

## 07. Batı Avrupa ülkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk çocukları

Ramazan ERYILMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Eryılmaz, R. (2023). Batı Avrupa ülkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk çocukları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 107-128. DOI: 10.29000/rumelide.1342093.

### Öz

Bu çalışmada iki dilli eğitim modelleri çerçevesinin ortaya çıkarılması, Avrupa ülkelerindeki iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinden eğitim alma durumlarının belirlenmesi ve bu çerçeveden hareketle Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının iki dilli eğitim modellerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak alan yazında iki dilli eğitim modelleri ve Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili çalışmalar belli ölçütlere göre seçilmiştir. Çalışmalar doküman analiziyle incelenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edildikten sonra verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel bir çalışma olup durum çalışması desenine uygun şekilde yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tema, kategori ve kodlar olarak sunulmuştur. Bulgulara göre, Fransa, İsviçre ve Belçika'da ayrımcı eğitim; Almanya'da destekli batırma ve ayrımcı eğitim, Avusturya'da kısmen çift yönlü iki dilli eğitim ve çoğunlukla ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Hollanda'da herhangi bir iki dilli eğitim programı uygulanmamaktadır. Bulgular genel olarak iki dilli Türk çocuklarının uzun vadede ana dillerini kaybetme ya da yarı dilli olma tehlikesi ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Alan yazında güçlü iki dilli eğitimin hem bireysel hem de toplumsal olarak son derece faydalı sonuçlar doğuracağını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Buna karşın iki dilli Türk çocuklarının eğitimi, bilimsel araştırmalara uygun olmayan koşullarda sürdürülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** İki dilli, Türk, eğitim, Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya, İsviçre.

### Bilingual education models and bilingual Turkish children in Western European countries

#### Abstract

This study aims to reveal a bilingual education model, to determine the educational case of bilingual Turkish students in European countries, and to determine the bilingual education models of bilingual Turkish children living in Europe. In accordance with this purpose, studies on bilingual education models in the literature and the education of bilingual Turkish children in Europe have been selected according to certain criteria. The studies were examined with document analysis, and the data set were coded after the data were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques. This study is a qualitative study and was carried out in accordance with the case study pattern. The findings were presented as themes, categories and codes. According to the findings, separatist bilingual education in France, Switzerland and Belgium; submersion with withdrawal classes and separatist bilingual education in Germany, partially two-way bilingual education and mostly separatist bilingual education are implemented in Austria. There is no bilingual education program in the Netherlands. The findings generally show that bilingual Turkish children are at risk of losing

<sup>1</sup> Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, TÖMER (Antalya, Türkiye), ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1596-7276 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342093]

their mother tongue or becoming semi-lingual in the long run. There are studies in the literature that show that strong bilingual education will yield extremely beneficial results both individually and socially. On the other hand, the education of bilingual Turkish children is carried out under conditions that do not comply with scientific research.

**Keywords:** Bilingual, Turkish, education, Germany, France, Netherlands, Belgium, Austria, Switzerland.

## Giriş

Avrupa ülkelerinde resmî açıklamalara göre 5 milyon civarında Türk yaşamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı, 2023). Bu nüfusun büyük çoğunluğu 60'lı yıllardan itibaren Türkiye'den Avrupa ülkelerine işçi olarak göçe edenler ve onlardan sonraki kuşaklardan oluşmaktadır (Arslangilay, 2013). Bu işçi göçlerini başlatan ikili anlaşmalar; 1961 yılında Federal Almanya ile 1964 yılında Hollanda, Belçika, Danimarka ve Avusturya; 1965 yılında Fransa; 1967 yılında İsveç ile yapılan anlaşmalardır (Köse & Gelekçi, 2011). Avrupalı Türkler ana dilleriyle birlikte yaşadıkları ülkelerin dillerini de öğrenmek ya da edinmek durumundadırlar. Bu da birden çok dili konuşmak anlamına gelmektedir. Beardsmore (1986) ve Grosjean'a (1982) göre genel olarak, kişinin iki veya daha fazla sayıda dile sahip olması ve kullanabilmesi iki dilliliktir. İki dillilik araştırmacılar tarafından birçok farklı bağlamda ve şekilde ele alınmış; bunlara uygun olarak da farklı şekillerde tarif edilmiştir. Bir kişinin iki dilli olduğuna nasıl karar verilir? Bunu yaparken kullanılacak, herkesin kabul edeceği ölçütler var mıdır? Bireyin iki dilliliği hangi noktada başlar? Araştırmacıların bu soruya yanıtları aşırı (Maksimalist) ya da ılımlı (Minimalist) bakış açıları düzleminde çeşitlenmektedir. Aşırı yorumlara göre bireyin birden fazla dile ana dili düzeyinde sahip olması ya da bu dilleri azami düzeyde akıcı ve yetkin kullanabiliyor olması gerekir (Bloomfield, 1933). Daha ılımlı yorumlara göre ise ikinci bir dilin edinilmeye ya da öğrenilmeye başlanması ile iki dillilik başlar (Bican, 2017). Son dönemlerde öne çıkan bütüncül yaklaşım ise iki dilliliği uzlaşmacı bir bakışla ele alma eğilimindedir. Bütüncül bakış açısında göre, iki dillilik ve iki dillilerin tanımlanmasına odaklanmaktan ziyade, iki dilliliğin ortaya çıkışına etki eden sosyal ve politik sebepler ile iki dilliliğin psikolojik, toplumsal ve eğitim bilimsel çıktılarına odaklanmak ve bu bağlamlarda iki dilli bireylerin tipolojini ortaya koymak esastır (Bican, 2017). Bu şekilde disiplinler arası çalışma imkânı ve iki dilliliğin çeşitli boyutlarına eğilme gereksinimi artmaktadır. Bütüncül yaklaşım ile içinde bulunulan çağın ruhuna da uygun olarak meselenin bireysel yönüne odaklanmanın önem kazandığı görülmektedir. Söz gelimi Grosjean, iki dilli bireyin birden fazla dile sahip olmaktan çok aşlında birden fazla dilden mürekkep, kendine özel bir dile sahip olduğunu düşünür (1982). Böyle bir görüşte olanlar, dil ediniminde her bir bireyin başka hiç kimse ile karşılaştırmayacağı, kategorize edilemeyeceği zira bu süreçte bireyin özgül deneyimlere sahip olduğunu, her bir iki dillinin durumunun kendine has olduğunu kabul edeceklerdir. Yine de benzer koşulların benzer sonuçlar doğuracağı düşüncesinden hareketle, iki dilliliğin belli koşullarının yaratacağı sonuçlara dair varsayımlarda üretmek mümkündür. Cummins (2000) bu bağlamda toplumsal koşulların etkisini öne çıkarmaktadır. Birçok ülkede, toplum içinde birden fazla dilin kullanımına rastlanmaktadır. Bu dillerin toplumsal saygınlığı birbirinden farklı olmaktadır. Toplumsal saygınlık, belirli bir dilin kamusal alanda kullanım olanağı veya çoğunluk tarafından kullanılması durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hâkim dil ve azınlık dilinden söz edilebilir. Azınlık dili, Avrupa'da yaşayan Türklerde olduğu gibi bir ülkeye sonradan göç etmiş toplulukların dili ya da yerli azınlıkların dili olabilir. Yine de bu dillerin hâkim dil veya azınlık dili olarak sınıflandırılması kolay olmamaktadır. Örnek vermek gerekirse, Kanada, İsviçre gibi ülkelerde İngilizce, Fransızca ya da Almanca dilleri eğitim dili ve toplum dili olarak beraber kullanılmaktadır (Baker, 2011, s. 9).

Ülkelerin iki dilliliğe yönelik toplumsal ve siyasal yaklaşımlarının ilgili ülkenin iki dilliler bağlamındaki eğitim politikasını belirleyeceği, aynı zamanda eğitimde iki dillilere yönelik uygulamaların da iki dillilerin toplumsal uyumu ve bireysel gelişimi açısından belirleyici olacağı varsayılabilir. Bu açıdan Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili uygulamaların ortaya konulmasının; Avrupalı Türklerin toplumsal uyumu, Türkçenin ve Türk kültürünün Avrupa’daki geleceği hakkında varsayımlarda bulunmaya imkân vereceği söylenebilir. Bir ülkede iki dilli öğrencilerin eğitiminin hangi program ya da programlarla hangi koşullarda ve hangi biçimde yapıldığına bakıldığında bu ülkenin iki dilli eğitim modelinin betimlenmesi söz konusu olacaktır. İki dillilere Türkçe öğretilmesiyle ilgili olarak son yıllarda sayısı ve niteliği artan bir biçimde çalışmalar yapılmakta, bu konu her geçen yıl daha çok ilgi çekmektedir (Eryılmaz & Ekinci, 2022). ULAKBİM, Dergipark, YÖKTEZ, Google Academic ve EBSCO veri tabanlarında “iki dilli”, “iki dillilik”, “İki dilli Türkler”, “iki dilli eğitim modelleri” anahtar kelimeleriyle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazında Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türkler, iki dilli Türkçe öğrenciler ve eğitimleri konusunda birçok çalışma tespit edilmiştir. İki dilli eğitim modelleri ve bunun iki dillilere etkisine dair de çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu bağlamdaki çalışmalarda bir ya da birkaç ülkeye odaklanılmış, bir bütün olarak Batı Avrupa’nın ele alındığı çalışmalarda kısıtlı kalmıştır. Buna karşın iki dilli Türk öğrencilerin eğitimlerinin, alan yazında sunulan iki dilli eğitim modelleri çerçevesinde tartışıldığı bir çalışma tespit edilmemiştir.

