

08. Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi

Gözde DEMİREL FAKİROĞLU¹

APA: Demirel Fakiroğlu, G. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 121-134. DOI: 10.29000/rumelide.1192510.

Öz

Bu çalışmada, Türkçenin göçmenler için ikinci dil olarak ve ana dili olarak öğretimi toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Çok geniş bir alana hitap eden toplumdilbiliminin kültürel boyutu, cinsiyet boyutu, dil eğitimi boyutu farklı ülkelerde Türkçe bağlamında uygulanan çalışmalardan örnekler sunulurak ele alınmıştır. Dil ile ilgili olan her konunun insanı ve toplumu ilgilendirdiği göz önünde bulundurulduğunda dil kullanımının, dilin gelişiminin ve öğretiminin toplumdilbilimi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. 2010 ve 2013 yılları arasında Türkiye'ye gelen yoğun göç sonrasında, göçmen ailelerin çocuklarına Türkçe öğretilerek Türk okul sistemine uyumlarının sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığının, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün, üniversitelerin ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle geniş çapta projelere yer verilmiştir. Türkçenin hem yurt dışındaki göçmenlere hem de Türkiye'de yaşayan göçmenlere öğretimi konusunda yapılan çalışmalara yer verilen bu çalışmada Türkiye'nin göçmenlerin eğitim sistemine uyumuna yönelik uluslararası konumu ve Türklerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinin uyum konusunda MIPEX verilerine göre gösterdikleri gelişim geçmiş yıllara göre kıyaslanarak ele alınmıştır. 2014 yılında ve 2019 yılında elde edilen MIPEX verileri 8 farklı başlıkta yayınlanmıştır. Ancak, bu çalışmada MIPEX verilerine sadece ülkelerin eğitimde göçmen uyumunu sağlama konusunda aldıkları puan açısından yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Sistemine Uyum, MIPEX, Toplumdilbilim

The relationship between immigrant students integration to education and teaching Turkish as a foreign language

Abstract

In this study, teaching Turkish as a second and mother tongue for immigrants was evaluated sociolinguistically. The cultural dimension, gender dimension and language education dimension of sociolinguistics, which appeals to a very wide area, are discussed by presenting examples from studies applied in the context of Turkish in different countries. Considering that every subject related to language concerns people and society, it can be said that language use, development and teaching of language are closely related to sociolinguistics. After the intense migration to Turkey between 2010 and 2013, a wide range of projects were carried out with the support of the Ministry of National Education, the General Directorate of Lifelong Learning, universities and various non-governmental organizations to teach Turkish to the children of immigrant families and ensure their integration into the Turkish school system. In this study, which includes studies on teaching Turkish to both

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), demirelg@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4138-5528. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.05.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192510]

immigrants abroad and immigrants living in Turkey, Turkey's international position in the education integration of immigrants and the development of Western European countries, where Turks are concentrated, according to MIPEX data, are discussed by comparing them with previous years. MIPEX data obtained in 2014 and 2019 has been published under 8 different titles. However, in this study, MIPEX data were only examined in terms of the performance of countries in ensuring immigrant integration in education.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Integration into Education System, MIPEX, Sociolinguistics

Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, toplumları bir arada tutan ve kültürün, bilginin, değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. İnsanların bir arada yaşaması dilin oluşmasına ve gelişmesine neden olurken bilimsel çalışmalar dilin toplumla ilgili farklı alanlarla ilişkilendirilmesine de zemin hazırlamıştır. Aynı toplumdaki farklı grupların aynı dili farklı şekillerde kullanımı, aynı toplumdaki farklı etnik grupların farklı dilleri kullanımı, dilin öğretimi, aktarımı, sürdürümü, dil teması, dilin kültürel boyutu gibi konular dilin toplumla olan ilişkisinin göstergeleridir.

Toplumdilbilimciler dil ve toplum arasındaki ilişkiyi inceleyerek dilin toplumlarda nasıl kullanıldığını, nasıl geliştiğini ve değiştiğini deneysel verilerle sunarlar, farklı sosyal bağlamlarda dil nasıl kullanılır, dilin sosyal işlevleri nelerdir, dilin işleyişi, dilin kimlikle ve kültürle ilişkisi nedir, bireyler sosyal kimliklerini dilleri aracılığıyla nasıl inşa ederler gibi sorular üzerinde durarak zengin bir bilgi kaynağı sunarlar (Nazlı, 2016; Holmes, 2013)

Dil kullanımı ve dilin gelişimi ile sosyal yapının, kültürel yapının, yaşanan göçlerin, tarihsel olayların yakından ilişkisi vardır. Ülkelerin dil planlaması ve dil politikaları da dillerin kullanımına ve öğretimine yönelik ipuçları verir. Türkçenin öğretimine bakıldığında Batı Avrupa'ya Türk ailelerin 1960'lı yıllarda göç etmesiyle birlikte ikinci nesil Türk çocuklarının ana dillerini korumaları ve sürdürmeleri konusunda çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Almanya, Fransa ve Hollanda'nın göçmenlere dil öğretimi konusundaki yaklaşımları, uyum politikaları, uluslararası indexlerde aldıkları puanlar farklılıklar göstermektedir. Türkiye göçmenlerin eğitime uyumu ve dil öğretimi bağlamında yani hem ana dili hem de hâkim ülkenin dili olan Türkçenin öğretimi anlamında 2013'ten bu yana önemli projeler gerçekleştirmiştir (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Uyum, dilin sadece soyutlanmış bir şekilde öğretimi değildir, aynı zamanda farklı kültürlerin etkileşimi sonucunda farklı kültürlerin öğrenilmesi ve bu kültürlerle saygı duyulmasını da kapsar. Yeni nesillere dil ile birlikte kültürel özelliklerin de doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Göçmenlere dil öğretimi, ülkelerin dil politikaları, uyum politikaları gibi konular da toplumdilbilimin çalışma alanına girer. Her ülkenin göçmenlere yönelik politikaları ülke bazında ve kıyaslamalı olarak belirli aralıklarla değerlendirilir ve uluslararası indexlerde açıklanır. Bu hususta ülkelerin göçmenlerin uyumuna yönelik olarak sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi konularda değerlendirildiği ve verilerin açıklandığı MIPEX (Göçmen Uyum Politikası Endeksi) bilgilerine ulaşılmaktadır. 2007-2019 dönemini kapsayan indexte ülkelerin göçmen uyumu alanında gösterdikleri ilerleme ve gerilemeye yönelik puanlara yer verilmiştir. Göçmen Uyum Politikası Endeksi (MIPEX), tüm AB Üye Devletleri (Birleşik Krallık dâhil), diğer Avrupa ülkeleri (Arnavutluk, İzlanda, Kuzey Makedonya, Moldova, Norveç, vb.) Sırbistan, İsviçre, Rusya, Türkiye ve Ukrayna), Asya

