletişim sorunları,
3. Akademik yönelimin olmaması ve çoğunluğunu göçmelerin oluşturduğu okullara devam ettiği için eğitim dilini öğrenmede nispeten başarısız olma,
4. Dildeki yetersizliğin sebep olduğu iletişim ve davranış bozuklukları ve özel eğitim isteyen okullara devam edenlerin sayısının kısmen fazla olması,
5. Eğitimde erken ayrıştırma uygulayan ülkelerdeki başarısızlığın sonucu olarak okul terk oranlarının fazla olması,

11

6. Mesleki eğitimlerini tamamlayan ancak bir işyerinde staj yapma imkânı bulamayan işsiz gençler,
7. Anavatanları hakkında, müfredatlardaki veya ders kitaplarındaki hoş olmayan ifadeler yüzünden özgüven eksikliği yaşamaları ve benliklerindeki olumsuzluklar,
8. Kültürel diyaloga açık olmayan ve göçmen öğrencilerden pek de beklentisi bulunmayan öğretmenlerin negatif etkisi,
9. Velilerin çocukların eğitimlerine yönelik ilgisinin istenilen düzeyde olmaması,
10. Göçmen çocukları dikkate alan kurumsallaşmış tedbir yöntemlerinin eksikliği yüzünden, yaşanılan ülkedeki danışmanlık, uyum ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği. (OECD, 2009)

Söz konusu rapordaki başlıklar incelendiğinde birçok başlığın diğer göçmen öğrencilerle aynı olduğu görünecektir. Bazı sorunlar ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir.

Örnek olarak;

- Başta ABD ve Fransa olmak üzere bazı ülkelerin müfredatlarında yer alan Ermeni soykırımı iddiaları Türk öğrencilerin öz kimlikleriyle ilgili olan bu iddialar dolayısıyla sorunlar yaşamaktadır.
- Almanya’da anaokullarının genellikle kiliseler tarafından işletilmesi bazı vatandaşlarımızın çocuklarını okula gönderme konusunda dini hassasiyetler dolayısıyla tereddütte düşürmektedir.

- Almanya'daki Türk öğrenciler öğretmenlerin düşük beklentileri sonucunda mesleki eğitime yönlendirilmekte, gelişim dönemindeki farklılıklar dikkate alınmadan özel eğitim gerektiren okullara gönderilmektedir.
- Fransa'da göçmen kökenli öğrencilerin staj yeri bulmakta zorluk çekmektedir. Yapılan araştırmaya göre göçmen kökenli bir başvurunun 8 kat daha fazla reddedilmektedir.

2.2. Göçmenlerin Dili Edinimi Ve Eğitimi

Göç ve göçmenlikle ilgili akademik çalışmalarda ve uyum politikalarında dil eğitimi/edinimi konusu daha çok buldukları ülkenin dilini öğrenmeleri noktasında değerlendirilmektedir. Eşit katılım noktasında göçmenlerin dil edinimi ülkede istihdam edilebilmesi ve sosyal ve hukuki haklarını doğru kullanabilmesi için bir ön şart olarak kabul edilmektedir. (Alba, 2005)

Toplum içerisinde daha iyi bir yer edinmek Göçmenlerde bu sebeple hem kendileri hem de çocukları için bir an önce dil ülke dilini edinmenin yoluna aramaktadır. Bazı aileler daha da ileri giderek anadilini konuşmasının engellemeye çalışmaktadır. Aynı konu bazı ülkelerin göçmen dili politikalarına da yansımaktadır. Beşeri sermayesi yüksek olmayan dillere karşı bir ayrımcılık yapılarak göçmen dilini öğrenmenin örneğin Almanca diline engel olduğu savını ön görmektedir. Bu bazı ülkelerde açıkça dile getirilirken bazı ülkelerde örtülü bir şekilde uygulanmaktadır.

2.1. Göçmen Dillerinin Tanımlanması

Göçmenler bir toplum içerisinde yeni bir etnik azınlık oluştururlar veyahut daha önce var olan bir gruba dâhil olurlar. Ev sahibi ülkeler bu oluşan yeni toplumsal azınlıkların dillerini farklı bir şekilde tanımlamaktadır. Bu ülkenin göçmenlere yönelik izlediği siyasaya paralel olarak geliştirilen bir tanımlama olabilmektedir.

Son dönem yaygın olarak kullanılan tanımlamalar *göçmen dili*, *köken dili*, *toplum dili*, *evde konuşulan dil(ev dili)* gibi tanımlardır. Almanya’da bazı eyaletler anadil kelimesini kullanırken bazı eyaletler ise köken dili tanımlamasını yerleştirmeye çalışmaktadır. ABD’de yaygın olarak kullanılan tanım köken dilidir. İngiltere’de ise toplum dili (community language) kullanılmaktadır. (Borland, 2005)

Köken Dili (Heritage Language)

Köken dili belirli bir toplumsal yapı içerisinde toplumda baskın olarak kullanılmayan dildir. Baskın olarak kullanılması eğitimde, devlet işlerinin yürütülmesinde kullanılmayan diller olarak tanımlanmaktadır. (Wiley’den aktaran Peyton vdğr., 2001) Çeşitli toplumlarda köken dillerine farklı statüler verilmektedir.

ABD’de İngilizce dışındaki dillere *azınlık dili* olumsuz bir çağrışım yaptığından tercih edilmemektedir. Köken diline alternatif olarak kullanılan terimler ise toplum dili ve ev dilidir. (home language) (Baker ve Jones, 1998)

Joshua Fishman ABD’deki dillerin tarihsel ve sosyal gelişimlerine göre üç farklı kategoriye ayırmaktadır. (2001)

- Göç kaynaklı köken dilleri: Ülkeye dışarıdan gelen göçmenlerin sahip olduğu dillerdir.

- Yerli dilleri ise Amerika kıtasında Amerikalılar gelmeden önce kullanılan dilleridir.
- Kolonyal köken dilleri ise İngilizce dışında koloni döneminde Amerika kıtasına taşınan dillerdir.

Bazen göç kaynaklı ve kolonyal kökenli diller aynı olabilmektedir. Örneğin İspanyolca ABD için hem göç kaynaklı hem de kolonyal köken dilidir. (Fishman, 2001)

Avrupa'da ve yerel ülke dilinin dışında kalan diller yabancı diller, yerel dil, ve gelinen ülke dili olarak üç gruba ayrılmaktadır. **Yabancı Diller**, Almanca, Fransızca, İspanyolca gibi gelişmiş ülkelerin dilleridir. **Yerel Diller**, Avrupa ülkelerinde yer alan ulusal azınlıkların dilleridir. **Gelinen Ülke Dilleri**, Göçmen nüfusun geldikleri ülkenin dilidir. (Hélot, 2003)

2.2.2. Dil Kullanımı ve Aidiyet

Kimlik

Bir kişinin kimliği din, kültür, eğitim, toplum, aile ve inanç sistemleri gibi sayısız faktörlerden oluşmaktadır. Bu sebeple kimlik çok yönlü karmaşık bir olgudur. (Lee, 2002) Bu şekilde kimlik bireyin belli bir davranış kalıbı içerisinde hareket etmesine sebep olur. (Brown, 2009)

Tajfel ve Turner (1986) tarafından geliştirilen Toplumsal Kimlik Teorisine göre İnsanlar kendilerini belli bir grup içerisinde yerleştirir ve kimliklerini bu gruba göre tanımlar. Böylece bireylerin kimlikleri bireysel ve toplumsal çerçeveden belirlenir. Bireysel ve Toplumsal kimlik iki ayrı olgu olmasına rağmen birbirinden ayrı düşünülemezler. (Tajfel ve Turner'dan aktaran Brown, 2009)

Göçmen gençlerin toplumsal aidiyeti daha çok etnik grupları ön plana çıkarmaktadır. Bu durum göçmenlerin kendilerini daha çok etnik kimlik üzerinden tanımlamalarına sebep olur.(Chávez ve Guido-Dibrito, 1999) Azınlıkların ve göçmen grupların toplumsal kimlikleri, genellikle bireysel kimliklerinin önüne geçer (Phinney (1990),

Feuerverger'a göre bu bütün göçmen gruplar için geçerli değildir. 1991 yılında Portekizli, Kanadalı, İtalyan, Koreli, Japon ve Yahudi öğrenciler arasında yapılan araştırmada Yahudi öğrenciler kendilerini tanımlamada etnik kimlik açısından ilk sırada gelirken Japon öğrenciler son sırada yer almıştır. Araştırma sonucuna göre farklı milletlerin farklı seviyede etnik kimlik tanımlamasının net bir açıklaması yoktur. (1991)

Etnik Kimlik ve Dil

Göçmenlerin ana dillerinde yetkinlikler ve kimlikleri arasında pozitif bir ilişki kuran pek çok araştırma yapılmıştır. (Phinney, vdğr., 2001). Yapılan araştırmalarda ana dillerinde yetkin olan göçmenlerin kendilerini daha iyi bir şekilde ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. (Cho, 2000)

Göçmenlerin ana dilleri ve kimlikleri açısından yapılan bazı araştırmalar da ise, kimlik tanımlamasına benzer bir şekilde, iki olgu arasındaki ilişki toplumlara göre değişiklik göstermektedir. Örnek olarak ABD'deki Çinli göçmenler arasında ana dil yetkinliği Çinli toplum tarafından yapılan kültürel ve sosyal etkinliklere katılımı etkilerken, özgüven ve Çin kültürünün temel değeri olarak görülmemektedir. (Mah, 2005) Aynı şekilde Avustralya'da yapılan bir araştırmada Polonyalı göçmenler Lehçe'yi etnik kimliklerinin önemli bir parçası olarak görürken,

Çinli ve Gallerli göçmenler, anadillerini muhafaza etmenin kendileri ve toplumsal kimlikleri açısından önemli olmadığını belirtmiştir. (Smolicz, 1992))

2.2.3. Uluslararası Hukukta Göçmen Dilleri

Mahalli ve uluslararası hukuk kaynakları incelendiğinde göçmen dillerine ilişkin mevzuatın azınlık dillerine ilişkin mevzuata nispeten daha az olduğu görülmektedir. Bu sebeple göçmen dilleri hakkında teorik ve hukuksal çerçeveden değerlendirilmesinde azınlık dilleri üzerine yazılan literatürün incelenmesi gerekmektedir.

Göçmen dilleri ve diğer azınlık dillerinin uluslararası hukukta korunmaları iki farklı teorik çerçeveden değerlendirilmektedir.(Dunbar, 2008) Birinci olarak dil bir bireyin kimliğinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Birey, gelişimini tamamlaması için dilini ve kültürünü geliştirecek sağlıklı bir çevreye ihtiyaç duymaktadır. Toplumda bu tür imkânlar daha çok dil ve kültürel olarak çoğunluğu oluşturan gruplar için vardır. Bu sebeple toplumdaki farklılıkları gözetmeyen (difference blind) bir dil politikası yerine çeşitliliğin farkında olan bir dil politikası geliştirilmelidir. Geliştirilecek bu politikalarda yalnızca ulusal azınlık dillerini değil, göçmen dillerini de kapsamalıdır. (Keller, 1998)

Uluslararası hukukta azınlıklık dillerinin korunmasını gerektiren diğer bir temel dayanak ise lengüistik çeşitliliktir. Lengüistik çeşitlilik dayanağının insan haklarından değil doğrudan dilin varlığından ve tıpkı biyolojik çeşitlilik gibi dilin çeşitliliğinden gelmektedir. Tarihsel süreçte oluşturulan bilgi birikiminin aktarılması için önem arz etmektedir. (Skutnabb-Kangas, 2002)

Robert Dunbar, Uluslararası Hukuk'ta dillerin korunmasının kapsamını ve diğer alanlarla irtibatını şu başlıklar altında anlatmaktadır. (2001)

- Ayrımcılık yapmama,
- Koruma ve asimile etmeme,
- Temel hak ve özgürlüklere tam erişim: Adil yargılanma hakkı, Fikir hürriyeti, Toplanma ve dernek kurma hakkı.

Uluslararası Hukuk Mevzuatı

Azınlık dillerine ilişkin Uluslararası Hukuk mevzuatı iki farklı kategoride değerlendirilmektedir. Birinci kategoride lengüistik toleransa yönelik İkinci Dünya Savaşı sonrasında imzalanan uluslararası metinler ve ikincisi azınlıklara yönelik pozitif ayrımcılık yapılmasına yönelik maddeler bulunduran metinler. (Dunbar, 2008)

İnsan Hakları sözleşmeleri çerçevesinde azınlık dili haklarını lengüistik toleransla açıklayan uluslararası metinler.

- Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi¹²
- Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi¹³

Azınlık dinlerine yönelik pozitif ayrımcılık yapılarak korunmasını hedefleyen

Uluslararası Metinler

- AGİT Kopenhag Deklarasyonu¹⁴

¹² Universal Declaration of Human Rights

¹³ International Covenant on Civil and Political Rights

¹⁴ Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE (the "Copenhagen Declaration")

- Birleşmiş Milletler Ulusal Veya Etnik, Dinsel Veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri
- Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi, Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities - the Framework Convention¹⁵
- Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı¹⁶

¹⁵ Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities - the Framework Convention

¹⁶ European Charter for Regional or Minority Languages

Göçmen Dillerine Yönelik Mevzuat

— *Göçmen İşçi Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi*¹⁷

1977 yılında Avrupa Konseyi bünyesinde imzalanan antlaşma göçmen işçilerin hukuki hakları üzerine yapılmış öncü antlaşmalardan biridir. İmzacı devletlerarasında Türkiye’de bulunmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin 1979 yılında antlaşmayı uygun bulmuştur.

Göçmen işçilerin yolculuk, oturma izni, çalışma izni, sağlık hakları, Aile birleşimi hakları gibi temel konular antlaşmada geniş bir çerçevede yer almaktadır. Antlaşmanın *Göçmen İşçinin Anadili Öğretimi* başlıklı 15. Maddesi, imzacı devletlere, göçmenlerin anadili eğitiminde tedbir alma zorunluluğu getirmektedir.

Madde 15 “Âkit taraflar, yapılacak orta/k bir anlaşma ile göçmen işçilerin çocuklarına, başka öğretiler arasında, anadil öğretilmesi için özel kurslar düzenlenmesi konusunda harekete geçeceklerdir.”

— *Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme*¹⁸

Uluslararası hukukta imzalanmış göçmenlere ilişkin başlıca antlaşmalardan biridir. 1990 yılında Birleşmiş Milletler bünyesinde imzalanmış fakat 2003 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye’nin 1999 yılında imzaladığı antlaşmayı ve Türkiye Büyük Millet Meclisi 2004 yılında uygun bulmuştur.

¹⁷ European Convention on the Legal Status of Migrant Workers

¹⁸ United Nations Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families

Antlaşmanın Kayıtlı ve Kurallara Bağlı Durumda Bulunan Göçmen İşçiler ve Aile Fertlerinin Diğer Hakları başlıklı 4. bölümünde Madde 45, 3 ve 4. Bendinde göçmenlerin anadil haklarına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

“Madde 45 (3) İstihdam Devletleri, göçmen işçilerin çocuklarının anadillerini ve kültürlerini öğrenebilmelerini kolaylaştırmaya gayret gösterirler. Orijin devletler de bu amaç için olanaklar ölçüsünde işbirliği yaparlar.

Madde 45 (4) İstihdam Devletleri, gerektiğinde orijin Devlet ile işbirliği halinde göçmen işçilerin çocuklarının anadil eğitimleri için özel programlar sağlayabilirler.”

— 25 Temmuz 1977 Tarihli AB Direktifi (77/486/EEC) *Göçmen İşçilerin Çocuklarının Eğitimleri*

Avrupa Ekonomik Topluluğu bünyesinde yayınlanan ve bugünkü bütün AB üye ülkeler için bağlayıcılığı olan direktif, AB üye ülkelerinin göçmen işçilerin çocuklarına orijin ülke dil ve kültürünü öğretecek çalışmalarda bulunma yükümlülüğü getirmektedir.

2.2.4. Göçmenlere Yönelik Dil Politikalar

Yağmur (2005) göçmen dili politikalarını dört farklı şekilde tanımlamaktadır; çoğulcu, medeni (civic), asimilasyonist ve etnik ideolojiler. Çoğulcu yaklaşımda Kanada ve Avusturalya gibi ülkeler göçmen dillerine büyük önem vermekte ve aktif bir şekilde göçmenlerin anadillerini öğrenmelerine destek olmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ise Medeni (civic) ideolojiler modelinde göçmenlerin ev sahibi topluma uyumunu bekler ve göçmenlerin kendi dil ve kültürlerini koruma konusunda ne onlara engel olur ne de destek verir.

Asimilasyonist ideoloji ise dilsel olarak azınlıkların çoğunluğu oluşturan toplum içinde eritilmesini hedefler. Harmuth Esser ise benzer bir şekilde bu politikaları kısıtlı çift dillilik, tek dilli ayrışma, asimilasyon ve yetkin çift dillilik olarak dörde ayırmaktadır. (Bkz. Tablo 5) (2006)

Tablo 5 Göçmenlere Yönelik Dil Politikaları

		Ülkeye Uyum	
		Evet	Hayır
Etnik Uyum	Gruba	Yetkin Çift dillilik	Tek Dilli Ayrışma
		Asimilasyon/Tek dilli asimilasyon	Kısıtlı Tek Dillilik

Asimilasyonist politika yürüten ülkeler örtülü veya açık bir şekilde çok dilliliği reddeder ve göçmenlerin köken dillerini unutmalarını ister. Bu politikalar iki stratejiyle yürütülür; (Yağmur, 2005)

1- Yasaklama, Görmezden Gelme Stratejisi: Kamusal alanda ve eğitimde azınlık diline yer vermemek.

