



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ALMANYA'DAKİ GÖÇMENLERE
ANA DİLİ ÖĞRETİMİ: İTALYAN,
YUNAN VE TÜRK ÖRNEĞİ

Tuğba ÖZEN

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ANA BİLİM DALI

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ALMANYA'DAKİ GÖÇMENLERE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ: İTALYAN,
YUNAN VE TÜRK ÖRNEĞİ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ
Tuğba ÖZEN

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ALMANYA'DAKİ GÖÇMENLERE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ: İTALYAN,
YUNAN VE TÜRK ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba ÖZEN

Danışman
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

01/12/2021

Tuğba ÖZEN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan, cesaretlendiren, değerli bilgileri ve tecrübeleriyle bana yol gösteren danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma boyunca tüm samimiyetiyle yanımda olan, tecrübesini benden esirgemeyen kıymetli Arş. Gör. Betül KOPARAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, aldığım kararlarda her zaman arkamda duran, her türlü fedakarlıkta bulunan ve varlığıyla bana güç katan canım annem Merâl ÖZEN'e, babam Halil ÖZEN'e, kardeşlerim Betül ÖZEN ve Mihriban ÖZEN'e en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Tuğba ÖZEN

Antalya, 2021

ÖZET

ALMANYA'DAKİ GÖÇMENLERE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ: İTALYAN, YUNAN VE TÜRK ÖRNEĞİ

ÖZEN, Tuğba

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Aralık 2021, xv+ 115 sayfa

Çalışmanın amacı Almanya'da yaşamını sürdüren göçmenlerin ana dili öğretimine dair izledikleri dil öğretimi yaklaşımları ve bu alana yönelik gerçekleştirilen çalışmaları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, Türklerin, Yunanların ve İtalyanların öğretmen atamaları, öğrencilerin ana dili dersine katılım sayısı, öğretim materyalleri, öğretim programları ve bu alana dair oluşturulan e-platformları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmadaki veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda göçmenlerin ana dili dersi öğretimine katılım sayısının gittikçe azaldığı ve yurt dışında bu dersi okutmak için atanan öğretmenlerden alanda uzmanlık aranmadığı saptanmıştır. Yine elde edilen bulgulara göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yurt dışındaki ana dili öğretimine yönelik öğretim programlarının ve ders kitaplarının geliştirildiği tespit edilmiştir. Ancak “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi için kullanılan kitapların yurt dışında ikamet eden çocukların dil düzeyine uygun olmadığı ve İtalyanca öğretiminde bazı kitapların hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yurt dışında yaşayan Yunan, İtalyan ve Türk göçmen çocukların kendi öz benliklerini unutmamaları, ana dilleri ve kültürleriyle olan bağlarının kopmaması ve aynı zamanda bulundukları ülkeye uyum sağlamalarına yönelik “E.DIA.M.ME”, “Vivi Italiano” ve “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında internet sitelerinin kurulduğu fakat yurt dışındaki Türk çocukları için hayata geçirilen “Uzaktaki Yakınlarımız Projesinin” günümüzde işlevsellikten uzak olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili öğretimi, iki dillilik, dil öğretim programları.

ABSTRACT

TEACHING NATIVE LANGUAGE TO IMMIGRANTS IN GERMANY: THE EXAMPLE OF ITALIAN, GREEK AND TURKISH

ÖZEN, Tuğba

Master's of Arts, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

December 2021, xv+ 115 pages

The present study aims to reveal language teaching approaches conducted by immigrants in Germany and the studies carried out in this field. To attain this goal, teacher appointments of Turks, Greeks and Italians, the number of students participating in native language courses, teaching materials, curricula and e-platforms created for this field were examined. In this direction, the data in the research were obtained through document analysis, one of the qualitative research methods. As a result of the research, it was determined that the number of immigrants' participation in native language teaching was gradually decreasing and that there was no need for expertise in the field from the teachers appointed to teach this course abroad. Besides, according to the findings, it was determined that the curriculum and textbooks for native language teaching abroad prepared by the Ministry of National Education were developed. However, it was concluded that the books used for the “Turkish and Turkish Culture” course were not suitable for the language level of children living abroad and that some books were used in both native language teaching and foreign language teaching in Italy. In addition, internet sites were established within the scope of “E.DIA.M.ME”, “Vivi Italiano” and “Relatives from Afar”, to ensure that Greek, Italian and Turkish immigrant children living abroad would not forget their identity and break their ties with their native language and culture while adapting to the country they live in. It can be said that the “Distance Relatives Project”, which was implemented for Turkish children abroad, is far from functional today.

Keywords: *Mother tongue teaching, bilingualism, language teaching programs.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	3
1.2.1 Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	7
2.2. Ana dili	9
2.2.1. Ana Dili Eğitimi ve Önemi.....	10
2.3. İki dillilik.....	12
2.3.1. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler/Yaklaşımlar.....	15
2.4. Göçmenlere Yönelik Dil Politikaları.....	17
2.5. Göç	19
2.6. Göç Süreci ile Ortaya Çıkan Kavramlar: Kültürleşme, Uyum (Entegrasyon), Özümleme (Asimilasyon).....	20
2.6.1. Kültürleşme.....	21

2.6.2. Uyum (Entegrasyon).....	22
2.6.3. Özümleme (Asimilasyon).....	24
2.7. Göçün Türleri	24
2.7.1. İç Göçler	25
2.7.2. Dış Göçler	26
2.8. Göçün Nedenleri.....	27
2.9. Türkiye’de Göç Hareketliliği	30
2.10. Almanya’ya Göç.....	31
2.11. Almanya’daki Türk Varlığı	33
2.12. Göç Ortamında Ana Dili Eğitimi	37
2.13. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.14. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	42
3.2. Araştırma Materyalleri	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	43
3.4. Veri Toplama Süreci.....	43
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	43

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Almanya’daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminin Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi.....	45
4.2. Almanya’daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminin Eyaletlere Göre Dağılımı..	46
4.3. Almanya’daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitimindeki Öğrenci Sayılarındaki Değişim	47
4.4. Almanya’da İki Dilli Okulların Durumu	52
4.5. Almanya’daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi Durumları.....	62

4.6. Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminde İtalyanların, Yunanların ve Türklerin Durumu.....	63
4.7. Almanya'daki Göçmenlerin Çocuklarına Ana Dili Öğretimi için Görevlendirilen Öğretmenler.....	65
4.8. Göçmenlerin Ana Dili Öğretimi için Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Programları.....	67
4.9. İtalyan, Yunan ve Türk Göçmenlerin Ana Dili Öğretimine Yönelik Hazırlanan Dijital Platformlar	74

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1. Almanya'da Göçmenlerin Ana Dili Öğretimine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	78
5.1.2. Almanya'da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Görevlendirilen Öğretmenlere Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	79
5.1.3. Almanya'da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Hazırlanan Müfredat ve Ders Kitaplarına Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	80
5.1.4. Almanya'da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Hazırlanan Online Platformlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	80
5.2. Öneriler.....	81
KAYNAKÇA	82
ÖZGEÇMİŞ.....	102
İNTİHAL	103
BİLDİRİM RAPORU	104

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İki dillilerin eğitiminde kullanılan yöntemler.....	16
Tablo 2.2. Göçün türleri ve nedenleri.....	27
Tablo 2.3. Almanya'nın diğer ülkeler ile yaptığı işgücü anlaşması.....	33
Tablo 4.1. Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Dersine Dair Eyaletlere Göre Dağılımı.....	46
Tablo 4.2. Konsolosluk Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2017/2018.....	47
Tablo 4.3. Konsolosluk Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2018/2019.....	48
Tablo 4.4. Konsolosluk Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2019/2020.....	49
Tablo 4.5. Almanya Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2017/2018.....	50
Tablo 4.6. Almanya Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2018/2019.....	51
Tablo 4.7. Almanya Nezdinde Eyaletlere Göre Göçmenlerin Ana Dili Dersine Katılım Sayısı 2019/2020.....	50
Tablo 4.8. Almanya'da Bulunan İtalyan Okulları.....	53
Tablo 4.9. Almanya'da Bulunan Yunan Okulları.....	58
4.10. Almanya'da Bulunan Türk Okulları.....	62
4.11. 2020/2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Almanya'da Yunanca ve Yunan Kültürü Dersi Veren Öğretmenler	66
4.12. 2020/2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Veren Öğretmenler.....	67
4.13. 1986- 2009 senesine kadar hazırlanan öğretim programları.....	72

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

B2: Bağımsız Dil Kullanımı

E.DIA.M.ME: (To Ergasτήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών)
Kültürlerarası ve Göçmen Çalışmaları Laboratuvarı

FMKS: (Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen) Erken Çok Dillilik Derneği

KEU: (Konsularischer Unterricht) Konsolosluk Nezinde Ana Dili Dersi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MIUR: (Ministero dell'Istruzione) Millî Eğitim Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TDK: Türk Dil Kurumu

vb: Ve Benzeri

%: Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumuna, araştırma sorularına, amacına, önemine ve araştırmada sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

1955 yılından itibaren anlaşmalar doğrultusunda İtalya, Yunanistan, Türkiye gibi Avrupa'nın farklı yerlerinden Batı Avrupa ülkelerine ve özellikle Almanya'ya iş gücü göçü başlamıştır. İlk aşamada geçici bir süreliğine gerçekleşen ve kitlesel olarak devamlılığını sürdüren bu işçi göçü alımı 1973 yılında alınan kararla durdurulmuştur. O günden bu yana -yaklaşık 60 senedir- Almanya'da farklı dillere mensup göçmenler bir arada yaşamlarını sürdürmektedir.

Kültürel çeşitlilik kendisini en somut şekilde dillerde göstermektedir. Eğer kültür taşıyıcısı olan dil yeterince gelişim gösterememişse, doğal olarak bireyin diğer kültürlerle olan bağı da zayıf olacaktır. Göçmen çocuklarının ana dilleri gelişmemişse bu çocuklar öz kültürlerini benimseyemeyecekleri gibi, diğer kültürlerle kuracakları ilişkilerde de başarı sağlayamayacaklardır (Ergenç, 1993: 61). Bu sebeple ana dili, milletin sahip çıkması gereken en önemli kazanımlardan biridir. Çünkü dil, milleti millet yapan temel unsurlardan biridir. Aynı dili konuşmak, millet olmanın öncü ve en mühim şartıdır. Aynı dili konuşmayan insanlar aitlik hissiyatını da kaybederler (Koçak, 2012: 304).

Yurt dışında birçok kültürün bir arada yaşadığı ortamlarda büyüyen çocukların kültürel problemlerinin giderilmesi ikinci dil eğitimi eksikliğinin önlenmesi için yeterli olmamakla birlikte iyi düzeyde ana dili eğitimi ile desteklenmelidir. Ana dilinin temeli oturduğu takdirde üstüne gelecek diğer tüm kazanımların da bir o kadar dirençli ve kalıcı olma ihtimali yüksektir (Arslan ve Şaşmaz, 2016: 182). Nitekim ana dili, kişinin doğduğu andan itibaren maruz kaldığı ilk dildir. Her ne kadar insanlar birden fazla dile hakim olsa da kişinin kendini en iyi ifade ettiği, duygularını ve düşüncelerini en iyi aktardığı dil ana dilidir.

Yaşanılan ülkenin diline hakim olmak hiç şüphesiz topluma uyum açısından önemli ve gereklidir. Almanya’da yaşamını sürdüren göçmenler, çocuklarının üst düzey eğitim almaları ve sosyal yaşantılarında Almanlarla herhangi bir dilsel kopukluk yaşanmaması açısından iyi düzeyde Almanca bilmelerini istemektedirler. Bu sebeple pek çoğu, aileleriyle bile Türkçenin yanında Almanca konuşmayı yeğlemektedirler. Fakat ana dili zannedildiği gibi Almancayı öğrenmede herhangi bir engel oluşturmamakta, bilakis iyi düzeyde Almanca öğrenilmesi için şarttır (Koçak, 2012: 305).

Dilin en önemli görevlerinden biri, “kültür taşıyıcı” olmasıdır. Türkçe on bin yılı aşkın süredir işlenerek bu zamana kadar gelmiş, bizden binlerce yıl öncesinde yaşamını sürdüren atalarımızın kültürel miraslarının da bize, günümüze ulaşmasını sağlamıştır. İnanç, kültür, töre, yaşayış tarzı, toplumsal değerler gibi tüm öğeler dil vasıtasıyla geçmişten geleceğe aktarılmaktadır. Bu sebeple ana dilde eğitim ve öğretim özellikle Avrupa’da yaşayan Türkler için vazgeçilmez bir gerekliliktir (Yıldız, 2012: 2). Yurt dışında çok dilli bir ortamda büyüyen bir çocuğun kendi kimliğini koruyabilmesi, muhakeme yeteneğinin gelişimi, doğru anlama ve toplum içinde farklı durumlara olumlu uyum sağlayabilme becerilerinin gelişimi açısından ana dili ayrı bir önem ve anlam taşımaktadır (Çakır, 2002: 43).

Bu bağlamda, Türkçenin ikinci dil ortamında dinç kalması ve bir sonraki kuşaklara aktarılabilmesi için kurum ve kuruluşların bulunması şarttır. Farklı alanlarda hizmet sunan dini ve toplumsal kuruluşların olmasının yanı sıra Türkçe öğretimini ve yaygın kullanımını teşvik edecek nitelikli kuruluşlar daha tam manasıyla oluşmamıştır. Bunun farklı sebepleri vardır. Öncelikle, göçün gerçekleştiği Batı Avrupa ülkeleri Türkçe ana dili dersinin okullarda düzenli ve nitelikli eğitimine yeterince destek sağlamamışlardır. Müfredatta Türkçe dersi için ayrılan süre birkaç saatle sınırlıdır. Bunun yanı sıra, derslerin işlendiği ortamlar genellikle sınıf olarak kullanılmayan, derslik niteliği bulunmayan merdiven altı mekanlar olmuştur. Derslerde kullanılan öğretim materyalleri Batı Avrupa’da yetişen çocukların dilsel gelişimine ve dünyalarına hiçbir zaman uygun olmamıştır. Her ne kadar Hollanda ve Fransa’daki orta dereceli eğitim kurumları için nitelikli materyal geliştirme faaliyetleri başlamışsa da bu, arzulanan düzeyde olmamıştır. Öte yandan Türkiye’den gelen öğretmenler beklenen seviyede verim sağlayamamış, kendi uyum sürelerini tamamlayıp, düzenleri oturmadan görev sürelerini bitirerek memleketlerine geri dönmüşlerdir. Özetle, yurt dışındaki yeni nesil Türk gençlerinin kimliklerinin

muhafaza edilmesi ve dilsel becerilerinin gelişimi için büyük önem taşıyan Türkçe öğretimi nispeten yetersiz kalmıştır (Karababa ve Karagül, 2014: 156-157).

Kişilerin sağlıklı kimlik kazanmaları, özelde ailelerin, genelde ise içinde bulundukları toplum ve okulların destekleyici tutum ve tutarlılığı ile doğrudan bağlantılıdır (Koçak, 2015). Ailenin ana dilin önemine olan yaklaşımı çocukların da ana dili öğrenme eğilimi üzerinde etki göstermektedir ve bu hususta da çocuğu teşvik etmeleri gerekir. Göçmen çocuklar Türkçeyi çok kısıtlı alanlarda kullanmaktadırlar. Bu sebeple ana dilini temiz ve kurallarına uygun şekilde öğrenebilmeleri için ana dili eğitimi büyük ihtiyaçtır (Baştuğ ve Kara, 2018: 39). Gerek Türkiye Cumhuriyetinin ilgili makamlarına gerek ise ailelere yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik ciddi sorumluluklar düşmektedir.

Yapılan bu araştırmada, Almanya'daki ana dili eğitiminin güncel durumu, göçmenlerin ana dili eğitimine yönelik tutumları ve göç veren ülkenin bu alanda yaptığı çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Almanya'daki gurbetçilerin ana dili öğretimi nasıl gerçekleşmektedir? Bu problem cümlesinden hareketle, araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1.2.1 Alt Problemler

1. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitiminin tarihsel gelişimi nedir?
2. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitiminin eyaletlere göre dağılımı nedir?
3. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitimindeki öğrenci sayılarındaki değişim nedir?
4. Almanya'da iki dilli okulların durumu nedir?
5. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitim durumları nelerdir?
 - 5.1.1. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitiminde İtalyanların, Yunanların ve Türklerin genel durumu nelerdir?
 - 5.1.2. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitiminde İtalyan, Yunan ve Türk öğretmenlerinin durumu nelerdir?
 - 5.1.3. Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitiminde kullanılan İtalyanların, Yunanların ve Türklerin ders kitapları ve öğretim programı nelerdir?

5.2.Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitimine yönelik oluşturulan İtalyanların, Yunanların ve Türklerin dijital platformlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan işgücü göçünün ardından Almanya'da yaşayan göçmenlerin bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunların üstünde durulması gereken en önemli sorunların başında ana dillerine gittikçe yabancılaşmaları gelmektedir. Gerek Türkler gerekse diğer milletlere mensup olan birinci ve ikinci kuşak göçmenler ana dilleriyle olan bağlarını koruyabilmişken, sonraki kuşakların zamanla ana diline olan bağlarını kaybettikleri saptanmıştır. Ana diline yeteri düzeyde hakim olamayan göçmen çocuklar, toplum dilini öğrenmekte de zorlanmakta ve bireylerde yarım iki dillilik durumu oluşmaktadır. Böyle bir durumda bireyin her iki dile de yeterli seviyede erişemediği görülmektedir.

Özellikle yurt dışında çok dilli ortamlarda yetişen çocuklar için ana dili eğitiminin önemi son derece büyüktür. 1964'te yapılan Federal Almanya Eğitim Bakanları Konferansı'nda, okul programlarında göçmen işçi çocukları için ana dili derslerinin yer alması kararı verilmiştir (Yıldız, 2012: 14). Başlangıçta misafir olarak gördükleri göçmen ve göçmen çocuklarının memleketlerine geri döndüklerinde uyum sorunu yaşamamaları için ana dili eğitimi verilmesi uygun bulunmuştur. Buna rağmen geri dönme düşüncesi artık söz konusu olmadığından ana dili eğitiminin yararsız olduğu düşüncesi, Avrupa ülkelerinde uygulanan dil politikalarında aleni veya örtük bir şekilde öne sürülerek ana dili, ülke dilinin öğrenilmesine mâniymiş gibi gösterilmektedir. Oysa her iki dili öğrenmek de son derece önemlidir. Ana dilinin öğrenimi gençlerin öz kültürleriyle ilişkileri ve benlik gelişimleri için; ülke dilinin öğrenilmesi ise sosyal yaşamları ve akademik hayatlarında büyük önem taşımaktadır (Aytan, Başkapan ve Uysal, 2018: 19).

Çok kültürlü toplumlar, yalnızca değişik kültürlerin beraber yaşadığı bir toplumdan ziyade, göçün beraberinde gelen göçmenlerin varlığını göz önünde bulundurarak eğitim, hukuk, siyaset vb. gibi toplumsal üstyapının yeniden düzenlenmesini de içerir. Günümüzde Avrupa'nın hiçbir ülkesinde çok kültürlü bir topluma yaraşır ırkçılık karşıtı ve kültürlerarası bir eğitim kurumsallaşmış değildir ve eğitim alanında hala monokültürel özellikler sürdürülmektedir (Genç, 2004: 34).

Almanya, Avrupa ülkeleri arasında en çok göç alanların başında gelmektedir. Türkiye gibi Almanya'ya göç veren birçok ülke, göçmenlerin ana dillerine yabancılaşmalarını önlemek için farklı girişimlerde bulunmaktadır. Almanya ile ilgili devletler arasında uluslararası kültür anlaşmaları yapılmakta, anlaşmaların süreleri sona erdiğinde yenilenmektedir (Aytan, Başkapan ve Uysal, 2018: 20). Bu çalışmada Almanya'ya göç veren devletlerin ana diline yönelik çalışmaları ve bunların karşılaştırılması resmedilmeye çalışılacaktır.

1.4. Tanımlar

Dil: Yabancı dil bilimci Saussure (1998) dili “göstergeler dizgesi” olarak tanımlar (Saussure, 1998:45). Dil, içsel olan duygu ve düşüncelerin belli edilmesi amacıyla insanların kullandığı bir araçtır ve kişinin kendisini başkalarına anlatabilmesini sağlamaktadır (Arlı Çil, 2012: 2). Aynı zamanda dil kişilere özgü bir varlık olmayıp bütün toplumun ortak mirasıdır (Agvan ve Dönger, 2015: 153).

Ana dili: Demircan (1990:14) ana dilini, kişinin çevresiyle olan ilişkilerinde idrak ettiği iletişim bilgilerini işlemesiyle, yaşamının ilk yılları içinde edindiği birinci dil olarak tanımlamaktadır. Ana dili kişinin edindiği ilk dil olmasıyla beraber bilinçaltı işlemlerle öğrenilmektedir ve herhangi bir özel çaba gerektirmemektedir. Erken çocuklukta aile bireylerimizden, çevremizden öğrenmeye başladığımız ana dilini ilerleyen zamanda okullarda gördüğümüz eğitimle pekiştiririz (Çiçek ve Bağçeci, 2013: 924).

İki Dillilik: Lewandowski'ye (1984: 184) göre de iki dillilik her iki dile de aynı düzeyde hakim olma, ikinci dilde de kişinin kendisini en az ana dilindeki kadar iyi düzeyde ifade etme yeteneğidir. Kişinin her iki dile ve bu dillerin kültürlerine hakim olması, bu dilleri içinde bulunduğu toplumda dil bilgisi ve dil becerisi açısından pratik bir şekilde kullanması ve aynı zamanda her iki dilin kültürlerini birlikte yürütebilme becerisine sahip olması durumudur (Agvan ve Dönger, 2015: 155).

Göç: Göç, bir kişinin ya da topluluğun siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel sebeplere dayalı, hayatlarının tümünü ya da belli bir dönemini geçirmek amacıyla yaşadıkları yerden bir başka yere gitmeleri durumudur (Aydoğan ve Metintaş, 2017: 39). Ergi

(1996: 1) “insanlık tarihinin aynı zamanda bir göçler tarihi” olduğunu dile getirmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan araştırmayla ilgili temel kavramlar hakkında bilgilere yer verilmiştir ve araştırmanın kavramsal çerçevesi bu kavramlar üzerinden çizilmeye çalışılmıştır.

2.1. Dil

Dil temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış sürekli gelişen canlı bir varlıktır. İnsanoğlunun evrende varlığını sürdürmesini sağlayan, duygularını, düşüncelerini ve arzularını paylaşmasına imkan tanıyan bir sistemdir (Aksan, 2007: 11). Nitekim insanoğlu ile hayvanların arasındaki en ayırıcı fark dildir (Gül ve Soysal, 2009: 66). İnsanlığımızı kavrayabilmek için, önce insanı insan yapan dilin tabiatını kavrayabilmek gerekir. Çoğu topluluğun dinlerinde ve mitlerinde belirtilen felsefeye bakıldığında dil, insan hayatına ve gücüne kaynaklık etmektedir. Afrika'daki birçok topluluğa göre dünyaya yeni gelmiş bir çocuk daha bir 'muntu', bir 'kişi' değil; bir 'kuntu' yani sadece bir 'şey'dir. Çocuk yalnızca dil öğrendiği takdirde insan olacaktır. Buna göre hepimizin en az bir dil bilmesi “insan” olduğumuzu göstermektedir (Fromkin ve Rodman, 2003: 3).

Uzman Türk dil bilimci Prof. Dr. Muharrem Ergin (2009) de dili insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan, kendine özgü kuralları olan ve zamanla bu kurallar çerçevesinde gelişip, değişen bir sistem, seslerden oluşan toplumsal bir dizge olarak tanımlamıştır (Ergin, 2009: 3)

Dil, duygu ve düşüncelerimizi, içbenliğimizi yansıtan bir ayna, millî var oluşun temel kaynağıdır (Gencan, 1979: 1). “İnsan demek, dil demektir ama dil demek de birçok bakımdan toplum demektir” (Vardar, 2001: 15).

Dil, dünyayı algılamamızı, algıladıklarımızı ise sesler ve sözler aracılığıyla aktarmamızı sağlayan bir göstergedir. İnsan dünyayı bilinciyle anlamlandırıp dili ile aktarmaktadır. İçinde var olduğu evreni algılaması ve bunu aktarması ne kadar başarılı ise dili de o denli güçlüdür. Bu sebepten dolayı dil, insanoğlunun dünyaya açılan ışığıdır (Bozkurt, 1995: 5). Birçok dile hakim olmanın bireyin yaşantısına katacağı

zenginliđi “bir lisan bir insan iki lisan iki insan” atasözü çok güzel belirtir (Açıl Özer, 2010: 5).

İnsanlar arasında bir iletişim aracı olmasının yanı sıra bir kültür aktarıcısıdır (Metin ve Canbulat, 2013: 190). Dil kişiler arasında bilgi birikimlerini, duygu ve düşünceleri ilemesiyle beraber konuşurları arasında gelenek ve göreneklerini, kültürünü ve milli düşüncelerini aktarma fonksiyonuna da sahiptir (Koparan ve Canbulat, 2020: 40).

Göçer’e göre dil içinde var olduğu toplumun kültürel zenginliklerinden faydalanır ve beraberinde o toplumun kültür yapısının meydana gelmesinde önemli bir işlev üstlenir (Göçer, 2012: 53). Öyle ki, bir milletin kültürünü tasvir etmek için, o milletin kelime hazinesindeki bazı kavramlar ele alınarak, bu kavramlarla ilgili kelimelerin azlığı, çokluğu ya da hiç olmaması; kavramların algılanmasından yola çıkarak bir kültürün tasviri muhtemeldir (Mert, Alyılmaz, Bay ve Akbaba, 2009: 280).

Kültür ise bir milletin tarihi derinliklerinden bugüne kadar ortaya koyduğu maddi ve manevi değerler bütünü olarak tanımlanabilir. Bir kültürün varlığının nesiller boyu süregelmesi ancak ana dilin korunmasına ve canlı tutulmasına bağlıdır (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015: 162). Milleti millet yapan bu iki temel unsur birbirinden ayrı düşünülemez.

Bir toplum için bu kadar önem arz eden dili, kendisine zararda bulunan etkenlerden, tehlikelerden esirgemek gerekir. Dili zedeleyen, dile zarar veren en önemli etken, yabancı dillerin uygulamış olduğu baskıdır (Korkmaz, 2002: 5). Nitekim dil; bir toplumun kültürünün, değerlerinin, kişiliğinin mührüdür. Bu değerlerin tümü dil hazinesinde gizlenir ve geçmişten geleceğe yine dil aracılığıyla aktarılır. Bu sebeple bir milletin birlik ve beraberliğini sağlamak, geleceğini garantilemek ancak diline sahip çıkıldığı sürece mümkündür. Dili olmayan bir toplum kişiliğini yitirmiş bir toplumdur (Korkmaz, 2002: 4).

Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk bir ulusun var olmasında dilin yerini ve önemini şu şekilde açıklamıştır: “Türkiye Cumhuriyetini kuran, Türk halkı Türk milletidir. Türk milleti demek Türk dili demektir. Türk dili Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiğı nihayetsiz felâketler içinde ahlâkının, göreneklerinin, hatıralarının, menfaatlerinin kısacası bugün kendini millet yapan her şeyinin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir” (İnan, 1969: 18).

Bugüne kadar dil ile ilgili yapılan pek çok tanımı esas alarak ortak temel özellikleri şu şekilde tasnif edilebilir:

- 1) “Dil bir sistemdir.
- 2) Dil seslerden oluşur.
- 3) Dil bir iletişim aracıdır.
- 4) Dil bir düşünme aracıdır.

Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır” (Demirel, 1999: 13).

