

05. Yurt Dışındaki Türk Göçmen Çocuklarına Uygulanan Dil Politikaları¹**Büşra GEHİR²****Adile YILMAZ³**

APA: Gehir, B. & Yılmaz, A. (2025). Language Policies Applied to Turkish Immigrant Children Living in Abroad. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (48), 61-88. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.17169962>

Öz

Bu çalışmada, yabancı 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 farkı 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 artırılabilceğine 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

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale “Yurt dışındaki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları” yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.06.2025-**Kabul Tarihi:** 21.09.2025-**Yayın Tarihi:** 22.09.2025; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.17169962>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² YL Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Master's Student, Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education (Antalya, Türkiye) **eposta:** busrgehir@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0007-7228-8903> **ROR ID:** <https://ror.org/01m59r132>

ISNI: 0000 0001 0428 6825 **Crossref Funder ID** 501100005703

³ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences Education (Antalya, Türkiye) **eposta:** ayilmaz@akdeniz.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9068-6330> **ROR ID:** <https://ror.org/01m59r132> **ISNI:** 0000 0001 0428 6825 **Crossref Funder ID** 501100005703

Language Policies Applied to Turkish Immigrant Children Living in Abroad⁴

Abstract

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

4

Statement (Thesis / Paper): This article has been produced within the scope of the master's thesis titled "Yurt dışındaki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography

Similarity Report: Received – Turnitin / Rate: %4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 17.06.2025-**Acceptance Date:** 21.09.2025-**Publication Date:** 22.09.2025; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.17169962>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

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.

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.

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; Güzel, 2014) ve dil politikaları (Virtanen,2003 ve İşgüzel & Baldık, 2019). Belirtilen kavramlar, belirli ülkeler ile ilişkilendirilerek de (Haksever, 2014; Bor,2023) çalışılmıştır. Alanyazında ülkelerin uyguladıkları dil politikaları ile ilgili yapılan farklı çalışmalar da 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), göçmen öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamaları (Bal & Aksu, 2021), 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 (Demirel Fakiroğlu, 2022) gibi konular üzerinden yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacına benzer olarak yurt dışında yaşayan Türk göçmenlere uygulanan dil politikaları hakkında da çalışmalar bulunmaktadır. İşigüzel 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 öğretimini Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında değerlendirmiştir.

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 yabancı ülkelerin Türk göçmen çocuklarına uyguladıkları dil politikalarını ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. 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.

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 dil eğitimi uygulamaları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin kazanımlarına 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?

Yöntem

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 betimlenmektedir (Miles & Huberman, 2016). Buna ek olarak, çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, incelenen probleme karşı sorgulayan, yorumlayan ve problemin 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 politikalara ilişkin dokümanları derinlemesine inceleyebilme ve yorumlama imkânı sunabilmesidir.

Veri toplama teknikleri

Bu araştırmada döküman analizi veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Döküman analizi, yazılı belgelerin içeriklerini sistematik ve incelikle 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.

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 dil eğitimine yönelik uygulamaları
- Ülkelerdeki Türkçe eğitiminin kazanımları

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

Bulgular

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

Fransa'daki Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Fransa hükümetinin Türk göçmen çocuklarının 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 1’de detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Fransa’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
Fransa	Öğrencilerin Değerlendirilmesi 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 EİLE 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 kullanıldıkları 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)

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

Tablo 2. 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 Sohbet 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.

Almanya’da Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Almanya’da dil eğitime yönelik belli uygulamalar 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 3. 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: “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.”(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 4’e 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 4. 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. (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.” (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 itibariyle kazanımlar dört temel beceri üzerinden çeşitlendirilerek oluşturulmuştur.