Bundan sonraki bölümlerde Batı Avrupa, Avrupa şeklinde ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, çalışma kapsamında sentez niteliğinde bir iki dilli eğitim modeli çerçevesi ortaya çıkarılması, Avrupa ülkelerindeki iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinden eğitim alma durumlarının bir bütün içinde ele alınması ve bu çerçeveye uygun olarak Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının iki dilli eğitim modellerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böyle bir çalışmanın iki dillilere Türkçe öğretilmesiyle ilgili eğitimciler, araştırmacılar, politika yapıcılar, sivil toplum kuruluşları gibi pek çok kesim için uygulamada katkıları olabileceği, kuramsal olarak da yeni bakış açıları ve araştırma zeminleri ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

İki dili öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamalardan hareketle bir kategorizasyon yapmak mümkündür. Araştırmacılar tarafından iki dilli eğitimin modellenmesi anlamında farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. İki dillilerin eğitimindeki uygulamalardan hareketle bir tipoloji ortaya çıkarılması ya da iki dilli eğitim modelleri belirlenmesi anlamında ilk çalışma Mackey (1970) tarafından yapılmıştır. Mackey (1970), öğrencinin dili olan, azınlık dilinin toplumsal saygınlığını etkileyen çeşitli etkenlere göre 90 civarında model belirlemiştir. Fishman (1976), bu modelleri en geçiş ve koruma olarak ikiye ayırmış, “geçiş” iki dilli öğrencinin azınlık dili olan ana dilinden hâkim dile doğru geçişini, “koruma” ise bu dilin yok edilmek yerine, korunmasının amaçlanmasına gönderme yapmıştır. Baker (2011)’a göre iki dilli eğitim modelleri zayıf ve güçlü modeller olarak ikiye ayrılır. Bu aşağı yukarı geçiş ve korumaya denk gelmektedir. Bu tarz bir kategorileştirme belli bir ülkede iki dilli eğitimin çağdaşları ile terim bilgisel zeminde kıyaslanabilmesine, bunun yanında belirli iki dilli eğitim modellerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin test edilmesine olanak sağlayabilir. Bu çalışma bağlamında iki dilli Türk çocukları, Avrupa ülkelerine Türkiye’den işçi olarak göç eden ilk kuşaktan sonra gelen içinde buldukları toplumun dilini ve Türkçeyi beraber edinen ve öğrenen okul çağındaki bireylere karşılık gelmektedir. Esasında Türkçe iki dilliler hem bu kitleyi hem de Balkan ülkelerinde geçmişi uzun asırlara dayanan Türkleri akla getirmektedir. Bunun yanında Türkçe iki dilliler kapsamına evlilik, kültürel etkileşim ya da başka nedenlerle Türkçe konuşan kişiler girebilir. Özellikle Balkan ülkelerinde Türk kökenli olmayan Türkçe konuşan iki dillilerin ciddi sayılarda olduğu ifade edilmektedir (Kayadibi N. , 2013, s. 147). Çok sayıda

iki dilli Türk'ün yaşadığı Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsviçre'de bu kitlenin ana dillerinde eğitim alma koşullarını inceleyen birçok araştırma da mevcuttur.

Avrupa'da en fazla Türk nüfusa sahip ülke olarak Almanya, burada yaşayan Türk nüfus baz alındığında Avrupa'da ana dilinde Türkçe eğitimi konusunda de en önemli yere sahiptir. Günümüzde 3 milyondan fazla Türk Almanya'da yaşamaktadır. (Yıldız, 2012). Birçok farklı ülkeden gelen göçmenleri barındıran Almanya'nın, göçmenlerin eğitimi ile ilgili genel bir politikası olmuş ve bu politika dönemden döneme değişiklik göstermiştir (Bekar, 2017; Yalçın, 2014; Reich, 2000). Hatta aynı dönemde Almanya'nın farklı eyaletlerinde göçmenlerin anadillerinde eğitimi ile ilgili uygulamalar ciddi farklar da gösterebilmiştir (Arslangilay, 2013). eğitimin yürütülmesinden sorumlu kurumlara göre Türkçe eğitiminde üç farklı yapı ortaya çıkmaktadır. Bunlar: 1. Alman okul idaresi tarafından dolayısıyla Alman devleti tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersleri. 2. İlgili ülkelerinin temsilcilikleri tarafından yürütülen ana dili dersleri. 3. Alman Devleti ve ilgili ülkenin anlaşmaları kapsamında olmayan özel olarak sunulan ana dili dersleridir (Yıldız, 2012). Türkiye Cumhuriyeti'nin görev alanı içinde Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi genel eğitim programının dışındaki bir zamanda 2 ders saati yürütülür (Yılmaz, 2014). Bu dersin verildiği kademeler Türk eğitim sistemindeki ilkökul ve ortaokul düzeylerine denk gelmektedir. Lise ve üniversite düzeyinde Türkçe dersleri ya da Türkçe ana dilinde eğitim alma imkânı söz konusu olmamaktadır (Çoban, 2003).

Fransa'da öteden beri ulus-devlet özelliğiyle, dil milliyetçiliğiyle, azınlık gruplarını çoğunluk kültürü ve dili içinde özümleyici bir politika sergilenmektedir (Helot & Young, 2002, s. 98; Hélot, 2003; May, 2012, s. 55-93; Yağmur, Fons, & Vijver, 2012). Fransa İstatistik Kurumu (INSEE) tarafından 2022 yılında yayınlanan raporuna göre, 1 Ocak 2021 itibarıyla Fransa'da 747.482 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yaşamaktadır. Bu rakam, kayıtlı olan Türk vatandaşlarını kapsamaktadır ve kayıt dışı veya çifte vatandaş olanlar buna dahil değildir (İNSEE, 2022). Çoğunluk Türk vatandaşı olmakla beraber, Fransa'da yaşayan Türklerin bazıları Fransız vatandaşlığına geçmektedir. Dolayısıyla Fransa'da Türk varlığından söz edildiğinde kesin bir sayıya ulaşmak söz konusu olmamaktadır. Buna karşın farklı kaynaklar karşılaştırıldığında Fransa'da 800-900 bin arasında Türk'ün yaşadığı söylenebilir (Akıncı, 2017; Yağmur, Fons, & Vijver, 2012; Gürbüz O. , 2017; Akıncı, 2007). Fransa'da azınlık dilleri de Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi, kısa adıyla EILE (d'enseignements internationaux de langues étrangères) sistemi içinde eğitime entegre edilmiştir (Sönmez & Akıncı, 2022). Fransa bu yeni sistemin yürütülmesi ile ilgili olarak göçmen nüfusun geldiği ülkelerle ikili anlaşmalar yapmak durumundadır. Bu bağlamda 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma ile Fransa'daki ilkökul seviyesindeki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi EILE kapsamına alınmıştır. EILE öğretmenleri olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri yaptıkları değerlendirmeleri her öğrencinin sınıfından sorumlu öğretmene iletilecek ve tek karne aracılığıyla notlar yasal temsilcilerinin bilgisine sunulacaktır. Bu dersin amacı, öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin A1 seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretmenler faaliyetleri öğrencilerin seviyelerine göre uyarlarlar (Resmi Gazete, 2021, s. 10-11).

Hollanda, 70'li yıllardan itibaren ülkeye yerleşen Türklere yönelik algı Almanya ve Fransa'dakine benzer şekilde önceleri geçici bir yerleşme olarak görülürken ilerleyen yıllarda, bu nüfusun ülkede kalıcı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Buna uygun olarak diğer göçmen gruplar gibi Türkler içinde bazı uyum politikaları uygulamaya konulmuştur. Eğitime de yansıyan yönleri olan bu politika "Entegrasyon politikası" olarak ifade edilmektedir (Canatan, 2007; Sevinç, 1999). 2022 yılı verilerine göre, Hollanda'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı sayısı 430.00 civarındadır (CBS, 2021). Bu rakam

Hollanda İstatistik Kurumu (CBS) tarafından yayınlanan verilere dayanmaktadır. Ancak, bu rakam yalnızca resmi olarak kayıtlı olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını içermekte olup, kayıt dışı veya çifte vatandaş olan vatandaşların sayısı bu rakamın dışındadır. Türk kökenli Hollanda vatandaşlarıyla beraber bu sayı 650.000'i geçmektedir (CBS, 2021). Türklerin yarıya yakını bu okullarda eğitim görmektedir (Sevinç, 1999). 80'li yılların sonundan 2004 yılına kadarki dönemde, genel programın dışında haftada 2 ders olarak Türkçe öğrenimi ve Türk kültürü eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu dersler kamuoyunda AKE dersleri olarak adlandırılmış, AKE Hollanda'da yaşayan göçmen çocuklarının kendi ana dillerindeki gelişimlerinin desteklenmesi uygulamalarının genel adı olmuştur (Sevinç, 1999; Şengül & Toygar, 2021). 2004 yılında uygulamadan kaldırılana kadar AKE öğretmenlerinin görevlendirilmesi Hollanda Devleti tarafından yapılmıştır (Sevinç, 1999). Günümüzde Hollanda'da Türkçe öğretimi ile ilgili unsurlara bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı herhangi bir Türk okulunun ülkede yer almadığı, Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsünün bu ülkede faaliyetler yürüttüğü söylenebilir. Bu faaliyetler Hollanda'da hemen hemen sona ermiş olan Türkçe anadilde eğitimin belli ölçülerde desteklenmesini sağlamaktadır (Şengül & Toygar, 2021).

