

Batı Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocukların Eğitim Sorunları

Cihan Aydoğu⁴³, Gönül Karasu⁴⁴

Giriş

Türkiye, 1961-1974 yılları arasında yaşadığı ekonomik sorunlar ve artan işsizliğe çözüm bulmak amacıyla işgücü yetersizliği yaşayan birçok Batı Avrupa ülkesi ile işgücü alış verişi anlaşması imzalamıştır. Bu anlaşmaların neticesinde ülkemizden Batı Avrupa ülkelerine yoğun bir işgücü göçü başlamıştır. Göç edilen ülkelerin başında Almanya, Fransa, Avusturya, Hollanda ve Belçika gelmekteydi. Anlaşma koşullarına göre vatandaşlarımız bu ülkelere “konuk işçi” statüsüyle gidecekler ve sözleşme tarihleri dolduğunda ülkelere geri döneceklerdi. Ancak durum öngörüldüğü gibi gelişmemiş ve bu işçiler aile birleştirme yoluyla kalıcı olmaya başlamışlardır. Ev sahibi toplumlar açısından yaşanan bu olumsuz durum ise başlangıçta geçici gibi görülen, göz ardı edilen ve önemsenmeyen birçok sorunun derinleşmesine ve geçici çözümlerle üstesinden gelinemeyecek boyutlara ulaşmasına neden olmuştur.

Göç eden milyonlarca Türk göçmen yıllarca kültürel uyum sorunu yaşamış, gidilen ülkenin dilini yeterince bilmeme, zor işlerde çalışma, hukuki haklarını yeterince bilmeme, ayrımcılığa maruz kalma gibi sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmıştır. Aile birleştirme yoluyla eş ve çocuklarını yanlarına almaları ise oldukça önemli bir başka sorunu beraberinde getirmiştir: çocukların ve gençlerin eğitim sorunu. Türk çocukların ve gençlerin eğitim yaşantılarında karşılaştıkları sorunları, genel olarak, üniversiteye gidememe, okulda ayrımcılığa maruz kalma, iki kültür arasında sıkışıp kalma ve dil sorunu şeklinde sıralayabiliriz.

Yapılan araştırmalar (Başkurt, 2009; Yıldız, 2012; Gelekeçi, 2010; Sarıkaya, 2014) göçmen çocukların ne anadilde ne de yaşadıkları toplumun dilinde istenilen düzeye ulaşamadıklarını ve bu durumun gerek toplumsal, gerekse eğitim yaşantılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Oysaki yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçeyi iyi öğrenmeleri, yaşadıkları ülkenin dilini de iyi öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Zira anadilde öğrenilen temel kavramların toplum diline aktarımı daha kolay olmaktadır. Belet’in (2009, 71) de çalışmasında belirttiği gibi “ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar, hem ana dilde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olmakla birlikte, okula başlama yaşında ne anadilde ne de toplum dilinde tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar. Ancak bu durumdaki çocukların anadili yeteneği ilköğretime başlama çağında daha yüksektir. Bu bakımdan öğrencilerin anadilini doğru biçimde öğrenmeleri ve kullanmaları hem toplum dilini öğrenmelerine hem aile çevresiyle yakın ilişki kurmalarına, hem de kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.”

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Yayın Araştırma Teşvik Projesi kapsamında desteklenmiştir.

⁴³ Cihan Aydoğu, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent Doktor. E-mail: caydogdu@anadolu.edu.tr.

⁴⁴Gönül Karasu, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent Doktor. E-mail: gkarasu@anadolu.edu.tr.

“Avrupa’da Türkçe İkinci Dil” öğretimi araştırması Avrupa’da yaşayan 3. ve 4. Kuşak Türklerin ana dil yetersizliği sorununu daha yoğun yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Ulutak, 2007). Bu durum Avrupa dillerini öğrenme güçlüğü, sosyal ve kültürel uyum, üniversiteye gidememe ve okulda ayrımcılığa maruz kalma gibi temel sorunları beraberinde getirmiştir.

Batı Avrupa vatandaşları arasında en çok kullanılan ortak dil İngilizceden sonra Türkçedir. Buna rağmen, alanda yapılan birçok çalışma Türkçe eğitiminin Batı Avrupa’da hak ettiği ilgiyi görmediğini ve çok kısıtlı bir çerçevede sürdürülmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada Almanya, Belçika ve Fransa’daki uygulamalar, sonuçlar ve devam eden sorunlar ayrı başlıklar halinde tartışılmış ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Almanya’da Yaşayan Türk Çocukların Durumu

İkinci dünya savaşının ardından endüstrisini hızla geliştirmeye başlayan Almanya 1950’li yıllarda işgücü açığı yaşamaya başlamış ve bu açığı kapatmak üzere birçok ülkeden “misafir işçi” statüsünde çalıştırmak üzere insan gücü talep etmiştir. Birçok ülkenin yanı sıra, 1960’lı yılların başlarında, Türkiye de Almanya’ya işgücü göndermeye başlamıştır. Ancak bu süreç Alman hükümetinin öngördüğü gibi gelişmemiş, giden işçiler aile birleştirme yoluyla kalıcı olmaya başlamışlardır.

Almanya’da 3 milyon civarında bir Türk nüfusu yaşamaktadır. Orada doğup büyümüş 2., 3. ve hatta 4. kuşak diye adlandırılan bir nesil bulunmaktadır. Ancak bu nüfusun Alman eğitim sistemi içindeki başarı oranı çok düşüktür. Arslan’ın (2006, 237) çalışmasında belirttiği gibi OECD’nin 32 ülkede yaptırdığı uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçları Alman eğitim sisteminin yoksullaştığını gözler önüne sermiştir. Zira sonuçlar Alman okul sisteminin toplumsal yönden yardıma ihtiyacı olan çocukları ve gençleri iyi eğitemediği sonucunu ortaya koymuştur. Bunların en başında da Türk çocukları ve gençleri gelmektedir. Türk çocukların büyük bir kısmı Alman eğitim sistemi içinde özel eğitime muhtaç çocuklar olarak görülmekte ve bu yönde eğitim veren okullara ya da meslek liselerine yönlendirilmektedir. Dolayısıyla da yükseköğretime devam eden öğrenci sayısı oldukça düşüktür.

Bu çocuklar okul sistemine ve toplumsal yaşama uyum sağlayamamaktalar. Bu temel sorun ise anadil eğitimi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk ne Türkçede ne de Almancada yeterli bir düzeye ulaşamadığı için iki kültür arasında sıkışıp kalmakta ve okulda başarısız olmaktadır. Çocuk okul çağına gelinceye kadar çoğunlukla Türkçe iletişim kurmakta ancak okula başladığında Almanca birinci dili olmaya başlamaktadır. Türkçesi ailesinden öğrendikleriyle sınırlı kaldığı için tam bir öğrenme gerçekleşmemekte ve çocuk anadilinde kavramsal bir alt yapı geliştiremediği için Alman eğitim sistemi içinde yok olup gitmektedir.

Okul hayatına başlayınca çocuk anadil eğitimi alma şansı bulmaktadır. Ancak her çocuğun imkândan yararlanabildiği söylenemez. Zira Türkçe dersi velilerin isteği üzerine verilmekte ve ders öğrenci sayısı 15’e ulaştıkça açılmaktadır. Dersler genellikle öğleden sonra ya da hafta sonları, okul saatleri dışında yapılmaktadır ve öğrencinin okul başarısının değerlendirilmesinde etkili değildir. Bu nedenle de Türkçe derslerine yeterince ilgi gösterilmemektedir.

2005 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından Türklerin yoğun olarak yaşadıkları 9 ilden seçilen 1525 denekle gerçekleştirilen anket sonuçlarına göre vatandaşlarımızın hem yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmede hem de Türkçeyi çocuklarına öğretmede ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu

durumun ise aile içi sağlıklı ilişkilerden çocukların eğitimine, iş hayatından toplumla ilişkilere kadar birçok alanda vatandaşlarımız açısından olumsuzluklar üreteceği açıktır (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 58).

Diğer yandan siyasiler Türk göçmenlerin anadillerinde konuşmalarını uyuma en büyük engel olarak göstermekte, hem eğitim kurumlarını hem de yazılı ve görsel basını yanlarına alarak Türkçe konuşmanın hem toplumsal hem de eğitim açısından kaçınılması gereken bir durum olduğunu yaymaya çalışmaktadırlar. Bu durum göçmen ailelerini ve çocuklarını sosyo-psikolojik açıdan etkilemekte ve farkında olmadan insanlar Türkçe konuşmaya tereddüt etmektedirler (Yağmur, 2010, 7). Hatta anne-babalar bu durumdan ciddi şekilde etkilenip, çocuklarının dışlanacağı korkusuyla ve alman toplumuna daha kolay uyum sağlayacakları düşüncesiyle, okul seçiminde Türk çocukların olmadığı okulları tercih etme eğilimi göstermektedirler.

Almanya'da yaşayan göçmen çocukların ana dili dersleriyle ilgili olarak üç temel yapıdan söz edilebilir. Birincisi Alman okul idaresi tarafından finanse edilen ve içeriği kontrol edilen ana dil dersidir. İkinci yapıda Akdeniz ülkelerinin temsilcilikleri tarafından yürütülen ve onların sorumluluğunda sunulan ana dili dersi, üçüncüsü ise devletin yaptığı anlaşmalara dâhil olmayan ve özel olarak sunulan anadil dersidir (Yıldız, 2012, 8).

Bu mevcut yapıyla istenilen başarı seviyesine ulaşamayacağı aşikârdır. Oysaki vatandaşlarımızın hem Türkçeyi hem de yaşadıkları ülkenin dilini ana dilleri kadar iyi öğrenmeleri özellikle başarılı bir eğitim ve iş hayatı açısından yüksek derecede bir öneme sahiptir. Anadilini yeterli düzeyde öğrenmenin diğer dillerdeki gelişimi desteklediği bilimsel bir gerçektir. Bu bakımdan yurt dışındaki vatandaşlarımızın yaşadıkları topluma başarılı bir katılım sağlamaları ve kendi öz benliklerini, kültürlerini kaybetmeden varlıklarını sürdürebilmelerinin yolu ana dili eğitiminden geçmektedir. Zira dil insanın kendi öz kültürü ile bağımlı devam ettirmesini sağlar. Bu yönüyle de dil bir milletin kültürünün en temel taşıdır ve kişinin kendi dilini unutmaması, kendi öz kültürüyle bağını kopmasına neden olur.

Belçika'da Yaşayan Türk Çocukların Durumu

Son yıllarda Belçika'da yaşayan Türk çocukların okul hayatındaki başarı durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalar bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun başarısız olduklarını ve öğrenim hayatları boyunca en az bir kez sınıfta kaldıklarını ortaya koymuştur (Manço, 2002; Geleçki, 2010; Sarıkaya, 2014).

Yaşanan öğrenim zorlukları, kimi öğretmenlerce sözde kötü aile eğitimine, akraba evliliklerine ve hatta çocukta gözlediklerini iddia ettikleri kalıtsal, ruhsal ve zihinsel bozukluklara dayandırılmaktadır. Böylece ilkokulun ilk yıllarında zorlanan sağlıklı bir çocuk, kendisini bu şekilde özürü okulunda bulabilmektedir. Aileler ise çoğunlukla bu duruma karşı çıkabileceklerini bilmedikleri ya da daha fazla çocuk parası alacakları için bu yanlış yönlendirmeyi kabul etmektedirler (Manço, 2002). Bu çerçevede değerlendirdiğimizde anaokulu göçmen çocukları temel eğitime hazırlamak ve ilkokulda yaşanabilecek olası uyum sorunlarını en aza indirmek açısından önemli bir aşamadır. Ancak Türk ailelerin gereken özeni göstermediklerini söyleyebiliriz.

Anne ve babalar açısından bakıldığında, çoğunlukla ailede babalar çalıştığı için annelerin daha çok çocuğun eğitimiyle ilgilendiği görülmektedir. Bu durumda annenin gerek eğitim düzeyi, gerekse kültürel düzeyi önem kazanmaktadır. Annenin okul ve öğretmenle işbirliği kurabilmesi ve çocuğun sorun yaşadığı konularda yardımcı olabilmesi için yaşadığı ülkenin dilinde iletişime geçebilecek düzeyde olması gerekir.

Aksi takdirde çocuk kaderiyle baş başa bırakılmış olacak ve çoğunlukla da sorunlu bir eğitim hayatı geçirecektir. Bu da doğal olarak çocuğun zorunlu eğitim sürecini tamamladıktan sonra eğitimini sonlandırmasına ve yükseköğrenimi hedeflememesine neden olmaktadır.

Belçika'daki Türk çocukların sorun yaşamalarının bir başka nedeni ise anadil konusundaki yetersizlikleridir. Ne anadilinde ne de yaşadığı ülke dilinde yeterli bir kültür, dünya görüşü ve iletişim becerisine ulaşamayan çocuk sorunlu bir kimlik geliştirmekte, gerek okulu, gerekse ailesi ile kültürel çatışmalar yaşamakta ve sonuç olarak eğitimdeki başarısı darbe almaktadır (Gelekeçi'nin, 2010, 189-190). Bu durumdaki çocukların önemli bir bölümü ise mesleki veya teknik okullara yönlendirilmekte ve üniversite okuma şansları ellerinden alınmaktadır. Ayrıca çocukların okulda maruz kaldıkları ayrımcılık ve anadil öğrenme ortam ve imkânlarının yetersiz olması da diğer temel nedenler arasında yer almaktadır.

Durumu anadil eğitimi açısından değerlendirdiğimizde, Belçika'da Türk Dili ve Kültürü dersinin Avrupa Konseyinin kararları doğrultusunda, azınlık dilleri eğitim programları bünyesinde hayata geçirildiğini görmekteyiz. Dersler Türkiye'den gelen ve Türkiye Cumhuriyetinin görevlendirdiği öğretmenler tarafından verilmektedir. Verilen dersler, genellikle Türkiye'de izlenen müfredata sadıktır ve Avrupa'da yaşayan gençlerin gündemiyle örtüşmemektedir (Manço, 2002, 64). Ayrıca bu dersler okul müfredatı dışında, genellikle akşam saatlerinde ve seçmeli bir ders olarak verilmektedir. Okul başarısına bir etkisi olmadığı için de aileler tarafından gerekli hassasiyet gösterilmemektedir.

Fransa'da Yaşayan Türk Çocukların Durumu

Diğer Batı Avrupa ülkelerine kıyasla Türkler daha geç bir tarihte Fransa'ya göç etmeye başlamışlardır. Fransa ile Türkiye arasında ilk resmi iş gücü anlaşması 1965'te yapılmıştır ancak gerçek anlamda ilk Türk iş gücü göçü 1970'te başlamıştır. Günümüzde resmi rakamlara göre Fransa'da 300.000 civarında Türk yaşamaktadır.

Fransa'da yaşayan vatandaşlarımızın Türkçe kullanma alışkanlıklarına baktığımızda aile içinde çoğunlukla Türkçe iletişim kurduklarını ancak çocukların kardeşleri ve akranlarıyla Fransızca iletişime geçmeyi tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Türk çocuklara anadil eğitimi dersleri 1978 yılında Fransa ile yapılan ikili anlaşmalar çerçevesinde başlamıştır. Bu dersler ELCO tarafından yabancı dil dersi kapsamında Fransız okullarına uyumu kolaylaştırmak ve anadil desteği sağlamak amacıyla öncelikle ilkokullarda verilmeye başlamış sonrasında ortaokullarda ve meslek liselerinde de yer almaya başlamıştır. "Bu anadil derslerine, 1988'e kadar Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin hiçbiri Fransızca bilmediğinden, yerel okul yönetimiyle hiçbir bağlantı kurulamadan devam edilmiş, sonraları ise Türkiye'de Fransızca sınavına tabi tutulup başarıları gelmeye başlayınca yerel eğitimcilerle bir nevi bağlantı kurulması kolaylaşmıştır. [...] ELCO dersleri daha çok öğrencilere kültürleri hakkında bilgi vermeyi ve buldukları ülke ile kendi ülkeleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı sağlamaya çalışmaktadır" (Akıncı, 2007:3).

Fransa'da Türkçe derslerine devam eden öğrenci sayısı 20.000 civarındadır. Ancak potansiyel sayının bunun üç katı civarında olduğu düşünülmektedir. Gerek yönetimlerin olumsuz tutumları gerekse öğretmen sayısının yetersiz olması nedeniyle 3 saat olan bu dersler son yıllarda 1,5 saate indirilmiştir. Dersler genellikle hafta içi akşam saatlerinde ve Çarşamba ve cumartesi günleri öğleden sonra okulların tatil olduğu zamanlarda yapılmaktadır. "Bu durumun dezavantajı ise tabii öğretmen ve

öğrencilerin tamamen izole edilmeleri, yalnız kılınmalarıdır. Fransız öğretmenlerle ve okul idaresiyle iletişim resmen kopuktur. Hatta müdür dışında, çoğu öğretmenin bu tür derslerden haberleri bile yoktur” (Akıncı, 2007, 8).

Diğer bir dezavantajı da tatil günlerinde yapılan derslerin öğrencilerin aktivitelere katılmamasına neden olmakta ya da ailesiyle geçireceği zamandan fedakârlık etmesini gerektirmekte ve çocuğu bir seçim yapmaya zorlamaktadır. Akşam saatlerinde yapılması ise motivasyon düşüklüğüne ve ilgisizliğe neden olmakta ve sonuç olarak da çok fazla devamsızlık gözlenmektedir (Akıncı, 2007, 9). Son yıllarda yapılan değişikliklerle öğrencilerin Türkçe yabancı dil derslerinden elde ettikleri notların okul başarı puanlarına dâhil edilmesinin ardından, ana dil eğitimi hem veliler hem de öğrencilerin gözünde daha çok önem kazanmıştır. Ancak bu da sorunu çözmeye yetmemiştir. Ana dil eğitimi vermek üzere Fransa’ya giden öğretmenler Türkiye’de kullanılan ve Türkiye’de yaşayanlar için yazılmış olan kitapları kullanmaktadır. Bu kitapların içeriği o çocukların yaşadığı kültürel ortamla ve Fransız ders programıyla örtüşmemektedir. Çocukların gerçek dünyasını yakalayamayan bu araç-gereçler beklenen ilgi düzeyine ulaşılmasını engellemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda ortaya koymaya çalıştığımız durum çerçevesinde Almanya, Belçika ve Fransa’da yaşamlarını devam ettiren Türk çocukların ve gençlerin eğitim alanında yaşadıkları sorunların fazlasıyla benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde de Batı Avrupa ülkelerinin hemen hepsinde benzer sorunların yıllardır süregeldiği, benimsenen çözüm yollarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Geçici çözümlerle bu sorunların üstesinden gelinemeyeceği de aşikârdır. Söz konusu ülkeler, her ne kadar kabul etmek istemeseler ya da sorunu göz ardı etmeye çalışsalar da bu gençlerin yaşadıkları ülkenin eğitim imkânlarından olabildiğince yararlanmaları ve giderek o ülkenin çocuklarıyla eşit hale gelmeleri gerekmektedir. Ancak bunu sağlarken kendi kültür ve dillerinden kopmamaları büyük önem taşımaktadır.

Yapılan birçok araştırma Avrupa ülkelerinde öğrenim gören Türk kökenli çocukların sahip oldukları farklı dil ve kültürden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Ortak sorunları eğitim hayatına başlarken ne ana dilin ne de yaşanılan ülkenin dilinin yeterince bilinmemesi, okulda ayrımcılığa maruz kalma, dışlanma ve özel eğitime muhtaç çocuklarla eşdeğer tutulma ve bu yönde eğitim veren okullara ya da meslek liselerine yönlendirilme ve dolayısıyla da yükseköğrenim hakkının engellenmesi, “ülkelerarası kültürel farklılıklar, eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin zorunlu olmaması, ebeveynlerin yaşadıkları ülkenin eğitim imkânları konusunda gerekli bilgiye sahip olmamaları ve okul yönetimi ile yeterli işbirliği kuramamaları” (Sarıkaya, 2014, 247) şeklinde sıralayabiliriz.

Avrupa Birliği azınlık hakları çerçevesinde durumu değerlendirdiğimizde çok etkili Türkçe eğitimi alması gereken gençlerimizin bu koşullardan yoksun olduğunu ve imkânların çok sınırlı olduğunu görmekteyiz. Birçok Avrupa ülkesinde Türkçe dersleri ya okul müfredatı çerçevesinde ya da okul saatleri dışında verilmektedir. En yaygın şekilde Türkçe ilkokullarda ders saatleri dışında anadil olarak, orta dereceli okullarda ise anadil veya yabancı dil kapsamında seçmeli ders olarak öğretilmektedir.

Avrupa’da yaşayan Türk çocukların ve gençlerin Avrupa Birliği içinde Türkiye açısından büyük bir potansiyel güç olduğu gerçeğinden yola çıkarsak durumun

iyileştirilmesi için bir an önce gerekli ve kalıcı çözümlerin geliştirilmesi gereği daha net ortaya çıkmaktadır. Yıllardır uygulanan yöntemler tek taraflı bir çabanın çözüm olmadığını ve olamayacağını gözler önüne sermektedir. Vatandaşlarımızın yaşadığı ülkenin ilgili makamlarının, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının, ülkemizi temsil eden resmi ve sivil toplum kuruluşlarının ve bu ülkelerde yaşayan ebeveynlerin işbirliği halinde çalışmaları gerekmektedir.

Başarılı bir eğitim ve iş hayatı için vatandaşlarımızın yaşadıkları ülkenin dilini iyi bilmeleri gerektiği gibi Türkçeyi de iyi bilmeleri gerekir. Anadilini iyi bilen bireylerin diğer dilleri de iyi öğrenebildikleri bilimsel verilerle ortaya konulmuştur. Bu bakımdan yurtdışında yaşayan Türk gençlerin yaşadıkları topluma başarılı bir şekilde katılmalarının ve asimile olmadan, kimliklerini kaybetmeden varlıklarını sürdürmelerinin yolu iyi bir anadil eğitiminden geçmektedir. Zira dil bir milletin kültürünün temel taşıdır. İnsanın kendi öz kültürü ile bağını devam ettirmesini sağlayan en önemli unsurdur ve insanın anadilini kaybetmesi kendi öz kültürüyle bağının kopmasına neden olmaktadır.

Kendi öz kültürleriyle bağlarını koparmamaları ve yaşadıkları toplum içinde eriyip gitmemeleri için de “yurtdışındaki Türklerin öncelikli gereksinimi, iki dilliliği temel alan, bilimsel araştırmalara dayanan, uygun ve doğru yapılandırılmış bir anadil öğretimidir” (Bican, 2014, 317). İki dilli eğitim anaokulundan itibaren başlatılmalı ve bu alanda eğitim almış öğretmenler tarafından verilmelidir. İki dilli kitaplar ve okul gereçleri, bilimsel verilerden, araştırmalardan yola çıkarak, öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Öğrenciler ve veliler her türlü eğitim sisteminden, gün geçtikçe değişen kanunlardan, yönetmeliklerden anında haberdar edilmeli ve uyarılmalı, gençler üniversite öğrenimine teşvik edilmeli ve özendirilmelidir. Ayrıca dernekler, kültür merkezleri bünyesinde tüm gençlere aktiviteler düzenlenmeli ve okul ödevlerine yardımcı olacak düzenlemeler geliştirilmelidir (Akıncı, 2007: 11).

Bu ülkelerde yetişen gençlere özel bir program çerçevesinde, Türkiye’deki üniversitelerde Türkçe öğretmenliği okuma ve yaşadıkları ülkeye dönüp öğretmenlik yapabilme imkânı sağlanabilir. Böyle bir istihdam imkânı hem anadillerini daha iyi öğrenmeye teşvik edecek, hem de öz kültürleriyle bağlarını kuvvetlendirecektir.

Ayrıca Türk Dili ve Kültürü derslerinin içerik açısından yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çoğunlukla Türkiye’de kullanılan kitaplarla bu göçmen çocuklara eğitim verilmeye çalışılmaktadır. Oysaki her ne kadar ortak konular olsa da, her ülkenin gerçekleri, kültürel yapısı, yaşam tarzı ve insanlara kazandırdığı bakış açısı farklıdır. Bu kitapların ilgili ülkelerden uzman kişilerle bir komisyon çerçevesinde oluşturulması, hatta belki de her ülke için ayrı bir kitap yazılması gerekir. Ayrıca günümüz iletişim teknolojilerinin bu kitaplara adapte edilmesi şarttır. Günümüz gençliğini teknolojiden uzak düşünmek imkânsız olduğuna göre, teknolojinin gençler üzerinde yarattığı cazibeyi eğitim amaçlı kullanmak oldukça yararlı olacaktır.

Sonuç olarak Türkçe derslerinin daha sitemli, daha kontrollü olması ve daha gerçekçi hedeflerle donatılması gerekir. Bunun için de öncelikle bu derslerin zorunlu hale getirilmesi, ders saatlerinin artırılması, teşvik edici sosyal ve kültürel etkinliklere yer verilmesi, Türkiye’deki okullarla işbirliğine yönelik uygulamalara yer verilmesi ve öğrenci değişim programlarının çok daha geniş çapta uygulanması gerekecektir. Yurtdışındaki gençlerimiz çoğunlukla ülkemizi yazın aileleriyle tatil yapmaya geldikleri ve akrabalarının yaşadığı bir yer olarak görmekteler. Tüm bu iyileştirmeler gençlerimizin ülkemizi tüm zenginlikleri ve güzellikleri, tarihi, kültürel ve sosyal

yapısıyla bir bütün olarak tanımlarını, ülkelerine karşı farkındalıklarının artmasını ve kendi öz kültürlerine ve anadillerine sahip çıkmalarını sağlayacaktır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2005). Federal Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması. 3.03.2016 tarihinde <http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/544f6ddd369dc328ao57d01c/almanya.pdf> adresinden erişilmiştir.

Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe anadili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri, *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara (sözlü bildiri).

Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 233-245.

Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 81-94.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin anadili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa'da iki dilli Türklerin anadili eğitimi çalıştayı. *Journal of World of Turks*, 6 (1), 317-320.

Gelekcı, C. (2010). Belçika'daki Türk çocukların eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163-194.

Manço, Altay (2002). Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 61-68.

Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesinde yaşayan Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *ASOS Journal*, 2 (8), 246-260.

Ulutak, N. (2007). *Avrupa'da Türkçe "İkinci Dil" öğretimi araştırması* (proje no: 050734). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yağmur, K. (2015). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. 20.01.2016 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/759/9644.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.