2.2. Ana dili

“Ana dili” sözcüğündeki ana kelimesi anne ile bağlantılı olduğundan dolayı kısaca, bireyin annesinden öğrendiği dil şeklinde tanımlanmaktadır (Oruç, 2016: 314). Yalnızca biyolojik anneden ziyade, çocukla ilk sistemli ve devamlı iletişim içerisinde olan kişi de kast edilmektedir (Güzel, 2014: 26) Nitekim her çocuk annesi tarafından büyütülmemekte ve dili baba, anneanne, dede vb. kişiler tarafından da öğrenilmektedir (Planer, 2016: 3).

Daha geniş anlamıyla “ana dil” bireyin annesinden, ailesinden, içinde bulunduğu toplumsal çevreden doğal yöntemle ilk edindiği, en iyi konuştuğu ve hakim olduğu dil olarak açıklanabilir (Oruç, 2016: 314).

Türk Dil Kurumu ana dilini “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Prof. Dr. Berke Vardar (2002) Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğünde ana dilini “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak açıklamaktadır (Vardar, 2002: 17).

Ana dili, kişinin bilişsel ve duyuşsal belleğinin gelişiminde büyük bir rolü üstlenmektedir. Bilgiyi, duygu ve düşüncüyü aktaran bir araç olmanın yanı sıra dil, onu yeniden oluşturan, geliştiren ve ileten temel bir işleve sahiptir (Yıldız, 2012: 1-2).

Ana diline karşı duyulan sevgi ve bilinç aynı milletten kişilere müşterek bir düşünce dizgesi, dünyayı birlikte algılama becerisi kazandırır. Bu ise beraberinde aynı ulusa mensup kişiler arasındaki ilişkiyi güçlendirir (Sinan, 2006: 75).

Doğan Aksan ana dilini ve önemini; “Ana dili (Muttersprache) anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Ana dili bir toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini içinde barındırır. Ana dili bir nevi o

milletin kimliğidir. Millet olma bilinci ancak ana dilinin en iyi şekilde muhafazasıyla gerçekleşebilir. Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz.” şeklinde tanımlamaktadır (Aksan, 2007: 81).

Dillerin en önemli fonksiyonlarından biri ise “kültür taşıyıcılığı” görevini üstlenmeleridir. Asırlar öncesinde var olan atalarımızın kültür miraslarını bugüne taşıyan hiç şüphesiz, neredeyse on bin yılı aşkındır işlenerek bugüne kadar gelen ana dilimiz Türkçedir. Toplumsal değerlerimiz, inançlarımız, törelerimiz, yaşam tarzımız gibi öğelerin hepsi dilimiz vasıtasıyla geçmişten gelecek nesillere aktarılmaktadır. Bu sebeple ana dili eğitimi bilhassa Avrupa’daki Türkler için göz ardı edilemez bir gerekliliktir. Çünkü dil insanın dünyaya gelmesiyle düşünce çevresini algılama, kavramlarla tanışma gibi süreçlerde ciddi bir olgudur. Bireyin bulunduğu ilk ortamla, yaşamla ilk temasıyla beraber bir kültürlenme oluşmaktadır. Hem düşünceyi hem de bilgiyi iletmenin vasıtası olan dil, insan için hayatın ilk ve de en ciddi evresinden elbette ana dilidir. Farklı bir dil öğrenmek icap ettiğinde de, başlangıç noktası tekrar ana dil olmakla birlikte; sözcükler, ana dilde bulunan karşılığına göre anlam kazanmaktadır (Yıldız, 2012: 2).

2.2.1. Ana Dili Eğitimi ve Önemi

Ana dili dersinin işlenişi ve öğretimi bireyin eğitim hayatındaki derslerinin denek taşıdır ve bütün derslerin temeli hiç şüphesiz ana dili dersine dayanmaktadır (Demirel, 2003: 26, akt. Açık Önkas, 2010: 122.)

Çağdaş eğitimin maksadı bireylerin kendilerini tanıması, karşılaştığı problemlerle mücadele edip üstesinden tek başına gelebilecek bilgiye ve donanımına sahip olması, bilinçli ve şahsiyetli olarak yetiştirilmesidir. Böyle bir şahsiyet serbest ve eleştirel düşünmeyi, objektif davranmayı, doğru anlamayı ve güzel anlatmayı gerekli kılmaktadır. Bu beceriler ise sadece ana diline tabi olarak ilerleme kaydettiğinden, birey ilk olarak ana dilinin ona temin ettiği anlatım olanaklarını özümsemelidir. Bu ise yalnızca nitelikli bir ana dili eğitiminin gerçekleşmesiyle sağlanabilir (Aksan, 1975: 430, akt. Ergenç, 1993: 61).

Kültürel farklılık somut olarak dillerde ortaya çıkar. Bireyde kültür taşıyıcısı görevini üstlenen dil gelişmemişse, diğer kültürlerle kuracağı bağ da çok başarılı olmayacaktır. Dolayısıyla ana dil düzeyine yeteri oranda erişememiş göçmen çocukları hem öz kültürlerine hem de diğer kültürlerle başarılı bir iletişim kuramayacaklardır (Ergenç, 1993: 61). Göçmen çocukların yaşadığı toplulukta öz

benliğini kazanması, eğitim hayatında başarılı olması, hem kendi öz değerlerine hem de içinde bulunduğu toplumun değerlerine, örf ve adetlerine saygı duyup uyum çerçevesinde yaşamını sürdürmesi için, çocuğa başarılı bir eğitim diliyle beraber başarılı bir ana dili eğitimi de gereklidir (Bekir ve Aydın, 2018: 97).

Özellikle yurt dışında doğup orada yaşamını sürdüren göçmen Türk çocukların dil sorunları genellikle yaşadıkları ülkenin toplum dilini öğrenme sorunu olarak algılanmakta, ana dilin ehemmiyeti ikinci plana atılmaktadır. Bir diğer ifadeyle ana diline fazla önem verilmemekte, önemsendiği takdirde çocukların içinde yaşanılan toplum dilini öğrenmelerine ve kullanmalarına mâni olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple ebeveynler daha çocukların okul hayatı başlamadan kendilerini baskı altında hissetmektedir. Çocuklarının eğitim hayatında ve topluma uyumda başarısız olmasından endişe duyarak yabancı olmayan ortamlarda dahi çocuklarıyla yaşanılan ülkenin diliyle iletişim kurmaktadır. Literatürde dahi ana dilin önemine ve ciddiyetine ilişkin birçok bilgi bulunmasına rağmen ebeveynler çocuklarının gelişiminde bilhassa başarılı bir ikinci dil edinmede ana dilin önemini algılayamamaktadırlar. (Bekir ve Aydın, 2018: 98).

Cemal Yıldız'ın Almanya'nın farklı bölgelerinde ikamet eden 580 Türk kökenli öğrenci üzerinde yaptığı bir saha araştırmasında öğrencilerin "Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum" şikkına %54 ,7'si katılıyorum yanıtını verirken, %27,4'ü kısmen katılıyorum, %17,9'u ise katılmıyorum yanıtını vermiştir. Aynı ankette "Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum" şikkına öğrencilerin %57,2'si katılıyorum, %23,1'i kısmen katılıyorum ve %19,7'si katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir (Yıldız, 2012:40). Yine Beytullah Bekar tarafından Almanya'da yaşayan 294 III. Kuşak Türk öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler arkadaş ortamında dil kullanımlarına ilişkin soruya %8,2'si sadece Türkçe, %16,8'i genellikle Türkçe, %2,8'i sadece Almanca, %18,1'i genellikle Almanca ve %54,1'i ise Türkçe-Almanca yanıtını vermiştir (Bekar, 2015: 71).

Yapılan saha araştırmalarının birçoğu göstermektedir ki, özellikle 3. Kuşak Türkler ana dilleri Türkçe yerine Almanca ya da literatürde de Almanya Türkçesi olarak geçen Türkçe- Almanca karışım bir dili tercih etmektedir (Bekar, 2017: 5).

Yukarıda belirtilen tanımlardan da yola çıkarak ana dili eğitiminin bireydeki önemi kaçınılmazdır. Nitekim yurt dışında yaşayan Türklerin kendilerini ana dilinde ifade etmekte zorlandıkları ve temel dil becerilerinin arzulanan düzeyde olmaması göz ardı edilemez bir sorundur. Ünlü dil bilimci Ludwig Wittgenstein'in da söylediği gibi

“Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır.” Bu bağlamda geleceğimizin ve kimliğimizin güvencesi olan ana dilimizi korumalı ve ona sahip çıkmalıyız.

2.3. İki dillilik

İki dillilik kavramı üzerine yapılan çalışmalar ve araştırmalar toplum dil bilimin alanında incelenebilir (Gürleyen, 2014: 5). Vardar Açıklamalı Dil bilim Terimleri Sözlüğü’nde toplum dil bilim’i “Dil olguları ile toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirlerini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal. Toplum dil bilim hem konuşucunun hem de dinleyicinin toplumsal konumuyla bildirişim durumlarını, söylem çeşitlerini ele alır. Olanaklı durumlarda, eşdeğişirliğin yanı sıra dilsel ve toplumsal yapılar arasındaki neden-sonuç ilişkisini saptamaya çalışır. Kimi durumlarda bu dalın sınırları budun dil biliminkilerle karışır” şeklinde açıklamaktadır (Vardar, 2002: 196). Spolsky’e göre toplum dil bilim, toplum ve dil arasındaki ilişkiyi ve aynı zamanda dil kullanımları ve dili kullanan kişilerin içinde bulundukları toplumsal sistem arasındaki bağı araştıran, insan toplumlarının birbiriyle bağlantılı ve birtakım dil bilimsel olan pek çok kalıptan ve davranıştan ortaya çıktığını varsayan bir çalışma sahasıdır (Spolsky, 2004: 3).

Kavramsal olarak iki dillilik terimini tek bir tanım altında anlatmak zordur. Çünkü iki dillilik kişilerin doğup büyüdüğü ülke, yaş düzeyleri, edinim biçimleri ve koşulları, her iki dildeki yetkinlik seviyesi, aile içinde kullanım düzeyi vb. gibi değişkenlere bağlı olarak tanımlanabilmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020: 184). İş, evlilik, eğitim, savaş gibi birçok sebepten dolayı farklı dillere mensup bireyler birlikte yaşamlarını sürdürmek zorunda kalmışlardır. Bu süre zarfında diller hem dilsel yapı olarak hem de kelime olarak birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde olmuşlardır. Bu karşılıklı etkileşim, birlikte yaşam sürdürmenin en doğal neticesidir. Bununla beraber iki dillilik terimi oluşmuştur (Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019: 99). Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan birçok ailenin evinde Türkçe ana dili olarak öğretilmektedir. Henüz ana dili edinim süreci tamamlanmadan çocuklar ikinci dil ortamında eğitime başlamaktadır (Yağmur, 2006: 27). Bu durum bireylerin iki dilli olarak yetişmesini meydana getirmektedir.

“Her iki dili de doğru dürüst bilmemek, düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine olumsuz etki yapar. Her iki dil iyi bilinip dillerden birine ana dili gibi

vakıf olunması, düşünme yeteneğini ne olumlu ne de olumsuz etkiler. Her iki dile de ana dili gibi vakıf olunması düşünme yeteneğini ve zekâyı artırır” (Güzel, 2014: 16). Bloomfield (1933: 56) kişinin iki dilli olarak kabul edilebilmesi için, her iki dile de eşit seviyede hâkim olunması gerektiğini ve kişinin ikinci dilde de en az ana dili derecesine yakın düzeyde kendini ifade edebilmesi gerektiğini ileri sürerken bunun aksine birçok araştırmacı gibi Macnamara (1967: 59) da Bloomfield’in bu görüşüne katılmayarak; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olan dört temel dil becerilerinden yalnızca birinde minimum becerisi olanları dahi çift dilli olarak saymaktadır.

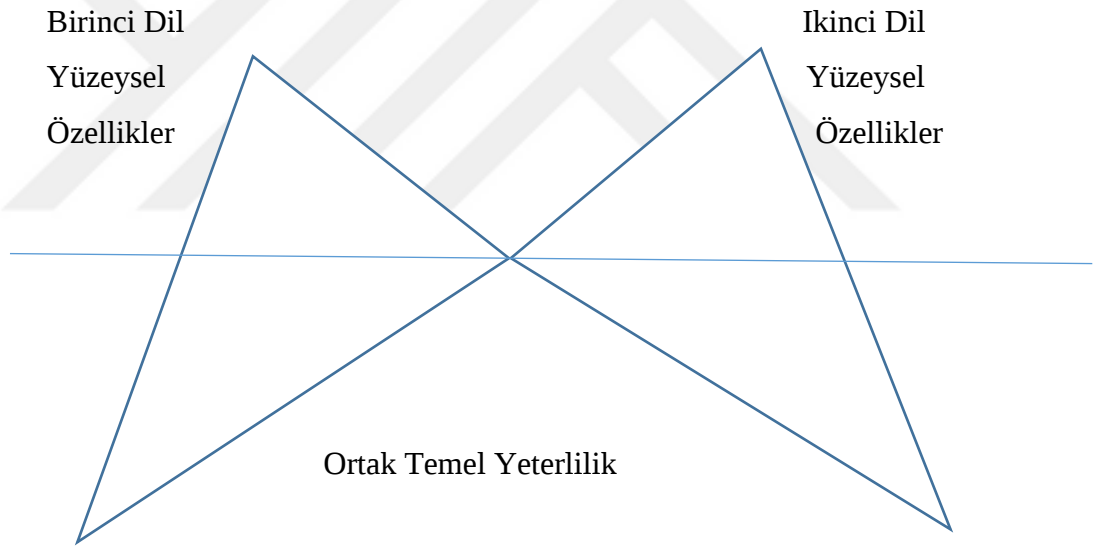
Bireyin belirli nedenlerden ve koşullardan dolayı birden çok dili edinmesi ya da ikinci dili kendi ana dili düzeyinde öğrenip konuşması iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 2007: 26). Bireyin iki farklı dile mensup olarak büyümesi, özellikle farklı uluslardan, farklı ana dillerine sahip anne ve babaların çocuklarında rastlanmaktadır. Bununla birlikte, yabancı ülkelerde uzun vadede bulunup ülke vatandaşlarıyla yoğun bir temas içinde yaşayanlarda, yabancı dil öğrenip bunu pratiğe dökme fırsatı bulanlarda, özetle ana dilin dışında bir dilin öğrenilmesi ve kullanılması durumunda meydana gelmektedir (Aksan, 2007: 26).

Kişinin dildeki yeterlik ve hakimiyet seviyesine göre iki dillilik üç başlığa ayrılmaktadır:

1. Dengeli İki dillilik (Balanced Bilingualism): Her iki dilede de eşit ya da birbirine yakın düzeyde yetkin olması durumunda kişi dengeli iki dilli olarak kabul edilmektedir (Haugen, 1973: 4). Uzun’a göre dengeli iki dilli kişiler, her iki dilde üst düzey becerilerini kullanabilme yeteneğine sahiptir (Uzun, 2011: 8).
2. Baskın İki dillilik (Dominant Bilingualism): Kişinin iki dilden birine daha çok hakim olup diğer dilde daha az yetkin olması durumudur (Uzun, 2011: 8).
3. Sınırlı İki dillilik (Semilingualism): Kişinin her iki dile de dilsel beceriler bakımından düşük seviyede hakim olması ve kullanamaması durumudur (Uzun, 2011: 8).

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi “iki dillilik” kavramı, bireyin ana dilinin yanı sıra ikinci dili de ana diline yakın düzeyde konuşabilmesi kabiliyetidir. Yani birey hem ana dilinde hem ikinci dilde toplumsal hayatın her alanında kendini aynı etkinlikte anlatabilme kabiliyetine sahiptir (Oruç, 2016: 284). Birçok kültürü içinde barındıran bir toplumda büyüüp birden fazla dile hâkim olan bireyin hayatı boyunca sürececek bilişsel, kişisel, toplumsal, ekonomik kazanımları vardır (Zelasko ve Antunez, 2000: 9). Bu konuyla ilgili yapılan birçok araştırma da iki dilli yetişmenin

bilişsel karışıklığa yol açmaktan ziyade, bireyin bilişsel ve dilsel gelişimine yararı olduğunu ortaya koymuştur (Cummins, 1976: 36). Kanadalı dil bilimci Cummins'in dengeli iki dilliliğin ve ana dili ediniminin önemini açıklayan iki kuramından söz etmek mümkündür. Cummins'in eşik teorisine (Threshold Hypothesis) göre iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin gelişip iki dililiğin olumlu yönlerinden yararlanmaları için her iki dilde de belli bir düzeyde olmaları gerekir. Bu düzey hem dil yönünden hem de bilişsel yönden eşik düzeydir. İki dilli çocukların olumsuz etkilerle karşılaşmaması için her iki dilde de birinci eşiğe erişmesi gerekir (Cummins, 1979: 233). Gelişimsel Bağımlılık Teorisi (Developmental interdependence hypothesis) olarak karşımıza çıkan bu kurama göre iki dilin gelişmesi birbiriyle bağlantılı durumdadır. Bu kuram Cummins tarafından Şekil 3'te aktarılan „Çifte Buz Dağı“ (Dual Iceberg) eğretilmesi üzerinden açıklanmıştır.



Şekil 3: Jim Cummins'in Çifte Buz Dağı Eğretilmesi (Cummins, 1980'den uyarlanmıştır).

Cummins'in Çifte Buz Dağı Eğretilmesi, buz dağının görünür kısmında her iki dilin yüzeysel özelliklerinin olduğunu fakat bununla birlikte buz dağının zemininde de her iki dile ortak temel yeterliliklerin bulunduğunu göstermektedir (Cummins, 1980: 87). Cummins'e göre ikinci dilde erişilecek olan beceri düzeyi belli ölçütlerde birinci dildeki beceri düzeyine bağlıdır. Bir başka ifadeyle, birinci dildeki kavram düzeyi ne kadar gelişmişse, ikinci dil de o orantıda gelişecektir. Bu bağlamda ikinci

bir dil ediniminden önce ana dili edinimini ciddi oranda tamamlamış olmanın önemi belirtilmektedir (Cummins, 1979: 233).

2.3.1. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler/Yaklaşımlar

İki dilli eğitim modelleri bugün dünyanın birçok farklı devletlerindeki eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde aynı anda birçok türün uygulanması söz konusuysa diğer ülkelerde her model farklı biçimlerde kurgulanmaktadır. Çift dilli öğrenciler için eğitime yönelik değişik modellerin hazırlanıp uygulanması ilk başta Amerika Birleşik Devletleri, Kanada daha sonra ise göç olgusunun yoğun yaşandığı Almanya, Fransa, Hollanda gibi Batı Avrupa ülkelerinde meydana gelmiştir. İki dilli öğrencilerin eğitimine bağlı yürütülen bu çalışmalar eşliğinde submersiyon (batırma) ve immersiyon (daldırma) modellerinin ön planda olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2014: 1646).

a) Submersiyon modeli

Avrupa'nın birçok ülkesinde yaşayan göçmen Türk çocuklarının hemen hemen tümü, submersiyon modeliyle öğrenim görmektedir. Bu model, göçmen çocuğunun ana dilini, çocuğun eğitimdeki başarısını engelleyen bir faktör olarak algılar ve asıl hedefi göçmen çocukların ana dilinin ortadan kaldırılmasıdır. Submersiyon modeli bilhassa göçmen mensubu çocuklara yöneliktir ve çocuğun; ikinci dilin “derin sularına bırakılarak, desteksiz ve mümkün olan en kısa süre zarfında yüzmesi”, kısacası, ikinci dili öğrenmesi umulmaktadır. “Yüzmesi beklenen derin su” yani ikinci dil, aslında çoğunluk dilini oluşturmaktadır. Çocukların dilsel ve kültürel yönden çoğunlukla bir bütün olması, kaynaşması ve zaman içerisinde ortak kültür potası içinde eritilip göçmen dili mensuplarının asimilasyona uğratılması asıl amaçtır (Yılmaz, 2014: 1647).

1970-80 senesinden itibaren yapılan pek çok araştırma, bu modelin zayıf ve yetersiz bir model olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Yıldız, 2008). Yıldız (2008) submersiyon modeliyle eğitim alan öğrencilerde “kendinden emin olma” ve “kendine güven” hisleri yerine “aşağılık” hissinin gelişmekte olduğunu ve yine bu öğrencilerin eğitim dönemini bir kabus olarak gördüklerini ifade etmiştir.

b) İmmersiyon modeli

Bu modelin temelinde bütün eğitimin ilk olarak çoğunluk dilinde verilmesi, fakat belli bir sürenin ardından ana dilde dil derslerinin eğitim programına dahil edilmesi yatmaktadır. Bu sebeple immersiyon modeli ana dilde eğitim ve öğretim

vermenin yanı sıra çoğunluk dilini de beraberinde geliştiren bir model olarak açıklanabilir. Bu alanda Fransızca eğitimi veren eğitim kurumlarıyla en çok deneyim sahibi olan devletlerden birisi Kanadadır. İmmersiyon modeli ülkemizde de özellikle yabancı dillerin öğretilmesine öncelik tanıyan birçok özel okullarda uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitim gören üç yaşındaki çocuklar, bu özel eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğretmenler tarafından İngilizce eğitimi görmektedir. Bu çocuklar altı ve yedi yaşlarına geldikleri zaman eğitimlerin hepsi Türkçede yapılmakta, İngilizce ise artık bir dil dersi niteliğinde işlenmektedir (Yılmaz, 2014: 1647). Batırma (İmmersion) ve Daldırma (Submersion) modelleri arasında bir karşılaştırma yapıldığında Batırma modelinin göçmen Türk çocuklarının okuldaki başarısına – dilleri ve kimliği reddetmediğinden dolayı- çok daha uygun bir model olduğu ortadadır. Her iki model karşılaştırıldığında bu durum daha açık bir şekilde gözlemlenmektedir (Canbulat, 2012).

Tablo 2.1. *İki dillilerin eğitiminde kullanılan yöntemler*

<u>Batırma (İmmersion)</u>	<u>Daldırma (Submersion)</u>
Göçmen çocukları okul diline yeterli derecede hâkim değiller.	Eğitim dili resmi dildir.
Anadil/ilk dil okulda kabul görmektedir.	Okul dilindeki başarısızlık bilişsel yetersizlik olarak algılanır. Destek eğitim uygulaması sağlanır.
Anadil ikinci dille eşdeğer kabul edilmektedir.	Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne uzaktır. Dil bariyerleri oluşur.
Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne aşinadır.	Okul dili dışındaki dilleri konuşmak onaylanmaz.
İkinci dilin kullanılması teşvik edilmektedir.	

(Kaynakça: Canbulat, 2012)

Almanya'daki Türk çocuklarına uygulanan eğitim modelleri incelendiğinde, eyaletlere göre değişiklik gösterse de genellikle Daldırma (submersion) yaklaşımına uygun modellerin uygulandığı söylenebilir. Batırma (immersion) uygulamalarında, tek dilli eğitime nazaran, daha sıkı bir öğretim ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Küresel ölçekli krizlerin fazlaştığı zamanlarda, bu tarz eğitim modelleri tasarruf önlemlerine rahatlıkla kurban edilebilmekte, çiftdilliliği bir tehdit olarak algılayan ideolojik yaklaşımlarda çokkültürlülüğün ve çokdilliliğin toplumsal ayrışmaya sebebiyet verebileceği tezini daima gündemde tutmaktadırlar (Canbulat, 2012).

Göçmen toplulukların iki dilli eğitimden beklentileri, iki dilli çocuklarının kendilerini ana dillerinde ve baskın toplum dilinde gerek yazılı gerek ise sözlü olarak mümkün olduğunca en iyi seviyede ifade edebilmelerine imkan sağlamaktır (Canbulat, 2016: 151).

2.4. Göçmenlere Yönelik Dil Politikaları

Dil, kültür ve toplum üçlemesi arasındaki bağları araştıran toplum dil bilim (sosyolengüistik), aynı zamanda dil politikası ve dil planlamasıyla ilgili konuları da incelemektedir. 1960-1970 yıllarında dil planlaması ve dil politikaları ile alakalı faaliyetler oluşmuştur ve beraberinde dil politikasına ait modellerin tanımlanmasından, dil hukuku ve dillerin himayesi gibi global konulara kadar geniş ve derinlemesine bir ilerleme katetmiştir. Dil politikaları ve planlamaları en temelde dil problemlerini aradan kaldırmak için uygulanır. İlk kez 1959 yılında Haugen tarafından millî dilin geliştirilmesi ve modernleştirilmesine verilen gayreti belirtmek için kullanılan dil planlaması terimi 1970'lerde yaygınlaşmıştır (Bekir, 2015: 60).

Cooper (1989) dil planlamasını, bir kişinin ya da topluluğun bir ya da birden fazla dile vakıf olması ya da olmamasıyla ilgili tavır ve tutumlarını belirgin bir biçimde etkileme gayreti olarak tanımlamaktadır (Cooper, 1989: 45). Dil planlaması iki amaca yönelik uygulanmaktadır: İlki toplumdaki ekonomik ve sosyal ilerlemeyi ve istikrarı sağlamaktır. Yani devlet toplumdaki azınlıklara ana dillerini kullanmalarına müsaade eder ya da kültürlerine kadar neredeyse her şeyi ortadan kaldırmak için çabalar. Bu tarz durumlara genellikle çok dilli topluluklarda karşılaşılmaktadır. Diğer yandan dil planlamasının amacı dilin gelişimini sağlayabilmektir. Bu durumda ise dilin zenginleştirilmesiyle beraber toplum tarafından kolayca kavranabilmesi amaçlanmaktadır. Böyle durumlara genellikle tek dilli topluluklarda karşılaşılmaktadır (Aliyeva, 2005: 19). Dil politikası terimi ise ulusal birliğin temini, ekonomik koşullar gibi sebeplerle, dilin şekil ve fonksiyonlarına siyasi iktidarın karışmasını kapsar. Bununla birlikte bir topluluktaki dillerin konum, kullanım saha ve bölgeleriyle beraber bu dili kullananların haklarıyla ilgili görüş, ilke ve hükümler dizisi şeklinde de tanımlanır. Her iki kavram da birbirinden ayrılamaz durumda olsa da aralarında niteliksel bir farklılık bulunmaktadır. Dil planlaması daha çok ileriye yönelik, toplulukla alakalı teorilerle kapsamlı değerlendirmelere dayanmış, merkezci ve

uzlaşmacı niteliklerinin mevcudiyetini oluşturmaktayken, dil politikası karşılıklı zıtlaşan ve çatışma halinde olan talep ve ihtiyaçlar arasında tavize dayalı tercihleri kapsamaktadır (Bekir, 2015: 60).

Bütün ülkelerin kendilerine ilişkin bir dil politikası vardır. Bunlar bir sınıflandırmaya tabi tutulduğunda belli başlı iki kategoriye ayrılmaları muhtemeldir. Esman (1992) bu sınıflandırmanın “çoğulcu” (çok dillilik) ve “asimilasyoncu” (tek dillilik) stratejiler şeklinde yapıldığını, yine bu stratejilerin kendi içlerinde değişik aşamalara bağlı olmaları ve çeşitlilik göstermelerinin yanı sıra, esasen ülkelerin çok dilliliği resmiyette onaylamaları ya da kabul etmemelerinin söz konusu olduğunu ifade etmiştir (Esman, 1992: 382).