2- Değer Azaltma Stratejisi: Azınlık dilinin beşeri sermaye ve akademik olarak değersiz olduğunu hissettirmek.

2.3. Türkiye'nin Yurtdışı Vatandaşlara Yönelik Dil Politikası

2.3.1. Hukuki Mevzuat ve İlgili Kurumlar

a) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

Bilindiği üzere normlar hiyerarşisine göre en üst kanuni metin olan Anayasa bir ülke idaresinin temel ilkelerini kapsamaktadır. Bunun birlikte 1982 TC Anayasası doğrudan yurtdışında yaşayan vatandaşlarına atıf yapan 62. Maddesiyle, Türkiye nüfusunsun % 8-9'nu oluşturan yurtdışı vatandaşların ülke idaresinde özel bir yerinin olduğunu göstermektedir.

MADDE 62-

Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.

İlgili madde incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti yurtdışında yaşayan vatandaşların eğitim, sosyal güvenlik ve birtakım diğer kültürel haklarını anayasal güvence altına almıştır. Bu sebeple Türkiye'deki vatandaşlarına bu hizmetleri sunan kurumların kanunlarında yurtdışı vatandaşlara yönelik tedbirlerin alınması için ibareler yer almaktadır.

b) Milli Eğitim Bakanlığı

Yurtdışı Vatandaşların Türkçe eğitiminden birinci derece sorumlu olan Bakanlık'ta bu görev Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. İlgili genel müdürlüğün kanununda bu görev şu şekilde belirtilmektedir;

Yurtdışında bulunan vatandaşlarımızın ve çocuklarının; öncelikle millî ve kültürel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almak, buldukları ülkenin eğitim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmaları bakımından gerekli eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla gerekli tedbirleri almak.¹⁹

Bu birimin koordinatörlüğünde Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışında Türkçe derslerinde okutulacak müfredatın belirlenmesi ve materyallerinin oluşturulmasından birinci derece sorumlu kurumdur. 4. Bölümde yer alan Türkçe derslerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları kullanılmaktadır.

¹⁹ <http://abdigm.meb.gov.tr/www/gorevlerimiz/icerik/18>

Milli Eğitim Bakanlığı aynı zamanda Bakanlıklararası Kültür Komisyonu tarafından atanacak öğretmenlerin seçim ve atama işlemlerini yürütmektedir. Seçilen öğretmenlerin oryantasyon programını hazırlayan Milli Eğitim Bakanlığı aynı zamanda bu öğretmenlerin yurtdışındaki özlük işlemlerini yürütmektedir. Yurtdışına atanan bu öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurtdışı teşkilatı olan Eğitim Müşavirlikleri ve Ataşelikleri koordinasyonunda görev yapmaktadır.

c) Dışişleri Bakanlığı

Dışişleri Bakanlığı'nda yurtdışı vatandaşlara ilişkin konulara Konsolosluk İşleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki Yurtdışı Yaşayan Vatandaşlar ve Emlak Genel Müdür Yardımcılığı ilgilenmektedir. Bu genel müdür yardımcılığına daire başkanlıkları Bakanlığın ihtiyacına göre değişiklik göstermekle birlikte farklı bölgelerdeki Türk Vatandaşlarına ilişkin hususlarla ilgilenmektedir.

Dışişleri Bakanlığı doğrudan yurtdışı vatandaşların Türkçe eğitimine yönelik bir hizmet sunmamaktadır. Vatandaşlarımızın bulunduğu ülkelerle gerekli girişimlerde bulunarak Türkçe derslerinin düzenlenmesi konusunda görevlidir. Dışişleri Bakanlığı koordinasyonunda gerçekleştirilen konsolosluk istişareleri toplantılarında vatandaşlarımız anadillerinin korunmasına ilişkin konular görüşmelerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

d) Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

Yurtdışında yaşayan vatandaşlara ve tarihsel süreç içerisinde birlikte yaşadığımız soydaş ve akraba topluluklara yönelik bir politika geliştirilme zorunluluğu neticesinde kamu diplomasisi ve diaspora politikasında kurumsallaşmaya neticesinde 1992 yılında TİKA ve 2010 yılında YTB kurulmuştur.

YTB kuruluş kanunu gereğince doğrudan yurtdışındaki vatandaşlara yönelik çalışmalar yürütmekte ve mevcut kurumların çalışmalarını koordine etmektedir. YTB kuruluş kanununun Yurtdışı Vatandaşlar Daire Başkanlığının görev ve yetkilerinin anlatan 8. Maddesi Başkanlığa yurtdışı vatandaşlara yönelik öz kültürlerine korumalarına yardımcı olacak ve Türkiye'yle bağlarını güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapmakla görevlendirmektedir.

Madde 8.

- a) Yurtdışında yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının, kaybettirme hâlleri dışında vatandaşlıktan çıkmış olanların ve 29/5/2009 tarihli ve 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanununun 28 inci maddesi gereği Türk vatandaşlarına tanınan haklardan aynen yararlananların, ülkemizle sosyal, kültürel ve ekonomik bağlarını muhafaza etmeleri ve geliştirmeleri için gerekli çalışmaların ilgili kurumlarla eşgüdüm içinde yapılmasını sağlamak.
- ç) Yurtdışında yaşayan vatandaşların ve kaybettirme hâlleri dışında vatandaşlıktan çıkmış olanların, öz kültürlerini kaybetmeden toplumsal hayata katılmaları için bilinçlendirme faaliyetlerini yaparak veya yaptırarak, yaşadıkları ülkelerle uyumlu bir hâlde varlıklarını sürdürmelerini teminen, gereken her türlü çalışmaların ilgili birimler, meslekî yapılanmalar ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte yapılmasını sağlamak

5978 sayılı Başkanlık Kuruluş Kanunu doğrudan Türkçe öğretimine ilişkin ifadelere yer vermemektedir. Bununla birlikte Türkçe yurtdışı vatandaşların Türkçe öğrenimine ilişkin yapılacak çalışmalar yukarıda yer alan maddelerdeki hususlar açısından son derece önemlidir. Yurtdışı vatandaşların hem öz kültürlerini korumaları hem de Türkiye ile olan bağlarını güçlendirmeleri ana dillerine yönelik yetkinliklerinin devam ettirilmesiyle mümkündür.

Desteklenen Projeler

YTB görev alanına giren konularda hem doğrudan proje destekler vermekte hem de gerekli idari veya yasama işlemlerinin yapılması için koordinasyon görevini yerine getirmektedir. Yurtdışı vatandaşlara yönelik hedefleri olan ve YTB tarafından desteklenen projelerin yaklaşık % 50'si Türkçe ve Türk Kültürü eğitime yönelik projelerdir.

Okul Öncesi Eğitimde Çift Dillilik

3-6 Haziran 2011 tarihinde *Okul Öncesi Eğitimde Çift Dillilik-Çok Kültürlülük* başlıklı çalıştay yapılmıştır. Bu çalıştayın sonuç bildirgesi doğrultusunda desteklenecek projelerde okul öncesi dönemdeki çocukların hem Türkçe'yi hem de bulunduğu ülke dilini birlikte geliştirebileceği eğitim programlarına öncelik verilmesine karar verilmiştir. Buna göre okul öncesinde çift dilliliği hedefleyen materyallerin geliştirilmesi ve eğitimcilerin yetiştirilmesine yönelik projeler desteklenmiştir.

Bununla birlikte başta Almanya olmak üzere çeşitli ülkelerde okul öncesinde çocukların Türkçe bilgilerinin artırmayı hedefleyen anaokullarının kurulması bizzat desteklenmişti. 3. Bölümde anlatılan Lalezar Anaokulu bu okulların başında gelmektedir.

Destek Okullarında Türkçe Dersleri

Başkanlık tarafından desteklenen projelerde görülen ikinci başlık 4. Bölümde incelenen destek okullarına yönelik verilen projelerdir. Bu projelerde hedef okul derslerine yardım amaçlı yapılan kurslarda aynı zamanda Türkçe öğretimi yapılmasıdır.

Eğiticilerin Eğitimine Yönelik Proje Destekleri

4. ve 5. Bölümde yer alan Destek Okulları ve Seçmeli Türkçe derslerine bazı ülkelerde mahallen öğretmen görevlendirilmektedir. Başkanlığımızca bu yönde desteklenen projelerde mahallen görevlendirilen öğretmenlerin göçmenlere yönelik anadil eğitimi, iki dilli eğitim vb. konularda yeterliliklerinin artırılmasına yöneliktir.

Başkanlığımız Koordinasyonunda Yürütülen Çalışmalar

Okul Öncesi Eğitimde Çift Dillilik

Yukarıda da belirtildiği gibi Başkanlığın Türkçe eğitimi konusunda yaptığı ilk çalışma ilgili kamu kurumları ve akademisyenlerin bir araya geldiği Okul Öncesi Eğitimde Çift Dillilik-Çok Kültürlülük çalıştaydır. Bu çalıştay neticesinde alınan kararlar aşağıdaki gibidir.

1. Dil eğitimi ve öğretimi konusu ailenin eğitimini de kapsayan bir süreçtir. Dolayısıyla çocukların dil gelişiminde aileler, özellikle anneler çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple Almanya genelinde ailelere yönelik farkındalık oluşturma hareketi başlatılmalı ve dilin gelişimi, çok dillilik ve okul öncesi eğitimin önemi gibi konularda konferanslar, aile ziyaretleri vb. etkinlikler gerçekleştirilmelidir. **(Aile Eğitimi)**

2. Türkiye kökenli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, çocukları hem örgün eğitime hazırlayan hem de anadillerini ve kültürel değerlerini koruyup geliştirecekleri imkânlar sunan okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması teşvik edilmelidir. **(Çok dilli- Çok Kültürlü Anaokulları)**

3. Almanya'daki STK'lara, eğitimci ve işadamlarına yönelik bu alanda faaliyet göstermelerini teşvik edici konferans ve toplantılar düzenlenmelidir.

4. Çocukların içinde buldukları ortam, yaş ve gelişimleri göz önünde bulundurularak her iki dil ve kültürü dikkate alan eğitim materyalleri geliştirilmelidir. **(Materyal Geliştirme)**

a. 0-3 yaş arası çocuklara yönelik aileler için Türkçe materyaller,

b. 3-6 yaş arası çocuklar için her iki dili ve kültürel değerleri dikkate alan okul öncesi eğitim materyalleri,

c. Türklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde bu materyallere ulaşabilecekleri kütüphaneler,

5. Aileleri bilinçlendirmek için anadil ve eğitim konusunda bazı materyaller ve eğitici bilgi kitleri hazırlanmalı ve bu kitlerin sadece mevcut ailelere değil potansiyel ebeveynlere (aile birleşimi ile yurtdışına gidecek gençlere) dağıtılmalıdır. **(Bilgi Kitleri)**

6. Uluslararası Örgütlerle (UNICEF vb.) ne gibi işbirliğine gidilebileceğinin araştırılarak bu yönde adımlar atılmalıdır.

7. Türkiye kökenlilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde faaliyet gösteren büyük sosyal yardım kuruluşlarıyla (Der Paritatsiche, AWO vb.) anlaşarak bu kuruluşlara ait anaokullarında çocukların anadilini ve kültürünü dikkate alan programların geliştirilmesi ve uygulanması sağlanmalıdır. **(Paket Programlar)**

8. Çocukların ve ailelerin faydalanabileceği, anaokulu eğitimcilerinin yöntem ve materyallerini paylaşacakları Türkçe-Almanca Web portalı ve interaktif medya uygulamaları geliştirilmelidir. **(WEB Portalı ve İnteraktif Uygulamalar)**

9. Gerekli ihtiyaç analizlerinin yapılarak Türkiye kökenli öğrencilerin anaokullarında eğitimcilik mesleğine çeşitli kanallarla (burs vb.) özendirilmeleri sağlanmalıdır.

10. 2013 yılında 1-3 yaş arası çocuklara kreşlerde (krippe) yer hakkı verilecektir. Bu hak Almanya genelinde 3-6 yaş arası çocuklar için daha önceden tanınmış olup önümüzdeki süreçte oldukça fazla anaokulu eğitimcisine ihtiyaç duyulacaktır. Bu çerçevede bu alanda çalışacak Türkiye kökenli eğitimcilerin çok dillilik ve çok kültürlülük konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır. **(Eğitici Eğitimi)**

11. Bu alanda faaliyet gösteren kişi, kurum ve kuruluşlara çok dillilik ve çok kültürlülük konusunda rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunacak oluşumların kurulması ve bu sayede bir bilgi ve iletişim ağının oluşturulması sağlanmalıdır. **(Ağ Oluşturma)**

Yurtdışı Türkçe Eğitimi Kurumlararası Koordinasyon Toplantısı

Ocak ve Nisan aylarında yapılan toplantılarla Türkiye’de yurtdışı vatandaşların Türkçe eğitimi konusunda katkı sağlayabilecek kurumlar toplanmış ve aşağıdaki kararlar alınmıştır. Buna göre ilgili kurumlar arasında farklı çalışma grupları oluşturulmuştur.

Yurtdışındaki vatandaşlarımıza Türkçe öğretimi öncelikli olarak;

- Dışişleri Bakanlığı,
- Milli Eğitim Bakanlığı,
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı,
- Yunus Emre Enstitüsü

gibi kurumlarımızın görev ve sorumlulukları arasındadır. Diğer kurumlarımızın da gerekli gördüğü takdirde katkıları aranacaktır.

Toplantı sonunda alınan kararların faaliyete dönüştürülmesi için aşağıdaki çalışma grupları oluşturulacaktır.

a) Müfredat Geliştirme Çalışma Grubu: Yurtdışındaki vatandaşlarımıza Türkçe öğretimi için yapılacak müfredat çalışmaları Yunus Emre Enstitüsü'nün sorumluluğunda yapılacaktır. Başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer kurumlar gerekli katkıyı sağlayacaktır.

b) Eğitimcilerin Eğitimi: Mevcut Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu veya mahallen görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda çalışmalar yürütülecektir.

c) Web Portalı ve İnteraktif Uygulamalar Çalışma Grubu: Hazırlanacak müfredatlar uygun, çocukların ve ailelerin faydalanacağı çok dilli materyallerin ve uygulamaların geliştirilmesi amacıyla MEB Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü sorumluluğunda çalışmalar yürütülecektir.

d) Türkçenin Anadil ve Seçmeli Dil Dersi Olarak Okutulması Çalışma Grubu: Dışişleri Bakanlığımızın öncülüğünde ikili ve çoklu görüşmelerde konu öncelikli olarak ele alınıp ilgili ülkelerle işbirliğine gidilmenin yolları aranacaktır.

e) Aileler ve STK'ların Bilinçlendirilmesi Çalışma Grubu: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı öncülüğünde Türkçe Eğitimi konusunda bilinçlendirici çalışmalar yapılacak ve bu amacı güden projeler desteklenecektir.

6- Yurtdışında eğitim almış Türkçe ve Türk Kùltürü dersleri verebilecek kişilerin sözleşmeli olarak istihdam edilebilmesi amacıyla gerekli mevzuat değişikliklerinin yapılması için çalışmalar yürütülecektir. Yurtdışında sosyal bilimler bölümlerinden mezun gençlerimizin Türkiye’de formasyon alarak bu ùlkelerde görevlendirilmesi için “Uluslararası Türkçe Öğretmenliği” projesi gibi bir proje başlatılacaktır.

7- Gençlerimizin Türkçelerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlamak amacıyla kùltür gezileri ve Türkçe yaz kampları benzeri projeler başlatılacaktır.

3. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖÇMEN DİLİ EDİNİMİ VE ÖĞRETİMİ

3.1.Çift Dilli Çocuklarda Dil Edinimi

Dil başta düşünme, hatırlama, kavrama, algılama gibi bilişsel süreçlerin önemli bir ögesidir. Çocuklar doğdukları andan itibaren buldukları toplumların dilini belli bir süre içerisinde edinmektedir. Bu süre bazı faktörlere bağlı olarak her bir çocuğa göre değişmektedir. Bu faktörler arasında Aile'nin eğitim durumu, çocuğun fizyolojik gelişimi gibi unsurlar yer almaktadır. (Yazici & Temel, 2011)

Çift dilli çocuklarda ise çocuk sosyal etkileşimleri sonucu birden fazla dile muhatap olmaktadır. Tek dilli çocuklara benzerlik göstererek iki dilli sosyal çevrede yetişen çocuklar “algı, dikkat, bellek, muhakeme ve problem çözme gibi” becerileri kullanarak dili edinirler. (Yazici & Temel, 2011)) İki dillilik üzerine yapılan çalışmalar genel olarak sosyolojik iki dillilik üzerine yapılmaktadır. Çocukların erken yaşta yabancı bir dil edinmesi bu kapsamın içinde yer almamaktadır.(Perani vdğr., 1998)(Berry, 1997)

Çocuklar doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilmektedir. Zaman geçtikçe bunun yerine etrafında duyduğu sesleri taklit ederek dil edinimi sürecine devam eder. İki dilli çevrede yetişen çocuklar ise farklı dillere maruz kaldıklarında her iki dili eşzamanlı olarak edinmeye başlar. Sonuç olarak iki dile maruz kalan çocuklar tek dile maruz kalan çocuklarla aynı süreçten geçerek dil edinimlerini tamamlamaktadır. (Perani vdğr., 1998)

İki dilli sosyal çevrede yetişen çocuklar her iki dilde de etkin bir şekilde kullanabildikleri gibi, dillerinin birini diğerinden daha etkin bir şekilde edinebilirler.

