

**KÜLTÜRLER ARASI KONUMDA
İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLER İÇİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
VE ERASMUS PROGRAMI**

*“Educating Teachers For Bilingual Students in A Intercultural
Situation and The Program of Erasmus”*

*Salim KÜÇÜK**

ÖZET

1960'lı yıllardan itibaren Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçi çocuklarıyla gündeme gelen iki dillilik kavramı ana dili öğretiminin ayrılmaz bir parçası olup hâlen güncelliğini korumaktadır. Bugün çok dilli ve çok kültürlü bir ortamda kendi vatandaşlarını üç dile hakim olacak şekilde yetiştirmeyi planlayan ve önemli ölçüde bunu gerçekleştiren AB ülkelerinin bu girişimi karşısında Türkiye'ye, Türk işçi çocuklarının Türkiye ile kültürel bağlılıklarını devam ettirmek, güçlendirmek ve yasal boşlukları gidermek gibi son derece önemli görevler düşmektedir.

İki dilli öğrenciler ve onları eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesini Erasmus Programı kapsamında irdelemeyi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'yle üniversiteler arası öğrenci ve öğretim üyesi değişimini farklı bir bakış açısıyla ele almayı amaçlayan bu çalışmada Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinden yararlanılmasının gereği ve önemi üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ana Dili, İki Dillilik, Kültürler Arası, Öğretmen Yetiştirme, Erasmus Programı.

ABSTRACT

The concept of bilingualism, which had come to agenda by the emigration of Turkish children to Europe, is still inevitable part of teaching them their native languages and it has still been on the agenda. Nowadays, the EU countries have aimed at educating their citizens in a multicultural and

* Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ordu Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (skucuk@omu.edu.tr).

multilingual environment and have planned to teach them three languages at least and they have achieved their this goal to a large extent. Having seen this so-called enterprise of EU countries, Turkey has had significant roles such as taking care of the children of Turkish workers, maintaining and strengthening their cultural ties with Turkey and remove the loopholes.

The aim of this study is to scrutinize the education of bilingual students and the teachers of them at the concept of Erasmus, evaluate this social problem from a different angle of sight and exchange students and lecturers among the universities by means of the European Credit Transfer System (ECTS). Meanwhile, the need and importance of benefiting from the students attending the departments of Turkish language and Literature has been emphasized.

Key words: Native Language, Bilingualism, Intercultural, Educating Teachers, Erasmus Program

GİRİŞ

Kültürel ve demografik yönden Almanya kendini bir göçmen ülkesi saymamakla beraber barındırdığı göçmen sayısı ile karışık bir yapı sergilemektedir. 2005 yılı rakamlarıyla Almanya'da 14 milyon yabancı yaşamakta olup bu Alman nüfusunun yaklaşık % 9.2'sini oluşturmaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü olarak tanımlayabileceğimiz bu yapı içerisinde 1960'lı yıllardan itibaren yer almaya başlayan Türk nüfusu bugün 3 milyona ulaşmış olup AB sınırları içerisinde yaşamakta olan toplam Türk sayısı ise 5 milyon civarındadır. AB içerisinde yaşayan göçmen sayısı ise 19 milyon olup bu toplam nüfusun % 5.1'ini oluşturmaktadır.¹

Almanya dışında Fransa, Hollanda, Belçika, İngiltere, Danimarka, İsveç, Norveç, İtalya ve diğer AB ülkelerinde de Türkler yaşamaktadır. "Ailelerin Almanya uyuşuna geçmelerini, Almanca öğrenerek oradaki topluluklarla uyum içinde yaşamalarını öğütleyen ileri gelenlerimizin düşünceleri doğrultusunda, AB ülkelerinde giderek daha çok vatandaşımız uyuşumuzdan çıkıp AB vatandaşı olmaktadır. Söz gelimi, 2003 yılında Almanya'da 2.642.000 Türk sayılmışken, bunların 730 bini AB vatandaşlığını almıştır ve oran %27,6'dır. İçinde bulunduğumuz yılda bu

¹ Der Spiegel, 25/2002, s. 120

sayı kesinlikle artmıştır ve yaklaşık %40'lar civarındadır. Bunların büyük çoğunluğunun çocuklarımız ve gençlerimiz olduğunu düşünürsek, Türk dilinden kopuş ve koparılış ve Almanca'ya bağlılık gelecek yıllarda aleyhimize birtakım sonuçlar verecek gibi görünmektedir.” (Gözaydın, 2006: 202).

Geçmiş yıllardan farklı olarak zamanla Türk, Arap, Yunan, İtalyan, Hırvat, Sırp, Yugoslav, Portekiz, İspanyol, Tunuslu, Faslı, Makedonyalı, Polonyalı göçmenlere iki Almanya'nın resmî olarak birleşmesinden sonra Doğu Alman vatandaşlarının yanında SSCB'nin dağılmasıyla Ruslar, Romenler, Estonyalılar, Litvanyalılar yani doğu bloku ülkelerinden küçümsenemeyecek bir nüfus eklendi. Bunun doğal sonucu olarak da gerek Almanya'da gerekse diğer AB üyesi ülkelerde okullarda öğretilmekte olan İngilizce, Almanca, Fransızca ve Latince gibi yabancı dillerin yanında çok sayıda diğer diller de ana dili ve yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye başlandı (Schwenk, 2002: 117).

1991 yılında Doğu Almanya ile birleşmesine rağmen kültürel boyutta bir uyum sorunu yaşamayan Federal Almanya kısa zamanda siyasi manada Alman birliğini sağlamakla beraber bugün enflasyon ve işsizliğin artması gibi sorunların yanında bir yandan da konuk işçiler ve onların çocuklarının eğitim ve kültür sorunlarına karşı yoğun bir mücadele vermekte ve özellikle son yıllarda eğitimde tasarrufa gitmektedir (Turan, 2005: 175).

Günümüze değin tartışılmakta olan ve hâlen tartışılmaya devam edilen yabancılar Alman kültürüne ve siyasi hayatına uyum sağlamaya çalışırken Alman toplumunun da onları ne derece tanıdığı ve kabullendiği tartışmaya açıktır. “Aradan nerdeyse elli yıl geçti ve Alman toplumunun özellikle Türkleri çok daha iyi tanıdığını söylemek biraz güç... Belki Türkleri çok yakından tanımış olanlar veya Türkiye'ye gelerek insanımızla iletişim kurabilenler için bu hüküm verilemez, ama bugün bile çoğunluk Türklere – hele de Doğu eyaletlerin federal çatı altına girmesinden, 1990'lı yıllardan sonra- kızgın; onlara nerede, nasıl bir engel çıkarabilme sebebi aramaktalar...”.(Gözaydın, 2006:197).

Ancak gerek Almanya gerekse diğer AB ülkeleri, topraklarında ikâmet eden göçmen, mülteci, yabancı işçi vb. statüye sahip yabancılar konusunda nedense demografik, kültürel ve siyasi kaygılarından bir türlü uzaklaşmamışlardır. Elli yıl öncesine göre bugün Türk vatandaşları işçi konumundan iş veren konumuna geçmiş, kendi işletmelerini kurmuş, siyasal ve ekonomik yapıda güç sahibi olma fırsatını elde etmişlerdir. Günümüzde

hizmet sektöründeki büyük Alman şirketleri ülkelerindeki Türk pazarından pay kapabilmek ve Türk toplumuyla sağlıklı bir iletişim kurabilmek için Türkçe bilen eleman sayısını artırma yoluna gitmektedirler. Yalnızca Deutsche Bank'ın Almanya'da 300 bin Türk asıllı müşterisi bulunmaktadır. İstihdam edecekleri elemanların iki dilli olması; hem Almanca'ya hem Türkçe'ye hakim olmaları ise gerek kendileri, gerekse şirketleri için önemli bir avantajdır. Çünkü geçmiş yıllardaki uygulamalar Türk işçi göçünün tersine döndürülemeyeceğini, çözümün kültürel ve siyasal bütünleşmeden geçtiğini göstermiş ve bu gerçek Alman makamlarınca da kabullenilmiştir. Bugün Türkiye resmen AB ülkesi olmamakla beraber AB ülkeleri sınırları içerisinde yaşayan Türkler resmen AB vatandaşlığını elde etmişlerdir (Akalin, 2004: 195). Bu, vatandaşlarımızın sosyal yaşam içerisinde siyaset, kültür, eğitim, sağlık ve hukuk gibi alanlarda AB vatandaşlarıyla eşit haklara sahip olmaları anlamına gelmektedir.

Biz bu yazımızda bunları tamamlayıcı nitelikte olduğuna inandığımız 'Şimdi ve gelecekte kültürler arası konumda Almanya'da Türk çocuklarının ana dili eğitimi nasıl olmalıdır?', 'Bunları kim?', 'Nasıl eğitmelidir?' soruları, yani iki dillilik kapsamında ana dili derslerini verecek Türkçe öğretmenlerinin nasıl yetiştirileceği ve bununla ilişkili olarak yüksek öğretimde Erasmus Programı'ndan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durmak istiyoruz.

1. Yasal Yükümlülükler ve Sorunlar

Şimdiye kadar Almanya'da Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen ve Rheinland-Pfalz eyaletleri, finansman, pedagoji ve okul denetimi ile ilgili sorumlulukları üstlenirken, 1992 yılında yalnızca Nordrhein-Westfalen eyaleti 1400 yabancı öğretmenin finansmanı gibi konularla ilgilenmiş, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein gibi eyaletler ise ders ve finansal başvurular gibi sorumlulukları yerine getirmişlerdir. Yabancı resmî makamlar ise öğretim gücünün hazırlanması, hedefler ve derslerle ilgili yükümlülükleri üstlenmişlerdir (Thürman, 1992: 99). Geçmiş yıllardaki bu iyimser tablo bugün yerini yavaş yavaş karamsarlığa bırakmak üzeredir. Zira Bavyera eyaletince 2005/2006 öğretim yılından itibaren Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin maaşlarının Türk hükümetince karşılanması ve vatandaşların talepleri doğrultusunda öğretmen gönderilmesine devam edilmesi kararlaştırılmış bulunmaktadır.²

² www.munihegitim.de

Bugün Almanya'daki Türk işçi çocuklarının iki dillilikle ilgili en önemli problemi ana dili derslerinin demografik, sosyolojik ve kültürel yapıda resmî olarak ikili anlaşmalarla yeniden ele alınmasıdır. Ana dili olarak Türkçenin statüsü eyaletlerle karşılıklı yapılacak görüşmelerle mutlaka netleştirilmeli belirsizlikler ortadan kaldırılmalıdır. Alman çocuklarının ortalama 2.9 olan yabancı dil yeterliliği karşısında Türk işçi çocuklarının yabancı dil ve ana dili dersleri kültürler arası eğitim boyutunda yeniden ele alınmalı, çağın ve siyasi gelişmelerin gereğine göre hukuki ve siyasi manada mevcut yasa, tüzük ve yönetmelikler yenilenmeli, özellikle uygulamadaki sorunlar giderilmeli ve Türk çocukları ana dilleri Türkçenin dışında birinci yabancı dil Almanca ve ikinci yabancı dil İngilizce olmak üzere mutlaka üç dile hakimiyet sağlayacak şekilde yetiştirilmelidir. Çünkü her AB vatandaşının bugün kendi ana dilinin yanında AB'nin resmî dillerinden iki dili daha öğrenmesi ve mümkünse ortak olarak üçüncü bir dile –bu İngilizce olmak zorundadır– hakimiyet sağlaması öngörülmektedir (Schwenk, 2002: 120; Weber, 2004: 12). Nitekim Almanya'da yabancı dil derslerine birinci ve ikinci kademe bugün 5. sınıftan itibaren yer verilmekte, hatta bazı eyaletlerde bu 3. sınıfta başlamakta, İsviçre ile paralellik göstermektedir.

Avrupa Eğitim Komisyonu'nun AB vatandaşları için öngördüğü ana dilin dışında en az iki Avrupa dilini ve İngilizceyi yeterli düzeyde bilme prensibi, dil ve kültür zengini olmayı hedefleyen Avrupa'yı kanaatimizce Avrupa kıtasında konuşulmayan ana dillerinin eğitimine yasak getirmeye yöneltmemelidir (Yıldız, 2003b: 19). Çünkü ana dili insanlık hakkıdır. Hollanda ve İsveç gibi bazı ülkelerde ana dili sınıflarının kaldırılması, ana dili derslerine kısıtlama getirilmesi, ders saatlerinin azaltılması, ana dili derslerinin normal ders saatleri dışında verilmesi gibi uygulamalar yukarıdaki gerçeklerle çelişmektedir. Avrupa Konseyi'nin 25.7.1977 tarihli yönergesinde ifade edildiği üzere “Üye devletler ulusal ve yasal şartları doğrultusunda ve bu göçmenleri gönderen ülkelerin devletleri ile iş birliği içinde okul programlarıyla eş güdümlü olarak ana dili öğrenimi ve eğitimi için uygun önlemler alırlar.” (Gözaydın, 2005b: 200).

AB mevzuatına göre her vatandaş kendi ana dilinde öğrenim görme hakkına sahiptir ve her AB vatandaşı iki dile ilave olarak kendi ana dilini de kullanmak zorundadır (Weber, 2004: 13). Yine 1986 Barselona Dil Hakları Beyannamesi'ne göre “*bütün diller ve kültürler eşittir*” (Gözaydın, 2005b: 200). “Türkiye'nin AB üyeliği için Türkiye'deki yerel ağızlarda, geleneksel dil ve lehçelerde öğretim ve yayın için şartlar koyan AB'nin kendi vatandaşı

olmuş yüz binlerce Türk'ün ana dilini öğrenmesi karşısında sorunlar çıkarması bir çelişkidir, çifte standarttır.” (Akalin, 2004: 199). Sorunlar esasen bununla da bitmemektedir. Bavyera Eyaleti Bakanlar Kurulunun 14 Eylül 2004 tarihinde aldığı karar gereği Bavyera Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin 2005/2006 öğretim yılından itibaren 5 yıl içerisinde kaldırılması ve süresi biten öğretmenlerin yerine yeni atama yapılmaması öngörülmektedir.³ Türkçenin birinci yabancı dil olduğu deneme okulları ise yürürlükten kaldırılmış bulunmaktadır.⁴ Yine Almanya'nın bazı eyaletlerinde, örneğin Berlin'in Wedding semtinde yabancı öğrenci oranının %90 olduğu Herbert-Hoover Okulunda; Hamburg'da, Baden-Württemberg eyaletinde; Bayern eyaletinde Bilefeld kentinde⁵ ve 160 farklı ulustan insanın yaşadığı Hollanda'da Rotterdam Belediyesi'nin okulda, salonda, sokakta uygulamaya çalıştığı Türkçe yasağının mantığını anlamak mümkün değildir. Çünkü Berlin Kreuzberg, Neukölln, Schöneberg, Wedding ve Tiergarten gibi yerleşim birimlerindeki okullarda öğrenim gören Türk çocuklarının sayısı Alman çocuklarından daha fazladır.⁶ Bu, Türklerin kendilerini kuşatılmış gibi hissetmelerine ve değişik problemlere yol açabilecek tehlikeli bir gelişmedir.⁷ Öyle ki kendi vatandaşlarını alternatifsiz bırakmayan ve eğitim sistemi “*her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânı sağlama*” ilkesi üzerine kurulu Almanya, bunca yıl kendisine iş gücü sağlayan Türkler için bir seçenek yaratmak yerine âdeta tüm kapıları kapatırcasına bir tavır sergilemektedir.

Küreselleşme ve AB içerisindeki yapılanmalara bağlı olarak mevcut gelişmeler, geleceğin Avrupa'sının geçmişteki totaliter dil ve kültür politikalarının tersine çok dilli ve çok kültürlü olacağını işaret etmektedir (Sternecker, 1992: 72). Ancak, bu kültürler arası yapıda her dile ve kültüre eşit şekilde saygı gösterilmesi, dil çeşitliliğinin, zenginliğinin korunması ve yaşama hakkı tanınması ile mümkün olacaktır. “Çoklukta Birlik” ve “Ülkeler Arası Çoğulcu Merkezi Eğitim Politikası” ancak bu şekilde hayata geçebilir (Anweiler ve Mitter, 2004: 2).

Bugün AB'nin resmî organı olan Avrupa Parlamentosu'nda 11 dil; Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, İspanyolca, Hollandaca, Yunanca,

³ www.munihegitim.de

⁴ www.tcberlinea.de/

⁵ Hürriyet, 18.02.2006.

⁶ www.tuerkische-elternfoederation.de/0-Basindan/seite4.htm

⁷ Hürriyet, 24.01.2006.

Portekizce, İsveççe, Danca ve Fince resmî olarak temsil edilmektedir. Bunlara Lüksemburg, İrlanda, Norveç ve İzlanda dillerini de dahil edebiliriz. Bu 11 resmî dili dikkate aldığımızda yaklaşık 380 milyon vatandaş, resmî üç dil konuşan insan sayısı 387 milyon olan Kuzey Amerika'ya göre (ABD, Kanada ve Meksika) farklı ve oldukça karışık bir dil kullanmaktadır (Weber, 2004: 6).

AB, yapısında 2004 yılı itibarıyla yaklaşık 40 yöresel dil barındırmakta olup günümüzde Avrupa kıtasında 150 ile 200 farklı dil konuşulmaktadır (Demirel, 2005: 73). Gelecekte AB'nin genişletilmesiyle Romanya, Macaristan, Çekoslovakya, Polonya, Slovakya, Estonya, Litvanya, Bulgaristan ve Slovenya dillerinin de resmî olarak kabulüyle resmî dil sayısının 23'e ve yöresel dillerin 60'ın üzerine çıkması beklenmektedir (Schwenk, 2002: 120; Weber, 2004: 5). Böylesine çok dilli ve çok kültürlü bir ortamda Türkçenin ana dil ve resmî dil olarak kabul edilmemesi ve çeşitli engeller çıkarılması Avrupa kıtasında yaşayan Türkler ve Türkiye açısından kaygı verici bir durumdur. Oysa "... Avrupa kültürünün zenginliklerinden biri de Türkçedir. Pek çok Balkan dilinde, hatta Avrupa dilinde Türkçe kökenli sözler, yer adları bulunmaktadır. Bu kültür zenginliğinin korunması ve yaşatılması için AB ülkelerinde yaşamakta olan Türkler (açısından) bir şanstır." (Akalin, 2004: 199).

Demokratik bir toplumun kendi içerisinde yabancı unsurları demokrasiyi tehdit eden unsurlar olarak değil, zenginleştiren bir güç olarak algılaması ve eğitim politikası açısından hazırlanacak programlarda kültürler arası öğrenmeye yer vermesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu, yalnızca gelişmiş ülkeler için değil gelişmekte olan ülkeler ve üçüncü dünya ülkeleri için de geçerlidir. Çünkü yabancı kültürler ve değerler sonuçta insanlığın ortak değerleridir. Takdir ve kabul görmemeleri beklenemez.

Türk işçi göçüne dayalı olarak gelişen ve zaman zaman siyasi dalgalanmalara sahne olan Türkiye AB ilişkilerinin eğitim açısından en önemli problemi kanaatimizce iki dilli Türk çocuklarının eğitimi ve buna paralel olarak ikili kültür ve eğitim anlaşmaları çerçevesinde, mevcut şartları belli ipoteklere bağlamaksızın iki dilli öğretmen yetiştirme ve istihdam etmedir.

Almanya'da doğup büyümüş Türk çocuklarının büyük çoğunluğu (2'nci, 3'üncü kuşak ve sonrası) Almanca konuşup yazmakla beraber çok dilli ve çok kültürlü bir yapıda eğitim gördüklerinden çeşitli sorunlarla karşı karşıyadırlar. Bu durum hem Alman eğitim sistemini hem de Türk

öğrencileri etkilemektedir. Özellikle anaokulunda verilen Almanca'nın yetersiz olması üst sınıflardaki Türk öğrencilerin başarısızlığına yol açmakta ve Sonderschule'lere gönderilmelerine neden olmaktadır. Almanya'da 2003 yılı rakamlarıyla yabancı öğrencilerin toplam %14'ü Sonderschuleye gitmektedir. Bu oran Alman çocuklarında nedense % 4'e düşmektedir (ECRI 2004). Alman resmî makamları yabancı çocuklarının okul başarısızlıklarını genelde karşılaştıkları dil güçlüğüne, kendilerine sunulan imkânlardan yeterince yararlanamamalarına, ebeveynlerin eğitiminin yetersiz oluşuna ve kültürler arası iletişimin kopukluğuna bağlamaktadırlar (ECRI, 2004: 21).

2. İki Dillilik, Ana Dili ve Örgün Eğitim İlişkisi

Biyolojik, psikolojik ve sosyolojik alanlarda ortaya çıkan bu problemler içerisinde bizce en önemlisi ve ihmal edilmemesi gereken temelde iki dillilik sorunudur. Çünkü çocukların kendi ana dillerini yeterince öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmeye kalkışmaları eğitimdeki başarılarını zayıflatmakta ve pek çoğunun yüksek öğrenimden yararlanamamasına yol açmaktadır. Çocuklar erken çocukluk döneminde ancak ana dillerinde kendilerini ifade etmeyi başardıklarında, duygularını, düşüncelerini kelimelere dökmeyi öğrendiklerinde bunu başka dillere de uyarlayabilmektedirler (Temel ve Bekir, 2005: 293). Kültürler arası kimliğin gelişmesinde, korunmasında ve ikinci dilin kullanılmasında ana dili, hem öğrenmenin hem de dile hakimiyetin temelini oluşturmaktadır (Heuchert'den Temel ve Bekir, 2005: 294).

Çocuğun yaşı küçük olduğunda ana diliyle ikinci dil kazanımı hemen hemen aynı yolları izlemektedir. Ancak ana dilinden farklı bir dil kullanan topluluk içerisinde yetişen iki dilli çocuklar okula başlama yaşında her iki dilde farklı dil yeteneklerine sahip olduklarından, tek dilli çocukların ulaştığı konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamamaktadırlar (Temel ve Bekir, 2005: 295). Dolayısıyla anaokulunda ve ilköğretimde ana dilinin teşvik edilmesi çocuğun olumlu bir kişilik kazanmasını da teşvik etmekte ve başarısını artırmaktadır. Üstelik ifade edilen değer yargıları ana diliyle karşılaştırıldığında ikinci dilin daha iyi kavranıldığı görülmektedir (Malmberg ve Crane'den Temel ve Bekir, 2005: 295).

Estonyalı ve Letonyalı iki dilli çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada çocukların İsveç dilindeki başarısında evde düzenli ana dili kullanımının olumlu etkisi tespit edilmiştir (Heuchert'ten Temel ve Bekir, 2005: 295-296). Benzer bir durum yine Avustralya'da yaşayan Alman

göçmen çocuklarında gözlenmiştir (Oksaar'dan Temel ve Bekir, 2005: 296). Danimarka'da yapılan bir araştırmada ise evlerinde birinci dil olarak Türkçe konuşan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye Danca'dan daha iyi hakim oldukları ve anaokulunda Danca'yı öğrenirken kelime hazinesi yönünden Danimarkalı çocuklara göre daha zayıf oldukları sonucuna varılmıştır (Can ve diğerleri, 1999: 95,101). Dolayısıyla iki dilli çocukların yaşadıkları ülkede ana dillerinde konuşmalarını engellemek eğitimin felsefesiyle bağdaşmamaktadır. Şüphesiz doğal olarak kazanılmayan ikinci dilin ediniminde yaş, hazır bilgiler, eğilim, öğrenim tarzı, çeşitli öğrenim stratejilerinin yanında sosyal çevrenin yani sosyo-psikolojik yapının da önemli bir payı bulunmaktadır (Temel ve Bekir, 2005: 296). Ana dilinin çok erken yaşlarda mükemmel bir şekilde öğrenilip kullanılmaması hâlinde ise ikinci dil öğreniminde dil aksaklığı, kavram kullanımında zorluk ve ifade eksikliği gibi sıkıntıların yanında kültürel kimlik uyumsuzluklarına rastlanmaktadır (Tokdemir, 2000: 61; Fritische'den Temel ve Bekir, 2005: 297).

“Din, politika ve aile gibi kültürel unsurlar, bu çocukları yeni bir kültür kimliği arayışına itmiştir. Aile eğitiminin baskınlığı ya da diğer kültürün etkinliği durumunda bu çocuklar her iki kültürel yapı değerlerinin kazanılması ve özümlemesinden yoksun bırakılmaktadırlar.” (İlkhan, 1995: 9).

Meselenin daha iyi anlaşılması için Türk nüfusunun yoğun olduğu Almanya'da eğitimle ilgili uygulamalara kısaca bakmak gerekirse: Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz gibi eyaletlerde ana dili dersi Alman sınıflarına giden ve Almancaları yetersiz görülen yabancı öğrencilerin bazı derslerde (Almanca, Matematik ve Hayat Bilgisi) özel sınıflarda daha yoğunlaştırılmış bir şekilde eğitim görmeleri ve bu sınıflardaki derslerin imkânlar çerçevesinde 12 öğrenciyle sınırlandırılıp haftada 14 saat ders almaları sağlanmaktadır. Öğrenci ancak Almancada gerekli ilerlemeyi yaptığında tamamen normal sınıfa (regelklasse) geçiş yapabilmektedir. Ancak Almancası yetersiz olan öğrenciler azami iki yıl boyunca dil öğrenme sınıflarında kalmaktadırlar.

Bazı eyaletlerde okula kayıt esnasında az derecede Almanca bilen ya da hiç Almanca bilmeyen ve ana dili Almanca olmayan çocuklar için Almanca ders imkânı sağlanmaktadır. Bu hususta ilköğretim okulları, anaokulları ile işbirliğine giderek Mayıs ayından Temmuz ayına kadar (Pazartesi gününden Perşembe gününe kadar) toplam 160 saat olacak şekilde

bir düzenlemeye gitmektedirler. Toplam ek Almanca ders saati, ülke genelinde her yıl Eyalet Bakanlığı'na belirlenmektedir.

Bavyera eyaletinde geçiş sınıflarında (Übergansklasse) yurt dışından gelip eğitimlerine devam etmek isteyenlere veya yeterince ya da hiç Almanca bilmeyen öğrencilere azami iki yıl süreli bir dil eğitimi verilmektedir. İlköğretim 1. ve 2. kademe okullarında (Grund und Hauptschule) mevcut bu tür sınıflarda öğrenci sayısı sınırlı tutulmakta ve böylece öğrencinin normal sınıflara (Regelklasse) devam edebilecek düzeyde bir yeterliliğe ulaşması amaçlanmaktadır. Sınıf düzeyi ve yaş farkı gözetilmeksizin aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Alman sınıfına geçişleri dil öğrenme kabiliyetlerine göre, sınıf öğretmenin de görüşü alınmak koşuluyla 2 yılı doldurmadan da mümkün olabilmektedir.

Ana dili derslerine katılan öğrenci sayısı ve statüleri ülke içinde eyaletlere, eyaletlerin kendi içinde, okul biçimlerine göre, pilot ve araştırma bölgelerinde farklılık göstermektedir (Thürman, 1992: 101). 16 eyaletten oluşan Federal Almanya'da eğitim sistemi eyaletlerin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları'nın aldıkları kararlar gereği farklı ve özel nitelikler taşımakta ve aynı zamanda öğretmen eğitimi de eyaletlere göre değişken bir yapı göstermektedir (Çoban, 2003: 79).

Federal Almanya'da eğitim sistemi eyaletlerle Federal Devlet arasında paylaşılmış durumdadır. Eyalet hükümetleri eğitim ve kültür işlerinde egemendirler. "Almanya'nın federal eyaletler hâlinde yönetilmesi dolayısıyla farklı uygulamalar karşısında Türkiye hükümetleri bu konuda bütün Almanya'yı içine alan geniş bir yaptırım gücünden yoksun düşmektedir. Zaten Türk dili öğretmenlerinin atanmasında da bazı eyaletler Türkiye Millî Eğitim Bakanlığını tanımamakta, kendi seçtiği öğretmenleri atamaktadır." (Gözaydın 2006: 200). Bu nedenle Türkçe dersinin Almanya'da yapısal ve hukukî statüsünün bütün eyaletlerde eş değer konuma getirilmesi zor görünmektedir. Yine Almanya'nın yanında Türk nüfusunun yoğun olduğu ülkelerden Fransa, Hollanda, Belçika, İngiltere ve Avusturya da eğitim konusunda kendi devlet yapılarına, yerel yönetimlerine ve özel şartlarına göre birbirinden farklı kararlar alıp uygulamaktadırlar. Dolayısıyla Türk çocuklarının eğitimi AB içerisinde ülkeden ülkeye ve eyaletlere bağlı olarak farklı ve karışık bir yapı sergilemektedir.

Yoğun bir nüfusa sahip olmamakla beraber 26 kantondan oluşan İsviçre'de bile genel bir "İsviçre Okulu"ndan söz etmek mümkün değildir. Her kantonun kendine özgü bir okul sistemi vardır. Bir şehir devleti olan

Basel’de yabancıların oranı %29 olup okullardaki öğrencilerin %41’ini yabancılar oluşturmaktadır. Basel’de değişik kültürlerden gelen yabancı çocukları birinci ve dokuzuncu öğretim yılları arasında ana dili ve kültür kurslarına katılmaktadırlar. Almanca ve Fransızca konuşulan Bern’de anaokulu ve temel eğitim kanton idaresinin ve belediyenin sorumluluğuna verilmiştir. Kantonun Almanca konuşulan kesiminde 5. sınıftan itibaren öğrenciler ilk yabancı dil olarak Fransızca, Fransızca konuşulan kesiminde 3. sınıftan itibaren Almanca öğrenmeye başlamaktadırlar. Fransızca İsviçre’de ikinci yabancı dil durumundadır. Ancak İsviçre’nin Almanca konuşulan bölümü bir oylama yaparak İngilizce’yi ikinci resmi dil yapma kararı almıştır. Başka dil konuşulan ülkelerden veya kantonlardan gelen öğrencilerin ikinci bir dili (Almanca ya da Fransızca/İngilizce) öğrenmeleri için ana dilinin iyi bilinmesi önemli bir koşuldur. Bu nedenle büyükelçilikler, konsolosluklar ve veli dernekleri, ana dili ile kültürün teşviki ve öğretimi için kurslar düzenlemektedirler. Bu dersin süresi haftada toplam en fazla yarım gündür. Temel eğitim okuluna giden öğrenciler bu dersi normal okul saatleri içerisinde de alabilirler.⁸

Fransa’da Türkçe dersleri ana dili ve seçmeli yabancı dil olarak ele alınmaktadır. Türkçe Fransa’da 21.11.1994 tarihli kararnameyle Fransız Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmî müfredat programında yer verilen on beş resmî dilden biridir. Böylece Türkçenin ikinci ve üçüncü dil olarak öğretilmesine imkân sağlanmıştır. Bunun dışında Türkçe için bir de 2000-2001 yılında Uzaktan Öğretim Ulusal Merkezi tarafından okul dışında uzaktan eğitim programı devreye sokulmuştur (Gözaydın, 2005a: 104-105).

Hollanda’da 1970’li yıllardan sonra başlayan Türk işçi göçüne bağlı olarak 1980 ve 1990’lı yıllardan sonra Türk öğrenci sayısı hızla arttığından, yerel yönetimler üstlenmiş oldukları eğitim öğretim çalışmalarındaki başarısızlık karşısında Türk dili derslerini ilk öğrenim programından çıkarmak zorunda kalmışlardır (Gözaydın, 2005a: 105).

Belçika’da bugün 120 bin Türk yaşamaktadır ve bunların dörtte birini okul çağındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Türk dili dersleri Almanya’nın birçok eyaletinde olduğu gibi normal müfredatın dışında, okul saatlerinden sonra, serbest zamanlarda Türk öğretmenler tarafından verilmektedir. Ayrıca okul aile birlikleri veya dernekler tarafından da kurslar düzenlenmektedir (Gözaydın, 2005a: 106).

⁸ www.erz.be.ch/site/sls-volksschule-elterinfo-schulen-tuerkisch.pdf
www.edubs.ch/die_schulen/schulen/schulen_bs/publikationen/die_schulen_bs_tuerk.pdf

Almanya’da doğup büyüdüleri ve Alman okullarına gittikleri hâlde Alman gibi düşünmemekle veya Alman gibi davranmamakla suçlanan, ülkemizde de aileleri veya yakınları tarafından Türk gibi davranıp, konuşmadıkları gerekçesiyle dışlanan ve sonuçta her iki toplumu da örneklemediğine inanılan bu iki dilli çocukların önemli bir kısmı, eğitimlerini yarıda bırakıp yasal olmayan yollara sapmakta ve uyum sorununu daha da güçleştirmekte, Avrupa’nın ortasında eğitim seviyesi düşük bir kitlenin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Oysa sorun yaratan bir kitle yerine; kültürlü, içinde yetiştiği toplumla bütünleşmiş, sosyal, kültürel ve psikolojik sorunları olmayan, sağlıklı bir Türk gençliği AB’ye daha faydalı olacaktır. Üstelik bildiği diller sayesinde kendini çok yönlü olarak ifade edebilecek ve mesleki statüsünü zenginleştirecektir. Burada gözden uzak tutulmaması gereken en önemli husus kişinin ana dili yoluyla dünyayı, yaşamı algıladığı, düşüncelerini biçimlendirdiği ve ulusal kültürel kimliğini ama en önemlisi geleceğini şekillendirdiğidir.

2000 yılından sonra Almanya’da yürürlüğe giren kanun gereği Alman vatandaşı olmayan yabancıların Almanya’da doğan çocukları anne ve babadan en az biri 8 yıl oturma belgesine veya 3 yıl kısıtlanmamış oturma iznine sahipse, yani yasal yollardan Almanya’da ikamet etmekteyse sorunsuz olarak Alman vatandaşlığına geçmektedirler. Bu yolla Alman vatandaşlığına geçenlerin sayısı 2000 yılında 186 bin, 2001 yılında 178 bin ve 2002 yılında 155 bindir. Nitekim 2003 yılına kadar bu yolla 500 binin üzerinde kişi Alman vatandaşlığına geçmiştir. Bu şekilde Alman vatandaşlığına geçenlerin sayısında %56 artış gözlenmiştir. 2000 yılı itibarıyla bunların 41 binini yabancı anne ve babaya ait çocuklar oluşturmakta olup 2001 yılında bu rakam yaklaşık 39 bindir (ECRI, 2004). Bu nedenle Almanya’da doğan üçüncü veya dördüncü kuşak Türk işçi çocuklarının artık doğuştan Alman vatandaşlığını kazanacağı ve bunların 23 yaşından sonra Türkiye’ye dönmeyecekleri ve Almanya’da kalacakları dikkate alındığında Alman makamlarının eğitim boyutunda daha ciddi tedbirler almalarının gereği ortaya çıkmaktadır (Çakır, 2001: 40-41). Çünkü Türklerin geri dönüş istekleri seneler geçtikçe zayıflamakta ve sonraki nesillerde öncelilere göre geri dönüş isteğinin pek kuvvetli olmadığı gözlenmektedir.

Almanya’da 1993 yılı rakamlarıyla yabancılar içerisinde açık öğretimde öğrenim gören genç sayısının artmasına karşın örgün öğretimde genç kızların üçte birinin, genç erkeklerin ise sadece beşte birinin düzenli eğitim gördüğü hatırlanacak olursa ve bugün 18 ile 25 yaşları arasındaki

gençlerin yalnızca %80'inin işsizlik sigortası II'den yararlandığı, 2006 yılından itibaren batıda işsizlik sigortasının 345'ten 276 euro'ya, doğuda 331'den 265'e indirildiği⁹ dikkate alınırsa iki dilli Türk çocuklarının eğitimi konusunda ülke olarak kaygı duymamız son derece normaldir (Schmitt, 1993: 276). Üstelik Almanya'da 2006 rakamlarıyla işsiz sayısı 5 milyonu aşmış olup işsizlik yüzdesi ülke genelinde %12.2'ye ulaşmış bulunmaktadır. İşsizlik oranı batıda değişmezken aksine doğuda artmaktadır. Bu yıl itibarıyla Batı'da işsizlik oranı %10.2 iken doğuda %19.5'e ulaşmış durumdadır.¹⁰ Ekonomik göstergelerin zorlaştığı böyle bir ortamda, okumayan her Türk gencinin Alman ekonomisine maliyetinin yüksek olacağı ortadadır. “Güzel bir ev, garajda bir araba, balkonda güzel bir bitki ve komşuların göstereceği saygı” her Türk ve Alman gencinin ideali olmakla beraber bunların yalnızca Almanca şartına bağlanamayacağı ekonomik göstergelerin de iyi yorumlanması gereği gözden uzak tutulmamalıdır.¹¹ Bu nedenledir ki “Türkçeyi doğru dürüst öğrenmemiş, hatta hiç bilmeyen Türk nüfusun gelecek yıllarda Türkiyenin çıkarlarını değil, içinde yaşadıkları ülkelerin talepleri doğrultusunda iş görmeyi düşünecekleri kesindir.” (Gözaydın, 2005b: 200).

3. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

Uygulamadaki sorunlara bakmak gerekirse Türk öğretmenler yurt dışından dönüş yapmış (Rückkehrerkinder) Türk çocuklarına yönelik - özellikle Anadolu liselerinde- özel bir eğitim almamaktadırlar. Türk çocuklarına ders veren Alman öğretmenleri ise gerek Almanya'da gerekse Türkiye'de Anadolu liselerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bunlardan birincisi sınıf içerisinde yabancı dil seviyesinin eşit olmamasıdır. Bunda en önemli etken yaş, cinsiyet, sosyal ve ulusal köken, iki dilli öğrencilerde sıkça görülen her iki dile birden hakim olamama, birinin daima baskın, diğerinin ikinci planda olması ve öğrenme hızının yeteneğe, zekâyâ bağlı olarak öğrencinin yetiştiği aile, çevre ve kültürel yapıya göre göstermiş olduğu farklılıklardır (Yıldız, 2003a: 12).

İki dilliliğin Türkiye'de Anadolu Liseleri'ndeki Türkçe ve Edebiyat dersi öğretmenlerini ilgilendiren yönü ise dönüş yapmış iki dilli Türk çocuklarının nasıl eğitileceğidir. Bu çocukların büyük bir çoğunluğu 12 yaşın üzerindedir ve Türkçeye hakim değildirlere (Thürman, 1992: 106). Bu

⁹ Focus, 13.02.2006

¹⁰ Focus, 28.02.2006

¹¹ Milliyet, 27.01.2006

nedenle eğitim şansları yaşlılarına göre düşük olup üniversite seçme sınavlarında sözel ve sayısal alanlarda çoğunlukla başarısız olmaktadır. Türk eğitim sisteminde eğitilmiş yaşlılarıyla geleceklerini güvence altına almak için ÖSS’de eşit olmayan şartlarda mücadele etmekte ve bir kadermiş gibi genellikle üniversitelerin Alman/İngiliz/Fransız Dili ve Edebiyatı veya Dilbilim bölümlerini kazanmaktadır.

Etken ve alıcı dil kullanımı açısından iki dilli Türk çocukları ile tek dilli çocukların dil gelişim özellikleri ve problemleri birbirinden farklı nitelikler taşımaktadır (Schwenk, 1988). İki dilli bir çocuktan hem ana dili Türkçe, hem de öğrenmiş olduğu ikinci dil Almanca ile Türk, Alman örf ve âdetlerine uygun, içinde yaşadığı toplumla bütünleşmiş, iletişime açık bir tavır sergilemesi, yazılı ve sözlü kusursuz bir ifade yeteneğine sahip olması beklenmektedir. Yani her iki dilde zihinsel yönden ayrıştırma, genelleme, transfer, karşılaştırma, sentez, bilişsel psikolojik süreç yönünden; bilme, algılama, hatırlama, karar verme, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, öğrenme, hayal etme, yaratıcı ve kavramlaştırmaya dayalı dil kullanımı istenmektedir (Cüceloğlu, 1991: 203). Başka bir ifadeyle öğrencilerden iki dil konuşmaları beklenmekte, fakat birbirinden bağımsız iki düşünce düzeni yaratmaları istenmemektedir (Schwenk, 1987: 71). Yani iki dilliği beyinlerinde gerçekleştirmeleri istenmektedir. Oysa bunu uygulamaya dönüştürmek sanıldandan daha zordur.

Federal Almanya’da bazı akademisyenler geçmiş yıllarda yapmış oldukları çeşitli araştırmalara dayanarak iki dilli Türk öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin Almanya’da yetiştirilmesi düşüncesini dile getirmiş ve buna gerekçe olarak da bu öğretmenlerin kendi ülkelerinde ana dili öğretimi için yetiştirildikleri, Almanya’daki özel koşullara ayak uyduramayacakları, Federal Almanya’da doğup büyümüş Türk öğrencilerle karşılıklı olarak kaynaşamayacakları gibi çeşitli nedenler ileri sürmüşlerdir (Schwenk, 1987: 68).

1980’li yıllardan itibaren Alman öğretmenlerin Türk çocuklarının daha iyi eğitilebilmeleri için Türkçe öğrenmeleri teşvik edilmiş ve geçmişte on bin Alman öğretmen yetiştirmek için projeler hazırlanmıştır (Gözyayın, 2006: 200-201). Ancak ana dil Türkçenin nasıl korunacağı ve anavatanla ilişkilerin nasıl sağlanacağı hususu nedense hazırlanan bu projelerde göz ardı edilmiştir. Üstelik Almanya’da iki dilli Türk öğrencilerin eğitimi için yetiştirilen öğretmenlerin Türk kültürüne ve diline ne derece hakim oldukları, Alman ve Türk kökenli öğretmenlerden hangilerinin iki dilli Türk

çocuklarının eğitiminde daha başarılı oldukları hususu da tartışılmaya değer bir konudur. Meselenin bu yönüne şimdye kadar hiç değinilmemiştir.

4. Öğretmen Yetiştirme

İki dilli öğrencilere ders verecek öğretmenlerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan yabancı dil eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden seçilmesi ilk bakışta akılcı bir çözüm gibi görünmektedir. Ülkemizde 1998 sonrası bu bölümlerde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve lisans programlarında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu yapılanma doğrultusunda Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili olarak Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi, Türkçe Tümce Bilgisi ve Anlambilimi, Dilbilime Giriş I, Dilbilime Giriş II, Seçmeli Metindilbilim derslerini almaktadırlar (Yıldız, 2003b: 12-13). İki dillilerin eğitiminde görev yapacak öğretmen adaylarının Almanca'nın yanında kendi dillerine de hakim olmaları beklenen bir tutumdur. Çünkü bu öğrenciler yabancı dil sorunları olmadığı için gittikleri ülkede uyum vb. problemler yaşamayacaklardır (Coşkun, 1996: 15). Ancak çok iyi bir şekilde Türkçe ve kültür dersleriyle desteklenmeleri ve en az iki yıl yurt içinde deneyim kazanıp iki dillilere yönelik özel bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri yerinde bir karar olacaktır. Aksi takdirde sonuç pek de verimli olmayacaktır.

Alman ve Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarının hepsini ilköğretim okullarına öğretmen atamak yerine belli ölçütleri taşıyanları bu şekilde istihdam etmek daha faydalı olacaktır. Ancak bu da sorunun çözümü için tek başına yeterli değildir. İki dilli öğrencilerin eğitiminde eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden de yararlanılmalıdır. Çünkü almış oldukları eğitim gereği ana dili eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip kitle esasen onlardır. Ancak almış oldukları lisans eğitimi gereği, yabancı dilleri filoloji bölümü öğrencileriyle karşılaştırıldığında yetersiz, hatta yoktur. İşte bu noktada açığı tamamlayacak olan bizce Erasmus programıdır. Eğer eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan Türkçe ve Fen-Edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki öğrenciler ve onları eğiten akademisyenler karşılıklı değişim programıyla desteklenecek olurlarsa, Essen (1995/96 eğitim-öğretim yılından beri faaliyette) veya Hamburg Üniversitesi (1996/97 eğitim-öğretim yılından beri faaliyette) gibi Türkçe öğretmeni yetiştiren üniversitelerle veya iki dilli öğrencilerle ilgili araştırmalar yürütülen Mannheim, Mainz, Marburg veya Giessen üniversitelerinin Türkoloji

bölümleriyle karşılıklı olarak öğrenci ve akademisyen değişiminde başarılı sonuçlar alınacağı ortadadır. Şüphesiz bu noktada Berlin, Hamburg ve Kuzey Ren Westfalya eyaletlerinde uygulanan iki dilli eğitim modellerinden de yararlanmak gerekecektir. Bu hususta Almanya'da Türkoloji çalışmalarının yürütüldüğü 13 üniversiteyle işbirliği yapmak pekâlâ mümkündür.¹²

Bugün Alman üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde yalnızca Türkologlar veya Germanistler değil iki dillilik üzerine çalışma yapan Alman ve Türk öğretim üyeleri beraber görev yapmaktadırlar. Türkiye'den Leyla Uzun, Zehra İpşiroğlu, Mehmet Ölmez, Birsnel Karakoç vb.lerini örnek verebiliriz.

Özel alan ve öğretim bilgisine sahip bu öğrencilerin Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS/ECTS) çerçevesinde, Avrupa'da eğitim alanında kişilerin ülkeler arası değişimini destekleyen AB Genel Eğitim Programı Socrates, yüksek öğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimi sağlayan Erasmus Yüksek Öğretim Programı, Youth AB Gençlik Programı, Lingua Dil Öğretimi ve Öğrenimi Programı, Comenius Okul Eğitimi gibi burs programlarından yararlanmaları veya Alman Kültür Merkezi'nce burs yolu ile desteklenmeleri hâlinde yabancı dil sorunları önemli ölçüde ortadan kalkmış olacak ve karşılıklı olarak çok dillilik teşvik edilmiş olacaktır (Volker, 1993: 39-40; Alpay, 2004: 233). Böylece kültürler arası eğitimin de önü açılacak ve çok dilli ve çok kültürlü AB sınırları içerisinde hem toplumsal dışlanmaya, hem de ırkçılık ve yabancı düşmanlığına karşı başarılı bir mücadele verilmiş olacaktır (Socrates Başvuru Rehberi 2000: 6, 52). Nitekim AB 1989 yılından bugüne kendi içerisinde dil öğrenen kesim için kapsamlı ve gerçekçi programları bu şekilde teşvik ve finanse ederek, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerinin yanında özel öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına bağlı olarak öğretilen yabancı dil sayısının da artmasını sağlamış, bu çerçevede Lingua, Comenius,

¹² Türkiye bu hususta aynı zamanda Türk Cumhuriyetleri ile de işbirliği yapabilir, tıpkı AB ülkelerinde olduğu gibi ilgili üniversitelerle ülkemizdeki üniversiteler arasında özellikle Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine yönelik bir öğrenci ve öğretim üyesi değişimi programı geliştirebilir. Böylece Türkiye'deki üniversitelerle Türk Cumhuriyetleri'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında karşılıklı olarak kültürel bütünleşme hızlandırılabilir, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Çağdaş Türk Dünyası Edebiyatları'nın öğrenimi kolaylaştırılarak dilsel ve kültürel bağ güçlendirilebilir.

Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig programlarını devreye sokmuştur (Schwenk, 2002: 120).

Öğrenci merkezli Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne bağlı olarak öğrenci değişim programıyla yurt dışına çıkmış bir öğretmen adayı gelecekte yurt dışına gitme konusunda gitmeyenlere göre daha istekli ve cesaretli davranacak ve yurt dışında iki dillilerin eğitiminde daha başarılı olacaktır. Ancak ülkemizde henüz emekleme aşamasında olan Avrupa Kredi Transfer Sistemi yoluyla öğrenci değişimi, büyük şehirlerdeki üniversiteler haricinde beklenen başarıyı getirmediği gibi üniversiteler ve bölümler arası beklenen ikili anlaşmalar da henüz istenen düzeye ulaşamamıştır.

Diğer yandan üniversitelerimizin Türkçe Eğitimi ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinin de bu konudaki gelişmelere kuşku ve gelenekçi tavırlar sergiledikleri bir gerçektir. Bazı yabancı ülkelerin ise burs sağlamada ve öğrenci değişiminde pek de istekli davranmadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla ülkemizde ikili anlaşma ve karşılıklı öğrenci ve öğretim üyesi değişimi henüz istenilen hareketliliğe ulaşamamıştır. Üniversitelerimizin eğitim fakültelerindeki Türkçe Eğitimi ve Fen-Edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden şimdiye kadar kaç öğrencinin Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nden faydalandığını sayısal olarak tespit etmek mümkün olmamıştır. Bu hususta ülkemizde öğrenci değişimiyle ilgili bütün bilgilerin toplandığı, özellikle sözleşme, ödeme, rapor, uygun proje ortaklarının bulunması, rehberlik gibi önemli görevler üstlenen Ulusal Ajans'a önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bugün, kültürler arası eğitim boyutunda Federal Almanya'da iki dilli "Avrupa Okulları" yaygınlaşırken Türk çocuklarının iki dillilik probleminin aşılması ve eğitim alanındaki sorunların ikili anlaşmalar yoluyla ilgili ülkelerle koordine edilerek çözümlenmesi için bu tür çalışmaların Avrupa Sosyal Araştırmalar Merkezi'nce de desteklenmesi sonsuz fayda sağlayacaktır. Ancak üniversitelerimizin de bu hususta dışa açık bir yapı sergilemeleri ve AB ülkeleriyle eğitim ve kültür yönünden bütünleşmeleri gerekmektedir. Bu hususta şüphesiz MEB'in aldığı kararlar da önem arz etmektedir.

5. Sonuç

Türkiye'nin "... AB'nin dayatacağı "dil/kültür dosyası içinde Türkçenin öğretilmesine ilişkin birtakım talepleri "karşı istek" olarak sunması gerekmektedir. Bunlar arasında, kaliteli Türk öğretmenlerinin görevlendirilmesi, bu öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili programların diğer yabancı dil öğretmenlerinin (İngilizce, Fransızca, Almanca vb.) yetiştirilmesi programları gibi planlanması, yeterli dil öğretim metinlerinin ve malzemelerinin sağlanması, her ülkenin şartlarına göre örnek bir ortak müfredat hazırlanıp ders konularının buna göre programlanması, Türkçe derslerinin ana ders programları içinde yer alıp sınava tâbi olması ve alınan notun diğer ana dersler sınıf geçme veya diploma notuna katkı yapması, bütün AB üyesi olan ülkelerde uygulama birliğinin sağlanması, AB tarafından kararlaştırılıp yayımlanan ilkelere tavizsiz uyulması vb. önemli hususların, müzakere masasına kendi yetkililerimiz tarafından hazırlıklı olarak getirilmesi gerekmektedir." (Gözaydın, 2005b: 200).

Unutulmamalıdır ki ana dili ve kültür kursları çocuğun kendi vatanına ilişkin kimliğini ve kendini değerli görme duygusunu güçlendirmekte ve çocukta benlik oluşumuna önemli bir katkıda bulunmaktadır. İleride ana vatana geri dönüş ihtimaline karşı çocuğun kendi köken kültürüyle bir bağ oluşturması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ana diline hakimiyet aynı zamanda çocukların ve gençlerin ikinci dil edinimini kolaylaştırmakta ve okul başarısını olumlu yönde teşvik etmektedir. Bu nedenle Türklerin yoğun olarak yaşadığı AB ülkelerinde ilköğretim birinci sınıftan itibaren ana dili eğitimi programlarında Türkçeye ana dili dersi olarak mutlaka yer verilmelidir.

Bugüne kadar Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasında gerçekleştirilen kültür antlaşmaları çerçevesinde Federal Almanya'da öğrenim görmekte olan Türk çocuklarına Türkçe ve Kültür derslerini verecek öğretmenlerde en az 5 yıl mesleki tecrübe, temiz bir sicil ve yabancı dil bilme zorunluluğu aranmıştır. Seçilen öğretmenler Ankara'da hizmet içi eğitimden geçirilip ardından yurt dışına gönderilmişler ve Türk eğitim ateşeliklerince ilgili okullarda görevlendirilmişler ve derslerini Ana Dili Dersi çerçevesinde vermişlerdir.¹³

Mevcut şartlar dikkate alındığında özellikle Almanya ve Türkiye'yi ilgilendiren hususları şöyle sıralayabiliriz:

¹³ www.tcberlinea.de/

• Federal Almanya'daki Türk çocuklarını eğitecek öğretmenlerin kaderi tek başına ne Alman ne de Türk yetkililerin tasarrufuna bırakılabilir.

• Dual sistem üzerine kurulu Alman eğitim sistemi, eyaletlerin yapılanması, okulların yapısı açısından karmaşık olmakla beraber Türk öğretmenlerinin uyum sağlayamayacağı kadar karışık değildir.

• Türkiye Cumhuriyeti, Federal Almanya'daki Türk toplumunun eğitim sorunlarından kendini soyutlayamaz, esasen böyle bir lüksü de yoktur. Bu, kültürel ve siyasi bir zorunluluktur.

• Federal Almanya'nın kendi üniversitelerinde Türk çocukları için Türkçe öğretmeni yetiştirmesi normal, ancak bu çabada kendini Türk Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ve Türk üniversitelerinden soyutlamaya çalışması yanlıştır. İki ülke arasında bilgi, tecrübe paylaşımı ve eğitim politikası belirlemek kaçınılmaz bir zorunluluktur.

• Federal Almanya'nın Türk çocuklarını eğitecek Alman öğretmenler için mutlaka bir norm kadroya ihtiyacı vardır. Bu çerçevede özellikle bazı eyaletlerin siyasi nitelikte yaptığı atamalar mutlak surette önlenmelidir (Gözaydın, 2001: 37).

• Mevcut eğitim sisteminde Türk ve Alman asıllı Türkçe öğretmenlerinin karşılıklı değişimi belli bir planlama çerçevesinde, karşılıklı olarak uyum sorunu yaşanmayacak şekilde gerçekleştirilmeli, mümkünse ilgili ülkede kalış süresi 5 yılın altına düşmemelidir.

• Gönüllülük ve kurumsal isteklilik çerçevesinde üniversitemiz genelinde akademik kalite de dikkate alınarak değişimi artırıcı çalışmalar teşvik edilmeli ve bu konuda öğrenci değişimi sayısı az olan yüksek öğretim kurumlarına öncelik verilerek değişim taleplerinde fırsat eşitliği dengelenmelidir.

Bütün bu gerçeklerin ışığında, kültürler arası konumda iki dillilere öğretmen yetiştirmede iki dilliliğin ana dili eğitiminin bir parçası olduğu ve ana dilinden soyutlanamayacağı göz ardı edilmeden ana dili öğretmenlerinin bilgilerinden tecrübelerinden yararlanma yoluna gidilmeli ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi çerçevesinde öğrenci ve öğretim elemanı değişimi için AB ile ülkemizdeki üniversitelerin ders programlarının, ders içeriklerinin, eğitim-öğretim sürelerinin eşit ve derslerin paralel olması gereği gözden uzak tutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. Hâlûk. (2004) “AB Ülkelerinde Yaşamakta Olan Türklerin Türkçe Öğrenimi Sorunları” Türk Dili, Sayı. 633, s.195-199.
- Alpay, Necmiye. (2004) Dilimiz, Dillerimiz. İstanbul: Metis Yayınları.
- Anweiler, Oskar ve Mitter Wolfgang. (2004) “Sprachenpluralismus und Bildungspolitik” Bildung und Erziehung, Volume.57, s.1-3.
- Can, Mediha; Jorgensen, J.N.; Holmen, Anne. (1999) “Danimarka’da Türk İlk Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dil Kavramı” Türk Dili, Sayı. 566, s. 91-102.
- Cüceloğlu, Doğan. (1991) İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, Mustafa. (2001) “Almanya’daki Türk Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Almancayı İkinci Dil Olarak Edinmelerini Etkileyen Olgular” Dil Dergisi, Sayı. 108, s.34-43.
- Çoban, Ahmet. (2003) “Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları” Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı. 17, s.77-90.
- Demirel, Özcan. (2005) “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması” Millî Eğitim, Sayı. 167, s.71-81.
- ECRI. (2004) Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, Dritter Bericht über Deutschland Verabschiedet am 5. Dezember 2003, Strassburg, den 8. Juni.
- Gözaydın, Nevzat. (2001) “Almanya’da Türkçe” Türk Dili, Sayı. 595, s. 33-42.
- Gözaydın, Nevzat. (2005a) “AB Tarama Sürecinde Türk Dili – I” Türk Dili, Sayı. 638, s.100-107.
- Gözaydın, Nevzat. (2005b) “AB Tarama Sürecinde Türk Dili –II”, Türk Dili, Sayı. 639, s.195-200.
- Gözaydın, Nevzat. (2006) “Almanya’da ve Güncel Alman Edebiyatında Türkler”, Türk Dili, Sayı. 651, s.195-202.
- İlkhan, İbrahim. (1995) “Kültürel Değişim mi Yoksa Kültürler Arası İletişim Mi?”, Dil Dergisi, Sayı.30.
- Schwenk, Helga. (1987) “Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen-Federal Almanya’da Ana dili Olarak Türkçe İki Kültür Arasında Ders Kitapları ve Öğretim Üzerine Taslaklar” Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung Schrittenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band.49, Klaus Kreiser, Falk Pingel (Der.).

- Schwenk, Helga. (1988) Das Sprachvermögen Zweisprachiger türkischer Schüler, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schwenk, Helga. (2002) “Sprachunterricht Im Europäischen Kontext” Avrupa Çalışmaları Dergisi, Cilt. 2, Sayı. 3, s.113-131.
- Socrates Başvuru Rehberi. (2000) Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı (2000-2006), Avrupa Komisyonu.
- Sternecker, Petra. (1992) Kulturelle Identität und Interkulturelles Lernen, Schriften des Instituts für Angewandte Kommunikationsforschung, Opladen: Leske + Budrich.
- Temel, Z. Fulya ve Bekir, Hatice Şimşek. (2005) “Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Kazanımı”, Türk Dili, Sayı. 640, s.294-298.
- Tokdemir, Ashhan. (2000) “İkicillik ve Sorunlar”, Dil Dergisi, Sayı. 92, s.60-64.
- Turan, Kemal. (2005) “Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi” Millî Eğitim, Sayı. 167, s.173-183.
- Volker, Thomas. (1993) Jugend Heute in Deutschland Inter Nationes.
- Weber, Peter J. (2004) “Bildungspolitik und Sprachenpluralismus in Der Europäischen Union” Bildung und Erziehung, Volume.57. s. 5-25.
- Yıldız, Cemal. (2003a) “Ana dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana dili Öğretimi Programları Örneğinde)” Dil Dergisi, Sayı. 120, s.5-21.
- Yıldız, Cemal. (2003b) “Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programında Yeni Yapılanma (Dersler-İçerikler: Eleştirel Bir Yaklaşım)” Dil Dergisi, Sayı. 121, s.7-21.