Almanya’da yaşamını sürdüren göçmen çocukların eğitimiyle ilgili uzun yıllardır geçerli ve doğru bir model bulunamamıştır. Her eyalet kendi eğitim politikasını belirlediğinden yabancı çocukların eğitiminde de her eyalet kendine göre bir model yürütmüştür. Eğitim politikasına dair tasarımlar Almanya’yı oluşturan eyaletlerin kültürel özerkliği ve bunlara bağlantılı olarak, göçmenlere yönelik politikasında birbirine karşıt anlayışlara sahip olmaları sebebiyle göçmen çocukların eğitiminde akılcı ve geçerli bir model oluşturulamamıştır (Arslan, 2006: 242). Türklerin Federal Almanya’da misafir işçi olarak bulundukları dönemlerde Alman hükümetleri geri dönme arzusunu diri tutmak maksatıyla ana dil faktörüne çok önem vermiş, bu yönde eğitim politikaları uygulamıştır (Koçak, 2012: 307). Örneğin 1980 yıllarında Bavyera Eyaleti o senelerde ilköğretimin birinci ya da ikinci kademesinden gelen Türk öğrencileri Ulusal Sınıflar (Nationalklassen) olarak adlandırılan sınıflarda toplamış. Bilhassa Türk öğrencilerin kalabalık olduğu yerlerde uygulanan bu sistemde öğrenciler derslerinin birçoğunu Türkçe olarak almışlar (Bavyera modeli). Bunun yanı sıra yoğun bir şekilde de Almanca dil eğitimi verilmiştir (Arslan, 2006: 242). Geri dönüşü destekleyen ve kalıcılığa mani olmayı hedefleyen bu modele karşı, kaynaştırma ve uyum politikası adı altında Berlin modeli uygulanmıştır (Ergenç, 1993: 65). Bu modelde ise göçmen işçi çocuklarına yalnızca Almanca öğretimi sunulmuştur. Bu yöntem, birçok Almancayı öğrenmekte zorluk çeken göçmen çocukların hem aile ortamından hem de aile içi iletişimden uzaklaşmalarına neden olmuştur (Tören, 2014: 30).

2.5. Göç

Tarih boyunca insanlar farklı sebeplerden dolayı yaşadığı belleden uzaklaşmak zorunda kalmışlardır. Bu uzaklaşma ülke sınırları içinde olduğu gibi ülke dışına da taşmıştır. Göç olarak adlandırılan bu eylem ile ilgili pek çok tanımlar ve açıklamalar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu göçü “ekonomik, toplumsal, siyasî sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019).

Göç olayı insanlık tarihi boyunca var olan ve gelecekte de varlığını sürdürecektir olan, dünyanın dört bir yanında görülebilecek bir olgudur (Koçak ve Terzi, 2012: 164).

Farklı bilim dallarıyla uğraşan bilim insanlarının, değişik bilimsel yaklaşımlarından dolayı göç kavramını farklı biçimlerde açıkladıkları görülmektedir. Ekonomistler göçün meydana getirdiği ekonomik etkileriyle ilgilenirken, coğrafyacılar göç hareketliliğinin zamansal ve mekansal yönünün önemini ele almaktadırlar. Sosyologlar ise göç eyleminin neticesini önemsemektedirler (Sinha ve Ataullah, 1987:5, akt. Özcan, 2017: 185). Pek çok bilim dalının ortak çalışma alanı olan göç sözcüğünü yalnızca bir tanımda anlamamanın zorluğu, literatürde birçok farklı tanımın meydana gelmesine sebep olmuştur.

Toros’a göre göç; bireylerin hayatlarını sürdürdükleri memleketlerinden, kültürlerinden, ellerinde olan ekonomik imkanlardan, özetle toplumsal yaşamın pek çok ilkelerinden vazgeçerek ya da vazgeçmek zorunda bırakılarak yeni çevrelere yerleşmeleri ve bu çevrelerde yeni bir yaşam alanı oluşturmaları demektir (Toros, 2008: 9).

A Theory of Migration (Göç Teorisi) yazısında Lee (1966), göç eylemini: “geniş çapta kalıcı veya yarı kalıcı ikamet değişikliği” olarak tanımlamaktadır (Lee, 1966: 49).

Özer Ozankaya tarafından hazırlanan Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü’nde Göç kavramı ve göç türlerini şu şekilde tanımlanmaktadır: “Göç: Bireylerin ya da toplumsal kümelerin yerleşmek üzere bir yerden başka bir yere gitmeleri. Dışa göç: Bir ülkedeki kimi bireylerin ya da toplumsal kümelerin başka bir ülkeye göç etmeleri. İç göç: Bir ülkeye başka ülkelerden bireylerin ya da toplumsal kümelerin gelip yerleşmesi. İç göç: Bir ülke sınırları içerisinde bireylerin ya da toplumsal kümelerin bir yerden başka bir yere gidip yerleşmeleri” (Ozankaya, 1980: 33-55).

Yalçın göçü, “Göç, ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli, yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir” olarak ifade etmektedir (Yalçın, 2004: 13).

Kandemir göç eylemini: “göç, özgür insanların refahlarını artırmak amacıyla yaşadıkları coğrafik mekânı terk ederek, farklı bir coğrafik mekâna yerleşmeleridir” olarak tanımlamıştır (Kandemir, 2010: 7)

Bununla birlikte göç kavramı, dünyada yaşayan milyonlarca insanı, pek çok devleti ve yönetimini etkisi altına almaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası boyutta gerçekleşen göç olgusu (Doğan, 1988: 1) sosyal bir hareketlilik olmasının dışında toplumun ekonomik, kültürel vb. yaşamının birçok yönünü derinden etkileyen ana değişim öğelerinden birisidir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016: 2). Bir topluluğun sosyal, kültürel, eğitimsel vb. gibi birçok yapısıyla yakından ilgili bir olgu olmasıyla göç (Şahin, 2001: 58); insanlık tarihi boyunca sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi birçok bilim dalının ilgisini çeken konular arasında yer almıştır (Mutluer, 2003: 9). Göç yalnızca bir hareket olmanın dışında, göçmen kişinin barındırdığı yerel kültürel özelliklerin, göç ettiği devletin kültürüyle karşılaşma sürecinde ortaya çıkan varyasyon ve çatışmalarla şekillenen hareketler dizisini, buna karşılık problemleriyle mücadelesini de içinde barındırmaktadır (Öder, 2008: 13).

Bahsedilen açıklamalardan da anlaşıldığı gibi göç kavramı çok yönlü bir yapıdan oluşmaktadır. Böylelikle göç ile ilgili çeşitli tanımlamalara ve göç hareketlerinin farklı sınıflandırılmasına rastlanılmaktadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015: 61). Ancak bazı farklılıklar dışında tanımlardaki ana ögenin “yer değiştirme” olduğu anlaşılmaktadır (Cebeci, 2015: 137). Özetle göç hareketliliği bir topluluğun ya da bir bireyin daha iyi koşullar yaratmak amacıyla uzun vaadeli ya da geçici olarak yaşam alanını değiştirmesidir.

2.6. Göç Süreci ile Ortaya Çıkan Kavramlar: Kültürleşme, Uyum (Entegrasyon), Özümleme (Asimilasyon)

Çoğu kez, göç eden toplumların yerleştikleri devletin kültürüyle temasta bulundukları dönem uyum, özümleme (Öder, 2008: 14) ve kültürleşme terimleriyle belirtilmektedir. Bu kavramlar aslında göçmenlerin barındıkları devletin egemen kültürüyle bütün olmasını açıklar. Eğer göçmenin sahip olduğu kültür ile egemen

kültürün karşılıklı bir etkiye uğraması söz konusuysa karşılıklı kültürleşmeden söz edilebilir. Böyle bir durum 'akültürasyon' olarak adlandırılmaktadır (Öder, 2008: 14).

2.6.1. Kültürleşme

Kültürleşme, en genel anlamıyla göç sebebiyle birlikte yaşamak zorunda kalan değişik kültürlerden fertlerin mecburi olarak etkileşim içinde oldukları ve bu etkileşimin meydana getirdiği değişimlerin kültürleşmeyle sonuçlandığını ifade etmektedir (Sam, 2006, akt. Saygın ve Hasta, 2018: 313).

Redfield, Linton ve Herskovitz kültürleşmeyi, farklı kültürel topluluktan olan bireylerin uzun süreli daimî etkileşimleri neticesinde bir kültürde veya her ikisinde de meydana gelen değişikliklerin anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmektedir (Redfield, Linton ve Herskovits, 1936: 149). Yine Redfield, Linton ve Herskovits'e göre kültürleşme süreci üç şekilde sonuçlanmaktadır. Bunlar kabul, uyum ve tepki sonuçları olarak ifade edilmektedir. Kültürel topluluğun kültürel mirasının birçoğunu kaybederek diğer kültürü benimsemesi kültürleşmenin kabul ile neticelenmesi anlamına gelmektedir. Bu özümleme davranış boyutunun dışında değerler boyutunda da gerçekleşmektedir. Özgün kültür ile yaşanan ülkenin kültür özelliklerinin kültürel bir bütünün sağlanması için birleştirilmesi, kültürleşmenin uyumla neticelenmesi anlamına gelmektedir. Baskı sebebiyle veya yabancı kültürel özelliklerinin benimsenmesinin meydana getirdiği beklenmedik neticeleri sebebiyle öz kültüre tekrar yönelme hareketleri kültürleşmenin tepkiyle neticelenmesi anlamına gelmektedir (Redfield, Linton ve Herskovits, 1936: 152).

Bogardus kültürleşmeyi karşılıklı etkileşimde bulunan iki ya da daha fazla kültürel dizgenin ayrı bir kültürel dizge oluşturma süreci şeklinde tanımlamaktadır ve üç tür kültürleşmeden bahsetmektedir. Körlemesine kültürleşme karşılıklı etkileşimde bulunan kültürlerin bilinç dışı birbirlerinden etkilenmesiyle oluşmaktadır. Bir kültürün kendi kültürel özelliklerini baskı uygulayarak diğer kültürlerle dayatması empoze edilmiş kültürleşmeyi ortaya çıkarmaktadır. Son olarak demokratik kültürleşmede ise bütün kültürlerin denk olduğu varsayılarak, kültürlerin karşılıklı değerlerine, dünya görüşlerine ve kültürel özelliklerine saygı göstermesi ve kabul etmesiyle oluşmaktadır (Bogardus, 1949, akt. Ekşi, Demirci, Yıldız ve Ekşi, 2015: 45).

Kültürleşmenin gerçekleşmesiyle çoğunlukla insanların giyim-kuşamları, selamlaşmaları, yemek seçimleri gibi tutum ve davranışları birtakım değişiklikler

göstermektedir (Saygın ve Hasta, 2018: 317). Bu değişim sürecinin şiddeti bireyin öz kültürel devamlılığı ne kadar önemseydiğiyle doğrudan ilişkilidir (Berry, 2001, akt. Saygın ve Hasta, 2018: 317).

2.6.2. Uyum (Entegrasyon)

Uyum sözcüğü en genel anlamıyla entegre olmak, birleşmek anlamına gelmektedir ve ana koşulu, bir topluluğun öz benliklerini ve özelliklerini muhafaza ederek birçok kültürü içinde barındıran başka bir toplulukta diğer kültürlerle beraber o yapının mekanizmasına ortak olmasıdır (Perşembe, 2009: 247).

Uyum çokkültürlü bir toplumda yaşayan farklı etnik, kültürel ve sosyal grupların ülkenin bütün imkanlarından eşit bir şekilde istifade etmesi ve aralarında anlaşmazlık, arbede olmadan uyum içinde bir hayat sürdürmeleri olarak açıklanmaktadır (Toköz, 2006: 36).

Özmen'e göre "entegrasyon göçmenlerin ve ev sahibi toplumun birbirleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak gerçekleşen çift yönlü bir süreçtir" (Özmen, 2011: 398).

Uyumda göçmenin yaşadığı süreçle beraber göç edilen ülkedeki "yerli halkın" davranış ve tutumu da önem teşkil etmektedir. Yerli halk göçmenleri ayrı bir grup olarak algılar ve aşağı bir sosyal konum atfeder (Öztürk, 2011: 17). "Ev sahibi toplumun genellikle sonradan gelenler üzerinde etkisinin daha fazla olduğu düşünülmekle beraber, yine de bu süreçler hem çok taraflı etkileşim sonucu oluşmakta hem de tüm tarafları etkilemektedir. Zira ne göçmenin kültürü, memleketinden geldiği günkü gibi kalacaktır ne de ev sahibi toplumun kültürü kendini göçmenlerin kültürlerinden uzak tutabilecektir. Karşılıklı etkileşimler süreç boyunca devam edecektir. Ancak, bütün bunlara rağmen her biri kültürünün kendine özgürlüğünü ve rengini koruma arzusunu yitirmemektedir" (Özmen, 2011: 397).

Farklı kültürel özelliklere ve sosyal çevreye sahip olan kişilerin yeni ve değişik bir kültürel ortama ayak uydurmaları daima güç olmuştur ve beraberinde pek çok uyum sorununu meydana çıkarmıştır (Demiryürek, 2012: 13). Uyum sorunları kapsamında meydana gelen problem alanlarının kuşkusuz birçok çeşiti vardır. Fakat problemin sosyo-kültürel içeriği göz önünde bulundurulduğunda Batı Avrupa'daki Türklerin yaşadığı en ciddi ve yapılan birçok araştırmada en çok öne çıkan problem alanlarının temelinde dini yaşantı ve ibadetler, ön yargılar, kültürel tutum, dil problemi, yabancı düşmanlığı, gündelik hayatta rastlanan ön yargıların geldiği göze

çarpmaktadır (Yavuz, 2013: 622). Almanya’da uygulanan bir saha araştırmasında elde edilen verilere bakıldığında, yabancı kökenli çocukların en çok okulla alakalı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplumsal uyum ve lisan problemleri de bu sorunlara eşlik etmektedir. Ancak göçmen çocukların ait oldukları ulusa göre değişik muameleler yapıldığı ve çoğunlukla doğu kökenli çocukların dışlanmaya maruz kaldığı Norveç, Amerika Birleşik Devleti gibi batı ülkelere mensupların ise tam tersi bir tutumla karşılaştıkları vurgulanmaktadır (Boss-Nunning, 1983, akt.Akbalık ve diğerleri, 2003: 3).

Geçmişte uyum konusu sadece göçmenlerin başa çıkması gereken bir mesele olarak görülüyorken günümüzde göçmenlerin yanı sıra ev sahibi toplumun da birtakım katkılar sunması gerektiği bir süreç olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla ev sahibi toplumun temin ettiği olanaklar ve alanlar doğrultusunda göçmenler o topluma uyum sağlayabilmektedirler (Taşkan, İrdem ve Özkaya, 2018: 15). Bunun yanı sıra uyum süreci başlıca üç ölçütte ele alınabilir. İlki, hukuki ölçüttür. Göçmenin yaşadığı ülkede, o ülke vatandaşına tanınan yasal hakların tümüne sahip olmasıdır. İkincisi, ekonomik ölçüttür. Göçmenin kendisinin ve ailesinin geçimin sağlayacağı, yaşadığı ülkenin standartlarına uygun bir hayatı sürdürebileceği bir işe sahip olmasıdır. Son ölçüt ise kültürel ve sosyal ölçüttür. Göçmenin herhangi bir ayrımcılığa maruz kalma kaygısı olmadan, yaşamını sürdürdüğü ülke ile kültürel ve sosyal ilişkiler kurması, kendini ifade ederek var olan sosyal ve aynı zamanda kültürel yapıya katkı sağlamasıdır (Fielden, 2008: 1).

Göçmenlerin toplumsal olarak yaşadıkları problemler ve yaşam sürdürdükleri ülkeyle bir bütünleşme noktasında ele alınan bütün çalışmalarda, genellikle göçmenlerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamaları anlamını taşıyan adaptasyon kavramı kullanılmıştır. Bugün ise göçmenlerin içinde bulundukları yeni kültüre adapte olmalarının yanı sıra etnik kültürlerini de muhafaza etmeleri ve sürdürmeleri anlamı taşıyan uyum kavramı tercih edilmektedir (Kartari, 2006: 12). Böyle bir durumda uyum, göçmenlerin farklı kültürlerin arasında hem kendi öz değerlerini muhafaza etmek aynı zamanda da yeni toplumla birlikte yaşam sürdürmek istediklerinde bunu oluşturabilmek için uygulanması gereken bir yoldur (Bilgin, 2007: 265).

2.6.3. Özümleme (Asimilasyon)

Gordon Marshal Sosyoloji sözlüğünde (1999: 42) özümleme kavramını şu şekilde açıklamıştır: “Dışarıdan gelen birisinin, göçmenin ya da tali konumdaki bir grubun, egemen olan toplumla ayırt edilemez derecede bütünleşmesi sürecini anlatmak için kullanılan, kültürlenmeyle eş anlamlı bir terim”.

Özümleme kavramında, aynı devlette yaşamını sürdüren değişik kültürler arasındaki bütünlüğün sürdürülebilmesi olası görülmediğinden, aradaki farklılıkların olabildiğince kaldırılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla o devletteki egemen kültürün, azınlıkta olan kültürü yok etmesi mevzu bahis olmuştur (Gülboy, 2015: 57). Nitekim özümsemeyi uyumdan ayıran sebep, uyumun farklılıkların muhafaza edilmesinden yana olmasıdır (Kılıç, 2021: 41). Özümleme uygulamalarında değişik yollar izlense de asıl niyet, belli bir çoğunluğa katılmayanların veya katılamayanların, öz kültürlerinden ve köklerinden vazgeçerek asimile eylemini uygulamak isteyen topluluğun kültürlerini ve değerlerini kabullenmesidir (Onur İnce, 2011: 189).

1960’lı yıllarda Almanya’ya işçi olarak giden Türklere karşı da asimilasyon politikaları hiç gecikmeden dönemin İçişleri Bakanı Otto Gerog Schily’nin “En iyi entegrasyon asimilasyondur” sözleriyle kendini belli etmiştir (Otto Schily, Süddeutsch Zeitung, Temmuz 2002). Almanya’nın tarihine bakıldığında, pek çok topluluğu, Yahudiler gibi birkaç istisna haricinde, asimile etme geleneğine sahip olduğu görülmektedir. Ancak Almanya’nın özümlemesi programlanmış şekilde sürdürüp her gelene direkt uyguladığı anlamını taşımamaktadır. Yaşanan özümlemelerin hepsi, zaman ve şartların bir neticesi olarak gerçekleşmiştir (Karataş, 2006: 64).

2.7. Göçün Türleri

Göç ilk etapta basit bir coğrafi mekân değiştirme süreci olarak karşımıza çıksa da, nedenleri ve sonuçları kişilerin ve toplumun üzerinde çok büyük değişikliklere sebep olmaktadır (Yenigül, 2005: 274). Türkiye’de göç nedenlerini “iç göçler” ve “dış göçler” olarak iki başlık altında ele almak mümkün. İç göçler kendi içinde “mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri ve zorunlu-gönüllü göçler” şeklinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Dış göçler ise, “beyin göçleri, işçi göçleri ve mübadele göçleri” olarak alt başlıklarda toplanabilmektedir (Koçak ve Terzi, 2012: 169).

2.7.1. İç Göçler

Ülke sınırları içerisinde bir kentten bir diğer kente gerçekleştirilen (Sağlam, 2006: 34), ülkedeki nüfus değişikliğini etkilemeyen ancak illerdeki nüfus oranında değişikliğe yol açan göç (Koçak ve Terzi, 2012: 169) iç göç olarak tanımlanmaktadır. İç göçün birçok nedeni bulunmaktadır. 1950’lerde başlayan kapitalistleşme sürecinde sanayileşme ve tarım alanındaki hızlı makineleşme, kırsal alanda toprak – nüfus dengesinin bozulması vb. gibi birçok sebeple, üretim dışı kalmış olan işgücünün yeni geçim kaynakları temin etmek amacıyla kentlere göç etmeleri örnek olarak verilebilir. Toplumsal, siyasi, ekonomik gibi sebeplerden kaynaklanan bu göç hareketleri genelde o ülkenin gelmişmemiş bölge ve kentlerinden çok daha gelişmiş bölge ve kentlerine hareket etmektedir (Özer, 2004: 24).

a) Mevsimlik Göçler

İnsanların her sene belli aylarda yaşadıkları yerden başka bir yere çalışmak ya da gezmek amaçlı bir süreliğine gitmeleri mevsimlik göç olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir durumda kişiler her sene belli sürelerde iki ya da daha fazla mekanda yer değiştirme eyleminde bulunmaktadırlar. Mevsimlik göçü yaşayan toplulukların birden fazla sosyal ve kültürel yapıyı iç içe yaşamasından söz edilebilir (Sağlam, 2006: 34).

b) Sürekli Göçler

Kişilerin yaşadıkları yeri terk edip bir başka yere temelli yerleşme eylemine “sürekli göç” denmektedir. Bu göç eylemi hem gönüllü hem de zorunlu yapılmaktadır. Kişilerin daha iyi eğitim alma isteği, maddi açıdan daha rahat bir yaşam sürdürme isteği gönüllü olarak göç etmelerine bir sebeptir. Beklenmedik bir zamanda meydana gelen doğal afetler, savaşlar veya terör olaylarından sebep devlet aracılığıyla yapılmaya zorlanan göçler zorunlu göç olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012: 170).

c) Emek Göçleri

İnsanların doğdukları ülkeleri işsizlik ve kötü çalışma koşulları gibi sebeplerle terk edip daha iyi şartlar altında yaşamak için ve çok daha iyi iş olanaklarının olduğu farklı yerlere göç etmeleri durumu emek göçü olgusunu ortaya çıkarmaktadır (Grawert, 2012: 117-118). Bunun yanı sıra tayin sebebiyle yapılan göçler de emek göçünü kapsamaktadır (Badalova, 2021: 22). Emek göçü hem mevsimlik ve geçici olabilmekte hem de ikamet esasına dayalı süreklilik arz edebilmektedir. Mevsimlik

emek göçü birkaç haftayı veya ayı kapsamaktayken, geçici emek göçü bir veya birkaç yılı aşkın sürebilmektedir (Grawert, 2012: 117-118).

d) Zorunlu-Gönüllü Göçler

Zorunlu göç veya bir diğer anlamıyla yerinden edilme, kişilerin yaşadıkları yeri istemeden terk etmek zorunda kalmalarını ifade etmekle beraber (Tekin, 2011: 93) doğal afet, silahlı çatışma durumu veya nüfus mübadeleleri gibi durumlar bu duruma örnek gösterilebilir. Gönüllü göç eylemi ise bireylerin kendi isteklerine bağlı olarak daha sağlıklı ve uygun bir yaşam şartı, eğitim hayatı veya kariyer isteğinin oluşmasıyla gerçekleşmektedir (Sezgin ve Yolcu, 2016: 419). Yukarda bahsedildiği gibi daha iyi bir yaşam standartı oluşturma arzusundan dolayı, kişinin bulunduğu yeri terk etmesi anlamı taşıyan iradi göçte ekonomik şartlar daha belirleyici bir rol üstlenirken, kişinin öncelikle barınmak için bir yer bulma çabasında olduğu zorunlu göçlerde ise genellikle siyaset belirleyici bir faktör olmuştur (Ekici ve Tuncel, 2015: 14).

2.7.2. Dış Göçler

a) Beyin Göçleri

Bu göç eylemi ilk olarak 1960 yıllarında Avrupa Ülkelerinden (özellikle Birleşik Krallık) Kuzey Amerika'ya doğru gerçekleştirilen kaliteli işçi göçleri bağlamında karşımıza çıkmaktadır (Salt, 1997: 5). Ancak önemle vurgulanmalıdır ki bugün beyin göçü, göç vakalarının tartışılması en önemli alanlarından birini oluşturmaktadır. Nitekim bir devletin birikimini, servetini yitirmesi şeklinde de yorumlanabilir. Beyin göçü, üst düzey eğitim almış kalifiye ve alanında uzmanlaşmış bireylerin farklı devletlere göç etmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu göç daha çok gelişmekte olan veya gelişmekte olan devletlerden çok daha fazla gelişmiş devletlere doğru yapılmaktadır (Akçapar, 2005: 9-10).

b) İşçi Göçleri

İşçi göçleri, hem ülke içine hem de ülke dışına yapılmaktadır. Çalışma maksadıyla kişilerin yurt dışına giderek gerçekleştirdikleri göçler dış göçlerdeki işçi göçleridir ve çoğunlukla işsizlikten dolayı tercih edilmektedir. Türk işçi göçünün oluşması Federal Almanya'da düzenlenen bir mesleki yetiştirme programına dayanmaktadır (Onulduran ve Van Renselaar, 1976: 28). Fazla işgücünün ihracının desteklenmesinin asıl amacı, istihdam da yetersiz olan Türkiye'nin bu işgücü fazlasını dış devletlere yöneltmek, bunun karşılığında ise geri dönüşlerinde dış ülkelerde kalifiye işçiye dönecek olan kişilerden ulusal sanayi işletmelerinde faydalanmak, bu

kişilerin, kazanacakları niteliklerden geri dönüşlerinde faydalanmak, iş bulabilmelerini temin etmek olmuştur (Onulduran ve Van Renselaar, 1976: 30).

c) Mübadele Göçleri

Kelime anlamı değiş-tokuş olan mübadele kelimesi, bir antlaşma esaslarına dayanılarak devlet nüfuslarının karşılıklı yer değiştirmesiyle gerçekleşen göçlerdir. Bu göçü yapan insanlar mübadil olarak adlandırılmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012: 175). Bu göçe örnek olarak Kurtuluş Şavaşı'nın ardından Lozan Barış antlaşması ile Türkiye ve Yunanistan arasında uygulanan nüfus mübadelesi gösterilebilir. Bu mübadele Anadolu'daki 1.200.000 Rum'un Yunanistan'a, Yunanistan'daki 500.000 Türk'ün ise Türkiye'ye gelmesiyle neticelenmiştir. İstanbul'daki Rumlar ve Batı Trakya'daki Türkler bu olaydan ayrı tutulmuştur (Çobanoğlu, 2016).

2.8. Göçün Nedenleri

Tablo 2.2. Göçün türleri ve nedenleri

	Gönüllü Göç (Çekici Faktörler)		Zorunlu Göç (İtici Faktörler)	
Doğal Nedenler	•	Yer	•	Deprem
	•	şekillerinin sade olması	•	Kuraklık
	•	Toprak	•	Sel ve
	•	verimliliği	•	taşkınlar
	•	İklimin	•	Erozyon
	•	elverişli olması	•	Heyelan
	•	Su	•	Volkanik
	•	kaynakları	•	faaliyetler
Ekonomik	•	İş imkanları	•	İşsizlik
Nedenler	•	Doğal	•	Tarım
	•	kaynakların varlığı	•	topraklarının miras yoluyla
	•	Ticaret	•	bölünmesi
	•	Turizm	•	Tarımda
			•	makineleşme

Siyasi Nedenler	•	Barış ve	•	Savaşlar
		güven ortamı	•	Mübadele
			•	İhtilaller
			•	Sınır
			değişikliği	
			•	Terör
Sosyal	•	Eğitim	•	Etkin ve dini
Nedenler	•	Sağlık	baskı	
	•	Kültürel	•	Kan davaları
		faaliyetler		
	•	Ulaşım		

(Kaynakça: [GÖÇ \(arcgis.com\)](http://arcgis.com) sayfasından 02.07.2021 tarihinde erişilmiştir.)

Dış ülkelerden göç almak ve dış ülkelere göç vermek ülkeden ülkeye, içinde bulunulan zamanın koşullarına göre değişkenlik göstermektedir. 1920 sonrası ülkemizden dışarıya verilen göçün asıl sebebini ekonomiye bağlamak mümkünken, ülkemize yapılan göçün daha çok ulusal, ırksal, sosyo-kültürel ya da siyasi temeli bulunan soydaş göçlerdir (Bayraklı, 2007: 29).

Günümüzde birçok ülke ekonomik sorunlar, siyasi kriz veya sosyal çatışma gibi nedenlerden dolayı göç sürecine maruz kalmakta ve büyük bir oranda insan hareketliliğine tanıklık etmektedir (Akkanat, Aksoy, Yılmaz ve Özsoy, 2017: 89). Göç eyleminin birçok nedeni bulunurken bunları dört temel başlıkta sıralamak mümkün:

1. Ekonomik Nedenler
2. Siyasal Nedenler
3. Sosyo/Kültürel Nedenler
4. Doğal Nedenler

- **Ekonomik Nedenler:**

Parasız ve Bildirici'ye göre (2002: 144), “göç kararının temelinde, net gelirde yaşam boyu faydada artış beklentisi vardır.”