Belçika federal ve çok dilli bir yapıdadır. Ülkenin resmî dilleri Felemenkçe, Fransızca ve Almancadır. 2017 resmi verilerine göre nüfus 11.322.088'dir. Yabancıların nüfusu yaklaşık 1.350.000'dir ve bunların 250.000'i Türk'tür (Bekar, 2018, s. 17). Belçika'da yaşayan Türklerin çoğu, bu ülkenin vatandaşlığına geçtiği için aşağı yukarı 250.000 olan sayının bir kısmının Belçika, bir kısmının Türkiye vatandaşı olan Türklerden oluştuğunu ifade etmek gerekmektedir. 2017 yılı verilerine göre Türkiye vatandaşı Türk sayısı 36.167'dir. Bunlar içinde okul çağında olup Türkçe dersi alanların sayısı 2016 itibariyle 5.045 görünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği ve Belçika okullarında okul programı dışında 2 ders saati Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenler ya da Türk derneklerinin organizasyonu çerçevesinde Türkçe dersi veren öğretmenlerdir (Irmak, 2016, s. 307). Toplam Türk nüfusuna ve Türkçe eğitiminden yararlanan öğrenci sayılarına bakıldığında iki dilli Türk çocuklarının çok az bir kısmının Türkçe dersi aldığı ortaya çıkmaktadır. Ülkenin eğitim sistemiyle beraber bu durumun da Türkçenin geleceği açısından önemli olduğu değerlendirilebilir.

Avusturya da Türklerin sayısı, 2022 yılı itibariyle 117.625'tir. Fakat bu sayı, Avusturya'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını göstermektedir. Her yıl kaç Türk'ün Avusturya vatandaşı olduğu da nüfus istatistiğinde görülmektedir. Buna göre son 10 yılda 47.430 Türk bu ülkenin vatandaşlığına geçmiştir. Sadece bu 10 yılın verilerine bakıldığında dahi Türkiye veya Avusturya vatandaşı Türk'ün 170.000'den az olamayacağı görülecektir (Demographisches, 2020, s. 17 ve 24) Avusturya'da Türk çocuklarının Türkçe eğitimi alabilmek bakımından önlerinde iki seçenek vardır. Birincisi derslere başka derslerle entegre edilmiş ana dili dersi; ikincisi de entegre edilmemiş modeldir. 2013-2014 öğretim yılı sonu itibarı ile ülkede okula giden 15.338 Türkiye kökenli öğrenciye ek görevlendirmelerle beraber 161 öğretmen ders vermiştir. Gel gelelim bu kademede eğitim çağında 114.000 civarında Türk vatandaşı, 16.000 civarında Avusturya vatandaşı olmak üzere toplam 130.000 civarında Türk öğrenci kayıtlara geçmiştir (Garnitschnig, 2015). Bu bağlamda çeşitli nedenlerle Türklerin yüksek oranda Türkçe ana dili eğitiminden mahrum olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

İsviçre'de 70.000 dolayında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yaşamaktadır. Ülkede yerel yönetimlerin nispeten yetki alanları genişletilmiştir. Kanton olarak adlandırılan bu birimlerde bu eğitim alanında da tanınan yetkilerden kaynaklı olarak kantondan kantoda uygulama farkları olabilmektedir. 70'li yıllardan beri bu ülkeye çalışmak için gelen Türkler birçok kantona dağıldığı için İsviçre'de yaşayan Türklerin eğitimi konusunda çeşitli koşulları oluştuğu söylenebilir. Fakat buna rağmen temelde ciddi farklılıklar

olmadığı da ifade edilmektedir. (Sarıbaş, 2021; Kayadibi, 2023). Bu dersler, 22 kanton ve 167 ayrı okulda verilmektedir. (Kayadibi F. , 2023; Damar & Ömeroğlu, 2010). Sonuç olarak İsviçre’de Türk öğrencilerin ana dili eğitiminde tutulan yol yaygın olduğu biçimde okul programı dışında bir vakitte, Türk öğrencilerden oluşan ayrı bir sınıfta yapılmasıdır.

İki dilli eğitim ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının eğitimine dair alan yazın sunulduktan sonra, bu araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki sorulara yanıtlar arandığını belirtmek gerekmektedir.

1. İki dilli eğitim modelleri nelerdir?
2. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinde eğitim alma imkanları ve durumları nedir?
3. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin iki dilli eğitim modelleri nelerdir?

### **Yöntem**

Yöntem başlığı altında, araştırma deseni ile verilerin toplanması ve analizi süreçleri hakkında bilgiler verilmiştir.

### **Araştırma deseni**

Bu araştırmanın odaklandığı nokta, iki dilli eğitim modelleri ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alabilme imkanlarıdır. Nitel araştırma, varsayımlarla grupların ya da bireyin, bir toplumsal ya da bireysel soruna atfettikleri anlamlara değinir ve buradan hareketle araştırma problemleri ortaya koyar. Bu problemi araştırmak için, araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2013, s. 44). Bu açıdan bu çalışmanın nitel bir çalışma olduğu söylenebilir.

Alan yazında durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, durum temalarını ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 97). Bu çalışmada sınırlandırılmış mekân ve zamanda belli bir durumun ortaya konulması dolayısıyla durum çalışması desenine uygun olarak araştırma sürecinin yürütüldüğü söylenebilir. Bu tür çalışmalarda gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılması veri zenginliği sağlamaktadır.

Bu çalışmanın bilgi kaynağı, araştırma amacına uygun nitelikte olduğu tespit edilmiş çalışmalardır. Doküman incelemesi, resmi ya da özel kayıt veya belgelerin toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Ekiz, 2020). Bahsedilen çalışmalar doküman incelemesi yöntemine göre incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemine uygun şekilde dokümanları bulma, dokümanların uygunluğunu kontrol etme, kodlama ve kataloglama sistematigi oluşturma ve veri analizi yapma aşamaları takip edilmiştir (Sak, Sak, Şendil, & Nas, 2021, s. 234-237).

## Verilerin toplanması

İki dilli eğitim modelleri ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının ana dilde eğitimi konularında alan yazın taraması sonucunda çalışmalar tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan ilk konuyla ilgili olanlardan alan yazında nispeten daha çok kabul gören 4 araştırmacı ve ilgili çalışmaları seçilmiştir. İkinci konuyla ilgili çalışmalarda her bir ülkenin 2-3 çalışmayla sınırlandırılması amacıyla elemeler yapılmıştır. Belirlenen 20 doküman, veri analizine uygun şekilde, sınıflanmış ve sistematize edilmiştir. Çalışmalar içinden amaca en çok hizmet edenlerin belli sayılarda seçilmesinin metinlerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. İki dili eğitim modelleri konusunda incelenecek dokümanların belirlenmesi sürecinde, iki dilliliği eğitim programı açısından ele alan yazında uluslararası anlamda kabul görmüş uzmanlar ve çalışmaları tespit edilmiş; çalışmaların aldıkları atıflar da göz önünde bulundurulmuştur. Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının ana dilde eğitim alma durumlarının incelenmesi, hedef kitle nüfusu bakımından en kalabalık 6 ülke ile sınırlandırılmıştır. Bu ülkeler; Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsviçre'dir. Bu ülkelerle ilgili çalışmalar tespit edildikten sonra konu kapsamına uygunluk durumlarına göre elemeler yapılmıştır. İncelenen çalışmalar ek olarak sunulmuştur.