Bir dile maruz kalma süresinin veya bir de etkileşim kurduğu kişi sayısının daha fazla olması çocuğun iki dilden birine daha yetkin olmasına sebep olmaktadır. (Watson'dan aktaran: Yazıcı & Temel, 2011)

3.1.1. Çift Dilliliğin çeşitleri

Bütün aileler ve toplumlar benzer farklı etnik ve dil yapısına sahip olabileceği için iki dili çocuklarında dile maruz kaldıkları sosyal çevreye ve aileye göre farklı bölümlere ayrılmaktadır. Çift dilliği bu şekilde farklı bölümlere ayrılması Susanne Romaine tarafından yapılmıştır. Romaine'ye göre çift dillilik 6 farklı şekilde olabilir. (Romaine, 1994)

a. Bir İnsan Bir Dil

Ebeveynler: Ebeveynler farklı anadillere sahipler ve diğer dile belli bir seviyede hâkimdirler.

Toplum: Ebeveynlerden birinin dili toplumdaki hâkim dildir.

Strateji: Ebeveynler doğuştan itibaren çocukla kendi anadillerinde konuşurlar.

b. Dominant olmayan Ev dili- Bir dil bir yaşam alanı

Ebeveynler: Ebeveynler farklı anadillere sahiptir.

Toplum: Ailelerden birinin dili toplumdaki hâkim dildir.

Strateji: Ebeveynler çocukla hâkim olmayan ev dili ile konuşurlar. Ev dışında ise (özellikle kreşte) çocuk tamamen baskın dile maruz kalır.

c. Toplum desteği olmayan Baskın olmayan Ev dili

Aile: Ebeveynler aynı ana dile sahiptirler.

Toplum: Toplumdaki Baskın dil Ailenin dili değildir.

Strateji: Ebeveynler çocukla kendi anadillerinde konuşurlar.

d. Baskın Dil olmayan İki dilli aileler

Aile: Ebeveynler farklı anadillere sahiptir.

Toplum: Baskın dil her iki dil de değildir.

Strateji: Her bir ebeveyn çocukla kendi dili ile konuşur.

e. Yerli Olmayan Aileler:

Aile: Ebeveynler aynı dili paylaşır.

Toplum: Baskın dil Ebeveynlerin dilidir.

Strateji: Ebeveynlerden biri çocuğu kendi dili olmayan dilde konuşur.

f. Çift Dilli Toplumlarda Çift Dilli Aileler

Aile: Ebeveynler çift dillidir.

Toplum: Toplumun bir kısmı çift dilli olabilir.

Strateji: Aileler code switch yapar ve dilleri karıştır.

3.2. Çift Dilli Eğitimde Aile İçi Yöntemler

Bir önceki çift dillilik çeşitlerine bakılmaksızın aile içi en iyi yöntem çocuğun iki dile de düzenli bir şekilde maruz kalmasıdır. Maruz kalma süresi ve hangi alanlarda hangi dile maruz kalacağı ailenin tercih edeceği bazı metotlar mevcuttur.

Bunlar;

— Bir İnsan Bir Dil Yöntemi

— Bir Dil Bir Alan Yöntemi

- Yer ve Zaman Modeli
- Eş Zamanlı Öğrenme (Karışık Öğrenme)

Bir İnsan Bir Dil Yöntemi

İlk olarak 1902 yılında Fransız dil bilimci Maurice Gramont tarafından bu tanım ortaya konulmuştur. Bu sebeple Grammont Presibi o olarak da bilinmektedir. Daha sonra Fransızca'dan diğer dillere “bir kişi bir dil” veya “bir ebeveyn bir dil” (Örn: İng. One Person One Language, One Parent One Language;) şeklinde doğrudan tercüme edilmiştir. Maurice Gramont'a göre ilk baştan iki dili de öğrenmeye başlayan çocukta code switch ve diğer karışıklıkların önüne geçilmesi sağlanacaktır. (Barron-Hauwaert, 2004)

1908 yılında kendisinde çift dilli çocuğu hakkında tavsiye isteyen bir arkadaşına aşağıda verdiği cevap metodun ilk tanımlamalarından biri olarak kabul edilmektedir.

“Çocuğa hiçbir şey öğretilmesine gerek yok. Konuşulması gerektiğinde iki dilden öğrenmesini istediğin dilde onunla konuş. Fakat anahtar nokta, her brin dilin farklı bir kişi tarafından temsil edilmesi gerekiyor. Örnek olarak sen yalnızca Fransızca konuş Annesi ise Almanca. Rollerini asla değiştirmeyin. Böyle yaptığımız takdirde iki dili hiç zorlanmadan ve herhangi bir eğitime gerek duymadan öğrenecektir.” (Gramont'tan aktaran (Barron-Hauwaert, 2004)

Modelin Avantajları:

Bu modelin çocuklar için en büyük avantajı hem toplum dilini hem de anadilini paralel olarak edinmesi sonucunda toplumsal alanda ve geniş aile çevresiyle daha iyi bir iletişim kurmasını sağlar.

Esnek bir model olan Bir Dil Bir İnsan Modelinde eğer ebeveynlerin her ikisi birbirinden ve toplumdan farklı bir anadile sahipse anne baba kendi anadilleriyle çocukla konuşurlar. Toplum dilini ise çocuk eğitim, kamusal alan vb. aile dışı ortamlarda öğrenerek üç dilli bir şekilde yetişebilir. (Pearson, 2008)

Modelin Zorlukları ve Dezavantajları

Pearson'a göre çocukların dil edinimi sürecinde iki dili sağlıklı bir şekilde ayırt edip ve kullanabilir. Bununla birlikte ailenin dil kullanım düzeyine bağlı olarak çocuk bu iki dili kullanırken diller arasında karışıklık yaşayabilir. (2008)

İkinci bir zorluk göçmen dilini kullanan ebeveynin çocukla geçirdiği süre az olduğu takdirde, çocuktaki anadil düzeyi toplum diline nazaran yeterince gelişmeyecektir. (Hicks, 2013)

3.2.1. Bir Dil Bir Alan Modeli (Evde Azınlık/Göçmen Dili Modeli)

Evde Göçmen Dili Modeli daha çok her iki ebeveynin aynı dili konuştuğu ve ailenin dilinin toplumdaki baskın dilden farklı olduğu ailelerde kullanılmaktadır. Bu modelde her iki ebeveynin çift dilli olduğu kabul edilir. Aile çocuğuyla evde kendi diliyle konuşur. Toplumsal hayatta ise çocuk ülkede baskın olan dile maruz kalır. Eğitim, geniş aile ve toplumsal diğer araçlar çocuğun baskın olan dile maruz kalma süresini belirler. (Cunningham-Andersson & Andersson, 1999)

Göçmen ailelerin kendi dillerini kullanmaları uzun bir süre olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bunun sebebi olarak evde anadiline maruz kalan çocukların ülke dilinde tam olarak yetkinlik kazanamamaları olarak gösterilmektedir. Artık anadilin ikinci dil edinme ve öğrenme sürecine katkıları daha net bir şekil ortaya koyulduğundan akademisyenler tarafından bu yöntem önerilmektedir. (Pearson, 2008)

a. Modelin Avantajları:

Bir dil bir alan dili modelin en belirgin avantajı çocuk hem kendi bireyleriyle, hem geniş ailesiyle hem de orijin ülkedeki yakınlarıyla daha sağlıklı bir iletişim kuracaktır. Bu modelde anadile maruz kalma süresi bir dil bir insan modeline göre daha fazladır. Bu da anadildeki yetkinliğini kelime dağarcığını olumlu etkileyecektir. Sonuç olarak bu modelde yetiştirilen bir çocuk diğer modellere kıyasla anadilini daha iyi konuşacaktır. (Cunningham-Andersson & Andersson, 1999) Aynı zamanda çocuğun evde ebeveynlerle aynı dili konuşması, ailenin başka bir baskın dilin olduğu bölge veya ülkeye gittiğinde avantaj sağlayacaktır. (Pearson, 2008)

Bu modelin aileler tarafından tercih edilmesinin bir diğer sebebi, ev dışında ülke diliyle çocukla iletişim kurma imkânı vermesidir. Bazı aileler yalnızca toplumsal alanda da anadilde konuşmaya tercih etmekle birlikte de bu modelin verdiği toplumsal alan da iki dili de konuşma esnekliği büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Modelin Dezavantajları ve Zorlukları:

Ülke dilinin eğitim, medya ve kamusal alandaki baskınlığı neticesinde çocuğun dil tercihi ailenin istekleri dışına çıkabilmektedir. Bu sebeple çocuğun ev

ortamında baskın dili kullanma eğilimi artabilmektedir. (Cunningham-Andersson & Andersson, 1999)

3.2.2. Diğer Modeller

En yaygın kullanılan yukarıdaki iki modelin yanı sıra Yer ve Zaman Modeli ve Eş Zamanlı Öğrenme (Karışık Öğrenme) modelleri de ebeveynler tarafından kullanılmaktadır.

Yer ve Zaman Modelinde aile okul öncesi eğitim kurumlarıyla da işbirliği halinde dilin kullanıldığı zaman veya mekânı ikiye ayırır. Zaman olarak sabah bir dilde, öğleden sonra ikinci dilde iletişim kurulur. Aynı şekilde birinci hafta anadilde yapılan sosyal kültürel çalışmalar ikinci bir hafta farklı mekânlarda toplum dilinde yapılır. Bu modelde bazı aileler zaman değişimini birer yıllık farklı şehir ve bölgelerde yaşamak şeklinde gerçekleştirmektedir. (Pearson, 2008)

Eşzamanlı Öğrenme Modeli belirgin bir şekilde tanımlanması yapılmamakla birlikte, ailenin çocukla iletişim için konuya göre farklı bir dilde konuştuğu modeldir. Bu modeli kullanan aileler aile içi konuları anadilde, okul veya toplumla ilgili konuları ülke dilinde konuşurlar. (2008)

3.3. Çift Dilli Okul Öncesi Eğitimi Kurumları

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim modelleri birden çok dile veya kültüre sahip azınlık (veya göçmen) grupların ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Genelde dil ve kültür olarak toplumdaki baskın gruba ait olmayan dezavantajlı gruplar (azınlıklar, göçmenler, vb.) için düzenlenmiştir. (Baker, 2006) Bununla birlikte çocuklarının ikinci bir dil edinimi için oluşturulan çift dilli eğitim modelleri

de mevcuttur. Türkiye’de büyük şehirlerde Almanca, İngilizce, Fransızca eğitim yapan pek çok okul öncesi eğitim kurumu mevcuttur. (Rodriguez vdğr., 1995)

Çift Dilli Eğitimde birden çok model kullanılacağı gibi anadil ve ülke dilindeki dil gelişimi hedefi farklılıklar göstermektedir. Çift dilli eğitimde bu yönde aşağıdaki gibi stratejiler izlenebilir.

Tablo 6 Çift Dilli Eğitim Stratejileri (Baker, 2006)

Eğitim Hedefi	Öğrencinin Anadili	Eğitim Dili	Sosyal ve Eğitimi diller	Linguistik Hedefler
Dahil etme	Azınlık Dili	Toplum Dili	Asimilasyon	Dominant Dilde
Diller arası geçiş	Azınlık Dili	Azınlık dilinde çoğunluk diline geçiş	Asimilasyon	Toplumsal Dilde Tek dillilik
Dahil Etme	Toplum Dili	Çift Dillilik, Başta azınlık diline daha fazla ağırlık veriliyor.	Çok dillilik	Çift Dillilik
Dilin Korunması	Azınlık Dili	Tek Dililik, Azınlık Diline ağırlık verilerek	Dilin korunması ve çok dillilik	Çift Dillilik

Göçmen ailelerin çocuklarının her hâlükârda okul öncesi eğitim almaları gerektiği pek çok araştırma tarafından ortaya koyulmuştur. (Haskins vdğr., 2011) Göçmen çocukların evdeki iki dilli ortamlarının, okulöncesi eğitim kurumlarında devam ettirilmesi anadilin muhafazası ve ülke dilinin öğrenilmesinde en etkin metotlardan biri olarak gösterilmektedir. (Konflikte, 2005)

İki dilli çocukların yetkin bir şekilde dil edinmeleri aile ortamı dışında okul öncesi eğitim kurumlarında (kreş, gündüz bakımevi, anaokulu vb.) desteklenmesi gerekmektedir. Bu konu da Lambert;

“Geliştirilen iki dilli eğitim programlarının anaokulları ve ilköğretim birinci sınıfta anadili ile yapılmalıdır. Anadil iki dilli eğitim

programlarıyla kendi başına gelişebilecek duruma getirilmelidir. Bu yöntem göçmen grupların kendi kimliklerinin bilincine varmalarını sağlayacaktır. Böylece kültürünün kaybolacağını düşünen göçmen grupların da ikinci dil öğrenimi için olumsuz motivasyonları önleyecektir.” (Lambert’ten aktaran Temel ve Yazıcı, 1983; 102-103).

Baker (2001) okul çift dilli öncesi eğitim kurumlarını güçlü ve zayıf modeller olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Zayıf modellerde çocuk azınlık diline sahip olan çocuğun ülke diline ve kültürüne asimilasyonu amaçlanır veya çocuklar yalnızca anadillerinde eğitim alırlar. Güçlü modellerde çocuğun hem iki dilde hem iki kültürde eğitimi amaçlanır. Çift dilli ve çift kültürlü eğitime uygun ortam oluşturularak çocukta dengeli bir çift dillilik sağlanır. (Schwartz vdğr., 2010) Çift dilli anaokullarının dil edinimi üzerine yapılan araştırmalar bu tür okullara devam eden öğrencilerin her iki dilde de yetkinliklerini artırdıklarını gözlemlenmiştir. Bu kapsamda Türk öğrenciler için yapılan bir araştırma mevcut değildir.

Türk vatandaşları da bu konuda yöntemler geliştirmektedirler. Henüz bu okullara devam eden öğrenciler üzerinde yapılmış çalışmalar mevcut değildir. Türkçe literatürde bu tür çalışmalara rastlanmazken İngilizce Literatürde bu tür çalışmalar Çinli, Hispanik, Koreli göçmenler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalardan biri de 1995 yılında yapılan “İki Dilli Okul Öncesi Eğitimin İspanyolca Konuşan Çocuklar’ın Dil Gelişimi Üzerine Etkileri’dir”. (Rodriguez, vdğr., 1995)

Bu araştırmada çoğunluğu Meksika kökenli olan 3-5 yaş arası 50 İspanyolca konuşan çocuk arasında yapılmıştır. Bu çocukların 30’u çift dilli bir anaokuluna

devam ederken 20'si herhangi bir anaokuluna gitmemiştir. Eğitim programında İngilizce % 30 ve İspanyolca % 70 oranında kullanılmıştır. (1995)

Araştırma neticesinde 50 çocuğun tamamının iki dilde de gelişim sağlamıştır. Çift dilli anaokuluna giden çocukların İngilizce bilgileri daha fazla gelişmiştir ve İspanyolca ile karışıklık yaşamamaktadırlar. Aynı zamanda daha önce yapılan çalışmalara paralel olarak çift dilliliğin bilişsel sürece herhangi bir zararının olmadığı ortaya çıkmıştır. (1995)

3.3.1. Vatandaşlarımız tarafından kurulan Çift Dilli Eğitim Okulları

Yurtdışında Türk vatandaşlarına yönelik okul öncesi dönemde çift dillilik amaçlayan okulları 3 farklı modele ayırabiliriz.

Çift Dilli Anaokulları

Bu model ideal olarak çift dilli bir çift dilli anaokulları girmektedir. Çift dilli anaokullarında uygulanacak metotları iki farklı şekildedir. Birinci yöntem iki farklı dili farklı gün veya zamanlarda kullanılmasıdır. Bu yöntemde haftanı bazı günlerinde anadilde bazı günlerinde ise ülke dilinde eğitim yapılır. İkinci yöntemde ise iki farklı dil için iki öğretmen sınıfta mevcuttur ve her bir aktivite artarda iki dilde yapılır. Türklere yönelik bu tür okulları aşağıdaki okulları sıralayabiliriz.

Kinderparadise (Berlin- Almanya)

Kinderparadise Almanya'da adlı anaokulunda hem Almanca hem de Türkçe bilen öğretmenler görevlendirmekte yukarıda belirtilen ikinci metotla eğitim verilmektedir. Okul yöneticileri anadil “çocukların ne kadar iyi anadillerine hâkim olurlarsa, Almancayı öğrenmeleri daha kolay olur” prensibiyle anadil temelinde

Almanca öğretmeyi amaçlamaktadırlar.²⁰ Anaokulunda aynı zamanda Arapça, İspanyolca, Çekçe ve İtalyanca eğitim verilmektedir.²¹

Yalnızca Türkçe Desteği Veren Anaokulları

Bu gruba giren anaokulları genellikle Türk girişimci veya STK'lar tarafından kurulan ülke dilinde eğitim vermekle birlikte öğrencilere Türkçe eğitim desteği sağlanmaktadır. Bu destek aşağıdaki şekilde olabilmektedir.

- Haftada bir veya iki gün oyun saatleri
- Türkçe konuşan bir öğretmen bulundurma
- Veya anaokulu düzeyinde belli saatler Türkçe Dersleri

Lalezar Kindergarten (Mannheim-Almanya)

2014 Ocak ayında 40 kişiye faaliyet gösteren Lalezar hem çift dilli hem de çok kültürlü eğitim politikası yürütmektedir. Baden-Württemberg Eyaleti Eğitim Bakanlığı müfredatına göre eğitim veren anaokulunda Türkçe belirli saatlerde verilmektedir.

