



**İNGİLTERE'DEKİ ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI**

Nazik Müge TEKİN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Nazik Müge

Soyadı: TEKİN

Bölümü: Türkçe Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: İngiltere'deki Ana Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları

İngilizce Adı: Attitudes towards Turkish Class by Students Whose Mother Tongues are Turkish in England

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nazik Müge TEKİN

İmza:

Jüri onay sayfası

Nazik Müge TEKİN tarafından hazırlanan “İngiltere’deki Ana Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN
(Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
(Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Mahir KALFA
(Türkçe Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

.....

.....

.....

Tez Savunma Tarihi: 27/11/2015

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmam sırasında benden yardımlarını esirgemeyen, bilgisi, hoőgörösü ve sabrıyla hep yanımda olan değerli hocam; tez danıőmanım Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN başta olmak üzere, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan tüm hocalarıma, geliőtirdięi anketleri kullanmama izin verme nezâketini gösteren Prof. Dr. Cemal YILDIZ'a, anket uygulamalarım sırasında bana yardımcı olan Handan BÖLÜKBAŐI'na, Namık Kemal Türk Okulu Müdürü Gülten HASAN'a ve Wisdom Türk Okulu çalıőanlarına teşekkür ederim.

Nazik Müge Tekin
Ankara, Kasım, 2015

**İNGİLTERE’DEKİ ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

Nazik Müge Tekin

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım 2015

ÖZ

Ana dili eğitimi bireylerin hem sosyal hem de akademik başarılarında önemli rol oynamaktadır. Bu eğitimin nitelikli şekilde yapılması, öğrencilerin gelecekte başarılı olmalarını sağlamasının yanında mensup oldukları kültürü benimsemelerinde ve kimliklerini kazanmalarında da etkili olmaktadır. Ana dilleriyle öğrenim gören öğrencilerin yanında farklı dillerde öğrenim gören öğrenciler de bulunmaktadır. İki dilli olarak adlandırılan bu öğrenciler arasında, çoğu Batı Avrupa’ya işçi olarak giden Türk vatandaşlarımızın çocukları da bulunmaktadır. İki dilli bireylerin ana dili öğretimi görmeleri kimliklerini korumaları, yaşadıkları ülke toplumuna uyum sağlamaları ve o toplum içerisinde kullanılan dili daha kolay öğrenmeleri açısından bir gerekliliktir. Belirtilen durum yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarına ana dili öğretimi konusunu daha önemli kılmaktadır. Bu önem doğrultusunda çalışmada İngiltere’deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları incelenmiştir. İngiltere’de bulunan Wisdom ve Namık Kemal Türk Okulu’nda öğrenim gören 11-18 yaş grubundaki 105 Türk kökenli öğrenciye anket soruları sorulup verilen cevaplar sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğrenci görüşlerinin alınıp müdahale edilmeden içeriğe yansıtılması gerektiği ve sayısal veriler ortaya koyulacağı için genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, elde edilen veriler analiz edilerek İngiltere’deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ders kitaplarının, öğretmenlerin ve sosyal çevrenin etkisi değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin genel olarak ders kitapları ve öğretmenler hakkında olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe derslerine katılma nedenlerinin başında aile ve çevre faktörünün olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kimlik kazanımında ana dilini

öğrenmenin öneminin farkında oldukları tespit edilmiş; ancak ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmeye bir katkı sağlamayacağını, Türkçeyi Avrupa’da önemli bir dil olarak görmediklerini ve Türkçe öğrenmenin iş bulmada etkili olmayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen sonuçlar göz önünde tutularak İngiltere’de ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, iki dillilik, göç, ana dili, İngiltere

Sayfa Adedi: 171

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

ATTITUDES TOWARDS TURKISH CLASS BY STUDENTS WHOSE MOTHER TONGUES IN ENGLAND

(M.S. Thesis)

Nazik Müge Tekin

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

November 2015

ABSTRACT

Mother tongue education (or instruction) plays quite a significant role in individual students' success in both social and academic areas. A qualified mother tongue education is crucial in ensuring those students become successful adults in their later life and adopt their own culture and identities. From time to time, there might be students who have mother tongue medium education along with those who have other languages as the medium of instruction. Among those bilingual students there are children of Turkish citizens who immigrated to Western Europe as workers. Mother tongue education is a necessity for bilingual individuals to protect their identities, to adopt to the society they already live in and to learn the language used in that very society much more easily. This makes it more important for the bilingual Turkish children living in foreign countries to receive mother tongue education. In this vein, the attitudes of Turkish students, who live in England, towards the Turkish language class are examined. 105 Turkish students between 11 and 18 years enrolled in Wisdom and Namık Kemal Turkish School in the UK were requested to fill in a questionnaire. Based on their responses, their opinions about the Turkish language class were evaluated. The general screening model was used in the study since student responses should be reflected to the contents without any interference and quantitative data should be revealed. As a result, obtained data were analysed and the role of course books, instructors and social environment on the Turkish students' attitudes towards the Turkish language class were evaluated. After assessments, it is seen that students have generally positive attitudes towards teachers and course books. It is understood that the primary reasons why students attend to Turkish course are family and neighborhood factors. It is concluded that students are aware of the importance of learning mother tongue for identity achievement, however they think that learning mother tongue

will not contribute to learn to English, Turkish is not regarded as an importance language in Europe by them and they think that learning Turkish will not have influence on finding a job. By taking the results explained into consideration, it is made suggestions about Turkish Teaching as a mother tongue in England.

Science Code:

Key Words: Turkish teaching, Bilingualism, migration, mother tongue, England

Page Number: 171

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Asiye DUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9

BÖLÜM 2	11
YÖNTEM	11
Araştırma Modeli	11
Evren-Örnekleme	11
Ölçme Araçları	11
Ölçme Güvenirliği	12
Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliği	12
Verilen Toplanması	12
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	13
BÖLÜM 3	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
Göç Olgusu ve Nedenleri	15
Türkiye'den Avrupa'ya Göçler	23
Türkiye'den İngiltere'ye Göçler	32
BÖLÜM 4	41
TÜRKİYE ve İNGİLTERE DİL POLİTİKASI	41
Dil Planlaması ve Politikası	41
Türkiye Dil Politikası	45
Cumhuriyet Öncesinde Türkçe	45
Cumhuriyet Döneminde Türkçe	53
İngiltere Dil Politikası	59
İngiltere Hakkında Genel Bilgiler	59
İngiltere Eğitim Sistemi	61
İngiltere Dil Politikası Oluşum Süreci ve Uygulamaları	69
İngiltere'de Azınlık ve Göçmen Dilleri	78
İngiltere Dil Politikası Bağlamında Ülkedeki Türkçe Eğitimi	80

BÖLÜM 5	87
BULGULAR VE YORUMLAR	87
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	87
Katılımcıların Türkçe Dersine Devam Etme Nedenleri	96
Madde Karşılaştırmaları	99
BÖLÜM 6	131
SONUÇ VE TARTIŞMALAR	131
KAYNAKÇA	145
EKLER	159
EK 1. T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Karar Sayısı 5/188.153	160
EK 2. T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Karar Sayısı 6/2546	161
EK 3. T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Karar Sayısı 6/9853	162
EK 4. T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Karar Sayısı 7/1404	163
EK 5. Öğrencilerin Genel Bilgilerini Öğrenmede Sorulan Sorular	164
EK 6. Türkçe Dersine Devam Etme Nedenlerini Öğrenmede Sorulan Sorular	165
EK 7. Türkçe ve Türkçe Dersi ile İlgili Düşünceleri Belirlemede Sorulan Sorular	166
EK 8. Namık Kemal Türk Okulu'ndan Alınan Anket Uygulama İzin Belgesi	168
EK 9. Wisdom Türk Okulu'ndan Alınan Anket Uygulama İzin Belgesi	169
EK 10. İngiltere'de Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Hakkında Alınan Öğretmen Görüşü	170
ÖZGEÇMİŞ	171

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	88
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	88
Tablo 3. Katılımcıların Doğum Yerleri.....	89
Tablo 4. Katılımcıların Kardeş Sayısı.....	89
Tablo 5. Katılımcıların Evde Konuştıkları Dil Seçimi.....	90
Tablo 6. Katılımcıların Türk Arkadaşlarıyla Konuştıkları Diller.....	90
Tablo 7. Katılımcıların Anne Doğum Yerleri.....	91
Tablo 8. Katılımcıların Baba Doğum Yerleri.....	91
Tablo 9. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi (İngiltere).....	92
Tablo 10. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyleri (Türkiye).....	92
Tablo 11. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyleri (İngiltere).....	93
Tablo 12. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyleri (Türkiye).....	94
Tablo 13. Katılımcıların Devam Ettikleri Okul Türleri.....	94
Tablo 14. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıflar.....	95
Tablo 15. Katılımcıların İngiltere'deki İkamet Süreleri.....	95
Tablo 16. Türkçe Dersine Devam Etme Nedenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	96
Tablo 17. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Düşüncelere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	97
Tablo 18. Yaş ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	99

Tablo 19. Cinsiyet ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	102
Tablo 20. Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	103
Tablo 21. Kardeş Sayısı ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	105
Tablo 22. Anne Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	107
Tablo 23. Baba Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	109
Tablo 24. Devam Edilen Okul Türü ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	111
Tablo 25. İngiltere’de İkamet Süresi ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	113
Tablo 26. Sınıf Düzeyi ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	115
Tablo 27. Türkiye’de Eğitim Alma Durumu ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması.....	117
Tablo 28. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Öğretmenin Etkisi.....	119
Tablo 29. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Öğretmenin Etkisi.....	121
Tablo 30. Öğrencilerin Türkçe dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Ders Kitaplarının Etkisi.....	123
Tablo 31. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Ders Kitaplarının Etkisi.....	125

Tablo 32. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Aile/Çevrenin Etkisi.....	127
Tablo 33. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Aile/Çevrenin Etkisi.....	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Türkçe Dersini Seviyorum Maddesi ile Türkçe Öğretmenlerini Daha Yakın Hissediyorum Maddesinin İlişki Grafiği.....120
- Şekil 2. Türkçe Derslerine Devam Etme ve Türkçe Dersinin Diğer Derslerde Başarımı Artırmaz Maddesi ile Türkçe Öğretmenlerine Kendimi Daha Yakın Hissediyorum Maddesinin İlişki Grafiği.....122
- Şekil 3. Katılımcıların Türkçe Dersini Seviyorum Maddesi ile Türkçe Ders Kitaplarını Faydalı Buluyorum Maddesinin İlişki Grafiği.....124
- Şekil 4. Türkçe Derslerine Devam Etmem Diğer Derslerdeki Başarımı Artırmaz Maddesi ile Türkçe Ders Kitaplarını Faydalı Buluyorum Maddesinin İlişki Grafiği.....126
- Şekil 5. Türkçe Derslerini Seviyorum Maddesi ile Ailem Türkçe Dersi Almamı İstiyor Maddesinin İlişki Grafiği.....128
- Şekil 6. Türkçe Derslerine Devam Etmem Diğer Derslerdeki Başarımı Artırmaz Maddesi ile Ailem Türkçe Dersi Almamı İstiyor Maddesinin İlişki Grafiği.....130

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiş; araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları yapılmıştır.

Problem Durumu

Günümüzde okul başarısı ve etkili iletişim, insanların geleceğine önemli ölçüde yön vermektedir. İnsanlar kendilerini yazılı ve sözlü olarak düzgün bir şekilde ifade edemedikleri, birbirlerini dinlemedikleri ve doğru anlayamadıkları için toplum hayatında çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Sosyal çevresiyle iletişim kuramayan bireyler, toplumdaki uzaklaşmakta, zamanla kendilerine de yabancılaşmaktadır. Ana dili eğitimi, insan yaşamında önemli bir yeri olan okul başarısının ve insanların iletişimin sağlanmasında etkilidir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri ana dili derslerinde kazandırılmakta, bu becerilerin kazanılma oranı diğer derslerdeki ve sosyal hayattaki başarıya yansımaktadır. Bu durum bize, nitelikli bir ana dili eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Tüm uygar toplumlarda ana dili öğretiminin amacı, okuduğunu anlayabilmek; duygu ve düşüncelerini anlatabilmek, dilin kurallarını öğrenmek, kendi milletinin ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk alabilmek, millî kültürünü ve insanlık kültürünü tanımadır (Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 79).

İnsanların bir konuda başarılı olup olmamalarında, o konuya karşı tutumları etkilidir. Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum,

olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Bir eşya, bir tasarım, bir durum, bir olay ya da bir birey veya bireyler grubu tutumun konusu olabileceği gibi herhangi bir soyut kavram, olgu ya da durum da tutuma konu edilebilir. Kısaca tutum, bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumudur (İnceoğlu, 2010, s. 7-8). Bu açıklamalara bakıldığında, öğrencilerin ana dillerine; Türkçe dersine yönelik tavır ve davranışlarını da tutum olarak ifade edebiliriz. Bu tutumun oluşmasında aile, yaşanılan yer gibi faktörler şüphesiz etkili olmakta, bu tutum da dersteki ve ana dili öğrenimindeki başarıya yansımaktadır.

Dünyada ana dilleriyle eğitim görenlerin yanında, farklı toplumlar içerisinde yaşayıp bu toplumların dilleriyle eğitim gören öğrenciler de bulunmaktadır. Bu bağlamda iki dillilik (bilingulism) üzerinde durmak faydalı olacaktır. İki dillilik ilk bakışta kişilerin birden fazla dil konuşabilmesi şeklinde algılanabileceğinden sadece kişiyle ilişkili görülebilir. Ancak iki dillilik birden fazla dil konuşulan toplumlarla ilgilidir (Haskara, 1996, s. 22).

İki dillilik, insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın seviyede öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998, s. 26). Genel olarak iki dillilik “1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma. 2. İki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005) şeklinde ifade edilmektedir. TDK'nin ve Aksan'ın tanımının yanında iki dillik konusunda pek çok tanım yapılmaktadır. Bunlar arasından çalışma için daha uygun oldukları düşünülen açıklama ve tanımlardan seçilecek örnekler iki dillilik kavramının en iyi şekilde anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Malmberg ikidilliliği, ana diline ilâveten erken yaşlardayken doğal yollarla ikinci dili edinmek (Malmberg'den aktaran Güzel, 2010, s. 20), Özdemir (1988, s. 85), aynı ülkede çoğunluk ya da azınlık dillerinden birinin tercih edilmeden, benlik gelişiminin ana dili süreci içerisinde şekillenmesi ve tamamlanmasına imkân verilmesi; kavram oluşma döneminin ötesine uzanan bir süreç olarak açıklamaktadır.

Eldeki veriler, ülke hükümetlerinin muhafazakâr tutumlarına karşın tek dilli bireylerden daha fazla sayıda iki dilli ve çok dilli birey olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, dünya genelinde, en azından örgün eğitimlerinin bazı kısımlarında, ikinci veya sonradan

edinilmiş bir dil aracılığı ile eğitilmiş ve eğitimi devam eden çocuklar, yalnızca ilk dil yoluyla eğitilen çocuklardan çok daha fazladır (Tucker, 1999, s. 332).

Yaşamda iki dillilik çok sık rastlanan olağan bir durum olarak görülürken dilbilim ve ruhbilim alanındaki çalışmalarda tek dilli yaklaşım egemen durumdadır. Bu alanda çalışan uzmanlara göre, insanın tek bir ana dili olur ve kişi dünyayı sadece bu dille tanır, kavrar; düşünceleri bu dille oluşur. Fakat dil bilmenin edinç düzeyiyle ilgili olduğu, kişinin iki ya da üç dilden aynı oranda etkilenebileceği kanıtlanmıştır. İki dilli denilen bu kişilerin daha çok beyin hücrelerinin çalıştığı, beyinlerinde daha çok sinir yolu olduğu ve dolayısıyla yeni şeyleri öğrenmede tek dillilerden daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Huber, 2008, s. 108).

İki dillilik edinilme zamanına göre “erken” ve “geç” iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Erken iki dillilik, bebeğin kritik dönemde (3-5 yaş) iki dil ile birden karşılaşmış beyininde iki ana dili edinmesi; geç iki dillilik ise kritik dönem bittikten sonra öğrenilen ikinci bir dil ile iki dilli olanları kapsamaktadır (Huber, 2008, s. 108).

Yukarıda verilen tanımlar ve bilgiler iki dili aynı seviyede bilmenin veya bir dili ana dili düzeyinde bilip kullanmanın iki dilliliği tanımlamada yetersiz olduğunu düşünülmektedir. İki dillilikten bahsedilebilmesi için birey ana dilini bilip kullanma, başka bir dili de ana dili düzeyinde bilme yetisine sahip olmalı; bunun yanında sonradan kazanılan dile bir toplumda maruz kalmalı, bu dili aktif şekilde kullanmalı ve bireyin zihninde kavramlar iki dilde de canlanmalıdır.

İki dillilik temel olarak “doğal iki dillilik” ve “kültürel iki dillilik” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğal iki dillilik, iki dilin çeviri yapmak gereksinimi duymadan aktif ve pasif kullanılmasıdır. Bu tür iki dilli çocuklar ikinci dili ya göç ettikleri ülkede eğitim gördüklerinde toplumla iletişim kurmak amacıyla ya da anneleri yabancı olduğu için evde öğrenirler (Güzel, 2010, s. 34). Kültürel iki dillilik ise, ikinci dilin örgün eğitim içerisinde birinci dile ek olarak öğrenilmesidir. Burada kişi iki dili iyi bildiği hâlde her ortamda her ikisini de rahatça kullanmamaktadır. Kültürel iki dilliliğin “koordine iki dillilik”, “bileşik iki dillilik”, “yardımcı iki dillilik” olmak üzere üç farklı alt türevi bulunmaktadır (Güzel, 2010, s. 35).

Bireylerin ana dillerinin yaşadıkları ülkenin resmî dili olmadığı durumlarda, “dil değiştirme” (language switching) olgusuyla karşılaşmaktadır. Dil değiştirmeye maruz kalan kişiler ana dilleri resmî dil olmadığı için evde ya da kendi dilsel azınlığına mensup

kişilerle ana dilleriyle; resmî ortamlarda resmî dille konuşurlar (Haskara, 1996, s. 23). Bu dil değişiminden bahsedilirken kod ve kod değiştirme kavramları üzerinde durulması gereklidir.

Belirli durumlarda belirli bir dilin ya da dil türünün seçilmesi durumuna “kod” denmektedir. Kod seçiminde nerede, kiminle, hangi amaçla konuşulduğu önemli etkenlerdir. Singapur’daki bir Çinlinin evde Hokikien (Çin lehçesi), iş yerinde Singapur İngilizcesi, pazarda Malayca kullanması bu duruma örnek gösterilebilir. Kod değiştirme ise bir strateji olarak görülmekte; konuşmacı ya da yazarın bir dil türünden başka bir dil türüne geçişini ifade etmektedir. Bu durum, bir konuşmacının sorusu başka bir dilde olurken diğer konuşmacının vereceği cevabın farklı bir dilde olabildiğini, hatta kişinin bir dilde konuşmaya başladıktan sonra cümle ortasında başka bir dile geçmesini de kapsamaktadır (Gür, 1997, s. 66).

Türkçe öğretiminin hedef kitesini; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup ana dilleriyle eğitim gören Türkiye Türkleri, Türk dili ve kültürü ile bir bağı olmayan “yabancılar”, Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışında kendi vatanlarında yaşayan Türklerden meydana gelen “Türk soylular” ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup ana dilleri Türkçe olmasına rağmen başka bir ülkede farklı bir dilde öğrenim gören, iki dil ve kültür arasında bocalayan “iki dilliler” oluşturmaktadır (Duman, 2003, s. 151).

Özellikle Avrupa’da iki dillilik tanımlamalarına uyan, ana dili Türkçe olan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. İki dilli öğrenciler için ana dili eğitiminin, buldukları ülkenin dilini öğrenmede ve yaşanan topluma uyum sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, gelmiş olduğu toplumla ilişkilerinin devam etmesinde, o toplumun kültürünü unutmamasında da dilin etkisi yadsınamaz. Bu nedenlerle, belirtilen iki dilli öğrencilerin ana dili eğitimi de en az ülkemizde bulunan öğrencilerin eğitimi kadar önemlidir.

Yukarıda belirtilen iki dilli eğitimin önemi doğrultusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan biri, Yıldız (2012) tarafından yapılan, “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almaya Örneği)” isimli çalışmadır. Bu çalışmada, Almanya örneği incelenmiş, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili görüşleri ortaya koyulmuştur. Buna göre yurt dışında bulunan öğrenciler; Türkçe dersini sevdiklerini Türkçe öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında çalışmada, Türkçe ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilere ağır geldiği,

öğrencilerin, öğretmenlerin dersleri anlatma şekillerini sevmedikleri, dolayısıyla dersleri sıkıcı buldukları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, ana dillerini iyi öğrenen bireylerin buldukları ülkenin dilini daha kolay öğrendikleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin ve velilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine fazla ilgi göstermediği, bunun nedenlerinin; birleştirilmiş sınıflar, derste alınan notların sınıf geçmeye etkisi olmaması, velilerin yoğun iş tempoları nedeniyle çocuklarının eğitimleriyle yeterince ilgilenememeleri olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda Almanya'daki Türk toplumunun Türkçe öğretimiyle ilgili talepleri sıralanmış, ana dili eğitiminin yaygınlaştırılmasını istediği söylenmiştir.

İlgili alandaki bir başka çalışma ise Şen (2011) tarafından yapılan, "Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri" isimli doktora tezidir. Çalışmada, Belçika'daki ana dili Türkçe olan çocukların Türkçeye yönelik tutumları ve ana dilde oluşturdukları yazılı anlatımları değerlendirilmiştir. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Belçika'nın Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi alan 11-15 yaş arası 198 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye tutumlarının olumlu olduğu ancak yazılı anlatımda başarı gösteremedikleri anlaşılmıştır.

Çalışmalarda konu edilen bir başka ülke ise Fransa'dır. İnce (2011), "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Ana dilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa" başlıklı doktora tezinde, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırma, Fransa'da Orleans; Val d'Oise ve Yvelines illerindeki 6 komünde Türkçe derslerine katılan 4, 5 ve 6. sınıftaki 59 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Anılan çalışmada, uygulamakta olan ana dili öğretim programının hedeflere ulaşip ulaşmadığını göstermek için Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin yazılı ve sözlü becerilerinin yaş ve sınıf uygunlukları ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları sözlü-yazılı metinlerde, sesbirimsel, biçimbirimsel, sözdizimsel ve anlam birimsel hatalar ve bunların nitelik ve niceliksel olarak dağılımları belirtilmiştir. Çalışmada, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine giren öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin amaçlanan ölçüde gelişmediği, oluşturdukları metinlerde çok sayıda yanlış yaptıkları, sınıf ve yaş seviyesine göre belirli bir çizgi yakalayamadıkları sonucuna varılmıştır.

İki dilli Türk çocuklarına yönelik diğer bir çalışma, Erdil (2012) tarafından hazırlanan, "Hollanda'da Yaşayan İki dilli ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamında Karşılaştırılması" başlıklı

doktora tezidir. Çalışmada, iki dilli ve tek dilli çocukların, Türkçe dil becerilerinin farklılık ve benzerliklerini sohbet ve öykü anlatımı bağlamında değerlendirmiştir. İki dilli öğrenci sayısı 20, tek dilli öğrenci sayısı 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yapılan çalışmada, çocukların anlatımda kullandıkları yapılar ile gelişimsel ve anlambilimsel bileşenlerine ilişkin ölçümler analiz edilmiştir. Araştırmada, her iki grupta da öyküleme bağlamından elde edilen sonuçların sohbet bağlamına göre daha yüksek olduğu; ölçülen dil becerilerinde tek dilli öğrencilerin, iki dilli akranlarına göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Avrupa'daki Türkler açısından iki dilliliği çeşitli yönlerden ele alan bir çalışma ise Yağmur (2006) tarafından hazırlanan, "Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri" isimli makaledir. Çalışmada, Batı Avrupa'da Türkçenin, İngilizceden sonra en çok kullanılan dil olduğu, buna rağmen bu bölgede yeterli ilgiyi görmediği belirtilmiştir. Avrupa Birliği Azınlık Hakları uyarınca iki milyondan fazla Türk çocuğunun ve gencinin iyi bir ana dili eğitimi alması gerekirken birçok Avrupa ülkesinde bu konuda sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Bazı ülkelerde Türkçe dersinin müfredat dışı tutulması, okul saatleri dışında ilkokullarda ana dili dersi, ortaokullarda kimi zaman seçmeli ders olarak verilmesi yaşanan sorunlar arasında sayılmıştır. Çalışmada, Hollanda'da Türkçe dersine devam eden öğrencilerin kültürel kimlik edinimlerinin daha sağlıklı olduğu, derslere devam etmeyen öğrencilerin Türk dilini kimliklerinin bir parçası olarak görmedikleri sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda Türkçe dersine devam etmeyen öğrenciler, Türkçe öğretmenleri ve ders kitapları hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

Belirtilen çalışmalar ışığında, iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve eğitim sorunlarıyla ilgili, çeşitli ülkelerde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin ana dili eğitimi konusunda çeşitli sorunlar yaşadığı bir gerçektir. Bu durum, konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında da anlaşılmaktadır. Bu sorunların yaşandığı ülkeler arasında İngiltere de bulunmaktadır. Türkçe ders saatinin yetersizliği; Türkçenin, ana dili eğitimi dersi değil seçmeli yabancı dil olarak verilmesi, nitelikli öğretmen ve materyal yetersizliği bu sorunlar arasında sayılabilir. Bu olumsuzluklar sonucunda ana dili Türkçe olan öğrenciler, buldukları ülkenin dilini iyi öğrenememekte, topluma istenen ölçüde uyum sağlayamamaktadır. Ayrıca ana dili yetersizlikleri, akademik başarılarını engellemekte, çoğunlukla ara eleman yetiştiren kurumlarda eğitim görmelerine ve ileride düşük statülü işlerde çalışmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için Türkçe

dersindeki başarının artırılması gerekmektedir. Başarının sağlanabilmesi, derslerin işlenişindeki sorunların tespit edilmesi ve bunları gidermek ile mümkün olacaktır. Özdemir (1983)'e göre "çocuğa görelilik" ilkesi, çocuğun ilgi ve beklentilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüşürmeyi zorunlu kılar. Bu ifade, istenilen başarıya ulaşılmasında, derse yönelik öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasının önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

İngiltere, üç yüz bin kişi ile en fazla Türk kökenli insanın yaşadığı dördüncü Avrupa ülkesi durumundadır. T.C. Londra Büyükelçiliği sadece kendilerinde yüz on bin kişinin kaydı olduğunu belirtmektedir. İkamet izni olmayanlar da eklenirse bu ülkedeki T.C. vatandaşı sayısının yüz elli bin, Kıbrıslı Türk göçmen sayısının ise yüz yirmi bin ile yüz otuz bin arasında olduğu tahmin edilmektedir. Buna rağmen Türkçe eğitimi vermek için açılan okul ve kurslara dört bin beş yüz öğrenci devam etmektedir (Aşçı, 2013, s.103-105). İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrenci sayısına bakıldığında Türkçe dersine devam edenlerin sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerini ve Türkçe dersine katılımın artması için neler yapılması gerektiğini belirlemede, "Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır?" soruna yanıt bulmak önemli bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap verilmesi uygun olacaktır.

1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları nelerdir?
2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları nelerdir?
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarında öğretmenin etkisi nedir?
4. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarında öğretmenin etkisi nedir?
5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarında ders kitaplarının etkisi nedir?
6. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarında ders kitaplarının etkisi nedir?

7. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarında sosyal çevrelerinin etkisi nedir?
8. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarında sosyal çevrelerinin etkisi nedir?

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde Türkçe eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla Türkiye'deki ana dili Türkçe olup tek dilli olan öğrencilere yönelik yapılmaktadır. Üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER) sayısının çoğalmasıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalarda da artış görülmektedir. Ancak çeşitli sebeplerle ülkemizden, özellikle Avrupa'ya göç eden milyonlarca Türk ailenin çocuklarının ana dili eğitimine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Türk nüfusun oldukça yoğun olduğu İngiltere'de bu alandaki çalışmalar oldukça azdır.

İngiltere'de konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Aşçı (2013) tarafından hazırlanan, "İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (Interference)" isimli makale görülmektedir. Çalışmada, iki dilliliğin nedenleri ve tanımları üzerinde durulmuş, bunun sonuçları üzerine yorumlar yapılmıştır. Yine çalışmada Türklerin İngiltere'ye göç etme nedenleri, oradaki nüfusları, eğitim durumları, dinî yapıları, çalışma şartları hakkında bilgiler de bulunmaktadır. Ayrıca, İngiltere'deki Türkçe konuşan insanların iki dillilik ve dil karışması durumu ele alınmış, bununla ilgili örnekler verilmiştir.

Bu alandaki çalışmaların sayısının yetersiz olması nedeniyle konuya önemi ölçüsünde dikkat çekilememekte, ders programlarındaki eksiklikler giderilememekte, kitap ve araç-gereç yeterince çeşitlendirilememektedir. Bu çalışmada İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenerek Türkçe öğretimindeki olumsuzlukların tespitine ve bunların giderilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımları belirlenerek; dersleri işleyişleri ve öğrencilere yaklaşımlarında doğru bir tutum izlemeleri konusunda öğretmenlere, derslerin öğrenciler açısından verimliliğinin ve öğrenci başarısının yükseltilmesinde öğrencilere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarının derslere etkisi ile ilgili elde edilecek sonuçların, yeni ders programlarının ve

ders kitaplarının hazırlanmasında fikir verebileceği; bu alanda çalışma yapacak uzman ve akademisyenlere alandaki bir boşluğu doldurmasıyla yardımcı olacağı umut edilmektedir.

Sayıtlar

Öğrencilerin anket formundaki sorulara verdikleri cevaplar doğrudur ve verdikleri cevaplarla mevcut uygulamalar örtüşmektedir.

Öğrencilerin hepsinin ana dili Türkçedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, İngiltere'nin Londra şehrindeki Wisdom ve Namık Kemal Türk Okulları ile sınırlıdır.

Araştırma 11-18 yaş arasındaki 105 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma, 2014 yılının Eylül ve 2015 yılının Şubat ayları arasındaki dönemi kapsamaktadır.

Tanımlar

Araştırmayla ilgili bazı kavramların tanımlarını, bu çalışmada hangi anlamıyla kullanıldığını belirtmek amacıyla yeniden vurgulama ihtiyacı duyulmuştur.

Göçmen: Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden kimse, aile veya topluluk (TDK, 2005).

İki dillilik: Aynı ülkede çoğunluk ya da azınlık dillerinden birinin tercih edilmeden, benlik gelişiminin ana dili süreci içerisinde şekillenmesi ve tamamlanmasına imkân verilmesi; kavram oluşma döneminin ötesinde uzanan bir süreç (Özdemir, 1988, s. 85).

Mülteci: Irkı, dinî, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanan kişi (BMMYK Türkiye Temsilciliği, 1998, s. 68).

Tutum: Bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu (İnceoğlu, 2010, s. 7-8).

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi: Yabancı bir ülkede yaşayan Türk öğrencilerin, buldukları ülkedeki öğrenciler ile birlikte gördükleri eğitim-öğretimin yanında kendi kültürleriyle olan bağlarını korumaları için gördükleri ders (Güzel, 2010, s. 228).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme araçlarına, ölçüm güvenilirliğine, ölçüm yorumlarının ve kullanımlarının geçerliliğine; verilerin toplanmasına, çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgilere, açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrenci görüşlerinin alınıp müdahale edilmeden içeriğe yansıtılması gerektiği ve sayısal veriler ortaya koyulacağı için genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2014, s. 79).

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Londra şehrindeki ana dili Türkçe olan öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme ise Londra'daki Wisdom ve Namık Kemal Türk Okulu'nda öğrenim görmekte olan 11-18 yaş grubundaki Türk öğrenciler arasından tesadüfi küme örnekleme olarak seçilen 105 öğrencidir.

Ölçme Araçları

Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da

örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2014, s. 79). Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini tespit etmek amacı ile benzer bir çalışmada geliştirilen (Yıldız, 2012) ve kullanımı için izin alınan anket uygulanmıştır. Anket, genel bilgilerin sorulduğu bölüm haricinde iki bölümden oluşmaktadır. Soruların yanıtlanmasında 3'lü Likert ölçeği (1 = katılmıyorum, 2 = kısmen katılıyorum, 3 = katılıyorum) kullanılmıştır.

Ölçüm güvenirliliği

Daha önce başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan ölçme aracının (Yıldız, 2012) güvenirliliğini; benzer özellikleri ölçüp ölçmediğini tespit etmede, likert tipi ölçüm tercih edildiğinden Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı İngiltere'de öğrenim görmekte olan 11-18 yaş grubundaki, tesadüfî küme örnekleme olarak seçilen 105 Türk kökenli erkek ve kız öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliliği

Ölçüm aracının, ölçülmek istenen özelliği doğru bir şekilde ölçebilme derecesi olan geçerliliği belirlemede doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör sayısı belirlenip elde edilen sonuçlara göre maddelerin ağırlıklı olarak yığıldıkları faktörler dikkate alınıp maddelerin ifade ettikleri anlama göre isimlendirme yapılmıştır. Analizde, kullanılan değişkenlerin korelasyon kat sayıları incelenmiştir. Barlett testi ile değişkenler arasında yüksek oranlı korelasyonlar olup olmadığı kontrol edilmiş, korelasyon oranları yeterli yükseklikte çıkmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik algıları ve görüşlerini saptamak amacı ile benzer bir çalışmada geliştirilip uygulanan (Yıldız, 2012) anket kullanılmıştır. Anket geliştiricisinden kullanım izni alınmıştır. Anket, Londra'da bulunan Wisdom ve Namık Kemal Türk Okulu'ndan 105 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan ankette, bireysel bilgilerin alındığı bölüm dışında, iki bölüm bulunmaktadır. Ankete on dördü bireysel bilgilerle ilgili olmak üzere toplam altmış maddeden oluşan ankette öğrencilere Türkçe dersi, ders kitapları, Türkçe öğrenmenin gerekli olup olmadığı ile ilgili

sorular sorulmuştur. Anket soruları Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde hazırlanmıştır. Soruların yanıtlanmasında 3'lü Likert ölçeği (1 = katılmıyorum, 2 = kısmen katılıyorum, 3 = katılıyorum) kullanılmıştır. Anketleri uygulayan öğretmenler, çalışmanın sağlıklı ve doğru sonuçlar vermesi için öğrencileri etkilememeleri konusunda uyarılmışlardır. Öğrencilere dağıtılan anketlerde, çalışmanın amacı ve önemi kısaca açıklanmış; öğrencilerden sorulara tarafsız şekilde cevap vermeleri rica edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 20 paket programı kullanılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik algıları ve görüşleri öncelikle yüzde-frekans ve çapraz tablolar olarak betimlenmiş, görüşlerin demografik değişkenlere olan bağımlılıkları ki-kare (chi-square) analizi ile denetlenip sonuçlar araştırmanın alt problemleri bağlamında yorumlanmıştır.

BÖLÜM 3

KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihinden bu yana yaşanan göçler, kişilerin ve toplumların hayatlarını yönlendiren bir faktördür. Göç olgusu toplum yapısındaki çoğu unsurla ilgili olduğundan, birçok bilim alanının çalışma kapsamındadır. Göçler sonucundaki kültürel etkileşime bağlı olarak toplu yaşamda bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü toplumların sorunlarının en önemlilerinden biri dildir. Bu bölümde, belirtilen nedenlerden dolayı çalışma konusunun temelini oluşturduğu düşünülen göç olgusu, Türkiye’den Avrupa’ya yapılan göçler, bu bağlamda İngiltere’ye göç eden Türkler hakkında bilgi verilmiştir.

Göç Olgusu ve Nedenleri

İnsanların ulaşmak istedikleri ortak amaç çoğunlukla “daha iyi yaşamak”tır. Kişiler ömürleri boyunca bu amaca ulaşmak için çalışır, çaba sarf ederler. Bu vazgeçilmez istek, insanlık tarihiyle başlayıp günümüze kadar gelmiş ve muhtemelen yeryüzünde insanlar yaşadıkça devam edecektir. İnsanların gösterdikleri çaba, onların yaşadıkları illeri hatta ülkeleri değiştirmelerine dahi sebep olabilmektedir. Bu değişim kişilerin istekleri doğrultusunda da olsa baskı ve zorunlulukla da gerçekleşse temel amaç yaşamın daha iyi hâle getirilmesidir. İnsanların bahsedilen yer değiştirme hareketleri göç olgusunu ortaya çıkılmaktadır.

Göç, genel anlamda “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi.”(TDK, 2005) olarak tarif edilmektedir. Bir başka tanımda ise “anamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler” şeklinde ifade edilmiştir (Erder, 1986, s. 9). Bir başka yerleşim yerine gidilmesi göç olgusunu

tanımlasa da onun sonuçlarını içermemektedir. Çünkü göç “gitmek”le son bulmamaktadır. İnsanlar, yeni yerleşim birimlerine yaşayış biçimlerini, kültürlerini, dinlerini, dillerini de beraberlerinde götürmektedirler. Göç eden bireylerin, yeni girdikleri toplumla ilişki kurması ve ona uyum sağlaması anlık, durağan bir olgu değildir. Zaman ve mekân, neden ve sonuç unsurları göçün açıklanmasını ve yorumlanmasını karmaşık bir hâle getirmiştir (İçduygucu, Sirkeci, 1999, s. 249-250). Öyle ki, 19. yüzyılın ikinci yarısında Sosyal Bilimlerin gelişmesiyle İngiltere’deki göçü konu alan Ravenstein, onu süreç içeren bir olgu olarak görmüş ve konuyla ilgili bilimsel literatüre ilk katkısını sağlamıştır (Hocaoğlu, 2011, s. 1).

Diken, göçü “düzenli ve saf olarak algılanan sabit sınırları aşan bir akış” (Kaya, Şahin, 2007) olarak ifade etmiş; akışın ise maddenin hareketi olduğunu, bölgelere ayrılmayla sabitlenemediğini ve sabit noktalar arasında bir harekete indirgenemeyeceğini belirtmiştir. Bu açıklamanın da göçün bir süreci kapsadığı ve geniş alanları çeşitli yönlerden etkilediği düşüncesini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Etkileşim alanının genişliğine paralel olarak göç, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerinin temel öğelerinden biridir. Onun, toplum hayatının merkezinde yer aldığını “insan olmanın bir koşulu” (Ortaylı, 2006, s. 19) olarak görülmesi gerektiği düşüncesi de desteklemektedir.

Göç kavramının karmaşık yapısı ve birçok disiplinin ilgi alanına girmesi onun farklı şekillerde sınıflandırılması ve yorumlanması sonucunu doğurmuş, dolayısıyla birçok kuram ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kuramlardan, göç konusunda farklı bakış açıları olduğunu göstermesi açısından kısaca bahsedilmesi yerinde olacaktır.

Kuramlardan ilki daha önce belirtildiği gibi Ravenstein’in, göç olgusunun genel geçer kanunlarını ortaya çıkarma çabasıdır. O, kuramsal temeli endüstrileşme ve kentleşme olguları üzerine kurulmuş çalışmasını, 1871 ve 1881 yılı İngiliz nüfus sayımı istatistiklerinin verileri üzerine kurmuş ve bu verilerden hareketle yedi göç kanunu belirlemiştir (Yalçın, 2004, s. 22). Bu çalışma, daha sonra yazılacak olan göç kuramlarına ve modellerine öncülük etmesi bakımından önemlidir.

İlgili kavrama ait diğer kuramlar ise içeriğini ilk olarak 1966 yılında Everett Lee’nin yazdığı, hem yaşanan yerde hem de gidilecek yerde, itici ve çekici faktörlerin olduğunu belirttiği “İtme Çekme Kuramı”, Willam Petersen’in insanın her yerde aynı olmadığı ve göçün normal bir şey olmadığı düşüncesini savunduğu “Beş Göç Tipi Kuramı”, ilk kez

1940 yılında Stouffer'ın bahsettiği, sosyal aktör olarak göçmeni ön plana çıkararak “Kesişen Fırsatlar Kuramı”; Wallerstein'in kapitalist devletleri merkeze aldığı “Merkez Çevre Kuramı” uluslararası ilişkiler çerçevesinde, ekonomik ve politik temele dayandırılarak geliştirilmiş “Göç Sistemleri Kuramı” ve son olarak göçmenlerin göç ettikleri ülkede kurdukları, göç edilen ile göç veren ülke arasında kurulan sosyal ağların varlığı ve bunun karşılıklı göçler üzerindeki etkisini temel alan “İlişkiler Ağı (Network) Kuramı”dır (Çağlayan, 2006).

Üzerine bu denli çalışmalar yapılan, açıklanmasında çok farklı bakış açıları geliştirilen göç olgusunu, nedenleri (zorunlu ve gönüllü göç), amaçları (çalışma, sığınma) ve hedefe varmakta kullanılan yöntemleri (yasal, yasa dışı) gibi farklı ölçütlere göre tanımlamak da mümkündür (Yılmaz, 2014, s. 1686). Göç sınıflandırmalarının en temel ayrımı iç göç ve dış göç arasındaki ayrımıdır. Bu çalışmadaki konu göz önüne alındığında ekonomik nedenlerden dolayı gönüllü olarak çalışma amacıyla yapılan dış göçler üzerinde durulması gereken esas noktadır.

Dış göçler hakkında bilgi verilmeden önce göçmen tanımında ortaya çıkabilecek anlam karmaşasını gidermek amacıyla “azınlık” ve “mülteci” kavramlarından söz etmek faydalı olacaktır. Mülteci ve sığınmacı, göçmendir. Fakat her göçmen sığınmacı ve mülteci değildir (Ziya, 2012, s. 234) ifadesine bakıldığında bu açıklamanın gerekli olduğu daha açık şekilde anlaşılmaktadır.

Azınlık kavramına bakıldığında, Capotorti'nin Azınlık Alt Komisyonu için hazırladığı ve daha sonraki tanımlamalara çerçeve oluşturan azınlık tanımı önemlidir. Bu tanım şu şekilde açıklanmaktadır (Çavuşoğlu, 1998, s. 95):

“Bir devletin nüfusunun geri kalanına göre sayıca az olan, egemen konumda bulunmayan, - o devletin vatandaşı olan- üyeleri nüfusun geri kalanından farklı etnik, dinsel ya da dilsel özelliklere sahip olan ve kültürlerini, geleneklerini veya dillerini korumaya yönelik, üstü örtülü de olsa, bir dayanışma duygusu gösteren grup.”

Aynı komisyona rapor hazırlayan ve tanımlamayı etkileyen bir başka isim ise Jules Deschenes'tir. O, azınlık tanımını şu şekilde yapmaktadır (Çavuşoğlu, 1998, s. 95):

“Bir devletin; sayıca azınlık oluşturan ve o devlette egemen konumda bulunmayan, nüfusun çoğunluğundan farklı etnik, dinsel ya da dilsel özelliklere sahip, birbirleriyle dayanışma duygusu içinde, üstü örtülü de olsa, varlığını sürdürme ortak iradesiyle yönlenmiş ve amacı çoğunluk ile fiili ve hukuki eşitlik elde etmek olan bir grup vatandaş.”

Yukarıda verilen azınlık tanımlarına bakıldığında, farklı etnik, dinsel ve dilsel özelliklere sahip ülkede egemen olmayan vatandaş grubuna işaret edildiği görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında “göçmenlerin de çoğunlukla etnik, dinsel ve dilsel farklılıkları olup ülkede egemen olmadıkları, dolayısıyla azınlık şeklinde ele alınması mı gerekir?” sorusu akla gelebilir. Parlamenter Asamble, ek protokol önerisinde tanımlamayı genişletmiş ve “devletle eskiden beri süregelen, sıkı ve sürekli ilişkilerini koruyan” (Çavuşoğlu, 1998, s. 96) ifadesini eklemiştir. Ayrıca Bölgesel Diller ya da Azınlık Dilleri Avrupa Şartı’nda yer alan Dilsel Azınlık Belirleme Ölçütleri 1. Maddede resmî dil ve diyalektleri ile göçmen dillerinin azınlık dilleri kapsamına alınmadığı belirtilmiştir. Asamblenin azınlık tanımına, devletle eskiden beri bağı olan vatandaşları eklemesi ve Dilsel Azınlık Belirleme Ölçütleri’nde ifade edilen göçmenlerle ilgili yorum, yukarıda akla gelen soruya cevap vermekte ve göçmenlerin azınlık sayılmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Mülteci, yani iltica eden kişi kavramına gelinecek olunursa, kavram, “1951Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi”nde şöyle açıklanmaktadır (BMMYK Türkiye Temsilciliği, 1998, s. 68):

“İrki, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs.”

Mültecilerin ülke değiştirmelerindeki esas nedenin korku olduğu; mülteci kavramının, baskı ve zulüm karşısında korunma amaçlı bir zorunluluk anlamına geldiği görülmektedir. Göçmen ise özellikle ekonomik nedenlerden dolayı refah seviyesini yükseltmek amacıyla gönüllü olarak kendi ülkesinden başka bir ülkeye yasal ya da yasa dışı yollarla giden kişidir. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere kişilerin ülkelerinden ayrılmalarının kendi seçenekleri olup olmadığı bu iki kavramın tanımında önemli bir fark olarak göze çarpmaktadır. Mülteci kavramını ve daha sonra da değinilecek olan Avrupa’nın yabancılara bakış açısını daha iyi anlamak için bugün dünya gündeminde yoğun şekilde yer alan, ülkelerindeki iç savaş nedeniyle çeşitli ülkelere gitmek zorunda kalan Suriyelileri ele almak faydalı olacaktır.

2013 yılından bu yana ülkelerindeki savaş ortamından kaçan Suriyeli mültecilerin sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Öyle ki sadece ülkemize sığınan Suriyeli sayısı 1 761 486’dır. Türkiye’den sonra en fazla mülteci kabul eden ülkeler ise 1 milyon 183 bin

327 kişiyle Lübnan, 630 000 kişiyle Ürdün, 250 000 kişiyle Irak ve 134 000 kişiyle Mısır'dır. Avrupa ülkelerinde ise en fazla mülteci kabul eden ülke 100 000 kişiyle Almanya'dır. Bu ülke haricinde, İsviçre 3500, Avustralya 5600 ve İngiltere ise 400 mülteci kabul etmiştir (Syrian Refugees in Europe, 2014). Avrupa ülkeleri 20 bin göçmenin 28 üye ülke arasında eşit şekilde paylaşılmasına yönelik bir öneriyi tartışmaktadır. Bu öneriye Almanya, İsveç ve İtalya destek verirken, İngiltere, Fransa, Macaristan, Slovakya ve İrlanda karşı çıkmaktadır (Hangi Avrupa Ülkesi Kaç Suriyeli Kabul Etti, 2015).

Ülkelerinde zor durumda oldukları için ilticaya mecbur kalan Suriyeli mültecilerin belirtilen ülkelere ulaşmada yaşadıkları sorunlar ve maruz kaldıkları muamele de açıkça görülmektedir. Özellikle Macaristan polisinin mültecileri darp etmesi ve trenlere binmesine izin vermemesi gibi davranışları dünya kamuoyu tarafından eleştirilmiştir. Macaristan'ın uygulamaları için Lüksemburg Dışişleri Bakanı Jean Asselborn, "Viktor Orban'ın yerine utanç duyusumuz geliyor" (İlk Mülteci Kafilesi Münih İstasyonunda, 2015) diyerek, Macar Başbakanı durumdan sorumlu tutmuş, olumsuz eleştirisini dile getirmiştir.

Suriyeli mültecilerin yaşadıkları zorluklar arasında gittikleri ülkelerde karşılaştıkları ırkçı saldırılar da bulunmaktadır. Batı Avrupa'ya ulaşmak için yola çıkan mülteci bir grubun Akdeniz'de botlarının batması sonucunda, Bodrum sahiline vuran bir çocuk cesedinin haber olması üzerine, Almanya'da bir kişinin sanal ortamda "Biz üzülmüyoruz, aksine seviniyoruz! Sadece bir mülteci, bir mülteci daha azaldı: Deniz çok sayıda mülteciyi yuttu" (Almanya'da Mültecilere İrkçı Saldırı, 2015) şeklindeki mesajı; yine Almanya'da Dresden yakınlarındaki Heidenau kentinde aşırı sağcı bir grubun kentteki mülteci merkezi yakınlarında protesto gösterisinde bulunup, kente giriş yapan mültecilere fiziksel saldırıda bulunması (Almanya'da İrkçı Saldırı, 2015) belirtilen ırkçı tutuma örnek gösterilebilir. Suriyeliler bu durumda "mülteci" tanımına uygundur. Ancak kabul ediliş şartları ve yukarıda belirtilen aşağılayıcı tavırlar, Avrupa'daki mülteci sorununun uzun yıllar devam edeceğinin göstergesidir.

Göç konusunda akla gelen bir başka nokta, tarih boyunca çeşitli zamanlarda uygulanan "iskân politikalarının" göç olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusudur. İskân politikaları, devletlerin ekonomik, siyasî ve toplumsal nedenlerle başvurdukları bir yer değiştirme işidir. İskân çalışmaları kapsamına mübadeleler ve afetler sonrası bölge halkının başka bir yere gönderilmesi girse de göç edenin iradesi dışında geliştiğinden iskân

etme, “zorunlu göç” olarak da adlandırılmaktadır. Ancak bu iş, yönetim eliyle kişilerin istekleri dışında yapıldığından belirtilen yer değiştirmeleri klasik anlamda göç saymama eğilimi de bulunmaktadır. Bu nedenle iskân politikalarının göçten çok sürgün kavramıyla karşılaşmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Dış göç konusunda üzerinde durulması gereken bir diğer olgu da ülkemizde de sık rastlanılan “beyin göçü”dür. Şüphesiz bugün bilimde ilerlemiş ülkeler için en önemli kaynak eğitilmiş insandır. Dünya üzerindeki gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler belki kaynak yetersizliğinden belki de bu insanların önemlerini kavrayamadıklarından onları kaybetmektedirler. Bu durum, daha önce göç etmenin temel nedeni olarak belirtilen “daha iyi yaşama” isteğinin önemini bir kez daha göstermektedir.

Elbette beyin göçü ile dış göçün diğer kaynağı olan emek (iş gücü) göçü arasında bazı farklılıklar söz konusudur. Emek göçünde ekonomik kaygı, niteliksiz iş gücü, gidilen ülkede iş kapanıklık, iş seçmeme söz konusu iken, beyin göçünde; daha iyi olanaklarda çalışma, eğitilmiş ve uzman olma, gidilen ülkeye kolay uyum ve kalıcılık durumu vardır (Kaya, 2009, s. 14).

Beyin göçü kapsamında göç eden kişiler milletlerinin bir temsilcisi ve sesi durumunda olup kimi zaman birikimleriyle beraber ülkelerine geri dönmektedirler. Bu durum beyin göçünün olumlu bir yönü gibi görünse de göç edilen ülkede vatandaşlık hakkı olan göçmenler çoğu zaman geri dönmekte ve gittikleri ülkelerin kimliğini kabul etmemektedirler. Ayrıca gelişmiş ülkeler bu konuda yeni stratejiler üretmekte; küreselleşen dünyada beyin göçünü teşvik edici tedbirler alıp bu sürecin doğal akışına müdahale ederek onu yönlendirmektedirler. Dünya Bankası'nın “2008 Küresel Ekonominin Durumu” raporuna göre, beyin göçü az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunları arasındadır. Bu ülkelerde beyin göçü yıllar geçtikçe çoğalmakta hatta gelişmemiş ülkelere ise beyin göçü oranının %60'ı geçtiği belirtilmektedir (Özdemir, 2009, s. 3-4).

Beyin göçü sadece gelişmemiş ülkelerin bir sorunu gibi görünse de gelişmiş ülkeleri de yakından ilgilendirmektedir. “Beyin göçü” kavramını ilk defa dile getiren İngiliz Kraliyet Akademisi, bu kavramı Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'ya yapılan göçler için kullanmıştır. İngiliz hükûmeti beyin göçlerini durdurmak ve göç eden İngiliz vatandaşlarının ülkelerine geri dönmesini sağlamak amacıyla bir araştırma kurumu olan Wolfen Foundation ile beş yıllık bir araştırma başlatmış, konuya diğer ülkelerdeki bilim adamlarının ilgisini çekecek adımlar atmıştır (Özdemir, 2009, s. 4).

Yukarıda verilen göçmen tanımları bir yana “Göçmen kimdir?” sorusu Avrupa’da tam anlamıyla cevap bulabilmiş değildir. Örneğin Fransa’ya işçi göçü durduktan yirmi yıl sonra bu ülkede hâlâ göçmenlerden bahsedilmektedir. 2 Aralık 1945 tarihli kararnamede göçmen, “ulusal toprak üzerine üç aylık bir sürenin ötesinde, kalıcı bir biçimde ve süresi belirsiz bir dönem için yerleşen yabancı” (Kastoryano, 2000, s. 27) şeklinde açıklanmakta ve göçmenin toplumsal statüsünden bahsedilmemektedir. Göçmenler siyasîler ve kamuoyu tarafından “kaçak”, “illegal” ya da “kâğıtsız” olarak nitelendirilmekte olup bu durum hem Avrupa ülkelerinde hem de Amerika Birleşik Devletleri’nde geçerlidir (Kastoryano, 2000, s. 27-28).

Ele alınan konu açısından dışgöç hareketlerinin tarihsel süreçte nasıl bir değişime uğradığı sorusunun cevabını vermek gereklidir. Göç hareketlerini sömürge dönemi ve sonrası olarak ele almak onun şekillenmesinde nelerin etkili olduğuna açıklık getirilmesi açısından önemlidir. Sömürge dönemine kadar olan göç hareketlerini sömürgecilik ile başlayan göç hareketlerinden ayıran en önemli özelliğin, Batı’nın iş gücü ihtiyacını karşılama amacı olduğu söylenebilir. Endüstrileşme ile beraber Batı’da ortaya çıkan iş gücü açığı; “kölelik”, “sözleşmeli işçilik” ve İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra “planlı göç” uygulamalarıyla kapatılmaya çalışılmıştır.

Sömürgeciliğin başladığı 15. yüzyılda Afrika kıtasından çeşitli sömürge alanlarında çalıştırılmak üzere gönderilen siyahiler önemli bir ihraç malzemesi hâline gelmiştir. Köleliğin son bulmasının ardından “sözleşmeli işçilik” adı verilen geçici kölelik sistemiyle işçi ihtiyacı karşılanmıştır. Bu sistemde I. Dünya Savaşı’na kadar milyonlarca Hintli ve Çinli çeşitli bölgelere götürülüp çalıştırılmıştır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşı’yla insan kaybına uğrayan Batı, iş gücü sağlamak amacıyla önce komşu ülkelerden insanlar çağırması bu yeterli olmayınca da uzak bölgelerden sağlıklı ve güçlü insanlar seçerek ülkelerine getirmiştir (Yılmaz, 2014, s. 1687-1688).

Yukarıda belirtildiği gibi günümüzde çoğunlukla “düzenli” olarak adlandırılan göçler olmaktadır. Tüm dünyada meydana gelen bu kitlesel ve hareketli sürecin göç edenleri, göç ettikleri ülkeleri ve göç edilen ülkeleri çeşitli şekillerde etkilemesi olağan bir sonuçtur. Bu durumun ortaya çıkmasında göç edilen ülkelerde değişik dinlere, yaşayış biçimlerine, kültürlerine ve dillere mensup olunması oldukça etkilidir. Aynı toplumdaki insanların çok sayıda ortak yönü olmasına karşın anlaşmazlıkların ortaya çıktığı ve sorunlar yaşandığı

düşünüldüğünde, kişilerin “yabancı” bir topluma alışması ve uyum sağlamanın çok zor bir süreç olacağı daha iyi anlaşılmaktadır.

Göç sürecine bakıldığında, ilk başta göç veren ülkeye çok etki etmediği, bu durumun tek yönlü olduğu düşünülebilir. Fakat bu sürecin, tüm tarafları farklı şekillerde etkilemesi söz konusudur. Göç veren ülke açısından düşünüldüğünde işsizliğin ve nüfusun azalmasının, döviz girdisi sağlamanın kabul edildiği görülmektedir (Weiner ve Munz, 1997, s. 2). Belirtilen ekonomik etkilerin yanında kültürel yönden değişimler de yaşanmaktadır. Gittikleri ülkelerde davranışları, düşünce şekilleri ve kültürel yapıları etkilenen göçmenler, anavatanlarıyla da çoğunlukla ilişkilerini sürdürdükleri ve bağlarını koparmadıkları için geldikleri ülkeleri kültürel açıdan etkilemektedirler.

Göçler, göç veren ülkeyi yüzeysel denebilecek bir seviyede etkilerken göç alan ülkeler ve göçmenler daha derinden etkilenmektedir. Ekonomik yönden beklentilerini işçi açığını kapatmak ve iş bulmak olarak gerçekleştiren ülke ve göçmenler, esas değişimi kültürel yönden yaşamaktadırlar. Farklı ülkelere gelen yüz binlerce insan gittikleri ülkedeki toplum hayatına karışmakta, bunun sonucunda farklı kültürler bir arada yaşamaya çalışmaktadır. Göçmenlerin, gittikleri ülke toplumundan farklı olarak etkilendikleri ve uyum sağlamak zorunda kaldıkları durumlardan en çok etkilendikleri konu farklı bir dil öğrenmektir. İletişimin insan yaşamında hayati bir önem taşıması ve bu önemli hususun da dil aracılığıyla yapılması onu göç sürecinde ayrı bir noktaya taşımaktadır.

Göç sonucunda çeşitli sorunların yaşanmasıyla birlikte göç alan ülkedeki toplumsal değişim ve farklılıklar süreç içerisinde çok kültürlülük kavramını ortaya çıkmıştır. Bu söylem ilk olarak 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’ndeki İnsan Hakları Hareketi ile bağlantılı olarak düşünülse de kısa sürede özellikle Batı Avrupa ülkelerindeki göçmenlerin kültürel farklılıklarını korumak için yürütülen politikaları etkiler hâle gelmiştir. Bu durumda etkili olan sebep, yüz yıllarca ülkelerdeki yabancılara tam asimilasyon politikasının uygulanmasıdır (Yalçın, 2002, s. 46). Avrupa’ya göç eden ve şu an varlığı milyonlarla ifade edilen Türklerin, çok kültürlülük kavramıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Avrupa’nın asimilasyoncu yaklaşımdan çok kültürlülüğe uzanan yaklaşımlarına daha sonraki bölümde değinilmiştir.

Her toplumu yakından ilgilendiren göç olgusunun, nedenleri, gelişimleri, türleri ve sonuçları bakımından süreç içerisinde çeşitli değişikliklere uğradığı görülmektedir. Göç edenler, göç veren ülke ve göç alan ülke açısından bakıldığında göçün etkisinin sayılan

tarafların tümünde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin göç edenler ve göç alan ülke üzerinde daha yoğun olduğu bir gerçektir. Göç olgusu beraberinde birçok kavram kargaşasını da beraberinde getirmiş, kavramlar için ortak tanımlar tam olarak yapılamamıştır. Öyle ki Avrupa'ya göç edenler buldukları ülkelere kalıcı olarak yerleşseler bile göçmen olarak adlandırılmakta ve çoğunlukla toplumda “öteki” şeklinde görülmektedirler. Göçlerle birlikte farklı toplumların bir arada yaşaması farklı kültürlerin aynı ortamda var olabilme savaşı vermesine neden olmuştur. Bu yönüyle göçlerin, dünya tarihinde siyasi öneminin yanında kültürel rolü de bir o kadar önemlidir.

Türkiye'den Avrupa'ya Göçler

Göç denildiğinde akla ilk gelen milletlerden biri Türklerdir. Bu ifadenin haklılığı tarih sürecine bakıldığında daha iyi anlaşılmaktadır. Türklerin göç olgusundaki bu önemli yerini almasını, sonuçları “Kavimler Göçü (230-800)”ne neden olan ve dünya tarihini derinden etkileyen Hunların Batı'ya doğru kitlesel olarak yer değiştirmeleri sağlamıştır. Bu dönemdeki göçler çoğunlukla coğrafi ve siyasî nedenlerle gerçekleşmiştir. Batı'ya hızla göç eden Türkler, zaman içerisinde Avrupa'ya kadar yayılmış ve yerleştikleri bölgelerde büyük devletler kurmuşlardır.

Türklerin bölgeler arası hareketli yaşam biçimleri, Eski Türk metinlerinde, Arap ve Çin kaynaklarında dile getirilmiş, bu durum at ile olan bağlarıyla da ilişkilendirilmiştir. Kaşgarlı Mahmud, “Dîvânü Lügati't-Türk”te “At, Türk'ün kanadadır.” derken, Batılı yazar Sidonius, “At, başka bir kavmi sadece sırtında taşır, fakat Hun kavmi at sırtında ikâmet eder” demiştir. Avrupalılar ise Türkleri ‘ata yapışık kavimler’ diye adlandırmışlardır (Ulusan Şahin, 2005, s. 165).

17. yüzyıldan itibaren Türklerin göç etme nedenlerine bakıldığında, savaşlarda uğradıkları kötü muameleler dikkat çekicidir. 1804 yılında Sırp saldırılarının ardından Yugoslavya'dan Bosna-Hersek ve Rumeli'ye gidilmesi, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra zorluklar yaşayan Kırım Türklerinin bir kısmının Anadolu'nun çeşitli bölgelerine göç etmek zorunda kalması, Kıbrıs'ın 1878 yılında İngiliz hâkimiyetine girmesi; 20. yüzyılın başından itibaren Çin baskıları nedeniyle Doğu Türkistan'dan Hindistan'a ve Türkiye'ye yapılan göçler yaşanan zorlukları göstermesi açısından verilebilecek örneklerdendir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise Türkiye Türklerinin dış göç nedenleri ve tercih ettikleri bölgelerde farklılıklar oluşmuştur. Türkiye’deki vatandaşların ekonomi kaynaklı dış göç hareketinden önce bu sürecin başlangıcı olarak kabul edilebilecek bir içgöç dönemi yaşanmıştır. Ülkemizde yaşanan içgöçlerde daha önceki bölümde belirtilen Everett Lee’nin “İtme ve Çekme Kuramı”ndaki itme-çekme faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir. Buradaki itme kavramı, siyasal ve baskılar gibi nedenlerle yapılan daha çok zorunluluk hâlinde yapılan göçleri; çekme kavramı ise refah ve istihdam olanağından kaynaklanan gönüllü yapılan göçleri karşılamaktadır (Yavuz, 2013, s. 611).

Cumhuriyet dönemi ile beraber toplumun ekonomik uğraşları az da olsa değişmeye başlamış; sanayileşme yönünde bazı adımlar atılmıştır. Bu da köylerden kentlere göçü beraberinde getirmiştir. Kentli nüfus oranı 1927-1950 yılları arasında %3’lük bir artış gösterirken, bu oran 1950’li yıllardan itibaren giderek yükselmiştir. Türkiye’nin dünya sistemiyle eklemlenmesi, tarımda makineleşme, toprakların belirli ellerde toplanması sonucu ortaya çıkan topraksızlaşma, ulaşımın gelişmesi gibi etkenler 1950’li ve 1960’lı yıllarda içgöçün yaşanmasında etkili olmuştur (İçduygu ve Sirkeci, 1999, s. 251). Yukarıdaki nedenler belirtilen dönemde ülkemizde meydana gelen iç göç sürecinde çekme faktörünün etkili olduğunu göstermektedir.

Dış göç konusuna gelindiğinde, öncelikle bu kavramın ne anlam taşıdığını belirtmekte fayda vardır. Bir diğer adlandırması “uluslar arası göç” olan dış göç olgusu, bir ulus-devlet sınırının “yabancılar” tarafından aşılması; bir toplumun içerisine yabancı kişilerin geçici ya da kalıcı olarak katılması (Hammar, 1990) şeklinde tanımlanabilir.

Dışgöçe verilebilecek en iyi örneklerden biri Avrupa’ya yapılan işçi göçleridir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’da endüstrileşme faaliyetlerinin yoğunlaşması, 1960’tan 1974’e kadar ekonomide gelişmenin yüksek olması, Almanya başta olmak üzere Avrupa ülkelerinin büyüme hızındaki artış, belirtilen ülkelerin işsizlik sorununun üstesinden gelememesi yurt dışından işçi getirme ihtiyacını doğurmuştur (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 181). Büyük bir atılım içerisinde olan Batı Almanya, ilk başta bu ihtiyacı Doğu Almanya’dan kaçan insanlarla; daha sonra hükümetler arası sözleşmeler imzalayarak İtalya (1955), İspanya (1960), Yunanistan (1960), Türkiye (1961 ve 1964), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus(1964) ve Yugoslavya (1968)’dan oluşan sekiz Akdeniz ülkesinden göç eden işçilerle karşılaşmıştır (Kaya ve Kentel, 2005, s. 16).

Avrupa'daki endüstrileşme hareketiyle ortaya çıkan işçi ihtiyacına karşılık, Türkiye'nin Avrupa'ya göç vermesinde de çeşitli nedenler etkili olmuştur. 1950'lerin sonunda ekonomik bunalım yaşanmış, 1960'larda gizli işsizlik ortaya çıkmış, sanayi ve tarım alanındaki işsiz sayısında da artış görülmüştür. 1960'ların ortalarında işsiz sayısının tahminen iki buçuk milyona ulaşmasıyla, durumun önüne geçebilmek için Türk hükûmeti istihdam alanları oluşturma ve işgücü ihtiyacı duyan ülkelerle ikili anlaşmalar imzalayarak işgücü fazlasını ihraç etme üzere iki yol izlemiştir (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 184). Göçlerin başladığı dönemde ülkemizde 27 Mayıs Askerî Müdahalesi olmuş, daha sonra oluşturulan hükûmet, olayın sonucunda meydana gelen ekonomik ve demografik gelişmelerin topluma yansıyan olumsuz etkilerini önlemek ve gidermek amacıyla yeni planlamalar yapmıştır. Türkiye'nin bu göçlerden beklentilerinin işsizliği geçici olarak gidermek, niteliksiz işçilerin eğitimini sağlamak, döviz elde etmek olduğu söylenebilir.

Avrupa'ya göç eden Türk vatandaşlarının bölgesel özelliklerine ve çalışma alanlarına bakıldığında, ilk dönemlerde göç edenlerin %17,2'sinin kır kökenli olduğu; ülkenin ekonomik olarak daha gelişmiş bölgelerinden gelen, çalışan nüfus ortalamasına kıyasla daha yüksek eğitim ve beceriye sahip, 20-39 yaş arasındaki erkeklerden oluştuğu görülmektedir. 1960'lı yılların sonlarına doğru seçilen bireylerin büyük çoğunluğu ise kır kökenli kişilerden oluşmaktadır. 1973'ten itibaren göç eden Türk işçileri, Türkiye'nin ekonomik yönden daha az gelişmiş bölgelerinde; özellikle ülkenin doğusunda yaşayan insanlar oluşturmaktadır. Türk işçilerinin çalışma alanlarına değinilecek olunursa, Türk göçmenler, ilk başlarda acil iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere tarım ve inşaat sektörüne, daha sonra sınırlı beceri gerektiren, kol gücüne dayanan işlere yönlendirilmişlerdir (Kaya ve Kentel, 2005, s. 16-17).

Avrupa'daki Türk göçmenlerin çalıştıkları alanlar ve yaşam koşulları zaman içerisinde değişime uğramış, yaşanan zorluklara rağmen sosyal hayattaki statülerinde belirli yükselmeler olmuştur. Dışişleri Bakanlığının verdiği bilgiler, yurt dışında yaşayan Türklerin artık sadece işçi olmadıklarını, bilim adamı, doktor, avukat, mühendis, iş adamı, sanatçı, politikacı gibi mesleklere mensup olduklarını göstermektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2015). Zaman içerisinde yurt dışında göçmen Türk orta sınıfın oluştuğu, kendisini ifade edecek entelektüel yeterliliğe sahip görülmeyen işçi sınıfının yerine, göçmen haklarını, çok kültürlülüğü, inanç özgürlüğünü bilen, kendi kimliklerinin farkında olup siyasî ve

toplumsal konularda yazılar yazan, politikada aktif rol alan, ekonomik seviyesi giderek yükselen göçmen kitlesinin kendisini göstermeye başladığı söylenebilir (Erdoğan, 2009, s. 185-186).

1950-1980 yılları arasında çeşitli ülkelerden Batı Avrupa'ya gerçekleşen göçler dikkate alındığında, insanlık tarihinin en büyük nüfus hareketlerinden biri olarak bu tanımlanabilecek işgücü göçünün, Avrupa'nın nüfusunu yaklaşık 10 milyon kadar arttırdığı görülmektedir (Castles, 1984, s. 1). Bu nüfus artışını göstermesi açısından ülkemizden Almanya'ya göç eden kişi sayısına bakıldığında, 1961 yılında 6700 olan Türk nüfusu 1973'e gelindiğinde 605 000'e yükselmiştir. Yaşanan bu hızlı nüfus artışı diğer yıllarda da devam etmiş, 2000 yılında 1 998 500'e ulaşmıştır (Kaya ve Kentel, 2005, s. 16-17). Bugün ise Batı Avrupa'da resmî rakamlara göre yaklaşık dört milyon Türk kökenli insan yaşamaktadır (Dışişleri Bakanlığı, 2015). Avrupa'da yıllar içerisinde Türk göçmen sayısının giderek artmasında ülkemizden Avrupa'ya ilk göç edenlerin yurda döndüklerinde diğer kişileri özendirmeleri, basında işçilerimizin çalışkanlığını öven demeçlerin yer alması ve aile birleşimleri etkili olmuştur. Ancak 1973-1982 yılları arasında Avrupa'daki ekonomik durgunluk ve işsizlik göçmen alımının dondurulmasına ve göçmenlerin geri dönüşüne neden olmuştur. Türk göçmenlerin ülkelerine dönmesinde yabancı düşmanlığı, hor görülme, hakarete uğrama gibi toplumsal nedenler de rol oynamıştır (Tezcan, 2000, s. 1-3).

Avrupa'da yaşayan genel göçmen sayısı ise yirmi bir milyondur. Göçmen nüfusun dörtte üçü Almanya (7 343 591), Fransa (3 596 600), İngiltere (2 281 000), İsviçre (1 406 630) ve İtalya (1 116 394) olmak üzere beş Avrupa ülkesinde yoğunlaşmıştır (Wanner, 2002, s. 16).

Sadece Türkiye'den giden göçmen sayısına bakıldığında bile Avrupa'da oluşan kültürel farklılık tahmin edilebilmektedir. Ortaya çıkan bu çok kültürlü yapı, ilgili coğrafyada çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunların başında göçmenlerin farklı dinlere mensup olmaları ve farklı dilleri konuşmaları gelmektedir. Göçmenlere gittikleri ülke toplumu tarafından ön yargıyla bakılması onların topluma uyum sağlamada zorluklar yaşamalarına yol açmıştır. Din ve dil farklılıklarına doğru orantılı olarak ülkelerin göçmenlere karşı sergiledikleri asimilasyoncu tutum ve göçmen çocuklarının ana dili eğitiminde yaşadıkları zorluklar da Avrupa'da ortaya çıkan önemli sorunlar arasındadır. İşçi göçleriyle kültürel yapısı değişen Avrupa'da gündeme gelen

çok kültürlülük kavramı ve ülkelerin göçmenlere karşı tutumu bu çalışmanın içeriğini ilgilendiren kavramlardandır.

Avrupa’da ortaya çıkıp etnik, dilsel ve kültürel farkları bir potada eriterek tek tarih, dil ve kültüre dayalı bir ulus oluşturmayı amaç edinen ulus-devlet sistemi, günümüzde çok kültürlülük olarak adlandırılan; toplumda tekdüzeliği, birliği bozan çeşitlilik olgusuna vurgu yapmaktadır (Canatan, 2009, s. 81). Çok kültürlülük, farklı etnisite ve toplumların birlikte yaşama ihtiyaçları durumunda gerek duyulan bir teori olarak görülmektedir. Çok kültürlülüğe teorik zemin arayan düşünürlerin çıkış noktası her durumda liberal teorinin imkânlarıyla doğru orantılı olmuştur. Liberalizmin temelinde bireysel özgürlük yattığı için grup haklarına bakış bazı açmazları beraberinde getirmiştir. Çok kültürlülük teorisi, olaya temelde, birey ve grup hakları açısından yaklaşmaktadır. Araştırmacıların bir kısmı, bireysel olarak ele alınıp çözümlenebileceğini söylerken bir kısım da grup düzeyinde ele alınıp gerektiğini ifade etmektedir. Hakları kişisel olarak ele alanlar arasında Rawls, Barry ve Young yer alırken, grup olarak ele alınanlar arasında Kymlicka, Taylor Parekh ve Young gibi isimler vardır (Hazır, 2012, s. 3-4).

Çok kültürlülük söylemi ilk kez 1960’lı yıllarda Amerika’da ortaya çıkan İnsan Hakları Hareketi ile ilişkilendirilirken zamanla yerini Batı Avrupa ülkelerine yayılmış göçmen grupların kültürel farklılıkların korumayı hedefleyen politikalarla anılır hâle gelmiştir. Bu durumun olası sebebinin Avrupa’da yüzyıllarca uygulanan tam asimilasyon politikasının 1960’larda uygulanamaz duruma gelmesi olduğu söylenebilir (Yalçın, 2002, s. 46).

Toplum yapısıyla ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960 yılından itibaren yeni arayışlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yıla gelinene kadar Amerika’nın etnik yapısına ilişkin teorilerden egemen olan “Anglo-Conformity” ve “Melting Pot” metaforu gibi farklı özelliklere sahip olan asimilasyon teorisidir. Etnik çeşitliliği onaylayan çok kültürlü ve çok dilli Amerikan imajı (Gordon, 1964, s. 85) günümüzde ağırlık kazanmıştır “Anglo-Corformity” denilen *İngiliz Uyum modelinin temeli* göçmenlerin geçmişlerini bırakmaları ve mevcut kültürel normları kabul etmeleri düşüncesine dayanmaktadır. Gordon (1964), bu asimilasyon sürecini kültürel veya davranışsal asimilasyon, yapısal asimilasyon, evlilikle asimilasyon, tanımlamaya dayalı asimilasyon, kabullenilmiş durum asimilasyonu, kabullenilmiş davranış asimilasyonu ve yurttaşlık asimilasyonu şeklinde sınıflandırmaktadır.

Günümüze kadar dünyada azınlıklara uygulanan politikalar temel olarak üç başlıkta toplanmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı kültürel ve etnik grupların, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan giderek birbirlerine benzeşmesi sonucu farklılıkların ortadan kaldırılmasını amaçlayan “benzeşme (asimilasyon) politikası”dır. İkincisi, benzeşme politikasının aksine etnik ve kültürel farklılıkların olabildiğince ifade edilmesini ve geliştirilmesini özendirip toplumda tüm konularda eşitlik sağlanması için mücadele eden “Çoğulcu (plüralist) politika”; üçüncüsü ise az düzeyde de olsa kültürel benzeşmeyi amaçlayan, ortak değerler üzerine bir toplum inşa etmeye çalışıp azınlıkların da kendi kimliklerini korumasında sakınca görmeyen “bütünleşme (entegrasyon) politikası”dır (Canatan, 2007, s. 161).

Avrupa'nın hangi model doğrultusunda hareket ettiğini anlamada yardımcı olması açısından yukarıda bahsedilen asimilasyon ve bütünleşme politikasının temel varsayımlarını ortaya koymak faydalı olacaktır. Almanya, Fransa, İsviçre ve İngiltere gibi ülkelerin uyguladığı (Tezcan, 2000, s. 15) asimilasyon politikasının temel ilkeleri şöyle sıralanabilir (Canatan, 1995, s. 187):

1. Toplum bütüncül bir yapıdadır ve ekonomik, kültürel ve siyasi alanda bölünemez.
2. Resmî dil, bütün grupların bilmesi ve kullanması gereken iletişim aracıdır.
3. Toplumda tüm insanların uyması gereken ortak değer, inanç ve davranış kuralları mevcuttur.
4. Egemen kültür ve ırk üstündür.
5. Egemen etnik grup, diğer etnik unsurları asimile etmede baskıya başvurabilir.

Bütünleşme politikası ise kültürel farklılıklara açık ve onları olumlu şekilde tanıma, etnik grupları sadece toplumu oluşturan unsurlar değil, onları toplum olanaklarına ortak olarak görme ilkelerini benimsemiştir (Canatan, 1995, s. 189).

Avrupa'da çok kültürlülüğe, yerli azınlıklar, göçmenler ve serbest dolaşımın ürünü olan iç göç, üç önemli kaynak oluşturmaktadır (Canatan, 2009, s. 81-82). Göçmen sayısı on milyonlarla ifade edilen Avrupa'da çok kültürlü ortamın olduğu bir gerçektir. Bu durum karşısında Avrupa'nın nasıl bir tutum izlediğine, toplumların göçmenlere ve çok kültürlülüğe bakış açısına bakmak gerekir.

Öncelikle Avrupa ülkeleri, göçmen olarak ifade edilen insanları tanımlarken ortak bir isimlendirmeye varamamış durumdadır. Belçika, Almanya, İsviçre bu insanları “yabancılar”, Fransa’ ”göçmen işçiler”, İngiltere “ırksal azınlıklar”, Hollanda ve İsveç ise “göçmenler” şeklinde adlandırmaktadır (Entzinger, 1984, s. 166-67). Avrupa'da göçmenler

üzerinde uygulanan politikaların Amerika’da dile getirilen görüşler doğrultusunda geliştiği söylenebilir. Daha önce Avrupa’nın tam asimilasyoncu tutumunun devam ettirilemez duruma geldiğine değinilmişti. Bu düşünceyi desteklemesi açısından Avrupa Birliği’nin ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile ilgili uyguladığı politikalar ve yaptığı yasal düzenlemeler şöyle açıklanabilir:

Avrupa Birliği, Spinelli Projesi ile Avrupa Uyum Projesinin temel değerlerini, temel hak ve özgürlükler üzerine inşa eden bir düşünceyi esas almıştır. Ancak Lizbon Antlaşması yürürlük tarihi ile bağlayıcılık kazanan Temel Haklar Şartı’na kadar geöen 50 yıllık sürede kendi temel haklar koleksiyonunu kurmada başarısız olmuştur. Avrupa Birliğinin ekonomiden siyasi alana yönelen aşamalı bir bütünleşme kültürüne sahip olması, temel hak ve özgürlükler konusundaki düzenlemelerin gecikmesine neden olmuştur (Yılmaz, 2008, s. 124).

Avrupa Birliği’ni yabancı düşmanlığı ile ilgili düzenlemeler yapmaya bazı gelişmeler mecbur etmiştir. Birliğe üye devletler, öncelikle artan ırkçılık ve yabancı düşmanlığının tüm üye devletlere yayılan bir sorun olduğunun farkına varmışlardır. 1980’li yılların ikinci yarısından itibaren Batı Avrupa ülkelerinin üzerinde baskı oluşturan göçler; buna bağlı olarak ortaya çıkan işsizlik ve ekonomik problemler siyasi ve sosyal hayatta gerilimlere neden olmuştur. Bunun sonucunda ırkçı grupların ortaya çıkmasıyla yabancı düşmanlığında artış yaşanmıştır. 1993’te Maastricht Anlaşması’nın yürürlüğe girmesiyle göç sorunlarının Avrupa Birliği ülkelerinin ortak ilgi alanına girmesi bu durumu kapsamlı şekilde ele alma ihtiyacı doğurmuştur. Bu doğrultuda 1994 yılında yapılan Korfu Zirvesi’nde ırkçılık ve yabancı düşmanlığına kapsamlı şekilde ilk defa yer verilmiştir. Sorunu Avrupa Birliği gündemine taşıyan bir başka neden ise Avrupa’daki yapılanmada temel değerler olarak görölen hürriyet, demokrasi, temel özgürlükler ve insan haklarının öneminin artmasıdır. 1990’lı yıllar boyunca Avrupa Parlamentosu tarafından Avrupa Birliği’nin özgür ve demokratik bir toplum oluşturma görevine yaptığı vurgu ve sorunun uluslar arası bir özellik kazanması da düzenlemelerde etkili olmuştur (Yılmaz, 2008, s. 125-127).

Avrupa’daki ırkçılık ve yabancı düşmanlığını tetikleyerek en çok Müslümanlara zarar veren dinî terör eylemleri de bu konuda önlem alınmasını gerektiren bir başka husustur. 11 Eylül 2001’de Amerika Birleşik Devletleri’nde ikiz kulelere, 11 Mart 2004’te İspanya’ya, 7 Temmuz 2005’de Londra metrosuna, 7 Ocak 2015’te Charlie Hebdo mizah dergisine,

son olarak da 13 Kasım 2015 tarihinde Paris'e yapılan saldırılar, tüm Müslümanlara atfedilerek Avrupa'da bu dine mensup göçmenlere potansiyel bir terörist olarak bakılmasına neden olmuştur. Charlie Hebdo saldırısından sonra Fransa'da Cuma namazı öncesi Müslümanlarla yapılan bir söyleşide, imamlara "saldırıyı kınamaları çağrısı" yapıldığı, farklı dinden kişilerle tanıştıklarında insanların şaşırarak "Siz diğerleri gibi değilsiniz." tepkileri verildiği dile getirilmiştir. Bu ifadenin ardından "Evet, işte böyle teröristleri görüyorlar. Bir de, Müslümanlar hakkında bir imaj yaratıyorlar, böyle karikatürler de buna dâhil. Sonra bizi de öyle görüyorlar. Irkçılık yapıyorlar." (İlk Mülteci Kafilesi Münih İstasyonunda, 2015) şeklindeki yorumlarıyla Müslüman göçmenler, üzerlerindeki baskıyı dile getirmişlerdir.

Avrupa'da ırkçılık ve yabancı düşmanlığı konusunda, Korfu Zirvesi'nden sonra konuyla ilgili, "1995 Tarihli Konsey Kararları", 13 Aralık 1995 Tarihli Irkçılık, "Yabancı Düşmanlığı ve Anti-Semitizme İlişkin Komisyon Bildirisi", "Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığına İlişkin Ortak Eylem", "Irkçılığa Karşı Avrupa Yılı (1997)", "Avrupa Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığını İzleme Merkezinin Kuruluşu", "Irk Eşitliği Direktifi (2000)", "Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Programı (2001-2006)", "Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı İle Mücadeleye İlişkin Çerçeve Kararı (2007)", "Herkes İçin Eşit Fırsatlar Yılı (2007)", "Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı'nın Kuruluşu", "Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı" gibi düzenleme ve çalışmaların varlığından söz edilebilir.

Avrupa ülkelerinin yöneticileri, asimilasyoncu tavırlardan sonuç alınamayacağını fark edip çoğulcu politikalar üretme yoluna girse de toplumun göçmenlere bakış açısı çözüm bulmada daha önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan Avrupa toplumunun farklı dinlere, dillere, etnisitelere nasıl baktığı çok kültürlü politikaların sonuçlarını görmek açısından dikkate değerdir. Canatan (2009) yaptığı çalışmada, Avrupa ülkelerindeki insanların etnik, dinsel, eğitimsel, kültürel, dilsel çeşitliliğe verdikleri destekleri incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, Avrupa toplumlarında en fazla kabul gören çeşitliliğin "etnik çeşitlilik" olduğunu göstermektedir. Olumlu değerlendirilebilecek diğer bir madde "dinsel çeşitlilik" olmakla beraber bu maddeye her ülkede aynı desteğin verilmediği anlaşılmaktadır. "Eğitimde çeşitlilik" ve çeşitliliğin kurumsallaşmasına destek sadece beş ülkede (Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İrlanda, Polonya ve Portekiz) orantısal olarak anlamlı görünmekte; "kültürel çeşitlilik" ise sadece İsviçre'de ilgi görmektedir. Belki de çalışma sonucunda elde edilen en dikkat çekici sonuç, araştırma yapılan hiçbir Avrupa ülkesinde dilsel çeşitliliğe destek

verilmemesidir. Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde Avrupa ülkelerinde toplumun, genel anlamda çok kültürlü bir toplum modeline değil, çok etnisiteli ve çok dinli bir toplum modeline destek verdiği anlaşılmaktadır.

Her ne kadar kâğıt üzerinde Avrupa Birliği ülkelerinin çok kültürlü bir oluşumu ve toplumsal entegrasyonu destekleyici düzenlemeler yaptığı görülse de toplumların, ülkelerinde başka bir dil kullanılmasına karşı olumsuz bir duruş sergilediği anlaşılmaktadır. Öyle ki yıllar içerisinde Avrupa Birliği ülkelerinde ana dili öğretimi için hazırlanan yasalar sürekli değiştirilmiş, ülkeler arasında ortak bir politika uygulanmamıştır. Ayrıca ülkelerde bulunan farklı göçmen grupların ana dili öğretimi konusunda bile tutarsızlıklar söz konusudur.

Extra ve Gorter (2001), göçmen dillerinin, kişilerin kimliklerinin önemli parçası olduğu hâlde bölgesel azınlık dilleri kadar desteklenmediğini, aynı zamanda bu dillerin toplumsal uyum konusunda bir engel olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bu açıklamaya uygun bir örnek Hollanda'da yaşanmaktadır. Hollandalı bazı bilim adamları Türk ve Fas göçmenleri sosyal bütünleşme açısından karşılaştırarak ikinci kuşak Faslı göçmenlerin bu konuda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu başarının nedenini, Faslı göçmenlerin dilsel asimilasyona uğramaları olduğunu söylemişlerdir (Yağmur, 2010, s. 224). İfade edilen bu tür açıklamaların, entegrasyon sürecinin sadece göçmenlerin iradelerine değil, toplumun diğer kesimleri tarafından gösterilecek bir iradeye; karşılıklı çabaya dayalı olduğu gerçeği göz önüne alındığında çok gerçekçi olmadığı düşünülmektedir.

Başlangıçta Avrupa ülkeleri tarafından göçmenlerin ve göçmen çocuklarının misafir olarak görülmesinden dolayı ülkelere dönecek çocukların zorluk yaşamaması için ana dili eğitimini desteklenmiştir. Daha sonra göçmenlerin ülkede kalıcı hâle gelmeye başlamalarıyla, dilbilimsel bir gerçek olmamasına rağmen ana dili öğrenmenin ülke dilini öğrenmede bir engel olduğu iddia edilmiştir. Azınlık dilleri ile göçmen dillerine farklı muamele yapılmasının yanı sıra, daha önce de belirtildiği gibi ana dili öğretiminde uygulanan politikalar açısından ülkelere göre de farklılıklar mevcuttur. Danimarka, Norveç, Hollanda gibi ülkelerde ana dili öğretimi tamamen kaldırılmış, İngiltere'de bu sorumluluk yerel yönetimlere; Almanya, Lüksemburg, İsviçre, Avusturya, Belçika gibi ülkelerde ise göçmenleri gönderen ülkelere yüklenmiştir (Yağmur, 2010, s. 222).

Avrupa ülkelerinin, yeniden inşa ve ekonomik kalkınmayı sağlama döneminde işçi ihtiyacı duymalarının ülkemizi sürece dâhil ettiği görülmektedir. 1960'lı yılların başından itibaren

Ülkemizden pek çok kişi işi olarak Batı Avrupa ülkelerine göç etmiştir. Bu dönemde yapılan gçlerin büyük bir kısmının nedeninin ekonomik olduğu anlaşılmaktadır. Başta “misafir” olarak grlen daha sonra çoğunun kalıcı olduğu anlaşılan Türk göçmenler, önceleri sadece niteliksiz işlerde çalışmış, zaman içerisinde eskiye göre toplumda daha yüksek statülü mesleklere mensup olmaya başlamışlardır.

Avrupa’ya yapılan göçler sonucunda, nüfusun on milyon artması Avrupa Birliği lkelerinde çeşitli sorunlara neden olmuştur. İşsizlik ve ekonomik bozukluklar, göçmen grupların farklı dillere ve dinlere sahip olmaları, ırkçılık ve yabancı düşmanlığının giderek artması sonucunu doğurmuştur. Avrupa’da İslâm adına yapıldığı iddia edilen terör saldırıları sonrasında, Müslümanların hayatlarının zorlaşması ve onlara baskı uygulanması da ortaya çıkan sorunlar arasındadır. Burada dikkat çekici olan nokta, Avrupa toplumlarının çeşitliliklere bakış akışıdır. İslamofobinin arttığı bir dönemde dinsel çeşitliliğe karşı sonuç çıkması gereken bir çalışmada, dinsel ve kültürel çeşitliliğe karşı bir tutum olduğu anlaşılmaktadır. Avrupa Birliği lkeleri yazılı olarak çok kültürlülük, ırkçılık, yabancı düşmanlığı konularında düzenlemeler yapsalar da toplumun çeşitliliklere karşı olan düşüncesini destekler nitelikle uygulamalara imza atmışlardır. Göçmen grupların ana dili ğretimi konusundaki yasaların sürekli değiştirilmesi, ana dili öğretiminin ülke dilini öğrenmeyi engellediği yönündeki açıklamalar, bazı ülkelerin ana dili ğretimi sorumluluğunu sadece gç edilen ülkeye vermeleri ve hatta bazı ülkelerin ana dili öğretimini tamamen yasaklaması bu yönde atılan adımlardır. Avrupa lkelerindeki bu olumsuzluklardan elbette Türk göçmen grubu da fazlasıyla etkilenmektedir. Avrupa lkelerinin, asimile olanın uyum sağladığı düşüncesinden sıyrılarak ana dili gelişiminin ikinci bir dili öğrenmede bir ön koşul olduğu gerçeğini kabul etmesi toplumsal entegrasyon ve çok kültürlülük açısından faydalı olacaktır.

Türkiye’den İngiltere’ye Gçler

Ülkemizden Avrupa’nın çeşitli ülkelerine işi olarak gç edenler olmuştur. Bu ülkelerden biri de İngiltere’dir. Ancak İngiltere’ye yapılan göçler başlangıç tarihi ve nedenleri bakımından diğer ülkelere yapılan gçlere göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklara rağmen Avrupa Birliği lkelerindeki tüm Türk göçmen grupların sorunları benzerdir. Sonraki bölümde anlatılmaya çalışılacak olan İngiltere’deki ana dili öğretiminin hangi

şartlarla gerçekleştiğini ve sürecin nasıl geliştiğini anlamada yardımcı olması açısından, bu bölümde, ülkeye yapılan göçler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Türkiye’den İngiltere’ye yapılan göçlerden bahsetmeden önce İngiltere’nin göçmenlere, mültecilere ve vatandaşlığa kabule nasıl baktığına değinmekte fayda vardır. İngiltere’ye yapılan göçler “1971 Göç Yasası” ve ona bağlı düzenlemeler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Göç Yasası’na göre Birleşik Krallığa girişlerde bazı ülkelerin vatandaşları vizeye tabi tutulmaktadır. Ülkeye yerleşmek ya da çalışmak için diğer ülkelerden gelenler giriş izni almak zorundadırlar. Bu işlemler, kişinin yaşadığı ülkede bulunan en yakın diplomatik temsilcilikten yapılabilmektedir. Belirtilen bu zorunluluklar, Avrupa Birliği ülkeleri ile Norveç, İzlanda ve Liechtenstein vatandaşlarını kapsamamakta; bu ülke insanları mali açıdan geçenebilir ya da İngiltere’de iş sahibi konumunda iseler oturma hakkını kazanabilmektedirler. Göçmenlere bu şekilde yaklaşan Birleşik Krallık, “Mültecilerin Statüsü ile İlgili Birleşmiş Milletler Konvansiyonu ve Protokolü”nün yükümlülüklerine uygun davranmakta; baskı altındaki kişilere sığınma hakkı tanımaktadır. Bu protokole göre, yasal oturma izni bulunan mülteciler diğer ülkelerden gelen kişilerle aynı haklara sahiptir. Yıllar içerisinde ülkeye iltica talebinin artış göstermesi ve bu talepte bulunanların çoğunun siyasi değil ekonomik sebeplerle müracaat etmeleri İngiltere’nin, mülteci başvurularının çok azını kabul etmesi ve istismarı önlemek amacıyla sıkı kontroller yapması sonucunu doğurmuştur (Sezer ve Gökakın, 1998, s. 47-48).

İngiliz vatandaşlığı kazanma şartlarına bakıldığında, bu hakkın doğuştan veya sonradan kazanıldığı görülmektedir. 1983 yılına kadar İngiltere’de doğan herkes ülke vatandaşı kabul edilirken bu tarihten sonra ülkede doğan çocukların vatandaşlık hakkı kazanabilmeleri için anne ya da babasının İngiliz vatandaşı olması şartı getirilmiştir. Eğer kişi sonradan vatandaşlık hakkı talep ediyorsa, İngiliz vatandaşı ile evli olanların üç yıl, diğerlerinin beş yıl ülkede oturmaları gerekmektedir. Ayrıca, İngiltere’de sürekli ikamet etme düşüncesinin olması, İngilizce, Galce ya da İskoçça bilmesi, sabıka kaydının olmaması, başvuru ücretini ödemesi de aranan diğer şartlar arasındadır (İngiltere Vatandaşlık, 2015).

Ulusal İstatistik Ofisinin verilerine göre İngiltere’deki göçmen gruplara bakıldığında, Polonya, Hindistan, İtalya, Pakistan, Fransa, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Portekiz ve Nijeryalı göçmenlerin sayısal olarak önde olduğu görülmektedir (Migration within the UK, 2014). Ülkede bulunan azınlık grupları arasında yaşanan bazı sorunlar

günümüzde devam etmektedir. Irk Eşitliği Komisyonu tarafından İngiltere’de yaşayan değişik etnik ve dinî grupların durumu konusunda yapılan araştırmanın sonucunda, azınlık gruplarının statüsü konusunda uyarılarda bulunularak, eşitsizliğin önemli bir noktaya geldiği, bu konuda hükûmetin acil önlemler alması gerektiği ifade edilmiştir. Komisyon raporunda, çeşitli ırk ve dini gruplar arasındaki bölünme ve ayrımcılığın, dinî ve siyasi aşırılığı beslediği, “eşitsizlik, dışlanma ve yalnızlığa itilme konularına da değinilmiştir (İngiltere’de Azınlıklar Eşit Muamele Görmüyor, 2007). İngiltere’ye sığınma başvurusunda bulunanların sayısının 2010 yılında azalmasına rağmen 2011 yılının Nisan-Haziran aylarında geçen yıla göre %9’luk bir artış yaşanmıştır. Bunun, Pakistan ve Libya gibi ülkelerden yapılan sığınma başvurusu sayısındaki artıştan kaynaklandığı belirtilmektedir. İngiliz Hükûmeti göçmenlik politikasını sıkılaştırarak, göçmen sayısını yüz binlerden on binlere düşürmeyi hedeflemektedir (İngiltere’de Göçmen Sayısı Yüzde 21 Arttı, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda, İngiltere’de yaşanan azınlık sorunlarının ortaya çıkmasında, göçmen grupların nüfuslarının hızla artmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Türklerin İngiltere’ye göç etme sürecine gelindiğinde, yirminci yüzyılın başında Türklerin, kıta Avrupa’sına değil İngiltere’ye göç ettiği görülmektedir. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı’nda Türkler yenilgiye uğramış, bu yenilginin etkilerini kısmen hafifleten Berlin Anlaşması karşılığında, Kıbrıs İngilizlere verilmiştir. 1917 yılında İngilizler ada sakinlerine İngiliz vatandaşı olma hakkı tanımıştır. Bu hakların verilmesiyle İngiltere’ye Türk göçü başlamış, 1930 yılına kadar azalarak da olsa sürmüştür. İkinci Dünya Savaşı öncesinde Büyük Britanya’ya, Kıbrıs’tan göçen Rum ve Türk sayısı 7000 civarındadır. İkinci Dünya Savaşı’ndan 1966’ya kadar Britanya’ya göç eden Kıbrıslı sayısı 75 000’e ulaşmıştır. 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı sonrası İngiltere’ye Rumlar tarafından yoğun göç olmuştur. Ülkemizde yaşanan 1980 Askerî Darbesi’yle Kıbrıs üzerinden İngiltere’ye 10 000 kişi gitmiş, bunlardan 7000’i geri dönmüş, 3000 kişi orada kalmıştır. İngiltere’ye göç eden Türkiye Cumhuriyeti ve Kıbrıs kökenli göçmenlerin %75’i Londra’da, geri kalan kısmı Birmingham, Manchester, Liverpool, Luton, New Castle ve Leeds gibi Orta İngiltere şehirlerinde yaşamaktadır. Türkiyeli göçmenler, Londra’da, Kıbrıslı Türklerin yaşadıkları bölgelere yerleşmişlerdir (Aşçı, 2013, s. 100-103).

Resmî rakamlara göre İngiltere’deki Türklerin sayısı 80 000’dir. Türkiye Cumhuriyeti Londra Konsolosluğu sadece kendilerinde 110 000 kişinin kaydı olduğunu belirtmektedir (Vatandaşlık Hizmetleri, 2015). İkâmet izni olmayanlar da eklenirse bu ülkedeki T.C.

vatandaşı sayısının 150 000, Kıbrıslı Türk göçmenlerin sayısının ise 120 000-130 000 civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bugün İngiltere 300 000 kişi ile Batı Avrupa'da en fazla Türkiye kökenlinin yaşadığı dördüncü ülke durumundadır. Türklerin buraya yerleşmesi 1989 yılından itibaren hızlanmış, ikinci kuşak yeni oluşmaya başlamıştır. Kıbrıslı Türkler dâhil edilse de Türklerin İngiltere'deki nüfus oranı %0,5'tir. Son yıllara kadar istatistiklerde "others" grubu içinde yer almıştır (Adıgüzel, 2007, s. 98).

Daha önce açıklanan İngiltere'nin göçmenler, azınlıklar ve vatandaşlık hakkı konusundaki tutumuna paralel olarak Türk göçmenlerin kabulü ile ilgili bilgilere bakılacak olunursa, İngiltere'nin, 1989 yılına kadar Türkiye'ye vize uygulamayan Türk göçmenlerin çok kolay girebildikleri bir ülke olduğu; bu tarihten sonra aynı kişilere sert bir vize uygulamasında bulunan bir ülke hâline geldiği anlaşılmaktadır. Vize uygulamasından önceki on yılda, ülkeye rahatlıkla gidebilen Türk vatandaşları havaalanında hemen iltica başvurusu yapabilmekte; bu dönemde yapılan başvuruların %90'ından fazlası da kabul edilmekteydi. 2000'li yıllara bakıldığında kabul orasının ise %5'in altına düştüğü görülmektedir (Laçiner, 2007).

İngiltere'ye Türk mülteci kabulü azalırken, ülkeye daha önce yerleşmiş Türklere vatandaşlık verme oranı yükselmiştir. Türkiye'den göç edip İngiliz vatandaşlığına kabul edilenlerin sayısı, 1979'da "0", 1989'da "446", 1990'da "1005", 1996'da "4639", 2000'de "16 630", 2004'te "38 520", 2006'da ise "50 875" şeklindedir (Adıgüzel, 2007, s. 5). İngiliz vatandaşlığına geçen Türk sayısına bakıldığında her geçen yıl bu sayının arttığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, İngiltere'nin çifte vatandaşlık ilkesini benimsemiş olması, gerekli şartları taşıyan kişilerin kendi vatandaşlıklarını da koruyarak İngiliz vatandaşlığını kazanabilme haklarının bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'den İngiltere'ye yapılan göçlerin nedenleri incelendiğinde, bu nedenlerin diğer Avrupa ülkelerine yapılan göçlerden farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu nedenlerden biri, İngiltere'ye yapılan göçlerin çoğunun yasadışı yollarla ve bireysel çaba ile gerçekleşmiş olmasıdır. Ülkeye yapılan göçlerin işgücü talebini karşılamak için yapılmamış olması da diğer farklardan biridir. İngiltere'deki Türk göçmen sayısının bazı Avrupa ülkelerine göre düşük olmasına rağmen, Türk nüfusunun çoğunun Londra'da bulunması şehirde toplumsal ve ekonomik olarak daha etkin hâle gelmelerini sağlamıştır. Yakın zamana kadar Türklerin genelinin tekstil sektöründe çalışması da ayırt edici bir özelliktir (Atay, 2006, s. 27-28). Bu farkın sebebi ise Türkiye'den giden Türklerin göç

ettiklerinde ülkeye onlardan önce gelmiş olan Kıbrıslı Türklerin varlığıdır. Ülkemizden giden göçmenler, Kıbrıslı Türklerin yerleştiği bölgelere gitmişler, onların çalışma alanlarını seçmişlerdir. Diğer ülkelerden farklı olarak göç ettiklerinde dayanışma içerisinde olabilecekleri kişileri karşılarında bulma şansına sahip olmuşlardır.

Kıbrıs'tan göç eden Türkler ile Türkiye'den göç eden Türklerin ülke toplumu içerisindeki yeri karşılaştırıldığında, ülkeye daha önce gelen Kıbrıs Türklerinin ekonomik ve kültürel açıdan daha üstün durumda olduğu söylenebilir. Örneğin, Kıbrıs'ın daha önce İngiliz sömürgesi olmasının da etkisiyle Kıbrıslı Türkler İngiliz dili ve kültürüne yakın oldukları için ülkeye dilsel ve kültürel açıdan daha kolay uyum sağlamışlardır. İş alanlarına bakıldığında, ilk kuşak tekstil, ayakkabıcılık, fırıncılık, berberlik gibi alanlarda çalışırken İngiliz eğitim sistemi içerisinde yetişen yeni kuşak, ekonomik ve sosyal statü açısından daha yüksek konumda değerlendirilen doktorluk, avukatlık, bankacılık gibi mesleklere mensup olabilmışlerdir. Tekstil sektöründeki gerilemenin ardından Türklerin çalışma alanı yiyecek ve eğlence endüstrisine kaymıştır. Bu sayede Türk göçmenlerin büyük bir kısmı ilk defa Türk olmayanlarla etkileşim gerektiren alanlara yönelmişlerdir. İş değişikliği ile birlikte Türkiye'den getirilen ürünlere dayalı özel bir müşteri kitlesi bulunması nedeniyle market açmak da yeni iş kollarındandır. Bu sektör de zaman içerisinde yaygınlaşmış ve Türkçe konuşan toplumun tekeline geçer bir özellik göstermeye başlamıştır (Atay, 2006, s. 129-130).

Türkiye Cumhuriyeti'nden İngiltere'ye yapılan göçlerin bireysel çaba ile olduğu belirtilmiştir. Göç eden bu kişilerin İngiltere'ye gitme nedenleri de farklıdır. Bu nedenleri genel olarak ekonomik ve siyasî konular oluşturmaktadır. Türkiye'de meydana gelen 1980 Askerî Darbesi, 1990'lı yıllarda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde şiddetlenen çatışmaların, Kürt kökenli ve Alevi vatandaşların göç etmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Laçiner (2007), İngiltere'ye Kürt kökenlilerin göç etmesinde PKK'nın etkili olduğu düşüncesini dile getirmiştir. Bu durumun nedenini Avrupa'da örgüte maddi ve siyasî kaynak kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Mülkiye Müfettişi Erdoğan (2004), "İngiltere'deki Türk Toplumunun Dünü-Bugünü" adlı raporunda Londra'daki Halkevi'nin PKK'nın uzantısı olarak faaliyet gösterdiğini dile getirmiş, kuruluşu İngiltere Hükûmetince önem verildiğini ve bu doğrultuda, anılan kuruluşun 2003 yılında İngiltere'de yılın sivil toplum örgütü seçildiğini ifade etmiştir.

Türkiye’den göç edenlerin kimliklerine göre göç etme nedenleri de fark arz etmektedir. Erdoğan (2007), Surrey ve Hampshire bölgelerinde yaşayan Türk sığınmacıların yaşamlarını sosyo-ekonomik ve politik açılardan ele alan toplam 50 sorudan oluşan anket, 45 kapalı uçlu, 5 açık uçlu sorudan oluşan çalışmada; kişileri göçe iten nedenler arasında, ekonomik nedenlerin birincil, siyasî nedenlerin ikincil rol oynadığını belirtmektedir. Göçlerde genellikle zincir-göç modeli denilen akrabaların seçimleri etkili olmaktadır. Çalışmada, erkek sığınmacıların öncelikle siyasî görüş (%27,6), ikinci olarak işsizlik (%22,4) nedenleriyle iltica ettiği; kadınların öncelikle daha yüksek yaşam standardı (%81) arayışında oldukları belirtilmiştir. Adıgüzel (2007), İngiltere’de yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kimlik tutumları konusunda, kişilerin %44,1’i kendini Türk , %36,6’sı Kürt, geri kalanı Alevi olarak tanımlamıştır. Kimliklerine göre İngiltere’ye göç etme nedenleri incelendiğinde, kendilerini Türk olarak görenlerin çoğunun ekonomik, Kürt ve Alevi olarak tanımlayanların ise siyasî nedenlerle ülkeye göç ettikleri belirtilmiştir. İngiltere’deki Türk toplumu üzerine araştırmalar yapan Londra Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. İhsan Yılmaz’ın, Türkiye’den göç eden farklı kimliklerin İngiltere’deki yaşamı konusundaki yorumları şöyledir (Londra’daki Küçük Türkiye, 2004):

"Londra’da, Türkiye’de aynen orijinalinde olduğu gibi aralarında din, dil farklılığı, ideolojik ve ekonomik farklılık olsa da çok büyük ölçüde barış içinde yaşayan Türk, Kürt; Alevi, Sünni; sağcı, solcu; dindar, laik; sosyete ve fakir bulunmakta. Sosyete, Türk mahallesinde değil İngilizlerin en zengin mahallelerinde oturuyor. İdeolojik görüşleri olanlar, kulüp ve derneklerinde 'Türkiye nasıl kurtulur?'u tartışıyor. Dindarlar cami yapma işiyle meşgulken diğerleri de her hafta Türkiye’den birkaç sanatçı getirebilmenin hesabını yapıyor. Kısacası Türkiye’deki sosyal yaşamın küçük ama sahici bir kopyası da burada yaşamakta. Türkiye ne kadar sağlıklıysa burası da o kadar sağlıklı, Türkiye ne kadar gerginse burası da o kadar gergin oluyor."

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi İngiltere’deki Türk göçmenlerin de yaşadığı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlardan biri kuşaklar arası çatışma ve yabancılaşmadır. Bu durumun temelinde ikinci kuşak göçmen gençlerin yaşadığı psikokültürel çıkmazlar bulunmaktadır. Aileler gençlerin içinde bulunduğu bu ortamı “çocukların kaybolması” şeklinde ifade etmektedirler. Gençlerin yaşadığı bu psikolojik ve kültürel çatışma onları, çeteleşmeye, şiddete ve intihara itmektedir. Gençlerin yaşadığı bu çatışmanın olumsuz yönleri olduğu gibi ikinci kuşak Türklerin artık kendi içlerine kapanmamaları, değişime ve gelişime açık olmaları da bu çatışmayı bir yönden “sağlıklı” kılmaktadır. Kuşaklar arası çatışmanın bir başka nedeni ise kuşakların yaşanılan ortamda kullandıkları konuşma

dilidir. Birinci kuşak problem yaşamadan işten eve Türkçe konuşarak yaşamını sürdürebilmiş, ikinci kuşak gençler ise İngiltere’de eğitim gördükleri için İngilizce konusunda bir problem yaşamamışlardır. Aile büyüklerinin kelime hazinesinden, kültüründen uzaklaşan gençler, onların dünyalarına yabancılaşmışlardır. Bu durum da aile ve çocuklar arasındaki iletişimi zorlaştırmaktadır (Atay, 2006, s. 132-133).

Türk göçmen gençler arasındaki başka bir sorun da uyuşturucu bağımlılığı ve işsizliktir. İngiliz güvenlik birimlerinin resmî açıklamalarına göre Londra’da hâlen 2 bin uyuşturucu kullanıcısı Türk bulunmaktadır. İngiltere genelinde %5 olan işsizlik oranı, Türk gençleri arasında %15’e kadar ulaşmaktadır. Kültür devamlılığı ve ana dili öğrenimi konusunda sorun olarak görülebilecek bir başka nokta ise yabancılarla yapılan evliliklerdir. Özellikle Kıbrıs Türkleri arasında yabancılarla yapılan evlilikler giderek artmaktadır (Londra’daki Küçük Türkiye, 2004).

Bir toplumdaki bireylerin ve grupların sorunlarını çözmeye yardım edecek, onların haklarını koruyacak ve grup içerisinde dayanışmayı sağlayacak en önemli unsurlardan biri sivil toplum örgütleridir. Türk göçmen grubun İngiltere’de kurduğu sivil toplum örgütlerinin çoğu siyasi ve meslekidir. Yapıların çeşitlenmemesinde İngiltere’deki ikinci kuşak Türklerin yeni oluşmaya başlaması; ilk kuşağın kendisinde bir uyum sorunu hissetmemesidir. Türk toplumunun çeşitli kesimlerini temsil eden 18 kuruluş birleşip İngiltere’de Türk Dernekleri Federasyonu’nu kurmuştur. Bu federasyona üye olmayanlarla birlikte ülkede 80’e yakın Türk derneği bulunmaktadır. Üye sayısı oldukça az olan dernekleri etkin olamayıp âdeta tabela derneği konumundadır (Adıgüzel, 2007, s. 116).

1917 yılında İngilizlerin Kıbrıslılara İngiliz vatandaşı olma hakkı tanınmasıyla başlayan Türklerin İngiltere’ye göç etme serüveni, İkinci Dünya Savaşı’nın ardından, 1974, 1980 sonrasında da devam etmiştir. Önceleri İngiltere’ye gitmede ve yerleşme hakkı almada zorluk yaşamayan, havaalanında kolayca iltica talebinde bulunup kabul edilen Türkler, 1989 yılından sonra sert bir vize uygulamasıyla karşı karşıya kalmışlardır. Dolayısıyla bu durum ülkede çalışma ve yerleşim izni alma oranında azalma olmasına neden olmuştur. Ancak daha önce ülkeye yerleşenler arasında İngiliz vatandaşlığına kabul edilenlerin sayısı, İngiltere’nin çifte vatandaşlığı destekleyen politikası nedeniyle artmıştır. İngiltere’nin Avrupa ülkelerinden bir diğer farkı da Türklerin bu ülkeye göç etme nedenleridir. Avrupa’ya genelde ekonomik kaygılarla yapılan göçler, İngiltere’de kendini ekonomik nedenlerin yanında çoğunlukla siyasî nedenler şeklinde göstermektedir.

İngiltere’de Türkçe konuşan toplum içerisinde, Kıbrıs Türkleri, Türkiye Türkleri ve Kürt kökenli gruplarla karşılaşmaktadır. Göç konusunda İngiltere’yi Türkler açısından farklı kılan bir başka özellik ise Türkiye’den gidenlerin ülkede kendilerini karşılayacak Kıbrıslı Türkler gibi tanıdık bir grubun bulunmasıdır. Kıbrıs ve Türkiye Türklerini karşılaştırdığımızda, daha önce ülkeye gelmenin hatta onun da öncesinde İngiliz egemenliği altında yaşamının getirdiği dil bilme avantajıyla birlikte Kıbrıs Türklerinin ülkede ekonomik ve sosyal açıdan daha önde olduğu görülmektedir.

Çoğu göçmen gruplar gibi Türk göçmenlerin de ülkede yaşadığı bazı sorunlar bulunmaktadır. Genç ikinci kuşağın yabancılaşması ve belirtilen çatışma hâli, çeteleşme, işsizlik ve uyuşturucu kullanımı; ülkede Türk toplumu içerisinde dayanışmayı sağlayacak sağlam bir sivil toplum örgütlenmesinin olmaması bu sorunlar arasındadır.

İngiltere’de yaşayan Türk gençlerinin yaşadıkları sorunlara genel olarak bakıldığında, yabancılaşma, çatışma hâli ve işsizlik ön plandadır. Bu durumun ortaya çıkmasında, gençlerin yaşadıkları kültüre uyum sağlayamamaları ve kimlik kazanamamaları etkilidir. Ana dili öğretiminin, topluma uyum sağlamada, kimlik kazanmada ve akademik başarıda önemli olduğu düşünüldüğünde, iki dilli Türk çocuklarının yaşadığı sorunların çözümünde nitelikli bir Türkçe öğretimi verilmesinin önemi bir kere daha anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 4

TÜRKİYE VE İNGİLTERE DİL POLİTİKASI

Bu bölümde İngiltere’de ve Türkiye’de devlet yöneticilerinin, toplumların dile bakış açısı ve bu doğrultuda yapılan uygulamalar ele alınmıştır. Belirtilen konulara geçmeden önce özellikle devletlerin dil ile yakından ilgilenme nedenlerinin daha iyi anlaşılması için dil politikası ve dil planlaması hakkında bilgi verilmiştir.

Dil Planlaması ve Politikası

Dil, gelişmekte ve değişmekte olan bir yapı olup toplumsal yaşamdan da etkilenmekte, bir bakıma ona ayak uydurmaya çalışmaktadır. İnsan yaşamındaki değişimler dilin söz varlığına, ses, biçim ve anlam yapısına yansımakta, toplumun değişimi kendini kelimelerde hissettirmektedir. Bir yandan diller toplum hayatıyla birlikte değişirken bir yandan da toplumların dile olan bakış açısı farklılaşmıştır.

18. yüzyıldan beri dil, kimlik oluşumunu ve ulusların karakteristik özelliklerini gösteren en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Hatta ulusçuluk çağı öncesinde bile dilin, topluluk bilinci oluşturduğu konusundaki görüşler az da olsa dile getirilmiştir. Dil bilinci ticaretin, dolayısıyla seyahatlerin çoğalmasıyla belirginleşmiştir. Gittikleri yerlerde yabancı bir dilin konuşulduğunu görenler, kendilerinden farklı konuşanları “öteki” olarak adlandırmıştır (Sadoğlu, 2003, s. 27). Avrupa’da dilin siyasal bir nitelik kazanması mutlak monarşi ile birlikte olmuştur. Dilin bürokraside önem kazanmasıyla devletin halk diline ihtiyaç duyması sonucunda dil politikası devlet politikası olarak görülmeye başlanmıştır. Matbaanın kullanımı ve reform hareketleri de Latincenin Avrupa coğrafyasındaki etkisini azaltmış, artık dil, devlet yönetiminin siyasal bütünlüğü sağlamasında yardımcı bir unsur

hâline gelmiştir. 18. yüzyıldan sonra gittikçe belirginleşen ve güçlenen “uluslaşma” süreciyle yurttaş olmanın en önemli öğelerinden birisi dil olmuştur (Sadoğlu, 2003, s. 1-3).

Hayes, ulus olmanın en önemli koşulunun bireylerin ortak bir dili kullanması olduğunu ifade etmektedir. Alman romantik ulusçuluğunun önemli temsilcilerinden Herder, ortak bir dilin, ülke toplumunun birliğini sağlamasının yanında, toplumu dış kültürel etkilere karşı koruyacağını belirtmektedir. Dil farklılığı sebebiyle çevresiyle yeterince iletişim kuramayan insanlar, kendi kültürlerini daha iyi benimseyecek ve ondan kopmaları daha zor olacaktır. Diğer taraftan eğer ülke toplumunun büyük bir kısmı, güçlü komşu ülkelerle benzer bir dili konuşursa ülkenin ulusal varlığı tehlikeye düşebilir. Yani, ülke bütünlüğünün korunmasında benzersiz bir ulusal dilin varlığı en önemli faktördür (Minogue, 1967, s. 57-61).

Bugün dünya üzerinde konuşulan 3000-3500 dil, Birleşmiş Milletler tarafından resmen tanınan 192 ülke bulunmaktadır (Grenoble, 2008). Bu da bir dil topluluğuyla bir ülkenin eşleşmesine çok az rastlandığını, dolayısıyla pek çok devletin dil sorunuyla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Dilde zamanla yaşanan değişimler, dile bakış açısının değişmesi, ülkelerdeki çeşitli dilsel grupların varlığı, dil planlaması ve politikası üretimi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda belirtilen iki kavram üzerinde durulacaktır.

Öncelikle dil planlamasına değinilecek olunursa, planlama, sorun temelinde ortaya çıkan, soruna yönelik çözümlerde izlenecek yolun seçimini ifade etmektedir. Dil planlamasının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Tauli (1974) bu kavramı, dillerin düzenlenmesi, geliştirilmesi; yeni ulusal ve uluslar arası dillerin oluşturulması yöntemi olarak görürken, Jernudd (1973), dil sorunlarını çözmek için yönetimsel ve siyasal bir etkinlik şeklinde tarif etmektedir. Dil planlaması yerine “dil mühendisliği”, “dil gelişmesi”, “dil düzenlemesi”, “dil siyasası” gibi terimler de kullanılmıştır (Cooper, 1989, s. 29). Dil planlaması, genel olarak “dil değişme sürecine amaçlı olarak müdahale etmek” (Doğançay Aktuna 1995, s. 77) şeklinde tanımlanmaktadır.

Birbirleriyle ilgili ve birbirine yakın kavramlar olan dil planlaması ile dil standartlaşması zaman zaman karıştırılabilmektedir. Dil standartlaşması, terimlerde standartlaşmayı amaçlayan alt ve üst değişkelerin birleştirilmesini ifade etmektedir. Dil planlanması ise, bu bileşkelerin birleştirilmesinin yanı sıra çok dilli siyasal oluşumlarda bir norm seçimini, onun değiştirilmesini, geliştirilmesini ve benimsetilmesini içermektedir (Sadoğlu, 2003, s. 37).

Dilin planlanabilir olup olmadığı konusunda çeşitli tartışmalar olmuştur. Tartışmaya değinen ilgili çalışmalarda dilin, eğitim, toplumsal planlama, nüfus planlaması gibi alanlarla ilişkili olduğu belirtilmiş, planlama konusu olabileceği yönünde fikir birliğine ulaşılmıştır (İmer, 1998, s. 7).

Dil planlaması terimi ilk kez 1959 yılında Haugen tarafından kullanılmış, 1970'li yıllardan itibaren bu terimin kullanımı yaygınlaşmaya başlanmıştır. Haugen, dil planlamasını başlangıçta, ulusal dilin çağdaştırılması, geliştirilmesi, erginleştirilmesi amacıyla kullanırken daha sonra dil akademilerinin norm çalışmalarını; dili işleme biçimleri, dil devrimi kapsamındaki önerileri kapsadığını ifade etmiştir (Karam, 1974, s. 104). Dil planlaması bir kavram olarak yeni kabul edilse de etkinlik bakımından çok eskilere dayanmaktadır. Misyonerlik çalışmaları, okuryazar olmayan toplumların hangi dili, yazı dizgesini kullanacaklarının belirlenmesi gibi kararları içerdiğinden bu etkinliklere örnek gösterilebilir (İmer, 1998, s. 16).

Yukarıda bahsedilen dil planlaması tanımları, onun yerine kullanılan tabirler ve kavramın kullanımının yanında, dil planlamasının etkinliklerine, amaçlarına, üreticilerine ve uygulayıcılarına da değinmek gereklidir. Belirtilen konunun etkinlikleri arasında, yöre dilinin ulusal dil olarak geliştirilmesi, eski dillerin canlandırılması, çatışma hâlindeki dile bağlılık, yazı değişimi ve sözvarlığının geliştirilmesi gösterilebilir (Karam, 1974, s. 106-107). Bu etkinliklerin dışında dil planlamasını yönlendiren ilkeler mevcuttur. Cabarrubias (1983), bu ilkeleri, “dilsel benzeştirme” (herkesin toplumdaki baskın dili öğrenmesi), “dilsel çoğulculuk” (ülkede farklı diller konuşan grupları, onların dillerini sürdürmek için eşit hakların bulunması), “yerileştirme” (yerli dilin geliştirilip ulusal dil olması), “uluslar arasılaştırma” (yaygın iletişim dilinin resmî ve öğretim dili olması) şeklinde sıralamaktadır.

Çeşitli etkinlikleri bulunan dil planlamasının amaçları da aynı şekilde farklılıklar göstermektedir. Jernudd-Das Gupta, bu amaçları sınıflarken ekonomik terimler kullanmış, Tauli bu sınıflamayı, amaçları, dil seçimi, dillerin düzenlenmesi, geliştirilmesi, ulusal ve uluslar arası dillerin oluşturulması şeklinde yapmıştır. Robin sınıflandırmayı, “dilsel amaçlar”, “yarı dilsel amaçlar”, “dil dışı amaçlar” şeklinde düzenleyerek daha kapsamlı bir amaç sınıflandırması ortaya çıkarmıştır (İmer, 1998, s.17-18). Baldauf ise, dil planlamasının amaçlarını konum planlaması, gövde planlaması, eğitimde dil planlaması ve saygınlık planlaması olarak tasnif etmiştir (Dinç, 2011, s. 15).

Şüphesiz, belirtilen amaçları tasarlayacak ve hayata geçirecek birtakım kişi ve kurumların olması bir zorunluluktur. Dil planlaması görevini bazı ülkelerde kişiler, bazılarında hükümetler, bazılarında ise akademi ya da özel kuruluşlar üstlenmiştir. Kimi ülkelerde ise planlama, birkaç kurum tarafından birlikte yürütülmekte; bu durum çoğu zaman anlaşmazlıkları beraberinde getirmektedir. Süreci yöneten uzmanların teknik eğitimi, yazın alanındaki eğitimi, akademik eğitimi, kişiler ve kurumlar arasındaki ideolojik-siyasi bakış açıları ortaya çıkabilecek farklılıklar arasındadır (İmer, 1998, s. 12-13).

Süreci oluşturan ve yürüten dil politikacılarının oluşturdukları planlama, birbirlerinden bağımsız şekilde, dil mühendisliği diye de adlandırılan “maddî planlama” ve “statü planlaması” olarak ikiye ayrılmaktadır. Maddî planlama; yazma sistemleri, imla kılavuzları, sözlükler, dil bilgisi gibi konulara dışarıdan sistematik olarak müdahale anlamına gelmektedir. “Statü planlaması” ise bir dilin resmî ya da ulusal dil olarak kullanılması; başka bir işlevde kullanılacağını belirlenmesini kapsamaktadır (Açık, 2014, s. 595).

Dilin gelişim sürecine müdahale olarak ifade edilen dil planlamasının yanı sıra dil politikası da ayrı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Dil politikası genel bir ifadeyle, millî birliğin sağlanması ya da ekonomik sebepler gibi nedenlerle, siyasî otoritenin, dilin şekil ve işlevlerine müdahalesi şeklinde tanımlanabilir. Bunun yanında, toplumdaki dillerin kullanım, statü, alan ve bölgeleriyle bu dili konuşanların haklarına ilişkin görüş, ilke ve kararlar dizisi olarak da ifade edilmektedir. Politikada doğruluk kıssasının yerini, yanlışın düzeltilmesi almaktadır. Dil politikasının bir başka belirleyici özelliği ise bilinçli olarak yürütülmesidir. Devletler millî kimliği oluşturmak, nüfuzunu artırmak, meşruiyet kazanmak için toplumun konuştuğu dilleri etkilemeye çalışabilmektedir. Devletlerin iç ve dış politikaları da dil politikasına yön verebilmektedir (Açık, 2014, s. 595).

Dil politikaları, azınlık politikalarına paralel olarak; “özümleyici yaklaşım”, “farklılıkçı yaklaşım” ve “çok kültürlü yaklaşım” olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Açık, 2014, s. 595). Devletin azınlık temelli dil politikası, gerçek dünya ile örtüşen, egemen dilin rolünü belirleyip toplum içerisindeki diğer diller arasında güç dengesini koruma amacını taşımaktadır (Annamalai, 2003, s. 116). Dil politikaları sadece azınlık dilleri ile değil, değil yabancı dilin öğretilmesi ve resmî dilin kimlikle ilişkisi ile de ilgilidir.

Toplumlarla birlikte değişen diller, ülkelerin siyasî ve sosyal yapılarıyla da yakından ilişkili olmuştur. Özellikle ulusçuluk akımıyla birlikte dil, millet olmada ve ülke

bütünlüğünün sağlanmasında önemli bir faktör hâline gelmiştir. Bunun sonucunda dil planlaması ve politikası geliştirmek de aynı oranda önem kazanmıştır. Terim olarak yeni kullanılsa da uygulamada misyonerlik faaliyetlerine kadar uzanan bir geçmişe sahip olan dil politikası, bilinçli bir şekilde üretilip uygulanmaktadır. Devletler arasında üstünlük kurma savaşının verilmesi, geçmişte ve günümüzde önemli bir yere sahip olan dil politikasının bu önemini gelecekte de koruyacağını göstermektedir.

Türkiye Dil Politikası

Hiçbir toplum günümüze kadar değişikliğe uğramadan gelemediği gibi toplumların kullandıkları diller de bu durumdan etkilenmiş, şekilsel ve anlamsal olarak değişikliklere uğramıştır. Hatta değişen hayatı ifade edemediği için eskiden konuşulan pek çok dil varlığını devam ettirememiş ve “ölü dil” hâline gelmiştir.

Şu an bilinen en eski yazılı belgesi 8. yüzyıla ait “Orhun Yazıtları” olan Türkçe de tarihî süreç içerisinde yukarıda belirtilen dilsel değişikliklere maruz kalmış, kullanım açısından farklılıklar göstermiştir. Bu bölümde Türkçenin Cumhuriyet öncesi durumundan, Cumhuriyet döneminde dile yönelik tutum ve uygulamalardan bahsedilmiştir.

Cumhuriyet Öncesinde Türkçe

Dili en çok etkileyen unsur kültür; kültüre biçim veren en önemli etkenlerden birisi dindir. Bu etkinin görüldüğü en iyi örneklerden biri de Türkçedir. 10. yüzyıldan itibaren İslâmiyet’in Türkler arasında yayılmasıyla Türkçe üzerinde Arapça ve Farsça etkisi başlamıştır. Karahanlı döneminin ünlü eserleri Kutadgu Bilig’de dinî ve din dışı Arapça kelimelerin varlığı, eserlere Arapça isim verilmesi bu dönemde yabancı dildeki öğelerin Türkçeye girdiğini göstermektedir.

İslâmiyet öncesi ve sonrasında Türkçedeki ödünçleme oranı, yabancı dillerin Türkçe üzerindeki etkisini anlamada yardımcı olacaktır. İslam öncesi dönemde Orhun Yazıtları’nda ödünçleme oranı %1’in altında iken kültürel etkileşimi daha yoğun olan Uygur Türkçesinde bu oran %2 ile %5 arasındadır. İslamiyet’in kabulünden sonraki döneme bakılacak olunursa Kutadgu Bilig’de ödünçleme oranının % 1,9, bu dönemden iki yüz yıl sonra kaleme alınan Atabetü’l Hakayık’ta ise bu oranın %20-26’ya çıktığı görülmektedir (Aksan, 1977, s. 345).

Orhun yazıtlarındaki dilin duruluğu, akıcılığı, Türk yazı dilinin bu yazıtlardan önce de var olup geliştirildiğini göstermesi açısından önemlidir. Doğu Türkistan'daki Uygur devleti, birçok uygarlığın etkisinde kalmasına, başta Budizm olmak üzere pek çok dine mensup olmasına ve çeşitli alfabeler kullanmasına rağmen bu dönemde kullanılan Türkçede, Sanskritçe, Çince gibi dillerden alınan kelime sayısı oldukça azdır. Bunun sebebi olarak, dönemin Türk aydınları tarafından yabancı kültürlerden gelen kavramlar için Türkçe karşılıklar bulunması, gramer kurallarına uygun yeni kelimeler türetilmesi olduğu belirtilmektedir. Bu durum, dil devriminin bundan bin yüz yıl önce başlatıldığı şeklinde değerlendirilmektedir (İz, 1989, s. 1815).

İşlâm sonrası döneme yeniden dönülecek olunursa, Türkçenin yönetimde, sanatta ve edebiyatta Arapça ve Farsçanın etkisi altına girmesi, yaygın kabulün aksine, Osmanlı döneminde değil Selçuklu döneminde gerçekleşmiştir. Hem Büyük Selçuklu Devleti hem de Anadolu Selçuklu Devleti bilim dili olarak Arapçayı, yönetim dili olarak da Farsçayı benimsemiştir (Sadoğlu, 2003, s. 49). Ercilasun (1988), bu tercihlerin nedenini, Selçukluların temel kaynağı olan Oğuzların, niteliği yüksek ürünler sunan kültür merkezlerinden uzakta göçebe yaşamalarına bağlamıştır. Bu durumun da Türk hükümdarlarının kolayca yabancı kültür etkisi altına girmeleri; sarayda Fars şairlerini himayelerine almaları, Arapça eğitim veren medreseler inşa etmeleri sonucunu doğurduğunu ifade etmektedir.

Selçuklulardan sonra oluşan Anadolu Beylikleri döneminde Arap ve Fars kültürü ve dili çok kabul görmemiş; Türkçeye verilen değer, yazar ve şairlere gösterilen önem Türkçenin yazı dili olmasını kolaylaştırarak yüzlerce eserin kaleme alınmasına katkıda bulunmuştur. Beylikler dönemindeki bu durum, Osmanlının halifeliği elde ederek İşlâm'ın önderliğini üstlenmesiyle değerşmeye başlamıştır. 15. yüzyıldan itibaren edebiyatta Arapça ve Farsça etkisi oldukça artmış, yabancı kelimelerin dile girmesinin yanında, dilin cümle yapılarında da değerşimler gerçekleşmiştir. 15. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar olan bu dönem dil açısından "Osmanlı Türkçesi" olarak adlandırılmaktadır (Özcan Gönülal, 2012, s. 9-10).

Beylikler döneminden sonra önemini kaybetmeye başlayan Türkçe, aslında Osmanlı Devletinde Orhan Bey zamanından itibaren resmî dil olarak kabul edilmiş, II. Murat ve II. Beyazid zamanında Türkçe eserler yazılması özendirilerek Arapça ve Farsçadan pek çok çeviri yaptırılmıştır. II. Murat Farsçadan Türkçeye evrilen "Kâbusnâme" adlı eserin dilini

beğenmeyerek aynı eserin daha açık bir Türkçe ile yazılmasını istemiştir. Ancak Türkçenin önemini artırmaya yönelik bu çabalar belirli hükümdarlar ve dönemlerle sınırlı kalmıştır.

Türkçenin sınırlı olarak desteklenmesinden sonra dilin ağırlaştığı döneme yeniden değinilecek olunursa, 15. yüzyılda yabancı dillerden kelime hatta cümle yapılarının alınmasındaki önemli bir etkenin, bu kelimelerle oluşan Osmanlı Türkçesinin bir imparatorluk dili hâline gelmesi; imparatorluğun egemenliği altındaki ülkeleri idare etmek ve İslâm coğrafyasında söz sahibi olabilecek bir dil oluşturabilme çabası olduğu görülmektedir. Belirtilen yüzyılın ortalarında yazılan nesirlerde bu etkilerin izleri açıkça görülmekte; eserlerin anlaşılması yer yer güçleşmektedir. 16. yüzyılda ise dilde yabancı unsurların kullanımı en üst seviyeye ulaşmış, Arapça ve Farsça terkip ve gramer kuralları dilimizi işgâl etmiştir. Nesirde ise bu yüzyıldan itibaren bir çıkmaza girildiği söylenebilir (Öksüz, 2004, s. 9). Dönemin aydınları Arapça ve Farsça kullanımına ağırlık vermenin yanında Türkçe kullanmamaya özen göstermişler; Türkçeyi küçük gören bir tavır içerisinde olmuşlardır (Korkmaz, 1986, s. 12). Dönemin sanatçılarının Türkçeye bakış açısını, 16. yüzyıl Osmanlı tarihçisi Keşfi'nin "Selimnâme" adlı eserindeki şu sözler göstermektedir (Turan, 1981, s. 10):

"Ayrıca Türk dili iri bir inci tanesi gibi yontulmamıştır ve iç tırmalayıcıdır. O nedenle yeryüzündeki zarif yaratılışlı kişilerce hoş karşılanmamakta, dilde kurallara önem veren kimselerin anlayış ve beğenisine de uygun düşmemektedir. Bu yüzden de kültürlü kimselerin görüşmelerinden dışlanmış ve güzel konuşan kişilerin söyleşilerinde aşağılanmıştır."

Türkçenin önemsenmemesine karşı kişisel ve grupsal bazı eleştiriler getirilmiştir. Tanzimat dönemine kadar dilde meydana gelen değişikliklere Kaşgarlı Mahmut, Karamanoğlu Mehmet Bey, Âşık Paşa gibi isimler bireysel olarak; 16. yüzyılda Aydınî Visalî, Edirneli Nazmî ve Tatablâlı Mahremî öncülüğünde başlatılan Türk-i Basit hareketiyle toplu hâlde çeşitli tepkiler gösterilmiştir (Coşar, 2002, s. 65). Örneğin Âşık Paşa'nın, "Garipnâme" adlı eserinde Türkçe konuşan halkın da irfana ulaşması, onların da Hakk'ı kendi diliyle okuyup anlaması, kendilerini diğer millerden aşağı görmemeleri için yazdığını belirttiği şiiri şöyledir (Öksüz, 2004, s. 5):

" Bu Garîbnâme anın geldi dile
Kim bu dil ehli dahı mânâ bile
Türk diline yani mânâ bulanlar
Dile bakub mânâyı hor görmeye

Takı mahrûm kalmaya Türkler daki

Türk dilinde anlayanlar ol Hakk'ı”

Yukarıda söz edilen kişisel ve grup hâlinde gösterilen tepkiler, dönemlerinde çok yankı getirememişlerdir. Bunun sebebi olarak süslü dilin toplumdaki sosyal hiyerarşiyi belirlemede, avâm ve havâs ayırımını ortaya koymada belirleyici olması; bu ağır dilden vazgeçilmesi hâlinde geleneksel değerlerin reddedilmiş olunacağı gösterilmiştir (Sadoğlu, 2003, s. 52-53). Türkçenin içerisinde bulunduğu duruma göz yummayanların her ne kadar dönemlerinde etkisi büyük olmasa da sade Türkçe için attıkları adımlar dikkate değerdir.

Türkçeye edebiyatçıların ve devlet yöneticilerinin bakış açısının yanında, toplumu oluşturan unsurların da farklı yaklaşımları olmuştur. Bilindiği gibi çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nde, “Millet Sistemi” uygulanmış, bunun sonucunda, toplumu oluşturan farklı unsurlar, başta eğitim ve yargı alanında olmak üzere özerk bir yapıya sahip olmuşlardır. Bu gruplar siyasal otoriteye tâbi olup farklı sosyal statüye sahiptir. Dinsel farklılıkların meydana getirdiği mekânsal ayrımlar, Osmanlının klasik döneminde resmî ilişkilerde ve kurumsal alanlarda da kendisini göstermektedir. Mahkemelerde tarafların Türkçe konuşmalarının mecbur edilmemesi buralarda tercüman istihdamını beraberinde getirmiştir. Gayrimüslimler Tanzimat'a kadar genellikle ilk ve orta dereceli okullarda çocuklarına dinsel eğitim verebilmişlerdir. Sözü edilen “Millet Sistemi” mekânsal ve kurumsal ayırımın gerekçesini oluşturmuş, bu durum ise hâkim dil olan Türkçenin gayri Müslim halk arasında yaygınlaşmasını engellemiştir (Sadoğlu, 2003, s. 59-60).

Osmanlı'da dil tartışmalarının ciddi olarak ele alındığı ilk dönem Tanzimat'tır. II. Mahmut'un eğitimde başlattığı modernleşme hareketi Tanzimat döneminde de devam etmiştir. 1839'daki Gülhane Hatt-ı Hümayunu ilkeleri yeni bir toplum düzenini de beraberinde getirmiştir (Karal, 1985, s. 314). Çünkü Tanzimat Fermanıyla Türk toplumu Batı'ya yönelerek “milliyetçilik” ile ilgili düşüncelerden etkilenmeye başlamıştır (İmer, 2000, s. 45). Batı kültürünü benimseme yoluna girmiş bir devlette, millî bir eğitimin yapılması ve düşünce hayatında ilerleme kaydedilebilmesi için edebiyatta da dil konusuna eğilmek bir gereklilik olarak görülmüştür (Öksüz, 2004, s. 14). Bu bağlamda başta Şinasi olmak üzere dönemin aydınları halkın gelişmelerden haberdar olmaları ve bilinçlenmeleri amacıyla dilde sadeleşme yönünde öneriler getirmişler, gazetelerin bu amaçla anlaşılır bir şekilde yazılması gerektiğini savunmuşlardır.

19. yüzyılının ikinci yarısında yayınlanan “Tasvir-i Efkâr”, “Ulûm”, “Hürriyet”, “Basiret”, “Dağarcık”, “Hafta” gibi gazete ve dergilerde; Ali Suavi, Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Ziya Paşa, Şemsettin Sami gibi yazarlar “Osmanlı Türkçesinin” ıslahı ile ilgili yazılar kaleme almışlar, üst değişke olan Osmanlıcanın halkın kullandığı alt değişke ile birleştirilmesi yönündeki düşüncelerini ifade etmişlerdir (İmer, 2000, s. 46).

Bu dönemde dilde sadeleşme yolunda atılan adımlara öncülük eden aydınlara kısaca değinilecek olunursa bu isimlerden akla ilk gelen kişi Şinasi olacaktır. O, yazı dilini kişilerin yeteneklerini göstermek için kullandıkları bir alan olarak değil, halkın bilinçlenmesinde kullanılacak bir araç olarak görmüştür. Bu düşüncesini çıkardığı Tercüman-ı Ahvâl (22 Ekim 1860) gazetesinde, “... Tarife hacet olmadığı üzere kelâm ifâde-i merâ etmeye mahsus bir mevhibe-i kudret olduğu misillû en güzel îcad-ı akl-ı insanî olan kitabet dahi kalemlle almak mültezem olduğu...” (Öksüz, 2004, s. 18) şeklinde açıklamıştır.

Namık Kemal’in tiyatrodaki sade bir sahne dili oluşturması, Ali Suavi ve Şemsettin Sami’nin aslında Osmanlıca diye bir dil olmadığı, bu adlandırmanın politik olduğu görüşünü belirtmeleri; Ahmet Vefik Paşa’nın dil çalışmalarına önemli bir kaynak olan Anadolu Türkçesinin ilk sözlüğü “Lehçe-i Osmanî” adlı eserini kaleme alması dönemin dikkat çeken gelişmelerindendir.

Yazar ve şairlerin dilde sadeleşme yönünde belirttikleri bu görüşlere rağmen yazılarındaki ödüncleme oranı dikkat çekicidir. Namık Kemal %62, Şemsettin Sami, %64, Ahmet Mithat Efendi %57 oranında ödüncleme yapmıştır (Aksan, 1977, s. 346). Kullanılan ödüncleme sözcük oranına bakıldığında önceki dönemlerden büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Osmanlı Devletinde II. Abdülhamid’in genel olarak savunduğu ve uygulamaya çalıştığı politikaların, ülkenin dil konusundaki tutumu da etkilemesi dikkat çekicidir. Ülke bütünlüğünü sağlamak için ümmetçiliği ön plana çıkaran, Müslümanları birleştirmeyi hedefleyen bu düşünce dil tartışmalarına da farklı bir boyut kazandırmıştır.

Müslümanlar arasında simgesel bir anlamı olan Arapça, kültürel ve siyasal açıdan bütünlüğün sağlanması için ön planda tutulmuştur. Öyle ki 1876 Anayasası’nda, Mebuslar Meclisi, devletin resmî dilinin Türkçe olduğunu ilân ederken, padişah, Arapçanın ortak dil

olarak kabul edilebileceğini dile getirmiştir (Sadoğlu, 2013, s. 87). II. Abdulhamid'in konu ile ilgili ifadeleri şöyledir (Karal, 1985, s. 349):

“Arapça güzel lisândır. Keşke vaktiyle lisân-ı resmi Arapça olunsa idi. Hayreddin Paşa'nın sadareti zamanında Arapçanın lisân-ı resmi olmasını ben teklif ettim. O zaman Said Paşa başkatip idi. O itiraz etti. Sonra Türklük kalmaz dedi. O da boş idi. Neden kalmasın? Bilakis Araplarla daha sıkı rabita olurdu.”

II. Abdülhamid'in Türkçe ile ilgili görüşlerinin değişken olduğu görölmektedir. Bu durumu 19 Mayıs 1894 tarihli genelge ortaya koymaktadır. İlgili genelgede, okullarda eğitim verilirken Arapça ve Farsça sözcük kullanılmaması ve olabildiğince sadeleştirilmiş bir Türkçe kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Yine aynı genelgede, Türkçenin ihmâl edildiği belirtilmiş; rüştiye ve idadiye hocalarının halkın kullandığı Türkçeye yakın bir dili benimsemeleri istenmiştir (Köprülü, 1986, s. 313-315).

Başta Arapçanın resmî dil olmasını savunan II. Abdülhamid'in, doğruluğu tartışılrsa da Latin alfabesinin kullanılmasını destekleyen açıklamalar da yaptığı söylenmektedir. Konu ile ilgili olduğu iddia edilen açıklamalarından biri, “Halkımızın büyük bir kısmının okuma yazma bilmemesinde şaşılacak bir şey yoktur. Çünkü bizim yazımızın sırlarına alışmak kolay değildir. Latin alfabesini almakla belki halkımızın işini kolaylaştırabiliriz.” (Karal, 1985, s. 65) şeklindedir.

Bir taraftan Arapçanın resmî dil kabul edilmesi yönünde teklif sunulan bir tarafta Anayasada resmî dilin Türkçe ilân edildiği ikilemlı bir dönem olan Meşrutiyet, milliyetçilik akımının az da olsa kendini hissettirdiği önemli bir süreçtir. 20. yüzyıl ise dil açısından Türkçülüğün öne çıktığı ve bu görüşün dile yön verdiği zaman dilimidir. Bir bakıma bu yüzyıl, 19. yüzyılın ikinci yarısında dilde sadeleşme söylemlerinin eyleme dönüştüğü dönemdir.

20. yüzyılın başlarında hem üst hem alt değişkeyi hem de ikisi arasında bir dil anlayışını benimseyen gruplar bulunmaktadır. Bu iki değişkenin birleştirilmesi, toplumdaki iletişim sorununun çözülmesi yönünde çalışmalar sürdürülmüştür. Bu amaçla, İstanbul'da “Türk Derneği (1909),” Selanik'te “Yeni Lisan” adı altında Türkçe kuralların uygulanması gerektiğini savunan “Genç Kalemler (1911)” İstanbul'da yine dilde sadeliği savunan “Türk Yurdu (1911)” dergisi kurulmuştur (İmer, 1998, s. 48).

Dilde yenileşme konusunda yukarıda belirtilen hareketlerin ilki 1908'de “Türk Derneği”nin kurulmasıdır. Türkçeyi, Arapça ve Farsça kelimelerden arındırmayı değil dili

herkesin anlayacağı hâle getirmek için sadeleştirmeyi amaçlayan, halk ağzından sözcük derlenmesini öneren derneğin kurucuları arasında, Ahmet Midhat, Akçuraoğlu Yusuf, Necip Asım, Veled Çelebi, Agop Boyacıyan, Ispartalı Hakkı, Fuad Kösearif ve Bursalı Tahir bulunmaktadır (Özcan Gönülal, 2012, s. 16-17).

Türk Derneğinin kuruluş ilkelerinde, “sırf ilim ile uğraşır bir cemiyet” olacağı belirtilmiş, dernek bu amacı gerçekleştirebilmek için dergiler çıkarmış, kitap ve broşürler bastırmıştır. Derneğin beyannamesi adeta onun, siyasal anlamda Osmanlıcılığa bağlı kalıp dilde Türkçülüğü benimsediğini ilân etmektedir. Bunun sonucunda kaleme alınan yazılarda Türk olmayan unsurların tepkisini çekmemek için çok dikkatli bir dil kullanılmıştır. Ayrıca derneğin, Türkçenin sadece Osmanlı sınırlarında değil; uluslar arası alanda yaygınlaştırılması amacı da dikkat çekicidir (Sadoğlu, 2003, s. 129-131).

Belki de cumhuriyetin ilânından sonra izlenen dil politikalarının temelini oluşturduğu kabul edildiğinde, dildeki en önemli oluşum “Genç Kalemler” dergisi etrafında birleşen “Yeni Lisan” hareketidir. Millî bir edebiyat için millî bir dil oluşturulması gerektiğini savunup dilin sadeleştirilmesini ve zenginleştirilmesini amaçlayan “Yeni Lisan” hareketinin kuruluşunun ilk halkasında Ali Cânip, Ömer Seyfettin ve Ziya (Gökalp) Bey bulunmaktadır.

Yeni Lisancıların yayın organı olan “Genç Kalemler” dergisi 1328’e kadar, dört cilt halinde 33 sayı olarak yayımlanmıştır (Çelik, 1995, s. 11). Bu hareket ile dil meselesi ideolojik bir özellik kazanmaya başlamıştır. Bunun yanında özellikle Ziya Gökalp, dilden her Arapça ve Farsça kelimenin atılmasını değil, Türkçede karşılığı bulunan kelimelerin kullanılmaması gerektiğini savunmuştur.

Gökalp, bazı kesimlerin halkın da Arapça ve Farsça sözcükler kullandıkları yönündeki eleştirilere cevap vermekte ve seçkinlerin kullandıkları ile halkın kullandığı bu yabancı kökenli kelimeleri iki yönden ayırmaktadır. Bunlardan birincisi halkın eş anlamlı sözcükleri almadığı, bir dilden alınan kelimenin eş anlamlısı Türkçede varsa Türkçe sözcüğü kullandığı; seçkin kesimin ise hem Türkçe kökenli kelimeyi hem de eş anlamlısı olan Arapça ve Farsça kelimeleri kullandıklarıdır. Ayrımın ikinci yönü ise, halkın Arapça ve Farsçadan aldığı sözcükleri olduğu gibi değil kendi diline uydurarak dile katması; seçkinlerin ise bu durumu dilde bozulma olarak görüp kelime hangi kökenden geliyorsa o dilin yapısına uygun olarak dile katmalarıdır (Gökalp, 2004, s. 100-101).

Genel olarak, “Yeni Lisan” hareketinin, dildeki ikiliği ortadan kaldırmayı amaçladığı, milletin ruhunda oluşan bir ihtiyaca karşılık ortaya çıktığı, kişilerden çok zamanın eseri; daha çok fikrî ve sosyal bir hareket olduğu, ortak dil olarak İstanbul şivesinin kullanılması gerektiği düşüncesini ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır (Öksüz, 2004, s. 112).

Balkan Savaşları’ndan sonra İttihat ve Terakki’nin Türkçeciliğe hız vermesiyle birlikte, Celâl Sahir öncülüğünde çıkan, ancak I. Dünya Savaşı sonrası kapatılan “Türk Sözü” ve “Halka Doğru” gibi dergilerde konu ile ilgili yazılar yayınlanmaya başlanmıştır (Özcan Gönülal, 2012, s. 21).

Şimdiye kadar anlatılanlara bakıldığında bazen Türkçeye tarihsel süreçte Türk devletleri ve toplumları tarafından azami şekilde önem verildiği ve onun korunduğu, bazen ise Türkçenin arka plana atıldığı, hatta kullanımın küçümsendiği görülmektedir. Özellikle Selçuklulardan itibaren Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçeye girmesiyle üst tabaka ve halk dili birbirinden ayrılmış, Osmanlı’nın halifeliği ele geçirmesinden sonra bir imparatorluk dili oluşturmak amacıyla yabancı dil yapılarının Türkçeye daha çok alınması bu farkı daha da artırmıştır.

Osmanlı döneminde dil politikası açısından devlet yöneticileri ile aydın grupların tutumu genellikle paralellik göstermemektedir. Yöneticiler çoğunlukla din etkisiyle Arapça ve Farsça öğelerin bulunduğu bir dil yapısını desteklerken, aydınlar özellikle Tanzimat ile birlikte sade Türkçe kullanılması düşüncesini savunmuşlardır.

Osmanlı, toparlanmaya çalıştığı, bunun için Batı’ya yöneldiği dönemde “ulusallaşma” ve “çağdaşlaşma”dan ister istemez etkilenmiş, bunun toplum hayatına ve dile yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Tanzimat, I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet’le kendisini göstermeye başlayan dilde sadeleşme hareketleri, 20. yüzyılda artarak devam etmiş, bu dönemde dilde Türkçülük akımı başlamıştır. Dilin sadeleşmesi için kişisel ve grupsal çabalar verilmesine rağmen herhangi bir devlet politikası oluşturulamamıştır. Tüm bu gelişmelerle I. Dünya Savaşı sonrasında verilen bağımsızlık savaşı sonucunda kurulan Türkiye Cumhuriyeti’ne dilin çözümlenemeyen sadeleşme, terimler, imlâ, alfabe gibi sorunları devredilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde Türkçe

Cumhuriyet öncesi dönemlerde devlet tarafından dil konusunda oluşturulabilmiş bir dil politikasının bulunmadığı, genellikle dili edebî akımların ya da kişilerin yönlendirdiği görülmektedir. Osmanlı Devletinin son dönemlerinde Batı'ya yönelmesinden sonra, Tanzimat ile başlayıp I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet'in ilân edilmesiyle devletin siyasî ve idari yapısında olduğu gibi toplumsal yapısında da değişiklikler meydana gelmiştir. Yaşanan tüm bu değişimler aydınların Türkçeye bakış açısında da kendisini göstermeye başlamış, özellikle Meşrutiyetle beraber dilde sadeleşme hareketi hız kazanmıştır.

Avrupa'da ortaya çıkıp tüm dünyaya yayılan milliyetçilik ve ulus-devlet anlayışı, Cumhuriyet rejimini benimseyen yeni Türk devletini de etkilemiştir. Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte her alanda olduğu gibi dil alanında da yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda da ülkede dil inkılâbı gerçekleşmiştir.

Dil inkılâbını gerekli kılan sebeplerin, Osmanlı Devleti'nde millî bir dil politikasının olmaması, özellikle halifeliğin Türklerin eline geçmesinden sonra Türkçenin, Arapça ve Farsça karşısında ezilen, avam dili olarak görülüp küçük düşürülmesini içeren bir süreç yaşanılması olduğu söylenebilir.

Türkiye Cumhuriyeti, tek ve bütün bir millet olma idealini benimsemiş, laik, demokratik, çağdaş devletler seviyesini aşma amacını güden bir anlayışla kurulmuştur. Bu düşünceler doğrultusunda temelleri atılan yeni devlette, dil inkılâbı, yabancı dillerin yıkıcı etkisinden kurtularak dilde özleşmeyi amaçlayan bir düşünceyi merkeze almıştır. Ayrıca dilin siyasî ve toplumsal yönü de göz önünde bulundurularak, bu adımla, siyasî bütünlüğün sağlanması, toplumda millî bilincin oluşması, dilin zenginleştirilerek bilimsel kavramları karşılar hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Bir başka deyişle, dil inkılâbının amacı, siyasal ve sosyal yapısı gelişmiş, çağdaş bir toplum oluşturabilmek; Türkçenin kendi kendine yeten, kendini yenileme gücüne erişmiş yüksek seviyede bir kültür dili hâline getirmektir (Korkmaz, 1986, s. 2).

Cumhuriyet döneminde dil planlamasının toplumsal bir değişim doğrultusunda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Yeni Türk devletinde açık şekilde Osmanlı Türkçesi yerine Türkiye Türkçesinin işlenip geliştirilmesi yönünde bir politika belirlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün fikir yönünden etkilendiğini söylediği Ziya Gökalp, bu politikayı, "Millî lisanımızı vücade getirmek için Osmanlı lisanını hiç yokmuş gibi bir tarafa atarak, halk edebiyatına temel vazifesine gören Türk dilini aynıyle kabul edip

İstanbul halkının ve bilhassa İstanbul hanımlarının konuştukları gibi yazmak...” (İmer, 1998, s. 52) şeklinde ifade etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, Türk diline özel bir önem vermiş “Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk ulusu, dilini de yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır.” diyerek dil ile ülke ve millet bağımsızlığı arasındaki sıkı ilişkiyi dile getirmiştir.

Atatürk, inkılâpçı kişiliğini dil alanında da cesaretle sürdürmüş, benimsenen politikalar doğrultusunda öz Türkçe kelimeleri konuşmalarında kullanmıştır. Falih Rıfkı Atay, Atatürk'ün dil konusundaki bu çabası hakkında “Atatürk denemeden ürkmeyen, onun bütün risklerini göze alan bir lider idi. Öz bir dil denemesinde son neticeyi alıncaya kadar bu teze inanmış ve bağlanmış izlenimi verecek, en acayip kelimeleri meclis kürsüsünde kullanmaktan çekinmeyecektir.” (Yılmaz, Demir, 2005, s. 254) diyerek onun, yaptığı inkılâplara gönülden inandığını ve bu yolda istekle yürüdüğünü göstermektedir.

Mustafa Kemal'in yabancı kelime ve terimlerin Türkçe karşılıklarını türetme konusunda şahsî çabaları da dikkate değerdir. Onun 1936-1937 yıllarında bir geometri kitabı çıkararak Arapça ve Farsça bazı bilimsel terimler yerine Türkçe karşılıklar bulup kullanması (“zaviye-i kaima” yerine dik açı, “müselles” yerine üçgen gibi) bu çabalara örnektir.

Belirtilen bu düşüncelerle Türkçenin geçmişte yaşadığı durgun, tıkanık dönemleri geride bırakmak amacıyla kapsamlı bir dil inkılâbına ihtiyaç duyulmuş, Kurtuluş Savaşını izleyen yıllarda, Cumhuriyet daha ilân edilmemişken halk deyişlerinin derleme çalışmaları başlatılmıştır. Tunalı Hilmi Bey tarafından “Türkçe Kanunu” önergesi Meclis'e sunulmuştur. 1923-1928 yılları arasında yazılaştırma ve dilbilgiselleştirme yönünde kodlamalar yapılmıştır (İmer, 1998, s. 51).

1 Kasım 1928 tarihinde harf inkılâbı gerçekleşmiş, ardından halka yeni harfleri öğretmek okuma yazma öğretmek amacıyla Millet Mektepleri açılmıştır. Harf inkılâbı genel olarak, Türk toplumunu çağdaştırmada bir araç olarak görülmüş, Türk kültürünü geliştirme, onu halka yayma, bunun doğrultusunda toplum arasında ortak bir kültür oluşturma amacını taşımıştır. Bu ortak kültür oluşturma çabasının dar anlamda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını, geniş anlamda ise Türk soydaşları kapsadığı söylenebilir. Azerbaycan Hükümetinin 22 Temmuz 1922 tarihinde Latin Alfabesini kabul etmesi ve aynı dönemde Mustafa Kemal'in yeni kurulacak bir devlette bu kararı almaya yönelik ifadeleri (Tongul, 2004, s. 109-112) bu düşüncüyü desteklemektedir.

Dil inkılâbının sürekli ve etkili olması için Atatürk'ün talimatıyla 12 Temmuz 1932 tarihinde "Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu)" kurulmuştur. 11 Temmuz 1932 tarihinde toplanan Türk Dil Kurultayı'nda, Atatürk'ün taslağını çizdiği başlıklar etrafında, "sözlük-terim", "gramer-sentaks", "etimoloji" ve "dil tartışmaları" konuları ele alınmış ve cemiyetin amacı; "Türk dilinin öz güzelliğini meydana çıkarmak, onu dünya dilleri arasındaki değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek" olarak belirtilmiştir. Ayrıca, I. Türk Dil Kurultayı heyeti gerçekleştirilecek çalışmaların amaçlarını; Türkçeyi millî kültürün eksiksiz ifade aracı hâline getirmeyi, yazı dilinde yabancılaşan kelimeleri dilden kaldırarak halk ile aydınlar arasında farklı olmayan bir millî bir dil oluşturmak (Korkmaz, 2005, s. 37) şeklinde sıralamıştır.

"Güneş Dil Teorisi" de Cumhuriyet'in yeni bir dil anlayışı oluşturma yönünde attığı adımlardandır. Bu teoriye göre, bütün dillerin temelini tek bir oluşturmaktadır. Bu dil ise Türkçedir. Teorinin temelini oluşturan bu düşünce, ilk insanlar tüm maddi ve düşünsel cisimleri güneşe verdikleri isimle ifade edebilmesi iddiasından gelmektedir. Güneş verilen isimler ise; "güneşin kendisi yani Tanrı, yükseklik, kudret", "güneşin saçtığı ışık", "güneşin verdiği ısı, hareket, zaman, mesafe, toprak", "renk, su" ve "ses, söz"dür (Demir, 2010, s. 392).

Belirtilen teorinin üretilmesi ve Cumhuriyet yönetiminin dil konusunda attığı diğer adımlar kimi araştırmacılar tarafından "tarihsel sürekliliğe darbe" ya da "toplumun, Osmanlı İmparatorluğundan tamamen kopartılma hamlesi" olarak değerlendirilmektedir. Dil politikası açısından bakıldığında bu dönemde yapılan çalışmaları, çağdaş dünyada hâkim olan ve Türkiye Cumhuriyetinde inşâ edilmeye çalışılan ulus-devlet yapısının sağlanmasını amaçlayan çabalar olarak ifade etmek daha doğru olacaktır. Öyle ki, Şükrü Halûk Akalın verdiği bir mülâkatta, Mustafa Kemal Atatürk'ün, bu teoriyi Osmanlı Türkçesinde kullanılan tüm yabancı kökenli kelimelerin atılmaması ve dilde tasfiyeciliği önleme amacıyla öne sürdüğünü; Atatürk'ün vefatıyla dilde tasfiyeciliğin yeniden başladığını ifade etmektedir (Akman, 2007).

Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk döneminde toplumun tüm kesimlerinin ortak iletişim dili olabilecek millî bir dil oluşturma yolunda adımlar atmıştır. Ancak onun vefatından sonra dil konusunda devlet yöneticileri ve aydın gruplar arasında tıpkı Osmanlı dönemindeki gibi görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır.

1938'den sonra devletin dil konusundaki tutumunu anlamada bazı uygulamalara değinmek gereklidir. Bu konuda Demokrat Parti döneminde daha önce Türkçeleştirilen Anayasa metninin değiştirilmesi önemlidir. 24 Aralık 1952 tarihinde “Anayasayı Yaşayan Dile Çevirmek” başlıklı yasa önerisi ile 1945 yılında öz Türkçe ifadeler kullanılan metin yürürlükten kaldırılmış, 24 Nisan 1924'de kabul edilen Teşkilâtı Esasiye Kanunu yeniden yürürlüğe konulmuştur.

Bu dönemde dil politikasıyla ilişkilendirilebilecek başka bir konu da azınlık okulları ile ilgili düzenlemelerdir. Kabul tarihi 20 Nisan 1955 olan “Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenlikleri ile İlgili Kanun” ile azınlık okullarında kanunda adı belirtilen dersleri Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen öğretmenlerin vereceği kararlaştırılmıştır (Resmî Gazete, 1955).

Cumhuriyet dönemindeki Türkçe öğretim programları da eğitim ve öğretimin temelini oluşturduğundan dil politikası kapsamında ele alınabilir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ve Türkçe Öğretim Programlarında kültür unsurlarının yeni nesillere aktarılmasının öneminden bahseden ortak ifadeler bulunmaktadır. Çıkarılan müfredat programlarında Türkçe dersini ilgilendiren konuların nasıl yer aldığına bakılması dile yönelik tutumu görmede yardımcı olacaktır.

1924 Müfredat Programı'nda Türkçe dersinin amaçları ya da kültür aktarımı konusunda herhangi bir ifade bulunmamakta, 1926 Müfredatında ise Türkçe dersinin amaçlarına beş madde ile değinilmiştir. 1936 Müfredatında ise ilk defa Türkçe dersinin ilke ve amaçları geniş olarak ele alınmış, “Türk karakteri”, Türk ahlâkı”, “vatan sevgisi” gibi kültür unsurlarının aktarımına değinilmektedir. 1948 Müfredatı da önceki müfredat doğrultusunda düzenlenmiş, 1968 Müfredatı'nda ise dil sevgisi üzerinde durulmuştur. 1981 ve 2005 Türkçe Eğitim Programının dil vasıtasıyla kültür aktarımını bilinçli olarak ele aldığı görülmektedir (Melanlıoğlu, 2008, s. 67-72). Türkçe öğretim programlarının, Cumhuriyetin ile birlikte temel alınan kültür devamlılığı ve ortak kültür oluşturma amaçları yönünde hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Aydınların dil konusundaki tutumlarına değinilecek olunursa, bu gruplar temel olarak, dilin doğal akışına uygun, müdahale edilmeden zenginleştirilmesini savunanlar; dil üzerinde müdahaleler yaparak zenginleştirmek isteyenler şeklinde kendilerini göstermektedirler. Belirtilen iki gruba özleşmede ileri gidildiğini iddia edip buna karşı çıkan muhafazakârlar da eklenebilir.

Muhafazakârlar (fesahatçılar) diye adlandırılan grupta, Süleyman Nazif, Adnan Ötüken, Nail Kubalı, Refii Cevat Ulunay gibi isimler bulunmaktadır. Bu grup, 1950 yılına kadar Osmanlı Türkçesini savunmuş, daha sonraki yıllarda ise aşırı özleştirmeciliğe karşı durmuştur. Türkçede yabancı dil kurallarının kullanılmasının serbest bırakılması gerektiğini, Osmanlı Türkçesi değiştirilerek oluşturulacak Türkçenin fakir ve yetersiz kalacağını söylemişlerdir. Bir bakıma onlar için dil inkılâbı beyhude bir çaba olmuştur (Özcan Gönülal, 2012, s. 23).

Özleştirmeciler (Öz Türkçeciler), kendilerine taraftar bulabilmek, düşüncelerini kabul ettirmek amacıyla, tasfiyeciliği savunmasa da Atatürk'ü referans göstermişlerdir. Bu grup Türkçeye giren bütün yabancı kelimelerin dilden atılmasını savunmaktadır. Onlara göre halk dilinden kopuk olan Osmanlı Türkçesi bırakılmalı, gücünü halktan alan Türkiye Cumhuriyetinde halkın dili konuşulmalıdır (Demir, 2007, s. XXV). Bu düşünceyi savunanlar arasında Tunalı Hilmi, Hüseyin Rahmi, Cenap Şahabettin önemli isimler arasındadır. Gruptaki kişiler, yabancı kelimelerin olabildiğince dilden çıkarılması gerektiğini ancak aralarında nüanslar bulunan kelimelerin muhafaza edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Özleştirmecilerin 1950'lere kadar hâkim olan bu düşüncesi, daha sonra farklılaşarak 1960 ve 1970'li yıllarda radikal bir hâl almıştır. Artık özleştirmeciler, tasfiyeciler hâline gelerek her yabancı kelimenin atılması ve Türkçeleştirilmesi gerektiğini ifade eder olmuşlardır. Bu görüşü hararetle savunan önemli bir isim Nurullah Ataç'tır. Öyle ki o, "kökünü ve üretme yollarını bilmediğimiz bir kelimeyi kullanmaya hakkımız yoktur." (Levend, 1972, s. 454) diyerek bu konuda keskin ifadeler kullanmaktadır.

Ziya Gökalp, Şemsettin Sami, Necip Asım, Ömer Seyfettin gibi isimlerin öncülüğünü yaptığı diğer grup ise "ılımlılar" diye de adlandırılan "Yaşayan Türkçecilerdir"dir. Grup üyeleri, Türkçenin tamamen saf olması gerektiğini, kelime alışverişinin olabileceğini ve dilin doğal akışında gelişmesinin uygun olacağı düşüncesini benimsemişlerdir.

Yahya Kemal, Ömer Seyfettin, Peyami Safa, Tahsin Banguoğlu, Faruk K. Timurtaş, Necmettin Hacıeminoğlu, Mehmet Kaplan öz Türkçeciliğe karşı çıkmıştır. Kaplan öz Türkçeciliği ve devlet uygulamaları konusu ile ilgili şunları söylemiştir (Erenoğlu, 2008, s. 78-79):

"Türk Dil Kurumu, Türkçeyi yabancı kelimelerden arındırmayı gaye edinen bir müessesedir. Resmî bir kuruluş değildir. Kimse onun, uydurma da olsa yeni kelimeler icadına karışamaz.

Sadece Dil Kurumu değil, canı isteyen herkes yeni kelimeler icadında serbesttir. Kanunla kimse bunun önüne geçemez. İlim ve teknik bakımından ileri gitmiş olan milletlerin dilinde, Türkçede karşılığı bulunmayan binlerce kavram mevcuttur. Onların eserlerini okurken her sayfada bunlarla karşılaşılıyor, Türkçeye çevirirken güçlük çekiyoruz. Türkiye’de ilimin gelişmesi ve yayılması için, Batı dilleri kadar zengin bir dile sahip olunmasını zaruri görüyorum. Gerçek bir ihtiyacı karşılayan ve Türkçenin yapısına uygun olan yeni kelimeleri seve seve kullanan pek çok yazar vardır. Bu konuda birçokları gibi beni de kızdıran şey: Aşırılık, fakat ondan da çok devletin resmi ve keyfi olarak vatandaşları hiç de güzel olmayan uydurma kelimeleri kullanmaya ve dinlemeye zorlamasıdır. Bu, bir nevi diktatörlüktür ve bu tutum diktatörlük devrinden kalmadır. Fakat vatandaşları uydurma kelime kullanmaya veya dinlemeye zorlayan Dil Kurumu değil Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, TRT, hatta kendilerinde bu selahiyeti gören bakanlık yetkilileri ve öğretmenlerdir.”

Ayrıca ülkede zamanla dile bakış açısından hareketle kişilerin siyasi düşünceleri tahlil edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda Başkan’ın yorumu, “ilericiler (devrimciler) öz Türkçe terimlerin önemini vurgulamışlar, gericiler (tutucular, muhafazakârlar) ise bu arada gündelik sözcüklerin de sökülüp atılmasına karşı çıkmışlardır.” (Başkan, 2006, s. 243) şeklindedir.

Cumhuriyet dönemi dil politikalarına genel olarak bakıldığında, ulus-devlet anlayışına paralel olarak hareket edildiği görülmektedir. Dil, sadece bir iletişim aracı olarak görülmemiş, millî kültürün korunmasında bir araç, devletin ve milletin bütünlüğünü sağlamada önemli bir etken olarak ele alınmıştır. Bu fikirleri eyleme dökmek için önce harf inkılâbı gerçekleştirilmiş, daha sonra dil politikalarının oluşturulması ve yürütülmesi amacıyla “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” kurulmuştur.

Dil politikalarının belirlenmesinde ve buna bağlı olarak dilde sadeleştirme çalışmalarında dile azami önem veren ve onun toplumsal yapılanmada etkili olduğunu bilen Mustafa Kemal Atatürk’ün fiilen bu sürece katıldığı görülmektedir. Bu katılım öz Türkçe kelimeleri konuşmalarında kullanması, yazdığı kitaplarda yabancı kökenli kelimeler yerine Türkçe kelimeler türetmesi şeklinde kendini göstermektedir. Ancak Atatürk’ün dilde sadeleşme anlayışı tasfiyecilik yönünde gelişmemiştir.

Osmanlı döneminde olduğu gibi zaman içerisinde Cumhuriyet döneminde de dile karşı farklı yaklaşımlar olmuştur. Atatürk’ün vefatından sonra bir dönem devlet yönetiminde ve aydınlar arasında dilde tasfiyecilik artmıştır. 1950’li yıllarda Demokrat Partinin başa gelmesiyle, 1945 yılında öz Türkçe kelimeler kullanılarak oluşturulan Anayasa metni, 24 Aralık 1952 tarihinde “Anayasayı Yaşayan Dile Çevirmek” başlıklı öneriyle

değiştirilmiştir. Bu dönemde dil politikaları bağlamında değerlendirilecek başka bir konu Azınlık Okullarında Türkçe okutulan dersleri devlet tarafından görevlendirilecek öğretmenlerin vereceğine yönelik kararın alınmasıdır. Cumhuriyet tarihinde uygulanan müfredat programlarına bakıldığında ise devletin kuruluşunda temel alınan “dil kültür birliği sağlamada önemli bir araç” olduğu yönündeki düşüncenin tüm programlarda korunduğu görülmektedir. Özellikle 1981 ve 2005 Türkçe Eğitimi Programı’nda dilin kültür aktarımındaki rolüne açık şekilde değinildiği anlaşılmaktadır.

Türkçe kullanımına farklı bakan gruplara bakıldığında, bunların öz Türkçeciler, muhafazakârlar ve İlimliler şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir. Aralarında en geniş kitleye ulaşan ve en çok kabul gören düşünce gurubu Ziya Gökalp’ın de aralarında bulunduğu “İlimliler”dir. Bu tartışmaların da etkisiyle kişilerin siyasî tutumlarının ve hayata felsefelerinin kullandıkları kelimelere ve dil anlayışlarına göre yorumladığı bir süreç ortaya çıkmıştır. Cumhuriyetin ilânı sonrasında oluşan bu sürecin, günümüze de yansımaları görülmektedir.

İngiltere Dil Politikası

İngilizce günümüzde hemen hemen her ülkede konuşucusu olan küresel bir dil hâline gelmiştir. Dünya üzerinde insanlar arasındaki iletişimi sağlamada kullanılan “ortak dil” (lingua franca) İngilizce denilirse yanlış olmayacaktır. Peki, İngilizce böylesine geniş bir coğrafyaya nasıl yayılmış ve nasıl bu kadar kabul görmüştür? Çalışmanın bu bölümünde belirtilen soruya cevap vermek ve İngiltere’de farklı dillere nasıl bakıldığını anlamak için standart İngilizcenin nasıl oluşturulduğu, dilin İngilizler için ne ifade ettiği, İngilizcenin küresel bir dil olurken hangi süreçlerden geçtiği ve hangi çalışmaların yapıldığı konusunda bilgi verilmeye çalışılmıştır. Belirtilen konulara geçilmeden önce İngiltere dil politikasının daha iyi anlaşılabilmesi için İngiltere ve eğitim sistemi hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

İngiltere Hakkında Genel Bilgiler

İngiltere İstatistik Kurumu verilerine göre, Birleşik Krallık nüfusu 63,3 milyondur. Bunun 53,5 milyonunu İngiltere’de yaşayan insanlar oluşturmaktadır. Ülkede yaşayan 65 yaş üzeri insan sayısı 10,8 milyondur. İngiltere’de 2012 uluslararası göçmen tahmini akışı 517 800 ve aynı dönem için tahmini çıkış 352 100’dür (Perceptions of City Life in the United

Kingdom and Europe, 2012). Ülkenin Başkenti Londra'nın nüfusu 7 388 000'dir. Diğer önemli şehirleri Birmingham 992 000, Leeds 715 000, Glasgow 577 000 ve Sheffield 513 000 nüfusa sahiptir (Gülsoy, 2009, s. 3). Son yıllarda İngiltere'de nüfus artışı meydana gelmiştir. Bunun önemli nedenlerinden biri ülkeye yönelik göçün artmasıdır. Bu göçmenlerin büyük bir kısmı Avrupa Birliği dışındaki ülkelerden gelmektedir.

İngiltere'de yönetim; yasama (meclis), yürütme (Bakanlar Kurulu) ve yargıdan oluşmaktadır. Parlamento, Kraliçe, Lordlar Kamarası ve Avam Kamarası oluşturur. Seçimle belirlenmiş 650 üyesi bulunan Avam Kamarası parlamenter çalışmaların çoğuyla ilgilenmektedir. Ülkenin tam anlamıyla bir anayasası bulunmamakta; fakat yasalarla, gelenek-görenek ve sözleşmelerle yönetim gerçekleştirilmektedir (Gülsoy, 2009, s. 2). İşçi Partisi çoğunluk hükümeti tarafından gerçekleştirilen reformlarla soydan geçme asilzadelerin Lordlar Kamarasına katılma hakları sona erdirilmiş, vasiyet yoluyla devredilen "Lordluk" unvanı feshedilmiştir.

İngiltere'de yerel yönetim iki düzeyden oluşmaktadır. Galler ve İngiltere, 369 ilçe konseyine ayrılmış 53 kontluk; 36 ilçe konseyine ayrılmış 6 metropolit kontluğu, 32 ilçe ve Londra Loncasını meydana getiren Londra'yı kapsamaktadır (Türkoğlu, 1999, s. 294).

İngiliz yönetim sistemi, ülkenin tarihini ve toplumsal özellikleri yansıttığının yanında toplumun sahip olduğu siyasal tutum ve değerler yönünde şekillenmektedir. Özellikle İngiliz insanının karakteristik özellikleri siyasal yapının oluşmasında etkilidir. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir (Uzun, 2003, s. 597):

- Toplum bireyleri özgürlüklerine düşkünlerdir. Bu özelliğe paralel olarak kamuda görev alırken haklarında sıkı denetim yapılmasını istememektedirler.
- İngiliz toplumu tamamen pragmatiktir. Bu bağlamda, yazılı bir anayasaları ve belirli bir devlet teorileri yoktur.
- Siyasi tercihleri uzun süredir tek parti ve güçlü liderden yanadır.

İngiltere'nin devlet ve toplum yapısına genel olarak bakıldığında yasama ve yürütme organlarının yanında kraliyet ailesinin de yönetiminde söz sahibi olduğu görülmektedir. Ülke yönetiminde ve toplum hayatında yasalar kadar geleneklerin de etkili olduğu, ülke vatandaşlarının faydacı bir anlayış benimsediği, değişimlere karşı temkinli yaklaşan muhafazakâr bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır.

İngiltere Eğitim Sistemi

İngiltere’de eğitim için tam sorumluluk Bakanlığa verilmiştir. Devletin finanse ettiği eğitim sistemi, Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department for Education and Skills - DfES) ile hükümet sorumluluğundadır. Bu kurumlar eğitimin amaçlarını belirlemede, verimliliğin kontrolünde, eğitimin finansmanında, niteliğinde etkindirler (Centre for Information and Reviews International Evidence, 2013). Eğitimle ilgili 1994 yasasının 62. Maddesi gereğince, Bakanlık, öğretmenlerin eğitimlerinin incelenip onaylanması, eğitimde uyulması gereken ölçütleri belirlemede de sorumludur. 1991 yasası gereğince öğretmen ücretleri, çalışma saatleri ve çalışma şartlarının oluşturulması da sorumlulukları arasındadır. Çalışma Bakanlığı da eğitim konusunda çeşitli girişimlerde bulunmakla sorumludur. Bunun yanında, Sağlık ve Sosyal Çalışma Bakanlığı bazı okulöncesi kurumlara öğrenci kabulünde sorumluluk almaktadır (Türkoğlu, 1999, s. 296).

İngiltere’de yerel yönetimler de eğitimde etkin role sahiptir. 1944 yasası ile yerel makamlara, okul eğitimi ve yetişkinlerin eğitimi ile ilgili önerileri düzenleme yetkisi verilmiştir. Yerel eğitim otoritelerinin temel işlevleri şunlardır (Türkoğlu, 1999, s. 297):

- Okulların alacağı öğrenci sayısını belirlemek,
- Okulların benimsediği öğrenci kabul etme politikasını denetlemek ve şikayetler doğrultusunda aksaklıkları düzeltmek,
- Yerel çerçevede bütçeyi belirlemek, yatırım yapmak, yıllık öğretim planını belirlemek,
- Öğrencilerin özel gereksinimlerini saptama ve onlara cevap vermek
- Gerektiğinde okul taşımacılığı düzenlemek,
- Öğrenim burslarını yönetmek,
- Yetişkinler için eğitimler düzenlemek, okul saatleri dışında gençlere yardım servisleri açmak.

İngiltere’de 1994 Eğitim Yasası’nda tanımlanan ve 1996 Eğitim Yasası’yla düzenlenen genel amaçlar “toplumun ahlakî, fiziksel, zihinsel gelişiminin sağlanmasına katkıda bulunmak” şeklinde belirtilmiştir. İngiltere’de eğitimin genel amaçlarını şu ilkeler oluşturmaktadır (Gökçe, 2000, s. 177):

- Çocukların soru sorma, mantıklı tartışabilme, araştırmacı ve canlı bir kişiliğe sahip olmalarına yardımcı olmak,

- Başka ırkların, dinlerin varlığına, kendisinin sahip olduğu değerler dışında değerler benimsemiş kişilere saygılı olmak,
- Ulusların özgürlüğünü, dünyayı anlamalarına yardım etmek,
- Okuma-yazma ve konuşmada etkili bir dil kullanabilmelerini sağlamak,
- Bilimsel ve matematiksel bir temel oluşturmak,
- Yaşadığı çevre ve sosyo-ekonomik açıda dezavantajlı öğrencilerin öğrenme yeterliliklerini geliştirmek için ek kaynaklar sağlamak.

İngiltere Eğitim sisteminin geçmişten günümüze kadar yapılandırılması incelendiğinde, kronolojik olarak yasal dayanaklarının; “1944 Eğitim Kanunu”, “1988 Eğitim Reformu Kanunu”, “1992 Eğitim (Okullar) Kanunu”, “1993 Eğitim Kanunu”, “Okul Öncesi Eğitimi ve Grant Maintained Okullar Kanunu (1996)”, “Okul Teftişleri Kanunu”, “1996 Eğitim Kanunu”, “1997 Eğitim Kanunu”, “2005 Eğitim Kanunu”, “2006 Eğitim ve Denetim Bildirisi” olduğu görülmektedir.

İngiltere’de ulusal program uygulanmaktadır. Devlet okullarında, çocukların eğitimlerindeki her aşamada öğrenmeleri gereken en alt düzeyi bildiren ulusal programın uygulanması zorunludur. Özel okullar bu programı uygulamak zorunda değildir, ancak uygulamada çoğu özel okul ulusal programa uymaktadırlar. İngiltere’de eğitim, 5-16 yaşları arasındaki tüm çocuklar için zorunludur. Öğrencilerin %93’ü devlet okullarına, % 7’si ise özel okullara devam etmekte olup çocukların okula devamı zorunludur. Devlet okullarında karma eğitim verilmektedir. Özel okulların bir kısmı ise sadece kız ya da sadece erkek öğrenciler kabul etmektedir (MEB, 2006, s. 111-112).

Zorunlu eğitimde öğrenciler ulusal müfredatı takip etmektedirler. Ulusal müfredatın uygulandığı zorunlu eğitim şu dört ana evreye ayrılmıştır:

1. kademe: 5-7 yaş arası dönem
2. kademe: 7-11 yaş arası dönem
3. kademe: 11-14 yaş arası dönem
4. kademe: 14-16 yaş arası dönem

Bu dört ana evrenin her birinin sonunda öğrencilere ulusal değerlendirme testleri uygulanmaktadır. Dördüncü kademenin sonundaki testten alınan puana göre, Orta öğretim Diploması (GSCE - General Certificate of Secondary Education) verilir. Gençlerin büyük

çoğunluğu 16 yaşından sonra tam zamanlı eğitime devam etmektedir. Hükûmet bu eğitime katılım yaşını 2013 ve 2014 yıllarında 17-18'e çıkartmak için çalışmalara başlamıştır (Administration and Governance at Central and Local Level, 2015)

Belirtilen dört zorunlu eğitim kademesinde sürekli ya da bazı dönemlerde okutulan dersler bulunmaktadır. İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, İletişim Teknolojisi dersleri tüm kademelerde bulunmaktadır. Tarih, Coğrafya, Müzik ve Resim dersleri 1., 2. ve 3. kademe; yabancı dil dersleri ise 3. ve 4. kademe verilmektedir (MEB, 2006, s.112).

5 yaşından 16 yaşına kadarki dönemi kapsayan zorunlu eğitimde veliler, çocukların kaydı için istedikleri okula başvurabilmektedir. Seçilen okula fazla başvuru olması hâlinde yazılı politikalara göre karar verilmektedir. Örneğin, okula en yakın oturan, kardeşleriyle aynı okula giden, özel gereksinimleri olan çocuklara öncelik verilmektedir. Kilise okulları kendilerine bağlı mezhep ve tarikatlarından öğrencilere öncelik sağlamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim okulları öğrencilerin akademik başarılarına göre seçim yapmamaktadırlar. Fakat "Gramer Okulları" diye adlandırılan az sayıdaki Ortaöğretim Okulu öğrencileri 11 yaşında yapılan test sonuçlarına göre öğrenci kabul etmektedir. Modern diller ve teknoloji alanlarında uzmanlaşmış orta öğretim kurumları da %10 oranına kadar belli konularda yetenekli öğrencileri tercih edebilmektedirler (Erginer, 2012, s. 211).

İngiltere'de okul öncesi eğitim 0-5 yaşlarını kapsayıp, zorunlu eğitim içerisinde yer almamaktadır. 0-2 yaş grubu kreşlerde ve bakımevlerinde, 3-5 yaş arası çocuklar ilköğretim okullarında bulunan ana sınıflarında eğitim görmektedirler. Yerel yönetimler, özel eğitim gereksinimi duyan 2 ile 5 yaş arası çocukların uygun eğitim alabilmelerini sağlamak zorundadır. 5 yaşın altındaki çocuklar için yerel yönetimler bakımevi açabilmekte, servis sağlamada işbirliği yapabilmektedirler. Devlete bağlı anaokulu veya anasınıflarına kabul işlemleri, yerel yönetimlerin oluşturduğu kabul etme politikalarına bağlı kalınarak okullar tarafından yapılmaktadır. Belirtilen bu iki tip eğitim merkezi de yerel yönetimden mali yardım almaktadır. Ancak günlük bakımevleri paralı, anaokulu ve anasınıfları ücretsizdir. Okullara kabul edilme ölçütleri, çocukların psikolojik ve eğitsel gereksinimleri, buldukları çevre, kardeşlerinin okulda bulunması gibi durumlar göz önüne alınarak belirlenmektedir (Türkoğlu, 1999, s. 308-309).

Okul öncesi eğitim, erken okur-yazarlığın, hesap bilgilerinin öneminin kavratıldığı, çocukların kişilik ve sosyal gelişimlerine, anlama yeteneklerine katkıda bulunulan adeta

zorunlu eğitime hazırlık ve bir geçiş özelliği taşımaktadır. Okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okullara kayıt olan öğrenci sayısı fazladır ve bu sayı gittikçe artmaktadır. Yerel eğitim yetkililerince anaokulları ve anasınıfları hafta içi her gün 09.00'dan 15.00'a kadar açık tutulmaktadır. Bazı çocuklar yarım gün bazıları ise tam gün eğitime devam etmektedirler (Early Childhood Education and Care, 2015).

2002 Eğitim Yasasında çocukların iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri gereken sağlık ve güvenlik koşullarını sağlayan çerçeve Early Years Foundation Stage (EYFS) Ulusal Müfredat tanıtılmıştır. Bu çerçeve çocukların okula hazır olduklarını tespit etmek ve gelecekte doğru öğrenim almalarına zemin hazırlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu çerçevenin yenileştirilmiş hâli 1 Eylül 2012 itibaren uygulanması için 27 Mart 2012 tarihinde yayınlanmıştır. EYFS çerçevesiyle gelen bazı iyileşmeler şöyledir (The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2, 2013):

- Bürokrasinin azaltılması ve beş yaşındaki çocukların gelişiminin yasal değerlendirmede basitleştirilmesi,
- Erken öğrenme amaçlarının azaltılarak öğrenme ve gelişim ihtiyacı tanımının basitleştirilmesi,
- Çocukların sağlıklı gelişimi için gerekli üç temel alan olan; iletişim ve dil, fiziksel ve kişisel, sosyal ve duygusal gelişime vurgu yapılması,
- Çocukların okula başlamadan önce sağlık görevlileri tarafından incelenmesi, ek desteğe ihtiyaç duyup duymadıklarının tespit edilmesi,
- Eğitimciler ve ebeveynler arasında iletişimi güçlendirmek için yeni çerçevede açık bir dil kullanılmasıdır.

İngiltere'de ilköğretim 5-7 yaş arası "Infant School" ve 8-11 yaş arası "Junior School" olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Ulusal programda ilköğretim okullarında İngilizce, matematik, fen bilgi ve iletişim teknolojisi, tasarım ve teknoloji, tarih, coğrafya, sanat - tasarım, müzik ve beden eğitimi dersleri bulunmaktadır. Programa genellikle yabancı dil eğitimi, vatandaşlık, kişilik, toplumsal ve sağlık eğitimi dersleri de dâhil edilmektedir (Centre for Information and Reviews International Evidence, 2013). İlkokulların çoğu devlet tarafından finanse edilmekte, yerel yönetimler tarafından kontrol edilmektedir.

Öğrenciler yaşlarına göre sınıflara ayrılmakta, genellikle her eğitim yılının sonunda bir üst sınıfa geçmektedirler. Olağanüstü bir durumlarda veliler ve okul yönetimi açısından daha

uygun olduğu düşünölen zamanlarda öğrencilerin sınıf tekrarı mümkündür. Öğretmenler, küçük okullarda yıl boyunca aynı sınıfa girebilmekte, birkaç sınıftan sorumlu olabilmektedir (Türkoğlu, 1999, s. 313). Özellikle küçük ilköğretim okullarında aynı yaşıta olmayan öğrencilerin oluşturduğu birleştirilmiş sınıflar bulunabilmektedir. Eğitim, farklı yetenekteki öğrencileri bir arada olduğu ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Fakat bazı ilköğretim okulları öğrencileri özel yeteneklerine göre de seçilmektedirler. Özel gereksinime sahip çocuklar aynı yaş grubundaki özel öğrenime gerek duymayan çocuklarla aynı okulda eğitilmektedirler (Enginer, 2012, s. 212).

Akademik takvim ve tatiller, yerel yönetimler ile okul yönetim kurullarınca belirlenmektedir. Tatiller, genellikle Temmuz-Ağustos aylarındaki yaz tatili, Yılbaşı ve Paskalya'daki iki-üç haftalık tatillerle birlikte üç dönem hâlinindedir. Okullar, pazartesi'nden cuma'ya kadar devam etmektedir. Okul günleri sabah ve akşam olmak üzere iki bölüme ayrılmakta, okulun açık ve kapalı olacağı günler okul yönetimince belirlenmektedir. Haftalık toplam ders saati yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. 5-7 yaş çocuklar için haftada 21 saat, 8-11 yaş çocuklar için 23,5 saat ders saati önerilmektedir. Bu saatlere, öğle yemeği, uyuma, birlikte çalışma süreleri dâhil değildir (Erginer, 2012, s. 212).

İlköğretimde değerlendirme, tüm öğretmenler tarafından uygulanan iki aşama sonunda yapılmaktadır. Birinci aşama (Key 1) 6-7 yaşındaki çocuklar için, ikinci aşama ise on-on bir yaşındaki çocuklar için uygulanmaktadır. İlköğretim öğrencileri için değerlendirme geliştirme ve sonuçlandırma "Eğitim için Standartlar ve Test Kurumu (STA)" sorumluluğundadır. Bunun yanında "Nitelikler ve Sınav Yönetmeliği Dairesi"nin de konuyla ilgili özel görevleri bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen birinci aşamada öğrenciler okuma-yazma, konuşma- dinleme, matematik ve bilim alanlarında değerlendirilmektedirler. Standartlar ve Test Kurumu tarafından belirlenen testler sınıf öğretmenlerince hazırlanmaktadır. İkinci aşama değerlendirmesinde İngilizce (okuma, kompozisyon yazma, konuşma ve dinleme), matematik ve bilim alanları ele alınır. Bunlara ek olarak en son İngilizce okuma, İngilizce dilbilgisi, noktalama ve yazım, Matematik (aritmetik dâhil) konularında nihai testler yapılmaktadır (Perceptions of City Life in the United Kingdom and Europe, 2012).

Ortaöğretim, zorunlu ortaöğretim ve zorunlu öğretim sonrası orta öğretim olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak 11-16 yaş arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. Okul haftaları, günleri, okul kaynaklarının kullanımı ilköğretimde olduğu gibidir. Bu

dönemdeki öğrenciler için haftalık asgari ders saati yirmi dördtür (Erginer, 2012, s. 212-213).

Eğitimde genel amaç çocukların ve toplumun fiziksel, zihinsel, kültürel, ahlaki, akli gelişimini sağlamaktır. Bunun yanında öğrencileri yükseköğrenim için “O” ve “A” seviye sınavlarına hazırlamanın eğitimin özel amacı olduğu söylenebilir. Üçüncü basamakta; İngilizce, matematik, fen bilimleri, tasarım ve teknoloji, bilgi ve iletişim, tarih, coğrafya, modern yabancı diller, sanat-dizayn, müzik, beden eğitimi ve vatandaşlık dersleri; dördüncü basamakta ise İngilizce, matematik, fen bilimleri, dizayn ve teknoloji, bilgi ve iletişim teknolojisi, modern yabancı diller, beden eğitimi ve vatandaşlık dersleri verilmektedir. Öğrenciler 11-14 yaşları arasında tüm dersleri tamamlamaktadırlar. Sınıfta kalma durumu söz konusu olmayıp, yaş ilerledikçe sınıf da ilerlemektedir (Harmandar, 2008).

İngiliz öğrencilerin %90’ı yetenekleri ve kapasiteleri yönünden ayırım gözetmeden öğrenci kabul eden “çok yönlü okullar” a gitmektedir. Öğrenciler bazı bölgelerde, 11 yaşlarında girdikleri sınav sonucuyla teknoloji, bilim ya da güzel sanatlar için oluşturulmuş ortaokullara gitmektedirler. Gramer okulları ise 11-19 yaşlarında öğrencilere temel olarak klasik eğitim vermektedir. Giriş sınavlarına girmeyen ya da sınavlarda başarılı olamayan öğrenciler 16 yaşına kadar modern eğitim kurumlarında genel eğitim almaktadırlar. Burada eğitimlerini 16 yaşından sonra da devam ettirebilirler. Teknik okullarda genel eğitimin yanında teknik derslere daha çok ağırlık verilmektedir (Türkoğlu, 1999, s. 314).

Ayrıca, zorunlu eğitimini tamamlayan öğrenciler akademik programları izleyerek altıncı sınıf koleje, ileri eğitime ya da mesleki eğitim almak için üçüncü derece kolejlere devam edebilmektedirler. İleri Eğitim kurumları, altıncı sınıf kolejleri, üçüncü derece kolejleri ve ileri eğitim kolejlerini (genel-özel) kapsamaktadır. Bu kurumlar tam zamanlı, yarı zamanlı, günlük ya da blok hâlinde dersler vermektedir. Bu ileri eğitim kurumları, kendi giriş koşullarını belirlemekte, öğrencileri genellikle önceki eğitim ve kişisel kayıtları göz önüne alarak seçilmektedirler. İleri eğitim kolejleri şu şekilde sıralanabilir (Secondary and Post-Secondary Education, 2015):

- Akademik ve mesleki eğitim veren tam zamanlı ve yarı zamanlı ileri eğitim okulları,
- Tarım ve Bahçecilik Kolejleri

- Sanat ve Tasarım okulları
- 6. Formlu kolejler
- 3. Kolejler
- 6. Kolej formulu, gönüllü kilise ve kuruluşlar tarafından desteklenen ve kontrol edilenler.

16 yaşından sonra öğrenciler “Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education - GCSE)” alabilmektedirler. Bunu takip eden iki yıl sonra 18 yaşında alınan “İleri Düzey Eğitim Diploması (Certificate of Education at Advanced Level - GCE, A-Level)” sınavına girmeye hak kazanmaktadırlar. Öğrencilerin bu sınava girebilmesi için “Collage of Further Education” adı verilen yüksekokullara devam etmesi şartı aranmaktadır. Öğrencilerin yükseköğrenim görmeleri için GCE, A-level almış olmaları gerekmektedir (Secondary and Post-Secondary Education 2015).

Yükseköğretim tanımını “1988 Eğitim Reformu Yasası” altıncı bölümde herhangi bir program aracılığıyla verilen eğitim, “İleri Düzey Genel Eğitim Diploması”, “Çalışma ve Teknoloji Konseyi Ulusal Diploması-Belgesi”ne yönelik programlardan daha üst bir program şeklinde yapmaktadır (Enginer, 2012, s. 214). İngiltere’de yükseköğretimin çeşitleri şunlardır (Türkoğlu, 2009, s. 324-325):

- Öğretmen, eğitimci ve sosyokültürel animatör diplomalarına hak kazandıran öğretim,
- Üçüncü devre (yüksek lisans dâhil) öğretim,
- Lisans öğrenimi,
- Yükseköğretim diplomasına götüren öğretim,
- Ulusal yükseköğretim diploması, sertifikası veya yönetim diplomasına götüren öğretim,
- Yüksek düzeyde mesleki bir sınava hazırlık öğrenimi,
- Yükseköğrenimle ilgili hazırlık çalışmaları yapılan öğretimdir.

Yükseköğretim, politeknik okullarda ve üniversitelerde verilmektedir. Her üniversite başvuru şartlarını kendisi belirlemektedir. Politeknik okullar genelde mesleki eğitimle ilgili iken, üniversitelerde akademik eğitim verilmektedir. Yükseköğretimde okullaşma oranı %64’tür. 2000 yılı itibarıyla, İngiltere’de, ilk, orta ve ileri düzey eğitim gören öğrencilerin

yaklaşık %96'sı kamu tarafından finanse edilen okullarda, geri kalan %4'lük kısım ise hibe yardımı almayan özel kurumlarda eğitim görmektedirler (Pehlivan, 2007, s. 169).

1992 tarihli İleri Eğitim ve Yükseköğretim Yasası çok sayıda reformun başlangıcını yapmıştır. Üniversiteler farklı tarih ve misyona sahiptirler. Çoğu üniversite kraliyet emriyle, bazıları ise meclis kararı ile kurulmuştur. Üniversitelerin misyonlarında farklılık olduğu gibi kabul koşullarında da bu durum mevcuttur. Her kurumun kendisine özgü kabul politikaları bulunmaktadır. Genel olarak bu okullara kabul edilmek için gerekli olan koşullardan bahsetmek gerekirse, öğrencinin Genel Ortaöğretim Diploması Sınavının üç aşamasını geçmiş olması, C veya üstü not alması, İleri Düzey Genel Eğitim Diplomasını almış olması gerekmektedir. Başvurular genellikle dersler başlamadan bir yıl önce, sonbahar ayında merkezi büroya yapılmaktadır (Erginer, 2012, s. 214-215).

Yükseköğretim kurumlarının giderleri genellikle yerel yönetimlerce karşılanmaktadır. Aynı zamanda yerel yönetimler, öğrencilerin ve ailelerin gelirlerine göre öğrenim bursu vermektedirler. 3. aşamada öğrenimine devam etmek isteyen öğrenciler, Eğitim Bakanlığı, araştırma konseyleri veya uzmanlaşmış bir kuruluştan burs isteyebilmektedirler (Türkoğlu, 1999, s, 327).

İngiltere eğitim sistemi içerisinde bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren zorunlu ve seçmeli derslere göz atılması gereklidir. Belirtilen dört zorunlu eğitim kademesinde sürekli ya da bazı dönemlerde okutulan dersler bulunmaktadır. İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, İletişim Teknolojisi dersleri tüm kademelerde bulunmaktadır. Tarih, Coğrafya, Müzik ve Resim dersleri 1, 2 ve 3. kademe; yabancı dil dersleri ise 3. ve 4. kademe verilmektedir (MEB, 2006, s. 112).

İngiltere Eğitim Sistemi dil dersleri açısından ele alındığında, ülkenin dili İngilizcenin, bütün eğitim kademelerinde zorunlu olarak okutulmakta olduğu; Türkçenin de içerisinde bulunduğu modern diller dersinin 11-14 yaş kapsayan 3. Evrede verildiği görülmektedir. Dil gelişiminde 0-6 yaşın önemli olduğu ve ana dilini sağlıklı şekilde öğrenen bireylerin, bulunduğu ülkenin dilini daha kolay öğrendiği doğrultusundaki birçok araştırma göz önüne alındığında ülkede bulunan göçmenlere ana dillerini öğretme konusunda geç kalındığı düşünülmektedir.

İngiltere Dil Politikası Oluşum Süreci ve Uygulamaları

Dünya tarihindeki toplumsal olaylar ve düşünce akımları ülkelerin eğitim sistemlerini ve dile bakış açılarını etkilemiştir. Bunlardan ikisi Rönesans ve Hümanizmdir. Rönesans ve Hümanizm birbirlerinden ayrı düşünülememektedir. Rönesans ile Antik Çağın güzel sanatları ve düşünce akımlarının yeniden hayat bulması akla geliyorsa; Hümanizmle de, Antik çağın edebi ve kültürel yönden yeniden yaşanılması akla gelmektedir. Hümanistler için Hümanizm, insanın düşünce bakımından yeniden şekillendirilmesi; hümanist eğitim ideali ise çok yönlü ve yaratıcı düşüncedir. Amacı, her yönden gelişmiş insandır. Hümanizmle birlikte Antik literatürdeki üslûp ve hitabet unsurları önem kazanmaya başlamış, bir bakıma halk tabakasının eğitiminden çok seçkinler eğitimini temel alan bir tutum sergilenmiştir. “Öz ve biçimde yalnızca Antik Çağ!” ilkesi Avrupa ülkelerinin klasik lise programlarında esas alınmıştır. Bunun için M.Ö. 1. yüzyıl Latincesi kabul edilmiştir. Bu da Hümanizmin dil formasyonuna dayalı bir eğitim ve öğretimi ön plana koyduğunu göstermektedir (Aytaç, 2009, s. 95-96).

Bu düşünceler doğrultusunda Hümanizm 14. yüzyılda İngiltere eğitim kurumlarında görülmeye başlanmıştır. Ancak, köklü değişimlere yol açmamış, 15. yüzyılın sonunda önem kazanmıştır. Ünlü İngiliz hümanistleri arasında, Thomas Elyot, Roger Asham, Richard Mulcaster bulunmaktadır. Elyot, dil formasyonu üzerinde durmakta, dilin pratik amaçla kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Mulcaster’e göre ise, bütün çocuklar ana dilinde temel eğitimden geçirilmelidir. Bunların içerisinden sadece kabiliyetli olanlar Latince okullara devam etmelidir (Aytaç, 2009, s. 116-117).

Yukarıda belirtilen iki olgudan; bunların İngiltere’deki eğitim sistemi ve dil anlayışını nasıl etkilediğine kısaca değindikten sonra İngiliz dilinin tarihi süreçteki aşamalarına göz atılması gerekmektedir. İngiliz dili tarihi “eski”, “orta” ve “modern” olmak üzere üç bölümde incelenmektedir. Dil dönemlerinin oluşumunda siyasî, dinî ve ekonomik gelişmeler önem taşımaktadır. Örneğin 12. yüzyıldaki Norman işgaliyle birlikte yönetici kesim arasında Anglo-Norman İngilizcesi konuşılmaya başlanmış, Fransızca kelimeler İngiliz diline hızla yerleşmeye başlamıştır. Bu durum eski İngilizcenin dilsel bütünlüğünde tahribatlara neden olmuş; aynı zamanda ulusal kimliği oluşturabilecek bir edebî dilin oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur. 16. yüzyılda Dryden ve Shakespeare tarafından oluşturulan literatür, ulusal bir dilin yeniden ortaya çıkmasına imkân sağlamıştır. 17. yüzyılda Isaac Newton ve Royal Society'nin dil açısından nitelikli bilimsel yazıları,

18. yüzyılda Samuel Johnson tarafından derlenen “İngiliz Dil Sözlüğü” bu süreci desteklemiş ve güçlendirmiştir (Graddol, 206, s. 58).

Önceleri tam şekillenemeyen İngiltere dil politikasının, 20. yüzyıl ile beraber yönteminin oluşmaya; sistemli hâle gelmede ilk adımlarının atılmaya başlandığı söylenebilir. 20. yüzyıldan beri İngiltere kendi içerisinde savaşıyor karşıt sınıflara ayrılmış bir toplum olarak görülmektedir. Ekonomik anlamdaki ayrışmalar kültürel ayrışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu kültürel ve ekonomik ayrımlar, farklı sınıfların oluşmasına neden olmuştur. İngiliz kültüründe dil, kişinin ekonomik düzeyini ve yaşam tarzını anlamada bir yoldur. Bu sınıfsal farklılığı ortaya koymak için kelime ve terim kullanımları ele alınmıştır. Kelimeler, adeta sınıfları temsil etmiştir (Crowley, 2003, s. 174).

Galsworthy, kelimeler hakkında “Dünya çok kötüdür. Savunmasız bir bakış, bir kelime, resim ya da roman bir masumluğun tohumu olabilir, aynı sözcük ya da jest sınıfında bir ihanet olabilir.” (Young, 1936, s. 2) diyerek dilin sınıf belirlemedeki önemini vurgulamaktadır.

Wyld gibi dilbilimciler tarafından “sınıfa bağlı olarak farklılık” başlığı altında “beyefendi (gentleman)”, “hanımefendi (lady)” gibi terimlerin kullanımı ele alınmıştır. Reynold’ın modern sosyolinguistik çalışmaları bu dilsel sorunları en iyi belgelemiş kanıtlar arasındadır. Bu konu bazı konuşmacılar tarafından kod-anahtarlar (çözüm) süreci olarak kabul edilmektedir (Wyld, 1908, s. 94).

Sınıfsal farklılıkları belirlemede dilin etkisi, okullarda da kendisini göstermektedir. Örneğin, öğrenciler; “orta sınıftan gelip kitaplara erişimi olanlar”, “edebiyat derslerinden sonradan edebi zevk alabilecekler” ve “vurdumduymaz barbarlar” şeklinde üç sınıfa ayrılmaktadır. Sözü edilen 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki bu tutum, göçmenlere karşı da pek farklılık göstermemektedir. İngilizler, göç edenlere yönelik “siyah kitleler” ifadesi kullanmışlar, onların asla gerçek bir İngiliz olamayacağını söylemişlerdir. Barbar olarak tarif ettikleri bu insanları tuhaf, görgüsüz, düzen bozan, başka bir evrenin sakinleri olarak görmüşlerdir. İngilizlerin tarif ettikleri barbarların dillerini standart İngilizceden ayıran özellikler; tonlama, telaffuz, vurgu ve kelimeler arasındaki büyük boşluklardır (Crowley, 2003, s. 179).

20. yüzyılın ilk çeyreğinde İngiliz devletini tehdit eden “birleşik” söylemi ortaya çıkmıştır. İşçi sınıfı 1911-13, 1919-20 yıllarında genel greve gitmiştir. Yaşanılan endişelerle güvenlik etki yasasının farklı uzantıları çerçevesinde tartışmalar olmuş, eğitim reformları

yapılmıştır. 1921’de Newbolt, İngilizcenin öğretimi raporunda bir tehditle karşı karşıya olduklarını ve bu tehditle yüzleşilmesi gerektiğini söylemiştir (Newbolt, 1921, s. 41). Bu, cahil bir nüfusun devleti tehdit edeceğidir. Bu konuyla ilgili 1933 yılında avamın eğitimine ilk mali hibe yapılmıştır. 1939 yılında ise Sir James Kay’ın ilk sekreteri olduğu “Eğitimde İletişim Komitesi” kurulmuştur (Crowley, 2003, s. 180).

Belirtilen tehditlerin olduğu bir dönemde dil birleştirici unsur olarak görülmüştür. Barker, vatandaşın, o toplumun tarihsel oluşumunu, büyümesini incelemek ve onun doğasını anlamak zorunda olduğunu, bir milletin maddi bir temel ve manevi bir üstyapıdan oluştuğunu belirtmiştir. Ona göre bir millet tek kan, tek fiziksel özelliği olanlar değildir. Millet, ortak bir geleneğe ve düşünceye sahip olanlardır. Bir milleti ekonomik farklılıklardan çok kültürel farklılıkları bölebilir. Kültürel birlik, dilin üst yapısı olması sebebiyle bir ulusun birliği için son derece önemlidir. İngiltere’nin temeli dil ve kültürdür. Ülkede tek dilin olması toplum için derin ve yaygın bir manevi kuvvettir (Barker, 1928, s. 11).

20. yüzyılda, eğitimdeki reformlarla birlikte İngiliz dili ve edebiyatının, İngiltere’de sevgi ve toplumsal birlik için tekrar kullanılabilmesi düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bunun da büyük bir yazar, şair vasıtasıyla yapılabileceği belirtilmiştir. De Slicourt, bunun için devletin “Shakspeare Teorisini” örnek göstermiştir. Shakspeare’in ince bir politik kuramcı olduğunu, okunmasıyla geçmiş tarihi anlamının ve toplumsal birliği sağlamanın mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bu düşünceler doğrultusunda Elementary School’da dil eğitimine önem verilmiş, standart İngilizcenin öğretilmesi hedeflenmiştir. Bunun için dil ve edebiyat ile ilgili faaliyetler, yarışmalar düzenlenmiştir (Crowley, 2003, s. 190).

Dilin, İngiliz toplumundaki yerini belirlemek amacıyla kurulan Newbolt Komitesi, Yunancanın orijinal vasiyetini, Latincenin Roma hukukunu okumada, doktorların reçete yazmada, matematiğin bir asker ya da mühendisin eğitiminde kullanıldığını, buna karşın İngilizcenin özel olarak kullanıldığı hiçbir alanın bulunmadığı düşüncesini savunmuştur. 1920 yılına gelindiğinde İngilizce, sosyal birlik ve vatandaşlık için bir telkin aracı olarak görülmektedir. Dil ve edebiyatla ilgili çalışmanın neredeyse olmadığı bir ortamda, Newbolt raporu İngilizce üzerine liberal bir eğitimin inşa edilmesi düşüncesini dile getirmiştir. Ondan sonra çalışmalar “İngilizce için İngilizce” üzerine yapılmaya başlanmıştır (Crowley, 2003, s. 201).

İngilizcenin, belirtilen çalışmalar ve sömürgecilik faaliyetleri sonucunda tüm dünyaya yayılması ve bir hegemonya oluşturması Avrupa'yı da etkilemiştir. AB'nin yıllar içerisinde yükselen üye sayısı ve buna bağlı olarak artan resmî dil sayısı, birlik içinde çeşitli düzenlemelerin yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

Birliğin, 1952'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulduğunda Fransızca, Almanca, İtalyanca ve Felemenkçe olmak üzere dört resmî dili bulunmaktadır. Topluluk içerisinde kullanılan dil sayısının az olması nedeniyle bu dönemde küçük bir tercüman gurubu yeterli olmuştur. İlerleyen yıllarda uzmanlaşmış tercüman ekibini oluşturma amacına yönelik özel konferans çevirmenliği eğitimi verilmeye başlanmıştır. Danimarka, İrlanda ve İngiltere'nin topluluğa üye olmasıyla beraber kullanılan dil sayısının artması sebebiyle daha önce oluşturulan ufak çaptaki "Tercümanlık Birimi", "Tercüman Genel Müdürlüğü"ne dönüştürülerek kapsamı genişletilmiştir. 1981 yılında ise bu genel müdürlük "Birleşik Tercümanlık ve Konferans Hizmeti" (Joint Interpreting and Conference Service) adını almıştır (Yorulmaz, 2012, s. 202).

1993-1995 yılları arasında Avrupa Topluluğu'nun dil politikalarını belirlemek amacıyla iki ayrı "Beyaz Kitap" çıkarılmıştır. 1998 yılından sonra birliğe katılacak ülkelerin dillerinde tercüman yetiştirilmesi konusunda işbirliği yapılmıştır. 2000 yılından sonra tercümeleri hızlandırmak için yeni birimler kurulmuş, bu birimlere yeni teknolojik imkânlar sağlanmaya çalışılmıştır. Avrupa'da 2001 yılı, 45 ülkenin katılımıyla "diller yılı" olarak kutlanmıştır. Avrupa'nın çok dilli yapısı çeşitli etkinliklerle duyurulmaya çalışılmış, herkesin ikinci bir dil öğrenmesinin önemi vurgulanmıştır (Gündüz, 2006, s. 201).

Avrupa Birliği son yıllarda İngilizcenin birçok alana tek başına egemen olmasına karşı çok dilli ve çok kültürlü "Avrupa Yurttaşlığı" kavramını savunmaktadır. Bu düşünce, Maastrit ve Amsterdam antlaşmaları ile de desteklenmiştir. Bu bağlamda, tek dilin egemenliğinin önlenmesi amacıyla bireyin kendi ana dilinin dışında en az iki dili öğrenmesi, Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikasını belirleyen önemli bir ilke durumundadır. "Avrupa kültürünün ve Avrupalılık düşüncesinin belirleyici özelliği, onu yaratan dil ve kültürlerin çeşitliliğidir. Birliğin oluşturduğu bütünleşmeye karşın, Avrupa'nın özünü oluşturan dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginliktir." düşüncesi Avrupa Birliği'nin dil politikasının temel amacı olarak görülmektedir (Cangil, 2004, s. 275).

Avrupa Birliği içerisinde “ok dil” kullanımı zamanla bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri tercümanlık ücretleridir. Avrupa Birliğinde tercüman harcamaları için kişi başına dufen miktar 2,55 Avro’dur. Bu rakam adalet, içişleri, sağlık, eğitim için harcanan paradan daha yfoksektir. Belirtilen gelişmeler sonucunda, AB Konseyinde ve Bakanlar Konseyinde gayri resmfi bir şekilde uf dillilik (İngilizce, Almanca, Fransızca) üzerinde anlaşılmıştır. Hatta bazen çeviriler sadece İngilizce yapılmaktadır. Bu durum çok dillilik uygulamasından uzaklaşıp İngilizcenin baskınlığını tekrar gfindeme getirmektedir (Gündüz, 2006, s. 205-206).

AB’nin eski 15 fлкesinin yarısından fazlasında oğrenciler sadece bir yabancı dili zorunlu olarak almaktadırlar. Bu nedenle başka bir dili yabancı dil olarak oğrenmeyi tercih etmemektedirler. Lfksenburg gibi bazı fлкeler iki hatta uf yabancı dilin oğretilmesini istemektedir. Çoğu fлке bu dufeneyi paylaşmamakta; bu fлкelerde seçilen zorunlu tek yabancı dil İngilizce olmaktadır. Zorunlu eğitim dfeninde İngilizcenin oğretilmesini isteyen fлкeler, bu politikayı 1982/1983 yılında benimsemişlerdir. Ancak Yunanistan, Lihteştayn, İtalya ve Portekiz istisna olup bu fлкelerde İngilizcenin oğretilmesinin zorunlu olması 2000’li yıllarda kabul edilmiştir. Portekiz’de ise 2009 yılından itibaren bftun okullarda 6-10 yaş aralığındaki oğrencilere İngilizce oğretilmesi zorunlu hfile getirilmiştir. Bunun yanında Letonya, 2003’te İngilizcenin zorunlu ders olarak okutulması dufenesini terk etmiş, yabancı dil seçimini okullara ve oğrencilere bırakmıştır (Avrupa Komisyonu, 2008, s. 37-38).

Bazı fлкeler zorunlu İngilizce oğretiminde esnek davranıp bunu kişi ve kurum inisiyatifine bıraksalar da Avrupa Birliği fлкelerinin bfyk bir kısmı zorunlu yabancı dil olarak İngilizcenin seçilmesi konusunda kendi iradelerini gstermektedirler. Bu durum İngilizcenin baskınlığından rahatsız olunmasına rağmen Avrupa Birliği içerisindeki egemenliğinin arttığını ve dnyada olduğu gibi bfyk olde bflgenin de ortak iletişim dili hfile geldiğini gstermektedir.

İngilizcenin hegemonyasından szf edilmişken bu durumun sadece Avrupa Birliği fлкelerinde yaşanmadığını belirtmek gerekir. Bilindiği ufere İngiltere’nin dnya üzerinde pek çok sfmrgesi bulunmakta; bu durum ona, hfkmettiği fлкelerde dilini yayma ve fлкelerin dil yapısını etkileme imkfnı sunmaktadır.

Bu noktada, Eckert (2012)’ın, İngilizcenin katil bir dil olup olmadığını incelediği çalışmasından bahsetmek uygun olacaktır. Çalışmada, İngilizcenin, belirli bir sistemi

olmayan Papua Yeni Gine dilini büyük ölçüde yok ettiği belirtilmektedir. Bunun yanında İngilizcenin köklü bir yazı sistemi olan Almancayı da etkilediği söylenmektedir. Ancak Almanca üzerindeki etkisinin, onu yok etmeye yönelik olmadığı, aynı dil ailesinden olmaları nedeniyle etkileşim hâlinde oldukları ifade edilmektedir. Nasıl Latince Almancayı etkilediyse, İngilizcenin de aynı etkide bulunduğu anlatılmaktadır. Birçok Batılı araştırmacının çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da İngilizcenin küresel gücünün iyi yönlerine değinilmiştir.

Yukarıda bahsedilen yaklaşık üç milyon nüfusa sahip Papua Yeni Gine’de bugün pek çok dil kullanılmaktadır. Ülkede, çocuklar için evde yerel bir dili konuşarak büyümek, alışveriş yerlerinde başka bir dil konuşmak, ortak iletişim dili için repertuarına Tok Pisin eklemek ve okula devam ederlerse İngilizce öğrenmek söz konusudur. Bu durum, İngilizcenin Papua Yeni Gine dilini yok etmeye doğru götürdüğü düşüncesini destekler niteliktedir.

İngiltere’nin diğer eski sömürge ülkelerinde de dil açısından durum benzerdir. 1921 yılında misyoner okulunun açıldığı, 1965 yılında özgürlüğüne kavuşan Batı Afrika ülkesi Gambiya’da resmî dil İngilizce olup her kabile kendi dilini konuşmaktadır (Alpar, 2005, s. 281). Ülkenin yaklaşık % 42’si Mandinka dilini, yüzde 20’si Fula dilini, yüzde 15’i ise Wolof dilini ana dili olarak konuşmaktadır. Ayrıca bu konuşulan yerel kabile dillerinin hiçbiri yazılı değildir. Bu nedenle resmî işlerde mecburen İngilizce kullanılmaktadır. “Summer Institute of Linguistics” isimli kuruluşun 1996 yılında yayımlanmış olduğu raporda, ülkenin bulunduğu bölgede 50’den fazla dilin konuşulduğu ve bu dilleri konuşan toplulukların nüfuslarının 15 000’i geçmediği belirtilmektedir (Alpar, 2005, s. 282-285). Gambiya’daki küçük toplulukların konuşurlarken farklı diller kullanmaları, konuşulan kabile dillerinin yazılı hâle gelememesi ve bunun sonucunda ülke insanlarının âdeta İngilizceye mahkûm edilmesi, dilin ve dil politikalarının İngiltere tarafından sömürge faaliyetlerinde ne kadar etkili kullanıldığını göstermektedir.

Hindistan, İngiltere sömürgesi olmuş ve İngilizceden en çok etkilenmiş ülkelerin başında gelmektedir. 1764 yılından itibaren İngilizler, Hindistan’ı etkisi altına almaya başlamıştır. Daha sonra yüksek makamdaki yöneticilerini İngilizlerin, alt kademedeki memurlarını Hintlilerin oluşturduğu “Hindistan İdârî Teşkilâtı” kurulmuştur. Böylelikle Hintli soyluların karşısında varlığını İngilizlere borçlu olduğunu düşünen bir orta sınıf meydana getirilmiştir. Ülke üzerinde geleneksel bir sömürgecilik politikası uygulanmış, İngiltere’de

eğitim alan Hintliler ülkelerine döndüklerinde en önemli pozisyonlarda çalışmışlardır (Sömürgecilik Faktörü ve Hint Toplumunu, 2011).

Zamanla kültürel anlamda da İngilizlerden etkilenmeye başlayan Hindistan'da dil konusunda da önemli değişimler olmuştur. Bölgesel çıkarları göz önünde tutarak eğitimde kullanılacak dilleri belirlemede stratejiler üretilmiştir. Bu alışmalar sonucunda 1956 yılında yönetim, ülke dilleri arasındaki eşitsizliği gidermek amacıyla "Eğitimde  Dil Formülü"n geliştirmiştir. 1961 yılında bu formül kabul edilmiştir. Formül "Bölgesel dilden ya da ana dilinden farklı bir ikinci bölgesel dil bulunan", "Hintçe konuşulan alanlarda Hintçe ya da başka bir Hint dili kullanılan" ve "İngilizce ya da başka bir modern Avrupa dili kullanılan" alanlar şeklinde gruplandırılmıştır (Meganathan, 2011, s. 5).

1971 nüfus sayımına göre ülkede 5 farklı dil ailesine mensup 1652 dil; ayrıca ülkenin, Hint Anayasasında kabul edilen 22 resmî dil bulunmaktadır. Yazılı basında 87, radyo yayınlarda 71 dil kullanılmaktadır. Ülkedeki 32 bölgede en çok öğrenilen dil ise Hintçe ve İngilizcedir. 35 eyaletten 33' ikinci dil olarak İngilizce dersi vermekte, ülkede giderek İngilizce eğitim veren okulların sayısı artmaktadır (Meganathan, 2011, s. 2-3).

Hindistan'daki İngiliz etkisi, ülke toplumunu siyasi, toplumsal ve ekonomik yönden etkilemiştir. Kültürel anlamda İngilizlerden etkilenen Hint toplumunda kendi kültürü ve Batı kültürünü içeren ikilemli bir yapı olmuştur. Dil politikaları bağlamında düşünüldüğünde, ülkede 1652 dilin konuşulması ve varlığını devam ettirmesinin nedeninin, İngilizce karşısında ortak kullanılan güçlü bir dilin istenmemesi olduğu söylenebilir.

İngilizcenin egemen rolü, dünyanın en güçlü devletlerinden biri olan Amerika Birleşik Devletlerinde de kendisini göstermektedir. İngiltere ile Amerika Birleşik Devletleri'nin ilişkisi diğer ülkelerle olan ilişkilerinden farklılıklar göstermektedir. 20. yüzyıldan itibaren iki devletin birkaç istisna dışında dost-düşman algısı aynı olmuş, iki devlet dünyada meydana gelen gelişmeler karşısında ortak hareket etmiştir. Bu durumda etkili olan önemli bir faktör, iki ülkenin ortak tarihsel, kültürel ve sosyal temellere sahip olmasıdır. ABD, İngiliz geleneği ve kurumları üzerine inşa edilmiştir. lkeye Avrupa ülkelerinden yapılan göçler de zaman zaman azalma yaşansa da İngiltere'den göçler hiç azalmamış; İngiltere'nin kalifiye iş gücü ABD'ye taşınmıştır. Ayrıca ABD yönetim mekanizmasında sözü geçenler, toplumsal yapılanmayı sağlayan kurumları yönetenler daima İngiliz geleneğinden gelen beyazların içerisinden seçilmiştir. İki lke arasındaki yakınlığın bir

başka nedeni ise “dil”dir. Ortak etnik özelliklerin yanında ana dilleri de ortak olan iki devlet birbirlerine daha da yaklaşmıştır (Laçiner, 2000, s. 22-24).

20. yüzyılda ABD’de İngilizcenin ortak dil olması devlet okullarının etkisiyle empoze edilmiş, ülkedeki etnik ve göçmen grup dilleri bu durum karşısında tehlikeye girmiştir. I. Dünya Savaşı sonrasında ülkede artan dil farklılıkları bir tehdit olarak görülmüş; çok sayıda dil kullanılmasının ve azınlıkların ana dillerine bağlı kalmalarının kültürel ve dilsel asimilasyona ciddi bir engel olacağı düşünülmüştür. Bu düşünceler doğrultusunda okullarda uygulanan iki dilli programlara sağlanan fonlar kesilmiş, birçok eyalet “Yalnız İngilizce” politikasını destekler adımlar atmıştır. 1940’lı yıllarda ülke genelinde destek gören düşünce, 1950 yılında Vatandaşlık Kanununda İngilizce okuma-yazmanın gerekli kılınmasıyla pekiştirilmiştir. Uygulanan bu politikalar, ülkedeki iletişimi ve sosyal hayatı kolaylaştırmasının yanında özellikle orta sınıf beyazlarda dil asimilasyonu sağlama amacını sağlamıştır. Bu uygulamaların dikkat çekici bir sonucu da iki dilli öğrencilerin İngilizceyi öğrenmede yaşadıkları zorluklardır. Ana dillerini öğrenemeyen öğrenciler İngilizce eğitim veren sınıflarda düşük başarı gösterip genellikle özel eğitim sınıflarına yollanmışlardır (Beykont, 2002, s. 78-83).

II. Dünya Savaşı sonrasında ülkede dil konusundaki tutumlar yumuşamaya başlamış, “Yalnızca İngilizce” eğiliminde kırılmalar olmuştur. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin ilkokuldan liseye kadar yabancı dil dersi almasının desteklenmesi bu tutum değişikliğinin göstergelerinden biridir. Bütün çocukların iki dilde konuşma, okuma, yazma ve öğrenme yetilerini geliştirmek amacıyla “Coral Way” adıyla iki dilli bir program oluşturulmuştur. 1968 yılında “İki Dilli Eğitim Kanunu” çıkarılarak azınlıkların eğitimde iki dilli programları tercih etmesinin önü açılmıştır. Bu dönemde iki dilli eğitime verilen destek 1980’lerin başında azalmış, iki dilli programların başarısı, İngilizcenin öğrenciler tarafından ne kadar az sürede öğrenilip programdan ayrılmasına eş değer görülmüştür. Daha önce güçlü olup daha sonra zayıflayan “Yalnızca İngilizce” söylemi 1980’li ve 1990’lı yılların politik ortamında yeniden kuvvet kazanmıştır. Bu dönemde 2002’ye kadar 23 eyalet İngilizceyi resmî dil olarak kabul etmiş ve iki dilli eğitimi yasaklayan kanunlar yürürlüğe girmiştir (Beykont, 2002, s. 83-91).

Amerika Birleşik Devletlerinin çoğunlukla uyguladığı asimilasyoncu dil politikaları birçok Avrupa ülkesinde yürütülen politikalarla benzerlik göstermektedir. Bilindiği üzere Avrupa’daki pek çok iki dilli Türk öğrenci, Amerika’daki azınlıklar gibi ana dillerini iyi

öğrenemedikleri için yaşadıkları ülke dilini öğrenmede güçlük çekmekte, öğretmen görüşüyle çoğu özel eğitim veren okullara gönderilmektedirler. Bu durum anadili öğretiminin gerekliliğini bir yana bırakıp ana dili öğrenmenin ülke dilini öğrenmede bir engel olacağı düşüncesinin doğru olmadığını kanıtlar niteliktedir.

Yukarıda bahsedilen dil politikalarıyla İngilizce, bugün tüm dünyada kullanılan küresel bir dil hâline gelmiştir. İngiltere, İngilizce sayesinde önemli bir parasal kaynak sağlamaktadır. Günümüzde yaklaşık 527 milyon (Noack, Gamio, 2015) İngilizce konuşucusu bulunmakta olup dünyada konuşulan dillerin kullanım oranlarına bakıldığında İngilizceye düşen payın % 28,2 (Graddol, 2006, s. 100) olduğu belirtilmektedir. Geliştirilecek projelerle 2050 yılında İngilizce konuşucusu sayısının 1,9 milyar kişiye çıkarılması hedeflenmektedir.

Dil dönemlerinin oluşumunda siyasî, dinî ve ekonomik gelişmeler önem taşımaktadır. İngilizce tarihi bu etkilerle “eski”, “orta” ve “modern” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. İngiltere dil politikasının belirgin şekilde oluşturulması 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. Dili, sınıfsal farklılıkları belirlemede kullanan İngilizler, belirtilen yüzyılda onun kültürel birliğin inşâsını sağlamada en önemli faktör olduğunu söylemeye başlamışlardır. İngilizcenin özel olarak bir alanda kullanılması gerektiği düşüncesini savunup bunun için İngilizcenin liberal eğitim dili olması yönünde çalışmalar yapmışlardır. İngiltere’nin, bu amaca ulaşmada, sömürgesi olan ülkelerin dillerine müdahale etmesi ve bu ülkelerde İngilizceyi yayması etkili olmuştur. Belirtilen amacın gerçekleştirilmesine yardımcı olan diğer hususlar ise İngilizcenin AB içinde neredeyse ortak iletişim dili hâline gelmesi ve dünyanın önemli güçlerinden ABD’nin İngilizce kullanmasıdır.

Çalışmanın bu bölümü incelendiğine, Türkiye dil politikası ve İngiltere dil politikası başlıkları altındaki bilgilerin içeriğinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum cumhuriyetin kuruluş döneminde bazı adımlar atılsa da Türkiye’nin, dil politikası konusunda İngiltere kadar mesafe kat edemediğini; Türkiye’de devlet eliyle oluşturulan ve yürütülen sağlam bir dil politikasının henüz oluşmadığını bir defa daha göstermektedir.

İngiltere’de Azınlık ve Göçmen Dilleri

İngiltere %16’sı etnik azınlıkların ya da karma ırka mensup insanların oluşturduğu bir nüfus yapısına sahiptir. Ülke, sadece bir dünya dilinin resmi dili olması nedeniyle değil, aynı zamanda çok yüksek derecede dil çeşitliliğine sahip olduğu için avantajlıdır. Londra’da yapılan son ankette 233 farklı dil konuşulduğu belirlenmiştir. Her altı ilköğretim öğrencisinden birinin (%16,8) ve sekiz ortaöğretim öğrencisinden birinin (%12,3) İngilizce dışında başka bir dili daha konuştuğu görülmüştür. İngiltere tek bir yerel azınlık dilini tanımaktadır. Bu dil birkaç yüz kişi tarafından belirli derecede kullanılan Cornish (Keltçe)’tir (Extra ve Yağmur, 2013, s. 238).

İngiltere, 1993 yılında “Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi”ni onaylamıştır. Ancak sözleşmenin uygulandığına ilişkin bir bildirimde bulunmamıştır. 5 Kasım 1992’de imzaya açılmış ve 1 Mart 1998’de yürürlüğe girmiş olan “Azınlık Dilleri Avrupa Şartı”ni ise 27 Mart 2001 tarihinde onaylamış ve aynı tarihli bildirimde; şartın Britanya anakarasında ve Kuzey İrlanda’da uygulanacağını bildirmiştir. Şart hükümlerinin Gal dili, Kelt dili ve İrlanda diline uygulanacağını da ifade etmiştir. İngiltere, “Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme”yi, “Azınlık Dilleri Avrupa Şartı”ni (1992) 27 Mart 2001 tarihinde onaylamıştır. Şartın başlangıç kısmında resmi dillere zarar vermeden bölgesel veya azınlık dillerinin korunması ve teşvik edilmesinin, ülkesel bütünlük ve ulusal egemenlik içinde kültürel farklılıklar ve demokrasi ilkelerine dayanan bir Avrupa’nın inşası için önemli bir yere sahip olacağı vurgulanmaktadır. Şart, açıkça göçmen dillerini ve resmi dillerin diyalektlerini koruma dışında tutmaktadır (1. Madde). Bölgesel veya azınlık dilleri olarak kabul edilen diller ise, “devletin resmi dilinden farklı olarak, nüfusun geri kalanından sayıca daha az olan ve devletin bir bölgesinde geleneksel olarak bir grup tarafından kullanılan diller” olarak tanımlanmaktadır. Şart, sözleşmecî devletlere, ülkesinde konuşulan sözleşme kapsamındaki dilleri belirleme ve bildirme hakkını (3.Madde) vermiştir (Aydın, 2011).

Azınlıklara ilişkin uluslararası belgelere bakıldığında, bir azınlık için üç temel hakkın olduğu görülür (Tunç, 2004):

1- Zaten kabul edilmesi gereken bir insan hakkı olan, azınlıkların fiziksel varlıklarının korunması, yani soykırıma, etnik temizliğe uğratılmamaları,

2- Eşitlik ve ayırım gözetilmemesi hakkıdır. Bu hak da esasen insan hakları belgelerinde yer almaktadır.

3- Azınlık kimliğinin tanınması ve kimlik unsurlarının yaşatılması, geliştirilmesi hakkıdır.

İngiltere’de etnik, dini ve kültürel azınlıkların haklarını düzenleyen herhangi bir kanun bulunmamaktadır. Etnik ve kültürel azınlıkların kendi dillerinde yayın yapma ve özel okul açma hakkı vardır.

1. ve 2. kademede modern bir yabancı dil öğretmek için yasal bir gereklilik yoktur. Resmî modern dil eğitimi 3. ve 4. evrede başlamaktadır. Müfredat başka bir dil öğrenilmesi için fırsatlar sunmaktadır. 2010 yılından itibaren AB ülkeleri modern seçmeli dil olarak resmi dillerinden birinin seçilmesi şartını kaldırılmıştır. Artık, Rusça, Urduca, Arapça gibi diller de seçilebilmektedir (The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2, 2013).

Okulöncesi eğitimde yabancı ve göçmen dillerinin eğitimi sağlanmamaktadır. İngilterede sınırlı beceriye sahip olan bütün çocuklar, dört yaşından itibaren bu alanda eğitilmiş öğretmenlerden destek almaktadırlar. Yabancı diller, okul öncesi düzeyde nadiren öğretilir ve öğretmenler özel bir eğitim görmemektedirler. Keltçe (Cornish) az sayıda ilköğretim öncesi okulunda öğretilmektedir. Yabancı dil olarak bazen Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca öğretilmektedir. İlköğretimde de göçmen dilleri eğitimi sağlanmamaktadır. Bakanlık, 2014’ten itibaren dil öğreniminin en geç 9 yaşına kadar başlaması gerektiğini tavsiye etmiştir. Haziran 2012’de, Hükümet, zorunlu yabancı dil öğreniminin 7 yaşından itibaren başlamasını yasalaştırma niyetini açıklamıştır. Gönüllü tamamlayıcı kuruluşlar, çocukların toplumlarında konuşulan ana dilleri öğrenmeleri için olanak sağlamaktadır. Bu, gerek ilköğretim gerekse de alt-ortaöğretim öğrencilerine hizmet etmektedir (Extra ve Yağmur, 2013, s. 239).

Ortaöğretimde, yerel ve azınlık dillerinde eğitim sağlanmamaktadır. Yabancı dil olarak 14 yaşına kadar bir dil öğrenilmesi zorunludur. Bunun için yaşayan herhangi bir dil tavsiye edilebilir ancak uygun akreditasyon olmalıdır. Başlıca sunulan diller Fransızca, Almanca, İspanyolca ayrıca İtalyanca, Urduca, Arapça, Lehce, Çince, Rusça, Portekizce, Türkçe ve Japonca’dır. Göçmen dili olarak da Arapça, Çince, Urduca, Lehce, Portekizce, Türkçe, Bengalce ve Punjab dili verilmektedir (Extra ve Yağmur, 2013, s. 241).

İngilizce, tüm aşamalarda zorunlu olarak ulusal müfredatta yer almaktadır. İngilizceyi öğrenmek okulda ve dünyada başkaları ile iletişim kurmada önemli kabul edildiği için tüm müfredat konularında esastır. İngilizce Eğitim Programında, dilin birçok ülke insanının

deneyimlerini yansıttığı için kültürel kimlik duygusuna katkıda bulunduğu ifade edilmektedir.

İngilizce Öğretim Programında yer alan okuma metinlerinin özellikleri arasında İngilizce edebî mirasının önemini ve etkisini anlatabilmesi, zaman ve edebî gelenekleri karşılaştıran deneyimler arasındaki bağlantıları kurdurabilmesi, Shakespeare'in en az bir oyununu içermesi ve İngilizcenin evrensel bir dil olduğunu anlaması sayılabilir. Bu özellikler, 19. yüzyılın sonlarında ihtiyaç duyulan ve 20. yüzyılda oluşmaya başlayan İngiliz dil politikasının günümüze yansımalarını oluşturmaktadır.

İngiltere Dil Politikası Bağlamında Ülkedeki Türkçe Eğitimi

Daha önce ülke dışındaki Türklerin ana dili eğitimi ile ilgili önemli bir girişimde bulunmayan Türkiye Cumhuriyeti, 2000'li yıllarda “Kendi dilini iyi bilmeyen başka dilleri de iyi öğrenemez.” sloganıyla dünyadaki bütün Türkler için Türkçe öğretim seferberliği başlatmıştır (Aşçı, 2013, s. 105). 2009 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaya koyduğu “Uzaktaki Yakınlarımız” projesiyle, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarının ana dili öğretimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Proje kapsamında ders programları, ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program ve ders kitapları Türk çocuklarının yaşadığı ülkelerde bulunan öğretmenlere, öğrencilere, konsolosluklara ve büyükelçiliklere ücretsiz dağıtılmıştır.

İngiltere'de de Türkçe kurslar açılmış; Türkçe, seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır. Ancak Türkçe ana dili dersi olarak değil modern diller kapsamında yabancı dil olarak okutulmaktadır. Ayrıca Türkçe dersi normal okul zamanında değil; hafta sonu iki saatlik dersler hâlinde verilmektedir. Talep edildiği takdirde Türkçe dersleri için Türkçe öğretmeni gönderileceği ve masraflarının da karşılanacağı Türk Hükûmeti tarafından İngiliz Hükûmetine bildirilmiştir.

İngiltere'de çok sayıda Türk derneği ve okulu bulunmaktadır. Ancak bu kurum ve kuruluşların yeterince işlevi olmaması ve ülkenin göçmenlere tutumundan dolayı Türklerin toplumsal hayatta ve ana dili eğitiminde sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlardan biri ana dili eğitimi verecek nitelikli öğretmen olmamasıdır. Önceleri, duyarlı veliler tarafından kurulan okullarda öğretmenler ve gönüllü öğretmenler tarafından dersler verilmiştir. Daha

sonra KKTC ve Türkiye’den gelen öğretmenler ile İngiltere’deki okullardan mezun olan öğretmenler tarafından eğitime devam edilmiştir.

Başbakanlık Devlet Arşivlerinde ulaşılan belgelere göre, ülkemizden İngiltere’deki Türk çocuklarının ana dili eğitimi için ilk öğretmen görevlendirilmesinin 1961 yılında olduğu anlaşılmaktadır. Kararnameye göre (Bkz. EK 1) İstanbul Bağlarbaşı İlkokulu Müdürü Nurettin Sezerkan, Bakanlar Kurulu kararıyla Türkçe, Tarih ve Coğrafya dersleri vermek amacıyla bir yıl süreyle İngiltere’de görevlendirilmiştir (Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, 1961). Bu kararın ardından 1964 yılında (Bkz. EK 2) aynı amaçla bir öğretmen kafilesi (Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, 1964), 1968 yılında (Bkz. EK 3) Manisa-Akhisar Ülkü İlkokulu Öğretmeni Ahmet Nedim Şahin ve Bolu Cumhuriyet İlkokulu öğretmeni Semiha Kızıltan (Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, 1968), 1970 yılında (Bkz. EK 4) ise Kesrin Bek ile Okul Müdürü Saffet Aydoğdu (Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi, 1970) belirli süreler için İngiltere’de görevlendirilmişlerdir.

Londra Türk Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği verilerine göre, 2011 yılı sonu itibarıyla İngiltere’de toplam 30 Türk dernek okulunda ve 45 İngiliz okulu bünyesinde, Millî Eğitim Bakanlığının kadrolu 25 öğretmeni, hafta sonlarında ayrı sınıflarda Türk ve yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Söz konusu okul ve kurslara 4500 Türk ve yabancı uyruklu öğrenci kaydolmuştur (Aşçı, 2013, s. 105).

10 Temmuz 2003 tarihinde “Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu” kurulmuştur. Türk okullarının çoğu buraya üyedir. Kurum her yaştan Türk öğrenciyi takip etmekte, onlar ve aileleri için çeşitli faaliyetler düzenlemektedir. Konsorsiyum strateji planında amaçlarını “dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra Türkçe konuşan çocukları kültürel açıdan bilgilendirmek ve gelecekte iyi bir kariyer yapmalarını sağlamak ve öğrencilerin ailelerini bilinçlendirmek” olarak açıklamıştır. Türk öğrenci sayısının toplamda 30 000 civarı olduğu, bu öğrenciler ve ailelerine broşür dağıtarak ve konferanslar vererek ulaşılmaya çalışıldığı belirtilmiştir (Hedef ve Amaçlar, 2013)

Belirtilen diğer amaç ve hedefler şöyledir (Hedef ve Amaçlar, 2013):

- 1- Toplumdaki eğitim endişesini gidermek için Türk dernekleri arasında ağ geliştirmek,

- 2- Türk toplumunun diğerk azınlık, etnik gruplar ve ev sahibi toplumda içerisinde iyi bir izlenim oluşturması,
- 3- Eğitim teşvik dernekleriyle iyi ilişkiler kurarak kasabalarda da eğitim sunulmasını sağlamak,
- 4- Doğru politikalarla okul saatleri içinde ders verilmesini sağlamak,
- 5- Yerel yönetimlerde Türk toplumunu temsil etmek,
- 6- Türk Dili ve Kültürü Okullarının projelerine destek sağlamak,
- 7- Tüm faaliyetlerde eşitlik ilkesine bağlı kalmak,
- 8- İngiltere, KKTC ve Türkiye Eğitim Bakanlıklarıyla işbirliği içinde çalışarak uygun müfredat geliştirmek,
- 9- İngiliz çocuklarından daha düşük eğitim seviyesi olan Türk ğrencilere özel eğitim imkn sunmak,
- 10- Türk Dili ve Kültürü Okulları arasında bir standart oluşturmaktır.

İngiltere’de bahsedilen bu kuruluşların yanında Türk çocuklarının genellikle hafta sonları gittikleri, Türkçe, Matematik ve İngilizce dersleri gördükleri Türk okulları da bulunmaktadır. Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu’na ye yaklaşık 30 okul bulunmaktadır.

İngiltere’de ana dili eğitimi ve sorunları ile ilgili son zamanlarda çalışmalar yapılmaktadır.12-13 Ekim 2011 tarihinde Londra’da “İngiltere Türk Toplumunu alıştayı” (2011) yapılmıştır. alıştay’da Türk ğrencilerin başarısızlıklarının nlenmesi, Türkçe ğretimi, hafta sonu okullarının gereksinimleri, öğretmenlerin sorunları, Türk Okulu kurmak gibi konular bilimsel çerçevede ele alınmıştır.

İngiltere Türk Toplumunu alıştayı (2011)’nda belirtilen olumsuzluklar arasında; İngiltere’deki Türk ğrenci ve velilerin eğitim hakları konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıklarından eğitimden tam anlamıyla yararlanamamaları, mevzuatı tam bilememekten kaynaklı sıkıntılar, tüm okullarda kullanılabilir öğrencilere uygun ortak bir müfredatın bulunmaması, Türkçe derslerinin okul saatleri içerisinde verilmemesi,

kullanılan Türkçe ders kitaplarının öğrenci seviyesinin çok üstünde olması, öğretmenlerin İngiltere'ye tam uyum sağlayamamaları yer almaktadır.

Belirtilen sorunların çözümüne yönelik; eğitim haklarına hâkim olabilmeleri amacıyla, velilerin okul yönetimlerinde aktif şekilde görevlendirilmeleri, aileleri bilinçlendirmek için basın-yayın organlarının kullanılması, Türk Okullarında eğitim ve öğretim açısından standartlaşmanın sağlanması, İngiltere'deki siyasî temsilcilerin ülkedeki Türk toplumunun sorunlarını dile getirmeleri, müfredat ve ders kitaplarının öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, görevlendirilen öğretmenlerin İngiltere hakkında tam anlamıyla bilgilendirilmeleri, sınıflardaki öğrencilerin yaş ve seviye farkının en aza indirilmesi gerektiği önerileri getirilmiştir (İngiltere Türk Toplumunu Çalıştayı, 2011).

Çalıştay'da ifade edilen sorunları, İngiltere Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyum'u başkan yardımcılığı görevinde bulunmuş ve ülkedeki Türkçe öğretiminde aktif görev almış bir eğitimci olan Short'tan alınan görüşler (Bkz. EK 10) de desteklemektedir. Kendisiyle yapılan görüşmede, İngiltere'deki Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların; öğretmenlerden, ders kitaplarından ve ülkedeki Türk toplumunun ilgisizliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Alınan öğretmen görüşüne göre İngiltere'de ana dili olarak Türkçe öğretiminin sorunları şöyledir:

İngiltere'deki Türkçe öğretiminde, öğretmen kaynaklı sorunlar arasında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermesi için görevlendirilen Türk öğretmenlerin çoğunun Türkçe öğretmeni olmaması ve yeterli düzeyde İngilizce bilmemeleri gelmektedir. Öğretmenlerin İngilizce bilmemeleri, derslere başlanıldığı dönemde öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamalarına neden olmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti tarafından görevlendirilen öğretmenlerin, Türkiye'deki öğretim yöntemlerini birebir kullanmaları ve İngiltere eğitim sistemi hakkında bilgilerinin olmaması da sorunlar arasında yer almaktadır. İngiltere Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyum'u, Türk öğretmenleri bilgilendirmeye çalışmaktadır. Ancak, öğretmenlere verilen seminerler dönem ortasına rastlamakta; ayrıca, seminerlere katılım zorunlu olmadığından çalışmalar verimli olamamaktadır. Bu durumun çözümünde, görevlendirilen öğretmenlere, İngiltere'ye gelmeden önce Millî Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu seminerler düzenlenmesi faydalı olacaktır.

İngiltere'de Türkçe ders kitabı seçeneğinin olmaması da ülkedeki Türkçe öğretiminde yaşanan olumsuzluklardandır. Öğretmenler, önceleri İngiltere'de Türkçe ders kitabı

bulunmadığından, bu kitapları kişisel çabalarla Türkiye’den getirmek zorunda kalmışlardır. Okullarda, öğretmenler tarafından hazırlanan ders notları da kaynak olarak kullanılmıştır. Daha sonra KKTC tarafından basılan Türkçe ders kitapları okutulmaya başlanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarafından 2009 yılında “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında hazırlatılıp gönderilen Türkçe ders kitaplarının ise dilinin çok ağır olduğu ve okuma metinlerinin İngiltere’deki Türk çocuklarının dil seviyesinin üstünde olduğu belirtilmiştir. Ateşal (2014) tarafından yapılan çalışmada, 8-10. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı, hedef yaş grubu düzeyine göre değerlendirilmiş; ders kitabı seviyesinin hedef kitleye göre çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, İngiltere’deki Türk öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki düşüncelerini destekler niteliktedir.

İngiltere’deki Türk toplumunun ana dili öğretimi sorunlarından biri de ülkedeki GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavlarından Türkçenin 2017 yılında kaldırılmasının düşünülmesidir. Belirtilen durumun yaşanmasında, velilerin, öğrencileri bu sınava girmeleri için yönlendirmemeleri etkili olmuştur. İngiliz yetkililer, sınava katılan öğrenci sayısının az olması nedeniyle Türkçeyi bu sınavdan çıkarmayı gündemlerine almışlardır. Türkçe, GCSE sınavında mevcut durumunu korusa bile, sınav sonucunda alınan sertifikayı sınırlı sayıda üniversite kabul etmekte; Türk öğrenciler İngiltere’deki önde gelen üniversitelere gidememektedirler.

İngiltere’de Türkçenin ana dili olarak öğretimi konusunda ve ülkede yaşayan Türklerin durumunu ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Belirtilen kısıtlı çalışmalar içerisinde Ülkedeki Sivil Toplum Kuruluşlarının, Eğitim Konsorsiyumunun faaliyetleri ve Türkiye Cumhuriyeti öncülüğüyle gerçekleştirilen akademik toplantılar bulunmaktadır. Ancak bu girişimler sonucunda amaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri sunulmasına rağmen henüz düşünceler hayata geçirilememiş, sorunlar çözülememiştir.

Ana dilinin öğretimi konusunda istenilen seviyeye gelinememesinde şüphesiz İngiltere makamlarının ve ülkedeki uygulamaların etkisi bulunmaktadır. Türkçe derslerinin verilmesinin yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakılması, ana dili öğrenmede kritik dönem olan 3-5 yaş grubundaki çocukların ana dillerini öğrenmeleri konusunda desteklenmemesi, Türkçenin okullarda öğrencilere seçmeli ders olarak ancak 11-12 yaşına geldiğinde Modern diller kapsamında verilmesi, İngiliz devletinin Türk Okullarını destekleyici herhangi bir maddi yardımı olmaması, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan sorunların nedenleri arasında bulunmaktadır. İngiltere tarafından 1993 yılında kabul edilen

“Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme” ve 2001 yılında onaylanan “Azınlık Dilleri Avrupa Şartı’nda belirtilen ülkede yaşayan farklı kültüre sahip insanlara dillerini öğretilmesini ödev kılan ifadelerin göçmenleri kapsamaması, İngiltere’yi göçmenlerin ana dili öğretimi konusunda yasal olarak sorumlu tutmamaktadır. Bu durum da yukarı belirtilen olumsuz uygulamalara karşı çıkmada hukukî talepleri güçleştirmektedir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümde İngiltere'deki ana dili Türkçe olan 105 öğrenciye ait genel bilgiler verilmiş, öğrencilerin Türkçe dersine katılma nedenleri, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Anket uygulaması sonucu elde edilen veri seti SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir. Veri analizinde frekans tabloları, grafikler, betimleyici istatistikler, çapraz tablolar, ki kare analizi, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testleri kullanılmıştır.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Çalışmaya katılan İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin yaş, cinsiyet, doğum yeri, kardeş sayısı, evde konuştukları dil, Türk arkadaşlarıyla konuştukları dil, devam ettikleri okul türleri, öğrenim gördükleri sınıflar, ülkedeki ikâmet süreleri, anne-baba doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Frekans değerleri bir sonraki sayfada bulunan Tablo 1'den itibaren verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Dağılımı

	f	%
10-12	48	45,7
13-15	52	49,5
16 ve +	5	4,8

Çalışmaya 105 kişi katılmıştır. Katılımcıların %45,7'si 10-12, %49,5'i 13-15 ve %4,8'i 16 ve üzeri yaş aralığındadır. Türkçe Eğitiminin hedef kitlesi sayılabilecek 10-15 yaş arasında bulunan öğrenci oranı %95,2'dir. Elde edilen bu veriler istenilen örneklem grubuna ulaşıldığını göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

	F	%
Kız	57	53,8
Erkek	48	46,2

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde örneklemin %53,8'inin kız, %46,2'sinin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımının birbirine yakın olması, anket maddelerine verilen cevapların cinsiyetlere göre karşılaştırmasını olumlu etkilemiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Doğum Yerleri

	f	%
İngiltere	92	87,6
Türkiye	13	12,4

Katılımcıların doğum yerleri incelendiğinde, %87,6'lık çoğunluğun doğum yerinin İngiltere, %12,4'ünün ise Türkiye olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının İngiltere'de doğup büyümüş olması, çalışmaya katılanların çoğunun, toplumda ana dillerine maruz kalmadığını göstermektedir. Bu nedenle iki dillilik tanımlarına uygun bir gruba ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların Kardeş Sayısı

	f	%
1-2	58	58,6
3-4	37	37,4
5 ve +	4	4,0

Katılımcıların %58,6'sı (kendisi dâhil) 1-2 kardeşi olduğunu belirtirken, %37,4'ü 3-4, %4'ü ise 5 ve üzeri kardeşi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Evde Konuştıkları Dil Seçimi

	F	%
İngilizce	13	12,4
Türkçe	29	27,6
Karma	62	59,0
Diğer	1	1,0

Katılımcıların %12,4'ü evde çoğunlukla konuşulan dilin İngilizce olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %27,6'sı Türkçe, %59'luk çoğunluğu ise evde karma dil konuşulduğunu ifade ederken %1'i ise İngilizce ve Türkçe dışında bir dil konuşulduğunu söylemiştir.

Elde edilen bu sonuç, İngilizcenin aile ortamında Türkçeden daha az kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların %59'luk gibi büyük bir oranla karma dil kullanması, ana dili öğreniminin yeterince sağlıklı gerçekleşmediğini, bu durumun da İngilizce öğrenmeyi olumsuz şekilde etkilediğini düşündürmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Türk Arkadaşlarıyla Konuştıkları Diller

	F	%
İngilizce	16	15,1
Türkçe	20	18,9
Karma	69	65,1
Diğer	1	0,9

Katılımcıların %65,1'lik çoğunluğu Türk arkadaşlarıyla hem İngilizce hem de Türkçe konuşmaktadır. %15,1'i İngilizce, %18,9'u Türkçe ve %0,9'u ise diğer dilleri konuşmaktadır.

Öğrencilerin kendi aralarında karma dil konuşma sıklığı, aile içindeki orandan daha fazladır. Karma dil kullanma oranının arkadaşlar arasında daha fazla olması yukarıda belirtilen ana dili öğretiminin yeterli olmadığı düşüncesini destekler niteliktedir.

Tablo 7. Katılımcıların Anne Doğum Yerleri

	f	%
İngiltere	25	24,5
Türkiye	70	66,0
Diğer	10	9,4

Katılımcıların %24,5’i anne doğum yerini İngiltere, %66’sı Türkiye ve %9,4’ü “diğer” olarak belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun Türkiye’de doğduğu görülmekte; dolayısıyla ana dillerini kendi ülkelerinde öğrendikleri düşünülmektedir. Ana dili öğretiminde önemli bir yeri olduğu düşünülen annelerin, anadillerini yeterli şekilde öğrendiği varsayımı çocukların ana dili gelişimi açısından olumlu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, anneleri Türkiye’de doğan öğrencilerin, anneleri İngiltere ve diğer ülkelerde doğanlara göre dil gelişimi açısından daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Baba Doğum Yerleri

	F	%
İngiltere	7	6,7
Türkiye	86	82,7
Diğer	11	10,6

Katılımcıların %6,7’si baba doğum yerini İngiltere, %82,7’si Türkiye ve %10,6’sı ise “diğer” olarak belirtmiştir. Anne ve baba doğum yerleri karşılaştırıldığında, Türkiye’de

doğan baba sayısı anne sayısına göre daha fazladır. Bu durum yurt dışına göç eden erkeklerin aile kurarken anavatanlarından bir Türk eşle evlenmeyi tercih ettiklerini ve eşlerin daha sonra İngiltere'ye yerleştiğini göstermektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi (İngiltere)

	f	%
Okula gitmedi	45	42,5
Zorunlu eğitim	36	34,0
İleri eğitim	20	18,9
Yüksek öğretim	5	4,7

Katılımcıların %42,5'i babasının İngiltere'de eğitim görmediğini, %34'ü İngiltere'de zorunlu eğitim düzeyinde eğitim aldığı, %18,9'u ileri eğitim aldığı ve %4,7'si ise yüksek öğretim düzeyinde eğitim aldığı belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre İngiltere'de yaşayan ikinci kuşak diyebileceğimiz Türk erkeklerinin çok az bir kısmının üniversiteye gidebildiği anlaşılmaktadır. Bu durum İngiltere'de eğitim durumu yüksek olan bir Türk kuşağının henüz oluşmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyleri (Türkiye)

	f	%
İlkokul	4	3,8
Ortaokul	14	13,2
Lise	21	19,8
Üniversite	11	10,4
Diğer	2	1,9
Okula gitmedi	54	50,9

Önceki sayfada verilen tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %50,9'u babasının Türkiye'de eğitim görmediğini, %3,8'i Türkiye'de ilkokul düzeyinde eğitim aldığını, %13,2'si ortaokul düzeyinde eğitim aldığını, %19,8'i lise ve %10,4'ü ise üniversite düzeyinde eğitim aldığını belirtmiştir. Türkiye'de öğrenim gören babalar ile İngiltere'de öğrenim görenlerin eğitim seviyelerine bakıldığında, Türkiye'de eğitim görenler arasında Üniversite mezunu olanların daha çoktur. Bu durumun ortaya çıkmasında dil etkeninin önemi anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyleri (İngiltere)

	f	%
Okula gitmedi	48	45,3
Zorunlu eğitim	42	39,6
İleri eğitim	13	12,3
Yüksek öğretim	3	2,8

Katılımcıların %45,3'ü annesinin İngiltere'de eğitim görmediğini, %39,6'sı İngiltere'de zorunlu eğitim düzeyinde eğitim aldığını, %12,3'ü ileri eğitim aldığını ve %2,8'i ise yüksek öğretim düzeyinde eğitime sahip olduğunu belirtmiştir. İngiltere'de eğitim gören annelerin, öğrenim durumlarına bakıldığında çoğunun zorunlu eğitim aldığı, ileri ve yüksek öğrenim görenlerin oranının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyleri (Türkiye)

	f	%
İlkokul	12	11,3
Ortaokul	13	12,3
Lise	17	16,0
Üniversite	9	8,5
Okula gitmedi	55	51,9

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere, katılımcıların %51,9'u annesinin Türkiye'de eğitim görmediğini, %11,3'ü Türkiye'de ilkokul düzeyinde eğitim aldığını, %12,3'ü ortaokul düzeyinde eğitim aldığını ve %16'sı lise, %8,5'i ise üniversite düzeyinde eğitim aldığını belirtmiştir. İngiltere'de ve Türkiye'de eğitim gören annelerin öğrenim durumları karşılaştırıldığında, İngiltere'de öğrenim gören annelerin yüksek öğrenim oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların Devam Ettikleri Okul Türleri

	f	%
Primary keystone	2	2,0
Secondary keystone	96	95,0
İleri eğitim	3	3,0

Katılımcıların %2'si birinci kademe (Primary keystone), %95'i ikinci kademe (Secondary keystone) ve %3'ü ileri eğitim düzeyinde öğrenimine devam etmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıflar

	f	%
6	11	11,5
7	38	39,6
8	18	18,8
9	19	19,8
10	4	4,2
11 ve +	6	6,3

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %11,5'i 6. sınıfta, %39,6'sı 7. sınıfta, %18,8'i 8. sınıfta, %19,8'i 9. sınıfta, %4,2'si 10. sınıfta ve %6,3'ü 11 ve daha üst sınıflarda öğrenim görmektedir. Ankete katılan öğrencilerden 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin oranının %69,9 olması Türkçe eğitimi verilen yaş grubuna yeteri düzeyde ulaşıldığını göstermektedir.

Tablo 15. Katılımcıların İngiltere'deki İkamet Süreleri

	f	%
< 5 yıl	2	2,2
6-10 yıl	7	7,5
11 yıl ve +	84	90,3

Katılımcıların %2,2'si 5 yıldan az süredir İngiltere'de ikamet ettiklerini, %7,5'i 5-10 yıldır ikamet ettiklerini ve %90,3'lük çoğunluğu ise 11 yıl ve daha fazla süredir İngiltere'de ikamet ettiklerini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngiltere'de dünyaya geldiği ya da eğitimlerine bu ülkede başladığı anlaşılmaktadır. Bu durum çoğu öğrencinin toplum içerisinde ana diline değil, ülke diline maruz kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla dil gelişimi için kritik olan dönemde ana

dillerinden başka bir dil ortamında yaşadıklarından, ülkede ana dili öğretimin sağlanması önemli bir ihtiyaçtır.

Katılımcıların Türkçe Dersine Devam Etme Nedenleri

Bu bölümde katılımcıların Türkçe ve Türkçe dersine yönelik düşüncelerine ilişkin betimleyici istatistikleri ve Türkçe dersine devam etme nedenlerine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirilmiştir. İstatistikler Tablo 16'dan itibaren verilmiştir.

Tablo 16. Türkçe Dersine Devam Etme Nedenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

<i>Yargular</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Türkçemi geliştirmek istiyorum.	2,6667	0,56614
Her Türk gencinin ana dilini iyi bilmesi gerekir.	2,5577	0,66576
Türkiye'ye gittiğimde yakınlarımla kolay anlaşmak istiyorum.	2,5437	0,63827
Türkiye'de kimsenin Türkçeme gülmesini istemiyorum.	2,2476	0,80600
Türk kültürünü öğrenmem için.	2,3592	0,66942
Türkçe Avrupa'da önemli bir dildir.	1,6381	0,69509
İş hayatında faydası olacak.	1,7308	0,82710
Türkçe konuşmayı çok seviyorum.	2,2941	0,69778
Türk radyo ve televizyonlarını daha iyi anlamak.	2,1905	0,73505
Türk arkadaşlarımla beraber olmak için.	2,0571	0,73155
Türkçe öğretmenlerine kendimi daha yakın hissettiğim için.	1,7524	0,67626
Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.	2,5810	0,67626
İngilizcemin daha iyi olması için.	1,5143	0,70866
Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.	1,9619	0,61899
Türkiye'de eğitim almak istiyorum.	1,4667	0,73467
Türkçe öğretmenleri bizimle daha çok ilgileniyorlar.	2,0571	0,63289

Katılımcıların Türkçe dersine devam etme nedenlerine ilişkin belirtilen yargılara verdikleri puan ortalamaları incelendiğinde, Türkçe dersine devam etmede en önemli olan konular “Türkçemi geliştirmek istiyorum.” (2,66), “Her Türk gencinin ana dilini iyi bilmesi gerekir.” (2,55), “Türkiye'ye gittiğimde yakınlarımla kolay anlaşmak istiyorum.” (2,54) ve “Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.” (2,58) olarak belirlenmiştir. Türkçe dersine devam etme nedenlerine ilişkin en düşük puan ortalamasına sahip yargılar ise “Türkiye'de eğitim almak istiyorum.” (1,46), “İngilizcemin daha iyi olması için.” (1,51), “Türkçe Avrupa'da önemli bir dildir.” (1,63) olarak belirlenmiştir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların genel olarak aile ve sosyal çevre kaynaklı nedenlerden Türkçe dersine devam etmek istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi Avrupa’da önemli bir dil olarak görmemeleri ve ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmelerine katkı sağlamayacağını düşünmeleri önemli noktalardır.

Tablo 17. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Düşüncelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

<i>Yargılar</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Türkçe derslerini seviyorum.	2,4340	0,69033
Türkçe dersleri eğlenceli.	2,1887	0,67772
Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok sıkıcı.	2,0096	0,76951
Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeterli.	1,9314	0,74806
Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum.	2,3143	0,78831
Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum.	2,2136	0,84772
Türkçe ödevlerimi tam yapamıyorum.	2,2308	0,75338
Türkçe öğrenmek benim bilgimi arttırmayacak.	2,1553	0,80144
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	1,8155	0,69660
Türkçe ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	2,2157	0,66938
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.	1,8286	0,79005
Türkçemi geliştirerek duygu ve düşüncelerimi daha iyi anlatabilirim.	2,2212	0,82388
Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşamıyorum.	2,3429	0,76997
Türkçe ders kitaplarını okumak bana zevk vermiyor.	2,2524	0,73722
Türkçe ders kitapları çok zor.	2,2885	0,66352
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	2,4200	0,68431
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	2,4706	0,68514
Türk öğretmenleri bize fazla bir şey öğretmiyor.	2,5192	0,66800
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	1,5429	0,73417
Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk alıyorum.	2,1068	0,75294
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	1,8447	0,71066
Türkçe ders saatlerinin artmasını istiyorum.	2,0000	0,77964
Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek yok.	2,1845	0,78899
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	2,4078	0,69221
Türkçe televizyon programlarını izlemeyi seviyorum.	2,0096	0,83020
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	1,5392	0,65509
Türkçe konuşan insanların arasında kendimi daha rahat hissediyorum.	2,0673	0,74083
Türkçe öğrenmek kültürel gelişimime fayda sağlamayacak.	2,1154	0,85113
Türkçeyi iyi bilirse Türkiye’de insanlar arasında daha rahat ederim.	2,3981	0,67649
Türkçeyi iyi bilmem bana ileriki yaşamımda çok faydalı olacak.	1,9038	0,78232
Çok iyi Türkçe konuşan samimi bir arkadaşım olsun istiyorum.	2,0667	0,78773
Türkçe konuşan insanların yanında kendimi rahat hissetmiyorum.	2,3173	0,75382
İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim.	2,5340	0,60740
Bilim ve teknoloji öğrenmemde Türkçenin faydası olmayacak.	2,1154	0,75437
İngiltere’de yaşayan Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz.	2,3238	0,71381
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	1,4423	0,66576
İngiltere’de Türkçe ileride kaybolacak.	2,1429	0,69929
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	2,6286	0,55914
Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.	2,0097	0,72077
Türk arkadaşım ile Türkçe konuşmayı seviyorum.	2,2451	0,69562
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	1,8824	0,69359

Önceki sayfada verilen tablo incelendiğinde Türkçe ve Türkçe dersine ilişkin olumlu görüş belirtilen yargıların;

- Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak (2,62),
- İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim (2,53),
- Türk öğretmenleri bize çok şey öğretiyor (Ters kodlama) (2,51),
- Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gidiyor (Ters kodlama) (2,47),
- Türkçe derslerini seviyorum (2,43),
- Türkçe ders kitapları bana çok şey öğretiyor (Ters kodlama) (2,42),
- Türkçe dersleri hiç sıkıcı geçmiyor (2,40) maddeleri olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutuma sahip yargılar ise;

- İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum (1,88),
- Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum (1,84),
- Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır (Ters kodlama) (1,82),
- Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır (1,81),
- İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı (1,54),
- İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli (1,53),
- İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum (1,44) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu düşünceleri; öğretmen ve ders kitaplarından memnun olunduğu, Türkçe dersinin genel olarak sevildiği ve sıkıcı geçmediği yönündedir. Olumsuz tutum sergilenen konular ise Türkçenin ders dışında kullanılmaması, Türkçe dersinin diğer derslere olumlu etki yapmayacağı ve iş hayatında Türkçe bilmenin gerekli olmadığı düşünceleridir.

Yine tablo bir bütün olarak ele alındığında öğrencilerin 41 yargıya ilişkin yanıtlarının genel olarak “kısmen katılıyorum” seçeneğine yakın olduğu, Türkçe ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarının tam olarak olumlu olmasa da olumluya yakın sayılabilecek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Madde Karşılaştırmaları

Bu bölümde öğrencilerin yaş, cinsiyet, doğum yeri, kardeş sayısı, evde konuştukları dil, Türk arkadaşlarıyla konuştukları dil, devam ettikleri okul türleri, öğrenim gördükleri sınıflar, ülkedeki ikâmet süreleri, anne-baba doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeylerine ilişkin verdiği yanıtlar ile Türkçe-Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumların karşılaştırılması yapılmıştır. İlgili karşılaştırmalar Tablo 18'den itibaren verilmiştir.

Tablo 18. Yaş ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	10-12	47	2,6170	,60982	,063	,939	-
	13-15	52	2,6538	,51960			
	16 ve +	5	2,6000	,54772			
	Toplam	104	2,6346	,55839			
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	10-12	46	2,4783	,65791	,462	,631	-
	13-15	52	2,5962	,56913			
	16 ve +	4	2,5000	,57735			
	Toplam	102	2,5392	,60806			
Türk öğretmenleri bize fazla bir şey öğretmiyor.	10-12	47	1,4043	,61360	,883	,417	-
	13-15	52	1,5577	,72527			
	16 ve +	4	1,2500	,50000			
	Toplam	103	1,4757	,66928			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	10-12	46	1,5000	,65828	1,056	,352	-
	13-15	52	1,5769	,72345			
	16 ve +	3	1,0000	,00000			
	Toplam	101	1,5248	,68694			
Türkçe derslerini seviyorum	10-12	48	2,4167	,67896	,758	,471	-
	13-15	52	2,4038	,72110			
	16 ve +	5	2,8000	,44721			
	Toplam	105	2,4286	,69139			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	10-12	45	1,5556	,65905	,587	,558	-
	13-15	51	1,5882	,69790			

	16 ve +	3	2,0000	1,00000			
	Toplam	99	1,5859	,68527			
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	10-12	47	1,4043	,53810			
	13-15	51	1,8039	,77510			
	16 ve +	4	1,2500	,50000	4,950	,009	1-2
	Toplam	102	1,5980	,69310			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	10-12	44	1,8636	,66790			
	13-15	52	1,8462	,69690			
	16 ve +	5	2,4000	,89443	1,479	,233	-
	Toplam	101	1,8812	,69695			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	10-12	46	1,7826	,72765			
	13-15	52	1,9038	,69338			
	16 ve +	4	2,0000	,81650	,441	,644	-
	Toplam	102	1,8529	,70916			
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	10-12	47	2,1064	,81385			
	13-15	52	2,2115	,77552			
	16 ve +	5	2,2000	,83666	,221	,802	-
	Toplam	104	2,1635	,78962			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	10-12	47	1,4894	,71846			
	13-15	52	1,5192	,69987			
	16 ve +	5	2,4000	,89443	3,729	,027	3-1,2
	Toplam	104	1,5481	,73577			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	10-12	46	1,4783	,65791			
	13-15	51	1,6078	,66569			
	16 ve +	4	1,5000	,57735	,476	0,623	-
	Toplam	101	1,5446	,65612			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum	10-12	47	1,3830	,60982			
	13-15	52	1,4808	,72735	,409	,665	-

	16 ve +	5	1,6000	,54772			
	Toplam	104	1,4423	,66576			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	10-12	47	1,7872	,65727			
	13-15	51	1,8235	,74043			
	16 ve +	4	2,2500	,50000	,814	,446	-
	Toplam	102	1,8235	,69527			

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda; “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı”, “Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor” yargılarına ilişkin tutumların yaşa göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Hangi yaş gruplarının hangi yargıları tercih ettiklerini belirlemek için Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara bakıldığında;

- 13-15 yaş grubu öğrencilerin “Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor” yargısına ilişkin katılım düzeyleri 10-12 yaş grubu öğrencilere göre daha yüksektir,
- 16 ve üzeri yaş grubu öğrencilerin “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı” yargısına ilişkin katılım düzeyleri 15 ve daha küçük yaş grubu öğrencilere göre daha yüksektir sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, büyük yaştaki öğrencilerin Türkçe dersinden daha az sıkıldıkları için ana dili öğrenimine kısmen daha fazla önem verdiklerini ve derslere daha olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Yine yaşları büyük olan öğrencilerin “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı” görüşüne daha çok katılmaları, ülke toplumu içerisinde etkileşimin karşılıklı olması gerektiğini düşündüklerine işaret etmektedir. Belirtilen durumda 13 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin soyut işlemler dönemi özelliklerine sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 19. Cinsiyet ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	Kız	56	2,6071	,59325	-,418	,677
	Erkek	49	2,6531	,52245		
İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim.	Kız	56	2,5000	,63246	-,618	,538
	Erkek	47	2,5745	,58028		
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	Kız	55	1,4000	,56437	1,289	-,201
	Erkek	49	1,5714	,76376		
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	Kız	54	1,5185	,60628	-,167	,868
	Erkek	48	1,5417	,77070		
Türkçe derslerini seviyorum.	Kız	57	2,4737	,62977	,637	,525
	Erkek	49	2,3878	,75874		
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	Kız	51	1,5294	,61165	-,753	,454
	Erkek	49	1,6327	,75537		
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	Kız	55	1,5273	,63405	1,020	-,310
	Erkek	48	1,6667	,75324		
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	Kız	55	1,9273	,66261	,706	,482
	Erkek	47	1,8298	,73186		
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	Kız	54	1,7963	,71056	-,723	,471
	Erkek	49	1,8980	,71429		
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	Kız	56	2,0893	,85868	1,141	-,257
	Erkek	49	2,2653	,70046		
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	Kız	56	1,3750	,64842	2,539	-,013
	Erkek	49	1,7347	,78463		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	Kız	54	1,5000	,66588	-,639	,524
	Erkek	48	1,5833	,64687		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	Kız	55	1,3636	,58890	1,264	-,209
	Erkek	49	1,5306	,73886		
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	Kız	55	1,8182	,69631	,041	,967
	Erkek	48	1,8125	,70428		

Önceki sayfada gösterilen bağımsız örnek t testi sonucunda “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” yargısına ilişkin tutumların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Erkek öğrencilerin “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” yargısına katılım düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde bir yargı haricinde anlamlı fark bulunmaması sebebiyle Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumların kız ve erkek öğrencilerde değişmediği görülmektedir.

Tablo 20. Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	İngiltere	91	2,5934	,57693	-2,099	,048
	Türkiye	13	2,8462	,37553		
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	İngiltere	90	2,5000	,60429	-1,342	,183
	Türkiye	12	2,7500	,62158		
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor..	İngiltere	90	1,4667	,65686	-,747	,457
	Türkiye	13	1,6154	,76795		
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	İngiltere	88	1,5455	,67652	,410	,683
	Türkiye	13	1,4615	,77625		
Türkçe derslerini seviyorum.	İngiltere	92	2,4239	,66686	-,183	,855
	Türkiye	13	2,4615	,87706		
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	İngiltere	86	1,6163	,68888	-,753	,454
	Türkiye	13	1,3846	,65044		
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	İngiltere	89	1,5730	,68900	-,953	,343
	Türkiye	13	1,7692	,72501		
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	İngiltere	89	1,9213	,69454	2,022	,046
	Türkiye	12	1,5000	,52223		
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	İngiltere	89	1,8427	,68918	,350	,727
	Türkiye	13	1,7692	,83205		

Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.	İngiltere	91	2,1978	,79190	,839	,403
	Türkiye	13	2,0000	,81650		
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	İngiltere	91	1,4286	,63496	-3,021	,009
	Türkiye	13	2,2308	,92681		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	İngiltere	88	1,5000	,64327	-1,009	,316
	Türkiye	13	1,6923	,63043		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	İngiltere	90	1,4111	,63413	-1,142	,273
	Türkiye	13	1,6923	,85485		
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	İngiltere	89	1,7865	,71465	-,873	,393
	Türkiye	13	1,9231	,49355		

Yukarıdaki tabloda belirtilen T testi sonucunda “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” ve “İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.” yargılarına ilişkin tutumların doğum yerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Doğum yeri Türkiye olan katılımcıların “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” yargısına katılım düzeyleri doğum yeri İngiltere olan katılımcılara göre daha yüksektir.

Doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.” yargısına katılım düzeyleri doğum yeri Türkiye olan katılımcılara göre daha yüksektir.

Belirtilen sonuçlara göre, doğum yeri Türkiye olan öğrencilerin, İngilizlerin de Türkçe dersi almaları gerektiğine yönelik tutumları toplum içerisinde ana dillerini konuşarak iletişim kurma istediklerini ifade etmektedir. Doğum yeri İngiltere olan öğrencilerin, Türkçe web sitelerini daha fazla kullanmaları, onların Türkçe öğrenirken bilgisayar ortamını tercih ettiklerini göstermekte, bu durumdan iki dillilere Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlerden çok öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel yöntemleri kullanmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Kardeş Sayısı ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	1-2	57	2,6667	,54554	,295	,745	-
	3-4	37	2,5946	,59905			
	5 ve +	4	2,5000	,57735			
	Toplam	98	2,6327	,56327			
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	1-2	56	2,5536	,60059	,087	,917	-
	3-4	36	2,5000	,60945			
	5 ve +	4	2,5000	1,00000			
	Toplam	96	2,5313	,61478			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	1-2	57	1,5263	,70976	2,309	,105	-
	3-4	36	1,3333	,53452			
	5 ve +	4	2,0000	,81650			
	Toplam	97	1,4742	,66290			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	1-2	57	1,6140	,72591	1,545	,219	-
	3-4	35	1,3714	,59832			
	5 ve +	4	1,7500	,95743			
	Toplam	96	1,5313	,69514			
Türkçe derslerini seviyorum.	1-2	58	2,4310	,70368	4,226	,017	1-3
	3-4	37	2,5405	,60528			
	5 ve +	4	1,5000	1,00000			
	Toplam	99	2,4343	,70221			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	1-2	56	1,5357	,65959	,825	,441	-
	3-4	33	1,5758	,75126			
	5 ve +	4	2,0000	,81650			
	Toplam	93	1,5699	,69779			
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	1-2	56	1,6250	,72770	2,159	,121	-
	3-4	36	1,5000	,60945			
	5 ve +	4	2,2500	,95743			
	Toplam	96	1,6042	,70306			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	1-2	57	1,8772	,68322	1,376	,258	-
	3-4	35	2,0000	,72761			
	5 ve +	3	1,3333	,57735			
	Toplam	95	1,9053	,70066			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	1-2	57	1,8596	,76622	,073	,930	-
	3-4	35	1,8571	,64820			
	5 ve +	4	2,0000	,81650			
	Toplam	96	1,8646	,71994			

Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	1-2	57	2,1228	,84664	1,165	,316	-
	3-4	37	2,1892	,73929			
	5 ve +	4	2,7500	,50000			
	Toplam	98	2,1735	,79981			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	1-2	57	1,5439	,73364	,138	,871	-
	3-4	37	1,6216	,79412			
	5 ve +	4	1,5000	,57735			
	Toplam	98	1,5714	,74612			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	1-2	55	1,6000	,68313	1,096	,338	-
	3-4	36	1,5000	,60945			
	5 ve +	4	2,0000	,81650			
	Toplam	95	1,5789	,66170			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	1-2	56	1,4821	,68732	,509	,603	-
	3-4	37	1,4054	,64375			
	5 ve +	4	1,7500	,95743			
	Toplam	97	1,4639	,67795			
Türkçemin iyi olması derslerdeki başarıyı diğer da artırır.	1-2	57	1,8246	,75882	,022	,978	-
	3-4	35	1,8286	,66358			
	5 ve +	4	1,7500	,50000			
	Toplam	96	1,8229	,71074			

Tablodan anlaşılacağı gibi “Türkçe derslerini seviyorum.” yargısına ilişkin tutumların kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; 1-2 kardeşi olan katılımcıların “Türkçe derslerini seviyorum.” yargısına ilişkin katılım düzeyleri, 5 ve üzeri kardeşi olanlara göre daha yüksektir. Bu durum, ailelerin, daha az kardeşi olan öğrencilerin eğitimleri ile daha yakından ilgilenebildiklerini göstermektedir.

Tablo 22. Anne Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i> (<i>Tukey</i>)
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	İngiltere	26	2,5385	,58177	,445	,642	-
	Türkiye	70	2,6571	,56172			
	Diğer	9	2,6667	,50000			
	Toplam	105	2,6286	,55914			
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	İngiltere	26	2,5385	,50839	,106	,899	-
	Türkiye	68	2,5441	,65640			
	Diğer	9	2,4444	,52705			
	Toplam	103	2,5340	,60740			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	İngiltere	26	1,5769	,70274	1,417	,247	-
	Türkiye	70	1,4857	,67551			
	Diğer	8	1,1250	,35355			
	Toplam	104	1,4808	,66800			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	İngiltere	26	1,5385	,64689	1,554	,217	-
	Türkiye	68	1,5735	,71896			
	Diğer	8	1,1250	,35355			
	Toplam	102	1,5294	,68514			
Türkçe derslerini seviyorum.	İngiltere	26	2,2692	,66679	2,201	,116	-
	Türkiye	70	2,4429	,71497			
	Diğer	10	2,8000	,42164			
	Toplam	106	2,4340	,69033			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	İngiltere	24	1,7083	,69025	1,087	,341	-
	Türkiye	69	1,5652	,69617			
	Diğer	7	1,2857	,48795			
	Toplam	100	1,5800	,68431			
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	İngiltere	26	1,7692	,71036	1,150	,321	-
	Türkiye	69	1,5362	,67692			
	Diğer	8	1,5000	,75593			
	Toplam	103	1,5922	,69221			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	İngiltere	25	1,7600	,72342	,575	,565	-
	Türkiye	68	1,9118	,68535			
	Diğer	9	2,0000	,70711			
	Toplam	102	1,8824	,69359			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	İngiltere	25	1,6000	,70711	2,379	,098	-
	Türkiye	70	1,9000	,70505			
	Diğer	8	2,1250	,64087			
	Toplam	103	1,8447	,71066			

Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	İngiltere	26	2,5769	,57779	4,906	,009	1-2
	Türkiye	70	2,0429	,82419			
	Diğer	9	2,0000	,70711			
	Toplam	105	2,1714	,79005			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	İngiltere	26	1,1923	,49147	6,492	,002	1-2,3
	Türkiye	70	1,6000	,76896			
	Diğer	9	2,1111	,60093			
	Toplam	105	1,5429	,73417			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	İngiltere	25	1,2400	,52281	3,636	,030	1-2
	Türkiye	69	1,6377	,68537			
	Diğer	8	1,6250	,51755			
	Toplam	102	1,5392	,65509			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	İngiltere	26	1,0385	,19612	7,736	,001	1-2,3
	Türkiye	69	1,5507	,71817			
	Diğer	9	1,7778	,66667			
	Toplam	104	1,4423	,66576			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	İngiltere	26	1,5769	,70274	4,429	,014	1-3
	Türkiye	69	1,8406	,67787			
	Diğer	8	2,3750	,51755			
	Toplam	103	1,8155	,69660			

Tabloda görüldüğü üzere, “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.”, “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.”, “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.” yargılarına ilişkin tutumların anne doğum yerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda;

- Anne doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.” yargısına katılım düzeyleri anne doğum yeri Türkiye olanlara göre daha yüksektir.
- Anne doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” ve “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.” yargısına katılım düzeyleri diğer katılımcılara göre daha düşüktür.
- Anne doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.” yargısına katılım düzeyleri anne doğum yeri Türkiye olanlara göre daha düşüktür.

- Anne doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.” yargısına katılım düzeyleri anne doğum yeri “diğer” olanlara göre daha düşüktür sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan anlaşılacağı üzere, anneleri İngiltere’de doğmuş öğrencilerin genel olarak Türkçeye ve Türkçe derslerine yönelik tutumları daha olumsuzdur. Bu duruma, annelerin başka bir etnik kökenden gelmeleri, ana dili eğitiminin öneminin yeterince farkında olmamaları gibi etkenlerin neden olduğu düşünülmektedir.

Tablo 23. Baba Doğum Yeri ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i> (<i>Tukey</i>)
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	İngiltere	7	2,5714	,53452	1,296	,278	-
	Türkiye	86	2,6047	,57964			
	Diğer	10	2,9000	,31623			
	Toplam	103	2,6311	,55994			
İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim.	İngiltere	7	2,2857	,48795	,950	,390	-
	Türkiye	84	2,5238	,63009			
	Diğer	10	2,7000	,48305			
	Toplam	101	2,5248	,60982			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	İngiltere	6	1,5000	,54772	,149	,862	-
	Türkiye	86	1,4767	,66380			
	Diğer	10	1,6000	,84327			
	Toplam	102	1,4902	,67112			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	İngiltere	6	1,3333	,51640	,357	,701	-
	Türkiye	85	1,5529	,69874			
	Diğer	9	1,4444	,72648			
	Toplam	100	1,5300	,68836			
Türkçe derslerini seviyorum.	İngiltere	7	2,5714	,53452	,340	,712	-
	Türkiye	86	2,4070	,70923			
	Diğer	11	2,5455	,68755			
	Toplam	104	2,4327	,69344			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	İngiltere	6	1,6667	,51640	,070	,933	-
	Türkiye	84	1,5714	,69915			
	Diğer	8	1,6250	,74402			
	Toplam	98	1,5816	,68749			

Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	İngiltere	6	1,6667	,51640	,026	,975	-
	Türkiye	85	1,6000	,69351			
	Diğer	10	1,6000	,84327			
	Toplam	101	1,6040	,69396			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	İngiltere	7	1,8571	,69007	,193	,825	-
	Türkiye	83	1,8554	,70074			
	Diğer	10	2,0000	,66667			
	Toplam	100	1,8700	,69129			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	İngiltere	6	1,6667	,51640	2,379	,098	-
	Türkiye	85	1,8118	,71538			
	Diğer	10	2,3000	,67495			
	Toplam	101	1,8515	,71255			
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır.	İngiltere	7	2,1429	,37796	,011	,989	-
	Türkiye	86	2,1744	,81446			
	Diğer	10	2,2000	,78881			
	Toplam	103	2,1748	,78500			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	İngiltere	7	1,7143	,75593	2,399	,096	-
	Türkiye	86	1,4884	,73154			
	Diğer	10	2,0000	,66667			
	Toplam	103	1,5534	,73735			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	İngiltere	6	1,3333	,51640	,458	,634	-
	Türkiye	85	1,5412	,68231			
	Diğer	9	1,6667	,50000			
	Toplam	100	1,5400	,65782			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	İngiltere	7	1,7143	,75593	1,028	,362	-
	Türkiye	85	1,4000	,65828			
	Diğer	10	1,6000	,69921			
	Toplam	102	1,4412	,66858			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	İngiltere	6	1,6667	,81650	4,367	,015	1-3
	Türkiye	85	1,7529	,65294			
	Diğer	10	2,4000	,69921			
	Toplam	101	1,8119	,68866			

Tablodaki verilere bakıldığında, “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.” yargısına ilişkin tutumların baba doğum yerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Anne ve baba doğum yerlerine göre Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda ise;

-Anne doğum yeri Türkiye olan katılımcıların “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.” yargısına katılım düzeyleri baba doğum yeri “diğer” olanlara göre daha düşüktür sonucu elde edilmiştir.

Tablo 24. Devam Edilen Okul Türü ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i> (<i>Tukey</i>)
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	Primarykeystage	2	3,0000	,00000	,471	,625	-
	Secondarykeystage	95	2,6105	,57046			
	İleri eğitim	3	2,6667	,57735			
	Toplam	100	2,6200	,56461			
İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim.	Primarykeystage	2	3,0000	,00000	,682	,508	-
	Secondarykeystage	93	2,5161	,61878			
	İleri eğitim	3	2,6667	,57735			
	Toplam	98	2,5306	,61265			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	Primarykeystage	2	1,5000	,70711	,734	,482	-
	Secondarykeystage	94	1,4681	,66724			
	İleri eğitim	3	1,0000	,00000			
	Toplam	99	1,4545	,65889			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	Primarykeystage	2	2,0000	,00000	1,390	,254	-
	Secondarykeystage	92	1,5217	,68706			
	İleri eğitim	3	1,0000	,00000			
	Toplam	97	1,5155	,67875			
Türkçe derslerini seviyorum.	Primarykeystage	2	2,0000	1,41421	,570	,567	-
	Secondarykeystage	96	2,4271	,67660			
	İleri eğitim	3	2,6667	,57735			
	Toplam	101	2,4257	,68332			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	Primarykeystage	2	1,0000	,00000	,951	,390	-
	Secondarykeystage	91	1,6044	,69728			
	İleri eğitim	3	1,3333	,57735			
	Toplam	96	1,5833	,69079			
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	Primarykeystage	2	2,0000	,00000	1,467	,236	-
	Secondarykeystage	93	1,5914	,69527			
	İleri eğitim	3	1,0000	,00000			
	Toplam	98	1,5816	,68749			

İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	Primarykeystage	2	2,0000	1,41421	,650	,525	-
	Secondarykeystage	92	1,8696	,68287			
	İleri eğitim	3	2,3333	1,15470			
	Toplam	97	1,8866	,70528			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	Primarykeystage	2	2,5000	,70711			-
	Secondarykeystage	93	1,8280	,71663			
	İleri eğitim	3	1,6667	,57735	,955	,388	
	Toplam	98	1,8367	,71355			
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	Primarykeystage	2	2,0000	,00000			-
	Secondarykeystage	95	2,1579	,80313	,092	,912	
	İleri eğitim	3	2,0000	1,00000			
	Toplam	100	2,1500	,79614			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	Primarykeystage	2	1,5000	,70711			-
	Secondarykeystage	95	1,5053	,71271	,072	,930	
	İleri eğitim	3	1,6667	1,15470			
	Toplam	100	1,5100	,71767			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	Primarykeystage	2	2,5000	,70711			-
	Secondarykeystage	92	1,5000	,63765	2,486	,089	
	İleri eğitim	3	1,6667	,57735			
	Toplam	97	1,5258	,64699			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	Primarykeystage	2	2,0000	,00000			-
	Secondarykeystage	95	1,3895	,64072	1,154	,320	
	İleri eğitim	3	1,6667	,57735			
	Toplam	100	1,4100	,63715			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	Primarykeystage	2	2,0000	,00000			-
	Secondarykeystage	93	1,8172	,70628	,137	,872	
	İleri eğitim	3	1,6667	,57735			
	Toplam	98	1,8163	,69382			

Tek yönlü varyans analizi sonucunda farklı okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Bu sonuca göre, öğrenim görülen okul türleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olmamaktadır.

Tablo 25. İngiltere’de İkâmet Süresi ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i> (<i>Tukey</i>)
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	1,955	,148	-
	6-10 yıl	7	2,8571	,37796			
	11 yıl ve +	83	2,6145	,55943			
	Toplam	92	2,6196	,55157			
İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim.	< 5 yıl	2	2,5000	,70711	1,094	,340	-
	6-10 yıl	7	2,8571	,37796			
	11 yıl ve +	81	2,5309	,57198			
	Toplam	90	2,5556	,56312			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	< 5 yıl	2	1,5000	,70711	1,180	,312	-
	6-10 yıl	7	1,8571	,69007			
	11 yıl ve +	82	1,4512	,66948			
	Toplam	91	1,4835	,67268			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	1,037	,359	-
	6-10 yıl	7	1,8571	,89974			
	11 yıl ve +	80	1,5375	,69252			
	Toplam	89	1,5730	,70530			
Türkçe derslerini seviyorum.	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	1,834	,166	-
	6-10 yıl	7	2,0000	1,00000			
	11 yıl ve +	84	2,4524	,64760			
	Toplam	93	2,4086	,67946			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	,332	,719	-
	6-10 yıl	7	1,5714	,78680			
	11 yıl ve +	78	1,6026	,69019			
	Toplam	87	1,6092	,68804			
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	< 5 yıl	2	1,5000	,70711	,448	,640	-
	6-10 yıl	7	1,8571	,69007			
	11 yıl ve +	81	1,6049	,70141			
	Toplam	90	1,6222	,69634			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	,755	,473	-
	6-10 yıl	7	1,5714	,53452			
	11 yıl ve +	80	1,9125	,73250			
	Toplam	89	1,8876	,71411			

Ders dışında	< 5 yıl	2	2,0000	,00000	,175	,840	
Türkçe için zaman ayırıyorum.	6-10 yıl	7	2,0000	,81650			
	11 yıl ve +	81	1,8519	,70907			
	Toplam	90	1,8667	,70631			
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	< 5 yıl	2	2,0000	1,41421			
	6-10 yıl	7	2,1429	,69007	,084	,919	-
	11 yıl ve +	83	2,2048	,77710			
	Toplam	92	2,1957	,77373			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	< 5 yıl	2	1,0000	,00000			
	6-10 yıl	7	2,4286	,97590	7,329	,001	2-1,3
	11 yıl ve +	83	1,4578	,64960			
	Toplam	92	1,5217	,71834			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	< 5 yıl	2	1,5000	,70711			
	6-10 yıl	7	2,0000	,57735	2,110	,127	-
	11 yıl ve +	80	1,4875	,63632			
	Toplam	89	1,5281	,64120			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	< 5 yıl	2	1,5000	,70711			
	6-10 yıl	7	2,1429	,89974			
	11 yıl ve +	83	1,4096	,62540	4,129	,019	2-1,3
	Toplam	92	1,4674	,67043			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	< 5 yıl	2	2,0000	1,41421			
	6-10 yıl	7	2,0000	,57735	,357	,701	-
	11 yıl ve +	81	1,7901	,70207			
	Toplam	90	1,8111	,70143			

Tablodan anlaşılacağı üzere, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.” ve “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” yargılarına katılım düzeyleri İngiltere’de ikâmet süresine göre farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre ikâmet süresi 6-10 yıl arası olanların söz konusu yargılara katılım düzeyleri ikâmet süresi 5 yıldan az ve 11 yıl üzeri olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 26. Sınıf Düzeyi ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	6	11	2,7273	,64667	,476	,793	-
	7	37	2,5946	,64375			
	8	18	2,6111	,50163			
	9	19	2,6842	,47757			
	10	4	2,7500	,50000			
	11 ve +	6	2,3333	,51640			
	Toplam	95	2,6211	,56829			
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	6	10	2,6000	,69921	,687	,635	-
	7	37	2,4865	,65071			
	8	18	2,5000	,70711			
	9	19	2,7368	,45241			
	10	4	2,7500	,50000			
	11 ve +	6	2,3333	,51640			
	Toplam	94	2,5532	,61552			
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	6	11	1,3636	,67420	,546	,741	-
	7	37	1,5676	,68882			
	8	18	1,6111	,69780			
	9	19	1,4737	,77233			
	10	4	1,2500	,50000			
	11 ve +	5	1,2000	,44721			
	Toplam	94	1,5000	,68392			
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	6	11	1,2727	,46710	1,078	,378	-
	7	36	1,6111	,72812			
	8	17	1,4118	,61835			
	9	19	1,7368	,73349			
	10	4	1,2500	,50000			
	11 ve +	5	1,4000	,54772			
	Toplam	92	1,5326	,67043			
Türkçe derslerini seviyorum.	6	11	2,3636	,67420	,985	,432	-
	7	38	2,5526	,64504			
	8	18	2,3333	,76696			
	9	19	2,3158	,74927			
	10	4	2,7500	,50000			
	11 ve +	6	2,8333	,40825			
	Toplam	96	2,4688	,67983			
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	6	11	1,4545	,52223	,475	,794	-
	7	35	1,6571	,72529			
	8	18	1,7222	,82644			
	9	18	1,6111	,60768			
	10	4	1,2500	,50000			
	11 ve +	4	1,5000	,57735			
	Toplam	90	1,6111	,68194			

Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	6	11	1,4545	,52223	1,036	,402	-
	7	37	1,5676	,72803			
	8	18	1,8333	,78591			
	9	18	1,6111	,69780			
	10	4	1,2500	,50000			
	11 ve +	5	1,2000	,44721			
	Toplam	93	1,5806	,69662			
İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	6	10	2,0000	,66667	1,257	,290	-
	7	35	2,0000	,64169			
	8	18	1,6667	,68599			
	9	19	1,7895	,78733			
	10	4	2,0000	,00000			
	11 ve +	6	2,3333	,51640			
	Toplam	92	1,9130	,67372			
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	6	11	1,7273	,78625	,203	,961	-
	7	36	1,8889	,70823			
	8	18	1,9444	,87260			
	9	19	1,7895	,63060			
	10	4	2,0000	,81650			
	11 ve +	5	1,8000	,44721			
	Toplam	93	1,8602	,71614			
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır.	6	11	2,4545	,82020	,515	,764	-
	7	37	2,1351	,78748			
	8	18	2,1667	,85749			
	9	19	2,3684	,68399			
	10	4	2,0000	,81650			
	11 ve +	6	2,3333	,81650			
	Toplam	95	2,2316	,77806			
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	6	11	1,2727	,64667	,895	,488	-
	7	37	1,5405	,73009			
	8	18	1,7222	,82644			
	9	19	1,5789	,76853			
	10	4	1,5000	,57735			
	11 ve +	6	2,0000	,89443			
	Toplam	95	1,5789	,75200			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	6	11	1,3636	,67420	,799	,553	-
	7	37	1,5135	,69208			
	8	18	1,6111	,60768			
	9	18	1,7778	,73208			
	10	4	1,2500	,50000			
	11 ve +	5	1,6000	,54772			
	Toplam	93	1,5591	,66696			
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	6	11	1,0909	,30151	2,096	,073	-
	7	37	1,4324	,68882			
	8	18	1,3333	,59409			
	9	19	1,6842	,74927			
	10	4	1,2500	,50000			

	11 ve +	5	2,0000	,70711			
	Toplam	94	1,4468	,66587			
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	6	11	1,8182	,75076			
	7	37	1,7568	,64141			
	8	18	1,8333	,70711			
	9	18	2,0000	,76696	,592	,706	-
	10	4	2,2500	,95743			
	11 ve +	5	2,0000	,70711			
	Toplam	93	1,8602	,70080			

Yukarıda verilen tabloda gösterilen tek yönlü varyans analizi sonucunda farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçeye ve Türkçe dersine ilişkin tutumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 27. Türkiye’de Eğitim Alma Durumu ile Türkçe-Türkçe Dersine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Tutumların Karşılaştırması

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak.	Evet	6	2,6667	,51640	,124	,902
	Hayır	94	2,6383	,54578		
İleride çocuklarımın Türkçe öğrenmesini isterim.	Evet	6	2,8333	,40825	1,804	,117
	Hayır	92	2,5109	,62008		
Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	Evet	6	2,1667	,75277	2,584	,011
	Hayır	93	1,4516	,65136		
Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	Evet	6	2,1667	,75277	2,316	,023
	Hayır	91	1,5055	,67286		
Türkçe derslerini seviyorum.	Evet	6	1,6667	1,03280	-	,118
	Hayır	95	2,4632	,64923		
Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	Evet	6	1,6667	,51640	,243	,808
	Hayır	89	1,5955	,70258		
Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	Evet	6	2,1667	,75277	2,040	,044
	Hayır	92	1,5761	,68314		

İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	Evet	5	1,4000	,89443	-	,135
	Hayır	92	1,8696	,66659	1,509	
Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	Evet	6	1,6667	,51640	-,683	,496
	Hayır	92	1,8696	,71433		
Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır.	Evet	6	2,3333	,51640	,554	,581
	Hayır	94	2,1489	,80265		
İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	Evet	6	2,1667	,75277	2,174	,032
	Hayır	94	1,5106	,71459		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	Evet	5	2,2000	,44721	3,270	,023
	Hayır	92	1,5109	,63755		
İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	Evet	6	2,1667	,75277	2,739	,007
	Hayır	94	1,4149	,64607		
Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	Evet	6	2,1667	,40825	1,222	,225
	Hayır	92	1,8152	,69424		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Türkiye’de eğitim gören ve görmeyen öğrenciler arasında “Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.”, “Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.”, “Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.”, “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.” yargılarına katılım düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin, “Türk öğretmenleri bize fazla bir şey öğretmiyor”, “Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor”, “Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor”, “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum” yargılarına katılım düzeyleri Türkiye’de eğitim görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

Elde edilen bu sonuçlara göre, Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin Türk öğretmenlere yönelik tutumlarının olumsuz olması dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin Türkiye’de buldukları sürede Türk öğretmenlerden eğitim almaları, İngiltere’de eğitim veren Türk öğretmenleri diğer öğretmenlerle kıyaslamaları ve onları değerlendirmeleri açısından önemlidir. Aynı öğrencilerin iş bulmada Türkçe öğrenmeyi gerekli görmemeleri,

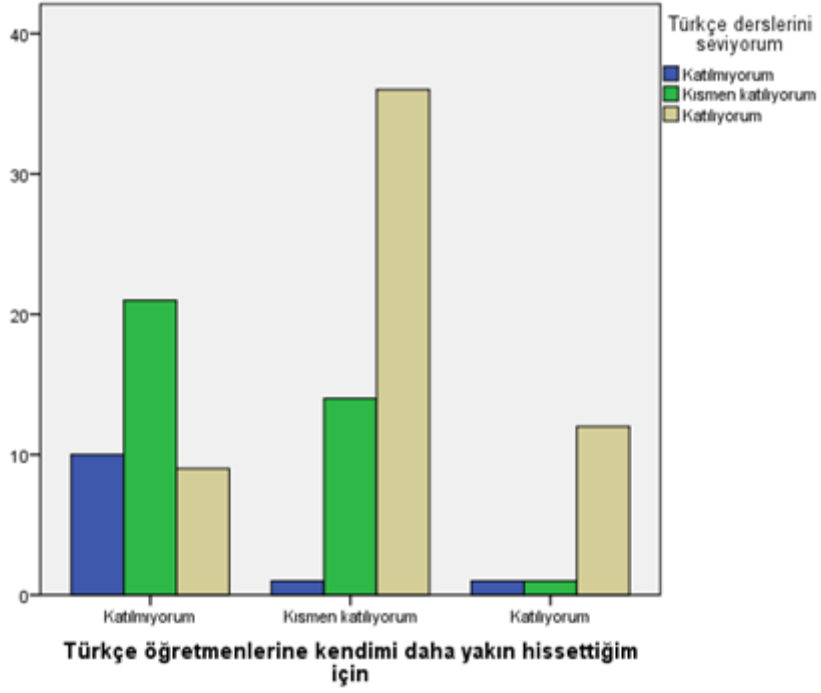
İngiltere'deki Türk çocuklarına, ülkedeki Türk iş adamları ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından istihdam konusunda destek verilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu aşamada Türkçe dersine ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlara öğretmen, ders kitabı ve aile/çevre etkisi olup olmadığı incelenecektir. Buna göre önceki bölümlerde tespit edilen olumlu tutum sergilenen "Türkçe derslerini seviyorum." yargısı ve olumsuz tutum sergilenen "Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz." yargısı ile Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitapları ve aile/çevre yargılarına ilişkin algılar karşılaştırılmıştır.

Tablo 28. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Öğretmenin Etkisi

		Türkçe derslerini seviyorum			Toplam	
		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum		
Öğretmen etkisi	Katılmıyorum	n	10	21	9	40
		% Öğretmen etkisi	25,0%	52,5%	22,5%	100,0%
		% Tutum	83,3%	58,3%	15,8%	38,1%
		% Toplam	9,5%	20,0%	8,6%	38,1%
Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	n	1	14	36	51
		% Öğretmen etkisi	2,0%	27,5%	70,6%	100,0%
		% Tutum	8,3%	38,9%	63,2%	48,6%
		% Toplam	1,0%	13,3%	34,3%	48,6%
Katılıyorum	Katılıyorum	n	1	1	12	14
		% Öğretmen etkisi	7,1%	7,1%	85,7%	100,0%
		% Tutum	8,3%	2,8%	21,1%	13,3%
		% Toplam	1,0%	1,0%	11,4%	13,3%
Toplam	Toplam	n	12	36	57	105
		% Öğretmen etkisi	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%
		% Tutum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Toplam	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%

	Değer	p
Ki kare	30,734	,000

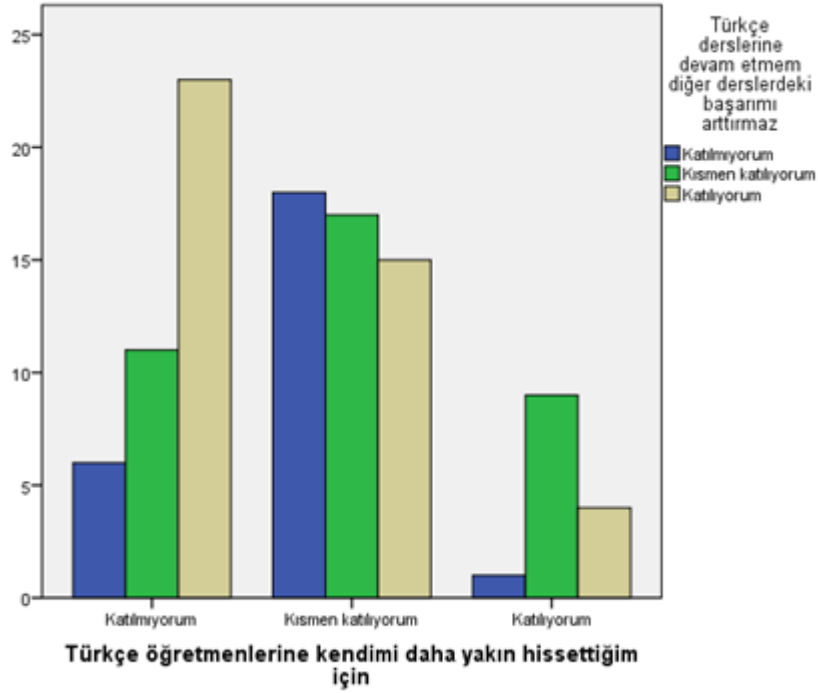


Şekil 1. Türkçe Dersini Seviyorum Maddesi ile Türkçe Öğretmenlerini Daha Yakın Hissediyorum Maddesinin İlişki Grafiği

Önceki sayfada verilen çapraz tabloda görüldüğü gibi “Öğretmenlerime kendimi yakın hissediyorum.” yargısına ilişkin görüşler ile olumlu tutum sergilenen “Türkçe dersini seviyorum” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Öğretmenlere kendini yakın hissetme düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum.” yargısına katılım düzeyi de artmaktadır. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına öğretmenlerin önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Öğretmenin Etkisi

			Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz			Toplam	
			Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum		
Öğretmen etkisi	Katılmıyorum	n	6	11	23	40	
		%	15,0%	27,5%	57,5%	100,0%	
		Öğretmen etkisi					
		% Tutum	24,0%	29,7%	54,8%	38,5%	
			% Toplam	5,8%	10,6%	22,1%	38,5%
	Kısmen Katılıyorum	n	18	17	15	50	
		%	36,0%	34,0%	30,0%	100,0%	
		Öğretmen etkisi					
		% Tutum	72,0%	45,9%	35,7%	48,1%	
			% Toplam	17,3%	16,3%	14,4%	48,1%
	Katılıyorum	n	1	9	4	14	
		%	7,1%	64,3%	28,6%	100,0%	
		Öğretmen etkisi					
		% Tutum	4,0%	24,3%	9,5%	13,5%	
			% Toplam	1,0%	8,7%	3,8%	13,5%
Toplam	n		25	37	42	104	
	% Tutum		24,0%	35,6%	40,4%	100,0%	
	Öğretmen etkisi						
	% Tutum		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Toplam		24,0%	35,6%	40,4%	100,0%	
			Değer	p			
Ki kare			14,730	,005			



Şekil 2. Türkçe Derslerine Devam Etme ve Türkçe Dersinin Diğer Derslerde Başarımı Artırmaz Maddesi ile Türkçe Öğretmenlerine Kendimi Daha Yakın Hissediyorum Maddesinin İlişki Grafiği

Önceki sayfada verilen tablo ve yukarıdaki grafik incelendiğinde “Öğretmenlerime kendimi yakın hissediyorum.” yargısına ilişkin görüşler ile olumsuz tutum sergilenen “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

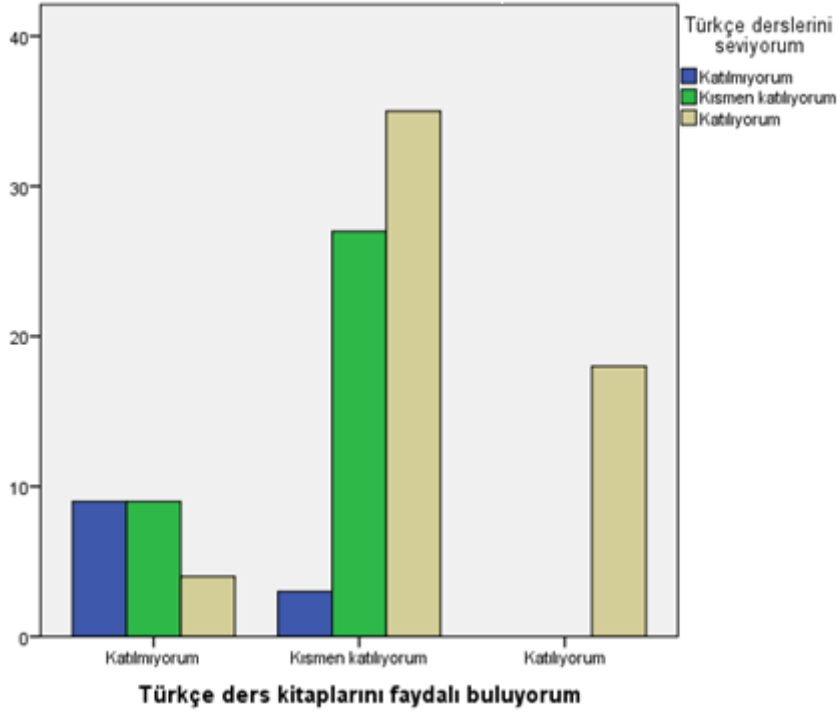
Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlara öğretmenlerin etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlere kendini yakın hissetme düzeyi arttıkça “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.” yargısına katılım düzeyi düşmektedir.

Elde edilen sonuçlar, öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin ana dillerini öğrenmeleri durumu hâlinde diğer derslerde de başarılı olacaklarının farkında olmalarını sağlayacağını göstermektedir. Bu nedenle Türk öğretmenlerin, iki dilli çocukların akademik başarıları için ana dili öğretimin önemini kavramış olmaları önemlidir.

Tablo 30. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Ders Kitaplarının Etkisi

		Türkçe dersini seviyorum			Toplam	
		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum		
Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.	Katılmıyorum	N	9	9	4	22
		% Ders kitapları	40,9%	40,9%	18,2%	100,0%
		% Tutum	75,0%	25,0%	7,0%	21,0%
		% Toplam	8,6%	8,6%	3,8%	21,0%
Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	N	3	27	35	65
		% Ders kitapları	4,6%	41,5%	53,8%	100,0%
		% Tutum	25,0%	75,0%	61,4%	61,9%
		% Toplam	2,9%	25,7%	33,3%	61,9%
Katılıyorum	Katılıyorum	N	0	0	18	18
		% Ders kitapları	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% Tutum	0,0%	0,0%	31,6%	17,1%
		% Toplam	0,0%	0,0%	17,1%	17,1%
Toplam		N	12	36	57	105
		% Ders kitapları	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%
		% Tutum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Toplam	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%

Değer	
p	
Ki kare	41,092 ,000



Şekil 3. Katılımcıların Türkçe Dersini Seviyorum Maddesi ile Türkçe Ders Kitaplarını Faydalı Buluyorum Maddesinin İlişki Grafiği

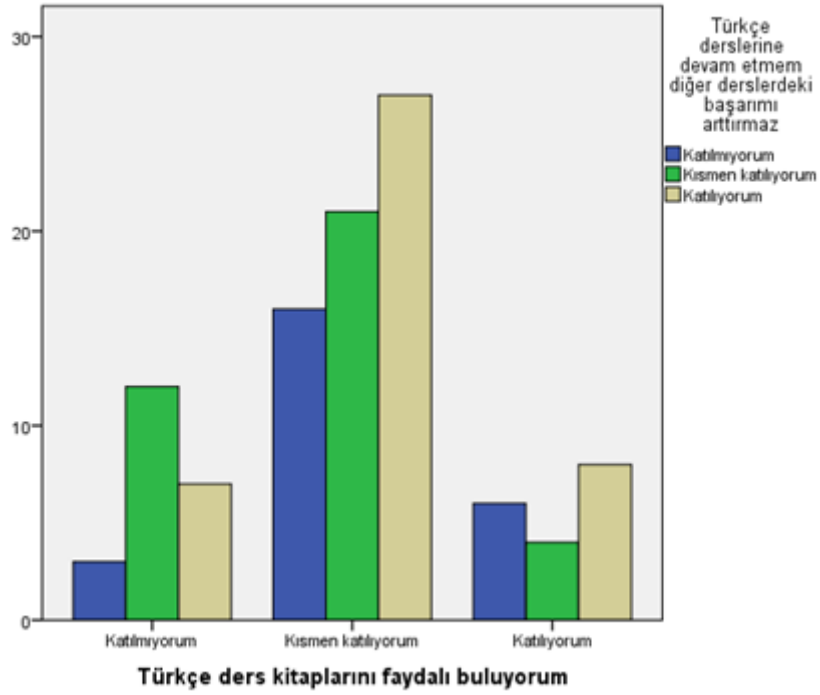
Yukarıdaki tablo ve grafik incelendiğinde “Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.” yargısına ilişkin görüşler ile olumlu tutum sergilenen “Türkçe dersini seviyorum.” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Ders kitaplarını faydalı bulma düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum.” yargısına katılım düzeyi de artmaktadır. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına ders kitaplarının olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Belirtilen bu sonuç, iki dilli öğrencilere okutulan ders kitaplarının gerekli kültür aktarımını içeren metinler içermesini, öğrenci ihtiyaç ve seviyelerine uygun olmasını gerekli kılmaktadır.

Tablo 31. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Ders Kitaplarının Etkisi

		Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz			Toplam	
		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum		
Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.	Katılmıyorum	n	3	12	7	22
		% Ders kitapları	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%
		% Tutum	12,0%	32,4%	16,7%	21,2%
		% Toplam	2,9%	11,5%	6,7%	21,2%
	Kısmen Katılıyorum	n	16	21	27	64
		% Ders kitapları	25,0%	32,8%	42,2%	100,0%
		% Tutum	64,0%	56,8%	64,3%	61,5%
		% Toplam	15,4%	20,2%	26,0%	61,5%
	Katılıyorum	n	6	4	8	18
		% Ders kitapları	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
		% Tutum	24,0%	10,8%	19,0%	17,3%
		% Toplam	5,8%	3,8%	7,7%	17,3%
Toplam		n	25	37	42	104
		% Ders kitapları	24,0%	35,6%	40,4%	100,0%
		% Tutum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Toplam	24,0%	35,6%	40,4%	100,0%

	Değer	p
Ki kare	5,451	,244



Şekil 4. Türkçe Derslerine Devam Etmem Diğer Derslerdeki Başarımı Artırmaz Maddesi ile Türkçe Ders Kitaplarını Faydalı Buluyorum Maddesinin İlişki Grafiği

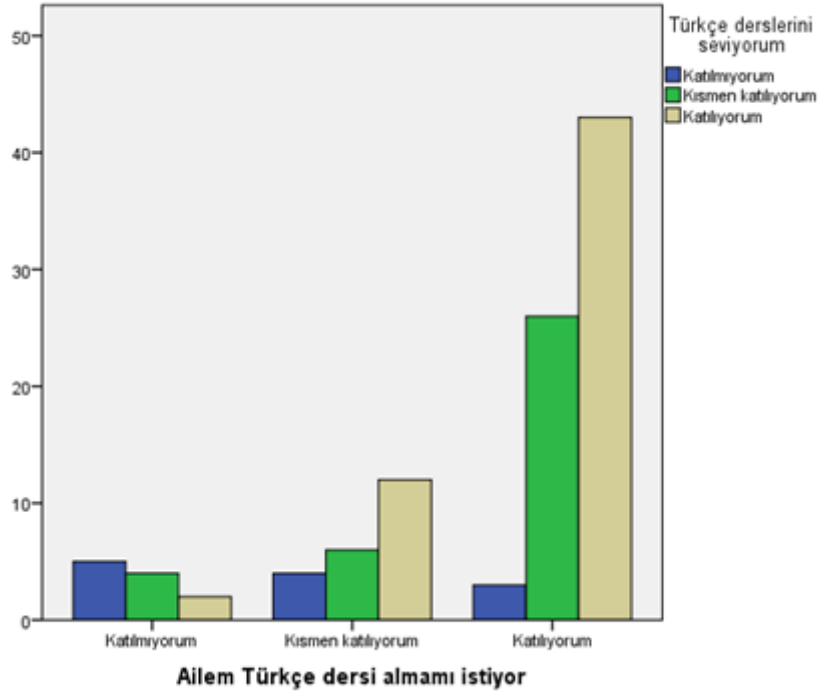
“Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.” yargısına ilişkin görüşler ile olumsuz tutum sergilenen “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Daha önce öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe derslerine devam etmeleri hâlinde diğer derslerde başarılı olacağını düşünmelerinde etkili olduğuna değinilmişti. Bu madde karşılaştırması sonucunda da öğretmenlerin ana dili öğretiminin önemi kavratmada kitaplardan daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 32. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlarında Aile/Çevrenin Etkisi

			Türkçe dersini seviyorum			Toplam
			Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	
Ailem Türkçe dersi almamı istiyor	Katılmıyorum	n	5	4	2	11
		%	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	41,7%	11,1%	3,5%	10,5%
		% Toplam	4,8%	3,8%	1,9%	10,5%
Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	n	4	6	12	22
		%	18,2%	27,3%	54,5%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	33,3%	16,7%	21,1%	21,0%
		% Toplam	3,8%	5,7%	11,4%	21,0%
Katılıyorum	Katılıyorum	n	3	26	43	72
		%	4,2%	36,1%	59,7%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	25,0%	72,2%	75,4%	68,6%
		% Toplam	2,9%	24,8%	41,0%	68,6%
Toplam		n	12	36	57	105
		%	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Toplam	11,4%	34,3%	54,3%	100,0%

	Değer	p
Ki kare	18,777	,001



Şekil 5. Türkçe Derslerini Seviyorum Maddesi ile Ailem Türkçe Dersi Almamı İstiyor Maddesinin İlişki Grafiği

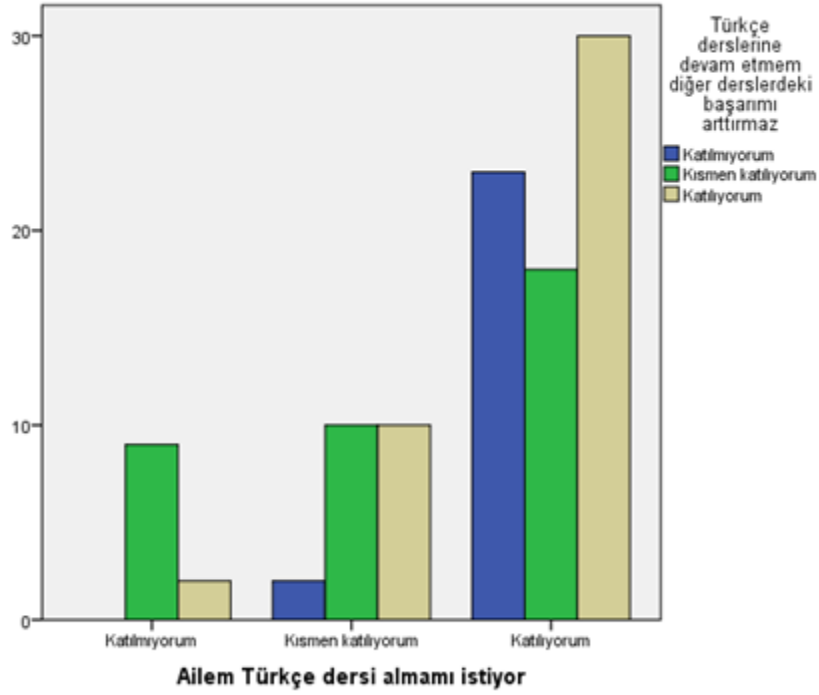
“Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.” yargısına ilişkin görüşler ile olumlu tutum sergilenen “Türkçe dersini seviyorum.” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). “Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.” yargısına katılım düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum.” yargısına katılım düzeyi de artmaktadır. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına aile/çevrenin etkisi vardır.

Öğretmenlerin yanı sıra ana dili öğretiminde en önemli unsurlardan birinin aileler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple yurt dışındaki Türk ailelerin, başta Türkiye Cumhuriyeti temsilcilikleri olmak üzere, yaşanan ülkedeki sivil toplum kuruluşları, eğitim kurumları ve öğretmenler tarafından bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarında Aile/Çevrenin Etkisi

			Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz			Toplam
			Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	
Ailem Türkçe dersi almamı istiyor	Katılmıyorum	n	0	9	2	11
		%	0,0%	81,8%	18,2%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	0,0%	24,3%	4,8%	10,6%
		% Toplam	0,0%	8,7%	1,9%	10,6%
	Kısmen Katılıyorum	n	2	10	10	22
		%	9,1%	45,5%	45,5%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	8,0%	27,0%	23,8%	21,2%
		% Toplam	1,9%	9,6%	9,6%	21,2%
	Katılıyorum	n	23	18	30	71
		%	32,4%	25,4%	42,3%	100,0%
		Aile/Çevre % Tutum	92,0%	48,6%	71,4%	68,3%
		% Toplam	22,1%	17,3%	28,8%	68,3%
Toplam	n	25	37	42	104	
	%	24,0%	35,6%	40,4%	100,0%	
	Aile/Çevre % Tutum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Toplam	24,0%	35,6%	40,4%	100,0%	

	Değer	p
Ki kare	17,596	,001



Şekil 6. Türkçe Derslerine Devam Etmem Diğer Derslerdeki Başarımı Arttırmaz Maddesi ile Ailem Türkçe Dersi Almamı İstiyor Maddesinin İlişki Grafiği

“Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.” yargısına ilişkin görüşler ile olumsuz tutum sergilenen “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). “Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.” düzeyi arttıkça “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.” yargısına katılım düzeyi düşmektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlarına aile/çevrenin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE TARTIŞMALAR

İnsanların hayattaki başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri etkili iletişimdir. Etkili bir iletişim kurma, kişilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerine bağlıdır. Bu durum da ancak insanların iyi bir ana dili eğitimi almaları ile mümkün olmaktadır. Öğrencilere teoride iyi bir ana dili eğitimi verildiği düşünülse de bu eğitimin niteliğinde belirleyici olan şey, onların Türkçe dersine olan tutumlarıdır. Tutumlar, öğretmen, ders kitabı, aile, çevre ve yaşanılan yer gibi birçok değişkene bağlı olarak gelişmektedir.

Ana dili eğitimi, ülkemizdeki öğrencileri yakından ilgilendirdiği gibi yurt dışında yaşayan ana dili Türkçe olan öğrencileri de aynı ölçüde etkilemekte; hatta ana dillerine toplumda maruz kalmadıkları ve dillerini doğal ortamda kazanamadıkları için daha çok ilgilendirmektedir. Bu kapsamda yurt dışındaki Türk çocukları “iki dilli” kategorisine girmektedir.

Bugün “İki dilli birey kimdir?” sorusuna literatürde ortak bir cevap verilememektedir. Görünüşte kişisel olarak algılanan iki dillilik, aslında toplumsal bir kavramdır. Dolayısıyla, kişilerin birden fazla dil edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın seviyede öğrenmesi şeklindeki tanımların iki dilliliği bireysel bir olgu olarak ele alması bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. İki dillilikten söz edebilmek için ana dili düzeyinde bilinen ve kullanılan başka bir dile toplumda maruz kalınması ve kavramların kişinin zihninde iki dilde de canlanması gereklidir.

İki dillilik temelde iki dilin çeviri yapma gereksinimi duymadan aktif ve pasif kullanılması olan “doğal iki dillilik” ve ikinci dilin örgün eğitim içerisinde birinci dile ek olarak öğrenilmesi şeklinde ifade edilen “kültürel iki dillilik” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Edinilme zamanına göre ise “erken” ve “geç iki dillilik” şeklinde sınıflandırılmaktadır. İki dillilik olgusu içerisinde dil değiştirme, kod, kod değiştirme, kod karıştırma gibi kavramlar da bulunmaktadır.

Günümüzde iki dilli bireylerin tek dilli bireylerden daha fazla olduğu bilinmektedir. Özellikle Avrupa’da bu tanımlamalara uyup ana dili Türkçe olan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. İki dilli öğrenciler için ana dili eğitiminin, buldukları ülkenin dilini öğrenmede ve yaşanılan topluma uyum sağlamada önemli olduğu bir gerçektir. Fakat bu konuda son zamanlarda öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerinin ülke dilini öğrenmede bir engel olduğunu iddia edenler bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili çoğu çalışmanın sonucunda “İkinci dilde bilişsel-akademik dil gelişiminin en iyi belirleyicisinin ana dilde bilişsel / akademik dil yeterlilik gelişim seviyesi olduğu belirtilmektedir.” şeklindedir. Elde edilen bu sonuç da ana dilinin iyi öğrenilmesinin başka bir dil öğrenmeye engel olmayacağını destekler niteliktedir.

İki dilliliğin oluşmasındaki en önemli faktörlerden biri göç olgusudur. Temelde göçler, “iç göç” ve “dış göç” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Ancak çalışma konusu bağlamında genelde ele alınan dışgöçler, bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye çeşitli nedenlerle gitmesi eylemi olarak tanımlanmaktadır. Nedeni ne olursa olsun ortak amacı “daha iyi yaşamak” olan göçler, insan hareketliliğiyle farklı kültürlerin ve kimliklerin birbirlerinden etkilenmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle karmaşık bir yapısı olan ve birçok disiplini ilgilendiren göçler; işçi ihtiyacını karşılaması, toplumsal değişim ve farklılıkları bir arada barındırması bakımından göç alan ülkeyi; işsizliğin, nüfusun azalması ve döviz girdisi açısından göç veren ülkeyi ve iş bulma, kültürel değişim, yeni yaşanılan topluma uyum sağlama bakımından göç edeni etkilemektedir. Göç sebebiyle ortaya çıkan tüm bu farklılıklar ise gündeme farklı etnisite ve toplumların birlikte yaşama ihtiyacı durumunda gerek duyulan bir teori olan “çok kültürlülük” kavramını ortaya çıkarmıştır.

Yakın tarihte dışgöçlere verilebilecek en iyi örneklerden biri İkinci Dünya Savaşı sonrasında endüstri çalışmalarına hız veren Avrupa’ya yapılan işçi göçleridir. 1960-1974 yılları arasında gerçekleştirilen göçlerle Avrupa, işçi ihtiyacını karşılamış, ekonomisini güçlendirmiştir. Belirtilen ihtiyaç özellikle Almanya’da ortaya çıkmış, ülke bunu da

önceleri Doğu Almanya'dan, sonraları ise yaptığı ikili sözleşmelerle İtalya (1955), İspanya (1960), Yunanistan (1960), Türkiye (1961 ve 1964), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1964) ve Yugoslavya (1968)'dan oluşan sekiz Akdeniz ülkesinden karşılaşmıştır.

Avrupa'ya önemli sayıda işçi gönderen ülkelerden biri de Türkiye'dir. Göç talebinin yoğun olmasında ülkenin içerisinde bulunduğu ekonomik ve siyasi durum etkili olmuştur. 1950'lilerin sonunda başlayan ekonomik bunalım, etkisini 1960'lı yıllarda ortaya çıkan işsizlikle göstermiş, 27 Mayıs'ta gerçekleşen Askerî müdahale, ülkemizden Avrupa'ya işçi göçlerini hızlandırmıştır. 1961 yılında Avrupa'da 6700 olan Türk nüfusu, 1973'e gelindiğinde 605 000'e yükselmiştir. Bugün resmî verilere göre bu sayının yaklaşık dört milyon olduğu belirtilmektedir. Önceleri sadece niteliksiz işçi olarak çalışan Türk göçmenlerin bir kısmı karşılaştıkları tüm olumsuzluklara rağmen zaman içerisinde yaşam koşullarını iyileştirmiş, sosyal statülerini yükseltmiştir. Günümüzde Avrupa ülkelerinde sosyal ve siyasi alanda aktif görev alan birçok Türk kökenli göçmen bulunmaktadır.

Avrupa'da yaşayan toplam işçi göçmen nüfusu yaklaşık 20 milyondur. Bu denli işçi göçü alan Avrupa'da ortak bir göçmen tanımı olmaması dikkat çekicidir. Belçika, Almanya, İsviçre bu insanları "yabancılar", Fransa "göçmen işçiler", İngiltere "ırksal azınlıklar", Hollanda ve İsveç ise "göçmenler"; çeşitli ülke toplumları ise göçmenleri "kaçak", "illegal" ya da "kâğıtsız" şeklinde adlandırmaktadırlar. Avrupa ülkelerinin vatandaşlık hakkı kazanan göçmenlere bile hâlâ "yabancı" olarak bakması, geçmişte takındığı ve bugün kurtulmaya çalıştığı asimilasyoncu tutumu daha anlaşılır kılmaktadır.

Asimilasyoncu tutumunun devam ettirilemez duruma geldiğini fark eden Avrupa ülkeleri, çok kültürlülük söylemi doğrultusunda ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile ilgili politikalar üretmeye ve yasal düzenlemelere gitmeye başlamıştır. Onları bu çalışmalara iten nedenleri; ırkçılık ve yabancı düşmanlığının tüm üye devletlere yayılan bir sorun olduğu gerçeğiyle yüz yüze kalmaları, işsizlik ve ekonomik bozulmalardan dolayı göçmenlerin sorumlu tutulması sonucu ortaya çıkan toplumsal gerilimler ve son dönemde İslâm adına yapılan terör eylemleriyle birlikte artan İslamofobidir. Çok kültürlülük adına çeşitli önlemler alınmaya çalışılsa da ilgili çalışmalarda görüldüğü gibi Avrupa toplumunun farklı etnik kimliklere, dinlere ve dillere bakış açısı olumsuz olmaya devam etmektedir.

Avrupa ülkelerinin göçmenlere karşı takındıkları asimilasyoncu tutum, göçmen çocuklarının ana dili eğitiminde yaşadıkları zorluklar da Avrupa'da ortaya çıkan önemli sorunlar arasındadır. Avrupa Birliği ülkelerinin çok kültürlü bir oluşumu ve toplumsal

entegrasyonu destekleyici düzenlemeler yaptığı anlaşılrsa da uygulamada bu çalışmaların yansımaları çok görülmemektedir. Konuya iki dillilik yönünden bakılacak olunursa, düzenlemelerin sürekli değiştiği, ana dili öğrenmenin ülke dilini öğrenmeye engel olduğu düşüncesinin kabul ettirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu düşünce doğrultusunda göçmen dilleri bölgesel azınlık dilleri kadar desteklenmemekte, göçmen çocuklarının ana dili eğitimi göç ettikleri ülkelerin sorumluluğuna bırakılmaktadır. Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde ise ana dili öğretimi tamamen yasaklanmış durumdadır. Belirtilen uygulamalar Avrupa Birliği ülkelerinin çok kültürlülük anlayışını benimseyemediklerini; asimilasyoncu tutumlarını bugün de sürdürdüklerini göstermektedir.

Türklerin göç ettikleri Avrupa ülkeleri arasında İngiltere de bulunmaktadır. Resmî sayılara göre Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden gidenlerle beraber ülkede yaklaşık 300 000-400 000 civarında Türk kökenli insanın bulunduğu bilinmektedir. İngiltere'ye göç eden Türkiye ve Kıbrıs kökenli göçmenlerin %75'i Londra'da, geri kalanı ise Birmingham, Manchester, Liverpool, New Castle ve Leeds gibi Orta İngiltere şehirlerinde yaşamaktadır.

Ülkemizden İngiltere'ye yapılan göçlerle diğer Avrupa ülkelerine yapılan göçler arasında göç etmek şekli ve nedenleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır. İngiltere'ye göçlerin bireysel çaba ile gerçekleşmiş, çoğunun yasadışı yollarla olmuş, işgücü talebini karşılamak için yapılmamış olması bu farklılıklar arasındadır. Türk göçmen nüfusunun çoğunun Londra'da bulunması, aynı sektörde çalışma özelliği ve Türkiye'den gidildiğinde ülkede Kıbrıs Türklerinin bulunması da bu farklar arasında sayılabilir. Göç etme nedenleri açısından farklılıklara bakıldığında, siyasî ve toplumsal olayların İngiltere'ye yapılan göçlerde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de meydana gelen 1980 darbesi, 1990'lı yıllarda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde şiddetlenen çatışmalar, Kürt kökenli vatandaşların göç etmesinde etkili olmuştur.

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi İngiltere'deki Türk göçmenlerin de yaşadığı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar arasında kuşaklararası çatışma ve yabancılaşma, uyuşturucu bağımlılığı, işsizlik ve ülkede yaşayan Türk toplumunun birliğini sağlayacak sivil toplum kuruluşlarının etkin olmaması bulunmaktadır.

Bilindiği üzere günümüzde İngilizce dünya dili hâline gelmiştir. İngilizcenin adeta dünyanın "ortak iletişim dili" olmasında etkili olan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Dili, önceleri toplumdaki sınıfları ayırmada bir ölçüt olarak gören İngiltere, dil politikasını

20. yüzyılda oluşturmaya; sistemli hâle getirmeye başlamıştır. Newbolt Komitesi İngiliz dilinin karşı karşıya olduğu tehditleri dile getirmiş, İngiliz dili ve edebiyatının, İngiltere’de sevgi ve toplumsal birlik için tekrar kullanılabilmesi düşüncesini ortaya koymuştur. Komite ayrıca Latince yazmada, Yunancanın rahip yetiştirmede kullanılan bir dil olmasına rağmen İngilizcenin hiçbir özel amacı karşılamadığını belirtmiş, dile bir amaç kazandırma doğrultusunda “İngilizce için İngilizce” çalışmaları yürütülmeye başlanılmıştır.

Tarihî süreçte oluşturulup başarı kazandığı görülen İngiltere dil politikası İngilizcenin diğer dilleri hegemonyası altına almasına neden olmuştur. Avrupa Birliği ülkelerinde bu durum zaman zaman hoşnutsuzlukla karşılanmakta, son yıllarda İngilizcenin birçok alanda tek başına egemen olmasına karşı çok dilli ve çok kültürlü “Avrupa Yurttaşlığı” kavramı savunulmaktadır. Ancak “çok dil” kullanımı zamanla bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri tercümanlık ücretleridir. Belirtilen gelişmeler sonucunda, AB Konseyinde ve Bakanlar Konseyinde gayri resmi bir şekilde üç dillilik (İngilizce, Almanca, Fransızca) üzerinde anlaşılmıştır.

İngilizce sadece Avrupa Birliği ülkelerini değil özellikle eski sömürgelerini de oldukça etkilemiştir. Örneğin, İngilizcenin, belirli bir sistemi olmayan Papua Yeni Gine dilini büyük ölçüde yok ettiği belirtilmektedir. Resmî dili İngilizce olan Gambiya’da her kabilenin kendi dilini konuşup bu dillerin yazılı olmaması ve ortak bir dil kullanılamaması İngiltere dil politikasının bir etkisi olarak görülebilir. Benzer şekilde Hindistan’da 1652 dilin konuşulması ve varlığını devam ettirmesinin nedeninin, aynı dil politikaları bağlamında değerlendirilmesi gereklidir. İngiltere’nin tarihsel, kültürel, siyasî ortak geçmişe sahip olması nedeniyle yakın ilişki içerisinde olduğu dünyanın en önemli gücü olan ABD’de, ana dilin İngilizce olması da bu dilin dünyaya daha kolay yayılmasını sağlamıştır. Bahsedilen yayılcı politikaları uygulayan İngiltere, İngilizcenin günümüzde yaklaşık 527 milyon konuşucusu olmasını başarmıştır. Geliştirilecek projelerle 2050 yılında bu sayının 1,9 milyar konuşucu sayısına çıkarılması hedeflenmektedir.

Türkiye dil politikasına gelindiğinde, Cumhuriyet dönemine kadar devletin oluşturup uyguladığı sistemli herhangi bir dil politikası olmadığı görülmektedir. Türklerin İslâmiyet’i kabulünden sonra dildeki ödünçleme oranı artmış, Selçuklu döneminde dil, sanatta ve edebiyatta Arapça ve Farsçanın etkisi altına girmiş, bu durum halifeliğin Türklere

geçmesiyle en üst noktaya ulaşmıştır. Öyle ki dile yabancı kelimeler alınmasının yanında yabancı cümle yapıları da kabul edilir hâle gelmiştir.

Belirtilen dönemde Türkçenin önemini attırmaya yönelik kişisel ve grupsal çabalar olmuştur. Orhan Bey zamanından itibaren Türkçenin resmî dil olarak kabul edilmesi, II. Murat ve II. Beyazid zamanında Türkçe eserler yazılması özendirilerek Arapça ve Farsçadan pek çok çeviri yaptırılması devlet yönetimindeki kişilerin konu hakkındaki girişimlerine örnektir. 16. yüzyılda Aydınlı Visalî, Edirneli Nazmî ve Tatalı Mahremi öncülüğünde başlatılan Türk-i Basit hareketi ise grup olarak gösterilen tepkilerdendir.

Osmanlı'da dil tartışmalarının ciddi olarak ele alındığı ilk dönem Tanzimat'tır. Bu dönemde Batı'ya yönelinmiş, "milliyetçilik" ile ilgili düşüncelerden etkilenilmiştir. *Tasvir-i Efkâr, Ulûm, Hürriyet, Basiret, Dağarcık, Hafta* gibi gazete ve dergilerde; Şinasi, Ali Suavi, Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Ziya Paşa, Şemsettin Sami gibi yazarlar "Osmanlı Türkçesinin" ıslahı ile ilgili yazılar kaleme almışlardır. İlgili dönemde Abdülhamid'in uygulamaya çalıştığı devlet politikaları da dile olan tutumu etkilemiştir. Devleti oluşturan Müslüman unsurları bir arada tutma amacıyla önce resmî dilin Arapça olması gerektiğini söyleyen II. Abdülhamid, daha sonra yayınladığı genelgede okullarda eğitim verilirken Arapça ve Farsça sözcük kullanılmaması ve olabildiğince sadeleştirilmiş bir Türkçe kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

20. yüzyıl ise dil açısından Türkçülüğün öne çıktığı ve bu görüşün dile yön verdiği dönemdir. Toplumda ortak bir iletişim dili oluşturulması amacıyla İstanbul'da Türk Derneği (1909), Selanik'te "Yeni Lisan" adı altında Türkçe kuralların uygulanması gerektiğini savunan "Genç Kalemler" (1911), İstanbul'da yine dilde sadeliği savunan "Türk Yurdu" (1911) dergisi kurulmuştur. Cumhuriyetin ilânından sonra izlenen dil politikalarının temelini atan dildeki en önemli oluşum "Genç Kalemler" dergisi etrafında birleşen "Yeni Lisan" hareketidir.

Cumhuriyet döneminin dil politikası incelendiğinde, bu dönemde uygulanan politikanın temelini milliyetçilik ve ulus-devlet anlayışına dayandığı görülmektedir. Tek ve bütün bir millet olma idealini gerçekleştirmek için dil önemli bir vasıta olarak görülmüş, bunun sonucunda dil inkılâbı gerçekleştirilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, inkılâpçı yapısını dil alanında da göstermiş, dilin sadeleşmesi konusunda kişisel çaba sarf etmiştir. Ancak onun dilde sadeleşme anlayışı tasfiyeciliği içermemiştir. 1936-1937 yıllarında bir geometri kitabı

çıkarak Arapça ve Farsça bazı bilimsel terimler yerine Türkçe karşılıklarını bulup kullanması bu çabalara örnektir.

Dil inkılâbı kapsamında atılan adımlardan biri 1 Kasım 1928 tarihinde Latin Alfabesinin kabul edilmesidir. Türk kültürünü geliştirmek, onu halka yayma amacıyla yapılan alfabe değişikliğine neden olan en önemli gelişmenin ise Azerbaycan Hükümetinin 22 Temmuz 1922 tarihinde Latin Alfabesini kabul etmesi olduğu görülmektedir. Dil konusunda yapılan çalışmalardan bir başkası, 12 Temmuz 1932 tarihinde “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” (Türk Dil Kurumu) kurulmasıdır. “Güneş Dil Teorisi” de Cumhuriyet’in yeni bir dil anlayışı oluşturma yönünde attığı adımlardandır. Bu teoriye göre bütün dillerin temelini tek bir oluşturmaktadır. Bu dil ise Türkçedir.

Cumhuriyet döneminde dil konusunda yapılan bu çalışmalar kimileri tarafından toplumu imparatorluktan tamamen koparma çabası olarak görülmüştür. Buna karşılık “Güneş Dil Teorisi”nin Atatürk tarafından dilde tasfiyeciliği önleme amacıyla öne sürüldüğü anlaşılmaktadır. Dil politikası açısından bakıldığında bu dönemde yapılan çalışmaları, çağdaş dünyada hâkim olan ve Türkiye Cumhuriyetinde inşa edilmeye çalışılan ulus-devlet yapısının sağlanmasını amaçlayan çabalar olarak ifade etmek daha doğrudur.

Atatürk’ün vefatından sonra Türkçe kullanımına yönelik farklı yaklaşımlar oluşmuştur. Demokrat Parti döneminde daha önce öz Türkçe kelimeler kullanılarak oluşturulan Anayasa metninin, 24 Aralık 1952 tarihinde “Anayasayı Yaşayan Dile Çevirmek” başlıklı öneriyle değiştirilmesi bu farklı tutumları göstermek için verilebilecek bir örnektir.

Aynı dönemde Azınlık Okullarında Türkçe okutulan dersleri devlet tarafından görevlendirilecek öğretmenlerin vereceğine yönelik karar verilmesi de dil politikası kapsamında değerlendirilebilecek bir husustur. Müfredat programlarına bakıldığında ise devletin kuruluşunda temel alınan “dil kültür birliği sağlamada önemli bir araç olduğu” düşüncesinin tüm programlarda korunduğu görülmektedir.

Devlet yöneticileri dışında Türkçe kullanımına farklı bakan sivil gruplara bakıldığında, bunların öz Türkçeciler, muhafazakârlar ve ılımlılar şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir. Ziya Gökalp’in de aralarında bulunduğu “ılımlılar” en çok destek alan grup olmuştur. Belirtilen süreç dâhilinde kişilerin siyasi tutumlarının ve hayat felsefelerinin kullandıkları kelimelere yansıdığı kabul edilmiş ve kullanılan kelimelere göre kişilerin siyasî düşüncesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Daha önce bahsedilen politikalar doğrultusunda İngiltere'nin azınlık ve göçmen dillerine yaklaşımına bakılacak olunursa, Londra'da yapılan son ankette 233 farklı dil bulunduğu anlaşılmaktadır. Okulöncesinde yabancı ve göçmen dillerin eğitimi sağlanmamaktadır. Birinci ve ikinci kademe (evre) modern bir yabancı dil öğretmek için yasal bir gereklilik bulunmamakta olup modern dil eğitimi 3. ve 4. evrede başlamaktadır. İngilizce öğrenmek okulda ve dünyada başkaları ile iletişim kurmada önemli görüldüğünden, İngilizce, tüm aşamalarda zorunlu olarak ulusal müfredatta yer almaktadır.

Türkçe öğretimi açısından İngiltere'deki duruma göz atıldığında; Türkçe modern diller kapsamında seçmeli ders olarak verilmekte ancak ana dili dersi kapsamında okutulmamaktadır. Ayrıca okul günlerinde değil; hafta sonu iki saatlik dersler hâlinde sunulmaktadır. Türk makamlarca, Türkçe dersine talep hâlinde Türkçe Öğretmeni gönderileceği ve masraflarının da karşılanacağı İngiliz hükümetine bildirilmiştir.

İngiltere'de çok sayıda Türk Derneği ve okulu bulunmaktadır. Ancak bu derneklerin işlevsel olmayışı ve ülkenin göçmenlere tutumundan dolayı Türk toplumunun sosyal ve ana dili öğretimi sorunları çözülememektedir. Ana dili öğretimindeki sorunlardan biri alanında uzman öğretmenlerin yetersizliğidir. Başlarda gönüllü kişilerin öğretmenlik yaptığı Türk okullarında şu an öğretmen ihtiyacı, KKTC ve Türkiye'den gelen öğretmenler ile İngiltere'deki okullardan mezun olan öğretmenler tarafından karşılanmaktadır. 2011 yılı sonu itibarıyla İngiltere'de toplam Millî Eğitim Bakanlığının kadrolu 25 öğretmeni bulunmaktadır.

İngiltere'de Türk çocuklarının hafta sonları gidip Türkçe, Matematik ve İngilizce dersleri gördükleri Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu'na üye 30 Türk Okulu bulunmaktadır. 10 Temmuz 2003 tarihinde "Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu" dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra Türkçe konuşan çocukları kültürel açıdan bilgilendirmek ve gelecekte iyi bir kariyer yapmalarını sağlama ve öğrencilerin ailelerini bilinçlendirme amacını taşımaktadır.

13 Ekim 2011 tarihinde Londra'da "I. İngiltere Türk Toplumunu Çalıştayı" yapılmıştır. Türk öğrencilerin başarısızlıklarının önlenmesi, Türkçe öğretimi, hafta sonu okullarının gereksinimleri, öğretmen sorunları, Türk Okulu kurmak gibi konular ele alınmış, bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Kullanılan Türkçe ders kitaplarının öğrenci seviyesinin çok üstünde olması ve öğretmenlerin İngiltere'ye tam uyum

sağlayamamaları da belirtilen sorunlar arasındadır. Ancak bu çalışmada, ders kitapları ve öğretmenler konusunda olumsuz bir sonuç alınmamıştır.

Belirtilen Çalıştay'da dile getirilen sorunları, İngiltere'de görev yapmış bir Türkçe öğretmeninden alınan görüşler de desteklemektedir. Öğretmen görüşüne göre; İngiltere'deki Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar, öğretmenlerden, ders kitaplarından ve ülkedeki Türk toplumunun ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermesi için görevlendirilen Türk öğretmenlerin çoğunun Türkçe öğretmeni olmaması, öğretmenlerin İngilizce bilmemesi, Türkiye'deki ders anlatma yöntemlerini kullanmaları ve İngiltere eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmamaları sorunlar arasındadır. İngiltere'de Türkçe ders kitap çeşitliliği olmaması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp gönderilen ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üzerinde olması da yaşanan sorunlardandır. İngiltere'deki Türk velilerin, öğrencileri GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavına girmeleri için yönlendirmemeleri sonucunda, bu sınavdan Türkçenin kaldırılmasının gündeme gelmesi de ülkedeki ana dili olarak Türkçe öğretiminde yaşanan olumsuzlardan biridir.

Türkçenin İngiltere'de ana dili olarak öğretimi konusundaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan girişimler ve çalışmalar sonucunda belirlenen amaçlar, alınan kararlar ve sunulan çözüm önerileri olmasına rağmen henüz sorunlar çözümlenememiştir. Ana dili öğretimi konusunda istenilen seviyeye gelinememesinde İngiliz yönetiminin de etkisi bulunmaktadır. Ana dili öğrenmede kritik dönem olan 3-5 yaş grubundaki çocukların ana dillerini öğrenmeleri konusunda desteklenmemesi, Türkçenin okullarda öğrencilere seçmeli ders olarak ancak 11-12 yaşına geldiğinde Modern diller kapsamında verilmesi devlet kaynaklı sorunlar arasındadır. İngiltere tarafından 1993 yılında kabul edilen "Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme" ve 2001 yılında onaylanan "Azınlık Dilleri Avrupa Şartı"nda belirtilen ülkede yaşayan farklı kültüre sahip insanlara ana dillerinin öğretilmesini şart koşan ifadelerin göçmenleri kapsamaması bu durumun ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır.

Tüm belirtilen bilgiler ışığında İngiltere'deki Türkçe öğretimi ile ilgili bir çalışmaya yapmak ihtiyaç olarak görülmüş, bu nedenle yapılan Türkçe-Türkçe dersine yönelik tutumların ve Türkçe dersine devam etme nedenlerinin incelendiği çalışmaya ana dili Türkçe olan 105 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %45,7'si 10-12, %49,5'i 13-15 ve %4,8'i 16 ve üzeri yaş aralığında olup örneklemin %53,8'inin kız, %46,2'sinin erkek

öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %87,6'lık çoğunluğunun doğum yerinin İngiltere, %12,4'ünün Türkiye'dir. Ayrıca %11,5'i 6. sınıfta, %39,6'sı 7. sınıfta, %18,8'i 8. sınıfta, %19,8'i 9. sınıfta, %4,2'si 10. sınıfta ve %6,3'ü 11 ve daha üst sınıflarda öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin %90,3'lük çoğunluğu 11 yıl ve daha fazla süredir İngiltere'de ikâmet ettiklerini belirtmişlerdir. Büyük bir çoğunluğunun İngiltere'de dünyaya gelmesi ve eğitimlerine bu ülkede başlamaları çoğu öğrencinin toplum içerisinde ana dillerine değil, ülke diline maruz kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla dil gelişimi için kritik olan dönemde ana dillerinin konuşulmadığı bir ortamda yaşadıklarından, ülkede ana dili öğretiminin verilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Katılımcıların %12,4'ü evde konuşulan dilin İngilizce, %27,6'sı Türkçe olduğunu, %59'luk kısmı ise evde karma dil konuşulduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla hangi dille konuştuğuna bakıldığında %65,1'lik çoğunluğun Türk arkadaşlarıyla hem İngilizce hem de Türkçe olarak konuştuğu, %15,1'inin İngilizce, %18,9'unun ise Türkçe konuştuğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Türkçenin aile ortamında İngilizceden daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların aile içinde %59, Türk arkadaşlarıyla %65 oranında hem İngilizce hem de Türkçe konuşarak karma dil kullanması, ana dili öğreniminin yeterince olumlu gerçekleşmediğini bunun da İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin anne ve babalarının çoğunun doğum yeri Türkiye'dir. Bu durumun ebeveynlerin ana dillerine hâkim olduğu varsayımıyla çocukların ana dili gelişimi açısından olumlu olacağı düşünülmektedir. Anne ve babaların yine çoğunluğu İngiltere'de zorunlu eğitim mezunu olup üniversite mezunu sayısı bu orana göre oldukça azdır. Türkiye'de öğrenim gören babalar ile İngiltere'de öğrenim görenlerin eğitim seviyeleri karşılaştırıldığında, Türkiye'de eğitim görenler arasında Üniversite mezunu olanların daha fazla olduğu görülmekte; bu durumda dil etkeninin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçe dersine katılma nedenleri incelendiğinde genel olarak aile ve sosyal çevre etkisinin belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi Avrupa'da önemli bir dil olarak görmemeleri ve ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmelerine katkı sağlamayacağını düşünmeleri düzeltilmesi gereken algılar arasındadır.

Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlara bakıldığında “Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse kimliklerini koruyacak”, “İleride çocuklarımla Türkçe öğrenmesini isterim”,

“Türk öğretmenleri bize çok şey öğretiyor”, “Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gidiyor”, “Türkçe derslerini seviyorum”, “Türkçe ders kitapları bana çok şey öğretiyor”, “Türkçe ders kitapları bana çok şey öğretiyor” maddelerine olumlu görüş belirtildiği görülmektedir. Bu tercihlere göre öğrencilerin kimlik kazanımında ana dilini öğrenmenin önemini farkında; öğretmen ve ders kitaplarından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Daha önce belirtilen İngiltere’de yapılan Çalıştay’da yeterli uzman öğretmen olmadığı ve ders kitaplarının öğrenci seviyesinin çok üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki izlenim öğretmen yetersizliğinin bulunduğu ve Türkçe ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündedir.

Aynı konudaki olumsuz tutumlarda ise; “İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum”, “Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum”, “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır”, “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır”, “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli”, “İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum” maddeleri seçilmiştir. Alınan sonuçlar öğrencilerin, ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmeye bir katkı sağlamayacağını düşündüklerini, iş bulabilmek için Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını, elektronik ortamda Türkçeyi tercih etmediklerini göstermektedir. Belirtilen yargılara ilişkin tutumların anne doğum yerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne doğum yeri İngiltere olan katılımcıların “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırır” yargısına katılım düzeyleri anne doğum yeri Türkiye olanlara göre daha yüksektir. “Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır” yargısına ilişkin tutumların baba doğum yerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu seçimlere göre öğrencilerin ilgisini çekecek, Türkçenin bilgisayar ortamında etkin kullanılacağı projeler üretmek ve ana dillerini öğrenmelerinin ikinci bir dili öğrenmede temel etken olduğu konusunda kendilerine bilgi verilmesi bir ihtiyaçtır.

Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, cinsiyete göre Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık görülmediğinden genel olarak tutumlar kız ve erkek öğrencilerde değişmemektedir.

“Türkçe derslerini seviyorum” yargısına ilişkin tutumların kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1-2 kardeşi olan katılımcıların “Türkçe derslerini seviyorum” yargısına ilişkin katılım düzeyleri, 5 ve üzeri kardeşi olanlara göre daha

yüksektir. Bu sonuç daha az sayıda çocuğu olan ailelerin çocuklarıyla daha yakından ilgilenebildiklerini göstermektedir.

“Türkçe derslerini seviyorum” yargısı ve olumsuz tutum sergilenen “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı artırmaz” yargısı ile Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitapları ve aile/çevre yargılarına ilişkin algılar karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına öğretmenlerin olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. “Öğretmenlerime kendimi yakın hissediyorum” yargısına ilişkin görüşler ile olumlu tutum sergilenen “Türkçe dersini seviyorum” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, Öğretmenlere kendini yakın hissetme düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum” yargısına katılım düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerime kendimi yakın hissediyorum” yargısına ilişkin görüşler ile olumsuz tutum sergilenen “Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz” yargısına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlara öğretmenlerin etkisi bulunmaktadır.

Ders kitaplarının Türkçe dersine yönelik tutumları nasıl etkilediğine bakılacak olunursa, Ders kitaplarını faydalı bulma düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum” yargısına katılım düzeyinin de arttığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına ders kitaplarının olumlu etkisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Aile ve çevre de öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilemektedir. “Ailem Türkçe dersi almamı istiyor” yargısına katılım düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum” yargısına katılım düzeyi de artmaktadır. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarına aile/çevrenin olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkçe derslerine katılma nedenlerinin başında aile ve çevre faktörünün olduğu anlaşılmaktadır. “Ailem Türkçe dersi almamı istiyor” yargısına katılım düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum” yargısına katılım düzeyinin de artması, ailenin ana dili öğretimindeki önemi bir daha göstermektedir. Öğretmenler ve ders kitapları da Türkçe dersine olan tutumu belirleme de etkili unsurlardır. Ders kitaplarını faydalı bulma düzeyi ve öğretmenlere kendini yakın hissetme düzeyi arttıkça “Türkçe dersini seviyorum” yargısına katılım düzeyinin de attığı görülmektedir. Bu durum ders kitapları ve öğretmenler konusunda olumsuz tutum gösteren katılımcılarda dersi sevme düzeyindeki düşüklükle kendini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kimlik

kazanımında ana dilini öğrenmenin öneminin farkında olmaları da dikkate değer bir durumdur.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile daha önce yapılan çalışma sonuçları arasında ortak noktalar olduğu kadar farklılıklar da bulunmaktadır. Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin, Türkçe dersini sevdiklerini ve Türkçe öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davrandıklarını ifade etmeleri; Şen (2011)'in çalışmasında, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye tutumlarının olumlu olduğu yönünde elde edilen sonuç bu çalışmadaki bulgular ile örtüşmektedir. Buna ek olarak, Yağmur (2006)'un çalışmasında, Batı Avrupa'da Türkçenin, İngilizceden sonra en çok kullanılan dil olduğu hâlde yeteri kadar ilgi görmediğinin belirtilmesi, bu çalışmada ulaşılan, İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçeyi Avrupa'da önemli bir dil olarak görmedikleri sonucuyla aynı doğrultudadır.

Diğer çalışmalar ile bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasında dikkat çeken en önemli fark; öğrencilerin, Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerine yönelik düşünceleridir. Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin, öğretmenler ve ders kitapları hakkında olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenler ve ders kitapları hakkında olumsuz bir sonuca ulaşılmamıştır. Belirtilen durumda öğrencilerin Türkçe ile ilgili uygun ders kitabı, yeterli sayı ve nitelikte materyal ile karşılaşmamalarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmeye bir katkı sağlamayacağını düşünmediklerini, iş bulabilmek için Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını, elektronik ortamda Türkçeyi tercih etmediklerini ve Türkçeyi Avrupa'da önemli bir dil olarak görmediklerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, bu konular üzerinde çalışılması gerektiğini göstermektedir. Tüm bu belirtilen sonuçlar doğrultusunda İngiltere'de ana dili olarak Türkçe öğretimi konusundaki öneriler şöyledir:

- 1- Ana dili gelişimi, bilişsel gelişimi sağlamada ve ikinci dilin öğretimine temel oluşturduğu için ülkedeki Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri Türkiye Cumhuriyeti tarafından teşvik edilmelidir. Öğretmenler ana dili öğretiminin başka bir yabancı dili öğrenmede kolaylık sağlayacağı konusunda bilgilendirilmeli, aileler ve öğrenciler yapılacak seminer ve konferanslarla bilinçlendirilmelidir.

- 2- Ana dili eğitiminde ebeveyn, toplum desteği ve katılımı önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle Türkçe konuşan topluluğun ana dili öğretimine destek vermesi ve aralarındaki bağın güçlendirilmesi için sivil toplum kuruluşları örgütlenmeli ve etkin şekilde çalışmalıdır.
- 3- Türkçe öğretiminde materyal çeşitliliğini, eğitimdeki yenilikleri takip etmeyi sağlamak amacıyla öğretmenler sosyal iletişim ağlarında gruplar kurmalıdır.
- 4- Öğrenciler, Türkçeyi gelecekte iş bulma konusunda gereksiz bulmaktadır. Bu algıyı düzeltmek, Türkçenin önemini vurgulamak için öğrencilere ana dillerini öğrendikleri takdirde ikinci dilleri olan İngilizceyi daha kolay ve doğru şekilde öğrenecekleri; bu durumun da iş bulmada kendilerine avantaj sağlayacağı anlatılmalıdır.
- 5- Öğrencileri iş bulma konusunda Türkiye Cumhuriyeti ve İngiltere’de bulunan iş adamları teşvik etmelidir. Öğrencilere iş yerlerinde staj imkânı sunulurken Türkçe konuşulan bir ortamda çalışılabileceği gösterilmelidir.
- 6- Öğrencilerin Türkçeyi internet ortamında yaygın kullanmaları ana dillerini bilgisayar ortamında da geliştirmelerine olanak sağlamak için iki dillilere yönelik Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan, onların ilgilerini çekecek güncel konuları içeren web sayfaları ve uygulamalar Türkiye Cumhuriyeti tarafından hazırlatılmalı ve tanıtımları yapılmalıdır.
- 7- Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olmak ve Türkçeye daha olumlu bakmalarını sağlamak amacıyla TÜBİTAK gibi kurumların desteğiyle Türkçe bilgisayar oyunları ve telefon uygulamaları hazırlanmalıdır.
- 8- Türkçenin Avrupa’da önemli bir dil haline gelebilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Avrupa ülkelerinde yaygınlaştırılmalı, bir bilim dili hâline gelmesi için üniversiteler teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2014). *Dil politikaları bağlamında Türkçe öğretimi*. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (s. 593). Ankara: Grafiker.
- Adıgüzel, Y. (2007, Eylül). *Almanya ve İngiltere'deki Türkiye kökenlilerin kültürel kimlik algısı*. 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Akman, N. (2007). 03. 04. 2015 tarihinde <http://www.turkcede.org/turk-dili/853-dilde-tasfiyecilik-buyuk-hataydi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (1977). Köktürkçeden bugüne Türkçede ödünclemeler üzerine bir sözcük istatistiği araştırması. *Türk Dili Dergisi*, 36(313), 344-347.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktuna, D. (1995). Language planning and education: an interwined matrix. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 77-95.
- Almanya'da Irkçı Saldırı. (2015). 10 Eylül 2015 tarihinde <http://www.incanews.net/avrupa/16533/almanyada-multecilere-irkci-saldiri> sayfasından erişilmiştir.
- Almanya'da Mültecilere Irkçı Saldırı. (2015). 11 Eylül 2015 tarihinde <http://www.haberler.com/almanya-da-multecilere-irkci-saldiri-7663061-haberi/> sayfasından erişilmiştir.

- Alpar, M. (2005). Eski bir sömürge ülkesi Gambiya’da yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 281-293.
- Annamalai, E. (2003). Reflections on a language policy for multilingualism. *Language Policy*, 2, 113–132.
- Aşçı, U. D. (2013). *İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması*. Bülent Gül (Ed.). *Bengü Bitig Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* (s. 101-107). Ankara: Türk Kültürü ve Araştırmaları Enstitüsü.
- Atay, T. (2006). *Türkler, Kürtler, Kıbrıslılar, İngiltere’de Türkçe yaşamak*. Ankara: Dipnot.
- Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone*, 1 (1), 62-73.
- Aydın, A. (2011). *AB Ülkeleri, ABD ve Türkiye cumhuriyeti anayasalarında azınlıklarla ilgili düzenlemeler*. Ankara: TBMM Araştırma Merkezi.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi genel bir bakış*. Ankara: Doğu Batı.
- Aytaç, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TUBAR*, XXVI, 77-89.
- BMMYK, Türkiye Temsilciliği. (1998). *Sığınma ve mülteci konularındaki uluslararası belgeler ve hukuki metinler*. Ankara: Damla.
- Barker, E. (1917). *Mothers and sons in war time and other*. London: Humphysr.
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi. (1961). *1961 yılında İngiltere’ye gönderilecek öğretmenlerin görevlendirme kararı* (Karar No: 5/1889).
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi (1964). *1964 yılında İngiltere’ye gönderilecek öğretmenlerin görevlendirme kararı* (Karar No: 6/2546).
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi (1968). *1968 yılında İngiltere’ye gönderilecek öğretmenlerin görevlendirme kararı* (Karar No: 6/9853).
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi (1970). *1970 yılında İngiltere’ye gönderilecek öğretmenlerin görevlendirme kararı* (Karar No: 7/1404).
- Başkan, Ö. (2006). *Dilde yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual.

- Bayraktar, N. (2006). *Organ nakli – organ bağışi konusunda bilinçlendirme amacıyla interaktif eğitim materyali hazırlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beykont, Z. F. (2002). Amerika’da eğitim dili politikaları ve “öteki” diller, *Kültür ve İletişim*. 5(2).
- Canatan, K. (1995), *Avrupa’da müslüman azınlıklar*, İstanbul: İnsan.
- Canatan, K. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe ana dil eğitiminin konumu “İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri”. *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(3), 159-172.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çok kültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Castles, S. (1984). *Here for good, Western Europe’s new ethnic minorities*. Londra: Pluto.
- Centre for Information and Reviews International Evidence. (2013). 4 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/eurydice.cfm> sayfasından erişilmiştir.
- Cobarrubias, J. (1983). *Ethical issues in status planning*. Juan Cobarrubias, & Jashua A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning*, (s. 41-85). Berlin.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University.
- Coşar, A. M. (2002). Cumhuriyet dönemi dil hareketleri ve dil tartışmaları. *Türkler*, 18, 65-73.
- Crowley, T. (2003). *Standart English and the politics of language*. Newyork: Palgrave Macmillan.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.

- Çavuşoğlu, N. (1998). “Azınlık” nedir?. *İnsan Hakları Yıllığı*, 19, 93-101.
- Çelik, H. (1995). *Genç kalemler mecmuası üzerine bir araştırma*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Demir, G. Y. (2007). *Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği*. İstanbul: Paradigma.
- Demir, G. (2010). Türk tarih tezi ile Türk dil tezinin kavşağında güneş-dil teorisi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 385-396.
- Dışişleri Bakanlığı. (2015). 12 Nisan 2015 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa sayfasından erişilmiştir.
- Dinç, A. (2011). Diller arası etkileşim süreçlerini belirleyen kimi etkenler. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8 (3).
- Doğançay Aktuna, S. (1995). Language planning and education: and intertwined matrix. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 77-95
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *TUBAR*, XIII, 151-154.
- Early Childhood Education and Care. (2015). 6 Mayıs 2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Early_Childhood_Education_and_Care sayfasından erişilmiştir.
- Eckert, T. (2012). Is English a ‘killer language?’ the globalisation of a code. 22 Mart 2015 tarihinde <http://www1.amalnet.k12.il/amalna/gefen/profession/English/resources%20reserve/%D7%91%D7%A8%D7%90%D7%9C%20%D7%A8%D7%97%D7%9C%20%20-%20%D7%90%D7%A0%D7%92%D7%9C%D7%99%D7%AA/ENGLISH-%20A%20LANGUAGE%20KILLER.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Entzinger, H. B. (1984). *Het minderhedenbeleid*, Amsterdam: Boom Meppel.
- Ercilasun, B. (1988). Edebiyatta millilik ve milliyetçilik. *Türk Kültürü Dergisi*, 300.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan’ın dil üzerine görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Erder, S. (1986). *Refah Toplumunda “Getto” ve Türkler*. İstanbul: Teknografik.

- Erdil, Z. (2012). *Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. (2009). *Türkiye-ab ilişkilerinin değişen temel dinamiği: Avrupalı Türk göçmenler ve “kazanılmış Avrupalılığa*. M. Murat Erdoğan (Ed.). *Yurtdışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum* (s.185-196). Ankara: Orion.
- Erdoğan, Ö. (2004). İngiltere’deki Türk toplumunun dünü-bugünü. *TBMM Yurtdışı Araştırma Komisyonu Raporu*.
- Erdoğan, S. (2007). İngiltere’de yaşayan Türk sığınmacılar, sığınma arayanlar, iltica etme nedenleri ve karşılaştıkları güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*. 5 Nisan 2015 tarihinde <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/serdogan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Extra, G., & Gorter, D. (2001). Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. *Multilingual Matters*, 1-36. 10 Mayıs 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/241863223_Comparative_perspectives_on_regional_and_immigrant_minority_languages_in_multicultural_Europe sayfasından erişilmiştir.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2013). *Avrupa’da çokdilli politika ve uygulama eğilimleri*. Cambridge Üniversitesi.
- Fishman, J. A. (Ed.). (1974). *Advances in language planning*. Mouton: The Hague.
- Fransız Müslümanlar. (2015). 22 Nisan 2015 tarihinde http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150109_fransiz_muslumanlar_anlatiyor?SThisFB&fb_ref=Default sayfasından erişilmiştir.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion and national origins*. Oxford: Oxford University.
- Gökalp, Z. (2004). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: İnkılâp.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül.

- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Grenoble, L., & Thomas, F. (Ed). (2008). *A companion to Cultural Reseorche Management*. King, Wiley Blackwell.
- Gündüz, Z.Y. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Sorunu. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 199-217.
- Gür, H. (1997). Kod, kod seçimi, kod değiştirme, kod karıştırma, iki dillilik, çokdillilik ve diglosi. *Dil Dergisi*, 55, 66-81.
- Gülsoy, E. (2009). *İngiltere ülke raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı İhracatı Geliştirme Etüd Merkezi.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Öncü.
- Hammar, T. (1990). *Democracy and the nation state: aliens, denizens and citizens in a world of international migratio*. Aldershot: Averbury.
- Hangi Avrupa Ülkesi Kaç Suriyeli Kabul Etti. (2015). 11 Eylül 2015 tarihinde http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/06/150615_suriye_multeci_avrupa sayfasından erişilmiştir.
- Harmandar, D. (2008). *Avrupa Birliğine üye ülkelerden İngiltere, Yunanistan ve Bulgaristan ile Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Haskara, İ. (1996). İki dillilik-çok dillilik. *Dil Dergisi*, 42, 22-24.
- Hazır, M. (2012). Çok kültürlülük teorisine çağdaş katkılar ve bireysel haklar-grup hakları ekseninde çok kültürlülüğü tartışmak, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1).
- Hedef ve Amaçlar. (2013). 7 Mayıs 2015 tarihinde <http://turkishschools.co.uk/BusinessPlan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hocaoğlu, B. (2011). *Bulgaristan'dan Türkiye'ye yönelik göçler ve göçmen yerleşme alanlarında sosyo – ekonomik ve mekânsal özellikler*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.

- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya F. Ö. (2014). *Türkiye'nin uluslar arası göç politikaları, 1923-2023 ulus devlet oluşumunda ulus ötesi dönüşümleri*. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.
- İçduygu, A., & Sirkeci, İ. (1999). *75 yılda köyden şehirler, cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- İlk Mülteci Kafilesi Münih İstasyonunda. (2015). 11 Eylül 2015 tarihinde http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/09/150905_multeci_avusturya sayfasından erişilmiştir.
- İmer, K. (1998). *Türkiye'de dil planlaması: Türk dil devrimi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- İngiltere'de Azınlıklar Eşit Muamele Görmüyor. (2007). 2 Temmuz 2015 tarihinde <http://www.amerikaninsesi.com/content/a-17-2007-09-23-voa2-88087327/860240.html> sayfasından erişilmiştir.
- İngiltere'de Göçmen Sayısı Yüzde 21 Arttı. (2011). 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.a24.com.tr/haber/ingilterede-gocmen-sayisi-yuzde-21-artti-51376.html?h=13> sayfasından erişilmiştir.
- İngiltere Türk Toplumu Çalıştay. 13 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.meblem.org.uk/formlar/1.%20%C4%B0ngiltere%20T%C3%BCrk%20Toplumu%20E%C4%9Fitim%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1%20Kararlar%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İngiltere'de Vatandaşlık. (2013). 19 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.icep.com.tr/dilokulu/ulkeler/ingiltere/vatandaslik.asp> sayfasından erişilmiştir.
- İz, F. (1989) *Atatürk ve Türk dili*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Jernudd. B. (1973). *Language planning as a type of language treatment*. J. Rubin, & R. Shuy (eds.), *Language planning: current issues and research*, (s. 11-23.). Washington.

- Karal, E. Z. (1985). *Tanzimat'tan sonra Türk dil sorunu*. İstanbul: İletişim.
- Karam, F. X. (1974). Toward a definition of language planning. Joshua A. Fishman (Ed.), *Advances in language planning* (s. 101-124). Netherlands: The Hague.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik pazarlığı: Fransa ve Almanya'da devlet ve göçmen ilişkileri*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, A., & Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler Türkiye ile Avrupa birliği arasında köprü mü engel mi?*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Kaya, A., & Şahin, B. (2007). *Kökler ve yollar Türkiye'de göç süreçleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Kaya, M. (2009). Eğitime bakış. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 14.
- Köprülü, F. (1999). *Edebiyat Araştırmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1986). Harf inkılâbı ve Atatürk'ün Türk diline bakış açısı. *Türk Dili Dergisi*, 419.
- Korkmaz, Z. (2005). Cumhuriyet döneminde dil anlayışı. *Türk Dili Dergisi*, 637, 34-41.
- Köprülü, M. F. (1986). *Millî edebiyat cereyanının ilk mübeşşirleri, Edebiyat Araştırmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Laçiner, S. (2000). Abd-İngiltere: özel bir ilişki. 21. Yüzyıl Türkiye Enstitüsü, 06.04.2015 tarihinde <http://www.21yyte.org/assets/uploads/files/022-53%20sedat%20laciner%281%29.PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Laçiner, S. (2007). *Türkiye-İngiltere ilişkileri ve işbirliği imkânları*, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Levend, A. S. (1972). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Londra'daki Küçük Türkiye. (2004). 19 Mayıs 2015 tarihinde http://www.aksiyon.com.tr/dunya/londradaki-kucuk-turkiye_514788 sayfasından erişilmiştir.
- Meb. (2006). *Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinin eğitim sistemleri*. Ankara: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

- Meganathan, R. (2011). *Dreams and realites: developing countries and the English language*. London: British Council.
- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe ğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (150), 64-73.
- Migration within the UK. (2014). 20 Mayıs tarihinde <http://www.ons.gov.uk/ons/taxonomy/index.html?nscl=Migration+within+the+UK> sayfasından erişilmiştir.
- Minogue, K. R. (1967). *Nationalism*. London: Bastsford LTP.
- Newbold, H. (1921). *The teaching of English in England: being the report of the departmental commitee appointed by the president of the board of education to enquire in to the position of English in the educational system of England*. London: HMSO
- Noack, R. & Gamio, L. (2015). 5 Mayıs 2015 tarihinde <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/> sayfasından erişilmiştir
- Ortaylı, İ. (2006, Haziran). *Genel G Olgusu*. Uluslararası G Sempozyumu'nda sunulmuş bildirisi, Zeytinburnu Belediyesi, İstanbul.
- Öksüz, Z.Y. (2004). *Türkçenin sadeleşme tarihi genç kalemler ve yeni lisân hareketi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Önen, Y. (1960). Alman dil devriminin ana ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 18, 1-2.
- zcan Gönülal, Y. (2012). *Cumhuriyet dönemi dil tartışmalarının Türk dili eğitimine yansımaları (toplum dil bilimi bakımından bir inceleme)*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- zdemir, E. (1983). Anadili Olarak Türkçe ğretimi, *Türk Dili Dergisi Dil ğretimi zel Sayısı*, 379, 28.
- zdemir, İ. (2009). Beyin göçünü yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış Eğitim-ğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13, 3-6.
- zdemir, M. (1988). Fedaral Almaya'daki Türk-beden işçi göçü çocuklarında iki dillilik ve Türkçe ğretimi. *Ankara Üniversitesi Dünyada Türkçe ğretimi*, 1, 85-93.

- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Perceptions of City Life in the United Kingdom and Europe. (2012). 12 Nisan 2015 tarihinde <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/regional-analysis/urban-audit/perceptions-of-city-life-in-the-uk-and-europe/urban-audit-v---perceptions-of-city-life-in-the-united-kingdom-and-europe--2012.html> sayfasından erişilmiştir.
- Resmî Gazete. (1955). Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun. 12.04.2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9013.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9013.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Secondary and Post-Secondary Education. (2015). 6 Mayıs 2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education sayfasından erişilmiştir.
- Sezer, Ö., & Gökakın, Z. Ö. (1998). *İngiltere’deki Türk Girişimcileri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Sömürgecilik Faktörü ve Hint Toplumunu. (2011). 5 Mayıs 2015 tarihinde http://www.tasam.org/tr-TR/Icerik/3174/somurgecilik_faktoru_ve_hint_toplumu sayfasından erişilmiştir.
- Syrian Refugees in Europe. (2014). 11 Eylül 2015 tarihinde <http://www.refworld.org/docid/53b69f574.html> sayfasından erişilmiştir.
- Şan, M. K., & Haşlaki. (2012). Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında Amerikan ana akımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1).
- Şen, Ü. (2011). *Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tauli, V. (1974). *The theory of language planning*. Joshua A. Fishman (Ed.), *Advances in language planning* (s. 11-13). Netherlands: The Hague.
- Tezcan, M. (2000). *Dışgöç ve eğitim*. Ankara: Anı.
- The National Curriculum in England Key Stages 1 and 2. (2013). 6 Mayıs 2015 tarihinde https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tongul, N. (2004). Türk harf inkılâbı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 33, 103-130.
- Topuz, E. (2013). *Atatürk'ün dil politikası*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 332-340. 15 Mart 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/251929789_A_Global_Perspective_on_Bilingualism_and_Bilingual_Education sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, H. (2004). Uluslararası sözleşmelerde azınlık hakları sorunu ve Türkiye. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(1-2).
- Turan, Ş. (1981). *Atatürk ve ulusal dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkoğlu, A. (1999). *Karşılaştırmalı eğitim*. Adana: Baki.
- Ulusan Şahin, Ş. (2005). At Kültüründe At Arabası (At Arabalarının Dili). *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 165-168.
- Uzun, Ş. (2003). Büyük Britanya yönetim sistemi. (2003), "Büyük Britanya yönetim sistemi", 21. yüzyılda yönetim içinde, (Ed) Koraltay Nitas. Ankara: Türk İdari Araştırmaları Vakfı.
- Vatandaşlık Hizmetleri. (2015). 21 Nisan 2015 tarihinde <http://www.turkishconsulate.org.uk/tr/vatandaslik.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41.

- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikası kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 221-242.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürlülük bağlamında türkiye’den batı avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 45-60.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa’da yaşayan Türkler, bağlamında bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26).
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslar arası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, E., & Demir, N. (Ed.). (2005). *Makaleler III çağdaş Türk dilleri (Talat Tekin)*. Ankara: Grafiker.
- Yılmaz, F. (2008). *Avrupa’da ırkçılık ve yabancı düşmanlığı*. Ankara: Uluslar arası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Yorulmaz, M. (2012). Avrupa birliği dil politikaları ekseninde çok dillilik uygulamaları ve karşılaşılan dil sorunu. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 201-218.
- Young, G. M. (1936). *Victorian England; portrait of an age*. Oxford: Clarendon
- Beykont, Z. F. (2002). Amerika’da eğitim dili politikaları, ve “öteki” diller, *Kültür ve İletişim Dergisi*, 5(2),
- Ziya, O. (2012). Mülteci göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *TBB Dergisi*, 99, 229-240.
- Wanner, P. (2002). *Migration trends in europe, european population papers series 7*, Strasbourg: Council of Europe.
- Weiner, M., & Munz, R. (1997). Migrants, refugees and foreign policy: prevention and intervention strategies. *Third World Quarterly*, 18 (1), 25-27.

Wyld, H. C. (1907). *The teaching of reading in training colleges*. London: Murray.

EKLER

T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR
Yetkik Dairesi

Karar Sayısı

5

KARARNAME

1889

Emel

Londra'daki Kıbrıslı Türk Çocuklarıyla yetişkinlerine Türkçe ve Tarih-Coğrafya dersleri vermek üzere, İstanbul-Üsküdar Bağlarbaşı İlkokulu Müdürü Kurettin Sezerkan'ın İngiltere'de bir yıl müddetle vazife almasına izin verilmesi; Millî Eğitim Bakanlığının 4/11/1961 tarihli ve 203.1.3865 sayılı yaması üzerine, 4489 sayılı Kanunun 1 inci maddesinin (a) bendine göre, Bakanlar Kurulunca 12/11/1961 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

162 59 17
01
16
030

Adalet Bakanlığı V.B.

Devlet Bakan ve
Bask. Yardımcısı

Devlet Bakan V.B.
BAYINDIRLIK B.V.

Devlet Bakan

Adalet Bakanı

Millî Eğitim Bakanı V.

İçişleri Bakanı

Dışişleri Bakanı

Malîye Bakanı

Millî Eğitim Bakanı

Karardevlet Bakanı

Ticaret Bakanı

Sa. ve Se. Y. Bakanı

Çilek ve Tekel Bakanı

Tarım Bakanı

Ulaştırma Bakanı V.B.

Çilek ve Tekel B.V.

Satın Alınan

Sa.-Ya. ve Tıbbî Bakan V.B.
Adalet B.V.

Ulaştırma Bakanı

Dosya No:
88-161

T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR TETKİK DAİRESİ BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı : 6/ 2546

KARARNAME

İlişik listede adları ve görev yerleri yazılı öğretmenlerin Londra'daki Kıbrıslı Türk çocuklarına ve yetişkinlerine Türkçe, Tarih ve Coğrafya dersleri vermek üzere, birer yıl süre ile görev almalarına izin verilmesi; Millî Eğitim Bakanlığının 17,30/12/1963 tarihli ve 203.1/5386,402.03/755 sayılı yazıları üzerine, 4469 sayılı Kanunun birinci maddesinin (a) bendine göre, Bakanlar Kurulunca 4 / 1 / 1964 tarihinde kararlaştırılmıştır.

Özünç
BAŞBAKAN

Başbakan
Devlet Bakanı ve Başb. Yardımcısı
Devlet Bakanı
Devlet Bakanı
Devlet Bakanı
Devlet Bakanı
Adliye Bakanı
MİT Başkanı
İçişleri Bakanı
Ulaştırma Bakanı
Maliye Bakanı
MİT Eğitim Bakanı
Evetlilik Bakanı
Ticaret Bakanı
Sok. ve Sos. Y. Bakanı
Çin. ve Tekt. Bakanı
Yerel Yönetimler Bakanı
Ulaştırma Bakanı
Çalışma Bakanı
Sanayi Bakanı
Kültür ve Tekt. Bakan. Başkanı
Yasama ve Yürütme Başkanı
İmar ve İklim Bakanı
Kıy. İşleri Bakanı

1
88-218
3

000 20 01 02 175 1 10



T. C.
BAŞBAKANLIK
KANUNLAR VE KARARLAR TETKİK DAİRESİ

Sayı : 6/9853

KARARNAME

Bolu - Cumhuriyet İlkokulu Öğretmeni Semra Kızıltan ile
Manisa - Akhisar Ülkü İlkokulu Öğretmeni Ahmet Nedim Şahin'in Londra'da
ki Habriela Türk Çocuklarına Türkçe Kültür dersleri öğretmek üzere ikişer
yıl süre ile görev alanlarına işin verilmesi; Milli Eğitim Bakanlığının
1/3/1968 tarih ve 203-1/1999 sayılı yazısı üzerine, 4489 sayılı Kanun
nun birinci maddesinin (a) bendine göre, Bakanlar Kurulunca 15/4/1969
tarihinde kararlaştırılmıştır.

BAŞBAKAN

58
47
32
2
10
11
013

Dışişleri

S. Demirel

Devlet Bakanı

Devlet Bakanı

Devlet Bakanı

Devlet Bakanı

Adliye Bakanı

MİLLî Servisler Bakanı

İçişleri Bakanı

Dışişleri Bakanı

Millîye Bakanı

MİLLî Eğitim Bakanı

Konaklar Bakanı

Ticaret Bakanı

Sık ve Sık Y. Bakanı

Ulaştırma ve Telekom. Bakanı

Tarım ve Ticaret Bakanı

Ulaştırma Bakanı

Celtura Bakanı

Sanayi Bakanı

Emek ve Etkil Kes. Bakanı

Yerleşim ve Yerleşim Bakanı

İmar ve İhtilal Bakanı

Köy İşleri Bakanı

00-00
387

EK 5. Öğrencilerin Genel Bilgilerini Öğrenmede Sorulan Sorular.

Genel Bilgiler:

1.Yaşınız:

2.Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3.Doğum Yeriniz: İngiltere () Türkiye () Diğer () Belirtiniz:.....

4.Siz dâhil kaç kardeşiniz?

5. Evinizde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?

İngilizce () Türkçe () Karma () Diğer () Belirtiniz

6. Türk arkadaşlarınızla hangi dili konuşuyorsunuz?

İngilizce () Türkçe () Karma () Diğer () Belirtiniz

7. Anneniz nerede doğdu? İngiltere () Türkiye () Diğer () Belirtiniz.....

8. Babanız nerede doğdu? İngiltere () Türkiye () Diğer () Belirtiniz.....

9. Babanız en son hangi okulu bitirdi?

İngiltere Hiç okula gitmedi () Zorunlu Eğitim (1-4 Key Stage) () İleri Eğitim()

Yüksek Öğretim () Türünü belirtiniz

Türkiye İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()Diğer () Belirtiniz.....

Hiç okula gitmedi ()

10. Anneniz en son hangi okulu bitirdi?

İngiltere Hiç okula gitmedi () Zorunlu Eğitim (1-4 Key Stage) () İleri Eğitim()

Yüksek Öğretim () Türünü belirtiniz

Türkiye İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()Diğer () Belirtiniz.....

Hiç okula gitmedi ()

11. Devam ettiğiniz okulun türü nedir?

Primary Key Stage 1-2() Secondary Key Stage 3-5 () İleri Eğitim()

Yüksek Öğretim () Türünü belirtiniz Hiç okula gitmedi ()

12. Kaçınıcı sınıftasınız:

13. Kaç yıldan beri İngiltere’de yaşıyorsunuz?

EK 6. Türkçe Dersine Devam Etme Nedenlerini Öğrenmede Sorulan Sorular

Türkçe dersine devam etme nedenleri	Katılma Derecesi		
	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
1. Türkçemi geliştirmek istiyorum.	①	② ②	③ ③
2. Her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerekir.	①	② ②	③ ③
3. Türkiye'ye gittiğimde yakınlarımla (akraba, arkadaş) kolay anlaşmak istiyorum.	①	② ②	③ ③
4. Türkiye'de kimsenin Türkçeme gülmesini istemiyorum.	①	② ②	③ ③
5. Türk kültürünü öğrenmem için Türkçemi ilerletmem gerekiyor.	①	② ②	③ ③
6. Türkçe Avrupa'da da önemli bir dildir.	①	② ②	③ ③
7. Türkçe öğrenmemin iş hayatında bana faydası olacak.	①	② ②	③ ③
8. Türkçe konuşmayı çok seviyorum.	①	② ②	③ ③
9. Türk radyo ve televizyonlarını daha iyi anlamak istiyorum.	①	② ②	③ ③
10. Diğer Türk arkadaşlarımla beraber olmak için Türkçe derslerine giriyorum.	①	② ②	③ ③
11. Türkçe öğretmenlerine kendimi daha yakın hissettiğim için Türkçe derslerine katılıyorum.	①	② ②	③ ③
12. Ailem Türkçe dersi almamı istiyor.	①	② ②	③ ③
13. İngilizcemin daha iyi olması için Türkçe derslerine giriyorum.	①	② ②	③ ③
14. Türkçe ders kitaplarını faydalı buluyorum.	①	② ②	③ ③
15. Türkiye'de eğitim almak istiyorum.	①	② ②	③ ③
16. Türkçe öğretmenleri bizimle daha çok ilgileniyorlar.	①	②	③

EK 7. Türkçe ve Türkçe Dersi ile İlgili Düşünceleri Belirlemede Sorulan Sorular

Türkçe ve Türkçe dersi ile ilgili düşünceler	Katılma Derecesi		
	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
1. Türkçe derslerini seviyorum.	①	②	③
2. Türkçe dersleri eğlenceli.	①	②	③
3. Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok sıkıcı.	①	②	③
4. Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeterli.	①	②	③
5. Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum.	①	②	③
6. Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum.	①	②	③
7. Türkçe ödevlerini tam yapamıyorum.	①	②	③
8. Türkçe öğrenmek benim bilgimi arttırmayacak.	①	②	③
9. Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.	①	②	③
10. Türkçe ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	①	②	③
11. Türkçe dersine devam etmem benim diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.	①	②	③
12. Türkçemi geliştirerek duygu ve düşüncelerimi daha iyi anlatabilirim.	①	②	③
13. Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşamıyorum.	①	②	③
14. Türkçe ders kitaplarını okumak bana zevk vermiyor.	①	②	③
15. Türkçe ders kitapları çok zor.	①	②	③
16. Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	①	②	③
17. Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	①	②	③
18. Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	①	②	③
19. İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	①	②	③
20. Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk alıyorum.	①	②	③
21. Ders dışında Türkçe için zaman ayırıyorum.	①	②	③

22. Türkçe ders saatlerinin artmasını istiyorum	①	②	③
23. Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek yok.	①	②	③
24. Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	①	②	③
25. Türkçe televizyon programlarını izlemeyi seviyorum.	①	②	③
26. İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.	①	②	③
27. Türkçe konuşan insanların arasında kendimi daha rahat hissediyorum.	①	②	③
28. Türkçe öğrenmek benim kültürel gelişmeye fayda sağlamayacak.	①	②	③
29. Eğer Türkçeyi iyi bilirim Türkiye’de insanlar arasında daha rahat ederim.	①	②	③
30. Türkçeyi iyi bilmem bana ilerdeki yaşamımda çok yardımcı olacak.	①	②	③
31. Çok iyi Türkçe konuşan samimi bir arkadaşım olsun istiyorum.	①	②	③
32. Türkçe konuşan insanların yanında kendimi pek rahat hissetmiyorum.	①	②	③
33. İlerde çocuklarımla mutlaka Türkçe öğrenmesini isterim.	①	②	③
34. Bilim ve teknoloji öğrenmemde Türkçenin bana faydası olmayacak.	①	②	③
35. İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz.	①	②	③
36. İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	①	②	③
37. İngiltere’de Türkçe ilerde kaybolacak.	①	②	③
38. Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse Türk kimliklerini koruyacaklar.	①	②	③
39. Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.	①	②	③
40. Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	①	②	③
41. İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	①	②	③

EK 8. Namık Kemal Türk Okulu'ndan Alınan Anket Uygulama İzin Belgesi



İlgili Makama

Namık Kemal Türk Okulunda ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe Dersine tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere anket uygulanmasına izin verilmiş, anket 10.02.2015 tarihinde uygulanmıştır.

Bilgilerinize arz ederim.

Anketi Uygulayan

Gülten HASAN

Okul Müdürü

EK 9. Wisdom Türk Okulu'ndan Alınan Anket Uygulama İzin Belgesi

İlgili Makama

İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla gönderilen anket ~~03.10.2014~~ tarihindeWISDOM..... Okulunda tarafımızca uygulanmıştır.

Anketi Uygulayan

İmza



Ad-Soyad

Ramazan ALMA

EK 10. İngiltere’de Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Hakkında Alınan Öğretmen Görüşü

Gmail - 3/258

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (185)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (83)

Arkadaşlarınızda konuşmaya başlamak için oturum açın

Oturum aç

Oturum açığınızda Google'daki Hangouts'ta da oturum açmış olursunuz. Daha fazla bilgi edinin

Eski sohbet deneyimine dön

fshort <fshort@hotmail.co.uk>

Alıcı: bana

İngiltere Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu başkan yardımcılığı görevinde bulunan ve ülkedeki Türkçe öğretiminde aktif görev alan bir eğitimci olarak İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe öğretimiyle ilgili sorunların öğretmenlerden, ders kitaplarından, Türk topluluğundan kaynaklandığını söyleyebilirim.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmek amacıyla İngiltere'de görevlendirilen öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelmektedir. Öğretmenlerin çoğunun İngilizce bilmemesi derslerin başlangıcında öğrencilerle iletişim kuramamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin İngiltere eğitim sistemi ile ilgili bilgileri olmamaları, burada Türkiye'de uygulanan ders anlatma yöntemlerini birebir uygulamaları da yaşanan problemlerdir. Görevlendirilen öğretmenlere konsorsiyum tarafından seminer verilmektedir ancak bu seminer dönem ortalarına rastlamakta olup yeterince faydalı olmamaktadır. Ayrıca bu seminlere katılma zorunluluğu bulunmadığı için katılım az gerçekleşmektedir. İngiltere'de görevlendirilecek öğretmenlerin İngilizce bilmesi, buraya gelmeden önce öğretmenlere Türkiye Cumhuriyeti tarafından zorunlu seminer verilmesi ve öğretmenlerin iki dillilik konusunda uzmanlığının olması gerektiği bu konuda vereceğim önerilerdendir.

İngiltere'de Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe ders kitaplarında çeşitlilik bulunmamakta, ortak kullanıyor diyebileceğimiz bir kitap belirtilememektedir. Önceleri burada hiç Türkçe ders kitabı bulunmadığından kendim Türkiye'den getirdiğim "Adım Adım Türkçe" kitabını kullanıyordum. Okullarda da genellikle önceki yıllarda hazırlanmış ders notları ve kişisel çabalarla oluşturulan çalışma yapıları kullanılıyordu. Daha sonra KKTC'nin hazırlayıp bastıracağı kitaplar kullanılmaya başlandı. Türkiye'den bu konuda destek çok geç gelmiştir. Ancak 2009 yılında "Uzaktaki Yakınlarımız" projesiyle hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları bizlere gönderilebilmiştir. Bu kitapların dili çok ağır, metinler İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe seviyesine göre çok yüksektir.

İngiltere'de Türkçe öğretiminde yaşanan bir başka olumsuzluk da GCSE sınavlarından Türkçenin 2017 yılında kaldırılmasının düşünlümesidir. Bu durumun yaşanmasında Türk toplumunun ilgisizliği etkili olmuştur. Velilerin bu sınava girmeye öğrencileri yönetmemeleri sonucunda İngiliz yetkililer katılımın az olması nedeniyle Türkçenin bu sınavdan kaldırılmasını gündeme getirmiştir. Bu sınav sonucunda alınan sertifikayı da sınırlı sayıda üniversite kabul etmektedir. Öğrenciler üniversiteye gitmede bir avantaj sağlayan bu sınava girmeye yönlendirilmeli ve sınava giren öğrenci sayısının artırılması gerekir.

İngiltere'de 33 Türk Okulu bulunmaktadır. Çoğu Kıbrıslı Türkler tarafından kurulmuştur. Farklı grupların oluşması ve okul kuralmaları Türk toplumunda birliğin sağlanamamasını etkilemektedir. İngiltere'deki Türk Okullarına sadece Türk kökenli öğrenciler eğitim almaya gelmekte; Türkiye'den gelen ve farklı etnisiteden olan kişiler, kişisel olarak oluşturdukları kurslara gitmektedirler.

fshort

Çevrelere ekleyin

Ayrıntıları göster

Gmail - 3/258

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (185)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (83)

Arkadaşlarınızda konuşmaya başlamak için oturum açın

Oturum aç

Oturum açığınızda Google'daki Hangouts'ta da oturum açmış olursunuz. Daha fazla bilgi edinin

Eski sohbet deneyimine dön

fshort <fshort@hotmail.co.uk>

Alıcı: bana

İngiltere Türk Dili Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu başkan yardımcılığı görevinde bulunan ve ülkedeki Türkçe öğretiminde aktif görev alan bir eğitimci olarak İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe öğretimiyle ilgili sorunların öğretmenlerden, ders kitaplarından, Türk topluluğundan kaynaklandığını söyleyebilirim.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmek amacıyla İngiltere'de görevlendirilen öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelmektedir. Öğretmenlerin çoğunun İngilizce bilmemesi derslerin başlangıcında öğrencilerle iletişim kuramamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin İngiltere eğitim sistemi ile ilgili bilgileri olmamaları, burada Türkiye'de uygulanan ders anlatma yöntemlerini birebir uygulamaları da yaşanan problemlerdir. Görevlendirilen öğretmenlere konsorsiyum tarafından seminer verilmektedir ancak bu seminer dönem ortalarına rastlamakta olup yeterince faydalı olmamaktadır. Ayrıca bu seminlere katılma zorunluluğu bulunmadığı için katılım az gerçekleşmektedir. İngiltere'de görevlendirilecek öğretmenlerin İngilizce bilmesi, buraya gelmeden önce öğretmenlere Türkiye Cumhuriyeti tarafından zorunlu seminer verilmesi ve öğretmenlerin iki dillilik konusunda uzmanlığının olması gerektiği bu konuda vereceğim önerilerdendir.

İngiltere'de Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe ders kitaplarında çeşitlilik bulunmamakta, ortak kullanıyor diyebileceğimiz bir kitap belirtilememektedir. Önceleri burada hiç Türkçe ders kitabı bulunmadığından kendim Türkiye'den getirdiğim "Adım Adım Türkçe" kitabını kullanıyordum. Okullarda da genellikle önceki yıllarda hazırlanmış ders notları ve kişisel çabalarla oluşturulan çalışma yapıları kullanılıyordu. Daha sonra KKTC'nin hazırlayıp bastıracağı kitaplar kullanılmaya başlandı. Türkiye'den bu konuda destek çok geç gelmiştir. Ancak 2009 yılında "Uzaktaki Yakınlarımız" projesiyle hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları bizlere gönderilebilmiştir. Bu kitapların dili çok ağır, metinler İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe seviyesine göre çok yüksektir.

İngiltere'de Türkçe öğretiminde yaşanan bir başka olumsuzluk da GCSE sınavlarından Türkçenin 2017 yılında kaldırılmasının düşünlümesidir. Bu durumun yaşanmasında Türk toplumunun ilgisizliği etkili olmuştur. Velilerin bu sınava girmeye öğrencileri yönetmemeleri sonucunda İngiliz yetkililer katılımın az olması nedeniyle Türkçenin bu sınavdan kaldırılmasını gündeme getirmiştir. Bu sınav sonucunda alınan sertifikayı da sınırlı sayıda üniversite kabul etmektedir. Öğrenciler üniversiteye gitmede bir avantaj sağlayan bu sınava girmeye yönlendirilmeli ve sınava giren öğrenci sayısının artırılması gerekir.

İngiltere'de 33 Türk Okulu bulunmaktadır. Çoğu Kıbrıslı Türkler tarafından kurulmuştur. Farklı grupların oluşması ve okul kuralmaları Türk toplumunda birliğin sağlanamamasını etkilemektedir. İngiltere'deki Türk Okullarına sadece Türk kökenli öğrenciler eğitim almaya gelmekte; Türkiye'den gelen ve farklı etnisiteden olan kişiler, kişisel olarak oluşturdukları kurslara gitmektedirler.

fshort

Çevrelere ekleyin

Ayrıntıları göster

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	TEKİN Nazik Müge
Uyruğu	T.C.
Doğum yeri ve tarihi	Ankara-1987
Medeni hâli	Bekâr
Telefon	
Faks	-
E-Posta	n.muge.tkn@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Eryaman Lisesi	2004
Üniversite	Gazi Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi	2009
Yüksek Lisans	Bozok Üniversitesi/ Türk Dili ve Edebiyatı	2012
	Gazi Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi	2015
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	-----------

Yayınlar

Tekin, N. M. (2013). Avrupa’da ortak kimlik arayışı ve bu arayışın Türk birliği sağlama önerilerine yansması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 539-560.



GAZİ GELECEKTİR...