



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YURT DIŞINDAKİ TÜRK GÖÇMEN
ÇOCUKLARINA UYGULANAN DİL
POLİTİKALARI

Büşra GEHİR

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

Antalya, 2024

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

Yurt Dışındaki Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Büşra GEHİR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ

Antalya
Temmuz, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında 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 ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

18.07.2024

Büşra GEHİR

T.C

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Büşra GEHİR'in bu çalışması **02.08.2024** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans** Programı **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Mazhar BAL
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY
(Jandarma ve Sahil Güvenlik Akad., Yabancı Diller Bölümü)

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yurt Dışındaki Türk Göçmenlere Uygulanan Dil Politikaları

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
TEŞEKKÜR	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5 Tanımlar.....	5
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
BÖLÜM III: YÖNTEM	26
3.1 Araştırma Deseni	26
3.2 Veri Toplama Teknikleri.....	26
3.3 Veri Analizi	26

BÖLÜM IV : BULGULAR	28
4.1 Fransa’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları.....	28
4.2 Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları.....	35
4.3 İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları.....	45
4.4 Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları.....	57
4.5 Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları..	66
4.6 İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları	75
4.7 Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları	82
4.8 Hollanda’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları.....	89
 BÖLÜM V: SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1 Sonuç ve Tartışma	96
5.2 Öneriler.....	100
 KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	116
Ek-1. Özgeçmiş.....	116
Ek-2. İntihal Raporu.....	117

Şekiller Listesi

Tablo 1.....	28
Tablo 2.....	29
Tablo3	31
Tablo 4.....	33
Tablo 5.....	34
Tablo 6	35
Tablo 7.....	37
Tablo 8.....	38
Tablo 9.....	41
Tablo 10.....	43
Tablo 11.....	45
Tablo 12.....	47
Tablo 13.....	49
Tablo 14.....	53
Tablo 15.....	55
Tablo 16.....	57
Tablo 17.....	58
Tablo 18.....	60
Tablo 19.....	61
Tablo 20.....	62
Tablo 21.....	64
Tablo 22.....	66
Tablo 23.....	67
Tablo 24.....	68
Tablo 25.....	70
Tablo 26.....	74
Tablo 27.....	75
Tablo 28	76
Tablo 29.....	77
Tablo 30.....	79
Tablo 31.....	81
Tablo 32.....	82
Tablo 33.....	83
Tablo 34.....	84
Tablo 35.....	85
Tablo 36.....	87
Tablo 37.....	88
Tablo 38.....	89
Tablo 39.....	90
Tablo 40.....	91

Kısaltmalar Listesi

ACARA: The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority/ Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu

A1: Başlangıç düzeyde dil seviyesi

B2: Orta üstü düzeyde dil seviyesi

CE1-CM2: 1 ve 2. dil seviyesi

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

DTZ-: Göçmenler için Almanca Testi

EAL: Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenenler

EBA: Eğitim Biliş Ağı

EILE: Yabancı Dil Öğretimleri

ELCO: Enseignement des Langues et Cultures d'Origine/ Köken Dilleri ve Kültürleri Öğretimi

ESSA: Her Çocuk Başarır Yasası

FLE: Ana Dili İngilizce Olanlar

GeR: Avrupa Dil Portföyü

GCSE: Turkish General Certificate of Secondary Education / Türk Genel Ortaöğretim Sertifikası

HSK: Ana Dil ve Kültür Dersi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

LCO: Ana Dil ve Kültür Dersi ile Öz Kültürünü Tanıma Dersi Öğretim Programının Düzenlenmesi Ortaklık Antlaşması

LOTE: Languages Other Than English/ İngilizce Harici Diller

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCLB: Çocuklar Geride Kalmamalı Yasası

OLC: Dillere ve Kültürlere Açılım Programı: Belçika Fransız Topluluğu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında Ortaklık Şartı

YADE: Göçmen çocuklara eğitim planlamasına dayalı izlek

Teşekkür

Çalışmamın fikir aşamasından itibaren engin deneyim, fikir ve bilgi birikimini benimle paylaşan, her soruma içtenlikle cevap verip beni doğruya yönlendiren, doğruya yönlendirirken kullandığı dil ile beni sakinleştiren ve tıkanıp gittiğim noktalarda her daim önümü açan çok sevgili tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın temelini oluşturarak değerli fikirleriyle bana öncü olan, hem ders hem de tez dönemimde yardımlarını benden esirgemeyen ve kafamdaki soru işaretlerini gidermek amacıyla beni kıymetli dersine konuk eden değerli hocam Doç. Dr. Mazhar BAL'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans yolculuğumda tanıştığım ve ortak hayalleri olan iki birey olarak başladığımız bu yolculukta hayatımda çok değerli bir yer edinen, istikrarlı bir şekilde derslere devamlılığımızı sağlayan ve kahkahaları ile bana eşlik eden Sabahat ÖZAKÇAYLI'ya ve azmi, neşesiyle hatırladığımız, uzaktan hep desteğini hissettiğimiz güzel kalpli arkadaşımız Gökhan GERGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Hem iş hem kişisel hayatımda kısa zamanda çok büyük yer edinen, iş yoğunluğunda bana kıymetli vaktini ayıran, titizlikle benimle birlikte çalışan canım arkadaşım AKIN DÜNDAR'a teşekkürler.

Lisans serüvenimde olduğu gibi yüksek lisans sürecimde de benden desteğini esirgemeyen, her zaman bana olan inancını ve varlığını hissettiren, yapamayacağımı düşündüğüm anlarda bana ışık olan yol arkadaşım Arda BOZYEL'e teşekkürü borç bilirim.

Eğitim başta olmak üzere hayatımın her alanında varlıklarını hissettiğim, ayakları üzerinde duran bir kadın olmam için en başından itibaren çabalayan, her daim bana gururlu gözlerle bakan ve varlıklarına şükrettiğim canım babam Oktay GEHİR ve canım annem Kadriye GEHİR'e, bu hayattaki en güzel hediyem, her daim gurur duyduğum biricik kardeşim İlayda GEHİR'e ve her stresli anımda stresimi patileriyle yumuşatan güzel kedim ŞANS GEHİR'e çok teşekkür ederim.

Büşra GEHİR

Antalya,2024

Özet

Yurt Dışındaki Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Bu çalışmada, ülkelerin Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları dil politikalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ülkeler, yurt dışında Türklerin yoğun olarak yaşadığı ülkeler arasından seçilmiştir. Çalışma kapsamında olan 8 ülke şunlardır: “Fransa, Almanya, İsviçre, Hollanda, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Belçika, Avustralya.” Sınırlılıklar kapsamında verilen ülkelerde Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları analiz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Ülkelerin ilgili bakanlıklarının veri tabanları incelenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen ülkelerin dil politikaları incelendiğinde, amaçlarının benzer olup uygulama şekillerinin farklı olduğu görülmüştür. Dil politikaları kapsamında, belirtilen her ülkede Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için ayrı uygulamalara yer verildiği belirlenmiştir. Yapılan incelemeler değerlendirildiğinde; Türk göçmen ailelerinin çocuklarını daha iyi yönlendirmeleri açısından bilgilendirilmeleri, Türk göçmen çocuklarına yönelik hazırlanan sınavların iletişime dayalı hazırlanması, ilgili ders kitaplarının düzenlenmesi ve ders verimliliğinin nasıl arttırılabileceğine yönelik çalışmaların sıklaşması, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersleri konusunda bilinçlendirilmeleri, Türk derneklerinin daha aktif rol alması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Dil Kültür İlişkisi, Türk Göçmen Çocukları, Dil Politikaları, Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri.

Abstract

Language Policies Applied to Turkish Immigrant Children Living in Abroad

This study aims to examine the language policies applied to Turkish immigrant children by various countries. The analysis is limited to eight countries chosen from those with significant Turkish populations. The countries included in the study are: France, Germany, Switzerland, the Netherlands, the United Kingdom, the United States of America, Belgium, and Australia. The study focuses on the language policies applied to Turkish immigrant children in these selected countries. A qualitative research method has been employed, involving the examination of databases from the relevant ministries of these countries. When analyzing the language policies of the countries covered in the study, it was found that while their objectives are similar, their implementation methods differ. It has been determined that each country has separate provisions for Turkish language and Turkish culture classes. Based on the evaluations, recommendations include informing Turkish immigrant families to better guide their children, developing communication-based assessments for Turkish immigrant, revising relevant textbooks, increasing efforts to enhance the effectiveness of lessons, raising awareness among students about Turkish language and culture classes, and encouraging Turkish associations to play a more active role.

Keywords: Migration, Language-Culture Relationship, Turkish Immigrant Children, Language Policies, Turkish Language and Culture Classes.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireyler ve doğdukları mekânlar arasında derin bir bağ bulunmaktadır. Bu bağın sebebi kişinin nüfusuna kayıt ettirdiği şehirden daha fazlasıdır. Çünkü bireyler doğduklarından itibaren bulundukları ortamdaki etkilendir ve bulundukları ortamın özelliklerini taşımaya başlar. Bu demektir ki bireyin birçok baskın özelliği çok küçük yaştan itibaren mekân ile ilişkili olarak oturmaya başlar (Tümtaş,2016). Tarih boyunca bireyler doğal afet, savaş, işsizlik veya eğitim nedenlerine bağlı zorunlu veya gönüllü olarak farklı ülkelere yerleşme ihtiyacı duymuşlardır (Ekici,2015). Bu ihtiyacın da sonucu olarak ait oldukları toplumdan uzaklaşmak durumunda kalmışlardır. İşte bu noktada göç kavramını tanımlamak önemlidir. Uluslararası Göç Örgütünün (IOM, 2013) yaptığı tanıma göre göç uluslararası bir sınırı geçerek veya bireylerin bir ülke içinde yer değiştirmesi ve süresi, yapısı, nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Tarihsel sürece bakıldığında Türklerin de sıkça belirli nedenlerden dolayı göç ettiği bilinmektedir. Bu göçlerin en önemlilerinden olan Selçuklular döneminde Anadolu'ya yapılan Türk göçü örnek olarak gösterilebilirken, yakın tarihte olan ve hâlen daha etkilerini görebildiğimiz Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü örnek gösterilebilir.

Göç ile ilişkili en önemli hususlardan biri dil-kültür ilişkisidir. Bu ilişki hem göç edilen ülkedeki dil-kültür açısından hem de bireyin kendi ülkesinde kurduğu dil aracılığıyla kültür ilişkisi açısından önemlidir. En nihayetinde kültür toplumu oluşturan yapı taşlarındandır. Bir toplum kendisini kültürü etrafında şekillendirir. Aynı toplum içerisinde var olmuş bireylerin neredeyse tamamı benzer özellikleri ya da alışkanlıkları taşır. Çünkü kültür bir toplumun hafızasıdır (Göçer, 2012). Toplumların şekillendikleri ilk zamandan günümüze kadar olan süreçte kültür hafızasında barındırdığı davranış, düşünce, giyim, inanış gibi değerleri hep bir sonraki nesle aktarır ve böylelikle zaman dilimi fark etmeksizin birbirinden haberi olmayan insanlar ortak payda da buluşur. Bu da tam olarak toplumların “biz” fikrini ateşleyen bir durumdur, toplumu birleştirir ve en zor dönemlerde de bütünleştirir. Bunun en önemli örnekleri tarih sahnelerinde görülmektedir. Her toplumun kültürü de yine o toplum gibi biriciktir. Bu özgünlükten kasıt her toplumun aslında bir şeyleri kendine özgü şekilde uygulamasıdır. Buna en güzel örneği Göçer (2012) vermiştir. Göçer'e göre kahve, dünya genelinde bir maddedir ve Yemen'den gelmiştir. Ancak Türk kahvesi Türk toplumuna özgüdür. Türkiye-Yunanistan arasındaki yiyecek krizi de çok bilindik bir konudur. Türk mutfak kültüründe bilindik belirli yemeklerin başka bir ülke tarafından adı değiştirilerek sunulmasına tepki de aslında tam olarak bu sebeptendir.

Kültür nasıl kalıcı hâle gelmiştir ya da bu zaman dilimine kadar nasıl muhafaza edilmiştir sorusunu sormak ve sorgulamak önemlidir. İşte bu noktada karşımıza dil çıkmaktadır. Dil bir iletişim aracı olmaktan öte iyi de bir aktarıcıdır. Sözlü ve yazılı olarak bir şeyleri aktarmak için dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle dil-kültür birlikte ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bir toplumun kültürüne olan bağlılığı ve dinamizmi aynı zamanda dili hakkında bilgi vermektedir. Buna en güzel örnek atasözleridir. Gök (2015) atasözleri ile ilgili yaptığı çalışmada bu konuya değinmiştir. “Atın İyisi Dizinden, Yiğidin Yahşısı (iyisi) Sözünden Belli Olur” atasözü yine aynı şekilde bu çalışmada bahsedilmiştir. Belirtilen atasözü Türk halkları için ortak bir değerdir. Yapı ve dil kuralları açısından farklılıklara sahip olsa da içerdiği mesaj ortaktır; insanlar birbirine söz vermeleri önemlidir ancak asıl önemli olan verilen sözü tutma erdemidir. Bir insanın sözünü tutup tutmaması aynı zamanda o insanın kişiliği hakkında da bilgi vermektedir. Bu örnekten yola çıkacak olursak, dikkat çeken konu birbirinden farklı coğrafi bölgelerde kurulan toplulukların “Türklük” adı altında toplanması ve benzer değerleri taşımasıdır. Bu değerler dil aracılığıyla toplumlara aktarılır. Örneğin, belirtilen atasözü Türk toplumunun kültürel değerleri hakkında da bilgi vermektedir. Türk toplumunun hoşgörü ve iletişim ile ilişkilendirildiği bilinir. Bu özelliğe dikkat çekmek için iletişimin önemine yönelik bir atasözü ortaya çıkmış ve iletişimde bir mesaj olarak kullanılmaktadır. Dil-kültür ilişkisi tam olarak bu şekilde ilerlemektedir.

1.1. Problem Durumu

Göç kavramı üzerinden ele alınması gereken bir diğer konu şüphesiz ki dil politikalarıdır. Bir ulusun inşasında ve varlığının devamlılığında dil temel unsurdur. Wallerstein (2009) da devletler içinde konuşulan dilin, diğer komşu devletlerin konuştuğu diller arasındaki farklılığına ve devlet işlerinin tek bir dil üzerinden yönetilmesinin dilin birleştiriciliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Akt. Orhan, 2017). Bu noktada ulusçuluğa dikkat çekilmiştir. Dil politikaları da bu düşünce yapısı ele alınarak geliştirilmiştir. Bir ulusun ortaya çıkış sürecinden itibaren ortak bir dil oluşturma ve bu dilin devamlılığını sağlama gerekliliği önemlidir. Dil politikalarını Virtanen (2003) siyasal bir birimin içerisinde konuşulan dillerin ve bu dillerin alan ve bölgelerine, gelişimlerine ve kullanım durumlarına yönelik ilke, karar ve uygulamalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Dil ve devlet arasındaki ilişki ulusçuluğa da dayandığından devlet dil ile ilgili politika geliştirmek durumundadır.

Alanyazında ülkelerin uyguladıkları dil politikaları ile ilgili yapılan farklı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların ülkelerin eğitim sistemleri (Bal,2002), Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (Bayraklı, Enes & Kavukçu,2021; Kayır, 2018), Avrupa’da Türkçe öğretimi (Aslan, 2022), göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları (Yıldırım, Coşkun & Şensin, 2022), ana dil eğitimi (Parlak,2014), yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili sorunu (Ergenç, 1993), göçmen çocuklarının eğitim problemleri (Kayadibi, 1993; Sarıbaş & Demir, 2020), göçmen çocukların uyum süreci ve Türkçe öğretimi ile ilişkisi (Fakiroğlu, 2022) gibi konular üzerinden yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacına benzer olarak yurt dışında yaşayan Türk göçmenlere uygulanan dil politikaları hakkında da çalışmalar bulunmaktadır. İşgüzel ve Baldık (2019), göçmen topluluklarının eğitim sistemine katılım sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarını, Günday (2022) Fransa ve Türkiye’nin yabancı dil politikalarını, Köse ve Özsoy (2019) göçmenlere dil öğretimini Almanya ve Türkiye üzerinden incelemiştir. Yağmur Kutlay (2010) ise Batı Avrupa’yı ele alarak, Türkçe öğretimi Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında değerlendirmiştir. Alanyazında Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarına yönelik yapılan çalışmaların önemli olduğu ve fayda sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında Türk göçmenlere uygulanan dil politikalarına yönelik yapılan çalışmaların önemli olduğu ve fayda sağladığı düşünülmektedir. Ancak, ortaya konulan çalışmalar, içerik ve amaçlarına bakıldığında belli bir ülke sınırlılığında çalışılmıştır. Genel olarak ülkelerin Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları dil politikalarını ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışma ise sekiz ülkenin Türk göçmen çocuklarına uyguladığı dil politikalarını konu

almıştır. Dil politikaları kapsamında uygulanan programlara değinmiş ve ilgili ülkelerdeki Türkçe/Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin müfredatına yer vermiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı zorunlu ya da zorunlu olmayan sebeplerle başka ülkelerde yaşayan Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarını inceleyerek bir başlık altında toplamaktır. Dil politikaları incelenirken, belirlenen ülkelerde uygulanan eğitim programları, programların işleyişine yönelik alınan önlemler, dil eğitimi uygulamaları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin kazanım ve amaçlarına da yer verilmiştir. Araştırmanın bu amacından hareketle belirli sorulara cevap aranmıştır:

- Fransa'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- Almanya'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- İsviçre'deki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- Belçika'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- İngiltere'deki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- Avustralya'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?
- Hollanda'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlığın tarihsel sürecine bakıldığında göç kavramının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Geçmişte göç kavramı ne kadar önemliyse, günümüze bakıldığında da gerek birey gerekse toplumsal açıdan etkili olmaya devam ettiği bilinmektedir. Bu durumun sebebini Ekici (2015) göçün başta bireyin psikolojik durumu olmak üzere neredeyse topluma dair her şeyi etkileyen bir olgu olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Göçün bireyin psikolojik durumunu etkilemesinin sebeplerinden biri göçmenin alıştığı dil ve kültürden uzaklaşmış olmasıdır. Göç ile başlayan değişim süreci birey için oldukça karmaşık olmakla birlikte temel değerlerini kaybetme korkusu da göçmeni negatif etkilemektedir (Özkan,2019). Bu süreci zorlaştıran etkenlerden biri olan dil sorununu kaldırmak bu sebeple önem arz etmektedir. Bu noktada Wallerstein (2009) da devletler içinde konuşulan dilin, diğer komşu devletlerin konuştuğu diller arasındaki farklılığına ve devlet işlerinin tek bir dil

üzerinden yönetilmesinin dilin birleştiriciliği ile ilgili olduğunu belirterek, dilin önemine dikkat çekmiştir. Dil politikaları da bu düşünce yapısı ele alınarak geliştirilmiştir.

Dil politikalarının temelinde yer alan göç kavramı, iç içe kavramlardan oluşmaktadır. Bu nedenle bu kavramlar üzerinden alanyazında çalışmalar mevcuttur. Üzerinde durulan kavramlar; göç (Çağlar 2018), dil-kültür ilişkisi (Göçer, 2012) ve dil politikaları (Virtanen,2003 ve İşgüzel & Baldık, 2019). Belirtilen kavramlar, belirli ülkeler ile ilişkilendirilerek de (Haksever,2014 ve Bor,2023) çalışılmıştır.

Bu çalışma ise araştırmada yer alan sekiz ülkenin dil politikalarını incelemektedir. Dil politikaları incelenirken ülkelerin uyguladıkları eğitim programları, bu programların işleyişi, ülkelerdeki dil eğitimi ve Türkçe eğitimi konularına detaylı biçimde çalışmada yer verilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde Fransa, Almanya, İsviçre, Belçika, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Hollanda'nın Türklere yönelik dil politikaları bir başlık altında toplanmıştır. Bu nedenle ülkelerdeki uygulamaların farklılıkları, benzerlikleri, geliştirilmesi gereken yönleri açıkça belirtilmiş ve bu bilgiler neticesinde yurt dışındaki Türk vatandaşlarının dil ve eğitim durumlarının olumlu yönde gelişebilmesi adına önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın, bu kapsamı nedeniyle alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 . Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Türk vatandaşlarının göç ettiği ve Dışişleri Bakanlığı verilerine göre Türk nüfusunun yoğun olduğu 8 ülke dahilinde yürütülmüştür. Türk nüfusun yoğunluğuna göre belirlenen ülkeler; Fransa (782,690), Almanya (yaklaşık 3,000,000), Hollanda (500.000), İngiltere (400,000), Amerika Birleşik Devletleri (228,876), Belçika (250,000), Avustralya (120,000) ve İsviçre (180,000) olarak sınırlandırılmıştır.

1.6 . Tanımlar

Göç: Bir bireyin ya da topluluğun yaşadıkları coğrafi yer ve çevreden ayrılarak bir başka coğrafi alana ve sosyo-kültürel çevreye girmesidir. Göç; İç göç, dış göç, gönüllü-zorunlu göç, süreli ya da kalıcı göç olarak farklı biçimlerde sınıflandırılabilir (Kurt, 2006).

Ana Dili: Bireyin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla edinerek en iyi kullandığı dildir (Oruç,2016). Güzel (2010) ise ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya

da toplumsal çevrede ilk öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır. Ana dilin insanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturduğunu da eklemektedir.

Dil Politikaları: Dil politikaları siyasal bir birimin içerisinde konuşulan dillerin ve bu dillerin alan ve bölgelerine, gelişimlerine ve kullanım durumlarına yönelik ilke, karar ve uygulamalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Virtanen, 2003)

Kültür: Yeme, içme, giyim-kuşam, eğlence, iletişim şekli, saygı gibi hayatın bir parçası olan ve bireyi saran duygu ve düşüncenin yaşama yansıyan halidir (Göçer, 2012)

Çok dillilik: Değişken kavram tanımlarına sahip olsa da ortak olan tanım, bireyin ikiden fazla dille kendisini ifade edebilme becerisidir (Kaya,2022)

İki dillilik: İki dillilik kavram olarak bir çok bileşeni bir arada bulundurmaktadır. Bu nedenle birden fazla tanımı bulunmaktadır. En yaygın tanımı “birden fazla dil kullanma becerisi” olarak kabul edilmektedir (Süverdem & Ertek, 2020).

Yarı dillilik: Hinnenkamp (2005) ve Lucchini (2009) yarı dilliliği bir veya iki dilde yeterince bilgi sahibi olmama veya tam olarak anlamama durumu, her iki dilde de yeterince yetkinlikle olmamak olarak tanımlamaktadır. (Akt: Nyoni, Manyike & Lemmer, 2019)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimini detaylandırmadan önce iki dilliliği tanımlamak önem arz etmektedir. İki dillilik bir bireyin yabancı bir ülkede ana dilinden farklı olan bir dili kusursuz bir şekilde bilmesi,kullanması ve aynı zamanda kendi dilini ve kültürünü de yeterince hâkim olmasıdır (Güzel, 2014). Bu tanımdan yola çıkarak iki dilli bireylerin iki dili de kullanabiliyor olmaları önemlidir. İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi de bunu sağlamayı hedeflemektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları hayatlarının bir noktasında başka ülkelerde yaşasalar dahi Türkçeye maruz kalmaktadırlar. Gerek aile içinde gerekse aynı kökenden bireylerle iletişim kurulduğunda çocuklar Türkçeye aşina olmaktadır. Bu noktada kişinin Türkçe öğrenmesi hem kişinin kimlik bilincini oluşturmaya hem de bilişsel yetilerin gelişip olgunlaşmasına yardımcı olmaktadır (Yıldız,2012).

Yurt dışındaki Türk çocuklarının gelişimleri açısından Türkçe öğretimi belirtildiği üzere büyük rol oynamaktadır. Bu noktada bireyin dersler esnasında dil öğelerinin yanı sıra kimlik gelişimi için kültürel öğelere de aşina olması önemlidir.. Güzel (2010) bu duruma dikkat çekerek başta öğretim programları olmak üzere öğretim materyali olarak öğrencilere sunulan her türden ders kitabının ve araç gerecin, bireye kültürler arası sevgi, hoşgörü mesajları içermesi ve bireyin kişisel benliğini geliştirmeye katkıda bulunarak millî düşünce dünyasını oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Bundan hareketle, bireyin evrensel düşünce dünyasına doğru ufuklar açacağını da eklemiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri: Farklı ülkelerde yaşasalar bile ülkeler yurt dışında yaşamlarını sürdüren vatandaşlarının ana dil eğitiminden genellikle sorumludur. Ülkemizde ise Türk çocuklarının ana dil eğitiminden sorumlu bakanlık Milli Eğitim Bakanlığıdır. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri MEB tarafından hazırlanan programlar kapsamında, Türk öğretmenlerin desteği ile verilmektedir (Us & Güven, 2022). Derslerde herhangi zorunlu bir durum söz konusu değildir, eğitim talep olması karşılığında verilmektedir.

Ana dili öğretimi kişinin anlatma ve anlama becerilerinin geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun doğrultusunda Türkçe öğretimindeki amaç da bireyin okuma ve dinleme (anlama), yazma ve konuşma (anlatma) becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Büyükkız & Hasırcı, 2013). Yurt dışındaki çocuklara dil becerilerinin yanı sıra Türk kültürü hakkında bilgi vermek ve edindikleri kültürel unsurları yaşadıkları ülkenin kültürel öğeleri ile ilişkilendirerek kültürlerarası bir yaklaşım edinmelerini sağlamak da yine Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amaçları arasında yer almaktadır (Us & Güven, 2022).

Dil- Kültür İlişkisi: Dilin en bilinen tanımlarından biri insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olduğudur (Yıldız,2012). Bu iletişim aracı dışında bireyler kendilerini jest ve mimikler, resim, müzik gibi sanat dallarından yararlanarak da ifade edebilirler, fakat bunların sözlü ve yazılı aktarımın temel taşı olan dil kadar etkili olduğu söylenemez (Kapağan, 2021). Dilin tek işlevi iletişim kurmak üzerine değildir. Dil aynı zamanda kültür taşıyıcılığı da yapmaktır. Töre, inanç, toplumsal değerler ve mutfak kültürünün geçmiş nesillerden günümüze aktarılması nasıl yazılı ve sözlü iletişim araçlarıyla olduysa, gelecek nesillere de aktarılmasının temel yolu dildir. Bu noktada dil ve kültür ilişkisi daha da netleşmektedir. Kültürün aktarılması için dil ne kadar gerekliyse, dilin devamlılığı da bir o kadar gereklidir. Bu nedenle kültürel unsurların coğrafyalar arasında taşınması ve yorumlanması adına Türkçe dilinin öğretilmesi önem taşımaktadır (Kapağan, 2021).

İki Dilli Türk Çocuklarında Aile Eğitimi: İki dilli çocukların eğitiminde aile önemli bir faktördür. Ailenin bilinçli olması çocuğun da bilinçli olması ve doğru yönlendirilmesi demektir. Güzel (2014) bu durumu ailelerin genel eğitim düzeyleri olarak ele almış ve maddeler halinde bu durumu açıklamıştır:

- Baba ocağında çocuk, özellikle ebeveynle iletişimde ikinci dil Almanca bakımından yetersiz kalması
- Ailenin boş zaman ilişkilerinde Alman ailelerden soyutlanmış olması
- Getto tarzındaki yaşamın Alman toplumunda ayrı, iletişimsiz, yaşamayı kolaylaştırılması
- Gettolaşma nedeniyle ilişkide bulunan akran grubunun daha çok aynı etnik gruptan oluşması
- Kültürel yabancılaşma ve kimlik kaybı endişesiyle baba ocağında Almanca iletişimin yasaklanması gibi bir ihtimalin olması
- Almancayla Türkçenin ayrı dil gruplarına ait olması sebebiyle, özellikle birinci kuşağın yeterli düzeyde Almanca öğrenebilmesi için çok özel bir çaba harcama zorunluluğun bulunmayışı
- Bu özel çabayı gösterebilecek zaman ve imkânın, birinci kuşağa tanınmamış olması
- Çocukların yuvalara gönderilmesinde karşılaşılan isteksizlikler ve yuvaların yetersizliği
- Her zaman, her yerde ve her yaşta karşılaşılan toplumdaki dışlanma olgusu
- Okullarda hazırlık sınıflarının etnik karantinaya dönüşmüş bulunması (Güzel, 2014).

Verilen maddeler değerlendirildiğinde, ailenin çocukların Türkçeden uzaklaşacağı düşüncesi, ailenin Almancaya olan tutumu ve ailenin kimlik kaybı endişesinin çocuklarına yansıdığı ve iki dilli eğitimde olumsuz denebilecek durumlara yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle iki dilli Türk çocuklarında aile eğitimi ele alınması gereken bir konudur.

Yurt Dışına Yapılan Göçler ve Sebepleri

Fransa

II. Dünya Savaşından sonra Avrupa'ya doğru artarak devam eden Türk işçi göçü Fransa'yı kapsayarak resmî hâle gelmiş ve iki ülke arasında 8 Nisan 1965 yılında karşılıklı olarak işçi

göçü anlaşması imzalanmıştır. Türk işçiler daha çok hizmet, gıda, tarım, madencilik ve ormancılık gibi alanlarda etkin rol oynamışlardır (Çapanoğlu& Servantie, 2015). Almanya'ya sınır olması sebebiyle dikkat çeken Alsace ve Lorraine bölgeleri ilk işçi göçü alan yerler olarak bilinmektedir ve daha sonra genişleyerek Rhone Alp ve Calvados bölgeleri de bu göçün kapsam alanına girmiştir (Gürbüz, 2017). Başta yalnızca Türkiye'den Fransa'ya göç eden ve anavatanı Türkiye olan işçilerin sayısı 1975 yılında 55.710 olan kaydedilirken 1990 yılında 198.000 olarak kaydedilmiştir. Türk işçi göçünün devam etmesi ve toplumda Türklerin yer alması doğal olarak beraberinde Türk-Fransız birlikteliklerine ve Türkiye'de kalan Türk aile bireylerini göçmenlerin Fransa'ya getirmesine sebep olmuş ve neticesinde Fransa'da bulunan ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin büyük bir çoğunluğunun doğum yerinin Fransa olduğu belirtilmiştir (Çapanoğlu& Servantie, 2015).

Fransa'da yaşayan Türkler benlik duygularını kaybetmemek ve Türk kültürünü yaşatmak adına gerek kendi aralarında gerekse dernekler aracılığıyla kendi kültürlerini başka bir ülkede de olsa devam ettirme eğilimindedirler. Bunun altında yatan ana sebebi ise aidiyetlik hissi eksikliğidir. Ne olursa olsun hangi dili konuşurlarsa konuşsunlar özellikle ilk kuşak göçmenler göç ettikleri ülkeye geçici yaşam gözü ile baktıklarından dolayı entegre olmaya pek de çalışmamışlardır. Fakat sonraki kuşaklarda bu durum değişkenlik göstermektedir. Fransa'ya göç eden Türklerin bulundukları topluma ait hissetme ve uyumlulukları konusunda farklı fikirler öne sürülmüştür. Örneğin, Tribalat (2002) Türklerin genel olarak göç ettikleri ülkede bir kimlik kapanması yaşadıklarını ve bunu kendi arzuları doğrultusunda yaptıklarını savunurken , Zick (2001) Almanya'dan yola çıkarak Türklerin sosyal ve kamusal alanlarda bulundukları zamanlarda topluma ayak uyduran ve yerine göre göç ettikleri ülkenin birer vatandaşı olarak rol aldıkları ancak kendi özel alanlarında kimliklerini sürdürdüklerini, bu sebepten ötürü Türk göçmenlere yönelik uygulanan sert ve tek ulusçuluğu savunan göçmenlerin din, kültür ve dil farklılıklarını öteleyici politikalardan sıyrılması gerektiğini belirterek kısmen Tribalat'ın görüşünü çürüterek hoşgörü çağrısında bulunmuştur. Türklerin bu kimlik değişkenliğinde o kadar da zorlanmamalarının sebeplerinden biri ise Orta Doğunun süregelen çok kimlikli yapısı olarak gösterilmiştir (Demirkan& Akgün, 2017).

Fransa'nın özellikle iki dilli Türk göçmen çocuklarına yönelik izlediği dil politikası ve bunu eğitim sistemine yansıtışı bireylerin gelecekte de kendini karakterize etmesi, konumlandırması ve ana dilinden uzaklaşmadan var oldukları ülkede kendi kimlik ve kültüründen sıyrılmak zorunda kalmamaları açısından önem arz eder. Fransa'ya göç eden ilk kuşak geri döneceklerini düşündükleri için eğitime pek de sıcak bakmamışlar ve Fransa'nın eğitim olanaklarını

araştırmamışlardır. Bundan dolayı ikinci kuşak olarak nitelendirebileceğimiz ilk kuşağın çocukları da ebeveynlerinin tutumundan kaynaklı bilinçli bir şekilde eğitim hayatına yönlendirilmemişlerdir (Gürbüz, 2017). Fakat dil yetkinliklerine bakıldığında ikinci kuşağın sosyal ilişkiler bakımından dili daha iyi kullandığı yorumunu yapabiliriz. Campus France tarafından 2022 yılında yapılan ve Türkiye dahil olmak üzere diğer ülkelerin de öğrencilerini kapsayan şemaya göre Türkiye'nin 25 ülke arasında 22. Sırada olduğunu ve 2016-2021 yılları arasında Türk öğrenci sayısında %27 oranında artarken, 2021-2022 yılları arasında %6 oranında bir artış meydana geldiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar fazla gibi görünse de geçmiş yıllarda bu oranın düşük olduğunu söylemek çok da yanlış olmaz.