İnsanların yaşam ve geçinme dertleri, ücret ve gelire bağlı ülkeler arası ciddi farklılıklar, göçmenleri hayat standartları daha iyi yerlere ya da coğrafyalara yönlendirmektedir. Buna bağlı olarak yüksek ekonomik büyüme ve iş imkanlarının yüksek olduğu ülkelerin, göç alma hususunda ön planda olduklarını söylemek

mümkündür (Yıldız, 2017: 1829). Bu bağlamda göç eylemi işgücünün yer değiştirmesi neticesinde kentsel mekanlarda istihdama katkısı olan ekonomik, sosyal ve toplumsal bir olgu olarak gösterilmektedir (Günay, Atılgan ve Serin, 2017: 39).

Son dönemlere bakıldığında özellikle ekonomik kaygılar göç eylemini tetiklemektedir. İnsanların gelecek kaygısı taşıması, ekonomik istikrarsızlık, istihdam koşullarının olumsuz olması, bireylerin eğitim düzeyinin iyi durumda olmasına rağmen kendi alanında istihdam edilmeyip, cüzi miktara çalışmaya mecbur kılınmaları, düşük yaşam standartları, maddi ve manevi ölçüde tatminsizlik gibi birçok unsur göçe sebebiyet vermektedir (Ünsal, 2019: 52).

- **Siyasal Nedenler:**

Göçün bir başka sebebi ise siyasi olaylardır. Siyasi baskılar, savaşlar, rejim değişikliği, özgürlüğün kısıtlanması gibi birçok etken göç hareketliliğine neden olmaktadır. Bu tür göçler hem ulusal hem de uluslararası boyutta gerçekleşebilmektedir (Zhanadilova, 2018: 118). Savaş sebebiyle can güvenliği olmayan bireylerin, can güvenliklerini sağlayabilecekleri, dini yöndeki çatışmalar sebebiyle daha huzurlu bir ortama ulaşma düşüncesiyle beraber siyasi iktidar temelli politik baskılar sebebiyle siyasi hakların yok sayılmadığı bölgelere kaçış düşüncesi, bireysel ya da toplumsal göçlere sebep olabilmektedir. Bu nedenle huzurun, güvenliğin, adaletin oluşturulmadığı toplumlardan; huzurun, güvenliğin, adaletin ve iyi yaşam standartların oluşturulduğu batı toplumlarına doğru gerçekleşen insan hareketliliği, göçün mühim sebeplerinden biridir (Yıldız, 2017: 1830).

- **Sosyo/ Kültürel Nedenler:**

Bugün bireylerin bir çoğu eğitim, kültürel ve sağlık statülerini artırmayı amaçlayarak bu imkanların çok daha yüksek olduğu gelişmiş ülkelere göç etmektedirler. Fakat manevi tatmine ulaşım düşüncesiyle gerçekleştirilen sosyal boyuttaki göçler, iktisadi başarısızlıktan ayrı düşünülemez. Zira sebepleri iç içe giren göçlerin, özünde hem maddi hem de manevi tatmin sağlama amacı olduğu ortadadır (Yıldız, 2017: 1831). Bir diğer sosyal faktör ise dini sebeplere dayalıdır. Örneğin; geçmişte Balkanlar'da Bulgar ayaklanması akabinde, Müslüman Türklere ve Pomak olarak adlandırılan Bulgar asıllı müslümanlara din değiştirmeleri için baskı yapılması dini nedenlere dayanan göçlerdendir (Ağanoğlu, 2001: 84-89).

- **Doğal Nedenler:**

Algan ve Künçek (1998: 97) yaptığı çalışmalarında meydana gelen volkanik püskürtmeleri, depremleri ve buna benzer vakaları doğal nedenler olarak ele

almaktadır. Yine iklim değışiklikleri, küresel ısınma, kuraklık gibi etmenleri doğal nedenler olarak saymak mümkündür. IV. ve V. yılları arasında Orta Asya bölgesinde kuraklığın meydana gelmesiyle beraber Hunlar ve Moğollar yaşadıkları beldeyi terk etmek zorunda kalmıştır. 1994 senesinde Kırgızistan'da oluşan toprak kayması neticesinde binlerce kişi göçe maruz kalmıştır. Geçmişte dünyadaki büyük göllerin başında gelen Aral Gölü, sularının kuraklık ve küresel ısınma gibi faktörlerden dolayı azalmasıyla beraber günümüzde bataklık ve çöl haline gelmiştir. Suların çekilmesiyle birlikte yüzeyde bulunan tuzlar rüzgar sebebiyle tarım arazilerine taşınmış, arazilerin verimini azaltmıştır. Bu da insanları göçe zorlamıştır.

Göç eylemini tetikleyen doğal nedenlerden bir diğeriye iklim değışiklikleridir. Kıyı kesimlerindeki sık yağış, fırtına olaylarının fazla meydana gelmesi, yangın vakalarının artması bireyin yaşam alanının sınırların gitgide daraltmakta ve bireyi ve topluluğu göçe sürüklemektedir (Günay, Atılğan ve Serin, 2017: 41-42).

2.9. Türkiye'de Göç Hareketliliği

Türkiye'de göç olgusu Cumhuriyetin ilanının ardından devamlılığını sürdürmüştür. 1950 yılından sonra politik ve ekonomik etkenlerin hız kazandırdığı göç hareketleri ülkemizde şehirleşme hızını da yükseltmiştir. O dönemlerde kırsal bölgelerde tarımda makineleşmenin çoğalması ve yeni yöntemlerin uygulanması, tarım yapılan toprakların bölünmesi ve şehirlerde sanayileşme sürecinin harekete geçmesi gibi pek çok faktörler sonucunda kırsal bölgelerden kentlere ciddi nüfus hareketleri meydana gelmiştir (Es, Çakıcı ve Doğan, 2020: 101)

Kırsal bölgelerden şehirlere akan iç göçe ilişkin durum değerlendirildiğinde, içgöçün kendi hareketliliğini de beraberinde getirmekte olduğu ve bu alanlara taşıdığı gözlemlenmektedir. O dönemlerde sanayi toplumu olma aşamasında hızlı bir başarı gösterilememesi şehirlerin hızla gelmekte olan kırsal nüfusu aynı süratle emmesini bir hayli güç hale getirmiştir. Bir diğeri ifadeyle, hem şehirlerde kırsal bölgelerden gelen işgücünü çalıştıracak endüstrinin oluşmamış olması hem de gelen nüfusun barınmasını sağlayacak yeteri düzeyde konut oluşumunun sağlanamamış olması söz konusudur. Özetle, gecekondularda hayatını sürdüren ve kayıtdışı/ikincil ekonomik sektörlerde kazanç elde etmeye çalışan bir göçmen topluluğu şehir nüfusunun ağırlıklı bir parçası olmuştur (İçduygu, 2014: 180).

Avrupa ülkelerine yapılan işçi göçü 1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında sağlanan antlaşma doğrultusunda oluşan devletin kalkınma politikasında yeni bir devire girdiği dönemlere rast gelmektedir. Kır nüfusu azaltma politikaları çerçevesinde devletin gönderdiği ilk kabileleri çoğunlukla kırsal bölgelerden gelenler oluşturmaktadır. Bunun sebebi ise Türkiye’de nitelikli işçilere ihtiyaç olacağı esastır. İlk zamanlarda da halkın Avrupa’ya çalışma maksadıyla gitme talebi sonraları olduğu kadar yoğun olmamıştır ve giden işçi göçmenlerin ardından bıraktıkları ailelerine yolladıkları birikimler, devletin sanayileşme politikasını sürdürebilmesi için büyük bir yardım olmuştur (Özbay ve Yücel, 2001: 12)

2.10. Almanya’ya Göç

Dünya tarihinde en mühim göç olgusu olarak bilinen “Kavimler Göçü” 4. yüzyılın ortalarından itibaren Çin Devleti’nin hükümlerinden kurtulmak isteyen Hunların, Karadeniz’in kuzeyinde yaşayan Cermen kavminin bulunduğu bölgeye girip orada yaşamaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Bu durumdan rahatsız olan Cermen kavimlerinin o bölgeden uzaklaşarak batıya doğru göç etmesi ve seneler süresince Avrupa Kıtası’na yayılması sonucu ortaya çıkan ve günümüz Avrupa Ülkelerinin oluşmasında payı olan Kavimler Göçü’dür (Kinik, 2010: 37).

Tarihe bakıldığında Almanya da göçlerin ortaya çıkardığı bir devlet olmakla birlikte, tarihsel geri planı incelendiğinde, kavimler göçünün oluşturduğu Germen soyunun pek çok prenslikten meydana geldiği, ancak Bismark’ın Kuzey Germen Konfederasyonu’nu kurması sonucu bir birleşmenin gerçekleştiğini görmekteyiz (Sander, 2003: 221). Toplumsal göç hareketleri yüzyıllar boyu içerisinde ve sonraki dönemlerde de türlü boyutlarda meydana gelmiştir (Sezik, 2017: 141).

Birçok sebebe dayanan ülkeler arası göç hareketliliği yakın tarihte pek çok devleti baskısı altına almayı başararak dalgalar şeklinde bütün evrene yayılmış, evrensel bir süreci kapsamaktadır (Günay, 2003: 38).

16. yüzyıldan itibaren Avrupa’da bulunan geniş bir insan topluluğu, daha iyi bir yaşam ümidiyle dünyanın öbür ucunda keşfedilen Amerika’ya göç etmişlerdir. İnsanları bu göçe iten temel faktörlerden birisi ekonomik sıkıntılar olmuştur. Yeni kıtanın yaygın arazilerinde ekincilik yapma imkanı ve o ülkedeki ticari olanakların çoğalması toplulukların o bölgeye yerleşmesine neden olmuştur. 15.-18. yüzyıllarında 15 milyona yakın insan köle amacıyla Afrika’dan Amerika’ya gönderilmiş; yine 19.

yüzyılda Hindistan ve Çin'den milyonları aşkın insan Amerika ve Avrupa kıtasına sözleşmeli işçi statüsünde yollanmıştır. 20. yüzyılda iki dünya savaşının meydana gelmesiyle milyonlarca insan yurdundan olmuştur. İkinci Dünya Savaşının ardından yeniden kalkınma girişiminde bulunan Avrupa ülkeleri ve bunların başında gelen Almanya iş gücü ihtiyacını kendi kaynaklarıyla gideremedikleri için o dönemde Türkiye, Yunanistan, İspanya, İtalya gibi az gelişmiş ve hala gelişmekte olan ülkelere göç almaya başlamışlardır (Giddens, 2010: 522, akt. Naz, 2015: 15).

Türkiye hem ulusal hem de uluslararası kapsamda değişik göç vakalarının merkezi olan devletlerden biri durumundadır. 1980'li yılların sonlarında çoğalan terör vakaların tesiriyle ulusal anlamda göç eylemi doğudan batı yönüne doğru; uluslararası anlamda ise en mühim göç eylemi 1950 ve 1960 yılları arasında Almanya'nın işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla, gene doğudan batı yönüne doğru gerçekleşmiştir. 1950'lerin sonlarında Türkiye'den Almanya, Hollanda gibi birçok Avrupa ülkelerine toplumsal göç eylemi gerçekleşmiş ve günümüzde Türkiye nüfusunun neredeyse %6'sı yurt dışında ikamet etmektedir (İçduygu, 2009: 3). Şavaş sonrası endüstrisini ciddi anlamda ilerleten Almanya, 1950'lerin ortalarına doğru iş gücü açığıyla karşı karşıya kalmıştır. İlk olarak İtalya (1955), İspanya ve Yunanistan daha sonra Türkiye (1961) ve Fas'tan (1963) yalnızca maden ocaklarında çalıştırılmak üzere işçi alımına başlamış ve getirdiği işçiler sayesinde bu açığı kapatmıştır (Başkurt, 2009: 82).

Batı Avrupa ülkeleri İkinci Dünya Şavaşının ardından ekonomik olarak ciddi anlamda kalkınmalarını ithal iş gücü sayesinde gerçekleştirebilmişlerdir demek yanlış olmaz. Zira istenildiğinde her bir alanda kullanılabilen, kendi işçilerinin yapmaya gönülsüz olduğu her bir işi dahi yapan, hiçbir şekilde talepkar olmayan çalışkan ve ucuz bir iş gücünün olması başlıca nedenleridir (Ay: 2).

Bu yoğun göç hikayesi Türkiye'nin Almanya'yla yaptığı "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Türk İşçilerinin Almanya'da İşe Yerleştirilmelerine Dair Anlaşma" olarak geçen ve 12 maddeden oluşan bu anlaşma doğrultusunda başlamış ve 30 Ekim 1961 yılında Almanya'nın Bad Godesberg şehrinde imzalanmıştır. Bu anlaşmada amaç Türkiye'den Almanya'ya çalışmaya giden işçilerin orada işe yerleştirilmelerinin düzenlenmesidir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014: 16).

1961-1973 yılları arası yurt dışına işçi göçünün en çok yoğun olduğu dönemde 780.287 işçi memleketlerini terk edip başka bir ülkeye göç etmiştir. Bunlardan %82'si

Batı Avrupa'daki ülkelere gönderilmiş ve bunların %84 gibi ciddi bir oranı Federal Almanya'ya göç etmiştir (Mütevellioglu, 2000: 71).

Tablo 2.3. *Almanya'nın Diğer Ülkeler ile Yaptığı İşgücü Anlaşması:*

Devlet	Tarih
Almanya – İtalya işgücü anlaşması	20 Aralık 1955
Almanya – İspanya işgücü anlaşması	29 Mart 1960
Almanya – Yunanistan işgücü anlaşması	30 Mart 1960
Almanya – Türkiye işgücü anlaşması	30 Ekim 1961
Almanya – Fas işgücü anlaşması	21 Mayıs 1963
Almanya – Güney Kore işgücü anlaşması	16 Aralık 1963
Almanya – Portegiz işgücü anlaşması	17 Mart 1964
Almanya – Tunus işgücü anlaşması	7 Ekim 1965
Almanya – Yugoslavya işgücü anlaşması	12 Ekim 1968

(Kaynakça: [Anwerbeabkommen – Wikipedia](#) sayfasından 29.06.2021 tarihinde erişilmiştir.)

2.11. Almanya'daki Türk Varlığı

Yapılan anlaşma ile beraber o yıllarda Almanya'ya göç eden Türkleri ayrı kuşaklarda ele almak ve değerlendirmek mümkündür. Almanya'daki Türkler en genel ifadeyle 1961 – 1973 yılları arası 1.Kuşak, 1973-1984 yılları arası 2.Kuşak ve 1984'den itibaren 3.Kuşak olarak sınıflandırılmaktadır (Ersan, 2017: 1764).

Türkiye'nin değişik kesimlerinden gelen, İstanbul'da bulunan Alman İstihbarat Bürosuna İş ve İşçi Bulma Kurumu Şubelerince yönlendirilen ve çok sıkı bir sağlık kontrolü yapılarak Almanya'ya gönderilen işçileri 1. Kuşak olarak adlandırmak mümkün. İlk Kuşak işçilerinin hepsi aynı temel amacı gütmüştür. Birkaç sene para biriktirdikten sonra ekonomik anlamda refaha erecekler ve memleketlerine geri döndüklerinde kimisi bir ev ve araba sahibi olacak, kimisi bir yuva kuracaktı. Benzer şekilde Alman Devleti de aynı düşünceye sahipti. (Ersan, 2017: 1765). Yapılan anlaşma doğrultusunda 1.Kuşak Türklerin Almanya'ya göç yolculuğu ilk etapta geçici bir süreç olarak planlanmaktaydı. Başlangıçta Türk işçilerinin Almanya'da ikamet

süresi iki yıl olarak düşünülmüştü. Ancak eski işçilerin gönderildiği taktirde yeni gelen işçilerin uyum süreci ve buna bağlı olarak üretimde gerilemenin meydana gelme ihtimali, bilhassa işverenlerin baskısı doğrultusunda uygulanmamıştır (Tekin, 2007: 47). O yıllarda Almanya'ya giden Türk işçilerinin genellikle halktan uzak, işçi yurtlarına yerleştirilmiş ve çoğu haktan yoksun bir hayat yaşamaları (Schmidt, 1999: 97), bununla beraber “konuk işçi” (Gastarbeiter) olarak vurgulanmaları da göç politikasının temel unsuruydu. Böylece göçmen işçiler hemen hemen bütün yazılı kaynaklarda bu isimle anılmış ve tarihe geçmiştir (Sunata, 2013: 198).

Bununla beraber göçün gerçekleştiği ilk yıllarda, birinci kuşak Türkler Alman topluluğu tarafından şaşkınlık ve merakla karşılanmıştır. Bunun sebebi ise Türk işçilerin sosyo-kültürel anlamda nispeten onlardan farklı bir yapıda olmasıdır. Bu farklılıklar dilde, dinde, gelenek ve göreneklerde, eğitim gibi birçok alanda göze çarpmaktadır. İçinde bulundukları farklı kültürel yapı ile olan bağları oldukça sınırlı kalmıştır. Zira bu kuşak ülke dilini bilmeden sadece “kulaktan dolma” (spontaneous learning) az sayıda cümle öğrenip evden işe, işten eve süregelen, topluma oldukça mesafeli bir yaşam sürmüşlerdir (Aksoy, 2010: 14).

O dönemde Türkiye'deki ekonominin olumsuz koşulları Türk işçilerinin ülke dışında çalışma arzularını tetiklemiştir (Suğanlı, 2003: 31). Başlangıçta ne Türkiye ne Almanya ne de giden işçiler nesiller boyu sürececek olan bu göç sürecini öngörmüştür. Dolayısıyla Türkiye yurt dışına giden işçilerin birkaç sene içinde memleketlerine geri dönerek döviz getireceklerini ummuş, Almanya ise endüstriyel olarak doğrulduktan sonra çalışma ve oturma izni son bulan işçilerin tekrar memleketlerine geri döneceklerini varsaymıştır (Yurdakul ve Çaha, 2018: 153). Bu varsayım sebebiyle Türkiye'nin Almanya'ya işçi olarak giden yurttaşların haklarını koruyup kollamaya yönelik faaliyetleri dikkate almaması günümüzde var olan birçok problemin meydana gelmesine neden olmuştur (Bekar, 2017: 3).

İyi bir birikim yapıp memlekete geri dönmeyi hedefleyen Türklerin geri dönüş isteği zaman içerisinde yerini kalıcılığa bırakmıştır (Çınar, 2017: 9). Bu süre zarfında Türk işçileri memleketlerinde bıraktıkları eşlerini ve çocuklarını yanlarına getirmişlerdir. O yıllarda gelen çocuklar, hatta 1970'lerde Almanya'da dünyaya gelen ve büyüyenler (Ersan, 2017: 1765) ya da evlilik yoluyla gelenler 2. Kuşak kafilesini oluşturmaktadır (Şahin, 2012: 4).

1974-1984 yılları arasında yetişen Türkler 2. Kuşak olarak literatüre geçmiştir. 1984 yılının Haziran ayında Alman hükümetince yürürlüğe giren “Geri Dönüş Teşvik

Yasası”yla (Rückkehrförderungsgesetz) Türklerin kendi ülkelerine belli bir bedel karşılığında dönmeleri teşvik edilmek istenmiştir. Her ne kadar Alman hükümeti geri döneceklerin sayısının çok fazla olacağını umsa da o günün şartlarında bu yasadan istifade etmeyi düşünenlerin sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Teşvik yasasından faydalananlar çoğunlukla 1. Kuşak ya da misafir işçiler olmakla birlikte sayıları 150.000 kişidir (Yıldız, 1993: 7, akt. Şahin, 2012: 4). Yasadan yararlanıp geri dönenlerin birçoğu ise bir şekilde çocuklarının Almanya’yla bağlarını koparmayıp orada kalmalarını sağlamıştır. Böylelikle Almanya’daki Türk varlığı 2.Kuşakla beraber devam etmiştir (Demirağ ve Kakışım, 2018: 141).

Bu süre zarfında Türk işçileri memleketlerinde bıraktıkları eşlerini ve çocuklarını yanlarına getirmişlerdir. O yıllarda gelen çocuklar, hatta 1970’lerde Almanya’da dünyaya gelen ve büyüyenler (Ersan, 2017: 1765) ya da evlilik yoluyla burada yaşamlarını sürdürenler 2. Kuşak kafilesini oluşturmaktadır (Şahin, 2012: 4). Küçük yaşta aile birleşimi yoluyla geldiklerinden ya da orada doğduklarından dolayı 2. Kuşak birinci kuşağa kıyasla Almanca’ya daha iyi hakimdir ve topluma daha çok uyum sağlamıştır (Ersan, 2017: 1765). İkinci kuşağın oluşmasının beraberinde Alman hükümeti teşvik yasasına rağmen Türklerin artık ülkelerine geri dönmeyi düşünmediklerini, Almanya’daki varlıklarının süreceğini anlamıştır ve bununla birlikte Almanya’da yaşayan Türklerin ülkeye uyum sağlaması açısından bazı politikalar uygulama kararı almıştır (Demirağ ve Kakışım, 2018: 141).

Almanya’daki Türk mevcudiyetini kalıcı kılmasının dışında 2. Kuşak, ekonomik ve sosyo-kültürel hayatta da kendini kabul ettirmeyi başarmıştır. Bir başka tabirle 1. Kuşağın birikimleri değişik bir sosyal yapıya dönüştürülmüş, bununla birlikte uyum problemi de beraberinde gelmiştir. 2. Kuşak Türklerle ilgili “Türk Azınlık” kavramının kullanılması her ne kadar sıklık gösterse de tanımlamada bu kavramın kullanım alanı elde edemediği görülmektedir. Her ne kadar 1. Kuşağın içinde bulundukları bu farklı kültürle olan etkileşimleri ve iletişimleri sınırlı seviyede kalsa da (Demirağ ve Kakışım, 2018: 140) 2. Kuşak bizzat ev sahibi devletin gündelik yaşamının içinde bulunmuştur. Alman toplumuyla etkileşim süreci o dönemde hızlanmış ve Türklere ait yeni imgeler oluşmuştur. Bu süreç tek yönlü olmamakla birlikte her alanda ortaya çıkmıştır. Türk Toplumu için sözü edilen bu değişimin hem getirileri hem de götürüleri olduğu aşıkardır. Parçalanmış aile dediğimiz olumsuz aile sorunlarının yaşanmış olması göçün bir dezavantajı olarak karşımıza çıkmasına karşın göç eden Türklerin gelir düzeyinde oldukça fazla bir artış olması da göçün olumlu bir

sonucu olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple 2. Kuşak hakkında söylenecek en mühim şey bu kuşağın itici güç olduğudur. Bundan sonraki kuşaklar 2. Kuşağın toplumsal yapısına göre şekil almıştır (Şahin, 2012: 4).

1984 yılından itibaren 3. Kuşak, 2000 yılından itibaren ise 4. Kuşak Almanya'da yaşamaya başlamıştır (Kaya, 2000: 137). Alman topluluğuna uyumun temel taşı olarak nitelendirilen Almanca, birinci kuşakta neredeyse bilinmiyorken, son nesillerde Türkçe'den daha çok konuşulan ve bilinen bir boyuta ulaşmıştır (Kulaksızoğlu, 2008: 3). Çok kültürlü (Multikulturell) büyümeleriyle beraber iki dilli iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan 3. ve 4. Kuşak, 1. Kuşağa nazaran çok daha eğitilmiş olup Almanya'daki sosyal ve iş yaşamının içinde bulunmaktadır (Kaya, 2000: 137). Üçüncü neslin neredeyse hepsi Almanya'da doğup yetişmiş ve oranın kültürüyle harmanlanmış, iyi entegre olmuş kişilerdir. Okul hayatlarına direkt Alman okullarında başlayan ve Almancaya yeteri düzeyde hakim olan üçüncü kuşak hemen hemen hiçbir zorlukla karşılaşmamıştır (Kırmızı, 2016: 153). Lakin Almanya'da doğan 3. Kuşağın ana dili Türkçe'yi bilme ve konuşma düzeyleri Türkiye'de doğan genç nesillere göre ciddi oranda düşüktür (Kulaksızoğlu, 2008: 3). Bu durum ebeveyn- çocuk arasında iletişim çatışması, kimlik bunalımı vb. gibi birçok ciddi problemi beraberinde getirmektedir (Pilancı, 2009: 151). Bekar'ın (2013) yaptığı bir saha araştırmasına göre ana dili dersine girmeyen 3. Kuşak Türk öğrencilerin % 47,7'si evde karma (Almanca ve Türkçe) bir dil konuştuğunu belirtmiştir (Bekar, 2013: 782). Bu neslin en önemli ve üstünde durulması gereken en büyük sorunu öz kültürlerine ve ana dillerine hakim olamamaları ve yabancılaşma çekmeleridir (Kırmızı, 2016: 153). Ana dili kullanımının azalmasıyla birlikte konuşulan Türkçe; Almanca ile harmanlanmakta ve karma, yeni bir dil oluşmaktadır (Adıgüzel, 2011: 241).

Sonuç olarak, ana dilini akıcı ve düzgün konuşamayan, kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı cümlelerine ara ara Almanca kelimeler ilave ederek (code-switching) iletişim kuran (Gogolin, Kaiser ve diğerleri, 2004: 67), ya da tamamen ülke dilinde konuşan bir kuşak yetişmektedir. Özellikle ana dilin iyi düzeyde bilinmesi, bununla beraber ikinci dilin günlük kullanım haricinde de etkili konuşulabiliyor olması 3. ve de 4. Kuşağın çift dilli yapısının kazanca dönüşmesini sağlayacaktır (Şahin, 2012: 10).

Süreç içinde kalıcı bir hal almasıyla o tarihten bu yana Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin sayısı günden güne hızlı bir artış göstermektedir. Günümüzde

Almanya’da yaşamını sürdüren Türk kökenli vatandaşların %48,5 Almanya’da dünyaya gelmiş ve Alman vatandaşlığına sahiptir (Sirkeci ve Erdoğan, 2012: 298).

2.12. Göç Ortamında Ana Dili Eğitimi

Bu göçlerin birçok kültürel değişimi de beraberinde getirmesi beklenen bir durumdur. Bu değişimlerden belki de en hızlı şekilde olanı ve en çok üzerinde durulması gerekeni dil değişimidir. Bu ülkelerde doğan çocuklar, bir taraftan yaşadıkları ülkelerde toplumda yer edinebilmek, uyum sağlayabilmek için o ülkenin dilini öğrenirken diğer taraftan ana vatanları olan Türkiye ile bağlarını koparmamak için ana dillerini de öğrenmeye ve kullanmaya çalışmaktadır.

Batı Avrupa ülkeleri göçün ilk başladığı dönemlerde gelen işçilerin kendi memleketlerine geri döneceklerini varsayarak herhangi bir dil politikası uygulamamışlardır. Fakat 2. ve 3. Kuşak göçmenlerin Avrupa’da yaşamlarını sürdürmesiyle birlikte bu konu bir problem haline gelmiş ve çeşitli politikalar gerçekleştirilmiştir (Azizoğlu ve Okur, 2017: 749). Özellikle 2. ve 3. Kuşak göçmen çocukların ana dillerinde eğitim ve öğretim görmeleri konusu, sürecin mühim ve sancılı ayağını oluşturmaktadır. Yabancı bir devlette ana dili eğitimi ve öğretimi meselesi, sözü edilen devletin yabancılar ve eğitim politikaları, uluslararası ilişkiler ve bununla beraber ana dilinin konumu gibi oldukça bileşenli bir süreci barındırır. Bu süreçte hem idari makamların ve öğretmenlerin hem de öğrencilerin ve velilerin tutum ve davranışı da ciddi faktörleri oluşturmakta, karşılıklı iş birlikleri ise sürecin sağlam bir noktaya ulaşması yönünden önem taşımaktadır (Coşar ve Kaya, 2017: 17).