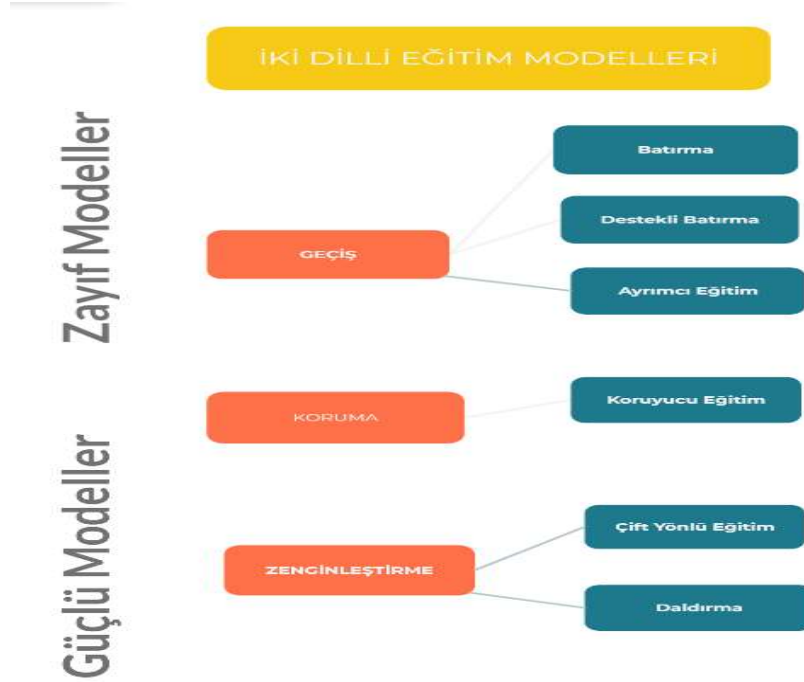
## Verilerin analizi

Nitel verilerin analizi süreciyle ilgili olarak Miles & Huberman (2016) tarafından bir model öne sürülmüştür. Bu model verilerin azaltılması, verilerin düzenlenmesi ve sonuçların tasvir edilmesinden oluşan üç aşamalı bir modeldir. İlk aşamada veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, basit ilişki kümelerine ayırmak gibi işlemlerle verilerin kodlanması sürecine hazırlık yapılmaktadır. Bu çalışmada bu modele uygun olarak ilk aşamada veri setinden konu kapsamı dışındaki metinler çıkarılmıştır. İkinci aşamada MAXQDA 2022 programı kullanılarak ve nitel veri analizinde kodlama prosedürlerine uyarak kodlamalar yapılmıştır. Bahsedilen kodlama prosedürünün belirlenmesi adına, Miles & Huberman (2016) ile Merriam'ın (2015) önerdiği nitel veri analizi süreçleri incelenmiş ve bir senteze varılmış, buna göre veri setinin çözümlemesinde kullanılmıştır. Kodlamalarda esas itibarıyla tümevarımsal ve tümdengelimsel iki yol izlenmiştir. İki dilli eğitim modelleri konusundaki kodlamalar tümevarımsaldır. Veri seti üzerinden kodlamalar yapılmış, kodlar arasında yatay ilişkiler kurulması suretiyle kategoriler belirlenmiş, kategoriler gruplanarak bir üst başlık olarak temalar belirlenmiştir. İki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alma durumları konusıyla ilgili kodlama sürecinde, veri analizi öncesi bazı temalar belirlenmiş, kodların gruplandırılması suretiyle temalarla ilişkili kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu aşamada tümdengelimsel bir yol izlendiği söylenebilir. Araştırmalarda kodlama öncesinde boyutların aşağı yukarı belirli olması demografik özellikler veya bir kentin genel özelliklerinin anlatılması gibi daha yüzeysel durumlar betimsel analiz olarak adlandırılmaktadır (Huberman & Miles, 2016). Buna karşın toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılması içerik analizi olarak adlandırılmakta, içerik analizinde, toplanan verilere odaklanılmakta, kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilmektedir (Huberman & Miles, 2016). Buna göre bu çalışmada veri analizi sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki nitel veri analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun yanında bulgular bölümünde nitel verilerin betimsel olarak sunulduğu tablolardan yararlanılmıştır. Veri analizinde güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile bundan bağımsız olarak alan uzmanının aynı veri setini kullanarak yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış, birbirine uymayan kodlamalarla ilgili görüş birliğine varıldıktan sonra buna göre tekrar düzenlemeler yapılmıştır.

## Bulgular

### 1. İki dilli eğitim modelleri

İki dili eğitim modelleri temasının alt temaları: “Güçlü modeller” ve “Zayıf modellerdir”. Zayıf modellerin alt kategorisi “Geçiş modeli” ve güçlü modellerin alt kategorileri “Koruma modeli” ve “Zenginleştirme modelidir”. Geçiş modeli kapsamında “Batırma”, “Destekli batırma”, “Ayrımcı eğitim”; koruma modelinde, koruyucu eğitim; zenginleştirme modeli altında “Çift yönlü eğitim” ve “Daldırma” kodlanmıştır.



Şekil 1. İki Dilli Eğitim Modelleri İçerik Analizi Kavram Haritası

#### **Batırma**

*Batırmada azınlık diline mensup öğrenciler, hâkim dilde eğitim verilen sınıflara dahil edilirler. Öğrencinin dilinde eğitim verilmesi ya da öğrenciye kendi ana dilinin bir ders olarak okutulması söz konusu değildir.*

#### **Destekli batırma**

*Batırmanın, aynı azınlık dilini konuşan öğrencilerin aynı sınıfta toplandığı bir şekilde uygulanması destekli batırmadır. Bu modelde sınıflar destek sınıfları olarak görülür. Azınlık diline mensup öğrencilerin benzer ihtiyaçlarının olacağından hareket edilir. Azınlık dili müfredatta yer bulamaz ve bu dil ders olarak okutulmaz.*



### Ayrımcı eğitim

Azınlık diline mensup öğrenciler okul programı dışında ana dili dersi alırlar. Bu uygulamada öğrenci kendi ana dilinde eğitim almaz, ana dili dersi alır. Kısıtlı bir ders süresinde azınlık dilinin ders olarak okutulur. Hâkim dil öğrencisi ile azınlık dili öğrencisi birbirinden ayrılır.

### Koruma modeli

Azınlık dilinin bireyin yaşamında ve toplumsal alanda yok olmasını engellemeyi hedefler. Azınlık dili, müfredatta öncelikli bir durumdadır. Birden çok dil çeşitli şekillerde müfredatta yer bulur. Belli dersler azınlık ya da çoğunluk dilinde verilir ve çoğunlukla bu da bir döngü olarak sonraki dönemde derslerin dilleri değiştirilir.

### Çift yönlü eğitim

İki dilli eğitim sadece azınlık dili öğrencilerine uygulanmaz, azınlık ve hâkim dil öğrencilerinin tümüne birden uygulanır. Hem azınlık dili hem de hâkim dil mensubu öğrencinin iki dillilik durumu güçlendirilmektedir. Hâkim dili konuşan tek dilli öğrencilerin iki dillilik durumuna geçişi ayrımcı özelliğidir.

### Daldırma

Daldırmada<sup>2</sup> yabancı dil eğitimi ile ilişkilidir. İki dilliğin geliştirilmesi açısından elverişlidir. Dünyada çok yaygın uygulama alanları bulmaktadır. Hâkim dille beraber yabancı dilde eğitimin de yapılması bu kapsamdadır.

**Tablo 1.** İki Dilli Eğitim Modellerinin Özellikleri

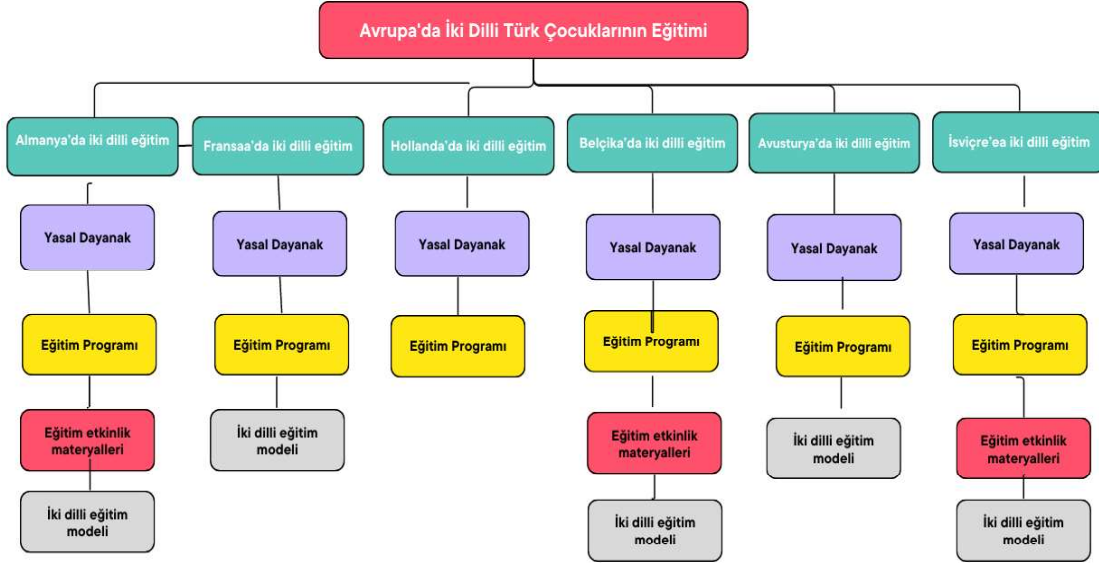
Model	Ana dili	İşlev	Sınıf Dili	Hedef
Batırma	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Hâkim dil	Tek dillilik (Hâkim dil)
Destekli batırma	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Hâkim dil (Ayrı sınıflarda)	Tek dillilik (Hâkim dil)
Ayrımcı eğitim	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Seçmeli azınlık dili dersi	Sınırlı iki dillilik
Koruyucu eğitim	Azınlık dili ve hâkim dil	Ana dili eğitimi veya ikinci dil eğitimi	Azınlık dilinin öncelikli, azınlık dili ve hâkim dil	İki dillilik
Çift yönlü eğitim	Azınlık dili ve hâkim dil	Ana dili ve yabancı dil eğitimi	Azınlık dili ve hâkim dil	İki dillilik
Daldırma	Hâkim dili	Ana dili ve yabancı dil eğitimi	Yabancı dil ve hâkim dil	İki dillilik

## 2. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinde eğitim alma durumları

Bulgular elde edilmeden önce alan yazın taramasından hareketle, Avrupa'da Türkler için iki dilli eğitim modelleri teması ve bunun alt kategorileri olarak Almanya'da iki dilli eğitim, Fransa'da iki dilli eğitim,

<sup>2</sup> Türkçe alan yazında "immersion" ve "submersion" için Türkçe batırma ve daldırma terimlerinin kullanılması noktasında bir kavram kargaşası göze çarpmaktadır (Eryılmaz, 2022). Araştırmacının tasarrufu, submersion için batırma, immersion için daldırma teriminin kullanılması yönündedir.

Hollanda’da iki dilli eğitim, Avusturya’da iki dilli eğitim, Belçika’da iki dilli eğitim, İsviçre’de iki dilli eğitim kategorileri belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda, bu kategorilerin kapsamı dahilinde “Yasal dayanaklar”, “Toplumsal koşullar”, “Eğitim, etkinlik ve materyalleri”, “İki dilli eğitim modeli” kodları tespit edilmiştir.