Fransa hükümetinin dil politikaları kapsamında ana dili Türkçe olan göçmenler üzerine bazı uygulamaları mevcuttur. Bunlardan biri ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) olarak bilinen Türk göçmen çocuklarının Fransız okullarına daha kolay ayak uydurması ve gelecek zamanlarda ana vatanlarına dönmeleri söz konusu olduğunda kendi ana dillerini kullanmakta zorluk çekmemelerini hedefleyen bir programdır. 23-24 Ekim 1972 tarihinde Enseignement des Langues et Cultures d'Origine için Türkiye ve Fransa arasında görüşmeler başlar ve iki ülke arasındaki eğitim hakkındaki bu görüşme 1978 yılında yürürlüğe girerek resmîyet kazanarak Fransa-Türkiye aralarında ELCO anlaşması yapan ülkeler arasına girer (Yılmaz, 2023).

Almanya

Almanya özellikle II. Dünya Savaşından sonra diğer Avrupa ülkeleri gibi işçi gücüne ihtiyaç duymuş ve çözümü dış ülkelerin vatandaşlarından destek almakta bulmuştur. Bundan hareketle, diğer ülkeler gibi II. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'den vatandaşlarımız da işçi konumuyla Almanya'ya göç etmiş ve resmî olarak Almanya- Türkiye arasındaki göç etkileşimi başlamıştır. Almanya ve Türkiye arasındaki göç etkileşimi ilerleyen tarihlerde artarak devam etmiştir ancak bu göç yoğunluğunun sebebi bütünüyle II. Dünya Savaşına bağlanmasa da işçi göçünü resmîyete bağlayan ve iki ülke arasındaki köprünün temellerinin atılmasına sebep olan 30 Ekim 1961 tarihli İşgücü Sözleşmesine dayanmaktadır. “Türk İşçilerinin Almanya'ya Gönderilmesine Dair Anlaşma” adıyla imzalanan bu sözleşme resmî olarak Almanya'ya yoğun işçi göçünün başlamasına neden olmuştur. Ancak her ne kadar Almanya ve Türkiye arasındaki işçi göçü temelinde arz-talep ilişkisi yatsa da Alman vatandaşları yalnızca Türklere değil aynı zamanda diğer ülkelere gelecek vatandaşlara da bir o kadar tepki göstermiştir. Bu tepkinin altında yatan sebep ise sendikaların ülke içinde ihtiyaç duyulan işçi gücünün kendi vatandaşları

tarafından sağlanmasını istemesiydi. Alman Sendikalar Birliği'nin karşıt tavrı her ne kadar dikkat çekse de sunulan sebepler ve çözümler ülke içerisindeki işçi açığının kapanması için yeterli bulunmadı.

Türk işçilerin daha gitmeden deneyimlediği bu olumsuzluklar bu kadar ile kalmamış, misafir işçi statüsüyle Almanya'ya giden Türkler ülkenin dilini bilmediklerinden dolayı bazı zorluklarla karşılaşmışlar, imzaladıkları sözleşmenin içeriğini anlamadıklarından dolayı birçok haksızlığa uğramışlardır (Demirağ & Kakışım,2018). İşte bu noktada, dil politikalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Göç, yalnızca bir yer, iş, toplum, kültür değişikliği olarak görülmemeli bunların ötesinde yaşanacak sorunlar da göz ardı edilmemelidir. Almanya'dan hareketle örneklendirecek olursak, işçi kesim günlük konuşmaları her ne kadar kendileri bir noktada doğru veyahut da yanlış bir şekilde kavrayacak olsa da ülkenin resmî dili ile dönen hak ve talep yazışmaları işçi hakları ihlaline alan açmaktadır. İşte bu noktada yaşanan sorunları çözmek için Alman hükümeti çeşitli kavramlar ve politikalar üzerinde yoğunlaşarak var olan sorunu çözmeye yönelik hareket etmiştir. Almanya Türk göçmenlere tek dillilik politikası kapsamında uygulamalarda bulunmaktadır. Amaç uyum, dil ve oryantasyon kursları ile birlikte göç eden bireyi topluma uyum sağlamasına olmaktadır. Bu uygulamaların yanı sıra Almanya, Türk göçmen çocuklarına dil politikaları kapsamında eğitim programları sunmaktadır.

İsviçre

İsviçre'nin Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romansça olmak üzere resmî kabul edilen 4 dili vardır. Bu noktada şunu belirtmek önemlidir ki bu diller her kantonda aynı yüzdelikte kullanılmamaktadır. Kanton İsviçre'deki konfederasyonların temelini oluşturan devletlere verilen isimdir. İsviçre Federal Cumhuriyetini oluşturan toplamda 26 kanton bulunmaktadır. Bu kantonlardan 23'ü kanton olarak yer alırken diğer 3'ü ise Halb-Kantone diğer bir adıyla yarı kanton olarak nitelendirilmektedir. Appenzeell, Glarus ve Underwalden isimli yarı kantonlarda seçim ve oylama yapılmamaktadır (Sarıbaş, 2022).

II. Dünya Savaşı ardından iş gücü ihtiyacı ile başlayan Avrupa'ya işçi göçü, İsviçre'yi de etkileyen ana konulardan birisidir. İsviçre'ye 1961 yılında yapılan işçi göçünü diğer ülkelerden ayıran bir özellik vardır. Bakıldığında belirtilen yıllarda yapılan Avrupa'ya işçi göçünü hedef alan anlaşmalarda İsviçre bulunmamaktadır. Göçmenler bir şekilde kendi uğraşları ile ülkeye girişi sağlayarak İsviçre'de yer edinmeye çalışmışlardır. İş gücünü temel olarak İsviçre'ye göç eden Türklerin sayıca artıyor oluşu devletin dikkatini çekmiş ve göç eden Türklerin sayısını kısıtlamak amacıyla sınırlayıcı kanunlar 1963 yılında İsviçre Federal Devleti

tarafından konulmuştur (Sarıbaş & Demir, 2020). Her ne kadar İsviçre II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan göç dalgasını engellemeye çalışsa da bu zamana kadar Türk göçmenler aile birleşimi başta olma üzere sığınma, iltica gibi etkenlerle İsviçre'ye göç bir şekilde devam etmiş ve İsviçre'de Türk vatandaşlarının sayısı artmıştır. Tabii ki bakıldığında İsviçre'ye göç eden Türkler de diğer Avrupa ülkelerine göç eden Türk göçmenler gibi çeşitli sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Bu sorunların başında barınma, iletişim, topluma adaptasyon süreci gibi yaşamlarını temelden etkileyecek problemler yer almaktadır. Bu sorunların ana kaynağı daha önce de belirtildiği üzere dildir. İsviçre göç eden toplulukları bilgilendirmek adına ülkeyi hedef alan tanıtım yazıları ve rehberleri oluşturmuştur. İsviçre'yi tanıttak şekilde hazırlanan yazılar ve göçmenlerin sahip olduğu haklar göçmen rehberlerinin ana içeriğini oluşturmuş, birçok farklı dilde yayınlanarak birden fazla göçmen topluluğuna ulaşmayı hedeflemiştir (Sarıbaş, 2022).

İsviçre'ye yapılan göçler de diğer Avrupa ülkeleri gibi başta geçici olarak görülmüştür. Bu nedenle bazı ülkeler göçmenlere eğitim vermeyi tercih etmezken bazı ülkeler ise göçmenlerin vadeleri dolduğunda gideceklerini düşündüğünden orada bulundukları süre zarfında eğitim vermeyi uygun görmüşlerdir. Ancak çeşitli sebeplerle göçmenlerin ülkelerde kalıcı hâle gelmesiyle çoğu Avrupa ülkesi bunu bir tehlike olarak görmüş ve göçmenlerin ana dil ve kültürleri baz alınarak oluşturulan eğitim programlarının gereksiz olduğunu düşünmüştür. Bakıldığında bu tavrın arkasındaki sebep eğitim sistemine de dahil olup haklarını ele alan göçmenlerin tam anlamıyla göç ettikleri ülkeye uyum sağlayacakları düşüncesidir. Çoğu Avrupa ülkesi göçmenlerin tam anlamıyla o ülkenin vatandaşı olarak topluma karışmasını hedefler. İsviçre kendi ana dilini bilmeyen birey başka dilleri de tam anlamıyla öğrenemez fikrini benimsemiş ve buna dayanarak çeşitli dil eğitimi uygulamalarını tercih etmiştir. İsviçre'de bulunan Türk göçmen çocuklarda eğitim sistemler içerisinde yer almaktadır. Ancak bu noktada şunu belirtmek önemlidir ki göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine dahil olacak Türklerin ders içerikleri ayrı bir önem taşımaktadır. Göçmen vatandaşların çocuklarının kimlik olgusunu inşa etmelerine yardımcı olacak olan ana etken Türkçedir. Bireylerinin dilini ve kültürünü bilmeleri, kökenlerini unutmamaları kimlik gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Kimlik gelişimleri vesilesiyle bireyler farklı ülkelerde de olsa nereye ait olduklarını bilecekler ve ait oldukları kültürün dil aracılığıyla farklı nesillere aktaracaklardır. Bu konuda Sarıbaş'ın (2022) da belirttiği üzere birçok ülkenin aksine İsviçre Federal Cumhuriyeti ülkedeki çok dilliliği ve çok kültürlüğü büyük bir zenginlik olarak değerlendirmekte ve göçmen bireylerin ana dil ve kültürleri üzerinden ders almaları için olanak sağlamıştır. Dil politikaları kapsamında

Türkçe ve Türk Kültürü Ana dil ve Kültür Dersleri (HSK) İsviçre kantonlarında verilmektedir. Her kantonun yönetim birimi birbirinden bağımsız olduğu için programın paralel koşullarda yürütülebilmesi önem arz etmektedir.

Belçika

Belçika zengin maden kaynaklarıyla bilinen bir Avrupa ülkesidir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra tıpkı diğer Avrupa ülkeleri gibi işgücüne ihtiyaç duymuş ve ilk olarak bu ihtiyacını İtalya vatandaşları aracılığıyla karşılamaya çalışmış fakat sonrasında desteğe yönelerek Fas ve Türkiye'den işgücü talebinde bulunmuştur. Her ne kadar Belçika- Türkiye arasındaki göç etkileşimi II. Dünya Savaşı nedeniyle 1960'lı yıllar olarak yansıtılsa da kökenine inildiğinde Osmanlı Döneminin çöküş aşamasında Belçika'da Osmanlı Türklerinin var olduğu bilinmektedir (Manço, 2000). Belçika ve Türkiye arasında imzalanan göç anlaşması neticesinde 1964 yılından itibaren Belçika'ya işçi olan giden Türklerin sayısında artış yaşanmıştır. Bu dönemde Belçika'ya yapılan göçlerin büyük bir çoğunluğunun Afyonkarahisar-Emirdağ ilçesinden olduğu ve 2020 yılı verilerine göre Belçika'da yaşayan Türk kökenlilerin nüfusu 300.000 olup bu nüfusun yaklaşık olarak 80.000 kadarı Emirdağlılardan oluşmaktadır (Şahbaz, 2021). 1973 yılına kadar bu şekilde devam eden Türk göçü daha sonrasında Belçika'nın işçi göçünü durdurma kararı ile birlikte yerini aile birleşimi doğrultusunda ülkeye giriş yapan Türklere bırakmıştır (Sağdıç, 2022).

Belçika'da işçilerin geçici süreliğine ülkelerine giriş yapacağını planlasa da Belçika'ya anlaşma kapsamında göç eden işçiler kalıcı olmuştur. Aile birleşimi kapsamında Türkiye'de kalan aile fertlerinin Belçika'ya gelmesi, Belçika vatandaşları ile yapılan evlilikler ve en önemlisi Belçika'daki iş verenlerin Türk işçilerden memnuniyetleri doğrultusunda sözleşmelerini yenilemesi Türk vatandaşlarının Belçika'daki yerini sağlamlaştırmıştır. Günümüzde Belçika'da yaşayan Türklerin büyük bir kısmı Flaman bölgesinde bulunmakta ve bölgedeki Limburg, Gand ve Anvers'de yoğunluk göstermektedirler. Küçük bir kısım Brüksel'in çok da yoğun olmayan bölgelerini tercih etmiş, geriye kalan çoğunluk Türkler ise Fransızca dilinin konuşulduğu Valon bölgesine yoğunlaşarak sanayi bölgelerine ev sahipliği yapan mütevazî yerleşim yerlerini seçerken, bazı grup Türkler ise maden işçilerinin gözdesi olan Borinage bölgesi veya orman endüstrisiyle uğraşmayı tercih edenler için merkez haline gelen ancak küçük bir grubun bulunduğu Lüksemburg vilayetini tercih etmişlerdir. Bu bölgelerdeki Türkler bulundukları ülkede kümeleşmeyi tercih ederek toplu yerleşim ilkesini

hedef olarak hayat standartlarını ve yaşam biçimlerini bu karara göre sürdürmeyi tercih etmişlerdir (Manço ,2000).

Ancak göçmen Türklerin göç ettikleri ülke olan Belçika'ya adaptasyonu sağlamak adına yapmaları gereken en önemli şey bulundukları ülkenin dilini öğrenmektir. Bulunduğunuz ülkenin dilini öğrenmek yalnızca toplumsal iletişimi değil aynı zamanda bulunduğunuz ülkenin kültürel değerlerini de bir o kadar anlamınıza yardımcı olarak ülkenin bir vatandaşı gibi düşünmenize de yardımcı bir etken ve araçtır. Fakat Belçika bilindiği üzere resmî dili tek dil olan bir ülke değildir. Bu açıdan eğitim ve dil Belçika'ya göç eden Türkler için diğer Avrupa ülkelerine göç eden Türklere nazaran daha karmaşık bir hal almıştır. Belçika anayasal düzenlemeler neticesinde Federal hükümet, Flaman hükümeti, Valonya hükümeti, Brüksel-Başkent Bölgesi hükümeti, Fransız Toplumu hükümeti ve Alman Toplumu hükümeti olmak üzere üç bölge ve üç topluluğa ayrılmış ve beraberinde Felemenkçe, Fransızca, Almanca resmî dil kabul edilmiştir. Bunların yanı sıra Brüksel de yalnızca tek dil değil Fransızca ve Felemenkçe dilleri konuşulmaktadır. Birden fazla dilin resmî dil olarak kabul edilmesiyle Belçika Krallığı eğitim sisteminde de değişikliğe gitmek durumunda kalmıştır ve bu amaçla resmî dil olarak bilinen üç dil için Flaman, Fransız ve Almanca Konuşanlar Topluluğuna yönelik farklı eğitim bakanları görev yapmakta ve bu topluluklara ait vatandaşlar kendi ana dillerinde eğitim almakta ve sunmaktadır (Bayraklı & Kavukçu, 2021).

Üç dilin karma yapısıyla birlikte tek bir dili kapsamlı bir şekilde öğrenememe sorununu ortaya çıkmıştır (Sağdıç, 2022). Bundan hareketle söylenebilir ki Belçika'da resmî dilin birden fazla olması ve Türklerin farklı bölgelere göç etmesi sebebiyle üç farklı dile de maruz kalması sonucu ikinci dil edinimde tek dilli ülkelere göç eden Türklere kıyasla güçlük çekmesine yol açmaktadır. Bu sorunların ortadan kalkması ve göçmen Türklerin hem kendi ana dillerini unutmamaları hem de bulundukları bölgenin dilini sosyal hayatlarından kullanabilmeleri adına bir dil-eğitim politikası belirlenmesi gereksinimi artmıştır. Bunun neticesinde 29 Aralık 1958 yılında Türkiye- Belçika arasında eğitim iş birliği “Kültür Anlaşması” adı altında başlamış ve devamında 1991 yılında Bilim ve Kültür Değişim Programları Türkçe eğitimini Belçika'da resmî kılmak adına imzalanmış, 2001 yılında Fransız Topluluğu Eğitim Bakanlığı ile ülkemiz arasında Organisation des Cours D'acquisition de la Langue et de la Culture D'origine et des Cours D'ouverture a la Culture D'origine, LCO (Ana Dil ve Kültür Dersi ile Öz Kültürünü Tanıma Dersi Öğretim Programının Düzenlenmesi Ortaklık Antlaşması), 2012 yılında ise bu anlaşmanın devamı niteliğinde “Dillere ve Kültürlere Açılım Programı: Belçika Fransız Topluluğu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında Ortaklık Şartı” (OLC) anlaşması imzalanmıştır.

Başta beş yıllık olarak hedeflenen bu anlaşma tarafların memnuniyeti sonucunda uzatılmış ve programın amacının bireyleri çok dilliliğe yöneltme olduğu belirtilmiştir (Bayraklı & Kavukçu, 2021).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk göçünü inceleyecek olursak karşımıza çıkan tablo diğer ülkelere kıyasla farklıdır. Araştırmada yer alan ülkelerde göçün tarihi genel olarak II. Dünya olursak Amerika Birleşik Devletleri'nde de durum pek de farklı değildir. Ancak çoğu kaynak Amerika Birleşik Devletleri'ne yapılan Türk göçünü 1820'li yıllardan başlayarak tasvir eder. Bunun en önemli sebeplerinden biri Türk göçmen nüfusunun Amerika'ya olan göçünü etkileyen koşullardır. United States Immigration and Naturalization (2000) yaptığı araştırmaya göre; 1820 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne yapılan Türk göçü diğer yıllara nispeten daha azdır. Amerika Birleşik Devletleri 1901-1920 arasında bahsi geçen Avrupa ülkeleri ile benzer bir grafik sergilemektedir. Türk göçünün tepe noktasına bu yıllarda ulaşmıştır. Sonraki yıllarda ise grafik düşüşe geçmiş, belli yıllarda sayılarda artış olsa da 1901-1920 yıllarındaki kadar bir sıçrama meydana gelmemiştir. Çoğu kaynakta Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk göçünün 1820 yılına dayandığı belirtilmekte ve bu tarihe dikkat çekilmektedir. Bu dönemde göç eden Türk göçmenler birinci göç dalgası olarak nitelendirilmektedir. Göç eden göçmenlerin göç etmesindeki en temel sebep ise Osmanlı Devleti'nde yaşanan problemler ve bu sorunların temeli sayılabilecek ekonomidir. Birçok genç ve bekar erkek o dönem Amerika'yı yeni fırsatlar sunan bir seçenek olarak duymuş ve Amerika Birleşik Devletleri'ne ilk göç dalgasını başlatmışlardır.

Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk göçü ikinci dalgası ise 1950 ve 1980 yıllarını kapsamaktadır. Bu yıllarda dikkat çeken durum ise ilk göç dalgasına kıyasla Türk göçmenlerin profesyonel meslek gruplarından olmasının yanı sıra teknik açıdan da donanımlı olmalarıydı. Bu noktada Türk göçünün ana sebebi eğitim ve uygulama açısından Amerika Birleşik Devletleri'nin o dönem ön planda olmasıydı. Bunun yanı sıra o dönem ortaya çıkan zorunlu hizmet şartı da bu konuda belirleyici bir faktör olmuştur (Kaya,2006). Daha sonra günümüzde de görülen medyada Amerika Birleşik Devletleri'nin yansıtılışı, Amerika'nın eğitimde avantajlı konumda olması ve göç edenlerin iş ve yaşam koşullarını iyileştirebilmesi gibi etkenler Amerika Birleşik Devletleri'ne karşı olan ilgiyi tekrar alevlendirmiş ve üçüncü göç dalgasını başlatmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'ne yapılan göçler neticesinde ülkede çeşitli politikalar geliştirmek durumunda kalmıştır. Bu politikaları yasallaştırmak amacıyla bazı yasalar yürürlüğe girmiştir. Eğitimde eşitliği sağlamak amacıyla İlkokul ve Ortaokul Eğitimi Yasası (ESEA) 1965 yılında Başkan Lyndon Baines Johnson tarafından imzalanmış ve “tam eğitim fırsatı” ile bir sivil hakları yasası olarak değerlendirildi (U.S Department of Education, 2022). 2015 yılına gelindiğinde ise Çocuklar Geride Kalmamalı (No Child Left Behind- NCLB) yasası yürürlüğe girmiş ancak yasa kapsamındaki gereksinimler okullar ve eğitimciler için uygulanamaz hale gelmiştir. Bundan hareketle Obama ,10 Aralık 2015 tarihinde Her Çocuk Başarır Yasası (Every Child Succeeds Act-ESSA) ile gündeme gelmiş ve ESEA yasasını yeniden belirli değişiklikler yetkilendirmiştir (U.S Department of Education, 2022).Böylelikle her öğrenci için eğitim hakkı tanınmış ve öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurulmaksızın belirli bir fon ayrımı belirli sınırlılıklar dahilinde yapılmıştır.

Günümüzde Amerikan eğitim sisteminde yaygın olan politika, öğretimde İngilizce dilini kapsasa bile bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, göçmen çocuklarına her ne kadar ana dersleri almadan İngilizce eğitimi verilse de bu eğitim çocukların yalnızca ders akışını anlayabilecek seviyede verilmekte ve göçmen öğrenci tam olarak dili kavrayamadan ana dersleri almakta ve akabinde bu derslerden zayıf notlar almaktadırlar. Bunun temel sebeplerinden biri de göçmen öğrencinin henüz kendi ana dilini dört beceriye dayanarak edinmemiş olmasına rağmen ikinci bir dili öğrenmesidir. Edinilen bu ikinci dilde de göçmen çocuğu yalnızca kavrama üzerine eğitildiğinden yazamaz veya edindiği dilde düşüncelerini aktaramaz. Bu durum Türk göçmen çocukları için de geçerlidir. Amerikan okullarında iki dilli eğitim yaygın değildir. Bu nedenle aileler hafta sonu çocuklarını Türkçe odaklı okullara veya kurumlara yönlendirmektedirler. Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği, Maarif Okulları, Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe dersleri veren kuruluşlardandır. Bu kuruluşların yanı sıra tamamlayıcı okullar da dikkat çekmektedir. Tamamlayıcı okullar hafta sonu belli saatler aralığında Türkçe odaklı eğitim verirler ve bu tamamlayıcı okulların başında 40 yılı aşkın aktif rol oynayan Atatürk Okulu gelmektedir (Süverdem,2021).

İngiltere

Her ne kadar ekonomik ve yaşam koşulları bakımından Birleşik Krallık göç etmek için avantajlı bir ülke konumunda olsa da 1970'li yıllara kadar Türklerin yoğunlaştığı bir bölge değildi. 1970 yılına kadar Birleşik Krallığa göç eden Türklerin ana amacı eğitim ve dil

öğrenmekti. Bu nedenle amaçları doğrultusunda Birleşik Krallığa göç eden Türkler her konuda yetkin ve eğitimli gençlerden oluşuyordu. Daha sonrasında bu gençlerden Birleşik Krallıkta kalıcı hale gelmek isteyen kesim göç ettikleri ülkenin vatandaşları ile evlendi (Atay, 2010). Birleşik Krallığa yapılmış olan işçi göçünün 1970’li yılların başında görüldüğü söylenebilir. Bu yıla kadar Birleşik Krallık daha çok Hindistan, Pakistan, Bangladeş gibi ülkelere göç alıyordu ancak 1974 yılında ortaya çıkmış olan petrol krizi ile birlikte o dönemin Avrupa ülkeleri işçi alımına ara verdi bu da göçmenlerin yeni bir rota arayışına girerek İngiltere’ye yönelmesine yol açtı. Birleşik Krallığa Türk göçünü yönlendiren diğer bir olay ise 1980’li yıllarda Türkiye’de süregelen sağ-sol davasının alevlenmesiydi. Bu olay sonrasında solcu sosyalist kesim siyasal iltica ile Birleşik Krallığa göç etmişlerdir Belirtilen bu iki olay; 1974 Petrol Krizi ve 1980 Sağ-Sol Çatışması birincil ve ikincil göç dalgasına sebep olmuştur (Atay, 2010). Bu göç dalgaları neticesinde Birleşik Krallık göçmen topluluklarının yöneldiği sektörlerde tabi ki ana etken İngilizce yani dildi. Bu sebeple ilk başta tekstil endüstrisine yönelmeyi tercih etseler de bu yöneliş 1970-1980 yılları arasında çoğunlukla devam etmiş daha sonrasında Türk göçmenler gıda sektöründe de rol almaya başlamışlardır. Bu süreçte ülkede Türk nüfusunun artarak yer alması nedeniyle göçmen hakları adına gerek eğitim gerekse sosyal alanda düzenlemelere gidilmiştir.

Göç eden ilk kuşak işçi Türk göçmenlerin ilk gittikleri andan itibaren Türkiye’ye geri dönecekleri günün hayalini kurduklarını söylemek pek de yanlış olmaz. Bu düşünce nedeniyle belki de diline ve kültürüne aşina olmadıkları bir ülkede var olma fikri katlanılabilir bir hale gelmiştir. Ancak negatif etkilerinin daha fazla olduğu da söylenebilir. Örneğin aklının bir kenarında bir gün Türkiye’ye dönme fikri olan göçmen bulunduğu ülkenin diline ve kültürüne alışmak yerine kendine oluşturduğu kısıtlı çevre ile sosyal hayatını kurarak ülkeye entegre olmaya çalışmamıştır. Doğal olarak bunun sonucunda kısıtlı bir alanda var olmaya çalışmış ve netliği olmayan bir fikre bağlı kalarak bulundukları ülkede kendilerini kısıtlayarak entegrasyon önündeki en büyük engeli bir nevi kendileri oluşturmuşlardır. Halen daha Birleşik Krallık başta olmak üzere başka ülkelere 1970li yıllarda göç etmiş ilk kuşak göçmenlerden Türkiye’ye kesin dönüş yapma veya vatan hasretiyle ilgili pek çok fikir duyulmaktadır (Dikici ,2021). Birinci kuşağın kalıcı olduğunun anlaşılması üzerine diğer ülkeler gibi Birleşik krallık da gerek eğitim gerekse sosyal anlamda bir tutum sergilemek durumunda kalmıştır. Göç aldıkları yıldan günümüze kadar Birleşik Krallık açısından benimsenen entegrasyon politikalarının eşitlik ve çok kültürcü bir yaklaşım üzerine kurulduğu söylenebilir (Dikici ,2021). Bu çok kültürcü politika göçmenler üzerinde halihazır da var olan soru işaretlerini kaldırmak için büyük bir adım olmuştur. Her ne kadar Birleşik Krallığa kendi istekleri doğrultusunda da gelseler de başka bir

ülkede alışmadıkları bir kültürde kendi benliklerini sürdürememe ya da bırakma fikri göçmenler için zorlayıcı ve teşvik edici olmayan bir yaklaşım olacaktı. Ancak bu çok kültürcü ve eşitliği benimseyen politika da Türk göçmenlerin kendi dil ve kültürlerini sürdürmeleri desteklenmiş hem de Birleşik Krallık ana diline ve kültürel yapısına uyum sağlamaları için teşvik edilmişlerdir.

Entegrasyon politikası adı altında önem taşıyan diğer bir alan ise eğitimidir. Şu açıktır ki aile birleşimi ile ülkeye gelen çocuklar için ayrı bir eğitim politikası ortaya konulmalıydı. Bu noktada İngiltere baz alınarak konuşulacak olunursa İngiltere’de bulunan göçmen çocukları bulundukları sosyal ortama daha rahat alışabilmeleri ve yaşlıları ile interaktif bir şekilde eğitim almaları amacıyla yaş esas alınarak sınıflara yerleştirilmektedir. Bu noktada önemli olan şey sınıfların ikiye ayrılmasıdır çünkü öğrenciler FLE (ana dilleri İngilizce olanlar) ve EAL (ek dil olarak İngilizce öğrenenler) olarak ikiye ayrılmaktadır (Yıldırım, Coşkun & Şensin, 2022). Bu uygulamanın çok yerinde bir uygulama olduğu belirtilmelidir. Bunun sebebi ise öğrencideki motivasyonun önem arz etmesidir. Ana dilleri farklı olan ve ek dil olarak İngilizceyi alacak göçmen çocuklarına yönelik kullanılacak olan etkinlikler ve ders içerikleri çocuğun ana hedefine yönelik şekillendiğinden öğrencinin amaca ulaşması hızlanacaktır.

Göçmen öğrenciler için diğer bir husus da Türk göçmenlere verilen Türkçe eğitimidir. Her ne kadar eğitim ve dil politikaları kapsamında göç edilen ülkenin ana dili akıllara gelse de göçmenlerin ana vatanlarında kullandıkları dil de göz ardı edilmemelidir. İkinci dil eğitiminde bireyin ana dili önem taşır. Bunun en önemli nedeni ise bireyin bir başka bir dili kavrayabilmesi için kendi dilini kapsamlı bir şekilde kullanabilen yetkin bir şekilde kullanabilmesinin dil öğreniminde büyük bir etkisi vardır. Türk göçmen ailelerinin çocuklarının kendi dillerini göç ettikleri ülkede öğrenmeleri de bir o kadar önemli bir konudur. Göçmen bir ailenin çocuğu olarak ana vatanlarından ayrı bir ülkede dünyaya gelmeleri veya belli bir yaşta başka ülkelere göç etmiş olmaları kimlik gelişimi açısından çocukları negatif etkileyen bir durumdur. Aile içerisinde farklı bir dilin konuşulması ancak sosyal ortamlarında farklı bir dile maruz kalmaları göçmen çocuklarında kültür ve kimlik karmaşasına yol açmaktadır. Bu kimlik bunalımından öğrencileri uzaklaştırmak ve içinde bulundukları durumu kavrayabilmeleri açısından ait oldukları kimlik, kültür ve dilden onları koparmamak ve başka bir ülkede yaşayan bir Türk olduklarını anlatabilmek çok önem arz eder. Bu nedenle göçmen çocuklarına Türkçe öğretimi desteklenmesi gereken ve göçmenlerin entegrasyonunu kolaylaştıran önemli adımlardan birisi olarak görülmelidir.

İngiltere’de bulunan Türk göçmen çocuklarına Türkçe öğrenimi konusunda destek sağlanmaktadır. Ancak Türkçe derslerinin uygulama biçimi tahmin edilenden farklıdır. Türk göçmen çocuklarına Türkçe dersi okul içerisinde belirlenen ders saatleri içinde verilmektense okul saatleri dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersi adı altında haftanın birkaç günü belirli saatler aralığında verilmektedir. Kurs gibi gözüken ancak işleyiş bakımından okul olarak adlandırılabilen bu merkezlerde genellikle gönüllülük esastır. Fakat bu merkezlere destek tabi ki verilmektedir. Bu okulların öğretmen desteği Türkiye Cumhuriyeti Londra Eğitim Müşavirliği, KKTC Eğitim ve Kültür Ataşeliği aracılığıyla yapılmakta ve yeri geldiğinde gönüllü öğretmenler tarafından da yapılmakta, 2013 yılında kurumların birbirleriyle daha rahat iletişim kurmaları ve koordine olabilmeleri konusunda destek olmak amacı ile İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu kurulmuştur. (Baskın & Toyran, 2021).

Programın ana amacı dört ana beceri olan yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Bu hedefe ulaşmak amacıyla sekiz farklı seviye belirlenmiş ve son seviye olan sekizinci seviyeden sonra lise bitirme sınavı olarak geçen GCSE Türkçe (General Certificate of Secondary Education) ve üniversite giriş sınavı olarak tanımlanan A Level Turkish (Advanced Level) sınavlarına hazırlıkta Türk göçmen çocuklarına yardımcı olunmaktadır. Belirtilen seviyelere (1,2,3,4,5,6,7 ve 8) yönelik 2019-2020 yılından itibaren ve Ailem, Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, Oyun ve Eğlence, Bayramlar ve Kutlamalar, Gezelim Görelim, Geçmişe Açılan Kapı, Sanat ve Edebiyat, İnsan ve Doğa temalarını içeren kitaplar hazırlanarak göçmen ailelerden para talep edilmeksizin öğrencilere dağıtımı sağlanmıştır (Baskın & Toyran, 2021). GCSE Sınavları ve İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu kapsamında verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yanı sıra, belirtildiği üzere İngiltere’nin de belirli uygulamaları bulunmaktadır.

Avustralya

Avrupa ülkelerinin işçi gücü ihtiyacı düşüş halindeyken, Türklerin yurt dışına çıkma ve gelir etme arzusunun sürdüğü dönemlerde, Avustralya hükümetinin talebiyle Türkiye-Avustralya arasında 1967 yılında işçi göçü anlaşması imzalanmıştır. İlk kuşak Türk göçmenlerin Avustralya’da iki yıl kalması planlanıyordu aksi takdirde Avustralya’nın göçmenlere yaptırım uygulama hakkı vardı. Göçün ilk dönemlerinde Avustralya’ya göç eden işçiler genellikle Türkiye’nin bir köyünde doğmuş, eğitimsiz ve iş anlamında deneyimli, sayılamayacak genç birey veya çocuklu çiftlerden oluşuyordu. Türkiye’den Avustralya’ya yapılan göç 1971’den başlayarak 1980 yılına kadar tepe noktasına ulaşmıştır.

