



**T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN GÖÇMEN TOPLULUKLARIN
EĞİTİM SİSTEMİNE KATILIMINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN
ÖNEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yazar
Yüksel BALDIK

Danışman
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir
Haziran 2018

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN GÖÇMEN TOPLULUKLARIN
EĞİTİM SİSTEMİNE KATILIMINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN
ÖNEMİ

Yüksek Lisans Tezi

Yazar

Yüksel BALDIK

Danışman
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

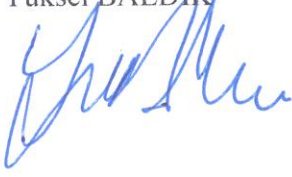
Nevşehir
Haziran 2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi hazırlayan

Yüksel BALDIK

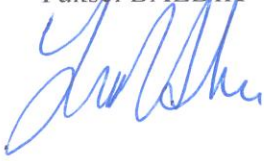


TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

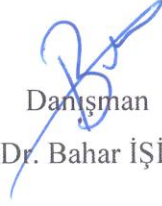
Tezi Hazırlayan

Yüksel BALDIK



Danışman

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL



Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Lokman TANRIKULU

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL danışmanlığında Yüksel BALDIK tarafından hazırlanan “Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

22./06/2018

JÜRİ

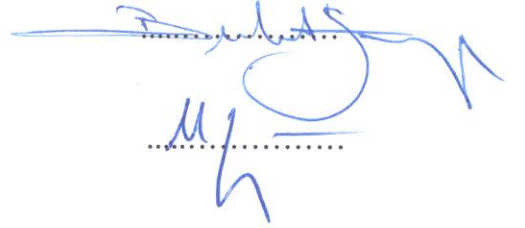
Danışman : Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Üye : Doç. Dr. Bülent KIRMIZI

Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN

İMZA





ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 28./06/2018 tarih ve 2018.26.453 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

28./06/2018



Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE
Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Bu çalıŐmayı hazırlamamda benden emeğini ve birikimlerini esirgemeyen, farklı bakış açıları edinmemeye katkı sağlayan ve bana güvenen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL'e, ders döneminde tecrübelerini bizlere aktaran Sayın Doç. Dr. Mesut GÜN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat ŐENGÜL hocalarıma, tez yazım sürecinde her zaman yanımda olan hayat arkadaŐım, eŐim Sayın Esra GÜNDOĐAN BALDIK'a ve beni sürekli zinde tutan kızım Umay BALDIK'a sonsuz teşekkür ederim.



ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN GÖÇMEN TOPLULUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE KATILIMINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Yüksel BALDIK

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı,
Yüksek Lisans, Haziran 2018**

Danışman: Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

ÖZET

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda artarak devam eden bir talep kazanmıştır. Bu durumun oluşmasında, Yunus Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı (TİKA), Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları (YTB) ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumların çalışmaları etkili olmaktadır. Bu kurumların Türkiye dışında yaptığı çalışmalar hem ilgili ülkelerde hem de Türkiye’de Türkçeye olan ilgiyi artırmaktadır. Bu planlı çalışmalara ek olarak yakın zamanda komşu ülkelerde yaşanan siyasi belirsizlikler ve insani krizler sonucu ülkemize çok sayıda göçmen ve sığınmacı gelmiştir. Bu insanları yeni toplumlarına alışabilmesi ve genç yaştaki göçmen ve sığınmacıların okullaşması için Türkçe öğretimi ciddi bir önem arz etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ek olarak ikinci dil veya eğitim dili olarak öğretilmesi de söz konusu olmaktadır. Hedef kitlelerin Türkçe öğrenme sebepleri farklılık gösterdiği için dil öğretim amaç ve programları da farklılık yaratmaktadır. Bu sebeple mevcut dil öğretim yöntem, materyal, öğretim elemanı gibi unsurlar yetersiz görülmektedir. Bu amaçla hazırlanan bu çalışma, özellikle Avrupa ülkelerinde göçmen öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamalarını inceleyerek Türkiye için yeni ve faydalı fikirler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada Avrupa’nın en çok göçmen nüfusa sahip ülkelerindeki, program uygulamaları, materyal geliştirme çalışmaları, öğretmen yetiştirme ve idari yapılanmaları gibi durumlar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda farklı uygulamalara rastlanılmıştır. Bu farklılıkların temel sebebi, göçmen kişilerin kaynak ülkeleri, yaşları ve ev sahibi ülkeye geliş sebepleri olduğu görülmüştür. Çalışmada

elde edilen bir diğer bulgu ise göçmen öğrencilerin dil öğrenim sürecinde en etkili ve verimli yöntemin, göçmen öğrencilere ayrıştırılmış sınıflarda veya okullarda dil öğretimi yerine doğrudan örgün eğitime dâhil edilerek dil öğretimi yapılmasıdır. Dil öğretiminde uygulanacak öğretim programı öğrencinin yaşına ilgili sınıf kazanımlarına uygun olmalıdır. Tek bir program tüm yaş ve sınıf seviyeleri için uygun olmayacaktır. Dil öğretiminin belki en önemli unsuru öğretim elamanının yetiştirilmesidir. Öğretim elamanı sadece Türkçe bilgisi ile değil aynı zamanda farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile çalışabilme, onları anlayabilme gibi beceriler ile de donatılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Göçmen Eğitimi, Uluslararası Göç ve Eğitim, İkinci Dil Eğitimi, Avrupa’da Göçmen Eğitimi.

**THE IMPORTANCE OF TURKISH TEACHING IN THE EDUCATIONAL
SYSTEM FOR NON-TURKISH IMMIGRANT COMMUNITIES**

Yüksel BALDIK

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences,
Department of Turkish Teaching, Turkish as a Foreign Language Program,**

M.A; June 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

ABSTRACT

The teaching of Turkish language to foreigners has gained momentum in recent years. The formation of the Institute of Yunus Emre, the Turkish International Cooperation Coordination Agency (TIKA), the Turks Abroad and Related Communities (YTB) is the result of the work of institutions such as the Ministry of Education Foundation. These institutions both in the country concerned and in Turkey are increasing interest in teaching Turkish to foreign nationals. In addition to these planned studies, political immigration and humanitarian crises in the neighbouring countries have recently brought many immigrants and asylum seekers to the country. Teaching Turkish language is of great importance for the adaptation of these people to their new societies and to the schooling of young immigrants and asylum seekers. In addition to teaching the Turkish language as a foreign language, it is also taught as a second language or an education language. Language teaching objectives and programs are also different because the reasons for learning Turkish differ for the target groups. For this reason, elements such as language-teaching methods, materials, and teaching elements may be inadequate. This study aims to produce new and useful ideas by examining language-teaching for immigrant students in other European countries. In this study, program implementations, material development studies, teacher training and administrative structures in the countries with the most immigrants in Europe are examined. As a result of the examination, different applications are found. The main reason for these differences is the fact that immigrants differ in their origin, ages and reasons for their arrival in the host country. Another finding in the study is that the most effective and productive method of immigrant students' language learning process is language

teaching by including structured education directly in classrooms specifically for immigrant students or in schools instead of in language teaching facilities. The curriculum to be applied in language teaching should be appropriate to the classroom achievements related to the age of the student. A single program will not be suitable for all age and class levels. Perhaps the most important element of language-teaching is the training of the teaching staff. The teaching staff should be equipped not only with the knowledge of Turkish but also with the ability to work with and understand students from different cultures.

Key words: Teaching Turkish to Foreigners, Migrant Education, International Migration and Education, Second-Language Education, Migrant Education in Europe

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırma Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Yöntemi	8

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI GÖÇ VE GÖÇMENLİK

2.1. Uluslararası Göç ve İlgili Kavramların Tanımı	9
2.2. Uluslararası Göçün Nedenleri	10
2.3. Uluslararası Göçün Çeşitleri	10
2.3.1. İrade Esasına Göre Göçler	10
2.3.2. Göçün Yoğunluğuna Göre Göçler	11
2.3.3. Yerleşme Süresine Göre Göçler	11

2.3.4. Yasalara Uygunluğuna Göre Göçler	11
2.4. Uluslararası Göçün Sonuçları	12
2.4.1. Gç Veren lke Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları	12
2.4.2. Gç Alan lke Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları	13
2.4.3. Bireyin Psikolojisi Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları.....	13

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI G VE EğİTİM

3.1. Uluslararası G ve Eğitim İlişkisi	15
3.1.1. Asimilasyon.....	17
3.1.2. Entegrasyon	19
3.1.3. Çok Kültürlülük/ok Kültürlü Eğitim.....	20
3.1.4. İki Dillilik	22
3.2. Avrupa'da Göçmenlere Uygulanan Eğitim/Dil Politikaları.....	23
3.2.1. Almanya	25
3.2.2. Avusturya	27
3.2.3. Estonya	29
3.2.4. Fransa	31
3.2.5. Hollanda	32
3.2.6. İngiltere.....	33
3.2.7. İsveç.....	35
3.2.8. Norveç	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE DİL ÖĞRETİMİ

4.1. Öğretmen Özellikleri.....	39
4.2. Öğrenen (Öğrenci) Özellikleri	42
4.3. Müfredat (Öğretim programı)	44
4.4. Yöntemler.....	46
4.4.1. Daldırma / Batırma ve Yüzme Programı (Submersion/Sink and Swim):	46
4.4.2. Çekip-Çıkarma Programı (Pull-out):.....	46
4.4.3. İtme Programı (Push-in):.....	46
4.4.4. Yapılandırılmış Daldırma Programı (Structured İmmersion):	46
4.4.5. Geçişsel veya Erken Çıkış Programı (Transitional or Early Exit):	47
4.4.6. Bakım/Geliştirme veya Geç Çıkış Programı (Maintenance/Development or Late-Exit):.....	47
4.4.7. İki Yönlü veya İkili Program (Two-Way or Dual):	47

BEŞİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI GÖÇ VE EĞİTİM

5.1. Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikası.....	49
5.2. Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri	50
5.2.1. 1980 Öncesi Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri	51
5.2.2. 1980 Sonrası Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri	52
5.2.3. 2011 Sonrası Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri	52
5.3. Türkiye'de Göçmenlere Uygulanan Eğitim/Dil Politikaları.....	53
5.3.1. Göçmen Öğrenciler İçin Yasal Düzenlemeler.....	54
5.3.2. Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar.....	55

SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER.....	58
KAYNAKÇA	64
ÖZ GEÇMİŞ.....	71



GİRİŞ

Uluslararası göç ve göçmen eğitimi ikinci dünya savaşından bu yana özellikle Avrupa ve Amerika gibi ülkelerin gündemini meşgul etmektedir. Bu ülkeler demografik yapıları içinde barındırdıkları göçmen öğrencilere ev sahibi ülkenin dilini öğretme ve sosyal hayata en hızlı şekilde uyum sağlamaları konusunda ciddi çalışmalar yapmaktadırlar. Göçmen nüfusun ülkeye uyum sağlama konusunda dil öğretiminin en etkili yol olduğu yapılan çalışmalarda mevcuttur. Özellikle çocukların yeni hayatlarına alışmalarının anahtarı ev sahibi ülkenin dilini öğrenmelerindedir.

Ülkemizin son yıllarda karşı karşıya kaldığı en önemli sosyolojik olayların başında hiç şüphesiz ki komşu ülkelerinden aldığı uluslararası göçmenler gelmektedir. Türkiye 19. yüzyıldan günümüze kadar göç akınlarına maruz kalmıştır. Bu göç akınlarının niteliği ve niceliğine göre çeşitli tedbirler almıştır. Özellikle 2011 yılına kadar gerçekleşen göçlerin büyük çoğunluğu Türk kültüründen ve dilinden olanları içerdiğinden bu tarihe kadar göçmenlere yönelik eğitim önlemlerine pek rastlanılmamıştır. Ancak 2011 yılında komşu ülkemiz Suriye’de başlayan siyasal ve toplumsal kargaşalardan sonra bugün sayıları 4 milyona yaklaşan bir göçmen nüfusu ülkemizde ağırlamaktayız. Bu göçmenlerin ciddi bir oranının eğitim çağındaki çocuklardan oluşuyor olması ve göç süresinin belirsizliği eğitim ile ilgili ciddi önlemler alınmasını zorunlu kılmaktadır. Göçmenlere yönelik önlemler denildiği zaman akla ilk gelen önlemler genellikle güvenlik, barınma ve sağlıktır. Ancak ilgili önlemler göçün ilk yıllarında karşılaşılan sorunlara yönelik önlemlerdir. Göçün üzerinden belirli bir zaman geçtikten sonra karşılaşılan sorunlar ise genellikle sosyal çatışmalar, çocuk işçiliği, eğitimsiz nesillerdir. Göç olgusunun uzun vadede ortaya çıkaracağı olumsuzlukları asgari düzeye indirmenin en etkili yolu göçmen çocukların okullaşması ve yetişkin göçmenlerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesidir.

Bu çalışma Türkiye’de ikamet eden ve ana dili Türkçe olmayan okul çağındaki göçmen çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda izlenecek Türkçe öğretiminin etkili bir şekilde yapılması için çağdaş ülkelerdeki uygulamalardan

hareketle Türkiye için uygun olabilecek uygulamalar ileri sürmektir. İlgili alanda Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenebilmesi için alınan tedbirler ve eğitim öğretim sürecinde uygulanan yöntemler incelenerek faydalı olacağı düşünülen bilgiler ortaya konulmuştur. Göç konusunda ve göçmen eğitimi konusunda hiç şüphe yoktur ki Avrupa devletleri ülkemizden daha eski tecrübelerle sahiptir. Bu tecrübeler şu an ülkemizin içinde bulunduğu durumu en iyi şekilde yönetmesine yardımcı olacaktır.

Çalışma, beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, çalışmanın amaç, yöntem ve gerekliliklerinin açıklandığı bölümdür. İkinci bölüm, uluslararası göç ve göçmenlerin tanımını, göçün çeşitlerini ve hem birey hem de toplum açısından göçün sonuçlarını içeren bölümdür. Üçüncü bölüm, uluslararası göç ve eğitim kavramlarının ilişkisini açıklayan ve sekiz Avrupa ülkesinde göçmen öğrencilerin dil öğreniminin yapısını ve uygulama çeşitlerinin incelendiği bölümdür. Dördüncü bölüm, incelenen ülkelerden hareketle göçmen öğrencilere ev sahibi ülke dilinin öğretilmesi konusunda temel gerekliliklerin tanımlanması ve ilgili alanda öğretmen, öğrenci, müfredat ve öğretim yöntemi kavramlarının içeriğinin neler olduğunun ortaya konulduğu bölümdür. Son bölüm ise, Türkiye'nin uluslararası göç akınlarına maruz kaldığı dönemlerin özelliklerini açıklayan ve bu dönemlerde göçmenler için çıkarılan yasal düzenlemelerin ve uygulamaların incelendiği bölümdür.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırma Problemi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda önem kazanan ve yaygınlaşan bir disiplin haline almıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarının önemli bir kısmı yurt içinde üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan TÖMER’lerde ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitim Merkezleri’nde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hizmet vermekte olan Türkçe Öğretim Merkezleri aracılığı ile yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi disiplini ile ilgili bilimsel çalışmalar da TÖMER’ler veya yurt dışı öğretim merkezleri çevresinde gelişmektedir. Ancak ülkemizin bulunduğu Orta Doğu coğrafyasında yaşanan siyasi krizler ve savaşlar sonucu ülkemiz çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmaktadır. Özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonucu ülkemiz 3,5 milyon civarında Suriyeli göçmene kapılarını açmıştır. Suriye’de yaşanan çözümsüzlük durumunun belirsizliği Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ni göçmenler üzerinde ciddi çalışmalar yapmaya sevk etmektedir. Göçmenlerin önemli bir kısmının eğitim çağında olması alınan önlemler içerisinde eğitim hizmetlerini ön plana çıkarmaktadır. Bakanlar Kurulu’nun 2014/6883 karar sayılı “Geçici Koruma Yönetmeliği” ve Milli Eğitim Bakanlığının 2014/21’ nolu genelgesi ile bu eğitimlerin ayrıntıları belirlenmiştir. Ancak çıkarılan bu yönetmelik ve genelgeler de verilecek eğitimin niteliği ve niceliği hakkında yeterli bilgi verilmemiştir. Ana dili Türkçe olmayan bu insanların Türkçe öğrenmelerine yönelik en belirgin çalışma M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün “Yabancılar İçin Türkçe” modüler programları ve PICTES projesi ile ortaya konulmuştur. Ancak bu modüler programlarda hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmamış ve tüm yabancılar için standart bir program ortaya konulmuştur.

Göç olgusunun bu denli önemli bir konu olmasına rağmen göçmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar yetersizdir. Göçmenler için yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmalar durumun ciddiyeti karşısında yetersizdir. Göçmenlerin uyum ve eğitime katılımı konusunda dil öğretiminin önemi ve Türkçe öğretiminin nasıl olacağı belirsizlik taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ülkemizde ikamet eden ve ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların zorunlu eğitim sistemine katılımında; göçmen topluluklar ve Türkiye yararına olacak öneriler geliştirmektir. Uzun yıllar göçmen öğrencilere ev sahipliği yapan Avrupa ülkelerindeki uygulamaları inceleyerek ve öğretmen, öğrenci ve öğretim programları konusunda bilgiler sunarak eğitim politikacılarının ve ilgili bilim dallarının ilgisini çekmektir. Uzun yıllardır göç olgusu ile karşı karşıya kalan ülkemizin kapsayıcı bir göçmen eğitimi politikası oluşturmasına kaynak sunmaktır. Göçmen öğrencilere uygulanacak Türkçe eğitiminin genel çerçevesini belirleyici öneriler geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye göç tarihi ve göç çeşitliliği açısından zengin bir ülke konumundadır. Türkiye, yurt dışına göçe katılan vatandaşları için “köken ülke”, kendisine göç eden göçmenler için ise “ev sahibi” ülke konumunda yer almaktadır. Son yirmi yıldır Türkiye’ye yapılan göçler içinde en fazla ağırlığını hissettiren ise sığınmacı göçüdür (Buz, 2008).

Uluslararası göç ile dil, din, gelenek, kültür vb. pek çok açıdan birbirinden tümüyle farklı geçmişlere sahip bireyler aynı ortamda yaşamını sürdürmek durumunda kalmaktadır. Bu durum çok çeşitli iletişim ve uyum sorunlarını beraberinde getirmekte; zamanla çözümü zorlaşan sorunlar ortaya çıkarmakta, hatta ülkelerin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel dengelerini bozmaktadır (Akkayan, 1976 akt. Aksoy,2012).

Çok kültürlü ortamlarda, çocukların sağlıklı bir benlik geliştirmeleri için her iki dili de edinmeleri gerekmektedir (Abalı, 1987 akt. Yazıcı, 2011). Bundan dolayı çocuğun yaşadığı toplumda olumlu benlik kazanması, iki kültür arasında olumlu geçiş yapabilmesi ve kendi kökeni ile ruhsal sorunlar yaşamaması için iyi bir ikinci dil eğitimi ile ana dili eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcı, 2011).

PISA verilerine göre Avrupa ülkelerine yeni göç eden göçmen çocuklar yeni bir dil öğrenme, ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde zorluklar yaşamaktadır (Ereş, 2015). Bu nedenle göçmen çocukların ev sahibi ülkede bir eğitim eşitsizliği ile karşı karşıya oldukları ve öğretim dilini öğrenme, okul koşullarını tanıma ve entegrasyon gibi desteklere ihtiyacı olduğu söylenebilir (European Union, 2012). Tüm bu veriler değerlendirildiğinde göçmenlerin göç ettikleri ülkeye uyumu, eğitim sistemine katılımı, kişisel gelişimlerinin önündeki dezavantajlı durumu ve ev sahibi konumundaki ülkenin karşılaşılabileceği birçok olumsuz durumun engellenmesine yönelik ilk çalışmanın, sığınılan ülkenin dilini öğrenmek olduğu ciddiyle önem arz etmektedir. Göç alan ülke durumundaki birçok ülkenin kapsayıcı bir göçmen eğitimi politikası mevcut iken ülkemizdeki mevcut çalışmalar durumun önemine karşılık yetersiz kalmaktadır. Göçmen eğitime yönelik; müfredat, materyal kullanımı, öğretmen yetiştirilmesi gibi durumlar belirsizlik içindedir.