**Şekil 2.** İki Dilli Türk Çocuklarının Ana Dillerinde Eğitimi Betimsel Analizi Kavram Haritası

### **Almanya’da iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

*Almanya’da göçmen çocuklarının eğitimi ile ilgili uygulamaların yasal dayanağı Almanya Kültür Bakanları Konferansının 1971 ve 1976 yıllarında almış oldukları kararlardır. Almanya’nın farklı eyaletlerinde göçmenlerin ana dillerinde eğitimi ile ilgili uygulamalar farklar gösterir.*

#### **Eğitim programı**

*Eğitim programının uygulanmasında üç farklı durum vardır. Birincisi, Alman devleti tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersleri. İkincisi, ilgili ülkelerin temsilcilikleri tarafından yürütülen ana dili dersleri. Üçüncüsü, Alman Devleti ve ilgili ülkenin anlaşmaları kapsamında olmayan özel olarak sunulan ana dili dersleridir. Bazı eyaletlerde Almancası yetersiz görülen öğrenciler, temel dersleri toplam 14 saat olarak ve azami 2 yıl sürecek şekilde ana dillerinde alırlar. Ardından akranlarıyla aynı sınıflara alınırlar. Geçiş sınıflarındaki öğrenciler aynı ana dili konuşan öğrencilerdir. Almancası yetersiz görülen öğrenciler için bir başka uygulama, mayıs ayından temmuz ayına kadar haftada dört gün, Almanca dersi vermektir. Toplamda kaç saat Almanca ek ders verileceği, ülke genelinde her yıl Eyalet Bakanlığı’na belirlenmektedir.*

## **Eğitim etkinlik materyalleri**

*Çoğunlukla, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı kullanılır.*

### *İki dilli eğitim modeli*

*İlkokul ve ortaokulu seviyelerinde, ayrımcı eğitim ve destekli batırma uygulanmaktadır. Buna göre Almanya'da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler, ana dillerinde eğitim almazlar fakat okul programını dışında Türkçe dersi alırlar. Lise ve üniversite düzeyinde de ana dillerinde eğitim alma imkanları olmadığı gibi önceki kademelerde seçmeli olarak verilen Türkçe dersi de alamazlar.*

## **Fransa'da iki dilli eğitim**

### **Yasal dayanak**

*Fransa'da yabancı diller ve göçmen gruplarının dilleri arasında ayırım yapılır. İngilizce ve Almanca yabancı dil kapsamında sayılmakta; Türkçe, Arapça, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Sırpça göçmen dilleri olarak değerlendirilmektedir. Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi, kısa adıyla EILE kapsamında göçmen nüfusun geldiği ülkelerle ikili anlaşmalar yapılır. 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma ile Fransa'daki ilkokul seviyesindeki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi EILE kapsamına alınmıştır.*

### **Eğitim programı**

*Türkçe dersleri, tüm öğrencilere yönelik mecburi derslere ek olarak, zorunlu okul saatleri dışında haftalık bir buçuk (1,5) saat seçmeli dersler şeklinde düzenlenir. Bu derslerde öğrencilerin edindikleri beceriler, EILE öğretmenleri tarafından değerlendirilecektir. EILE öğretmenleri Türkiye'den Fransa'ya Türkçe ve Türk Kültürü Dersini vermek üzere Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla görevlendirilmiş, öğretmenlerdir.*

### **İki dilli eğitim modeli**

*İlkokul düzeyinde ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde iki dilli eğitime dair bir unsur görünmemektedir. Fransa'da köken dili kategorisinde değerlendirilen Türkçeden Fransızcaya doğru bir geçiş ön görülümüş, iki dilliliği destekleyecek, Fransa bağlamında köken dili Türkçeyi koruyacak uygulamalara gidilmemiştir. Mevcut durumda yabancı dil statüsünde seçmeli olarak ve eğitim sisteminde bir ölçme ve değerlendirme açısından bir değeri olmayacak şekilde Türkçe dersi yalnızca ilkokul kademesinde ve 1. Sınıf hariç olmak üzere alınabilmektedir. Ortaokul, lise ve yüksek öğretim düzeylerinde böyle bir imkân da yoktur.*

## **Hollanda'da iki dilli eğitim**

### **Yasal dayanak**

*80'li yılların sonundan 2004 yılına kadarki dönemde, AKE sistemi kapsamında, genel programın dışında haftada 2 ders olarak Türkçe öğrenimi ve Türk kültürü eğitimi gerçekleştirilmiştir. Mevcut durumda yasal dayanak yoktur.*

### **Eğitim programı**

2004 yılında Hollanda'da göçmen dillerinde takviye dersler tamamen ortadan kaldırılmıştır.

### **Belçika'da iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

Belçika'ya Türklerin gelişiyle Türkiye-Belçika karşılıklı göç anlaşması kapsamında eğitimle ilgili maddeler vardır.

### **Eğitim programı**

Belçika okullarında okul programı dışında 2 ders saati Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilir. Öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenleri ya da Türk derneklerinin organizasyonu çerçevesinde Türkçe dersi veren öğretmenlerdir.

### **Eğitim etkinlik materyalleri**

Türkçe ve Türk kültürü dersi adı altında, okullarda ve çeşitli kurslarda Türkiye'den gelen ders materyalleri kullanılır.

### **İki dilli eğitim modeli**

İlkokul ve ortaokul seviyelerinde iki dillilikten tek dilliliğe doğru bir geçişin olduğu ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Hem eğitim sistemi hem de çeşitli sebeplerden dolayı Türklerin çoğunun Türkçe eğitimi kapsamı dışında kalmıştır.

### **Avusturya'da iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

Önceleri geçici olarak görülen Türklerin ülkeye yerleşiminin ilerleyen yıllarda kalıcı olduğu değerlendirilmiştir. Buna uygun olarak uyum politikaları uygulanmıştır. Bununla ilgili yasalar çıkarılmıştır.

### **Eğitim programı**

İki seçenek vardır. Birincisi derslere başka derslerle bütünleşmiş ana dili dersi programı; ikincisi bütünleşmemiş programdır. Birinci seçenekte öğleden önceki dersler Türkçe, öğleden sonraki dersler Almanca yapılır. Birinci tipte derste işlenen konunun aynı zamanda ana dili dersinde de işlenmesi, bütünleştirmeyi sağlar. En az 12 öğrencinin kaydolmasıyla, yani talep üzerine açılan bu gruplarda yaş aralığı gözetilmemektedir. İkinci seçeneğe kayıt şartı bulunmakta, not çizelgesinde seçmeli ders adı altında öğrencilerin bu derse katıldığına dair bir ibare bulunmakta veya öğretmenleri tarafından öğrencilere katılım belgesi verilmektedir.

### **İki dilli eğitim modeli**

Avusturya'da İlkokul ve ortaokul seviyelerinde, destekli batırma veya çift dilli eğitim programlarının uygulanması mümkündür. Yasal çerçevenin sunduğu önemli bir fırsat olarak Türkçe ana dilinde eğitim alma imkânı son derece önemlidir. Çoğunlukla uygulanan program, destekli batırma olmaktadır. Lise ve yüksek öğretim seviyelerinde Türkçe ana dilinde eğitim ya da Türkçe dersi alınabilmesi söz konusu olmamaktadır.

### **İsviçre'de iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

İsviçre'de bir okulda Türkçe sınıfı açmak için iki yol bulunmaktadır. İlk yol, en az 10 velinin okul açılmasını talep etmesidir. İkinci yol ise öğretmenler tarafından yapılan başvurulardır. İlgili okulun yönetimi ve kantonun eğitim müdürlüğünün okulun açılmasını uygun görmesi durumunda, Türk okulunun açılmasına izin verilmektedir.

#### **Eğitim programı**

İsviçre'de Türklerin ana dillerinde eğitim alma hakları olmasa da Türkçe ve Türk kültürü dersi alabilmektedirler. Bu ders Türkiye Millî Eğitim Bakanlığınca burada görevlendirilmiş öğretmenler tarafından haftada 2 saat olacak şekilde yürütülür. Bunun yanında Türkçe ve Türk Kültürü dersini bir anlamda destekler nitelikte yine Türk öğretmenlerce verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersi de vardır.

#### **Eğitim etkinlik materyalleri**

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı kullanılmaktadır.

### **İki dilli eğitim modeli**

İsviçre'de ayrımcı eğitim programı uygulanır. Hâkim dilde eğitim yapılan sınıflara alınarak hafta bir ders seçmeli olarak Türkçe ve Türk kültürü dersi alırlar. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini geliştirecek koşullar kısıtlıdır. Lise ve yüksek öğretime geçildiğinde ne Türkçe ana dilde eğitim ne de Türkçe dersi imkânı vardır.

### **3. Avrupa'da iki dilli Türk çocukları için iki dilli eğitim modelleri**

İki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alabilme durumları ve elde edilen örüntü esas alınarak, çalışma kapsamında ortaya çıkan iki dilli eğitim modelleri çerçevesine göre, Avrupa'da iki dilli Türk çocukları için iki dilli eğitim modelleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Avrupa’da İki Dilli Türk Çocukları için İki Dilli Eğitim Modelleri

Ülke/Seviye	Almanya	Fransa	Hollanda	Belçika	Avusturya	İsviçre
İlkokul	Ayrımcı eğitim ve destekli batırma	Ayrımcı eğitim	-	Ayrımcı eğitim	Ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim	Ayrımcı eğitim
Ortaokul	Ayrımcı eğitim ve destekli batırma	-	-	-	Ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim	Ayrımcı eğitim
Lise	-	-	-	-	-	-
Yükseköğretim	-	-	-	-	-	-

Almanya’da ilkokulda Ayrımcı eğitim ve destekli batırma, ortaokulda ayrımcı eğitim ve destekli batırma lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Fransa’da ilkokulda ayrımcı eğitim, ortaokulda, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Hollanda’da tüm düzeylerde tek dilli eğitim; Avusturya’da ilkokulda ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim, ortaokulda ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Belçika’da ilkokulda batırma, ortaokulda batırma, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; İsviçre’de ilkokulda ayrımcı eğitim, ortaokulda ayrımcı eğitim, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim uygulanmaktadır.