Belirtilen yıllar sonrasında genellikle göç alan diğer ülkelerde de gözlemlendiği üzere bir düşüş meydana gelmiştir. Türklerin göç ettiği noktalar hep aynı yoğunlukta kalmamış, Yeni Güney Galler ve Viktorya eyaletlerinde Türk nüfusu özellikle diğer eyaletlere göre yoğun kabul edilmektedir. Şu açıktır ki Avustralya bir göç ülkesi olarak farklı etnik kökenden bireye ev sahipliği yapmış ve farklı etnik kökenden insanlar Avustralya'yı evi olarak görmüştür ve Türk göçmenlerin Avustralya'yı evi olarak benimsemeleri ve aidiyetlik hissetmeleri doğal olarak ülkede yaşam süreleri ile doğru orandadır. Tezcan'ın (2021) da araştırmasında Avustralya'da 2 ile 5 yıl arasında yaşamış olan Türk göçmenlerin yüzde yetmiş oranının halen Türkiye'ye karşı aidiyetlik duygusunun baskın olduğunu, Türk göçmenlerin yüzde dokuzunun Avustralya'ya karşı bir bağlılıkları olduğunu belirtmiştir. Ancak yıllar artış gösterdiğinde durumun değişkenliği de ortaya konulmuştur. 20 ile 25 sene arasında Avustralya'da varlıklarını devam ettiren Türk göçmenlerin yüzde kırk beşinin yalnızca Türkiye'ye de ait hissettiklerini, yarısının ise yalnızca Türkiye değil aynı zamanda Avustralya'ya da aidiyetlik duygusu beslediklerini belirtmiştir.

Avustralya'da göçmenlere uygulanan politikalar değerlendirildiğinde çokkültürlülük politikasını benimsediği görülmektedir. Avustralya'nın bu politikayı benimsemesinin ardından yatan etki şüphesiz ki ülkenin tarih sahnesindeki yeridir. II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası olarak ayırabileceğimiz dönemler Avustralya'nın yapısını etkilemiştir. II. Dünya Savaşı öncesi Avustralya, Büyük Britanya ve İrlanda'dan birçok göçmene ev sahipliği yapıyordu. II. Dünya Savaşından sonra ülkeye yapılan göçler neticesinde Avustralya nüfusu birden fazla etnik kökene ev sahipliği yapmış ve bunun neticesinde çokkültürlülük politikasını destekler hale gelmiştir. Bu politika kapsamında ülke farklı etnik kökenleri ve kültürlerini muhafaza etmekte ve hoşgörü temelinde barışçıl bir toplum yapısı oluşturmaya hedef almıştır. Fakat her ne kadar fikir bakımından farklı etnik kökenden bireyin kendi kimliklerini sürdürebilecekleri algısı oluşturulsa da ülke bu göçmenlerin etnik kökenlerinin yanı sıra Avustralyalı taraflarını öne çıkarmaktadır. Bunu şu şekilde örneklendirebiliriz; Türk kökenli bir genç kendini Avustralya'da yaşayan bir Türk olarak nitelendirmemektedir. Bunun yerine, Türk kökene sahip Avustralyalı olarak tanıtmaktadır (Parlak,2014).

Türk göçmen öğrencilerin Avustralya'da uygulanan dil politikaları kapsamında aldıkları derslere değinmeden önce Avustralya'nın genel eğitim sistemi hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Bunun nedeni ise göçmen çocuklara verilen eğitimde, Avustralya'nın genel hatları itibariyle uyguladığı eğitim politikalarının hedef öğrenciye göre değişip değişmediği çıkarımına ulaşmaktır. Öncelikle Avustralya'nın okul öncesi-orta öğretim eğitim sistemine

bakıldığında yönetim şekli olan federalden kaynaklı eyaletlerin kendi eğitim sistemleri olduğu görülür. Bahsi geçen federal hükümet altındaki eyaletler Victoria, New South Wales, South Australia, West Australia, Queensland, Tasmania ve Northern Territory olarak sıralanabilir. Anayasa gereğince Commonwealth hükümetinin eyaletlere yapılacak yardımı belirleme hakkı vardır ancak bu yardım yine Commonwealth hükümetince kurulan bir komisyon tarafından belirlenir ve belirtilen eyaletlerin her birinde Eğitim bakanı vardır. Okul öncesi yani 3 yaşının altındaki çocuklara bakım evleri hizmet olarak sunulmuştur. Bu hizmet Avustralya yerlileri ve göçmenleri birbirinden ayırt etmeksizin toplumun her üyesine sunulmaktadır. 3-5 yaş aralığındaki çocuklara ise sabah ve öğle programı olmak üzere okul öncesi programı tanımlanmıştır. Bu hizmeti sunan okullar ücretli olabileceği gibi ücretsiz de olabilir ve programın temelinde çocuklara etkinlik ve oyun aracılığıyla temel becerilerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine de yardımcı olmaktadır (Tezcan, 2021).

İlkokula gelindiğinde ise okula başlayan çocuklar günlük 5 saatlik eğitimi o yılın müfredatında yetkili bir öğretmen tarafından sene boyunca alır ve dersler Eğitim Bakanlıkları tarafından düzenlenmiştir ancak öğretmen sınıfta öğrencilerin durumuna bağlı olarak derslerde farklı uygulamalar yapabilmektedir. Bu da tek tip öğretimi zorunlu kılmayan bir sistem olarak değerlendirilebileceği anlamına gelmektedir. Avustralya’da orta öğretim eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir ancak genele bakıldığında 6 yıl sürmektedir. Ders içerikleri yine liselere göre değişiklik göstermektedir. Ortaokul sonunda girdikleri olgunluk sınavı öğrencilere orta öğretim sonrası eğitimin kapılarını açmaktadır. Bahsi geçen bu eğitim sisteminde göçmen çocuklarının dahil edilme biçimi önem taşımaktadır. Bakıldığında Türk göçmen çocukları başta olmak üzere diğer ülkelerin çocukları da dil bakımından programa dahil edilmek için genellikle yetersizdir. Bu nedenle dil sorunu tekrardan gün yüzüne çıkmaktadır. Bu nedenle göçmen çocuklarına İngilizce öğretmek için özel İngilizce öğretmenleri sağlanır. Bu öğretim için bütçe Commonwealth English As A Second Language programı altında sağlanmaktadır. Bu politikanın altında yatan ana sebep ise çok kültürcülük politikasıdır. Daha öncede belirtildiği üzere Avustralya çok kültürcülük politikasını benimsemiş bir ülkedir. Bu nedenle Commonwealth hükümeti de ülkenin çok kültürlü bir temele dayandığını kabul eder ve Avustralya vatandaşı sayılan her bir bireyin dil ve kültürüne sahip çıkması gerektiğini belirterek bu fikri destekler ve bunu destekler nitelikte Languages Other Than English (LOTE) adı altından bir uygulama ortaya koymuştur ancak bu uygulama 2012 yılında “languages” olarak güncellenmiştir ve bu uygulama ile 1978 yılından itibaren çok kültürlülük politikası çerçevesinde Avustralya’da bulunun farklı etnik kökene sahip bireylere kendi dil ve kültürlerini öğrenme, yaşama hakkı tanınmaktadır (Parlak,2014). Program kapsamında verilecek derslerin bu noktada

ortak bir çerçevede verilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) bütün öğretilecek dilleri ortak bir öğretim çizelgesi belirlemiş ve bir müfredat ortaya koymuştur. Bunun ışığında ise Türk göçmen çocuklarının kendi dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri amacıyla Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi dersleri programlara dahil edildiği belirtilmelidir.

Hollanda

Hollanda ve Türkiye arasında yapılan işgücü göçünü kapsayan anlaşma 1964 yılında yapılmıştır. 1964 yılından bu yana devam etmekte olan işçi göçü 1974 yılına kadar yoğunluk göstermiş, 1976-1981 yılları arasında aile birleşimi kapsamında devam etmiştir. Günümüzde eskisi kadar yoğun olmasa da Hollanda'ya göç devam etmektedir. Hollanda'nın politika ve dil yaklaşımlarını detaylandırmak üzere özetleyecek olursak; her göç alan ülke gibi Hollanda da başta göçmenlerin geçici olarak ülkeye yerleştiğini düşünmüştü ve bu düşünce nedeni ile göçmenlere yönelik bir politika belirlememişti. Türk göçmenler ise döneceklerini düşündüklerinden dil öğrenme, toplumla içi içe yaşama gibi fikirlere pek de sıcak bakmıyorlardı. Ancak artık Türk göçmenler başta olmak üzere göçmenlerin ülkede kalıcı olduğu anlaşıldığında Hollanda bir müddet entegrasyona yönelik bir duruş sergilemiştir. Bu entegrasyon politikası Hollanda değerleri, dili ve kültürü gibi sosyal yaşamın temeli sayılabilecek kavramların öğrenilmesine öncelik vermiştir. Bir yandan da göçmenlerin ana dil ve kültür derslerine olanak sağlamıştır. Fakat daha sonrasında bu dersler okul müfredatından çıkartılarak devam zorunluluğunu kaldırmış, gönüllülük esasına dayanarak işlenmiştir ve 1990'lı yılların başında sosyal yardımlar aracılığı ile hayatlarını Hollanda'da geçiren yeni göçmenlere Hollandaca ve entegrasyon kurslarına katılım koşulu konmuştur (Kolbaşı,2019). *Wet Inburgering Nieuwcomers* (Yeni Gelenlerin Entegrasyon Yasası) kapsamında ise 1998 yılında entegrasyon ve Hollandaca kurslarına katılım zorunlu hale gelmiş ve 1999 yılında tüm göçmenleri kapsamıştır.

Göçmen kuşaklarının yaşadıkları dönemler göz önünde bulundurularak, göçmenlerin farklı politikalara maruz kaldığı söylenmelidir. Örneğin işçi göçü ile gelen göçmenler daha önce de vurgulandığı üzere toplumdan ayrı bir hayat benimsemişlerdir. Fakat Hollanda'nın göç alımını durdurmasının ardından aile birleşimi aile bireylerini Hollanda'ya gelmeleriyle birlikte Hollanda halkına karışmaya başlamıştır. Bu topluma karışma hareketinden sonra Hollanda göçün önünü alabilmek adına çeşitli kısıtlamalar getirmiş ancak etnik köken çeşitliliğinin farkında olarak da göçmenler için politikalar belirlemiştir. Örneğin Cebe'nin (2021) belirttiği

üzere *Minderhedenbeleid-Minderheidennota* yani Azınlıklar Notası 1983 yılında kabul görmüştür. Bu politika göçmenlerin kendi kimliklerine saygı duyan ve toplum içerisinde var olmaları için pozitif ayrımcılığı destekleyen çok kültürcü bir politika olarak bilinmekte ve Hollanda'nın farklı etnik kökenlerden oluşan bir toplum yapısına sahip olması nedeniyle barış içerisinde yaşanması gerektiğini savunmuştur. Ancak bu barışçıl politikalar Hollanda'ya yapılan göçte artış yaşanmasıyla birlikte yerini daha kontrollü bir politikaya bırakmıştır. Hollanda'da işsizlik oranının göçmenler arasında daha fazla olması ve yerel halkın buna tepki vermesi üzerine dikkatler göçmenlerin üzerine çekilmiştir. İşte bu noktada daha öne belirtildiği üzere entegrasyon kursları yasallaşmış ve yeni gelenler toplam 600 saatlik dil ve meslek eğitimi zorunlu tutulmuştur.

Günümüzde ise EBA sistemi üzerinden Hollanda'da yaşayan göçmen vatandaşlarımıza çevrimiçi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir. Bu derslerin içeriğine, Türkçe sınavları ve denklik bilgileri hakkında detaylı bilgi ise Amsterdam Eğitim Ateşeliği resmi sitesinde yer almaktadır. Hollanda'nın uyguladığı dil politikalarının yanı sıra Türk göçmen çocuklarının kendi dillerine gerek aile gerekse Türk dernekleri desteğiyle ne kadar maruz kaldıkları ve ne seviyede oldukları da önem arz etmektedir. Her ne kadar Hollanda'da yaygınlaşan Türk göçmen çocuklarının dil öğreniminin topluma karışıp maruz kalarak gelişeceği ve ana dil öğretiminin katkısının minimum düzeyde olduğu fikri olsa da ana dilin ikinci dili tam öğrenebilme üzerindeki etkisi yadsınamaz boyuttur. Dil öğreniminde sağladığı kolaylığın yanı sıra, bireylerin Türkçe öğrenimi toplumda bir kimlik inşa etmeleri ve Türkçe'nin sonraki nesillere aktarılması açısından da önem arz etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt dışındaki göçmen Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik yapılan çalışmalar verilmiştir.

Karababa ve Karagül (2014) araştırmalarında yurt dışında yaşamakta olan Türklere Türkçe öğretmenliği yapan eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarına yönelik düşüncelerine yer vermiştir. Araştırma 5. Türkçe Öğretimi Semineri'ne katılan yirmi öğretmene yönelik hazırlanan sorular ve verilen cevaplar üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin genel olarak dil eğitimi amaçlarına uygun yaklaşımlara sahip olduğu ve öğretmenlerin alan bilgisine öncelik verdikleri belirtilmiştir. Ancak, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere dayalı kavramlarla ilgili bir karmaşa yaşadıkları ve ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve donanım konusunda eksik oldukları da eklenmiştir.

Şaşmaz ve Arslan'ın (2016) çalışmasına bakıldığında Balkanlar örneği üzerinden yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dil kullanım düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri alınarak Türk çocuklarının ana dil kullanım düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ise, Balkanlarda Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine yönelik bir ders kitabının ya da müfredatın bulunmadığı ve ders saatlerinin az olmasından kaynaklı çocukların ana dillerini geliştirmekte zorluk yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerde dil ve kimlik bilincinin oluşmadığı da eklenmiştir.

Şen (2016) ise “İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı” adlı çalışmasında Türkiye'nin göç konusunda önlem ve uygulamaları, Türkiye'nin ana dili öğretim politikası (1965-1975), öğretmen görevlendirmeleri ve Türkçe öğretim programlarına değinmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye'nin iki dilli çocuklarının ana dili eğitimine önem verdiği, ilk kitlesel göçün dördüncü yılında (1965) 17 öğretmen görevlendirilmesi yapıldığı ve ilk Türkçe dersi öğretim programının 1969 yılında oluşturulduğu belirtilmiştir.

Sönmez (2020) ise, iki dilli Türk çocuklarının Avrupa'daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi yapmıştır. Çalışmada Avrupa'da yaşayan ve iki dilli olan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma Almanya, Fransa, Belçika, İngiltere, İsviçre, Norveç, Avusturya, İsveç, Hollanda, Danimarka, Yunanistan ve Romanya ülkelerini incelemiştir. Sonuca bakıldığında ise durum ve tarama tespitine yönelik çalışmaların çoğunlukla Fransa ve Almanya'yı kapsadığı görülmüştür. Durum tespiti ve ihtiyaç analizi, öğretim materyali geliştirme, deneysel çalışmalar, öğretim program tasarımı ve destekleyici eğitim araçları konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Aksu (2021) ise hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarını ‘öz belirleme kuramı’ açısından incelemiştir. Çalışmanın amacı, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyon kaynaklarının belirlenmesidir. Motivasyon kaynakları, Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 12-18 yaş arası Belçika'da yaşayan 42 Türk çocuğu oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle, kuramın içinde yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutları ile alınan cevapların ilişkisi olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda, ilgili boyutlar içinde yer alan motivasyon kaynaklarının bütün yaş gruplarında dışsal

düzenleme (talep), içe dönük düzenleme (mecburiyet, koşullu özgüven), belirlenmiş düzenleme ve birleşik düzenlemeye bağlı olarak dışsal motivasyon ögesinin içselleştirme ve entegrasyon süreci içinde değişim göstererek içsel motivasyonun artmasına sebep olduğu ortaya konmuştur.

Gülbüz Us ve Ercan Güven (2021), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarını karşılaştırılmasına dayalı çalışmalarında, 2009 ve 2018 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan son iki Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı karşılaştırılmıştır. Programlar karşılaştırılırken başlıklar ve biçimsel özellikler, genel yapılar, yaklaşımlar, amaç ve hedefler, hitap ettikleri öğrenci düzeyleri, temel dil becerileri ve öğrenme alanları, uygulama ve öğrenme süreçleri, kazanımlar ve ölçme değerlendirme kapsamında değerlendirilmiştir. Karşılaştırma sonucunda, 2018 programında millî duyguların aktarımı ve kültürlerarası amaçları, temel dil becerilerinin sınıflandırmaları, kazanımların sayısal değişikliklerin azaldığı ve uygulama süreçlerinin detaylandırıldığı görülmüştür. Öğrenci düzeyleri, yaklaşımları ve ölçme değerlendirme yöntemleri açısından değerlendirildiğinde büyük bir fark görülmemiştir.

Eryılmaz'ın (2023) çalışması Batı Avrupa ülkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dili Türk çocuklarını konu almaktadır. Elde edilen bilgilere bakıldığında Fransa, İsviçre ve Belçika'da ayrımcı eğitim uygulanırken, Almanya'da ayrımcı eğitimin yanı sıra destekli batırmanın da uygulandığı, Avusturya'da ayrımcı eğitim baskın olmak üzere kısmen çift yönlü iki dilli eğitime başvurulduğu ve Hollanda'da ise iki dilli bir eğitim programı uygulanmadığı görülmüştür. Sonuçlar değerlendirildiğinde, iki dilli Türk çocukların gelecekte ana dillerini kaybetme ya da yarı dilli olma tehlikesi altında olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma yorumlayıcı paradigmaya dayanarak yürütülmüştür. Çalışmanın teorik temellerinin yorumlayıcı paradigmaya dayanmasının nedeni, araştırmanın yürütülmesi için seçilen sekiz ülkenin, çoklu bakış açısıyla yorumlanarak Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları dil politikalarının değerlendirilmesinin istenmesidir. Çünkü yorumsamacı bir anlayış araştırmacı tarafından özenli olarak betimlenmektir (Miles&Huberman,2016). Buna ek olarak, çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, incelenen probleme karşı sorgulayan, yorumlayan ve probleminin doğal ortamındaki durumunu anlama çabasında olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni tercih edilmiştir (Merriam, 2013). Bu desenin seçilmesinin sebebi, Türklerin yoğun olarak yaşadığı ülkelerde resmi olarak onlar için uyguladıkları politikalarla ilişkin dokümanları derinlemesine inceleyebilme ve yorumlama imkânı sunabilmesidir.

3.2 Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada döküman analizi veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Döküman analizi, yazılı belgelerin içeriklerini sistematik ve incelikli analiz eden bir nitel araştırma yöntemidir (Wach,2013). Bu tekniğin kullanılmasının nedeni, yurt dışında Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarının belirlenmesi hedeflenen sekiz ülkelerin milli eğitim bakanlıklarına bağlı resmi internet sayfalarının incelenmesidir. Çalışmada Dışişleri Bakanlığı verilerine göre Türklerin yoğun olarak yaşadığı Fransa, Almanya, İsviçre, Belçika, Hollanda, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerin eğitim ile ilgilenen bakanlıklarına bağlı resmi internet sitelerinde bulunan belgeler kullanılmıştır.

3.3 Veri Analizi

İlgili belgelerden elde edilen veriler çözümlenirken, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, bir alanda ya da konuda nitel ve nicel olarak

birbirinden bağımsız yürütülmüş çalışmaların detaylı bir şekilde incelenerek düzenlenmesidir (Ültay, 2021). Bu çalışmada betimsel analiz yapılırken veriler, aşağıdaki temalar çerçevesinde çözümlenmiştir:

- Ülkelerin Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları eğitim programları
- Ülkelerin programların işleyişine yönelik aldığı önlemler
- Ülkelerin dil eğitimine yönelik uygulamaları
- Ülkelerdeki Türkçe eğitiminin kazanımları
- Ülkelerdeki Türkçe eğitiminin amaçları

Bu temalar, Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarını ve bu politikalar çerçevesinde yer alan eğitim sürecini değerlendirmek amacıyla kapsamlı bir analiz yapılmasını sağlamaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları dahilinde bulunan ülkelerin Yurt Dışındaki Türk göçmen çocuklarına yönelik uyguladığı dil politikaları hakkındaki veriler yorumlanmıştır.

4.1 Fransa'daki Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Fransa'daki Türk göçmen çocuklarına yönelik dil politikalarına yönelik eğitim politikaları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Fransa'daki Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Fransa'daki Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
Fransa	EILE (ELCO) Programı

EILE (ELCO) Programı: “ELCO'dan EILE'ye (Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi) : 1970'lerde Fransa, bu göçmen işçilerin çocuklarına dil ve kültür (ELCO) eğitimi sunmak için Cezayir, Hırvatistan, İspanya, İtalya, Fas, Portekiz, Sırbistan, Tunus ve Türkiye olmak üzere 9 ülke ile anlaşmalar imzalamıştır.” (Académie d'Orléans-Tours, 2021).

EILE (ELCO) Programı: “Fransa'da halk eğitimi ilkokullarında Türk dili ile ilgili uluslararası yabancı dil eğitimi düzenlenebilir. Bu isteğe bağlı öğretim, birinci sınıf ilkokul sınıfından ikinci sınıf orta sınıfa kadar tüm gönüllü öğrencilere, yasal temsilcilerinin mutabakatı ile ve mevcut yerler sınırı dahilinde erişilebilir.” (République Française, 2021)

EILE (ELCO) Programı: “Bu öğretinin uygulanması, yetkili Türk makamları ile iş birliği içinde Fransız makamları tarafından sağlanır.” (République Française, 2021)

EILE (ELCO) Programı: “ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) dersleri, birinci basamaktaki uluslararası bölümlerden esinlenerek gelişti. Artık bu dillerin öğrenimi, haftada 1 saat 30 dakika olmak üzere, ilkokul düzeyindeki her istekli öğrenci için açık ve isteğe bağlı olarak sunulan Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi (Eile) çerçevesinde veriliyor.” (La ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022)

İfadelerden anlaşılacağı üzere, Türkiye- Fransa iş birliği ile Türkçe öğretimi EILE/ELCO kapsamında Fransa’da Türk göçmen çocuklarına yabancı dil eğitimi adı altında gerçekleştirilmektedir. Program ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine) adı altında başlayıp EILE (enseignements internationaux de langues étrangères) çerçevesinde ilkokul ile sınırlandırılarak yürütülmeye devam etmektedir. Programdan yararlanmak isteyen Türk göçmen aileler başvuru yapmak durumundadırlar.

Tablo 2’de ise bir önceki tabloda yer alan ilgili programların işleyişine yönelik, Fransa hükümetinin aldığı önlemlere değinilmiştir. Bu önlemler “ Öğretmen Yeterlilikleri”, “Öğretmenlerin Laiklik İlkesine Uymaları” ve “ ELCO/EILE Program Denetimi” başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 2. Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
Fransa	Öğretmen Yeterlilikleri Öğretmenlerin Laiklik İlkesine Uymaları ELCO/EILE Program Denetimi

Öğretmen Yeterlilikleri: “EILE öğretmenleri yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için gerekli pedagojik ve dil becerilerine sahiptir. Dil becerileri ile ilgili olarak, bu öğretmenler sertifikalı bir Fransızca dil seviyesine sahiptir ve en az Avrupa Ortak Avrupa Referans Çerçevesi B2 seviyesine eşittir. Bu seviyeyi aşağıdaki belgeler (ayrıntılı liste) aracılığıyla haklı çıkarabilirler: Fransa tarafından tanınan bir sertifikalandırma kuruluşu tarafından verilen geçerli Fransızca dil seviyesi sertifikası (örnek: TCF B2 veya DELF B2), Fransız yüksek öğrenimi için ulusal diploma veya Fransız yüksek öğrenimi için devlet diploması.” (République Française, 2021).

Öğretmen Yeterlilikleri: “Öğrencilere karşı asgari iletişim ve güvenlik koşullarını sağlamak için, sunulan öğretmenlerin Fransızca dilinde yeterlilik düzeylerine dair bir sertifika sunmaları gerekecektir (minimum: CEFR'nin B2 seviyesi).” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Öğretmenlerin Laiklik İlkesine Uymaları: “Kamu eğitim hizmeti görevlileri de diğer tüm kamu görevlileri gibi vicdan özgürlüğünden yararlanmaktadır, ancak laiklik ilkesi onların kamu hizmeti çerçevesinde dini inançlarını açıklama hakkına sahip olmalarını engellemektedir. Bir kişinin görevlerini yerine getirirken dini inançlarını açığa vurması, bir kamu eğitim hizmeti görevlisinin yükümlülüklerinin ihlali anlamına gelir. Kamu eğitim hizmetine katılan temsilciler olarak ELCO öğretmenleri bu nedenle laiklik ilkesine tabidir ve bu nedenle görevlerini yerine getirirken dini, siyasi veya felsefi inançlarını açıklayamazlar.” (Bureau des écoles, 2016)

ELCO/EILE Program Denetimi: “EILE öğretmenleri kendilerine verilen görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur. Ancak, eylemleri Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetimindedir. Yürürlükteki yasama ve düzenleyici metinlere saygı duyarlar ve Milli Eğitimden sorumlu Fransız Bakan temsilcilerinin kontrol ve yazılı ve sözlü talimatlarına uyarlar.” (République Française, 2021).

ELCO/EILE Program Denetimi: “Fransız denetim organları, genel denetim misyonlarının bir parçası olarak, EILE'nin bir parçası olarak sunulan öğretmenlerin pedagojik kontrolünü sağlar. Ayrıca ve bu 13 inci maddenin bir önceki fıkrası hükümleri saklı kalmak kaydıyla, Milli Eğitim Müfettişleri (IEN) ve Türk Tarafı tarafından atanan temsilciler, aralarında kararlaştırılan bir programlama çerçevesinde ortak denetimler yaparlar.” (République Française, 2021).

ELCO/EILE Program Denetimi: “EILE'nin bir parçası olarak seferber edilen öğretim elemanlarının pedagojik kontrolü, ortak ülkelerle bağlantılı olarak Fransız denetim organları tarafından sağlanmaktadır. Taraflarca, bölüm düzeyinde yıllık ortak denetim planı oluşturulur. Öğretmenin ilk uygulama yılında, daha sonra her üç yılda bir inceleme sağlar. Müfettişler, öğretmen tarafından sağlanan öğretimin kalitesini değerlendirerek ve öğrencilerin kullandığı araçları analiz ederek EILE'nin pedagojik olarak uygulanmasını sağlayacaktır. Öğretmenlere kişiselleştirilmiş tavsiyeler verecekler.” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Tablo 2’de belirtilen başlıklara bakıldığında, Fransa hükümeti EILE/ELCO programlarının belli sınırlılıklarda uygulanması ve verilecek olan eğitim durumunu iyileştirmek adına bazına önlemler almıştır. Fransa’da ders alacak n çocuklarıyla, atanan öğretmen arasındaki iletişimi ve öğrencinin güvenliği için öğretmenlerden belgelenmiş Fransızca yetkinliği beklenmektedir.

Atanan öğretmenlerden laiklik ilkesine bağlı olarak bireysel inanç ve değerlerini açıklamamaları beklenmektedir. Belli aralıklar ile denetim yaparak ise oluşabilecek problemlerin önüne geçmeyi ya da var olan problemlerin çözümü hedeflenmiştir.

Fransa hükümetinin Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları uygulamaların yanı sıra dil eğitimine yönelik uygulamaları da mevcuttur. Bu uygulamalar “Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Haftalık Türkçe Derslerinin Verilmesi”, “Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması” ve “Bütçe Ayrımı” başlıkları altında Tablo 3’de detaylandırılmıştır.

Tablo 3. Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
	Öğrencilerin Değerlendirilmesi
Fransa	Haftalık Türkçe Derslerinin Verilmesi
	Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması
	Bütçe Ayrımı

Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Bu öğretim bağlamında öğrencilerin edindikleri beceriler Madde 3.1’de tanımlandığı şekilde EILE öğretmenleri tarafından değerlendirilir. Bu bilgiler, tek okul kitapçığı üzerinden yasal temsilcilerin dikkatine sunulmak üzere her öğrencinin sınıfından sorumlu öğretmene iletilir.” (République Française, 2021).

Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Öğrencilerin başarıları tek okul kitapçığına (LSU) kaydedilecektir.” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Haftalık Türkçe Derslerinin Verilmesi: "Bu eğitim, mevcut müfredat gereği tüm öğrenciler için öngörülen zorunlu saatlere ek olarak zorunlu okul saatleri dışında, haftada bir buçuk saat (1,5 saat) olmak üzere isteğe bağlı dersler şeklinde düzenlenmiştir "(République Française, 2021).

Haftalık Türkçe Derslerinin Verilmesi: “ELCO kursları zorunlu 24 saate ek olarak verilmektedir ancak öğretimin bir parçasıdır. Bu nedenle öğrencilerin tamamlayıcı eğitimi en iyi koşullarda takip edebilmeleri ve beklenen faydayı alabilmeleri için, tamamlayıcı eğitim etkinliklerinin programlanmasında olduğu gibi zaman dilimlerinin de aynı özenle seçilmesi gerekmektedir.” (Bureau des écoles, 2016)

Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması: “Eğitim kanunu Madde L.212-15: Belediye başkanı, kendi sorumluluğu altında okul binalarını ve ekipmanlarını, başlangıç eğitimi ihtiyaçları için kullandıkları saatler veya dönemler dışında kullanma ve devam etme olanağına sahiptir. Ancak ELCO veya EILE dersleri başlı başına derslerdir ve ilgili öğrencilerin başlangıç eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Sonuç olarak, bu eğitimlerin yeterli konfora ve yeterli eğitim donanımına sahip okul binalarında gerçekleştirilmesi gerekmektedir.” (Bureau des écoles, 2016)

Bütçe Ayrımı: “Eğitim Kanunu Madde L.212-4: Devlet okullarının yatırımı, donanımı ve işletilmesinden belediye sorumludur. Belediye devlet okullarından sorumludur. Finansman, maddi kaynakları sağlayan belediye bütçesi tarafından sağlanmaktadır. Müdür, sipariş ihtiyaçlarını belediyeye ilettiğinde, bu nedenle, ELCO'lar için ekipman tedarikine ayrılmış bir zarf eklemelidir.” (Bureau des écoles, 2016)

Bütçe Ayrımı: “Direktör maddi ihtiyaçları bildirdiğinde, ELCO veya EILE eğitimini dahil etmeli ve bu nedenle ELCO'ya ayrılmış bir fotokopi kotası sağlamalıdır.” (Bureau des écoles, 2016)

Verilen bilgilere bakıldığında, ELCO/EILE kapsamında verilen derslerde, öğrencinin gösterdiği başarı ve gelişim değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Verilecek dersler 1,5 saat ile sınırlı tutulmuş olup, zorunlu ders saatleri dışında verilmektedir. Derslerin yapılacağı yer, kullanılacak olan araç-gereçler ve gerekli bütçe belirtildiği üzere Fransa belediye başkanlarının sorumluluğundadır. Dersin verileceği okul müdürü, ihtiyaçları bildirmekle yükümlüdür.

Tablo 4'e bakıldığında ise Fransa'da Türk göçmen çocuklara verilen Türkçe eğitiminin kazanımları verildiği görülmektedir. Kazanımlar “Sözel Anlama”, “ Kendini Sözlü ve Devamlı Olarak İfade Etme”, “Bir Sohbeta Katılmak”, “Okuma ve Anlama” ve “Yazma” olmak üzere beş grupta toplanmıştır.

Tablo 4. Fransa’daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Fransa’daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar
Fransa	Sözel Anlama
	Kendini Sözlü ve Devamlı Olarak İfade Etme
	Bir Sohbeta Katılmak
	Okuma ve Anlama
	Yazma

Sözel Anlama: “2 ve 3 dönemin sonunda beklenen beceriler; insanlar yavaş ve net bir şekilde konuştuğunda, kendisi, ailesi ile somut ve yakın çevre hakkında tanıdık sözcükleri ve çok yaygın ifadeleri anlayabilme” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Kendini Sözlü ve Devamlı Olarak İfade Etme: “2 ve 3 dönemin sonunda beklenen beceriler; kendini, yaşadığı yeri ve çevresindeki insanları tanımlamak için basit ifadeler ve cümleler kullanma.” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Bir Sohbeta Katılmak: “2 ve 3 dönem sonunda beklenen beceriler; Tanıdık konular veya ihtiyaçları hakkında basit sorular sormak ve bu tip soruları yanıtlamak” (Académie d'Orléans-Tours,2021).

Belirtilen kazanımlara bakıldığında sözel anlama, kendini sözlü ve devamlı olarak ifade etme ve bir sohbeta katılmak başlıklı kazanımlar, 2 ve 3 dönem sonunda beklenmektedir. Okuma ve anlama, yazma başlıklarına bakıldığında ise 3 dönem sonunda beklenen beceriler diye belirtilerek dönem sonu beklenen beceriler verilmeden ders içeriğine geçildiği görülmüştür.

Verilen kazanımların sonucunda, Fransa’da Türkçe eğitiminin amaçları Tablo 5’de “Bir Sistem Oluşturulması”, “Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması” ve “Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi” olmak üzere detaylandırılmıştır.

Tablo 5. Fransa’daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	Fransa’daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları
Fransa	Bir Sistem Oluşturulması Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi
Bir Sistem Oluşturulması: “Bu Anlaşmanın amacı Tarafların, Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi (ITEI) çerçevesinde Fransızca ilkokullarında Türkçe öğretimi için bir sistem oluşturmaktır.” "(République Française, 2021). Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması: “Bu öğretimin amacı, öğrencilerin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'nin A1 seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretmenler, etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uyarladığından emin olurlar.” (République Française, 2021). Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi: “EILE sonunda Fransız eğitim sisteminin ikinci kademesinde Türkçe öğretilme olanakları, EILE'ye kayıtlı ikinci sınıf orta sınıf öğrencilerinin ailelerine bir iletişim konusudur.” "(République Française, 2021). Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi: "Türkçe öğretiminin amacı, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe dilini etkili bir şekilde öğretmek ve yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır." (MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü,2018)	

Verilen bilgiler değerlendirildiğinde, Fransa ‘da Türkçe Eğitimi kapsamında yapılan ikili anlaşmalarda, programın Türkçe öğretimi için bir sistem oluşturmalarının amaçlandığı belirtilmiştir. Türkçe eğitiminin ardından öğrencilerin A1 seviyesine gelerek aileleriyle ve çevresindeki insanlarla etkili bir biçimde iletişim kurabilmesi amaçlanmıştır.