Tekkültürlü toplum ve eğitimde direten Alman politikası eğitim ve öğretim aşamalarından geçirdiği göçmen çocukları uyum adı altında özümlemeye tabi tutmakta, bu uygulamada da ciddi düzeyde başarılı olmaktadır (Genç, 2004: 27). Zira siyasiler göçmenlerin ana dillerinde konuşmalarını uyuma ciddi bir engel teşkil ettiğini savunmakta, eğitim kurumlarının yanı sıra yazılı ve görsel basını da kullanarak göçmenlerin kendi ana dillerinde konuşmasının hem eğitim yönünden hem de toplumsal yönden önlenilmesi gereken bir husus olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durum göçmen ebeveynleri ve çocukları sosyo-psikolojik açıdan etkisi altına almakta ve fark etmeden insanlar ana dillerinde konuşmaya tereddüt etmektedirler (Yağmur, 2010: 7, akt. Aydoğdu ve Karasu, 2016: 113). Hatta ebeveynler bu durumdan oldukça etkilenip çocuklarının toplum tarafından dışlanacağı endişesiyle ve yaşanan topluma

daha rahat uyum sağlayacakları görüşüyle, okul tercihlerinde Türk çocukların bulunmadığı okulları seçmektedirler (Aydoğdu ve Karasu, 2016: 113)

Çakır (2002) yaptığı çalışmada, göçmen çocukların ana dillerini iyi düzeyde öğrenemedikleri durumda kendi ana dillerini akıcı konuşamama, çift yönlü yarı dillilik, özgüvenlerinde eksiklik, hem yaşadıkları toplum diline ve kültürüne hem de kendi ana dillerine ve kültürlerine yabancılaşma tehlikesinin oluştuğuna dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada yine göçmen çocukların bu tür sıkıntıları yaşamasının sebepleri olarak iletişim kuracak uygun kişilere ve kaynaklara erişememenin olduğu belirtilmiştir (Çakır, 2002: 42-43). Yurt dışında yaşamını sürdüren göçmenlerin yaşadıkları toplum dilini öğrenmenin yanı sıra ana dillerini de ayrıntılı olarak öğretmede ciddi sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Aile arasında konuşulan ana dilin uygulamada eksik kalacağı kaçınılmazdır (Arslan ve Şaşmaz, 2016: 183). Bu tür tehlikelerin ve sorunların bertaraf edilmesi için iyi bir ana dili eğitimi ve öğretimi gereklidir.

2.13. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bekar (2015) yaptığı anket çalışmasında Almanya’da yaşamlarını sürdüren I., II. ve III. kuşağın konuştuğu Türkçenin gelişim sürecini ele almayı, Türkçe ve Almanca arasında oluşan kod kopyalamalarını saptamayı ve bu tespitler doğrultusunda Almanya’da Türkçenin geleceği ile ilgili sonuçlara varmayı amaçlamıştır.

Adıgüzel ve Şen’in (2018) “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları” adlı nitel araştırmasında öğretmenlerin kaygılarını ve yurt dışında üstlenecekleri göreve kendilerini ne kadar hazır hissettikleriyle ilgili görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında 2015-2016 yılında göreve gönderilen, farklı branşlardan toplam 171 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, görevlendirilen öğretmenlerden %15,2 kendilerini kısmen bu göreve hazır hissettiklerini ve çoğunun ikinci kez görevlendirildiğini dile getirmişlerdir. Bununla beraber kaygıların sebebinin birçoğunun sosyal yaşam, öğretim süreci, öğrenci ve velilerle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız ve Çakır (2016) yaptıkları betimsel araştırmada Almanya’da görevde bulunan Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verilmesine yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları sıkıntıları incelemiş ve açıklamaya çalışmışlardır.

Araştırma kapsamında derslerin uygulanmasında rastlanan sorunlara, görevde bulundukları eğitim kurumlarında ve sosyal hayatlarında karşı karşıya kaldıkları sorunlara ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda ders saatlerinin geç vakitte olduğu, dersin işlendiği mekanların eğitim-öğretime yaraşır düzeyde olmadığı ve bazı durumlarda mekan tahsisi yapılmadığı, sınıflarda teknolojik altyapının olmadığı, velilerin Türkçe dersine olan ilgisinin az olduğu ve materyal eksikliğinin bulunduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında ana dili öğretiminin önemini artırmak için var olan konumunun tekrar gözden geçirilmesi ve eyaletler düzeyinde üst politika belgelerinde birtakım değişikliklerin yapılması için faaliyetlerin başlatılması önerilmiştir.

Yıldız ve Thomas (2016) yaptıkları nitel araştırmada Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürünü, Yabancı dil olarak Türkçe ve başka ders modellerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1980-2016 yıllarında konuyla alakalı Almanya, Türkçe ve İngilizce dillerinde ele alınan kitap, gazete haberleri, makale yazıları vb. oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ana dili derslerinin yayımlanması, ailelerin bu konuda daha da bilinçlendirilmesi ve öğrencilerin ana dili dersleriyle beraber iki dilli eğitim programlarına katılmalarının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sulak (2016) yaptığı betimsel araştırmada Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı üzerinde durarak sözcük öğretiminde öğretmenlerin yaptıkları diğer etkinlik örneklerine, sözcük öğretimine ilişkin kullanılan diğer materyallere, öğretmenlerin sözcük öğretimi yaparken çok sık karşılaştıkları sıkıntılara değinmiştir.

Keleş (2015) tarafından yapılan alanyazın taramasında ana dili Türkçe olup Türkiye Türkçesi konuşan fakat eğitimini Almancadan gören göçmen Türk çocuklarının Türkçesi fonetik açıdan incelenmiştir. Araştırmada II., III. ve IV. kuşak Türklerin yoğunluk olarak ülke dili olan Almancayı konuştuklarını, bu sebeple de Almancalarının sesbilim açısından ana dilleri Türkçeden daha baskın olduğu gözlemlenmiştir.

Bekar ve Öztürk (2018) Türkçe dersine katılım oranının az olması ve Türkçe ana dili derslerinin dil edinimine yararının araştırılması gerektiğinin üstünde durmuşlardır. Yaptıkları nicel araştırmadan elde ettikleri sonuçlara göre ana dili dersinin karneye bir etkisi olmadığından, Türkçe dersinin genellikle öğleden sonra

işlenmesinden ve öğretmenlerin hem derste hem de ders dışında öğrencilerle yeterince ilgilenmemelerinden kaynaklı olduğu saptanmıştır.

2.14. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cook ve diğerlerinin (2003) “İkinci Dilin Birinci Dildeki Söz Dizimi Sürecine Etkisi” isimli çalışmasında, iki dilli kişilerin birinci dildeki söz dizimi süreçleri konusunda ikinci dilden etkilenme durumlarına ilişkin bir konu araştırılmıştır. Çalışmada birinci dilleri İspanyolca, Japonca ve Yunanca olan, ikinci dilleri ise İngilizce olan bireyler çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Bu özellikleri bulunduran toplam yüz altmış iki kişi araştırmanın çalışma grubu olarak yer almıştır. Araştırmanın bulgularının analizi sonucunda, genel olarak İspanyol, Japon ve Yunan iki dillilerin tek dillilerden farklılaştığı ve birinci dillerinin ikinci dilden etkilendiği ile iki dillilerin birinci dillerindeki cümle oluşturma sürecinde tek dillilerle benzer yol kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Balcom’un (2003) hazırlamış olduğu çalışmada, İngilizce ve Fransızcadaki yapıların birbirini etkileme durumunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını, on iki kişiden oluşan iki dilli Fransız üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların ikinci dili İngilizce olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, tek dilli katılımcılardan Fransızca cümlelerin dil bilgisel olarak uygunluk durumları ile iki dilli katılımcılardan İngilizce ve Fransızca ortadaki yapıların dil bilgisel yönüyle ilgili cümleleri düzeltmeleri beklenmiş ve bu bulgular ışığında veriler analiz edilmiştir.

Hirata-Edds’in (2006) yapmış olduğu çalışmada, üst dil bilimsel becerilerinin gelişiminin ikinci dili öğrenen çocukların kurallar konusunda farkındalığının arttırılmasına yönelik etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede, araştırmaya katılan çocukların İngilizce becerileri, iki anlamsız iki tane de gerçek kelime etkinlikleri ile karşılaştırılarak bir sonuç elde edilmeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukların programın daha ikinci yılında olmaları ve ikinci dilde yeterli düzeyde akıcılığa sahip olmadıkları için ikinci dillerinin üst dil bilimsel becerilerine ve birinci dillerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Noor’un (2007) “İkinci Dilin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Arap Öğrencilerin Ana Dillerindeki Söz Dizimi Sürecine Etkisi” isimli çalışmasında yetmiş iki kişiden oluşan Suudi Üniversite öğrencisiyle ileri düzeydeki yabancı dil

öğrenenlerin birinci dildeki söz dizimlerinin başlangıç düzeyindeki yabancı dil öğrenenlerden değişim durumu hakkında bir araştırma yapılmıştır. Araştırma grubuna alınan öğrencilerden yarısı tek dilli, yarısı ise iki dillidir. Araştırmadan elde edilen verilerinin sonucunda, iki dilli öğrencilerin tek dilli olanlarına göre söz dizimi kullanımlarının daha ileri düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, iki dilli katılımcıların bu cümlelere ilişkin süreçte ikinci dildeki bilgilerden daha iyi yararlandıkları ve iki dilli ve tek dillilerin ana dillerini kullanımlarında ikinci dilden kaynaklanan farklar olduğu sonucu elde edilmiştir.

Otcu ve Grillman tarafından hazırlanan çalışma, Die Gaste’de 2014 yılında “Amerika Birleşik Devletleri’ndeki İki Dilli Eğitim Programları ve Türk Toplumu” adıyla yayımlanmıştır. Bu çalışmada Amerika’da yaşayan Türk çocuklarına dair bir araştırma yapılmıştır. Aynı derginin aynı yılının diğer bir sayısında yine Grillman’ın hazırlamış olduğu göçmenlerin eğitim durumlarını anlatan bir araştırma bulunmaktadır. Burada da Türk çocuklarının sayıları ve eğitim durumları hakkında kapsamlı bir incelemenin sonuçları elde edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Almanya'daki göçmenlere verilen ana dili eğitimini İtalyan, Yunan ve Türk öğretim stratejileri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olay ve algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu bir süreci kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar, esnek olabilmeli, veri toplama sürecinde elde ettiği veriler çerçevesinde araştırma sürecini yeniden şekillendirebilmeli, araştırma modelinin oluşturulmasında ve verilerin analizinde tümevarım yaklaşımını sergileyebilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39-49).

Bu araştırmada nitel araştırmaya dayalı betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Karasar'a göre (2015), betimsel tarama modeli geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan nesne, olay veya birey kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Nitel araştırma yöntemi anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırmasıyla beraber esnek yapısı gereği araştırmacıya derinlemesine keşif yapma imkanı sunmaktadır (Karataş, 2015: 63). Çalışma kapsamında elde edilen veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi; araştırılması amaçlanan olgu ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016: 189).

3.2. Araştırma Materyalleri

Araştırma çerçevesinde Almanya'daki göçmenlere verilen ana dili eğitimi ile makale, tez ve kitaplar olmak üzere akademik çalışmalar araştırma nesnesi olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmış ve kuramsal bölüm oluşturulmuştur. Akademik çalışmaların ortaya çıkarılması için internet ortamında tarama yapılmıştır. Çalışmanın merkezinde Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitimi, öğretimi bulunduğundan Almanya'daki göçmenlerin ana dili eğitimi alanındaki lisans, lisansüstü programları ve bu programlara ait resmî internet sitelerinden ulaşılabilen bilgiler ile sınırlı tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada incelemek için eser olarak kullanılmak üzere ile ilgili yapılmış araştırmalar taranmıştır. Bu süreçte doküman incelemesi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Doküman analizi kapsamında Almanya'daki İtalyan, Yunan ve Türk göçmenlerin ana dili eğitimi ve öğretimiyle ilgili resmi dokümanlar incelenmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Dokümanlar, araştırma sürecinin başlaması için hazır tutulan yazılı veya görsel malzemeler olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015). Doküman incelemesi ise araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada nitel araştırmaların veri analizinde uygulanan dört aşama (Verilerin kodlanması, temaların tespit edilmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması) takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın analiz sürecinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde ortaya çıkan veriler, önceden belirlenmiş temalara uygun olarak düzenlenir ve yorumlanarak okuyucuya sunulur. Bu kapsamda veriler öncelikle

sistematik bir şekilde betimlenir ve ardından yapılan betimlemeler açıklanarak yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma sürecinde ilk olarak bu alanda yapılmış çalışmalar ve eserler okunmuştur. Araştırmanın konusu doğrultusunda Almanya’da yetişen iki dilli Türk, Yunan ve İtalyan çocuklarının ana dili öğretiminin tarihsel boyutu, bu ders için seçilen öğretmenleri, kitapları ve müfredatı ve bu alana yönelik oluşturulan e -platformlar analiz edilmiştir. Elde edilen veriler farklı başlıklar altında sistemli bir şekilde toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır (Altunışık, vd. 2010: 322). Çalışmada da betimsel analize uygun olarak yurt dışında yetişen iki dilli Türk, Yunan ve İtalyan çocuklarına yönelik ana dili öğretiminin tarihsel boyutu, bu ders için seçilen öğretmenleri, kitapları ve müfredatı ve bu alana ilişkin e-platformları hakkında öncelikle konu ile ilgili bir çerçeve oluşturulmuştur, çerçeveye uygun kavramlar belirlenmiş, kavramlar tanımlanmış ve son olarak kavramların kullanım durumları yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminin Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi

Almanya'da yaşayan yabancı göçmen çocuklarına sunulan ana dili dersleri Kültür Bakanları Konferansı'nın 1971 ve 1976 yıllarında alınan kararlar yasal alt yapıyı teşkil etmektedir ve günümüzde de bu kararlar geçerliğini sürdürmektedir. Bu kararlar doğrultusunda ana dili dersi “ana dilinde tamamlama (takviye) dersi” (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) adıyla haftada 2-5 saat olmak üzere talep üzerine öğrencilere sunulmaktadır. 1971'de Eyalet Eğitim Bakanları Konseyi, eyaletlerin ana dili dersinin eğitim yönetiminin mesuliyetinde olup olmamasıyla ilgili bir karara varmalarını tavsiye etmiştir. Bu kararlar beraber üç farklı ana dili dersi yapısı ortaya çıkmıştır.

1. İçeriği Alman okul idaresi tarafından kontrol ve finanse edilen köken dili dersi,
2. Yabancı ülkelerin temsilcilikleri tarafından ve sorumluluğunda yürütülen ana dili dersi,
3. Devletin yaptığı anlaşmalar dışında özel olarak sunulan ana dili dersleri (Yıldız, 2012: 7-8).

4.2. Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminin Eyaletlere Göre Dağılımı

Tablo 4.1. *Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Dersine Dair Eyaletlere göre Dağılımı*

Eyalet	Konsolosluk nezdinde		Almanya nezdinde	
		Dil		Dil
Baden-Württemberg	Var	14	Yok	-
Bavyera	Var	10	Yok	-
Berlin	Var	5	Var	3
Brandenburg	Yok	-	Var	9
Bremen	Var	4	Var	7
Hamburg	Var	5	Var	12
Hessen	Var	10	Var	8
Mecklenburg-Vorpommern	Yok	-	Var	3
Aşağı Saksonya	Var	3	Var	13
Kuzey Ren-Vestfalya	Var	-	Var	23
Rheinland-Pfalz	Yok	-	Var	17
Saarland	-	-	Var	4
Saksonya	Yok	-	Var	17
Sachsen-Anhalt	Yok	-	Yok	-
Schleswig-Holstein	Var	4	Var	1
Thüringen	yok	-	Yok	-

(Kaynakça: Mediendienst Integration 2020.)

Almanya genelinde Thüringen ve Sachsen-Anhalt eyaletleri haricinde bütün eyaletlerde ana dili eğitimi bulunmaktadır. Bavyera ve Baden-Württemberg eyaletlerinde ana dili dersi sadece konsolosluk nezdinde verilirken, Rheinland-Pfalz, Saarland, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern ve Saksonya eyaletlerinde bu ders yalnızca devlet nezdinde verilmektedir. Kuzey Ren-Vestfalya, Aşağı Saksonya,

Schleswig-Holstein, Hessen, Hamburg, Bremen ve Berlin’de ise her iki türlü eğitim mevcuttur.

4.3. Almanya’da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimindeki Öğrenci Sayılarındaki Değişim

Almanya’da yaşayan yabancı göçmen çocukların son üç yılda ana dili dersine katılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.2. *Konsolosluk nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



Tablo 4.2’de görüldüğü gibi 2017-2018 seneleri içinde Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde Türkçe ana dili dersine 22.493 öğrenci, İtalyanca ana dili dersine 6.987 öğrenci, Yunanca ana dili dersine 2.060 öğrenci katılım sağlamıştır. Berlin eyaletinde ise Türkçe ana dili dersine 2.239 öğrenci katılım sağlarken İtalyanca ana dili dersine 8 öğrenci girmiştir. Hessen eyaletinde ise Türkçe ana dili dersi 2.873 öğrenciyle, İtalyanca ana dili dersi 182 öğrenciyle, Yunanca ana dili dersi 481 öğrenciyle işlenmiştir. Schleswig-Holstein eyaletinde Türkçe ana dili dersinde 905 öğrenci yer almıştır. Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saksonya, Aşağı Saksonya ve Thüringen eyaletlerinde konsolosluk nezdinde ana dili

dersi bulunmamaktadır. Bremen eyaletinde öğrenci sayılarının olmamasıyla birlikte Türkçe dersi toplam 27 okulda, İtalyanca dersi ise 3 okulda işlenmektedir. Bavyera eyaletlerinde konsolosluk nezdinde ana dili dersi Boşnakça, İtalyanca, Hırvatca, Lehçe, Portekizce, Rumence, Sırpça, İspanyolca, Türkçe ve Macarca olarak toplam on dilde verilmektedir. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde ana dili dersi verilmekte ancak Kültür Bakanlığında hangi dillerde toplam kaç öğrencinin katılım sağladığı ile ilgili veriler bulunmamaktadır (Mediendienst-Integration, 2020).

Tablo 4.3. *Konsolosluk nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Baden-Württemberg eyaletinde 2018/2019 yıllarında 19.023 Türk öğrenci, 6.655 İtalyan öğrenci, 2.403 Yunan öğrenci konsolosluk nezdinde ana dili eğitimine katılım sağlamıştır. Berlin eyaletinde toplam 1.586 Türk öğrenciye, 17 Yunan öğrenciye, 13 İtalyan öğrenciye ana dili dersi verilmiştir. Brandenburg'da ise 10 Türk öğrencisi, 27 İtalyan öğrencisi konsolosluk nezdinde ana dili dersinde bulunmuştur. Hamburg'da o yıllarda Türkçe dersine 737 öğrenci katılmıştır. Hessen eyaletinde Türkçe dersi 3.191 öğrenciyle, İtalyanca dersi 197 öğrenciyle, Yunanca dersi ise 583 öğrenciyle işlenmiştir. Schleswig-Holstein'da toplam Türk öğrenci sayısı 928'dir. Saarland eyaletinde 1 Şubat 2019 yılından itibaren konsolosluk nezdinde ana dili dersi okullarda verilmemektedir. Daha önceki yıllarda Türkçe ve İspanyolca dersi verilmekteydi. Ancak Kültür Bakanlığı dersin devlet

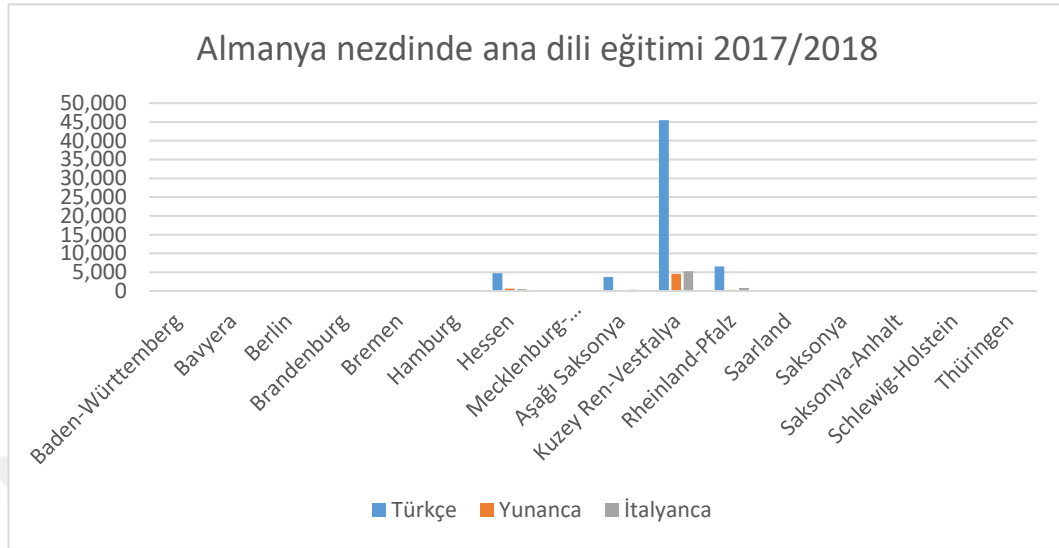
kontrolü olmadan gerçekleştiğini öne sürerek 2018/2019 yılından itibaren 4 dilde devlet nezdinde ana dili eğitimi vermektedir (Mediendienst-Integration,2020).

Tablo 4.4. *Konsolosluk nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



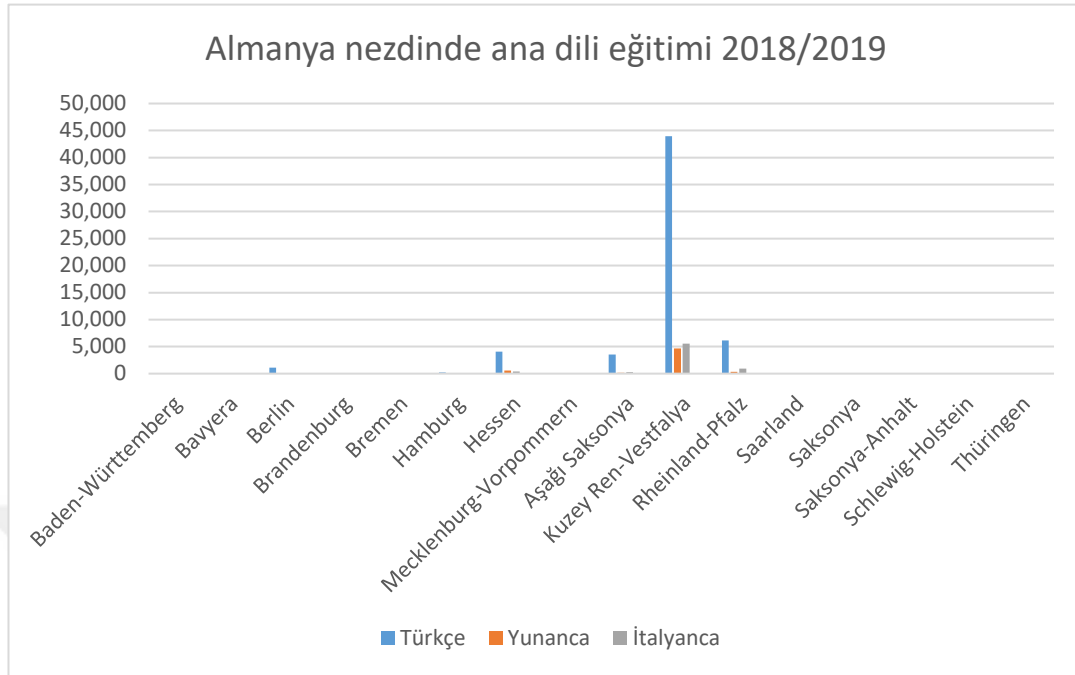
Tablo 4.4'te bize Baden-Württemberg'de 2019/2020 yıllarında 17.836 Türk öğrencinin, 6617 İtalyan öğrencinin, 2404 Yunan öğrencinin Konsolosluk nezdinde ana dili dersi gördüğünü göstermektedir. Berlin'de Türkçe dersine 1.360 öğrenci katılmıştır. Hamburg'da Türkçe dersi 349 öğrenciyle işlenmiştir. Hessen'de 3.052 Türk öğrenci, 240 İtalyan öğrenci, 222 Yunan öğrenci ana dili dersine girmiştir. Aşağı Saksonya eyaletine 2019/2020 yılları arasında Türkçe dersi iki okulda verilmiştir (Mediendienst-Integration,2020).

Tablo 4.5. *Almanya nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



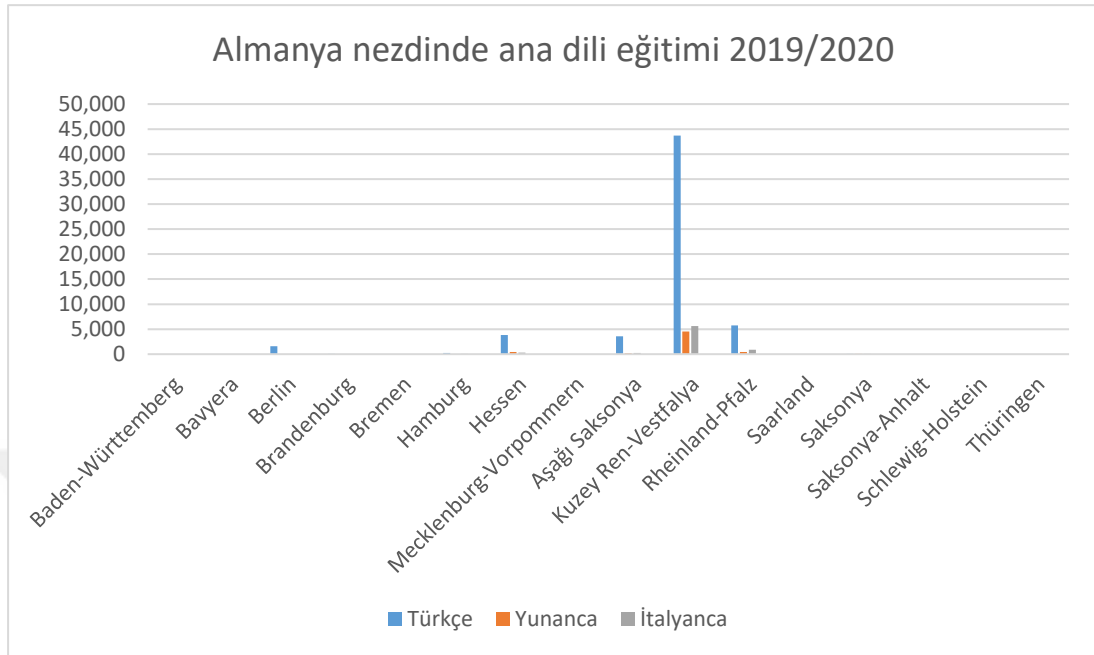
Brandenburg eyaletinde Türkçe ana dili dersine 12 öğrenci katılım sağlamıştır. Hessen eyaleti Türkçe ana dili dersinde 4.751 öğrenciye, İtalyanca ana dili dersinde 512 öğrenciye, Yunanca ana dili dersine toplamda 690 öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. Aşağı Saksonya Almanya nezdinde Türkçe ana dili dersini 3.749 öğrenciye, İtalyanca ana dili dersini 286 öğrenciye, Yunanca ana dili dersini ise 271 öğrenciye vermiştir. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde toplam 45.505 Türk öğrenci, 5.307 İtalyan öğrenci, 4.552 Yunan öğrenci ana dili dersine katılım sağlamıştır. Rheinland-Pfalz eyaleti 6.529 Türk öğrenciye, 875 İtalyan öğrenciye, 332 Yunan öğrenciye ana dili dersi vermiştir. Saksonya’da toplam 31 öğrenci Türkçe dersine, 15 öğrenci İtalyanca dersine, 7 öğrenci Yunanca dersine katılım sağlamıştır. Baden-Württemberg, Saksonya-Anhalt, Thüringen eyaletlerinde Almanya nezdinde ana dili dersi verilmemektedir. Bayvera eyaleti 2004 yılında bu dersleri yürürlükten kaldırma kararı almıştır. Mecklenburg-Vorpommern eyaletinde Lehçe, Arapça ve Rusça olmak üzere toplam üç dilde ana dili dersi görülmektedir (Mediendienst-Integration, 2020).

