



Dil ve Kültür Arasındaki Köprü Olarak Hafta Sonu Türkçe Okulları

Ayşe Çiftci ^a

^{a*} Öğr. Gör. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çankırı, Türkiye, ayse.ciftci@alumni.york.ac.uk

 : 0000-0002-4766-3835

Öz: Bu eğitim araştırması, diaspora eğitim politikalarının önemli bir yönü olan hafta sonu etnik okulların, yurt dışında yaşayan genç diaspora üyeleri arasında kültürel kimlik ve dil yetkinliğini geliştirmedeki rolünü ve önemini incelemektedir. Çalışma, bu okulların kurulmasının arkasındaki motivasyonları, hedeflenen faydalanıcıları, organizasyon yapılarını ve müfredat çerçevelerini keşfetmektedir. Ayrıca, uygulanmaları sırasında karşılaşılan zorlukları, müfredat uyumsuzluklarından katılım sorunlarına kadar, derinlemesine incelemektedir. Almanya, Hollanda, Çin, Yunanistan, İrlanda, İsrail, Sırbistan ve Portekiz gibi farklı ülkelerden elde edilen deneysel verilere ve uzman görüşlerine dayanarak, bu çalışma hafta sonu etnik okulların öğrenciler, aileler ve ev sahibi toplumlar üzerindeki çok yönlü etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmektedir. Ayrıca, bu okulların etkinliğini artırmak için alınabilecek önlemleri sunarak, özelleştirilmiş müfredat geliştirme, kapsamlı değerlendirme stratejileri, toplum katılımı ve fiziksel öğrenme ortamlarının optimize edilmesi gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çalışma, çok kültürlü eğitim, diaspora çalışmaları ve dil koruma girişimleri genelinde geniş bir tartışmaya katkı sağlamakta olup, diaspora gençlerinin kültürel miraslarını ve dil köklerini benimsemeye yönelik kararlılığa sahip olan politika yapıcılar, eğitimciler ve toplum liderleri için değerli bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hafta Sonu Türk Okulları, Dil Yetkinliği, Çok Kültürlü Eğitim, Müfredat Geliştirme, Eğitim Zorlukları



The Weekend Turkish Schools as Linguistic and Cultural Nexus

Abstract: This educational research investigates the role and significance of weekend ethnic schools, a crucial facet of diaspora education policies, in nurturing cultural identity and language proficiency among young diaspora members living abroad. The study explores the motivations behind the establishment of these schools, their intended beneficiaries, organizational structures, and curriculum frameworks. Furthermore, it delves into the challenges faced during their implementation, ranging from curriculum mismatches to participation issues. Drawing upon empirical data and insights from countries such as Germany, the Netherlands, China, Greece, Ireland, Israel, Serbia, and Portugal, this research critically analyzes the multifaceted impact of weekend ethnic schools on students, families, and host societies. It also offers actionable recommendations to enhance the effectiveness of these schools, emphasizing the importance of tailored curriculum development, comprehensive assessment strategies, community engagement, and the optimization of physical learning environments. This study contributes to the broader discourse on multicultural education, diaspora studies, and language preservation initiatives, offering valuable insights for policymakers, educators, and community leaders committed to empowering diaspora youth to embrace their cultural heritage and linguistic roots.

Keywords: Weekend Ethnic Schools, Diaspora Education, Cultural Identity, Language Proficiency, Multicultural Education, Curriculum Development, Language Preservation, Educational Challenges

1. GİRİŞ

Ülkeler, yurt dışında yaşayan vatandaşlarının dil, kimlik ve kültürlerini korumaları ve ana vatanlarıyla ilişkilerini koparmamaları için farklı devlet politikaları izlemektedir. Yabancı ülkelerde yaşayan gençlerin dil yeterliliklerini geliştirmek ve kültürlerine entegre olmalarını sağlamak amacıyla yürütülen çalışmaların yanı sıra, içinde bulundukları ülkenin ve toplumun dil ve kültürüne daha derinlemesine aşina olmalarını teşvik etmek amacıyla akademik alanda daha donanımlı bireyler olmaları hedeflenmektedir.