4.2 Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Almanya’da Türk göçmen çocuklara yönelik eğitim programları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
	Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi
Almanya	Seviyelere Göre Oluşturulmuş Müfredat

Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi: “Devam eden bir yabancı dil olarak Türkçe; ortaokul I sonunda ulaşılan seviyeye dayanarak, öğrenciler lisede Türkçe derslerinde yabancı dil becerilerini genişletir ve derinleştirirler.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi: “Kültürlerarası eylem kapasitesi, öğrencilerin yaşam gerçeği, Türkiye’nin ve Türkçe konuşulan yaşam ortamının sosyal yapıları ve kültürel tanıklıkları ile farklılaştırılmış bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Orta okulun Türkçe derslerinde, öğrenme grupları bu nedenle sosyo-kültürel, bireysel ve küresel olarak önemli konular ve bunların otantik Türkçe metinleri ve medyada sunulması ile ilgilenir. Hedef kültürün metinleri ve medyası ile uğraşarak, lisenin Türkçe derslerindeki öğrenciler, Türk kültürü ve dil alanlarının yaşam gerçeklerinin çeşitliliği hakkında fikir edinirler. Dil-edebiyat-sanat faaliyet alanının diğer konuları ile uyumlu olarak üst ortaokulun Türkçe dersleri, metin ve medya yetkinliğini sürekli olarak güçlendirmektedir. Diğer yaşam gerçeklerinin hem tarihsel olarak açıklayıcı hem de cinsiyet farklılaştırıcı bir bakış açısıyla incelenmesi, kendini yansıtmaya istekliliğini teşvik eder ve öğrencilere kendilerini ve tutumları uzaklaştırma ve gerekirse bunları değiştirme fırsatı verir.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi: “Bu nedenle kapsamlı okuldaki Türkçe dersleri, öğrencilerin genel olarak dillerle ve gerekirse köken dili olarak Türkçeyle ilgili olarak edindikleri yetenek, beceri ve bilgilerin yanı sıra tutum ve tutumlarına da dayanmaktadır. Ailelerinde ve ilkokulda,

ilkokul ve ortaokulda yabancı dil öğretimi ve öğreniminin ortak ilkelerini esas alır.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi: “Türkçe konusu lisede sürekli bir yabancı dil ve yeni bir yabancı dil olarak öğretilir.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelere Göre Oluşturulmuş Müfredat: “Yetkinlik odaklı temel müfredat, okul çalışmalarının kalitesini geliştirmek ve güvence altına almak için kapsamlı bir genel konseptte merkezi bir unsurdur. Eğitim sürecinde belirli zamanlarda hangi yetkinliklerin bağlayıcı olarak elde edilmesi gerektiği konusunda okul yönelimlerinde yer alan herkese sunarlar ve ayrıca elde edilen sonuçların yansıtılması ve değerlendirilmesi için bir çerçeve oluştururlar.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelere Göre Oluşturulmuş Müfredat: “Yetkinlik odaklı temel müfredat Giriş aşaması ve yeterlilik aşaması sonunda beklenen yetkinlikleri daha ayrıntılı olarak tanımlayarak lisede öğretimde bu yetkinliklerin hangi seviyelerde elde edilebileceğini gösterme için koşullar yaratır.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelere Göre Oluşturulmuş Müfredat: “Türkçe derslerinde seviyeye uygun, bireyselleştirilmiş görevler (Farklı ihtiyaç alanlarındaki görevlerin zorluk derecesi/iç farklılaşma) Seviyeye uygun görevler, heterojen yetenek seviyelerine sahip öğrenme gruplarının, bireysel yetenek seviyesine karşılık gelen farklı gereksinim seviyelerinde çalışmasını sağlar.” (Schulentwicklung, 2013)

İfadelere bakıldığında Almanya’da Türkçe derslerinin tek bir ders başlığı altında ve ortak bir müfredat ile işlenmediği görülmektedir. Ortaokul ve lise kademesi olarak ayrılmış ve seviyelendirilmiştir. Sürekli bir yabancı dil ve yeni bir yabancı dil kapsamında, farklı seviyelere uygun müfredatlar hazırlanmış ve buna uygun olarak kazanımlar belirlenmiştir.

Tablo 7’ye bakıldığında Türk göçmenlere Almanya’da uygulanan eğitim programlarının işleyişine yönelik alınan önlemler “Okul İçi Müfredatları” ve “Müfredatın Değerlendirilmesi” başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 7. Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
Almanya	Okul İçi Müfredatları Müfredatın Değerlendirilmesi

Okul İçi Müfredat: “Bir bütün olarak okulun iç müfredatındaki öğretim projelerinin sunumu, çekirdek müfredatta listelenen yetkinlikleri kapsama iddiasına sahiptir. Bu, her öğretmenin öğrenciler arasında çekirdek müfredatın yetkinlik beklentilerini eğitime ve geliştirme yükümlülüğüne karşılık gelir.” Schulentwicklung, 2013)

Okul İçi Müfredatları: “Okul içi öğretim planının oluşturulması için başlangıç koşullarını belirlemek için aşağıdaki gibi özellikler göz önünde bulundurulabilir:

- Okulun konumu
- Ders veya ders grubunun görevleri
- Ders grubunun okul programı bağlamında işlevleri ve görevleri
- Ders grubunun okulun eğitim hedeflerine ulaşmada katkısı
- Ders grubunun kalite güvencesine ve gelişimine katkısı
- Diğer ders grupları ile iş birliği (disiplinler arası öğretim projeleri ve projeler)
- Okulun kaynakları (personel, fiziksel, materyal), öğrenci gruplarının büyüklüğü, ders saatleri düzeni, saat yerleşimi
- Ders hedefleri
- Ders öğretmenin adı ve yardımcısının adı
- Gerekliyse çalışma grupları veya diğer atamalar” (Schulentwicklung, 2013)

Müfredatın Değerlendirilmesi: “Okulun iç müfredatı sabit bir program değildir, “yaşayan bir belge” olarak görülmelidir. Buna göre gerektiğinde değişiklik yapılabilmesi için içeriğin sürekli kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu süreç aracılığıyla, uzman konferansı (profesyonel bir

öğrenme topluluğu olarak) kalite gelişimine ve dolayısıyla konunun kalite güvencesine katkıda bulunur.” (Schulentwicklung, 2013)

Müfredatın Değerlendirilmesi: Değerlendirme süreci yıllık olarak gerçekleşir. Yeni öğretim yılı başında, önceki yılın deneyimleri ders grubu tarafından toplanır, değerlendirilir ve gerekli olabilecek sonuçlar formüle edilir. Mevcut form, böyle bir dengeleme sürecinde kullanılan bir araç olarak kullanılır. “(Schulentwicklung, 2013)

Yukarıda belirtilen maddelere bakıldığında temel bir müfredata bağlı kalınarak, Türkçe dersinin verileceği okulun konumu, okulun materyal kaynakları gibi hususlar dikkate alınarak bir okul içi müfredatı oluşturulduğu görülmektedir. Türkçe dersi için oluşturulan müfredatların yıl sonunda belli kriterler çerçevesinde değerlendirilerek, sonuca göre düzenlendiği de belirtilmiştir.

Almanya’da uygulanan programların yanı sıra dil eğitime yönelik belli uygulamalarda bulunmaktadır. Bu dil eğitime ilişkin detaylı bilgiler Tablo 8’de “Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Abitur Sınavı” ve “Seviyelere Göre Türkçe Ders Saatlerinin Belirlenmesi” başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 8. Almanya’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları

Ülke	Almanya’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları
Almanya	Öğrencilerin Değerlendirilmesi Abitur Sınavı Seviyelere Göre Türkçe Ders Saatlerinin Belirlenmesi Öğretme ve Öğrenme Materyalleri

Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Performans değerlendirmesi, okul Yasası uyarınca uzman konferanslarında karar verilen ilkelere uygun olacak, not verme kriterlerinin öğrencilere şeffaf olacağı ve düzeltmeler ve kriter odaklı geri bildirimlerin de öğrencilerin bireysel öğrenme gelişimi hakkında bilgi edinmelerini sağlayacağı şekilde tasarlanmalıdır. Amaç, öğrencileri kendi güçlü ve zayıf yönlerini uygun şekilde ele alma konusunda teşvik etmek ve onlara

bireysel olarak gelecek vaat eden öğrenme stratejileri hakkında ipuçları vermektir.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Performans değerlendirmesinin yasal olarak bağlayıcı ilkeleri, Okul Yasası'nda ve Lise için Eğitim ve Sınav Yönetmeliği'nde (APO-GOST) sunulmuştur. Performans değerlendirmesinde, öğrencilerin "Yazılı çalışma/sınavlar" ve "Sınıfta diğer başarılar/diğer iş birliği" değerlendirme alanlarında sağladıkları başarılar, APO-GOST'ta belirtilen ağırlıklara göre dikkate alınmalıdır. Genel performans değerlendirmesi, öğretimle bağlantılı olarak edinilen tüm yetkinlikleri ifade eder ve farklı öğrenme başarı kontrolü biçimlerini kullanır. Öğrenciler, öğrenme başarı kontrolleri bağlamında kullanılan doğrulama biçimlerine aşina olmalı ve bunları uygulamak için zamanında ve yeterli bir fırsata sahip olmalıdır.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Öğretmen, her sınav için ayrıntılı bir beklenti düzeyi belirler; bu düzey, genel notun yanı sıra içerik performansını (%40) ve sunum/dil performansını (%60) ayrı ayrı gösterir. Yeterlilik aşamasından itibaren sınavlar merkezi lise bitirme sınavı değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilir. Öğretmen, her sınavı ilgili ders grubu öğrencilerinin katılımıyla bu beklenti düzeyine göre tartışır.” (Schulentwicklung, 2013)

Abitur Sınavı: “Abitur sınavlarının yazılı ve sözlü kısmındaki gerekliliklerle ilgili olarak, gerçekleştirilen sınav performansının bağımsızlık derecesini şeffaf hale getirmesi gereken üç gereklilik alanı üstlenilmelidir.

- Gereksinim alanı I, öğrenilen bağlamda gerçeklerin ve bilginin yeniden üretilmesini, anlayışın güvencesini ve ayrıca uygulanan çalışma tekniklerinin ve prosedürlerinin uygulanmasını ve tanımlanmasını içerir.
- Gereksinim alanı II, önceden belirlenmiş bir bakış açısından bilinen gerçeklerin bağımsız olarak seçilmesini, düzenlenmesini, işlenmesi, açıklanmasını ve sunulmasını, egzersiz yoluyla bilinen bir bağlamda ve öğrenilenlerin karşılaştırılabilir yeni ilişkilere ve gerçeklere bağımsız olarak aktarılmasını ve uygulanmasını içerir.
- Gereksinim alanı III, bağımsız çözümlere, tasarımlara veya yorumlara, sonuçlara, genellemelere, gerekçelere ve değerlendirmelere ulaşmak amacıyla karmaşık sorunların işlenmesini içerir. Bunu yaparken, öğrenciler görevle başa çıkmak için bağımsız olarak uygun çalışma tekniklerini ve prosedürlerini seçerler, bunları yeni bir soruna uygular ve kendi yaklaşımları üzerinde düşünürler.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelere Göre Türkçe Ders Saatlerinin Belirlenmesi: “Devam eden yabancı dil Türkçesi, yeterlilik aşamasında üç saatlik bir temel ders ve beş saatlik bir ileri kurs olarak öğretilir. Hem üç saatlik temel kurs hem de beş saatlik ileri kurs, tüm genişlik boyunca konunun yukarıda belirtilen görev ve hedeflerini takip eder.” (Schulentwicklung, 2013)

Seviyelere Göre Türkçe Ders Saatlerinin Belirlenmesi: “Yeni bir yabancı dil olarak Türkçe; Türkçe konusu, öğrencilerin temel kültürlerarası yabancı dil yeterliliği edindiği dört saatlik bir derste lisede öğretilir.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğretme ve Öğrenme Materyalleri: “Bağlayıcı olarak tanıtılan öğretme ve öğrenme materyallerine genel bakış, gerekirse sınıf seviyeleri ile ilişkilendirilmiş (varsa veli katkı payı ile ilgili notlar) dramalardan, romanlardan, şiir antolojilerinden, gazetelerden, dergilerden, uzman kitaplardan çeşitli diğer metinler ve metin materyallerinin yanı sıra ilgili konular ve öğrenme düzenlemeleri ile ilgili bilimsel ve popüler bilim incelemeleri.

Haberler, televizyon tartışmaları, diziler ve uzun metrajlı filmler gibi güncel medya aracılı metinler.” (Schulentwicklung, 2013)

Verilen bilgilere göre, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitime göre değerlendirmeye alındığı ve bu değerlendirmenin dört beceri üzerinden yapıldığı görülmektedir. Lise kademesindeki öğrencilerin yeterliliklerinin değerlendirilmesi adına ise Abitur sınavları yazılı ve sözlü olarak değerlendirilmektedir. Türkçe eğitiminin seviyesine bağlı olarak Almanya’da verilen Türkçe ders saatleri değişkenlik göstermektedir. Derslerde kullanılan kaynaklar çeşitli olup, seviyeye uygun olarak materyal kullanımına dikkat edildiği belirtilmiştir.

Tablo 9’a bakıldığında Almanya’da verilen Türkçe eğitiminin kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar “İşlevsel İletişimsel Yeterlilik”, “Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik”, “Metin ve Medya Yetkinliği”, “Dil Öğrenme Yeterliliği” ve “Dil Farkındalığı” olmak üzere beş gruba ayrılmıştır.

Tablo 9. Almanya'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Almanya'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar
Almanya	İşlevsel İletişimsel Yeterlilik
	Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik
	Metin ve Medya Yetkinliği
	Dil Öğrenme Yeterliliği
	Dil Farkındalığı

İşlevsel İletişimsel Yeterlilik: “*Avrupa Ortak Referans Çerçevesi'ne (CEFR)* dayalı olarak dinleme/dinleme anlama, okuduğunu anlama, konuşma (konuşmalara/uyumlu konuşmaya katılma), yazma ve dil arabuluculuğunun alt yetkinliklerine ayrılmıştır. İletişimde, bu alt yetkinlikler, sunum nedenleriyle çekirdek müfredatta ayrı ayrı listelenseler bile, genellikle bütünleştirici bir şekilde devreye girer. Farklılaştırılmış dil eylemi, dilsel araçlara sahip olmayı gerektirir. İletişimsel stratejilerin uygulanmasının yanı sıra kelime bilgisi, dilbilgisi, telaffuz ve yazım bilgisi. Dilsel araçların tüm yetkinlik alanlarında temel bir işlevi vardır, başarılı iletişim ön plandadır.” (Schulentwicklung, 2013)

Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik: "Yabancı dil becerileri, dilin kullanıldığı bağlamlarda anlama ve uygulama yeteneğine odaklanır. Öğrenciler, yabancı dilde ve yabancı kültürlü metinlerde bulunan bilgileri, anlam sunumlarını ve eylem çağrılarını anlamaya çalışırken kendi kültürel ve toplumsal arka planlarıyla ilişkilendirirler. Bu bağlamda 'metin' kavramı, öğrencilerin alım, üretim veya değişimini yaptıkları tüm sözlü, yazılı ve görsel ürünleri kapsar. Bu süreçte öğrenciler, empati geliştirme, kültürel özelliklere karşı eleştirel mesafe alma, sağlam bir kişisel değerlendirme yapma ve kendi iletişimsel davranışlarını duruma uygun ve hedef kitleye uygun bir şekilde yönetme yeteneği kazanırlar. Kültürlerarası anlayış ve uygulayış süreci, bilgi, tutumlar ve farkındalığın birlikte çalışmasına dayanır. Öğrenciler, sosyokültürel yönelim bilgisi ve dilin kültürel etkisini anlama gibi çeşitli bilgi bileşenlerini kullanarak anlama ve hareket etme yeteneklerini geliştirirler. Başarılı kültürler arası iletişim için öğrencilerin uygun kültürler arası tutum ve farkındalığa sahip olmaları gereklidir. Bu, diğerlerine saygılı olma, onlarla eleştirel olarak tartışma yapma, kendi anlama ve hareketlerini sorgulama, başka

kültürel özellikleri kabul etme ve iletişimsel anlaşmazlıklarda bunları yansıtmaya gibi becerileri içerir." (Schulentwicklung, 2013)

Metin ve Medya Yetkinliği: "Öğrencilerin metinleri bağımsız, hedef odaklı ve tarihsel ve sosyal boyutlarında anlama ve yorumlama ve bir yorumu haklı çıkarma becerisini içerir. Bu aynı zamanda metin yazarlığının koşulları ve teknikleri hakkında edindikleri bilgileri kendi metin üretimleri için kullanma yeteneklerini de içerir. Genişletilmiş metin terimi bu bağlamda da geçerlidir." (Schulentwicklung, 2013)

Dil Öğrenme Yeterliliği: "Kişinin kendi dil öğrenimini bağımsız olarak analiz etme ve bilinçli ve kendi sorumluluğunda tasarlama yeteneğini ve istekliliğini içerir. Dil öğrenme yeterliliği, dil ile ilgili öğrenme yöntemlerine sahip olmaya ve öğrencilerin diğer dillerle ilgilenmede bireysel dil edinme süreçlerinde de deneyimledikleri türetilmiş, somut stratejilere hâkim olmalarına yansır." (Schulentwicklung, 2013)

Dil Farkındalığı: "Sosyo-kültürel, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlarında dilin ve dilsel olarak aracılı iletişimin yapısına ve kullanımına karşı bir duyarlılığı içerir. Bir dilin ifade araçlarını değişken ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlar. Dil üzerine yansımaya ve iletişim durumlarının dilsel olarak hassas tasarımına odaklanmıştır. Dil farkındalığının gelişimi, bireysel çok dillilik profilinin geliştirilmesini destekler." (Schulentwicklung, 2013)

Belirtilen kazanımlara bakıldığında, Almanya'da Türkçe eğitim kazanımlarını, "İşlevsel iletişimsel yeterlilik", "Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik", "Metin ve medya yetkinliği", "Dil öğrenme yeterliliği", "Dil farkındalığı" olmak üzere 5 ana başlık altında topladığı görülmektedir. Bu ana başlıklar altında alt başlıklarda bulunmaktadır. Genel itibarıyla kazanımlar dört temel beceri üzerinden çeşitlendirilerek oluşturulmuştur. Daha öncede belirtildiği üzere müfredatlar seviyelere göre değişiklik gösterdiğinden, Tablo 9'da bulunan yetkinlikler tüm seviyelerde ortak olarak belirlenmiştir.

Almanya'da verilen Türkçe eğitiminin kazanımlarından hareketle Tablo 10'da Almaya'da Türkçe eğitiminin amaçları verilmiştir. Amaçlar "Bireysel Çokdillilik", "Mesleki ve Kişisel Yaşamda Avantaj", "Dili İşleyişi Hakkında Bilgi Sahibi Olma", "Diğer Dilleri Öğrenmede Yardımcı Olma" ve "Öğrencilerin Belirli Bir Seviyeye Ulaşması" olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 10. Almanya'daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	Almanya'daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları
Almanya	Bireysel Çokdillilik Mesleki ve Kişisel Yaşamda Avantaj Dilin İşleyişi Hakkında bilgi Sahibi Olma Diğer Dilleri Öğrenmede Yardımcı Olma Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması

Bireysel Çok Dillilik: “Bireysel çok dillilik amacıyla yabancı dil öğrenimi, Avrupa'nın siyasi, kültürel ve ekonomik gelişimi ve küreselleşme açısından giderek daha önemli hale gelmektedir. Lisenin yabancı dil öğretimi, özel ve meslek hayatında uygun ve başarılı bir eylem için önemli bir ön koşul olan dilsel-iletişimsel ve kültürlerarası becerileri öğretir.” (Schulentwicklung, 2013)

Bireysel Çok Dillilik: “Avrupa Birliği'nin hedeflerine yönelik bütüncül dil eğitimi kavramı çerçevesinde, "doğal çok dilliğin değerlendirilmesi" anlayışıyla, aile dilleri ve köken dilleri daha önce olduğundan daha fazla yabancı dil olarak tanınmaktadır. Mevcut temel öğretim müfredatı ile Türkçe modern bir yabancı dil olarak sunulmakta ve bu şekilde ana dili konuşanlara ve ana dili Türkçe olmayanlar için de açıktır.” (Schulentwicklung, 2013)

Bireysel Çok Dillilik: “Avrupa'nın siyasi, kültürel ve ekonomik gelişimi, uluslararası iş birliği ve küresel rekabet bağlamında modern yabancı dil öğretiminin yanı sıra çok dilliliğe yönelik eğitime yönelik talepleri artırmaktadır. Göçmen kökenli çocukların oranının giderek arttığı bir eğitim sisteminde dilin ve çok dilliliğin desteklenmesi giderek daha önemli hale geliyor. Bu özellikle yabancı dil olarak Türkçe için geçerlidir.” (Schulentwicklung, 2013)

Mesleki ve Kişisel Yaşamda Avantaj: “Temel eğitim okullarında Türkçe öğretiminin temel amacı; kültürlerarası hareket yeteneği, iletişimsel ve metodolojik becerilerin yanı sıra dilsel kaynakların mevcudiyeti ve dil farkındalığı alanlarıyla etkileşim halinde geliştirilmiştir.

Yetkinliğin sistematik gelişimi ve farklı bireysel yeterliliklerin ağ oluşturma, gerçekçi, uygulamaya yönelik görevlerin ele alınmasıyla gerçekleşir. Bu, öğrencileri hayatın farklı özel ve profesyonel alanlarının taleplerine hazırlar. Mesleki gerçekliğin gerektirdiği gibi, aile dili Türkçe olan öğrencilere, Türkçeyi standart dil olarak edinme fırsatı verilmektedir. “ (Schulentwicklung, 2013)

Dilin İşleyişi Hakkında Bilgi Sahibi Olma: “Bir konuşma dili olarak Türkçe, Avrupa'nın birçok bölgesinde günlük yaşamın bir parçasıdır. Almancadan ve başka türlü olağan yabancı dil teklifinden önemli ölçüde farklı olan dil yapılarına dayanan aglütinasyon bir dildir. Türkçe'nin yapısının ve kullanımının yansıtıcı bir şekilde ele alınması yoluyla öğrenciler Almanca'nın veya diğer Hint-Avrupa dillerinin aksine ve karşılaştırıldığında dilin işleyişi hakkında derinlemesine bilgi edinebilirler.” (Schulentwicklung, 2013)

Diğer Dilleri Öğrenmede Yardımcı Olma: “Edebi-estetik boyutu ele alarak, öğrencilerin Türkçe dili, dil öğrenimi ve dil kullanımı konusundaki istekleri de aktarılacak ve okul dışında ve okul süresinin ötesinde yeni dil deneyimleriyle yüzleşme motivasyonları da artırılacaktır. Böylece Türkçe dersleri bireysel çok dillilik profillerinin geliştirilmesinde onları desteklemektedir. Bu aynı zamanda ortaokul 1’de zaten başlatıldığı gibi dil öğrenme yeterliliğine (*dil öğrenim bilinci*) özel dikkat gösterilerek yapılır. Beceri, beceri ve bilginin yanı sıra öğrencilerin (yabancı) dillerle uğraşırken edindikleri tutum ve tutumlar, diğer dilleri öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması: “Devam eden bir yabancı dil olarak Türkçe; öğrenciler kendilerini yeterlilik aşamasının gerekliliklerine hazırlayan çeşitli öğrenme fırsatlarıyla karşılaşır. Giriş aşamasının sonunda öğrenciler Avrupa Dil Portföyü (GeR) B1+ seviyesine ulaşırlar.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması: “Devam eden bir yabancı dil olarak Türkçe; yeterlilik aşamasının sonunda öğrenciler GeR'in B2 seviyesine ulaşırlar.” (Schulentwicklung, 2013)

Öğrencilerin Belli Bir Seviyeye Ulaşması: Yeni bir yabancı dil olarak Türkçe; Türkçe konusu, öğrencilerin temel kültürlerarası yabancı dil yeterliliği edindiği dört saatlik bir derste lisede öğretilir. Yeterlilik aşamasının sonunda öğrenciler Avrupa Dil Portföyü (GeR) B1 düzeyine B2 becerileri de içerecek şekilde ulaşırlar. (Schulentwicklung, 2013)

Tablo 10’da Almanya’da bulunan Türk göçmen çocuklarına yönelik Türkçe öğretimi amaçlarına bakıldığında Türkçe derslerinin çok dilliği desteklemek amacıyla yabancı dil kapsamında yalnızca ana dili Türkçe olan Türk göçmen çocuklarına değil aynı zamanda ana dili Türkçe olmayan öğrencilere de verildiği görülmektedir. Dersin “Devam eden bir yabancı olarak Türkçe” ve “Yeni bir yabancı dil olarak Türkçe” adı altında öğrencilere sunulurken, öğrencilerin Türkçede belli bir seviyeye gelmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkçe dersi alan öğrencilerin dilin işleyişi hakkında edindiği bilgiler sayesinde başka dilleri de öğrenmeleri ve öğrencilerin mesleki ve kişisel yaşamlarında Türkçeyi bir avantaj olarak kullanmaları hedeflenmiştir.

4.3 İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

İsviçre Zürih kantonu bir çerçeve program yayınlamıştır. Programın detayları Tablo 11’de verilmiştir ve şu şekildedir:

Tablo 11. İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
İsviçre(Zürih kantonu)	Ana dil ve Kültür Dersi (HSK) HSK Kapsamında Çerçeve Plan Oluşturulması

Ana dil ve Kültür Dersleri: “Almanca ana dili olarak olmayan çocuklar ve ergenler anaokulundan itibaren ana dil ve kültür (HSK) alanında ek derslere katılabilirler. HSK, büyükelçilikler, konsolosluklar veya dernekler tarafından sunulmaktadır. Eğitim Müdürlüğü tanımayı düzenler ve teklifi koordine eder.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Ana dil ve Kültür Dersleri: “Zürih kantonu her üç çocuktan birinin ili dilli olarak yetiştiği gerçeğini göz önünde bulundurmaktadır (2008 itibariyle eğilimin artması ile). Günümüzde HSK dersleri, çocuğun ilk dili veya evde konuşulan dilin, ders diline uygun olması şartıyla, milliyetlere bakılmaksızın hemen hemen her çocuğa açıktır. (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

HSK Kapsamında Çerçeve Plan Oluşturulması: “Zürih kantonunda HSK dersleri 2005’te İlköğretim Yönetmeliği ve 2006’da I Yasası ile yeni yasal dayanaklar edildi. Mevcut çerçeve plan gözden geçirilerek, anaokulu dahil edilip, değişiklikler hesaba katılmıştır. Aynı zamanda bu değişiklikler, HSK öğretmenleri ve diğer uzman kişilerle iş birliği içerisinde yapılan daha geniş içerik ve dil gelişimlerini kapsar. Bu yeni sürüm tanınan tüm HSK kurs yetkilileri tarafından onaylanmıştır. 28 Şubat 2011’de Eğitim Şûrası tarafından kabul edilmiştir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

HSK Kapsamında Çerçeve Plan Oluşturulması: “Kanton Zürich Eğitim Müdürlüğü HSK yetkililerine ve diğer uzman kişilere, dersleri için bir çerçeve plan ile katkı sağlamaya çalışmaktadır. Amaç, sunulan tüm müfredat programlarını standartlaştırmak ve Zürich İlköğretim Okulu müfredat programına uydurmaktır. Çerçeve plan, Zürich Talim ve Terbiye temsilcileri ile HSK yetkilileri arasında fikir birliği sağlar. Çerçeve Plan, 3 Aralık 2002’de Eğitim Şûrasınca onaylandı ve ertesi yıl yayımlandı. Hemen diğer kantonların da dikkatini çekti ve kullanılmaya başlandı.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

HSK Kapsamında Çerçeve Plan Oluşturulması: “Asıl HSK çerçeve planı Zürich İlköğretim Okulları müfredatına dayanmaktadır. Bölüm 3 anahtar fikirleri, bölüm 4 öğretici ilkeleri tanımlar. Bölüm 5 ve 6 her iki ders alanı “Dil” ve “İnsan ve Çevre” konularına yer vermektedir. Önce bu alanın önemini anlatır ve on bir yıllık zorunlu eğitimin sonunda ulaşılması gereken hedefleri tanımlar. Düzeyler ve sınıfa özgü genel amaçlar bu müfredata dahil değildir. Bunun formüle edilmesi her bir kurs yetkilisine veya ilgili öğretmene bırakılmıştır. Bu nedenle, bölüm 7’de her seviye için genel hususlar sınırlıdır ve uygun ders konularına genel bakış açısı sağlar. (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Verilen bilgilere bakıldığında, İsviçre’de “Ana dil ve Kültür Dersi (HSK) kapsamında Türk göçmen çocuklarına Türkçe dersi verildiği görülmektedir. HSK derslerine katılacak öğrencilerin ilk dilinin veya aile içinde konuşulan dilin, HSK dersleri kapsamında verilecek olan dersin dili ile uyuşması beklenmektedir. Yine HSK dersleri kapsamında bir çerçeve plan oluşturulmuştur. Bu çerçeve plan doğrultusunda amaç dersler için hazırlanan müfredatların tüm kantonlarda standart bir hale getirerek, Zürich İlköğretim Okulu müfredatına uyum sağlamasıdır.

İsviçre’de belirtilen eğitim programlarının işleyişinin verimli bir şekilde devam edilebilmesi adına bazı önemler alınmıştır. Bu önlemler Tablo 12’de “HSK Öğretmenlerinden Belirli

Şartların Beklenmesi”, “HSK Öğretmenlerinin Zorunlu Eğitime Katılması”, “HSK Dersi Veren Kurumların Denetimi” ve “Öğretmenin Tarafsızlığı” başlıkları altında detaylandırılmıştır.

Tablo 12. İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
İsviçre (Zürih Kantonu)	HSK Öğretmenlerinden Belirli Şartların Beklenmesi HSK Öğretmenlerinin Zorunlu Eğitime Katılması HSK Dersi Veren Kurumların Denetimi Öğretimin Tarafsızlığı

HSK Öğretmenlerinden Belirli Şartların Beklenmesi: “Öğretmenlerin seçimi ve görevlendirilmesi kursu veren kurumların sorumluluğundadır.

Kursu veren kurumlar, kantonda yeni görevlendirilen öğretmenlerde aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir;

- Yeterli öğretmenlik eğitimi almış olma (öğretmenlik diplomasına, eş değerli pedagojik formasyona ya da hizmet içi eğitime ve deneyime sahip olma),
- Yeteri derecede Almanca bilme (Avrupa Dil Portfolyosunun geçerli saydığı B1 seviyesindeki dil belgesini ibraz etme),
- Eğitim Müdürlüğünün (İlköğretim Dairesi) düzenlediği bilgilendirme toplantılarına katılma,
- Zürich Eğitim Müdürlüğünün, Eğitim Yüksek Okulu arasındaki anlaşmayla sunulan Zürich Eğitim Sistemi’ni tanıma kurslarına katılma gibi mesleki yeterlilik şartlarını yerine getirme.

Eğer bir öğretmen yukarıdaki şartları yerine getirmezse Eğitim Müdürlüğü, kurs yetkilisine bu durumun düzeltilmesi için dilekçe yazar. Eğitim Müdürlüğü bu durumda olan görevli

öğretmenin; Zürih Kantonu içindeki İlköğretim Okullarındaki HSK derslerini yürütmek için verilen oturma ve çalışma iznini iptal ettirmesi söz konusu olabilir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

HSK Öğretmenlerinin Zorunlu Eğitime Katılması: “Tüm yeni öğretmenler, ilkokul ofisinin zorunlu bilgilendirme etkinliğine ve Zürih Eğitim Üniversitesi'ndeki Zürih okul sistemine zorunlu giriş modülüne katılırlar. Bu modül altı gün sürer, üç aya yayılır. Her iki ileri eğitim kursu da HSK öğretmenleri için ücretsizdir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

HSK Dersi Veren Kurumların Denetimi: “HSK dersleri, personel ve eğitim bakımından kurs veren kurumların denetimi altındadır. Öğretim yönetmeliğinde düzenlenmiş noktalar, yerel ve kanton okul yetkililerinin kontrolünde olup, okul denetiminin kontrolü altındadır. Derse katılanları kontrol etmek ve kursa devamlılığı sağlamak için her türlü tedbiri almak kursu veren kurumların görevidir. Onlar, yerel okul yetkililerinden katılımcıların ve derslerin denetlenmesini isteyebilirler. HSK derslerine katılım amacıyla, çocukları derslerinden muaf tutan ilköğretim okulu öğretmenlerinin de dersi izleme hakkı vardır. Ortaya çıkabilecek olumsuz gelişmeler, doğrudan öğretmene başvurularak çözülemezse, bunu yerel okul yetkilileri ve kursu veren kurumların arasında konuşma takip eder. Uyarılara rağmen çözümlenemeyen sorunlarda Eğitim Müdürlüğü ilgili kursu veren kurumun sözleşmesini ve HSK derslerinin okul içinde yürütülmesi haklarını iptal eder.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Öğretimin Tarafsızlığı: “HSK dersleri siyasi ve dini açıdan tarafsızdır. Çoğulcu bir dünya görüşünü izler ve her türlü siyasi ve milliyetçi tesirlerden feragat eder. Dersler, tarihi olayların farklı yorumlarını ele alır (müfredat 21'deki “Mekanlar, Zamanlar, Toplumlar Üzerine Öğretici Bilgiler” bölümü). Tarihi olgular incelenebilir. Ancak, olguların yorumlanması bakış açılarına, konumlara ve ilgi alanlarına bağlıdır. HSK dersleri din ile ilgiliyse, amacı belirli bir inanca bağlılık veya dini eylemlerin yerine getirilmesi değil, din bilgisidir. Dersler, dinlere ve dünya görüşlerine karşı ön yargısız, açık bir tutumu ve ayrımcı olmayan bir yaklaşımı teşvik eder. (Müfredat 21'deki “Ahlak, Dinler ve Toplum Hakkında Didaktik Bilgiler” bölümü).” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Tablo 12'de görüldüğü üzere İsviçre, kantonlarda uygulanan Ana dil ve Kültür (HSK) derslerinin işleyişini koruyabilmek ve geliştirebilmek adına program çerçevesinde bazı uygulamalara yer vermiştir. HSK kapsamında ders verecek öğretmenlerden dil yetkinliklerini ve öğretmenlik eğitimlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını belgelemeleri beklenmektedir. Yine öğretmenlerin HSK derslerini vermeden önce program hakkındaki toplantı ve eğitimlere

katılımları zorunlu tutulmuştur. HSK derslerinin denetimi, kurs veren kuruma bırakılmıştır. Ancak çözülemeyen bir durumda konu yerel yöneticilere taşınabilmektedir. HSK programının işleyişine yönelik alınan bir diğer önlem de derslerde siyasi ve dini tarafsızlığa dikkat etmesidir. Her ne kadar tarihi ve dini konular müfredatta yer alsın da yorumlanması bireylerin görüşlerine bırakılmış ve ön yargıdan uzaktır.

Tablo 13'e bakıldığında ise İsviçre'de uygulanan eğitim programlarının yanı sıra, İsviçre'de dil eğitime yönelik uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Uygulamalar "Yetkinliğe Dayalı Değerlendirme", "Döngülere Göre Derslerin Verilmesi", "Sınıflara Göre Ders Saatlerinin Oluşturulması" ve "Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması" başlıklarında verilmiştir.

Tablo 13. İsviçre'nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları

Ülke	İsviçre'nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları
İsviçre(Zürih Kantonu)	Yetkinliğe Dayalı Değerlendirme Döngülere Göre Derslerin Verilmesi Sınıflara Göre Ders Saatleri Oluşturulması Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması

Yetkinliğe Dayalı Değerlendirme: "Yetkinliğe dayalı öğretimde, yetkinlik hedeflerinin ulaşılabilirliği ile ilgili bir geri bildirim kültürü vardır. Yapıcı geri bildirim, öğretim kalitesinin temel bir özelliğidir, öğrenmeyi ve yetkinlik kazanımını destekler. Öğrenciler geliştirici (sürece eşlik eden; bir sonraki fırsatta neyin geliştirebileceğine dair destek odaklı ipuçları), özetleyici (süreç kapanışı, dengeleme) ve ayrıca tahmini (geleceğe dönük; bir sonraki öğrenme aşamasında veya okul düzeyinde başarılı daim öğrenim için ön koşulların karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesi) değerlendirilir." (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Yetkinliğe Dayalı Değerlendirme: "2. sınıftan itibaren öğrenciler, HSK derslerindeki başarıları ve ilerlemeleri için bir not alırlar. Tanınan HSK kurslarının HSK öğretmenleri, bu notu her dönem sonunda her çocuk için bir karneye geçirir. İlgili normal sınıf öğretmeni, notu Zürich İlköğretim Okulu karnesine geçirir. Anaokulunda ve 1. sınıfta çocuklara not verilmez. Bununla

birlikte, HSK öğretmenleri, bir veli görüşmesinde ebeveynlere çocuklarının öğrenme ilerlemesi hakkında geri bildirimde bulunurlar” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Yetkinliğe Dayalı Değerlendirme: “Not, bir çocuğun veya bir gencin sınıftaki genel performansını değerlendirir. Sadece *resmî* sınavlardaki performansını göstermez, aynı zamanda HSK öğretmenin dersteki profesyonel performans gözlemlerini de içerir (örneğin; sözlü ifadeler, öğrenme sürecinin gözlemleri vb.). Bu yüzden, bireysel sınavların aritmetik ortalamasının bir sonucu değildir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Döngülere Göre Derslerin Verilmesi: “Döngü 1: Dersler büyük ölçüde çocukların gelişimine yöneliktir ve özellikle başlangıçta disiplinler arası bir şekilde düzenlenir ve tasarlanır. Oyun büyük öneme sahiptir. Bu yönelimi hesaba katmak için Müfredat 21, çocuğun 1. döngüdeki gelişimi ve öğrenmesinin nasıl ilişkilendirileceğine dair gelişim odaklı dokuz yaklaşım gösterir. Anaokulundaki çocuklar, bağımsız olarak veya taklit yolu ile duyuşal deneyimler ve davranışlar yolu ile öğrenirler. Olguları her zaman bağlam içinde öğrenirler. Ek olarak veya tesadüfen öğrendiklerini öğretmenin desteğıyle kavramlarla ifade eder ve açık bilgiye dönüştürürler. Örneğın bir basamaktan atlayarak sadece merdiven kavramını değıl, atlama tekniğini ve korku veya başarı duygularını da öğrenir. Buna bağılı olarak dersler, çocukların günlük deneyimlerine dayalıdır ve kendi davranış ve tecrübeleri için durumlar yaratırlar. Dersler, öğrencilerin resimleri ve sunumları kelimelere ve cümlelere dönüştürmeyi öğrenmelerine yardımcı olan yaşantılar sunar. Kelime dağarcığının desteklenmesi ile – çocukların *yaşam ortamına* ek olarak – mekânsal yönelime (daha fazla, daha az, aynı çok vb.) dikkate alınır. Dersler, çocukları oyun yolu ile resimli kitapların ve metinlerin dünyasına alıştıırır. Çocuklar, günlük yaşamlarındaki sembollerin, işaretlerin ve piktogramların bir anlamı olduğunu öğrenirler. Çocuklar, yazılanları ve yazının işlevlerini tanır. Farklı yazı materyallerini hedefli ve kontrollü bir şekilde kullanma alıştıırmaları yaparlar. Bireysel şartlarına bağılı olarak, okumaya ve yazmaya başlarlar.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2023)

Döngülere Göre Derslerin Verilmesi: “Döngü 1: Birinci ve ikinci sınıftaki çocuklar için ailede, *köken ülkelerde* ve İsviçre’de günlük ve kişisel deneyimler başlangıç noktasıdır. Aileye bağılılık ve değerlerine yönelim bu yaşlarda henüz güçlüdür. Derslerde tüm dil alanları teşvik edilir: Dinleme ve Konuşma, Okuma ve Yazma, Diller üzerine odaklanma, Edebiyat üzerine odaklanma. Özellikle oyunla öğrenme biçimleri, fakat kısmen sistematik ve hedefe yönelik eğitim de kullanılır. Okuma ve yazmaya giriş, Almanca okuryazarlığı içerir. HSK öğretmeni ve normal sınıf öğretmeni arasında koordineli bir yöntem şiddetle tavsiye edilir. Eğer mantıklı ise,

HSK öğretmeni yanlış anlaşılması önlemek için, Alman alfabesi ile karşılaştırmalar yapar.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2023)

Döngülere Göre Derslerin Verilmesi: “Döngü 2: Çocuklar için akran grubu çok önemlidir. Temas kurdukları farklı yaşam tarzları ve yaşam ortamları için doğal bir ilgi geliştirirler. Çevreleriyle (aile, okul) genellikle olumlu bir ilişkiler vardır ve bunu neredeyse hiç sorgulamazlar. Genellikle kendi kültürlerine ve başka kültürlerle karşı ön yargısız, açık, doğaldırlar ve köken ülkelerindeki aileleri ile olan ilişkilerle ve bağlarla ilgilenirler. Derslerde, tüm dil alanları – Dinleme ve Konuşma, Okuma ve Yazma, Diller üzerine odaklanma ve Edebiyat üzerine odaklanma – teşvik edilir. Zorlu, karmaşık dil kayıtlarında yetkinliklerin genişletilmesine özellikle dikkat edilir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Döngülere Göre Derslerin Verilmesi: “Döngü 3: Gençler kendi değerleri ve çevre değerleri ile giderek daha eleştirel bir şekilde ilgilenirler. Bunun sonucunda, duruma göre genel değer ve normlardan uzaklaşırlar veya onları idealize ederler. HSK derslerinin anlamını da sıklıkla sorgularlar. HSK öğretmeni bu dönüşüm durumunu anlar, ikna olur ve sınıfa değişik yaşam modellerini, eleştirel olarak getirir. Bu sayede, gençlerin kendilerini yönlendirmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine ve kendi yollarını bulmalarına yardımcı olur. Özellikle gençlerin çeşitli deneyimleri, toplumsal değerleri ve aidiyetleri, hayatlarına entegre etmelerine destek olur. Dersler, gençlerin bireysel yetenek ve bilgilerini dikkate alır. Öğrenciler, yalnızca HSK derslerinde değil, aynı zamanda ilköğretim okulundaki ve okul dışındaki derslerde de kendi özel *kültürler arası* ve *kültürel* bilgilerine katkıda bulunmaya teşvik edilir. Sözlü ve yazılı iletişim, dil konuları ve medya eğitimi derslerde büyük bir taşımaktadır. Gençler, edindikleri yeterlilikleri farklı dillerde (*ana dil*, Almanca, Fransızca, İngilizce) kullanma, benzetmeler yapma ve bilgilerini ilişkilendirme fırsatına sahip olurlar. Böylelikle dil ve davranış yeterliliklerini genişletebilirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2023)

Sınıflara Göre Ders Saatleri Oluşturulması: “Öğrenciler, anaokuluna ve ilkokul birinci sınıfa başladıkları zaman haftada en fazla iki ders, bundan sonraki sınıflarda ise haftada en fazla dört ders saati olarak düzenlenen bu kurslara katılırlar. HSK dersi, eğer mümkünse okul ders saatleri (8-12, 13:30-17) içinde yapılır. Bu dersler, okul ders saatleri içinde ise en fazla iki ders olabilir. Bu durumdaki çocuk, katılması zorunlu olmayan derslerden muaf tutulur.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Eğitim Yeri İçin Destek Sağlanması: “Kurs yetkilileri, mart ayı sonuna kadar yerel eğitim birimlerine bir sonraki öğretim yılı içinde kullanılacak sınıf için gerekli olan ders saatlerini bildirmelidir. Tespit edilen ders saatleri, kurs yetkilileri ve yerel eğitim birimleri arasında yapılan sözleşmeyle belirlenir. HSK dersleri, mümkün olduğu sürece çocukların ikamet ettiği yere en yakın olan resmî İlköğretim Okulu sınıflarında yapılır. Belediyelerdeki okul birimi olanakları doğrultusunda uygun dersliği ücretsiz sağlar. HSK öğretmeni okul kurallarına uyulmasına dikkat etmelidir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich,2011)

Belirtilen bilgiler değerlendirildiğinde HSK dersleri kapsamında alınan dersin değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir. Şu belirtilmelidir ki, yapılan notlandırmalar yalnızca sınav değerlendirmelerini değil, aynı zamanda HSK öğretmenin ders esnasındaki bireysel değerlendirmelerini de içermektedir. Dersler Döngü 1-2 ve olmak üzere toplam üç basamaktan oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ve ilgileri baz alınarak hedef kazanımların elde edilmesi için ders işleyişi döngülere göre farklılık gösterebilmektedir. HSK ders saatleri öğrencilerin sınıfına, okul içi veya dışı saatlerde programlanmasına bağlı olarak 2 ile 4 saat arasında farklılık göstermektedir. HSK dersleri planlandıktan sonra, gerekli kurumlara müracaat edilerek, uygun derslikler program kapsamında ücretsiz olarak kullanılabilir.

Tablo 14’e bakıldığında ise İsviçre’de verilen Türkçe derslerinin kazanımlarının detaylandırılmış hali ile verildiği görülmektedir. Kazanımlar “ Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma”, “Yazma”, “Dil(ler) Üzerine Odaklanma” ve “ Edebiyat Üzerine Odaklanma” olarak verilmiştir.

Tablo 14. İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	İsviçre’de Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar
İsviçre(Zürich Kantonu)	Dinleme Konuşma Okuma Yazma Dil(ler) Üzerine Odaklanma Edebiyat Üzerine Odaklanma

Dinleme: “Öğrenciler önemli bilgileri dinleme materyallerinden öğrenebilirler.

- Öğrenciler konuşmaları takip edebilir ve dikkatlerini gösterebilirler.
- Öğrenciler konuşulan bilgileri alabilirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Konuşma: “Öğrenciler konuşma motor becerilerini sesletim ve ses kontrolünü uygun şekilde kullanabilirler. Uygun derecede akıcı konuşmak için verimli kelime dağarcığını ve cümle kalıpların ana dillerinin standart çeşitlerinde de giderek etkinleştirebilirler.

- Öğrenciler aktif bir diyaloga katılabilirler bir diyalog başlatabilirler.
- Öğrenciler monolog durumlarında (örneğin sunum yapma, şiir okuma vb.) kendilerini uygun ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilirler.
- Öğrenciler, konuşma sunum ve tartışma davranışları üzere düşünebilirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Okuma: “Öğrenciler ana dillerinde temel okuma becerilerine sahiptir.

- Öğrenciler, yaşlarına uygun ve kendi gereksinimlerini karşılayan olgusal metinlerden önemli bilgiler çıkarabilirler.
- Öğrenciler, yaşlarına uygun ve kendi gereksinimlerini karşılayan edebi metinleri okuyabilir, tartışabilir ve okuma stratejilerini geliştirebilir.
- Öğrenciler, okuma davranışları ve okuma bilgileri üzerine düşünebilirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Yazma: “Öğrenciler kendi ana dillerinde yaşlarına ve gereksinimlerine uygun bir biçimde yazılı olarak kendilerini ifade edebilirler. Buna standart çeşitte artan yetenekler de dahildir. Örneğin cümle kalıplarında geniş bir repertuar ve yeterli bir kelime dağarcığına sahiptir.

- Öğrenciler, çeşitli metin kalıplarına belirler ve onları yapı, içerik, dil ve biçim açısından yazma amaçlarına uygun olarak metin üretiminde kullanabilirler.
- Öğrenciler, -yaşlarına uygun bilgi yönerge ve kalıplara dayalı olarak- metinlerini anlamlı ve anlaşılır olarak oluşturabilirler.
- Öğrenciler, metinlerini -gereksinimlerine ve yaşlarına göre- biçimsel olarak mümkün olduğunca doğru olan standart dilde oluşturabilirler.
- Öğrenciler, kendi yazma süreçleri yazma ürünleri üzerine düşünebilir ve onların kalitelerini değerlendirebilir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Dil(ler) Üzerine Odaklanma: “Öğrenciler uygun sorular ve görevler sayesinde ana dilleri hakkında düşünebilirler (Örneğin dil bilgisi cinsiyetlere, çoğul ve zaman kitlenin oluşumu lehçeler, tarih vb.). Almanca ve muhtemelen okulda öğretilen veya konuşulan diğer dillerle yapılan karşılaştırmalar kendi ana dilinin (dil farkındalığı) özelliklerini anlamaya ve tanımaya yardımcı olur.

- Öğrenciler dilin kullanımını ve etkisini inceleyebilirler.
- Öğrenciler, okul yılları boyunca oluşturan, üzerinde çalışılan imla ve dilbilgisi bilgilerine sahiptirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Edebiyat Üzerine Odaklanma: “Öğrenciler, kendi kültürlerinden yaşlarına uygun, edebi metinleri (tekerlemeler, şarkı sözleri, nesir, şiirler, halk hikayeleri vb.) bilirler.

- Öğrenciler, bu metinler ve anladıkları hakkında sohbet edebilirler.
- Öğrenciler, kendi köken ülkelerinin edebiyatları hakkında (tarihi, önemli şahsiyetleri vb.) bilgi sahibi olabilirler.

- Öğrenciler, farklı dil ve kültürlerden gelen konu olarak birbirine yakın metinler arasında karşılaştırmalar yapabilirler.
- Öğrenciler, edebi metinlerin içerik, biçim ve dil açısından estetik bir etki yaratmak için bilinçli olarak tasarlandığını deneyimler, fark eder ve yansıtırlar. Türlerin ve edebi sınıflandırmaların başlıca özelliklerini bilirler” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Verilen kazanımlar değerlendirildiğinde HSK derslerinde, dört beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanı sıra, dillerin üzerine odaklanma ve edebiyat üzerine odaklanma olmak üzere iki farklı kazanım olduğu da görülmektedir. Dört beceriden farklı olan bu kazanımlar, amaçları bakımından öğrencileri dil bilgisi, imla kuralları, Türk Tarihi, Türk Edebiyatı gibi açılardan da geliştirmeyi hedeflemektedir. Bundan hareketle söylenebilir ki. HSK dersleri kapsamında ele alınacak olan müfredatta öğrencilerin Türk Kültürü açısından da bilgilendirilmesi hedeflenmiştir.

İsviçre’de Türkçe eğitiminin amaçları, kazanımlardan hareketle Tablo 15’de belirtilmektedir. İsviçre’de Türkçe eğitiminin amaçları arasında “Çokdillilik ve Kültürlerarası Yeterlilik”, “Ana dilindeki Yetkinliklerin Gelişmesi”, “Kimlik Kavramı ile Başa Çıkılması” ve “Uyumu Desteklemesi” yer almaktadır.

Tablo 15. İsviçre’deki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	İsviçre’deki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitiminin Amaçları
İsviçre(Zürih Kantonu)	Çokdillilik ve Kültürlerarası Yeterlilik Ana dilindeki Yetkinliklerin Gelişmesi Kimlik Kavramı ile Başa Çıkılması Uyumu Desteklemesi

Çok dillilik ve Kültürlerarası Yeterlilik: “Çok dilliliğin ve kültürlerarası yeterliliğin teşviki, okulun başlıca görevleri arasındadır. Bu hedef, ilköğretimin sunduğu olanaklardan yararlanan Ana dil ve Kültür (HSK) dersinde de izlenir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Çok dillilik ve Kùltùrlerarası Yeterlilik: “Dersler, iki veya çok dilliliğın öğrencilerin kullanabileceğı ek potansiyel oluşturduğı bilincini güçlendirir. Sosyal bir fayda olarak anlaşılan çok dilliliğe önem verir.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Çok dillilik ve Kùltùrlerarası Yeterlilik: “Dersler, öğrencileri çatışmayla başa çıkma becerileri kùltürler arası yetkinlikler ve yargılama becerileri konusunda destekler. Diğer insanlara karşı açık, ayrımcı olmayan ve saygılı bir tutma teşvik eder.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Ana dilindeki Yetkinliklerin Gelişmesi: “Bu derste iki ve çok dilli çocuklar ve gençler ana dilindeki yetkinliklerini geliştirirler. Ayrıca mevcut içinde yaşadıkları kùltürler ve geldikleri kendi kùltürleri hakkında bilgi edinirler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Kimlik Kavramı ile Başa Çıkılması: “Dersler, çocukları ve gençleri farklı ayetlerinden kùltürlerinden, geleneklerinden ve geçmişlerinden dolayı çeşitli kimlik kavramları ile başa çıkma konusunda destekler. Ayrıca hem köken ùlkelerindeki hem de İsviçre’deki bireysel deneyimleri ve bilgileri ele alınır, derinleştirilir ve yansıtılır.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Uyumu Desteklemesi: “dersler, göçmen kökenli çocukların ve gençlerin ilk öğretime uyumlu destekler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Uyumu Desteklemesi: “Dersler, öğrencilerin İsviçre’de ve köken ùlkelerinde aynı dili konuşan insanlarla iletişim kurmasını destekler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Uyumu Desteklemesi: “Dersler gençleri, kariyer beklentileri geliştirmede, kendilerini iç dünyasında ve İsviçre’deki toplumda bütünleştirme destekler.” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Yukarıda verilen bilgiler incelendiğinde, İsviçre Ana dil ve Kùltür dersleri kapsamında Türkçe dersi vererek, belirli başlıkları amaç haline getirmiştir. “Çok dillilik ve Kùltùrlerarası Yeterlilik” başlığında İsviçre Türk göçmen öğrencilerin öğrendikleri diller aracılığıyla kùltürlerarası ilişki kurmalarını ve bu ilişki sonucunda da öğrencileri barışçıl bir tutum sergilemesini hedeflemiştir. Aileleri farklı bir ùlkeye göç etmiş Türk göçmen çocuğunun,

yaşadığı kimlik karmaşasıyla baş etmesini sağlamak yine HSK derslerinin amaçlarındandır. Öğrencilere ana dillerinde eğitim verilmesi aynı zamanda ilkokula uyumlarını da destekleyerek eğitime kazandıracaktır. Yine aynı şekilde HSK dersleri kapsamında Türkçe dersi alan göçmen çocuklar İsviçre’de yaşayan Türklerle iletişim kurabileceği ve İsviçre’deki bireylerle bütünleşebileceği de belirtilmiştir.

4.4 Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

OLC kapsamında Türk göçmen çocuklarına uygulanan program Tablo 16’da detaylandırılmıştır:

Tablo 16. Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
Belçika (Valonya-Brüksel Federasyonu)	OLC (Dillere ve Kültürlere Açılım Programı)

OLC (Dillere ve Kültürlere Açılım Programı): “Dillere ve Kültürlere Açılım (OLC) programı, ilkokul ve ortaokullardaki çocuklara yönelik ücretsiz dil kursları düzenlemektedir. Bu kurslar Valonya-Brüksel Federasyonu’nda 400’den fazla okulda düzenlenmektedir. Dersler okul saatinden sonra, yani hafta içi, cumartesi ve bazen öğle yemeğinde düzenlenir. Bu kurslar farklı okullardan öğrencileri bir araya getirebilir. Mevcut diller Arapça, Çince (Mandarin), Korece, İspanyolca, Yunanca, İtalyanca, Portekizce, Romence veya Türkçedir.” ((Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2012)

OLC (Dillere ve Kültürlere Açılım Programı): “Dillere ve Kültürlere Açılım (OLC) programı, Fransız topluluğu tarafından 1977 Avrupa direktifine yanıt olarak oluşturulan Ana Dil ve Kültür (LCO) programının yerini alıyor.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2012)

Belirtilen bilgilere bakıldığında, Belçika Fransız Topluluğu ve Türkiye Cumhuriyeti arasında Dillere ve Kültürlere Açılım Programı çerçevesinde bir anlaşma imzalandığı anlaşılmaktadır. Ana Dil ve Kültür Dersi (LCO) adı altında başlayan Türkçe derslerinin ilerleyen yıllarda Dillere ve Kültürlere Açılım (OLC) Programı ile öğretilmeye devam ettiği görülmektedir.

OLC programının işleyişine yönelik alınan önlemler “Dersi Verecek Öğretmenlere Fransuzca Bilme Şartı”, “Dersi Verecek Öğretmenin Eğitim Kadrosundan Sayılması”, “Dersi Verecek Öğretmenin Güvence Altına Alınması”, “Dersi Verecek Kurumun ve Öğrencinin Sigortalanması” ve “OLC Programının Kontrolü” olarak Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik aldığı Önlemler

Ülke	Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik aldığı Önlemler
Belçika (Valonya-Brüksel Federasyonu)	Dersi Verecek Öğretmenlere Fransızca Bilme Şartı Dersi Verecek Öğretmenin Eğitim Kadrosundan Sayılması Dersi Verecek Öğretmenin Güvence Altına Alınması Ders Verecek Kurumun ve Öğrencinin Sigortalanması OLC Programının Kontrolü

Dersi Verecek Öğretmenlere Fransızca Bilme Şartı: “Bu öğretmenlerin göreve başlamadan önce, Fransızca veya İngilizce dilinde yeterli bir yeterlilik (Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine göre B1 seviyesi) ve görevlerine uygun pedagojik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ancak, Türk öğretmenleri ilk görev yılının sonunda veya içinde Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine göre B1 sertifikasını almak zorundadır. Diller ve kültürler açılım dersi vermek için, Türk öğretmenlerinin Fransızca dilinde en az B2 seviyesinde yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Eğer Fransızca dilinde yetersizlik tespit edilirse, bir eğitim süreci başlatılmalıdır.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Dersi Verecek Öğretmenin Eğitim Ekibinden Sayılması: “Kuruluşun yönetimi, OLC öğretmenini karşılamayı ve onu eğitim kadrosuyla tanıştırmayı taahhüt eder. Okulda geliştirilen eğitim uygulamaları, disiplin yönetimi, organizasyona ilişkin kurallar vb. konularda onu bilgilendirir. OLC öğretmeni eğitim kadrosuna entegre edilmiştir ve bu nedenle personele uygulanan prosedürler (devamsızlık, gecikme, velilerle iletişim vb.) konusunda bilgilendirilmelidir. “(Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2023)

Dersi Verecek Öğretmenin Güvence Altına Alınması: “Valonya-Brüksel Federasyonu, OLC programı çerçevesinde çalışan tüm yabancı öğretmenlerin sigortasını karşılamaktadır. Bu sigorta bir yandan iş kazalarını, diğer yandan da hukuki sorumluluğu kapsamaktadır.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2023)

Ders Verecek Kurumun ve Öğrencinin Sigortalanması: “Dil dersleri düzenleyen okullar, bunu sigorta şirketlerine bildirmelidir. Fransız Topluluğu tarafından düzenlenen bir okulda kayıtlı olan ve kendi okullarında olmayan bir dil dersine katılan öğrenciler, Fransız Topluluğu tarafından organizatör olarak sigortalanmaktadır. Fransız Topluluğu tarafından finanse edilen eğitimde yer alan öğrenciler için, bu dil derslerini düzenleyen her organizatör, her öğrencinin sigorta kapsamını sağlamak amacıyla sigorta şirketiyle iletişime geçmelidir.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2012)

OLC Programının Kontrolü: “Valonya-Brüksel Federasyonu ve yabancı ortakları, OLC kursları kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin eğitim kalitesini garanti etmektedir. Bu şekilde denetimler planlanabilir.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2023)

OLC Programının Kontrolü: “Eğitimsel, ilişkisel veya organizasyonel nitelikte bir sorun olması durumunda Valonya-Brüksel Federasyonu, sorunu çözmek için mümkün olan en kısa sürede müdahale etmeyi taahhüt eder.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2023)

OLC Programının Kontrolü: “Dillere ve kültürlere açılış dersi kapsamında yürütülen faaliyetlere ilişkin rapor gönderilmelidir. Kuruluş başkanı veya düzenleyen makam tarafından Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğüne iletilir. Bu değerlendirme bir sonraki öğretim yılında etkinliklerin yenilenmesi için gerekli olacaktır.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2012)

Tablo 17’ye bakıldığında Valonya- Brüksel Federasyonun OLC programının sağlıklı işleyebilmesi adına belirli uygulamalar belirlediği görülmektedir. Öncelikle OLC programı çerçevesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri başta olmak üzere diğer ana dil ve kültür derslerinin de derslerin sağlıklı işlenebilmesi adına, dersi verecek öğretmenlerden bölgenin resmî dili sayılan Fransızcaya belirli bir seviyede bilmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra OLC öğretmenleri, ders verecekleri okuldaki durumlardan haberdar olmaları ve entegre olmalarını kolaylaştırmak amacıyla okulun eğitim kadrosuyla tanışmaktadır. Belçika’da OLC kapsamında ders vermek için gelen öğretmenlerin oluşabilecek herhangi bir olumsuz duruma karşı korunmaları amacıyla sigortalanmaları Valonya-Brüksel Federasyonunun sorumluluğundadır.

Öğretmenler gibi eğitim verecek okulların da bu durumu sigorta şirketine bildirerek dersi alacak öğrencilerin sigortalanması gerekmektedir. OLC derslerinin işleyişi, eğitim kalitesi gibi durumlar yine Valonya-Brüksel Fedarasyonu sorumluluğundadır. Bu nedenle, herhangi bir sorun oluştuğunda müdahale ve denetim yetkisi bulunmaktadır.

Belçika'daki eğitim programlarının yanı sıra, dil eğitiminde “Dil Kursları”, “Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi”, “Yer ve Ekipman Desteği” ve “Proje Çağrısı: Kültürlerarası Faaliyetleri Geliştirme” başlıklarıyla ayrılan uygulamalar Tablo 18’de verilmiştir

Tablo 18. Belçika’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Belçika’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
Belçika (Valonya-Brüksel Federasyonu)	Dil Kursları Dillere ve Kültüre Açılım Dersi Yer ve Ekipman Desteği Proje Çağrısı: Kültürlerarası Faaliyetleri Geliştirme

Dil Kursları: “Dil kursu okuldan sonra yapılır, isteğe bağlıdır ve ebeveynlerinin talep ettiği tüm çocuklara yöneliktir. Bu ders yabancı dilin ve onunla ilişkili kültürel boyutların öğrenilmesine odaklanmaktadır. Farklı okullardan öğrencileri bir araya getirebilir. Kurs tek OLC öğretmeni tarafından verilmektedir.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2022)

Dillere ve Kültüre Açılım Dersi: “Dillere ve Kültürlere Açıklık dersi zorunlu ders saatleri içerisinde verilmektedir. Fransızca olarak verilmektedir, bazen yabancı dilin söz varlığıyla da desteklenmektedir. Bu OLC kursu aynı sınıftaki tüm çocuklara yöneliktir ve OLC öğretmeni ile Belçikalı öğretmen tarafından ortaklaşa verilmektedir.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2022)

Dillere ve Kültüre Açılım Dersi: “Dillere ve kültürlerle açılan kurs, zorunlu öğrenci programına entegre edilmiştir:

- Anaokulu eğitiminde, dil ve kültür açma kursu yeni referans çerçevesine entegre edilmiş dil uyanışını destekleyebilir
- Temel eğitimde bu ders sınıftaki tüm öğrencilere yöneliktir. Haftalık program kapsamında öğretmen tarafından düzenlenen etkinliklerin ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır.

Ortaöğretimde bu ders, ilgili ders(ler)in faaliyetlerinin ve öğrenimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Örnek: tarih, coğrafya, Fransızca, eski diller, vatandaşlık vb.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2022)

Yer ve Ekipman Desteği: “Yönetim, yurt dışı ortaklarına etkinliklerin düzgün bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan yerleri ve ekipmanları (fotokopi makinesi erişimi, fotokopi kağıdı, bilgisayar ekipmanları ve mevcutsa WIFI erişimi dahil) ücretsiz olarak sağlamaktadır. Başvuranlar, yurt dışı ortaklarından herhangi bir sigorta veya kullanım sözleşmesi talep etmemeyi taahhüt ederler.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2022)

Proje Çağrısı: Kùltürler Arası Faaliyetleri Geliştirme: “OLC programının paralelinde, 2007 yılından bu yana, Valonya-Brüksel Federasyonu okulları kùltürlerarası faaliyetleri geliştirmek için projeler sunmaya davet etmektedir. Bu proje, okulun projeleri çerçevesinde, sınıfın içinde kùltürler arası bir boyutun değerini artırmayı amaçlamaktadır. Seçilen her proje için maksimum 1.500 euro hibe verilecektir. Proje çağrısı, Valonya-Brüksel Federasyonu'ndaki tüm okullara açıktır, ancak OLC programında yer alan okullar bu çağrıda özellikle önem taşımaktadır. Nitekim, ekibin en az bir sınıf öğretmeni ve bir dış ortak olmak üzere oluşturulması gerektiğinden, OLC öğretmeni projeye kolaylıkla dahil edilebilir. Bu, Belçikalı öğretmen ile yabancı öğretmen arasındaki iş birliğini güçlendirir ve yabancı öğretmenin okulda yer almasını sağlar.” ((Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2008)

Belçika Valonya-Brüksel bölgesinde OLC kapsamında verilen eğitime yönelik geliştirilen uygulamalara bakıldığında derslerin kurs olarak ders saatleri dışında ya da Dillere ve Kùltürlere Açılım Dersi olarak ders saatleri içerisinde verilmektedir. Dersin verileceği yer ve ders esnasında kullanılacak teknolojik aletler vb. ücretsiz olarak OLC kapsamında sunulmaktadır. Ayrıca Valonya-Brüksel Federasyonu, OLC programının yanı sıra kùltürlerarası iletişimi güçlendirmek adına bir proje çağrısı yapmakta ve program kapsamında yer alan okullar başta olmak üzere proje teşviğı için belirli bir bütçe ayırmaktadır.

Tablo 19’da Belçika’da verilen Türkçe eğitime yönelik kazanımlar birinci seviye baz alınarak dört gruba “ Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “ Yazma” başlıklarıyla ayrılmış ve detaylandırılmıştır.

Tablo 19. Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Belçika’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar
Belçika (Valonya-Brüksel Federasyonu)	Dinleme/İzleme (Birinci Seviye) Konuşma (Birinci Seviye) Okuma (Birinci Seviye) Yazma (Birinci Seviye)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Dinlediği ve izlediği metne anlatır.” (MEB,2018)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Dinlediklerini ve izlediklerinin konusunu belirler.” (MEB,2018)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Dinlediklerindeki günlük hayata ilişkin kalıp sözleri belirler.” (MEB,2018)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Dinlediklerinden hareketle basit tahminler yapar.” (MEB,2018)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Basit sözlü yönergeleri uygular (Tek unsuru içeren yönergeler üzerinde durulur).” (MEB,2018)

Dinleme/İzleme (Birinci Seviye): “Dinlediklerindeki ve izlediklerindeki sözlü olmayan mesajları tanır (sesteki duygu tonlarını tanıma üzerinde durulur).” (MEB,2018)

Konuşma (Birinci Seviye): “Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarını uygun olarak kullanır.” (MEB,2018)

Konuşma (Birinci Seviye): “Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur.” (MEB,2018)

Konuşma (Birinci Seviye): “Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır.” (MEB,2018)

Konuşma (Birinci Seviye): “Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır.” (MEB,2018)

Konuşma (Birinci Seviye): “Konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar (Konuşmasının içeriğine uygun vurgu ve tonlama ile konuşur).” (MEB,2018)

Okuma (Birinci Seviye): “Okumayı hazırlık yapar.” (MEB,2018)

Okuma (Birinci Seviye): “Resim ve Görselleri yorumlar.” (MEB,2018)

Okuma (Birinci Seviye): “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.” (MEB,2018)

Yazma (Birinci Seviye): “Yazmaya hazırlık yapar.” (MEB,2018)

Yazma (Birinci Seviye): “Duygu ve düşüncelerini görseller çizerek anlatır.” (MEB,2018)

Yazma (Birinci Seviye): “Renkleri tanır ve görsellerde kullanır.” (MEB,2018)

Verilen bilgilere bakıldığında, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere ders kazanımlarının dört başlıkta toparlandığı görülmektedir. OLC kapsamında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri Türkiye iş birliği ile hazırlandığından kaynaklar Brüksel Eğitim Müşavirliği tarafından paylaşılmıştır. Kazanımlar yayınlanan ve sekiz seviyeden oluşan kitaplara göre hazırlanmıştır. Verilen bilgilere bakıldığında, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere ders kazanımlarının dört başlıkta toparlandığı görülmektedir. Belirtilen başlıklar her seviyede bulunmakta ancak kullanılan kaynağın seviyesine göre kazanımlar değişmektedir. Örnek olarak alınan birinci seviye kazanımların başlangıç seviyesinde olduğu ve daha çok dinleme/izleme ve konuşma üzerine etkinlikler oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Yazma ve okuma kazanımları, ilk seviye ele alındığından başlangıç seviyesinde tutulmuştur.

Belçika’da verilen Türkçe eğitimin ne amaçla verildiğine dair bilgiler Tablo 20’de “Olumsuz Durumlar ile Mücadele Etmek”, “Kendilerini Tanımak”, “Dünya ile Etkileşim Halinde Olmak”, “Dilin İşleyişi”, “Kültürlerarası Yeterlilik”, “Diller Arasında Bağlantı Kurma”, “Çokdillilik” ve “ Dil Becerilerini Tanımlama” başlıkların verilmiştir.

Tablo 20. Belçika'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	Belçika'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitiminin Amaçları
Belçika	Olumsuz Durumlar ile Mücadele Etmek
(Valonya-	Kendilerini Tanımak
Brüksel	
Federasyonu)	Dünya ile Etkileşim Halinde Olmak
	Dilin İşleyişi
	Kültürlerarası Yeterlilik
	Diller Arasında Bağlantı Kurma
	Çokdillilik
	Dil Becerilerini Tanımlama

Olumsuz Durumlar ile Mücadele Etmek: “Bu program sayesinde öğrenciler hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri daha iyi tanıma fırsatı bulmaktadır. Program, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, stereotiplere, önyargılara ve ırkçılığa karşı mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır. (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Kendilerini Tanımak: İlk dilin ve kök kültürün korunması veya yeniden kazandırılması, çocuğun kimliğini ve öz güvenini güçlendirmektedir.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Dünya ile Etkileşim Halinde Olmak: “Bir veya birden fazla yabancı dil öğrenmek, çokkültürlü bir toplumda dünya ile açık bir şekilde etkileşimde bulunacak geleceğin vatandaşları için ek bir avantajdır.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Dilin İşleyişi: “Çocukların dilin işleyişi ve diller hakkında meraklarını geliştirmek.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Kültürlerarası Yeterlilik: “Bildikleri ve öğrendikleri dillere karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmek, çok dilli ve çok kültürlü bir duyarlılık kazanmak.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Diller Arasında Bağlantı Kurma: “Dilleri daha kolay ve daha zevkli bir şekilde öğrenmek için çocukların çeşitli dillerde sahip olduğu kısmi bilgileri harekete geçirmek ve aralarında bağ kurmak” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Diller Arasında Bağlantı Kurma: “Ortak kökenlere sahip ve ilginç benzerlikler ile farklılıklar sunan dilleri gruplamak.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Çokdillilik: “Bildiği ve öğrendiği dillere ilişkin olumlu düşünceler geliştirmek, çok dilli ve çok kültürlü duyarlılık kazanmak.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Dil Becerilerini Tanımlama: “Hangi diller olursa olsun sınıflarındaki tüm arkadaşlarının dil becerilerini tanımak ve değer vermek.” (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement,2012)

Verilen bilgilendirmeler değerlendirildiğinde OLC programı kapsamında Türk göçmen çocuklarına verilen dersler ile öğrencilerin diğer dil ve kültürleri tanıyarak ırkçılık, önyargı gibi negatif durumlarla başa çıkarak kendini tanımasını ve kimlik gelişimi ile özgüven oluşturma amaçlanmıştır. Türk göçmen çocuklarının, program kapsamında Türkçe öğrenerek, farklı bir dil-kültür yetkinliği kazanması ve bunu çokkültürlü bir toplumda avantaj haline getirmesi OLC programının bir diğer amacıdır. Türkçe derslerinde öğrencilerin, Türkçe hakkında merak duymaları ve bildikleri dil ile Türkçe arasında bağlantı kurmaları amaçlanmaktadır. Bunun yanın sıra öğrendikleri dil ve kültür arasında ilişki kurarak, duyarlılık kazanmak ve başka dilleri konuşan bireylerin dil becerilerini tanımlamak yine OLC program amacına dahildir.

4.5 Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan programlar ve verilen Türkçe dersleri ayrıntılı olarak tablolarda verilmiştir. Tablo 21'de Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan eğitim programları yer almaktadır.

Tablo 21. Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Amerika Birleşik Devletlerin'de Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
Amerika Birleşik Devletleri	Her Çocuk Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act-ESSA)

Her Çocuk Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act - ESSA): “Her Öğrenci Başarır Yasası (ESSA), 10 Aralık 2015'te Başkan Obama tarafından imzalanmış olup, ülkemizin okulları için iyi bir haber temsil etmektedir. Bu iki partili yasa, 50 yıllık geçmişe sahip İlköğretim ve Ortaöğretim Eğitimi Yasası (ESEA)’yı yeniden yetkilendirerek, ülkenin ulusal eğitim yasası ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlara olan uzun süreli bağlılığını temsil etmektedir. Yasanın önceki versiyonu olan No Child Left Behind (NCLB) Yasası, 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. NCLB, birçok açıdan ülkemizin çocukları için önemli bir ilerleme kaydettirmiştir; özellikle, öğrencilerin nerede ilerleme kaydettiğini ve nerelerde ek desteğe ihtiyaç duyduğunu, ırk, gelir, posta kodu, engel durumu, ana dil veya geçmiş fark etmeksizin, ortaya koyması açısından önemlidir. Yasanın 2007 yılında gözden geçirilmesi planlanıyordu ve zamanla NCLB’nin katı gereklilikleri okullar ve eğitimciler için giderek uygulanamaz hale gelmiştir. Bu durumu fark eden Obama yönetimi, 2010 yılında eğitimciler ve ailelerin, tüm öğrencileri kolej ve kariyer başarıları için tam olarak hazırlamaya odaklanan daha iyi bir yasa oluşturma çağrısına katılmıştır.” (U.S Department of Education, 2022)

Tablo 21’de, Amerika Birleşik Devletleri’nin eğitim politikaları kapsamında çıkardığı Her Çocuk Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act-ESSA) yer almaktadır. Bu yasaya göre

özellikle eğitim alanında her çocuk ırk, ana dili, ekonomik durumu gözetmeksizin eşittir. Bu da her öğrencinin benzer koşullarda eğitim görme hakkına sahip olması demektir.

Tablo 22'ye bakıldığında ise Amerika'da uygulanan eğitim programlarına yönelik alınan önlemlerin "Okulların Değerlendirilmesi" ve "Okulların Denetlenmesi" başlıkları ile verildiği görülmektedir.

Tablo 22. Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk Göçmen Çocuklara Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
Amerika Birleşik Devletleri	Okulların Değerlendirilmesi Okulların Denetlenmesi

Okulların Değerlendirilmesi: "Okulların yıllık performans verilerini değerlendirme; buna uygun olarak mezuniyet oranları, öğrenci akademik büyümesi ve öğrenci ayrılma oranları da dahil edilebilir." (Authenticated U.S Government Information, 2015)

Okulların Denetlenmesi: "Okulların, genel kabul görmüş muhasebe ilkelerine uygun olarak hazırlanan finansal tabloların bağımsız yıllık denetimlerini inceleme ve bu denetimlerin kamuya açık bir şekilde raporlanmasını sağlama." (Authenticated U.S Government Information, 2015)

Okulların Denetlenmesi: "Anlaşmalı okullar, anlaşmalı okul ile yetkilendirilmiş anlaşmalı kamu ajansı arasında mutabık kalınan akademik, finansal ve operasyonel nitelik kontrollerine tabi tutma; bu, okulun anlaşmasının yenilenmesi, yenilenmemesi veya iptali gibi süreçleri içerir." (Authenticated U.S Government Information, 2015)

Amerika Birleşik Devletleri'nin ESSA anlaşmasının uygulanmasına yönelik aldığı önlemlere bakıldığında, okulların gösterdiği performansların belirli zaman aralıklarıyla incelenerek denetlendiği görülmektedir. Denetleme sonrası elde edilen verilerin topluma sunulması

programın şeffaflığı açısından önemlidir. Yapılan denetlemeler sonrasında anlaşmalı okulun devamlılığı hakkında bir karara varılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde dil eğitimi “Fon Desteği” ve “Öğretmen, Müdür veya Diğer Okul Liderlerini Hazırlama Akademisi” başlıkları altında Tablo 23’de incelenmiştir.

Tablo 23. Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
Amerika Birleşik Devletleri	Fon Desteği Öğretmen, Müdür veya Diğer Okul Liderlerini Hazırlama Akademisi

Fon Desteği: “FONLARIN YEREL KULLANIMI—Bu bölüm altında bir alt hibe alan uygun başvuran, bu fonları (b)(1) fıkrasında tanımlanan faaliyetleri desteklemek için kullanacaktır ve bu, aşağıdaki faaliyetlerden bir veya daha fazlasını içerecektir:

1. Öğretmenleri, okul liderlerini ve özel öğretim destek personelini hazırlama; bu, aşağıdaki maliyetleri karşılayarak sağlanacaktır:
 - Profesyonel gelişim sağlama; ve
 - Başvuru sırasında belirtilen planlama döneminde, alt hibe fonları için gereken uygulamada belirtilen dönemde bir veya daha fazla aşağıdaki kişiyi işe alma ve tazmin etme:
 - (i) Öğretmenler.
 - (ii) Okul liderleri.
 - (iii) Özel öğretim destek personeli.
2. Malzemeler, eğitim, ekipman (teknoloji dahil) ve eğitim materyalleri (öğretim materyalleri geliştirme ve edinme dahil) temin etme.
3. Yeni bir okul binasının geçerli yasa ve yönetmeliklere uygun olmasını sağlamak için gerekli tadilatları gerçekleştirme ve küçük tesis onarımları (inşaat hariç).

4. Anlaşmalı okula öğrenci taşıma hizmetleri sağlamak için bir defaya mahsus başlangıç maliyetlerini karşılama.
5. (5) Topluluk katılım etkinliklerini gerçekleştirme; bu, öğrenci ve personel alım maliyetlerini karşılama gibi faaliyetleri içerebilir.
6. (6)(b)(1) fıkrasında tanımlanan faaliyetlerle ilgili olarak, bu maliyetlerin başka kaynaklardan karşılanamadığı durumlarda, diğer uygun, sürdürülemeyen maliyetleri karşılama.” (Authenticated U.S Government Information, 2015)

Öğretmen, Müdür veya Diğer Okul Liderlerini Hazırlama Akademisi: “Öğretmen, müdür veya diğer okul lideri hazırlama akademisi” terimi, yüksek ihtiyaç duyulan okullarda görev yapacak öğretmenler, müdürler veya diğer okul liderlerini hazırlayan, kamu veya diğer kar amacı gütmeyen bir kuruluşu ifade eder; bu kuruluş, bir yükseköğretim kurumu veya bir yükseköğretim kurumu ile ilişkili bir organizasyon olabilir. Bu akademi:

(A), akademiden beklenen hedefleri belirleyen bir Eyalet yetkilisi ile bir anlaşma imzalar; bu hedefler şunları içerir:

1. Aday öğretmenler, müdürler veya diğer okul liderlerinin akademide kayıtlı oldukları süre boyunca, Eyalet tarafından belirlenen, öğrenci akademik başarılarını artırma konusunda kanıtlanmış bir geçmişe sahip etkili bir öğretmen, müdür veya diğer okul lideri ile ortaklaşa klinik hazırlık yoluyla eğitimlerinin önemli bir kısmını almalarını gerektiren bir şarttır. Bu süreçte aday, aynı zamanda, klinik hazırlık deneyimi ile bağlantılı olarak, sertifikalandırılacakları veya lisans alacakları içerik alanında akademiden eşzamanlı eğitim alacaktır.
2. Akademinin, öğrenci akademik başarısını artırma konusunda başarılı olacak etkili öğretmenler, müdürler veya diğer okul liderleri sayısını belirlemesi.
3. Akademinin, bir öğretmenin yalnızca, Eyalet tarafından belirlenen, alternatif bir sertifika, lisans veya belgedeki kayıtlı öğretmen veya stajyer öğretmen olarak öğrenci akademik başarısını artırma konusunda etkili bir öğretmen olduğunu göstermesi durumunda bir tamamlama sertifikası (veya akademinin bir yükseköğretim kurumu olması veya onunla ilişkilendirilmesi durumunda bir derece) vermesi.
4. Akademinin, bir müdür veya diğer okul liderinin yalnızca öğrenci performansını artırma konusunda başarı kaydettiğini göstermesi durumunda bir tamamlama sertifikası (veya akademinin bir yükseköğretim kurumu olması veya onunla ilişkilendirilmesi durumunda bir derece) vermesi.

5. Akademinin mezun grupları üretme ve tamamlama sertifikası (veya akademinin bir yükseköğretim kurumu olması veya onunla ilişkilendirilmesi durumunda bir derece) verme sürelerini belirlemesi.” (Authenticated U.S Government Information)

Belirtilen programların uygulanabilirliği açısından Amerika Birleşik Devletleri’nin dil eğitimine yönelik uygulamaları yukarıda belirtilen tabloda yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri eğitimde geniş kapsamlı bir fon desteği sunmaktadır. Bu fon desteği yalnızca öğrencilerin materyalleri konusunda değil aynı zamanda ulaşım, toplu etkinlik ve okul tadilatı gibi alanlarda da belli sınırlılıklar dahilinde sunulmaktadır. Eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri öğretmenler başta olmak üzere müdür ve diğer okul liderlerini de belli bir eğitime tabii tutmakta ve eğitimcileri derecelendirmektedir.

Tablo 24’e bakıldığında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde verilen Türkçe eğitiminin kazanımları verilmiştir. Kazanımlar “Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Tablo 24. Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocukların Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocukların Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar
Amerika Birleşik Devletleri	Dinleme/İzleme
	Konuşma
	Okuma
	Yazma

Dinleme/İzleme: “Dinlediği/izlediği metni anlatır. (1-2-3-4. Seviye)

- Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. (1-2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerindeki günlük hayata ilişkin kalıp sözleri belirler. (1-2. Seviye)
- Dinlediklerinden hareketle basit tahminler yapar. (1-2. Seviye)

- Basit sözlü yönergeleri uygular. (1-2. Seviye)
- Dinlediklerindeki/izlediklerindeki sözlü olmayan mesajları tanır. (1-2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Türkçedeki sesleri ayırt eder. (2. Seviye)
- Sesleri karşılayan harfleri ayırt eder. (2. Seviye)
- Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin eder. (3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerinde/izlediklerinde günlük hayata ilişkin temel söz varlığını tanır. (3-4. Seviye)
- Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan sözlü yönergeleri uygular. (3-4. Seviye)
- Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder. (3-4. Seviye)
- Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (5-6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerini/izlediklerini özetler. (5-6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (5-6-7-8. Seviye)
- Dinleme stratejilerini uygular. (6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtük anlamları belirler. (7-8. Seviye)
- Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirir. (7-8. Seviye)” (MEB, 2018)

Konuşma: “Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır. (1-2-3-4 Seviye)

- Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. (1-2-3-4. Seviye)
- Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır. (1-2. Seviye)
- Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır. (1-2. Seviye)
- Konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar. (1-2-3-4. Seviye)
- Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir. (2. Seviye)
- Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. (3-4. Seviye)
- Sözsüz iletişim becerilerini kullanır. (3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. (3-4. Seviye)
- Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır. (5-6-7-8. Seviye)
- Kelimeleri doğru telaffuz eder. (5-6-7-8. Seviye)
- Hazırlıklı konuşma yapar. (5-6-7-8. Seviye)
- Hazırlıksız konuşma yapar. (5-6-7-8. Seviye)
- Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur. (5-6-7-8. Seviye)
- Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. (5-6-7-8. Seviye)

- Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar. (7-8. Seviye)” (MEB, 2018)

Okuma: “Okumaya hazırlık yapar. (1. Seviye)

- Resim ve görselleri yorumlar. (1. Seviye)
- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (1. Seviye)
- Türk alfabesindeki harfleri tanır. (2. Seviye)
- Harf-ses ilişkisini kavrar. (2. Seviye)
- Hece ve kelimeleri okur. (2. Seviye)
- Basit ve kısa cümleleri okur. (2. Seviye)
- Kısa metinleri okur. (2. Seviye)
- Şekil, sembol ve işaretleri anlamlandırır. (2. Seviye)
- Metin görselleri hakkında konuşur. (2. Seviye)
- Okuduğu kısa metinleri anlatır. (2. Seviye)
- Okuduğu metnin konusunu belirler. (2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Yazılı yönergeleri takip eder. (2-3-4. Seviye)
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. (3-4. Seviye)
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. (3-4. Seviye)
- Okuduklarında geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını bulur. (3-4. Seviye)
- Okuduklarında geçen söz varlığı unsurlarının anlamlarını bulur. (5-6. Seviye)
- Bağlamdan yararlanarak söz varlığı unsurlarının anlamını belirler. (5-6. Seviye)
- Okuduklarında geçen söz varlığı unsurlarının anlam özelliklerini ayırt eder. (2. Seviye)
- Okuduklarında geçen kelimelerin eş anlamlılarını bulur. (3-4. Seviye)
- Okuduklarında geçen kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. (3-4. Seviye)
- Okuduğu metni ana hatlarıyla anlatır. (3-4. Seviye)
- Okuduğu metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder. (3-4-5-6. Seviye)
- Okuduklarında geçen eş sesli kelimelerin anlamlarını bulur. (5. Seviye)
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (5-6-7-8. Seviye)
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler. (7-8. Seviye)
- Okuduklarını özetler. (5-6-7-8. Seviye)
- Metinler arasında karşılaştırma yapar. (5-6-7-8. Seviye)
- Okudukları metinlerden çıkarım yapar. (5-6-7-8. Seviye)
- Metin türlerini ayırt eder. (5-6-7-8. Seviye)
- Okuma stratejilerini kullanır. 5-6-7-8. Seviye)

- Medya metinlerini değerlendirir. (5-6. Seviye)
- Türkçe kelime yapısını ayırt eder. (7-8. Seviye)
- Metin türünün özelliklerine uygun olarak okur. (7-8. Seviye)
- Okuduklarında eklerin işlevini ayırt eder. (7-8. Seviye)
- Okuduğu metindeki bilgilerin kaynağını sorgular. (7-8. Seviye)
- Okuduklarında cümle özelliklerini tanır. (8. Seviye)” (MEB, 2018)

Yazma: “Yazmaya hazırlık yapar. (1. Seviye)

- Duygu ve düşüncelerini görseller çizerek anlatır. (1. Seviye)
- Renkleri tanır ve görsellerde kullanır. (1. Seviye)
- Türk alfabesindeki harfleri uygun biçimde yazar. (2. Seviye)
- Hece ve kelimeler yazar. (2. Seviye)
- Türkçenin kurallarına uygun anlamlı cümleler yazar. (2. Seviye)
- Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. (2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Harfler, kelimeler, cümleler, satırlar arasında uygun boşluklar bırakır. (2. Seviye)
- Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. (2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Olayları oluş sırasına göre anlatır. (3-4. Seviye)
- Basit yönergeler yazar. (3. Seviye)
- Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. (3-4. Seviye)
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. (3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. (4. Seviye)
- Bir konu etrafında metinler yazar. (5-6-7-8. Seviye)
- Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur. (5-6-7-8. Seviye)
- Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir. (7-8. Seviye)
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. (5-6-7-8. Seviye)
- zet çıkarır. (7-8. Seviye)
- Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur. (5-6-7-8. Seviye)
- Yazma stratejilerini uygular. (5-6-7-8. Seviye)
- Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler. (7-8. Seviye)” (MEB, 2018)

Yukarıda belirtilen tabloda Amerika Birleşik Devletleri’nde verilen Türkçe eğitiminin kazanımları incelendiğinde, Türkçe eğitiminin toplam sekiz seviyede verildiği ve kazanımların

dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Kazanımların belirtilen seviyelere göre değişken olduğu, bazı kazanımların ise birden fazla seviyede ortak olarak ele alındığı belirtilmiştir

Kazanımlardan hareketle, Amerika Birleşik Devletleri’nde Türkçe öğretilmesinin amaçları “Dört Dil Becerisinin Gelişmesi”, “Hayal Dünyalarının Gelişmesi”, “Milli Duygu ve Düşüncenin Güçlenmesi” ve “Kültürlerarası Bir Yaklaşım Geliştirmek” olmak üzere Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları
Amerika Birleşik Devletleri	Dört Dil Becerisinin Gelişmesi
	Hayal Dünyalarının Gelişmesi
	Milli Duygu ve Düşüncenin Güçlenmesi
	Kültürlerarası Bir Yaklaşım Geliştirmek

Dört Dil Becerisinin Gelişmesi: “739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.” (MEB, 2018)

Dört Dil Becerisinin Gelişmesi: “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması hedeflenmiştir.” (MEB, 2018)

Hayal Dünyalarının Gelişmesi: “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk

Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması hedeflenmiştir.” (MEB, 2018)

Milli Duygu ve Düşüncenin Güçlenmesi: “739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.” (MEB, 2018)

Kültürlerarası Bir Yaklaşım Geliştirmek: “ Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır.” (MEB, 2018)

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Türkçe dersleri amaçları doğrultusunda incelendiğinde, dersi alan öğrencilerden dört temel beceri başta olmak üzere Türkçeyi kurallarına uygun, bilinçli ve doğru kullanmaları beklenmektedir. Aldıkları dersler neticesinde milli duygu ve düşüncelerinin gelişerek, Amerika Birleşik Devletleri’nde var olan farklı kültürel öğeleri ilişkilendirebilmeleri de Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amaçları arasında yer almaktadır.

4.6 İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

İngiltere’de Türk göçmen çocuklarına dil politikaları kapsamında uygulanan prrogramlar, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin bilgiler tablolarda detaylandırılmıştır. Tablo 26’da İngiltere’deki eğitim programları yer almaktadır:

Tablo 26. İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
İngiltere	Ulusal Müfredat

Ulusal Müfredat: “Ulusal müfredat, tüm anahtar aşamalar için tüm derslerin çalışma programlarını ve başarı hedeflerini belirler. İngiltere'deki tüm yerel otoriteye bağlı okullar, bu çalışma programlarını öğretmek zorundadır. Bu ulusal müfredatın büyük çoğunluğu Eylül 2014'te tanıtılmıştır ve İngilizce ile matematik, Eylül 2016'dan itibaren tüm sınıflar için geçerli olmuştur. Bunun istisnası, bilim müfredatıdır; bu müfredat, Eylül 2016'dan itibaren 10. sınıf öğrencileri için geçerli olup, Eylül 2017'den itibaren 11. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır.” (Department for Education, 2014)

Bakıldığında, İngiltere’de bulunan okulların ulusal müfredata bağlı olduğu görülmektedir. Ulusal müfredat kapsamında verilecek derslerin hedefleri ve programları ulusal müfredat çerçevesinde yürütülmektedir.

İngiltere’de uygulanan eğitim programların işleyişine yönelik alınan önlemler Tablo 27’de “Sanal Okul Müdürü”, “Standartlar ve Test Kurumu” ve “Finansal Destek” başlıklarında yer almaktadır.

Tablo 27. İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
İngiltere	Sanal Okul Müdürü
	Standartlar ve Test Kurumu
	Finansal Destek

Sanal Okul Müdürü: “2014 Çocuklar ve Aileler Yasası'nda yer alan yeni bir düzenleme, tüm yerel otoritelerin, bakım altındaki çocukların eğitim başarısını artırmak için "Sanal Okul Müdürü" atamasını zorunlu kılmaktadır.” (UNICEF, 2018)

Standartlar ve Testler Kurumu: “Birleşik Krallık hükümeti, Eğitim Bakanlığı aracılığıyla bir Standartlar ve Test Kurumu’na sahiptir. Bu kurumun amacı, İngiltere’deki anaokulundan (reception) KS2’nin (Key Stage 2) sonuna kadar öğrencilerin ilerlemesini ölçmek ve izlemek için etkili ve sağlam bir test, değerlendirme ve moderasyon sistemi sağlamaktır. Kurumun sorumlulukları şunları içermektedir:

- Ofis Nitelikleri ve Sınav Düzenleme Kurumu’nun kriterlerini karşılamak için yüksek kaliteli ulusal müfredat testleri geliştirmek.
- Okulların test uygulamasına destek vermek ve ardından değerlendirmeyi yönetmek.
- Öğretmen değerlendirmelerinin sunumunu ve moderasyonunu yönetmek.
- Stajyer öğretmenler için mesleki beceri testlerini geliştirmek.
- Sınav kâğıtlarının güvenilir bir şekilde sınav değerlendiricilerine ulaşmasını sağlamak için Sarı Etiket Hizmeti’ni yönetmek.” (Europarl,2017)

Finansal Destek: “İngiltere’deki yerel otoriteler tarafından bakım altındaki çocuklar için Pupil Premium’un, 2013-14 döneminde 900 £’dan 2014-15 döneminde 1900 £’a çıkarılmıştır.” (UNICEF, 2018)

Verilen tabloda, göçmen çocukların eğitimde başarılarını arttırmak üzere “Sanal Okul Müdürü” atandığı görülmektedir. İngiltere’de öğrencilere verilen eğitimi ve öğrencileri değerlendirmek adına Standartlar ve Testler Kurumu kurulmuştur. Bundan hareketle söylenebilir ki ulusal müfredat da değerlendirmeye tabii tutulmaktadır. “Pupil Premium” kapsamında ise göçmen öğrencilere ödenek sağlanmaktadır.

Tablo 28’e bakıldığında ise İngiltere’nin dil eğitimine yönelik uygulamalarına değinildiği görülmektedir. Uygulamalar “Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrenciler İçin Uygulama” ve Orta Öğretim genel Sertifikaları (GCSE)- A Seviyesi” başlıkları altında yer verilmiştir.

Tablo 28. İngiltere’nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	İngiltere’nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
İngiltere	Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrenciler İçin Uygulama Orta Öğretim Genel Sertifikaları (GCSE)- A Seviyesi

Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrenciler İçin Uygulama: “Birleşik Krallık'ta (İngiltere), tüm öğretmenlerin, tüm öğrencilerin konuşma dilini, okuma, yazma ve kelime haznelerini her konunun öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak geliştirmeleri beklenmektedir. İngilizceyi ek dil olarak kullanan öğrenciler için, öğretmenlerin İngilizcelerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim fırsatları planlamaları beklenir.” (Eurydice, 2019)

Orta Öğretim Genel Sertifikaları (GCSE)- A Seviyesi: “Birleşik Krallık'ta (İngiltere), öğrenciler evde göçmen öğrenciler tarafından konuşulan bazı dillerde ulusal sınavlara girebilir. Ancak bu diller, müfredatlar ve ulusal sınavlar tarafından 'yabancı' olarak kabul edilir. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), isteğe bağlı ulusal sınavlar, Urduca, Farsça, Arapça, Lehçe vb. dillerde yapılır. Bu sınavlar akademik yeterliklere (Orta Öğretim Genel Sertifikaları (GCSE) ve A Seviyeleri) yol açar. Öğrenciler bu testleri, okudukları okulda bu dillerin öğretimlerinden bağımsız olarak alabilirler.” (Eurydice,2019)

Orta Öğretim Genel Sertifikaları (GCSE)- A Seviyesi: “2015 yılında hükümetin, sınav kurullarının 2017 yılından itibaren birkaç kursu kaldıracaklarını açıkladıktan sonra, belirli dil GCSE ve A level sınavlarını koruma taahhüdü vermesiyle başlamıştır. Eğitim Bakanı, seçim döneminde sınav kurullarına yazdığı bir mektupta, bazı dillerde GCSE ve A level sunma kararlarını durdurmalarından duyduğu endişeyi iletmıştır. O tarihten bu yana hükümet, Ofqual ve sınav kurullarıyla birlikte bu önemli derslerin kaldırılmaması ve bu konularda niteliklerin sağlanmaya devam etmesi için bir anlaşma sağlamak üzere çalışmıştır. Pearson ve AQA, şu anda sundukları dillerin yanı sıra, OCR tarafından kaldırılan niteliklerin çoğunu da üstlenecektir. Bu görüşmelerin sonucunda, aşağıdaki diller GCSE ve A level'da devam edecektir: Arapça, Modern Yunanca, Gujarati, Bengalce, Japonca, Modern İbranice, Kutsal İbranice, Panjabi, Lehçe, Portekizce, Türkçe, Urduca.” (Department of Education,2016)

İngiltere’de Türk göçmen çocukların eğitime yönelik uygulamalara bakıldığında, İngilizce ana dili olmayan öğrencilerin EAL (Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenenler) olarak sınıflandırılıp, sınıflarda buna uygun olarak öğretmenler tarafından bir öğretim planı geliştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra İngiltere’de uygulanan GCSE (Orta Öğretim Genel Sertifikaları) ve A seviyeleri sınavlarında Türkçe dili de sınavda yer almaktadır.

Tablo 29’a bakıldığında ise İngiltere’deki Türkçe öğretimine yönelik kazanımların verildiği görülmektedir. 1. düzey eğitim programı ele alınarak belirtilen kazanımlar “ Okuma-Anlama”, “Sözlü ve Yazılı Anlatım” ve “Dil Bilgisi” başlıkları ile detaylandırılmıştır.

Tablo 29. İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar
İngiltere	Okuma-Anlama (1. Düzey Öğretim Programı) Sözlü ve Yazılı Anlatım (1. Düzey Öğretim Programı) Dil Bilgisi (1. Düzey Öğretim Programı)

Okuma- Anlama: ”Sözcükleri doğru olarak söyleyebilmek

- Cümleleri doğal bir sesle ve doğru olarak okuyabilmek
- Düzeylerine uygun olarak hazırlanmış metinleri doğal bir sesle ve doğru olarak okuyabilmek
- İki kişi arasındaki konuşmayı bir arkadaşı ile karşılıklı okuyabilmek
- Düzeylerine uygun tekerlemeleri okuyabilme
- Düzeylerine uygun şiirleri okuyabilmek
- Resimleri metnin ilgili bölümleri ile yorumlayabilmek
- 2-3 dakikalık kısa bir masalı, öyküyü dinleyebilmek, anlayabilmek, masal ve öykü ile ilgili olarak sorulan 2-3 soruya sözlü olarak cevap verebilmek. “ (Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK,2004)

Sözlü ve Yazılı Anlatım: “Kendi adını ve soyadını söyleyebilmek, yazabilmek

- Öğretmenin ve aile bireylerinin adlarını söyleyebilmek, yazabilmek
- Okulun adını söyleyebilmek, yazabilmek
- Kısa bir masalı, öyküyü anlatabilmek
- 2-3 kelimelik basit bir soruya sözlü olarak cevap verebilmek
- 2-3 kelimelik basit bir soruya yazılı olarak cevap verebilmek
- Resimler üzerinde konuşabilmek

- Görülen, yaşanan bir olayı sözlü olarak anlatabilmek
- Görülen bir yeri sözlü olarak anlatabilmek
- Düzeylerine uygun tekerlemeleri ezbere söyleyebilmek. “ (Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK,2004)

Dil Bilgisi: “Cümlelerin ilk harfini büyük harfle yazabilmek

- Özel adların ilk harfini büyük harfle yazabilmek
- Akrabalık terimlerini (anne, baba, kardeş, abla, ağabey) söyleyebilmek
- Okulun bölümlerini (sınıf, müdür odası, öğretmenler odası, müzik odası, laboratuvar, vb.) söyleyebilmek
- Evin bölümlerini (oturma odası, yatak odası, banyo, mutfak, tuvalet, vb.) söyleyebilmek
- Sınıftaki eşyaları söyleyebilmek
- Okul çantasındaki eşyaları söyleyebilmek
- Yaygın olarak yediğimiz meyvelerin isimlerini (elma, armut, muz, portakal, vb.) söyleyebilmek
- Yaygın olarak yediğimiz sebzelerin isimlerini (domates, biber, patlıcan, marul, soğan, sarmısak, vb.) söyleyebilmek
- Giysilerimizi (ayakkabı, çorap, gömlek, ceket, pantolon, etek, elbise, vb.) söyleyebilmek
- Renkleri (sarı, kırmızı, mavi, yeşil) söyleyebilmek
- Saat başlarını (tam saatler) söyleyebilmek
- 20'ye kadar sayabilmek
- 12'ye kadar sayıları okuyabilmek, yazabilmek.”(Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK,2004)

İngiltere’de verilen Türkçe Eğitime bakıldığında, 1. Düzey Eğitim Programı kazanımlarının okuma-anlama, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi olarak üç başlığa ayrıldığı görülmektedir. Kazanımların içeriklerinde bakıldığında ise Türkçe öğrenen öğrencilerin dört temel beceride de yetkin olmasının beklendiği çıkarımına varılır.

İngiltere’de verilen Türkçe eğitiminin neyin amaç edinerek hazırlandığı Tablo 30’da verilmiştir. Amaçlar “Türkçenin Devamlılığı” ve “Toplumsal Değerlere Saygı” başlıkları altında yer almaktadır.

Tablo 30. İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	İngiltere’de Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları
İngiltere	Türkçenin Devamlılığı Toplumsal Değerlere Saygı

Türkçenin Devamlılığı: “Türk Dili ve Kültürü okullarında yer alan projeleri desteklemek, kültürel ve sosyal etkinlik ve geziler düzenlemek, Türkçenin ana dil olarak kuşaklararası devamlılığın ve İngiltere’de kültürlerarası zenginliğin bir parçası olarak yaşatılmasını kutlamak.” Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK,2004)

Toplumsal Değerlere Saygı: “Program hazırlanırken, öğrencilere, Türkçe’yi konuşabilmeleri ve anlayabilmeleri için gerekli temel bilgileri öğretmenin yanında, içinde yaşadıkları toplumun değerlerine saygı duyarak, Türk kültürünü benimsetmek de esas alınmıştır.” Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK,2004)

İngiltere’de Türkçe eğitimi verilmesinin amaçları başında Türkçenin devamlılığı gelmektedir. Türk Dili ve Kültürü dersleri neticesinde öğrencilerin kendilerini tanıyarak, kültürlerarası bir bilince sahip olmaları ve kendi dillerini bir sonraki nesillere aktarmaları beklenmektedir. Yine benzer şekilde öğrencilerin dersler sayesinde kendi kültürlerini tanıyarak ve benimseyerek başka kültürlerle de saygı duymaları, topluma ayak uydurmaları beklenmektedir.

4.7 Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Aşağıda verilen tablolarda ACARA çerçevesinde verilen Türkçe dersleri ve Türk öğrencilere yönelik uygulamalar detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Tablo 31’e bakıldığında Avustralya’da uygulanan eğitim programlarının verildiği görülmektedir:

Tablo 31. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
Avustralya	ACARA (Diller Kapsamında Türkçe Dersi Müfredatı)

ACARA (Diller Kapsamında Türkçe Dersi Müfredatı): “Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Otoritesi (ACARA), Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Otoritesi Yasası 2008 uyarınca kurulmuştur. ACARA'nın işlevleri Yasa'nın 6. maddesinde detaylandırılmıştır. Yasa'nın 7. maddesi, ACARA'nın işlevlerini yerine getirirken ve yetkilerini kullanırken bu Tüzük'e uygun olarak hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir.” (ACARA,2022)

ACARA (Diller Kapsamında Türkçe Dersi Müfredatı): “Diller, hem dil spesifik müfredatları hem de Aborijin Dilleri ve Torres Boğazı Adalı Dilleri için Çerçeve ile Klasik Diller için Çerçeve'yi içermektedir.” (ACARA,2017)

ACARA (Diller Kapsamında Türkçe Dersi Müfredatı): “Diller, tüm öğrencilerin İngilizce dışında bir dil öğrenmelerine katılmalarını sağlamak üzere tasarlanmıştır.” (ACARA,2017)

Tablo 31’de belirtilen veriler incelendiğinde, Avustralya’da ACARA kapsamında hazırlanan müfredatlarda Türkçe derslerinin de verildiği görülmektedir. Türkçe dersleri diğer dil dersleri gibi belli bir müfredata bağlı kalarak öğretilmektedir.

Avustralya’da uygulanan programa bakıldığında, programın işleyişi açısından bazı önlemler alındığı görülmektedir. Bu önlemler “Ulusal Değerlendirme” ve “Halk Raporlaması” olarak Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Alınan Önlemler

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Alınan Önlemler
Avustralya	Ulusal Değerlendirme Halk Raporlaması

Ulusal Değerlendirme: “Ulusal değerlendirme, okul eğitim liderlerinin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, öğrencileri geçmiş performans, ulusal eşikler ve akranlarıyla karşılaştırarak dönem dönem değerlendirmelerini sağlamaktadır. Ulusal Değerlendirme Programı – Okuma ve Yazma (NAPLAN), öğrenci öğrenimini teşhis etmek ve okullar ile eğitim otoriteleri için öncelikleri belirlemek amacıyla diğer değerlendirme biçimleriyle birlikte kullanılmaktadır. Yeni dijital teknolojiler, değerlendirmeleri dönüştürebilir ve daha doğru sonuçlar ile bilgi döngüsünün daha hızlı gerçekleşmesini sağlayabilir. 2022’de, NAPLAN çevrimiçi geçişinin tamamlanması sağlanmıştır.”

Halk Raporlaması: “Halk raporlaması, okul eğitiminde hesap verebilirliği ve katılımı teşvik eder. Okul eğitimi ile ilgili kaliteli bilgilerin sağlanması, okullar ve öğrencileri, ebeveynleri ve aileleri ile toplum ve hükümetler için önemlidir. 2020 yılında ACARA, NAPLAN sonuçlarının My School internet sitesinde raporlama şekline yönelik değişiklikler yapmış ve öğrenci ilerlemesine, okul topluluğunun sosyo-eğitimsel avantajı bağlamında daha fazla odaklanmıştır.

Bakıldığında ACARA tarafından hazırlanan müfredatların işleyişine yönelik önlemler alındığı görülmektedir. “Ulusal Değerlendirme” başlığında öğrencilerin dönem performanslarının belli aralıklar ile karşılaştırıldığı sonucuna varılmaktadır. “Halk Raporlaması” başlığına bakıldığında ise eğitimin durumu, verilen eğitimin sonucu gibi bilgilerin toplum tarafından elde edilebilmesi amacıyla verilerin raporlandığı ve ilgili internet sitesinde sunulduğu görülmektedir.

Avustralya'nın eğitime yönelik uygulamalarının yanı sıra, dil eğitime yönelik uygulamaları da bulunmaktadır. Bu uygulamalara “Seviyelere Göre Planlanmış Ders Saatleri”, “Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi” ve “Öğrencinin Türkçe Geçmişinin Göz Önünde Bulundurulması” başlıklarıyla Tablo 33’de yer verilmiştir.

Tablo 33. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları
Avustralya	Seviyelere Göre Planlanmış Ders Saatleri Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi Öğrencinin Türkçe Geçmişinin Göz Önünde Bulundurulması

Seviyelere Göre Planlanmış Ders Saatleri: “ACARA, Temel Eğitimden 6. Sınıfa kadar 350 saat ve 7. – 8. Sınıflar ile 9. – 10. Sınıflar için her biri için 160 saatlik bir göstergeli zaman planlaması sağlamıştır; bu, müfredatı geliştiren yazarlar için bir kılavuz olarak kullanılmaktadır. Göstergeli saatlerin sağlanması, okullardaki öğretim ve öğrenme için zaman planlamalarını veya öğrenme sıralarını belirlemek amacıyla tasarlanmamıştır. Okullar ve okul otoriteleri, müfredatı uygularken zaman ve öğrenme sıralarıyla ilgili politik kararlar alacaktır.” (ACARA, 2017)

Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi: “Diller – Türkçe, iki öğrenme sırasına göre geliştirilmiştir: Temel Eğitim – 10. Sınıf ve 7. – 10. Sınıflar (7. Sınıf girişi). Öğretmenler, bu öğrencilerin öğrenim deneyimlerini farklılaştırmak için uygun ayarlamalar yaparak farklı geçmişlere sahip öğrencilere hitap etmek üzere müfredatı kullanacaklardır.” (ACARA,2017)

Öğrencinin Türkçe Geçmişinin Göz Önünde Bulundurulması: “Diller, Temel Eğitimden 10. Sınıfa kadar (F–10) Türkçe, arka planda öğrenim gören öğrenciler için tasarlanmıştır; bu, mevcut Avustralya bağlamında Türkçenin arka plan dil olduğu ancak mutlaka birinci dil olmadığı öğrenci grubunun baskın kısmıdır. Bazı öğrenciler evde Türkçe konuşmakta ve Anadolu Türkiye'si, Kıbrıs ve Türkî ülkelerle güçlü bağlara sahipken; diğerleri, Türk dili ve kültürü hakkında farklı bilgi seviyelerine sahip ikinci veya üçüncü nesil Türk Avustralyalılardır. Diğerleri ise, evde biraz Türkçe kullanabilen, çokkültürlü ailelerin

üyeleridir. Diğer dil geçmişlerine sahip az sayıda öğrenci de okullarda Türkçe öğreniyor olabilir. Bu tür öğrenciler için Türkçe, eğitim dili olarak İngilizce öğrenme deneyimlerini çerçeveleyen benzer zorlukları temsil edecektir. Öğretmenler, bu öğrencilerin öğrenim deneyimlerini farklılaştırmak için Türkçe F-10 müfredatını kullanarak uygun ayarlamalar yapacaklardır.” (ACARA,2015)

Tablo 33’e bakıldığında Avustralya’nın Türklerin eğitimine yönelik alınan önlemler görülmektedir. Avustralya’daki Türkçe derslerinin temel eğitim, 10.sınıf ve 7-10. sınıflar olmak üzere belirli seviyelere ayrıldığı görülmektedir. Verilen seviyelere uygun görülen saatler üzerinden Türkçe ders planlamalarının yapıldığı da belirtilmektedir. Dersler planlanırken Türkçe öğrenecek olan öğrencinin Türkçe ile geçmişte ne kadar ilgili olduğu, aile içinde Türkçenin konuşulup konuşulmadığı gibi durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Avustralya’da verilen Türkçe eğitiminin kazanımlarına bakıldığında “Sosyalleşme”, “Bilgilendirme”, “Yaratıcılık”, “Çeviri”, “Yansıtma”, “Dil Sistemleri”, “Dil Varyasyonu ve Değişimi” ve “Dil ve Kültürün Rolü” olarak başlıklandırıldığı görülmektedir. Belirtilen kazanımlara yönelik detaylar Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar
	Sosyalleşme
Avustralya	Bilgilendirme
	Yaratıcılık
	Çeviri
	Yansıtma
	Dil Sistemleri
	Dil Varyasyonu ve Değişimi
	Dil ve Kültürün Rolü

Sosyalleşme: “Fikirleri, görüşleri, deneyimleri, düşünceleri ve hisleri değiştirmek amacıyla sözlü ve yazılı olarak etkileşimde bulunmak; planlama, müzakere, karar verme, düzenleme ve harekete geçme yoluyla ortak etkinliklere katılmak.” (ACARA, 2015)

Bilgilendirme: “Bir dizi sözlü, yazılı ve çoklu ortam metni aracılığıyla bilgi elde etme, işleme, yorumlama ve iletme” (ACARA, 2015)

Yaratıcılık: “Hikayeler, şarkılar, dramalar ve müzik gibi çeşitli metinlere katılarak, bunlara yanıt vererek ve bunları yaratarak hayal gücüyle deneyimleme.” (ACARA, 2015)

Çeviri: “Diller ve kültürler arasında sözlü ve yazılı olarak geçiş yapma, anlamın nasıl işlediğini değerlendirme ve açıklama.” (ACARA, 2015)

Yansıtma: “Kültürlerarası dil kullanımını ve dil ile kültürün kimliği nasıl şekillendirdiğini düşünme.” (ACARA, 2015)

Dil Sistemleri: “Ses, yazım, dilbilgisi ve metin dahil olmak üzere dil sistemini anlama.” (ACARA, 2015)

Dil Varyasyonu ve Değişimi: “Dillerin kullanımda (kayıt, stil, standart ve standart olmayan çeşitler) nasıl farklılaştığını ve zamanla ve yerden yere nasıl değiştiğini anlama.” (ACARA, 2015)

Dil ve Kültürün Rolü: “Anlam bağlamında dil ve kültürün rolünü analiz etme ve anlama.” (ACARA, 2015)

Avustralya’da verilen Türkçe eğitime bakıldığında kazanımların sosyalleşme, bilgilendirme, yaratıcılık, çeviri, yansıtma, dil sistemleri, dil varyasyonları ve değişimi, dil ve kültürün rolü olmak üzere tüm seviyelerde sekiz başlığa ayrıldığı görülmektedir. Her ne kadar dil sistemleri, dil varyasyonu ve değişimi gibi kazanımlarda öğrencinin dilin sistemini kavraması amaçlansa da; sosyalleşme, bilgilendirme, yaratıcılık, çeviri, yansıtma, dil ve kültürün rolü başlıklarında öğrencinin Türkçeyi kullanarak kendini ifade etmesi, anlamsal bağlamda ilişki kurabilmesi, kültür kavramı üzerine düşünmesi ve aynı zamanda kültürün dil ile ilişkisini kavraması hedeflenmiştir.

Avustralya’daki Türkçe eğitimi amaçları bakımından incelendiğinde “Farklı Kültürler ile Etkileşim”, “Kimlik Gelişimi”, “Okuryazarlık Gelişimi” ve “Kültürlerarası Dil Öğrenimi”

olmak üzere dört başlıkta incelendiği görülmektedir. Tablo 35’de bu başlıklara değinilmiştir.

Tablo 35. Avustralya’daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Amaçlar

Ülke	Avustralya’daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Amaçlar
Avustralya	Farklı Kültürler ile Etkileşim
	Kimlik Gelişimi
	Okuryazarlık Gelişimi
	Kültürlerarası Dil Öğrenimi

Farklı Kültürler ile Etkileşim: “Tüm öğrenciler için, iki veya daha fazla dilde iletişim kurmayı öğrenmek, birbirine bağlı dünyamızın dilsel ve kültürel çeşitliliği ile etkileşimde bulunmanın ve katılmanın zengin, zorlu bir deneyimdir.” (ACARA, 2017)

Kimlik Gelişimi: “Dil öğrenimi, öğrencilerin kendi dilsel, sosyal ve kültürel uygulamalarını ve kimliklerini keşfetmeleri ve tanımları için cesaretlendirilirken, kültürlerarası anlayışlarını ve kimlik duygularını geliştirir.” (ACARA, 2017)

Okuryazarlık Gelişimi: “Dillerin öğrenilmesi ayrıca öğrencilerin genel okuryazarlığını da geliştirir ve bu da öğrenme alanları arasında aktarılabilir okuryazarlıkla ilgili yetenekleri güçlendirir.” (ACARA, 2017)

Kültürlerarası Dil Öğrenimi: “Müfredatın kültürlerarası dil öğrenimi yönelimi, dilleri şekillendiren ve şekillenen kültürel boyutu keşfeder. Türkçe arka plan öğrencileri, bu ilişkiyi deneyimleyerek yaşamaktadır. Örneğin; Avustralya bağlamında bakıldığında, öğrencilerin Türkçe ve İngilizce arasında "yaşayarak" deneyimlemesi. Müfredat, öğrencilere bu yaşanmış deneyim üzerinde analiz yapma, açık bir odaklanma ve yansıtma fırsatları sunar ve ayrıca kültürlerarası deneyimlere katılma, dünyayı algılama ve var olma biçimlerini genişletme, kendilerini kültürel, çok kültürlü ve kültürlerarası olarak anlamalarını sağlama fırsatları sunar.” (ACARA, 2015)

Avustralya'daki Türkçe eğitimi amaçları kapsamında değerlendirildiğinde, Türkçe derslerinde öğrencileri ağırlıklı olarak çokkültürlü bir topluma hazırladıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersleri sayesinde farklı kültürlerle ilişki kurabilmesi ve diller üzerinden kültürel bir çıkarım yapmaları amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, Türkçe dersleri sayesinde öğrencilerin kimlik gelişimine destek sağlayarak öğrencilerin okuryazarlıklarını geliştirmek de Avustralya'daki Türkçe dersinin amaçlarındandır.

4.8 Hollanda'da Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

Hollanda'da Türk göçmen çocuklarına uygulanan eğitim programları Tablo 36'da yer almaktadır;

Tablo 36. Hollanda'da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları

Ülke	Hollanda'da Türk Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları
Hollanda	Dil Eğitimi ve Destek Programları Erken Çocukluk Eğitimi ve Desteği

Dil Eğitimi ve Destek Programları: “1970'lerin başından günümüze kadar, Hollanda'da güçlü bir şekilde Felemenkçe öğrenimine vurgu yapılmıştır. Bu programlar, dil yetersizliği perspektifine dayanmaktadır. Göçmen çocukların Felemenkçe dil yeterliliklerini artırmak için kısmi ve tam zamanlı çekilme sınıfları (şu anda "schakelklas" olarak adlandırılan) düzenlenmektedir. Bu programlar, göçmen çocuklarının dil gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.” (Europarl, 2017)

Erken Çocukluk Eğitimi ve Desteği: “Başarı farklarını azaltmaya yönelik politikalar, erken çocukluk eğitimi ve bakımına (ECEC) yoğun bir şekilde odaklanmaktadır. Hollanda'da tüm çocukların dört yaşından itibaren anaokuluna gitmesi zorunlu bir sistemdir. Bunun yanı sıra, iki buçuk ile dört yaş arasındaki dezavantajlı ailelere yönelik ev tabanlı ve/veya merkez tabanlı destek programları da bulunmaktadır. Bu yaklaşım, dil başarıları farklarıyla başa çıkmada "önce önlem almak, sonra tedavi" felsefesine dayanmaktadır. Bu politikalar, belediyelerin sorumluluğundadır.” (Europarl, 2017)

Bilgiler değerlendirildiğinde, Hollanda'nın Türk öğrencilere dil eğitimi ve erken çocukluk eğitimi desteği sağladığı görülmektedir. Bu destekler kapsamında öğrencilerin Felemenkçe öğrenmesine destek olarak, öğrencilerin ülkenin diline olan yetkinliklerini arttırarak, dil gelişimlerini desteklemek ve eğitimlerine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Benzer olarak 2-4 yaş aralığındaki dezavantajlı denebilecek çocukların anaokuluna gidebilmeleri için de destek sağlanmaktadır.

Tablo 37'ye bakıldığında Hollanda'nın uyguladığı programlara yönelik aldığı önlemlerin yer aldığı görülmektedir. Alınan önlemler “Yıllık Değerlendirme”, “Sınavlar Kurulu (CvTE)” ve “Veri Analizi” başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 37. Hollanda'nın Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler

Ülke	Hollanda'nın Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Eğitim Programlarının İşleyişine Yönelik Aldığı Önlemler
Hollanda	Yıllık Değerlendirme Sınavlar Kurulu (CvTE) Veri Analizi

Yıllık Değerlendirme: “İzleme süreci, bazı verilerin idari kaynaklardan (demografik özellikler gibi) elde edilmesiyle başlar. Diğer veriler ise tüm okullarda yıllık olarak değerlendirilmektedir. Özellikle erken okuldan ayrılma oranları, sürekli bir şekilde izlenmektedir.” (Europarl, 2017)

Sınavlar Kurulu (CvTE): “Hollanda hükümeti, ulusal sınavların kalitesini ve doğru bir şekilde uygulanmasını sağlamak için Sınavlar Kurulu'nu (College voor Toetsen en Examens, CvTE) görevlendirmiştir. CvTE, genel ilköğretim, ortaokul, yetişkin eğitimi ve ikinci dil olarak Felemenkçe dersleri için yapılan sınavların yönetiminden sorumludur. Ayrıca, ikinci düzey mesleki eğitim sınavları da bu kurulu tarafından izlenmektedir.” (Europarl, 2017)

Veri Analizi: “CvTE, tüm öğrencilerin eğitim yollarını izlemekle yükümlüdür. Toplanan veriler, göçmen çocuklar için özel bir analiz imkanı sunarken, bu testler her yıl uygulanmakta ve ilköğretimden ortaokula geçiş süreci hakkında okullara bilgi vermektedir.” (Europarl, 2017)

Hollanda’da belirtilen programların işleyişine yönelik alınan önlemlere bakıldığında, alınan önlemlerin değerlendirme ve ortaya bir veri koymaya dayandığı görülmektedir. Okullar yıllık olarak değerlendirilmekte ve yapılan sınavların uygulanma şeklinin kontrolü için bir kurul belirlenmiştir. Belirlenen eğitim hedeflerinin sonucuna yönelik ise yıllık testler yapılarak veriler analiz edilmektedir.

Hollanda eğitimin yanı sıra, dil eğitimine yönelik de uygulamalar geliştirmiştir. Bu uygulamalar “Dil Eğitimi Desteği” ve “Korunaklı Eğitim” başlıklarıyla Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. Hollanda’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Hollanda’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
Hollanda	Dil Eğitimi Desteği Korunaklı Eğitim

Dil Eğitimi Desteği: “Her öğrenci için 4,500 € gibi önemli bir mali destek sağlanmaktadır. Bu fon, göçmen çocukların Felemenkçe dil yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır.” (Europarl, 2017)

Korunaklı Eğitim: “Yeni gelen öğrenciler için korunaklı eğitim programları oluşturmak amacıyla okullara 16,000 € tahsis edilmektedir. Bu, göçmen çocukların eğitim sürecine daha hızlı entegrasyonlarını sağlamak için önemlidir.” (Europarl, 2017)

Tablo 38’e bakıldığında Hollanda’nın öğrencilere Felemenkçe yeterliliklerini arttırmalarını desteklemek adına bir bütçe ayırdığı görülmektedir. Öğrencilere bireysel sağlanan finansal desteğin yanı sıra korunaklı eğitim kapsamında okullara da destek olunmaktadır.

Hollanda’da verilen Türkçe eğitiminin kazanımlarına ilişkin detaylar ise Tablo 39’da verilmiştir. Kazanımlar ortak kazanımlar kapsamında değerlendirilmiş ve “Dinleme/İzleme, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere gruplandırılmıştır.

Tablo 39. Hollanda'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Hollanda'daki Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Eğitimine Yönelik Kazanımlar
Hollanda	Dinleme/İzleme (Ortak Kazanımlar) Konuşma (Sözlü Üretim- Sözlü Etkileşim (Ortak Kazanımlar) Okuma (Ortak Kazanımlar) Yazma (Ortak Kazanımlar)
Dinleme/İzleme (Ortak Kazanımlar): “Türkçe’nin telaffuz özelliklerini fark eder. (A1-A2-B1-B2-C1) • Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. (A1-A2-B1-B2-C1) • Dinleme amacını belirler. (A1-A2-B1-B2-C1) • Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1) • Dinleyeceklerinin/izleyecekleri- nin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. (A1-A2-B1-B2-C1) • Nezaket ifadelerini belirler. (A1-A2-B1-B2-C1) • İlgi alanına giren yayınları takip eder. (B2-C1)” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022) Konuşma (Sözlü Üretim- Sözlü Etkileşim (Ortak Kazanımlar): “Kelimeleri doğru telaffuz eder. • Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1) • Konuşma amacını belirler. (A1-A2-B1-B2-C1) • Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1) • Nezaket ifadelerini kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1) • Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır. (B1-B2-C1) • Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder. (A2-B1-B2) • Diyaloglarında vurgu ve tonlama- ya dikkat eder. (A2-B1-B2-C1) • Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. (A2-B1-B2-C1)	

- Hazırlıksız konuşmalar yapar. (B1-B2-C1)
- Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir. (B2-C1)
- Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir. (B1-B2-C1)
- Akıcı biçimde konuşur. (B2-C1)
- Çevrim içi ortamlarda bağlama uygun konuşmalara katılır. (B2-C1)” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Okuma (Ortak Kazanımlar): “Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)

- Okuma amacını belirler. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Nezaket ifadelerini belirler. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Metinleri doğru telaffuzla okur. (A2-B1-B2-C1)
- Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar. (B1-B2)
- Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur. (B1-B2-C1)
- Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. (B1-B2-C1)” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Yazma (Ortak Kazanımlar): “Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar. (A1-A2)

- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Yazma amacını belirler. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Dikte edilen bir metni yazar. (A1-A2-B1)
- Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)
- Yazılarında yeni öğrendiği kelime-leri/kalıp ifadeleri kullanır. (B1-B2-C1)
- Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. (A1-A2-B1-B2-C1)

- Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir. (B2-C1)
- Taslak oluşturarak metinler yazar. (B1-B2-C1)” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Hollanda’da verilen Türkçe eğitimi kazanımlarına bakıldığında, öncelikle Türkçe eğitimin ataşelikler aracılığıyla yürütüldüğü görülmektedir. Eğitim A1-A1-B1-B2 ve C1 olmak üzere beş seviyeden oluşmaktadır. Ders içerikleri değişkenlik gösterse, her seviyede belirlenmiş ortak kazanımlar bulunmaktadır. Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma (sözlü üretim-sözlü etkileşim), okuma ve yazma olarak gruplandırılmıştır. Başlıklar altında yer alan kazanımların bazılarının her seviyede hedeflendiği görülürken, diğerlerinin belirli seviyeler çerçevesinde hedeflendiği dikkat çekmektedir.

Türkçe eğitimi bakımından amaçlar değerlendirildiğinde ise “Dili Kullanmayı Öğretmek”, “Kültürlerarası Bir Bakış Açısı Kazanmak”, “Disiplinlerarası Yaklaşım Kazandırmak”, “Türkçeyi ve Türk Edebiyatı Eserlerini Tanıtmak” ve “Dil Becerilerini Geliştirmek” başlıkları ortaya çıkmaktadır. Amaçlara ilişkin detaylar Tablo 40’da verilmiştir

Tablo 40. Hollanda’daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları

Ülke	Hollanda’daki Türk Göçmen Çocuklarına Türkçe Eğitiminin Amaçları
Hollanda	Dili Kullanmayı Öğretmek
	Kültürlerarası Bakış Açısı Kazandırmak
	Disiplinlerarası Yaklaşım Kazandırmak
	Türkçeyi ve Türk Edebiyatı Eserlerini Tanıtmak
	Dil Becerilerini Geliştirmek

Dili Kullanmayı Öğretmek: “Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Dili Kullanmayı Öğretmek: “Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak.” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Kültürlerarası Bakış Açısı Kazandırmak: “Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Disiplinlerarası Yaklaşım Kazandırmak: “Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Türkçeyi ve Türk Edebiyatı Eserlerini Tanıtmak: “Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımlarını sağlamak.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Türkçeyi ve Türk Edebiyatı Eserlerini Tanıtmak: “Türkçe söz varlığını zenginleştirmek.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Dil Becerilerini Geliştirmek: “Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Dil Becerilerini Geliştirmek: “Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Dil Becerilerini Geliştirmek: “Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.” (Amsterdam Eğitim Ateşeliği, 2022)

Tablo 34’e bakıldığında, öğrencilerin Türkçe dilini dört beceride de yetkin bir şekilde kullanmaları ve kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerinin Hollanda’da Türkçe eğitiminin amaçları arasında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme aşamasında dillerini geliştirmeleri ve bu süreçte Türk dilini ve edebi eserlerini tanıyarak disiplinler ve kültürler arası bir bakış açısına sahip olmaları da dersin amaçlarındandır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmalar ve çalışmalar incelendiğinde daha önce de belirtildiği üzere göçün özellikle göçmen açısından kendi tanımından daha komplike bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda incelenen ülkelere bakıldığında Türk göçmenlerin göç etme sürecindeki tarihsel akışında benzerlikler mevcuttur. Bu benzerliklerin ana sebebi tarih sahnesini etkileyen ve ağır sonuçlar doğuran II. Dünya Savaşıdır. Bu savaş sonrası belirtilen ülkelere neredeyse paralel zamanlarda yoğun Türk göçü başlamıştır. Türk göçmenler her ne kadar farklı ülkelere göç etse de içsel olarak birbirine tutunma eğilimi göstermişlerdir. Bu birliğin sebebi aynı dil ve kültürden olan bireylerin kendine güvenli alan oluşturma isteğidir. Türk göçmenler her ne kadar bir amaç uğruna ülkelerinden uzak kalma durumunda olsalar da dil ve kültür etrafında şekillenen kimliklerinden ayrılmamışlardır. Bu nedenle Türk göçmenler göç ettikleri ülkeler her ne kadar birbirinden farklı olsa da ortak sorunlar yaşamışlardır. Ana dillerinden, kültürlerinden ve alışık oldukları toplumdan uzak olmaları Türk göçmenleri olumsuz yönde etkilemiştir. İlk olarak dil sorunu göçmen alan tüm ülkelerde gözlemlenmiştir. Bu ülkelerin göçmenleri ilk aşamada geçici olarak görmelerinden dolayı bu konu hakkında belirli düzenleme ve uygulamalara yapılmamıştır. Bazı ülkelerde göç ettikleri ülkenin dilini bilmeyen göçmenler haklarını savunamamış, bu da demokratik açıdan problemler yaşamalarına yol açmıştır. Devam eden süreçte göçmenlerin kalıcı olduğu fikri anlaşıldıktan sonra birtakım uygulamalara gidilmiştir. Fakat bu aşamaya kadar göçmenler dil sorununun etrafında gelişen çeşitli sorunlarla da başa çıkmak durumunda kalmışlardır. Bu sorunlardan biri toplumla iç içe olamama ve uyum sağlayamama sorunudur. İletişimin gerekliliklerine bakıldığında ortak bir dil konuşulması önem arz etmektedir. Fakat içinde yaşadıkları toplumun dilini bilmeyen Türk göçmenler dil sorunu nedeniyle toplumla kaynaşamadığından diğer Türk göçmenler ile sosyalleşmeye devam etmişlerdir. Bu noktada toplumda dışlanmalar meydana gelmiştir. Türk göçmenler dahil olmak üzere o dönemde gelen bütün göçmenlerin toplum yapısını bozduğuna dair söylentiler ortaya çıkmıştır. Bu söylentileri yalnızca göç edilen ülkenin toplumu açısından değerlendirmek doğru olmaz. Devletler iş gücü ihtiyacı nedeniyle işçileri çeşitli vaatler ile ülkelerine çekmişlerdir. Türk göçmenler ülkeye girdikten sonra ise uygulamalar yetersiz kalmıştır. Göç edilen ülkelerde dil öğreniminin önemi üzerine başlarda çok fazla düşünülmemiştir. Bu nedenle Türk göçmenlerin gittikleri ülkenin toplumu ile aralarına doğal olarak bir mesafe girmiştir. Bu

noktada ülkeler tarafından göz ardı edilen bu durum Türk göçmenlerin birey olmanın ötesinde yalnızca işçi olarak değerlendirmesine sebep olmuştur.

İlk göç dalgası sonrasında araştırmada yer alan ülkelerde Türk göçmenler dahil olmak üzere tüm göçmenlere yönelik çeşitli politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. Ancak bu durum yine değerlendirildiğinde bu politikaların ortaya çıkmasındaki sebep Türk göçmenlerin belirtilen ülkelerde kalıcı duruma gelmesidir. Bu noktada şu yorumu yapmak mümkündür; devletler Türk işçi göçmenler kendi toplumlarıyla tam anlamıyla kaynaşmak durumunda kaldıklarında çeşitli uygulamalara gitmişlerdir. Çünkü Türk göçmenler aile birleşimi ile Türkiye’de kalan aile bireylerini göç ettikleri ülkeye getirmeye başlamışlar ya da bu ülkelerin vatandaşlarıyla evlilikler yapmışlardır. Böylelikle Türk göçmenler ve Türk göçmen çocukları araştırma kapsamındaki ülkelerde yer edinmişlerdir. Bu tutumun bu kadar geç ele alınması soru işaretleri oluşturabilecek bir durumdur. Neticede yine ülkeler kendi toplumlarının çıkarlarını gözetmişlerdir. Türk göçmenlere ve çocuklarınca uygulanan politikaların şekillenme ve uygulama süreci de önemlidir. Araştırma kapsamında yer alan ülkeler politikalar geliştirirken kendi amaçları doğrultusunda hareket etmişlerdir.

Araştırmada yer alan ülkeler değerlendirildiğinde uygulamalar açısından bazı benzerliklere ve farklılıklara rastlanmaktadır. Fransa’da uygulanan EILE/ELCO programı, İsviçre’de HSK dersleri kapsamında oluşturulan Çerçeve Plan, Belçika’da OLC programı ve Avustralya’da uygulanan ACARA programına bakıldığında, bu programlar kapsamında ülkelerde Türkçe/Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verildiği görülmektedir. Belirtilen uygulamalarda derslerin ülkenin eğitim sistemine uygun şekilde verildiği belirtilmelidir. Almanya’da Türkçe derslerinin seviyelere uygun verilmesi ve buna göre müfredat oluşturulması da Türkçe/Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin işlenişi açısından önem arz etmektedir. Bu ülkelerin yanı sıra belirli dillere yönelik uygulamaları ortaya koymaktansa, bazı ülkeler eğitimde eşitliği sağlamak ve ortak bir plan ortaya koymak amacıyla bazı yasal uygulamalara gitmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimde eşitliği sağlamak ve eğitime katkı sağlamak amacıyla Her Çocuk Başarır Yasası ön plandayken, İngiltere’de Ulusal Müfredat uygulaması dikkat çekmektedir. Hollanda’nın uygulamalarına bakıldığında ise diğer ülkelere kıyasla belirli bir uygulama veya yasa ortaya koymaktansa, daha genel bir tutumla destek programlarına yöneldiği görülmektedir.

Programların işleyişine yönelik önlemler değerlendirildiğinde her ülkenin belli sınırlılıklar dahilinde belli kontrollere veya kurallara başvurduğu görülmektedir. Ülkelerin

sağladığı ortak tutum programların hedeflerine uygun bir şekilde devamlılığının sağlanması için gerekliliklerin yapılması yönündedir. Ülkelerin eğitim programlarının yanı sıra dil eğitimi için ayrı uygulamaları da mevcuttur. Belçika’da dil eğitimi altında Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi, Proje Çağrısı, Almanya’da Abitur sınavının uygulanması, İngiltere’de GCSE sınavlarına Türkçe derslerinin dahil edilmesi uygulamaları uygulanış açısından daha özel amaçlara hitap ederken ; Fransa, İsviçre, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Hollanda ülkelerinde ise uygulamalar daha çok değerlendirme, destek sağlama ve eğitimin iyileştirilmesine yönelik geliştirilmiştir.