Hollanda’da iki dillilere Türkçe eğitim açısından kısa vadede dahi tehlike çanları çalmaktadır. Nispeten Avusturya’da Türkçe iki dillilik açısından gelecek vaat eden koşullar söz konusudur. Bunun dışında Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de benzer koşullar mevcuttur. Bu koşullarda Türkçe iki dilliliğin uzun vadede ciddi anlamda tehdit altında olduğu söylenebilir. Bu ülkede Türkçenin toplumsal saygınlığının azalacağı, kullanım alanlarının daralacağı yorumu yapılabilir. İki dilli Türk çocuklarının dengeli iki dillilik durumuna ulaşamayacağı, Türkçe dil yeterliliklerinin istendik düzeyde olamayacağına dair yorumlar da bu bulgular ışığında yapılabilir.

### Sonuç ve tartışma

Çalışma kapsamında indirgemeci bir yaklaşım sergilemek pahasına ülkelerin Türkçe iki dilli eğitim açısından hangi modele denk geldiğini belirlemek suretiyle bir sınıflandırma yapılmıştır. Sonuçlara göre, Hollanda’da iki dilli Türk çocuklarının ne Türkçe dersi alabilme ne de kendi dillerinde eğitim alma imkanları vardır. Program dışı (İnformal) eğitim kapsamında değerlendirilebilecek sivil toplumun sunduğu bazı imkanlar sayılmazsa Hollandalı Türk çocuklarının ana dillerini öğrenemedikleri söylenebilir. Elbette aile, yakın çevre ya da medya araçları ile Türkçe dil becerileri edinilebilir. Fakat bunu öğrenme değil edinme şeklinde ele almak daha doğru görünmektedir.

Fransa, Belçika ve İsviçre’de ayrımcı eğitim olarak adlandırılan iki dilli öğrencinin, herhangi bir öncü uygulama olmaksızın çoğunluk dilini konuşan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alması ve kısıtlı bir sürede program dışı olarak kendi ana dili derini aldıkları model uygulanmaktadır. Öğrencilerin program dışı ya da seçmeli ders olarak Türkçe dersi alma şansları vardır. Yine de bunun iki dilli eğitimin bir unsuru olması söz konusu değildir. Bu modelin uzun vadeli sonucu iki dilliliğin ortadan kalkması ya da yarı dillilik olarak adlandırılan iki dilli bireyin sahip olduğu dillerden biri ya da her ikisinde kısıtlı bir becerilere sahip olması durumu söz konusudur.

Almanya’da ayrımcı eğitim ve destekli batırma modelleri uygulanmaktadır. Destekli batırma ana akım sınıfa dahil edilecek iki dilli öğrencilerin buna hazır olana kadar ayrı bir sınıfta çoğunluk dilinin

öğretilmeye çalışılmasıdır. Asıl amaç çoğunluk dilinin öğretilmesi olsa da öğretim de sıklıkla hem azınlık hem çoğunluk dilinin kullanılması sebebiyle iki dilli eğitimden söz edilebilir. Ne var ki bu geçicidir ve öğrencinin nihayetinde ana akım sınıflarda yalnızca çoğunluk dilinde eğitim almaya başlayacaktır. Bu modelin de ayrımcı eğitim modeli ile benzer sonuçlar üreteceğini tahmin etmek mümkündür.

Avusturya’da yasal olarak Türkçe iki dilli eğitim yapılabilir. Son derece kısıtlı uygulama örnekleri olsa da bu açıdan iki dilli eğitim modeli olarak çift dilli eğitim modeli olarak düşünülebilecek bir eğitim biçimi imkân dahilindedir. Bunun yanında diğer ülkelerde de çoğunlukla görüldüğü şekilde ayrımcı eğitim modeline uygun bir durum söz konusudur ve bil fiil bu modelin ezici çoğunlukla uygulanmaktadır. Dolayısıyla Avusturya’da da iki dillilik açısından olumsuz koşulların hüküm sürdüğü sonucuna ulaşılabilir.

İki dilli Türk çocuklarının sahip oldukları iki dilde de yeterli düzeyde becerilere sahip olmasının birçok faydası vardır. Yaşadıkları ülkeye uyum sağlamaları açısından sağladığı avantaj ilk önce akla gelmektedir. Türk öğrenciler bağlamında meseleyi ele alan bir çalışmada Danimarka’da yaşayan tek dilli ve Türkçe-Danca iki dilli öğrencilerin bilişsel becerilerinin karşılaştıran bir çalışma da bunu desteklemektedir. Çalışmaya göre iki dilli Türk öğrenciler tek dilli yaşlılarına, kıyasla yürütücü bilişsel işlev ve bellek kuvveti, yönünden anlamlı düzeyde daha başarılıdır (Nielsen, Antelius, & Valdemar, 2019). Bealystok (2018)’un iki dilli eğitim programlarının programa dahil olan öğrenciler üzerindeki etki ve sonuçlarına dair sunduğu sonuçlara göre; iki dilli eğitimin çocukların yükünü artırdığı ya da yeni yükler yarattığına dair tatmin edici bir kanıt yoktur. Bunun yanında başka bir dil öğrenmenin pratik faydaları ve iki dilliliğin bilişsel avantajları olduğu konusunda bir şüphe yoktur (s. 675-676). Yağmur ve Konak (2009)’ın bunu Almanya bağlamında gösterdiği gibi, Türkçe becerileri yüksek olan Türk çocukların Almanca becerileri de aynı derecede yüksek olmaktadır.

Yağmur, Fons ve Vijver (2012)’in Avustralya, Fransa, Hollanda ve Almanya’da yaşayan iki dilli Türk katılımcılar ile gerçekleştirdikleri çalışmada kimlik algısı, kültürleşme (Acculturation), eğitim durumu, dil tercihleri değişkenlerinin karşılıklı ilişkilerini incelemiş ve ilginç sonuçlar elde etmişlerdir. Kimlik algısı, bireyin kendini Türk kimliği ya da yaşadığı ülkenin kimliği ile bütünleştirme durumuna gönderme yapmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, tüm ülkelerde Türk kimliğine bağlılık arttıkça Türkçeye daha çok değer verilmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça hâkim dile verilen değer de artış görülmektedir. Yaşanılan ülkenin kültürüyle özdeşleşme eğiliminin ülkelere göre durumuna bakıldığında da ilginç sonuçlar görülmektedir. Fransa’da kültürel asimilasyon, Hollanda ve Almanya’da kültürel ayrımcılık olarak yorumlanabilecek eğitim politikasına karşılık Avustralya’da farklı dil ve kültürlerle yönelik ılımlı politikalar yürütülmektedir. Buna rağmen ülkenin kültürüyle özdeşleşme Avustralya’da anlamlı düzeyde yüksekken, diğer ülkelerde bu düşüktür. Türklerin kimliklerine yönelik baskı hissettiklerinde oranda meydan okuyucu bir tavır sergilemeye meyilli olacaklarını düşünülmektedir (Yağmur, Fons, & Vijver, 2012). Alan yazında azınlıkların hâkim dil ve kültüre başarılı bir şekilde uyum sağlaması için kendi dil ve kültüründen vazgeçmesinin gerekmediği yönündeki baskın görüş, ilgili çalışmada bir kez daha desteklenmiştir. Çünkü bulgulara göre çoğulcu politikaların uygulandığı bir örnekte (Avustralya’da) hem hâkim dil hem de Türkçeye verilen değer ve aidiyet yüksek çıkmış; çeşitli bağlamlarda baskının söz konusu olduğu ülkelerde (Fransa, Almanya ve Hollanda) hâkim kültür/dil ve Türk kimliğine aidiyet durumlarının olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yağmur, Fons ve Vijver (2012)’in çalışmalarının sonuçları ve bu çalışmanın sonuçları beraber değerlendirildiğinde Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin hem özgün kültürlerini ve yaşadıkları ülkenin hâkim kültürünü sağlıklı bir şekilde özümsemeleri mümkün görünmemektir. Ülkelerin çoğunda ayrımcı eğitim programı yani ana dilden hâkim dile geçiş modelleri uygulanmaktadır.

