

GÖÇMEN TOPLULUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE KATILIMI SÜRECİNDE UYGULANAN EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi / Research Article

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.

Geliş Tarihi: 04.08.2019

Kabul Tarihi: 29.10.2019

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
bahar.isiguzel@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-3315-6306

Yüksel BALDIK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı
yukselbaldik@gmail.com
ORCID No: 0000-0003-4754-9415

ÖZ

Bu çalışma, özellikle Avrupa ülkelerinde göçmen öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamalarını inceleyerek Türkiye için yeni ve faydalı fikirler üretmeyi amaçlamaktadır. Avrupa'nın en çok göçmen nüfusa sahip ülkelerindeki, program uygulamaları, materyal geliştirme çalışmaları, öğretmen yetiştirme ve idari yapıları gibi durumlar incelenmiş ve 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 ayrılmış 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 elemanının 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: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Göçmen Eğitimi, Uluslararası Göç ve Eğitim, İkinci Dil Eğitimi, Avrupa'da Göçmen Eğitimi.

INVESTIGATION OF EDUCATION AND LANGUAGE POLICIES FOR IMMIGRATION COMMUNITIES IN EDUCATIONAL SYSTEMS

ABSTRACT

This study aims to produce new and useful ideas by examining language teaching for immigrant students in other European countries. 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 the 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.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Migrant Education, International Migration and Education, Second-Language Education, Migrant Education in Europe.

1. GİRİŞ

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.

Terminolojik açıdan bakıldığında, uluslararası göç, kişi veya kişilerin kendi ülkelerinden veya normal olarak ikamet ettikleri ülkelerden 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). Göçmen ise, 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 denir (Demir ve Erdal, 2012).

Uluslararası göçün sonuçlarına bakıldığında, söz konusu göç ile 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 (Akkayan, 1976 akt. Aksoy, 2012). Bu bağlamda özellikle göç edilen ülkenin dilinin öğrenilmesi ile iletişim ve uyum sorunlarının aşılması adına büyük bir adım atılmış olacaktır. Bu noktadan hareketle eğitim ile göç kavramı kesişen en önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada en başta çocuk yaşta olan göçmenlerin eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

Tezcan’a (2000) göre, bu 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. 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).

Baker’e (2011) göre göçmenler için eğitimin önemi, göçmenlerin yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırması, ırk ayrımcılığının ve göçmenlere karşı önyargının eğitim yoluyla en aza indirilmesidir. 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).

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 ilgili bilim dallarının ilgisini çekmektir. Uzun yıllardır göç olgusu ile karşı karşıya kalan ülkemizin kapsayıcı bir göçmen eğitimi politikası oluşturmaya kaynak sunmaktır. Göçmen öğrencilere uygulanacak Türkçe eğitiminin genel çerçevesini belirleyici öneriler geliştirmektir.

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. Araştırmada veri toplarken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

2. AVRUPA’DA GÖÇMENLERE UYGULANAN EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI

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 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 öğretmekle başlarlar. Bu açıdan, göçmen nüfusun konuştuğu dillerin ev sahibi ülkedeki bir veya daha fazla

öğretim diliyle aynı olmayan ülkelerden 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.

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. Kursu 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).

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

- Bireysel dil değerlendirmelerine dayalı dil desteği;
- Tüm okul sistemi boyunca sürekli dil desteği;
- 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).

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 ilkököl arasındaki geçiş evresinde dil desteği sağlanmaktadır.

Dil desteği ve USB-DAZ uygulaması, Viyana Üniversitesinde bulunan Sprachstandsdiagnostikzentrum (Dil seviyesi belirleme merkezi), (BMBF) (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (federal eğitim ve kadın bakanlığı) adına, Almanca'yı ikinci bir dil olarak öğrenen çocukların dil becerilerini gözleme 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 gözlemek 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'te 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).

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 Estonca olmayan bir öğrenci bir sınıfa katıldığında, hangi adımların atılması gerektiğini açıklamakta, okul çalışanlarına açık olan özel materyal bulundurmaktadır. Öğrenme sürecinde hangi materyallerin (kitaplar, hikâyeler) kullanılabilceği, ne tür bir değerlendirme yapılabileceği ve bunun okul hayatındaki etkileri genel olarak ortaya konulmaktadır (OECD, 2010).

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 gelişi 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).

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 alınması daha iyi olması” yaklaşımıdır. Bu politikardan 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 okullarında 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).

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).

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 öğrenciye 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).

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 tanısıl 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.

3. TÜRKİYE’DE GÖÇMENLERE UYGULANAN EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI

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).

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.

4. SONUÇ

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 garanti 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 kapsmalıdır.

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. 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 tanımadır. 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 kumlanması 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 eğitimi 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

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

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- 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.
- European Commission (2012). *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler*, Brüksel: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı.
- European Parliament (2017). *Research for Cult Committee-Migrant Education: Monitoring and Assessment*, Bruxelles: European Parliament Publishing.
- Eurydice (2003-04). *National Description, Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, Germany*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Giani, L. (2006). *Migration and Education: Child Migrants in Bangladesh*, Sussex Migration Working Paper no. 33.
- Gönüllü, M. (1996). Dış Göç. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 94-104.
- IOM Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Uluslararası Göç Hukuku*, Göç Terimleri Sözlüğü.
- 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 2009.
- MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi*. 03 18, 2017 tarihinde Kayseri Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü: http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf (Erişim:18 Nisan 2018).
- MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. Fethiye İlçe Mili Eğitim Müdürlüğü:http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf (Erişim:18 Nisan 2018).
- MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf (Erişim:18 Nisan 2018).
- MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> (Erişim:20 Nisan 2018).
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Reviews of School Resources: Estonia. OECD Reviews of School Resources*, Paris: OECD Publishing.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*, Paris: OECD Publishing.
- PICTES (2016). <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> (Erişim: 21 Nisan 2018).
- TEZCAN, M. (2000). *Dış Göç ve Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

One of the most important sociological events faced in recent years in Turkey is undoubtedly the international immigrants from neighbouring countries. Turkey has been exposed to emigration from the 19th century until today. It has taken various measures according to the quality and quantity of these migration flows. Since most of the migrations that took place until 2011 included the ones from Turkish culture and language, education measures towards immigrants have not been encountered until this date. However, after the political and social turmoil that started in our neighbouring country in Syria in 2011, today Turkey host a population of approximately 4 million immigrants. The fact that a significant proportion of these immigrants are children of educational age and the uncertainty of the immigration period necessitates serious educational measures. When it comes to measures for migrants, the first measures that come to mind are security, housing and health. The problems encountered after a certain period are generally social conflicts, child labour and uneducated generations. The most effective way to minimize the long-term negative effects of migration is to enrol immigrant children and adult immigrants to learn the language of the host country. The main purpose of this research is to investigate in the compulsory education system of immigrant communities who live in Turkey and whose native language is not Turkish; Turkey will benefit from the immigrant communities and develop recommendations. To attract the studies and practices of European countries that have been hosting immigrants for many years will provide information for teachers, students and teaching programs.

Methodology

This research is descriptive research survey model, in the form of a qualified determination. Document analysis method was used for the data collection.

Findings

When we look at the current studies on teaching Turkish as a foreign language to immigrant students, it is seen that the issue remains ambiguous in many aspects. There are serious problems especially about teacher training, curriculum and methods. There is no study on the competencies of teachers who will teach Turkish to immigrant students or any determination made by the relevant institutions. The trainers who will teach Turkish with the PICTES project consists of the area Turkish and literature teachers and in-service training and so they start teaching Turkish to immigrant students.

When we look at the studies in other countries, the majority of the studies and practices on teaching the language of the host country to immigrant students are carried out with second language acquisition, foreign language teaching and its methods. The characteristics of the teacher competencies should include not only the teaching of Turkish but also multicultural education issues. Besides, it is necessary to define the field of teaching in teaching Turkish to non-Turkish communities whose mother tongue is Turkish and to be taught as a compulsory course in related fields at the undergraduate level. Apart from the teachers teaching direct language, other course teachers should be informed about the profile of immigrant students and indirect support should be provided to the language teaching of the student. Another point that is needed in teaching Turkish to immigrant students is to get to know the student situation. The past experiences, socioeconomic status of the students who left their countries and settled in another country due to international migration and how long they have been separated from the educational environment due to migration are important. It is undoubtedly necessary to know the student to increase the interest and desire of the student. The teacher and the institution need to recognize the student and the student's culture to minimize the cultural conflicts and negative behaviours that may arise when working with groups of students from different cultures and mother tongues and to manage any negative situation in a controlled manner. In this way, problems arising from cultural differences can be significantly reduce

Conclusion and Discussion

Some of the studies in other countries examined in terms of language teaching practices may be considered appropriate for Turkey. “Welcome classes ’in Germany and ’Learn German in Mothers ’in Austria can be combined to promote language learning in the pre-school period and encourage parents to learn Turkish. In this way, the schooling rate can be increased and families can be included in education. Besides, an application can be made to be the moment that might result in Arabic native language of immigrant students in Turkey and Turkey when considering that a majority of the number of schools teaching Arabic positive outcome for Turkey and immigrants. In Imam Hatip schools “Conversation Friendship can be established between Turkish students learning Arabic and immigrant students whose mother tongue is Arabic, and Turkish students' Arabic and Turkish immigration students can be improved. In this way, the language learning of both groups of students can be increased and relations between the two groups can be improved and the possibility of intercultural conflict can be reduced. These and similar practical applications can be developed and reproduced. However, to implement these practices, a structure consisting of direct immigrant students with a target audience and working on teaching Turkish as a second language is needed.