ülkeleri (Çin, Hindistan, Endonezya, İsrail, Japonya, Ürdün, Suudi Arabistan, Güney Kore, Birleşik Arap Emirlikleri), Kuzey Amerika ülkeleri (Kanada, Meksika ve ABD), Güney Amerika ülkeleri (Arjantin, Brezilya, Şili), Güney Afrika ve Okyanusya'da Avustralya ve Yeni Zelanda (MIPEX, 2020). MIPEX verileri sayesinde ülkeler uyum politikalarını gözden geçirerek ve yeni önlemler olarak gerekli adımları atarlar. Bu bağlamda STKlar, araştırmacılar, uluslararası kuruluşlar ve politika yapımcılar standartlarını iyileştirmek için bu verilerden faydalanırlar.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, birey ve kültür ile ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göçmenlerin eğitimi bağlamında Türkiye'de hangi çalışmalar yapılmıştır?
3. Türkçenin ana dili olarak yurt dışında öğretilmesiyle ilgili olarak mevcut durum nasıl değerlendirilmektedir?
4. Ülkelerin göçmen eğitim uyum puanları birbirlerine kıyasla ve yıllara göre nasıl değişiklik göstermiştir, bu değişikliklerin olası nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde amaç araştırılmak istenen konunun mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu yöntemin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Büyükoztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2012). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak Türkiye'de hangi programlar kapsamında öğretildiği, yurt dışında nasıl öğretildiği, bu konuda hangi toplumdilbilimsel çalışmalara yer verildiği ve ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim uyumu konusunda buldukları nokta MIPEX verilerine göre açıklanmıştır.

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve toplumdilbilimi ilişkisi

Bayyurt (2013) yabancı dil öğretiminin toplumdilbilimi ile yakından ilişkili olduğunu ve ortak çalışma alanlarını şu şekilde sıralar: Dil çeşitliliği ve değişimi, dil kullanımı ve üslup, dil tutumları, dil ve kültür, iki dillilik veya çok dillilik ve çok kültürlülük, sosyal sınıf ve dil kullanımı, dil teması, dil ve cinsiyet, dil planlaması ve politikası. Dil planlaması ve politikaları bağlamında ise müfredat geliştirme ve öğretmen eğitimi vurgulamaktadır. Dil ve etkileşim bağlamında ise etkileşim analizi, söylem analizi, sosyal ortamlarda dil ve etkileşim, konuşmada kullanılan nezaket kuralları ele alınmaktadır (Bayyurt, 2013, s.70).

Dil planlaması ve dil politikaları bir ülkede kullanılan ve öğretilen dillerin genel çerçevesini belirler. Yabancı dil öğretimi ile ilgili çerçeve Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan ve güncellenen Avrupa Dil Portfolyosu ile belirlenmiştir. Dil planlaması durum planlaması, derlem planlaması ve edinim planlaması olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmaktadır. Durum planlaması bir dilin toplumdaki statüsünü, tercih edildiği yerleri ve kullanım amaçlarını, derlem planlaması ise kelimelerin seçimi, alfabenin seçimi, imla ve noktalama kurallarının belirlenmesini içerir. Edinme planı ise belirli bir dilin öğretilmesini, kullanılmasını ve farklı amaçlarla dilin nasıl öğretileceği hususlarını içermektedir (Bayyurt, 2013, s.73-74).

1.1.Sosyo kültürel yapı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Gün ve Şimşek (2020) hem hedef kültürün hem de öğrenci kitlesinin sosyo-kültürel yapıları dikkate alınarak ders içeriklerinin hazırlanması gerektiğini belirtir. Dilin öğretildiği yer ve bağlam da çok

önemlidir. Çok kültürlülük ve evrensel değerler üzerinde durularak öğrencilerin herhangi bir kültüre karşı önyargı geliştirmelerinin önüne geçilmelidir. Bu hassasiyet hem ders kitaplarında hem de öğretim esnasında dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin göç nedeni ve dili öğrenme nedeni, geldiği sosyo-kültürel yapı farklılık gösterebilir. Türkiye’de yaşayan yabancıların ihtiyaç duyabileceği adaptasyonla ilgili içerik, sosyal ortama, akademik ortam ve iş hayatına adapte olmayı gerektirecek şekilde sunulmalıdır. Drama uygulamaları hedef dili ve kültürü bir arada öğretmenin en etkili yollarından biridir.

1.2. Yabancı dil olarak Türkçenin cinsiyete göre öğrenimi

Dil öğrenirken kadınlar ve erkekler farklı stratejilerle ve yöntemlerle dili öğrenmeyi tercih ederler. Farklı yabancı dilleri öğrenirken cinsiyete göre tutum, strateji, dil becerilerinde yetkinlik gibi farklı bağlamlarda deneysel çalışmalar mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle de strateji kullanımı üzerine deneysel çalışmalar yapılmıştır. Akın ve Çetin (2016) cinsiyete göre dil kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada, Bosna Hersek’te bulunan lise öğrencilerinin Türkçe öğrenirken cinsiyete göre dil öğrenim stratejilerini kullandıklarını üzerine veri toplamışlardır. 357 öğrenciyle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler en çok bilgi eksiklerini tamamlamakta kullanılan telafi stratejilerini kullanmışlardır. Telafi stratejisinden sonra sırasıyla sosyal, bellek, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler öğrenciler arasında kullanılan dil öğrenim stratejileri olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin strateji kullanım farklılıkları incelendiğinde ise kız öğrencilerin daha çok telafi stratejileri, erkek öğrencilerin ise duyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin kullanımına bakıldığında, kız öğrenciler 6 stratejinin 5 ini yaygın olarak kullanmışlardır. Telafi ve sosyal strateji kullanımında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bellek ve bilişsel stratejilerin kullanımında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla bu stratejileri daha sık kullanmışlardır. Erkek öğrenciler ise duyuşsal stratejileri kız öğrencilere oranla daha sık kullanmışlardır.