Sierens ve Avermaet (2017)'e göre Avrupa'ya çeşitli sebeplerle yönelen göçler gözle görülür bir şekilde toplumsal yapıya etki etmektedir. Kültürel ve dilsel çeşitlilik arttığı gibi oransal olarak da göçmen nüfus artmış dolayısıyla da bu grupların birtakım ihtiyaçları belirgin hale gelmiştir. Yine de Avrupa okullarında çoğunlukla öğrenciler tek dilli okullarda eğitim almaktadırlar. Bu bağlamda, Sierens ve Avermaet (2017), bu okullarda okuyan öğrenciler iki dilli ya da tek dilli olması fark etmeksizin, gelecekte günlük yaşamlarında birden fazla dili akıcı ve yaratıcı bir şekilde kullanma yönünde her zamankinden daha fazla zorunluluk hissedeceklerini düşünmektedirler. Avrupa Birliği'nin (AB) çok dilli vatandaşlar yetiştirilmesi politikasında göçmen dillerinin yerini tartışmaya açmak gerekmektedir. AB'nin dil politikaları ile ilgili resmî belgelere bakıldığında, dil hakları insan haklarının bir parçası olarak değerlendirilmekte, tüm vatandaşların dillerini kullanma hakları teminat altına alınmaktadır. AB'ye göre, vatandaşlarına değişik bakış açıları sunan ve birliğin en önemli toplumsal dinamiklerden biri olan çok dillilik; kültürlerarası hoşgörünün, farklı hayat tarzlarını anlamının bir anahtarı olmasının yanı sıra, iş bulma, öğrenim, Avrupa'da seyahat ve kültürlerarası iletişim kanallarını açık tutması itibarıyla da önemli bir role sahiptir. Fakat bu noktada tüm dillere aynı noktada yaklaşılmamakta çeşitli ayrımlar yapılmaktadır. Avrupa ülkelerinde genellikle hâkim dil, yerel dil, yabancı dil ve göçmen dili ayrımı yapıldığı gibi AB içinde de AB dilleri ve diğer diller ayrımı yapılmaktadır. AB'nin, AB resmî dillerini belirleme yetkisi, AB organlarına değil, birliğe üye ülkelere verilmiştir. Bu ülkeler bir ya da birden çok resmî dil isteklerini bildirebilirler. Bu aday ülkenin AB'ye tam üye olarak katılması aşamasında gerçekleşir (Eker, 2009). Türkiye'nin 35 yıllık AB'ye tam üyelik sürecinde 2005 yılından itibaren müzakerelere başlanmış olsa da günümüzde sürecin durduğu söylenebilir. Bir imkân olarak Türkiye'nin AB üyeliği, Türkçe iki dilli eğitimin olanaklarını değiştirebilir. Halihazırda bu da düşük bir olasılık olarak görünmektedir. Halbuki, Avrupa Parlamentosu çok dilli bir dil politikasını benimsemiş, 2009 yılında "Çok dillilik: Avrupa için bir varlık ve paylaşılan bir taahhüt" başlıklı kararında, çok dillilik alanındaki AB politikalarına yönelik bir çağrıda bulunmuştur. Bu bağlamda, 2011'de Avrupa Birliği'nde çok dilliliğin teşviki için politika önerileri üretmek için Çok Dilliliği Teşvik Eden Sivil Toplum Platformunu (ESPM) faaliyetlerine başlamıştır (Eker, 2009). Yine 2018 yılında, Avrupa Parlamentosu, AB, üyeleri için, azınlıkların korunması çağrısı ve ayrımcılık yapılmamasına ilişkin bir kararı onaylamış; üye devletlerin en az bir azınlık dilini kullanma hakkını desteklenmesini teşvik etmiştir. 2017 yılında, İsveç'in Göteborg kentinde düzenlenen Sosyal Zirve'ye yaptığı katkılarda Avrupa komisyonu, 2025 yılına kadar ana diline ek olarak iki dil daha konuşmanın mümkün olacağı bir "Avrupa Eğitim Alanı" fikrini ortaya koymuştur (European Civic Society Platform for Multilingualism, 2023). Türkçenin de içinde bulunduğu göçmen dili olarak adlandırılan diller, azınlık dili haklarından faydalanamamaktadır. Tüm bu kültürel ve dilsel çoğulculuk söylemlerine rağmen bu çalışmanın da gösterdiği gibi Türklerin ana dili becerilerini geliştirebilecekleri bir iki dilli eğitim modeli yerine, onları yarı dilliliğe götürecek modellerle eğitim görmektedirler.

Fransa'nın dil ve kültür politikalarının Fransız milletçiliği temelinde oluşturulduğu değerlendirilmektedir. İlgili çalışmalara göre, Fransa'da Türkler, Türk kimliğine yüksek düzeyde bağlı olsalar da ne Türkçeye verilen değer ne de Türkçe kullanma davranışı sıklığı yüksektir. Fransa'nın dilsel asimilasyon politikası eğitilmiş Türkler açısından maksadına ulaşmış görünmektedir (Akıncı, 2017; Gürbüz O. , 2017). Bazı araştırmacılar Fransa'nın katı dil politikasını esnettiğini düşünmektedirler (Hélot, 2003). Uluslararası geçerliliği yüksek dillerle, örneğin İngilizce ve Almanca, Fransızcanın bileşiminden oluşan iki dilli okullar Fransa'da yaygınlaşmaktadır. Bölgesel dillerde de iki dilli okul modelleri uygulanmaya başlamıştır. Köken/göçmen dili olarak görülen Arapça yabancı dil statüsüne alınarak devlet okullarında Arapça ana dilli göçmenlerin ana dillerinde eğitim almaları sağlanmıştır. Köken dili olarak ifade edilen göçmen dillerinde, Arapça hariç tutulursa, bu bahsedilen koşullar ve imkanlar hiçbir zaman oluşmamıştır. Bu bağlamda en kalabalık dil Türkçedir. Dolayısıyla iki dilli eğitim



anlamında yaşanan tüm bu olumlu gelişmelerden nasibini alamayan dil yine Türkçe olmaktadır. Genel olarak bu ülkede yaşayan Türkler Fransızca'yı daha sık kullansalar bile Türk kimliğine bağlılıkları yüksek Fransız kimliğine bağlılıkları düşüktür (Gürbüz, 2017). Dolayısıyla iki dilli eğitimin göz ardı edilmesinin hem azınlık dili ve kültürü hem de hâkim dil ve kültürü açısından hem de azınlık grupların uyum süreçleri açısından bir yarar getirmediği Fransa'da Türkçe eğitim bağlamında bir kez daha görülecektir. Diğer yandan Almanya'da iki dilli okulları inceleyen bir çalışmaya göre, Almanya'da çift yönlü iki dilli eğitim yapan okullar vardır. Başta İtalyanca olmak üzere birçok dilde Almanca ve ilgili dille bu iki dilli eğitim modeli uygulanmaktadır. Fakat Türkçe-Almanca model mevcut değildir (Sierens & Avermaet, 2017). Yine Almanya'da dil planlamalarını Türkçe özelinde ele alan çalışmasında Bekar (2017), bir azınlık dilinin tehlikede oluşuna dair seviyeleri ortaya koymuştur.

Söz konusu seviyelerse şöyledir:

Aşama 5: Genel kullanım: Dil bütün kullanım alanlarında ve bütün işlevler için kullanılır.

Aşama 4: Çok dilli eşitlik: İki ya da çok dil toplumsal kullanım alanların çoğunda ve pek çok işlev için kullanılır.

Aşama 3: Azalan kullanım alanları: Dil çoğunlukla evde ve pek çok işlev için kullanılır. Diğer alanlarda kullanım kısıtlıdır.

Aşama 2: Sınırlı alan; dil sınırlı toplumsal kullanım alanlarında ve birkaç işlev için kullanılır.

Aşama 1: Son derece sınırlı alan; dil çok sınırlı kullanım alanlarında çok az işlev için kullanılır.

Aşama 0: Ölüm; dil hiçbir alanda ve hiçbir işlev için kullanılmaz.

Araştırmaya göre Türkçenin durumunu 3. Aşamada değerlendirilmiştir (Bekar, 2017). Bu aşamada dilin kullanım alanı daralmıştır. Bu bağlamda Türkçenin önceliğini kaybedeceği ortadadır.

Akoğlu ve Yağmur (2016) Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili becerilerini inceledikleri çalışmalarında Hollanda'daki eğitim modelini iki dilli eğitim programı olarak batırma kapsamında değerlendirmişlerdir. Fakat bu çalışmada Akoğlu ve Yağmur (2016) ile uyuşmayan bir biçimde, yetkililer tarafından Türkçe eğitimin örgün eğitimin dışına itilip sorumluluğun sivil topluma bırakılmasından ötürü durum, Hollanda'da iki dilli eğitimin en zayıf programından dahi söz edilemeyeceği şeklinde değerlendirilmiştir. Bunun dışında Akoğlu ve Yağmur (2016) iki dillilerde, birinci ve ikinci dillerin ilişkisine dair dikkat çekici sonuçlar sunmaktadır. Çalışmaya göre, göçmen çocukların birinci ve ikinci dil becerileri arasında yakın bir ilişki vardır. İlk dil becerileri az gelişmişse, ikinci dildeki beceriler de benzer şekilde az gelişmiş olma eğilimindedir. Buna karşın, Türk göçmen çocukların birinci dil becerileri yeterince gelişmediği için ikinci dil becerilerine olumlu bir aktarım da söz konusu olmayabilir. Akoğlu ve Yağmur (2016)'na göre alan yazındaki genel kanıya uygun şekilde Türk çocukları bağlamında da batırma eğitiminin birinci dil becerilerinin gelişimi üzerindeki rolünün olumsuz olduğu gösterilmiştir.