İsviçre’de Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

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 5. 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. (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 Zürih İlköğretim Okulu karnesine geçirir. Anaokulunda ve 1. sınıfta çocuklara not verilmez.” (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. (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 bağlılık 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 anlaşılmalara 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 Volksschulam,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.” (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.” (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 3 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 6’ya 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 6. 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; monolog durumlarında (örneğin sunum yapma, şiir okuma vb.) kendilerini uygun ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilirler; 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 çıkarabilir; edebi metinleri okuyabilir, tartışabilir ve okuma stratejilerini geliştirebilir; 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; 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; bu metinler ve anladıkları hakkında sohbet edebilirler; kendi köken ülkelerinin edebiyatları hakkında (tarihi, önemli şahsiyetleri vb.) bilgi sahibi olabilirler; farklı dil ve kültürlerden gelen konu olarak birbirine yakın metinler arasında karşılaştırmalar yapabilirler; edebi metinlerin içerik, biçim ve dil açısından estetik bir etki yaratmak için bilinçli olarak tasarlandığını deneyimler, fark eder ve yansıtır. Türlerin ve edebi sınıflandırmaların başlıca özelliklerini bilirler” (Bindungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt,2023)

Verilen kazanımlar değerlendirildiğinde HSK derslerinde, dört temel 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.

Belçika’da Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Belçika’da dil eğitiminde “Dil Kursları”, “Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi”, “Yer ve Ekipman Desteği” ve “Proje Çağrısı: Kültürlerarası Faaliyetleri Geliştirme” başlıklarıyla ayrılan uygulamalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Belçika’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Belçika’nın Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları
Belçika (Valonya-Briüksel 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: Kültürler Arası Faaliyetleri Geliştirme: “OLC programının paralelinde, 2007 yılından bu yana, Valonya-Brüksel Federasyonu okulları kültürlerarası faaliyetleri geliştirmek için projeler sunmaya davet etmektedir. Bu proje, okulun projeleri çerçevesinde, sınıfın içinde kültürler 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. (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 Kültürlere 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 kültürlerarası iletişimi güçlendirmek adına bir proje çağrısı yapmakta ve program kapsamında yer alan okullar başta olmak üzere proje teşviği için belirli bir bütçe ayırmaktadır.

Tablo 8’de Belçika’da verilen Türkçe eğitime yönelik kazanımlar birinci seviye baz alınarak dört gruba “Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” başlıklarıyla ayrılmış ve detaylandırılmıştır.

Tablo 8. 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 metni anlatır; dinlediklerini ve izlediklerinin konusunu belirler; basit sözlü yönergeleri uygular (Tek unsurı içeren yönergeler üzerinde durulur).”; “Dinlediklerindeki günlük hayata ilişkin kalıp sözleri belirler.”; “Dinlediklerinden hareketle basit tahminler yapar.”; “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; Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur; “Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır.” “Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır.”; “Konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar (Konuşmasının içeriğine uygun vurgu ve tonlama ile konuşur).” (MEB, 2018)

Okuma (Birinci Seviye): “Okumayı hazırlık yapar; resim ve görselleri yorumlar; şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.” (MEB,2018)

Yazma (Birinci Seviye): “Yazmaya hazırlık yapar.”; “Duygu ve düşüncelerini görseller çizerek anlatır.”; “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.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Amerika Birleşik Devletleri’nde dil eğitimi “Fon Desteği” ve “Öğretmen, Müdür veya Diğer Okul Liderlerini Hazırlama Akademisi” başlıkları altında Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9. 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 karşılanmadığı 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 başarılarını 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 başarılarını 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 10'a bakıldığında ise Amerika Birleşik Devletleri'nde verilen Türkçe eğitiminin kazanımları verilmiştir. Kazanımlar “Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Tablo 10. 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; dinlediklerindeki/izlediklerindeki sözlü olmayan mesajları tanır (1-2-3-4-5-6-7-8. Seviye)
- Dinlediklerindeki günlük hayata ilişkin kalıp sözleri belirler; dinlediklerinden hareketle basit tahminler yapar; Basit sözlü yönergeleri uygular. (1-2. Seviye)
- Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtük anlamları belirler; dinlediklerini/izlediklerini değerlendirir. (7-8. Seviye)” vb. seviyelerde dinleme kazanımlar elde eder .(MEB, 2018)