Ülke dilinde eğitim yapan anaokullarına ek olarak Türkçe okul öncesi eğitim veren anaokulları

Bu modelde yarım gün ülke dilinde anaokuluna devam eden çocuklar öğleden sonra farklı anaokullarından toplanarak yalnızca Türkçe eğitimi veren anaokullarına getirilmektedir. Bu aynı şekilde hafta sonu oyun grupları şeklinde düzenlenen anaokullarını da dâhil edilebilir.

²⁰Ayrıntılı Bilgi için Bkz: <http://paradiesvoegel.eu/presse/tuedesb/>

²¹

Bu türde en belirgin örnekler İngiltere’de ortaya çıkmaktadır. Veliler kamu fonlarıyla çocuklarını haftada yalnızca 15 saat anaokuluna gönderebilmektedir. Bu sebeple öğleden sonraları için ailelerin kreş, anaokulu ve gündüz bakım evi ihtiyaçları doğmaktadır.

Axis Eğitim Vakfı (Londra – İngiltere)

İngiltere’de Axis Eğitim vakfı bünyesindeki 5 farklı anaokulu yaklaşık 200 öğrenciye bu kapsamda eğitim vermektedir. Buna göre sabah İngilizce anaokuluna devam eden öğrenciler öğleden sonra yalnızca Türkçe eğitim veren bu okullara devam etmektedir. Okullarda verilen eğitim İngilizce okul öncesi eğitime paralel olarak gerçekleştirilmektedir.

4. BÖLÜM

ÖRGÜN EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDEKİ TÜRKÇE DERSLERİ

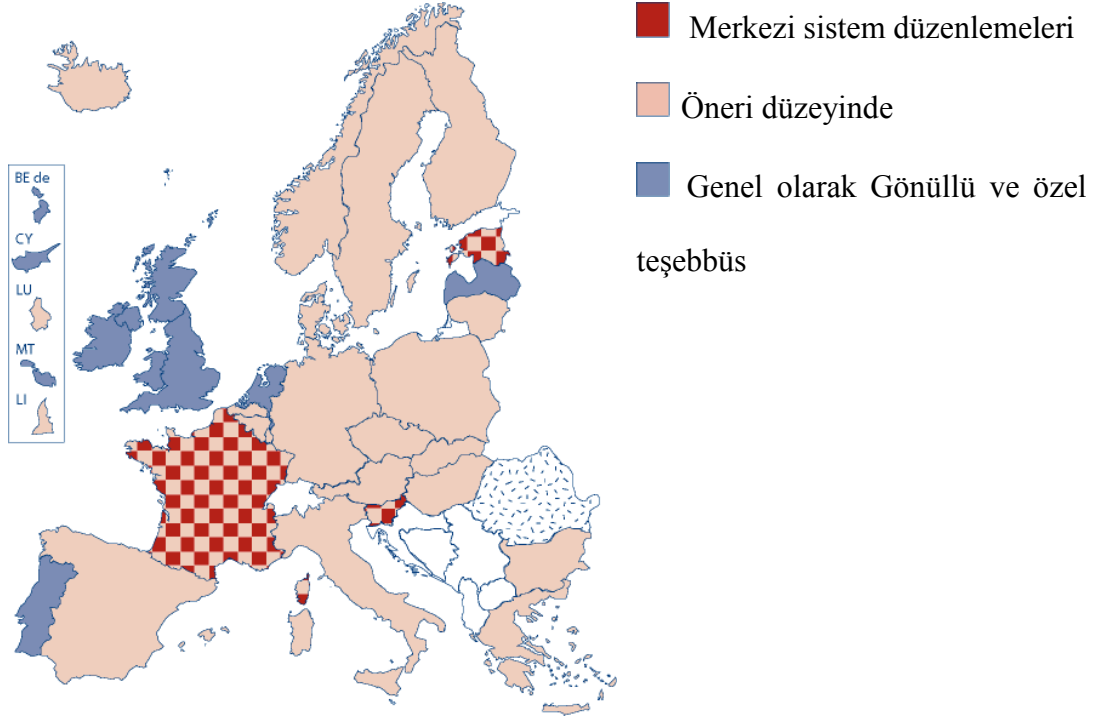
4.1.Seçmeli Türkçe Derslerinin Tanımlanması

Yurtdışındaki Türk vatandaşların yoğun olarak yaşadığı ülkelerde çeşitli antlaşmalar neticesinde II. Bölümde belirtilen tanımlar çerçevesinde Türkçe dersleri verilmektedir. Bu dersler *köken dil*, *göçmen dil* veya *toplum dil dersi* adı altında düzenlenmektedir. (Garcœa, 2002)

Bu derslerin hukuksal dayanağı ilgili ülkenin iç hukuku veya Türkiye'yle karşılık yapılan eğitim ve kültür anlaşmalarının bir yükümlülüğü olabilmektedir. Örneğin Fransa'da bu dersler 25 Temmuz 1977 tarihli Avrupa Direktifi sonrasında Türkiye'yle yapılan antlaşmayla düzenlenmiştir. (Akıncı, 2007)

Avrupa Birliği ülkeleri göçmenlerin anadil derslerinin düzenlenmesi için üç farklı yöntem uygulamaktadır. Birinci yöntemde dersler bizzat eğitim sistemi içerisinde düzenlenmektedir. Bu yöntemde Türkçe dersleri eğitim saatleri içinde veya dışında(Okul sonrası veya hafta sonları) verilebilmektedir. İkinci modelde ise ülke genelinde bu derslerin düzenlenmesinden ziyade bu yönde teşvik edici politikalar öneri düzeyindedir. Son olarak İngiltere, Hollanda Portekiz gibi ülkelerde bu derslerin düzenlenmesi daha çok gönüllü dernekler tarafından yürütülmektedir. (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009)

Şekil 1 AB Ülkeleri Göçmen Dili Politikaları



Kaynak: Eurydice Raporu: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009

AB ülkelerinde ana dil derslerinin düzenlenmesinde farklı metotlar izlenmektedir. Fransa, Almanya gibi ülkeler göçmenlerin orijin ülkeleriyle anlaşma imzalamakta ve derslerin öğretmen ihtiyacı orijin ülke tarafından karşılanmaktadır. İsveç, Norveç, İtalya gibi ülkeler derslerin düzenlenmesini kendileri üstlenmekte aynı zamanda öğretmen görevlendirmeye ilgili orijin ülkeyle işbirliğine gitmektedir (Eurydice, 2009).

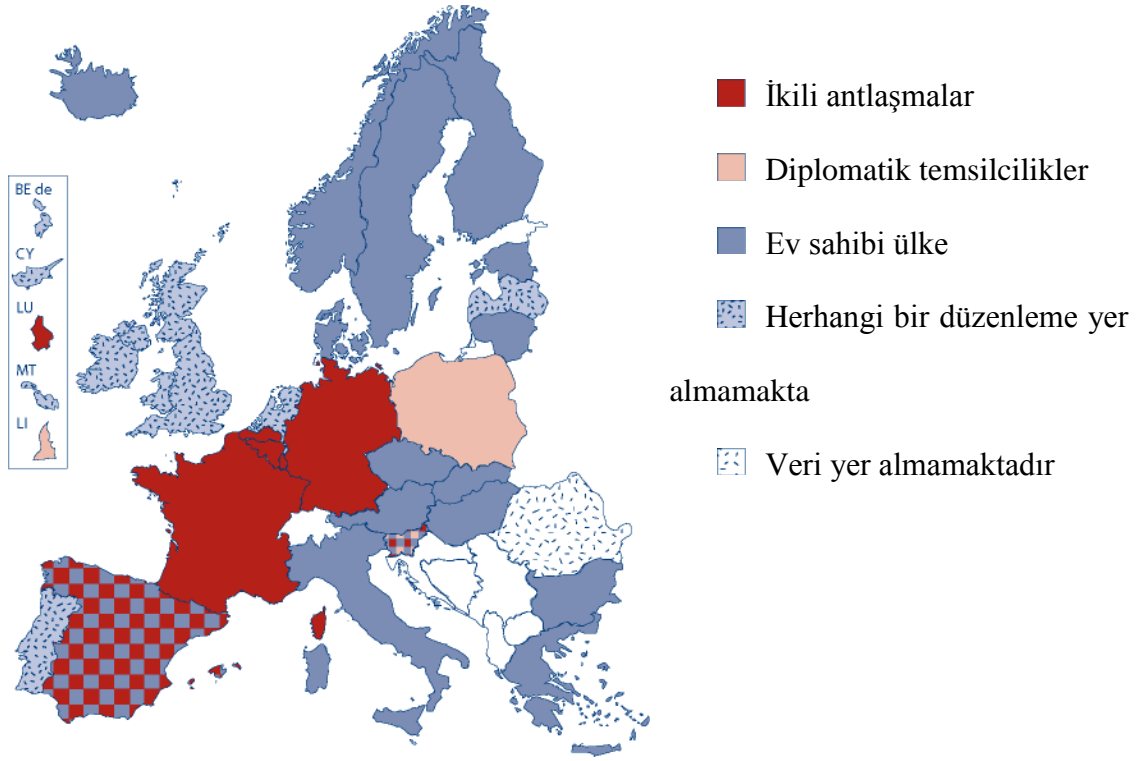
Tablo 7 Ev sahibi ülkelerle imzalanan antlaşmalar²²

Ev sahibi ülke	Köken Ülke
Belçika Toplum)	(Valon Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz ve Türkiye
Belçika Toplum)	(Flaman Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz ve Türkiye
Almanya	Hırvatistan, Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz, İspanya ve Türkiye
İspanya	Fas ve Portekiz
Fransa	Cezayir, Hırvatistan, İtalya, Fas, Portekiz, Sırbistan, İspanya, Tunus, ve Türkiye
Lüksemburg	Portekiz
Slovenya	Avusturya, Bosna Hersek, Hırvatistan, Almanya, Karadağ, Rusya ve Sırbistan

Polonya ve Litvanya gibi ülkelerde anadil dersleri bizzat orijin ülkenin temsilciliği tarafından düzenlenmektedir. İngiltere, Romanya, Portekiz ve Hollanda gibi ülkelerde herhangi bir düzenleme yer almamaktadır. (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009)

²² *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009

Şekil 2 Derslerin Düzenlenmesi İçin Uygulanan Metotlar



Kaynak: Eurydice Raporu: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2009

4.1.1. Ülkelere Göre Türkçe-Türk Kültürü Derslerinin Durumu

Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın yoğun olarak yaşadığı ülkelerdeki Türkçe-Türk Kültürü Derslerinin düzenlenme şekillerini incelediğimiz zaman Avrupa'dakine benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. Burada kastedilen Türklerin 1960'larla birlikte göç etmeye başladığı ve ekonomik olarak gelişmiş ülkelerdir. Daha yeni ve görece geçici olan Orta Asya ve Orta Doğu'daki vatandaşlarımız bu kapsamın dışında tutulmaktadır.

a. Almanca Konuşulan Ülkelerde Seçmeli Türkçe Dersleri

Ülke	Türkçe Dersleri Seçmeli Olarak Düzenlenebiliyor mu?	MEB Tarafından Öğretmen Gövlendirilebiliyor mu?
Almanya	Evet	Evet (Kuzey-Ren Vestfalya eyaleti öğretmen görevlendirmesini kabul etmemektedir.)
Avusturya	Evet	Evet
İsviçre	Evet	Evet

b. Batı ve Kuzey Avrupa

Ülke	Türkçe Dersleri Seçmeli Olarak Düzenlenebiliyor mu?	MEB Tarafından Öğretmen Gövlendirilebiliyor mu?
Belçika	Evet	Evet
Danimarka	Evet	Hayır
Fransa	Evet	Evet
Hollanda	Hayır	Hayır
İsveç	Evet	Hayır
İtalya	Evet	Hayır
Norveç	Evet	Hayır

c. İngilizce Konuşulan Ülkeler

Ülke	Türkçe Dersleri Seçmeli Olarak Düzenlenebiliyor mu?	MEB Tarafından Öğretmen Gövlendirilebiliyor mu?
İngiltere	Evet	Evet
Avustralya	Evet	Hayır
Amerika Birleşik Devletleri	Evet	Hayır
Kanada	Evet	Hayır

Görüldüğü üzere Hollanda dışında kalan diğer ülkelerde Türkçe dersleri seçmeli olarak okutulabilmektedir. Ükelere göre değişiklik göstermekle birlikte bu dersler, olarak belirli sayı da velinin talebi doğrultusunda düzenlenmektedir. Bir sonraki bölümde bu derslerin nasıl yürüldüğü, Fransa ve İsviçre örneklerinde detaylı olarak incelenmektedir.

4.2. Fransa ve İsviçre'deki Türkçe – Türk Kültürü Dersleri

4.2.1. Fransa'daki Türk Vatandaşları ve Türkçe –Türk Kültürü Dersleri

Fransa'daki Türk Vatandaşları: Tarihsel Süreç ve Demografik Bilgiler

Fransa Almanya'dan sonra en fazla Türk vatandaşının yaşadığı ülkedir. Fransa'daki Türk nüfusu diğer Batı Avrupa ülkelerine paralel olarak Türkiye ve Fransa arasında yapılan iş gücü antlaşması sonrasında giden Türk işçilerinin kalıcı olmaları sonucunda oluşmuştur.

Türkiye coğrafyasından Fransa'ya yapılan ilk kitlesel göç başta 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yarısında Ermeniler olmak üzere yoğun bir gayrimüslim göçü olmuştur.

Fransa Türkler için eğitim amaçlı göçün her zaman önemli hedef ülkelerinden biri olmuştur. Türk modernleşmesindeki Fransız etkisi sebebiyle 19. Yüzyıl'da Cumhuriyetin ilanını takiben yeni rejimin kalifiye elamanlarının eğitim almaları için bizzat devlet tarafından gönderilmiştir. Bu rolünü daha sonra Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'ye kaptıran Fransa pek çok önemli Türk siyasetçi, bilim insanı Fransa'da eğitim almıştır.

1972 yılında yapılan işgücü antlaşması neticesinde Fransa'daki Türk nüfusunun temelleri atılmıştır. Hızlı bir ekonomik büyüme gösteren Fransa İşgücü ihtiyacının Türkiye gibi çevre ülkelerden sağlamayı amaçlamıştır. Yapılan antlaşma geçici bir Türk varlığı öngörse de kısa bir zamanda nüfusu 1972 yılında 50 bin 1982 yılında ise 127 bine ulaşmıştır. 1990 yılında ise Türk nüfusu 202 bin olmuştur ve bu nüfusun çoğunluğu 20 yaşın altındadır. (Akıncı, 2007)

2008 yılı Fransız İstatistik Bürosu'na göre Fransa'da 459 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır.²³ Bu rakam Dış İşleri Bakanlığı verilerine göre 500 bin üzerindedir.²⁴(TBMM İnsan Hakları İnceleme Raporu, 2009)

Fransa'daki Türkçe Türk Kültürü Dersleri

Fransa'da Türkçe eğitimini üç farklı kategoride sürdürülmektedir. Birincisi bu başlığın asıl konusu olan vatandaşlarımıza yönelik Türkçe Türk Kültür dersleridir. İkinci olarak yaşayan diller kapsamında ortaöğretimde ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak verilen Türkçe dersleridir. Bunların yanı sıra üçüncü olarak üniversitelerde (Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Enstitüsü-INALCO, Strasbourg, Aix-en-Provence, ve Lyon) akademik olarak Türkçe dersleri yer almaktadır. (Nurlu, 2013)

Fransa'da Köken Dili ve Öz Kültür Dersleri 25 Temmuz 1977 tarihli Avrupa Direktifine bağlı olarak 1975 yılında başlatılmıştır. Fransız Eğitim Bakanlığı bu derslerin gerekliliğini ikinci dilde başarının ancak ana dilin gelişmesiyle mümkün olacağı şeklinde açıklamaktadır. 2011 yılında bu derslere toplam olarak 86.312 (80006 ilköğretim, 6315 ortaöğretim) öğrenci katılmıştır.

²³ Institut National de la Statistique et des Études Économiques

²⁴ http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

Derslerle ilgili genel sorun (Enseignement des langues et cultures d'origine) 1980'ler sonrasında Aile bileşimi dolayısıyla artan genç nüfus için Türkçe eğitimi verilmesi önemli bir gündem olmuştur.