Eğitim ve kişisel yönden farklı ihtiyaçlar içinde olan öğrencilerin aynı ortamda eğitilmesi için farklı pedagojik yöntemlerin kullanılmasının gerektiği açıktır. Örneğin, ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için ayrıştırılmış ortamlar ilk tercih olarak belirlenmeden önce, örgün öğretim okullarında birtakım önlemler alınabilir. Bu önlemler, destek dil dersleri, öğretmen yeterliğinin artırılması ve konu ile ilgili öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi uygulamaları kapsayabilir. Açıkçası bir okul içinde bulunan çalışanların işbirliği ile mevcut duruma karşı pedagojik yeterliklerini artırmaları, eğitim gören öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerine yönelik engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilir (Ainscow, 1995).

Göç alan toplumun ulusal dilinden farklı bir dile sahip olmak o ülkeye uyum sağlamaya engel ve eğitim sisteminde başarısızlığın nedeni olarak görülmektedir.

Çoğunluk toplumunun dili ile iletişim kurmak ve öğrenim görmek zorunda kalan farklı ana dile sahip olan öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözüm üretmek ulusal eğitim sisteminin görevi olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldız,2008).

Göçmenlerin çocuklarının dil alanında yaşadıkları önemli sorunlar arasında hem kendi ana dillerini hem de göç edilen ülkenin dilini yeterli ve iyi derecede öğrenememe bulunmaktadır. Başka bir ifade ile “yarım dillilik” (Semilingualismus) (Jampert, 2002 ve Lengyel, 2001 akt. Yıldız, 2008) olgusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eğitim sorunları göçmen kuşakların sayısına paralel olarak artmaktadır (Yıldız, 2008).

Bir yandan yeni okul ve çevreye uyum sağlama zorluklarıyla uğraşırken, diğer yandan bu öğrenciler dil becerilerini hızlı bir şekilde edinme ve kendi yaşlılarıyla benzer başarı düzeylerini yakalama mecburiyetindedirler. Dil becerileri ile ilgili hedeflenmiş olan yardım ve esnek düzenlemeler, göçmen öğrenciler için uygun olan kariyer imkânlarının üzerindeki sonradan gelmenin olumsuz sonuçlarını azaltabilir (PISA, 2013).

Göçmen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin sorunlarına yönelik çalışmada öğretmenlerin tümü, göçmen öğrencilerin yeterli Türkçe bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu sorunun dışında öğretmenler, göçmen öğrencilerin sınıf denkliliğinin yapılmamasından dolayı hazır bulunuşluk düzeylerine uygun sınıflarda olmadıklarını, akademik başarı gösteremediklerini, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşadıklarını ve göçmen ailelerin çocukların eğitimine gerekli önemi vermediklerini düşünmektedirler (Ereş, 2014a).

Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik bir başka araştırmada, öğretmenler göçmen çocukların okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmelerini, Türkçeyi okula başlamadan önce öğrenmeleri gerektiğini, göçmen ailelerin eğitim konusunda bir yetişkin eğitimi almalarını ve öğretmenlerin göçmen eğitimine yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Ereş, 2014b).

Başka bir araştırmada, göçmen çocukların kendilerini okul kültürlerine ait hissetmeleri için kendilerine psiko-sosyal destek ve dil desteği gibi hizmetlerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Sakız, 2016).

Eğitimde hedef kitlenin farklılığı, öğretmen, materyal, yöntem vb. durumların da farklılığına neden olmaktadır. Genel olarak herhangi bir şeyin öğretilmesi söz konusu olduğunda beş temel soruya en uygun cevabın bulunması yapılacak eğitim ve öğretimin kalitesi ve amacına ulaşabilmesi yönünden birinci dereceden önemlidir.

1. Kim öğretecek?
2. Kime öğretecek?
3. Ne öğretecek?
4. Niçin öğretecek?

Bu dört sorunun cevabı alındıktan sonra karşımıza beşinci bir soru çıkmaktadır.

5. Nasıl öğretecek?

Kim öğretecek sorusu öğretmeni nasıl yetiştireceğimize, kime öğretecek sorusu öğrencinin yani hedef kitlenin özerk yapısına, ne öğretecek sorusu müfredatın kapsayacağı konulara, niçin ve nasıl öğretecek sorusu ise metot sorununa ışık tutacaktır (Sunel,1989).

Hangi alanda, hangi araç gereçler kullanırsa kullanılsın, hedefler ne olursa olsun hiçbirisi amaca ulaşmada insan unsuru kadar önemli değildir (Çiftçi, 2011). Bu sebeple ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesinde dikkat edilmesi gereken ilk nokta öğretmen yeterlikleridir.

Bir dili bilmekle o dili öğretmek faaliyetlerinin birbirinden farklı olduğu şimdiye dek birçok çalışmada ifade edilmiştir. Türkçe bilmekle “Ana dili olarak Türkçe öğretmek” “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek” kavramları sık sık birbiriyle karıştırılmaktadır. “Ana dili olarak Türkçe öğretmek” için de “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek” için de “Türkçe bilmek” ilk şarttır; ancak tek değil. Zira eldeki malzemenin karşı tarafa aktarılmasında hepimizce malumdur ki öğretmene yol gösteren, ona yol haritasını çizdiren öğrencidir. Onu tanımadan, onu etüt etmeden yapılan hiçbir çalışma amaca tam manasıyla hizmet etmeyecektir (Güler, 2012).

Hedef kitlenin yaşı, ilgi alanları, dil öğrenmedeki amaçları da materyal seçimini ve içeriğini etkileyen hususlardır. Örneğin; ders kitaplarındaki metinlerin konuları, kelime düzeyleri, resim sayısı, gramer kalıpları gibi hususlar hedef kitlenin yaşına bağlı olarak değişmektedir (Duman, 2013).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, zorunlu eğitim çağında bulunan öğrenciler üzerine Türkiye’de ve Çağdaş ülkelerdeki dil öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Yüksek öğrenim düzeyindeki öğrenciler için yapılan uygulamalar çalışma konusu dışındadır.

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye’de yaşayan sığınmacı ve göçmen gençlerin eğitim sistemine katılımında dil öğretiminin önemini ve içeriğinin belirlenmesi ve çağdaş ülkelerdeki uygulamalara yönelik tarama modeli biçimindeki betimsel nitelikli bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2014).

Araştırmada veri toplarken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI GÖÇ VE GÖÇMENLİK

2.1. Uluslararası Göç ve İlgili Kavramların Tanımı

Göç, kişi veya kişilerin, sebebi her ne olursa olsun yaşadıkları ülke içerisinde veya uluslararası bir sınırı geçerek, süresi ve yapısına bakılmaksızın gerçekleştirdikleri yer değiştirmeye dayanan nüfus hareketleridir. Uluslararası göç, kişi veya kişilerin kendi ülkelerinden veya normal olarak ikamet ettikleri ülkelere geçici veya kalıcı olarak ayrılmalarıdır. Bu kavrama, mülteciler, sığınmacılar, eğitim ve ekonomik göçmenler dâhildir. Dolayısıyla, uluslararası bir sınırın geçilmesi söz konusudur (IOM, Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). Uluslararası göç, bir ülkeden başka bir ülkeye yerleşmek, çalışmak veya geçici süre ile kalmak amacıyla gerçekleştirilen nüfus hareketlerini ifade etmektedir (Gönüllü, 1996).

Uluslararası göç, genellikle akılda olumsuz bir çağrışım yaratır. Bu sebeple konunun tam olarak anlaşılması ve önyargıların giderilmesi için ilgili temel kavramları bilmek önem arz etmektedir. Genellikle ekonomik nedenlerden dolayı yaşadığı ülkeyi kendi isteği doğrultusunda terk edip başka bir ülkeye yasal olarak giriş yapan ve gittiği ülkede yasalar kapsamında yaşayan kişiye göçmen denir (Demir ve Erdal, 2012).

1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'ne göre mülteci, kendi ülkesi dışında ikamet eden, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşünden dolayı baskı ve zulüm görmekten korkan ve ülkesinin korumasından faydalanmayan ya da faydalanmak istemeyen kişi olarak tanımlanmaktadır (BMMYK, 1998).

Ulusal veya uluslararası hukuk kapsamında bir ülkeye mülteci olarak müracaat eden ve mültecilik durumuna ilişkin yapılan müracaatın sonucunu bekleyen kişiler ise sığınmacı olarak adlandırılır. Müracaatın olumsuz sonuçlanması durumunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar (IOM, Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

2.2. Uluslararası Göçün Nedenleri

Göç tanımları konusunda farklı disiplinlerin farklı tanımlamaları olduğu gibi göçe neden olan faktörler de bir o kadar farklı ve çeşitlidir. Bununla birlikte uluslararası göçlerin nedenleri birkaç başlık altında toplanabilir. Bunlar, toplumsal, ekonomik ve doğal faktörler olmak üzere üç grup altında incelenebilir (Mutluer, 2003).

İnsanların bir ülkeden diğerine, bir bölgeden başka bir bölgeye göç etme nedenleri farklılık gösterir. Nüfus problemleri, ekonomik problemler, çevre şartlarındaki olumsuz değişimler, eğitim imkânlarındaki kısıtlılıklar, siyasi çatışmalar ve savaşlar, bu farklılıkların en önemlileri olarak gösterilebilir (Tümertekin ve Özgüç, 1998).

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere doğru gerçekleşen zorunlu insan hareketliliğinin kaynakları ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda ekonomik sıkıntılar, savaş, terör, siyasi karışıklıklar ile ırk, din ve cinsiyete dayalı ayrımcılık ve benzeri etkenler ön sıralarda yer almaktadır (İçduygu ve Toktaş, 2002).

2.3. Uluslararası Göçün Çeşitleri

Göç insan kültürünün önemli parçalarından biridir. Çeşitli ölçütlerle değerlendirilip sınıflandırılmaktadır.

2.3.1. İrade Esasına Göre Göçler

Gönüllü ve zorunlu göçler; gönüllü yapılan göçlerde, göç eden bireyin herhangi bir dış baskıya maruz kalmadan kendi isteği ile göç kararını vermiş olduğu farz edilmektedir. Eğitim amaçlı göçler bu kategoride kabul edilebilir. Zorunlu göçler ise ülkenin içinde bulunduğu siyasi bunalımlardan, savaştan ve şiddet ortamından veya doğal felaketlerden kaçmak üzere bireyin kendi tercihleri dışında gerçekleştirdikleri göçtür. Zorunlu nüfus mübadeleleri, sığınmacı hareketleri ve insan ticareti neticesinde meydana gelen hareketlilik zorunlu göçlere birer örnektir (Yalçın, 2004).

2.3.2. Göçün Yoğunluğuna Göre Göçler

Kitlesel ve bireysel göçler; bir yerden başka bir yere göçün başlangıcında yoğunluğun fazla olmadığı, ilk göçenlerin daha çok bireysel karar alarak bu işi gerçekleştirdikleri savunulmuştur. Göçün yoğunlaşarak devam etmesinin ön koşulu, gidilen yerdeki fırsatların çokluğu ve öncü bireylerin göçü artırıcı yöndeki etkileridir. Bu duruma en iyi örnek 1960'lı yıllarda çok az sayıda insanla Türkiye'den dışa göçün günümüzde gelindiği noktadır (Yalçın, 2004).

2.3.3. Yerleşme Süresine Göre Göçler

Geçici ve sürekli göçler; geçici göçlerde dikkat çeken nokta, gidilmesi düşünülen yerde ne kadar kalınacağına az çok önceden biliniyor olmasıdır. Buna karşılık sürekli yerleşme amaçlı göçlerde geri dönüş fikri en azından göçten sonraki ilk yıllarda yoktur. Göç kararını veren aile ya da birey, gideceği yere daimi yerleşme amacındadır. Literatürde Türkiye'den dışa göç edenlerin başlangıçta gidecekleri ülkede sürekli yerleşmeyecekleri düşüncesinde olduklarına, ancak gittikleri ülkelerde belli bir süre sonunda bu göçmenlerin artık dönme fikrini sürekli ertelemeleri, geçici göçün zamanla sürekli göçe dönüşmesine örnektir (Yalçın, 2004).

2.3.4. Yasalara Uygunluğuna Göre Göçler

Düzenli ve düzensiz göçler; düzenli göç, tanınan yasal yollar kullanılarak gerçekleştirilen göç hareketidir. Düzensiz göç, kaynak ülke, geçiş ülke ve alıcı ülkelerin yasal düzenlemeleri dışında gerçekleşen göç hareketleridir. Düzensiz göç kavramının açıklanmasında net ve genel kabul gören bir tanımlama yoktur. Hedef ülkelere göre düzensiz göç, bir ülkeye yasadışı giriş yapmak, bir ülkede yasa dışı şekilde yaşamak veya çalışmak anlamına gelmektedir (IOM, Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

2.4. Uluslararası Göçün Sonuçları

Uluslararası göç, dili, dini, kültürü, geleneği gibi pek çok yönden birbirlerinden farklı yaşantıları ve geçmişleri olan insanların aynı yerde yaşamlarını sürdürmelerine neden olmaktadır. Bu durum çok çeşitli uyum ve iletişim problemlerini ortaya çıkarmakta ve zamanla çözümü zorlaşan sorunlar doğurmaktadır. Ülkelerin ekonomik, kültürel hatta siyasi dengelerini bozmaktadır (Akkayan, 1976 akt. Aksoy, 2012). Göç kavramı her ne kadar göç alan ülkeleri ilgilendiriyor gibi görünse de aslında göç veren ülkeye de ciddi etkileri bulunmaktadır.

2.4.1. Göç Veren Ülke Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları

Uluslararası göç konusunda yapılan araştırmalar genellikle göç alan ülkelere etkisi üzerine yapılmaktadır ancak göçmenlerin hedef ülkelere olan etkileri kadar, ayrıldıkları ülkelere de ciddi etkileri olmaktadır. Uluslararası göçün; göç veren ülke açısından en fazla fark edilen etkisi, ülke nüfusundaki azalmadır. Göç sonucu ülke nüfusundaki azalma, göç eden kişilerin niteliklerine ve göçün sebeplerine göre olumlu veya olumsuz sonuçları doğurmaktadır.

1960'lı yıllarda başlayan ve 1980'li yıllara kadar kitlesel olarak Türkiye'den Almanya'ya yaşanan işçi göçü her iki devlet açısından da olumlu sonuçlar doğurmuştur. Almanya'nın talebi doğrultusunda gerçekleştirilen bu göç Türkiye açısından işsiz nüfusun azalması, ülkeye döviz girişi, Tanzimat ile başlayan Batılılaşma hareketlerinin devamı gibi düşüncelerle desteklenmiştir (Yılmaz, 2014). Almanya ise ikinci dünya savaşı sonrası ortaya çıkan iş gücü gereksinimini bu şekilde karşılamıştır. Ancak göçler her zaman bu şekilde olumlu sonuçlanmamaktadır. İç savaş, siyasi çekişmeler gibi sebeplerle kitlesel olarak gerçekleşen göçler sonucunda ülkedeki kalifiye insan sayısında ciddi azalmalar meydana gelmektedir. Bir başka deyişle beyin göçü gerçekleşmektedir.

Beyin göçünden en fazla etkilenen ülkeler siyasal karışıklıkların en fazla yaşandığı yakın ve orta doğu ülkeleridir.

2.4.2. Göç Alan Ülke Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları

Göçün niteliği ve sayısı göçün sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. 1960 yıllarda Almanya ve Türkiye arasında karşılıklı kabul görülerek gerçekleştirilen kitlesel göç her iki devlet için de olumlu sonuçlar ortaya koyduğu gibi bugün Suriye'den Türkiye'ye gerçekleşen kitlesel göç benzeri bir sonucu doğurmamaktadır. Uluslararası kitlesel göçlerin savaş sebebiyle gerçekleşmesi ve en yakın ülkeye doğru yapılması, bu ülkeleri göç eden insanları kabul etmeye mecbur bırakmaktadır. Bu durum göç alan ülkede işsiz sayısını artırmakta, ucuz işçi anlayışı ve insan istismarını ortaya çıkarmaktadır. Savaş veya siyasi baskılar sonucu gerçekleşen kitlesel göçlerde göç veren ülke ile herhangi bir görev paylaşımı yapılamadığından göç alan ülke bu durumla tek başına mücadele etmek zorundadır. Göçmen nüfusun barınma, sağlık ve eğitim gibi temel insani ihtiyaçlarına uluslararası kuruluşlar ve kendi imkânları ile yanıt vermek zorunda kalmaktadır.

2.4.3. Bireyin Psikolojisi Açısından Uluslararası Göçün Sonuçları

Uluslararası göç devletlerarası bir problem olması kadar göçü yaşayan birey üzerinde de ciddi etkiler yaratmaktadır. Bu durum en belirgin olduğu nokta kendini toplumdan soyutlamasıdır. Kişinin alıştığı ortamdan ayrı kalması onun yalnızlık, yabancılaşma ve kendini değersiz görme gibi duyguları yaşamasına neden olabilmektedir (Kuo 1976 akt. Doğan 1988). İçine girilen yeni çevre kendi kültürüne benziyorsa daha az, benzemiyorsa daha fazla uyum sorunu ile karşılaşılacaktır (Garcia, 1985 akt. Esentürk-Ercan 1988).

Bireylerin göçmen olarak geldikleri yeni ülke ve bölgelerde yaşadıkları sorunların çözümü ve uzun vadede farklı kültürlerden gelen bu insanlar arasında toplumsal uzlaşmanın oluşumunda, göç edilen ülkenin göçmenlere karşı nasıl bir entegrasyon stratejisi ve yaklaşımına sahip olduğu belirleyici rol oynamaktadır (Türker ve Yıldız, 2015).

Uluslararası göçün nedenleri, çeşitleri ve sonuçları hem birey hem terk ettikleri ülke hem de yerleştikleri ülke açısından ciddi toplumsal değişikliklere yol açmaktadır ve

barınma, sağlık, temel insani ihtiyaçlar ve eğitim gibi birçok alanı derinden etkilemektedir. Bu durumların en önemlilerinden biri de şüphe yok ki eğitimidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI GÖÇ VE EĞİTİM

3.1. Uluslararası Göç ve Eğitim İlişkisi

Uluslararası göçün ortaya koyduğu en ciddi sorunlardan biri de eğitime olan olumsuz etkisidir. Eğitim, temel insanî haklardan biri olmasına rağmen savaş, doğal afet, siyasi karışıklık gibi durumlardan en hızlı ve en olumsuz etkilenen durumlardandır. İkinci Dünya Savaşı'na kadar uluslararası göç konusunda ülkelerin aldığı önlemler genellikle güvenlik, istihdam ve iskân konusunda ağırlık kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göç ve eğitim arasındaki ilişkiye daha fazla önem verilmiş ve göçmen akınına maruz kalan devletler göçmenlerin eğitimi konusunda ciddi adımlar atmak zorunda kalmışlardır. Bu durumun başlıca nedenleri ise; göçle gelen ailelerin kalıcı olmaları ve göçmen kitlelerin doğum oranlarındaki ciddi yüksektir. Doğum oranındaki yükseklik, ilerleyen yıllarda iki dilli yetişen ve birinci kuşak göçmenlerden daha farklı sorunlar yaşayan yeni bir nesli ortaya koymaktadır.

Uluslararası göç olgusunun ortaya çıkardığı en önemli sorunların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamaları, farklılıklar ile baş etmeleri ve iletişim engellerini aşmaları gelmektedir. Göçmenlerin yerleştiği ülkenin resmi dilini bilmemesi, yetişkinlerde iş bulamama ya da düşük ücretli işlerde çalışmaya sebep olmaktadır. (Güzel, 2013). Öğrenim çağındaki çocukları ise okula gitmek yerine bir işte çalışmaya ve aile ekonomisine katkıda bulunmaya itmektedir (Ahsan, 1997). Çocukların zorunlu eğitim çağı içinde yabancı ülkelere gitmeleri, onların dilini yeterince öğrenememelerine ve ana dillerinde eğitimlerinin yarım kalmasına yol açmıştır. Bu durum her iki dili de yeterince öğrenememelerine ve okulda başarısız duruma düşmelerine neden olmuştur. Böylece bu çocuklar hem yaşadıkları ülkenin eğitiminden yeterince yararlanamamışlar, hem de kendi kültürlerinden kopmuşlardır (Tezcan, 2000). Göçmen çocuklarda görülen bir başka durum ise, çocukların okul

devamsızlığı ve okul terki, okula karşı ilgi azlığı, öğretmen öğrenci arasındaki olumsuz ilişki veya akademik başarısızlık olarak özetlenebilir (Giani, 2006).