Ülkelerde verilen Türkçe/Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin kazanımlarına ve amaçlarına bakıldığında her ülkenin benzer bir tablo sergilediği ortaya çıkmaktadır. Ancak kazanımlar açısından değerlendirildiğinde, Fransa, Almanya, İsviçre, Avustralya ülkeleri Türkçe derslerine yönelik kazanımları kendi resmi internet sitelerinde yayınlarken; Belçika, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Hollanda ülkelerinde ilgili kazanımlara ulaşmak için Türkiye’nin oluşturduğu resmî kurumların sitelerinden yararlanmak gereklidir. Bu noktada ülkelerin tutumlarının farklılaştığı söylenmelidir.

Yurt dışında yaşayan Türkler hedef alınarak yapılan çalışmalarda da belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Manço’nun (2002) Belçika eğitim sisteminde Türklerin yerini ele aldığı çalışmasında vardığı sonuç Türklerin Belçika eğitim sisteminde zorlandığıdır. Ancak Manço (2002) çalışmasında kuşaktan kuşağa bir gelişimin söz konusu olduğunu da belirtmiştir. Bu çalışmada da Belçika’nın eğitim sisteminde Türklerin zorlandığı belirtilmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri Belçika’nın ana dilinin bir dil ile sınırlanmamış olmasıdır. Baskın ve Toyran (2021) yurt dışında yaşayan Türklere verilen Türkçe eğitimin İngiltere üzerinden incelenmiştir. Çalışma sonucunda Baskın ve Toyran, İngiltere’de verilen Türkçe derslerinin velilerin yönlendirmesine bağlı olduğunu, derslerin derneklerde, İngiliz okullarında ve belediyeler bünyesinde halk eğitim merkezlerinde verildiğini belirtmiştir. Bu nedenle bazı eğitim verilen yerlerin eğitim amacıyla tasarlanmamasından kaynaklı sorunlar çıktığını da eklenmiştir. Bingöl ve Özdemir (2014) ise Hollanda ve Almanya üzerinden Türk işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikalarını çalışmalarına konu etmişlerdir. Çalışmada Almanya ve Hollanda’ya göç eden göçmen grupları arasından en zor uyum sağlayan gruplardan birinin Türkler olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedenleri arasında ülkenin dilini bilmemeleri, kültür ve din farklılıkları yer almaktadır. Çalışmada her iki ülkenin de politikalarının olumlu olmasına rağmen uygulamaların istenildiği gibi gerçekleşmediği de eklenmiştir. Bu noktada elde edilen sonuç bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Kayır (2018) ise çalışmasında Türkçe ve Türk

Kültürü dersinde görev temelli etkinliklerin İsviçre’de yaşayan Türk çocukların başarısına yönelik etkilerini incelemiştir. Öğrencilerin gerçek hayatta dili kullanmalarına yönelik hazırlanan etkinlikler ile gelişim gösterdikleri ve bir görev verildiğinde öğrencilerin motivasyonunun artacağı belirtilmiştir. Gürbüz (2017) Fransa’daki iki dilli Türk göçmen çocuklarının Türkçeye karşı tutumlarını ve ana dil eğitim politikaları üzerine çalışmasını yürütmüştür. Elde edilen sonuç ise iki dilli çocukların dilse problemler yaşadığı yönündedir. Bunun sebebi ise öğrencilerin Türkçe derslerine seveerek katılmasına rağmen, Fransızcaya öncelik vermeleri ve Fransa’nın İngilizce, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca dillerini edinmiş iki dilli çocuklara uyguladığı özel programların, Türkçe ve Fransızca olarak uygulanmaması olarak gösterilmiştir. Parlak (2014) ise benzer bir çalışmayı Avustralya üzerinde yapmıştır. Çalışmasında Gürbüz’den (2017) farklı olarak Türk ailelerin ana dil edinimi üzerindeki rolünü vurgulamıştır. Elde ettiği sonuç ise ailelerin Türkçe eğitiminin önemi ve iki dilliliğin zihinsel kazanımları hakkında bilgi sahibi olmadığı ve İngilizce öğrenmenin başarı getireceğini düşündükleri yönündedir. Bu nedenle ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çiçekler, Can ve Yılmaz (2018) ise Türk dil devrimi ile Amerikan dil planlamasını karşılaştırmış ve Amerika’nın dil üzerine geliştirdiği politikaların İngilizce konuşma temeline dayandırıldığı sonucuna varmıştır. Belirtilen çalışmalardan hareketle, bu araştırmada yer alan ülkeler incelendiğinde, Fransa, Almanya, İsviçre, Avustralya ve Belçika ülkelerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin ülkelerinde öğretilmesi, derslerin verimli bir şekilde uygulanması adına belirleyici politikalara ve önlemlere yöneldiği görülürken, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Hollanda ülkelerinde bu uygulamaların kapsam açısından daha genel olduğu ve uygulamalar özellikle Türkçe/Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde diğer ülkelerle kıyaslandığında yetersiz kaldığı görülmektedir.

5.2 Öneriler

1. Türk göçmen çocuklara yönelik uygulanan dil politikaları kapsamında bireyin yaşadığı uyum sorunları da düşünülerek politikalar hazırlanabilir ve bireyin süreci kolaylaştırılabilir.
2. Türk göçmen çocuklarına yönelik hazırlanan dil sınavları bireyin içinde bulunduğu toplum ile iletişimine yönelik hazırlanabilir.
3. Türkçe ve Türk kültürü öğretimi için hazırlanan kaynak kitapları hedef ülkede bulunan Türk göçmen çocukların durumuna göre şekillendirilebilir.
4. Türkiye’den göç alan ülkelere süreci kolaylaştırmak ve bilgi edinmek adına dernekler kurulabilir, var ise de bu uygulama yaygınlaştırılabilir.
5. Türk göçmenlere uygulanan politikalar dahilinde Türkiye daha çok rol alarak uyum sürecinde bireyin kendi kültürünü ve dilini unutmaması da sağlanabilir.
6. Türk göçmenlerin ikinci bir dil olarak,göç ettiği ülkelerin dilini kullanmaya başlamasından ötürü Türkçenin unutulmaması adına, aileler çocuklarını kimlik bunalımına sebebiyet vermeden dil konusunda nasıl yetiştireceği konusunda bilgilendirilebilir.
7. Türkçe dersini veren ya da vermeye gönüllü potansiyel ülkeler ile iş birliği içinde olunabilir ve gerekli destekler sağlanarak planlı bir biçimde Türk Kültürü, Türkçe dersi gibi dersler devlet okullarında seçmeli, Türk okullarında ise zorunlu ders olarak okutulabilir.
8. Türkçe ve Türk Kültürü derslerini hâlihazırda veren ülkelere ilgili daha verimli hâle nasıl getirileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.
9. Dersi verecek öğretmenlerin gidecekleri ülkenin dilini öğrenmesi konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir.
10. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak hem kaynak hem de içerik bakımından çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Académie d'Orléans-Tours. (n.d.). Enseignement et pédagogie: Turc. Académie d'Orléans-Tours. https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/enseignement_et_pedagogie_par_departement/enseignements_et_pedagogie_41/v41/eile/turc/
- Académie de Paris. (n.d.). Enseignements optionnels de langues vivantes étrangères (EILE). Académie de Paris. <https://www.ac-paris.fr/enseignements-optionnels-de-langues-vivantes-etranangeres-eileelco-124772>
- Adıgüzel, Y. (2011). Almanya’da Kültürel Çatışma Alanı Olarak Türkçe. İstanbul University Journal of Sociology, 3(22), 231-251. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/512/4683>
- Aksu, S. (2021). Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının öz belirleme kuramı açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldemir, F. F., & Aytan, T. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Türkiye Eğitim Dergisi, 7(1), 204-228. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1122796>
- Alkan Aykaç, S., & Karakaş, M. (2022). Entegrasyon, Asimilasyon ve Uyum Kavramları Arasından Türkiye’nin Seçimi. İctimaiyat, 6(Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 419-429. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1123311>
- Angın, Z. (2003). Diasporas of Difference: Turkish Communities in Germany, Canada, and the United States. (Doktora tezi). Fort Collins, CO: Colorado State University. <https://search.worldcat.org/title/diasporas-of-difference-turkish-communities-in-germany-canada-and-the-united-states/oclc/54035853>
- Arslan, M. & Şaşmaz, A. (2016). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dil Kullanım Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Balkanlar Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 984-983. 10.17719/jisr.20164420168. DOI:[10.17719/jisr.20164420168](https://doi.org/10.17719/jisr.20164420168)

- Aslan, E. (2022). Avrupa’da Türkçe Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 69-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkav/issue/73472/1207332>
- Atay T. (2010). “Ethnicity within Ethnicity” among the Turkish-Speaking Immigrants in London. Insight Turkey, 12(1), 123–138. <http://www.jstor.org/stable/26331147>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). Curriculum. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. <https://www.acara.edu.au/curriculum>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). Turkish: Sequence of content [PDF]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. https://docs.acara.edu.au/resources/Turkish_-_Sequence_of_Content.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2017). Australian curriculum languages info sheet [PDF]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. https://www.acara.edu.au/docs/default-source/curriculum/20170118-australian_curriculum_languages_info_sheet.pdf?sfvrsn=2
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2017). ACARA charter[PDF]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. <https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/20170301-acara-charter.pdf?sfvrsn=2>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). Turkish: Context statement. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/turkish/context-statement/>
- Aygül, C. (2014). İsviçre göçmen politikaları çerçevesinde vatandaşlarımız, öğretmenlerimi ve din görevlilerimiz. (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

- Bal, M. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: Milli Eğitim Bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 50 (1), 51-57. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959601>
- Baldık, Y, & İşigüzel, B. (2018). Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi. (Yüksek Lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 2019, 368 – 388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt Dışında Yaşayan Türkler ve Türkçe Eğitimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler). Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(4), 1128-1150. <https://doi.org/10.16916/aded.938701>
- Bayraklı, Enes & Kavukçu. (2021). Analiz: Belçika’da Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri, Seta Analiz. <https://www.setav.org/assets/uploads/2021/04/A345.pdf>
- Bekar, B. (2016). Dil Ekonomisi ve Almanya Türklerindeki Örnekleri (İsim çekiminde). RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(5), 9-17. <https://doi.org/10.29000/rumelide.336473>
- Berelson, B. 1952. Content analysis in communication research. New York: Hafner.
- Bildungsdepartement des Kantons Thurgau. (n.d.). Rahmenlehrplan Türkisch [PDF]. Bildungsdepartement des Kantons Thurgau. https://av.tg.ch/public/upload/assets/9471/hsk_rahmenlehrplan_tuerkisch.pdf
- Bingöl, A. Selcen & Özdemir, M.. (2014). Almanya ve Hollanda’da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 12. 134-157.
- Bloomfield, L. (1933). Language, New York: H. Holt and Company. Lewandowski, Theodor (1984). Linguistisches Wörterbuch 1-2-3, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg.
- Boğaziçi University. (n.d.). Yurt Dışındaki Türk Çocukların Ana dili Sorunu [PDF]. Boğaziçi University. <http://dad.boun.edu.tr/en/download/article-file/273322>

- Bor, A. (2023). Dil Hakları ve Dil Politikaları Çerçevesinde Belçika, İsviçre ve Finlandiya Örnekleri. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(34), 392-419. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1296315>
- Bundesamt für Kultur. (n.d.). Förderung des Erstspracherwerbs. Bundesamt für Kultur. [kenntnisse-anderssprachiger-erstspracherwerb_jcr_content_par_tabs_1434978159](https://www.bk.admin.ch/bk/en/home/kultur/erstspracherwerb/erstspracherwerb-jcr-content-par-tabs-1434978159)
- Büyükkiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri / The importance of speaking skill in mother tongue education. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 57-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/190688>
- Çağlar, T. (2018). Göç Çalışmaları İçin Kavramsal Bir Çerçeve. Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 5(8), 26-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iisbf/issue/37674/413560>
- Cebe, B. (2021). Hollanda'da Sosyoekonomik Ayrımlar Işığında Türk Göçmenlerin Entegrasyonu. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Çiçekler, A. & Can, T. & Yalçın, M. (2018). Türkçe Devrimi ve Amerikan Dil Planlaması: Mukâyeseli Bir İnceleme. Istanbul University Faculty of Letters Journal of Turkish Language and Literature. 323-343.
- Congress. (2015). Every Student Succeeds Act [PDF]. Congress. <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>
- Demirağ, H. & Kakışım, C. (2018). Almanya'daki Türklerin Göç ve Entegrasyon Süreci: Birinci ve Üçüncü Kuşak Karşılaştırması . Journal of Social Policy Conferences , (75) 123-152 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/41800/504496>
- Demirel Fakiroğlu, G. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(30), 121-134. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1192510>
- Demirkan, M. & Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve Dil Erozyonu Sorunsalı: Fransa'daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Kimlik Profilleri. Turkophone, 4(1), 62-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/31605/346649>

- Diebold, A. Richard (1961). Incipient Bilingualism, Linguistic Society of America, 37(1), 97-112.
- Dikici, E. (2021). Göç, Entegrasyon ve Eğitim Ekseni: Birleşik Krallık'taki Türkler. Millî Eğitim Dergisi, 50(1), 969-990. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.941937>
- Dil, K., Marcus, K., Dil, S., Short, S. (2020). Avustralya'daki Türkiyeli Göçmenlerin Yaşam Doyumları ve Aktif Yurttaşlık Durumlarına İlişkin Sosyolojik Bir Değerlendirme. MSGSÜ Sosyal Bilimler, 2(22), 386-401.
- Dündar, A. M. (2023) .Türkiye'de Pakistan Çalışmaları-I Ankara Üniversitesi. Asya-Pasifik Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (APAM). Ankara, 2023.
- Kapağan, E. (2021) Kültür, Tarih ve Kimlik Açısından Dilin Önemi. Karabük Türkoloji Dergisi, 49-58. doi:10.7596/katud.31122021.004.
- Erat, V. (2018). Çokkültürlülük ve Ayrımcılık Arasında: Avrupa Ülkelerinin Entegrasyon Politikalarında Eğitim Alanı . Mukaddime Avrupa Komşuluk Politikası ve Göç Özel Sayısı , 79-94 . DOI: 10.19059/mukaddime.466453
- Eraydın V,(2003). Dil Politikalarının Millîyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri. Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayınları, 18. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.466453>
- Eryılmaz, R. (2023). Batı Avrupa ülkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk çocukları. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(35), 107-128. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342093>
- Esenlikci, A. C. & Engin, M. A. (2019). 1960'dan Günümüze Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Göçmenlerin Sorunları . Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi , 8 (20) , 59-77 . DOI: 10.31199/hakisderg.524500
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures [Eurydice report]. Publications Office of the European Union.

- European Parliament. (2017). Migration and the EU: Key issues [PDF]. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf)
- Federal Statistical Office of Germany. (n.d.). Foreigners by place of birth. Federal Statistical Office of Germany. <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Population/Migration-Integration/Tables/foreigner-place-of-birth.html>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). Document [PDF]. Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37048_000.pdf
- F. Büşra Süverdem .(2021).Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi. GAV Perspektif Yayınları, 431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tjds/issue/69249/1062369>
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 50-57. <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/ed353982-fa5f-4b93-8df1-b2d1888b8481/dil-kultur-iliskisi-ve-etkilesimi-uzerine>
- Gök, M. (2015). Türk Halklarının Kültürel Değerlerinin Oluşmasına Katkı Sağlayan Atasözlerinde İletişim Teması. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(5), 374-391. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40500/485244>
- Göksoy,S (2019). Paradigma ve Paradigmalar. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/45248/566844>
- Golynskaia, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. International Journal of Languages Education. 7.2. 98-113. 10.29228/ijlet.23366.
- Grosjean, François (1982). Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.
- Güleç, M. (2022). Hollanda’da Azınlık Dili Olarak Türkçenin Yönetimsel Dönüşümü. Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi, 6(3), 378-406.

- Gülsün R. (2016). İsviçre Hükümet Sistemi. International Journal of Legal Progress, 2(2), 127-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/legalprogress/issue/26519/279188>
- Günday, Rıfat. (2022). Fransa ve Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikaları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 181-216.
- Gürbüz Us, R., & Ercan Güven, A. N. (2022). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Trakya Eğitim Dergisi, 12(3), 1561-1576. <https://doi.org/10.24315/tred.1000387>
- Gürbüz, O. (2017).Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Göçmen Çocukların Türkçeye Karşı Tutumları ve Ana Dil Eğitim Politikaları. Sobider: Sosyal Bilimler Dergisi. DOI: [10.16990/SOBIDER.3605](https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3605)
- Güzel, A. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). Ankara : Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2010). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. Ankara: Öncü Basımevi.
- Haksever, A (2014). Federal Almanya’da Göç ve Entegrasyon Politikaları.(Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı: Dış İlişkiler ve Yurt dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara, Türkiye.
- Haugen, E (1973). Bilingualism, Language Contact and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970. In T. Sebeok (Ed.), Current Trends in Linguistics (Vol. 10, pp. 505-591). The Hague: Mouton.
- İnan, A. M. (2014). Yerleşim Süresinin Avustralya’daki Türk Göçmenlerin Entegrasyon Seviyesine Etkisi. İstanbul University Journal of Sociology, 3(27), 273-293. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/540/5021>
- International Organization for Migration. (n.d.). Turkish migration report: 2nd edition [PDF]. International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- IOM (Uluslararası Göç Örgütü) (2009). Göç Terimleri Sözlüğü, Cenevre: IOM, Yayın No: 18. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf

- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelemesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 487-503. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1852044>
- Kanık, C. (2018). Türk kökenli göçmenlerin kimlik yönelimi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 227-245. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.396241>
- Kaya , Palas , Can. (2022). Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 31, 2022, 605 – 634.
- Kaya, İ. (2006). Amerikalı Türkler. Coğrafi Bilimler Dergisi, 4(2), 1-15. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000065
- Kayadibi, F. (1993). İsviçre'de Türk Çocuklarının Eğitim Problemleri ve Çözüm Yolları. Istanbul Journal of Sociological Studies, (24), 123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9526/119058>
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçrede Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. Journal of Turkish Studies. 13. 1125-1146. DOI:[10.7827/TurkishStudies.13952](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13952)
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yönteni Olarak Doküman Analizi.Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,170 – 189.
- Kızılmeşe, R., & Okur, A. (2020). Yenilikçi Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Kapsamında Belçika'daki İkidilli Türk Çocuklarına Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Bir Çalışma (Gent Örneği). Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3(1), 64-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/50307/742212>
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki Dilli Öğrencilerin İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Dezavantajlı Gruplara Dönüşümleri: Kuramsal ve Derleme Bir Çalışma. Trakya Eğitim Dergisi, 11(2), 1012-1036. <https://doi.org/10.24315/tred.775100>
- Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited.

- Koca, Ş. N. (2021). Fransa'da Türk Diasporası . Göç Araştırmaları Dergisi , 7 (1) , 140-162 .
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gad/issue/63187/819473>
- Kolbaşlı Muyan, G. (2019). Hollanda Göçmen Entegrasyonu Politikaları: Liberalizmden Neoliberalizme. Sosyal Güvenlik Dergisi, 9(1), 177-192.
<https://doi.org/10.32331/sgd.582747>
- Köse, D. & Özsoy, E. (2019). Göçmenlere Dil Öğretimi Almanya Türkiye Örneği . Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi , 2 (1) , 112-125 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/41670/507154>
- Köse, D., & Özsoy, E. (2019). Göçmenlere Dil Öğretimi Almanya Türkiye Örneği. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2(1), 112-125.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/41670/507154>
- Kurt ,H (2006), Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, 2006, 135 – 160.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4116/54167>
- Kutlay, Y.(2010).Batı Avrupa’da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. BİLİG Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780536>
- Légifrance. (2020). Décret n° 2020-684 du 10 juin 2020 relatif à l'organisation et au fonctionnement de la formation professionnelle continue. Légifrance.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043359784>
- Lewandowski, T (1984). Linguistisches Wörterbuch 1-2-3, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg.
- Lucchini, S. (2009). Semilingualism: a concept to be revived for a new linguistic policy? In Linguistic identities, language shift and language policy in Europe. Leuven-Paris: Orbis/Supplementa.
- Lüdi, G. (1986). Forms and Functions of Bilingual Speech in Pluricultural Migrant Communities in Switzerland, In J.A. Fishman (Ed), The Fergusonian Impact (pp. 217-236), Berlin: Mouton de Gruyter.

- Manço, A. (2000). Belçika’da Türklerin 40 Yılı (1960-2000): Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(1), 119-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23545/250851>
- Meb, (2022, 16 Şubat). Eba türkçe ve türk kültürü ders içerikleri yayında. Meb.gov.tr. EBA Türkçe ve Türk Kültürü Ders İçerikleri Yayında. (n.d.). MEB Amsterdam Eğitim Ataşeliği. https://amsterdam.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=31
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (Çeviri Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Ankara Pegem A Akademi. (2. Baskı).
- Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Circulaire 8540 [PDF]. Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208540%20\(8795_20220404_161446\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208540%20(8795_20220404_161446).pdf)
- Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). Informations sur les OLC. Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27436&navi=4081>
- Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). Recherche OLC. Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=23673&act=search&mots=OLC&wpt=1&wpc=1&wdt=1&wfq=1&wdm=1&wne=1>
- Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). Recherche OLC. Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=23673&act=search&mots=OLC&wpt=1&wpc=1&wdt=1&wfq=1&wdm=1>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (n.d.). Les langues vivantes étrangères et régionales. Ministère de l'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe* (Heft 3121, 1. Auflage). Völklinger Straße 49. <https://www.schulministerium.nrw.de>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). Leistungsbewertung.SchulentwicklungNRW.
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/tuerkisch/tuerkisch-klp/leistungsbewertung/index.html>
- Nyoni, Erick & Manyike, T.V. & Lemmer, Eleanor. (2019). Difficulties in Geography teaching and learning in the ESL classroom in Zimbabwe. *Per Linguam*. 35. 10.5785/35-2-810.
- Orhan, S. (2017). Dil Politikaları ve Dil Hakları Üzerine Teorik Çerçeve. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , 8 (2) , 331-362 . DOI: 10.21492/inuhfd.351711
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Park, R.E., Burgess, E.W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (32). <https://doi.org/10.21560/spcd.69807>
- Sağdıç, E. (2022). Belçika'da Türk Diasporası. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sautad/issue/74745/1177945>
- Sağlam, E. (2017). Avusturya'daki Türk Göçmenlerin Entegrasyon Algıları . *Göç Araştırmaları Dergisi*, 140-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gad/issue/43547/538168>
- Şahbaz, H. (2021). Emirdağ İlçesinde Yaşayanları Göçe Zorlayan Temel Sebepler. *Asia Minor Studies*, 9(2), 852-870. <https://doi.org/10.17067/asm.815779>
- Şahin, S. (2017). Almanya ve Avusturya'da Dördüncü Kuşak Türk Gençleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (26), 281-291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/30359/488783>
- Sarıbaş M., & Demir, N. (2020). İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 874-892. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/58778/730353>

- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 29-39.
- Schader, B. & Maloku, N. (2015). Förderung des Schreibens in der Erstsprache. Zürich: Orell Füssli.
- Schulentwicklung NRW. (n.d.). Aufgaben und Ziele des Faches. Schulentwicklung NRW. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/tuerkisch/tuerkisch-klp/aufgaben-ziele/aufgaben-und-ziele-des-faches.html>
- Şen, Ülker. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12). 1023-1023. 10.17860/mersinefd.282398. DOI: [10.17860/mersinefd.282398](https://doi.org/10.17860/mersinefd.282398)
- Şengül, K., & Toygar, Y. S. (2021). Veli Görüşlerine Göre Hollanda’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Durumları: Güçlükler ve Gelecek Beklentisi. Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi, 2(2), 202-220.
- Servantie, D. (2015). 2015: Fransa’ya Türk Göçünün 50'nci Yılında Türkiye-Fransa İlişkileri İkv Değerlendirme Notu (129).
- Karababa, Z. C., & Karagül, S. (2014). Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretenlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 44(204), 155-166. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406473#article_cite
- Sönmez, H. (2020). İki Dilli Türk Çocuklarının Avrupa’daki Ülkelere Göre Türkçe Eğitimleri ile İlgili Bir Literatür Değerlendirmesi . Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 13 (1) , 12-33 .
- Soyupek, Y., Akgül, A., & Özkaya Ö. Bir Göç Politikası Olarak: Segregasyon. Prof. Dr. Mehmet BULUT, 259.
- Strand., De Coulon, A., Mechi, E., Vorhaus, J., Frumkin, L., Ivins, C., Small, L., Sood, A., Gerva- is, M. and Rehman, H. (2010). Drivers and challenges in raising the achievement of pupils from Bangladeshi, Somali and Turkish backgrounds. Research Report DCSF-RR226, Department for Children, Schools and Families, London.

- Tezcan, A. M. (2021). The Views of Turkish Immigrants on Multicultural Policies in Australia: The Impact of Migration Duration. *Medya Ve Kùltür*, 1(2), 188-204.
- Tezcan, M. (2019). Avustralya'daki Türk Çocuklarının Eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 523-543. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000766
- Tosun,C (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu.*Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 2, Sayı 1, 2006, 28 – 42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9923/122809>
- Tribalat, M. (2002). Cultural assimilation of the immigrants and societal integration in France. *The International Scope Review*, 4(7), 134-140.
- Turgut, F. (2024,). Hollanda'da uyum sınavı kalkıyor mu?. *Platformdergisi.com*. <https://www.platformdergisi.com/yazi/haberler/38086/hollandada-uyum-sinavi-kalkiyor-mu>
- Turkish Education Consortium. (2021). Turkish expectation levels: 1-5[PDF]. Turkish Education Consortium. <https://turkegitimkonsorsiyumu.org.uk/wp-content/uploads/2021/01/Turkce-beklenti-duzeyi-1-5.pdf>
- Turkish Ministry of Foreign Affairs. (n.d.). Relations between Türkiye and France. Turkish Ministry of Foreign Affairs. <https://www.mfa.gov.tr/relations-between-turkiye-and-france.en.mfa#:~:text=Former%20French%20Foreign%20Minister%20Catherine,is%20estimated%20at%20around%20>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Türkçe ve Türk kùltürü dersi öğretim programı [PDF]. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/19101919_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY_Turkce.pdf
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Fransızca öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). EBA Türkçe ve Türk kùltürü ders içerikleri [Web sayfası]. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı

- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Türkçe dil programı [PDF]. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. https://cdnvideo.eba.gov.tr/programlar/turkce_dil_programi.pdf
- U.S. Department of Education. (n.d.). Every Student Succeeds Act (ESSA). U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- UK Government. (2019). Integrated communities strategy [PDF]. UK Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5ac490f4e5274a0b1849f8c2/Integrated_Communities_Strategy.pdf
- UK Government. (2021). Community languages saved to ensure diverse curriculum continues. UK Government. <https://www.gov.uk/government/news/community-languages-saved-to-ensure-diverse-curriculum-continues>
- UK Government. (n.d.). National curriculum. UK Government. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum#curriculum-by-key-stages>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi(10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- UNICEF UK. (2018). UNICEF UK policy position: England [PDF]. UNICEF UK. <https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/UNICEF-UK-POLICY-POSITION-England-2.pdf>
- Ünver, C. (2012). Almanya'ya Türk İşgücü Göçü: Geçmişten Geleceğe Sorunlar, İmkanlar ve Fırsatlar. Journal of Social Policy Conferences(45), 177-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/919/10382>
- Uysal, A. (2016). Londra'daki Türk Nüfusun Mekansal Dağılımı. Marmara Coğrafya Dergisi. 534. 10.14781/mcd.61591. <https://doi.org/10.14781/mcd.61591>
- Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. IDS Practice Papers.
- WALLERSTEIN, Immanuel: Liberalizmden Sonra, Çev: Erol Öz, 3. Basım, Metis Yayınları, İstanbul 2009.

- Wiley, T. G. (1999). Comparative historical analysis of U.S. language policy and language planning: Extending the foundation. In T. Huebner, K. A. Davis & B. J. Lo (Eds.), Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA (pp. 17–39). Amsterdam, NL: J. Benjamins.
- Yağmur, K. (2006). Challenges in Turkish Teaching in Western Europe and Resolution Recommendations Dil Dergisi(134), 26-41.
- Yaylacı, F. G. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları . Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 5 (2) , 63-88.
- Yıldırım, E. & Coşkun, C. & Şensin, C. (2022). Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması. https://www.researchgate.net/publication/364941005_Gocmen_Cocuklara_Yonelik_Egitim_Politikalari_Ingiltere_Almanya_ve_Turkiye_Karsilastirmasi
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz Tomat, A.(2023).Fransa'daki Türkçe Ana Dili Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme: Elco ve Eile.Turkish Studies-Educational Sciences
- Yılmaz, Ibrahim & Bayındır, Ş. (2023). Fransa'da Göç Politikaları: Cumhuriyetçi Entegrasyon Modelinin Değerlendirilmesi. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.69873>
- Zick, A., Wagner, U., van Dick, R., and Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. J. Soc. Issue. 57, 541–557. doi: 10.1111/0022-4537.00228
- Zürich Bildungsdirektion. (n.d.). Förderung der Erstsprachen (HSK). Zürich Bildungsdirektion.

EK-1. ÖZGEÇMİŞ SAYFASI

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Büşra GEHİR

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı.

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

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce.

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi

Stajlar : Antalya/ Muratpaşa Gazi Anadolu Lisesi

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Okyanus Kolejleri,2022- Devam Ediyor

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 18.02.2024

EK-2. İNTİHAL RAPORU

Yurt Dışındaki Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları

ORJİNALLİK RAPORU

% 4	% 4	% 2	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	turkegitimkonsorsiyumu.org.uk İnternet Kaynağı	% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	www.tomer.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
5	Şirin, Abdullah Haluk. "Neoadjuvan Kemoradyoterapi Verilen Lokal İleri Rektum Kanserli Hastalarda Tümör Tomurcuklanmasının Prognostik Önemi", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
6	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

8	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	setav.org İnternet Kaynağı	<% 1
10	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
11	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
12	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
13	iksadyayinevi.com İnternet Kaynağı	<% 1
14	Kaplan, Nur. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Karikatürlerin Yeri", Ankara Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
15	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<% 1
16	Turhan, Hatice. "8.sinif Turkce Ders kitaplarindaki Metinlerin soz varligi acisindan Incelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021 Yayın	<% 1

17	Karabulut, Öznur. "Asitler-Bazlar Konusunda Argümantasyona Dayalı Laboratuvar Uygulamasının ÖğRetmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
18	Tufan, Tarik. "Irak' Da Turkmen Azinlik ve Kerkuk' lu Gocmenler", Marmara Universitesi (Turkey) Yayın	<% 1
19	sobider.com İnternet Kaynağı	<% 1
20	www.mezetulle.fr İnternet Kaynağı	<% 1
21	Malli, Sezen. "Türkiye'de Fen Eğitiminde Argümantasyon Alanında Son on Yılda Yapılan Akademik Yayınların Betimsel Analiz Yöntemiyle İncelenmesi", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
22	www.erdaltoprakci.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
23	www.primethmoda.com İnternet Kaynağı	<% 1
24	www.pure.ed.ac.uk İnternet Kaynağı	

		<% 1
25	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
26	ilahiyat.ogu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
27	digitalcommons.usf.edu İnternet Kaynağı	<% 1
28	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
29	hal.archives-ouvertes.fr İnternet Kaynağı	<% 1
30	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	<% 1
31	Bingol, Husniye Merve. "İngiltere'De Gocmen ogrenciler İcin Gelistirilen Egitim politikalarinin İncelenmesi", Bursa Uludag University Yayın	<% 1
32	app.trdizin.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
33	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
34	eprints.ibu.edu.ba İnternet Kaynağı	<% 1

35	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
36	www.turkiyemaarif.org İnternet Kaynağı	<% 1
37	Özer, Esin. "2-6 yaş Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
38	Candemir Özkan, Cansu. "Fransa'daki Göçmen Türklerde Dil Kaybı Sorunsalı", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2023 Yayın	<% 1
39	GÖÇER, Ali. "Bektaşî Türkmenlerinde halk inançlarının sosyal yaşamdaki izleri üzerine bir araştırma: Yörük köyü örneği", Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi, 2015. Yayın	<% 1
40	Kucukkiratli, Hulya. "Almanya'da Turk Gocmen cocuklarında Dil Durumu ve Dil Edinim/ogrenim Sorunlari uzerine Son on Yilda Yapilan calismalar", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2022 Yayın	<% 1
41	Aydoğdu, İsmail. "Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretiminde Cümle Piramidi	<% 1

Tekniğinin Yazma Eğitiminde Kullanımı",
Sakarya Üniversitesi (Turkey), 2022

Yayın

42

Linda J. Graham. "Inclusive Education for the
21st Century - Theory, Policy and Practice",
Routledge, 2020

Yayın

<% 1

43

Şimşek, Hakkı. "Yenilenen 5. Sınıf Türkçe Dersi
Öğretim Programı Kazanımlarının
Gerçekleşebilirliğine İlişkin Türkçe
Öğretmenlerinin Görüşleri: (Koceli İli Örneği)",
Sakarya Üniversitesi (Turkey), 2022

Yayın

<% 1

44

cdn.istanbul.edu.tr
İnternet Kaynağı

<% 1

Alıntıları çıkart

üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

< 5 words

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde

BİLDİRİM

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:

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

09.09.2024

Büşra GEHİR