Tablo 8 Fransa'daki Türk Öğrenci Sayıları²⁵

Fransa - Türk öğrenci sayıları		Fransa Geneli
Temel Eğitim	75.230	4.115.700
Lise	30.662	5.569.500
Yüksek Öğrenim	2.558	2.386.901
Toplam	107.450	7.072.101

F

Fransa'da Türkçe eğitimi ilk olarak ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) (Köken dili ve öz kültür dersleri) ile başlamıştır. Fransa Türk gençlerinin hem eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre olmaları hem de ülkelerine döndüklerinde sorun yaşamamaları için Portekiz (1973), İtalya ve Tunus (1974) Fas ve İspanya (1975) ve Yugoslavya'nın ardından 1978 yılında Türkiye ile ELCO antlaşması imzalanmıştır. (Nurlu, 2013)

Bu antlaşmalarda göçmenlerin geldikleri ülkelerin gönderdikleri öğretmenler görev yapmaktadır. Türkiye'den de aynı şekilde Bakanlıklararası Kurul Kararı ile öğretmen görevlendirilmektedir. (2013)

Tablo 9 Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Öğretmen Sayıları²⁶

Şehir	Öğretmen Sayısı
Paris	66
Lyon	51
Strazburg	53
Marsilya	16
Toplam	186

²⁶ T.C. Paris Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

Tablo 10 Fransa'daki Türkçe Türk Kültürü Öğrenci Saayları (2012-2013)²⁷

	Kız	Erkek	Toplam
Paris	3.583	3.211	6.794
Lyon	2.781	1.825	4.606
Strazburg	3.712	3.563	7.275
Marsilya	816	792	1.608
Toplam	10.892	9.391	20.283

²⁷ T.C. Paris Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

Tablo 11 Örnek Ders Tablosu²⁸

Günler	Sınıf	Derslerin Yapıldığı Okullar	Dışardan Katılan Okullar	Öğrenci Sayıları	Ders Saatleri
Pazartesi	CE1 - CE2	Ecole Elm. Curie	Ecole Louis Pasteur Ecole Jean de la Fontaine Ecole Gambetta Ecole Bettencourt Ecole Langevin Wallon Ecole Pierre-Marie CURIE	37	16:15 - 18:30
Çarşamba	CE1 - CE2	Ecole Elm. Albert CAMUS	Ecole Pierre-Marie CURIE Ecole Pierre Brossolette	37	09:30 - 10:45
	CM 1- CM 2		Ecole Jean de la Fontaine Ecole Béttancourt Ecole Louis Pasteur Ecole Langevin Wallon	22	11:00 - 12:15
	Kolajlar 6-5	Collège Anne FRANK	Collège Anne Frank Collège Clos Mortier	15	13:30 - 14:45
	Kolajlar 4-3	Collège Anne FRANK	Collège Anne Frank Collège Clos Mortier	22	15:00 - 16:45
Perşembe	CM 1- CM 2	Ecole Elm. Curie	Ecole Albert CAMUS Ecole Pierre-Marie CURIE Ecole Jean de la Fontaine Ecole Louis Pasteur Ecole Gambetta Ecole Langevin Wallon	22	16:15 - 18:30

²⁸ 2010 - 2011 Öğretim Yılı Saint-Dizier Türkçe Ve Türk Kültürü Dersleri Ders Programı

4.2.2. İsviçre'deki Türk Vatandaşları ve Türkçe Türk Kültürü Dersleri

İsviçre'deki Türk Vatandaşları: Tarihsel Süreç ve Demografik Bilgiler

Vatandaşlarımızın İsviçre'ye yaptıkları göçün, şekil ve ihtiva yönüyle Avrupa'ya yapılan göç ile bazı ortak yönleri bulunsa da bazı farklılıkları da içerisinde barındırdığını belirtmek gerekiyor. Bu manada, Türkiye'den 1960'lardan başlayarak farklı nedenlerle İsviçre'ye yapılan göçleri 4 dönem içerisinde inceleyebiliriz.

Göçün ilk dalgası, 1960'larda başlayan ve 1980 yılına kadar süren dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde, yapılan göçün büyük bir çoğunluğunu İsviçre'ye iş gücü olarak giden vatandaşlarımız oluşturmaktadır (Haab vdğr., 2010). İkinci göç dalgası ise 12 Eylül 1980 darbesinden sonra ülkemizden İsviçre'ye giden ve siyasi sığınma talebinde bulunan sendikacı, öğrenci ve diğer kişilerin yer aldığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir. İsviçre'ye Türkiye'den yapılan göçün üçüncü dönemi ise 1990'larda Türkiye'deki siyasi çatışmalar ve terör olayları nedeniyle bölge halkının Türkiye'den gitmesiyle gerçekleşmiştir. Oldukça farklı grupları barındıran bu göç hareketi içerisinde; başta Kürt kökenli vatandaşlarımız, çiftçiler, aktivistlerle birlikte entelektüeller de vardı. Türkiye'den yapılan dördüncü göç dalgası ise baştaki üç göç dalgası ile İsviçre'ye gidenlerin süreç içerisinde aile birleşimi ile getirdikleri eşleri ve çocuklarından oluşmaktadır.

Ülkemizden İsviçre'ye yapılan göçün ilk dalgası ekonomik nedenlere dayanıyordu. 1960'ların başında, Türkiye'den gelen birçoğu iyi eğitilmiş profesyoneller, 1960'lar boyunca ağırlıklı olarak vasıfsız işçi statüsünde çalıştırılmışlardır..

Fakat Türkiye'nin Almanya, Fransa veya diğer birçok Avrupa ülkesi ile imzaladığı işgücü anlaşmalarının bir benzeri İsviçre ile imzalanmamıştır. Bu durum vatandaşlarımızın İsviçre'ye işgücü olarak gelmelerinin yasal dayanakta yoksun kılmıştır. Bunun temel sebebi olarak İsviçre'nin 1960'ların başından beri daha sert bir göç ve kabul politikası izlemesi olarak değerlendirilmektedir (Mahnig ve Piguet, 2003). Bu sebeple, Türkiyeli göçmenlerin birçoğu önce turist olarak daha sonra ise stajyer olarak İsviçre'ye giriş yapmışlardır. Bu kişilerin ikamet ve çalışma izni almaları ise dönemin yasaları itibarıyla mümkün değilken; sonraki yıllarda aşamalı olarak mümkün olmuştur. (Tezgören, 2008). 1969 yılında, İsviçre'deki vatandaşlarımızın sayısı 12.000'inin biraz üzerine çıkmıştır (FSO, 2013). Ülkede yaşayan ve çalışan vatandaşlarımızın sayısı arttıkça onların sosyal güvenlik konusundaki haklarını ve sorumluluklarını belirleyen bir antlaşma yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise bu antlaşma idari bir antlaşma ve zeyilname ile genişletilmiştir.²⁹ Bu antlaşmalar sonucunda İsviçre'de mukim Türk işçilerinin eşit muamele görmesi sağlanmıştır (Sancar-Flückiger, 1995).

2000'lerin başında 82.000 civarında olan Türk vatandaşlarının sayısı giderek artarken, Federal İstatistik Ofisi verilerinde İsviçre'deki vatandaşlarımızın sayısının giderek azaldığı görülmektedir. Bu durum, çifte vatandaş olarak İsviçre vatandaşlığını da alan vatandaşlarımızın ve bunların İsviçre vatandaşı olarak doğan çocuklarının, Türk vatandaşlarına ait istatistiklere dâhil edilmemesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede, 2012 yılı itibari ile İsviçre'nin sunduğu istatistiklerde

²⁹İlgili Antlaşma Metni için bkz. Sosyal Güvenlik Kurumu, *Türkiye Cumhuriyeti İle İsviçre Arasında*

İsviçre’de mukim ve sadece Türk vatandaşı olanların sayısı 70.800 iken, çifte vatandaşlarımızla beraber İsviçre’deki Türkiye kökenli nüfus 120.528’e ulaşmıştır (PETRA, 2012). Ayrıca vatandaşlarımızın yaklaşık olarak %80’ini kendilerine İsviçre’de süresiz (daimi) ikamet hakkı tanıyan C türü Oturum İznine sahiptir (Haab vdğr., 2010). Bu istatistik, vatandaşlarımızın büyük çoğunluğunun İsviçre’de kalıcı olduklarını göstermesi bakımından önemlidir.

İsviçre’de Türkçe Türk Kültürü Dersleri

İsviçre’de eğitim konusu, kantonların yetkisinde olduğundan, her kantonda farklı eğitim politikası ve stratejisi yürüten bir Eğitim Direktörlüğü (Bakanlığı) bulunmaktadır. Bu farklılıkların biraz olsun önlenebilmesi, kantonların istişare ve eşgüdümüne olanak sağlamak amacıyla “Kanton Eğitim Bakanları Konferansı” (KEBK) kurulmuştur.³⁰ KEBK’nın karar vermeye yetkili organı Kanton Eğitim Bakanlarının yer aldığı Genel Kurul’dur. Ülkedeki göçmen çocukların eğitimi konusu, KEBK’nın topluca ele almasında fayda görülen alanlardan biri olarak tespit edilmiştir. Bu amaçla, KEBK Sekreteryası bünyesinde “Göçmen Çocukların Entegrasyonu ve Eğitimi Komisyonu” kurulmuştur. İki yılda bir, KEBK Sekreteryası’nın, anılan Komisyonla işbirliği içinde düzenlediği, ulusal düzeyde tüm eğitim meselelerinin görüşüldüğü “Convegno” isimli özel toplantıda göçmenleri ilgilendiren eğitim konularında da fikir alışverişi yapılmaktadır.

İsviçre, genel olarak anadil eğitiminin; göçmen çocukların kişisel gelişimlerini, aile içi iletişimlerini ve kendilerine olan güvenlerini arttırması yönleriyle bu çocukların eğitim sisteminde daha başarılı olmaları için gerekli olduğu görüşüne sahiptir. Bu bakış açısı ve ülkeler arası işbirliği temelinde uzun yıllardır

³⁰ Kanton Eğitim Bakanları Konferansı hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz.:<http://www.edk.ch/dyn/11553.php>

ülkemizden görevlendirilen öğretmenlerimiz anadilimizin ve kültürümüzün gençlerimize öğretilmesi amacıyla bu ülkede görev yapmaktadır. Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararı ile İsviçre'ye atanan 30 öğretmenimiz, Türk Dili ve Kültürü derslerini vermekte olup, bu derslere katılan Türk öğrenci sayısı yaklaşık 3.000'dir. Ülkede yerel olarak atanan Türkçe öğretmeni ise bulunmamaktadır.

Tablo 12 İsviçre'de Türk Öğrenci Sayıları ve TTK Dersi Alan Öğrenci Sayıları³¹

Sınıf seviyesi	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf	Ana Sınıfı	Toplam
Toplam Öğrenci Sayısı	1251	1022	984	1083	1084	1051	1077	1180	1009	1554	9669
TTK dersine devam eden	130	389	441	447	429	314	351	270	85	78	2924
Yüzdellik Oran	10,4	38	44,8	41,3	39,6	29,8	32,6	22,9	8,4	5	30,2

23 Kanton ve 180 farklı okulda verilen bu derslere katılma potansiyeline sahip 12.000 civarında öğrencimiz varken, TTK derslerine 3000 çocuğumuz devam etmektedir (Güler, 2014). Bu dersler için sınıf tahsisi, bazı kantonlarda okul müdürlükleri, bazı kantonlarda belediyeler, bazen de kanton Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılmaktadır. Dersler, okul saatleri dışında ve bazı yerlerde Cumartesi günleri verilmektedir.

Vatandaşlarımızın, çocuklarının Türkçe derslerinden faydalanmasını sağlamak için, İsviçreli öğretmenler tarafından Türk öğrencilere dağıtılan başvuru formlarını imzalamaları gerekmektedir. Başvuru formları Kanton Eğitim

³¹ T.C. Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

Müdürlüklerine okul müdürlüklerince iade edilmekte ve daha sonra Kanton Eğitim Müdürlükleri tarafından Eğitim Müşavirliğimize iletilmektedir. Bazı kantonlarda Türkçe anadili öğretmenlerinin verdikleri notlar sınıf geçmeyi etkilememekle birlikte karneye yazılmaktadır.

Öğrencilerimizin, Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) derslerine devam etme noktasında onları en çok olumsuz etkileyen unsurun, TTK derslerinin başka aktivitelerle çakışması ve ders saatleri dışında yapılması olduğu söylenebilir. İsviçre ulusal müfredatına dahil olmayan TTK dersleri hafta içleri genellikle saat 16:00'dan sonra yapılmaktadır. Bu nedenle, TTK derslerine katılım, bütün gün birçok derse giren ve yorulan öğrencilerimiz için zor bir hal almaktadır. Cumartesi günü de yapılma imkanı olan TTK derslerine katılım, tatilin oldukça önemli olduğu İsviçre'de, gerek öğrencilerimiz gerek velilerimiz için çok cazip gelmemektedir.

Tablo 13 Bakanlıklararası Kurul Kararınca Görevlendirilen Öğretmen Sayısı³²

	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Ülkemizden Gönderilen Öğretmen Sayısı
İlkokul	2150	172	29
Ortaokul	706		

³² ³² T.C. Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

4.3. Türkçe Dersleriyle İlgili Genel Konular

4.3.1. Öğretmen İstihdamı

Avrupa ve ABD’de genel olarak Türkçe dersleri için öğretmenler Bakanlıklararası Kurul tarafından görevlendirilmektedir. İsveç, Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti gibi ülkelerde öğretmenler bizzat ilgili ülke veya eyalet hükümeti tarafından görevlendirilmektedir.³³

Türkiye tarafından görevlendirilen öğretmenlerle ilgili genel olarak yapılan akademik çalışmalarda veya çalıştaylarda aşağıdaki hususlar ön plana çıkmaktadır.

- Öğretmenlerin göreve başlamadan önce yeterli derecede eğitim görmemektedir. Verilen eğitimlerde ise Almanya, Fransa gibi ülkeler göz önüne alınarak diğer ülkelerde yaşayan vatandaşlarımızın sosyo-ekonomik durumları eğitim ihtiyaçları gibi hususlar dikkate alınmamaktadır.³⁴
- Öğretmenlerin genel olarak yabancı bir ülkede yaşama, görev yapma konularında oryantasyonları eksik olmakta ve ülke eğitim sistemlerini kavramaları zaman almaktadır.³⁵
- Görevlendirilen öğretmenlerin ülkedeki koordinasyonu, öğretmenlere yönelik idari, özlük ve rehberlik hizmetleri sağlıklı bir şekilde yürütülmemektedir.³⁶
- Öğretmenler İngilizce, Fransızca, Almanca veya Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasından seçilmektedir. Öğretmenlerin pedagojik formasyonları derslerin gerektirdiği anadil eğitimi bilgisini tam olarak karşılamamaktadır. Türkçe eğitimi bölümlerinden mezun olan

³³ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://munster.meb.gov.tr/kokendili.pdf>

³⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. I. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı

³⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. I. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı

³⁶ I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri <http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim/file/1380580549-ataec30-eylul-pdf.pdf>

öğretmenlerin dahi iki dillilik, anadil eğitimi gibi alanlarda hizmet içi eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir. (Yağmur, 2006)

— İngiltere ve İsviçre gibi ülkelerde öğretmenlerin aldığı ücretler ülkelerin geçim şartlarına göre düşük kalmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin konaklama ve sosyal olanaklar gibi hususlar sorun yaşamaktadır.

Tablo 14 Ülkelere Görevlendirilen Öğretmen Sayıları (2010)

S.N.	ÜLKE ADI	ÖĞREMEN SAYISI
1	ALMANYA	545
2	SUUDİ ARABİSTAN	279
3	FRANSA	180
4	K.K.T.C.	134
5	BELÇİKA	63
6	İSVİÇRE	34
7	İNGİLTERE	25
8	AFGANİSTAN	19
9	LİBYA	16
10	YUNANİSTAN/ TRAKYA	BATI 16
11	GÜRCİSTAN	11
12	KUVEYT	11
13	İRAN	4
14	LÜBNAN	3
15	BAHREYN	1
16	KANADA	1
17	LÜKSENBURG	1
TOPLAM		1343

4.3.2. Öğrenci ve Veli Motivasyonu

Öncelikle Yurtdışındaki Türk vatandaşların Türkçe eğitimi konusuna giderek daha fazla önem verdiği görülmektedir. Bu konuyla alakalı olarak 2011 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yapılan ankette

katılımcıların % 76,5'i “Yaşadığımız ülkede Türkçe ve Türk Kültürü eğitim imkânının sağlanması ne kadar önemlidir sorusuna çok önemli diye cevap vermiştir.³⁷

Tablo 15 “Yaşadığımız ülkede Türkçe ve Türk Kültürü eğitim imkânının sağlanması” İfadesinin Önem Düzeyi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Çok önemli	3100	76,5	78
Önemli	750	18,5	18,9
Önemsiz	125	3,1	3,1
Cevapsız	76	1,9	
TOPLAM	4051	100	100

Yurtdışı vatandaşların Türkçe eğitimi konusuna önem verdikleri görülmektedir. Diğer yandan araştırmalarda ve çalıştaylarda velilerin bu derslere verdiği önemin ilgi ve bilgi düzeylerine yansımadağı görülmektedir.³⁸ Bu alanda yapılan araştırmalarda velilerin Türkçe dersleri konusuna neden ilgisiz kaldığı sorusunda aşağıdaki hususlar ortaya çıkmaktadır.³⁹

- Türkçe Öğrenmenin ikinci dile zarar vereceği yönünde oluşan yanlış algı
- Anadil derslerinin kimliğin korunması konusunda öneminin farkında olunmaması
- Dil sorunu ve çeşitli sebeplerle velilerin okulla yeterli irtibatı sağlamaması
- Okulların Türkçe derslerinin açılması için fazladan bir çaba göstermemesi

³⁷ Avrupa’da Yaşayan Türkler Yaz Tatili Döneminde Türkiye’ye Gelen Türkler Örneği Saha Araştırması (Ekim 2011)

³⁸ I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri <http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim/file/1380580549-ataec30-eylul-pdf.pdf>

³⁹ I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri <http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim/file/1380580549-ataec30-eylul-pdf.pdf> ve I. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı

Öğrenciler açısından bu derslere karşı motivasyonu etkileyen iki önemli husus görülmektedir. Birinci olarak eğitimciler ve veliler Türkçe dersinin beşeri sermaye olarak önemini yeteri kadar önemsememektedir. İkinci olarak Türkçe dersleri okul dersleri dışında verilmesi ve genellikle karne notlarına etki etmemesi derslerin verimliliğini düşürmektedir. (Akıncı, 2007)

4.3.3. Derslerin Tanımlanması ve Materyaller

Yurtdışı vatandaşlara yönelik Türkçe dersleri Türkiye’de veya bulunulan ülkede sağlam bir akademik alt yapıya sahip değildir. *Yurtdışı Vatandaşlara Türkçe Eğitimi*, Yabancılara Türkçe Eğitimi veya Türkiye’deki Türkçe derslerinden farklı bir alan olarak değerlendirilmemektedir. (Yağmur, 2006)

Türkçe derslerinin tam olarak tanımlanamaması oluşturulan materyallerin yetersiz olmasına yol açmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim materyallerinin Avrupa’da yaşayan Türklerin eğitim seviyelerine uygun olmadığını görülmektedir.⁴⁰

İnce (2003) tarafından yapılmış akademik çalışmalar ders kitapların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu göstermektedir. Araştırmada CLOSE tekniği ile ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı araştırılmıştır. 4. ve 5. sınıf ders kitaplarından seçilen 4 metinden bazı sözcükler çıkarılmış ve öğrencilerin bunları doldurmaları beklenmiştir.

⁴⁰ I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Tablo 16 4. 5. Sınıf Türkçe Kitabı Üzerine Yapılan Cloze Testi Sonuçları

Metinler 16-17 Boşluk	Cloze Testi SonucuYüzde %		6 boşluktan fazlasını dolduran öğrenci sayısı	
	4	5	4	5
Ben Bir Küçük Kilimi	5.14	11.76	0	0
Türkiye'm	14.75	17.36	0	0
Ankara Paris Buluşması	6.25	10.38	0	0
Bir Sıcak Çorbada Anadolu	5.00	9.12	0	0

Bu teste göre. % 40-60 arasında olan sonuçlarda kitaplar bir rehber eşitliğinde okutulabilir. Sonuçların % 40'ın altında olması bu kitapların öğrencilere okutulamayacağını göstermektedir (İnce, 2013)

5. BÖLÜM

DESTEK OKULLARINDA TÜRKÇE EĞİTİMİ

5.1. Destek Okulları Tanım ve Çeşitleri

5.1.1. Destek Okulları

Dünya'nın birçok ülkesinde örgün eğitime destek olmak veya yükseköğretime geçişte sınavlarında yardımcı olmak amacıyla okula yardımcı kurslar bulunmaktadır. Örgün eğitim sisteminin göçmen kökenli öğrencilerin dil veya kültürel ihtiyaçlarını karşılamadığı ülkelerde, göçmenler ve azınlıklar bu yardımcı okullar vasıtasıyla dil eğitimi almaktadır.

Bu bölüm kapsamında ele alınacak olan “Destek Okulları” (Supplementary Schhols, Nachilfe) göçmenler tarafından çoğunlukla gönüllülük esasına göre kurulan okullardır. Bu tür okullar okulun işlevine göre “tamamlayıcı okullar”, “toplum okulları” veya “anadil okulları” şeklinde adlandırılmaktadır. (Maylor vdğr, 2010)

Destek okulları okula yardımcı olmak, (Maylor vdğr, 2013), kültürel ve tarihi değerleri korumak (Mirza ve Reay, 2000), ana dil eğitimi vermek, (Lytra 2011; Walters, 2011), veya din eğitimi vermek üzere kurulmaktadır.

Bu tür okullar örgün eğitim sistemi içerisinde göçmenlere yönelik anadil derslerinin verimli olmadığı veya hiç olmadığı yerlerde daha çok görülmektedir. Vatandaşlarımız açısından İngiltere, Avusturalya gibi ülkelerde bu tür okulların kurumsallaşmış veya yarı kurumsallaşmış hallerine rastlanmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu İngiltere ve Kuzey Amerika üzerine yapılan çalışmalardır. (Tereshchenko ve Grau Cárdenas, 2013)

Diğer ülkelerde ise dernekler veya camilerin etrafında bu tür dersler verilmekle birlikte okulların kurumsallaşması İngiltere'deki seviyede değildir. Almanya'daki Destek Okulları (*Nachhilfe*) ise daha çok okula destek amaçlı düzenlendiği için Türkçe eğitimi çoğu zaman ikinci planda kalmaktadır.

İkinci bölümde belirtildiği gibi ülkelerin dil politikaları birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim sistemi içerisinde Türkçe dersleri olan ülkelerde Türkçe eğitimi destek okulları kapsamında verilmemektedir.

Bu hususa örnek olarak Norveç 1990'lara kadar göçmen dillerine yönelik daha özgürlükçü ve destekleyici politika izleyerek Urduca, Türkçe, İspanyolca ve Hintçe seçmeli derslere eğitim sistemi içerisinde yer vermiştir. Bu sebeple Norveç'te göçmenlere anadilini öğretmeyi hedefleyen destek okullarına ihtiyaç duyulmamıştır. Sivil toplum kuruluşları ve camiler etrafında daha çok dini eğitime yer verilmiştir. 1990'lı yıllarda aşırı sağcı Terakki Partisi'nin (Fremskrittpartiet) siyasetteki ağırlığını artırması ve Oslo'da Muhafazakârlarla ittifak yapması sonucu anadil dersleri ve çift dilli eğitimde gerileme olmuştur. Aynı zamanda medyada göçmenlere yönelik oluşturulan olumsuz algı neticesinde, azınlık gruplar bu tür kültürel haklarını talep etme noktasında geriye itilmiştir. (Özerk'ten Aktaran Hall, Zulfiqar ve Leeds, 2002) Norveç eğitim sistemi içerisinde önemi ve yeri azaltılan Türkçe dersleri neticesinde vatandaşlarımız ve diğer göçmen kökenli gruplar sivil toplum kuruluşları etrafında anadil dersleri için yol aramışlardır. (Hall vdğr., 2002)

5.1.2. Destek Okulları Modelleri

Göçmenler tarafından kurulan destek okulları eğitim hedefleri bakımından üç farklı modelde yapılanmaktadır.

Okula Yardımcı Kurslar

Bu gruba giren okullar, öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki derslerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Eğitimcilere ve ebeveynlere göre ülke eğitim sistemlerindeki sosyal ve kültürel etkenler çocuklarının başarılarını engellemektedir. Eğitim sistemleri göçmenlerin toplumdaki dezavantajlı durumunu düzelterek önlemlerin yetersiz olduğu ülkelerde azınlık gruplar bu tür okulları tercih etmektedir. Bu tür destek okulları aynı zamanda göçmen çocukların ülke dilinde yetkinliklerini artırmayı da amaçlamaktadır. (Minty vdğr., 2008)

Bu tür okullarda verilen okula destek derslerinin amaçlarından biri de okula yardımcı derslerle göçmenlerin yukarıya doğru sosyal hareketliliğini sağlamaktadır. (Zhou ve Kim, 2006)

Bu alanda yapılan araştırmalar destek okullarında devam eden göçmen kökenli öğrencilerin akademik liselere devam etme oranının arttığını göstermektedir. Seddon, Cowen ve Tree (2006) tarafından yapılan araştırmada İngiltere’de Bangladeş asıllı öğrencilerin destek okullarına devam etmesi neticesinde öğrenci okul ilişkilerinin daha güçlendiği ve Bangladeşli öğrencilerde daha önce görünmeyen bir oranda akademik liseye devam etme oranının arttığı sonucuna varılmıştır. (Aktaran Maylor vdğr., 2010)

Anadil ve Öz Kültür Dersleri

Bu gruptaki destek okulları göçmenlere yönelik anadil dersleri düzenlemekte ve aynı zamanda öğrencilerin öz kültürlerine yönelik etkinlikler düzenlemektedir. Eğitimcilere ve velilere öğrencilerin anadil ve öz kültürlerinden uzak olarak yetiştirilmelerinin okuldaki başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple anadiline

ve öz kültürünü muhafaza eden öğrencilerin özgüveni artmakta ve bu öğrenciler toplumdaki konumlamalarını daha iyi kavrayabilmektedir. (Minty vdğr., 2008)

Bu tür okulların bir kısmı yalnızca dini eğitim üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu tür okullarda görev yapan eğitimciler genellikle herhangi bir öğretmenlik lisansına sahip değildir. Bazıları ise ülke diline hâkim olmadığı için eğitim genel olarak anadilde yapılmaktadır. (2008)

5.2.Türklere Ait Destek Okulları

5.2.1. İngiltere’de Türk Vatandaşları ve Türklere Ait Destek Okulları

İngiltere’deki Türk Vatandaşları: Tarihsel Süreç ve Demografik Bilgiler

İngiltere’de destek okullarını geçmiş 19. Yüzyıla gitmektedir. Celrkenwell’e yerleşen İtalyan bir göçmen gruba yardım etmek amacıyla Mazzini tarafından 1837 yılında kurulmuştur (King, 1977a). (Walker 1982) daha sonra Çinliler tarafından çocuklarının Çince öğrenmesi amacıyla Doğu Londra’da destek okulları açılmıştır (Issa, 2002). İlk Türk Destek Okulu ise 1959 yılında “Türk Dilinin öğretilmesi ve Türk Kültürünün korunması” maksadıyla kurulmuştur (Taylor, 1988) Baraç Taşkın 2009).

Destek okulları iki farklı şekilde örgütlenmektedir. Birinci grup destek okulları mevcut bir derneğe bağlı olarak faaliyet yürüten okullardır. İngiltere’de faaliyet gösteren çeşitli sivil toplum kuruluşları ve camiler etrafında bu tür okullar mevcut olmakla birlikte müstakil olarak kurulmuş hafta sonu okulları da mevcuttur. (Martin vdğr., 2003) İngiltere Diyanet Vakfı bünyesinde faaliyet gösteren Diyanet Türk Haftasonu Okulu ve İngiltere Türk İslam Kültür Merkezi bünyesinde faaliyet gösteren Süleymaniye Türk Okulu bu kapsama giren Türk Destek okullarıdır.

Diğer okullar ise bizzat bu maksatla kurulan dernek şeklinde faaliyet göstermektedir. (Museum ve Street, 2013) En büyük Türk Destek okulları arasında yer alan Hornsey Atatürk Destek Okulu ve Dr. Fazıl Küçük Haftasonu okulu bu kapsama girmektedir.

Konsorsiyum bünyesinde 34 destek okulu bulunmaktadır. Üye olmayan okullarla birlikte İngiltere'deki Türk destek okullarının sayısı 40'ın üzerindedir. Okulların öğrenci sayıları değişiklik göstermektedir. Batı Londra Türk Okuluna 40 öğrenci devam etmekteyken Hornsey Atatürk Okulunun yaklaşık 200 öğrencisi mevcuttur.

İngiltere Türk Dili Eğitimi ve Kültür Konsorsiyumu⁴¹

Türk okullarının önemli bir kısmı İngiltere Türk Dili Eğitimi ve Kültür Konsorsiyumu⁴² adlı çatı kuruluş altında örgütlenmiştir. 2000 yılında Kıbrıs Türkleri inisiyatifiyle başlatılan konsorsiyum çalışmaları 2003 yılında ayrı bir dernek olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Müstakil bir dernek binası mevcut olmayan konsorsiyum toplantılarını üye derneklerin okullarında ve eğitim seminer gibi çalışmalarını İngiltere Yunus Emre Kültür Merkezlerinde yapmaktadır.

Tablo 17 Türkçe ve Türk kültürü okullarında sınıflar ve yaşlara göre dağılım ⁴³

DERS VE DÜZEYİ	YAŞ GURUBU
ANA SINIFI	5-7 YAŞ
TÜRKÇE 1. DÜZEY	7-8 YAŞ
TÜRKÇE 2. DÜZEY	8-9 YAŞ
TÜRKÇE 3. DÜZEY	9-10 YAŞ
TÜRKÇE 4. DÜZEY	10-11 YAŞ
TÜRKÇE 5. DÜZEY	11-12 YAŞ
GCSE HAZIRLIK SINIFI	12-13 YAŞ

⁴¹ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. <http://www.turkishschools.co.uk/>

⁴² Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. <http://www.turkishschools.co.uk/>

⁴³ T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği (Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu örneği)

GCSE SINAV SINIFI	13-14 YAŞ
AS LEVEL HAZIRLIK SINIFI	14-15 YAŞ
AS LEVEL SINAV SINIFI	15-16 YAŞ
A LEVEL HAZIRLIK VE SINAV SINIFI	16+ YAŞ
SATS SINAV HAZIRLIK SINIFI (KS1&KS2)	7 ve 10 YAŞ
TÜRKÇE KARMA/BAŞLANGIÇ DÜZEY	KARMA YAŞ
MÜZİK SINIFI	KARMA YAŞ
SAZ SINIFI	KARMA YAŞ
HALKOYUNLARI SINIFI	KÜÇÜKLER KARMA YAŞ
HALKOYUNLARI SINIFI	BÜYÜKLER KARMA YAŞ

Tablo 18 - İngiltere’de Türk Öğrencilere Hizmet Eden Türk Okulları

	Türlere Ait Destek Okulları	İlgili Dernek	Şehir
1	Akasya Hafta Sonu Okulu		Luton
2	Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu		Londra, Enfield
3	Amity Hafta Sonu Okulu	Axis Eğitim Vakfı	Londra
4	Axis Study Centre	Axis Eğitim Vakfı	Londra, Enfield
5	Bahar Destek Okulu		Londra
6	Bickley Türk Okulu		Londra
7	Birmingham Türk Okulu	Birmingham	Birmingham
8	Bowes Türk Okulu		Londra
9	Cambridge Türk Okulu		Cambridge
10	Cemevi: Alevi Kültür Merkezi	Britanya Alevi Federasyonu	Londra
11	Croydon Anadolu Destek Okulu		Londra
12	Diyanet Türk Haftasonu Okulu	İngiltere Diyanet Vakfı	Londra
13	Dr. Fazıl Küçük Türk Okulu		Londra
14	Eltham Türk Okulu		Londra
15	Enfield Türk Okulu		Londra
16	Fatih Türk Okulu		Londra
17	Feza Haftasonu Okulu	Axis Eğitim Vakfı	Londra
18	Forest Hill Mehmet Remzi Okan Türk Dili ve Kültürü Okulu		Londra
19	Grange Park Türk Okulu		Londra
20	Hammersmith & Fulham Türk Okulu		Londra
21	Hazelwood Atatürk Türk Okulu		Londra
22	Horizon Haftasonu Okulu		Londra
23	Hornsey Türk Okulu		Londra
24	Hülya Türk Okulu		Londra
25	Lewisham Türk Okulu		Londra

26	Londra Saz Okulu ve Müzik Evi		Londra
27	Mehmet Remzi Okan Türk Okulu		Londra
28	Meridian Haftasonu Okulu)	Axis Eğitim Vakfı	Londra
29	Namik Kemal Türk Okulu		Londra
30	New Malden Manor Türk Okulu		Northampton
31	Oakthorpe Türk Okulu		Londra
32	Peckham Anatolia Supplementary School		Londra
33	Southgate Türk Okulu		Londra
34	Surrey Bölgesi Hülya Türk Okulu		
35	Süleymaniye Türk Okulu	İngiltere Türk İslam Kültür Merkezleri Vakfı	Londra
36	Turquoise Supplementary School	Axis Eğitim Vakfı	Londra
37	Valide Sultan Türk Okulu		Londra
38	Waltham Forest Türk Okulu		Londra
39	Luton Türk Okulu		Luton
40			

5.3.Destek Okulları Yapısı

5.3.1. Finansman

Destek okullarıyla ilgili yapılan görüşmelerde ve mevcut araştırmalarda, okulların finansmanının en önemli husus olduğu belirtilmektedir. Bünyesinde faaliyet gösterdiği derneklere paralel olarak destek okullarının aşağıdaki kalemlerden finansman sağladığı görülmektedir. (Issa ve Williams, 2009)

- Öğrencilerden Alınan Eğitim Ücretleri
- Bağışlar
- Devlet Yardımları (Orijin ülke veya Ev sahibi ülke)

Türlere ait destek okulları benzer şekilde finansmanlarını sağlamaktadır. Türkiye maddi olarak herhangi bir kaynak sağlamamakla birlikte Bakanlıklararası

Ortak Kültür Komisyonu tarafından görevlendirilen öğretmenler çoğunlukla bu okullarda görev yapmaktadır.

Benzer şekilde bir diğerk finansman yöntemi de öğrencilerden alınan aylık veya yıllık eğitim ücretleridir. Bazı okulların öğrencilerden talep ettiği ücret miktarları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Son olarak Türk okullarının ihtiyaçları için diğerk dernekler veya çeşitli kurumlar bağış yapmaktadır. Aynı şekilde okullar kermes gibi etkinliklerle yardım toplamaktadır.

Tablo 19 Destek Okullarının ğrencilerden Talep Ettiği Yıllık cretler

Okul	Eğitim creti (Yıllık) İngiliz Sterlini
Diyanet Vakfı Haftasonu Okulları	100
Hornsey Atatürk Okulu	100
Enfield Türk Okulu	90
Rauf Denктаř Türk Okulu	80
Süleymaniye Türk Okulu	50
Namık Kemal Türk Okulu	65
Batı Londra Türk Okulu	130
Dr. Fazıl Küçük Türk Okulu	100
Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu	100
Southgate Atatürk Okulu	120

Diyanet Vakfı Haftasonu Okulu, Hornsey Atatürk ⁴⁴Okulu öğrencilerden bir yıl için 100 İngiliz Sterlini cret talep etmektedir. Süleymaniye Türk Okulu⁴⁵ 50 İngiliz Sterlini talep etmektedir.