Eğitim ve dış göç arasındaki ilişki konusunda çalışma yapan birçok bilim adamı genel olarak eğitimin göçmenler üzerindeki olumlu katkısına dikkat çekmektedir. Formal eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve beceriler göçmenin ekonomik gelirini artırmakla birlikte, yeni yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırmakta ve karşılaşılabileceği riskleri azaltabilmektedir(Stark ve Bloom, 1985). Göçmenler için eğitimin bir diğer önemi, eğitimin göçmenlerin yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırması, ırk ayrımcılığının ve göçmenlere karşı önyargının eğitim yoluyla en aza indirilmesidir (Baker, 2011). Yaşadıkları ülkelerin dili ile birlikte en az iki dil ve iki kültür içinde yaşamak, çocuklara avantaj sağladığı gibi birçok sorun yaşamalarına da neden olabilmektedir. Eğitim bu açıdan temel meseledir (Leblebicioğlu, 2009).

Göç akışları, toplumların(okulların) kompozisyonunu derinden değiştirmektedir. Toplumların, büyük göç akımlarının varlığında sosyal uyumu koruma ve geliştirme yeteneği, göçmenleri entegre etme kapasitelerine bağlıdır.

Göç akımları, ev sahibi topluluklar için zorluklar yaratırken, aynı zamanda fırsatları da temsil etmektedir. Ancak göçün faydalarını açığa çıkarmak ve göçmen çocukları başarılı bir şekilde topluma entegre etmek için etkili eğitim ve sosyal politikalar gereklidir. Eğitim sistemleri, göçmenlerin nihai olarak ev sahibi ülkelerin işgücü piyasalarına katılma, refah düzeyinin artmasına katkıda bulunma ve kendi toplumlarının bir parçası olma becerilerini şekillendirir. Uluslararası göçte çocukların giderek artan payı, göçmen çocukları yeni toplumlarına nasıl en iyi şekilde uyum sağlayabileceklerinin ciddi şekilde incelenmesine yol açmıştır. Bu durum, özellikle çok sayıda genç göçmenin hedef ülkelere kalıcı olarak yerleşmesi olasılığının yüksek olması nedeniyle önemlidir.

Eğitim, göçmenlerin beceri kazanmalarına ve ev sahibi ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir; aynı zamanda göçmenlerin sosyal ve duygusal refahını güçlendirebilir ve yeni toplumlarında iş ve sosyal yaşama katılma isteklerini yükseltebilir ve böylece daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ancak, göçmen geçmişi olan öğrencilerin olumlu refah seviyesine ulaşmaları önemli bir

sorundur; çünkü birçok göçmen öğrenci, yer değiştirme, sosyoekonomik dezavantaj, dil engelleri ve yeni bir kimlik oluşturmanın zorluğu ile ilgili olumsuzlukların üstesinden gelmelidir.

Yerleştikleri ülkenin eğitim ve işgücü sektörüne giren ve başarılı olan göçmenler, ülkenin sosyal ve ekonomik alanlarına çok daha hızlı uyum sağlarlar. Bu uyum süreci ne kadar uzun sürerse yetişkin veya çocuk göçmenlerin ev sahibi ülkenin kültür ve değerlerinden uzaklaşma riski de o kadar büyük olur. Ayrıca entegrasyonun olumlu sonuçlarının elde edilmesi ihtimali de azalır. Eğitimde göçmenler ve yerli öğrenciler arasındaki uçurumun derinleşmesi özellikle 12 yaşından sonra gelen öğrencilerde yaygındır. Bu öğrenciler aynı sınıfta okuma yeterliğinde olan daha küçük yaştaki göçmen öğrencilerin gerisinde kalmaktadır (OECD, 2016).

Göçmenlerin topluma dahil olması ve göç politikaları; asimilasyon, entegrasyon, çok kültürlülük ve iki dillilik kavramlarını ortaya çıkarmaktadır.

3.1.1. Asimilasyon

Türk Dil Kurumu sözlüğünde asimilasyon; “farklı kökenlerden gelen azınlıkları veya etnik grupları, bunların kültür birikimlerini, kimliklerini baskın doku ve yapı içinde eriterek yok etme sürecinin sonu” olarak tanımlanır.

Klasik asimilasyon yaklaşımı ilk olarak 1920’de Park ve Burgess tarafından Chicago Okulunda ortaya atılan bir teoridir. O dönemde şimdi olduğu gibi asimilasyon, yerliler ile göçmenler arasındaki ilişkiyi anlatan bir kavramdır. İlk dönem teorisyenleri için göçmenlerin yavaş yavaş yeni ülkelerinin yaşamına adapte olmaları kaçınılmaz olduğu için asimilasyon ilerlemeci ve dönüştürülemez bir durum olarak ele alınmıştır. Asimilasyon iki yönlü bir süreçtir, toplumsal yaşamda farklı kaynaktan gelen insanların işbirliği ve ilişkileri ile deneyimlerin paylaşılmasını sağladığı gibi öte yandan ulusal var oluşun anahtarı olan kültürel dayanışmayı da beraberinde getirmektedir (Asselin vd., 2006 akt. Akıncı, 2010).

Asimilasyon farklı kültürlerden birinin diğer kültür ile yoğun etkileşime girmesi ve bu nedenle kendi etnik kimliğine yabancılaşması anlamına gelir ki özellikle bir

kültürü içeren dil, din, tarih gibi unsurların yok edilmeye çalışılması, görmezden gelinmesi vb. durumları içerir. Bilinçli bir asimilasyon politikası kültürün göz ardı edilmesi, yok sayılması, kültüre ait bireyleri baskı altına alarak tahakküm ilişkisi kurulması anlamına gelmektedir. Asimilasyonda aynileşme söz konusudur. Ev sahibi kültürle giderek aynileşen tavırlar ve tutumlar söz konusu olmaktadır (Akıncı, 2010).

Asimilasyon, herhangi bir topluma sonradan katılan grupların, o toplum yapısı içinde ekonomik, toplumsal ve kültürel düzeylerde benzeşmesi süreci olarak kabul edilir. Uzun süreli bir süreçtir. Kuşaklar arası değişimle birlikte gerçekleşir (Tezcan, 2000).

Asimilasyon çeşitli nedenlerle aynı milli sınırlar içerisinde bir arada yaşamak zorunda kalan, köken itibariyle birbirinden çok farklı kültürel yapıya sahip olan, iki ayrı millet, iki ayrı grup arasında cereyan eden ve çoğunluğun azınlığı kendi kültür değerleri potasında eritme, kendi özelliklerine benzeştirme, giderek aynılaştırma sürecidir (Gezgin, 1994 akt. Tatlı, 2000).

Canatan'a göre (akt. Tezcan, 2000) asimilasyon modelinin dayandığı temel varsayımlar şunlardır.

1. Toplum, üniter bir birim olup, siyasal, ekonomik ve kültürel yönden bölünemez.
2. Toplumda herkesin uyması gerekli ortak ve tanımlanmış değerler, inançlar ve davranış kuralları vardır.
3. Toplumdaki egemen resmi dil, bütün etnik grupların bilmesi ve kullanması gerekli bir iletişim aracıdır.
4. Egemen ırk ve kültür diğerleri karşısında üstündür.
5. Egemen etnik grup ve otorite, diğer etnik grupları asimile etme sürecinde baskı ve şiddete başvurabilir.

Tezcan'a göre (2000) Almanya, Fransa, İngiltere ve İsviçre asimilasyon politikası izleyen Avrupa ülkeleridir.

3.1.2. Entegrasyon

Bütünleşme olarak ifade edilen entegrasyon oldukça tartışmalı bir kavramdır. Bir yanda diğer tüm kültürlerin hâkim kültürle bütünleşmesi olarak ifade edilerek asimilasyona benzemekte, diğer tarafta ise kişinin kendi kültürünü koruyarak toplumla uyum içinde yaşaması, iki kültüre ait değerleri çarpıştırmayacak şekilde yaşamını sürdürmesi anlamına da gelmektedir. Şüphesiz ikinci anlamın uygulanması realist bir görünüm taşımamaktadır. Kültürel etkileşimle benzer bir anlam da içeren entegrasyon toplumdaki bireylerin birbirleriyle ilişki kurmalarının ilkelerini gösterir (Marshall, 1999: entegrasyon mad.).

Entegrasyonun; karıştırmak, eşitlemek, düzlemek değil, daha çok diğerini olduğu gibi kabul etmek, onu anlamak ve uyumlu bir toplumsal beraber yaşamaya katkıda bulunmak anlamına gelmektedir (Funcke, 1982 akt. Tatlı, 2000).

Entegrasyon, farklı etnik toplulukların birbirlerini tamamen asimile etmeden, birbirlerini etkileyerek bir senteze götürmeyi amaçlar. Bu modelin toplum görüşü, uyumlu heterojenlik biçiminde nitelenebilir. Çatışmacı modeller törpülenerek, toplumun farklı kesimleri ortak temellerde uzlaşma sağlar. Azınlık grubun kültürel farklılıkları, egemen kültürün temel değerleriyle çatışmadığı sürece saygı görür (Canatan, 1995 akt. Tezcan,2000).

Bu politikanın felsefi temeli bağdaştırmacılıktır. Farklı kültürlerin zaman içinde belli bir ölçüde senteze varacakları beklenir. Entegrasyon modelinde azınlık-çoğunluk ilişkisi, eşitlik ve karşılıklı uyum ilkesine dayanır. Kültürel ve ırksal üstünlük inancı, bu modelde yerini kültürel hoşgörü ve ırksal eşitliğe bırakmıştır (Tezcan, 2000).

Bir başka yaklaşıma göre, etnik farklılıkların yok edilmesi imkânsız olduğundan ancak entegrasyondan bahsedilebilir. Ancak bazıları da entegrasyonun asimilasyonun başlangıcı olduğunu söylerler. Greely, yabancı grupların entegrasyonunu altı aşamalı olarak açıklar (Greely, 1971 akt. Yalçın, 2004).

1. Kültürel şok

2. Örgütlenme ve kimlik bilincinin gelişmesi
3. Elitlerin asimilasyonu
4. Militanlık
5. Kendinden nefret ve anti-militanlık
6. Uyumun başlaması.

3.1.3. Çok Kültürlülük/Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülük düşüncesi temeli özellikle 1970'lerin başında çok fazla göç alan Avustralya ve Kanada hükümetlerinin yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını teşvik etmeye yönelik olarak “çok kültürlülük politikaları” olarak adlandırdıkları politikaları benimsemeleriyle doğmuştur. Sonrasında bu durum, ABD, Büyük Britanya ve Yeni Zelanda'ya yayılmıştır (Doytcheva, 2009). Günümüzde çok kültürlülüğün yasalarla kabul gördüğü yer olarak tanımladığımız Avustralya, Kanada ve ABD, 1960 öncesinde ülkelerine gelen göçmenlerden kendi özgün geçmişlerini terk etmelerini ve tamamen mevcut kültürel normları özümsemelerini beklemiştir. Hatta bu anlayış ‘Anglo uyum modeli’ olarak ifade edilmiştir. Asimile edilemez görünen Çinliler, bu ülkelere alınmamıştır. Çünkü asimilasyon birçok devlet için siyasi istikrarın temeli olarak kabul edilmiş ve diğer kültürlerin etnik merkezîyetçi inkârı ile daha da gerçekçi hale gelmeye başlamıştır. 1970'lerle birlikte göçmen grupların da baskısıyla asimilasyon modeli terk edilerek her kültürün kendi yaşam pratiğini yaşatmasına izin verilmiştir. Bu yaşam pratikleri dinlerini yaşamaları, kendi dillerini konuşmalarına izin vermeleri, belli ritüelleri yaşatmaları, giyim, beslenme tarzlarını uygulamaları ve bunları yaşatmalarına yasalarca izin verilmesi anlamına gelmektedir (Kymlicka, 1995).

Çok kültürlülük politikası karmaşık bir yapıya sahiptir. Çok kültürlülük kavramının, sadece siyasal ve sosyal alanla sınırlı olduğu kabul edilmemektedir. Toplumdaki kurumların tamamının yeniden düzenlenmesini içeren bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim yaklaşımları da ortaya çıkmaktadır.

Çok kültürlü eğitim temel bir ifadeyle bir fikir veya tutum, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak üç şekilde tanımlanabilir. Bu eğitimde, tüm öğrencilerin cinsiyetine,

sosyal sınıfına, onların etnik, ırki ve kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın işbirliğine gidilmesi esastır. Bu sosyal kategoriler çok kültürlü eğitimin başlıca dinamikleridir. Fakat çok kültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşması güçtür. Dolayısıyla amaç, olabildiğince eşitliği sağlayarak çocukların akademik başarılarını arttırmaktır (Banks, 1993).

Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını ABD'deki National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE, 1977) kuruluşu şu şekilde belirlemiştir:

- Demokratik yaşama katılım, ırk ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı gibi problemlere karşı bakış açısının geliştirilmesi ve yorumlama becerilerinin artırılması.
- Bir kültürel değer aktarılmasında o değer açık ve saklı yönlerinin kavratılması ve yorumlama yeteneğinin geliştirilmesi.
- Farklı kültürlerin değer yargılarının, öğretim stratejilerini geliştirmeye olan etkilerinin araştırılması.
- Dilsel farklılıkların ve öğrenme farklılıklarının araştırılması.

Bu başlıca hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitimin bazı boyutlarının birbirleri ile uyumlu halde olması da ayrıca gerekli görülmektedir.

Banks (1993), çok kültürlü eğitimin işlevsel yönlerini 5 başlık altında incelemektedir. Bunlar:

- İçeriği birleştirme; öğretmenin derste kullanacağı bilgileri ve örnekleri konu ile alakalı farklı kültürlerin kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorilerinden faydalanarak meydana getirmesi ve kullanması,
- Bilgi inşa süreci; öğretmenin, öğrencilerin etnik köken, sosyal statü ve kültürle ilgili bilgiyi nasıl inşa edeceklerine yol göstermesi,
- Önyargının azaltılması; öğrencilerin toplumsal uyumu destekleyen tutum ve değerleri kazanmalarını sağlayıp farklı kültür veya etnik topluluklara veya kişilere karşı daha olumlu yargılara sahip olması,

- Eşitlikçi eğitim; eğitim araç-gereç ve metotlarının farklı sosyal, etnik ve kültürel topluluklardan gelen öğrencilerin de öğrenmelerini sağlayacak şekilde seçilmesi,
- Güçlendirici okul kültürü; farklı kültür, etnik ve ekonomik gruplardan oluşan öğrencilerin gelişimi için okulun bu farklılıkları dikkate alan belirli bir kültüre ve yapılanmaya sahip olması.

Yukarıda sıralanan amaçlar değerlendirildiği zaman çok kültürlü eğitimde en önemli unsurun öğretmen ve öğretim programı olduğu görülmektedir.

3.1.4. İki Dillilik

İki dillilik göç alan toplumlarda büyük önem arz eden bir konudur. Göçmen kökenli ailelerin çocukları farklı bir sosyalleşme süreci yaşarlar çünkü ana dillerinden farklı bir dili öğrenir, kendi kültürlerinden farklı değerler ve normlar edinirler. İki taraflı ya da çifte sosyalleşme denilen bu süreç; eksik bir sosyalleşmeye yol açar. Dolayısıyla çocuğun kimliğini tanımlaması ve uyum sağlayabilmesi göç edilen toplum ve göç eden aileler arasından göz önüne alınması gereken sorunlardandır (Yıldız, 2012).

Doğal iki dilli; günlük yaşamında doğal iletişim süreci içinde her iki dili de örgün bir eğitim görmeden ve genellikle erken yaşlarda öğrenen kişilerdir. Okul iki dilliliğinde, adından da anlaşılacağı üzere, yabancı dili okulda örgün öğretim ile öğrenmek söz konusudur. Kültürel iki dillilik okul iki dilliliğine yakın olmakla birlikte; iş, seyahat ve başka nedenlerle yabancı bir dili öğrenen yetişkinler için kullanılmaktadır. Elit iki dillilik, iyi eğitim almak ve eğitiminin bir kısmını yabancı dilde yapabilmektir. Bu durumda dilleri doğal ortamında öğrenme fırsatı da olmuştur. Halk iki dilliliği ise pratik yollarla, diğer dili konuşanlar tarafından o dili öğrenmek zorunda kalan kişiler için kullanılır. Bu tür iki dilliler genellikle dilbilimsel bir azınlık grubundan gelmektedir. Elit iki dillilik hiçbir zaman bir sorun olmamışken, halk iki dilliliği pek çok eğitimsel zorluklarla bağlantılıdır. Ancak burada belirtilmesi gereken nokta; halk iki dilliliğinin kendisinin sorunlu olması değildir. Sorun yaratan; bu iki dilli çocukların eğitimlerinin doğru organize edilmemesinden kaynaklanan eğitimsel sorunlardır (Skuttnabb-Kangas, 1981).

Göçmenlerin çocukları genellikle isteksiz iki dilliliğe maruz kalırlar. Bu durum resmi bir şekilde okula başladıklarında yeni ikinci dilleriyle karşılaştıklarında ortaya çıkar. Bu durumun olumlu ya da olumsuz sonuçlanması okulda karşılaştıkları uygulamalara ve aile çevresinden aldıkları etkilere bağlıdır. Bu yüzden iki dillilik kişinin hayatında sancılı veya hayal kırıklıklarıyla bezenmiş bir süreç olarak yaşandığında, bunun temelinde yatan nedenler kişinin kendisinde değil, uygunsuz sosyal koşullarda aranmalıdır (Neumann, 2007).

3.2. Avrupa’da Göçmenlere Uygulanan Eğitim/Dil Politikaları

Göçmen geçmişe sahip öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarını desteklemek ve hızlandırmak amacıyla, özellikle ikinci dil olarak okul dilini öğrenen öğrenciler için, çoğu Avrupa ülkesi, içinde buldukları durumun en iyi şekilde yönetilmesi için özel hazırlık yapmaktadırlar. İkinci dil olarak okulda kullanılan dili öğrenen göçmen çocuklar için yaygın uygulama, ek dil desteğiyle, öğrencileri sınıfla doğrudan bütünleştirmektir. İncelenen ülkelerin birçoğunda, doğrudan sınıfla bütünleştirme modelinin yanı sıra, belirli bir süre göçmen çocuklar için ayrı gruplar veya sınıflar sağlayan ikinci bir model de bulunmaktadır. Sadece Almanya ve Romanya’da, ikinci model tam-zamanlı zorunlu eğitimin tüm dönemleri boyunca kullanılan modeldir. İlköğretim ve orta öğretimde yaygın olmasına rağmen, eğitim diline ek yardımla doğrudan entegrasyon ilköğretimde biraz daha sık görülmektedir. Belçika ve Lüksemburg’da, ortaöğretim birinci kademedeki ayrı sınıf modeli uygulanmaktadır. Her iki modelin ilköğretim düzeyinde kullanıldığı İrlanda’da, ortaöğretim birinci kademedeki ayrı sınıflar modeli tercih edilmektedir. İspanya, Hollanda ve Birleşik Krallık’ta, bölgesel veya yerel okul yetkilileri, buldukları bölgenin ihtiyaçlarını ve koşullarını karşılamak için en iyi yollara karar vermek için özerkliklerini kullanma hakkına sahiptirler. Bu sebepten dolayı, doğrudan entegrasyon modelinin Birleşik Krallık’ta yaygın olmasına rağmen, ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenen göçmen çocuklar için tek destek modeli olduğu söylenemez.

Dil desteği ile doğrudan entegrasyon modeli; göçmen çocukların örgün eğitimde kendi yaş gruplarının (ya da koşullara bağlı olarak bir alt sınıfın) olduğu normal

sınıflara katılmalarını gösterir. Tüm öğrenciler için belirlenen müfredatı takip ederler ancak normal okul saatleri boyunca her göçmen öğrenci için bireysel olarak dil desteği sağlanır.

Ayrı gruplar/sınıflar modeli; ikinci dil olarak eğitim dilini öğrenen göçmen öğrenciler, normal sınıflara nihai entegrasyonları için kendi ihtiyaçlarına göre özel eğitim alabilirler diye bir süreliğine (birkaç haftadan bir veya iki okul yılı arasında değişen) akranlarından ayrı olarak gruplandırılırlar. Ancak, hazır sayıldıkları en kısa sürede uygun sınıflarda bazı derslere girmeye başlayabilirler (European Commission, 2012).