Gürdal ve Gürdal (2019) yaptıkları çalışmada her öğrencinin bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak farklı öğrenme stillerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler arasında işitsel, görsel ya da bedensel öğrenme biçimlerinden cinsiyete göre ne gibi farklıklar olduğu konusunda Bosna Hersek’teki bir lisede okuyan 113 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Erkek öğrenciler kelimeleri daha çok ezberleyerek, şarkı uydurarak ve sesli tekrarlarla öğrenirken kız öğrenciler bu yöntemlere başvurmamıştır. Buradan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok işitsel biçimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler ise daha çok resim çizerek ve görsellerden faydalanarak kelime öğrendiklerini, öğrendiklerini unutmamak için sıklıkla not tuttuklarını belirtmişlerdir. Buradan kız öğrencilerin daha çok görsel biçimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

1.3. Yabancı dil olarak Türkçe ve kültür

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen kazanımlardan biri de kültür aktarımıdır. Kültür, dil öğreticilerinin kendi tercihlerine bağlı olarak farklı yöntemlerle ve materyallerle öğretebildikleri bir konudur. Kültür aktarımı resmi olarak sınıf ortamında olabildiği gibi sosyal ortamlarda da gerçekleşebilir. Öğrencilerin dilin ait olduğu kültürü öğrenmeleri dili daha iyi öğrenmelerine ve dil öğrenimine karşı daha pozitif bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır (İşcan, 2017, s. 439).

Moralı ve Göçer (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün önemini řu şekilde açıklar: Öğretmenler çokkültürlü bir sınıf ortamında Türkçeyi öğretirken deneyimsel, iletişimsel ve görev temelli öğretim yaklaşımları kullanarak daha etkili sonuçlar elde edebilirler. Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerde kullanılan içerik öğrencilerin kültürü keşfetmelerinde önemli rol oynar. Materyallerde kullanılan metinler, görsel ve işitsel etkinlikler öğrencilerin farklı kültürel içerikleri deneyimlemelerine olanak sağlar. Öğrencilerin hedef kültürü anlamaları ve merak etmeleri, bunların yanında çok kültürlü bir ortamda farklı kültürleri de tanımaları, dili daha iyi öğrenmelerine önemli bir zemin hazırlar. Kültürel farkındalığı artırmak üzere etkinliklerin dizayn edilmesi öğrencilerin dilsel gelişimine fayda sağlar (Moralı ve Göçer, 2019, s.1116-1117).

Yabancı dil öğretimine kültür aktarımını entegre etmek kültürlerarası iletişimi de öğretmek anlamına gelmektedir. Kültürlerarası iletişimin öğretimi de uzmanlık gerektirmektedir. Kültürlerarası iletişimi geliştirmek bireylerin dünyayı anlama biçimlerini, farklı kültürleri anlama ve farklılıklara saygı duyma gibi evrensel değerlerin geliştirilmesine de yardımcı olur (Ökten ve Kavanoz, 2014, s.848). Hedef kültürün özelliklerine yer verirken öğrencilerin hassasiyetleri de dikkate alınmalıdır. Günlük dilde kullanılan ifadelere, resmi ortamlarda kullanılan ifadelere, gelenekler ve adetlerle ilgili çeşitli ifadelere yer verilmesi gerekmektedir. Ders kitapları kültür aktarımı, etkinlikler, dil bilgisi öğretimi gibi farklı açılardan standart bir değerlendirme cetveline göre değerlendirilmelidir (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 850).

Saklan ve Karakütük (2022) yaptıkları çalışmada öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirleyerek ve eğitim süreci içerisinde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele alarak bu güçlüklerin aşılmasına dönük çözüm önerileri sunmuşlardır. Dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyumu zaman almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin aidiyet duygusu geliştiremediklerini, kültürel anlamda uyum sağlayamadıklarını, kendilerini bu ortamda geçici gibi düşündüklerini, ana dillerini baskın bir şekilde kullanmalarının Türkçe öğrenmelerine engel olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin iki dillilik hususunda, göçmenlerin uyumu, çok dilli çok kültürlü ortamda eğitim verilmesi konusunda yeterli formasyana ve deneyime sahip olmamaları da öğrencilerin gelişimlerini eksik yorumlamalarına neden olabilmektedir.

2. Göçmenlerin yaşadıkları ülkelerin eğitim sistemine uyumunun sağlanması

Göçmen uyumu, hem hâkim grup olarak adlandırılan ev sahibinin hem de göçmen gruplarının çabalarını gerektirir. Kültürleşme, iki kültür bir araya geldiğinde meydana gelen çift yönlü bir değişimdir. Ev sahibi ülkenin tutumu, çokkültürlü ve çokdilli grupların yönelimlerinin şekillenmesinde büyük rol oynar. Literatürde, göçmen kabul eden toplumların uyumunu ve dil politikalarını şekillendiren dört farklı yaklaşım tanımlanmıştır (Bourhis, Moïse, Perreault ve Senécal, 1997). Bu kümelenme modeli, çoğulcu (pluralist), etnik kökene dayalı olan (ethnist), yurttaşlık temelinde olan (civic), asimilasyonist (assimilating) yaklaşımları birbirinden ayırır. Çoğulcu yaklaşımda devlet, ikinci dil yeterliliğinin yanı sıra anadilin sürdürülmesini teşvik etmek için dil sınıflarına ve kültürel etkinliklere destek sağlar. Etnik grup normlarının ve değerlerinin korunması kabul edilir. Yurttaşlık temelinde olan (civic) yaklaşımda, hâkim kültür göçmenlerin toplumun kamusal değerlerini benimsemelerini bekler. Devlet ne vatandaşlarının özel değerlerine müdahale eder ne de azınlıkların dilsel veya kültürel değerlerinin korunması veya desteklenmesi için herhangi bir hüküm verir. Asimilasyonist yaklaşımda ise hâkim ülke göçmen gruptan topluma dilsel ve kültürel anlamda tamamen uyum sağlayarak dil ve kültür gibi kendi öz değerlerinden uzaklaşmasını bekler. Toplumun homojenleşmesi adına

asimilasyonist dil politikaları dil değişimini hızlandırmayı amaçlamaktadır. Etnik kökene dayalı olan (ethnist) yaklaşımın ise asimilasyon ideolojisi ile birçok ortak yönü vardır; yine de, göçmen azınlıkların yasal veya sosyal olarak hâkim toplumun tam üyeleri olarak kabul edilmelerinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin okul sistemine ve topluma uyumu büyük oranda hakim kültürün yaklaşımına bağlıdır. Hakim kültürün yaklaşımı kapsayıcı ve çoğulcu bir yaklaşım olan toplumlarda göçmenlerin hem eğitim sistemine hem de topluma uyumları daha güçlüdür. Bu toplumlarda yaşayan göçmen gruplar hakim topluma uyum sağlarken kendi kültürlerini ve dillerini de sürdürürler.