Bunlardan farklı bir metot olarak Amerika Birleşik Devletlerindeki Alman şirketlerinde çalışan öğrencilere sağlanan Almanca destek okulları doğrudan ilgili şirket tarafından finanse edilmektedir.⁴⁶

⁴⁴ <http://www.turkegitimkonsorsiyumu.org.uk/uye-okullar/diyanet-vakfi-hafta-sonu-okulu/>

⁴⁵ <http://www.turkegitimkonsorsiyumu.org.uk/uye-okullar/suleymaniye-turk-okulu/>

5.3.2. Öğretmen İstihdamı, Eğitim Materyalleri ve Müfredat

İngiltere'deki destek okullarındaki öğretmen istihdamı şu şekillerde olmaktadır; (Martin, Creese, ve Bhatt, 2003)

- Orijin ülke tarafından görevlendirilen öğretmenler
- Mahalli olarak görev yapan öğretmenler
- Gönüllü çalışan öğretmenler

Türk Destek Okullarında Bakanlıklararası Kültür Komisyonu tarafından görevlendirilmiş 24 öğretmen görev yapmaktadır. Aynı zamanda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarafından 8 öğretmen görevlendirilmiştir. Eğitim Müşavirliği okulların yoğunluğuna göre öğretmenlerin dağılımını yapmaktadır.

Destek okullarının kalan öğretmen ihtiyacı mahalli olarak görev yapan öğretmenlerden karşılanmaktadır.

Almanya'da destek okullarında yapılan eğitimde daha çok okuma saati şeklinde yapıldığı için ayrı bir müfredat takip edilmemektedir. Türkçe dersi olarak belirtilen saatlerde normal okul derslerinin Türkçe olarak pekiştirilmesi şeklinde de yapılmaktadır. Bu sebeple genel olarak bir kitap veya müfredatın takibi yapılmamaktadır.

İngiltere'deki okullarda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığının hazırladığı kitaplar kullanılmaktadır.

5.3.3. Öğrenci ve Veli Motivasyonu

Destek okulları, bir diğer adıyla akşam ve hafta sonu okulları, olduğu için dersler normal okul saatlerinin dışında yapılmaktadır. Bu sebeple öğrencilere fazladan yük olarak değerlendirilmektedir. Almanya ve İngiltere'deki öğrencilerin bu okullara katılımı devamlılık arz etmektedir.

Almanya'daki okullarda velilerin Türkçe eğitiminden ziyade okula destek derslerine ilgi göstermektedir. Bu sebeple düzenli bir şekilde Türkçe dersleri düzenlenememektedir.

Buna rağmen ailelerin bu okullar üzerindeki değerlendirmelerine yönelik yapılan araştırmalar bu okullara devam eden öğrenci velilerinin çocuklarındaki gelişmelerden oldukça memnun olduklarını göstermektedir.

2012 yılında İngiliz Eğitim Araştırmaları Derneğinin yaptığı araştırmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmaya 301 Destek Okulu katılmıştır. Katılan derneklerin % 56'sı 10 yıldan uzun bir süredir faaliyet göstermektedir. Okulların %86'sı kültür ve dil konusu üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılan okulların % 79'u İngiltere'deki toplum dillerinden en az birini öğretmektedir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır. ("The secrets of supplementary school success," 2012)

Ebeveynlere göre destek okullarına devam eden öğrencilerin akademik başarısı artmaktadır.

- Öğrencilerin üniversite yerleşme sınavı olan GCSE⁴⁷'de başarıları artmaktadır.
- Öğrencilerin kendilerini ifade, özgüven gibi sosyal becerileri artmaktadır.
- Okulların birçoğu finansal olarak çok zor bir dengede yürütülmektedir.

5.3.4. Örgütlenme

Yurtdışındaki Türk Vatandaşları tarafından oluşturulan sivil toplum kuruluşları göçün ilk başladığı yıllardan itibaren Türkçe eğitimi konusunda gönüllük esaslı modeller geliştirmiştir. Bu konuda Avrupa'ya Türk göçünün geçici olduğu algısı bu yönde atılmış adımların biraz gecikmesine sebep olmuştur. Öncelikle dini amaçla kurulan dernekler, Avrupa'daki Türk varlığının kalıcı olduğu anlaşıldığında Türkçe anadil derslerini de gündeme almışlardır.

Dil ve kültürel hakların korunmasıyla oluşturulan sivil toplum kuruluşları zamanla örgütlenmeleri güçlendirerek diğer toplumsal haklarını da talep etmektedir.

Bir ülkeye yerleşen göçmen grupların örgütlenmelerinin birincil hedefi eğitim ve din gibi hizmetleri ihtiyaçlarını karşılamak ve kendi kültüründen insanlarla sosyalleşmektir. Bu şekilde göçmen grupların anadil dersleri için destek okulları oluşturmaları fonksiyonel *yayılma (spill over)* etkisi oluşturmaktadır.

Destek okullarının toplumsal dayanışmada katkısını göçmen gruplar arasındaki farklı grupları bir araya getirmesi de gösterilebilir. İngiltere'deki Türk destek okulları aynı zamanda Kıbrıs Türkleri, Batı Trakya Türkleri ve Türkiyeli Kürt

⁴⁷ General Certificate of Secondary Education

ve Türklere eğitim vermektedir. ocuklarının dil ve kültürlerini muhafaza etmesi konusunda bir araya gelen toplum arasında güven ve dayanışma artmaktadır. (Issa vdđr., 2008)

6. BÖLÜM

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Dil Politikalarının Gelişimi

Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının, özellikle aile birleşimi neticesinde çocuklarını da yanlarına almalarıyla birlikte Türkçe dil eğitimi konusu gündemlerine daha sık gelir olmuş ve bu ihtiyaca binaen söz konusu Türk vatandaşları bazı tedbirler almaya başlamıştır. Aile birleşimi sürecinin yaşandığı ilk yıllarda alınmaya çalışılan tedbirler, Türkiye'ye geri dönüldüğünde eğitim ve diğer sosyal/kamusal alanlarda sorunlarla karşılaşılması amacını taşımaktadır. Türkiye ve hedef ülkelerin de bu yıllarda Türkçe eğitimi konusunu bu şekilde değerlendirdiği görülmektedir.

Göçün kalıcılığı anlaşıldıktan sonra yurtdışı vatandaşlar Türkçe eğitimini artık bir öz kültür ögesi olarak görmeye başlamıştır. Bu dönem, Türk sinemasında çizilen “gurbetçi baba” modeline de yansımış, genellikle Türk örf ve anelerine bağlı ve çocuklarına sürekli Türkçe konuşmaları yönünde telkinlerde bulunan bir rol biçilmiştir.

Göç sürecine daha fazla kadın ve çocuğun dâhil olmasıyla birlikte, vatandaşlar buldukları ülkedeki toplumsal varlıklarını sürdürmek için, yaygın ifadeyle asimile olmamak için, çeşitli ortamlarda Türkçe öğrenmeye devam etmiştir. Bu dönemde Türkçe eğitimi ile dini eğitim çoğu zaman birbirine paralel bir şekilde ilerlemiş ve bazen aynı ortamlarda verilmeye devam edilmiştir.

Bu süreçte Türkiye yurtdışında Türkçe eğitimi konusunda çeşitli ikili antlaşmalar yaparak öğretmen istihdamı ve eğitim materyallerinin tedarik edilmesi konusunda destek sağlamıştır.

1990'ların başından itibaren ise geçmiş yıllara nazaran göç ve uyum politikalarında bazı kısıtlayıcı düzenlemeler getirilmeye başlanmıştır. Bu düzenlemelerin bir kısmı göçmenlerin anadillerine yönelik çalışmalarını da etkilemiştir. Almanya gibi göç alan bazı ülkelerde Türk toplumunun evde Türkçe konuşmasının, hatta kimi zaman Türkçe dil eğitiminin, yeni nesillerin topluma uyumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Aynı zamanda göçmen kökenli çocukların eğitimdeki başarısızlıkları çoğu zaman ev sahibi ülke dilindeki yetersiz seviyelerine bağlanmış, buna sebep olarak da bu çocukların aile içinde anadillerini kullanmaları gösterilmiştir.

Bu kısıtlayıcı politikalar neticesinde Hollanda'da anadil dersleri kaldırılmış, (Yılmaz, 2008) İngiltere'de ise anadil dersi verilen destek okullarına yapılan yardımlar sonlandırılmıştır.⁴⁸ Almanya'da Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde ise Türkiye'den öğretmen görevlendirilmesi uygulamasına son verilmiştir. Bunun yerine Duisburg-Essen Üniversitesi Türkoloji bölümü mezunları görevlendirilmeye başlamıştır. Bu dönem aynı zamanda Alman yetkililerin Türkiye'nin Almanya'daki Türklerle olan ilişkilerini sorunlu olarak görüp, Türk yetkili makamlarının Türkçe eğitimi ile ilgili açıklamalarına tepki göstermiştir.⁴⁹ Anavatan diaspora ilişkisinin tek örneğinin Türkiye ve Almanya'daki Türkler olmadığı gerçeği ve hatta konuya muhatap Almanya'nın yurtdışındaki Almanca konuşan topluma (Wolff, 2013) ve Müslüman ülkelerdeki Hristiyan azınlıklara yönelik daha etkin bir politika izlediği⁵⁰ olgusu bir çifte standardı ve ikilemi gözler önüne serdiği şeklinde değerlendirilmiştir.

⁴⁸ <http://www.theguardian.com/education/2011/oct/14/education-cuts-emag>

⁴⁹ <http://www.ntvmsnbc.com/id/25075182/>

⁵⁰ http://wikileaks.org/gifiles/docs/18/1857777_germany-egypt-top-merkel-aide-visits-egypt-to-press-for.html

Öte yandan göçmen anadilleri ülkelerin dil politikalarına bağlı olarak toplum dili, köken dili, azınlık dili vb. çeşitli adlar altında düzenlenmiştir. Günümüzde ev sahibi ülkeler bu derslerin düzenlenmesinde çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Bazı ev sahibi ülkeler doğrudan kendileri sorumluluğu üzerine alırken, bazı ülkeler ise orijin ülkeyle anlaşma yaparak sorumluluk ve maliyetleri paylaşmaktadır. Hollanda ve Portekiz gibi ülkeler ise göçmen azınlıkları bu konuda tamamen kendi başlarına bırakmaktadır.

Göçmen Anadilleri İçin Hukusal Ve Pedagojik Dayanaklar

Öte yandan azınlıklar, II. Dünya Savaşı sonrasında insan hakları hukukunu oluşturan birçok anlaşmaya dâhil edilmiştir. Uluslararası hukukta azınlık dillerinin öz kültür ve kimliğin tam olarak yaşatılabilmesi ve lengüistik çeşitliliğin devamının sağlanabilmesi için korunması gerektiği ortaya konulmuştur. Aynı şekilde azınlıkların eğitim, sağlık ve diğer kamusal hizmetlerden eşit bir şekilde faydalanabilmeleri ülkedeki çeşitli dilleri dikkate alarak iyileştirmeler yapması gerektiği tavsiye edilmiştir. 1990'lerden itibaren azınlık anadillerin yalnızca serbest bırakılması değil, devletler tarafında pozitif ayrımcılık yapılarak desteklenmesi öngören antlaşmalar imzalanmıştır.

Azınlık dillerine yönelik ilk referanslar daha çok II. Dünya Savaşı sonrasında oluşan ulusal azınlıkların dillerinin korunmasına yönelik yapılan anlaşmalarda yer almıştır. 1970'lerden itibaren birçok Batı Avrupa ülkesinde ve Kuzey Amerika'da göçmenler giderek nüfus olarak daha büyük azınlık gruplarını oluşturmaya başlamıştır. Bu sebeple doğrudan göçmenlerin anadillerinin korunmasına yönelik anlaşmalar yapılmıştır.

Öte yandan sosyolojik ve pedagojik olarak değerlendirme yapıldığında, bir kişinin kökeninden gelen dil, yani ailesinin dili veya evde konuşulan dil o kişinin anadilidir. Anadil, göçmen toplumların sosyal ve kamusal alanda ev sahibi ülke diline daha fazla maruz kalmaları neticesinde ülke diline nazaran daha az gelişme gösterebilmektedir. Ancak bu durum göçmenlerin anadilinin, ev sahibi ülke dili olduğu anlamına geleceği şeklinde yorumlanması tam olarak doğru değildir. Çift dillilik veya kısıtlı çift dillilik bu tür grupların tanımlanması için daha doğru bir tanım olarak öne çıkmaktadır.

Avrupa'da özellikle Almanya'da göçmen dillerinin önemsizleştirilmesi politikalarına rağmen yapılan pek çok araştırmada kendi anadiline daha iyi hâkim olan bir kişinin ikinci dili daha iyi öğreneceği sonuçları ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra toplumsal kimliğin önemli bir parçası olan anadile hâkimiyet, bireyin özgüven kazanmasını ve toplum içerisinde kendini daha iyi konumlandırmasını sağlamaktadır.

Göç sonrasında oluşmuş azınlıklara yönelik dil alanında yapılacak çalışmaların en ideal hedefi yetkin çift dilliliktir. Çift dilliliğin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini engellediği gibi bazı iddialar ortaya atılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkilediği iddiaları 1920'lerde yapılan araştırmalarda çürütülmüştür. Çift dilli çocukların gelişimi tek dilli çocukların gelişimine paraleldir. Bununla birlikte eğitim sistemleri daha çok tek dillilik üzerine kurulu ise bu tür çift dilli çocuklar için fazladan tedbirler alınması gerekmektedir.

Türkçe Eğitim Metotları ve Bunları Karşılaştırılması

2014 yılı itibariyle 50 yılı bulan göç sürecinde Türkiye, ev sahibi ülke ve sivil toplum örgüleri Türkçe eğitimi konusunda birtakım metotlar geliştirmiştir.

Bu metotları okul öncesi dönemde uygulanacak metotlar, destek okullarında verilen Türkçe dersleri ve örgün eğitim sistemi içerisindeki seçmeli Türkçe anadil dersleri olarak sıralayabiliriz.

Okul Öncesi Dersleri

Birincil olarak incelenen konu okul öncesi dönemdir. Dil gelişimi için çok kritik bir evreyi oluşturan okul öncesi dönemde alınacak tedbirler daha sonra yetkin çift dillilik konusunda atılacak adımların alt yapısını oluşturmaktadır. Burada aile, eğitimciler ve dil bilimciler tarafından önerilen birbirinden farklı metotlar uygulanabilmektedir. Bu metotlar “bir dil bir insan”, “bir dil bir alan” veya “karışık öğrenme” modelleri olabilir. Okul öncesi dönem için önerilen yöntem ise çocuğun her iki dile farklı zamanlarda ancak eşit düzeyde maruz kalmasının sağlanmasıdır. Bu ortam oluşturulduktan sonra fazladan bir tedbir alınmasına gerek görülmektedir.

Pek çok araştırmada sağlıklı bir şekilde dil edinimi (ve öğrenimi) için edinilecek (veya öğrenilecek) dile düzenli ve yoğun bir şekilde maruz kalınması gerektiği belirtilmemektedir. Bu sebeple, dil edinimi ve gelişimi süreci aile ve okulun yanı sıra toplumsal alanda, televizyon karşısında veya internet ortamında çocuğun etken ve edilgen bir şekilde Türkçe iletişim kurması gerekmektedir.

Aile içi yöntemlere getirilen eleştiriler bu yöntemlerin fazla idealist olmaları ve yalnızca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler tarafından uygulanabilirliği yönündedir.

Bu modellerin düzgün bir şekilde uygulanmaması sonucunda çocuk dillerden birinde veya her ikisinde yetkinlik kazanmayabilir. Son olarak bu okul öncesi dönemde oluşturulan çift dilliliğin anaokulu ve ilköğretim dönemlerinde desteklenmesi gerekmektedir.

Okulöncesi dönemde uygulanan diğer bir program ise çift dilli, çok kültürlü okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Son dönemde vatandaşlarımız tarafından da açılmaya başlanan bu okullar tamamen çift dilli veya anadil desteği olan okullar şeklinde faaliyet göstermektedir. Tamamen çift dilli anaokulları belli bir seviye sonrası ülke diline geçmektedir.

Bu okullara yönelik getirilen bazı eleştiriler getirilmektedir. İlk olarak çift dilli anaokulları teoride kapsamlı ve verimli olsa da pratikte fazla idealist kalmaktadır. İkinci olarak, bu anaokulları çift dillilikten ziyade, anadilinden ülke diline geçişi amaçlayan modeller olarak faaliyet göstermektedir. Üçüncü olarak ise Almanca-Türkçe, İngilizce-Türkçe anaokullarında yürütülecek eğitim faaliyetlerinin genel çerçevesini çizecek çalışmalar henüz mevcut değildir. Bu sebeple yalnızca birkaç saat Türkçe konuşulduğu okullar bile çift dilli anaokulu olarak adlandırılmaktadır. Son olarak Avrupa’da anaokulları genellikle kamu desteği ile kurulan okullardır. İki dilli modeller yeteri kadar kamu desteği alamadığı için yalnızca özel anaokulları çift dilli faaliyet göstermekte bu da toplumun bir kısmının bu okullara erişiminde sıkıntı oluşturmaktadır.

Çift dilli okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili bir diğer husus da bu okullarda görev yapabilecek öğretmenleri yetiştiren bir eğitim kurumunun bulunmamasıdır.

Örgün Eğitimdeki Türkçe Dersleri

Türkçe eğitiminde ikinci yöntem ise en fazla gündeme gelen ve Türkiye’nin yurtdışı vatandaşlara yönelik Türkçe eğitim politikasında önemli yer tutan seçmeli Türkçe anadil dersleridir. Bu derslerin düzenlemesi (ders saatleri içinde veya dışında), öğretmenlerin istihdam edilmesi (Türkiye veya hedef ülke) ve izlenecek müfredat ve materyaller açısından farklılık göstermektedir.