Avrupa eğitim sistemleri bu iki ana model için, göçmen çocukları üç kategoriye ayırmakta ve bu kategoriler için son derece geniş kapsamlı tedbirler sunmaktadır:

- Ana dili eğitim dili olmayan göçmen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını telafi etmek amacıyla yapılan destek tedbirleri: Genel olarak, normal okul saatleri boyunca öğrencilerin doğrudan hedef dile maruz kaldıkları ve bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde (özel dil desteği) yoğun ders aldığı “dilsel daldırma” üzerine kurulu derslere karşılık gelir. “İki dilli” dersler kısmen öğretim dili ve kısmen de öğrencilerin ana dilinde yapılır.
- Göçmen öğrencilerin öğrenim durumlarında müfredatın belli alanlarındaki öğrenme ihtiyaçlarını ele almayı amaçlayan destek tedbirleri. Bu koşullar altında ana öğretim programının içeriği ve öğretim yöntemleri özel olarak değiştirilebilir. Müfredat desteği organize edilebilir ve göçmen öğrenciler bazen diğer öğrenciler gibi değerlendirilmez.
- Sınıflar, daha elverişli bir öğrenci / öğretmen oranı için azaltılabilir.

Her iki modelle dil desteği sağlayan ülkeler, çalışmaya ev sahibi ülkenin dilini öğreterek başlarlar. Bu açıdan, göçmen nüfusun konuştuğu dillerin ev sahibi ülkedeki bir veya daha fazla öğretim diliyle aynı olmayan ülkelere geldiği vurgulanmaktadır. Bu durum Avrupa’da göçmen öğrenci tanımının dil üzerinden yapıldığını ortaya koymaktadır.

Avrupa’da göçmen öğrencilere dil öğretimi sadece zorunlu eğitim çağında değil aynı zamanda okul öncesi eğitimde de verilmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların entegrasyonu, ilgili makamların yakın tarihte dikkate aldıkları bir konudur. Bazı devletler, çok küçük çocukları zorunlu eğitime başlamadan önce eğitim dili ile tanıştırmaya yönelik programlar başlatmışlardır. Almanya’da bu programlar, ülkede doğan ya da gerçekten çok küçük yaşta ülkeye gelen çocuklara yöneliktir. Belçika, Litvanya, Lüksemburg ve Norveç’te bu tür çocukların ilkokula geçişlerini hazırlamak için (özellikle dil açısından) alışma sınıfları oluşturulmaktadır. Çek Cumhuriyeti, Finlandiya ve İsveç (bazı belediyelerde) göçmen çocuklar için okul öncesi eğitim seviyesinde özel gruplar düzenlenerek çocukları zorunlu eğitime geçmeye hazırlamaktadırlar. Birleşik Krallık’ta (İngiltere ve İskoçya) okul öncesi eğitim personeline İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği çocukların ihtiyaçlarına yönelik özel dikkat göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Avrupa’da göçmen kökenli öğrencilerin okullaşması ve özellikle de ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi hususunda yapılan çalışmalara ülke bazında bakmak faydalı olacaktır.

3.2.1. Almanya

Almanya, Avrupa’daki en çok dış göç alan ülkelerden biridir. 1960’lı yılların başından bu yana ciddi bir göç akımına maruz kalmaktadır. 2012’de Almanya’nın nüfusunun % 8’i yabancı vatandaştan oluşmakta ve toplam nüfusun % 20’si göçmen kökenlilerden oluşmaktadır. Mikro sayım verilerine göre, göçmen çocuklar 2014 yılında Almanya’daki toplam çocuk nüfusunun %33’ünü oluşturmaktadır. Göçmenlerin çoğunluğu, Türk, Polonya, İtalyan ve Romen kökenlilerden oluşmaktadır.

Almanya göçmen çocuklar için özel tedbirleri içeren çeşitli stratejik planlar (eğitim politikası ve entegrasyon politikası) geliştirmiştir. Bu stratejik planlar şunları içerir;

- Çocuklar için destek: Göç statüsüne veya kalış süresine bakılmaksızın göçmen çocukların okula ulaşımı garanti altına alınır. En başından beri entegrasyon modeli olarak daldırma modelini uygulayan Almanya,

“Willkommensklassen” olarak adlandırılan ve Türkçeye “hoş geldin sınıfları” olarak tercüme edilen, ilk ve ortaöğretim düzeyinde kurulan sınıflarda yoğun dil desteği sağlamaktadır. İlerleyen zamanlarda göçmen öğrencinin normal sınıflarda takibini yapmakta ve bu takip sonucunda yeni entegrasyon politikaları geliştirmektedir.

- Okullar ve öğretmen eğitimi için destek: Okulların ilave personel ve ders ihtiyacının karşılanması için finansal destekleme verilmektedir. Ayrıca dil öğretiminin profesyonelleşmesi, kültürlerarası konulara önem verilmesi ve pedagojik malzemelerin hedef kitleye göre oluşturulması ve dağıtılmasına özen göstermektedir.

Okul temelli eğitim destekleri genellikle bir çocuğun okula kayıt edildiğinde başlamaktadır. Göçmen çocukların Almanca dil becerilerinin okula devam etmeleri için yeterli olmadığı durumlarda, eyalet eğitim bakanlıkları okul öncesi dil eğitimi kurslarını başlatmıştır. Bu destek kurslarına çocuklar beş yaşındayken alınmaktadır. Kursa başlayan çocuklar sözel dil testine tabii tutulmakta ve testten başarılı olan çocuklar yerel anaokullarına, yeterli görülmeyen çocuklar ise bir yıl boyunca destek dil kurslarına devam etmek zorundadırlar. Dil kursu, nitelikli bir öğretmen tarafından haftada ortalama altı saat olarak verilmektedir. Göçmen çocukların %50’si bu dil desteğine ihtiyaç duymaktadır (Eurydice, National Description, 2003-04).

Göçmen öğrenci sayısı sınıfın beşte birini aşarsa Alman okul müfredatına göre bu öğrenciler için dil desteği amacıyla özel sınıflar açılabilir. Bu özel sınıflarda, öğrenciler yaş gruplarına göre sınıflandırılırlar ve bu sınıfların Almanca dili öğretmenleri için gerekli tüm kaynaklar sağlanır. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi için hazırlanan materyaller, diğer öğretim materyallerinde olduğu gibi yerel yönetimler tarafından sağlanır. Okullarda üç çeşit özel kurs vardır; temel kurslar, ileri seviye kurslar ve destek kursları. İleri düzey kursun sonunda çocuklar tüm alanlarda derslere katılabilir durumda olmalıdır. Bu derslerde kullanılan materyallerdeki konular örgün öğretim materyalleriyle bağlantılıdır ve öğrencinin normal sınıflara geçtiğinde öğrenciye fayda sağlamalıdır.

Öğretmen yetiştirme programları genel olarak kültürlerarası boyutu içermemektedir, ancak istisnalar vardır; yabancı diller, coğrafya ve sosyal bilimler için eğitim

programları. Öğretmenlerin çok kültürlü geçmişi olan öğrencileri tanımaya başladığı hizmet içi öğretmen eğitimi, kültürlerarası boyutu içerir. "Yabancı dil olarak Almanca" öğretmen yeterlik programı, programın göçmen çocukların entegrasyonunu kolaylaştırmaya yönelik olduğu için kültürlerarası boyuta özel önem vermektedir (European Parliament, 2017).

Almanyada göçmen öğrenciler için dikkat çeken bir başka çalışma ise "Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek" (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig) model programıdır. Program, eğitimin her seviyesinde dil desteği için yenilikçi fikirler geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır. Programın odak noktaları şunlardır:

1. Bireysel dil değerlendirmelerine dayalı dil desteği;
2. Tüm okul sistemi boyunca sürekli dil desteği;
3. Okuldan işgücü piyasasına geçişte dil desteği.

Program yapısı, farklı okul seviyeleri ve türleri, eğitim yönetimi, ebeveynler ve yerel ajanslar gibi diğer paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirmek için tasarlanmıştır (OECD,2010).

3.2.2. Avusturya

2015 yılında, Avusturya nüfusunun % 17'si göçmen kökenlilerden oluşmaktadır. Aynı yıl göçmen çocukların oranı toplam çocuk nüfusunun %15'ini temsil etmektedir. Bu orana ikinci kuşak dâhil edildiğinde oran %34,5'e yükselmektedir.

Avusturya, göçmen çocukların eğitimini desteklemek için çeşitli politikalar geliştirmektedir. Avusturya'da göçmen çocuklar için eğitim politikalarının uygulandığı dört ana alan var; dil öğrenimi, eşit fırsatlar, öğretim desteği ve ebeveyn katılımı.

Eğitim hizmetlerine erişim konusunda, yerli ve göçmen çocuklar için yasal taban aynıdır. Ancak yeni gelen bir göçmen çocuğun eğitim dilinde yeterli bilgiye sahip olmaması (Almanca) normal program dışındaki dil destek sınıflarına katılmasını

gerektirmektedir. Herhangi bir sebeple göçmen bir çocuk altı yaşındayken okula hazır değilse, aynı okuldaki yerli çocuklar gibi okul öncesi bir okula hazırlık imkânı okul otoritesi ile anlaşarak sunulmaktadır. Bu durumda, okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve ikinci dil edinimi üzerine odaklanarak anaokulu ve ilkokul arasındaki geçiş evresinde dil desteği sağlanmaktadır.

Dil desteği ve USB-DAZ uygulaması, Viyana Üniversitesi'nde bulunan Sprachstandsdiagnostikzentrum (Dil seviyesi belirleme merkezi), (BMBF) (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (federal eğitim ve kadın bakanlığı) adına, Almancayı ikinci bir dil olarak öğrenen çocukların dil becerilerini gözlemleme ve öğretmenleri dil desteğini profesyonelleştirme yönünde teşvik eden bir uygulama geliştirdi. Bu gözlem aracı, USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache) (Dil Seviyesi Gözlem Destekli Eğitim - İkinci Dil olarak Almanca) 2014 yılında basıldı. 6-12 yaşları arasındaki çocuklar için güvenilirdir. Bilimsel bir temeli vardır ve uzmanlar tarafından tasarlanmış ve pilot denenmiştir. Bu uygulama ile verilen eğitimler gözlemlenerek bir sonraki çalışmalar için ön bilgi toplanmaktadır.

Öğretmenler çocukların dil öğrenme süreçlerini gözlemlemek ve öğretim materyallerini ve yöntemlerini dil ihtiyaçlarına göre uyarlamak için USB-DaZ'ı düzenli olarak kullanabilmektedirler. Araç, ilköğretim ve ortaöğretim ikinci kademe düzeyinde harici ve düzenli statüye sahip çocuklar için dil destek derslerinde çok yararlı olmaktadır.

2013'de kurulan BIMM (Bundeszentrum Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit) (Kültürlerarasılık, Göç ve Çok Dillilik Federal Merkezi), üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmen eğitimi için bir destek sistemi sağlamaktadır. BMBF'nin denetlediği başlıca durum, içerik tabanlı eğitim ve stratejik gelişimin yanı sıra göçmen eğitimi ile ilgili yeni öğretmen eğitimi müfredatının uygulanmasının izlenmesinde rol oynamakta, öğretmen eğitiminde kültürlerarası bir açılım hedefleyen girişimleri başlatmakta ve genel kullanım için en iyi örnekleri toplamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, farklı seviyelerdeki yapısal zorluklar ve kaliteli eğitim için iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasıyla ilgili stratejik sorularla

ilgilenir. BIMM, bu amaçla, Avusturya'nın dört bir yanından farklı öğretmen yetiştirme okullarının üyelerinden oluşan bir ekipte insan kaynakları, yetkinlikler ve bilgi birikimini bir araya getirmektedir (European Parliament, 2017).

Avusturya'da (Viyana'da), “Anne Almanca öğren” (Mum Learns German) programı, annelerin, çocuklarının dil öğrenimine dâhil edilmesi için tasarlanmıştır. Anneler anaokulunda ya da çocuklarının devam ettiği diğer okullarda Almanca kursları alırlar. Bu uygulamanın Öğrenci performansına etkisi konusunda herhangi bir veri bulunmamakla birlikte, program hakkındaki değerlendirmeler, programın okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında yüksek oranda kabul gördüğünü göstermektedir. Program okul ortamı ve okul-ebeveyn iletişimi üzerinde de olumlu bir etki yaratmıştır.

“Konuşma sporları” (Talk sports) programı 6-10 yaş arası çocukların Almanca yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu program ile öğrencilere tatil kamplarında spor yaparken Almanca öğrenme imkânı verilmektedir.

Avusturya'da (Yukarı Avusturya; Salzburg'da), “Ebeveyn Sırt Çantası Projesi” (Backpack Parents Project), anneleri ana dillerinde uzman olarak güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının nasıl eğitildiğini öğrenmek ve ana dillerinde kendi çocuklarını eğitecek materyaller almak için okula davet edilir. Projenin değerlendirilmesi ile ilgili nicel bir değerlendirme olmasa da, öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar ile yapılan görüşmelerin içeriği, ebeveynlerin projeden memnun olduğunu ve çocukların öğrendiklerini hissettiklerini göstermiştir (OECD,2010).

3.2.3. Estonya

Estonya bir göçmen ülkesi olarak kabul edilmemesine rağmen nüfusunun% 15'i göçmen kökenlidir. Göçmen çocuklar toplam çocuk sayısının % 2'sini temsil etmektedir ve göçmenlerin çoğunluğu Rusya, Beyaz Rusya, Ukrayna, Letonya ve Finlandiya gibi komşu ülkelerden gelmektedir.

Estonya’da göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını desteklemek için tasarlanmış birkaç program bulunmaktadır. Bunlar, göçmen öğrencilere Estonca öğretmek ve bireyselleştirilmiş müfredatları takip etmek için ilave destek sağlayan programlardır. Örneğin, 6.000 öğrenci ve 1.000 öğretmeni kapsayan, ilköğretim öncesi ve ilköğretim süresince Rusça konuşan öğrencilere ek Estonca eğitimi veren Dil Daldırma programı (Keelekümbus).

Ulusal azınlıklara Estonca’yı öğretmek amacıyla 2000 yılında özel bir müfredata sahip olan “Dil Daldırma Merkezi” (Keelekümbusprogramm) kuruldu. Bu merkez ulusal azınlıklar için okul ve anaokullarında öğrencilere dil daldırma programı uygulamaktadır. 2004 yılından itibaren Estonya’ya gelen göçmen sayısı artmakta ve Dil Daldırma Merkezi bu hedef kitle ile çalışacak olan okul personellerinin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. İkinci dil olarak Estonca öğretiminde temel hedef, ortaokul bitiminde B1 ve B2 düzeyini yakalamaktır.

Estonya, ikinci dil olarak Estonca öğretiminde, öğretmen yeterlikleri konusunda çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda ders verebilmesi için gereken temel bilgi ve yeteneklere sahip olması amacıyla 2016’da Tartu ve Tallinn üniversitelerinin sunduğu bir öneride, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde çok kültürlülük alanında bilgilendirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

2015 yılında Tartu Üniversitesi tarafından yürütülen dil daldırma programı çalışması, farklı hedef grupların (yeni gelen göçmenler de dâhil olmak üzere) dil ihtiyaçlarını karşılamak için Estonca öğretim programını ikinci bir dil olarak çeşitlendirmenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, bu çalışmada, devlet dilinin ikinci dil olarak etkin bir şekilde öğrenilmesi ve ilgili sorunların derinlemesine anlaşılması amacıyla, masa araştırması, anketler ve odak grup görüşmeleri yaptırmaktadır.

3. 6. 9. ve 12. sınıfların sonunda yapılan ulusal sınavlar ve standartlaştırılmış testler bulunmaktadır. Bu uygulamanın amacı, ulusal müfredatta belirtilen yetkinliklere ne

dereceye kadar ulaşıldığını belirlemek ve öğrencinin akademik başarısı hakkında geribildirim almaktır (OECD, Estonia, 2016).

Yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu için önerilen uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar, dil daldırma programıyla ilgili araştırma verilerine ve Estonya okullarına yeni gelen göçmen öğrencilerle başarılı okul uygulamalarına dayanmaktadır. En iyi uygulamaların metodolojik önerileri ve örnekleri “Foundation Innove” isimli internet sayfasında bulunmakta ve bu uygulamalar, iletişimsel bir dil öğretim yaklaşımını, göreve dayalı öğretim ve toplam fiziksel yanıtı dil öğretim yöntemini içermektedir. Çeşitli yöntemlerle örnek ders ve etkinliklerin videoları gösterilmektedir. Öğrenme materyalleri ve çok özel talimatlar teorik bir bağlamla sağlanmaktadır. Örneğin, ana dili Estonya olmayan bir öğrenci bir sınıfa katıldığında, hangi adımların atılması gerektiğini açıklamakta, okul çalışanlarına açık olan özel materyal bulundurmaktadır. Öğrenme sürecinde hangi materyallerin (kitaplar, hikâyeler) kullanılabileceği, ne tür bir değerlendirme yapılabileceği ve bunun okul hayatındaki etkileri genel olarak ortaya konulmaktadır (OECD, 2010).

3.2.4. Fransa

Fransa’da 2008 yılında göçmen nüfusun toplam nüfusa oranı % 19 olduğu tahmin edilmektedir. Göçmen çocuklar, toplam çocuk sayısının yaklaşık % 18’ini temsil etmektedir. Üniter bir devlet olmasına rağmen Fransa, göçmen çocuk eğitimi politikasını uygulamak söz konusu olduğunda, yerel eğitim birimlerine (Rectorats olarak bilinir) çok fazla özerklik vermektedir.

Fransa’da yerel eğitim birimlerinde (Rectorats), yeni gelen öğrencilerin okula erişiminden sorumlu bir bölüm vardır. Bu bölümlere CASNAV (göçmen çocuklar için danışma ve eğitim merkezi) adı verilmektedir. Bu bölümün amacı çocukların eğitimini yerel düzeyde koordine etmek, öğretmen yetiştirme çalışmalarını yapmak, eğitim müfredatını hazırlamak, farklı kurumlarla eşgüdümlü çalışmak, göçmen çocukların gelişimi üzerine veri toplamaktır.

Fransa'da göçmen çocuklar için destek dersleri verilen sınıflar kırk yıldır mevcuttur. 2012'den beri bu sınıflara UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler) adı verilmektedir. Bu sınıflarda göçmen çocuklar ikinci dil olarak haftada dokuz ila on iki saat Fransızca almaktadırlar. Derslerin sayısı ilk dil yeteneklerine ve okul yıllarına göre değişmektedir. Eğitim görmemiş olan çocuklar teorik olarak haftada 15 saat ders alabilmektedirler.

Fransa'nın göçmen eğitimi politikası, 2012 yılından bu yana göçmen öğrencilerin okutulması "dâhil etme" fikrine dayanmaktadır; yani göçmen öğrenciler diğer öğrencilerle sıradan sınıflara girmekle birlikte, günün ve haftanın belirli saatlerinde UPE2A'ya da katılabilmektedirler.

Bu politikalar yalnızca gerektiğinde uygulanır, tüm okullarda otomatik olarak uygulanmaz. Kriterler, her okulda ikinci bir dil olarak Fransızcaya ihtiyaç duyan çocuk sayısına bağlıdır. Göçmen çocukların sayısı arttıkça, yeni bir UPE2A açma ihtiyacı da artar (European Parliament, 2017).

3.2.5. Hollanda

Hollanda, uzunca bir uluslararası göç geçmişine sahiptir. Birinci ve ikinci nesil göçmenler Hollanda nüfusunun % 20'sini, göçmen çocuklar ise toplam çocuk nüfusunun yaklaşık % 24'ünü oluşturmaktadır. Göçmen gruplar, başta Avrupalı ve Afrikalı olmak üzere geniş bir çeşitliliğe sahiptir.

Göçmen çocukları hedef alan genel eğitim politikasını koordine eden bir kurum bulunmamakla birlikte, yeni gelen göçmenler için mülteci çocuklar da dâhil olmak üzere eğitim desteğini düzenleyen LOWAN (Ondersteuning Onderwijs Nieuwkomers)(yeni gelenlere destek eğitimi) isimli bir politika bulunmaktadır.