2.1. Türkiye’de göçmenlere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

2010 ile 2013 yılları arasında çeşitli nedenlerle Türkiye’ye gelen göçmen sayısında önemli artışlar olmuştur. Artan göçle birlikte Türkçe öğretimine de ihtiyaç artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve öğretmen ihtiyacı artmıştır. Yoğun bir yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci grubuyla ilk defa karşı karşıya kalındığı için geliştirilen projeler ve uygulamalar her eğitim kurumu için yeni bir deneyim olmuştur. Türkiye’de Türkçe öğretimi üniversite düzeyinde TÖMERlerde, özel kurslarda ve özel okullarda yürütülmektedir.

Büyükkiz ve Çangal (2016) Suriyeden gelen göç hususunda şunları belirtir. Son on yılda ülkemize ister sosyal ve siyasi nedenlerle ister ekonomik sebeplerle farklı ülkelerden gelen misafirlerin ülkemizde iç işleyişe adapte olabilmelerini teminen ülkemizin resmi dili olan Türkçe’yi öğrenmeleri kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. İlk akla gelen Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmış olan Suriye vatandaşlarının durumu ele alınabilir. Ülkelerinde yaşanan kaotik ortamdan kaçarak, Türkiye’ye göç eden bu halkın 2012 yılının sonlarına doğru dilsel anlamda yaşadığı zorluklar çok belirgin değildi. Bu tarihten sonra temel sorunlarla yüzleşmeye başlandı. Aileleri geçindirmek zorunda kalan gençlerin çalışma ortamlarında iletişim sorunu yaşamamaları adına kendi ülkelerinde aldıkları eğitim seviyeleri göz önünde bulundurularak, mesleki ve sosyal alanda Türkçe öğrenmelerine ilişkin çalışmalara başlandı ve uzmanlarca Suriyeli göçmenlerin eğitim ve psikolojik düzeyleri dikkate alınarak, Türkçe öğretim programlarının hazırlanması, bu topluluğun yeni bir ortama ayak uydurabilmesi için önemli bir faaliyetti. Farklı ülkelerde sosyal karışıklığa maruz kalan kitlelerin yeni bir ülkede dil ile ilgili sorunlar yaşamaları, sosyologların, psikologların, dil eğitimcilerinin ve pedagogların alandaki zorlukları tespit edebilmeleri için bir araştırma alanı açılmıştır. Bu durum da göçmenlere ilişkin sosyal ve eğitim politikalarında uygulanacak yolların belirlenmesi ve uygulanması açısından önemli adımlar atılmasına zemin hazırlamıştır. Her geçen gün karşılaşılan göç dalgası, beraberinde yeni sorunların belirmesine neden olduğu noktasından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kolaylaştırmak adına daha detaylı araştırmaların yapılması öngörülmektedir.

Ertaş ve Kırac (2017) şu şekilde aktarır:

“Geçici Koruma Altındaki Yabancılar İlişkin Hizmetlerin Yürütülmesi” isimli genelgede Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışılmıştır. Bu genelgede eğitim sorununun çözümüne yönelik değinilen hususlar şu şekildedir (www.meb.gov.tr; www.afad.gov.tr) :

- Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine devam ederek kendi ülkelerine veya herhangi bir ülkeye döndüklerinde eğitim açısından bir kayıp yaşamamaları için gerekli nitelikte eğitim verilmesi,
- Eğitim ile ilgili yapılacak olan bütün plan, program, koordinasyon ve faaliyetlerin MEB kontrolünde olması,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hem Türkçe öğretebilen hem de Arapça öğretebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi,

- Öğrencilerin kayıtlı oldukları iller dikkate alınarak eğitim ile ilgili eğitim-öğretim hizmetinin sağlanması,
- Gerektiğinde takviye derslerle hem Türkiye'deki eğitim öğretim ile çalışmeyecek hem de kendi ülkelerinin sistemine de intibak sağlanacak şekilde eğitim verilmesi,

Yeşilyurt (2021), göçmen ailelerin aile içinde kullandıkları dil stratejilerinin ailelerin eğitim durumlarına, ekonomik durumlarına, ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Göçmen aileler azınlık konumunda oldukları için ülkeye adapte olana kadar ana dillerini koruma içgüdüleriyle hareket etmektedirler, çocukları ve kendileri toplum dilini edindikçe “serbest değişim” stratejisini uygulamaktadırlar. Yeşilyurt (2021) çalışmasında Türkiye’de yaşayan Suriyeli ailelerin aile içinde kullandıkları dil stratejilerine ve dil tercihlerine yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bu çalışmaya göre ebeveynler ev içinde çocuklarıyla Arapça iletişim kurmayı tercih ederken ev dışında Türkçe kullanmayı tercih ettiklerini, çocuklarının ana dillerini unutmaması için evde Arapça konuştuklarını, çocuklarının Türkçeyi kendilerine göre daha hızlı öğrendiklerini ve daha iyi kullandıklarını, Türkçe iletişim kurarken zorlandıklarını ve Türkçelerini geliştirmek için gayret ettiklerini, çocuklarının iki dilli olarak yetişmesini istedikleri için ev içi-ev dışı dil stratejisini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar Türkçe film izlemeyi, müzik dinlemeyi eğlenceli bulurken ebeveynler kendi ana dillerini yani Arapçayı tercih etmektedirler. Çocuklar sokakta veya sosyal hayatta kendilerini rahat ifade edebilirken ebeveynler çocuklardan destek alarak iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Sonuç olarak, çocuklar iki dillilik sürecine ve hâkim kültüre daha kolay adapte olurken yetişkinler bu hususta zorluk çekmektedir. Ancak ebeveynler çocuklarının eğitim hayatında başarılı olabilmesi için iki dilli yetişmelerini desteklediklerini belirtmişlerdir.

Akıncı (2001)’nın da belirttiği gibi göçmen ailelerde ülkenin hâkim dili zamanla çocukların baskın dili haline gelmektedir. Çocuklar kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla hâkim dili kullanırken ebeveynlerle ana dillerinde iletişim kurmayı tercih etmektedirler (Yeşilyurt, 2021).