Bu derslere getirilen en önemli eleştiri görevlendirilen öğretmenlerin anadil eğitimi konusunda yetkin olmamalarıdır. Bu öğretmenler bu alanda eğitim almadan kısa süreli bir oryantasyon programından sonra atanmaktadır.

Derslerle ilgili ikinci bir husus hangi sınıf öğrenciye hangi seviyede Türkçe dersi verileceği gibi konular net olmamasıdır. Farklı ülkelerde öğrencilerin farklı seviyede dil bilgisine sahip olduğu için sınıflar arası esneklik öngören ve her bir ülke ve dil için ayrı ayrı hazırlanan müfredatların uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte okullarda okutulan Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yetersiz olduğu akademik araştırmalar neticesinde ortaya konmuştur. Bu materyallerin yurtdışı vatandaşların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gözden geçirilip yenilerinin oluşturulması gerekmektedir.

Bu derslerin karnede yer almaması ve okul saatleri dışında verilmesi öğrenci ve veli motivasyonunu düşürmektedir. Evrensel anadil hakları kaynak gösterilerek derslerle ilgili diplomatik girişimlerde derslerin okul saatleri içerisinde verilmesi ve yılsonu notu olarak öğrenci başarısını etkilemesi talep edilmelidir. Bu çalışmaya paralel anlamda anadil dersi olarak Türkçe müfredatının ve materyallerinin oluşturulması gerekmektedir.

Destek Okullarında Verilen Türkçe Dersleri

Türkçe derslerin aynı zamanda vatandaşlarımız tarafından kurulan dernekler bünyesinde verilmektedir. Hemen hemen her ülkede bu yöntemle rastlanmakla birlikte İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde destek okulları ön plana çıkmaktadır. Bu okullarda aynı zamanda okula destek dersleri ve din bilgisi dersleri de verilmektedir.

Bu okullar sivil toplum girişimleri olmaları sebebiyle bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Birinci olarak bazı okullarda Türkçe dersleri planlı ve programlı bir şekilde düzenlenmemektedir. Aynı şekilde bu okullarda izlenen müfredat ve takip edilen materyal konusunda bir netlik bulunmamaktadır.

İkinci olarak bu okulların yönetimi ve finansmanında güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu da yetkin öğretmenlerin istihdam edilmesi gibi konularda okulları olumsuz yönde etkilemektedir.

Son olarak yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın Türkçe öğretimi konusunda incelenen bu yöntemler birbirine paralel değil tamamlayıcı olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte, yurtdışı vatandaşların dil ve kültürlerini muhafaza etmeleri geniş kapsamlı ve sivil toplum ve birey odaklı bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Türkçe Eğitimi İçin Çalışma Önerileri

1. Derslerin Akademik ve Pedagojik Olarak Tanımlanması, Müfredat ve Materyallerin İyileştirilmesi, Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

- Yurtdışı vatandaşlarımıza yönelik Türkçe derslerinin, yabancılara veya Türkiye'deki öğrencilere yönelik Türkçe eğitimin kapsamında değerlendirilmektedir. ***Bunun yerine bu derslerin tam olarak hangi kapsamda verileceği akademik ve pedagojik olarak tanımlanmalıdır.***
- Bu tanımlamada belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda her bir ülkedeki eğitim sistemi ve Türk toplumunu dikkate alan, çift dillilik ve çok kültürlülük konularına dikkat eden **materyallerin geliştirilmesi** gerekmektedir.

- Mevcut görevlendirilen öğretmenlerin oryantasyon programları gidilecek ülke hakkında verilen seminerler yetersizdir. Materyallerde olduğu gibi her bir ülkedeki eğitim sistemi ve Türk toplumunu dikkate alan, çift dillilik ve çok kültürlülük konularına dikkat eden bir sertifika programıyla **eğiticilerin yetiştirilmesi** gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme, materyal ve müfredat hazırlama gibi konularda yapılacak çalışmaların bu üç yöntemi de göz önüne alarak geliştirilmesi gerekmektedir.
- Çift dilli ve çok kültürlülüğün öz kültürü muhafaza etmenin yanında toplumsal katılıma faydaları ve ikinci dilin edinimi üzerine Türkiye cumhuriyetinin savlarını destekleyecek akademik çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

2. *Orta ve Uzun Vadede Çalışma Önerileri,*

- Yurtdışında yaşayan beş milyonun üzerinde bir Türk nüfusu mevcuttur. Birçok Avrupa ülkesinden kalabalık olan bu nüfusun dil eğitimi müstakil bir Yurtdışında **Yaşayan Vatandaşlara Yönelik Türkçe Eğitimi Enstitüsü** kurulmasını gerektirmektedir. Kurulan bu enstitü yukarıdaki akademik çalışmaların yürütülmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sertifikaların düzenlenmesinden sorumlu olacaktır.
- Yurtdışı vatandaşların Türkiye’de Türkçe eğitimi almaları dil ve kültür aktarımı açısından verimli olacaktır. Bu sebeple yurtdışı vatandaşlara yönelik **Türkçe Yaz Kampları** düzenlenmelidir. Üniversiteler bünyesinde düzenlenecek ve ortaöğretim içerisindeki Türk gençlerinin

katılacağı bu kurslar aynı zamanda kültür ve değerler eğitimi olarak da düzenlenmelidir.

- Özellikle yeni çocuk sahibi aileleri dil eğitimi konusunda bilgilendirecek ve bu ailelere ülkede Türkçe öğrenmeleri için imkânları anlatacak **bilgilendirici rehberlerin** hazırlanması ve STK'lar aracılığıyla dağıtılması desteklenmelidir.
- Yurtdışında vatandaşların üniversite eğitimlerinin bir kısmını Türkiye'de sürdürmeleri akademik Türkçe öğrenmeleri konusunda faydalı olacaktır. Bu sebeple mevcut **uluslararası öğrenci değişim programlarıyla** yurtdışı vatandaşların Türkiye'ye gelmesini destekleyecek projeler yürütülmelidir. Aynı şekilde üniversiteler bünyesinde Türk öğrencilerin bir veya iki dönem özel öğrenci olarak okumaları kolaylaştırılmalıdır.

Son olarak Türkçe'nin uluslararası anlamda etkinliğinin daha da artması, yurtdışı vatandaşların anadillerine olan bağlılıkları ve ilgilerini daha da ileriye taşıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. A. (2007). Fransa’da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. In *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, (pp. 1–22).
- Aka, A. (2010). Kimliğe Teorik Yaklaşımlar. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 17–24.
- Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49. doi:10.1080/0141987042000280003
- America: Preserving a national resource. Washington, DC & McHenry, IL:
- Arango, J. (2004). Theories of International Migration. In J. Daniele (Ed.), *International Migration and the New Millennium*. (pp. 15–36). Aldershots Hants.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters, Clevedon* (4th ed., p. 215).
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Retrieved from http://books.google.com.tr/books/about/Encyclopedia_of_Bilingualism_and_Bilingu.html?id=YgtSqB9oqDIC&pgis=1
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach* (p. 220). Multilingual Matters. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=nDTc9NRAkNMC&pgis=1>

- Berry, J. W. (1997). Lead Article - Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
doi:10.1080/026999497378467
- Borland, H. (2005). Heritage Languages and Community Identity Building: The Case of a Language of Lesser Status. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2-3), 109–123.
doi:10.1080/13670050508668600
- Boustan, Leah Platt “Was Postwar Suburbanization White Flight? Evidence from the Black Migration,” *Quarterly Journal of Economics* 125.1 (2010): 417–43.
- Brown, C. L. (2009). Heritage Language and Ethnic Identity : A Case Study of Korean-American College Students, *11*(1), 1–16.
- Castles, Steven. & Miller, Mark. J. (2008). Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. (Çev. B. U. Bal - İ. Akbulut), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Chávez, A. F., & Guido-dibrito, F. (1999). Racial and Ethnic Identity and Development, (84), 39–48.
- Cho, G. (2000). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 369-384
- Clotfelter, C. T. (2004). *After Brown: The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton: Princeton University Press. Retrieved from <http://econ.duke.edu/people?Gurl=&Uil=1621&subpage=profile>

- Colin Baker (2006): Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters, Clevedon, (England). 4th ed. p. 215.
- Cunningham-Andersson, U., & Andersson, S. (1999). *Growing Up with Two Languages: A Practical Guide* (p. 155). Psychology Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=o2fZBGt2xYQC&pgis=1>
- Çağatay, M. (1996). Kimlik ve Toplumsal Barış. Ankara Üniversitesi.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkileri.
- Deaux, K. (2001). Social Identity. In Encyclopedia of Women and Gender.
- Dunbar, R. (2008). Language rights under international law. *International and Comparative Law Quarterly*, 50(1), 90–120. doi:10.1093/iclq/50.1.90
- Esser, H. (2006). MIGRATION , LANGUAGE AND INTEGRATION, (December).
- Favell, A. (1998). Rebooting Migration Theory Interdisciplinarity , Globality , and Postdisciplinarity in Migration Studies, 259–278.
- Fergusson, N. (2013). *İmparatorluk - Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirisi* - (2nd ed., pp. 1–50). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Retrieved from <http://www.ykykultur.com.tr/kitap/impatorluk-britanyanin-modern-dunyayi-bicimlendirisi>
- Feuerverger, G. (1991). University students' perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance. *Canadian Modern Language Review*, 47(4), 660-677.

- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-89). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- FSO, (2012) Migration and integration – Data, indicators Population with an immigration background, Eylül 9, 2013 tarihinde Web Sistesi:<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/themen/01/07/blank/key/04.html>
- FSO,(2013). “Migration et Intégration – Les étrangères et étrangers en Suisse.”, Swiss Federal Office for Statistics, Neuchâtel.
- GARCĒA, S. C. W. M. I. (2002). *HERITAGE LANGUAGE LEARNERS*. *researchgate.net* (pp. 2–13). Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/256287856_Heritage_Language_Learners/file/3deec52214b251570d.doc
- Gelekçi, Cahit (2011). Avrupa’da Yaşayan Türklere Yönelik Çifte Vatandaşlık Uygulamaları: Belçika Örneği. *bilig* Güz 2011, Sayı:59, ss:123-146, Ankara.
- Güler, S. (Ocak, 2014). “Türk Okulu Neden Önemli”. *Post İsviçre*, 14.
- Haab, K.; Bolzman, C.; Kugler, A.; Yılmaz, Ö., (2010). *Diaspora und Migrantengemeinschaften aus der Türkei in der Schweiz, Bundesamt für Migration* (BFM), Bern.
- Haas, H. De. (2008). *Migration and development A theoretical perspective*.

- Haas, H. De. (2010). Migration and development : a theoretical perspective. *International Migration Review Volume 44, 44(1)*, 1–41.
- Hall, K. A., Zulfiqar, M., & Leeds, E. (2002). “ This is Our School ”: provision , purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo, 28(3). doi:10.1080/0141192022013746
- Harrison, M., Phillips, D., Chahal, K., Hunt, L., & Perry, J. (2005). *HOUSING , “ RACE ” AND COMMUNITY COHESION* (1st ed., pp. 82–103). Chartered Institute of Housing.
- Haskins, R., Paxson, C., Mcdonald, K., Baugh, M., & Leidy, R. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of Children: Immigrant Children VOLUME, 21(1)*, 71.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (Eds.). (2001). Heritage 1 languages
- Hélot, C. (2003). Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language Policy*, 2(3), 255–277.
- ,Hicks, R. (2013). *Raising Bilingual Children*. Retrieved from <http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=7NmXJfzKuSkC&pgis=1>
- Huysmans, J. (2000). The European Union and the Securitization of Migration. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 38(5), 751–777. doi:10.1111/1468-5965.00263
- *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. (2009) (pp. 19–27). Brüksel.

- Keller, P. (1998) “Rethinking Ethnic and Cultural Rights in Europe” (1998) 18 Oxford Journal of Legal Studies 29, and “Justice and Ethnicity” (1996) 59 M.L.R. 903
- King, R. (2012). *Theories and typologies of migration: an overview and a primer* (No. 3/12). ... *Papers In International Migration and Ethnic Relations* (pp. 1–48). Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Theories+and+Typologies+of+Migration+:+An+Overview+and+a+Primer#0>
- Konflikte, A. I. (2005). The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children.
- Krieken, V. (2009). *Uluslararası Göç Hukuku: Göç Terimleri Sözlüğü*. (B. Çiçekli, Ed.) (pp. 3–83). Cenevre.
- Kurekova, L. (2011). Theories of migration: Conceptual review and empirical testing in the context of the EU East- West flows, 1–37.
- Lee, J. S. (2002). The Korean Language in America: The Role of Cultural Identity in Heritage Language Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 117–133. doi:10.1080/07908310208666638
- Liang, Z. (2006). *Sociology of Migration*, 487–495.
- Mah, B. (2005). Ethnic identity and heritage language ability in second generation Canadians in Toronto. Unpublished master's thesis, Ryerson University, Toronto, Canada.

- Mahnig, H. ; Piguet, E. (2003). *Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen*. In: Wicker, Hans-Rudolf; Fibbi, Rosita; Haug, Werner.
- Martin, P., Creese, A. and Bhatt, A. (2003). *Complementary Schools and their Communities in Leicester, Final Report to the ESRC R000223949*. Leicester.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2011). Theories of International Migration: A Review and Appraisal, *19*(3), 431–466.
- Maylor, U., Glass, K., Issa, T., Kuyok, K. A., Minty, S., Rose, A., ... Low, N. (2010). *Impact Of Supplementary Schools On Pupils ' Attainment An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvements Impact Of Supplementary Schools On Pupils ' Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvem* (pp. 27–47). Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221967/DCSF-RR210.pdf
- M.I.S “Migration Information Source”, (2005). Country Profiles: Switzerland Faces Common European Challenges. Ekim, 26, 2013 tarihinde Web Sitesi: <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=284>

- Minty, S., Maylor, U., Issa, T., Kuyok, K., & Ross, A. (2008). Our Languages : Teachers in Supplementary Schools and their Aspirations to Teach Community Languages, (March).
- Museum, T. B., & Street, G. R. (2013). SUPPLEMENTARY EDUCATION : BEYOND THE PUPIL.
- Nurlu, M. (2013). Fransa’da Türkçe, Türkiye’de Fransızca Eğitimi. *International Periodical For The Languages*, 8(10), 477–498.
- Özmen, Nebile, (2011). Göçün 50.Yılında Entegrasyon ve Din İlişkisinin Dönüşen Parametreler: Almanya’da Türkler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:19, Güz 2011, ss: 395-412
- Öztürk, Meltem, (2011). Avrupa Birliği Göç Politikaları: Almanya’daki Türk Göçleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul..
- Pajnik, M. (2012). Migrants as Cheap Labourers in Europe : Towards Critical Assessment of Integration, 28, 143–163.
- Pearson, B. Z. (2008). *Raising a Bilingual Child (Google eBook)* (p. 368). Random House LLC. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=2eufP-bt7kwC&pgis=1>
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., ... Mehler, J. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121, 1841–1852. doi:10.1093/brain/121.10.1841
- PETRA, (2012). “Foreign Resident Population Statistics”, Foreign Permanent Resident Population By Nationality: Eylül 23, 2013

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>

- Rodriguez, J., Diaz, R. M., Duran, D., & Espinosa, L. (1995). The Impact of Bilingual Preschool Education on the language Development of Spanish-Speaking Children, *490*, 475–490.
- Romaine, S. (1994). *Bilingualism* (p. 402). Wiley-Blackwell.
- Sancar-Flückiger, A. (1996). *ZwangsmigrantInnen aus der Türkei in der Schweiz: Formen kollektiver Auseinandersetzungen im schweizerischen Exil*. In: Wicker, Hans-Rudolf et al. *Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat*. Zürich: Seismo Verlag, s.93-105.
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, *19*(3), 187–203. doi:10.1080/09658416.2010.491919
- Skutnabb-kangas, T. (2002). WHY SHOULD LINGUISTIC DIVERSITY BE MAINTAINED AND SUPPORTED IN EUROPE ? Guide for the Development of Language Education Policies in Europe Reference Study.
- Smolicz, J. J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures: A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In K. J. S. K. W. Fase (Ed.), *Maintenance and*

- loss of minority languages (pp. 277-305). Philadelphia: John Benjamins Publishing
- TBMM, (2009). "İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu:Fransa Raporu". TBMM. p. 3.
- Tereshchenko, A., & Grau Cárdenas, V. V. (2013). Immigration and supplementary ethnic schooling: Ukrainian students in Portugal. *Educational Studies*, 39(4), 455–467. doi:10.1080/03055698.2013.778194
- Tezgören, O. (2008). *Die Einwanderung aus der Türkei in die Schweiz 1960–1990 im Fokus der Eidgenössischen Fremdenpolizei*. Lizentiatsarbeit Universität Zürich.
- The secrets of supplementary school success. (2012).
- Thieme, S., Networks, S., West, F., & Labour, N. (2007). A Brief Overview of Theories of International Migration, (2006), 2006–2008.
- Verma, G., Kalekin-Fishman, D., & Pitkänen, P. (2002). *Education and immigration settlement policies and current challenges*. London ;;New York: RoutledgeFalmer.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, (134), 26–41.
- Yalçın, Cemal, (2002). *Çok kültürlülük Bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa’ya Göç*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 26,
- Yalçın, Cemal, (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yazıcı, Z., & Temel, F. (2011). *İkidilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi * The Relation between Language*

Development and Reading-Readiness in Bilingual and Monolingual Children, 145–158.

— Yilmaz, G. (2008). *Multilingualism and Attrition : Turkish Immigrants in the Netherlands* (pp. 1–69)