Göçmen çocuklar için yetmişli yılların başından bugüne kadar, Hollandaca dil öğrenimine ağırlık verilmiştir. Bu programlar büyük ölçüde bir dil açığı perspektifine bağlıdır. Çoğunlukla göçmen çocuklar arasında Hollandaca dil yeterliğini iyileştirmek için yarı zamanlı ve tam zamanlı sınıflardan oluşmaktadır (Schakelklas olarak adlandırılır) (European Parliament, 2017).

Öğrenciler arasındaki başarı boşluklarını azaltmayı amaçlayan politika şu anda erken çocukluk eğitimi ve bakımı üzerinde durmaktadır. Hollanda'da tüm çocuklar dört yaşından itibaren anaokuluna gitmektedir, dezavantajlı aileler ve çocukları için bir buçuk iki ile dört yaş arasında çocuk yuvası ve / veya merkezine dayalı pek çok program bulunmaktadır. Bu programları oluşturan fikir, “dil başarısızlık boşluklarıyla uğraşmak yerine önceden önlem alınmasının daha iyi olması” yaklaşımıdır. Bu politikalarından belediyeler sorumludur.

Hollanda'daki en iyi uygulamanın bir örneği, okul terk durumunu azaltmaya yönelik politikadır. Bu politika doğrudan göçmen odaklı olmamasına rağmen, en erken okuldan ayrılanların büyük çoğunluğu göçmen kökenlilerden olduğu için, okul terkinin azaltılması göçmenlerin okullaşmaları üzerinde belirgin bir olumlu etki yapmıştır. 2000 yılında Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen Lizbon Gündemi'ne paralel olarak, Hollanda hükümeti okul öncesi eğitimden ayrılanların sayısını azaltmak için iddialı ama merkezi olmayan bir plan uygulamakta. Hükümet yılda 330 ila 110 milyon avro arasında yatırım yapmaktadır.

Hollanda'da Samenspel projesi, hem ev sahibi ülkenin hem de göçmen çocukların ana dillerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Projenin hedef kitlesi, sosyal hayattan izole edilmiş üç yaş civarındaki çocuklar ve anneleridir. Biri yerli diğeri göçmen olmak üzere iki eğitimci eğlenceli bir yaklaşımla dil öğrenimini desteklerler. Anneler evde pratik yapmak için öğrenme materyalleri alırlar. Öğrenciler kendi ana dillerini müfredatın bir parçası olarak 2. yabancı dil olarak seçebilirler (OECD,2010).

3.2.6. İngiltere

İngiltere'nin uzunca bir uluslararası göç tarihi vardır. 2015 yılında İngiltere'deki yabancı nüfus toplam nüfusun % 13'ünü oluşturmakta ve İngiltere dışında doğup İngiltere'de yaşayan çocukların oranı ise % 8'dir.

Göçmen çocukların eğitimi, yerel yönetimlerin sorumluluğunda kalırken, müfredatın uygulanması, değerlendirilmesi ve ana kuralların oluşturulmasından merkezi hükümet sorumludur.

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Standartlar ve Test Ajansı bulunmaktadır. Bu ajansın amacı öğrencilerin gelişimlerini İngiltere'deki KS2(ulusal müfredat)'nin sonuna kadar izlemek ve ölçmek için etkin ve geçerli bir test, değerlendirme ve denetleme sistemi oluşturmaktır. Genel olarak eğitim sistemindeki göçmen öğrencileri ilgilendiren uygulamalardan bu ajans sorumludur. Standartlar ve Test Ajansı’nın genel çalışmaları şu şekildedir:

- Nitelikler ve sınav yönetmeliğinin gereksinimlerini karşılamak için yüksek kalitede ulusal müfredat testleri geliştirmek.
- Sınavların yerine getirilebilmesi için okulları desteklemek ve daha sonra bu sınav değerlendirmelerini yönetmek.
- Öğretmen değerlendirme ölçütlerini ve önerileri yönetmek.
- Stajyer öğretmenlerin mesleki becerilerine yönelik testler geliştirmek.

İngiltere'de devlet tarafından yönetilen okulların %93'ünde öğrenci değerlendirme sistemi, 1988'de yapılan ve 2014'te önemli bir gözden geçirme yapılan Milli Eğitim Müfredatı'dır. Bu müfredat üç temel konuyu (İngilizce, Matematik, Fen) ve yedi temel dersi kapsar. Bu, göçmen çocukların başarılarının göreceli olarak analiz edilmesine izin vermeyen tüm öğrenciler için genel bir sistemdir. Değerlendirme tablosu aracılığıyla başarı ölçütleri ortaya konmakta ve bu durum ülke düzeyinde standartlaştırılmıştır. Bu değerlendirme tabloları şu anda İngiltere'deki yerel makamlarda bulunmaktadır (European Parliament, 2017).

İngiltere ana dili İngilizce olmayan öğrencileri ayrı dil sınıflarında tutmak yerine öğrencileri, yaşlarına uygun sınıflara mümkün olan en kısa sürede yerleştirmeye odaklanmaktadır. Tüm öğretmenlerin, normal sınıflardaki göçmen öğrencilere, özel müfredat etkinlikleri aracılığıyla ek dil olarak İngilizce (EAL) (English as an Additional Language) gelişim fırsatları sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, EAL uzman öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine İngilizce dil öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturacakları konusunda tavsiye ve rehberlik sağlar (OECD, 2010).

3.2.7. İsveç

İsveç, ekonomik göçmen ve mülteci alma konusunda uzun geçmişe sahip bir ülkedir. 2010 yılında İsveç nüfusunun % 15'i göçmen kökenlidir. Göçmen kökenli çocuk ise toplam sayıdaki çocuğun % 34,3'ünü temsil etmektedir ve bu çocukların çoğunluğu ikinci ve üçüncü nesil göçmenlerden oluşmaktadır. Göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu konusunda yapılan çalışmalar genel olarak dil öğretimi ve öğretmen eğitimini kapsamaktadır. Göçmen çocukların eğitimi ile ilgili kararları merkezi hükümet almaktadır.

Göçmen çocukların İsveç okul sistemine entegrasyonu için yapılan çalışmalar genel olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin göçmen öğrenciler için eğitilmelerine, öğrenciler için bireysel ihtiyaç analizleri yapmak ve bu analizler doğrultusunda kaynak ve materyal geliştirmeye dayanmaktadır. Ayrıca İsveç dilinin öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ve hedef kitleye yönelik materyal geliştirmeye önem verilmekte ve dil öğretimi için daha fazla zaman ve finansal kaynak ayrılmaktadır.

İsveç eğitim politikası sistematik olmayan bir yol izlemekte ve ara sıra yapılan çalışmalar ve öğrenci izlemeleri ile yeni modeller denemektedir. Yeni gelen öğrencilerin (İsveç'te dört yıl ya da daha kısa süredir olan öğrenciler) sınıflandırılması üç adımda gerçekleştirilir (bu zorunludur) ve hedeflerden biri öğrencileri doğru sınıfa yerleştirmektir. Sınıflandırmadan sonra, öğrencilerin dil gelişimi devam eden eğitimin bir parçası olarak izlenebilir olmalıdır ve izlenmelidir. Bu tür çalışmalardan bazıları şunlardır;

- 2008 yılında Ulusal Ajans tarafından hazırlanan rapor “ikinci dil olarak İsveççe”.
- 2010 yılında “Okulların ikinci dil olarak İsveççeyi nasıl düzenlediğini, uygulayıp değerlendirdiklerinin inceleme raporu”.
- 2014 yılında “Yeni gelen öğrencilerin eğitiminin gözden geçirilmesi raporu” (Eurydice, 2017).

İzleme ve değerlendirme çalışmalarının amacı, göçmen çocuklara İsveç dilini öğretme ve yüksek kalitede bir eğitim sunma kapasitesini güçlendirmektir.

Yasal düzenlemeler, yeni gelen öğrencilerin iki ay içinde bilgi düzeyleri açısından test edilmesi gerektiğini şart koşar. Sonra, başöğretmenler her öğrenciyi uygun bir sınıf ve öğretmen grubuna yerleştirir. Öğretmen grupları İsveççe öğrenmeye odaklanır; En fazla 10 öğrenciyeye belirli becerilere sahip bir öğretmen yönlendirilir. Uygulama sonucu elde edilen veriler, Milli Eğitim Ajansı'nın talebi üzerine okullar tarafından toplanır ve Ajans tarafından yılda bir kez birleştirilir. Bu veriler, öğretmenlerin testlerinin ve ulusal testlerin sonuçlarını içermektedir: İkinci dil olarak İsveççe üzerine yapılan ulusal sınavlar, üçüncü sınıf (9 yaş), altıncı sınıf (12 yaş) ve dokuzuncu sınıf (15 yaş) seviyelerinde yapılmaktadır.

İsveç, göçmen çocuklar için “İkinci Dil Olarak İsveççe” ve yetişkin göçmenler için “Göçmenler için İsveççe” dil öğretim müfredatını geliştirdi. Erken çocukluk eğitimi ve bakım kurumları için hazırlanan müfredat, çok dilli çocukların hem İsveççede hem de ana dillerinde çok yönlü dil gelişimi konusunda desteklenmesi gerektiğini vurguluyor.

Erken çocukluk eğitimi ve bakım kurumlarındaki göçmen çocuklar ana dil desteğine hak kazanmışlardır. Zorunlu eğitim ve lise öğreniminde bulunan göçmen öğrenciler ise bazı şartlar oluştuğu takdirde, doğrudan müfredatın bir dersi olarak ana dili eğitimine hak kazanırlar (örneğin, okulda o dilde eğitim almak isteyen 5'ten fazla öğrenci ve dersi verecek öğretmen bulunabilirse). Ders programı, menşei ülkenin edebiyatını, tarihini ve kültürünü kapsar. Bu konulardaki başarı dereceleri, diğer derslerdekilere eşdeğer kabul edilir.

İsveç, ana dil desteği hizmeti verirken lojistik ve maliyetle ilgili zorlukları azaltmak için web tabanlı bir öğretim programı olan Modersmal'ı (modersmal.skolverket.se) geliştirdi. Bu İnternet sitesi farklı ana dili odalarına ev sahipliği yapmakta ve farklı dillerde iletişim kurmak için araçlar sunmaktadır. Bu odalar, hem erken çocukluk eğitimi hem de okul düzeyinde ana dili öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (OECD, 2010).

3.2.8. Norveç

Norveç, Norveççe dil yeterliğinde zorluklar yaşayan azınlık öğrencileri için “Dil Azınlıkları için Temel Norveççe” müfredatını geliştirmiştir. Bu müfredat geçici, seviye tabanlı ve yaş-bağımsızdır. Norveç ayrıca “Dil Azınlıkları için Ana dili” müfredatını da geliştirmiştir. Öğrencilerin ana dillerindeki yeterliklerini destekleyerek öğrencilerin Norveççe yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan seviye tabanlı bir müfredattır.

Çocukların hem ana dillerindeki hem de Norveççedeki dil gelişimleri, 4 yaşında sağlık kliniklerinde değerlendirilmektedir. Değerlendirmenin temelinde, çocukların dil gelişimini belirlemek ve eğitim-öğretimin çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanması yatmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerdeki dil gelişimi, disleksi veya bilişsel gelişim gibi bozulmaları göz önüne alarak öğrenciyi değerlendirmelerine yardımcı olmak için Ulusal Çok Kültürlü Eğitim Merkezi (NAFO) tarafından tanısal testler geliştirilmiştir. Bu tür testler bilişsel gelişim ve Norveççe dil becerileri ile ilgili sorunları ayırt etmek için farklı dillerde geliştirilmektedir.

Norveç, çok yönlü dil gelişimini teşvik etmek için “Aile Öğrenme Modelleri” ve “Kütüphanesi Açık Anaokulu” isimli, ebeveynlerin gün boyunca istedikleri zaman çocuklarıyla birlikte öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayan uygulamalar geliştirmektedir. Bu uygulamalar ile aileleri ve öğrenci çevresini dil öğrenme etkinliklerine katarak öğrencinin gelişimini artırmayı hedeflemiştir.

“Okuma Arkadaşları” isimli uygulama hem ana dili hem de Norveççeyi geliştirmeyi, okullarda çok kültürlü bakış açısını güçlendirmeyi, okullar ve ev arasında iyi bir işbirliği geliştirmeyi ve göçmen aileler arasında yerel kütüphanenin kullanımını artırmayı amaçlamaktadır. Bu uygulama ile çocuklar 10 yaşında kendilerini ana dillerinde hikâye anlatmaya hazırlarlar. Okulda ve evlerinde pratik yaptıktan sonra, aynı ana dili paylaşan diğer anaokulu çocuklarının hikâyelerini okumak için iki okul ziyaret ederler. Bunlara ek olarak Norveç, İsveç ile işbirliği yaparak Modersmal

(modersmal.skolverket.se) internet tabanlı uygulamanın Norveççe bir sürümünü geliştirdi (OECD, 2010).

Göçmen öğrencilere ev sahibi ülkenin dilinin öğretilmesi konusunda Avrupa’da benzer ve farklı uygulamalar karşımıza çıkmıştır. Bu durum ülkenin içinde barındırdığı göçmen nüfusun etnik yapısı, ülkeye geliş sebepleri ve ilgili ülkelerin dil politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple ilgili alanda çalışacak öğretmen yeterlikleri, öğrencinin tanımlanması, dil öğretim müfredatının belirlenmesi ve dil öğretim yöntem ve uygulamalarının nasıl olacağı sorusu önem arz etmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE DİL ÖĞRETİMİ

4.1. Öğretmen Özellikleri

Toplum olarak güç ve değer kazanabilme, sağlıklı bir toplumsal örgütlenme gerçekleştirebilme, bilginin belirli amaçlar çerçevesinde etkin olarak öğretilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu durum, eğitim ve öğretmen kavramlarını toplumlar için hayati bir hale getirmektedir. Eğitim, mevcut değerleri yeni kuşaklara aktararak sosyalleşmeyi sağlamak, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde bireye yardım ederek kişilik kazanmasını sağlamak, hayatını sürdürebilmek ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak üzere, bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile iş görme alışkanlığı kazandırarak meslek sahibi olmalarını sağlamak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir. Eğitim sistemlerinin bu temel işlevleri etkin olarak yerine getirebilmesi, sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktılar iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini geliştirmekten geçmektedir (MEB, 2017). Öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyoekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Göçmen çocuklar için kaliteli bir eğitimin sağlanması, yetenekli öğretmenlerin işe alınmasına ve elde tutulmasına bağlıdır. Öğrenim kalitesi öğrencinin sosyoekonomik,

demografik durumu ve geçmiş yaşantısı nasıl olursa olsun, öğrenci kazanımlarında en büyük etkiye sahiptir (OECD 2005, Field vd., 2007).

Farklı kültür ve dil topluluğundan gelen öğrenciler ile çalışabilecek öğretmen ihtiyacı sadece Türkiye’de değil neredeyse gelişmiş devletlerin tamamında karşılaşılan bir sorundur. Birçok ülkede göçmen öğrenci ile çalışacak ona ev sahibi ülkenin eğitim dilini öğretecek öğretmenler için bir özel alan tanımlaması yoktur. Bu durum karşısında yapılan bazı çalışmalarda bu alanda eğitim verecek öğretmenler için yetkinlik tanımlamaları yapılmıştır. Göçmen öğrenciler ile çalışacak öğretmenler için Avrupa Konseyi üç yetkinlik alanı belirlemiştir.

Bilgi ve Anlayış;

Öğretmenler sosyokültürel çeşitliliğin siyasal, yasal ve yapısal durumu hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalı. Uluslararası çevreler hakkında bilgi sahibi olmalı ve sosyokültürel çeşitliliğin eğitimi ile ilgili temel ilkeleri anlamalı. Farklı etnik köken, cinsiyet, özel ihtiyaçlar gibi farklılıkların çeşitli boyutları hakkında bilgi sahibi olmalı ve okul ortamındaki etkilerini anlamalı. Çeşitliliğe cevap vermek için öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve materyalleri hakkında bilgi sahibi olmalı. Farklı sosyokültürel konuları soruşturma becerilerine sahip olmalı. Çeşitlilikle duygudaşlık kurabilmeli ve farklılığı kendi kimliğine yansıtabilmeli.

İletişim ve İlişkiler;

Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrenciler, veliler ve meslektaşlarla olumlu iletişimi başlatmalı ve sürdürmeli. Okulda kullanılan dil(ler)in iletişimsel ve kültürel yönlerini tanımalı ve bunlara cevap vermeli. Okul ortamında açık fikirlilik ve saygınlık oluşturmali. Tüm öğrencileri bireysel ve işbirliği içinde öğrenmeye sevk ve teşvik etmeli. Tüm velileri okul etkinliklerine ve toplu karar verme süreçlerine dâhil etmeli. Marjinalleşmeyi ve okul başarısızlığını önlemek için çatışma ve şiddete karşı mücadele etmeli.

Yönetim ve Öğretim;

Müfredat ve kurumsal gelişmede sosyokültürel çeşitliliği ele almalı. Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğretim ortamı oluşturmali. Öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçmeli ve değiştirmeli. Öğretim materyallerinin içeriğini eleştirel olarak değerlendirebilmeli. Farklı kültürlere karşı duyarlı öğretim ve ölçme değerlendirme yapabilmeli. Kendi uygulamasının öğrenciler üzerindeki yansımalarını sistematik olarak değerlendirebilmeli (Council of Europa, 2010).

Öğretmenleri öğrenci çeşitliliği için hazırlamak, onları öğrenmeye ve dünya kültürlerini daha iyi anlamaya teşvik etmeyi gerektirir. Öğretmenler, özellikle eğitimde önyargıya ve ayrımcılığa yol açabilecek tarihsel, yapısal ve siyasal durumları anlayarak hoşgörü, adalet ve eşitlik konularını etkin bir şekilde nasıl ele alacaklarını öğrenmelidirler. Bu durum çeşitliliğin ve kültürel farklılıkların çok yönlü boyutlarını geliştirmeyi ve bilgi inşasında kalıplaşmış mekanizmaların farkında olmayı gerektirir (Cowan ve Maites, 2012).

Çeşitlilik için iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin kendi inançları, kültürleri ve sosyoekonomik farklılıkları konusunda empatik ve yansıtıcı olma kapasitelerine bağlıdır (Rychly ve Graves, 2007). Aynı zamanda öğretmenler, eğitim yoluyla çeşitliliğe yeterince cevap verebilmek için ilgili yönetim ve pedagojik becerilere sahip olmalıdır. Bu beceriler, öğrencilerin sosyokültürel geçmişleri ve özellikle dilbilimsel konularla ilgili olarak öğrencileri sosyalleştirme hakkında temel bilgileri ifade eder. Bu durumu sağlamak, göçmen çocuklara eğitim dilinin öğretilmesi, okula gidebilmeleri ve eğitimlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için her şeyden önemlidir.

Dil öğretmenleri, dil ve kültür arasındaki karmaşık ilişkiyi, dilin kültürün kavramlarını ve değerlerini nasıl somutlaştırdığını ve ikisini bütünleşik bir şekilde öğretme zorunluluğundan dolayı “kültürel arabulucu” olarak hareket etmelidir (Larzen Östermark, 2009).

Gelecekte, sınıftaki çeşitliliğin faydalı olarak kullanabilen ve kapsayıcı öğrenme süreçlerine yönelen öğretmenlere ihtiyaç artacaktır. Farklı öğrencilerden oluşan

kapsamlı okullarda çalışabilecek ve bu okulları yönetebilecek gerekli kültürlerarası yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için kapsamlı bir öğretmen eğitimi sistemi çok önemlidir. Öğretmenlik mesleği giderek artan taleplere ve zorlu koşullara cevap verebilmek için her geçen gün daha karmaşık hale gelmektedir (Avrupa parlamentosu, 2014).

Uluslararası göçten kaynaklanan artan çeşitlilik, eğitim sistemleri için farklı bir deneyim olabilir. Bu artan çeşitlilik, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve çok çeşitli öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak için öğretme stillerini yeniden düşünmelerine neden olabilir. Bunu yapmak, öğrencinin göçmen bir geçmişi olsun ya da olmasın, her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenleri daha donanımlı hale getirecektir. Aynı zamanda, öğretmenler ve eğitimciler doğru destek olmadan bırakılırsa, uyum sağlanamayabilir ve sonuç olarak tüm öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenir.