Tablo 4.6. *Almanya nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



Tablo 4.6’da görüldüğü üzere Berlin eyaletinde Türkçe dersi 2018/2019 yıllarında 1093 öğrenci tarafından katılım görmüştür. Brandenburg’da 10 öğrenci Türkçe dersine girmiştir. Hamburg’da Türkçe ana dili dersine 200, İtalyanca ana dili dersine 14 öğrenci katılmıştır. Hessen’de devlet nezdinde ana dili dersi Türkçeye 4065 katılım sağlanırken, Yunancaya 550, İtalyancaya ise 413 öğrenci katılım sağlamıştır. Aşağı Saksonya’da 3.537 Türk öğrenci, 280 İtalyan öğrenci, 182 Yunan öğrenci ana dili dersi görmüştür. Kuzey Ren-Vestfalya’da Türkçe dersi 43.944, İtalyanca dersi 5578, Yunanca dersi 4651 öğrenciyle işlenmiştir. Rheinland-Pfalz eyaleti 6.125 Türk öğrenciye, 923 İtalyan öğrenciye, 348 Yunan öğrenciye ana dili dersi vermiştir. Saksonya’da Türkçe dersine 18 öğrenci, İtalyanca dersine 12 öğrenci, Yunanca dersine 9 öğrenci girmiştir (Mediendienst-Integration,2020).

Tablo 4.7. *Almanya nezdinde eyaletlere göre göçmenlerin ana dili dersine katılım sayısı*



Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Berlin eyaletinde Türkçe dersine 1.573 öğrenci katılmıştır. Brandenburg’da Türkçe ana dili dersi 12 öğrenci tarafından katılım görmüştür. Hamburg ’da 224 öğrenci Türkçe dersine, 17 öğrenci ise İtalyanca dersine girmiştir. Hessen eyaletinde 3.798 Türk öğrenci, 465 Yunan öğrenci, 315 İtalyan öğrenci ana dili dersi görmüştür. Aşağı Saksonya’da Türkçe dersi 3.560 öğrenciyle, İtalyanca dersi 231 öğrenciyle, Yunanca dersi 209 öğrenciyle işlenmiştir. Kuzey Ren-Vestfalya’da Türkçe dersi 43.671 öğrenci tarafından, İtalyanca dersi 5.605 öğrenci tarafından, Yunanca dersi 4.560 öğrenci tarafından katılım görmüştür. Rheinland-Pfalz eyaleti 5.755 Türk öğrenciye, 879 İtalyan öğrenciye, 411 Yunan öğrenciye devlet nezdinde ana dili dersi vermiştir. Saksonya eyaletinde 34 Türk öğrenci, 16 İtalyan öğrenci, 8 Yunan öğrenci ana dili dersine katılım sağlamıştır. Bremen eyaletinde ise 2019/2020 yılları arasında Türkçe, Kürtçe, Farsça, Lehçe, Rusça, Yunanca ve Darice olmak üzere toplam 7 dilde ana dili dersi verilmiştir (Mediendienst-Integration,2020).

4.4. Almanya’da İki Dilli Okulların Durumu

Erken Çok Dillilik Derneğine (FMKS) göre Federal Almanya’da yaklaşık 600 okul iki dilli eğitim sunmaktadır. Bu okullarda Almancanın yanı sıra eğitim dili olarak bir yabancı dil daha kullanılmaktadır. Bununla beraber dersleri ve günlük yaşamları

tamamen iki dilde yapılandırılmış iki dilli okullar da mevcuttur (Klett-Themendienst, 2011: 21). Yine Erken Çok Dillilik Derneği tarafından yapılan araştırmaya göre (08/01/2014) 287 iki dilli eğitim veren ilkokul bulunmaktadır ve en az bir ders okul dili Almanca dışında başka dilde işlenmektedir (FMKS, 2014: 1). 287 iki dilli ilköğretim okulunda 17 farklı yabancı dil sunulmaktadır. En yaygın olan dil İngilizce ve toplam (%44) 126 ilkokulda sunulmaktadır. Akabinde 38 ilkokulda (%13) sunulan Fransızca yer almaktadır. İtalyanca 15 ilkokulda (%5) sunuluyorken, Yunanca 12 (%4), İspanyolca 10 (%3), Türkçe ise 4 ilkokulda sunulan diller arasındadır (FMKS, 2014:3). Tablo 1, 2 ve 3'te Almanya'nın farklı şehirlerinde bulunan Türk, İtalyan ve Yunan okulları görülmektedir.

Tablo 4.8. *Almanya'da bulunan İtalyan Okulları*

Şehir	Okulun Adı	Okulun Türü
Hamburg	Scuola Primaria “Döhrnstrass-GS”	İki dilli ilkokul
	Scuola “Corvey Gymnasium”	İki dilli lise
Berlin	Scuola dell’infanzia “Ekt Girotondo”	İtalyan – Alman anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Arlecchino”	İtalyan – Alman anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Asilo Italiano”	İtalyan – Alman anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Brighella”	İtalyan – Alman anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Kiezeulen”	İtalyanca – Almanca dersleri olan anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Lauterstr.30”	İki dilli anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Piccolino e.V.”	İki dilli anaokulu
	Scuola dell’infanzia “Kita Rokokidas”	İki dilli anaokulu

	Scuola dell'infanzia "Kita/Weg GmbH"	İtalyanca – Almanca , İngilizce – Almanca iki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia „Schillerpark-Kita"	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Form Kreuzberg e.V."	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "EKT Girasole e.V."	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "EKT L'Angolino"	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Folli Folletti"	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Kita Riesestrasse i Cuccioli"	İki dilli anaokulu
	Scuola Primaria "Finow- Grundschule"	İki dilli ilköğretim
	Scuola Primaria "Hermann- Nohl-GS"	İki dilli ilköğretim
	Scuola "Alfred Nobel"– Sekundarschule EX- "Alfred-Nobel-Oberschule"	İki dilli ortaokul ve lise
	Scuola "Albert Einstein Gymnasium"	İki dilli lise
Bremen	Scuola dell'infanzia "Kindertagesstätte Girotondo"	İki dilli anaokulu
Köln	Scuola dell'infanzia "Casa Italia"	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Gartenkinder"	İki dilli anaokulu

	Scuola dell'infanzia plurilinguistica "Chekky Bambini"	Çokdilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Zebra-Kita"	İki dilli anaokulu
	Scuola dell'infanzia "Kita Zebra Verde"	İki dilli anaokulu
	Scuola Primaria "Katholische Grundschule Vincenz-Statz"	İki dilli ilkokul
	Scuola Primaria "Katholische Grundschule Zugweg"	İki dilli ilkokul
	Scuola Primaria Gemeinschaftsgrundschule "Westerwaldstrasse"	İki dilli ilkokul
	Scuola "Italo Svevo"	Çok dilli lise
	Papst-Johannes XXIII-Schule – Scuola Papa Giovanni XXIII	İki dilli ortaokul
	Bilingo Campus	İki dilli ortaokul
	Scuola "Montessori Gymnasium"	İki dilli ortaokulu ve lise
	Scuola Berufskolleg "Südstadt"	İki dilli meslek okulu
	Scuola "Giovanni XXIII"	Birleşik ortaokul
Düsseldorf	Katholische Grundschule "Thomas-Schule"	İki dilli ilkokul
	Gymnasium Schmiedestrasse	Ana dersleri bir olan ortaokul ve lise
Dortmund	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
Hagen	"Meinolfschule"	

Frankfurt	Scuola dell'infanzia	İki dilli anaokul
	“Pinocchio”	
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Mühlbergschule”	
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Holzhausenschule”	
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Willemerschule”	
	Scuola Secondaria	İki dilli gruplara sahip
	Realschule	olan ortaokul ve lise
Freiburg	“Deutschherrenschule”	
	Scuola “Freiherr-Vom-Stein-Schule”	İki dilli lise
	Scuola Europea	Avrupa okulu
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
Murg	“Murgtalschule”	
Kollnau	Scuola Primaria “Kollnau”	İki dilli ilkokul
Hannover	Scuola Secondaria “Kähte-Kollwitz Gymnasium”	Ortaokul ve Lise
Wolfsburg	Scuola “Deutsch-Italienisch Gesamtschule – Europaschule“	İlk ve ortaokul
	Scuola “Kreuzheide-Gymnasium”	İki dilli ortaokulu ve lise
Osnabrück	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Diesterwegschule” +	
	“Scuola Elementare	
	“Katharinaschule”	
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Katharinaschule”	
	Scuola Primaria	İki dilli ilkokul
	“Johannisschule”	

Münih	Scuola dell'infanzia "Il Trenino"	Alman-İtalyan anaokulu
	Scuola Bilingue "Leonardo da Vinci"	İki dilli ilkokul
	Scuola "Rupprecht Gymnasium"	İki dilli ortaokul ve lise
	Scuola Europea	Avrupa okulu
	Scuola Italiana del Sabato c/o Elki	Haftasonu okulu
Nürnberg	Asilo Bilingue Cattolico	Katolik iki dilli anaokulu
Stuttgart	Scuola Primaria "Wolfsbuschschule"	İki dilli ilkokul ve ortaokul
	Linceo Ginnasio "Königin-Katharina-Stift"	İki dilli lise
	Scuola Europea	Avrupa okulu
Karlsruhe	Scuola Europea	Avrupa okulu

(Kaynakça: [elenco delle scuole bilingui italotedesche.pdf \(esteri.it\)](https://www.italy.it/it/educazione/scuole-bilingue-italo-germaniche))

sayfasından 28.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere Almanya'da farklı kademelerde faaliyette olan İtalyan okulların sayısı 63'tür. İki dilli İtalyan ilköğretim okulları Hamburg, Berlin, Köln, Düsseldorf, (Dortmund) Hagen, Frankfurt, (Freiburg) Murg, Kollnau, Wolfsburg, Osnabrück, Münih ve Stuttgart'ta; iki dilli İtalyan ortaöğretim okulları Berlin, Köln, Düsseldorf, Frankfurt, Hannover, Wolfsburg, Münih ve Stuttgart'ta; iki dilli İtalyan Liseleri ise Hamburg, Berlin, Köln, Düsseldorf, Frankfurt, Hannover, Wolfsburg, Münih ve Stuttgart'ta faaliyet göstermektedir. İki dilli İtalyan anaokulları ise Almanya'nın Berlin, Bremen, Köln, Frankfurt, Münih ve Nürnberg şehirlerinde bulunmaktadır.

Tablo 4.9. *Almanya’da Bulunan Yunan Okulları*

Şehir	Okulun adı	Okul türü
Nürnberg	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	Nürnberg - 1o	İlköğretim Okulu
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
	ΝΥΠΕΜΒΕΡΓΗΣ	
	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	Nürnberg – 2o	İlköğretim Okulu
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
	ΝΥΠΕΜΒΕΡΓΗΣ	
	Griechische Volks- und	İki dilli Yunan
	Teilhauptschule Nürnberg	İlköğretim ve Kısmi
Münih	– ΓΥΜΝΑΣΙΟ	Ortaokulu
	ΝΥΠΕΜΒΕΡΓΗΣ	
	Allgemeines Griechisches	İki dilli Yunan Lisesi
	Lyzeum Nürnberg –	
	ΓΕΝΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ	
	ΛΥΚΕΙΟ	
	ΝΥΠΕΜΒΕΡΓΗΣ	
	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	München – 1o	İlköğretim Okulu
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
Münih	MONAXOY	
	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	München „Pythagoras“ –	İlköğretim Okulu
	2o ΔΗΜΟΤΙΚΟ	
	ΣΧΟΛΕΙΟ MONAXOY	
	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	München „Aristoteles“ –	İlköğretim Okulu
	4o ΔΗΜΟΤΙΚΟ	
	ΣΧΟΛΕΙΟ MONAXOY	
	Griechische Volksschule	İki dilli Yunan
	München „Sokrates“ – 5o	İlköğretim Okulu

	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
	ΜΟΝΑΧΟΥ	
	Griechische Volks- und Teilhauptschule München – 1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu
	ΜΟΝΑΧΟΥ	
	Griechische Volks- und Teilhauptschule München – 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu
	ΜΟΝΑΧΟΥ	
	Allgemeines Griechisches Lyzeum München – ΓΕΝΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΟΝΑΧΟΥ	İki dilli Yunan lisesi
Bielefeld	Kindergarten der Griechischen Volksschule Bielefeld – ΔΙΘΕΣΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΠΙΛΕΦΕΛΝΤ	İki dilli Yunan anaokulu
	Griechische Volks- und Teilhauptschule Bielefeld – ΓΥΜΝΑΣΙΟ	İki dilli Yunan İlk ve Ortaokulu
	ΜΠΙΛΕΦΕΛΝΤ	
	Griechisches Lyzeum Bielefeld – ΛΥΚΕΙΟ ΜΠΙΛΕΦΕΛΝΤ	İki dilli Yunan lisesi
Frankfurt am Main	Griechische Volksschule Frankfurt am Main – ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΡΑΝΚΦΟΥΡΤΗΣ	İki dilli Yunan İlköğretim Okulu
	Griechische Volks- und Teilhauptschule Frankfurt	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu

	am Main – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΦΡΑΝΚΦΟΥΡΤΗΣ	
	Griechisches Lyzeum	İki dilli Yunan lisesi
	Frankfurt am Main – ΛΥΚΕΙΟ ΦΡΑΝΚΦΟΥΡΤΗΣ	
Köln	Griechische Volks- und Teilhauptschule Köln – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΛΩΝΙΑΣ	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu
	Griechisches Lyzeum Köln – ΛΥΚΕΙΟ ΚΟΛΩΝΙΑΣ	İki dilli Yunan lisesi
Hannover	Griechisches Lyzeum Hannover – ΛΥΚΕΙΟ ΑΝΝΟΒΕΡΟΥ	İki dilli Yunan lisesi
Dortmund	Griechische Volksschule Dortmund – ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΤΟΠΤΜΟΥΝΤ	İki dilli Yunan İlkokulu
	Griechische Volks- und Teilhauptschule Dortmund – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΤΟΠΤΜΟΥΝΤ	İki dilli Yunan İlk ve Ortaokulu
	Griechisches Lyzeum Dortmund – ΛΥΚΕΙΟ ΝΤΟΠΤΜΟΥΝΤ	İki dilli Yunan lisesi
Wuppertal	Kindergarten der Griechischen Volksschule Wuppertal – ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΟΥΠΕΡΤΑΛ	İki dilli Yunan anaokulu
	Griechische Volksschule Wuppertal – ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΥΠΕΡΤΑΛ	İki dilli Yunan İlköğretim Okulu

	Griechische Volks- und Teilhauptschule Wuppertal – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΟΥΠΕΡΤΑΛ	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu
	Griechisches Lyzeum Wuppertal – ΛΥΚΕΙΟ ΒΟΥΠΕΡΤΑΛ	İki dilli Yunan lisesi
Stuttgart	Griechisches Lyzeum Stuttgart – ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΟΥΤΓΑΡΔΗΣ	İki dilli Yunan lisesi
Düsseldorf	Griechische Volksschule Düsseldorf – ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΤΥΣΣΕΑΝΤΟΡΦ	İki dilli Yunan İlköğretim Okulu
	Griechische Volks- und Teilhauptschule Düsseldorf – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΤΥΣΣΕΑΝΤΟΡΦ	İki dilli Yunan İlköğretim ve Kısmi Ortaokulu
	Griechisches Lyzeum Düsseldorf – ΛΥΚΕΙΟ ΝΤΥΣΣΕΑΝΤΟΡΦ	İki dilli Yunan lisesi

(Kaynakça: Λίστα με όλα τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία (allesgr.de) sayfasından 02.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Almanya’nın Nürnberg, Münih, Bielefeld, Frankfurt am Main, Köln, Hannover, Dortmund, Wuppertal, Stuttgart ve Düsseldorf olmak üzere toplam on şehirde farklı kademelerde Yunanca ana dili eğitimi veren okullar bulunmaktadır. İki dilli Yunan ilköğretim okulları Nürnberg, Münih, Bielefeld, Frankfurt am Main, Köln, Dortmund ve Düsseldorf’ta, iki dilli Yunan ortaokulları Nürnberg, Münih, Bielefeld, Frankfurt am Main, Köln, Dortmund, Wuppertal ve Düsseldorf’ta, iki dilli Yunan liseleri ise her on şehirde faaliyettedir. İki dilli Yunan anaokulu ise Bielefeld ve Wuppertal şehirlerinde faaliyet göstermektedir.

Tablo 4.10. *Almanya’da Bulunan Türk Okulları*

Şehir	Okulun adı	Okul türü
Berlin	Aziz-Nesin Grundschule	Alman-Türk iki dilli ilkokul
	Islamische Grundschule	Alman-Türk iki dilli ilkokul
	Mosaik-Grundschule	Alman-Türk iki dilli anaokul/ilkokul
	Wilhelmstadt Schulen	Türkçe dersi veren İlkokul/ortaokul/lise
	Quinoa-Schule Freie Sekundarschule Berlin Wedding	Türkçe eğitim veren okul
	Didactica GmbH	Dil okulu

(Kaynakça: WD-8-002-20-pdf-data.pdf (bundestag.de) 02.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Almanya’nın Berlin şehrinde bulunan Türk okulları listelenmiştir. Almanya genelinde faaliyette olan Türk okullarının sayısı tam olarak bilinmemektedir. Ancak Thomas Vitzthum 2008 yılında yayımladığı makalesinde son beş yılda Berlin’in yanı sıra Köln, Hannover, Mannheim ve Paderborn gibi şehirlerde Türk liselerinin açıldığını aktarmaktadır.

4.5. Almanya’daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi Durumları

Ana vatanlarından farklı bir devlette dünyaya gelen ve büyüyen çocukların kendi öz kültürleri ve tarihleriyle bağını kuracak olan ana dili eğitimidir. Ana dili dersleri hem yurt içindeki çocukların eğitim ve öğretiminde hem de yurt dışındaki göçmen çocukların eğitim ve öğretiminde önemli bir olgudur (Karababa ve Karagül, 2014: 156). Ancak yurt dışındaki göçmen çocukları, birçok nedenlerle ve farklı düzeylerde ana dillerinden uzaklaştıklarından dolayı ana dilleri kimi kesimlerde ikinci dil konumunda olmakta, içinde bulundukları toplum dili ise bu nedenlerden dolayı bazı durumlarda ana dilin yerini almaktadır (Deniz ve Uysal, 2010: 240). Yapılan birçok araştırma göstermektedir ki Türk toplumuna aidiyet duygusu ve Türk kimliğini benimseme düzeyi özellikle ikinci ve üçüncü nesillerde gitgide düşmektedir (Şahin,

2008: 246). Konuştukları Türkçe yalnızca aile ortamında öğrendikleri ana diliyle sınırlı olduğundan, Türkçe derslerine devam etmedikleri ya da bu alanda kendilerini geliştirecek bir olanak sunulmadığından göçmen öğrencilerde göze çarpan özelliklerden biri düzenek değiştirerek konuşmalarıdır (Uyanık, 2017: 72). Yıldız'ın (2012) yaptığı bir araştırma sonucunda Türk çocuklarının %61'inin okulda, %63,3'ünün ev ortamında Almanca ve Türkçeyi karıştırarak konuştukları, düzenek değiştirdikleri (code switching) saptanmıştır. Bu sebeple özellikle üçüncü nesilde ana dile yönelik farkındalığın çoğaltılması gerekir. Zira ana dillerine yeteri düzeyde hakim olan öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı oldukları hem yaşadıkları toplumun dilinde hem de ana dillerinde kendilerini ifade etme becerilerinin de gelişmiş olduğu görülmektedir (Aydoğdu ve Karasu, 2016: 113).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile beraber farklı eğitim etkinlikleri, Avrupa'daki ana dili eğitimi ve öğretiminin önemli bir odak noktasıdır (Sönmez, 2020: 13). Genellikle ilkokullarda ders saatleri dışında (Yağmur, 2006: 27) “Ana Dili Tamamlama Dersi” (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) kapsamında okutulan ana dili derslerinin Alman öğretim programında bulunmaması sebebiyle Türklerin Türkçe ana dili derslerine ilgileri ve katılımları oldukça düşük oranda kalmaktadır (Tuna, 2010). Bunun yanı sıra ana dili derslerinin not değeri taşımaması ve seçmeli ders düzeyinde olması göçmen öğrencilerin bu derslere ilgi duymamasının başlıca sebeplerinden biridir (Yılmaz, 2014: 1649). Yurt dışında yaşayan göçmenlerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamalarının ve kendi öz kültürlerini ve benliklerini unutmadan mevcudiyetlerini yaşatabilmenin yolu ana dili eğitiminden geçmektedir (Aydoğdu ve Karasu, 2016: 113).

4.6. Almanya'daki Göçmenlerin Ana Dili Eğitiminde İtalyanların, Yunanların ve Türklerin Durumu

İtalyanların Almanya serüveni, Aralık 1955 yılında Federal Almanya Cumhuriyeti ve İtalya arasında imzalanan anlaşma çerçevesinde hayata geçmiştir (Sala, 2007: 95). Yaklaşık 65 yılı aşkındır 648 bin İtalyan kökenli göçmen Almanya'nın farklı eyaletlerinde yaşamaktadır ve Almanya'da bulunan yabancı menşe ülkeler arasında 5'inci sırada yer almaktadır. (Statistika, 2021). 1971'den beri

İtalyanca'nın yurt dışında yaşaması ve İtalyan göçmenlerin dillerini ve öz kültürlerini unutmamaları için İtalyan dili ve kültürü kursu adı altında ilkokullarda ana dili dersleri olarak işlenmektedir (Circoscrizione Concolare di Berlino, 2016-2017). Bununla beraber İtalyan dili ve kültürünün tanıtımını üstlenen dünyanın farklı yerlerinde kurulan İtalyan kültür enstitüleri mevcuttur. Avrupa Birliği ülkelerinde 33 enstitü bulunmaktadır. Bunlardan 5'i Almanya'nın Hamburg, Berlin, Köln, Münih ve Stuttgart şehirlerindedir ve İtalyan dili ve kültürünün yaşatılması ve yaygınlaşmasında ana aktördür (documenti.camera, 2021).

Yunanistan'ın Federal Almanya Cumhuriyeti'ne göçünün başlaması 30 Mart 1960 yılında iki devlet arasındaki işe alım anlaşması kapsamında atılan imza ile başlamıştır (Brachat-Schwarz, Wolf ve Kaiser, 2020: 3). Almanya'da yaşayan yabancıların menşe ülkeleri sıralamasında Yunanistan 8'inci sırada yer almakta ve o günden bugüne yaklaşık 364.000'den fazla Yunan kökenli Almanya'nın farklı bölgelerinde yaşamını sürdürmektedir (Statistika, 2021). Başta Almanya olmak üzere Avrupa Birliği ülkelerindeki Yunan dili eğitimi Yunanistan tarafından finanse edilip denetlenmektedir (EAENH, 2013: 4). Bunun yanı sıra yurt dışında Yunanca eğitiminin örgütlenme biçimlerinden biri de T.E.G'dir (Yunan Dili ve Kültürü Bölümleri). Millî Eğitim ve Diyanet İşleri Bakanlığı tarafından oluşturulan ve Almanya'nın 39 şehrinde faaliyette olan T.E.G'nin amacı, yurt dışındaki yeni nesillere Yunan dilini ve kültürünü öğretmektir (EDU.KLIMAKA, 2020).

Yurt dışında yaşayan Türklerin tüm ihtiyaçlarının karşılanması görevini kanunlarımız devlete yüklemiş ve koruma altına almış bulunmaktadır. Nitekim anayasamızın 62. maddesi hükmüyle, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın her alandaki ihtiyaçlarının giderilmesini, bu çerçevede özellikle çocuklarının eğitimi için gerekli tedbirleri alma görevini devletin üstlendiğini açıkça belirtmektedir. Aynı şekilde Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesi de Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleriyle ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nı sorumlu tutmaktadır. Bu hükümler gereği değişik zamanlarda ilgili ülkeler ile uluslararası kültür anlaşmaları yapılmıştır (Aytan, Başkaplan ve Uysal, 2018: 20). Yurt dışında yaşayan göçmen işçilerin vaziyetini düzenleyen "Avrupa Antlaşması'nın 15. Maddesi" uyarınca, göçmen işçi çocuklarının yararı için kursların açılması, antlaşmayı uygulayan taraflarca koruma altına alınmıştır. Bu maddeden yola çıkarak Federal Almanya Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti arasındaki bulunan antlaşma sınırlarında Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

mahalden atanan Türk öğretmenleri veya Türkiye Cumhuriyeti'nin gönderdiği öğretmenler tarafından işlenmektedir (MEB, 1996, akt. Çakır ve Yıldız, 2016:220).

Dersler, ailelerin talebi üzerine öğrenci sayısının en az on ikiye ulaşması durumunda, haftada ortalama iki saat öğleden sonra ek ders olarak işlenmektedir (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017: 482). Türkçe ve Türk kültürü dersleri Alman müfredatında bulunmadığından ders notları öğrencilerin ortalamalarını etkilememektedir (Okur, İnce ve Güleç, 2016: 31). Dersler, katılan öğrenci sayısının az olması ve öğrencilerin farklı yaş aralıklarında olması sebebiyle birleştirilmiş sınıf niteliğinde işlenmektedir (Şen, 2015: 55).

4.7. Almanya'daki Göçmenlerin Çocuklarına Ana Dili Öğretimi için Görevlendirilen Öğretmenler

İtalya Örneği

İtalya Cumhuriyeti, Almanya'da yaşayan çocukların İtalyanca dilini ve kültürünü öğrenebilmesi için İtalya'da yetişmiş öğretmenleri konsolosluk aracılığıyla geçici süreliğine Almanya'nın farklı eyaletlerine göndermekte ve onlardan yetişen yeni nesillere kendi öz kültürlerini ve dillerini tanıtmalarını beklenmektedir. Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerde aranan mesleki koşullar arasında herhangi bir disiplin cezası bulunmayıp İtalya'da en az 3 yıl fiili hizmet süresini tamamlamış olmaları, yabancı dil sınavında en az B2 seviyesinde bilgiye sahip olmaları ve MUIR tarafından düzenlenen en az 25 saatlik kültürel eğitim faaliyetlerine katılım belgesine sahip olmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler yurt dışında çalışma uygunluğunu tanımlayan bir sözlü mülakata tabi tutulmaktadır. Seçilen öğretim elemanlarından altı okul yılı boyunca yurt dışında hizmet sağlayabilmeleri beklenmektedir (miur, 2021). 2016/2017 öğretim yılında Dışişleri Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen toplam 149 öğretmen yurt dışında İtalyan dili ve kültür derslerini vermektedir (documenti.camera, 2021).

Yunanistan Örneği

Yurt dışında yaşayan göçmen Yunanlar için ana dili eğitimi “Gurbetçilerin Eğitimi” adı altında oluşturulan müfredata bağlı olarak verilmektedir. Yunan dilinin ve kültürünün yurt dışında yaşatılıp tanıtılmasına yönelik Yunanistan'ın eğitim politikası Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı gibi birçok bakanlık tarafından yürütülmektedir (Damanakis, 2010: 70). Yunanca ana dili dersleri veren

öğretmenler ikamet ettikleri ülkede kalıcı olarak yaşayan göçmen öğretmenler ve Yunanistan'ın atadığı geçici süreliğine görevlendirilen öğretmenler olarak iki farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır (Petraki ve Damanakis, 2020: 74). Alanında üç yılı İlköğretim veya Ortaöğretim okullarında öğretmenlik hizmeti olmak üzere toplam beş yıllık eğitim hizmetini tamamlamış olmaları ve görevlendirildikleri ülke dilinde veya İngilizce, Fransızca ya da Almanca'da en az B2 seviyesinde bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (EDU.KLIMAKA, 2020). Görevlendirilen öğretmenler için ilköğretim Pedagoji Bölümü'ne bağlı Kültürlerarası ve Göçmenlik Çalışmaları Laboratuvarı (E.DIA.M.ME) tarafından uygulanan ve Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen program çerçevesinde eğitim seminerleri gerçekleştirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Gurbetçi Eğitim ve Kültürlerarası Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2010 yılında yurt dışında 2.418 Yunan öğretmen okullarda veya Yunan çalışmaları olan üniversitelerde geçici süreliğine görevlendirilmiştir. Bunların arasında geçici olarak ilköğretim kurumlarında görevlendirilen öğretmenler % 57 tekabül etmektedir (Petraki ve Damanakis, 2020: 75). 2021/2022 eğitim ve öğretim yılından itibaren üç öğretim yılı boyunca Almanya'da Yunanca ve Yunan kültürü dersi için görevlendirilen öğretmenlerin sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, 2021).

Tablo 4.11. 2020/2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Almanya'da Yunanca ve Yunan Kültürü Dersi Veren Öğretmenler

Berlin eyaletine gönderilen öğretmen sayısı	Almanya'nın diğer şehirlerine gönderilen öğretmen sayısı	Toplam
30	37	67

Türkiye Örneği

Yurt dışındaki göçmenler için Türkçe dersi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Yurt dışında ana dil olarak Türkçe öğretimi Türkçe ve Türk Kültürü dersi” adı altında yapılmaktadır (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017: 482). Bu dersler Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlıklarının ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen, şartlara uygun görülen öğretmenler tarafından okutulmaktadır

(Adıgüzel ve Şen, 2018: 825). Bu görev için seçilen öğretmenlerde alanda uzmanlık gibi koşullar aranmamaktadır. Genellikle alanında 5 yıl çalışmış, yabancı dil sınavından 50 puan almış, Mesleki Yeterlilik Sınavını ve Temsil Yeteneği Mülakatını başarılı bir şekilde geçmiş olan öğretmenler görevlendirilmektedir. Şartlara uygun görülen öğretmenlere “Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri” verilip göreve hazırlanmaları sağlanmaktadır (Demirbaş, 2014: 134). Her sene ortalama 400 öğretmen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermeleri için yurt dışına yollanmaktadır (Şen, 2016: 521). Fakat son yıllarda, Almanya’da doğmuş ve öğretmenlik eğitimini tamamlamış göçmen öğretmenler de ana dili dersi için görevlendirilmektedir (Yıldız, 2012: 8). Türkçe ve Türk Kültürü dersinin temel amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini ve kimliklerini kaybetmemeleri, ülkelerine geldiklerinde uyum sorunu yaşamamaları, öz kültürlerini, millî değerlerini ve tarihlerini tanıyıp benimsemeleridir (MEB, 2018: 2).

2020/2021 eğitim ve öğretim yılında Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü ile köken dili Türkçe dersi veren öğretmenlerin sayısı aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Yıldız, Arslan ve Thomas 2021: 45).

Tablo 4.12. 2020/2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Veren Öğretmenler

Federal Almanya	Eyaletlerce	Toplam
Cumhuriyeti’nde BAOKK	görevlendirilen	
Kararı ile görev yapan Türkçe	öğretmen sayısı	
ve Türk Kültürü dersi		
öğretmen sayısı		
498	893	1361

4.8. Göçmenlerin Ana Dili Öğretimi için Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Programları

İtalya Örneği

Almanya’da İtalyanca gerek ana dili eğitimi (KEU) olarak gerek ise yabancı dil eğitimi (AG) olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanya’da iki dilli İtalyan çocuklarına verilen İtalyan dili ve kültürü kursları bir öğretim programına bağlı olarak uygulanmakta ve her eyalette farklılık göstermektedir. Örneğin Bavyera eyaletinde

“Indicazioni generali per la programmazione dei corsi di lingua e cultura italiana” (consmonacodibaviera, 2021) öğretim programına bağlı olarak işlenen İtalyanca ana dili dersleri Baden-Württemberg eyaltinde “Curricula di riferimento per i cordi di lingua e cultura italiana attivati nel Baden-Württemberg” öğretim programı baz alınarak işlenmektedir (consstoccarda, 2021). Avrupa Ortak Referans Çerçevesine uygun olarak hazırlanan Magica Italia 1-2-3 ve Grandi Amici kitapları hem ilkokul çağındaki İtalyan kökenli çocuklar için hem de İtalyancayı yeni öğrenecek yabancılar için kullanılmaktadır. Her iki kitap da toplam üç seviyeden oluşmaktadır. Ders kitabı dışında öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenciler için bir çalışma kitabı mevcuttur (eliber, 2021).



Yunanistan Örneği

Yurt dışında ana dili eğitimi olarak Yunanca ve yabancı dil eğitimi olarak Yunanca olmak üzere toplam 65 ülkede uygulanmaktadır. Yurt dışında okutulan Yunanca dil öğretimi farklı organizasyon biçimleriyle karşımıza çıkmaktadır:

- A) Yunan okulları
- B) Gündüz okulları
- C) İki dilli devlet okulları
- D) Yunanca Dil Kursları
- E) Ülkenin eğitim sistemine entegre edilmiş Yunanca dil bölümleri

(Hatzidaki, 2013: 2).

Yunanistan'ın eğitim politikası bağlamında aldığı önlemlerden biri, bakanlık tarafından finanse edilen “Gurbetçilerin Eğitimi” programıdır (Tsarkovista, 2018: 68). Bu programın temel amacı yurt dışında yaşayan göçmen Yunanların ana dilleriyle ve kültürleriyle olan bağlarını ve kimliklerini koruyup ve yeni nesillere aktarmak, bunun

yanı sıra Yunan kökenli olmayan öğrencilere de bu dili ve kültürü tanıtmaktır. Bu program kapsamında Yunanca öğretimi amaçlayan çeşitli eğitim materyalleri ve müfredatlar hazırlanmıştır. Hazırlanan müfredatlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Diasporada Yunanca dil eğitimi için müfredat ve eğitim materyali
- İlk ve ortaöğretimde ikinci dil olarak Yunanca öğretim müfredatı
- Ortaöğretimde ikinci dil olarak hızlandırılmış Yunanca öğretim müfredatı
- İlköğretimde yabancı dil olarak Yunanca öğretim müfredatı
- İlk ve ortaöğretimde tarih ve kültür unsurları öğretim müfredatı

(Ioannis, 2014: 32-34).

Yukarıda bahsedilen öğretim programlarına uygun olarak birtakım eğitim materyalleri hazırlanmıştır:

1. İlk ve ortaöğretimde ikinci dil olarak Yunanca öğretimi
Malzeme serisi: Πράγματα και Γράμματα (Şeyler ve Harfler)
2. Ortaöğretimde ikinci dil olarak hızlandırılmış Yunanca öğretim
Malzeme serisi: Ελληνικά με την παρέα μου (Arkadaşlarımla Yunanca)
3. İlköğretimde yabancı dil olarak Yunanca öğretim
Malzeme serisi: Μαργαρίτα (Margarita)
4. İlk ve ortaöğretimde tarih ve kültür unsurları öğretim
Malzeme serisi:
 - Εμείς και οι Άλλοι (Biz ve diğerleri)
 - Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς (Diaspora Rumlarının Yaşamından)

(Damanakis, 2010: 72).

Müfredatlara göre hazırlanan ve Pedagoji Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yasallaştırılıp Temmuz 2006 yılında onaylanan (Damanakis, 2010: 74) ana dili eğitimi için kullanılan ders kitapları Πράγματα και Γράμματα (Şeyler ve Harfler) aşağıda gösterilmektedir:



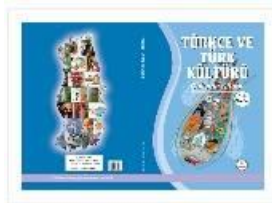
Türkiye Örneği

Ders kitapları müfredatların yansıtıcısı olması ve uygulama araçlarının başında gelmesiyle eğitim ve öğretim sürecinin merkezi birimdir. Kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, kültür ve değer bulunduğu başlıca kaynaktır (Caner ve Kurt, 2020: 366).

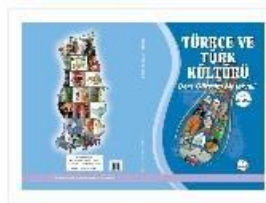
Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bir öğretim planı çerçevesinde işlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1986'dan bugüne kadar toplam dört öğretim programı hazırlanmıştır (Şen, 2010: 247). 2009 yılına kadar bütün öğretim programları bir ders kitabına bağlı olmadan uygulandığından birçok problemin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017: 19). Öğretmenlerin müfredatta bulunan amaç ve kazanımları verecek literatürün yerine kendilerinin öğretim materyali tasarlaması, zamanla artan nüfusa rağmen ana dili dersine katılım sayısında düşüşe sebep olan en mühim nedenlerden biri olmuştur (Çelik ve Gülcü, 2016: 288). Bu problemleri ortadan kaldırmak adına Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yurt dışındaki soydaşlarımız için "Uzaktaki Yakınlarımız" projesi gerçekleştirilmiş ve yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü dersi adı altında verilmeye başlanmıştır (Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017: 19). Proje; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı koordinesinde, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ve Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı ile eş güdüm içinde uygulanmaktadır. Bu proje ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi öz

kültürlerini yaşatarak ve koruyarak yaşadıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri; hedef kitleye özgü öğretim programı, öğretim materyali, ders kitabı ve web sitesinin sağlanması, yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin arttırılmasına bağlı çalışmaların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Şen, 2010: 246). Proje kapsamında bu hedeflere yönelik; ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve dinleme CD'leri düzenlenmiştir (Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017: 20).

Yurt dışında Türk kültürünün tanıtılıp yaşatılması, yayılması ve muhafaza edilmesi; yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın öz kültürleriyle bağlarının güçlendirilmesi ana dili öğretiminin amaçlarından biridir. Günümüzde uygulanan öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler; *“Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve sosyal katılım”*; temel değerler ise; *“vatanseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, barış, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, misafirperverlik, dayanışma, sorumluluk, paylaşımcı olmak, dürüstlük, yardımseverlik ve estetik duyarlılık”* olarak sınırlanmıştır (Irmak, 2016: 304).



1-3 Çalışma Kitabı



1-3 Ders Öğretim Materyali



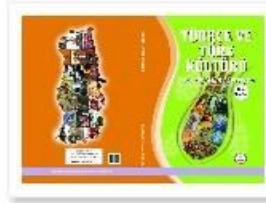
4-5 Çalışma Kitabı



4-5 Ders Öğretim Materyali -1-
4-5 Ders Öğretim Materyali -2-



6-7 Çalışma Kitabı



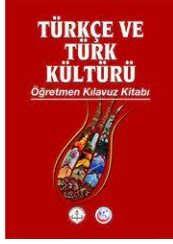
6-7 Ders Öğretim Materyali -1-
6-7 Ders Öğretim Materyali -2-



8-10 Çalışma Kitabı -1-
8-10 Çalışma Kitabı -2-



8-10 Ders Öğretim Materyali -1-
8-10 Ders Öğretim Materyali -2-



Öğretmen Kılavuz Kitabı

Tablo 4.13. 1986- 2009 senesine kadar hazırlanan öğretim programları

I.	1986 “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programları”
II.	2000 “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar), ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları”
III.	2006 “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) ”
IV.	2009 “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) ”.

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere Yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersi için 1986 yılından 2009 yılına kadar toplamda dört öğretim programı geliştirilmiştir.

Gerek Alman makamlarınca sunulan gerekse Türk dış temsilcilikleri tarafından sunulan Türkçe derslerinin organizasyon şekillerine bakıldığında öğretim programı ve materyal eksikliği, öğretmen yetersizliği gibi birçok konu sürekli gündemde olmuştur. Eş zamanlı olarak değişik öğretim programlarının olmasıyla beraber var olan ders materyallerinin yetersiz kalması ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamaması gibi konularda birtakım eleştiriler gelmektedir. Konsolosluk nezdinde verilen Türkçe ana dili dersleri için gerekli ders materyalleri Türkiye’den gelmektedir. Ancak yurt dışında okutulan Türkçe ana dili dersleri için hazırlanan öğretim materyalleri oradaki öğrencilerin çok dilli gelişimlerini ve yaşanan ülkenin eğitim sisteminin yapısını çok dikkate alınmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bütün bu eleştiriler de göz önünde bulundurularak 2017’de MEB tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Mevcut Durum Analizi araştırması uygulanarak raporlaştırılmış, elde edilen rapor doğrultusunda 2018’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilmiş

ve nitekim 2019'da ise Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni ders kitapları ve öğretim programı aşağıdaki ilkeler doğrultusunda düzenlenmiştir: (Yıldız ve Karadağ, 2019, akt. Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021: 46-47).

- Ana temalar belirlenmiş ve 21. yüzyıl becerileri dikkate alınmıştır,
- Çok dillilik ve çok kültürlülük ön planda tutulmuştur,
- Kültürlerarası eğitimin ilkeleri esas alınmıştır,
- Farklı okul türleri ve dil seviyeleri dikkate alınmıştır,
- Veli, öğrenci ve öğretmenlerin görüşü alınmıştır,
- Beceri alanlarına göre eğitimin ilkeleri esas alınmıştır.

2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren hazırlanan yeni müfredat Almanya'nın yanı sıra diğer Avrupa ülkelerinde de uygulanmaya başlanmıştır. Hazırlanan öğretim programı Almanca, Fransızca ve İngilizceye tercüme edilerek ilgili ülkelerin okullarına ve eğitim bakanlıklarına ulaştırılmıştır. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ortalama 150.000 ders kitabının dağıtımı yapılmış ve kullanılmaya başlanmıştır (Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021: 47).

Yeni müfredata göre alanında uzman kişiler tarafından sahada çalışan öğretmenlerin görüşleri de alınarak hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları aşağıda gösterilmektedir:



Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları 8 dil seviyesi baz alınarak hazırlanmıştır. Bunun sebebi ise hem ülkelerin okul sistemleri arasında farklılıkların olması hem de derse katılım sağlayan öğrencilerin dil seviyelerinin de birtakım farklılıklar göstermesidir. Bu bağlamda hazırlanan kitaplar yeni müfredata bağlı olarak her düzey için ayrı ayrı oluşturulmuştur (Yıldız, 2019: 3).

4.9. İtalyan, Yunan ve Türk Göçmenlerin Ana Dili Öğretimine Yönelik Hazırlanan Dijital Platformlar

İtalya Örneği

Vivit Projesi: Canlı İtalyanca

İtalyan dilinin ve kültürünün Yurt dışındaki tanıtımı için yapılan girişimlerden biri Vivi Italiano projesidir. Accademia della Crusca tarafından koordine edilen ve Mart 2015'te kullanıma sunulan bu dijital platformun, özellikle yurt dışında yaşayan ikinci ve üçüncü nesillerin memleketleriyle sağlam bir kültürel temas kurmalarında iyi bir referans noktası olması hedeflenmektedir. İtalyan diline ve kültürüne yönelik eğitim faaliyetleri sunan bu platform;

- Dil,
- İtalyan Didaktiği,
- Edebiyat, tiyatro ve sanat,

- Toplum ve gelenekler olarak dört ayrı bölümden oluşmaktadır (viv-it, 2021).

Hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin yararlanabileceği bu dijital arşiv aynı zamanda çağdaş İtalyanca metinlere, öğretim materyallerine, ikonografik ve multimedya içeriklere yer vermektedir (comunitaitalfona, 2021).



Şekil 1. “Vivi Italiano” Kapsamında Kurulan Veri Tabanının Görüntüsü

Yunanistan Örneği

Kültürlerarası ve Göç Çalışma Merkezi (E.DIA.M.ME.)

Girit Üniversitesi Pedagoji Bölümü’nün kurumsallaşmış üç laboratuvarından biri olan “Kültürlerarası ve Göç Araştırmaları Laboratuvarı” (E.DIA.M.ME), Haziran 1996’da kurulmuştur.

Bu projenin temel hedefleri;

- Diasporadaki Rumların ve özellikle gurbetçi Yunanlıların eğitim ve öğretim konularını, yaşadıkları ülkelerdeki sosyo-ekonomik ve kültürel durumları ve koşulları araştırmak,
- Yunanistan’daki sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel ve eğitim koşullarıyla ilgili olarak, Yunanistan’a geri dönen Yunanlıların ve yabancıların eğitimiyle ilgili konularını araştırmak,

- Yurt dışında Yunan ve Yunan olmayan öğrencilere, ülkelerine geri dönen öğrencilere ve Yunanistan'daki yabancı öğrencilere ikinci dil olarak Yunanca öğreten öğretmenleri yetiştirmek ve geliştirmek,
- Bu kategorilerdeki öğrencilere Yunanca öğretimi, İkinci dil olarak Yunanca öğretimi ve Yunan kültürünün öğretimi için materyal üretmektir (E.DIA.M.ME, 2021).

Şekil 2'de “Kültürlerarası ve Göç Çalışma Merkezi” (E.DIA.M.ME) kapsamında kurulan internet sitesinin görüntüsü verilmiştir.



Şekil 2. *Kültürlerarası ve Göç Çalışma Merkezi* adı altında kurulan internet platformu

Bu kapsamda kurulan e-öğrenme platformu basılı ve elektronik eğitim materyallerinin geliştirilmesini, yurt dışındaki öğrenciler için yenilikçi eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasını ve bunun yanı sıra hem geçici görevlendirilen öğretmenlerin hem de yurt dışında ikamet eden Yunan öğretmenlerin bu veri tabanından yararlanmalarını amaçlamıştır. Bununla beraber uzaktan eğitim ve öğretime de katkı sağlamayı hedeflemiştir (Hatzidaki, 2013: 4).

Türkiye Örneği

Uzaktaki Yakınlarımız Web Sitesi

Millî Eğitim Bakanlığı “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında yurt dışındaki Türk çocuklarının kendi öz benliklerini ve kültürlerini unutmamaları ve aynı

zamanda yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için bir internet sitesi kurmuştur. Bu web site ile birlikte yurt dışındaki Türklerin oluşturduğu STK'lerin, okul aile birliklerinin, öğrencilerin ve aynı zamanda velilerin oluşturulan öğretim materyallerine rahatça ulaşım sağlamaları hedeflenmiştir. Şekil 1'de "Uzaktaki Yakınlarımız Projesi" kapsamında oluşturulan internet sitesinin görüntüsü verilmiştir (Şen, 2010: 249).



Şekil 1: Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında kurulan internet sitesi.

Fakat oluşturulan web sitesi herhangi bir güncelleme yapılmadan açıldığı şekliyle kalmıştır. Aralık 2014'ten itibaren sayfaya erişim sağlanamayıp sunucudan cevap alınamadığı uyarısıyla karşılaşılmaktadır (Çelik, 2016: 30).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan verilerin analizi neticesinde elde edilen bilgiler, bu bilgilerin geçmişte yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ulaşılan veriler tartışılarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Almanya’da Göçmenlerin Ana Dili Öğretimine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Göçmenlerin ana dili eğitime yönelik Almanya’nın sürdürdüğü politika 1971 ve 1976 yıllarında alınan kararla üç farklı yapıda karşımıza çıkmaktadır:

1. Alman okul idaresi tarafından yürütülen ana dili dersi,
2. Ülke temsilcilikleri tarafından yürütülen ana dili dersi,
3. Devletin yaptığı anlaşmalar dışında özel olarak sunulan ana dili dersi.

Geçerliliğini hala sürdüren bu kararlar doğrultusunda Baden-Württemberg ve Bayvera dışındaki diğer eyaletler göçmen işçi çocuklarına verilen ana dili derslerini kendi sorumluluklarında yürütmektedir. Konsoloslukların sorumluluğunda gerçekleştirilen ana dili dersleri ise Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern ve Rheinland-Pfalz eyaletleri haricinde okutulmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre Almanya’da yaşayan göçmen çocukların son üç yılda hem konsolosluk nezdinde hem de Almanya nezdinde okutulan ana dili derslerine katılım sayılarında genel tabloya bakıldığında bir azalma olduğu saptanmıştır. Bu azalmaların kaynağı birtakım sebeplere bağlanabilir. Dersler birçok farklı seviyeden öğrencilerle karma sınıf şeklinde işlenmektedir. Bununla beraber ana dili derslerinin karneye etkisi olmaması, öğrencilerin dersleri ciddiye almamalarına yol açmaktadır. Genellikle öğleden sonra ya da hafta sonları uygulanan bu dersler ise öğrenciye fazladan bir yük oluşturduğu düşünülmektedir. Özcan,

Boztilki ve İnce de (2015) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin ana dili öğretimine karşı bir memnuniyetsizlik içinde olduklarını saptamış ve bu durumun derslerin neredeyse tüm sınıf düzeylerinin bir arada işleniyor olmasının bir etken olabileceğini varsaymışlardır.

5.1.2. Almanya’da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Görevlendirilen Öğretmenlere Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü derslerini okutan öğretmenlere yönelik bulgularda öğretmenlerin Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafınca seçildiği, alanda uzmanlık koşullarının aranmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak alanda 5 yıl çalışma şartını tamamlayan her branştan öğretmen; Mesleki yeterlilik sınavını, Temsil Yeteneği Mülakatını ve yabancı dil sınavını başarıyla tamamlaması koşulunda öğretmen olarak görevlendirilebilmektedir. Şen (2020) de yapmış olduğu çalışma sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin dersin içeriğine uygun düzeyde seçilmediğini belirtmiştir.

İtalya Cumhuriyeti’nin; yurt dışında ikamet eden İtalyan göçmenlerin ana dillerinden ve kültürlerinden kopmamaları için Almanya’nın farklı eyaletlerinde “İtalyan dili ve kültürü kursu” adı altında ilkokullarda ana dili eğitimi organize ettiği, bunun yanı sıra yine Avrupa’nın farklı ülkelerinde birçok İtalyan kültürü enstitülerinin bulunduğu ve hem göçmenlere hem de İtalyancayı yabancı bir dil olarak öğrenmek isteyenlere çeşitli çalışmaları üstlendiği gözlemlenmiştir. Almanya’da “İtalyan dili ve kültürü kursu” adı altında okutulan ana dili dersleri için İtalya’dan atanan öğretmenlerde 3 yıl fiili hizmeti tamamlamış olmaları, yabancı dil sınavında B2 düzeyinde bilgiye sahip olmaları, ve MIUR tarafından düzenlenen eğitim faaliyetlerinde 25 saatlik katılım belgesine sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir sözlü mülakata tabi tutulduğu saptanmıştır.

Yurt dışında okutulan Yunanca ana dili eğitimi ise yurt dışında yaşayan gurbetçi öğretmenler ve Yunanistan’dan geçici bir süreliğine atanan öğretmenler tarafından “Gurbetçilerin Eğitimi” adı altında işlendiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerde 5 yıllık hizmet görevinin tamamlanması ve yabancı dil sınavında belli bir düzeye erişilmesi sonucunda bir atamanın gerçekleştiği ve bu öğretmenlerin Kültürlerarası ve Göçmenlik Çalışmaları Laboratuvarınca bir eğitim seminerine tabi tutulduğu görülmektedir.

5.1.3.Almanya’da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Hazırlanan Müfredat ve Ders Kitaplarına Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin 2009 yılına kadar kitaptan bağımsız şekilde işlendiği sonucuna varılmıştır. 2009 yılında “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” ve bu öğretim programına uygun ders kitapları geliştirilmiştir. Hazırlanan öğretim materyallerinin iki dilli yetişen öğrencilere uygun olmadığı kanısına varılarak 2019 yılında tekrardan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilmiş ve dil seviyelerine uygun şekilde öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Ayrancı, Mete ve Keskin’in de 2017 yılında yapmış oldukları çalışma sonucunda elde ettikleri veriler doğrultusunda 2009 yılında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrencilere uygun olmadığını, yazım yanlışları, noktalama yanlışları, kitap içi yazım tutarsızlıkları, amaç dışı etkinlikler gibi birçok hataların olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırmada elde edilen verilere göre İtalyancanın ilkokullarda hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretimi olarak iki farklı kategoride verildiği gözlemlenmiştir. Derslerin bir müfredata bağlı olarak işlendiği ve kitapların hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil eğitiminde kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Yunancanın yurt dışındaki öğretimine yönelik hem ana dili eğitim kapsamında hem de yabancı dil öğretimi kapsamında iki farklı kategoride karşımıza çıktığı ve bu çerçevede müfredatların ve öğretim materyallerinin hazırlandığı gözlemlenmektedir.

5.1.4. Almanya’da Göçmenlerin Ana Dili Eğitimi için Hazırlanan Online Platformlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığının başlattığı “Uzaktaki Yakınlarımız” projesi yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitime yönelik ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla tasarlanmış ve bu kapsamda da Avrupa’da okutulmak üzere “Türkçe ve Türk Kültürü” ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, çeşitli görsel-işitsel öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

Yurt dışında İtalyan dilinin ve kültürünün tanıtımı için dijital arşiv kapsamında “Vivit İtalyan” projesinin oluşturulduğu, bu proje kapsamında yurt dışında yaşayan yeni nesil İtalyanların ülkeleriyle kültürel bağ kurmaları amaçlanmış aynı zamanda da eğitimcilerin bu platformdan yararlanmalarının hedeflendiği tespit edilmiştir. Duso ve Cordoni (2015), yapmış oldukları çalışma sonucunda aynı şekilde Vivit Italiano’nun

İtalyanca diline ve kültürüne çok yönlü bir genel bakış sunduğunu, Teche Rai gibi birçok kamu ve özel arşivlerden alınan 1000’den fazla görüntüler ve yaklaşık 250 ses ve video kayıtlarıyla yapılandırılmış materyallerin bulunduğu bir web portal olduğunu belirtmişlerdir.

Yurt dışında yaşamını sürdüren Yunan göçmenler için 1996 yılında “E.DIA.M.ME.” adında bir e-öğrenme platformunun kurulduğu, proje kapsamında göçmen Yunanların kültür ve eğitim, sosyo-ekonomik koşullarıyla ilgili konuların araştırılması, Yunanca ve Yunan kültürü öğretimiyle ilgili materyallerin geliştirilmesinin hedeflendiği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Almanya’da Türkçenin, Yunancanın ve İtalyancanın ana dili eğitimine yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Yurt dışındaki ana dili eğitimi için seçilen öğretmenler alana yönelik yapılabilir.
- Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde “yurt dışındaki göçmen çocuklara ana dili eğitimi” kapsamında bölümler açılabilir.
- Derslerde kullanılan öğretim materyalleri yurt dışında yaşayan çocukların dil düzeyine hitap edecek şekilde oluşturulabilir.

İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Almanya’da yaşayan diğer göçmen grupların eğitim politikaları incelenebilir bu alana yönelik akademik çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Göçmenlere ait eğitim materyalleri incelenebilir.
- Göçmenlere ana dili eğitimi veren öğretmenlerin bu derse yönelik görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Τσαρκοβίστα, Χ. (2018). Τα διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πανεπιστημιο ιωαννινων σχολη επιστημων αγωγης παιδαγωγικο τμημα δημοτικης εκπαιδευσης μεταπτυχιακο προγραμμα σπουδων «Επιστημες της αγωγης » Κατευθυνση: «Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία».*
- Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *7th International Conference in Open & Distance Learning* , S. 1-7.
- Açıl, S. Ö. (2010). *Ana dilinin önemi ana dilinde eğitim*. Ankara: Eğitim Şen.
- Aclis Associazione Professionale. (2021). <https://www.aclis.it/selezione-del-personale-dirigente/> 24.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Adıgüzel , F. B. ve Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8 (4), S. 822-839.
- Adıgüzel, Y. (2011). Almanya’da kültürel çatışma alanı olarak "Türkçe". *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3 (22), S. 231-251.
- Ağanoğlu, H. Y. (2001). *Osmanlı’dan cumhuriyet’e balkanlar’ın makûs talihi göç*. Kasım: Kum Saati Yayınları.
- Agvan, Ö. ve Dönger, A. (2015). Bireyde iki dillilik olgusu. *Imcofe’15: International Multidisciplinary Congress of Eurasia*, S. 152-162.
- Akbalık, G. F., Karaduman, D. B., Oral, A. E. ve Özdoğan, B. (2003). Yurt dışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 1-2.
- Akçapar, Ş. K. (2005-2006). Turkish Highly Skilled Migration to the United States New Findings and Policy Recommendations. *Migration Research Program at the Koc University*.
- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul . *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), S. 58-83.

- Akkanat, S., Aksoy, M., Yılmaz, N. ve Özsoy, S. (2017). Türkiye’de düzensiz göç olgusu: 6458 sayılı yabancılar ve uluslararası koruma kanunu bağlamında Gümüşhane örneği. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 6 (12), S. 89-99.
- Aksan , D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDY Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*, S. 424-434.
- Aksoy, E. (2010). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12 (12), S. 7-38.
- Algan, N. ve Künçek, Ö. (1998). Transbound Population Movements: Refugees, Environment and Politics. *The Turkish Yearbook*, 28, S. 75-103.
- Aliyeva, G. (2005). *SSCB döneminde Azerbaycan’da dil planlaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (41), S. 480-500.
- Arlı Çil, D. Heidegger’de varlık ve dil . *Özne Felsefe Bilim ve Sanat Yazıları*.
- Arslan, M. (2006). Almanya’daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), S. 233-245.
- Arslan, M. ve Şaşmaz, A. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanımı ve kültür açısından karşılaştıkları sorunlar: Bosna Hersek örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 4 (1), S. 180-195.
- Ay, M. Göç ve kültürleşme.
- Aydemir, S. ve Şahin, M. C. (2017). Tek tanrılı dinlerde göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Göç teorileri açısından bir analiz. *Journal of Islamic Research*, 28 (3), S. 359-71.
- Aydın, F. (2014). Uluslararası işgücü anlaşmaları. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları*.

- Aydoğan, S. ve Metintaş, S. (2017). Türkiye'ye gelen dış göç ve sağlığa etkileri. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 2 (2), S. 37-35.
- Aydoğdu, C. ve Karasu, G. (2016). Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukların eğitim sorunları. P. Yazgan ve F. Tilbe, *Türk göçü 2016 seçilmiş bildiriler - 1* (S. 111-117). London: Transnational Press London.
- Ayrancı, B. B., Mete, F. ve Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için "Türkçe ve Türk Kültürü" kitaplarının şekil açısından değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, S. 15-55.
- Aytan, T., Başkapan, A. ve Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayı üzerine bir değerlendirme. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 6 (2), S. 16-34.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2017). Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri . *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), S. 747-757.
- Badalova, E. (2021). *Göç "sorunu" ve uluslararası göçü ortaya çıkaran nedenler: ABD'ye "dışlananların göçü"*. Artvin Çoruh Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Bitirme Tezi.
- Balcom, P. (2003). Cross-linguistic influence of L2 English on middle constructions L1 French. V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), S. 81-94.
- Baştuğ, D. ve Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı)*, S. 31-42.
- Bayraklı, C. (2007). *Dış göçün sosyo-ekonomik etkileri: Görece göçmen konutları'nda (İzmir) yaşayan Bulgaristan göçmenleri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Bekar , B. ve Öztürk , A. (2018). Avrupa’da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı (Almanya’da üçüncü kuşaklar üzerine bir inceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), S. 17-27.
- Bekar, B. (2013). Almanya’da Türkler ve Türkçe. *Turkish Studies*, 8-9, S. 771-878.
- Bekar, B. (2015). *Almanya Türkçesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bekar, B. (2017). Almanya’da konuşulan Türkçeye yönelik Almanya’nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları . *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), S. 1-8.
- Bekir, H. (2015). Bulgaristan’da dil planlaması çerçevesinde ana dil olarak Türkçeye yönelik dil politikaları. *Ege ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 2015-2 (2), S. 59-68.
- Bekir, H. ve Aydın, R. (2018). Almanya’da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10 (1), S. 95-107.
- Belet Boyacı, D. Ş. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (15), S. 159-180.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Socia Issues*, 57 (3), S. 615-631.
- Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014. (2014). e.V, Verein für frühe Merhsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Geroqe Allen & Unwin LTD Museum Street.
- Bogardus, E. S. (1949). Cultural pluralism and acculturation. *International Journal of Intercultural Relation*, S. 328-336.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). Bilingualism: Theoretical Discussions on Definition and Types. *International Journal of Languages’Education and Teaching*, 7 (3), S. 98-113.

- Boss-Nunning, U. (1983). Problem oder Chance? Überlegungen zum Unterricht mit ausländischen Schülern. In Kunst und Unterricht. *Themenheft: Ausländische Schüler*, S. 2-13.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Brachat-Schwarz, W., Wolf, R. ve Kaiser, M. (2020). 60 Jahre Anwerbeabkommen mit Griechenland und Spanien. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, S. 3-21.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin ana dili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), S. 39-58.
- Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). Turkish Teachers' Perceptions on Turkish and Turkishculture Courses in Germany. *International Journal of Languages'Education and Teaching*, 4 (3), S. 2017-257.
- Camera dei deputati servizio studi XVIII Legislatura. (2021). <http://documenti.camera.it/leg18/dossier/Testi/ES0102.htm> 25.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Canbulat, M. (2012). İki dilli eğitim uygulamalarında uluslararası yönelimler ve dil tasarımları. *Die Gaste*, (22).
- Canbulat, M. (2016). Güncel tartışmalar bağlamında çok dillilik: Toplum dil bilimsel yaklaşım. E. Esen (Editör), *Bir çocuk - iki dil, Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar* (S. 151-166). Ankara : Siyasal Kitabevi.
- Caner, M. ve Kurt, B. (2020). Ders kitabı değerlendirme yaklaşımları. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12 (1), S. 365-382.
- Cebeci, M. (2015). Sosyolojik açıdan göç ve göçmenlerin sosyal kültürel entegrasyonları: Kavramsal bir çalışma. Canatan, K., Birinci, M., Çağlar, İ., Kryvenko, Y., Öksüz ve Altun, F. (Editörler), *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, (S. 135-158). İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Çelik, Y. (2016). *Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), S. 287-296.
- Çiçek, M. ve Bağçeci, B. (2013). Ana dili bilme düzeyi ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (5), S. 923-935.
- Çınar, Y. (2017). Türk Alman ilişkilerinde Almanya’daki Türk göçmenler (1961-2000). *BEU Akademik İzdüşüm*, 2 (2), S. 1-21.
- Circoscrizione Consolare di Berlino. (2016-2017). Von Ufficio Scuola Ambasciata d’Italia:
https://ambberlino.esteri.it/ambasciata_berlino/resource/doc/2017/02/ptof_berlino_2016-17.pdf 25.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Çobanoğlu, S. (2016). *Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi (30 Ocak 1923)*. Ahsen Okyar:
<https://ahsenokyar.com/?p=105229> 27.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Comunità Radiotelevisiva Italoфона . (2021).
<https://www.comunitaitalofona.org/collegamenti/vivit-vivi-litaliano/>
24.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Cook, V. J., Iarossi, E., Stellakis, N. ve Tokumaru, Y. (2003). Effects of the L2 on the syntactic processing of the L1. V. J. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Coşar, A. M. ve Kaya, H. (2017). Kültürlerarası uyum açısından dil öğretimi ve Türkçe için deneyimler: Çözüm önerileri ile Almanya Örneği. L. Aydemir, *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Matbaası.

- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Cummins, J. (1976). The Influens of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Educational Research Centre, St. Patrick's College, Dublin*, S. 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, S. 222-251.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual edication. In J. E. Alatis, *Current Issues in Bilingual Education*, S. 81-103. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Demirağ, H. ve Kakışım, C. (2018). Almanya'daki Türklerin göç ve entegrasyon süreci: Birinci ve üçüncü kuşak karşılaştırması. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (75), S. 123-152.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi* . Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, M. ve Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve dil erozyonu sorunsalı: Fransa'daki Türklerin entegrasyon ve dilsel kimlik profilleri. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 4 (1).
- Demiryürek, İ. (2012). Almanya entegrasyon politikası ve Hamburg örneği. *Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı*.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15 (27), S. 239-261.

- Deutscher Bundestag. (2021).
<https://www.bundestag.de/resource/blob/710706/d7c17183e3baf487e19129446b4a8381/WD-8-002-20-pdf-data.pdf> 02.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, S. (1988). *Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen lise öğrencilerinin problemleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duso, E. M. ve Cordoni, G. (2015). II Vivit: vivi l'italiano. Un portale per la diffusione della lingua e cultura italiana nel mondo. *Critical CALL - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, S. 164-169.
- EDU.KLIMAKA.GR. (2021). <https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/apospaseis/816-kritiria-diadikasies-apospaseis-exwteriko> 17.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- EDU.KLIMAKA.GR. (2021). <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/sxoleia-exwterikoy/3229-tmima-ellinikis-glwssas-kai-politismou> 25.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5 (1), S. 9-22.
- Ergenç, İ. (1993). Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili sorunu. *Dil bilim Araştırmaları*, 4, S. 61-70.
- Ergi, I. (1996). *Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenler ve yığınsal iletişim araçları*. Lisansüstü Bitirme Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ersan, Y. (2017). Edebi eserler yansımaları eşliğinde Türkiye'den Almanya'ya göç olgusu: Problemler, bunalımlar, çözüm önerileri. *Geçmişten günümüze göç*, S. 1763-1774.
- Es, M., Çakıcı, K. ve Doğan, A. S. (2020). Türkiye'de göç ve şehirleşme ilişkisi. E. S. Kala, *Disiplinlerarası sosyal politika çalışmaları -1*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Esman, M. J. (1992). The state and language policy. *International Political Science Review*, 13 (4), S. 381-396.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir?* Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fielden, A. (2008). Local integration: an under-reported solution to protracted refugee situations. *Intern, Policy Development and Evaluation Service, UNHCR*.
- Fromkin, V., Rodman, R. ve Hyams, N. (2003). *An introduction to Language*. Thomson Wadsworth.
- Genç, Y. (2004). *Almanya’da çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gencan, T. N. (1979). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Giddens, A. (2010). *Göçmenlerin emek piyasası üzerindeki etkisi, sosyoloji başlangıç okumaları*. Ankara: Say Yayınları.
- Göçer, A. (2012). Dil - kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine . *Türk Dili*, S. 50-57.
- Gogolin, I., Kaiser , G., Roth, H. J., Hawighorst, B. ve Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*.
- Grawert, E. (2012). *Making a Living in Rural Sudan: Production of Woman, Labour Migration of Men and Policies for Peasants `Needs`*. New York: Macmillan Press.
- Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (13), S. 65-76.
- Gülboy, P. E. (2015). *Sömürgeci ulus devlete çok etnikli coğrafyada yaşam*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Günay, E., Atılgan, D. ve Serin, E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 37-60.
- Günay, Ü. (2003). Göç, din ve değişim: Batı Avrupa’daki Türk işçileri örneği. *Bilimname*, 2003 (3), S. 35-64.
- Gürleyen, Ş. (2014). *Makedonca-Türkçe iki dilli bireylerde Makedonca söz diziminin Türkçe söz dizimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Güzel, A. (2016). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Haugen, E. (1973). Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970. *Advances in the Study of Societal*, S. 1-112.
- Hirata-Edds, T. E. (2006). *Influence of second language immersion in cherokee on children's development of past tense in their first language, english*. Degree of Doctor of Philosophy. Child Language Program and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- <https://www.allesgr.de/nea/117596/lista-me-ola-ta-ellinika-sxolia-sti-germania.html>. (2021). Λίστα με όλα τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία: <https://www.allesgr.de/nea/117596/lista-me-ola-ta-ellinika-sxolia-sti-germania.html> 02.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- İçduygu, A. (2014). 1950'lerden 2000'lere Türkiye'den yurt dışına yönelen işgücü göçü. *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*.
- İçduygu, A. (Ekin 2009). International Migration and Human Development in Turkey. *UNDP Human Development Research Paper*.
- İnan, A. A. (1969). *Medeni bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- İnce, H. O. (2011). Almanya'da farklı olmak: Entegrasyon ve hoşgörü kavramına eleştirel bir bakış. *Bilig*, (58), S. 173-202.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), S. 301-312.
- Italiano Lingua Straniera*. (2021). www.eli-iber.com: <https://www.eli-iber.com/assets/images/pdf/ILS.pdf> 26.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kakışım, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.

- Kandemir, O. (2010). *İktisadi gelişme sürecinde göç olgusu: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 44 (204), S. 155-166.
- Karataş, A. (2006). *Almanya'daki Türkiyeli göçmenler özelinde asimilasyon ve entegrasyon*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), S. 62-80.
- Kaya, A. (2000). *Berlin'deki küçük İstanbul*. İstanbul: Büke Yayınları.
- Keleş, N. (2015). Almanya'da oluşan Türkiye Türkçesi Ağzı; Almanya'da yerleşik Türklerin ana dili Türkçesine eğitim dili Almancanın telaffuz etkileriyle doğan yeni bir Türkiye Türkçesi ağzı. A. Sarı ve C. A. Ercan (Editörler), Konya: Çizgi.
- Kılıç, S. (2021). *Çok kültürlü ve toplumsal entegrasyon açısından Almanya'da yaşayan göçmen Türklerin sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kınık, K. (2010). Göç, sürgün ve iltica. *Hayat Sağlık Dergisi*, S. 36-39.
- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'daki yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (3), S. 145-156.
- Koçak, İ. (2015). Çok kültürlü ortamda kimlik edinimine bir örnek. *Die Gaste*.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (1), S. 303-313.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (3), S. 164.

- Koparan, B. ve Canbulat, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5 (2), S.40-57.
- Korkmaz, Z. (2002). Türk diline gönül verenler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), S. 1-11.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin Türkçe ve Almanca bilme seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve eğitim sorunlarının tartışılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), S. 1-6.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3 (1), S. 47-57.
- Lernziel Zweisprachigkeit: Bilinguale Schulen in Deutschland. (2011). *Klett-Themendienst*, S. 21-23.
- Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23 (2), S. 58-77.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Marzorati, A. M., Tiziana, P., Chiara, P., Stefano, I. ve Enrico, C. (2016-2017). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*. Berlin .
- MEB. (1996). Almanya Federal Cumhuriyeti'ndeki Türk Çocuklarının Eğitimi- Öğretimi ve Sayısal Bilgiler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını*.
- Mediendienst Integration*. (2019). Wie verbreitet ist der herkunftssprachlicher Unterricht? : https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf
20.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. ve Akbaba , S. (2009). Orhun yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9), S. 279-287.

- Metin, G. ve Canbulat, M. (2013). Göç yaşamış 6. Sınıf öğrencileri'nin noktalama işaretlerinin uygulama düzeylerinin toplum dil bilimi açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3 (1), S. 189-210.
- Mütevellioğlu, N. S. (2000). Yurt dışında işçi göçünün 40.yılına doğru: F. Almanya'daki Türklerin değişen profili ve sorunları. *Mülkiye*, 24 (222), S. 71-92.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün Türkiye'deki güncel sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Noor, H. H. (2007). The influence of L2 on the syntactic processing of L1 by arab efl learners. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 1 (1).
- Öder, C. A. (2008). *Fransa'da yaşayan Türk kadın göçmenler ve entegrasyon süreci*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, A., İnce, B. ve Gülec, İ. (2016). *Yabancılarla Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Önkaş Açıık, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, (24).
- Onulduran, E. ve Van Renselaar, H. (1976). Uluslararası ilişkiler, hukusal ve siyasal boyutlar. N. Abadan-Unat, R. Keleş, R. Penninx, H. Van Rensellar, L. Van Velzen, ve L. Yenisey, *Göç ve gelişme - Uluslararası işçi göçünün boğazlıyan İlçesindeki Etkileri Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Ajans - Türk Matbaacılık Sanayii.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (45), S. 279-290.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili . *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), S. 311-322.
- Otcu-Grillman, B. (2014). ABD'de Türkçe öğretimi: Zorluklar, fırsatlar, aidiyet ve kimlik. *Bilig*, 1 (70), 211-236.

- Ozankaya, Ö. (1980). *Toplum bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, F. ve Yücel, B. (2001). Türkiye’de göç hareketleri, devlet politikaları ve demografik yapı. *Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü*, S. 1-51.
- Özcan, D. E. (2016). Çağdaş göç teorisi üzerine bir değerlendirme. *İş ve hayat*, 2 (4), 183-215.
- Özcan, E., Boztilki, G. ve İnce, B. (2015). Yurt dışında Türkçe dersi gören öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeyleri (Özel Sayı), S. 161-174.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özmen, N. (2011). Göçün 50.yılında entegrasyon ve din ilişkisinin dönüşen parametreleri: Almanya’da Türkler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar dergisi*, 4 (19), S. 395-412.
- Öztürk, M. (2011). Avrupa birliği göç politikaları: Almanya’daki Türk işçileri. T.C. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Avrupa Birliği Ana Bilim Dalı*.
- Parasız, İ. ve Bildirici, M. (2002). *Modern emek ekonomisi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Perşembe, E. (2009). Almanya’da çok kültürlü yapının ayrıştırılan unsuru olarak müslümanlar ve entegrasyon deneyimleri. *Milel ve Nihal - İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), S. 232-263.
- Pilancı, H. (2009). Avrupa ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi kullanma ortamları, sürdürebilme imkânları ve koruma bilinçleri. *bilig*, (49), S. 127-160.
- Planer, M. (2016). *Translationskompetenz vs. Bilingualismus: Die Translationspolitik in Südtirol*. Innsbruck.
- Redfield, R., Linton, R. ve Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, S. 149-152.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat Araştırmaları*, (5), S. 33-44.
- Şahin, B. (2008). Almanya’daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklararası karşılaştırması: Kimlik ve ait hissetme. *Türkiyat Araştırmaları*, (8), S. 227-252.

- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), S. 57-67.
- Şahin, S. (2012). Almanya'ya Türk vatandaşlarının göçünün 51. yılı kazanımlar ve tehditler. S. 1-15.
- Sala, R. (2007). Vom "Fremdarbeiter" zum "Gastarbeiter". *Institut für Zeitgeschichte*, 55 (1), S. 93-120.
- Salt, J. (1997). International Movements of the Highly Skilled. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 3*.
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, S. 11-26.
- Sander, O. (2003). *Siyasi tarih ilkçağlardan 1918'e*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Saussure, F. (1998). *Genel dil bilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10 (3), S. 312-333.
- Sayın, Y., Uslanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 18, (31), S. 1-13.
- Schily, O. (2010). *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/politik/integration-deutsche-einheit-die-zweite-1.278126> 17.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Schmidt, S. (1999). Immigration policy and new ethnic minorities in contemporary Germany. *New ethnic minorities in Germany*, S. 91-105.
- Şen , Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulama . *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), S. 239-253.
- Şen , Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika Örneği)*. Ankara: Edge Akademi.

- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (4), S. 518-529.
- Şen, Ü. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1), S. 217-236.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4 (7), S. 417-436.
- Sezik, M. (2017). Yurt dışı zorunlu göçlerin Türkiye kentleri üzerinde etkileri. 7 (2), S. 139-156.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık .
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4 (2), S. 75-78.
- Sinha, V. P. ve Ataullah, M. (1962). *Migration- An interdisciplinary Approach*. Delhi: Seema Publications.
- Sirkeci, I. ve Erdoğan, M. M. (2012). Göç ve Türkiye . *Migration Letters*, 9 (4), S. 297-302.
- Sönmez, H. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Avrupa'daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), S. 12-33.
- Spolsky, B. (2004). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistika*. (2021).
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/464141/umfrage/auslaender-aus-griechenland-in-deutschland/> 16.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Suğanlı, M. (2003). Almanya'da yaşayan ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda hesabı bulunan Türklerin sosyo-ekonomik yapısı ve işçi dövizleri. *Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İşçi Dövizleri Genel Müdürlüğü*.

- Sulak , S. (2016). Almanya’da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Editörler), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer.
- Sunata, U. (2013). Göçmen işçinin sıra hasreti: Bir yabancılaşma hikâyesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (27), S. 197-218.
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6 (2), S. 183-207.
- Taştan, C., İrdem, İ. ve Özkaya , Ö. (2018). Politika ve uygulama boyutlarıyla göç ve uyum. *Polis Akademisi Yayınları*.
- Tekin, F. (2011). Kültürel travma olarak zorunlu göç. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (25), S. 91-100.
- Tekin, U. (Ekim 2007). Avrupa’ya göç ve Türkiye . *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (37), S. 43-56.
- Toköz, G. (Ocak 2006). Uluslararası emek göçü. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*.
- Toros, A. (Ocak 2008). Sorunlu bölgelerde göç. *Global Strateji Enstitüsü*.
- Tuna, Y. (2010). Dil bilinci ve Hessen’de ana dili öğretimi. *Die Gaste*, (14).
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınlar.
- Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Almanya Federal Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Türk İşçilerinin Almanya’da İse Yerleştirilmelerine Dair Anlaşma*. (2021). Türkiye Cumhuriyeti Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı: https://www.csgeb.gov.tr/media/75649/digm_isgucu_almanya.pdf 10.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2004). *Göç Terimleri Sözlüğü*.
- Ünsal, A. (2019). Uluslararası göç kavramı ve uluslararası göçün ülke ekonomileri üzerine muhtemel etkileri . *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (18), S. 50-61.

- Uyanık, A. (2017). Almanya’da yaşayan Derebucaklıların günlük iletişimlerindeki iki dillilik. *Social Science Studies*, 5 (4), S. 68-74.
- Uzun, L., Yağmur, K., Yıldırım, T., Tuna, Y. ve Korkmaz, Z. (2011). Göçmen topluluklarının eğitim ve (ana) dil öğrenim anlayışları ve deneyimleri. *Die Gaste*, (19), S. 1-16.
- Vardar, B. (1980). *Dil bilim ve Dil bilgisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2001). *Dil bilimin temel kavramları ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dil bilim Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vivit. (2021). Vivi italiano Il portale dell’italiano nel mondo: <http://www.viv-it.org/> 24.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Wikipedia. (2020). <https://de.wikipedia.org/wiki/Anwerbeabkommen> 25.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- www.consmonacodibaviera.esteri.it. (2021). https://consmonacodibaviera.esteri.it/Consolato_MonacodiBaviera/resource/doc/2018/01/20180130_indicazioni_generali.pdf 26.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- www.consstoccarda.esteri.it. (2021). https://consstoccarda.esteri.it/consolato_stoccarda/resource/doc/2019/07/curricula_a_b_c.pdf 26.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- www.miur.gov.tr. (2021). <https://www.miur.gov.it/web/guest/procedura-selettiva-personale-scuola-all-estero> 25.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, (134), S. 31-48.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa’da yaşayan Türkler bağlamında bir değerlendirme. *The Journal of International Social Research*, 6 (26), S. 610-623.
- Yenigül, S. B. (2005). Göçün kent mekanı üzerine etkileri . *G.Ü Fen Bilimleri Dergisi*, 18 (2), S. 273-288.
- Yıldız , C. ve Çakır, M. (2016). Almanya’daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Editörler), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer .
- Yıldız, A. (2017). Göç olgusu ve göçün ekonomik etkileri: Türkiye örneği. *Uluslararası 11.Kamu Yönetimi Sempozyumu*.
- Yıldız, C. (2008). Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları. <http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf> 06.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Basımı.
- Yıldız, C. (2019). Yurt dışındaki çocuklarımız için yeni Türkçe ders kitapları. S. 1-10.
- Yıldız, C. ve Thomas, R. (2016). Türkçe’nin Alman eğitim sistemindeki yeri ve geleceği; Berlin’de sunulan Türkçe dersleri üzerine bir inceleme. A. Okur, B. İnce , & İ. Güleç (Editörler), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). *İki dillilik ve dil edinimi (Almanya’da Türkçe-Almanca iki dilli büyüyen çocuklar üzerine bir inceleme)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), S. 1641-1651.

- Yurdakul, A. ve Çaha, Ö. (2018). Almanya'da yaşayan üçüncü nesil Türkiye kökenli göçmenlerde kimlik algısı. *Yönetim, Ekonomi, Edebiyat, İslami ve Politik Bilimler Dergisi*, 3 (1), S. 140-162.
- Zelasko, N. ve Antunez, B. (2000). *If your child learns in two languages*. Washington DC: Graduate School of Education and Human Development.
- Zhanadilova, A. (2018). Farklı kuramlar çerçevesinde uluslararası göç sorunu. *Muhakeme Dergisi*, 2 (1), S. 116-122.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Πανεπιστήμιο κρητης παιδαγωγικό τμήμα δ.ε. εργαστήριο διαπολιτισμικών και μεταναστευτικών μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).
- Ελενη, Ρ. (2013). Σημερινη κατασταση και προοπτικες της συγχρονησελληνογλωσσης εκπαιδευσης στην ελληνικη diaspora. 4. εργασία στη θεματικη ενοτητα ελληνισμος της diasporas.
- Ιωαννης, Γ. (2014). Η Ελλάδα μέσα στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για τη diaspora. Μια βιβλιογραφική έρευνα. *Ψυχοπαιδαγωγική της ενταξης:ενα σχολείο για όλους Κατεύθυνση : Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας διπλωματικη εργασία.*
- Πετράκη, Κ., & Δαμανάκης, Μ. (2020). Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη diaspora . *Comparative and International Education Review*, (16-17), S. 72-88.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Tuğba ÖZEN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: Almanca, İngilizce.

Tarih: 01.12.2021

İNTİHAL

Feedback Studio - Google Chrome

ev.turnitin.com/app/carta/tr/?s=1&lang=tr&o=1718365755&u=1063104228

turnitin

Tuğba Özen | Tuğba Özem YL Tez

1 / 3

Eşleşmelere Genel Bakış

%13

Şu anda standart kaynaklar görüntüleniyor

İngilizce Kaynakları Görüntüle (Beta)

Eşleşmeler

1	ytbweb1.blob.core.win... İnternet Kaynağı	%1	>
2	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%1	>
3	acikerisim.akdeniz.edu... İnternet Kaynağı	%1	>
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1	>
5	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	%1	>
6	www.germania.xyz İnternet Kaynağı	%1	>
7	www.tomer.sakarya.ed... İnternet Kaynağı	%<1	>
8	paperity.org İnternet Kaynağı	%<1	>
9	www.dieweltdertuerke... İnternet Kaynağı	%<1	>
10	YILMAZ, Mehmet Yalçı... Yayın	%<1	>
11	usos2016.com İnternet Kaynağı	%<1	>
12	www.allesgr.de İnternet Kaynağı	%<1	>
13	www.scribd.com İnternet Kaynağı	%<1	>
14	issuu.com İnternet Kaynağı	%<1	>
15	akvam.akdeniz.edu.tr	%<1	>

Sayfa: 1 / 82 Kelime Sayısı: 18845

Salt-Metin Raporu | Yüksek Çözünürlük

Apık

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ALMANYA'DAKİ GÖÇMENLERE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ: İTALYAN,
YUNAN VE TÜRK ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba ÖZEN

Danışman
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

BİLDİRİM RAPORU

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- o Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- o Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- o Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

01/12/2021

Tuğba ÖZEN