Bu bağlamda, başta Almanya, Hollanda, Çin, Yunanistan, İrlanda, İsrail, Sırbistan ve Portekiz gibi birçok ülke kendi toprakları dışında yaşayan diasporasının ana vatanla olan bağlarını artıracak, dil ve kültürlerini korumalarını sağlayacak çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu çalışmalardan biri de hafta sonu okullarıdır. Bu minvalde bu çalışma, hafta sonu okullarının ne olduğu ve ülkeler bağlamında nasıl tanımlandığını açıklamak üzere yazılmıştır. Çalışmada hafta sonu okullarının kurulma nedeni, kimlere hitap ettiği, kimler tarafından organize edildiği, hafta sonu okullarının konsept ve uygulamasıyla ilgili bilgi verilmiştir ve uygulamada ortaya çıkan problemler eleştirel bir biçimde ele alınmıştır. Sonucunda hafta sonu okullarının konsept ve uygulamasıyla ilgili güncel etkiler ve öneriler sunulmuştur.

1.1. Hafta sonu okulları

Hafta sonu okulu, genel eğitim dışında belirli etnik veya azınlık gruplar tarafından ve onlar için uygulanan ekstra eğitim organizasyonu anlamına gelir (Strand, 2007). Bu okullar ağırlıklı olarak cumartesi günleri açılmasına ve genellikle Cumartesi Okulları (Saturday Schools) olarak adlandırılmasına rağmen, pazar günleri veya hafta içi günlerde örgün eğitim veren okullardan önce veya sonra da düzenlenebilmektedir (Baker & Sienkewicz, 2000; Mulvey, 2016; Strand, 2007).

Hafta sonu okulları genellikle etnik grubun dini, kültürü veya miras dili hakkında bilgi sağlamayı amaçlayan ana akım okul müfredatının dışında yürütülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi, 2021; Szczepek-Reed et al., 2020). Hafta sonu okullarının çoğu toplum merkezlerinde, ibadet yerlerinde (cami, kilise vs.), gençlik kulüplerinde ve devlet okullarında haftada üç veya dört saat eğitim vermektedir (Strand, 2007). Örneğin, İngiltere’de Londra Eğitim Müşavirliğine kayıtlı Türkçe ve Türk kültürü dersi veren 49 tane hafta sonu okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 13 tanesi bir cami alt yapısındaki dernek, diğerleri bölgelerde bulunan Türk topluluklarının oluşturduğu dernek okullarıdır.

Buna ek olarak, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) raporuna göre 14 milyonluk diasporası bulunan Almanya, kendi dilini ve kültürünü korumak amacıyla Almanya Dışişleri Bakanlığının Yurt Dışı Kültür ve Eğitim Politikası çerçevesinde bir sistem hâlinde çalışmaktadır. Dünyada 72 ülkede 140 okul bulundurarak hem diasporasına hem de diasporasının yaşadığı ülkelerin genç kuşağına bu okullar sayesinde ulaşıyor. Yunanistan da 1990’lı yıllarda yurt dışında yaşayan Yunan çocuk ve gençlerine Yunanca öğretimi için 60 milyon avro harcamış ve buna yönelik yurt dışında 2 bin öğretmen görevlendirmiştir. Şu anda da yurt dışındaki Yunan vatandaşları için öğretmen göndermeye devam etmektedir.



Bu okullar, genellikle vatandaşı olunan ülkelere bağlı, hayır kurumları tarafından gönüllü olarak yürütülen ve hevesli ve özverili gönüllülere dayanan, kâr amacı gütmeyen kuruluşlardır (Strand, 2007). Örgün eğitimdeki okullarda öğretilenden farklı bir müfredatları vardır.

Hafta sonu okulları farklı topluluklar tarafından kurulup yönetilse de, azınlık çocuğunun etnik kimliğini, benlik saygısını ve öz güvenini geliştirmek ve sürdürmek; miras dilini geliştirmek; ve etnik azınlıktaki çocukların genel eğitim başarılarını geliştirmek amacıyla kurulmaktadır (Baker & Sienkewicz, 2000; Strand, 2007). Tamamlayıcı Eğitim için Ulusal Kaynak Merkezi (National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE), 2019) hafta sonu okullarını geniş bir şekilde şu şekilde tanımlamıştır:

Tamamlayıcı okullar (bazen Tamamlayıcı Okullar, Cumartesi Okulları veya Anadil Okulları olarak da bilinirler) normalde özgün eğitim veren okul saatlerinin dışında, genellikle hafta sonları, akşamları veya okul tatillerinde çalışırlar. Tamamlayıcı okullar toplumdan ilham alan eğitim girişimleridir. Normalde bunlar, ebeveynler veya topluluk tarafından algılanan bir ihtiyaca yanıt olarak topluluklar tarafından kurulmuştur. Bu, genel eğitim için desteği içerebilir, ancak evde dil öğretimi ile kültürel ve dini eğitimi de içerebilir. Bazı ek okullar, aile temelli öğrenme, spor faaliyetleri veya anti-sosyal davranışlardan kaçınma tavsiyesi, cinsel sağlık vb. gibi topluma yardımcı diğer faaliyetler gibi başka faaliyetler de yürütebilir.' (NRCSE, 2019: 8).

Hafta sonu okulları son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Hafta sonu okullarının kurulmasının iki ana nedeni vardır. İlk olarak, Creese vd. (2006) bu okulların azınlık etnik topluluk üyeleri tarafından miras dil ve geleneklerini ve menşe ülkelerinin kültürel/etnik kimliklerini ve/veya inançlarını korumak için kurulduğunu belirtmektedir. Bu varsayım, asıl amacı Türk kültürünü yaşatmak ve miras dil öğretimini teşvik etmek olan Türkçe hafta sonu okulları için geçerli görünmektedir (Issa, 2004). İkinci olarak, göçmen ebeveynlerin kaynaştırma eğitim sistemine bakış açılarını geliştirmelerine destek olmak amacıyla hafta sonu okulları açılmıştır (Hall vd., 2002; Kenner & Ruby, 2013). Örneğin, göçmen ailelerin genellikle göç ettikleri ülkedeki eğitim sistemi hakkında ilk başta bilgileri yoktur ve hafta sonu okulları onlar için ana eğitim sistemine danışmanlık yapar veya öğrencinin dillerini veya modüllerini desteklemek için ek bir kurs verir.

1.2. Hafta sonu Türk Okulları

Türkiye resmî olarak iş gücü gönderme anlaşmaları imzalayarak Almanya'ya (1961), Avusturya'ya (1964), Belçika'ya (1964), Hollanda'ya (1964), Fransa'ya (1965) ve İsveç'e (1967) işçi göndermiştir. Geçici olarak, planlanan göç süreci, 1970'li yıllardan itibaren iş gücü amacının dışında; aile birleşimi yoluyla Türkiye'deki ailelerini yanlarına getirmeleri ve daha sonra aile kurmak amacıyla Türkiye'den yapılan evliliklerle devam etmiştir. Günümüzde Avrupa'da kayıtlı yaklaşık 6 milyon Türk bulunmaktadır (Bayram, 2020). Bunlardan yaklaşık 3 milyonu Almanya'da, 1 milyonu Fransa'da, 500.000'i Avusturya'da, 500.000'i Hollanda'da ve 300.000'i İngiltere'de yaşamaktadır (Çiftçi, 2021; De Bel-Air, 2016). Yarım asırlık göç sonucunda Avrupa'da dördüncü nesil varlığını sürdürürken İngiltere'de henüz ikinci nesil oluşmaya başlamıştır. Bu göç sürecinde, Avrupa'da yaşayan Türk toplumları için ana dilini

ve kültürünü öğrenme ve dinî ihtiyaçlarını karşılama açısından eksiklikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu ihtiyaçları karşılamak üzere T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli Türk dernek, vakıf ve camileri tarafından Türkçeyi, kültürel ve dinî değerleri çocuklara öğretmek için Avrupa ülkelerinde hafta sonu Türkçe ve Türk kültürü okulları açılmaya başlanmıştır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında 14/09/2006 tarih ve 360 sayılı kararla Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim programı hazırlamıştır fakat bu program 03/08/2009 tarih ve 112 sayılı kararla yenilenmiştir. 2009 yılında hazırlanmış olan ‘Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin amacı: Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri, olarak belirtilmiştir.

Geleneksel dil öğrenimi ve öğretimi konusunda farklı bakış açıları olabilir ve bu farklılıklar nedeniyle yaklaşımlar ve çeşitli programlar, okulların öğretme ve öğrenme stratejisi seçimlerinden etkilenebilir (Çiftci, 2021; Çiftci & Townsend, 2018; Mulvey, 2016). Yurt dışındaki hafta sonu Türk okulları bulundukları ülke, bölge ve destek aldığı kurumlara (Türk müşavirlikleri, dernekler ve camiler) bağlı olarak işleniş biçimleri açısından farklılık gösterebilmektedir. Dersler okullarda, derneklerde, camilerde ve etkinlik merkezlerinde Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri, okutmanlar ve gönüllü eğitici asistanlar tarafından verilmektedir. Dersler genellikle hafta sonları verilirken, bazen hafta içi örgün eğitimden sonra verilmektedir. Bu durum öğrenciler ve okulların işleyişiyle ilgili sorunlar ortaya çıkarabilmektedir.

Derslere katılımın hafta sonu ya da örgün eğitimden sonra olması, gönüllülük esaslı olması öğrencilerde derslere katılım konusunda isteksizlik ve derslerden alınacak verimin düşmesine sebep olmaktadır. Verilen derslerin haftada sadece 2-3 saat olması, bir sonraki haftaya kadar okulda yapılanların unutulmasına sebep olmaktadır. Ders kitaplarının yurt dışında yaşayan öğrencilerin dil seviyelerinin üstünde olması, dil seviyesi farklı öğrencilerin aynı sınıfta bulunması, ölçme ve değerlendirme kriterlerinin tam olarak uygulanmaması, okul-aile iş birliğinin tam olarak sağlanamayıp velilerin ve dernek başkanlarının gereken önemi vermemesi, bir değerlendirme ve sertifikalandırma sağlanmadığı ve katılımın tamamen gönüllülük esaslı olduğu için öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yaptırım gücünün olmaması hafta sonu dil okullarının başlıca sorunları olarak sayılabilir (Çiftci, 2021; Mete & Gürsoy, 2013). Ayrıca hiç Türkçe bilmeyen öğrencilere Türkçe öğretimi yapılırken öğrencinin kendini güvenli hissetmesi ve ifade edebilmesi için öğretmenlerin bulunulan ülkenin dilinde kendini ifade edememesi de bir sorun olarak sayılabilir (Çiftci, 2021; Mete, 2012). Bu sorunlar dışında; çoğu hafta sonu okulu bir dernek, vakıf, cami ya da örgün eğitim kurumlarından kiralanarak kullanılan yerler olduklarından bu okullardaki ders ortamlarının fiziki şartları, eğitim araç ve gereçleri yetersiz kalabilmektedir. Okulların ısı, ses yalıtımı, ortak kullanım alanları, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımına olanak verilmemesi, eğitim araç ve gereçleri bakımından eksik oluşu da en yaygın problemlerdendir. Okullarda görev yapan



bazı öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusunda eğitiminin olmaması, bazılarının pedagojik eğitiminin olmaması da hafta sonu okullarındaki eğitimin yetersiz ve verimsiz olmasına neden olmaktadır (Çiftçi, 2021; Mete, 2012). Dersliklerde yapılan öğrenci – öğretmen etkileşimli uygulamalarda Türkçe konuşmaya vurgu yapılmaması, öğrencilerin pratik yapmasını engellemektedir.

2. ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar ve literatür taraması sonucunda yurt dışındaki hafta sonu okullarının konsept ve uygulamasına ilişkin belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri şunlardır:

- Türkiye’den gelen ders kitapları ve çocuk edebiyatı ürünleri yurt dışındaki çocukların dil ve yaş seviyesine hitap etmemektedir. Kullanılan kitapların içeriği çocukların dil seviyesine uygun ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri kelime ve sorunları içermelidir.
- Ders kitapları yurt dışında görev yapmış ya da yurt dışında yaşamış, iki dilli çocukların dil gelişimleriyle ilgili uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır.
- Ders kitapları çocukların dil yeterliliğine uygun olacak şekilde her grup için ayrı hazırlanmalıdır.
- Türkçe ve Türk kültürü dersleri için çocukların Türkçeyi kullanma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.
- Ders dönemi başında öğrencilerin dil seviyesini belirlemek için seviye belirleme sınavı yapılmalı ve sınıflar öncelikle çocukların dil seviyesine, daha sonra yaş grubuna göre ayrılmalıdır.
- Dersler notla değerlendirilmeli ve karne yerine dil seviyesini belirten katılım belgesi veya sertifikası verilmelidir.
- Velilere çocukların dil gelişimi hakkında bilinçlenmesi için ana dil ve iki dillilikle ilgili seminerler verilmelidir.
- Dernek, cami ve vakıflardaki okulların fiziki ortamlarının eğitim öğretim için uygun hâle getirilmelidir.
- Derslerde çocukların ilgisini çekecek dinleme ve izlemeye yönelik teknolojik araç gereçlerin kullanılması, tiyatro ve drama gibi öğrenilen bilginin kullanılmasına yönelik yöntemlerle desteklenmelidir.
- Dersler için günlük hayatta daha çok karşılaşılabilecek konulara yönelik etkinlikler (fıkralar, karikatürler, reklamlar, kısa filmler, çocuk oyunları, türküler, fotoğraflar, haritalar vb.) yapılmalıdır.

- Dersler için tüm kurumlarda yıllık ve haftalık ortak planlar hazırlanmalı ve uygulama kurumların zamanlaması ve öğrenci potansiyeline göre esnek olmalıdır.
- Hafta sonu okulları ve velilerle iş birliği desteklenmelidir.

3. SONUÇ

Hafta sonu Türk okullarının konsept ve uygulamasının eleştirel olarak değerlendirildiği bu çalışmada sonuç olarak, çözüm önerileri kısmında özetlenen hususlar dikkate alınarak bu okulların bağlı olduğu kurum ve kuruluşlar bu sorunları gidermek için harekete geçmelidir. Yarım asırlık göç sürecinin sonucunda yurt dışında yaşayan Türk topluluklarının birlik ve beraberlik içinde yaşaması, çocuklarına miras dili olan Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesi için gerekli eğitim ortamlarının sağlanmasının son derece önemlidir.

Kaynakça

- Baker, C., and Sienkewicz, A. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. (C. Baker & A. Sienkewicz (Eds.)). Multilingual matters.
- Bayram, F. (2020). *Studies in Turkish as a Heritage Language*. In F. Bayram (Ed.), John Benjamins Publishing Company.
- Çiftci, A. (2021). *Language Growth in Turkish-English Bilingual Children in the United Kingdom* [University of York]. Erişim adresi <https://etheses.whiterose.ac.uk/31767/>
- Çiftci, A., & Townsend, A. (2018). Why Important is Learning Turkish as a Mother Tongue for Bilingual Students in England? *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 122–136.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., and Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20 (1), 23–43. <https://doi.org/10.1080/09500780608668708>
- De Bel-Air, F. (2016). *Migration profile: Turkey*, Migration Policy Centre 9. Erişim adresi <http://diana-n.iue.it:8080/handle/1814/45145>
- Hall, K. A., Özerk, K., Zulfiqar, M., and Tan, J. E. C. (2002). “This is our school”: Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, 28(3), 399–418. <https://doi.org/10.1080/01411920220137467>
- Issa, T. (2004). Turkish-speaking communities in Britain: migration for education. 13(1), 69-94. *The Welsh Journal of Education*, 13(1), 69–94.
- Kenner, C., & Ruby, M. (2013). Connecting children’s worlds: Creating a multilingual syncretic curriculum through partnership between complementary and mainstream schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 395–417. <https://doi.org/10.1177/1468798412466404>



- Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102–125.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28–3), 343–356.
- Mulvey, N. (2016). Constructions of Heritage in Japanese as a Heritage Language Schools in England. *Papers from the Education Doctoral Research Conference 2015*, 77–85.
- National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE). (2019). Erişim adresi <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Strand, S. (2007). Surveying the views of pupils attending supplementary schools in England. *Educational Research*, 49(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131880701200682>
- Szczepek-Reed, B., Said, F., Davies, I., & Bengsch, G. (2020). Arabic complementary schools in England: language and Fundamental British Values. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1569674>

EXTENDED ABSTRACT

Countries around the world implement various policies to support their citizens living abroad in preserving their language, culture, and identity, ensuring that they maintain ties with their homeland. Among the key initiatives is the establishment of weekend schools, which aim to enhance the language proficiency of young people living abroad and help them better integrate into both their host country's and home country's culture. These schools focus on providing educational opportunities that go beyond the regular curriculum, emphasizing cultural continuity and academic improvement. Many countries, such as Germany, the Netherlands, China, Greece, Ireland, Israel, Serbia, and Portugal, have initiated such programs to strengthen ties with their diaspora and ensure the preservation of cultural identity. This study focuses on the concept of weekend schools, exploring their purpose, structure, challenges, and offering recommendations for improvement.

Weekend schools are supplementary educational institutions that operate outside regular school hours, typically on weekends, but sometimes after regular school hours or during school holidays. These schools are usually organized by ethnic or minority groups to teach their language, culture, and heritage, supplementing mainstream education. While they are often called “Saturday Schools,” they may also operate on Sundays or other days depending on local conditions. For example, in the UK, 49 Turkish weekend schools are registered with the London Education Advisory Office, offering classes in Turkish language and culture. Similarly, in Germany, where a significant Turkish diaspora exists, the government

has developed structured programs to help preserve Turkish language and culture among its young citizens.

These schools are often non-profit and run by volunteers, with support from community centers, religious institutions (e.g., mosques and churches), and youth clubs. Their primary goal is to reinforce ethnic identity, develop language skills, and foster social integration in the host country. Research shows that weekend schools are crucial in enhancing ethnic pride, promoting bilingualism, and improving academic performance. According to the National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE), weekend schools are community-driven educational projects designed to address the needs of minority groups, providing language and cultural education outside of standard school hours.

There are two main reasons why weekend schools have gained significance in recent years. First, they help minority ethnic communities maintain their language and cultural identity. For instance, Turkish weekend schools in Europe focus on preserving Turkish culture and language among diaspora children (Issa, 2004). Second, these schools help immigrant parents who may initially be unfamiliar with the local education system. Weekend schools provide support in navigating the host country's educational environment and offer additional language courses to support students' integration (Creese et al., 2006; Hall et al., 2002; Kenner & Ruby, 2013).

The Turkish diaspora in Europe has grown substantially since the 1960s. Initially, Turkish migration was driven by labor agreements with European countries such as Germany, France, and the Netherlands. Over time, migration shifted from labor migration to family reunification, resulting in a large Turkish population in these countries. To address the educational needs of Turkish children abroad, the Turkish government's Ministry of National Education (MoNE) developed a language and cultural education program. Launched in 2006 and revised in 2009, the program aims to help Turkish children abroad learn their native language, strengthen their national identity, and integrate into their host societies.

However, despite their importance, Turkish weekend schools face numerous challenges. One of the main issues is that textbooks used in these schools often do not align with the language proficiency levels of students. These materials, designed primarily for students in Turkey, do not always reflect the linguistic reality of children living in diaspora communities. Additionally, students in the same class often have varying levels of proficiency, making it difficult for teachers to address their needs effectively. Other challenges include the limited time available for lessons—usually just 2-3 hours per week—which can result in students forgetting what they've learned between classes. Furthermore, since participation is voluntary and there are no formal assessments or certifications, the effectiveness of these schools is compromised.

Another significant challenge is inadequate facilities. Many weekend schools are held in community centers, mosques, or rented spaces, which may not be ideal for educational purposes. These spaces often



lack proper classroom equipment, soundproofing, and sufficient room for group activities. Additionally, many teachers at these schools lack formal training in language teaching or pedagogy, contributing to suboptimal educational quality. Furthermore, the lack of emphasis on interactive language use during lessons, such as student-teacher communication in Turkish, limits opportunities for language development.

To address these challenges, several recommendations have been proposed. First, textbooks should be revised to match the language proficiency of the students and should focus on real-life situations and vocabulary. These materials should be created by experts familiar with bilingual language development. Furthermore, weekend schools should introduce structured assessments, such as proficiency tests at the start of each semester, to ensure appropriate grouping of students based on their language skills. Teachers should receive training in pedagogy to improve teaching effectiveness.

The physical infrastructure of weekend schools should also be improved. Classroom environments should be more conducive to learning, with adequate space, heating, and necessary teaching materials. The use of technology, such as audio-visual tools, should be incorporated into lessons to enhance interactivity and engagement. Additionally, the curriculum should include activities that children are likely to encounter in daily life, such as games, stories, and music, making the lessons more relevant and enjoyable for students.

In conclusion, weekend schools play a vital role in preserving the Turkish language and culture among diaspora communities. However, they face significant challenges that need to be addressed. By improving textbooks, teacher training, assessment procedures, and physical infrastructure, these schools can more effectively serve their purpose. It is essential for Turkish communities abroad to have access to high-quality education that supports their cultural identity, improves language proficiency, and facilitates integration into their host societies.