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

- Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur; konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar. (1-2-3-4. Seviye)
- Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır; konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır. (1-2. Seviye)
- Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir. (2. Seviye)
- Kelimeleri doğru telaffuz eder; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapar; konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. (5-6-7-8. Seviye) vb.kazanımlar elde eder (MEB, 2018)

Okuma: “Okumaya hazırlık yapar; resim ve görselleri yorumlar; şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (1. Seviye)

- Türk alfabesindeki harfleri tanır. (2. Seviye)

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur; vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. (3-4. Seviye)
- Okuduklarını özetler; okudukları metinlerden çıkarım yapar; metin türlerini ayırt eder. (5-6-7-8. Seviye) gibi okuma becerisi ile ilgili kazanımları elde eder (MEB, 2018)

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

- Türk alfabesindeki harfleri uygun biçimde yazar. (2. Seviye)
- Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur. (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

İngiltere’de Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Tablo 11’e bakıldığında İngiltere’nin dil eğitime 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 11. İngiltere’nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime Yönelik Uygulamaları

Ülke	İngiltere’nin Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitime 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.

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 eğitimine 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 12’ye 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 12. 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 okuyabilmek; düzeylerine uygun şiirleri okuyabilmek; resimleri metnin ilgili bölümleri ile yorumlayabilmek; 2-3 dakikalık kısa bir masal, 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 masal, 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, cırap, 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.

Avustralya’da Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Avustralya’nın dil eğitimine yönelik uygulamaları bulunmaktadır. Bu uygulamalara “Seviyelere Göre Planlanmış Ders Saatleri”, “Seviyelendirilmiş Türkçe Eğitimi” ve “Öğrencinin Türkçe Geçmişinin Göz Önünde Bulundurulması” başlıklarıyla Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 13. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine Yönelik Uygulamaları

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Dil Eğitimine 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 Türk ülkeleriyle 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 13’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 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar

Ülke	Avustralya’da Türk Göçmen Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Kazanımlar
Avustralya	Sosyalleşme 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.

Hollanda’da Türk göçmen çocuklarına uygulanan dil politikaları

Hollanda’da dil eğitimine yönelik uygulamalar geliştirmiştir. Bu uygulamalar “Dil Eğitimi Desteği” ve “Korunaklı Eğitim” başlıklarıyla Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. 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 15’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 16’da verilmiştir. Kazanımlar ortak kazanımlar kapsamında değerlendirilmiş ve “Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere gruplandırılmıştır.

Tablo 16. 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; temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder; dinleme amacını belirler; dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1)

- Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir. (B1-B2-C1)
- Akıcı biçimde konuşur. (B2-C1)” (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

Okuma (Ortak Kazanımlar): “Okuduklarını anlamak için basyuru kaynaklarını kullanır; okuma amacını belirler; okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-B2-C1). (Amsterdam Eğitim Ataşeliği, 2022)

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

- Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. (A1-A2-B1-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.

Sonuç ve Tartışma

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 işleniş 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 sevecek 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.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Türk göçmen çocuklara yönelik uygulanan dil politikaları kapsamında bireyin yaşadığı uyum sorunları da düşünülerek politikalar hazırlanabilir ve bireyin süreci kolaylaştırılabilir.
- Türk göçmen çocuklarına yönelik hazırlanan dil sınavları bireyin içinde bulunduğu toplum ile iletişimine yönelik hazırlanabilir.
- Türkçe ve Türk kültürü öğretimi için hazırlanan kaynak kitapları hedef ülkede bulunan Türk

göçmen çocukların durumuna göre şekillendirilebilir.