2.2.Yurt dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi

Türkçe öğretimi Batı Avrupada da ele alınan önemli konulardan biridir. Türkiye’den Almanya, Fransa, Hollanda ve Belçikaya işçi göçüyle birlikte Türklerin hem bu ülkelere uyumu hem de ana dillerini ve kültürlerini korumaları konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu göç yaklaşık 60 yıl önce yaşanmasına rağmen Türkçe ve Türk kültürü yeni nesiller arasında canlılığını ve varlığını sürdürmektedir.

Yağmur (2007) Batı Avrupa’da Türkçe’nin göçmen gruplar arasında çok güçlü bir varlığının olduğunu ve dil sürdürümü konusunda en güçlü göçmen dil kullanıcılarının Türk toplumu olduğunu belirtmektedir. Batı Avrupadaki Türkçe derslerine Türk kökenli olmayan Alman ve Hollanda vatandaşı olan çocukların da ilgi duyduğu belirtilmektedir. Ancak Türkçe öğretiminde mevcut bazı sorunlardan dolayı hedeflenen düzeyde Türkçe öğretimi gerçekleştirilememiştir. Ders materyallerinin yetersiz olması ve Türkçe öğreten öğretmenlerin hem ülkeyi yeterince tanımamaları hem de iki dilli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememeleri gibi sorunlar Türkçe öğretiminin yetersizliğinin sebepleri arasında söylenebilir. Bu bağlamda materyallerin geliştirilmesi ve ülkelere göre ihtiyaç duyulan yetkinliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi Türkçe öğretimi ve Türkçenin gelecek nesiller tarafından da yetkin bir şekilde kullanımı açısından son derece önemlidir. Yağmur (2007) Türk topluluklarının sayı olarak ve motivasyon olarak çok güçlü olmasından dolayı Türkçenin varlığını Batı Avrupada her zaman koruyacağını yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla destekleyerek açıklamıştır. Özellikle 4-8 yaş aralığında hâkim dil Türkçedir, zamanla okulda daha az ana dili kullanıldıkça çocukların baskın dilleri yaşadıkları ülkenin dili haline gelmektedir. Ancak çocukların ne Türkçede ne de yaşadıkları ülkenin

resmi dilinde tam bir yetkinlik kazanamadıkları ve bu nedenle hem okul derslerinde hem de uluslararası uygulanan sınavlarda düşük performans gösterdikleri belirtilmektedir. Bu nedenle çocukların dil sorunlarının çözümlerine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Fransa, Danimarka, Avusturya, İsviçre ve İsveç'te yoğun bir şekilde bulunan Türk ailelerine de bu konuda gerekli destek sağlanmalıdır.

Yağmur ve Jacobs (2015) yaptıkları çalışmaya göre Türk topluluğunun etnikdilsel canlılık ve dil sürdürümü, dil kullanımı ve dil tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, Türk topluluklarının dil sürdürümü konusunda destekleyici veriler sağlamıştır. Türkçenin daha çok aile içinde, akrabalar ve komşular arasında canlılığını sürdürdüğünü ve daha çok işçi ailelerin yaşadıkları bölgede Türk ailelerin yoğunluğundan dolayı dilin korunduğunu belirtmişlerdir. Türk topluluklarının bir arada vakit geçirdikleri sosyal organizasyonlar ve ortamlar bulunmaktadır, sosyal ve kültürel olarak kurulan bu kurumlarda da Türkçe canlılığını sürdürmektedir. Türkçenin kullanımı ve öğretimi konusunda hâkim ülkelerin desteği çok fazla sağlanmasa da medya da dâhil olmak üzere Türkçe bu ülkelerde varlığını sürdürmektedir. Dil tercihi ve kullanımı ile baskın dil arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Grubun hayatta kalması ve dilin sürdürülmesinin, etnolinguistik grupların sonraki nesillerinin algılarına ve davranışlarına bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Çince birinci nesil göçmenler tarafından yaygın olarak kullanılmasına rağmen, ikinci nesil arasında daha az yaygındır ve üçüncü nesilde neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Ancak bu çalışmada Hollanda doğumlu ikinci kuşak Türkler birinci kuşak göçmenlere göre daha yüksek dilsel canlılık derecesine sahipken, aynı oranda Türkçe kullanmışlardır. Son olarak, daha az eğitilmiş ve daha iyi eğitilmiş Türklerin, Türkçe yeterlilikleri arasındaki büyük farklılıklara rağmen, daha az eğitilmiş Türklerin Türkçe'ye karşı daha olumlu tutumları vardır ve ayrıca grup içi için daha iyi eğitilmiş göçmenlere göre daha yüksek canlılık derecelerine sahiptir. Dil tercihi ve baskın dilin zamanla değiştiğini ve baskınlık ile tercih arasında her zaman birebir bir ilişki olmadığını hatırlamak önemlidir.

Yıldız (2012) Türk topluluklarının hem yaşadıkları topluma entegre olabilmeleri hem de bu toplumda varlıklarını sürdürmelerinin güçlü bir ana dili kullanımından geçtiğini belirtmektedir. Başarılı bireyler hem ülkenin dilini hem de ana dilini yetkin olarak kullanan bireylerdir. Ana dilinde başarılı olan bireylerin diğer dillerde de başarılı olduğu yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. (Cummins, 1979; Demirel, 2019). Almanya'nın her bölgesinde farklı ana dili öğretimi programları uygulanmaktadır. Türkçe dersleri sunulan bölgelerde öğrencilerin ve ailelerin talebine göre dersler açılmaktadır. Türkçe dersi talep eden öğrenciler belli bir sayıya ulaştığında bu dersler açılarak haftalık 2-5 saat arası uygulanmaktadır. Zamanla Türkçe ve Türk Kültürü derslerine gösterilen ilgi azalmıştır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu sebepler Türkçe derslerinin gün sonunda diğer derslerin bitiminde birleştirilmiş sınıflarda sunulması, sınıflardaki öğrencilerin dil düzeyinin homojen olmaması, bu derslerden alınan notların öğrencilerin sınıflarını geçmelerine ve başarı ortalamalarına herhangi bir etkisinin olmaması, derslerin öğrencilerin ilgilerini yeterince çekebilecek şekilde işlenmemesi, velilerin yeterli düzeyde bu konuyla ilgilenmemesi olarak söylenebilir. Yıldız (2012) ana dili güçlü olmayan bireylerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler gibi diğer bilimsel alanlarda da başarılı olmasının pek mümkün olmayacağını belirtir. Ana dili bir bireyin kimliği, öz kültürü ve dünyayı algılayış biçimidir. Dile yeterince hâkim olan bireyler daha pozitif olmaktadır ve sosyal ilişkileri de bu yönde gelişmektedir. Türkçenin yeni nesil arasında varlığını sürdürebilmesi için Türkçenin okul sistemine diğer dersler gibi tam bir uyumun sağlanması ve Berlin'deki 10 okulda olduğu gibi Türkçenin ikinci yabancı dil olarak yaygınlaşması, Kuzey Vestfalya ve Berlin'de uygulandığı gibi lise olgunluk sınavında geçerli bir ders olması, Türkçe öğretmenliği bölümlerinin yaygınlaştırılarak her ülkenin kendi Türkçe öğretmenini yetiştirmesi, iki dilli eğitim modellerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Yıldız, 2012). Ailelerin eğitim düzeylerinin ve sosyo-

ekonomik durumlarının düşük olması çocukların eğitime erişimleri konusunda çeşitli engeller teşkil etmektedir, ailelerin çocuklarının okul başarıları konusunda daha bilinçli hale getirilmeleri önem arz etmektedir.

2.3. MİPEX verilerine göre ülkelerin göçmenlerin eğitimleri konusunda puan sıralamaları

Göçmenlerin uyumuna yönelik olarak ülkelerin yaptığı çalışmalar ve geliştirdiği projeler puanlanarak MİPEX'te veri olarak sunulmaktadır. Bu veriler 8 farklı başlıkta (sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi) ele alınmaktadır. Ancak bu çalışmada sadece eğitim konusunda ülkelerin sıralamasına yer verilmiştir. İki farklı tablo incelendiğinde 2014 yılından 2019 yılında kadar ülkelerin göçmenlerin eğitime yönelik uyum puanlarının ne oranda değişiklik gösterdiği anlaşılabilmektedir.

Tablo 1. 2014 yılında ülkelerin göçmenlere yönelik eğitime uyum puanları (MİPEX,2015)

Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı
1	İsveç	77	14	Danimarka	49	27	Slovakya	24
2	Avustralya	76	15	Lüksemburg	48	28	İzlanda	23
3	Yeni Zelanda	66	16	Avusturya	47	29	Japonya	21
4	Norveç	65	17	Almanya	47	30	Romanya	20
5	Kanada	65	18	İsviçre	42	31	Polonya	20
6	Portekiz	62	19	Çek C.	38	32	Malta	19
7	Belçika	61	20	İspanya	37	33	Letonya	17
8	Finlandiya	60	21	Yunanistan	36	34	Litvanya	17
9	ABD	60	22	Fransa	36	35	Hırvatistan	15
10	Estonya	58	23	İtalya	34	36	Macaristan	15
11	Birleşik K.	57	24	İrlanda	30	37	Türkiye	5
12	Güney Kore	50	25	Kıbrıs	27	38	Bulgaristan	3
13	Hollanda	50	26	Slovenya	26			

Bu tabloya bakıldığında ülkelerin eğitim konusunda göçmenlere yönelik uyguladıkları uyum çalışmalarında her ülkenin hangi sırada olduğu görülmektedir. 80-100 arası değer olumlu ve istenen düzeyde bir gelişim gösteren ülkelerin puanları, 60-79 aralığı kısmen istenen düzeye erişmiş ülkeleri, 41-59 aralığı ortalama düzeyde olduğunu ve istenen düzeye doğru gelişme gösterdiğini, 21-40 aralığı kısmen istenen düzeyde olmadığını ancak gelişim gösterebileceğini, 1-20 aralığı uyum konusunda yetersiz kaldıklarını ve o düzeyi ise bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığını göstermektedir.

2014 yılındaki MİPEX verilerine göre ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim uyumlaştırmalarına bakıldığında ilk üç sırada İsveç, Avustralya ve Yeni Zelanda görülmektedir. Son üç sırada ise Macaristan, Türkiye ve Bulgaristan görülmektedir. İsveç ise en yüksek puana sahip olmasına rağmen 77 puanla

istenilen üst düzey bir puana sahip değildir. Ancak ülkelerin MIPEX puanlarının zamanla arttığı görülmektedir. Türkiyenin son sıralarda yer almasının nedeni yoğun bir göçle yeni karşılaşmış olmasıdır. İlerleyen yıllarda büyük bir ilerleme gösterdiği Tablo 2 deki verilerden anlaşılmaktadır. Türk göçmenlerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinden Belçika, sırasıyla Hollanda, Avusturya, Almanya ve Fransa'nın üzerinde bir performans göstermiştir. Türkiye yoğun sayıda göçmen çocukla 2010 yılından sonra karşılaşırken Batı Avrupa ülkeleri 1970-80-90 larda karşılaşmıştır ve göçmen çocukların eğitimleriyle ilgili çalışmalar bu süreçte yapılmıştır. 2010 sonrası Batı Avrupada yeni göçlerle karşılaşılrsa bile daha istikrarlı bir uyum modelinin izlendiği söylenebilir.

Tablo 2. 2019 yılında ülkelerin göçmenlere yönelik eğitime uyum puanları (MIPEX,2020)

Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı
1	İsveç	93	21	İzlanda	45	41	Şili	21
2	Finlandiya	88	22	Sırbistan	43	42	Arnavutluk	21
3	Kanada	86	23	Litvanya	43	43	K. Makedonya	21
4	ABD	83	24	İspanya	43	44	Bulgaristan	21
5	Avustralya	79	25	İtalya	43	45	Hindistan	19
6	Yeni Zelanda	76	26	Romanya	41	46	Ürdün	19
7	Belçika	74	27	Malta	40	47	Moldovya	19
8	Kore	72	28	Kıbrıs	40	48	Brezilya	14
9	Norveç	71	29	İngiltere	40	49	Rusya	12
10	Portekiz	69	30	Yunanistan	36	50	Çin	7
11	Estonya	69	31	Fransa	36	51	Ukrayna	7
12	Lüksemburg	64	32	Slovenya	33	52	Slovakya	7
13	Çekya	60	33	Hırvatistan	33	53	Suudi Arabistan	5
14	Hollanda	57	34	Japonya	33	54	G. Afrika	5
15	Almanya	55	35	Polonya	33	55	Endonezya	0
16	Türkiye	52	36	İsrail	31	56	Macaristan	0
17	Avusturya	52	37	Meksika	29			
18	İsviçre	48	38	B. Arap Emirliği	29			
19	Danimarka	45	39	Letonya	26			
20	İrlanda	45	40	Arjantin	26			

2019 yılına gelindiğinde ülkelerin eğitim konusunda göçmenlerin uyumuna yönelik yaptıkları çalışmalara göre aldıkları puanlar incelendiğinde eğitim konusunda beklenen düzeyde performans gösteren ülkelere baktığımızda yüzde 80 in üzerinde kalan ülkeler sırasıyla İsveç, Finlandiya, Kanada ve ABD'dir. Bu sıralamaya bakıldığında Türkiye'nin göçmen çocukların eğitim sistemine uyumu konusunda iyi bir konumda olduğu söylenebilir. Türklerin yoğun bir şekilde yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinden Almanya, Fransa ve Hollanda'ya bakıldığında Hollanda ve Almanya'nın da Türkiye'ye yakın düzeyde kapsayıcı bir göçmen eğitim politikası uyguladığı görülmektedir.

Ülkelerin uyum modelleri ile ilişkili olarak 2014 MIPEX göçmen eğitim uyumu tablosu ile 2019 göçmen eğitim uyumu tablosu kıyaslandığında bu bağlamda en büyük gelişimi +47 puanla ve sıralamada +21 yükselişle Türkiye'nin gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda uyum modellerinin sabit kalmadığı ve süreç içerisinde toplumda yaşanan değişikliklerle birlikte farklılaşma gözlemlenebilmektedir. Eğitime uyum puanı yüksek olan ülkelerin çoğulcu uyum modeli izlediği ortaya çıkmıştır. İsveç, Finlandiya, Kanada, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Belçika, Kore, Norveç, Lüksemburg, Hollanda, Türkiye bu örnekler arasında sıralanabilir. Ancak ülkeler bazen çoğulcu bir yaklaşım modeli benimserken uygulamada bu imkânlar sahip olmayabilir, ya da ülkenin mevcut koşulları büyük bir göç dalgası ile baş edebilecek düzeyde değildir. Ülkenin göç deneyimi bu konuda yeterli olmayabilir. Bu nedenlerle bu ülkeler başlangıçta uyum konusunda daha yavaş hareket ederken zamanla beklenen düzeyde gelişimi sağlayabilirler. Türkiye'nin 2014 ve 2019 yılları arasındaki eğitimle ilgili uyum puanına bakıldığında böyle bir gelişim sağlandığı söylenebilir.

MIPEX ölçeğine göre göçmenlerin eğitime uyumlaştırılmasında birinci sırada yer alan İsveç, göçmen öğrencilere ulaşım onların temel ihtiyaçlarına hitap edebilecek nitelikte planlamalar yapmaktadır. Bütün göçmen öğrencilere yerli akranlarıyla aynı haklar tanınarak onların okul öncesi, zorunlu ve mesleki eğitime erişimleri garanti edilmektedir. Özel öğrenme ihtiyaçlarını hedefleyen bu sistemde öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerini ve sürdürmelerini, kültürel çeşitliliği kapsayan girişimlerden faydalanırlar. Zorunlu eğitimden sonra göçmen öğrencilerin yükseköğrenime geçişlerini kolaylaştıran öğrencilerin okula ve topluma aidiyet ve güven duygusunu geliştiren çalışmalara yer verilmektedir (MIPEX, 2020).

Göçmenlerin eğitime uyumunda başarı sıralamasında 2. sırada yer alan Finlandiya'nın hedeflediği eğitim politikaları da İsveçle benzer şekilde göçmen öğrencilere ulaşarak onların ihtiyaçlarına uygun şekilde planlamalar yapmaktadır. Ana sınıftan üniversiteye kadar göçmen öğrencilerin ikinci dil, ana dil, akademik ve sosyal hakları bulunmaktadır. Kültürlerarası eğitim, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi hususunda da gelişim göstermektedir.

Kanada'ya bakıldığında çok kültürlü ve eşitlikçi bir eğitim politikası benimsenmesine rağmen müfredat düzenlemesi, öğretmen eğitimi ve yükseköğrenime erişim konularında daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Kısmen olumlu konumda olan Hollandaya bakıldığında, göçmen Türk çocuklarının da yaşadığı bu ülkede, göçmen öğrenciler yasal statüleri ne olursa olsun zorunlu olan ve olmayan eğitime erişimde eşit haklara sahiptir. Okula ve bölgeye göre standartlar değişiklik gösterse de göçmen öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına göre destek sağlanmaktadır. Ancak Hollanda'da ana dili eğitimi konusunda beklenen düzeyde bir gelişim henüz gösterilmemiştir (MIPEX, 2020).

Almanya'ya bakıldığında, en büyük göçmen grubunu Türklerin oluşturduğu bu ülkede, göçmenlerin eğitime uyumu bakımından gelişmeler gözlemlenmiştir. Almanyadaki federal sistemde her bölge farklı bir uyum politikası izlemektedir ve bazı bölgeler diğerlerine göre bu hususta daha başarılı olmuşlardır.

Ancak oryantasyon, dil eğitimi, öğretmen eğitimi gibi konularda yeterli düzeyde bir performans gözlemlenmemiştir.

Batı Avrupa/OECD ülkeleri için ortalamanın biraz altında kalan Fransa, çok sayıdaki 1. ve 2. nesil öğrencilerin getirdiği ihtiyaçlara ve fırsatlara yanıt vermekte yavaş kalmıştır. Yasal statüleri ne olursa olsun tüm öğrenciler, zorunlu ve zorunlu olmayan eğitime erişimde Fransa'daki dezavantajlı bölgelerden gelen öğrenciler bütün öğrencilerle genel destek konusunda eşit haklara sahiptir. Vatandaşlık eğitiminde çeşitliliği kapsayıcı olma konusunda eksiklikler vardır. Son on yılda göçmen uyumu konusunda gelişim gösteren Fransa'da 2015'ten günümüze kadar yapılan çeşitli programlarla göçmenlerin yükseköğrenime erişimlerinde kolaylıklar sağlanmaktadır. MIPEX sonuçları göçmen öğrencilerin eğitimle ilgili yaşadıkları sıkıntıların daha çok ülkelerin eğitim ve uyum politikalarıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin yurt dışında ana dili ve Türkiye'de yabancı dil olarak öğretimi konusunda Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir ve göçmenlerin eğitim sistemine uyumu bağlamında MIPEX verilerine yer verilerek dil eğitimi vurgulanmıştır. Bu süreçte dâhil olan Türkiye'de de 2012 yılından itibaren hızla artan göçmen öğrenci grubuna Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının gelişmesine önemli oranda katkı sağlamıştır.

Türkçenin Türkiyedeki göçmenlere ve yurt dışındaki göçmenlere öğretimi, farklı bağlamlarda ele alınmıştır. Türkçe, Türkiye'deki göçmenlere ikinci dil olarak öğretilirken, yurt dışındaki Türk ailelerin çocuklarına ana dili olarak öğretilmektedir.

Türkçe öğretiminde kültürlerarasılık vurgusu son derece önemlidir. Çok kültürlü ve çok dilli bir ortamda yetişen öğrencilerin dünyayı algılama biçimi tek dilli bireylere göre daha farklıdır. Farklı kültürleri öğrenmek ve farklılıklara saygı duymak çok erken yaşlarda çocuklarda geliştirilmesi gereken özelliklerdir. Bu gelişim önce ailede başlar ve okulla devam eder. Dil öğreniminde bireysel farklılıkları da gözardı etmemek gerekmektedir. Örnekleri sunulan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi bireysel farklılıkların yanı sıra cinsiyet farklılıkları da ana dili ve yabancı dil öğrenimindeki değişkenler arasında yer almaktadır.

Ülkelerin uyum modellerine bakıldığında, ülkelerin izledikleri eğitim modelleri özellikle göçmen ve azınlık gruptaki öğrencilerin eğitime erişimlerini ve dil gelişimlerini büyük oranda etkilemektedir. MIPEX verilerinin incelendiği bu çalışmada göçmen çocukların eğitime uyumu konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalarla, Türkiye birçok ülkenin önüne geçerek 56 ülke arasında 16. sıraya yerleşmiştir. 2014 yılındaki MIPEX verileriyle kıyaslandığında göçmenlerin eğitime uyumu açısından en büyük gelişmeyi Türkiye göstermiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, sivil toplum kuruluşları, birleşmiş milletler ve üniversitelerin işbirliği ile yoğun göç sonrasında Suriyelilerin Türk eğitim sistemine uyumu konusunda önemli projelere imza atılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de 2014 yılındaki MIPEX verilerine göre sağlık ve eğitim konusunda 2019 yılına kadar yapılan çalışmalar sayesinde Türkiye'nin puanı 2019 yılına gelindiğinde önemli oranda artış göstermiştir. Türk göçmenlerin yoğun yaşadığı Batı Avrupa ülkelerine bakıldığında, bölgelere göre farklılık gösterse de, Hollanda ve Almanya'nın göçmen uyumunda gerekli çalışmalara yer verdiği belirtilmiştir ve Fransa'nın gelişim gösterme aşamasında olup son dönemlerde bu çalışmalara ağırlık verdiği açıklanmaktadır. Türk ailelerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerindeki gelişim 2014-2019 yılları arasında Türkiye kadar

hızlı bir şekilde ilerlememiştir. Bunun nedeni ise bu ülkelerin yoğun göç ile daha önceki yıllarda karşılaşmış olmaları ve gerekli çalışmaları 1980li ve 90lı yıllarda yapmış olmaları olarak açıklanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili deneysel araştırmalarda son yıllarda artış gözlemlenmektedir. Bu alana yönelik bir lisans programı bulunmamaktadır ancak eğitim fakültesi mezunu olan öğrenciler bu alanda yüksek lisans ve doktora yaparak alana katkı sağlamaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi Türkçe ve Edebiyat bölümlerinden mezun öğretmenlerin yanında İngilizce, Almanca, Fransızca bölümlerinden mezun olan öğretmenler tarafından da gerçekleştirilmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012). Türkçe öğretiminde yabancı dil eğitimi veren çeşitli fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görev alması alanda çeşitlilik sağlamıştır. Formasyon programlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik içeriğin eklenmesi, materyal üretimi konusunda eğitimin verilmesi, Türkçenin ana dili olarak ve yabancı dil olarak öğretimindeki farklılıklara yer verilmesi son derece önemlidir. Bu alanda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi nitelikli bir eğitim sağlanması açısından önemlidir (Yıldız ve Tepeli, 2014, s.565).

Bu çalışmada, Türkçenin Yabancı Dil Olarak göçmen öğrencilere öğretimi ve ülkelerin öğrencileri eğitime uyumlaştırmaları konusunda MİPEX verilerine göre gösterdikleri değişime olası nedenlerden bahsedilerek yer verilmiştir. İlerleyen çalışmalarda ülkelerin sadece eğitim ile ilgili çalışmaları değil, sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi farklı bağlamlarda da uyumlaştırma konusunda yaptıkları çalışmalara kıyaslamalı bir şekilde yer verilebilir.

Kaynakça

- Akin, H. & Çetin, M. (2016). Cinsiyet Faktörünün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim Stratejilerine Etkisi (Bosna Hersek Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Bayyurt, Y. (2013). Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education, *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 69-78
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Büyükkiz, K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Demirel, G. (2019). İki Dillilik ve Hollanda'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Anadilleri ve Hâkim Dilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3) , 1312-1339.
- Ertaş, H. & Çiftçi Kırac, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları *Educational Studies For Syrian Migrants In Turkey*, Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi, 13, ss. 99-110.
- Gün, M. & Şimşek, R. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Yansımalar, *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (1), 46-58.
- Gürdal, N. & Gürdal, A.(2019).Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Biçimi (Bosna Hersek Örneği).*Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)* , 5(32) pp.1672-1680.

- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833057>
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 58, 437-452.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 170-189.
- MIPEX. (2015). MIPEX Education Policy. Erişim adresi: <https://2015.mipex.eu/education>
- MIPEX. (2020). MIPEX Education Policy. Erişim adresi: <https://www.mipex.eu/education>
- Moralı, G. & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Nazlı, E.H. (2016). Toplumdilbilime Genel Bakış, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi SBArD*, 28 (2), ss. 37-66.
- Ökten, C. E. & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (3), p. 845-862,
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 51-76”
- Yağmur, K., Y. (2007). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri, *Dil Dergisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER, 134.
- Yağmur, K. & Jacobs, D. B. (2015). Language maintenance and shift patterns of the Turkish speakers, *Bilig*, Summer, 74.
- Yeşilyurt, Ş. (2021). Views of Bilingual Syrian Immigrants on Family Language Strategies, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9 (2), p. 360-378
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*
- Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma, *International Journal of Language Academy*, 2 (4), p. 564/578.