4.2. Öğrenen (Öğrenci) Özellikleri

Eğitimde başarıyı getiren ve kazanımlara ulaşmayı sağlayan en önemli etmenlerden birisi de hiç şüphesiz öğretmen öğrenci etkileşimidir. Öğretmenin öğrenciyi tanıması, öğrencinin dikkat, beceri ve eksik yönlerinin farkında olması, sosyoekonomik ve çevresel şartlarını bilmesi öğrenci ile olan iletişimini, planlamalarını bu durumu göz önüne alarak oluşturması son derece önemlidir. Okula her çevreden çeşitli davranış ve alışkanlıklara sahip öğrenciler gelir. Bu farklar onların davranışlarına yansır. Öğretmen bu farklılıkların bilincinde olmalı, onları tanımalı. Öğrencilerin geldikleri çevrede kabul edilebilen ama istenmeyen davranışları yanlış anlamamak için onları tanımak gerekir (Başar, 2001 akt. Aktepe, 2005).

Eğitimde öğrenmeyi etkileyen faktörlerin en önemli durumlarından biri de şüphesiz öğrenen ile ilgili faktörlerdir. Genel olarak öğrenen bireyler arasındaki farklılıklar veya öğrenmeyi etkileyen öğrenene ait özellikler şunlardır: Türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, zekâ, cinsiyet, yaş, kişilik, sosyoekonomik düzey, kültür, dikkat, algı, güdülenme, ideal uyarılmışlık hali, kaygı, transfer ve öğrenme stilleridir (Deniz, 2012). Tüm bu faktörlerin uluslararası göç gibi ağır bir sosyolojik yaşantının gölgesinde gerçekleşmesi durumun ciddiyetini artırmakta ve bu faktörlere etnik

köken, dil ve din gibi faktörleri de eklemektedir. Göçmen kökenli öğrenci kendi ülkesini bir savaş veya başka bir toplumsal felaket sonucu acil bir şekilde terk etmek zorunda kalmış olabilir. Bu tür çocuklar ağır psikolojik deneyimler yaşamış ve aile bireylerinden ayrı kalmış olabilir. Ülkelerinde yaşanan krizlerin sonucu birkaç yıl eğitim öğretim ve okul ortamından uzak kalmış olabilir. Bu durumlar öğretmenlerin işlerini daha zor hale getirmektedir.

Dünya genelinde ve Türkiye’de farklı etnik kökenden gelen ve ana dilleri hedef ülkenin dilinden farklı olan öğrenci gruplarına karşı öğretmen tutumlarında olumsuz bir önyargı bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin farklı ana dillerden ve kültürlerden gelen öğrenciler ile çalışma kabiliyeti bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin etnik köken, dil ve din gibi farklı durumlarını bilmeleri öğrenci davranışlarının tam olarak anlamalarını yardımcı olur ancak yeterli olmaz. Göçmen öğrencinin geldiği ülkedeki eğitim durumu, sosyal yapısı, kültürel değerleri, okul disiplinleri, genel görgü kuralları, insan ilişkileri ve göç ettikleri ülkeye geliş sebepleri gibi çeşitli durumların öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencinin sergilediği bir davranış sınıf, okul veya toplum için olumsuz görünebilir ancak bu durum öğrencinin geldiği ülkede olumsuz olmayabilir. Öğretmenin bu gibi durumların farkında olması ve bu süreci kontrollü bir şekilde yürütmesi gerekmektedir.

Bu konuda Kanada’da göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin daha başarılı olmalarını sağlamak ve öğrenci öğretmen etkileşimini artırmak amacıyla hazırlanan bir seri çalışma dikkat çekmektedir. Kanada Çok Kültürlü Eğitim Vakfı ve Alberta Öğretmenler Derneği (Canadian Multicultural Education Foundation and The Alberta Teacher’s Association) tarafından Arap, Burma, Somali ve Sudan kökenli öğrencilere eğitim veren öğretmenler için hazırlanan rehberlik kitaplarıdır. Kitaplarda ilgili ülkelerin müzik, yemek, sosyal hayat, ikili ilişkiler, düğün, din, dil, aile hayatı, kadın erkek ilişkileri vb. gibi durumlar hakkında aydınlatıcı kısa bilgiler verilmektedir. Kitapların giriş kısmında kitabın yazılma sebebi olarak öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunların öğretmen kaynaklı olduğu ve bu doğrultuda öğretmenlere faydalı olacağı düşüncesiyle hazırlandığı belirtiliyor.

4.3. Müfredat (Öğretim programı)

Müfredat (öğretim programı) en genel tanımıyla öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir. Eğitim ve öğretim müfredatları öğrencilerin yaşı, bilişsel seviyeleri, motor becerileri gibi durumlar dikkate alınarak hazırlanır. Öğrenciye verilecek bilgiler, öğrencinin daha önceki eğitimi ve ilerleyen zamanlardaki eğitimi arasında köprü görevi üstlenir. Verilen her yeni bilgi önceki bilginin çatısı, sonraki bilginin temeli görevindedir.

Öğretim programı için; Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Genellikle ilköğretim ve lise programlarını öğretim programı karşılığı anlayabiliriz (Büyükkaragöz, 1997). Bir başka tanımda ise; Eğitim programında işaret edilmiş faaliyetlerin nasıl yapılacağını, yani, istedik öğrenmeyi sağlamada kullanılacak yöntemler ve malzemeyi gene zaman ve sıra göstererek belirten program öğretim programıdır (Ertürk, 1993).

Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Bu sebeple öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir. Gelişim, hayat boyu sürse de tek ve bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Bu sebeple programlar olabildiğince bunu göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır. Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir. Gelişim dönemleri ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Her evrede olup bitenler takip eden evreleri etkiler. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardıllığı noktasında dikkate alınmış hem de sınıflar düzeyinde derslerin dağılımlarında ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur. Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir. Öğretim programları

bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Gelişim hayat boyu sürmekle birlikte bu gelişimin hızı evrelere göre değişkendir. Hızın yüksek olduğu zamanlar gelişim açısından riskli ve kritik zamanlardır. Bu sebeple öğretmenlerin gelişim hızının yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin durumuna daha duyarlı davranması beklenir. Söz gelimi ergenlik dönemi kimlik edinimi için kritik dönemdir ve eğitim bu dönemde kimlik edinimini destekleyici sosyal etkileşimleri artırır ve yönetir (MEB, 2018).

Öğretim programı eğitim ve öğretimde hedeflenen kazanımların elde edilmesini sağlayan bir vasıtaadır. Bu yüzden ne eğitimi yapılırsa yapılsın bir öğretim programına ihtiyaç vardır. Göçmen kökenli öğrencilere verilen veya verilecek olan eğitim için de bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Ana dili eğitim dili olmayan öğrencilere önce eğitim dilini öğren sonra kullan denilmemektedir. İkinci dil olarak eğitim dilini öğrenenler hedef dili sadece konu olarak okumak değil aynı zamanda diğer dersleri anlamak için bir araç olarak kullanmak zorundadır. Yani dili öğrenirken kullanmak da zorundadırlar (Gibbons, 2015). Bu yüzden öğretim programı, kazanımlar ve ders kitapları bu durum göz önüne alarak hazırlanmalıdır. Öğrencinin katıldığı veya katılacağı sınıf seviyesine destek verecek içerikleri buldurmalıdır. Tüm göçmen kökenli veya ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için tek bir kitap ve öğretim programı uygun olmayacaktır. Farklı yaş seviyeleri ve Türkçe bilme seviyeleri öğrencilere uygulanacak programın içeriğini oluşturmalıdır. Eğitim dili konusunda sınırlı becerilere sahip olan öğrenciler için okul öncesi eğitimden başlayarak, orta, mesleki ve yetişkin eğitimini de dâhil ederek genel ve özel hedeflere yönelik dil desteği sağlanmalıdır. Bu dil desteği öğrencilerin akademik başarılarını sağlayacak tutarlı ve düzenli bir ikinci dil öğrenimi müfredatı ile sağlanmalıdır (Kambel, 2014). İkinci bir dilde yüksek düzeyde bir yeterlik elde etmek için hem iletişimsel yetenek hem de biçim üzerinde bir odaklanma gereklidir. Öğrencinin dil becerilerine sahip olmasının yanı sıra, bu becerileri geliştirebilmesi de önemlidir. Öğrencinin bu yeterlik, beceri ve ileri düzey iletişim için gereken şartlara ulaşabilmesi için rehberliğe ve eğitime yani bir öğretim programına ihtiyaç vardır.

4.4. Yöntemler

Ana dili eğitim dili olmayan göçmen kökenli öğrencilerin dil kazanımlarını desteklemek amacıyla farklı ülkelerde farklı eğitim yöntemleri uygulanmaktadır. Crawford'a (2004) göre kullanılan başlıca programlar şunlardır;

4.4.1. Daldırma / Batırma ve Yüzme Programı (Submersion/Sink and Swim):

Programın amacı, öğrencilerin ikinci dile etkili bir geçişlerini sağlamaktır. Göçmen öğrencilerin ana dilleri ile destekli bir öğretim imkânları yoktur. İkinci dil edinimi veya öğretimi konusunda uzman bir öğretmen olmayabilir. Öğrenci kendi iradesi ve çabasıyla bir başarı elde edebilir.

4.4.2. Çekip-Çıkarma Programı (Pull-out):

Yeni gelen öğrencilere ana dillerinde destek sağlanabilir. Ancak programın asıl hedefi ikinci dili desteklemektir. Öğrenci, nitelikli bir ikinci dil öğretmeni ile özel bir sınıfta öğrenim görmek için normal sınıflarından ayrılırlar. Ancak oluşturulan yeni sınıf homojen bir yapıda değildir. Yani farklı ana dillere sahip öğrenciler bir arada ders alırlar. Bu durum ana dili kullanımını kısıtlamaktadır. İkinci dil öğretmeni ile diğer ders öğretmenleri bağlantılı durumdadırlar.

4.4.3. İtme Programı (Push-in):

Öğrencilere ikinci dil öğretilirken ana dilleri biraz kullanılabilir. İkinci dil öğretmeni diğer ders öğretmenleri ile birlikte çalışır. Dil dersi dışındaki öğretmenler de dil eğitimi konusunda dikkatlidir. Programın amacı normal sınıflarda iyileştirici ikinci dil öğretimidir.

4.4.4. Yapılandırılmış Daldırma Programı (Structured Immersion):

Yeni gelen öğrencilerin yeterlik düzeyine bağlı olarak onların anlayabileceği seviyede bir dil kullanılır ve konu öğretimi yapılır. İkinci dil öğretimi yapılırken ana dilin kullanılmasına izin verilir. Bu durum öğrencinin kendi ile barışık olmasını ve verilen akademik derslerin daha anlaşılabilir olmasını sağlar. Öğrencilerin ana dillerini kullanmalarına izin verilir ancak ana dilin geliştirilmesi için herhangi bir çaba gösterilmez.

4.4.5. Geçişsel veya Erken Çıkış Programı (Transitional or Early Exit):

Yeni gelen öğrenciler dâhil olacakları sınıf seviyesine ulaşana kadar ana dillerini ikinci dil öğrenmede kullanırlar. Böylece eğitim dilini öğrenmekle kalmaz ana dillerini de geliştirirler. Programın süresi iki yıldır. Programın hedefi yeni gelenlerin dil becerilerini geliştirmektir.

4.4.6. Bakım/Geliştirme veya Geç Çıkış Programı (Maintenance/Development or Late-Exit):

Programın amacı ana dilde ve ikinci dilde dil becerilerinin aynı anda gelişimini sağlamaktır. Hem ana dilde hem ikinci dilde bir yeterlik ve okuryazarlık seviyesine ulaşmaktır. Programın temel düşüncesi ana dilinde başarılı olan öğrencilerin ikinci dilde de başarı oranlarının yüksek olduğudur. Program çocuk merkezli geliştirici bir özelliğe sahiptir. Aynı ana dile sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda birinci dil ile öğretime 6. Sınıfa kadar devam edilir.

4.4.7. İki Yönlü veya İkili Program (Two-Way or Dual):

Bu program amacı öğrencilerin hedef dil kadar kendi ana dillerini geliştirmektir. Sınıfların yarısı ana dili eğitim dili olan öğrencilerden kalan yarısı ise ana dili farklı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sınıftaki öğrenciler birbirleri ile etkileşim halindedir ve birbirlerinin dillerini öğrenme noktasında işbirliği yapmaktadırlar. Öğrenciler birbirleri için dilsel bir model oluşturmaktadır. Bu sayede kültürlerarası etkileşim sağlanmakta ve yerel öğrenciler yabancı dil öğrenimini göçmen öğrenciler ise ikinci dil öğrenimini pekiştirmektedir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi sınıf

içerisinde ırkçılık gibi olumsuz koşulların en aza inmesini sağlamakta ve farklı kültürler hakkında öğrencilerin düşüncelerini geliştirmektedir (Crawford, 2004 akt. Garcia ve Kleifgen, 2010).

Göçmen öğrencilerin eğitim dilini belirli bir yeterlikte öğreninceye kadar normal sınıflara dâhil edilmesini geciktiren programların, dil öğreniminde etkili olmadığı ve göçmen öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından olumsuz görülmesine yol açabileceği muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin cesaretini kırmaktadır (Karsten, 2006).

Dil öğreniminin merkezde olduğu ve düzenli öğretimle birleştirildiği geçiş(destek) derslerinin varlığının, göçmen öğrencilerin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Heckmann, 2008).

Yüksek düzeyde ikinci dil yeterliğini geliştirmek çok uzun zaman alabilir. Temel kişilerarası iletişim becerileri genellikle ikinci bir dil ortamında iki yıl içinde edinilebilirken, yüksek düzeyde bir yeterlik bazı öğrenciler için yedi yıla kadar çıkmaktadır (Cummins, 1982). Bu durumda öğrenci bir ya da iki yıl içinde günlük iletişimde yetkin gibi görünse de, öğrencinin bazı akademik derslerde gerekli olan gelişmiş dil seviyesine ulaşması genellikle daha fazla zaman alır.

Göçmen öğrencinin göç ile olan geçmişini bilmek, onun kültürünü tanımak öğretmenin öğrenciler ile daha başarılı iletişim kurması ve önyargılarından arınması için önemli bir noktadır. Ayrıca öğrencinin ülkeye geliş sebeplerini ve önceki eğitim durumlarını bilmek öğrenciye uygulanacak eğitim programının nasıl şekilleneceğine katkı sağlar. İlgili verilerin ışığında dil öğretiminden elde edilmesi planlanan kazanımlara ulaşabilmek ve öğretmene ders boyunca yol gösterebilmek için dil öğretim müfredatı ciddi öneme sahiptir. İncelenen devletlerin uygulamaları Türkiye için bir yol gösterici olabilir. Türkiye'nin uluslararası göç geçmişi Osmanlı'nın son yıllarına kadar uzanmaktadır. Türkiye'nin uluslararası göç geçmişini ve eğitim ile ilgili tedbirlerini incelemek konunun anlaşılması için gereklidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI GÖÇ VE EĞİTİM

5.1. Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikası

Uluslararası göç olgusu 2. Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa ve Türkiye'nin önemli gündem maddelerinden olmuştur. 1980'li yıllara kadar Türkiye göç veren ülke olarak algılansa da bu tarihten itibaren yurt dışından gelen büyük çaplı göç hareketlerinin hedef ülkesi konumuna gelmiştir. Bu sebeple Türkiye hem göç veren hem de göç alan ülke konumundadır.

Türkiye'nin yurtdışına göç verme hususu, Avrupa ülkelerinin 2. Dünya Savaşı'ndan sonra meydana gelen işgücü sıkıntısını Türkiye ve benzeri ülkelere karşılama yoluna gitmesi ile başlamıştır. 1961 anayasası ile yurtdışına göç devlet politikası olmuş ve kalkınmanın öncelikleri arasında yer almıştır (Abadan-Unat, 2002). Yurtdışına göçün devlet politikası olması ile Almanya, Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa ve İsveç ile iş gücü anlaşmaları imzalanmıştır. İsveç haricindeki bu ülkeler ile İngiltere, İsviçre ve Danimarka ile sosyal güvenlik anlaşmaları imzalanmıştır (Ergun, 1978). Yapılan bu anlaşmalar ile devlet yurtdışına göçü özendirilmiş ve yurtdışındaki vatandaşları için gerekli girişimleri yapmış bulunmaktadır.

Yurtdışından 1923-1980 yılları arasında yaşanan göçlerin geneli Türk kültüründen ve soyundan gelen göçmenlerden oluşmaktadır. Bu göçmenlerin geneli ülkeye ulaşır ulaşmaz vatandaşlık verilmiştir (Özcan, 2004). 1951 Cenevre Sözleşmesi imzalanana kadar Türkiye'nin ulusal mevzuatında yalnızca Türk soyundan ve kültüründen gelenlere koruma sağlanması konu olmuştur. Bu nedenle, resmi verilerde yabancılara sağlanan koruma bulunmamaktadır (Kirişçi, 2000).

Türkiye Cenevre Sözleşmesi'ni coğrafi ve zaman kısıtlaması koyarak kabul etmiştir. Bu doğrultuda; yalnızca Avrupa'dan gelenlere ve 1951 yılından önce gerçekleşen bir olaydan dolayı ülkesini terk edenlere “mülteci” statüsü verilmiştir. 1967 yılında Cenevre Sözleşmesi'nin Ek Protokolü'nü imzalayarak, zaman kısıtlamasını kaldırmıştır. Fakat coğrafi kısıtlama hala korunmaktadır. Bu sebeple, yalnızca Doğu Avrupa ve eski Sovyetlerdeki komünist rejimden kaçan kişilere, bu kişilerin daha sonra başka ülkelere gideceği düşünülerek mülteci statüsü verilmiştir (Kirişçi, 2004).

Türkiye'de 1994 yılında yürürlüğe giren İltica Yönetmeliği'ne kadar Avrupa dışından gelen fakat koruma ihtiyacı bulunan kişilere ise geçici koruma statüsü verilmiştir (İçduygu, 2003).

5.2. Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri

1922'den günümüze kadar ülkemize yönelik kitlesel göç hareketlerinin en somut örnekleri şu şekilde özetlenebilir:

- 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişi,
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişi,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişi,
- 1988 yılında Irak'tan 51.542 kişi,
- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişi,
- 1991 yılında I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişi,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişi,
- 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylardan sonra 17.746 kişi,
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi,
- 2011 yılı Nisan ayında Suriye'de başlayan iç karışıklıklar nedeniyle 3.5 milyon Suriyeli ülkemize sığınmıştır.

Özetle ülkemiz 1992'den günümüze kadar 6 milyondan fazla kişiye ev sahipliği yapmıştır. Bu sayıya çalışma ve eğitim gibi amaçlarla gelen yabancılar dâhil değildir. Türkiye'ye çalışma, eğitim ve diğer amaçlarla gelmiş olan yabancılara ilişkin

rakamlara bakıldığında son 13 yılda toplam 2.442.159 yabancıların ikamet izni aldığı kaydedilmiştir (Göç İdaresi, 2018).

Türkiye, genel olarak göç veren bir ülke olarak bilinse de aslında, Cumhuriyet'ten günümüze kadar çok çeşitli ülkelerden göç almıştır. Türkiye'nin dışarıdan gelen göçmenlerle ilgili politikalar geliştirmesi kaçınılmaz olmuştur. Geliştirilen politikalar daha çok gelen göçmenlerin kimliklerine göre şekillenmiştir. Göçmenlerin kimlikleri ve ana dilleri, göçmenlere uygulanan politikalara esas yön veren unsur olmuştur.

Türkiye'ye yönelen göç hareketlerini iki farklı dönemde değerlendirmek muhtemeldir. Ülkedeki göçmenler, 1980'li yıllara kadar genellikle komşu ülkelerde yaşayan Türk soyundan ve kültüründen meydana gelmiştir. 1980'li yıllardan itibaren yaşanan göç akımları ise, önemli oranda yabancı kökenlilerden meydana gelmekte ve farklı biçimlerde kendini göstermektedir (İçduygu, 2000). Türkiye, bu tarihten itibaren birçok Afrika, Asya ve Orta Doğu'dan gelen göçmenler için transit ülke, Avrupa birliğinden gelenler için hedef ülke konumunda olmuştur. 2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Irak'a başlattığı askeri harekât sonrası ve 2011'de Suriye'de başlayan siyasi istikrarsızlık sonucu milyonlarca göçmen için Türkiye, hem transit hem de hedef ülke konumuna gelmiştir. Cumhuriyet'ten günümüze kadar yaşanan göç hareketlerinin özelliklerindeki bu kırılma noktaları sebebiyle Türkiye'ye yönelik uluslararası göç hareketleri üç dönem olarak ele alınmaktadır.

5.2.1. 1980 Öncesi Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri

Türkiye, kurulduğundan itibaren göç kabul etmeye başlamıştır. Ayrıca Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfus ile tarımsal üretimin artırılması ve kabul edilen iktisadi planlar gereğince sanayileşmenin büyümesi için, diğer ülkelerde bulunan ve Türk soyu ve kültüründen oluşanların Türkiye'ye gelmesi, devlet tarafından desteklenmiştir. Bu şekilde Türkiye'ye gelen göçmenlere 1934 İskân Kanunu kapsamında farklı olanakların sağlanmasının yanında Türk vatandaşlığı elde etme olanağı sunulmuştur (Kirisçi, 2000a). 1923 -1939 yılları arasında Türkiye'ye yönelen göçlerin %98'ini Balkan ülkelerinden gelen Türk kökenliler meydana getirmiştir (Kirisçi, 2000b).

Balkanlardan gelen göçler, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki zamanda toplam göçler içerisinde en büyük payı oluşturmuştur. Balkanlardan gelen göçler içindeki en büyük kesim de Bulgaristan'dan gelenler olmuştur. 1950-1951 döneminde Bulgaristan'dan 154.000 Türk kökenli, kitlesel olarak Türkiye'ye sığınmıştır. Bunun yanında, Bulgaristan ve Türkiye arasında aile birleşmesi amacıyla imzalanan ikili antlaşma kapsamında 1970'li yıllarda 116.000'den çok kişi, Türkiye'ye yerleşmiştir. Türk köken ve kültüründen olan uluslararası göçmenlerin en büyük paylarından birini de Yugoslavya'dan gelenler oluşturmaktadır. Sayılar bilinmese de Yugoslavya'dan gelenler içerisinde Türk soyu ve kültüründen olmadığı halde böyleymiş gibi muamele görenler de bulunmuştur (Kirisçi, 2000b).

5.2.2. 1980 Sonrası Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri

1979 İslam Devriminden sonra binlerce İranlı, Türkiye'ye gelmiş, bunların az bir bölümü BMMYK aracılığıyla diğer ülkelere yerleştirilmiş ve büyük bir bölümü, kendi bağlantılarıyla Avrupa ülkelerine yönelmiştir (İçduygu, 2000). Sığınma hareketlerinin bir başka bölümünü de 1988– 1991 arasında Irak'tan gelen kitlesel akımlar meydana getirmektedir. Bu dönemde sığınan yarım milyon Kürt'e geçici koruma sağlanmıştır (İçduygu, 2004b; Kirisçi, 2004b). 1983 – 1991 arasında Etiyopya, Gana, Nijerya, Somali ve Sudan gibi Afrika ülkelerinden toplam 380 sığınmacı, Afganistan, Çin ve Sudan gibi Asya ülkelerinden toplam 940 sığınmacı, Türkiye'ye gelmiştir. Bununla beraber, bu ülkelerden Türkiye'ye gelen kişi sayısının daha fazla olduğu düşünülmektedir (İçduygu, 2000). Sovyetler Birliği'nin çöküşü ile beraber Doğu Avrupa'da yaşanan savaşlar neticesinde 1992 yılından itibaren yaklaşık 25.000 Bosnalıya ve 1999'dan itibaren 16.000 Kosovalı Arnavut'a geçici koruma sağlanmıştır (Kirisçi, 2004b).

5.2.3. 2011 Sonrası Türkiye'ye Yönelik Uluslararası Göç Hareketleri

2011 yılı mart ayında Suriye devletinde başlayan siyasi ve sosyal karışıklıkların zamanla iç savaşa dönüşmesi ile milyonlarca Suriyeli ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Suriye'de yaşanan bu savaş hali Türkiye'yi tarihinin en büyük göç

hareketlerinden biriyle karşı karşıya bırakmıştır. İlk olarak 29 Nisan 2011’de 250 kişilik bir grubun Türkiye’ye girmesiyle başlayan göç hareketi izleyen yıllarda şiddet olaylarının artmasıyla doğru orantılı olarak göç eden kişi sayısı da artmıştır. Türkiye izlediği açık kapı politikası ile savaştan kaçan bu insanlara uluslararası mülteci hukuku uyarınca geçici sığınma hakkı tanımıştır. 2018 yılı itibari ile 250 kişi ile başlayan göç hareketi 2018 yılında 3,5 milyon kişiye ulaşmıştır (Göç İdaresi, 2018). Suriye’de devam eden siyasi ve sosyal belirsizlik süreci ile bu sayının ilerleyen zamanlarda artması da muhtemeldir. Suriye iç savaşı sonucu Türkiye’ye yapılan göç hareketleri miktar bakımından tüm zamanlardan daha fazladır. Göç hareketlerinin ilk yıllarında alınan tedbirler genel olarak barınma, sağlık ve beslenme odaklı iken 2015 yılından sonra göçün kalıcılığı dikkate alınarak eğitim, sosyal uyum ve çalışma durumlarında da tedbirler alınmak zorunda kalmıştır.

5.3. Türkiye’de Göçmenlere Uygulanan Eğitim/Dil Politikaları

Türkiye, Osmanlı imparatorluğunun balkanlarda toprak kaybetmeye başlamasından bu yana ciddi bir göç akınına maruz kalmaktadır. Bu göç akınlarının birçoğu Türk soyundan gelenlerden oluşmaktadır. Ancak Kafkasya coğrafyasından gelen göçmenler bu durumun istisnasıdır. Göçmenler için uygulanan ilk Türkçe dil politikasına 19. yy başlarında rastlamaktayız. Bu tarihte Osmanlı Devletinde yaşanan siyasi gelişmelere paralel olarak Çerkezlerin dilleri ile ilgili çalışmalara başlandığı görülmektedir. Bunlardan birinde, Ahmed Cavid Paşa “Adige Çerkez Lisanının Söyleniş Yazılışı (1911)” adlı eserinde, Osmanlı Türkçesi ve Çerkez dili arasındaki ses farklılıklarına dikkat çekmiştir. Ayrıca hazırladığı Elifba ile Çerkez çocuklarının Osmanlı Türkçesini öğrenmesini kolaylaştırmaya çalışmıştır(Aksoy, 2003). Bir başka çalışmada ise Mehmed Ali Peçi “Haluk’un Çerkez Elifbası (1912)” ile Çerkez çocuklarının dil sorununa çözüm aramıştır (Karataş, 2012).

Cumhuriyet döneminde karşılaştığımız ilk dil politikası ise “Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyasıdır. Kampanya Dâr-ül-fünûn Hukuk Fakültesi Talebe Cemiyeti’nin 13 Ocak 1928 tarihinde düzenlediği yıllık kongresinde aldığı bir karar ile başladı. Daha sonra Türk Ocakları’nda düzenlenen ikinci bir toplantıda umumi yerlerde Türkçe konuşulmasını tavsiye eden tabela ve flamaların asılmasına,

okullarda konferanslar verilmesine karar verildi. Dönemin İstanbul’unda en önemli azınlık grubu olan İspanya Yahudileri şivesiz ve pürüzsüz bir Türkçe konuşabilmek için genç üniversite öğrencilerinden konuşma dersi almaya başladılar (Bali, 2001)

5.3.1. Göçmen Öğrenciler İçin Yasal Düzenlemeler

Türkiye’ye yönelik göç hareketlerinde bulunan insanların kültürel yapısı devletin aldığı politikaları doğrudan veya dolaylı yoldan etkilemektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayan ve 1980 yıllara kadar devam eden göç hareketlerinin ana omurgasını Balkanlardan gelen Türk soylu kişiler oluşturmaktadır. Gelen göçmenlerin Türk soyundan ve kültüründen olmasından dolayı göçmenler için yapılan düzenlemeler genel olarak iskân, çalışma ve sağlık gibi alanlarda yapılmıştır. Eğitim alanında herhangi bir kapsayıcı çalışmaya rastlanılmamıştır. 1980 öncesi göçmenlerin çoğunluğuna ve özellikle cumhuriyetin ilk yıllarındakilere kısa zamanda vatandaşlık verilmiştir. Bu sayede göçmenlik ile ilgili yasal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamıştır.

1980 sonrası göç hareketlerinde Sovyetlerin dağılması ve orta doğuda yaşanan siyasi ve toplumsal durumlar etkilidir. Bu tarihten sonra Türkiye’ye yönelen göçmenlerin çoğunluğu BMMYK aracılığıyla veya kendi imkânları ile diğer ülkelere göç etmişlerdir. Kalıcı bir göçmenlik durumu söz konusu olmamıştır. Göç hareketinin bu şekli kalıcı ve kapsayıcı bir politika ihtiyacını doğurmamıştır.

2011 sonrası Türkiye’ye yönelik göç hareketleri için bir dönüm noktası olmuştur. Hem göçün süresi hem de göçmenlerin sayısı itibarıyla Suriye’den Türkiye’ye yapılan göçler cumhuriyet tarihinin en ciddi göç hareketi ile Türkiye’yi karşı karşıya bırakmıştır. Yaklaşık 3.5 milyonu bulan ve ciddi bir kısmını eğitim çağındaki çocukların oluşturduğu bu göç hareketi ile yasal birçok düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Göç hareketinin ilk yıllarında göçün süresinin kısa olacağı görüşünden dolayı alınan tedbirler genel olarak sağlık, barınma ve temel ihtiyaçları karşılama olarak hayata geçirilmiştir. Suriyeli çocukların eğitimine yönelik izlenen politikalar ilk başlarda bu insanların kısa bir zaman sonra tekrar ülkelerine döneceği düşüncesinden hareketle geliştirilmiş ve dersler Arapça müfredat ile verilmiştir. Bu

sayede ülkelerine döndüklerinde herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmayacakları düşünülmüştür. Ancak 2013 yılından sonra Suriye'deki karışıklığın belirsizliğini koruması ve 1 milyon civarındaki okul çağı çocuklarının sorunları Türkiye devletini eğitim alanında kapsayıcı tedbirler almaya mecbur bırakmıştır. Bu doğrultuda MEB 26 Nisan 2013 tarihinde yayımladığı genelge ile Suriyelilerin eğitim sorunlarına çözüm bulmaya çalışmıştır. “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelge MEB tarafından yayımlanan ilk resmi belgedir (MEB, 2013a). Fakat bu genelge ile eğitimin içeriği ile ilgili bir çalışmadan ziyade bu öğrencilere ders verilebilecek ortamların belirlenmesi ve sağlanması ile ilgili olduğu görülmektedir. Şüphesiz bu genelge bu konuda atılan ilk adım olmasından dolayı önemlidir. Daha sonra 26 Eylül 2013 tarihinde “ Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı daha kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır. Genelgede temel olarak değinilen hususlar ise 26 Nisandaki genelgede değinilmeyen öğretmen istihdamı, müfredat, öğrencilerin kayıt edilmesi ve Türkçe derslerinin verilmesi gibi hususları içermektedir(MEB, 2013b). Bu genelge ile Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuş, Suriyeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve Arapça müfredatın uygulanması kararlaştırılmış ve Türkçe dersi isteyenlere verilmiştir.

MEB, geçici koruma statüsü ile eğitim hakkı elde eden Suriyelilerin eğitimlerine yönelik 2013 yılında çıkardığı genelgelerin kapsamını daha da genişleterek, 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir genelge daha yayımlamıştır. Bu genelge ile Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemleri ve denklik işlemleri kolaylaştırılmış, Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, öğrencilerin takip ve not işlemlerinin yapılması için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe dersleri müfredat olarak okutulmuştur (MEB,2014).

5.3.2. Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

Zorunlu eğitim çağında ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilere yönelik uygulamalarda 2014 öncesine ait kapsayıcı bir uygulamaya rastlanılmamıştır. 2014/21 sayılı MEB genelgesi ile Yabancıların Türkçe öğrenebilecekleri programlar

başlamıştır. Göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenebilmelerine olanak sağlayan ilk uygulama “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” tarafından tanımlanan ve “Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni”ne göre geliştirilen “Yabancılar İçin Türkçe” modüler programlarıdır. Bu modüler programlar sayesinde yabancı öğrenciler ya da yetişkin kişiler Türkçe öğrenme şansına sahip olmaktadır. Göçmen öğrencilere bu modüler program sayesinde yerel okullarda ve Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe dersleri verilmektedir. Türkiye’de Suriyeli öğrenciler ya doğrudan örgün eğitim kurumlarına ya da Geçici Eğitim Merkezlerine kayıt edilmektedirler. Doğrudan örgün eğitim kurumlarına kayıt edilen öğrenciler okul yönetiminin isteği üzerine Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla ek Türkçe dersi alabilmektedir. Ek Türkçe dersi normal ders saatleri dışında yönetimin belirlediği saat kadar yapılır. 3 Ekim 2016 tarihi MEB tarafından Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik en kapsamlı uygulamanın başlatıldığı tarihtir. Bu tarihte (PICTES) “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi” Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir proje olarak başlamıştır. Bu proje ile Suriyeli öğrenciler 8 ay boyunca haftalık 15 saat Türkçe kursu almaktadırlar. Kurs süresi boyunca kullanılan ders kitapları ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Türkçe Öğreniyorum 1-2-3-4” kitaplarıdır. Projenin genel amacı, geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’deki eğitime erişim sağlamalarına katkı yapmak ve Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine uyum sağlamalarına yönelik çabalarında Milli Eğitim Bakanlığını desteklemektir. Proje ile elde edilmek istenen kazanımlar ise; Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması, eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi olarak belirtilmektedir (PICTES, 2016).

PICTES projesi kapsamında 14-17 Aralık 2017 tarihinde Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı yapılmıştır. Çalıştay, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Hayat Boyu Öğrenme

Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol gereği uygulanacak olan “Türkçe Dil Yeterlik Sınavı”nın genel çerçevesinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu sınav çerçeve programındaki dil yeterlikleri ve bu yeterliklere uygun soru tipleri hedef kitlenin yaş düzeyi, yaşadıkları fiziki ve sosyal çevre imkânları dikkate alınarak hazırlanmıştır. “Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Programı”nda tanımlanan dil yeterlikleri hedef kitlenin bağlamı dikkate alınarak yeniden yorumlanmış ve tespit edilmiştir. Bu çerçevede 6 – 10, 11 – 15 ve 16+ yaş aralıklarına göre üç çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruplar “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” (CEFR) esasında Suriyelilere yönelik yapılması planlanan dil sınavının temel dil yeterliklerini belirlemiştir. Bu bağlamda söz konusu sınav belli bir düzeyde Türkçe eğitimi almış kişilere uygulanacak bir nitelik arz etmektedir. Bu çerçevede Türkçenin fonetik ve semantik özellikleri dikkate alınarak “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni”nde belirtilen yeterlikler ayrıntılandırılmış ve belirlenen dil yeterlikleri iki temel dil becerisi (okuma ve yazma) üzerine inşa edilmiştir. Hedef kitlenin niceliği ve sınavın uygulanabilirliği dikkate alınarak konuşma ve dinleme becerileri sınav kapsamının dışında bırakılmıştır. Ancak özellikle konuşma becerisine yönelik temel dil içerikleri dil yeterlikleri belirlenirken dikkate alınmıştır. Bu çerçevede odak becerilere yönelik yaş aralıkları dikkate alınarak çoktan seçmeli, açık uçlu madde tipleri üzerine çalışılmıştır. Dil yeterlikleri belirlenirken dil içeriklerinin gündelik hayatla ilişkisi ve yaşanan fiziksel çevrenin özellikleri dikkate alınmıştır (MEB, 2018).

Göçmen öğrencilere yönelik Avrupa ve Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında Türkiye’nin birçok konuda yetersiz olduğu görülmektedir. bu durumun başlıca sebebi Türkiye’nin özellikle uluslararası göç konusunda hazırlıksız olması ve göç ile ilgili çalışmalarda sağlık, barınma ve güvenlik önlemlerini ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca göçün süresi ile ilgili beklentilerin kısa olması ancak beklentilerin aksine göç süresinin uzaması da etkili olabilir. 2011’de başlayan Suriyelilerin Türkiye’ye göçü ülkemizin göçmen eğitimi alanındaki hazırlıksızlığını ortaya koymuştur. Bu ve benzeri göç hareketlerinin tekrar yaşanması durumunda ve mevcut göçmenlerin çocuklarının Türkiye’de doğup büyümesinden dolayı ülkemizin kalıcı bir politikaya ihtiyacı bulunmaktadır.

SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Ana dili ev sahibi ülkenin dili olmayan göçmen kökenli öğrencilere yönelik dünyada ve Türkiye’de çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Göçmen öğrenciler ile çalışma ve onları eğitim sistemine dâhil etme gibi durumlarda Avrupa daha eski bir geçmişe ve tecrübeye sahiptir. İlgili ülkelerin tecrübelerinden hareketle Türkiye için uygun olan yöntem ve uygulamalar geliştirmek elzemdir.

Göçmen kökenli öğrencilere dil öğretiminde farklı uygulamaların varlığı söz konusudur. Bu uygulamalar göçmenlerin yaş, menşei ülke, göç sebepleri, sosyoekonomik düzeyleri gibi etmenler dikkate alınarak yapılmaktadır.

Son yıllarda orta doğu coğrafyasında yaşanan insani krizler sonucu ülkemize milyonlarca insan sığınmıştır. Bu sığınmacıların önemli bir kısmı eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu ve benzeri olayların önümüzdeki yıllarda yaşanmayacağına garantisiz olmadığından ülkemizin ve yetkili kurumların kalıcı bir dil öğretim politikası üretmesi son derece önemlidir. Göçmenlerin dil öğrenimi kısa vadeli bir politika ile değil özellikle ev sahibi ülkede doğan ve ikinci üçüncü nesilleri de kapsayan geniş çatılı bir yapıya sahip olmalıdır. Çocuk, ev sahibi ülkede doğmuş olsa bile ailede ana dili ile büyüyor olması eğitim çağına geldiğinde birçok sıkıntı ile karşılaşmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden geliştirilecek dil öğretim politikası mevcut göçmenlerle birlikte eğitim çağına erişmemiş göçmen çocukları da kapsamalıdır.

Göçmen kökenli zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yapılan mevcut çalışmalara bakıldığında, konunun birçok yönü ile belirsiz kaldığı görülmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirilmesi, müfredat ve yöntem konusunda ciddi sıkıntılar bulunmaktadır.

Ereş (2015), Sakız (2016) ve Hines (2018) çalışmalar incelendiğinde, genel olarak yöneticiler ve öğretmenler için pedagojik farkındalık, öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmak ve onları okula ait hissetmelerine yardımcı olmak ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayacak adımlar atmanın önemine değinilmektedir.

Göçmen kökenli öğrencilere Türkçe öğretecek öğretmenlerin yeterlikleri konusunda bir çalışma veya ilgili kurumlar tarafından ortaya konulan bir belirleme yoktur. Türkçe öğretiminde en kapsamlı çalışma olana PICTES projesi ile ders veren eğitimciler, sınıf, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden oluşmakta ve bu öğretmenler hizmet içi eğitim ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” konusunda bilgilendirildikten sonra göçmen öğrencilere Türkçe öğretmeye başlamaktadırlar. Ancak ilgili konu “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” değil “İkinci Dil veya Eğitim Dili Olarak Türkçe Öğretimi” başlığı altında ve ikinci dil edinim veya öğretimi çatısı altında yapılmalıdır. Çünkü incelenen ülkelerdeki çalışmalara bakıldığında göçmen öğrencilere ev sahibi ülkenin dilinin öğretilmesi konusundaki çalışmaların ve uygulamaların büyük çoğunluğu bu isimlerle ve ikinci dil edinim ve öğretim yöntemleri ile yapılmaktadır. Öğretmen yeterliklerinde aranacak özellikler sadece Türkçenin öğretimi üzerine değil öğrenci nitelikleri ve çok kültürlü eğitim konularını da içinde barındırmalıdır. Ayrıca Türkçenin ana dili Türkçe olmayan topluluklara öğretimi konusunda öğretmenlik alanının tanımlanması ve lisans düzeyinde ilgili alanlarda zorunlu ders olarak okutulması gerekmektedir. Doğrudan dil öğretimi yapan öğretmenler dışında kalan diğer ders öğretmenleri de göçmen öğrenci profili hakkında bilgi sahibi yapılmalı öğrencinin dil öğretimine dolaylı destek sağlanmalıdır. Çünkü dil edinimi sürekli devam eden bir durumdur.

Göçmen kökenli öğrencilere Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulan bir diğer nokta öğrenciyi tanımaktır. Uluslararası göç sebebiyle ülkelerini terk edip başka bir ülkeye yerleşen öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyoekonomik düzeyleri ve göç sebebiyle eğitim öğretim ortamından ne kadar süre ayrı kaldıkları önemlidir. Öğrencinin derse olan ilgisini ve isteğini artırmak için öğrenci hakkında bilgi sahibi olmak şüphesiz gereklidir. Farklı kültürden ve ana dilden gelen öğrenci gruplarıyla çalışırken ortaya çıkabilecek kültürel çatışmaların ve olumsuz davranışların en aza indirgenmesi için ve yaşanan herhangi bir olumsuz bir durumun kontrollü bir şekilde yönetilmesi için

öğretmenin ve ilgili kurumun öğrenciyi ve öğrencinin kültürünü tanıması önemlidir. Bu sayede kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ciddi oranda azaltılabilir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere dil öğretiminde en önemli sorunlardan biri de Türkçe öğretimi programının eksikliğidir. Hâlihazırda ikinci dil olarak veya eğitim dili olarak Türkçe öğretimi konusunda bir öğretim programı yoktur. Bu durum verilecek eğitimin neleri içereceğini, kazanımların neler olacağını belirsiz hale getirmektedir. PICTES projesi ile göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için kullanılan ders kitapları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Türkçe Öğreniyorum 1-2-3-4” kitaplarıdır. Ancak bu kitaplar tüm öğrenim seviyesindeki öğrencilere verilmiştir. Öğrencinin sınıf seviyesi dikkate alınmadan yapılmış ve her öğrenciye aynı dil becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Hâlbuki her sınıf seviyesi için farklı bir kitap hazırlanması gerekmektedir çünkü her sınıf seviyesinin farklı kazanımları olmalıdır tıpkı örgün eğitimdeki diğer ders kitapları gibi. Kitaplarda uygulanan tek tipliliğin aksine 14-17 Aralık 2017 tarihinde yapılan ölçek geliştirme çalıştayında öğrencilere yapılacak yeterlik sınavı 6-10 yaş, 11-15 yaş, 16+ yaş olarak belirlenmiştir. Bu sınav “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı” esas alınarak okuma ve anlama becerileri üzerine yapılmıştır. Göçmenlere dil öğretimi konusunda incelenen Avrupa ülkelerinin hiçbirinde ikinci dil öğretiminde bu çerçeve metin esas alınmamaktadır. Çerçeve metnin Avrupa Birliğinde iletişim becerilerinin artırılması ve ikinci, üçüncü yabancı dil öğretiminde kullanılması esastır. Ayrıca çerçeve metin, dilin sosyal iletişim boyutuna ağırlık verir ve dil öğretiminde iletişim becerilerinin artmasına dikkat çeker. Fakat Metin göçmenlere dil öğretimi konusunda veya ikinci dil öğretimi konusunda bir çerçeveye sahip değildir. Bu sebeple Türkiye’deki göçmen öğrencilere uygulanacak dil programlarında veya ölçme değerlendirmelerde kumlanılması uygun değildir. Göçmen öğrencilere verilecek Türkçe öğretiminin içeriğini, öğrencinin dâhil olacağı sınıf seviyesinin Türkçe dil kazanımları ve yine ilgili sınıf seviyesinin diğer derslerini anlamasına yardımcı olacak bir Türkçe programına ihtiyaç vardır. Verilecek Dil eğitiminin içeriğinde “Türkçe öğrenmek amaç değil diğer derslerde de başarılı olmak için bir araç” düşüncesi olmalıdır. Çünkü ikinci dil öğretimi sosyal çevre ilişkilerinde iletişim becerisi kurmakla birlikte okulda akademik bir yeterliğe ulaşmayı da hedeflemelidir. Ayrıca uygulanacak Türkçe Dil Yeterlik sınavının sadece okuma ve anlama becerileri ile sınırlı olması,

ölçeğin güvenilirliğini tartışmalı hale getirmektedir. Temel dil becerileri 4 beceriden(dinleme, konuşma, okuma, yazma) oluşurken neden iki beceri ile ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Bu şekilde yapılan bir ölçme değerlendirmeden elde edilecek sonuç gerçeği yansıtmayacaktır.

Göçmen öğrencilerin iki şekilde okullaşması vardır. Birincisi doğrudan örgün eğitime katılma diğeri Geçici Eğitim Merkezlerine kayıt edilme. Doğrudan örgün eğitime katılan öğrencilere belirlemiş bir dil öğretim programı veya dil desteği programı bulunmamaktadır. İlgili okulun talebi ile Halk Eğitim Merkezleri aracılığı ile yine okulun belirlediği zamanda ve miktarda ek dil desteği alırlar. Bu destek derslerinin nasıl ve şekilde verileceği tamamen dersi veren öğretmenin inisiyatifindedir. Bu belirsizliğe rağmen örgün eğitimdeki göçmen öğrenciler Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerden daha avantajlı durumdadırlar çünkü eğitim diline doğrudan maruz kalırlar ve Türkçe dersi dışındaki diğer dersleri de Türkçe öğrenirler. Ancak Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrenciler haftalık 15 saatlik Türkçe dersi dışındaki diğer derslerin tamamını ana dillerinde almaktadırlar. Bu durum akademik Türkçe öğretiminin önünde bir engeldir. Bu uygulama ile öğrenci Türkçe iletişim becerisini kazanabilir ancak akademik bir yeterliğe ulaşması zordur.

Göçmen kökenli öğrencilere Türkçe öğretiminde bir diğer sorun ise yöntem sorunudur. Göçmen öğrencilerin okullaşması için ciddi çabalar harcayan Milli Eğitim Bakanlığı aynı çabayı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için de harcamalıdır. Okullaşmanın iki türlü gerçekleşmesinden kaynaklı yöntem farklılıkları da ortaya çıkıyor. Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrenciler, ana dil eğitimi merkezinde Türkçe destekli bir geçiş eğitimi alırlarken örgün eğitimdeki öğrenciler doğrudan daldırma yöntemi ile eğitimlerine devam ediyorlar. Geçici Eğitim Merkezlerindeki ana derslerin öğrencilerin ana dillerinde yapılıyor olması öğrencinin akademik Türkçe yeterliğini olumsuz yönde etkileyebilir ve örgün eğitime geçiş yaptığında diğer dersleri anlamakta güçlük çekebilir. Bu sebeple Geçici Eğitim Merkezlerinde uygulanacak yöntem Akademik Türkçe kavramlarını da içermelidir. Türkçeyi sadece iletişimsel bir araç olarak değil, işlevsel bir araç olarak da edinmeleri sağlanmalıdır. Örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri okulun inisiyatifinde değil kapsamlı bir program dâhilinde yapılmalıdır. Öğrencilerin mevcut dil becerileri

tespit edilerek ihtiyaç duydukları miktarda destek dil hizmeti sağlanmalı bu hizmete sadece dil öğretmenleri değil diğer ana ders öğretmenleri de katılmalıdır. Öğrencilerin ne kadar süre ile dil desteği alacakları ise öğrenci izlemeleri ile yapılmalıdır. Yani öğrenciye verilen dil desteğinin ne oranda başarılı olduğunun tespiti bir sınav ile değil periyodik izlemelerle yapılmalıdır. Öğrenciyi dil edinimi/öğrenimi sürecinde kendi başına bırakmak yerine belirli sürelerle takibini yaparak verilen eğitimin ne derece başarılı olduğu ortaya konulmalı gerekli durumlarda program ve yöntem revizyonuna gidilmelidir. Bu sayede en verimli yöntemin belirlenmesi sağlanabilir. Örgün eğitim kurumlarının, Geçici Eğitim Merkezlerine oranla daha az tercih edilmesi söz konusudur. Bu durumun başlıca sebebi Geçici Eğitim Merkezlerinde ana dilde eğitim veriliyor olmasıdır. Çünkü örgün eğitim kurumlarında ana dil eğitimi söz konusu değildir. Hem Geçici Eğitim Merkezlerinde hem de örgün eğitim okullarında göçmen öğrencilerin Türkçe dil kazanımlarının ne olacağı ve bu kazanımların elde edilmesi için nasıl bir yöntem izleneceği belirlenmelidir.

Dil öğretim uygulamaları konusunda incelenen ülkelerdeki bazı uygulamalar ülkemiz için uygun görülebilir. Almanya’da uygulanan “Hoş geldin sınıfları” ve Avusturya’da uygulanan “Anne Almanca öğren” uygulamaları birleştirilerek hem okul öncesi dönemde dil öğretimi yapılabilir hem de ailelerin Türkçe öğrenmesi teşvik edilebilir. Bu sayede okullaşma oranının artması ve ailelerin eğitime dâhil edilmesi sağlanabilir. Ayrıca şu an Türkiye’deki göçmen öğrencilerin ana dillerinin Arapça olması ve Türkiye’de Arapça öğretim veren okul sayılarının çokluğu dikkate alındığında Türkiye ve göçmenler için olumlu sonuç doğurabilecek bir uygulama yapılabilir. İmam Hatip Orta ve lise okullarında Arapça öğrenen Türk öğrenciler ve ana dili Arapça olan göçmen öğrencileri arasında “Konuşma Arkadaşlığı” kurularak Türk öğrencilerin Arapça, göçmen öğrencilerin ise Türkçe iletişim pratikleri artırılabilir. Bu sayede her iki öğrenci grubunun da dil öğrenmesi artırılabilir ve iki grup arasındaki ilişkiler gelişerek kültürler arası çatışma ihtimali de azaltılabilir. Bu ve benzeri pratik uygulamalar geliştirilerek çoğaltılabilir. Ancak bu uygulamaların yapılabilmesi için hedef kitlesi doğrudan göçmen öğrencilerden oluşan ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi hususunda çalışmalar yapan bir yapıya ihtiyaç vardır. Bu yapı;

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi
- İkinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi
- Sürekli öğrenci izlemeleri yaparak kendini güncellemesi
- Göçmen öğrenci profilini belirleyerek öğretmenlere ve okullara rehberlik yapılması
- İkinci dil olarak Türkçe öğretimi müfredatının hedef kitleye ve ilgili sınıf seviyesine göre belirlenmesi gibi konularda çalışmalar yapılmalı.

Göçmen eğitimi ve ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ortak bir çalışma yürütmelidirler. Göçmen öğrenci sadece okulun bir parçası değil, oturduğu mahallenin, çalıştığı işyerinin, gezdiği sokakların bir parçasıdır. Bu sebeple göçmen eğitimi ve entegrasyonu her kurumun ilgilenmesi gereken bir olgudur.

KAYNAKÇA

Arnesen A L & (eds.) (2010) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity* (Council of Europe Publishing, Strasbourg).

Avrupa Parlamentosu (2014) Report prepared by Panteia and Ockham IPS for the European Parliament's Committee on Education and Culture *Teaching Teachers: Primary teacher training in Europe – State of Affairs and Outlook* (European Parliament Publishing, Brussels).

Altınbaş D (2007) Avrupa'da İslam etkisi: Fransa örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Ankara.

Akıncı Ç N (2010) Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler(Bremen Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Sakarya.

Ainscow M (1995) Education for all: Making it happen. Support for Learning. *Keynote address presented at the International Special Education Congress*, Birmingham, England, April 1995

Aksoy Z (2012) Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5(20): 292-303.

Aksoy E Z Çerkes Teavün Cemiyeti *Toplumsal Tarih* 117: 100-101

Abadan-Unat, N. (2002) *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa* (İstanbul: Bilgi Üniversitesi).

Aktepe, V. (2005) Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2): 15-24.

Büyükkaragöz, S (1997) *Program Geliştirme, Kaynak Metinler* (Kuzucular Ofset, Konya).

Buz S (2008) Türkiye'deki Sığınmacıların Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi* 10(4): 1-14.

Banks J (1993) *Multicultural Education: Characteristic and Goals*. Multicultural Education Issues and Perspectives, P: 3-29, Publisher: Allyn and Bacon, Massachusetts, USA.

Bali N R (2001) *Bir Türkleştirme Serüveni (1923 –1945): Cumhuriyet Yıllarında Türkiye Yahudileri* (İletişim Yayınları, İstanbul).

Cummins, J (1982) Tests, Achievement and Bilingual Students. *National Clearinghouse for Bilingual Education Focus* No. 9, Feb. 1982. Wheaton, MD.

Cowan, P & Maitles H (2012) *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates* (Continuum Publishing, New York).

Çepni S (2007) *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Pegem Akademi Yayınları, Trabzon).

Çifçi M (2011) Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. *Turkish Studies* 6(1): 399-405.

Demir O Ö ve Erdal H (2012) Yasa Dışı Göç İle İlgili Kavramların Doğru Anlaşılması Sorunu ve Yazılı Basında Çıkan Haberler Üzerine Bir İnceleme. *Polis Bilimleri Dergisi* 12(1): 29–54.

Duman G B (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(2): 1-8.

Doğan S (1998) Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.

Deniz M E (2012) *Eğitim Psikolojisi* (Maya Akademi Yayınevi, Ankara).

Doytcheva M (2009) *Çokkültürlülük*, çev, Tuba Akıncılar Onmuş. (İletişim Yayınları, İstanbul).

European Parliament (2017) *Research for Cult Commite-Migrant Education: Monitoring and Assesment* (European Parliament Publishing, Bruselles).

Ereş F (2015) Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2): 17-30.

Ereş F (2014a) Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, 4-6 Eylül.

Ereş F (2014b) Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimine yönelik görüşleri. *Eğitim Yönetimi Forumu*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 11-13 Eylül.

European Union (2012) *Migration and Education. Conference Proceeding Book* (European Union Publishing, Larnaca).

Esentürk L E (1998) Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite Öğrencilerine Ait Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi,, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara.

Ergun T (1978) İşgücü Göçünün Türkiye Ekonomisi Üzerinde Etkileri. Basılmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi İktisat Fakültesi, İzmir,

European Coomission (2012) *Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler* (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı, Brussels).

Eurydice (2003-04) *National Description, Integrating Immigrant Children Into Schools In Europe, Germany* (Information edited and published by the Eurydice European Unit, Brussels).

Ellen-Rose K (2014) *Language Support for Migrant Children in Early School Years: Mapping European Policies* (Sirius Education and Migration, Amsterdam).

Ertürk S (1993) *Eğitimde Program Geliştirme* (Meteksan Yayınları, Ankara).

Garcia O ve Kleifgen J A (2010) *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practies for English Language Learners* (Teachers Collage Press, Amsterdam).

Güler E B (2012) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmen Sorunu. *International Journal Of Social Science* 5(2): 129-134.

Gönüllü M (1996) Dış Göç. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1:94-104

Göç İdaresi (2017) http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380 (17 Aralık 2017).

Gibbons P (2015) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (Heinemann Portsmouth NH, Hanover).

Heckmann F (2008) Education and Migration Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies: A Synthesis of Research Findings for Policy Makers (Report Submitted to the European Commission, Brussels).

Hines J T (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for principals. *Intervention in School and Clinic*, 43. 277-282.

İçduygu A (2000) The Politics of International Migratory Regimes: Transit Migration Flows in Turkey. *International Social Science* 52(165): 357-367.

İçduygu A, Toktaş Ş (2002) How do smuggling and trafficking operate via regular border crossings in the Middle East? Evidence from fieldwork in Turkey. *International Migration* 40(6): 27-54.

İçduygu A (2003) Irregular Migrationin Turkey. *IOM Migration Research Series* No: 12.

Karataş Ö (2012) Çerkeslerin Sivas-Uzunyayla'ya İskanları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Tarihi Anabilim Dalı, İzmir.

Kirişçi K (2000) Disaggregating Turkish Citizenship and Immigration Practices. *Middle Eastern Studies* 36(3) 1-22.

Kirişçi K (2004) Harmonizing Turkish Immigration Policies With the EU: The Challenges Ahead. *Conference on Immigration Issues in European Union-Turkish Relations: Determinants of Immigration and Integration*, Bogaziçi University, İstanbul, 8-9 October.

Karasar N (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Nobel Yayınları, İstanbul).

Karsten S (2006) Policies for Disadvantaged Children under Scrutiny: The Dutch Policy Compared with Policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education* 42 (2): 261-82.

Kymlicka W (1995) *Çokkültürlü Yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi* (Ayrıntı Yayınları, İstanbul).

Larzen-Östermark E (2009) Language Teacher Education in Finland and the Cultural Dimension of Foreign Language Teaching – A Student Teacher Perspective. *European Journal of Teacher Education* 32: 401-421.

Leblebicioğlu A (2009) 50. yılında yurtdışında Türkler entegrasyon/uyum, eğitim ve sivil toplum örgütlerinin rolü ve önemi. *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Ankara, 21 Mayıs.

Mutluer M (2003) *Uluslararası Göçler ve Türkiye* (Çantay Kitapevi, İstanbul).

Marshall G (1999) *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü. (Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara).

MEB (2013a) Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi.

MEB (2013b) Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi.

MEB (2014) Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri.

MEB (2018)

http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf/ 18

Nisan 1018.

MEB (2018) Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332/> 20 Nisan 2018.

MEB (2017) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara.

Neumann U (2007) *Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çok dillilik. A. Kaya ve B. Şahin (Editörler). Kökler ve yollar, Türkiye’de göç süreçleri* (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul).

OECD (2005) *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* (OECD Publishing, Paris).

OECD (2016) *Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Reviews of School Resources* (OECD Publishing, Paris).

OECD (2013) *Göçmen Öğrencilerin Okuma becerileri, Yeni Ülkelerinde Ne Kadar Süre Bulduklarına mı Bağlıdır?* (Pisa Bülteni, Paris).

Özcan M (2004) *Avrupa Birliği – Türkiye İlişkilerinde Yasadışı Göç* (USAK-Hayat Yayınları, İstanbul).

PICTES (2016). <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> 21 Nisan 2018.

Seferoğlu S S (2004) Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 58: 40-45.

Sığınma ve Mülteci Konularındaki Uluslararası Belgeler ve Hukuki Metinler, (Ankara: BMMYK Türkiye Temsilciği, 1998).

Sakız H (2016), Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleşme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1): 65-81.

Sunel H (1989) Yabancı Dil Öğretiminde Metot Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 4: 137-143.

Skutnabb K T (2004) The right to mother tongue medium education-the hot potato in human rights instruments. *II Mercator International Symposium: Europe2004: A*

new framework for all langues?

<https://www.researchgate.net/publication/268361426>. / 15 Nisan 2018.

Tatlı A (2000) Almanya'daki Türk Çocuklarının Camilerdeki Din Eğitimi (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tümertekin E; Özgüç N (1998) *Beşeri Coğrafya* (Çantay Kitapevi, İstanbul).

Türker D; Yıldız A (2015) *Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analizi* (Göç ve Uyum, London).

Uluslararası Göç Örgütü, (2009) Uluslararası Göç Hukuku, Göç Terimleri Sözlüğü.

Yalçın C (2004) *Göç Sosyolojisi* (Anı Yayıncılık, Ankara).

Yılmaz A (2014) Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2): 1685-1704.

Yazıcı Z (2011) *Okulöncesi Dönemdeki Göçmen Çocukların İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamda Öğrenmeleri Üzerine, Onlar Bizim Hemşehrimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı* (Siyasal Kitabevi, Ankara).

Yıldırım A; Şimşek H (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Seçkin Yayınları, Ankara).

Yıldız N (2008) Kültürler Arası Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22): 52-89

Yalçın C (2004) *Göç Sosyolojisi* (Anı Yayıncılık, Ankara).

Yıldız C (2012) Alman Okullarında Sunulan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi ve İki dillilik. <http://docplayer.biz.tr/7904471/> / 18 Nisan 2017.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Yüksel BALDIK

Uyruğu: Türkiye Cumhuriyeti

Doğum Yeri ve Tarihi: Kayseri/ Kocasinan 25.11.1987

Tel: 05412333858

E-posta: yukselbaldik@gmail.com

Yazışma Adresi: Sancaktepe Mah. Ilımlı Cd. Ünal Apt. 7/22 Kocasinan/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2014
Yüksek lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı	2018