- Türkiye’den göç alan ülkelere süreci kolaylaştırmak ve bilgi edinmek adına dernekler kurulabilir, var ise de bu uygulama yaygınlaştırılabilir.
- Türk göçmenlere uygulanan politikalar dahilinde Türkiye daha çok rol alarak uyum sürecinde bireyin kendi kültürünü ve dilini unutmaması da sağlanabilir.
- 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.
- 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.
- Türkçe ve Türk Kültürü derslerini hâlihazırda veren ülkelerde ilgili daha verimli hâle nasıl getirileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Dersi verecek öğretmenlerin gidecekleri ülkenin dilini öğrenmesi konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir.
- 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/lv41/eile/turc/
- Aksu, S. (2021). Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının öz belirleme kuramı açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amsterdam Eğitim Ataşeliği. (2022). Yurt dışı Türkçe ve Türk kültürü dersi uygulamaları. https://amsterdam.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=31
- 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>
- 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/>
- Bal, M.& Aksu Demiral, G. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: Millî 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.
- 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>
- 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.
- Bindungsdirektion Kanton Zürich. (2011). Förderung der Erstsprache (HSK). <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterrichtsergaenzende-angebote/schulinfo-foerderung->

erstsprache-hsk.html

- 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>
- Bureau des écoles. (2016). Présentation FM/ELCO – Langue et culture d'origine. https://blog.ac-versailles.fr/langueetculturecasnav91/public/2016/Presentation_FM_ELCO_12_05_2016-1.pdf
- 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>
- Çiçekler, A.&Can, T.& Yılmaz, M.Y. (2018) Türkçe Devrimi ve Amerikan Dil Planlaması: Mukâyeseli Bir İnceleme. *Istanbul University Faculty of Letters Journal of Turkish Language and Literature*. 323-343.
- Department of Education (UK). (2016). Future of community language qualifications secured. <https://www.gov.uk/government/news/future-of-community-language-qualifications-secured>
- 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>
- Dikici, E. (2021). Göç, Entegrasyon ve Eğitim Eksenli: Birleşik Krallık'taki Türkler. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 969-990. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.941937>
- Eraydın Virtanen, Ö.(2003). Dil Politikalarının Millîyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri.Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayınları, 18.
<https://doi.org/10.19059/mukaddime.466453>
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göçün insan ve toplum üzerindeki etkileri. *Göç ve İnsan*, 5(9), 9–11.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/307113>
- Ergenç, İ.(1993). Yurtdışındaki Türk çocuklarınınanadili sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*,4
- European Parliament. (2017). Migration and the EU: Key issues [PDF].
[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)
- 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.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). Document [PDF]. Fédération Wallonie-Bruxelles.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37048_000.pdf
- 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>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Günday, Rıfat. (2022). Fransa ve Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 181-216.
- Güzel, A. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). Ankara : Akçağ Yayınları.
- 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.
- 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

- 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>
- 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 İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. Journal of Turkish Studies. 13. 1125-1146. DOI:10.7827/TurkishStudies.13952
- Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited.
- 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>
- 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>
- Manço, A. (2002).Türklerin Belçika'da Eğitim Sisteminde Yeri.Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı. https://yryegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/19101919_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY_Turkce.pdf
- 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
- Merriam, S. B (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Selahatin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- 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).
- 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
- Özkan, R. (2019). Göç Olgusu ve Toplumsal Yapıya Etkisi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(47), 127-145.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi (32). <https://doi.org/10.21560/spcd.69807>
- République Française. (2021). Arrêté du 14-4-2021 relatif au livret scolaire unique. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043359784>
- 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>
- 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>
- Turkish Language, Culture & Education Consortium of UK. (2004). 1-5 düzey öğretim programı. <https://turkegitimkonsorsiyumu.org.uk/1-5-duzey/>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). EBA Türkçe ve Türk kültürü ders içerikleri [Web sayfası]. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
- 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>

Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. IDS Practice Papers.

Wallerstein, Immanuel: Liberalizmden Sonra, Çev: Erol Öz, 3. Basım, Metis Yayınları, İstanbul 2009.

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