İki dilli eğitim konusundaki görüşlerle bu çalışmanın sonuçlarının tartışıldığı bu bölümde genel itibariyle Avrupa ülkelerinde Türk çocuklarının eğitiminde onların kültürel arka planlarından kaynaklı bireysel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı görülmüştür. Halbuki alan yazındaki hâkim görüşe göre, birinci dildeki sınırlı dil becerileri, ikinci dilde sınırlı becerilere yol açar. Bireyin dil becerileri ile bilişsel becerileri paralellik arz eder. Türk çocukların ilk dillerinde dilsel ve bilişsel becerileri yeterince gelişirse,

bu onların ikinci dil becerilerine de aktarılacaktır (Bican, 2017; Baker, 2011). Bazı eğitim uzmanları ve araştırmacılar, düşük okul başarısı ile göçmen çocukların çok dilliliği arasında ilişki kurabilmektedir. Ancak batırma modelini uygulayan okullarda kullanılan etkisiz pedagojik yaklaşımlar nadiren sorgulanmaktadır (Damar & Ömeroğlu, 2010; Bican, 2017). Bu bağlamda birçok kez işlevsizliği ve dahi olumsuz etkileri ortaya konulmuş, modası geçmiş batırma programı başta olmak üzere zayıf iki dilli eğitim programlarının terk edilerek göçmen çocukların okul başarısının ve yetkinliklerinin artırılması önerilmektedir. Güçlü iki dilli eğitim programlarında hâkim dil ve kültürü mensubu öğrencilere yönelik birçok avantaj vardır. Avrupa’da İngilizce, Fransızca, Almanca gibi yüksek statülü dillerle oluşturulan iki dilli eğitim programları, büyük bir toplum desteği bulabilmektedir. Uluslararası okullar ya da Avrupa iki dilli okul modeli başarılı bir deneyim olarak öne çıkmaktadır (Baker, 2011). Ancak söz konusu göçmen çocukların iki dilliliğini sağlayacak biçimde uygulamalara, rastlamak daha zordur. Bunun yanında iki dilli eğitim öğrenciye ana dili dersi verilmesi değil; hâkim dille birlikte ana dilinde eğitim verilmesidir. Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukları için genel anlamda sunulan imkân süresi haftada 3 ders saatini aşmayan Türkçe dersleridir.

Bu çalışma kapsamında önerilebilecek uygulamalar söz konusudur. Öncelikle yalnızca ana dili dersiyle sınırlı olarak Türkçe eğitim alabilme durumuna karşılık imkân ölçüsünde diğer derslerin de ana dilde alınabilmesinin önü açılmalıdır. Bunun dışında okul programı dışında alınan ve not karşılığı olmayan Türkçe derslerinin bu durumunun gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması başta öğrenci katılımı olmak üzere birçok açıdan daha faydalı olacaktır. Halihazırda dengeli iki dillilik için gerekli iki dilli eğitim modelleri uygulanmamaktayken bir de Türk ailelerin ve öğrencilerinin büyük oranda Türkçe dersi alma imkanından yararlanmaması sorununa karşılık Yurt Dışı Türkler Başkanlığı başta olmak üzere ilgili kurumların ve Avrupa Türkleri odaklı faaliyetler yürüten sivil inisiyatiflerin kamuoyu oluşturma çalışmaları yapmaları önerilmektedir. AB’nin ve Avrupa ülkelerinin azınlıkların dil hakları ile ilgili hukuki müktesebatı, iki dillilerin eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalar ve uluslararası örnekler çerçevesinde; Avrupa’da yaşayan Türklerin ana dillerinde eğitim alabilmeleri adına atılması gereken adımlar esasında bellidir. Fakat böyle bir irade ortaya çıkacaksa bu gerek ilgili siyasi aktörlerin diplomatik girişimleri gerekse sivil toplumun oluşturabileceği kamuoyu baskısından güç alacaktır.

### Kaynakça

- Akıncı, M. A. (2007, Mayıs). *Fransa’da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri*. F Rouen Üniversitesi:  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C5&q=Fransa%E2%80%99da+T%C3%BCrk%C3%A7e+Ana+Dili+E%C4%9Fitimi+ve+%C4%B0ki+Dilli+T%C3%BCrk+%C3%87ocukla+r%C4%B1n%C4%B1n+Dil+Becerileri&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Fransa%E2%80%99da+T%C3%BCrk%C3%A7e+Ana+Dili+E%C4%9Fitimi+ve+%C4%B0ki+Dilli+T%C3%BCrk+%C3%87ocukla+r%C4%B1n%C4%B1n+Dil+Becerileri&btnG=) adresinden alındı
- Akıncı, M. A. (2017). Fransa’daki Türklerin eğitim durumu ve toplumsal koşulları. *Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumları ve Toplumsal Koşulları* (s. 116-139). Politeknik.
- Akoğlu, G., & Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(6), 706-721.
- Arslangilay, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, C. (2011). *Foundations bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Beardmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles (Vol. 1)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekar, B. (2017). Almanya’da konuşulan Türkçeye yönelik Almanya’nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-8.

- Bekar, B. (2018). Belçika'da Türkler ve Türkçe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 15-26.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. doi:10.1080/13670050.2016.1203859
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Newyork: Holt.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(3), 159-172.
- CBS. (2021). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. CBS. Nisan 3, 2023 tarihinde <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?ts=1649038187571> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Çoban, A. (2003). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17, 77-90.
- Damar, M., & Ömeroğlu, E. (2010). İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 76-85.
- Demographisches*. (2020). Statistik Austria. Nisan 6, 2023 tarihinde <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1517> adresinden alındı
- Eker, S. (2009). Avrupa Birliği'nin yeni mottosu 'farklılıkta birlik' ve Türkçenin 'farklılıkta birlik'teki yeri. *Bilig*, 49, 25-58.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Eryılmaz, R. (2022). Balkan ülkelerinde Türkçe eğitim açısından iki dilli eğitim modelleri . 14. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (s. 1313-1324). Antalya: ALKÜY.
- Eryılmaz, R., & Ekinci, Z. (2022). İki dilli Türk çocuklarına yönelik çalışmaların meta analizi. O. K. Gül içinde, *Türk Tarihi Araştırmaları I* (s. 187-191). Ankara: İksad Publishing Home.
- European Civic Society Platform for Multilingualism. (2023, Mayıs 1). *Languages and language policy*. ESPM: <https://ecspm.org/eu-languages-language-policy-issues/> adresinden alındı
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garnitschnig, İ. (2015). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich Statistische*. Bundesministerium für Bildung. Nisan 06, 2023 tarihinde [file:///C:/Users/ramaz/Downloads/271\\_info5-1617.pdf](file:///C:/Users/ramaz/Downloads/271_info5-1617.pdf) adresinden alındı
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 182-206.
- Hélot, C. (2003). Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language Policy*, 2(3), 255-277.
- Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.

- Huberman, M., & Miles, M. (2016). *Nitel veri analizi*. (A. Ç. Kılınç, D. Örucü, Y. Samur, A. Ersoy, & S. G. Mazman, Çev.) Ankara: Pegem.
- INSEE. (2022). *Population par sexe, âge et nationalité légale, au 1er janvier*. Nisan 3, 2023 tarihinde <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6023629> adresinden alındı
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- Kayadibi, F. (2023, Nisan 4). *İsviçrede Türk çocuklarının eğitim problemleri ve çözüm yolları*. Dergipark: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101100> adresinden alındı
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, (s. 129-138).
- Köse, A., & Gelekeçi, C. (2011). *Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler*. Ankara: Phoenix.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3, 596-608.
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. New York: Routledge.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Kolektif, Çev.) Ankara: Nobel.
- Nielsen, R., Antelius, E., & Valdemar, G. (2019). Cognitive advantages in adult Turkish bilingual immigrants—A question of the chicken or the egg. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 34, 115-129.
- Reich, H. (2000). Machtverhältnisse und pädagogische Kultur Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpun. *FABER*, 343-364.
- Resmî Gazete. (2021). *Resmî Gazete. (2021). Milletlerarası adlaşma*. . Milletlerarası Andlaşma Sayı: 31401, Karar Sayısı: 3563.: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210220.pdf> adresinden alındı
- Sak, R., Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). İBir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sarıbaş, M. (2021). *İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).
- Sevinç, İ. (1999). *Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sierens, S., & Avermaet, P. V. (2017). Bilingual education in migrant languages in Western Europe. *Bilingual and multilingual education*, 489-503.
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737.
- Şengül, K., & Toygar, y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: Güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-222.
- Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2023, Nisan 15). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları*. Dış İşleri Bakanlığı: [https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa) adresinden alındı
- Yağmur, K., & Konak, O. A. (2009). Assessment of language proficiency in bilingual children. *Turkic languages*, 13, 274-284.

- Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110-1130.
- Yalçın, M. A. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitimi sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

**Ek: İncelenen çalışmalar**

Konu	Tür	Çalışma
İki dilli eğitim modelleri	Kitap	Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism
	Kitap	Cummins, J., & Swain, M. (2014). Bilingualism in education
	Makale	Beardsmore, H. B. (1993). An overview of European models of bilingual education
	Makale	Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education
Almanya'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Kitap	Yıldız, C. (2012). <i>Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)</i>
	Makale	Yalçın, M. A. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitimi sorunu
	Makale	Arslangilay, A. S. (2013). <i>3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri</i>
Fransa'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Akıncı, M. A. (2017). Fransa'daki Türklerin eğitim durumu ve toplumsal koşulları
	Makale	Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları;
	Makale	Hélot, C. (2003). Language policy and the ideology of bilingual education in France
Hollanda'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Backus, A., & Yağmur, K. (2019). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers
	Tez	Sevinç, İ. (1999). Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları
	Makale	Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands
Belçika'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Bekar, B. (2018). Belçika'da Türkler ve Türkçe
	Makale	Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım
	Kitap	Köse, A., & Gelekçi, C. (2011). Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler
Avusturya'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Kepenek, P., & Arıcı, A. F. (2022). Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: Sorunlar ve beklentiler
	Makale	Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands
İsviçre'de iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Kayadibi, F. (2023). İsviçre'de Türk çocuklarının eğitim problemleri ve çözüm yolları
	Tez	Sarıbaş, M. (2021). İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi