**T.C.**
**İstanbul Üniversitesi**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**
**Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı

**Elif Durak**
2501980308

**Tez Danışmanı**
**Prof. Dr.Tülin Polat**

**İstanbul 2006**

## ÖZ

Günümüzde teknolojik ve sosyal alanlarda yaşanan hızlı değişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi dil alanında da yeniden yapılanmalara yol açmıştır.
Bu çalışmada Avrupa'da yabancı dil öğretimi bağlamında gerçekleşen gelişmeler ışığında Avrupa'da Türkçe öğretimi konusu ele alınmıştır. Türkçe'nin Avrupa'daki öğretimine ilişkin durumuna yönelik değerlendirmeler bu çalışma kapsamında öncelikle öğrenci boyutuyla, daha sonra kurumsal boyutta ve öğretmen boyutuyla irdelenmiş ve Londra Elizabeth Garrett Anderson Okulu'nda Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşleri ile T.C. Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ve bazı Türkçe öğretmenleriyle yapılan söyleşiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.



## ABSTRACT

Today, the rapid changes in social life and technology necessitate the reconstruction of the language field like many other fields.
In this study, the subject, Turkish Teaching in Europe is discussed in the light of the developments in foreign language teaching in Europe. Teaching of Turkish in Europe is studied throughout its three dimension: firstly student, teacher and institute. The wievs of the students who take Turkish lessons in Elizabeth Garrett College, the interviews with London National Education Counselor and with the Turkish teachers are used as data source.

## ÖNSÖZ

İçinde yaşadığımız zaman diliminde yaşamın her alanında değişimler gerçekleşiyor. Avrupa Birliği ve Küreselleşme gibi olgular yabancı dil öğrenme ve öğretme etkinliklerini de doğrudan etkileyerek bu alanda yeniden yapılanmanın gerekliliğini beraberinde getiriyor. Yabancı dil öğrenme sürecinin bu olgulardan etkilenerek yeni boyutlar kazanan bir alanı da yabancı dil politikaları. Günümüzde yabancı dil öğrenme politikalarını yönlendiren temel kavram çokdillilik kavramıdır. Yabancı dil öğrenme bağlamında çokdillilik, birden fazla yabancı dilin öğrenilmesi olarak açıklanabilir. Bu noktada Avrupa Birliği dil politikası da böyle bir hedefe yönelik çizgiler içermektedir. Kuşkusuz bu yönelim Avrupa Birliği'ne giriş sürecini yaşayan Türkiye açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir inceleme ve araştırma konusudur.

Aynı görüşten hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle Avrupa Birliği ve Birlik kapsamında uygulanan dil politikalarına değinilmiş daha sonra Londra örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi anket ve söyleşilere dayandırılarak irdelenmiştir. Anket ve söyleşilerde amaç Türkçe öğrenmeye duyulan ilgi ve nedenlerin betimlenmesi ve bu alandaki güncel sorunların ortaya konulabilmesidir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkıda bulunanlar içinde öncelikle danışmanım ve değerli hocam Prof Dr .Tülin Polat'a sonsuz şükran borçluyum. Sabrını en çok taşırdığım zamanlarda bile büyük bir anlayışla beni yönlendirmeye, yapabileceğim konusunda cesaretlendirmeye sorduğu sorularla beni daha doğru ve bilimsel düşünmeye devam etmeseydi bu çalışma biter miydi bilmiyorum. Yine çalışmam sırasında güleryüzü ve sevecen tavırlarıyla beni destekleyen değerli hocam Prof Dr. Nilüfer Tapan'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca kaynakça konusunda bana elinden gelen her türlü yardımı yapan ve sıkıntıya düştüğüm anlarda, hiç de zorunlu olmadığı halde, zamanını ve

rehberliğini esirgemeyen Prof Dr. Mustafa Durak'a da teşekkürü borç bilirim. Tatilde olduğu halde ihtiyaç duyduğumda cömertlikle zaman ayıran ve tezimde yer alan tabloları oluşturmada bana yardım eden Dr. Ramazan Zengin'e de çok teşekkür ederim.

Elizabett Garett Anderson Okuluyla ilgili tüm bilgilere kolaylıkla ulaşmamı sağlayan, hem yaptığım çalışma hem Londra'da yaşadığım sıkıntılar konusunda gereken her türlü yardımı yapan, eğitimci kişiliğini ve yaşama olan bağlılığını örnek aldığım hocam ve meslektaşım Şerif Yarar'a minnettarım. Çok teşekkürler Şerif Bey.

Anketlerin dağıtılmasına ve kaynak bulmama yardımcı olan meslektaşım İlker Uzuner'e, benimle söyleşi yapmayı kabul ettikleri ve böylece çalışmamın zenginleşmesini sağladıkları için çok değerli Akgül Artungal'a, Bülent Hava'ya ve Muhammet Şevker'e; yine kaynakça konusunda yardımcı olan KKTC Eğitim Müşavirliği'ne, Londra Türk Okulları Başkanı Mehmet Sağlam'a ve ankete katılan tüm öğrencilere çok teşekkürler.

Bana huzurlu bir çalışma için gerekli ortamı her anlamda sağlayan, hissettirdikleri sıcaklık, dinlettileri müzikler, hazırladıkları kahvaltılar, pişirdikleri yemekler, soydukları elmalar ve gösterdikleri güleryüzle bana destek olan sevgili Zeynep Gökkaya ve ve Metin Şenergüç'e, teyzelerim Serap ve Semra Yavuz'a; huzur veren kedileri Mayro, Gecem ve Cezmi'ye; arkadaşlarım ve meslekdaşlarım Gizem ve Abdurrahman'a; ablam ağabeyim olarak gördüğüm Ömür ve Süfyan çiftine, sevgili oğulları Ege'ye ve son olarak beni dünyaya getiren, binbir güçlükle yetiştiren ve ne yaparsam yapayım doğrusunu yapacağım inancıyla daima arkamda olan biricik annem Mecbure, babam Bahattin, kardeşim Nehil Durak'a teşekkürler. Bu çalışma tüm içtenliğimle burada adı geçen herkese adanmıştır.

İstanbul, Ekim 2006

Elif Durak

# İÇİNDEKİLER

ÖZ (ABSTRACT)...…….....……..... ii
ÖNSÖZ..... iii
İÇİNDEKİLER……..……..... v
TABLO LİSTESİ……...……..... vii
GRAFİK LİSTESİ……..……..... viii
GİRİŞ……..……..... 1
1. AVRUPA BİRLİĞİ VE DİL EĞİTİMİ……..... 3
1.1. Avrupa Birliği'nin Tarihçesi ve Birliğin Yapısı……..... 3
1.1.1. Avrupa Birliği ve Eğitim……..….…..... 8
1.1.2. Avrupa Konseyi ve Eğitim……...……..... 10
1.2. Avrupa Birliğinde Çokdillilik..... 13
1.2.1. Avrupa Birliği Kurumlarında Dilsel Statüler ……..... 15
1.2.2. Avrupa Birliği İçinde Azınlık Dillerinin Durumu..... 18
1.2.3. Avrupa Birliği'nde Dile Bağlı Sorunlar ve Çelişkiler……..... 19
1.3. Avrupa Birliği Dil Politikaları……...……..... 23
1.3.1. Avrupa Birliği'nde Dil Çalışmalarına Genel Bakış..... 25
1.3.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi..... 28
1.3.3. Avrupa Ortak Dil Kriterleri..... 29
2. ÇOKDİLLİLİK VE İNGİLTERE ÖRNEĞİNDE AVRUPA'DA YABANCI DİL EĞİTİMİ..... 37
2.1. İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı……..... 37
2.1.1. İdari Yapı……..……..... 37
2.1.2. Eğitim Öğretim Yapısı……...……..... 39
2.1.3. Eğitim Personelinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı……..... 42
2.1.4. İngiliz Milli Müfredat Programı ve Ders Araç Gereçleri..... 43
2.2. İngiltere'de Ortaöğretim Kurumlarının Yapısı ve Çokdillilik ……..... 47

2.2.1. Dil Alanında Uzmanlaşmış Okullar……..…….....48
2.1.1. Elizabeth Garrett Anderson Dil Koleji Örneği.....51
3. İNGİLTERE ÖRNEĞİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİM VE ÖĞRENİM SÜRECİ.....59
3.1. Veri Kaynağı Olarak Öğrenci Görüşleri…….....59
3.1.1. Anket: Amacı veYapısı…….....59
3.1.2. Sorular ve Değerlendirme …….....60
3.2. Veri Kaynağı Olarak Kurumsal ve Öğretmen Düzeyinde Görüşler.....97
3.2.1. Söyleşi I: Sorular ve Değerlendirme…….....98
3.2.2. Söyleşi II: Sorular ve Değerlendirme…….....108
3.2.3. Söyleşi III: Sorular ve Değerlendirme…….....112
3.3. Verilerin Genel Değerlendirmesi…….....115
SONUÇ…….....123
KAYNAKÇA…….....131
EKLER…….....136

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: AODK'daki Dil Seviyeleri.....29
Tablo 2: Avrupa'da kullanılan sertifikaların yeni dil seviyelerine göre dağılımı.....32
Tablo 3: AODK Genel Dil Seviyeleri.....33
Tablo 4: Dil seviyelerinin beş dil becerisine göre dağılımı.....34

# GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Öğrencilerin etnik kökenlerinin sayısal dağılımı.....52
Grafik 2: Öğrencilerin etnik kökenlerinin yüzdelik dağılımı.....53
Grafik 3: Öğrencilerin doğum yerlerinin sayısal dağılımı.....61
Grafik 4: Öğrencilerin doğum yerlerinin yüzdelik dağılımı.....62
Grafik 5: Öğrencilerin yaşlarının sayısal dağılımı.....63
Grafik 6: Öğrencilerin yaşlarının yüzdelik dağılımı.....64
Grafik 7: Öğrencilerin İngiltere'de bulunma sürelerinin sayısal dağılımı.....65
Grafik 8: Öğrencilerin İngiltere'de bulunma sürelerinin yüzdelik dağılımı.....66
Grafik 9: Türkçe öğrenmeyi gerekli gören ve görmeyen öğrencilerin sayısal dağılımı.....67
Grafik 10: Türkçe öğrenmeyi gerekli gören ve görmeyen öğrencilerin yüzdelik dağılımı.....68
Grafik 11: Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli görme nedenlerinin sayısal dağılımı.....69
Grafik 12: Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli görme nedenlerinin yüzdelik dağılımı.....70
Grafik 13: Öğrencilerin Türkçe dersini seçme nedenlerinin sayısal dağılımı.....72
Grafik 14: Öğrencilerin Türkçe dersini seçme nedenlerinin yüzdelik dağılımı.....73
Grafik 15: Türkçe dersini zor bulan, kolay bulan, bazen zor bulan öğrencilerin sayısal dağılımı.....75
Grafik 16: Türkçe dersini zor bulan, kolay bulan, bazen zor bulan öğrencilerin yüzdelik dağılımı.....76
Grafik 17: Öğrencilerin Türkçe dersinde en çok neyi zor bulduklarının sayısal dağılımı.....77
Grafik 18: Öğrencilerin Türkçe dersinde en çok neyi zor bulduklarının yüzdelik dağılımı.....78
Grafik 19: Öğrencilerden tatillerde Türkiye'ye gidenlerle gitmeyenlerin sayısal dağılımı.....79

Grafik 20: Öğrencilerden tatillerde Türkiye'ye gidenlerle gitmeyenlerin yüzdelik dağılımı.....80
Grafik 21: Öğrencilerin Türkçe'yi nerelerde kullandıklarının sayısal dağılımı.....81
Grafik 22: Öğrencilerin Türkçe'yi nerelerde kullandıklarının yüzdelik dağılımı.....82
Grafik 23: Türkçe kitap okuyan öğrencilerle okumayan öğrencilerin sayısal dağılımı.....83
Grafik 24: Türkçe kitap okuyan öğrencilerle okumayan öğrencilerin sayısal dağılımı.....84
Grafik 25: Öğrencilerin okuduğu Türkçe kitapların sayısal dağılımı.....85
Grafik 26: Öğrencilerin okuduğu Türkçe kitapların yüzdelik dağılımı.....86
Grafik 27: Türk kanallarını izleyen öğrencilerlelerle izlemeyen öğrencilerin sayısal dağılımı.....87
Grafik 28: Türk kanallarını izleyen öğrencilerlelerle izlemeyen öğrencilerin yüzdelik dağılımı.....88
Grafik 29: Öğrencilerin en çok izledikleri TV programlarının sayısal dağılımı.....89
Grafik 30: Öğrencilerin en çok izledikleri TV programlarının yüzdelik dağılımı.....90
Grafik 31: Öğrencilerin beğendikleri Türk sanatçıların kimler olduğunun sayısal dağılımı.....91
Grafik 32: Öğrencilerin beğendikleri Türk sanatçıların kimler olduğunun yüzdelik dağılımı.....92
Grafik 33: Öğrencilerin Türkiye'ye karşı tavırlarının sayısal dağılımı.....93
Grafik 34: Öğrencilerin Türkiye'ye karşı tavırlarının yüzdelik dağılımı.....94
Grafik 35: İngiliz arkadaşlarım da Türkçe öğrenmeli, öğrenmemeli, bilmiyorum diyenlerin sayısal dağılımı.....95
Grafik 36: İngiliz arkadaşlarım da Türkçe öğrenmeli, öğrenmemeli, bilmiyorum diyenlerin sayısal dağılımı.....96

# GİRİŞ

Küreselleşme ve bilgi toplumu kavramlarının temel kavramlar olarak ulusları ve uluslararası ilişkileri birçok yönden etkilediği günümüz koşullarında, yabancı dil öğretimi kapsamında çokdillilik, dil öğretim programlarının temelini teşkil etmektedir. Çokdillilik kavramı, hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte Avrupa dil politikalarının da odak noktasını oluşturan önemli bir kavramdır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde olduğu son yıllarda Avrupa'yla ilişkilerin her yönüyle artması, Türkiye'nin kendi dilini ve kültürünü tanıtıp kabul ettirmesini her zamankinden daha çok gerekli kılmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne kabul edilmesiyle Türkçe resmi Avrupa dillerinden biri olacaktır. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılacak olan bilimsel ve eğitsel her türlü çalışma bu nedenle önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Birliği kapsamında benimsenen ve önerilen dil politikaları hiç kuşkusuz Avrupa Birliği'ne girme süreci içinde bulunan Türkiye için de önemli bir dayanak noktasıdır.

Bu görüşten yola çıkılarak gerçekleştirilecek bu çalışmada temel amaç Türkçe öğretiminin Avrupa'daki konumuna bir ışık tutabilmektir. Türkçe'nin Avrupa'da öğretimi ile ilgili durumuna yönelik saptamalarda bulunabilmek için Londra'da dil alanında uzmanlaşmış bir okul olan Elizabeth Garrett Anderson Okulu araştırmanın dayanacağı okul örneği olarak belirlenmiştir. Elizabeth Garrett Anderson Okulu İngiltere Londra'da ortaöğretim düzeyinde hizmet veren bir kurumdur. Bu araştırmada bu okulun seçilmesinin ana nedeni adı geçen okulda Fransızca, İspanyolca, Almanca, Bengalce dillerinin yanı sıra Türkçe'nin de öğrenime sunulmasıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde dil öğretiminin günümüzde etkilediği sosyal ve siyasal çerçeve kısaca anlatılacaktır. Bu bağlamda Avrupa Birliği ve Birlik içindeki oluşumlara, Birlik'in çokdilli yapısına, çokdilliliğin yol açtığı sorunlara, çokdillilik bağlamında yapılan çalışmalara, bu sorunların giderilmesi için üretilen çözümlere ve

bu bağlamda uygulanan dil politikalarına değinilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde, İngiltere örneğinde çokdillilik bağlamında Avrupa'da yabancı dil eğitimi üzerinde durulacaktır. Bu amaçla öncelikle İngiliz eğitim sistemi, çeşitli açılardan tanıtılacak, daha sonra İngiltere'de ortaöğretim kurumlarının ve bu kurumlar içinde özel bir karekteri temsil eden dil alanında uzmanlaşmış okulların yapısına değinilecek, ardından dil alanında uzmanlaşmış bir okul örneği olarak, bünyesinde Fransızca, İspanyolca, Almanca, Bengalce dillerinin yanı sıra Türkçe eğitimine de yer veren Elizabeth Garrett Anderson Okulu tanıtılacaktır. Çalışmanın ana bölümü olan üçüncü bölümde ise Elizabeth Garreth Anderson Okulu'nda Türkçe derslerine katılan öğrencilerle, öğrenci görüşlerini almaya yönelik bir anket uygulanacaktır.

Dil öğrenme sürecinin olmazsa olmaz boyutlarından biri de hedef kitle olarak öğrencilerdir. Öğrencilerin dile yaklaşımları, ilgileri ve gereksinimleri, söz konusu dilin öğretimini doğrudan etkileyen bir etmendir. Bu çalışmada betimleyici bir yaklaşım izlendiğinden Avrupa'da Türkçe öğretimine ilişkin değerlendirmelere temel oluşturabilmek için Türkçe derslerine katılan öğrencilere yönelik bir anket uygulaması uygun görülmüştür. Öğrenci görüşlerini almaya yönelik ankette yer alan soruları yönlendiren temel amaç öğrencilerin Türkçe derslerine nasıl baktıklarını ve neden bu dili öğrenmek istediklerini ortaya koyabilmektir. Bu çalışmada öğrenci görüşlerini ortaya koymak için uygulanan anketle İngiltere Londra'da Elizabeth Garreth Anderson Okulu'nda Türkçe derslerine katılan 60 öğrenciden alınan yanıtlar öğrencilerin Türkçe'ye ve Türk kültürüne yönelik görüşlerini ortaya koymak için bir veri kaynağı olarak kullanılacaktır. Çalışmada yer verilecek diğer veri kaynakları ise Londra'da Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ve T.C. Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ile yapılan söyleşilerdir. Son olarak öğrenci anketlerinin yanı sıra yapılan söyleşilerden elde edilen bulgular sunulacak ve değerlendirmelere yer verilecektir.

# 1. AVRUPA BİRLİĞİ VE DİL EĞİTİMİ

## 1.1. Avrupa Birliği'nin Tarihçesi ve Birliğin Yapısı

"Avrupa Birliği" veya "Avrupa Federasyonu" oluşturma düşüncesi ulusal (milli) devletlerin yani kıta Avrupa'sındaki ülkelerin kendi aralarında imzaladıkları barış antlaşmalarıyla gündeme gelmiştir. "Avrupa Birleşik Devletleri" fikrinin ortaya çıkışı, Avrupa ulusal milliyetçilik hareketlerinin ortaya çıkışı ile aynı yıllara rastlar. XVII. yüzyılda Kant, Saint Simon, William Penny, Victor Hugo gibi düşünürler bu fikrin altyapısını oluşturan ve Avrupa Birliği'nin kurulacağına inanan kişilerdir. XVIII. yüzyıl sonunda Avrupa'da gerçekleşen Sanayi Devrimi ile, artan ürünler için pazar arayışları, ticaretin serbestleşmesi için bir baskı unsuru oluşturur. Böylece birleşme düşüncesine ekonomik alanda bir boyut kazandırılmış olur(Morin, 1988;44). Fakat böyle bir birliğin oluşumu için temeller ilk kez en ciddi anlamda II Dünya Savaşından sonra atılır. II. Dünya Savaşı sonrası SSCB'nin egemen bir güç halini alması, bütün Avrupa ülkelerinin (Fransa, Almanya dahil) savaştan yorgun ve büyük zarar ile çıkmış olması karşısında ortaya çıkan dengesizliği gidermek; Avrupa'da huzur, sükun, istikrar ve barış ortamını tesis etmek amacıyla, önce ekonomik ve sonra da politik birlikteliğe ulaşmak hedeflenir. Bu hedefe ulaşmada fikir üreten Fransa Planlama Teşkilatı Başkanı Jean Monnet'den ilhamla Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman 2 mayıs 1950'de Fransa'nın kömür ve çelik kaynaklarının birleştirilmesini savaş sanayiinde ve endüstride iki temel hammaddeyi teşkil eden bu madenlerin üretim ve kullanımının, uluslarüstü bir kuruma bırakılmasını planlar. Schuman Planı olarak bilinen bu planın İtalya, Belçika, Lüksemburg, Hollanda olmak üzre diğer dört Avrupa ülkesince de onaylanması sonucu 18 Nisan 1951 tarihli Paris Antlaşması'yla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (The European Coal and Steel Community: ECSC) kurulur. Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu ile üye ülke ekonomilerinin gelişimi, istihdamın tam manasıyla gerçekleştirilmesi; işsizliğin önlenerek hayat seviyesinin yükseltilmesi, kömür-çelik sektöründe tekelleşmenin önlenip yatırımların hızlandırılması, bu sektördeki işçilerin konut edinmesine yardımcı olunması

amaçlanır. Bu birliğin oluşmasıyla üye ülkeler arası kömür ticareti serbestleşmiş, pazar ve sınırlama ayrıcalıkları ortadan kalkmış buna karşın söz konusu devletler tarihte ilk defa kendi iradeleri ile ulusal egemenliklerinin bir kısmını uluslarüstü bir kuruma emanet ederek belli özel durumlarda kendilerine müdehale yetkisi vermişlerdir. 1 Ocak 1958 yılında yürürlüğe konan Roma Antlaşması ile aynı ülkeler gümrük birliğini yani malların kendi aralarında gümrük vergisi ödenmeksizin serbestçe alınıp satılmasını sağlarlar. Roma Antlaşması ile ekonomik alan dışında tarımda ulaşımda rekabette ortaklık ilkesini benimsemiş ekonomik ve parasal birlik kurulması ortak bir dış politika ve güvenlik politikası oluşturulması hedeflenmiştir.
Yine aynı ülkeler 1965 yılında Birleşme Antlaşması (Füzyon Antlaşması) sonucunda bir komisyon ve parlemento oluşturur, bütçelerini birleştirir ve 'Avrupa Toplulukları' terimini kullanmaya başlarlar. Alınan ortak kararlar topluluğun mevzuatını oluşturur, üye ülkelerin ulusal mahkemelerinin bu mevzuata koşulsuz uymaları beklenir. Topluluk 1973 yılında İngiltere, Danimarka ve İrlanda'nın katılımıyla ilk kez genişler. 1981'de Yunanistan'ın, 1986'da İspanya ile Portekiz'in; 1995'te Avusturya, Finlandiya ve İsveç'in katılımıyla üye sayısı 15'e yükselir. 2004 yılında 10 yeni aday ülkenin üyeliklerinin kabulü ile en kapsamlı genişlemesini gerçekleştiren Avrupa Birliği üye sayısı Mayıs 2004'te 25'e ulaşmışır. Bulgaristan ve Romanya 2007 yılı için üyelikleri öngörülen diğer iki ülkedir.[1]

1986'da Tek Avrupa Senedi, 1992'de Avrupa Birliği'nin oluşturulmasına ilişkin Maastricht Antlaşması, 1997 yılında Amsterdam Antlaşması ve 2000 Yılında Nice Antlaşması'yla, Avrupa Birliği'ni oluşturan kurumlar üzerinde reformlar yapılır, üye sayıları ve üyelerin karar verme mekanizmaları üzerindeki etkileri yeniden düzenlenir. Avrupa Birliği'ni yönetmek üzere oluşturulan kurumlar üye ülkelerden bağımsız aynı zamanda üye devletleri bağlayıcı özelliktedir.

Avrupa Bakanlar Konseyi, üye devletlerin gündeme göre değişen bakanlarından oluşur ve mevzuat çıkarma sürecinde en ağırlıklı role sahiptir. Mevzuat çıkarma

[1] Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu Web Sitesi, (t.y.) (Çevirimiçi)
http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=1&prnId=1&hnd=0&ord=0&docId=268&fop=0

yetkisini, mevzuat çıkarılacak alana göre, bazen tek başına bazen de Avrupa Parlementosu'yla birlikte kullanır. Konsey, Birlik'in ortak dış politikası ve güvenlik politikası çerçevesinde ortak kararlar alır. Konsey'in adalet ve içişleri alanındaki esas işlevi ise ortak harekete ilişkin politikaları belirlemek ve imzalanacak sözleşmeleri hazırlamaktır.

Devlet Başkanları Konseyi üye ülke devlet başkanları, dışişleri bakanları ile Avrupa Komisyon Başkanı'nın yer aldığı kurumdur. Özellikle dışişleri, güvenlik ve ticari alanlarda topluluğun geleceğe yönelik faaliyetlerin ana hatları burada çizilir. Avrupa Zirvesi adıyla da anılan bu konseyde alınan kararların Avrupa Komisyonu'nda uygulanması sağlanır.

Avrupa Parlementosu, üye ülkelerin demokratik yollarla seçilmiş temsilcilerinden oluşur. Her ülke Parlemento'da nufusları oranında temsil edilir. Danışma ve denetleme yetkisine sahiptir. Başlıca görevi Avrupa Birliği politikalarının üretilmesi için gerekli insiyatifleri almaktır. Avrupa Komisyonu üyelerinin tayinlerini onaylar. Aynı zamanda Komisyon'u görevden alma yetkisine sahiptir. Parlemento ve Konsey bütçe konusundaki yenilikleri paylaşırlar. Parlemento yıllık bütçeyi onaylar ve bütçe uygulamasını izler. Bakanlar Konseyi ile birlikte Avrupa Birliği mevzuatı ile ilgili yasama yetkisini paylaşır. 1986 da kabul edilen Avrupa Tek Senedi ile, Parlemento'nun mevzuata ilişkin yetkileri arttırılmıştır. Birlik Antlaşması ile daha geniş yasama yetkileri elde eden Parlemento önemli bir çok kararın alınması konusunda Avrupa Konseyi ile eşit statüye sahip kılınmıştır.

Avrupa Komisyonu, Avrupa Birliği'nin yürütme organı olan Avrupa Komisyonu 20 üyeden oluşur. Komisyon'da, Fransa, Almanya, İtalya, İspanya ve İngiltere'nin ikişer diğer üyelerin birer temsilcileri vardır. Komisyon Başkanı Avrupa Parlementosu'nun onayı ile komisyona üye devletler tarafından atanır. Komisyonu görevden alabilecek tek organ Avrupa Parlementosu'dur. Birlik içi antlaşmaların korunması ve doğru bir şekilde uygulanmasından sorumlu olan Komisyon, anlaşmaların ihlali durumunda soruşturma açabilir, konuyla ilgili olarak Adalet Divanı'na başvurabilir. Bunların dışında rekabet kanunlarının ihlali durumunda kişi ve şirketlere cezai yaptırımlar

uygulayabilir. Birlik'in yasama sürecini başlatmada tek yetkili organdır. Dolayısıyla yeni bir yasanın kabulünün her aşamasını etkileme gücü ve yetkisine sahiptir.

Adalet Divanı, altı yılda bir üye ülkelerin hükümetlerince seçilir. 13 hakim ve 6 savcıdan oluşur. Lüksemburg'ta toplanan Divan, Birlik'in en yüksek yargı organıdır. Avrupa Birliği tarafından alınan kararlara ve yapılan tüm anlaşmalara üyelerin uyup uymadıklarını denetlemekle yükümlüdür.

Sayıştay, Birlik'in mali denetiminden sorumludur.

Avrupa Yatırım Bankası, Birlik'in dengeli gelişimine katkıda bulunan ve projelerin finansmanını kolaylaştırmaktan sorumludur.

Ekonomik ve Sosyal Komite, ekonomik, sosyal ve bölgesel çıkar gruplarını temsil eden çeşitli danışma kurullarından oluşur.

Avrupa Konseyi, temel insan hak ve özgürlüklerini garanti eden her ülkenin üye olabileceği bir kurum olarak Avrupa Birliği'nden bağımsız olarak kurulmuştur. Bu kurum, hükümetler arası diyaloğu geliştirme ve Avrupa ülkelerinin sorunlarına çözüm yolları bulma amacını benimsemiştir. Üye ülkelerin dışişleri bakanlıklarının daimi üyelerinden oluşan kurumun merkezi Strasburg'dadır. Üç temel görevi vardır: İnsan hakları ve demokrasinin denetlenip uygulanması, toplumsal problemlere çözüm önerileri getirmek ve kültürel bir Avrupa kimliğinin oluşması için çalışmak.(Topsakal, 2003; 35-36)

1 Ocak 1993'te Tek Pazarın oluşmasının ardından 12 ülke arasında, mal hizmet ve vatandaşların serbest dolaşımı sağlanmış, 1993 Haziran ayında imzalanan Kophenag Zirvesi ile Avrupa Birliği'ne üyelik kıstasları belirlenmiştir. "Kopenhag Kriterleri" başlığı altında toplanan bu şartlar Avrupa Birliği'ne dahil olmaya aday tüm ülkeler tarafından yerine getirilmesi gereken koşulları içermektedir. Avrupa Birliği'nin tüm çerçevesini belirleyen Kopenag Kriterleri'ne göre Avrupa Birliği'ni oluşturan temel değerler, kalıcı barışın sağlanması, ortaklık, eşitlik, özgürlük, güvenlik ve

dayanışmadır. Siyasal ve ekonomik olmak üzere iki alt başlık altında toplanan ve üyelik için gereken kriterler üç ana madde halinde özetlenebilir:

- Demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, azınlıklara saygı gösterilmesini ve korunmasını garanti eden kurumların istikrarının gerçekleştirilmesi
- İşleyen bir pazar ekonomisinin varlığının yanı sıra Birlik içindeki piyasa güçleri ve rekabet baskısına karşı koyma kapasitesine sahip olunması
- Siyasi, ekonomik ve parasal birliğin amaçlarına uyma dahil olmak üzere üyelik yükümlülüklerini üstlenme kabiliyetine sahip olunması[2]

Günümüzün giderek daha da büyük bir hızla küreselleşen dünyasında devletlerin birbirlerinden bağımsız bir şekilde kendi kaynak ve sınırları dahilinde tek başlarına var olmaları artık mümkün görünmemekte bu nedenle devletler oluşmakta olan veya halihazırda var olan ekonomik topluluklarla bütünleşme eğilimi göstermektedirler. İkinci Dünya Savaşından sonra Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri olarak belirgin iki kutuptan oluşan dünya, Soviyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasından sonra tek kutuplu hale gelmiştir. Kurulan Avrupa Birliği'nin, Dünya liderliği konumunda olan Amerika Birleşik Devletleri ve onun dünya üzerindeki hakimiyetini dengeleyici bir güç olduğu söylenebilir. Tarihsel ve sosyal ilişkiler yanı sıra ekonomik açıdan en büyük partneri olması ve ticaretinin büyük bir kısmını Avrupa ile yapması bağlamında Türkiye'nin Avrupa Birliği içinde yer alması anlamlı olacaktır. Bu görüşe paralel olarak Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer bir konuşmasında şu sözleri dile getirmiştir:

> ''...Avrupa Birliği adaylığı ve üyeliği, Türkiye'nin çağdaş değerleri paylaşma çabalarına güç ve hız katacaktır.(...)Cumhuriyet'le birlikte başlayan Avrupa'ya yönelmemizin Avrupa Birliği'ne girişimizle en ileri aşamaya ulaşacak olması, Türkiye'nin siyasal, toplumsal ve ekonomik alanlarda disiplin içinde büyüyüp gelişmesini ve bölgesel bir güç olarak dünyanın ileri ulusları arasındaki yerini almasını sağlayacaktır. (...)'' (Sezer, 23.07.2001)

Türkiye Avrupa Birliği'nin üyelerinden biri olmak amacıyla öncelikle başta Kopenhag Kriterleri olmak üzere Birlik'in gerçekleşmesini istediği diğer şartları süreç içinde yerine getirmeye çalışmaktadır. Kopenhag Kriterleri'ne Avrupa

[2] Daha fazla bilgi için bkz.T.C. Dışişleri Bakanlığı Web Sitesi,15.09.2005 (Çevirimiçi), http://www.mfa.gov.tr/MFA_tr/DisPolitika/AnaKonular/Turkiye_AB/trab.htm ve

Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği Web Sitesi,10.10.2006(Çevirimiçi), http://www.abgs.gov.tr/indextr.html

Müktesebatı, bu çalışmalara ise Avrupa Müktesebatına Uyum Çalışmaları adı verilmektedir. Bundan sonraki bölümde 31 ana başlık altında toplanan bu kurallar[3] içerisinden sadece tez konusuyla ilgili olan eğitim alanı ile ilgili ayrıntılara değinilecektir**.**

### 1.1.1. Avrupa Birliği ve Eğitim

Avrupa Müktesebatı'nın 19. maddesine göre Avrupa Birliği'ne üye ülkeler tarafından eğitim, staj, gençlik alanlarında yürütülen ve aday ülkelerin de uyum çerçevesi dahilinde katılmasının zorunlu olduğu üç eğitim programı bulunmaktadır:

- Socrates
- Leonardo Da Vinci
- Youth

27 Aralık 2002 tarihinde Avrupa Birliği komisyon yetkilileri ile imzaladığı anlaşmalar sonucunda Türkiye, bu programlara katılma sürecinde pilot uygulamalarını tamamlamasının ardından 2004 yılı Ocak ayından itibaren bu programlara tam katılımı gerçekleştirmiştir.

SOCRATES Avrupa Birliği'nin genel eğitim alanındaki programıdır. Avrupa Birliği Antlaşması'nın 149. ve 150. maddelerine dayanır. Bu maddeler Birlik'in, üye devletlerle yakın işbirliği içinde eğitimde kalitenin geliştirilmesini ve Birlik'in tüm vatandaşlarının hayat boyu öğrenme imkanlarının arttırılmasını öngörür.
Üye ve üyeliğe aday ülkeler Socrates programı dahilinde aşağıda sözü edilen tüm faaliyetleri destekleyip bunları farklı eylem alanlarında hayata geçirmektedirler:

- Eğitim alanında Avrupa'da ülkelerarası hareketliliği sağlamak,
- Eğitimde yeniliği ve kaliteyi arttırmayı hedefleyen ve ülkelerarası ortaklığa dayanan projeler geliştirmek,
- Farklı kültürlerin anlaşılması temeline dayalı olarak Avrupa ülkeleri ve aday ülkelerin vatandaşlarının dil yeteneklerini geliştirici faaliyetler düzenlemek,
- Eğitimi destekleyici bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak,

[3] Daha fazla bilgi için bkz.Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği Web Sitesi, (Çevirimiçi)http://www.deltur.cec.eu.int/toplulukmuktesebati_bolumler.html

- Karşılıklı bilgi, tecrübe ve iyi uygulama örneklerinin paylaşımını ve böylece yayılmasını sağlayan ülkeler arası işbirliği ve iletişim ağları oluşturmak,
- Eğitim sistemleri ve politikalarını karşılıklı olarak inceleyip gözden geçirmek[4]

LEONARDO DA VİNCİ bir mesleki eğitim programı olarak öncelikle gençleri hedef almakla birlikte her alanda mesleki eğitimlerinin başlangıcında olan insanların beceri ve yeteneklerini hayat boyu geliştirmeleri amacıyla, mesleki eğitime girişi ve mesleki eğitimin kalitesini arttırmayı, bu eğitimi yeterlilik ve girişimcilik açılarından güçlendirmeyi, isdihdam imkanlarını genişletmeyi, üniversiteler dahil diğer mesleki eğitim kurumları, işletmeler, küçük ve orta büyüklükteki işletmeler arasında işbirliğini güçlendirmeyi hedefler.

Üye ve üyeliğe aday ülkeler Leonardo Da Vinci Programı dahilinde aşağıda sözü edilen tüm faaliyetleri destekleyip bunları farklı eylem alanlarında hayata geçirmektedirler:

- Mesleki eğitim sistemlerinin kalitesi ile yenileşme imkanlarının arttırılması,
- Mesleki eğitim ve meslek danışmanlığında Avrupa boyutunun teşvik edilmesi,
- Hayat boyu öğrenme anlayışının güçlendirilmesi, geleceğe dönük mesleklere hazırlanma ve teknolojik değişime ayak uydurma konularının desteklenmesi,
- Yeterli eğitim görmemiş yetişkinler için alınan özel mesleki eğitim tedbirlerinin arttrılması,
- Engelliler, eğitim olanaklarından yararlanamamış gençler, sosyal ve ekonomik dışlanma tehdidi altında kalan kişiler için ilk mesleki eğitime ve bunu izleyen eğitimlere başlangıcın kolaylaştırılması,
- Çalışma hayatında kadınlara fırsat eşitliğinin desteklenmesi**,**
- Göçmen işçilerin ve çocuklarının durumunun iyileştirilmesi,
- Modern teknolojiler alanında eğitim veren yüksek okullar, mesleki eğitim tesisleri ve işletmelerin karşılıklı etkileşiminin arttırılması,
- Mesleki danışmanlık sistemlerinin kurulmasının sağlanması ,
- Bağımsız müteakip eğitim ve açıköğretim yöntemlerinin gelişiminin

[4] Daha fazla bilgi için bkz. 'Socrates Nedir?',Ulusal Ajans 17.10.2006(Çevirimiçi) http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33383&_dad=portal&_schema=PORTAL

sürdürülmesi[5]

YOUTH bir gençlik programı olarak Gençlik Değişimleri ve Gençlik Buluşmaları adlı projelerle, farklı ülkelerden genç gruplara bir araya gelme fırsatı sunar. Bu programlar, grupların ortak noktalarını keşfetmelerine ve birbirlerinin kültürlerini tanımalarına olanak sağlamaları yönüyle pedegojik bir değere sahiptirler. 'Bilgi Avrupası'na ulaşılması ve gençlik politikalarının gelişimi için işbirliğine yönelik yaygın eğitim temelli bir Avrupa düzeninin oluşmasını; hayat boyu öğrenme kavramını ve aktif vatandaşlığı özendirecek uzmanlıkların geliştirilmesini hedefler.
Üye ve üyeliğe aday ülkeler Youth programı dahilinde aşağıda sözü edilen tüm faaliyetleri destekleyip bunları farklı eylem alanlarında hayata geçirmektedirler:

- Gençlerin bütün toplumla bütünleşmelerini olabildiğince kolaylaştırmak ve gençler arasında girişimcilik ruhunu teşvik etmek,
- Geçlerin bilgi, beceri ve yeterlilik kazanmalarına yardımcı olmak ve edindikleri deneyimleri takdir etmek,
- Dayanışma duygularını Avrupa ve daha geniş anlamda dünyada serbestçe ifade etmeleri konusunda gençlere olanaklar tanımak, ırkçılık ve yabancı düşmanlığına karşı mücadeleyi desteklemek,
- Ortak Avrupa kültür çeşitliliğinin, ortak Avrupa mirasının ve ortak temel değerlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak,
- Toplumun her düzeyinde eşitliğin sağlanmasına destek olarak her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına çalışmak,
- Gençlik çalışmalarını yerel düzeyde olumlu bir şekilde etkileyecek projelere bir Avrupa öğesi katmak[6]

### 1.1.2. Avrupa Konseyi ve Eğitim

Avrupa Konseyi'nin eğitimle ilgili etkinlikleri, Avrupa Kültür Sözleşmesi çerçevesinde gerçekleşmektedir. 47 ülkenin imzaladığı bu sözleşme kapsamında

[5] Daha fazla bilgi için bkz. 'Leonardo Da Vinci Nedir?',Ulusal Ajans (Çevirimiçi) http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=217,36364&_dad=portal&_schema=PORTAL
[6] Daha fazla bilgi için bkz. 'Youth Nedir',Ulusal Ajans (Çevirimiçi) http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=219,33590&_dad=portal&_schema=PORTAL

eğitim, kültür spor ve gençlik çalışmları alanlarında bir çok etkinlikler düzenlenmektedir. Avrupa Konseyi'nde eğitim ve kültür, Kültür İçin İşbirliği Konseyi tarafından yürütülmektedir. Bu konseye yardım eden eğitim, yükseköğretim, araştırma ve kültürel miras konularında uzmanlaşmış dört komite bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Uzman Bankalar Konferansı çerçevesinde eğitim ve kültürle ilgili bankaların toplantıları da yapılmaktadır.

Avrupa Konseyi eğitimi, çoğulcu demokrasilerde sorumlu insan yetiştirmek için vazgeçilmez bir unsur olarak görmektedir. Konseyin eğitim ve kültür çerçevesindeki etkinlikleri arasında şunlar bulunmaktadır:

- ''Okullar, yükseköğretim ve yetişkinler için eğitim amaçlı büyük projelerin gerçekleştirilmesi,
- Fikir, deneyim ve araştırmaların bir araya getirilmesi,
- Bağlantıların, değişimlerin, yeni ortaklıkların ve ağların kurulmasının teşvik edilmesi,
- Akademik niteliklerin teşvik edilmesi,
- Siyaset yapanlarla, eğitimciler için pratik inceleme ve el kitaplarının yayınlanması,
- Diğer Avrupa kuruluşları ve hükümet dışı kuruluşlarla iş birliği yapılması''[7]

1989'da Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla birlikte yeni bir siyasi boyut kazanan Avrupa Konseyi, eğitim alanında da çalışmalarını yoğun olarak yeni kurulan demokrasilere yöneltmiştir. İnsan hakları, sorumlu vatandaş ve çoğulcu demokrasinin geliştirilmesi konularına yönelik yeni müfredatlar oluşturmaları için bu ülkelere yardımcı olacak programlar hazırlanmıştır. Bunun dışında Avrupa'daki gençlere inceleme araştırma, öğrenim, çalışma, dolaşım ve tatil için nasıl hazırlanacaklarını gösteren Avrupa İçin Bir Ortaöğretim Projesi düzenlenmiştir. Bu proje kapsamında ortaöğretimin hedefleri , içeriği ve yöntemlerle ilgili reformlar, okullar ve yerel toplumlar arasında işbirliği, öğretmenlerin eğitimi ve bunların nitelikleri konulu çeşitli sempozyumlar düzenlenip, bunların sonucunda bir kitapçık hazırlanmıştır.

[7] **Avrupa Konseyi Yayınları:** Avrupa Konseyi, 800 Milyon Avrupa'lı, 2002( Çevirimiçi-17.10.2006) http://www.avrupakonseyi.org.tr/tur/kitap/avrupa.pdf

Bakanlar Konseyi bu projenin sonunda, 1959 yılında tüm üye ülkelere ortaöğretimde reformlar konusunda tavsiyelerde bulunmuştur.

Avrupa'da önemli eğitim sorunlarını tespit etmek, üye ülkelerin eğitim sistemindeki eğilimleri ve önemli konuları belirlemek, ülkelerde eğitim konusunda karar alan kurumlar, öğretmenler, yöneticiler, öğrenci ve veliler arasında bilgi değişimini sağlamak ve bu konuda yeni fikirler üretmek amacıyla demokratik güvenlik, sosyal dayanışma ve eğitim politikalarının üretildiği etkinlikler yapılmıştır. Bu konularla ilgili yayınlanan pek çok raporda üye ülkelere tavsiyelerde bulunulmuştur. 1997 yılında Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim Projesi başlatan Kültür için İşbirliği Konseyi, Katılımcı Demokrasi ve Vatandaşlık Statüsü ile ilgili konuları ele almış, bu doğrultuda vatandaşların katılımcı olmaları için neler yapmaları, hangi yetilere sahip olmaları ve bunu başkalarına nasıl aktarabileceklerine dair bilgiler verilmiştir. Güneydoğu Avrupa İstikrar Paktı'na uygun olarak vatandaşlık eğitimi ile ilgili tüm faaliyetlerden Avrupa Konseyi Sorumludur.

Avrupa Konseyi, Avrupa'daki üniversite ve yüksek öğretim kurumlarındaki sorunları tartışma ve bunlara çözüm bulma amacıyla kurduğu Yüksek Öğretim Ve Araştırma Komitesi'nde, bakanlıklara ve üniversitelere kendi görüşlerini paylaşma olanağı sağlamıştır. Yapılan çalışmalar, danışma ziyaretleri, yüksek öğretimin geliştirilmesi amacıyla ortak konuların araştırıldığı çalışma kurulları, çok taraflı ve karşılaştırmalı incelemelerden oluşan bir Eğitim Reform Programı uygulanmış, bunun sonucunda çeşitli danışma programları geliştirilmiştir. Bu programlar yüksek öğretimde reformların yapılmasına katkıda bulunmuşlardır.

Avrupa Konseyi tarih öğretiminde, daha çok dağılan Doğu Bloğu ülkelerine yönelik reform programları hazırlamıştır. Bu reformlar kapsamında yeni ders kitapları, müfredatlar, öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmış, çeşitli müzeler, tarih kaynakları, görsel –işitsel medya ve arşivler kurulmuştur.

Öğretmenlere yönelik, demokratik vatandaşlık, insan hakları, kültürlerarası eğitim, değişim programları, modern diller ve tarih konularında her yıl 1000'den fazla yerde

hizmet içi eğitim verilmektedir.

1958'de düzenlenen Avrupa Öğrenci Değişim Programı kapsamında verilen burslar orta okul öğrencilerine farklı ülkelerdeki aileler yanında kalarak oralardaki okullara gitme olanağı sağlamıştır.

Akademik Dolaşım ve Tanınma Projesi, yüksek öğretimde insan ve fikir değişimlerini teşvik eden bir diğer projedir. 1997 yılına 20 ülkenin imzaladığı UNESCO sözleşmesinin 1999 yılı Şubat ayında yürürlüğe girmesiyle gerçekleşen bu proje kapsamında Avrupa Konseyi, akademik dolaşım ve tanınma konularıyla ilgilenen ulusal bilgi merkezleri arasında kurulan iletişimin işleyebilmesi yolunda UNESCO ile birlikte çalışmaktadır.[8]

## 1.2. Avrupa Birliği'nde Çokdillilik

Avrupa, göçlere çok fazla sahne olmuş bir yapıya sahiptir. Yeni diller ve dil grupları sürekli olarak gerek kıta içinde, ülkeler arası gerek kıta dışından kıtaya yönelik hareketlilikler göstermektedirler. Dolayısıyla dil durumu, tarihin hiç bir döneminde durağanlık göstermemiştir. Dahası bu alanda II. Dünya Savaşı'ndan günümüze, yaklaşık son yarım yüzyıldır çok büyük değişiklikler yaşanagelmektedir. Çok çeşitli nedenlerden dolayı milyonlarca göçmen öncelikli olarak İngiliz, Hollanda, Fransız, Portekiz, İspanyol kolonilerinden olmak üzre dünyanın çok farklı köşelerinden Avrupa Birliği içindeki çeşitli ülkelere göç etmişlerdir. Bu hareketlilik halen devam etmektedir. Göçmenler kendileriyle birlikte bir çok yerel dil kadar o dillerle ilişkili olan kültürleri de beraberlerinde getirmişlerdir. Söz konusu bu hareketlilik Avrupa'daki dil ve kültürleri ve bunlarla ilgili oluşturulacak politikaları açmaza sürükleyen bir yapıya neden olmaktadır. Bu nedenle Avrupa'da devletler, bir yandan ulusal dillerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlarken aynı zamanda azınlık dillerinin korunması ve geliştirilmesine de olanak tanıyacak bir dil politikası oluşturmak durumundadırlar (Van Els T. J. M., 2001).

[8] **Avrupa Konseyi-**Resmi Web Sitesi,15.06.2006 (Çevirimiçi)
http://www.coe.int/T/E/Com/about_coe/

Avrupa Birliği üye devletleri içinde konuşulan dilere bakarak Avrupa Birliği'ndeki çok dilliliğin boyutları hakkında fikir edinebiliriz. Eğer Avrupa Birliği, özellikle kurumları içindeki dil problemlerinden bahsedilecekse her zaman dilsel durumun karmaşıklığını hatırlamak yerinde olacaktır. Sadece sürekli değişen göstergeler üzerinden hareket edildiği için sözü edilen rakamların tümünün yakın zamanlı ve yüzde yüz doğru olmayabileceği de göz ardı edilmemelidir. Yakın bir zaman önce çok büyük ölçüde bir genişleme göstererek üye ülke sayısını 25'e çıkaran Avrupa Birliği'nde, 20 dilin prensipte tamamiyle eşit haklara sahip olarak resmi dil ve çalışma dili statüsünde kabul görmesiyle, çeşitli kurumlar çok ciddi dil problemleriyle karşı karşıya kalmışlardır. Çünkü Avrupa Birliği içinde yer alan her bir devletin tek bir resmi, milli dili bulunmamaktadır. Bu dillerin sayısı bazı durumlarda ikiye (Finlandiya ve İrlanda), hatta üçe (Belçika ve Luxemburg) yükselmektedir. Buna ek olarak, İspanya'da Bask, Galisya ve Katalan dillerinin kabul edilmesi örneğinde olduğu gibi bir çok üye devlet, kendi ulusal dilleri dışında bir veya daha fazla dili 'sınırlı resmi statü' kapsamında, fakat sadece ülkenin belli bölgelerinde geçerli olmak üzre resmi dil olarak kabul etmektedir. Bunların içinde ulusal dillerden olmayan Katalanca, konuşucu sayısı bakımından ulusal dil olan Yunanca'ya eşit, Danimarkaca'nınsa iki katıdır (Van Els, 2005; 265). Yine Van Els'e göre Avrupa Birliği'nin 25 ülkeyi kapsayan son genişlemesinden sonra, dokuz yeni ulusal dil dışında sınırlı resmi dil statüsünde yer alan birkaç dilin eklenmesiyle yaklaşık 50 resmi ve sınırlı resmi dil, hala Avrupa Birliği içindeki çokdillilik manzarasını yansıtmaktan çok uzaktır. Çünkü bu sözü edilen diller dışında bu dillerin çeşitli bölgesel varyasyonları vardır. Ayrıca bu diller sırasıyla resmi dile, kendi uzaklıkları ve herbir lehçeyi konuşanların sayıları itibariyle çok büyük farklılıklar sergilemektedirler.

Sosyal açıdan bakıldığında göçler yoluyla Avrupa dili olmayan birçok dilin Avrupa'ya girmesi çokdilliliğin bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda özellikle son on yıl içinde 15 Avrupa Birliği üyesi Kuzey Afrika'dan ve Türkiye'den gelen yaklaşık 4,5 milyon göçmeni ağırlamıştır. Son rakamlara göre Hollanda'da yaklaşık 15.5 milyonluk nüfusun 2.5 milyondan fazlası bu ülkelerden

gelmektedir. Almanya'da 1999 yılında yapılan tahminlere göre üçte biri Türkler'den oluşmak üzre toplam nüfusun yüzde onunu göçmenler oluşturmaktadır. Almanya'da dilsel durumu gösteren geniş ölçüde yapılmış veri tabanlı araştırmalar ve buna bağlı malzemelerin sayısı çok az olsa da doğrulanabilecek ölçüde tahmin edilebilir ki Almanya, Almanca dışında ve ona ek olarak ana dil statüsünde çok büyük sayıda diller barındırmaktadır. Tüm bu verilerden Avrupa Birliği içindeki çokdilliliğin muazzam ölçülerde, çeşitlenen ve çok karmaşık bir yapı sergilediği sonucuna varabiliriz.(Van Els, 2005; 265).

### 1.2.1. Avrupa Birliği Kurumlarında Dilsel Statüler

T. J. M. Van Els, Avrupa Birliği dil politikalarından ve bu politikaların uygulanmasından bahsederken bu politikaların, kurumsal ve kurumsal olmayan adı altında iki farklı grup olarak ayrılmasının zorunluluğuna değinir. (Van Els, 2001; 318). Onun kurumsal uygulamalardan kastettiği Avrupa Birliği'nin kendi kurumları içindeki, kurumları arasındaki, üye devletlerin birbirleriyle, kendi vatandaşlarıyla, ve Avrupa Birliği dışındaki dünya ile iletişimleri sırasında gerçekleşen dil kullanımıdır. Kurumsal olmayan uygulamalardan kasıt ise üye ülkelerin kendi içlerindeki ve birbirleri arasındaki dil kullanımıyla, üye ülke vatandaşlarının Avrupa Birliği'ne tabi kurumlara bağımlı olmaksızın karşılıklı iletişimleri sırasındaki dil kullanımıdır. Kurumsal dil kullanımına yönelik tüm düzenlemelerin temeli Roma Antlaşması'nın 217. maddesine dayanır. İlk kez 1958 yılında Bakanlar Kurulu tarafından hazırlanan yasaya göre ilk altı devletin ulusal dillerini içeren Almanca, Fransızca, İtalyanca, Hollandaca eşit haklara sahip olarak topluluğun resmi ve çalışma dillerinden sayılmıştır. Avrupa Birliği içinde bu dönemden sonra gerçekleşen genişleme sonrasında eşitlik prensibi uyarınca diğer ulusal dillerin de resmi ve çalışma dilleri olarak bu listeye eklenmesiyle Danca, İngilizce, Fince, Yunanca, Portekizce, İspanyolca ve İsveççe Avrupa Birliği kurumlarının dili haline gelmiştir. Buna karşın dikkat edilmesi gereken nokta şudur ki İrlanda'nın İngilizce dışındaki ulusal dili İrlandaca, bunu dışında İspanya'nın İspanyolca dışında Katalan, Galisya, ve Bask dillerinde olduğu gibi üye ülkelerin tüm ulusal dilleri resmi ve çalışma dili statüsünü kazanmamıştır. Şu ana kadar yapılan farklı düzenlemeler

doğrultusunda yaklaşık olarak 30 dilden ikisine (Katalanca ve İrlandaca) Avrupa Birliği resmi dil statüsü verilmemiştir. Avrupa Birliği resmi dokümanların çevrisini bu iki dilde tam olarak veya kısmen sağlamaktadır.

Kanun çıkarma sürecinde en ağırlıklı yetkiye sahip olan ve kanun çıkarma yetkisini, çıkarılacak alana göre bazen tek başına, bazen de Avrupa Parlamentosu'yla birlikte kullanan Avrupa Konseyi'nin resmi toplantılarında tüm Avrupa Birliği dilleri çalışma dili olarak kullanılır ve alınacak kararlara temel teşkil eden tüm dokümanlar toplantılardan önce bu dillerin tümünde hazır hale getirilir. Avrupa Konseyi'nin resmi olmayan toplantılarında ise genel olarak İngilizce, Fransızca ve başkanlığı yürüten ülkenin dili olmak üzre üç dil kullanılır. Bunun dışında üye ülkelerin büyük elçileri gibi sürekli temsilcilerin ön hazırlık toplantılarında da dil kullanımı İngilizce Fransızca ve Almanca ile sınırlıdır.

Bütün üyelerin hazır bulunduğu Avrupa Parlamentosu oturumlarında tüm Avrupa Birliği dilleri çalışma dili kapsamında yer alır. Tüm resmi dokümanlar 11 dilde mevcut olduğu gibi, tercümanlar her dil için eş zamanlı çeviri olanağı sağlarlar. Tüm üyelerin hazır bulunduğu diğer tüm Avrupa Parlamentosu toplantılarında dil kullanım pratiği tamamen farklıdır. Avrupa Parlamentosu sürekli olarak her türlü dilsel kısıtlamanın temelde Parlamento'nun demokratik yapısını zedeleyeceğini vurgulasa da Komisyon düzeyindeki toplantılarda yazılı ve sözlü iletişimler sırasında kullanılan dillerin sayısında azaltma yapılması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu kısıtlama zaman zaman müzakerelere katılan bazı üyelerin dillerinin dışlanması sonucunu da doğurmaktadır (Coulmas, 1999; 7).

Koridorlarda çeşitli dil gruplarından gelen kişiler arası yapılan konuşmalarda ve resmi olmayan müzakerelerde yalnızca Fransızca ve İngilizce kullanımı çok yaygındır. Resmi görevliler arasında yapılan anketlerin sonucunda ortaya çıkmıştır ki tüm üye ülkelerden gelen resmi görevlileri barındıran Avrupa Komisyonu ve ona bağlı ofislerdeki iletişim sırasında sıklıkla İngilizce Fransızca bazen de Almanca

kullanılmaktadır. Bunu yanı sıra son bir kaç yıldır İngilizce'nin sözlü kullanımında artış olduğu ve bunun da kısmen, zaten çok sıklıkla kullanılmamakta olan Almanca'yı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bazı göstergelere göre Avrupa Parlamentosu üyeleri ve diğer resmi görevliler arasındaki iletişim sırasında İngilizce ile Fransızca kullanımı arasındaki ayrımın giderek arttığına dair işaretler vardır. Şöyle ki kuzeyden gelen üye devletlerin İngilizce kullanmayı tercih ettikleri görülürken güneyden gelen üye devletlerin Fransızca'yı tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Wright, 2000; 169, Quel; 1997: 63).

Müzakereler sırasında resmi belgeleri hazırlamak için alınan notlar ve taslaklar bu dillerden birinde veya ikisinde birden yazılır. Bu resmi belgeler, danışman gruplar veya Konsey tarafından kullanılmak içinse, Avrupa Konseyi bunların hepsinin tüm Avrupa Birliği dillerinde hazır olmasını sağlar. Buna karşın daha önce de söylendiği üzre kurul içi müzakerelerde dil kullanım sayısı tercüme için yeterli ekipmanın olduğu oda sayısının sınırlı olması nedeniyle genel olarak sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmada dili konuşan kişi sayısının çokluğuna dayalı bir sıralama söz konusudur. Bu anlamda İtalyanca, İspanyolca ve Hollandaca ilk üç büyük dilden (İngilizce, Fransızca, Almanca) sonra gelen orta grubu oluşturmaktadır (Van Els, 2001; 322).

Avrupa Mahkemeleri'nde ise dil kullanımı üç ayrı seviyede düzenlenmiştir. Öncelikle davalar sırasında en azından resmi olarak, İrlandaca da dahil olmak üzre tüm Avrupa dilleri kullanılabilir. Davalar sırasında dil seçimi, davacı tarafa bırakılır. Davacının Avrupa Birliği kurumlarından biri olması durumunda ise dil seçimi savunmaya bırakılır. Pratikte davalar sırasında Avrupa Birliği mahkemesinin çalışma dili olarak Fransızca'nın da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. İkinci olarak bu düzeyde Fransızca en başından beri temel dil olagelmiş ve İngilizce'nin güçlü bir şekilde gelişimine rağmen kendi konumunu korumaya devam etmiştir. Üçüncü düzey Mahkeme'nin resmi yayınlarına dairdir. Tüm mahkeme kararları eninde

sonunda tüm Avrupa dillerinde yayınlanır. Şüpheye yer bırakmamak amacıyla, yapılan çevirilerde dava süresince kullanılan dilde hazırlanmış olan tutanak esas alınır (Koch, 1991; 155).

Avrupa Merkez Bankası'nda gerek yönetimde gerek diğer çalışanlar arasında iletişimde yalnızca İngilizce kullanılır. İngilizce ayıca Avrupa Birliği içinde yer alan kurumları ve yapıları ile ilişki içinde olsun veya olmasın Avrupa Merkez Bankası'nın dış dünya ile olan ilişkilerinde de kullandığı tek dildir. Buna karşın sonraki evrelerde ilgili tüm dokümanlar Avrupa Birliği'nin tüm dillerine çevrilir. Fakat uluslararası bankacılıkta İngilizce'nin dışında veya ona ek olarak başka dil kullanılması mümkün değildir. Avrupa Birliği içinde dil sorunu ne kadar hassas bir konu olsa da Avrupa Merkez Bankası'ndaki bu işleyiş genel olarak kabul görmektedir. Bu durumdan yola çıkarak ekonomik ilişkiler söz konusu olduğunda dil, kültür gibi unsurların ve bunların eşit haklara sahip olarak varlıklarını sürdürmelerinin ikinci planda kaldığı sonucuna varılabilir. (Van Els, 2001; 322).

Kurumsal olmayan dil kullanımları ise vatandaşlar arasındaki dil kullanımı, yabancı dil öğretimi ve azınlık dilleri gibi farklı açılardan ele alınabilir.

### 1.2.2. Avrupa Birliği İçinde Azınlık Dillerinin Durumu

Daha Az Kullanılan Dillerden Sorumlu Büro Avrupa Komisyonu içinde kullanılan dilleri şu şekilde sınıflandırmıştır:[9]

Avrupa Birliği resmi dillerinden olmayan iki üye ülkenin dilleri (İrlandaca ve Letzeburgesch)

Bir üye ülke içinde yer alan topluluk (community) dilleri (Fransa'daki Breton ve Birleşik Krallık'taki Galce)

İçinde bulundukları bir veya iki üye ülkede azınlık fakat konuşuldukları diğer bazı

[9] Daha fazla bilgi için bkz: European Bureau for Lesser-Used Languages (EBLUL)http://www.eblul.org/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=34&lang=en

ülkelerde çoğunluğu teşkil eden dil grupları (Belçika'da Almanca'nın ve Fillandiya'da İsveççe'nin durumu)

Belirli bir bölgeye ait olmayan diller (Roma, Yahudi Almancası -Yiddish-)

Niamh Nic Shuibhne'nin 'Avrupa Birliği ve Azınlık Dilleri' adlı makalesinde belirttiği üzere veriler sürekli olarak değişkenlik gösterse de Avrupa Birliği içinde belki elli milyondan fazla vatandaş azınlık dillerinden birini konuşmaktadır. Bu da yaklaşık olarak tüm Avrupa nüfusunun yedide birine tekabül eder. Fakat buna rağmen topluluk dilleri politikası çerçevesinde azınlık dilleri halen resmi olarak tanınmamaktadır. Örneğin İrlanda'nın ulusal dili olan İrlandaca ve Lüksemburg'un ulusal dili olan Letzeburgesch, Avrupa Birliği içinde resmi topluluk dili olarak kayıtlı değildir. Avrupa Adalet Bakanlığı (European Court of Justice) ve Court of First Instance (CFI) kapsamında yapılan yargılamalarda kendilerini Avrupa Birliği resmi dillerinden birinde yeterli olarak ifade edemeyecek olanlar için ikinci derecede ve sınırlı olmak üzre bazı özel şartlar, ki burada Shuibhne, Avrupa Birliği Antlaşması'nın 21 ve 314 nolu yasalarına işaret eder, sağlansa da azınlık dilleri Avrupa Birliği içinde çalışma ve resmi diller kapsamında yer almamaktadır. İrlandaca Avrupa Adalet Bakanlığı ve Court of First İnstance'da çalışma dili olarak kabul edilmiş olmasına rağmen şu ana kadar yapılan hiçbir davada kullanılmamıştır. Ayrıca İrlandaca her ne kadar Lingua, gibi Avrupa Birliği dil programlarına dahil edilse de anayasaya bağlı olarak Lüksemburg'un ulusal dili olarak kabul edilen Letzeburgesch, Avrupa Birliği içinde yapılacak anlaşmalarda kullanılmak üzere belirlenen 'antlaşma dilleri' kapsamında yer almamaktadır. Bu açıdan bakıldığında azınlık dilleri Avrupa Birliği'nin çokdillilik ve resmi dillerin eşitliği ilkesine yönelik kararları içinde yer bulamaması nedeniyle bir çok tartışmalara neden olmaktadır (Shuibhne, 2001; 68).

### 1.2.3. Avrupa Birliği'nde Dile Bağlı Sorunlar ve Çelişkiler

Avrupa Birliği için dil öğretimi her ne kadar, gerek vatandaşlarının iş ve eğitim amacıyla hareketliliğini arttırmak, gerek savunageldiği çokdillilik politikası nedeniyle özel bir önem arzetse de kültür ve eğitim konusunda olduğu gibi dil

eğitimi konusunda da üye ülkelerin özerk olmaları gerektiği prensibine katılmaktadır. Dolayısıyla bu anlamda Avrupa Birliği'nin uygulamaya koyduğu gerçek bir dil öğretim politikası yoktur. Zira hangi dilin kim tarafından hangi yaşlarda ve hangi metodla ve ne anlamda öğretilmesi gerektiğinde belirleyici organ Avrupa Birliği değildir. Bu anlamda Avrupa Birliği, konuya, ülkeler üstü düzeyde hareketliliğin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapmak açısından yaklaşır (Coulmas, 1991; 9). Avrupa Birliği üye ülkelerin dil politikalarını etkilemeye yönelik özel bir çaba sarfetmese de Birlik'in kurumları dahilindeki genel dil kullanımının, üye ülkelerdeki yabancı dil öğretiminde belirleyici bir etkisi vardır. Üye devletlerin her biri yabancı dil öğretiminde kendi politikalarını belirlemekle yükümlü olsalar da, üye ülkelerde uygulanan herhangi bir yabancı dil öğretim politikası kendi vatandaşlarının iletişim ihtiyaçlarını hareket noktası olarak alacağından Avrupa Birliği'nin varlığı üye ülkelerin yabancı dil öğretim politikasında büyük bir rol oynar. Buna karşın kabul etmek gerekir ki Bakanlar Kurulu düzenli olarak tüm Avrupa Birliği üye ülkeleri vatandaşlarının en azından iki dil bilmesi gerekliliğinden söz etse de bu, çoğu zaman üye ülkelerce bağlayıcı olmaktan uzak bir iyi niyetlilik olmaktan öteye gitmemektedir(Kramsch, 2005; 552).

Yabancı dil öğreniminin taraflar arasında empati, karşılıklı olarak kendine, karşısındakine ve onun farklılığına olan anlayış gibi insani değerleri geliştirdiği fark edildiğinden beri, Avrupa Birliği bildirilerinde Birlik'in ve üyelerinin çokdilli hale getirilmesi sıklıkla vurgulanır hale gelmiştir. Bu anlamda üye ülkelere sıklıkla kendi vatandaşlarından, kendilerine komşu olan iki ülkenin dilini öğrenmelerini istemeleri tavsiye edilir(Van Els, 2005; 272). Fakat bu durum ayrı bir tartışma konusu doğurmaktadır. Çünkü Van Els'in de belirttiği üzre kişiler bir ülkenin dilini sırf komşu oldukları için değil, o ülke vatandaşlarıyla kendi iletişim ihtiyaçlarını giderme amacıyla öğrenmelidirler. Çünkü yabancı dil öğrenimi, 'belirli bir dilin ayakta kalmasını sağlamaktan öte vatandaşın kendi iletişim becerisi, kendi hareketliliği ve kendi karşılıklı anlaşma kapasitesiyle ilgili' (Van Els, 2005; 273) bir aktivitedir.

Avrupa Konseyi'nin 1999 yılında Avrupa ülkelerinde ikinci dil bilgisi üzerine yaptığı araştırma (European Commission, 1999; 11) sonuçlarına göre, İngilizce, %16'sı yerel konuşucular tarafından olmak üzre Avrupa Birliği vatandaşlarının %47'si tarafından; Almanca, %24'ü yerel konuşucular tarafından olmak üzre Avrupa Birliği vatandaşlarının %32'si tarafından; Fransızca, %16 sı yerel konuşucular olmak üzre Avrupa Birliği vatandaşlarının %28'i tarafından ve İspanyolca, %11'i yerel konuşucular olmak üzre Avrupa Birliği vatndaşlarının %15'i tarafından konuşulmaktadır. Bundan başka aynı araştırmada her bir üye devlet içinde 1990 ile 1998 yılları arasında bu dört dilden hangisinin öğrenildiği saptanmıştır. Bu saptamaya göre Avrupa Birliği içinde 1990'dan 1998 yılına kadar İngilizce öğrenimi %23'ten %31'e yükselmiş, diğer üç dil açısından aynı yıllar arasındaki oran hemen hemen aynı kalmıştır. Avrupa ülkelerinin her birine ayrı ayrı baktığımızda ise açıkça görülmektedir ki İngilizce'nin Kuzey Avrupa ülkelerinde ikinci dil olarak kullanım oranı genel Avrupa Birliği ortalamasının çok çok üstünde, buna karşın Fransızca'nın kullanımı (Belçika haricinde) genel Avrupa Birliği ortalamasının altındadır. Güney Avrupa ülkelerinde ise bu dağılım yüzdesi kesin olarak ilkiyle zıtlık oluşturmaktadır. Bu dillerin ilk, ikinci veya üçüncü dil olarak edinimine dair bir araştırma raporu bulunamamıştır. Fakat 2000 yılında yapılan bir araştırma ilginç bir şekilde 1998-1999 yıllarında 15 üye ülkeden yalnızca sekizindeki okullarda yabancı dilin zorunlu ders olarak okutulduğunu ortaya koymuştur (DGEC, 2000). Diğer üye devletlerin, söz konusu bu evrede okullardaki ikinci dil öğretimini öğrencilerin seçimine bırakmasından yola çıkarak kendilerinin de katıldığı Avrupa Birliği Bakanlar Kurulu toplantılarında sıklıkla tekrar edilen tüm Avrupa vatandaşlarının en az iki dil öğrenmesini amaçlayan kararını pratikte desteklemediklerini söylemek yanlış olmaz. Bu anlamda tüm Avrupa Birliği üyesi ülkelerindeki vatandaşların yabancı dil yetilerini ortaya koyan bağımsız bir araştırma, sürekli tekrarlanan 'anadil dışında başka iki dil bilme gerekliliği' anlayışının ne derece pratiğe yansıtıldığını görmek açısından etkileyici olacaktır. Bunun dışında azınlık dilleri öğretimi konusu Avrupa düzeyinde hiçbir dönemde politik açıdan dikkat çekmemiştir. Kişilerin, göçmenlerin dillerinin öğretilmesi konusunda kültürel farklılıkları, tartışmak için öne sürdükleri nadiren görülmüştür (Extra, 1999; 78).

AB düzeyinde üye ülkeler, Galce ve Katalanca gibi iyi bilinen etnik azınlık dillerine karşı ortaklaşa bir şekilde sergiledikleri özgürlükçü ve arkadaşça tutumu kendi bünyelerindeki etnik azınlık dillerine karşı nadiren sergilemektedirler (Coulmas 1991; 14). Şu ana kadar Türkçe ve Arapça gibi diğerlerine oranla daha yeni sayılan etnik azınlık dilleri Avrupa Birliği düzeyindeki bu özgürlükçü yaklaşımdan henüz gerçek anlamda yararlanamamıştır (Extra, 1999; 78).

Devletler dil politikalarını oluştururken her ne kadar uluslararası normları dikkate almaya çalışsalar da, hangi topluluğun ulusal azınlık, hangi topluluğun etnik veya kültürel azınlık olduğu sorularına, halen kendileri cevap verdiklerinden, ortaya tek taraflı düzenlemeler çıkmaktadır. Bahsedilen konularda henüz nesnel bir kıstas da yoktur. Aynı şekilde, kullanılan dilin, ağız mı, şive mi, lehçe mi, bölge dili mi, azınlık dili mi, ulusal dil mi olduğu, üzerinde mutabakat sağlanan ölçütlerle tanımlanmış ayrımlar değildir. Her iki durum da kimlik ve dilin sahibi topluluktan çok "öteki tarafından tanımlanma" ve "öteki tarafından etiketlendirme"yle belirlenmektedir (Tilly,1994;21). Ortada halen bir kavram karmaşası vardır. Devletler hâlâ hangi grubun azınlık, hangi grubun azınlık olmadığı ya da hangi grubun ulusal azınlık olduğu konusunda tek tayin edici aktördür. Azınlık topluluklarının kimliklerini kendilerinin tanımlaması ve devletlerin bunu kabul ederek politika oluşturmaları henüz mümkün değildir. Kaldı ki Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı AGİT'in anlaşma ve norm üreten Tavsiye Kararları'nda da hangi dilin azınlık dili, hangi dilin lehçe ya da ağız olduğu konularında devletlerin hegemonyacı konumları yeterince sorgulanmamaktadır. (Tilly, 1994;22)

Avrupa'daki dil hakları sistematiğinin bir diğer problemi, bireysel başvuru yapılacak bir çözüm merciinin olmamasıdır. Çerçeve Sözleşme ve Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı'nı onaylayan devletlerin ihlalleri, uzman komitelerce ya da sivil toplum örgütlerince rapor edilir ancak sonuçta devletlere yaptırım gücü oldukça sınırlıdır. Gelişkin bir karar ya da yargılama mekanizması yoktur. Çerçeve Sözleşme, zorla uygulamaya geçirilemez. Devletler, bahsedilen dil hakları sözleşmelerini imzalamada ve onaylamakta özgürdür. Hatta sözleşmelerin maddelerini seçerek kendilerine uygun olanları imzalayabilir ya da onaylayabilirler.

Devletlerin sözleşmeleri ihlal ettikleri durumlarda ne olacağı net değildir. Bu nedenle, tanınmış hakları garanti altına alacak bir uluslararası organın olmayışı, dil haklarının gelişim sürecindeki gerçek eksikliktir. Dolayısıyla, Avrupa Birliği'ne üye ve aday devletler, Çerçeve Sözleşme ve Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı'nda öngörülen hükümleri imzalama, onaylama ve uygulama sürecinde ciddi dirençler sergileyebilmektedirler (Varennes, 1996;4).

Avrupa Birliği kurumlarında yaşanan en ciddi sorun ise çokdilliliğin korunması prensibine dayalı olarak ortaya çıkan çeviri meselesi ve bunun büyük ölçüde zaman ve para kaybına sebep olmasıdır. Bakanlar Kurulu toplantılarında alınacak kararlara temel teşkil edecek dökümanların, toplantılar öncesinde tüm Avrupa dillerinde hazırlanması bir yandan çok büyük bir zaman kaybına yol açarken diğer yandan bu durum herhangi bir ek maddenin kısa bir zaman dilimi içinde tutanaklara eklenmesini neredeyse olanaksız kılmaktadır. Yazılı ve sözlü metinlerin temelde Avrupa Birliği dillerinin eşitliği ilkesince her bir dile ayrı ayrı çevrilmesi hem büyük bir çabayı hem de parasal ve zamansal açıdan çok büyük maliyeti gerektirmektedir (Van Els, 2001; 321). 1991 yılında yapılan belirlemeler göstermektedir ki bakanlar Kurulu, Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi gibi kurumlarda çalışanların %15 ila %20'si söz konusu bu çeviri göreviyle meşgul olmuş, tüm bu kurumların toplam bütçesinin %40'ı Avrupa Birliği'nin çok dilliliği için harcanmıştır (Coulmas, 1991; 22).

## 1.3. Avrupa Birliği Dil Politikaları

Dil Politikası, Wikipedia İnternet Ansiklopedisi'nde aynı madde başlığı altında şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Devletlerin; kanunları, mahkeme kararları, idari kararları doğrultusunda dil konusunda yaptığı her şey:
    - kamuoyu bağlamında dillerin nasıl kullanılacağının belirlenmesi,

- ulusal öncelikler doğrultusunda dil becerilerinin geliştirilmesi
- kişilerin veya grupların dilleri öğrenmesini, kullanmasını ve korumasını sağlayacak yasalar oluşturma.

2. Hükümetin kendi dil kullanımına, her türlü açık iletişimi kolaylaştırmaya, bu alanda çalışacak elemanları yetiştirmeye ve işe almaya, yöntemler geliştirmeye, politik katılımı arttırmaya ve bununla ilgili her türlü kamuoyu hizmeti, tutanak ve dokümanlar hazırlamaya yönelik düzenlemelerin her biri.

Bir yandan belli bir dilsel grubun kimliğine nasıl saygı duyulacağı öte yandan paylaşılan ortak alanda yer alan herbir dilsel grup için eşit katılımın nasıl garanti edileceği demokratik yönelimlerin genel prensiplerince yönlendirilen dil politikalarının cevaplamak zorunda olduğu sorulardır. (Koenig M., 1999;58)

Dil politikaları, uygulayan devletin amacına göre değişkenlik arz eder:

Asimile Edici Dil Politikaları: Ölçütlerini, bir veya daha fazla azınlık dilinin kullanımındaki azalmayı hızlandırmak amacıyla kullanan dil politikaları bu gruba girer. Bu tür dil politikalarının nihai amacı ülke içindeki ulusal birliği geliştirmektir. Brezilya, İran vbg.

Başka Devletlerin İşine Karışmamaya Yönelik (non-intervention) Dil Politikaları: Bu tür dil politikaları ana dil grubuyla azınlık dil grupları arasındaki normal ilişkiye toleransı içeren politikalardır. Neredeyse bütünüyle baskın gruptan yana olsa da zaman zaman bu politikalar yönetimsel ölçüler eşliğinde belirli azınlıkları koruma altına alır. Avustralya, Avusturya, Almanya vbg.

Farklılaştırılmış Yasal Statü Politikaları (Diffrentiated Legal Statute Policies): Bu tür politikalar söz konusu dilin farklı yasal statüsünü kabul eder ve genellikle ulus içindeki çoklu dil gruplarının birlikte var olmasına olanak tanımayı amaçlar. Genel olarak bir yandan azınlıklara kendi dillerine yönelik özel korunma sağlanırken, diğer yandan baskın olanın kendi dil hakları güvence altına alınır ve zaman zaman reklam edilir. Bosna, Hollanda, Kebek, Bulgaristan vbg.

Resmi Dili Kuvvetlendirme Politikaları: Resmi dilden yana olan bu politika tek dillilik politikasıdır. Bazen ulusal dilden, bazen etkisi çok yüksek olan bir koloni

dilinden yana olan bu politikaların bazı durumlarda azınlık dillerini tanıyan ve koruyan ölçütler geliştirdikleri de görülür. Mısır, Fransa, Estonya vbg.

İki veya Üç Dilli Politikalar: İki resmi dilin var olmasından yana olan politikalar iki dilli politikalar kapsamında yer alır. Bu tür politikalar çok çeşitli şekillerde uygulanabilir.

Bölgesel olmayan bireysel haklara dayalı olanlar: Bu tür iki dilli politikaları toplulukların her bir üyesine ulusal bölge içindeki konumları ne olursa olsun aynı hakları tanıyan politikalardır. Kanada, İrlanda, Yeni Zelanda gibi ülkeler.

Bölgesel bireysel haklara dayalı olanlar: Bu tür iki dilli politikalar belli bir bölge içindeki toplulukların her bir üyesine aynı hakları tanıyan politikalardır. Galler, İskoçya gibi ülkeler.

Stratejik Çokdilli politikalar: Bu politikalar ulusal bölge içinde konumları ne olursa olsun tüm üyelerine aynı hakları tanıyan bölgesel olmayan bireysel haklara dayalı politikalardandır. Singapu gibi ülkeler.

Karma dil politikaları ve dilsel uluslar arasılaşma politikaları gibi başka politikalar da, dil politikaları çeşitleri içine alınabilir.[10]

### 1.3.1. Avrupa Birliği'nde Dil Çalışmalarına Genel Bakış

Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüt Avrupa Konseyi (The Council Of Europe)'dir. Avrupa Birliği'ne bağlı Avrupa Birliği Konseyi (European Council) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) da Avrupa Konseyi dışında bu alanda çalışan diğer organlar arasında yer alır[11] Dil ve kültür konularına büyük önem veren Avrupa Konseyi, Avrupa'daki dilleri ve kültürleri Avrupa'nın korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir mirası olarak görmektedir. Avrupa Konseyi, birden fazla dil bilmenin Avrupa'daki çeşitli ulusların halklarını birbirine yakınlaştıracağını, hareketliliğin artacağını, bunun neticesinde kültürlerin birbirini daha yakından tanıma olanağı bulması ile ön

[10] Wikipedia Free Encyclopedia, (Çevirimiçi) http://en.wikipedia.org/wiki/Language_policy

[11] Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı: Resmi Web Sitesi (Çevirimiçi -2005) http://www.dtm.gov.tr/ab/

yargılara dayalı ırkçılığın, ortadan kalkmasa bile azalacağını savunmaktadır.[12] Avrupa genelinde kültürel bağlamda benimsenen yaklaşım, Avrupa kültürünün ve Avrupalılık düşüncesinin belirleyici özelliği olarak dil ve kültür çeşitliliğini temel alır. Bu bağlamda, Avrupa'nın özünü oluşturan dil ve kültür çeşitliliğinin, korunması ve yaşatılması gereken bir zenginlik olduğu, bu zenginliğin yok oluşunun Avrupa'nın yok olması ile aynı anlama geleceği belirtilir[13]

Hükümetler arası işbirliğine dayalı çalışmalar 1957 yılından beri merkezi Strazburg'da olan Avrupa Konseyi Dil Politikaları Departmanı ve 1994 yılında Avusturya'nın Graz kentinde kurulan Avrupa Modern Diller Merkezi tarafından yürütülmektedir. Dil Politikaları Departmanı, Avrupa'da çokdilliliği yayma ve üye ülkelerin çokdilliliği kendi eğitim politikalarına yansıtmalarını sağlama amacıyla Avrupa Konsey'i bünyesinde kurulan Yaşayan Diller Bölümü'nün, 1957 yılında dönüştürülmesiyle ortaya çıkmıştır. Dil Politikaları Departmanı'nda demokratik vatandaşlık hakları kapsamında her bireyin dil öğrenme hakkı olduğu ve bu hakkın bir ülkenin resmi dili dışında yer alan tüm dilleri içerebileceği görüşü esas alınmıştır. Departman, dilsel çeşitliliği ve çokdilliği korumak ve yaymak amacını taşıyan dil politikalarının, gelişimi ve analizi için tasarılar yapmak ve yeni insiyatifler oluşturmaktan sorumludur. Departman daha çok, üye devletlerin tutarlı ve açık dil politikaları oluşturmaları, yeni araçlar ve standartlar geliştirmeleri için yaptığı çalışmalarla tanınır. Hazırlanan bu araçlar ve standartlar sadece Avrupa kapsamında değil tüm dünya kapsamında yayılır ve uygulanır. Yine bu çalışmalar Avrupa'daki modern diller eğitim alanının oluşumuna temel katkılar sağlar ve bu anlamda Avrupa Birliği gibi birçok kurum ve kuruluşlar için ölçüt teşkil eder. Departman'ın hazırladığı programlar ana dil, ilk dil yabancı dil, ikinci dil ve azınlık dilleri olmak üzre tüm dillerle ilgili eğitimleri kapsayıcı bir özellik taşır. Ayrıca Departman, dil politikası üzerine yapılacak tartışma ve forumları düzenler.[14]

---

[12]**AvrupaKonseyi**-ResmiWebSitesi,15.06.2006 (Çevirimiçi) http://www.coe.int/T/E/Com/about_coe/

[13] Daha fazla bilgi için bkz. Polat,2001:31-31

[14] ECML(European Centre for Modern Languages) Web Site, (t.y.), (Çevirimiçi) http://www.ecml.at/activities/intro.asp

Avrupa Konseyi Dil Politikaları Departmanı'nın yaptığı ilk çalışmalar ilk kez 1957 yılında hükümetler arası düzeyde düzenlenen Dil Öğretiminde Avrupa İşbirliği Konferansı'na dayanır. 1963 yılında dil öğretimine yönelik yapılan ilk büyük çalışmanın ardından 1975 yılında 'eşik seviyesi' (Threshold Level) adı altında günümüz Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri'nin temelini oluşturan ilk çalışma yayınlanır. Bundan sonra 1989 yılında üyeliğe yeni katılan ülkeler de bu hükümetler arası projelere dahil olmaya başlarlar.

1994 yılında Avrupa Modern Diller Merkezi kurulur. 2001 yılının, 'Avrupa Diller Yılı' kabul edilmesiyle, dil alanında yapılan çalışmalar yeni bir boyut kazanır. Strazburg'da yapılan uluslararası işbirliğine dayalı ilk projeler; kültürel ve dilsel çeşitliliğin korunup geliştirilmesi, kişilerin ve fikirlerin serbest dolaşımının sağlanması amacıyla dil eğitiminin demokratikleştirilmesi konusuna yoğunlaşmıştır. Bu alanda üye devletlerde gerçekleştirilen projeler kişilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik yeniliklerin uygulanmasını, öğretmen eğitimi ve dil öğretimi yöntemlerinde öğrenciyi merkez alan yenilikler yapılmasını cesaretlendirmeyi amaçlar. Başarılı iletişimin ve kültürlerarası becerilerin gelişmesi için yapılan çalışmalar devam ederken hazırlanan son projeler ise, demokratik Avrupa vatandaşlığı için dil eğitimi, dil öğretiminin çeşitlendirilmesi, dil öğretiminde tutarlılığın ve açıklığın arttırılması ve azınlıkların dil eğitimi gibi konuları kapsayan dil öğretiminin sosyal ve politik boyutuna yoğunlaşır.

2001 yılının 'Avrupa Dilleri Yılı' olarak kabul edilmesi, üye ülkelerin sosyal uyum ve bütünleşme alanında ortaya çıkan yeni zorlukların üstesinden gelmesine yönelik çalışmaların artmasında destekleyici bir etken olmuştur. Fakat Avrupa Konseyi bu yılı ilan ederken yalnızca Konsey'e bağlı ülkelerde konuşulan dilleri dikkate almış, dünyada konuşulan diğer dilleri bu kutlama etkinliklerinin dışında tutmuştur. 2001 yılının diller yılı ilan edilmesiyle, Avrupa Konseyi üye ülkelerinin kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları, kendilerine ait bu mirası birbirleriyle paylaşmaları, çok kültürlü ve çokdilli bir Avrupa vatandaşı olma bilincini yayarak tüm Avrupa kapsamında kişilerin birden fazla dil öğrenmelerini desteklemeyi

hedeflemiştir.[15]

Avrupa Modern Diller Merkezi, kendi statüsünde yer alan birinci maddeye göre merkezin dil politikalarının yürürlüğe konması ayrıca modern dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi, yenilikçi yaklaşımların tanıtımı için kendine özgü görev ve sorumluluklar taşır. Bu görev ve sorumluluklar doğrultusunda; dil eğitimcilerini, araştırmacılarını ve ana kurumları ilgilendiren konularda uluslararası eğitim projeleri düzenler. Bu projelerde amaçlanan eleştirel olabilecek konulara yönelik farkındalığı arttırmak, dil eğitimcilerine ek staj olanakları vermek ve bu alanda çalışan uzmanlar arasında iletişim ağı oluşturmaktır. Bu anlamda Avrupa Modern Diller Merkezi, eğitime yönelik araçlar dışında bu alanda yapılmış tüm çalışmaları içeren geniş bir kolleksiyona ev sahipliği yapar.[16]

Avrupa Konseyi'nin toplam 48 üye ülkesi kapsamında yürütülen en yaygın dil eğitim projesi 'Avrupa Dil Gelişim Projesi'dir[17].

### 1.3.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi

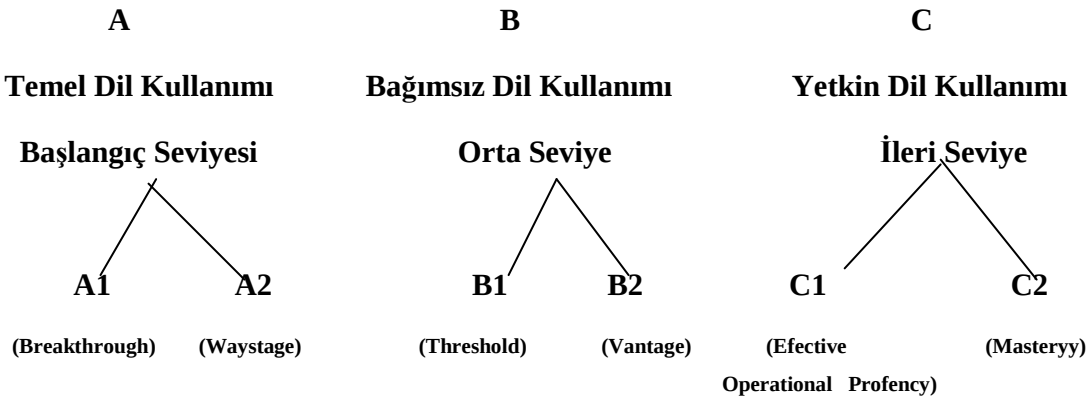
15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı'yla yürürlüğe giren bu proje'nin 2004-2005 öğretim yılı içinde önce pilot okullarda uygulanması daha sonra da tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerine yayılması kararlaştırılmıştır.

Projenin amacı her Avrupa vatandaşına bir dil pasaportu sağlamaktır. Bu pasaportla amaçlanan Avrupa vatandaşlarının çokdilli yetişmesini sağlamak ve bu doğrultuda onları birden fazla dil öğrenmeye sevk etmektir. Çokdilliliğin ve çok kültürlülüğün korunması ve geliştirilmesi bağlamında her Avrupa vatandaşının,

[15]Bkz. http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=milestones
[16] European Centre for Modern Languages Web Site(Çevirimiçi),http://www.ecml.at/activities/intro.asp
[17] European Centre for Modern Languages Program of Activities,(Çevirimiçi), http://www.ecml.at/documents/mtp2E.pdf

ilköğretimde ilk yabancı dili, ortaöğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede üçüncü yabancı dili öğrenmesine destek olmak ve bunu özendirmek esastır. Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportu taşıması ve bu pasaportta gidilen ülkenin dilinin bilindiğinin belgelenmesi gerekecektir.Kişinin dil öğrenmekteki amacı, harcanan süre, dilin nerede, ne şekilde öğrenildiği ve kişinin bu dilin kültürüyle olan etkileşim düzeyi gibi unsurları içeren dil öğrenimini gösterir biyografi, dil gelişim dosyasında bulunması gereken ikinci belgedir. Bu belge bir öz geçmiş görünümünde olup kişinin dil öğrenim geçmişini yansıtır. Dil dosyası ise kişinin öğrendiği dilde aldığı tüm belgeleri içeren bölümdür. Bu dokümanların alındıkları tarih ve adları veya asıllarının bu dosyada bulunması beklenir. Bu belge kişinin dil yeti durumunu göstermesi bakımından bilgi vericidir. Aynı zamanda, kişinin kendi dil öğrenimini ve bu alanda atacağı her adımı kendi kendine değerlendirmesini sağlaması bakımından kişiye bir özerklik kazandırır ve onu eğitici bir işlev taşır. Dil gelişim dosyasında belirlenen dil seviyeleri en genel haliyle şu şekildedir:

**Tablo 1: AODK'daki Dil Seviyeleri**[18]




[18] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment , 2002;23

Belirlenen bu seviyeler gerektiğinde dil öğrenimi sırasında ihtiyaca göre yeniden düzenlenip ayrıntılandırılabilirler[19]. Avrupa Konseyi belirlenen bu seviyeler doğrultusunda dil öğrenimi alanında yeni standartlar geliştirmiş ve bireylerin öğrendikleri dilde konuşma yazma okuma ve dinleme yeterliliklerini, bu standartlar doğrultusunda ölçmeyi amaçlamıştır. Dil becerileri anlama bağlamında, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama; konuşma bağlamında ise karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzre ikiye ayrılmış, yazma bağlamında da yazma becerisi ölçüt alınmıştır[20].

### 1.3.3. Avrupa Ortak Dil Kriterleri

Avrupa Ortak Dil Kriterleri (AODK), Avrupa Konseyi'nin Dil ve Kültür Politikaları çerçevesinde önemli yere sahip bir diğer projesidir. Dil öğretiminde Avrupa genelinde birlik sağlama amacıyla oluşturulan bu kriterler Avrupa Konseyi'nin temelini teşkil eden *Çokdillilik ve Çok Kültürlülük* kavramları esasına dayanarak 40 ülkenin yabancı dil uzmanlarının ortak çabasıyla meydana getirilmiştir. Bu bağlamda AODK'nin amacı, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa için, Yabancı Dil Öğretimi'nde Avrupa kapsamında karşılaştırılabilir sertifikalar, ortak düzeyler ve sınavlar için bir çerçeve belirlemektedir. Bu nedenle AODK, yabancı dil öğreticileri, eğitmenler, ders kitabı yazarları ve sınav hazırlama merkezleri için bir rehber yöntem kitabı olma niteliği taşır.[21]

Kişinin dilsel becerileri, AODK kapsamında bir önceki bölümde belirttiğimiz 6 farklı seviyede (Bkz.Tablo1) ele alınmış ve bu seviyeler ayrıntı olarak tanımlanmıştır (Bkz. Tablo 3). Yapılan tanımlamalar kişinin bulunduğu düzey doğrultusunda, günlük hayatta, mesleki alanda ve özel hayatında neler yapabileceğini belirlemektedir. Bu amaçla dil öğretiminde hedefleri, yöntemleri ve

[19] Bkz. Example 1, 2, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ,2002:33
[20] Daha Fazla bilgi için bkz. 'Language Portfolio'Concil of Europe Web Site,(Çevirimiçi) http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html
[21] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ,2002:5

elde edilenleri kapsamlı bir şekilde tanımlayan ve betimleyen, bilgi, beceri ve hedefleri belli kategoriler dahilinde sınıflandıran, yapabilirim tanımları (can do descriptions) oluşturulmuştur. Bu tanımlar doğrultusunda öğrenci, öğrenme sürecinin neresinde olduğunu, hedefine ulaşmak için daha ne kadar öğrenmesi gerektiğini ve yeni hedeflerini; öğreten ise bu süreç içerisinde neyi ne kadar öğreteceğini planlayıp kendisine hedefler belirleyebilir, ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını yine aynı araçla ölçebilir.[22]

AODK"da dil becerileri, 5 grup halinde tanımlanır:

-Duyma,

-Okuma,

-Karşılıklı konuşma,

-Sözlü anlatım,

-Yazılı anlatım

Bu 5 dil becerisi 6 farklı seviyede değerlendirilir (Bkz. Tablo 4). Bu seviyelerin tüm Avrupa'da uygulanmaya başlanması ile birlikte her ülkenin kendine göre geliştirdiği sertifikalar belirlenen bu yeni dil seviyelerine göre yeniden düzenlenecek ve dil öğrenen kişi, okul değiştirdiğinde; işe başlayacak olan kişi dil düzeyini belgelemek istediğinde Avrupa çapında geçerli bir sertifikaya sahip olabilecektir.

Tablo 1'de görülen ADOK'daki yeni dil seviyeleri, ALTE (Association of Language Testers in Europe), ICC (International Certificate Conferance), IELTS (International English Language System) ve DIALANG gibi, Avrupa Birliği içinde yabancı dil öğrenim öğretim sürecinde hedeflenen dilsel yeti seviyelerinin ortak ölçütler çerçevesinde belirlenmesinden sorumlu kurumların çalışmaları sonucunda saptanmıştır (Sevil,2004;157). Aşağıda bu doğrultuda Avrupa'da günümüze kadar kullanılan sertifikaların yeni seviyelere göre dağılımını görmekteyiz (Bkz.Tablo:2).

[22] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2002:24

**Tablo 2: Avrupa'da kullanılan sertifikaların AODK dil seviyelerine göre dağılımı**[23]

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Catala | | Certificat de niveli Basic de catala | Certificat de niveli Elemental de catala | Certificat de niveli intermedi de catala | Certificat de niveli Suficiencia de catala | Certificat de niveli superior catala |
| Dansk | | Prove i Dansk 1 | Prove i Dansk 2 | Prove i Dansk 3 | Studieproven | |
| Deutsch | Start Deutsch 1 | Start Deutsch 2 | Zertifikat Deutsch (ZD) | | Zentrale Mittelstufenprufung (ZMP) | Zentrale Oberstufenprufung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) |
| English | | Key English Test (KET) | Preliminary English Test (PET) | First Certificate in English (FCE) | Certificate in Advanced English (CAE) | Certifacate of Profiency in English (CPE) |
| Espanol | | | Diploma de Espanol (Nivel Inicial) | Diploma Basico de Espanol (Nivel Intermedio) | | Diploma de Espanol (Nivel Superior ) |
| Euskara | | | | | Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) | |
| Frangais | | Certificat d'Etudes de Frangais Pratique 1 (CEFP 1) | Certificat d'Etudes de Frangais Pratique 2 (CEFP 2) | Diplome de Langue Frapgaise (DL) | Diplome Superieur d'Etudes Frangaises Modernes (DS) | Diplome de Hautes Etudes Frangaises (DHEF) |
| EXXrjviKa | | | Bepatcoaii EXX^vo^Seiat;: EnuieSo BaotKo Veveosi Elinomathias: Epipedo Vasiko | Bspaieioi) EXXnvon6eia<;: EnuieSo EHPKEİCK; Veveosi Elinomathias: Epipedo Eparkias | | |
| Italiano | | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 1 (CELI 1) | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 2 (CELI 2) | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 1 (CELI 3) | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 4 (CELI 4) | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 5 (CELI 5) |
| Letzebuergesch | | Zertifikat Letzebuergesch als Friemsprooch (ZLaF) | Eischten Diplom Letzebuergesch als Friemsprooch (IDLaF) | Zweten Diplom Letzebuergesch als Friemsprooch (2DLaF) | | leweschten Diplom Letzebuergesch (IDL) |
| Nederlands | | | | Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal, Examen 1 (NT2-I) (CnaVT) | Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal, Examenll (NT2-II) (CnavT) | |
| | | Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid (PTIT); (CNaVT) | Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMTJ; (CNaVT) | Profiel Professionele Taalvaardigheid (PPT); (CNaVT) | Profiel Academische Taalvaardigheid (PAT); (CNaVT) | |
| Norsk | | | Sprakproven i norsk for voksne innvandrere | | Test i norsk for fremmedsprlklige Hayere nivl | |
| Portugues | | Certifikao Inicial de Portugues Lingua Estrangeira (CIPLE) | Diploma Elmentar de Portugues Lingua Estrangeira(DEPLE) | Diploma Intermedio de Portugues Lingua Estrangeira(DIPLE) | Diploma Avangado de Portugues Lingua Estranqeira(DAPLE) | Diploma Universitario de Portugues Lingua Estrangeira(DUPLE) |
| Suomi | | Suomen kieli, perustaso 1 | Suomen kieli, perustaso 2-3, Keskitaso 3 | Suomen kieli, keskitaso 4-5, ylin taso 5 | Suomen kieli, ylin taso 6 | Suomen kieli, ylin taso 7-8 |
| Svenska | | | Sfi-provet | | Test in Swedisch for University Studies (TISUS) | |

[23] Gür,2004;41

| | | |
|---|---|---|
| **Yetkin Dil Kullanımı** | **C 2** | Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir.Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir.Kendini akıcı ve tam olarak spontane bir şekilde ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir. |
| | **C 1** | Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir.<br>Spontane ve akıcı bir şekilde kendini ifade eder ve belirgin bir şekilde sık sık bilmediği/hatırlayamadığı bir kelimeyi aramaz.<br>Dili günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yüksek öğrenimde esnek ve etkili bir şekilde kullanır.Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı stratejiler ile gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlantı kurabilir. |
| **Bağımsız Dil Kullanımı** | **B 2** | Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi branşındaki tartışmaları anlayabilir.<br>Sıradan bir sohbette anadilde konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar spontane ve akıcı bir şekilde anlaşabilir.Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir.Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarıyla dile getirebilir. |
| | **B 1** | Okul, iş, boş zamanlar v.b. gibi alışılmış konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir.Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumun üstesinden gelebilir.<br>Basit veya ili§kili bir şekilde alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilir.Yaşadığı tecrübe ve olayları anlatabilir, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir |
| **Temel Dil Kullanımı** | **A 2** | Dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlayabilir. (örneğin: Kişisel bilgiler, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler)Bildik konuların, basit ve doğrudan yapılacak bilgi alışverişinin konu olduğu basit ve olağan durumlarda anlaşabilir.Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilir. |
| | **A 1** | Somut ihtiyaçlarını dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (örneğin: Nerede oturdukları,kimleri tanıdıkları v.b.g.)Eğer konuştuğu kişi/-ler yavaş ve anlaşılır konuşuyorlar ise ve ona yardıma hazırlar ise kolaylıkla iletişim sağlayabilir. |

Tablo 3: AODK Genel Dil Seviyeleri[24]

Tablo 3'te, 6 farklı basamak halinde belirlenmiş seviyelere dair tanımlamalarla, dili öğrenen kişinin belirli seviyelerde hangi becerilere sahip olması gerektiği açıklanmıştır. Fakat bu açıklamalar oldukça genel ifadeler içerdiğinden gerektiğinde, ihtiyaca ve kazandırılacak beceriye göre özelleştirilerek daha ayrıntılı olarak genişletilebilirler.[25]

[24] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment , 2002;24

[25] Bkz. Table 3 ve 4, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ,2002;28,32

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Anlama**<br><br>**Dinleme** | Kendimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları,yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim. | Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıplan ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek), Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim. | İş, okul, tatil vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon program-larının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net okunduğunda anlayabilirim. | Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşulan, konferansları ve açık oturumları ana hatlarıyla takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. | Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim. | İster canlı ister yayın ortamında olsun, normal anadili konuşma hızında bile, aksana alışmam için biraz zaman olması koşuluyla hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. |
| **Okuma** | Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları. sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim. | Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. ilanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim. | Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. | Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsemedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim. | Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim. | Kullanma kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim. |
| **Konuşma**<br><br>**Karşılıklı Konuşma** | Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. 0 anki gereksinim veya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim. | Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim. | Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren, ya da günlük yasamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim. | Anadilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim. | Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi kesin ve kendimden emin bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla örtüştürebilirim. | Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde yansıtabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim |
| **Sözlü Anlatım** | Yaşadığım yer ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim. | Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yasam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim. | Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim. | Çok çeşitli konularla ilgili açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim. | Alt temalarla bütünleştirerek, belirli fikirler geliştirip uygun bir sonuçla bağlayarak, karmaşık konulan açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim. | Bağ lama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktalan ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili ve mantıksal bir yapılandırmayla, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim |
| **Yazma**<br><br>**Yazılı Anlatım** | Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; isim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. | Kısa basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim. | Bildik veya ilgi alanıma giren konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim. | İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açıma destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunabilir ve nedenler ileri sürebilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim. | Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da raporda, önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konular hakkımda yazabilirim. Hedef okuyucuya uyacak bir üslup seçebilirim. | Uygun bir üslup ile açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktalan ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim. |

Tablo 4: Dil seviyelerinin beş dil becerisine göre dağılımı.[26]

[26] Bkz. Gür, 2004; 44

Yukarıdaki tabloda (Bkz. Tablo: 4) dil seviyelerinin, AODK'nın belirlediği 5 dil becerisi açısından dağılımını gösterilmektedir. Bu tabloda söz konusu 5 beceriye göre yapabilirim (can do) tanımları verilmiştir. Öğrenciler bu tabloya bakarak öğrendiği dilde hangi beceride hangi düzeye geldiğini saptayabilirler.

Avrupa'da çokdilliliğin ve çok kültürlülüğün korunması ve yaşatılmasını amaçlayan Avrupa Konseyi, *yaşam boyu öğrenme*yi ve *kendi kendine öğrenme*yi temel iki ilke olarak benimsemiştir.[27]Bu ilkeler doğrultusunda her Avrupa vatandaşının kendi ana dili dışında İngilizce'yi ve buna ek olarak iletişim kurabilecek ölçüde başka bir üçüncü dil bilmesi gerektiği savunulmaktadır. *Pluralingualizm* adı verilen bu anlayış doğrultusunda, öğrencinin, öğreneceği üçüncü dilin her beceri alanında yetkinleşmesi değil sadece dili kullanım amacına uygun olan beceri alanlarında yetkinleşmesi beklenir.[28] Örneğin Bir İspanya'lı, İspanyolca'ya ek olarak dünya genelinde kabul gören ve yaygın olarak kullanılan İngilizce'yi çok iyi derecede öğrendikten sonra bu dile ek olarak ülkesine gelen Fransız turistlerle iletişim kurmak amacıyla Fransızca öğrenmek istiyor. Böyle bir durumda Fransızca öğreniminde kişinin *duyma, karşılıklı konuşma, ve sözlü anlatım* gibi becerilerini geliştirmesi gerekecek, *okuma, yazılı anlatım, serbest yazma* ve *çeviri* alanlarında gereksinimi az olduğundan bu alanlar üzerine yoğunlaşması gerekmeyecektir. Kendi kendine öğrenme ise kişinin gerek İngilizce öğrenimi sırasında gerekse ihtiyacı doğrultusunda üçüncü bir dil öğrenirken, öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması ve bu süreçte öğrenmeyi öğrenmesi anlayışına dayanır. Böylece dil öğrenen birey, gereksinim duyduğu alanlarda gereksinimi ölçüsünde ikinci, üçüncü veya daha fazla yabancı dili kendi kendine öğrenme özelliğine sahip olabilecektir. Kendi kendine öğrenmenin izlenecek bir plan dahilinde gerçekleştirilmesinin öğrenme kalitesini yükselteceği düşünüldüğünde becerilere göre 6 seviyede belirlenmiş yapabilirim tanımlarını içeren Tablo 4 dil öğrenenlere bu konuda yardım edecektir. Genel olarak oluşturulmuş bu tablo, dil öğrenenin amaçları, ve ulaşmayı planladığı seviye doğrultusunda özelleştirilerek daha ayrıntılı bir şekilde yeniden

[27] Bkz. **AvrupaKonseyi-**ResmiWebSitesi, 15.06.2006 (Çevirimiçi) http://www.coe.int/T/E/Com/about_coe/

[28] Bkz. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ,2002;4

düzenlenebilir. Dil öğrenen kişi, ulaştığı düzeyi bu tabloya bağlı olarak ölçebilir ve kendisine yeni hedefler belirleyebilir ve böylece birçok dili kendi gereksinimi doğrultusunda öğrenebilir.

# 2. ÇOKDİLLİLİK VE İNGİLTERE ÖRNEĞİNDE AVRUPA'DA YABANCI DİL EĞİTİMİ

## 2.1. İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı

Bu başlık altında, İngiliz eğitim sisteminin yapısı sırasıyla idare, eğitim öğretim, eğitim personelinin yetiştirilmesi ve isdihdamı, İngiliz Milli Müfredat Programı ve ders araç gereçleri gibi farklı açılardan irdelenecektir.

Sunulacak olan tüm bilgiler Londra'da eğitim alanında görev yapacak olan müşavir ve öğretmenlere İngiliz eğitim sistemini tanıtmak amacıyla, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Londra Eğitim Müşavirliği tarafından hazırlanmış dosyalardan ve Department for Education and Skills adıyla bilinen İngiltere Milli Eğitim Bakanlığının Resmi Web Sitesinden derlenmiştir.

### 2.1.1. İdari Yapı

İngiltere'de eğitimden sorumlu bir eğitim dairesi bulunmaktadır. Department of Education and Skills adı verilen bu daire, İngiltere eğitim öğretiminin idari açıdan merkezi konumundadır.Bu merkezi idarenin yetki ve sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir:

-Eğitimin her seviyesinde başarı ve kaliteyi arttırmak.
-Ana babaların çocukları için iyi okullar seçmelerine yardımcı olmak.
-Okullara ve okul yönetim kurumlarına daha çok yetki ve sorumluluk vermek.
-Yaygın eğitime katılımı teşvik etmek.
-Yüksek öğrenime katılımı arttırmak ve yüksek öğrenim kalitesini arttırmak.

İngiltere Eğitim Dairesi'nin bu yetki ve sorumluluklar dışında, milli müfredat programının okullarda yeterince uygulanıp uygulanmadığını, diğer bir deyişle

eğitimde kaliteyi kontrol etme yetki ve sorumluluğu ve okul açıp kapama yetkisi de vardır.[29]

Bölgesel Yönetimin Yetki ve Sorumlulukları: İngiltere'de her yerel belediye kendi bünyesinde bir eğitim müdürlüğü barındırır. Eğitim öğretimde bölgesel yönetim merkezi konumunda olan bu müdürlüklerin yetki ve sorumlulukları şunlardır:

-Okullara maddi destek sağlamak.

-Müfettişleri aracılığıyla okullardaki eğitimin kalitesini denetlemek ve arttırmak.

-Kütüphanelere maddi yardımda bulunmak.

-Öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlemek.

-Gençlik eğitim hizmetleri düzenlemek.

-Belediye sınırları içindeki farklı etnik gruplara hizmet veren sivil toplum örgütlerine maddi destek sağlamak[30].

Okul Yönetiminin Yetki ve Sorumlulukları:

-Öğretmen atamaları yapmak veya onları işten çıkarmak.

-Belediyeler tarafından yapılan maddi yardımın nasıl kullanılacağına karar vermek.

-Okulda öğretmenler dışında görev yapacak olan personelin (ahçı,hizmetli vbg) atamasını yapmak.

-İngiltere eğitim dairesinin belirlediği eğitim öğretimde esas alınması gereken standartları yerine getirmek.[31]

Diğer Kuruluşların Yetki ve Sorumlulukları:

Siyasi partiler: Okulların yönetim kurullarında siyasi partilerden 2 veya 3 belediye üyesi bulunur. Bunlar eğitime maddi destekte bulunur veya okulların yararlanabilecekleri diğer kurumlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olurlar.

---

[29] Department for Education and Skills Resmi Web Sayfası, (Çevirimiçi) http://www.dfes.gov.uk/aboutus/

[30] Department for Education and Skills Resmi Web Sayfası, (Çevirimiçi) http://www.dfes.gov.uk/localauthorities/index.cfm

[31] Okul Yönetimleri Resmi Web Sayfası,(Çevirimiçi) http://www.governornet.co.uk/publishList.cfm?topicAreaId=1

Eğitimle ilgili vakıflar: Okullara ders araç gereci alımı konusunda yardım ederler.
Bölgedeki büyük firma veya bankalar: Bu firmalar, bankalar, veya bazı iş adamları kendi bulundukları bölgelerdeki okullara maddi yardımda bulunurlar. Bu yardımlar okulların en temel maddi kaynaklarından birini oluşturur. Ayrıca bu kuruluşlar lise veya meslek okulunu bitiren öğrencilere iş tecrübesi edinmeleri amacıyla staj olanağı sağlarlar. Bazı okullarda çeşitli meslek odalarının temsilcileri bulunur ve bu temsilciler okullardaki öğrencilerle iş yerleri arasında ilişki sağlar.[32]

## 2.1.2. Eğitim Öğretim Yapısı

Okul Öncesi Eğitim: İngiltere'de okul öncesi eğitim okulların kendi bünyeleri içinde barındırdıkları ve reception adı verilen hazırlık sınıflarında yapılır. 4 yaşına gelmiş çocuklar okulların bu sınıflarına ailelerin seçimine bağlı olarak ya tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak kaydedilirler. Bir yıllık bu eğitim öğretim süreci ilkokula hazırlık niteliği taşımakta olup zorunlu değildir. Bu nedenle de bir müfredat programı bulunmamaktadır. Hazırlık sınıfında amaçlanan öğrencilerin ilkokula başlamadan önce sosyalleşmelerine toplum içinde nasıl davranacaklarını öğrenmelerine ve el becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.[33]

İlköğretim: İlköğretim iki kademeden oluşmaktadır.
Key stage 1 adı verilen birinci kademe ilköğretimin ilk 2 yılını oluşturur ve 5 ila 7 yaş dönemini kapsar. İkinci yılın bitiminde öğrenciler İngilizce, matematik ve Fen bilgisinden ülke genelinde düzenlenen ve sadece öğrencilerin bulundukları seviyeyi tespit etmeye yönelik bir sınava tabii tutulurlar ve böylece belirlenmiş seviyeden bir üst seviyeye ulaşmayı hedefleyerek 3. sınıfa geçerler. Key Stage 2 adı verilen ikinci kademe ilköğretimin 3., 4., 5., 6. yıllarını oluşturur ve 7 ila 11 yaş döneminini kapsar. Öğrencilerin bu yıllar boyunca da sınıfta kalmaları veya dersten kalmaları söz konusu değildir. 6. sınıf sonunda öğrenciler yine fen bilgisi ,matematik ve İngilizce derslerini kapsayan ve ülke genelinde düzenlenen SAT (Standart

[32] KKTC Londra Eğitim müsteşarlığı
[33]Department for Education and Skills Resmi Web Sayfası, (Çevirimiçi), http://www.dfes.gov.uk/localauthorities/index.cfm?action=subject&subjectID=8

Attaintment Tests) adlı genel bir sınava tabii tutulurlar. Bu sınav öğrencilerin 6. yıl sonunda eriştikleri seviyeyi tespit etmeye yöneliktir. Bu seviyeler öğrencinin her bir yaş düzeyine uygun olarak milli müfredat programı dahilinde belirlenmiştir.[34]

Ortaöğretim: Ortaöğretim de ilköğretim gibi iki kademeden oluşmaktadır: Key stage 3 adı verilen 3. kademe 7., 8., 9. yılları oluşturur ve 11 ila 14 yaş dönemini kapsar. Bu yıllar boyunca öğrenciler core subjects genel adı ile bilinen İngilizce, matematik, fen bilgisi ve iletişim teknolojisinden oluşan temel konuların yanı sıra modern yabancı diller, tarih ve coğrafya, resim, müzik, din bilgisi, beden eğitimi ve vatandaşlık bilgisi dersleri üzerinden öğrenim görürler. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri bu dersler arasından 9. sınıfın sonunda yapacakları seçimler 10. yıl ders programlarını belirler. Key stage 4 adı verilen 4. kademe ise 10. ve 11. yıllar olmak üzere 14 ila 16 yaş dönemini kapsar. Öğrenciler bir önceki kademede 3 yıl boyunca gördükleri genel dersler arasından seçim yaparlar. İlerde edinecekleri mesleğe uygun olan bu derslerde öğrenim görür ve 10. yılın sonunda bu derslerden sınava girmeye başlarlar. GCSE (General Certificate For Secondary Education) adı verilen bu sınavlarda öğrencilerin en az, C en fazla A düzeyinde olmaları gerekir. Not bakımından C %49'luk; A ise %95'lik bir başarı oranını temsil eder.

10.ve 11. yıllar boyunca GCSE sınavlarını başarıyla tamamlayan öğrencilerin zorunlu eğitim çağları böylelikle tamamlanmış olur. Bu zorunlu eğitim çağını tamamlayan öğrenciler isterlerse ya üniversite, ya da meslek okullarına devam edebilirler.[35]

Üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin en az 5 farklı alanda GCSE sertifikasına buna ek olarak 3 tane de A-level (advance level) adı verilen ileri seviye sertifikasına sahip olmaları şarttır. Üniversite öğrenimi görmek isteyen öğrenciler 11. sınıfın sonunda yine uzmanlaşmak istedikleri alana göre ders seçimi yaparlar. Seçtikleri bu derslerde ileri (advance) seviyede öğrenim görmek ve A-level

[34] İlköğretim Kurumları Resmi WebSayfası,(Çevirimiçi), http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/agencies/primaryschool/

[35] İlköğretim Kurumları Resmi WebSayfası,(Çevirimiçi), http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/agencies/secondaryschool/

sınavlarına hazırlanmak üzre 16 ila 18 yaşları boyunca devam edebilecekleri 6th Form College adlı kolejlere devam ederler. Bazı ortaöğretim kurumları 11 sınıftan sonra ileri düzey (A-level) sınavlarına hazırlık amacıyla gidilen 6th Form College yerine öğrencilere kendi bünyelerinde 2 yıllık ek bir öğrenim olanağı sunarlar.[36]

Yükseköğretim: İngiltere'de her üniversitenin kendine özgü kabul koşulları vardır. Buna karşın üniversiteye gitmek için genel olarak öğrencinin en az 5 GCSE ve 3 A-level sertifikasına sahip olması şarttır. Bu sertifikaların hangi alanlarda alınması gerktiği ise üniversitede seçilecek bölümlere bağlı olarak değişir. Üniversiteye girişler sınav sistemi ile yapılmaz. Sahip oldukları sertifikalara uygun olarak seçtikleri bölümlere başvuran öğrenciler, öncelikle başarı durumlarına daha sonra da liseye devam durumlarına göre değerlendirmeye alınır ve sıraya konurlar. Sıralamada üniversitenin kontenjanı dahilinde yer alabilen öğrenciler mülakata katılır ve başarılı oldukları takdirde üniversiteye kabul edilirler.

Üniversite eğitimi almak istemeyen öğrenciler ise 11. sınıf sonunda yapılan GCSE sınavları sonuçlarına uygun olarak çeşitli meslek alanlarında uzmanlaşmak üzre mesleki eğitim veren kolejlere devam edebilirler.

16 yaşında zorunlu eğitim çağını doldurmuş olan herkes üniversiteler ve mesleki eğitim veren okullar dışında yaygın eğitim programlarına katılabilir. Yaygın eğitim genel olarak yaygın eğitim merkezleri, yaygın eğitim kolejleri, işçi eğitim dernekleri, gönüllü kuruluşlar, iş merkezleri, sendikalar, ve uzaktan öğretim kurumları tarafından ya yüzyüze veya uzaktan gerçekleştirilmektedir. Yüzyüze eğitim yukarıda adı geçen kurumlara katılımcının bizzat gitmesiyle uzaktan eğitim ise mektup, tv, radyo, kaset veya internet aracılığıyla gerçekleşmektedir.[37]

### 2.1.3. Eğitim Personelinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı

İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için 4 yıllık bir üniversite eğitimi almak şarttır. Dört yıl üniversite eğitimi almış kişiler bir çok farklı

[36] Aile Merkezleri Resmi Web Sayfası,Çevirimiçi, http://www.parentscentre.gov.uk/foragegroup/16plusyears/furthereducation/
[37] Yüksek Öğrenim Web Sayfası, (Çevirimiçi), http://www.aimhigher.ac.uk/universities colleges/index.cfm

yolu takip ederek öğretmenlik sertifikası alabilirler. Bu yollardan en yaygını ilgili alanda PGSE (Post Graduate for Secondary Education) adı verilen bir yıllık pedegojik formasyon eğitimi almaktır.

Öğretmenlik sertifikası edinen kişilerin atamaları, belediyelerin eğitim müdürlükleri ile işbirliği içinde okul müdürleri tarafından yapılır. Eğitim dairesi bu konuda okullara herhangi bir müdahalede bulunmaz. Öğretmen açığı durumunda okullar gazetelere ve ilgili web sayfalarına ilanlar verirler. Bu ilanlara yanıt veren öğretmenlerin özgeçmişleri incelenir. Uygun görülenler mülakata çağrılır ve mülakat sonucunda başarılı bulunan kişiler okulda çalışmaya başlar.
İngiltere'de öğretmen maaşları milli eğitim dairesi denetiminde belediyelerin eğitim müdürlükleri tarafından ödenir.

İngiltere'de eğitim yöneticisi yetiştiren bir kurum bulunmamaktadır. Belli bir süre çalışmış kıdemli öğretmenler önce okulun herhangi bir bölümünde yönetici veya müdür yardımcısı olarak çalışabilir daha sonra da okul müdürü olabilirler.
Okul müdürü okul yönetim kurulu ile okulun bağlı bulunduğu belediyenin eğitim müdürünün ortak kararıyla seçilir. Bir öğretmenin okul müdürü olabilmesi için mutlaka belli bir süre müdür yardımcısı olarak çalışmış olması gerekir. Müdür yardımcısı seçimlerinde okuldaki öğretmenler tarafından bir komisyon oluşturulur ve müdür yardımcısı bu komisyon tarafından aday olanlar arasından seçilir.

Mesleki eğitim uzmanları ise belli bir süre başarılı bir şekilde öğretmen olarak çalışanlar arasından seçilir. Eğitim uzmanı olabilmek için belediyelerce düzenlenen mülakatta başarı göstermek gerekir. Başarı gösteren bu kişiler üniversitelerde kendi atandıkları alanda uzmanlaşmak üzre çeşitli kurslara tabii tutulurlar ve uzman olarak bizdeki hizmet içi eğitim merkezlerine karşılık gelen mesleki gelişim merkezlerinde görevlendirilirler. Mesleki gelişim merkezleri hükümetin her yıl kendilerine ayırdığı payla varlıklarını sürdürürler.[38]

[38] KKTC Londra Eğitim Müsteşarlığı

İngiltere'de öğretmenler yılda 5-6 gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadırlar. Bu zorunlu hizmet içi eğitim dışında kendilerini geliştirmek istedikleri alanlarda üniversitelerdeki kısa dönemli kurslara veya mesleki gelişim merkezlerindeki kurslara katılabilirler. Mesleki gelişim merkezleri hazırladıkları yıllık programı okullara gönderir. Çok çeşitli alanlarda düzenlenmiş kurslara katılmayı düşünen öğretmenler okul müdürüne başvurur. Başvuruları uygun bulunan öğretmenler kurslara katılırlar. Bu kurslarda eğitim, eğitim uzmanlarınca verilir. Bu eğitimler okulun kendi bünyesinde bazen de belediyelerdeki mesleki gelişim merkezlerinde gerçekleştirilir. CPD (Continuous Profecional Development) adıyla da bilinen bu mesleki gelişim eğitimleri öğretmenlerin hem mesleki alanda yeniliklerden haberdar olmalarını hem de iş başvurularında veya terfi durumlarında öncelikli olmalarını sağlar[39].

### 2.1.4. İngiliz Milli Müfredat Programı ve Ders Araç Gereçleri

Department of Education And Skills adıyla bilinen İngiltere Milli Eğitim Dairesi, öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri ve eğitim dairesi elemanlarından oluşan bir komisyon oluşturur. Bu komisyonun alacağı kararlarda işverenlerin görüşleri de etkilidir. Çünkü işverenler gelişen teknoloji karşısında öğrencilere kazandırılması gereken yeni becerileri bu komisyona bildirirler. Oluşturulan bu komisyonun amacı İngiltere'de eğitim öğretim alanında kullanılacak milli müfredat programının taslağını hazırlamaktır. Taslak yalnızca öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışları içerir. Hazırlanan bu taslak program, okul müdürü, müdür yardımcıları ve bölüm başkanlarının görüşleri alınmak üzere okullara gönderilir. Okullar inceledikleri bu taslağı komisyona geri gönderirler. Komisyon gerekli düzeltmeleri yaparak programı yeniden düzenler ve okullara gönderir. Milli eğitim dairesince hazırlanan müfredat programı sadece konu başlıkları dahilinde öğrencilerin ulaşmaları gereken hedefleri içermekte, okutulacak konuların ayrıntılarına inilmemektedir. Çocukların müfredat programları çerçevesinde belirlenen hedeflere erişmeleri için okullardaki müdür yardımcıları hedefler doğrultusunda okutulacak konuların ayrıntılarını tespit etmekle yükümlüdür. Bu

[39] Öğretmenler Resmi Web Sayfası, (Çevirimiçi), http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/

tespitin yapılması için öğretmenler okullardaki bölüm başkanları ile birlikte her dersin bir yıl boyunca nasıl işleneceğini ayrıntılarıyla belirlerler.[40] Milli müfredat programın genel amacı ülkenin sosyo-ekonomik gelişimini sürdürmek, bireylerin topluma uyumuna yardımcı olmak, manevi değerleri koruyup geliştirmek, öğrencilerin çağın gereklerine gelişen teknolojiye uyumunu sağlamak, toplum içindeki farklı etnik gruplardan gelen bireylerin karşılıklı saygı ve anlayış çerçevesinde birbirleriyle uyumlu bir şekilde ve barış içinde yaşamalarına yardımcı olmaktır.

Milli Müfredat Programının özel amaçları içinde yer alan ve national language strategy adıyla bilinen ulusal dil stratejisi ortaöğretimde öğrencilere

-Hedef dilde bilgi ve anlayış kazandırma,

-Dil becerilerini geliştirme,

-Dil öğrenim becerilerini geliştirme,

-Kültürel farkındalığı geliştirme

şeklinde dört ana alan içinde belirlenmiş çeşitli beceriler kazandırmak için yapılması gerekenleri belirlemektedir.[41]

Ulusal dil stratejisine göre hedef dilde bilgi ve anlayış kazandırmak için öğrencilere, hedef dilde seslerin ve yazımın esasları ve bunların arasındaki ilişkiler, hedef dilin dilbilgisi yapısı ve bunun nasıl uygulanabileceği, öğrencilerin çeşitli kelime ve yapıları kullanarak kendilerini nasıl ifade edebilceklerinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Dil becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere ana fikri ve detayları anlamak için nasıl dinlemeleri gerektiği, doğru telaffuz ve vurgulama, nasıl soru soracakları ve cevaplandıracakları, diyaloga nasıl başlayacakları ve sürdürecekleri, amaca, duruma ve dinleyiciye göre hedef dili nasıl çeşitlendirebilecekleri, halihazırda bildikleri farklı konulara hedef dile nasıl adapte edebilecekleri, hedef dilde karşılaşacakları beklenmedik durumlarla nasıl başedebilecekleri, internet de olmak

[40]Qualification and Curriculum Authority Web Sayfası,(Çevirimiçi), qca.org.uk/
[41] İngiltere Milli Müfredat Programı Web Sayfası,(Çevirimiçi), http://www.nc.uk.net

hedef dilde yazılmış metinlerin özünü anlama ve tarama için nasıl teknikler uygulamaları gerektiğinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Dil öğrenim becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere, kelime, deyim ve kısa paragrafları nasıl hatırlayacakları, anlamı çıkarmak için içerik ve diğer ipuçlarından nasıl yararlanabilecekleri, hedef dili öğrenirken bildikleri diğer dillerden nasıl faydalanabilecekleri, sözlük ve diğer kaynakçaları doğru ve etkili bir şekilde nasıl kullanabilecekleri, hedef dili öğrenme ve kullanma konusunda bağımsız hareket etmeyi nasıl geliştireceklerinin öğretilmesi hedeflenir.

Kültürel farkındalığı geliştirmek için öğrencilerin farklı ülkeler ve kültürler hakkında bilgi sahibi bireyler haline gelmeleri amaçlanır. Bu amaçla öğrencilerin hedef dili öğrenirken otantik malzemelerden yararlanmaları, hedef dilin yerel kullanıcısıyla iletişim kurmaları, hedef kültürü göz önünde bulundurarak onu kendi kütürleriyle karşılaştırmaları, hedef dilin konuşulduğu ülke ve toplulukların bakış açılarını ve deneyimlerini göz önünde bulundurmaları konusunda bilgilenmeleri hedeflenir.

Ulusal dil stratejisine göre İngiltere'de ortaöğretim kurumları öğrencilerine Avrupa Birliği'nin resmi dillerinden en az birini sunmak zorundadır. Okullar öğrencilerine bu dillere ek olarak Avrupa Birliği resmi dilleri dışındaki diğer modern dillerden herhangibirini de sunabilirler. Fakat Avrupa Birliği resmi dilleri dışındaki diller okullarda, ancak Avrupa resmi dillerinin yanı sıra okutulabilir. Dolayısıyla öğrenci okulun sunduğu herhangi bir modern dilde öğrenim görebilir fakat sunulan bu diller içinde Avrupa resmi dillerinin bulunması zorunludur [42]

2005-2006 öğretim yılı itibariyle İngiltere'de ortaöğretimin 10. ve 11. sınıfları kapsayan ve Key Stage 4 adıyla bilinen 4. kademesinde yabancı diller

[42] İngiltere Milli Müfredat Programı Web Sayfası, (t.y.), (Çevirimiçi) http://www.nc.uk.net

zorunlu ders olmaktan çıkarılmış yabancı dil öğrenimi öğrencinin seçimine bırakılmıştır.[43]

Eğitim bakanlığının hazırladığı programa uygun olarak isteyen herkes ders kitabı hazırlayabilir. Hazırlanan ders kitaplarının basımını şahıslar kendileri yapmakta eğitim milli eğitim dairesi bu konuda herhangi bir görev üstlenmemektedir. Okullar şahıslarca hazırlanan bu kitapları bir komisyon kurarak müfredat programına uygunluğu açısından incelemekte ve uygun görülenleri okullarında okutmaktadırlar. Ders kitapları çocuğun ilgisini çekecek biçimde ve onların seviyelerine uygun olarak hazırlanır. Kitapları hazırlayanlar bilgilendirmenin yanı sıra çocukların bu kitaplardan başkasından yardım almaksızın yararlanabilmelerini ve kendi kendilerine öğrenme yetilerini geliştirmelerini amaçlar. Ders kitapları okullar tarafından satın alınmakta yıl boyunca öğrencilere ödünç verilmekte yıl sonunda gelecek yıl tekrar kullanılmak üzere onlardan geri alınmaktadır.

İngiltere'de eğitim öğretimi destekleyici araçlar olarak eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından yararlanılmaktadır. Özellikle bilgisayar, video, televizyon, CD-kasetçalar, tepegöz hemen her sınıfta bulunan eğitimi destekleyici aletlerdendir. Okullarda genel kitaplığın yanı sıra her sınıfta öğrencilerin yararlanabileceği küçük bir kitaplık, video kasetler, haritalar bulunmakadır. Ortaöğretim kurumlarında ise bütün öğrencilerin zaman zaman yararlanabileceği bir veya birkaç fizik, kimya, bilgisayar labaratuvarı bulunmaktadır[44].

İngiltere'de yaklaşık her şehrin ilçelerinde birden fazla halk kütüphanesi bulunmaktadır. Örneğin Londra'nın Haringey ilçesinde 10 kütüphane vardır. Bunlardan bir tanesi merkez kütüphane olup daha geniş hizmet vermektedir. Bunlara ek olarak gezici kütüphaneler, kütüphaneye gidemeyen yaşlı veya özürlü insanlar

[43] Qualification and Curriculum Authority Web Sayfası,(Çevirimiçi), qca.org.uk/
[44] KKTC Londra Eğitim Müstesarlığı

için evlere ödünç kitap servisi yapmaktadır. Ödünç kitap sistemini okullar da kendi öğrencileri ve öğrencilerin ailelerine yönelik olarak uygulamaktadırlar.[45]

## 2.2. İngiltere'de Ortaöğretim Kurumlarının Yapısı ve Çokdillilik

İngiltere'deki ortaöğretim kurumlarında belirli bir alanda uzmanlaşma eğilimi vardır. Belli bir alanda uzmanlaşmış bu okullar, İngiltere'deki ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim standartlarını yükseltmek amacıyla düzenlenen Hükümet Planının önemli bir parçasını oluştururlar. 1994 yılında başlatılan ve SSP (Special School Program) genel adıyla bilinen uzmanlaşmış okul programı, özel sektörle yapılan işbirliği ve maddi destek ile hükümetin eğitim için ayırdığı fonlar yardımıyla, İngiltere'deki ortaöğretim kurumlarının, kendi seçtikleri uzmanlık alanları vasıtasıyla kendilerine özgü bir kimlik oluşturmalarına ve standartlarını yükseltmek için belirledikleri hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Güçlü olduğu alanlarda çalışması için olanaklar sağlayarak, okulların gelişimini destekler. Onların, milli müfredat programı kapsamında, kendi uzmanlık alanlarında etkili öğretim öğrenim yapabilmelerini sağlar.

Uzmanlaşmış okullar kendi seçtikleri uzmanlık alanıyla ilgili konulara yoğunlaşırlar. Fakat bunu gerçekleştirirken aynı zamanda milli müfredat programının gereklerini de tam olarak yerine getirmek, tüm öğrencilere geniş çaplı ve dengeli bir eğitim vermekle yükümlüdürler. İngiltere'deki her ortaöğretim kurumu sanat dalları, iş ve ticaret, mühendislik, insani bilimler, dil, matematik ve bilgisayar, müzik, fen bilimleri, spor ve teknoloji olarak belirlenmiş 10 uzmanlık statüsünden birini edinmek için başvuruda bulunabilir.

- Uzmanlaşmaya aday okullar okulun bütünsel hedeflerini yerine getirmede ve uzmanlık statüsü kazanmak istedikleri alanda, aday oldukları süreye kadar

[45] Department for Education and Skills Resmi Web Sayfası, (t.y.), (Çevirimiçi) http://www.dfes.gov.uk/localauthorities/libraries

gösterdikleri ilerlemeyi, bunun yanı sıra geleceğe yönelik plan ve hedeflerini tam olarak belgelemekle yükümlüdürler.

- Uzmanlaşmaya aday okullar kendi okul sınırları dışındaki öğrencilerin yararına kendi belirledikleri en az 5 farklı kardeş okulla işbirliği içinde çalışmak zorundadırlar.
- Uzmanlaşmaya aday okullar, kendi okul sınırları dışında daha geniş bir alanı kapsayan bölgedeki toplumun bireylerine de hizmet sunmakla yükümlüdürler.

Uzmanlaşmış Okul Programı (SSP) kapsamında, ortaöğretim kurumlarının sağladığı uzmanlık ve uygulamalar vasıtasıyla gerçekleştirilen bu etkinlikler, toplum içinde eğitim kurumları arası iletişim ağlarının oluşumuna yardım ederek bölgesel gelişime katkıda bulunurlar.

İngiltere çapında giderek artan bir oranda yaygınlaşmaya devam eden uzmanlaşmış okullar İngiltere'deki tüm ortaöğretim kurumlarının %75'ini oluşturmaktadırlar[46].

### 2.2.1.Dil Alanında Uzmanlaşmış Okullar[47]

Dil alanında uzmanlaşmış okullar, okulun bütünsel gelişimi amacıyla tüm öğrencileri için modern yabancı dillerin öğrenim ve öğretimi alanındaki kaliteyi buna bağlı başarı standartlarını yükseltmeyi amaçlar. Buna karşın diğer alanlarda uzmanlaşmış tüm diğer okullar gibi, öncelikle ulusal müfredat programının ortaöğretim kurumları için belirlediği tüm gereklilikleri tam olarak yerine getirmekle yükümlüdürler.

Dil alanında uzmanlaşmış okullar:

- Bilgi toplumunun aktif bir ortağı olarak bulundukları bölgelerdeki ailelerle, diğer okullarla, kolejlerle, yüksek öğrenim enstitleriyle, iş merkezleriyle

[46]Department for Education and Skills Resmi Web Sayfası, (Çevirimiçi), www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/what_are/?
[47] Çevirimiçi: www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/what_are/language

karşılıklı olarak kaynak alışverişinde bulunma, yeni projeler ortaya koyma ve bunları paylaşma temeline dayalı sürekli bir etkileşim halindedirler.

- Ülkenin dil yeteneğini dönüştürmeyi ve dil öğrenimini hayat boyu sürecek bir herkese açık bir etkinlik olarak görme anlayışını yerleştirmeyi amaç edinen ulusal dil stratejisini destekleme konusunda anahtar bir role sahiptirler.
- Uluslararası teknoloji, girişimcilik, meslek alanlarında bilgiye dayalı kültür anlayışını destekler, bir etkinlik olarak dil öğrenimine değer verir ve dille ilgili her türlü çalışmayı 21. yüzyılın Birleşik Krallık vatandaşları için gerekli anahtar beceri olarak değerlendirirler.
- Toplumda İngilizce dışındaki diğer toplum dillerine ve onları konuşan öğrencilere değer verir ve onları destekler. Genç insanların iş yaşamlarında, daha ileriki dönemlerde yapacakları stajlarda veya yüksek öğrenimlerinde ihtiyaç duyacakları dilsel becerileri, onların kişisel ihtiyaçları doğrultusunda kazandırmayı amaçlarlar.
- Gerek kendi öğrencileri arasında gerek kendi bulundukları bölgelerde modern yabancı dillerin öğrenimine katılımı arttırır ve öğrenme olanaklarını zenginleştirirler.
- Lider uygulayıcı konumunda gelişen uzmanlıklarını diğer dil kolejleriyle paylaşırlar. Okullar arası ulusal ve uluslararası iletişim ağı vasıtasıyla mükemmeliyeti hedefler ve yeniliklere önderlik ederler.
- Öğrenciler, aileler ve içinde bulundukları toplum tarafından anlaşılır, belirgin bir dil koleji karekteri geliştirme amacı güderler. Bu kolejler dışa dönük bir anlayışla öğrencilerini bir dünya vatandaşı olmak üzere yetiştirir. Aynı amaçla, uzmanlık alanı olarak moden yabancı diller üzerinde yoğunlaşırlar.
- Diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak, öğrencilerin dil öğrenimlerini (ortaöğretimin 10. ve 11. yıllarını kapsayan ve Key Stage 4 genel adıyla bilinen) 4. kademe boyunca da sürdürmelerini sağlamak ve tüm öğrencilere bu yıllar bitiminde öğrenim gördükleri dil/-lerden lise bitirme sertifikası kazandırmakla yükümlüdürler.
- Daha önce sözünü ettiğimiz ulusal dil stratejisinin tanıtımında önderlik edici bir rol üstlenirler.

- 16 yaş sonrası da dahil olmak üzere tüm seviyelerde farklı dil alanlarına yönelik ilgiyi arttırma amaçlı hizmetler sunar, öğrencilerine öğrenimi mümkün ve uygun olan tüm toplum dillerini öğrenmeleri ve bu öğrenim sonucu sertifika elde etmeleri için olanaklar sağlarlar.
- Okuldaki öğrenciler tarafından konuşulan dilleri hesaba katarak okulda öğretilen dillerin sayısını arttırır, öğrencilere, hükümetin ek veya ikinci dil olarak kabul ettiği bölgesel dillerde, azınlık dillerinde ve öğrencilerin kendi dillerinde lise bitirme sertifikası edinme olanağı sunarlar.
- İki dil öğrenen öğrencileri sayıca arttırmaya çalışırlar.
- Okul müfredat programının tamamına nüfuz etmiş olan dil öğreniminin kalitesinin yükseltilmesini teşfik eder. Çeşitli iş bağlantıları, mesleki kurslar ve işle ilgili olanaklar sağlama yoluyla dil öğreniminin kariyer üzrerindeki önemine dair farkındalığı arttırırlar.
- Öğretim, öğrenim ve dillerin tanınıp onaylanması için yenilikçi modeller geliştirir, örneğin yabancı diller ve edebiyat arasında bir bağlantı oluşturarak transfer edilebilir dil yetileri edinimini kolaylaştırırlar.
- Bilgi ve iletişim teknolojisi ile multimedya olanaklarını kullanarak sanal dil topluluklarının gelişimine yardımcı olur ve öğrencilerin kendi dil becerilerini geliştirmeleri için başka zenginginleştirici deneyimler sağlarlar.
- Yurt dışındaki okullarla işbirliğinin gelişimini, farklı kültürlere değer veren uluslararası bir anlayış sistemi oluşumunu teşvik eder; British Council gibi kurumlarca düzenlenen uluslararası programlara katılımı, teknolojik olanakları vasıtasıyla yurtdışı bağlantılarını kolaylaştırmayı hedeflerler.

### 2.2.1.1. Elizabeth Garrett Anderson Dil Okulu Örneği[48]

Elizabeth Garrett Anderson, İngiltere'nin Londra şehrinde İslington Belediyesi sınırları içinde yer alan, ortaöğretim düzeyinde hizmet veren, dil

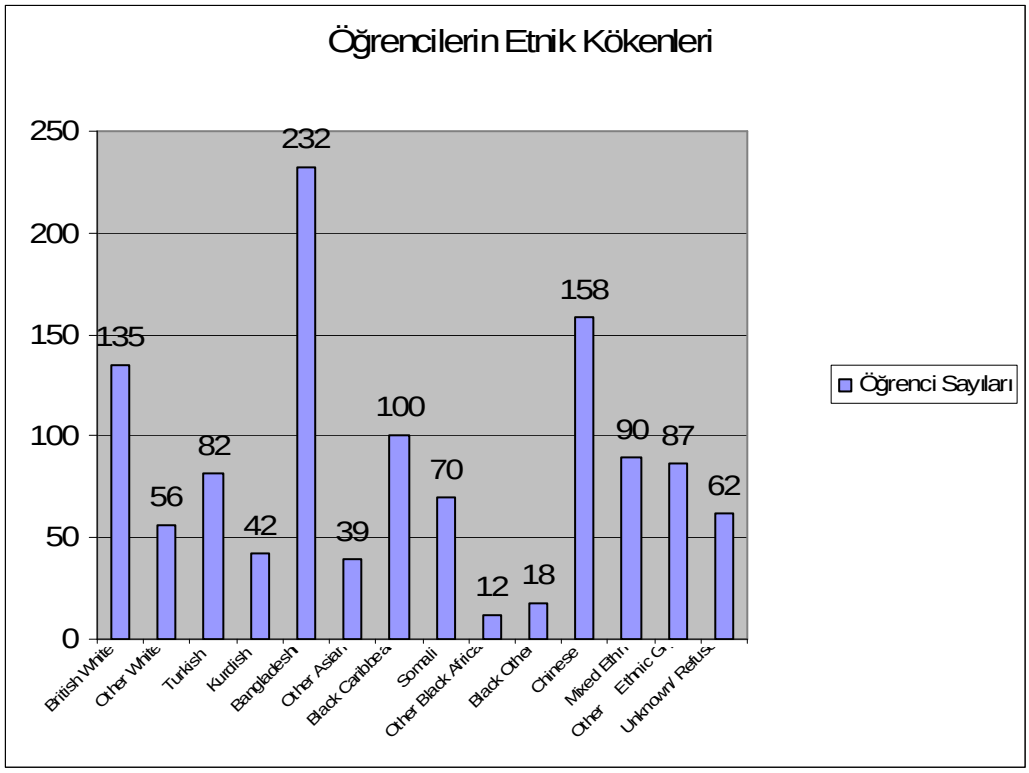
[48] Çevirimiçi,the free encyclopedia,redirected from Elizabeth Garrett Anderson School,http//:www.wikipedia.com

konusunda uzmanlaşmış bir kız okuludur. Adını, İngiltere'de tıp alanında diploma sahibi olan ilk kadın olma ünvanına sahip Elizabeth Garrett Anderson'dan almıştır. Okul, yine kendi alanında ün yapmış kadınların adıyla anılan Frida Kahlo Sanat Bölümü; Emily Bronte İnsani Bilimler, İngilizce ve Matematik Bölümü ve Marry Seacole Dil Bölümü olmak üzre üç ana bina halinde kurulmuş üç ana bölümden oluşur. Okul sınırları içinde bu üç ana bina dışında Platform 1 adlı bir bina daha vardır. Bu bina, okul öğrencilerinin yanı sıra okul sınırları dışında yaşayan toplumun diğer bireylerine de iletişim teknolojileri ve yabancı diller gibi çeşitli alanlarda hizmetler sunan bir toplum merkezi olarak hizmet vermektedir.

Elizabeth Garreth Anderson Okulu, çalışanlarına okul hakkında her türlü bilgiyi vemek amacıyla oluşturulmuş School Staff Handbook[49] adlı bir elektronik tanıtım kitabına sahiptir. Okulla ilgili hemen her konuda bilgiler içeren bu kitabın, konuyla ilgili bölümlerinden derlenen bilgiler bizzat tercüme edilerek sunmaya çalışılacaktır. Aşağıda okulla ilgili yer alacak tüm bilgiler aynı kaynaktan derlendiğinden ve kaynakta sayfa numaraları bulunmadığından parantez içinde sadece kitabın ilgili bölümüne gönderme yapılacaktır.

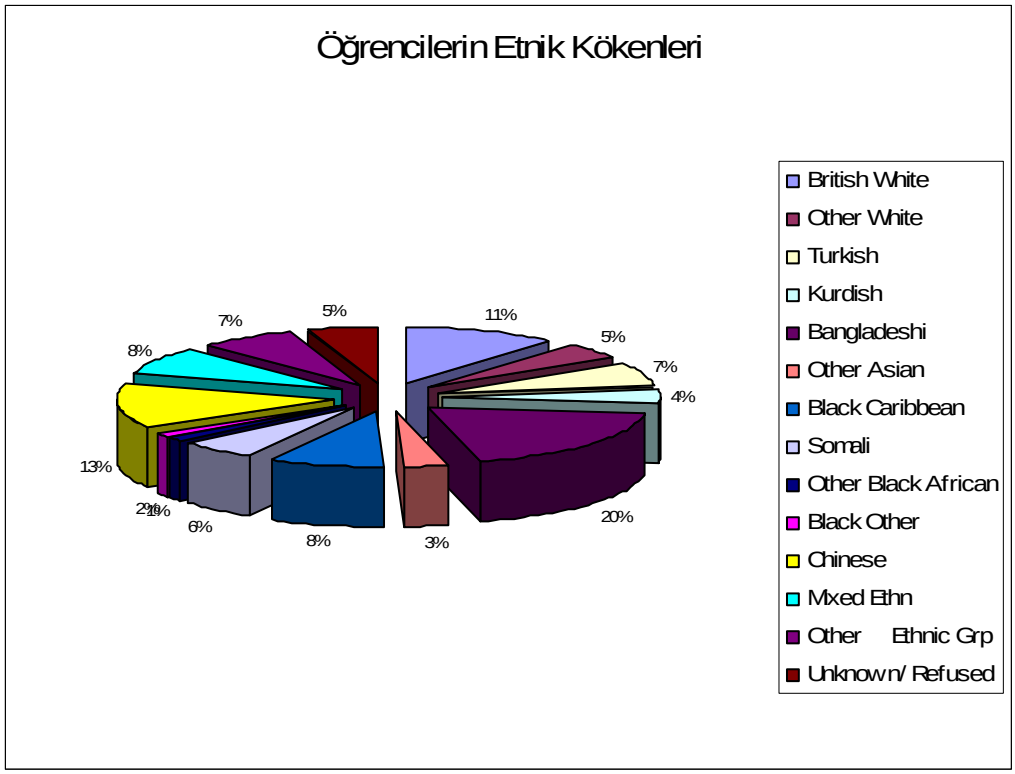
Okulda toplam, 1183 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin etnik köken bakımından dağılımları bir grafik halinde şöyledir:

[49] Elizabeth Garrett Anderson, Staff Handbook, 2004-2005




Grafik 1: Öğrencilerin etnik kökenlerinin sayısal dağılımı

Grafiğe göre etnik bakımdan en büyük çoğunluğu 232 öğrenci ile Bangladeşli'ler oluşturur. Bunu sırasıyla 158 öğrenci ile Çinli, 135 öğrenci ile beyaz İngiliz, 100 öğrenci ile siyah Karaipli, 90 öğrenci ile karma ırktan öğrenciler, 87 öğrenci ile diğer etnik gruplardan gelen öğrenciler takip etmektedir. 82 öğrenci Türk, 70 öğrenci Somali, 56 öğrenci diğer beyaz etnik kökenlidir. 42 öğrenci kürt, 39 öğrenci diğer Asya; 18 öğrenci diğer siyah, 12 öğrenci diğer siyah Afrika kökenli etnik gruplardan gelmektedir. 1183 öğrenci içinden 62'si ise etnik kökenini belirtmeyenler ile etnik kökenini bilmeyenler oluşturmaktadır.




Grafik 2: Öğrencilerin etnik kökenlerinin yüzdelik dağılımı

Okuldaki öğrencilerin yüzdelik dağılımını gösteren tabloya baktığımızda en en yüksek oranın %20 ile Bangladeş kökenli öğrencilerden oluştuğunu görürüz. Bangladeşli öğrencileri çoğunluk bakımından sırasıyla %13 ile Çinli, %11 ile beyaz İngiliz, Karayipli siyah öğrenciler takip etmektedir. Öğrenciler içinde etnik köken bakımından en düşük oran %1 ile Afrika kökenli diğer siyah öğrencilere aitken; Türk ve Kürt kökenli öğrencilerin toplam yüzdesi tüm öğrencilerin %11'ini oluşturmaktadır ( Bkz.EGA Staff Handbook; H13).

Okulun Amacı ve Öncelikleri: Tanıtım kitabında okulun amaç ve öncelikleri:
-Bir öğretim kurumu olarak okulun genel amaçları,
-Bir dil okulu olarak okulun genel amaçları,
-Güney Camden Bölgesi merkez okullarından ve şehir öğrenim merkezlerinden biri olarak amaçları olarak üç ana başlık altında belirlenmiştir. (Bkz.Staff Handbook; A3)

Bir Öğretim Kurumu Olarak Okulun Genel Amaçları: Öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini sürekli kılan ve sınavlarda başarı sağlayan, aktif birer öğrenci olarak sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını sağlamak; iş yaşamında başarılı bir vatandaş ve bir aile üyesi olarak onları, topluma katkıda bulunmalarını sağlayacak yetilerle donatmak; öğrencilerin, yaratıcı düşünme yeteneklerini, ifade yeteneklerini, geleneksel ve mesleki konulardaki yeterliliklerini bu alanlarda onlara beceri kazandırma yoluyla güçlendirmek olarak belirlenmiştir.

Okulun bu genel amaçları *başarı*, *fırsat eşitliği* ve *ortaklaşalık* olmak üzre üç temel ilkeye dayanır (Bkz.Staff Handbook; A3). Öğrencilerin bu temel ilkelerin ilki olan başarı ilkesine, ulusal sınavlar, problem çözme, araştırmaya yönelik becerilerler, öğrenilen bilginin uygulanması, kişisel ve sosyal beceriler, okula devamlılık, zamanında okulda bulunma ve verilen ödevleri zamanında yerine getirme yoluyla; ikincisi olan fırsat eşitliği ilkesine, öğrenme ve öğretim etkinliklerinde yüksek standartlara ulaşma, öğretmen ve öğrencilere yönelik yüksek beklentiler taşıma, öğrenme ortamının güvenli ve zorlayıcı olmasını sağlama, zengin kaynaklar, konular ve öğrenme deneyimlerine olanak tanıma, her yetenek grubuna dahil öğrencilere yönelik ilave yardım, öğrencilerin ileriki seçimlerine yönelik tavsiyelerde bulunma ve destek olma yoluyla; üçüncüsü olan ortaklaşalık ilkesine ise, okulu zenginleştiren farklı kültür gruplarına değer verme, karşılıklı saygıyı, anlayışı ve birlikte çalışmayı teşvik etme, öğrencilere toplumsal sorumluluk duygusu ve toplumla birebir ilişki içinde olma yetisi kazandırma, aileleri ev-okul-mahalli topluluk üçgeni arasında işbirliğine dayalı bir yapı oluşturma ve bu yapıyla ilgili olma konusunda cesaretlendirme, halihazırda var olan bağlantının ötesinde ilköğretim kurumlarıyla sürekliliğe dayalı bir ilişki oluşturma, ticari ve mesleki yerel kuruluşlarla sıkı bir ilişki içinde olma, mahalli toplumla iyi ilişkiler geliştirme yoluyla ulaşmaları amaçlanır.

Dil Alanında Uzmanlaşmış Bir Okul Olarak Okulun Genel Amaçları: Dil alanında uzmanlaşmış bir okul olarak Elizabeth Garrett Anderson, bünyesinde barındırdığı öğrencilerin, okulun çevresinde bulunan diğer okulların ve içinde bulunduğu toplumun diğer üyelerinin dil alanında yararlanabileceği mükemmel bir

öğrenim merkezi olarak hizmet vermeyi, öğrencilerinin dil alanında veya dille ilgili olan yerel, ulusal ve uluslararası iş alanlarında yetişmeleri amacıyla onları ileri düzeyde eğitime hazırlamayı, onlara bu yönde olanaklar tanıyıp onları cesaretlendirmeyi, her yetenek grubundan öğrenciye modern yabancı diller ve toplum dilleri alanındaki en üst düzey potansiyellerine erişmeleri için gerekli ortamı sağlamayı amaçlar. Yine aynı bölümde belirtildiği üzre kolej, dil öğrenimini vurgulama yoluyla kendi yapısını, bünyesinde barındırdığı çokdilli birçok öğrencinin etkinliğine dayandırır. Din, dil ve ırk bakımından çok farklı kökenlerden gelen öğrencilere değer verme, onlara eşit olanaklar sağlama ve tüm bu farklılıklara rağmen öğrencilerin birlikte çalışıp üretebilmesine olanak tanıması açısından toplum içindeki diğer kurumlara örnek teşkil etmeyi amaçlar.

Okul hayatı içinde ve formal eğitim sürecinde etnik topluluklarla ilişkisini aktif bir şekilde sürdürme, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma ve değişim programları vasıtasıyla, öğrencilerinin Avrupalılık'a ve küreselliğe dair bakış açılarını besleyerek Avrupa ve onun ötesinde yer alan uluslarla güçlü ilişkiler kurmalarını sağlamayı amaçlar. Aynı kaynaktan alınan bilgilere göre okul, öğrencilerinin dilin genel yapısını kavrama gücünü geliştirmelerini, İngilizce de dahil olmak üzere tüm dillerin kullanımında başarılı olmalarını sağlamak amacıyla yabancı dil öğretimini bir araç olarak kullanır. Öğrencilerin böylece, kendi edebi yetilerini ve buna bağlı olarak öğrenim gördükleri diğer tüm alanlardaki standartları yükselteceklerine inanılır. Öğrencilerin dili kullanma ve geniş çaplı iletişim kurma yetileri vasıtasıyla, bir dünya vatandaşı olarak gerek Avrupa sınırları dahilinde gerek dünya toplumu içinde yer edinmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Elizabeth Garrett Anderson Okulu, öğrencilerine dille ilgili çalışma alanları; mesleki ve akademik amaçlı ileri ve yüksek eğitim kursları; iş ortamında yabancı dillerin kullanımı; Londra içinde ve yurtdışında iş bulma olanakları gibi konularda bilgi veren kariyer eğitimi ve rehberlik hizmetleri sağlamayı amaçlar.

Elizabeth Garreth Anderson Okulu, özellikle etnik açıdan geniş bir yelpaze oluşturan, dil bakımından zengin öğrenci grubunun konuştuğu dillere değer verme; öğrencilerin toplum dillerinde okuma yazma alanında toplumsal başarılar göstermelerini sağlama ve Bangladeşçe, Türkçe gibi toplum dillerinde ileri düzey

kurslar açma vasıtasıyla öğrencilerin ve ailelerin okulla özdeşim kurmalarına yardımcı olur.

Elizabeth Anderson Okulu, İslington 6th Form Centre, City and İslington College ve maddi yardım sağlayan diğer kuruluşlarla işbirliği içinde dil alanında ilerleme ve kariyer fırsatlarının başarılı bir şekilde gelişimine yardımcı olmayı amaçlar.
Elizabeth Anderson Okulu, toplumun gerekli kesimlerinde dilsel olanakları zenginleştirmek için eğitim öğretime dair bilgileri paylaşma ve kaynakları güncelleme vasıtasıyla öğrenci aileleriyle işbirliği içinde çalışmayı amaçlar.

Güney Camden Bölgesi Merkez Okullarından ve Şehir Öğrenim Merkezlerinden Biri Olarak Okulun Amaçları: The Camden and Islington Learning Centre (CICLC) adıyla bilinen Camden ve İslington öğrenim merkezi yeni, halk tarafından tanınmış, dinamik, geniş çaplı etki uyandıran bir eğitim kurumu olarak, yenilikçi öğrenim ve öğretim olanaklarına öncülük etmek ve onları desteklemek; yapılan her türlü etkinliğe toplumun her kesiminden insanın katılımı sağlamak; yüksek kaliteli hizmet içi eğitim kaynakları sağlamak ve bunların reklamını yapmak; öğrenimi destekleyici etkinlikler düzenlemek; üstün yetenekli öğrencileri hesaba katmacı çalışmalar yapmak gibi misyonlara sahiptir. Elizabeth Garrett Anderson Koleji kendi hedefleri doğrultusunda karşılıklı ortaklığa dayalı etkinlikler gerçekleştirmek için, yukarıda sözünü ettiğimiz CICLC ile ve kendisine, kardeş okul olarak seçtiği Winton, Angel Bless Sacrament, Vittoria, St Andrews ve Copenhagen adlı 5 ilköğretim kurumuyla işbirliği içinde çalışır.
Bu doğrultuda amacı:
-Üstün yetenekli öğrencilere yönelik hızlandırılmış öğrenme olanakları yaratma ve bilgi-iletişim teknolojileri dahilinde yenilikçi öğretim ve öğrenim teknikleri kullanmaya,
-Öğretmenlerine ve yardımcı elemanlara öğrenme ve bilişsel gelişim alanlarında yapılmış araştırmalar ve bu araştırmalar doğrultusunda hazırlanmış sınıf içi etkinlikler hakkında eğitim vermeye,

-Aileleri, uzun vadeli hedeflerini yükseltmeleri, öğrenme ile özdeşim kurmaları, kendi çocuklarının öğrenme etkinlikleri ve mahalli okullarla ilgilenmeleri konusunda cesaretlendirmeye yönelik etkinliklerde bulunmaktır.

Okulda İzlenen Müfredat Programı ve Bu Program Doğrultusunda Dersler: Okul tanıtım kitabının A2 başlıklı bölümünde verilen bilgilere göre, dil alanında uzmanlaşmış bir okul olarak Elizabeth Garrett Anderson, müfredat programında İngilizce, toplum dilleri,modern Avrupa dilleri ve dünya çapında yer edinmiş dillerin öğrenimine büyük önem verir. 2004-2005 yılı itibariyle okulda İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, Bangladeşçe, Türkçe, Arapça, İtalyanca, Rusça ve Japonca öğretilmektedir. Okul tüm öğrencilerinin iyi düzeyde edebiyat yetileriyle donanmış iyi iletişim kuran bireyler olmaları yolunda çalışır. Onların Avrupa ekonomisi ve Küresel ekonomi alanında yarışabilen yetişkin bireyler olarak okuldan ayrılmalarını amaçlar. Okul öğrencilerin sürekli olarak değişen ekonomi içinde ihtiyaç duyacakları dönüştürülebilir beceri, bilgi ve anlayışları edinmelerini teşvik eder. Karma öğrenme becerilerine sahip öğrenciler aynı sınıf içinde farklı becerilere göre ayrılmış gruplar halinde öğrenim görürler.

Okula özgü törenler ve okulda yıl boyunca süregiden törenler çok-kültürlü bir yapı sergileyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. 2001 Avrupa Diller Yılı kapsamında King’s Cross Festivali bünyesinde gerçekleştirilen Kendi Dilini Öğretme Günü (Teach Your Own Language Day) kapsamında gerçekleştirilen etkinlikleri ve Winton İlköğretim Okulu’nda düzenlenen Ghana Günü kutlamalarını bu törenlere örnek olarak gösterebiliriz. Bu törenlerle amaçlanan öğrenciler arasında çokdillilik ve çokkültürlülük alanlarındaki farkındalığı arttırmak ve böylece öğrencilerde farklılıklara ve çeşitliliğe karşı sempati duygusu yaratmak veya var olan bu duyguları geliştirmektir.

Ev ödevleri öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir parçasıdır. Ödevlerin rolü, öğrencilerin sürekli gelişen başarıları açısından okul çapında çok büyük önem taşır. Her konu için düzenli olarak belirlenen ve okuma, yazma, araştırma, pratik gibi alanlarda hazırlanan ödevler, öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin ders dışında ortaklaşa çalışabilmelerine olanak sağlar. Öğrenimlerinin 7., 8., 9. yıllarda öğrenciler

her akşam 1.5 saatlerini, 10. ve 11. yıllarında ise 2 saatlerini ödevlere ayırmakla yükümlüdürler.

7., 8., 9. yılları kapsayan ve Key Stage 3 genel adıyla bilinen 3. kademede öğrenciler core subjects adı verilen İngilizce, matematik, fen bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojisi temel derslere ek olarak, tarih ve coğrafya, resim, dans, tiyatro, müzik, din bilgisi, personal social and health education(PSHE) adı verilen sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, genel teknoloji ve Fransızca, Almanca, İspanyolca, Bengalce, Türkçe derslerinden biri olmak üzre 14 alanda öğrenim görürler.

10. ve 11. sınıfları kapsayan, Key Stage 4 genel adıyla bilinen 4. ve son kademede tüm öğrenciler yine İngilizce, Matematik, fen bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojisi temel derslerine ek olarak vatandaşlık bilgisi, sağlık bilgisi, kariyer bilgisi, din bilgisi, beden eğitimi, yabancı dil konularında öğrenim görürler. Sayılan bu zorunlu derslere ek olarak öğrenciler lise bitirme sınavlarına girip sertifika elde etmek üzere ya meslek bilgisi, sağlık bilgisi ve sosyal bakım, ya eğlence ve turizm dallarından birini veya 3. bir alternatif olarak tarih, sosyoloji, coğrafya, müzik, tiyatro, dans, resim, beden eğitimi, ürün tasarımı, tekstil, gıda teknolojisi, bilgi ve iletişim teknolojisi, İspanyolca, Türkçe, Bengalce, Almanca ve bir diğer yabancı dil dalları içinden ikisini seçerler. Bütün bu dallarda verilen eğitim dışında okul mesleki temelli öğrenime ve staja da olanak tanımaktadır.

Elizabeth Garrett Anderson Okulu öğrencileri, 16 yaşında sona eren zorunlu eğitimlerinin ardından uzmanlaşmak istedikleri alanlarda ileri düzeyde eğitim alıp A-level (advance, ileri düzey) sertifikası elde etmek için City and İslington College adlı başka bir mahalli okula bağlı olan ve 6$^{th}$ Form College genel adıyla ileri düzey öğrenim kurumlarındaki kursları devam ederler. 2004-2005 öğretim yılı itibariyle Elizabeth Garrett Anderson Okulu'ndan 1000 öğrenci sözü edilen kurslara yerleştirilmiş diğer öğrenciler ise City and Islington College öğrenim kurumuna bağlı diğer okullara devam etmişlerdir (Bkz.Staff Handbook; A2).

# 3. İNGİLTERE ÖRNEĞİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİM VE ÖĞRENİM SÜRECİ

## 3.1. Veri Kaynağı Olarak Öğrenci Görüşleri

Dil öğrenme, dilin kullanım alanlarına doğrudan bağımlı bir süreçtir. Bir dilin kullanılabilme alanları ne denli geniş ve güçlü ise o dili öğrenmeye duyulan ilgi ve istek de o denli artar. Avrupa'da Türkçe öğrenmeye duyulan ilgi ve bu ilgiyi yaratan nedenlerin ortaya konması da bu nedenle büyük önem taşır. Bu çalışma kapsamında Avrupa'da Türkçe öğretimi konusu bağlamında bu yöne de ışık tutulmaya çalışılacaktır. Kuşkusuz Avrupa'da Türkçe öğretimi konusu Avrupa'nın çeşitli ülkelerini içeren geniş kapsamlı bir araştırmayı gerekli kılar. Bu çalışma kapsamında bir sınırlama yapabilmek için İngiltere'nin Londra kentinde bulunan, dil alanında uzmanlaşmış Elizabeth Garreth Anderson Okulu örnek alınmıştır. Bu okulun özelliği, okulun modern yabancı diller bölümünde Fransızca, Almanca, İspanyolca, Bengalce'nin yanı sıra Türkçe'nin de bir dil dersi olarak haftalık ders programı içinde yer almasıdır. Böyle bir okul bünyesinde, ana ders programı içinde yer alan Türkçe dersini seçen 60 öğrenciye bir anket uygulanmış, öğrencilerin Türkçe dersini seçme nedenleri Türkçe'ye ve Türk kültürüne yönelik ilgilerini ortaya koymayı amaçlayan bu anket bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### 3.1.1. Anket: Amacı veYapısı

Londra'da bulunan Elizabeth Garreth Anderson adlı dil alanında uzmanlaşmış okulda Türkçe dersi gören öğrencilere uygulanan anket 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular hem çoktan seçmeli, hem açık uçlu hem de 'evet/hayır'lı olmak üzere karma bir düzende hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe anlama yetileri görece karmaşık Türkçe ifadeleri anlayacak kadar yüksek olmadığından soruların olabildiğince basit ve anlaşılır şekilde yöneltilmesine dikkat edilmiştir. Örneğin 'Türkçe yayın yapan TV kanallarını izliyor musunuz?' sorusu (Soru: 11), 'Türk kanallarını izliyor musunuz?' şeklinde; 'Türkçe'nin dilbilgisi, konuşma, yazma, okuma, alanlarından en çok

hangisinde zorlandığınızı belirtiniz' sorusu (Soru 5), 'En çok ne zor geliyor?' şeklinde konuşma diline indirgenmiştir.

Soruları yönlendiren temel amaç öğrencilerin Türkçe öğrenmeye duydukları ilgiyi ve bu ilgiyi yaratan nedenleri ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilerin Türk diliyle ilgili aka planlarına; Türkçe öğrenmeyi neden gerekli gördüklerine, bu dersi seçme nedenlerine, Türkçe'nin hangi alanlarında zorlandıklarına, Türkçe edebiyatla ve dilin kültürüyle ilişkileri ile Türkiye ve Türkçe'ye karşı tutumlarına dair sorular sorulmuştur. İlgi nedenlerini saptama dışında bir diğer amaç söz konusu alanlarda bir durum değerlendirmesi ortaya koymaktır. Böylesine geniş bir alanda durum değerlendirmesi yapma amacı güden bir anket modeli bulunamadığından anket hedef kitleye uygun bir biçimde tasarlanmıştır. Buna karşın anket öğrenci açısından Avrupa'da Türkçe öğreniminin durumu hakkında bilgi veren bilinen ilk örnek olması nedeniyle bu alanda çalışacak olanlara ışık tutması açısından önemlidir.

Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında Londra Elizabeth Garreth Anderson Dil Ağırlıklı Kolejde öğrenim görmekte olan 9. ve 10. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

13- 15 yaşlarındaki öğrencileri içeren bu grup 60 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 7. sınıfta Fransızca, Almanca, İspanyolca, Bengalce ve Türkçe arasından Türkçe'yi, zorunlu dil dersi olarak seçmişlerdir. 8., 9. ve 10 sınıflarda bu dili öğrenmeyi sürdüren öğrencilerin tümü öğrenimlerini 11. sınıfın sonuna kadar devam ettirmeyi planlamaktadırlar.

### 3.1.2. Sorular ve Değerlendirme

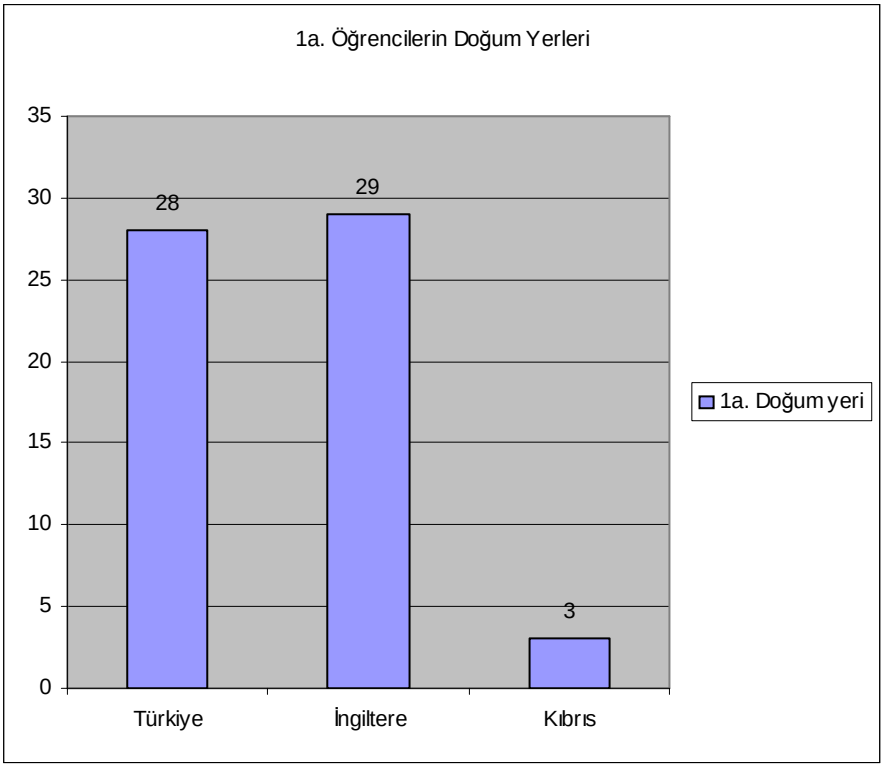
Aşağıda sırasıyla, ankete dahil olan her bir soru yazılacak, her soru bitiminde sorunun amacı belirtilecek, soruya verilen yanıtların sayısal ve yüzdelik dağılımı Excel grafikleri şeklinde sunulduktan sonra bu sayısal veriler yorumlanacak böylece bir diğer soruya geçilecektir.

**Soru 1a.Doğum yeri, b.yaş, c.İngiltere'de bulunuş süresi nedir?**

Bu bilgileri almaktaki amaç Türkçe öğrencisinin bu dile dair arka planını belirleyebilmektir. Bilindiği üzere dil öğreniminde öğrencinin kişisel arka planı, onun dilsel geçmişi ve öğrendiği dille olan ilişkisi hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir. Bu bilgiler öğrencinin o dile olan ilgisinin nerden kaynaklandığını ve o

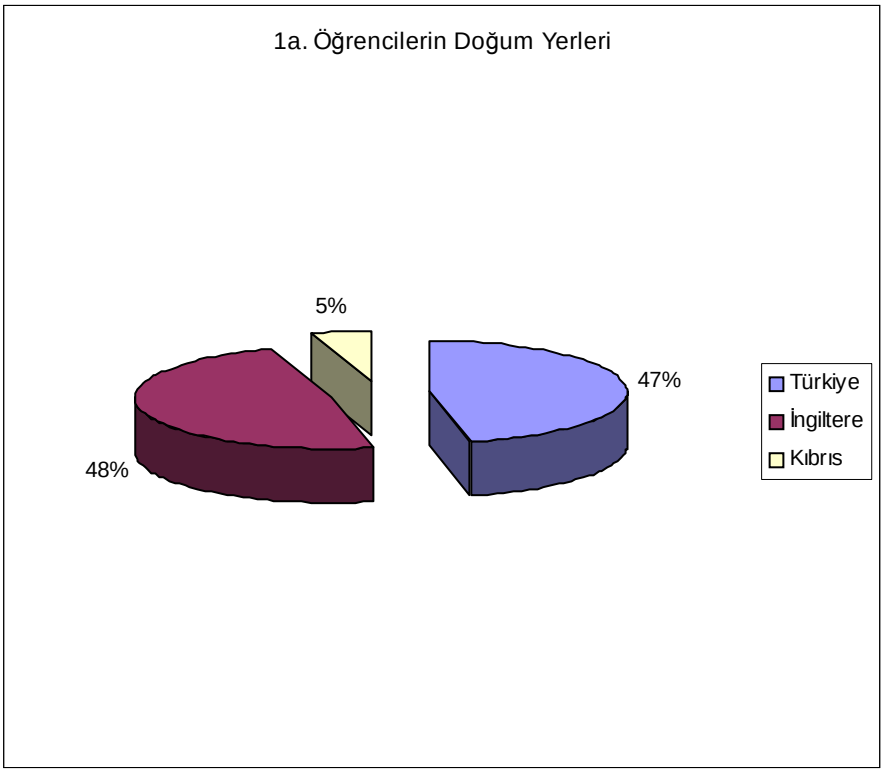
dili neden öğrenmek istediği hakkında ipuçları taşıyabilir.

**1a.Öğrencilerin doğum yerleri:** Bu soruya yanıtlayan 60 öğrenciden 29'u İngiltere'de, 28'i ise Türkiye'de doğduğunu belirtmiştir. Kıbrıs'ta doğduğunu belirten 3 öğrenci ise, ilk iki ülkede doğanlara nazaran çok düşük bir oranı teşkil etmektedir.




Grafik 3: Öğrencilerin doğum yerlerinin sayısal dağılımı

Doğum yeri bakımından öğrenci sayısı, yüzdelik oran olarak belirlendiğinde İngiltere'de doğan öğrencilerin %48'lik bir oranla en yüksek kesimi oluşturduğu, bunu, %47'lik bir oranla Türkiye'de doğan öğrencilerin izlediği görülür. Kıbrıs'ta doğan öğrenciler ise toplam sayının % 3'ünü oluşturmaktadır.

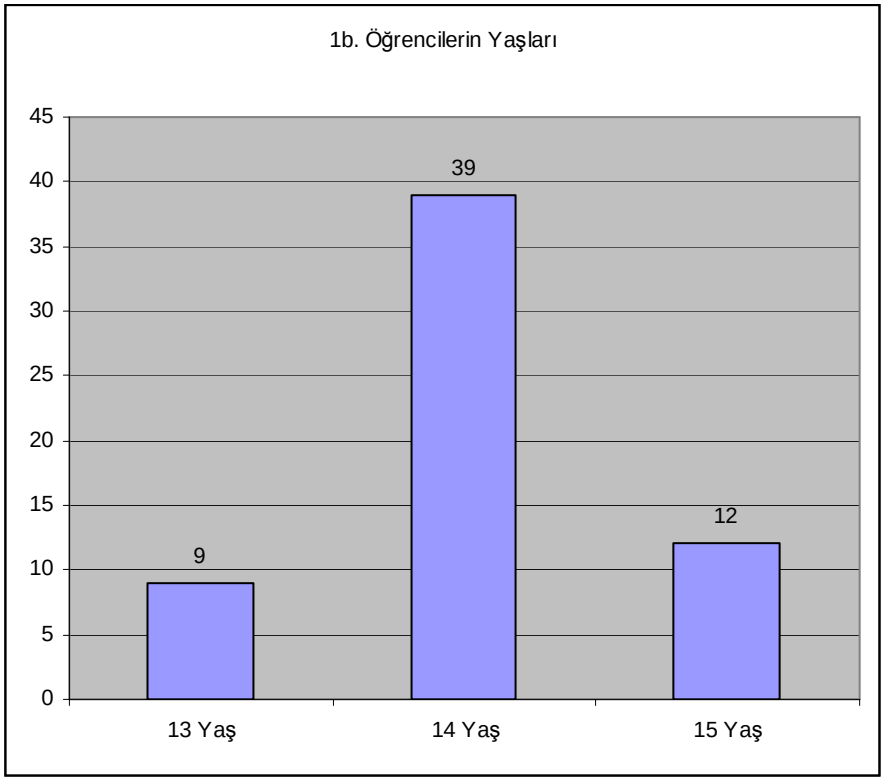



Grafik 4: Öğrencilerin doğum yerlerinin yüzdelik dağılımı

Türkiye ve Kıbrıs'ta ağırlıklı olarak Türkçe konuşulduğu düşünülürse öğrencilerin toplamda %51'ini oluşturan 31 tanesinin kökeni Türkçe konuşulan ülkelere dayanmaktadır. Bu veri, öğrencilerin doğdukları yer ile Türkçe'ye ilgi duymaları arasında bir bağlantı olduğunu işaret edebilir. Buna karşın İngiltere'de doğduğu halde Türkçe'ye ilgi duyan öğrencilerin %48 ile azımsanamayacak bir oranda olduğundan hareketle(Bkz. Grafik: 4). doğum yerinin, o yerin diline olan ilgiyi arttırdığı fakat ilgiyi yaratan en temel etken olmadığı sonucuna varılabilir.

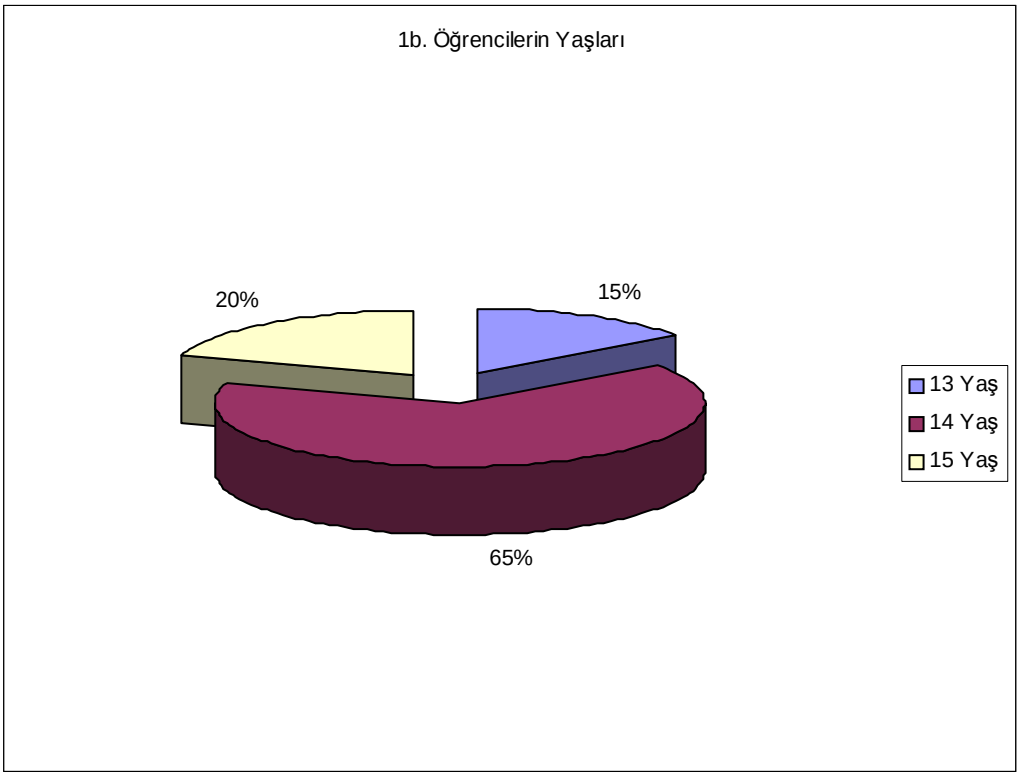
**1b.Öğrencilerin yaşları:** Bu verinin amacı öğrecilerin Türkçe'ye ilgi duymalarında onların ilköğretime Türkiye'de başlayıp başlamamalarının etkisini belirlemektir. Bu nedenle önce öğrencilerin yaşları tespit edilecek sonra bu süre onların İngiltere'de bulunma süreleriyle karşılaştırılacak, ne kadarının ilköğretime Türkiye'de başladığı ve devam ettiği tespit edilecektir.

Bu soruya yanıt veren 60 öğrenci, yaş dağılımı bakımından çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Grubun büyük bir çoğunluğunu 14 yaş öğrencileri oluşturmakta bunu çokluk sırasına göre 15 ve 13 yaşındaki öğrenciler izlemektedir.




Grafik 5: Öğrencilerin yaşlarının sayısal dağılımı

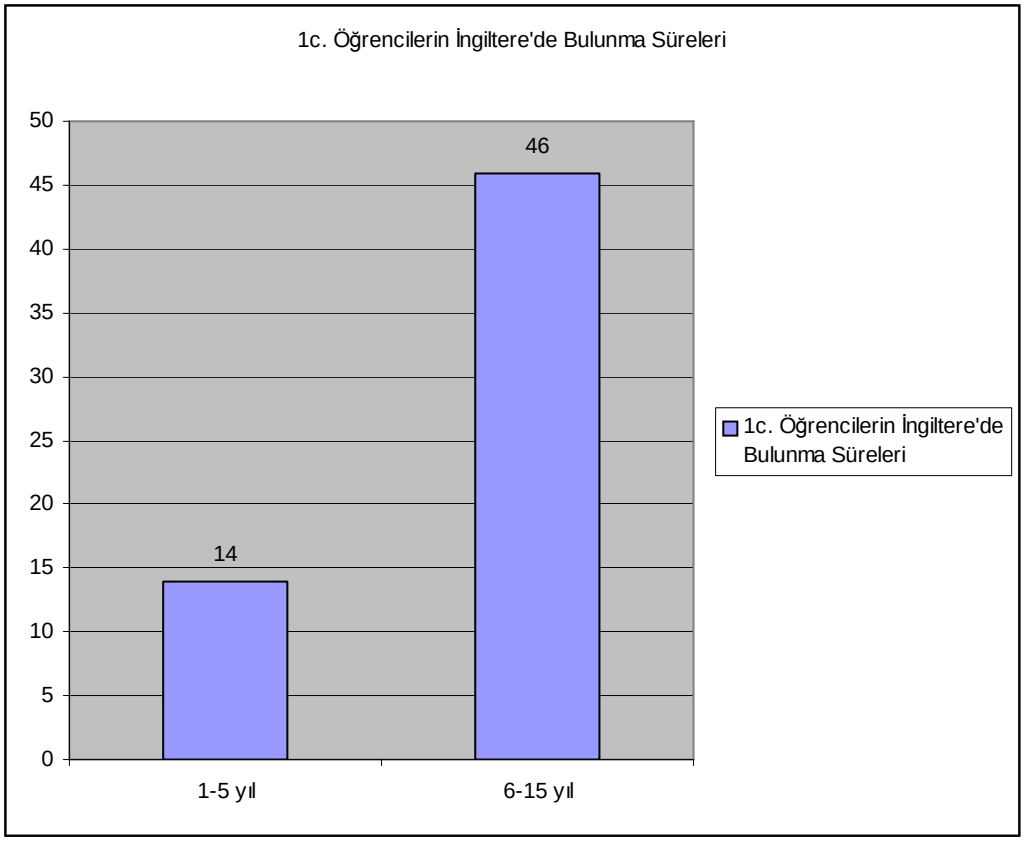
Bu dağılım yüzdelik oran bakımından incelendiğinde 60 kişilik grubun en büyük dilimini % 65 ile 14 yaşındaki öğrencilerin oluşturduğu, bunu %20'lik bir oranla 15




Grafik 6: Öğrencilerin yaşlarının yüzdelik dağılımı

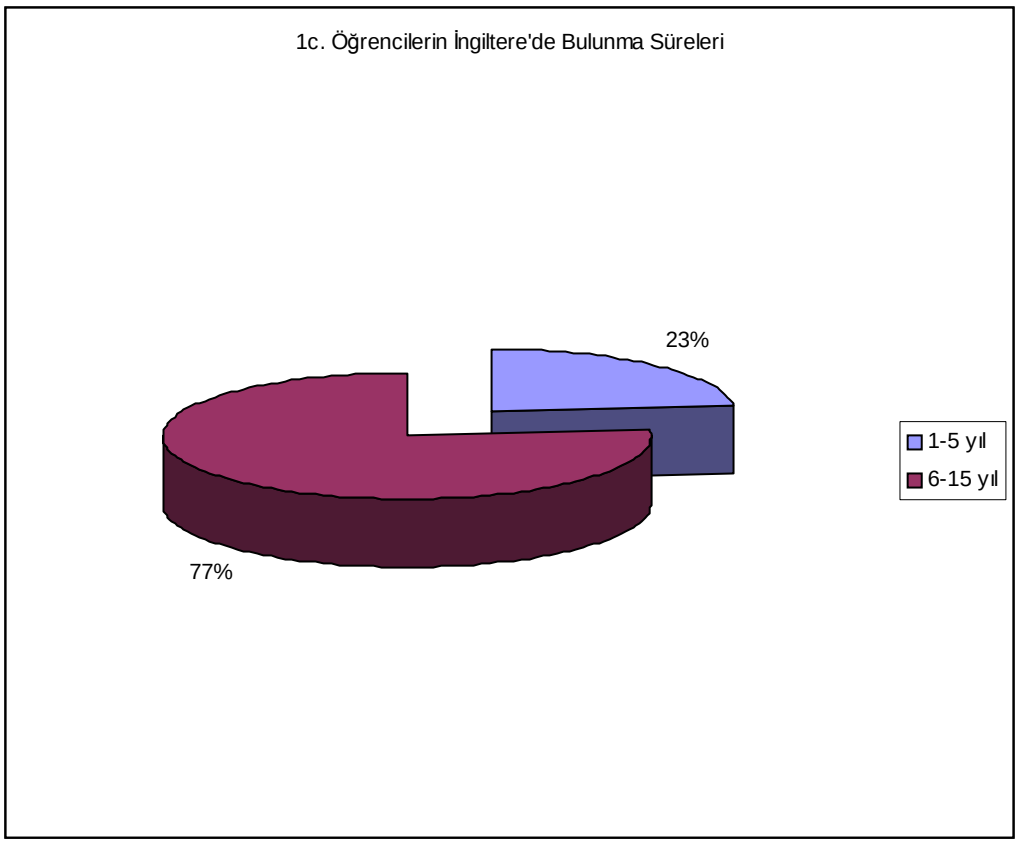
yaşındaki öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. 13 yaşındaki öğrenciler ise toplam sayının %15'lik dilimini kapsamaktadırlar.

**1c. Öğrencilerin İngiltede'de bulunma süreleri:** Bu verinin amacı yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye'den henüz gelme veya ilköğretime Türkiye'de başlamış olma ile Türkçe'ye duyulan ilgi arasında bir bağlantı olup olmadığını saptamaktır. Yanıtlara göre 60 öğrencinin yarısından fazlasını teşkil eden 46 öğrenci, 6 yıldan fazla bir süredir İngiltere'de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. 14 öğrenciden




Grafik 7: Öğrencilerin İngiltere'de bulunma sürelerinin sayısal dağılımı

oluşan diğer grubun İngiltere'de kalış süresi ise 1 ila 5 yıl arasında değişmektedir. Grafik 7'de gösterilen bu sayısal değerler, yüzdelik oranla belirtildiğinde görülür ki öğrencilerin % 77'lik oranla büyük bir çoğunluğu, en az 6 en çok 15 yıldan beri İngiltere'de bulunmaktadır. 60 öğrenci içinde 14 öğreci ile çok düşük bir oranı, Türkiye'den kısa bir süre önce gelmiş olan öğrenciler, oluşturmaktadır(Bkz. Grafik: 7). Bu öğrenciler ilk öğrenimlerine Türkiye'de başlasalar da kısa bir süre sonra İngiltere'ye yerleşmiş ve öğrenimlerine burada devam etmişlerdir.

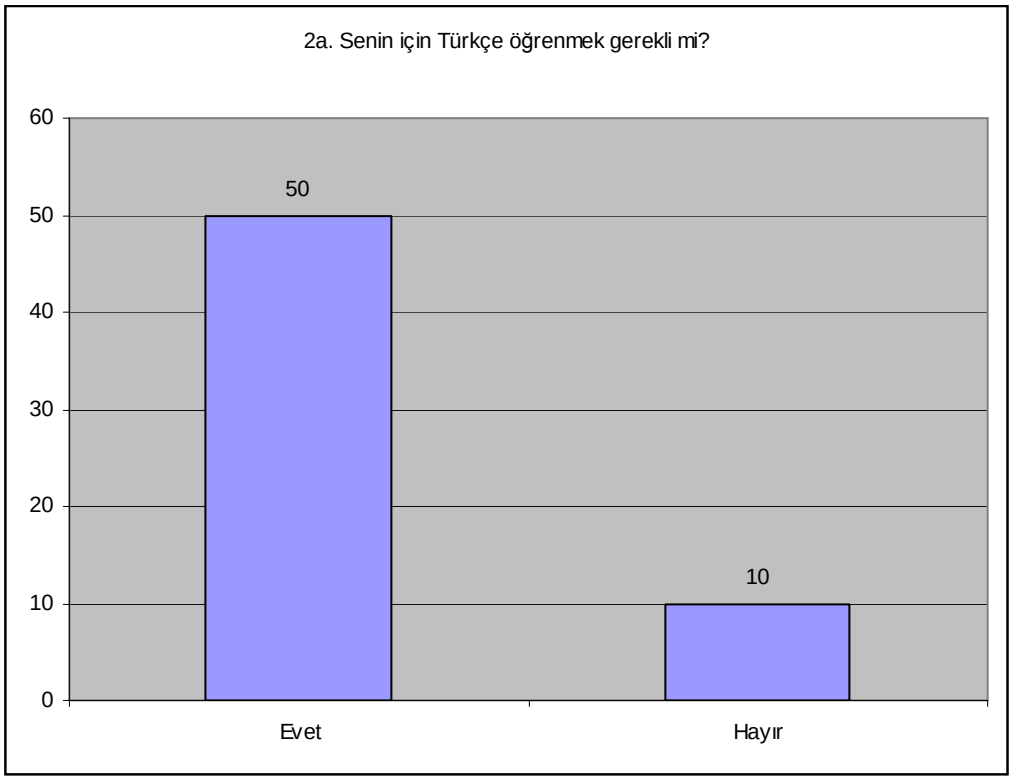



Grafik 8: Öğrencilerin İngiltere'de bulunma sürelerinin yüzdelik dağılımı

Okula başlama yaşı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin %77 ile büyük bir oranının okula İngiltere'de başladığı ortaya çıkar. Türkiye'den henüz gelmiş olan %23'lük dilime dahil öğrencilerin ise en az 1 en çok 5 yıldır İngiltere'de yaşadığı saptanmıştır. Bu öğrencilerin, yaşları göz önünde bulundurulduğunda, pek azının ilköğretime Türkiye'de başladığı görülür. İngiltere'de ilköğretimde Türkçe öğrenimi yoktur. Öğrenciler Türkçe'de okuma yazma gibi formal etkinliklere en erken 7. sınıfta başlamaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe'ye ilgi duymalarında, yakın bir zamanda Türkiye'den gelmiş olmaları veya ilköğretime Türkiye'de başlamaları etken değildir.

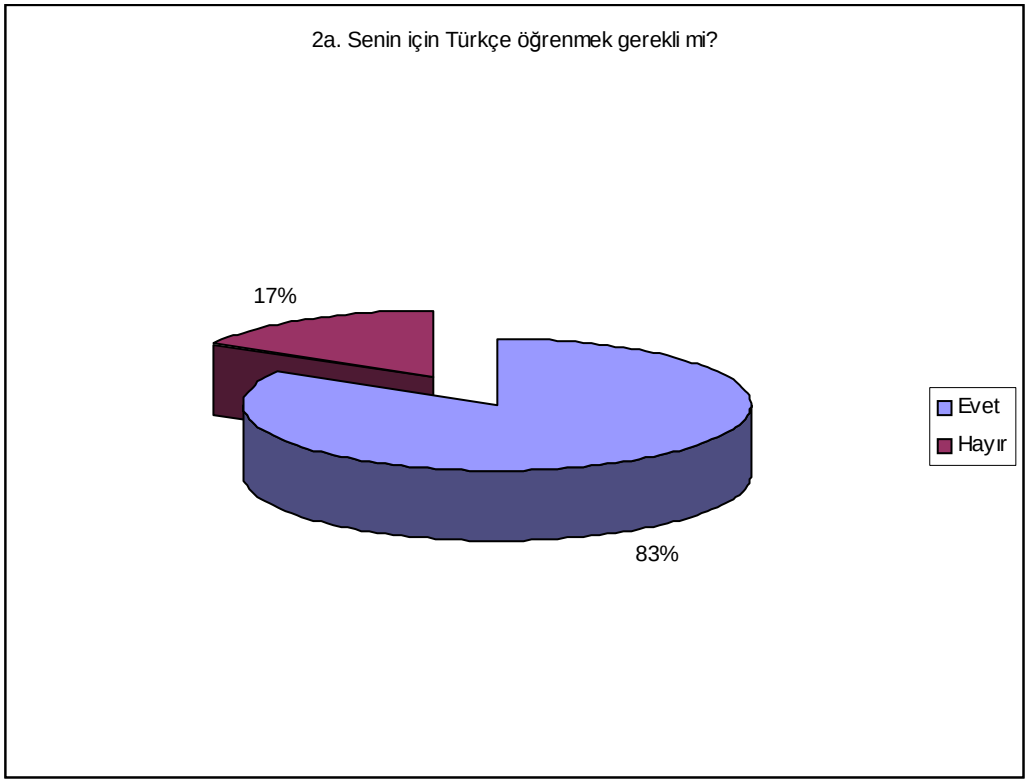
**Soru 2a. Senin için Türkçe öğrenmek gerekli mi?** Bu sorunun amacı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı ilgi/istek düzeylerini saptamak, onların bu dile karşı tutumlarını belirlemek ve onların bu tutumları ile dile olan ilgileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.Öğrencilerden bu soruya evet veya hayır şeklinde cevap vermeleri istenmiş, sonuçta 60 öğrenciden 50'sinin Türkçe öğrenmeyi gerekli, 10 tanesinin ise

gereksiz gördüğü ortaya çıkmıştır.




Grafik 9: Türkçe öğrenmeyi gerekli gören ve görmeyen öğrencilerin sayısal dağılımı

Bir başka şekilde söylemek gerekirse ankete katılan 60 öğrenci içinde % 17'lik dilimi oluşturan öğrenciler bu dilin öğrenilmesini gerekli bulmamakta, buna karşın %83 ile en büyük oranı oluşturan öğrenciler Türkçe öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmektedirler.




Grafik 10: Türkçe öğrenmeyi gerekli gören ve görmeyen öğrencilerin yüzdelik dağılımı

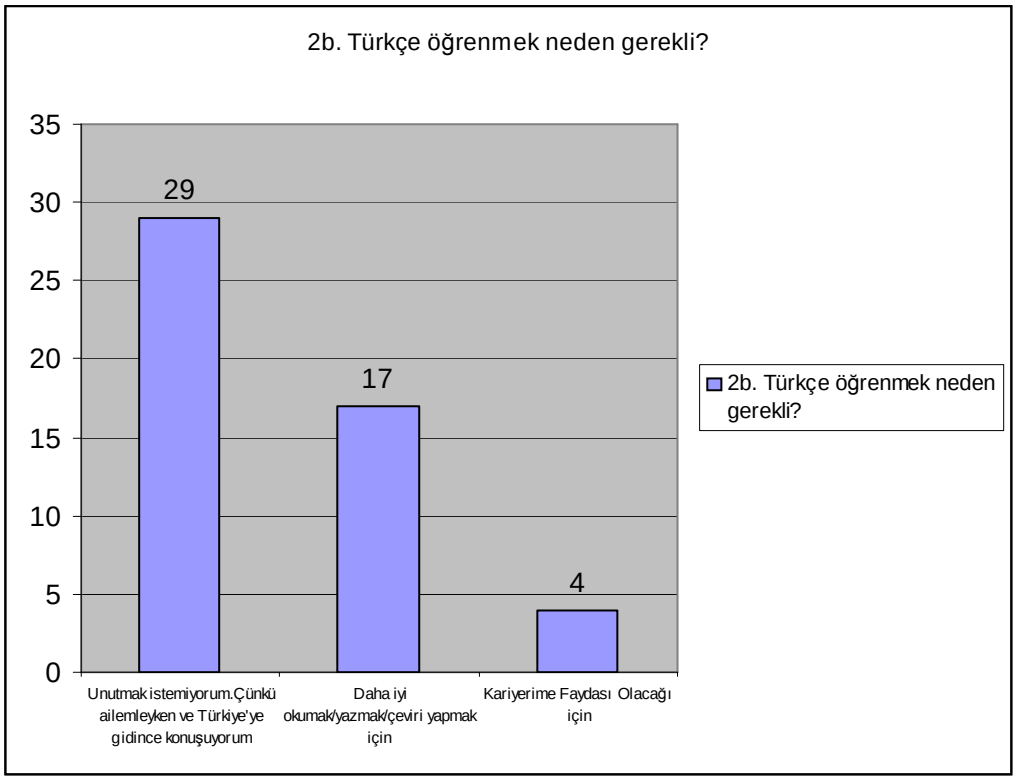
%83'lük oranla öğrencilerin neredeyse tamamının bu dili öğrenmeyi gerekli gördüklerini belirtmelerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli bulmalarının, onların bu dile ilgi duymalarını sağlayan önemli bir etken olduğu sonucuna varılabilir.

**2b.Neden?** sorusu ile amaçlanan, öğrencileri Türkçe öğrenmeye iten nedenleri ortaya koymaktır. Türkçe öğrenmeyi gerekli gören 50 öğrencinin gerekçelerini ortaya çıkarmak ve sorunun a şıkkını oluşturan ilk bölümüne açıklık getirmek amacıyla açık uçlu olarak düzenlenen bu soruya çok farklı, çeşitli ve uzun yanıtlar verilmiştir. Açık uçlu soruların sonuçlarını bir grafik ile belirtmek mümkün olamayacağından öğrencilerin belirttikleri nedenler benzerlikleri açısından genel başlıklar altında üç grupta toplanarak verilecektir. Söz konusu bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

Türkçe'yi unutmak istemiyorum. Çünkü ailemleyken ve Türkiye'ye gidince konuşuyorum.

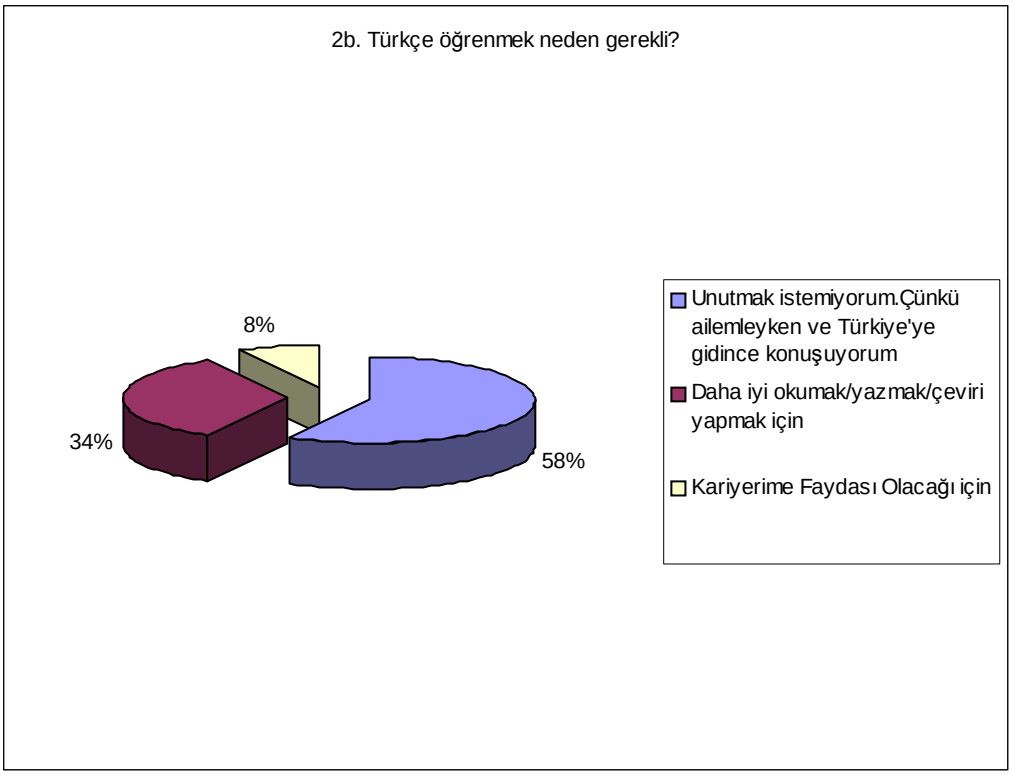
Daha iyi okumak / konuşmak / çeviri yapmak için.

Kariyerime faydası olacağı için.




Grafik 11: Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli görme nedenlerinin sayısal dağılımı

50 öğrenci içinden 29 öğrenci, evinde ve Türkiye'ye tatile gittiğinde Türkçe konuştuğu ve bu dili unutmak istemediği için Türkçe öğrenmeyi gerekli gördüğünü belirtmiştir. 50 öğrenci içinden 17 öğrenci ise ya okuma, ya yazma, ya konuşma veya İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapma gibi yetiler kazanmak istediği için Türkçe öğrenmeyi gerekli görmektedir. 50 öğrenciden 4'ü ise 2 dil bilmenin iş hayatında avantaj sağlayacağını düşünenler ile bu dersten yüksek not alarak sene sonu not ortalamasını yükselteceğini düşünenlerden oluşmaktadır.




Grafik 12: Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli görme nedenlerinin yüzdelik dağılımı

Ailesiyleyken ve Türkiye'ye gittiğinde Türkçe'yi kullanmaları nedeniyle bu dili unutmak istemediğini belirten öğrenciler tüm grubun % 58'ini oluşturmaktadır. Buna karşın % 34'lük paya dahil olan öğrenciler Türkçe okuma, yazma ve İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapma yetilerini geliştirmek isteyen ve bu nedenlenle Türkçe öğrenmeyi gerekli görenlerden oluşur. % 8'lik dilimi oluşturan öğrenciler ise iki dil bilmenin iş yaşamında onlara avantaj sağlayacağını düşünmektedirler.
Türkçe öğrenmeyi gereksiz bulan öğrencilerden 8 tanesi neden olarak zaten yeterince iyi biliyor olduğunu belirtirken 2 tanesi herhangi bir neden göstermemiştir.

Toplam 60 öğrencinin 29'unu aile içinde veya arkadaş çevresinde Türkçe iletişim kuracağı insanlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu (Bkz. Grafik: 11) ve bu öğrencilerin yine aynı gerekçeyle Türkçe'yi unutmak istemedikleri verisinden hareketle, yakın çevresinde Türkçe iletişim kuracağı insanların bulunmasının öğrencilerin Türkçe'ye duyduğu ilgiyi arttırdığı sonucuna varılabilir. Ayrıca yine bu verilerden öğrencilerin büyük çoğunluğunun iletişim kurma amacıyla Türkçe'ye ilgi

duydukları sonucuna da varılabilir.

Türkçe öğrenmeyi gerekli gören öğrencilerden 17'sinin, Türkçe okuma, yazma, İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapma veya var olan bu yetilerini geliştirme amacı taşıyanlardan oluştuğunu belirtmiştik (Bkz. Grafik: 11). Bu öğrenciler sayıca az görünseler de toplamda 2. büyük çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla bu veri, akademik kariyerler açısından avantaj sağlayacağı düşüncesinin de, öğrencilerin Türkçe'ye duyduğu ilgiyi arttırdığına işarettir. Türkçe öğrenmeyi gerekli görenlerin sadece %8'i, Türkçe'nin iş yaşamında onlara avantaj sağlayacağını düşünmektedirler (Bkz. Grafik: 11). Ayrıca iş yaşamında avantaj sağlayacağı düşüncesi onların, Türkçe'yi ders olarak seçme nedenleri arasında yer almamaktadır (Bkz. Grafik: 13). Bu verilerden hareketle iş yaşamında Türkçe'nin avantaj sağlayacağını düşünmeleri, öğrencilerin bu dile ilgi duymalarına neden olarak gösterilemez.

**Soru 3: Türkçe dersini neden seçtin?**

İkinci soruyla özdeş gibi görünmesine rağmen bu sorunun sonuçlarının 2. sorunun sonuçlarından farklı olması gözden kaçırılmamalıdır. Zira dil öğrenmenin gerekli görülmesi ile o dilin ders olarak seçilmesi, neden bakımından farklı sonuçları ortaya koymuştur. Ayrıca bu sorudan aldığımız veriler bize bir önceki soru bağlamında Türkçe öğrenmeyi gereksiz bulan 10 öğrencinin yine de dil dersi olarak Türkçe'yi seçtiğini göstermesi bakımından ilginçtir. Bu soru da açık uçlu olarak düzenlendiği, verilen cevaplar çeşitli ve uzun olduğu için burada da benzer nedenlerin bir başlık altında toplanması yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yanıt benzerliğine dayanarak oluşturulan gruplar aşağıdaki gibidir:

İyi bilmediğim için.

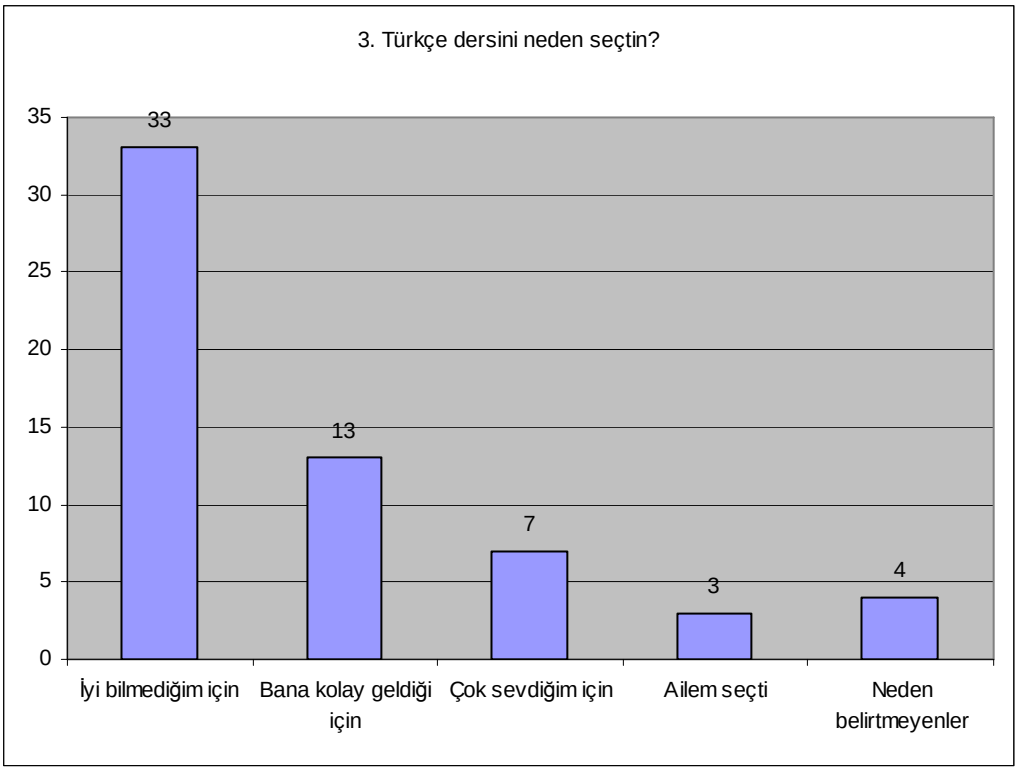
Bana kolay geldiği için.

Türkçe'yi çok sevdiğim için.

Ailem istediği için.

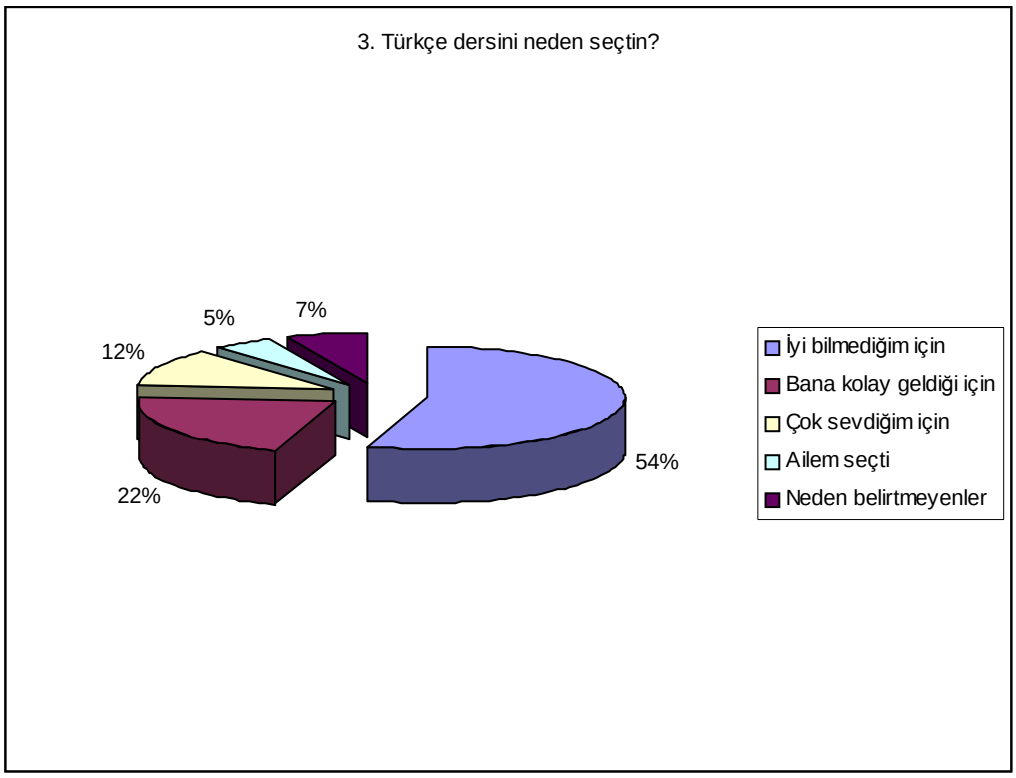
Neden belirtmeyenler.

60 öğrenci içinden 33'ü, Türkçe'yi iyi bilmediği ve öğrenip geliştirmek istediği için bu dersi seçtiğini belirtmiştir.




Grafik 13: Öğrencilerin Türkçe dersini seçme nedenlerinin sayısal dağılımı

13'ü Türkçe'yi bildiği ve kolay bulduğu için; 7'si Türkçe'yi çok sevdiği için seçmiştir. Dersi ailesi istediği için seçen 4 öğrenci ise grafikteki dördüncü grubu oluşturmaktadır. Geriye kalan 4 öğrenci ise bir neden belirtmemiştir.




Grafik 14: Öğrencilerin Türkçe dersini seçme nedenlerinin yüzdelik dağılımı

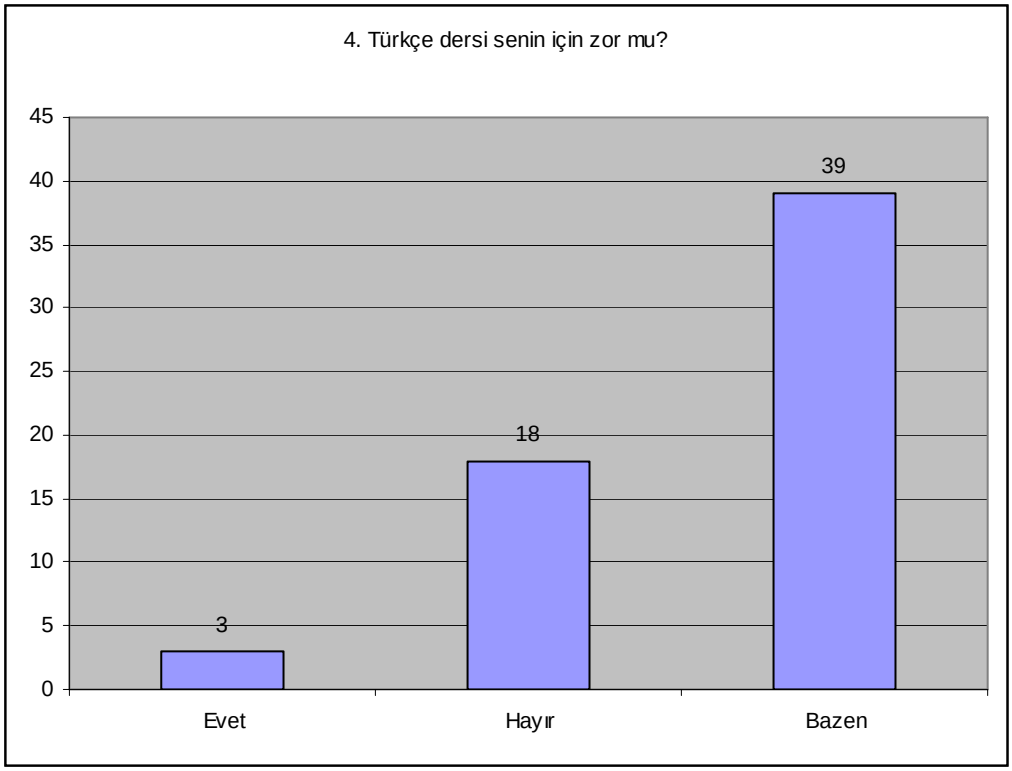
% 54 dilimle öğrencilerin yarısından fazlasını teşkil edenler, Türkçe'yi daha iyi öğrenmek isteğiyle bu dersi seçmişlerdir. Dersi kolay bulduğu için seçen öğrenciler, 60 öğrenci içinde % 22'lik dilimi oluşturmaktadırlar. Türkçe'yi çok sevdiği için seçen üçüncü grup, 60 öğrencinin % 12'sini kapsamaktadır. % 5'lik gibi küçük bir orana dahil olan ve dersi kendi istekleriyle seçmediklerini belirtenler ise grafikte dördüncü grubu oluşturmaktadır. Son grup % 7'lik bir oranla Türkçe'yi ders olarak seçtiği halde herhangi bir neden belirtmeyen öğrencilerden oluşur.

Toplam 60 öğrencinin yarısından fazlasını oluşturan 33 öğrenci, (Bkz. Grafik: 13) dil becerilerinin yeterince iyi olmadığının farkında olup bu yöndeki eksikliklerini giderme amacı gütmektedir. Dil öğreniminde gelişmeye duyulan isteğin o dilin dersine karşı olumlu bir tutum oluşturacağı düşünülürse, söz konusu bu 33 öğrencinin Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Toplam 60 öğrenci içinde yeterli ön bilgiye sahip olmaları ve zorlanmayacaklarını düşünmeleri nedeniyle Türkçe dersini seçen 13 öğrenci sayıca, çok olmasa da toplam 60 kişi içinde en büyük ikinci çoğunluğu oluşturmaktadır (Bkz. Grafik: 13).

Türkçe'yi çok sevme gerekçeyle dersi seçen 7 öğrenci, sayı bakımından toplam 60 öğrenci içinde düşük bir oranı temsil etmektedir (Bkz. Grafik: 13). Bu veriden Türkçe'nin çok sevilmesinin ders seçiminde etkili olduğu fakat çok da yeterli bir sebep olmadığı sonucuna varılabilir. Buna karşın bir dili sevme o dile karşı olumlu bakış göstergesi olduğundan bu gruba dahil öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları olumludur. 4 öğrenci gibi az bir sayı ile (Bkz. Grafik: 13), Türkçe dersini ailesi istediği için seçenlerin varlığı, bazı öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gereksiz bulmalarına rağmen (Bkz.Grafik: 9), neden seçtiklerine de ışık tutmaktadır. Bu veri okuldaki dil dersi seçimi gibi kişisel bir etkinlikte ailelerin de etkin olduğunu göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Başkasının isteği üzerine seçilen bu derse karşı öğrencinin olumlu bir tutum sergileyeceği söylenemez.

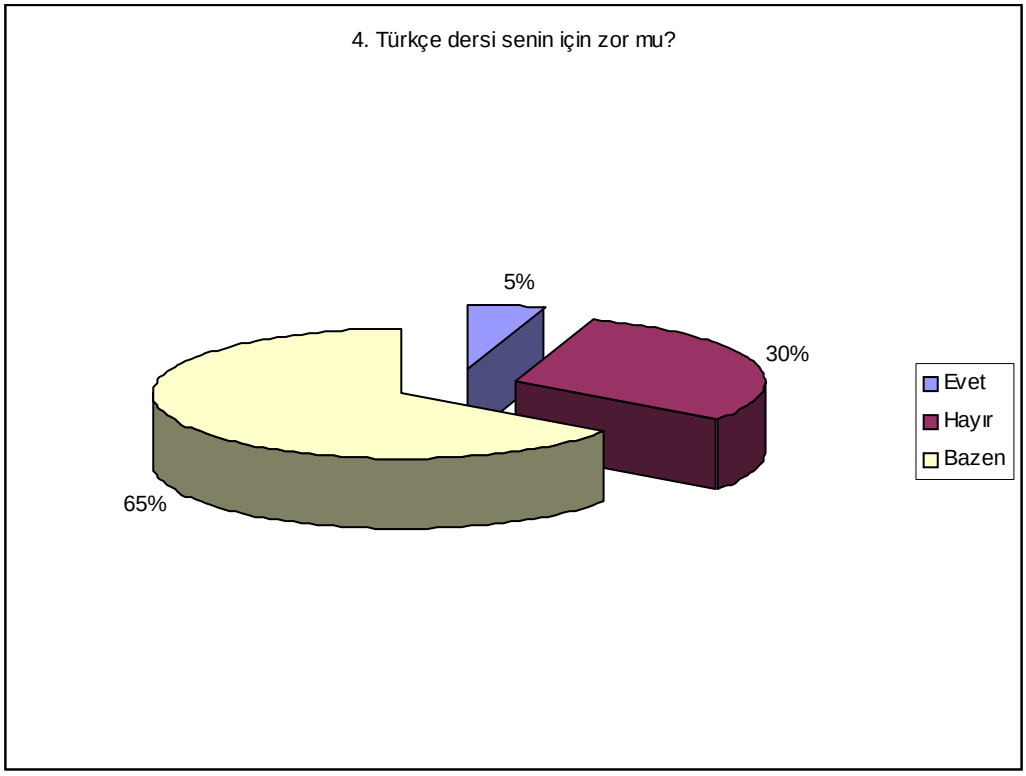
**Soru 4: Türkçe dersi senin için zor mu?**

Bu sorunun amacı öğrencilerin ne kadarının Türkçe dersini zor bulduğunu anlamak, bu yönde bir durum değerlendirmesi ortaya koymaktır. Çoktan seçmeli olan bu soruya verilen yanıtlar aşağıda görüldüğü üzre evet, hayır ve bazen başlıkları altında toplanmıştır. 60 öğrenci içinde Türkçe dersini zor bulan 3 öğrenci vardır. Hiç zorlanmayan 18 kişiye karşın 39 kişi gibi büyük bir çoğunluğu oluşturan öğrenciler Türkçe dersinde bazen zorlandıklarını ifade etmişlerdir.




Grafik 15: Türkçe dersini zor bulan, kolay bulan, bazen zor bulan öğrencilerin sayısal dağılımı

60 öğrenci içinde Türkçe dersini zor bulan 3 öğrenci toplamda % 5'lik bir oranı kapsamaktadır. Buna karşın zor bulmayan öğrenciler de %18'lik azımsanmayacak bir dilimi oluşturmaktadır. Fakat zaman zaman zorlandıklarını belirten öğrenciler




Grafik 16: Türkçe dersini zor bulan, kolay bulan, bazen zor bulan öğrencilerin yüzdelik dağılımı

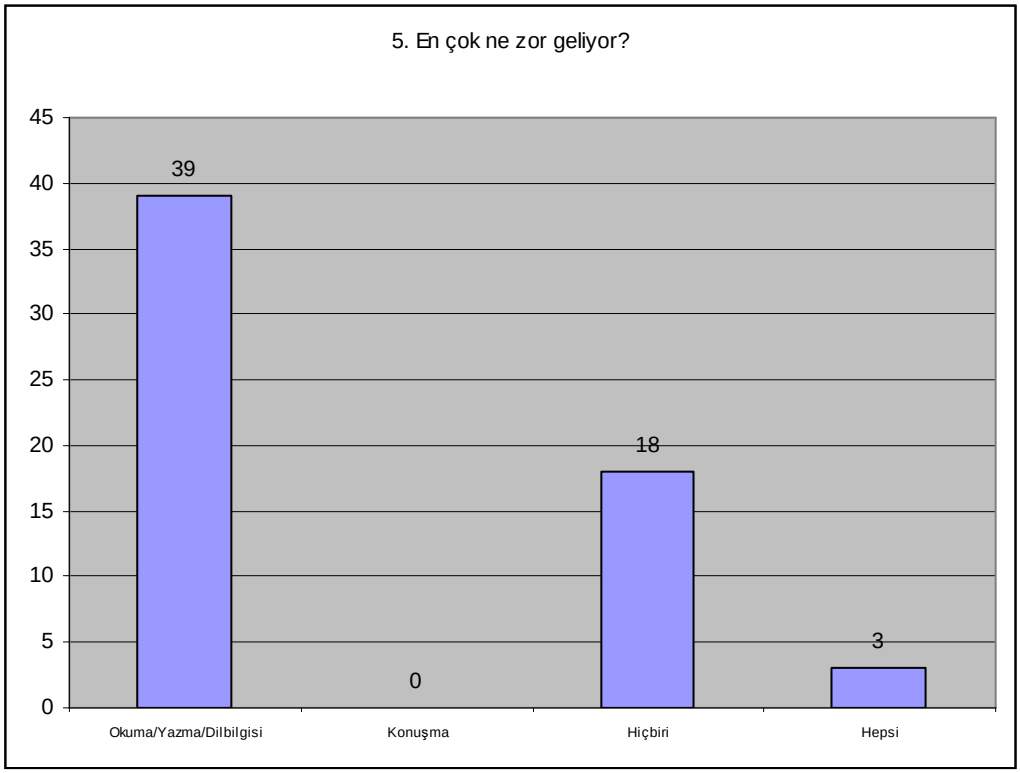
% 65'lik payla gruptaki en yüksek oranı teşkil ederler.

Dersin çok zor bulunması kadar çok kolay bulunması da derse karşı tutumu olumsuz yönde etkiler**.** Zira dersi çok zor bulan ve dil öğrenmeyi gözünde büyüten öğrenci o derse olan ilgisini yitirecek öğrenemeyeceği düşüncesi ile o dilin öğretildiği derse korkuyla yaklaşacaktır. Buna karşın dersi çok kolay gören bir öğrenci ise her şeyi zaten bildiği düşüncesiyle derse ilgisiz kalacak öğrenme hevesi duymadığı gibi sınıf içinde başkalarının öğrenim etkinliğini engelleyici bir potansiyel oluşturacaktır. Bu düşüncelerden hareketle dersi kolay bulan öğrenciler ile zor bulan öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları söylenemez. Bu anlamda öğretmene çok büyük görevler düşmektedir. Normal malzemeler haricinde dersi kolay bulan öğrencilere onların düzeyine uygun ek malzemeler hazırlanması derse karşı motivasyonu ve ilgiyi arttıracak dersi sınıftaki herkes için verimli kılacaktır. Türkçe dersini bazen zor bulan öğrencilerinse hangi alanlarda zorlandıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Aşağıda yer alan soru bu belirlemenin yapılması amacıyla sorulmuştur.

**Soru 5: En çok ne zor geliyor?**

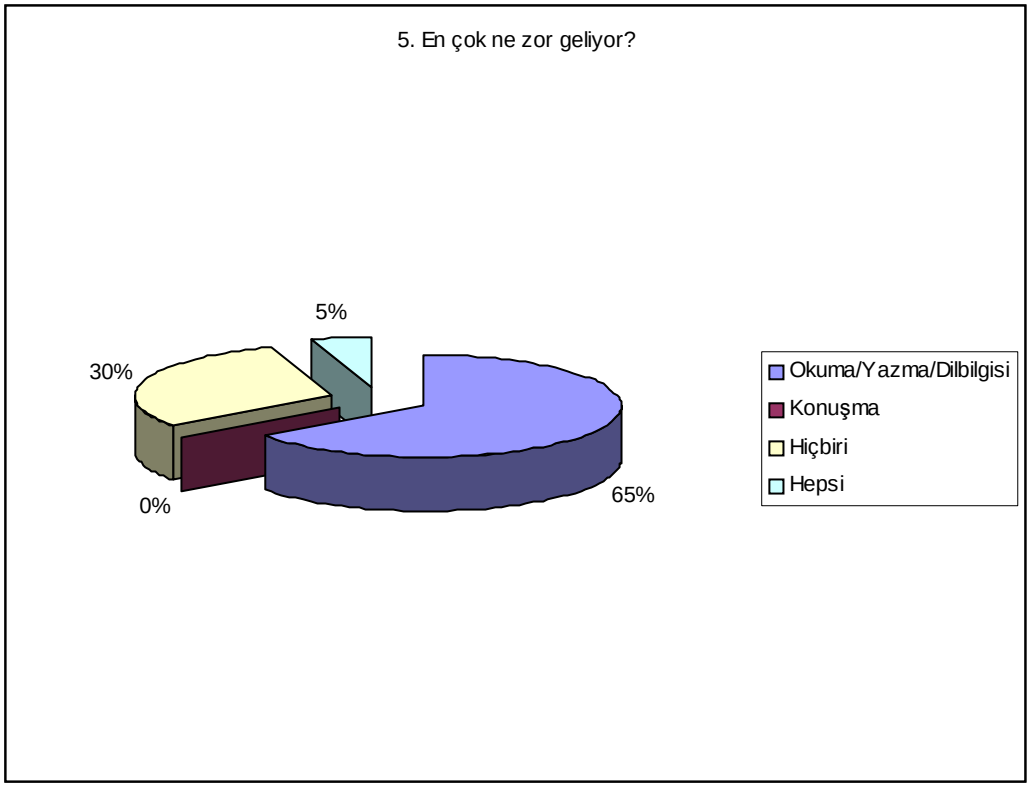
Çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş bu soru 3. ve 4. soruyu tamamlayıcı ve onu nitelik açısından açıklayıcı bir özellik taşır.

Öğrenciye a)Okuma b)Yazma c)Konuşma d)Dilbilgisi e) Hepsi f) Hiçbiri seçeneklerinin verildiği bu soruda birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği söylenmiştir. Verilen yanıtlar 60 öğrenciden 39'unun okuma yazma ve dilbilgisi alanlarında zorlandığını ortaya çıkarmıştır. 18 öğrenci Türkçe'nin hiçbir alanında zorlanmadığını, buna karşın 3 öğrenci Türkçe'nin bütün alanlarında zorlandığını belirtmiştir. c)Konuşma seçeneğinin kimse tarafından işaretlememesi öğrencilerin genel olarak konuşma alanında zorluk çekmediklerine işaret eder.




Grafik 17: Öğrencilerin Türkçe dersinde en çok neyi zor bulduklarının sayısal dağılımı.

Bu soru sayısal sonuçları bakımından 4. sorunun sonuçlarıyla tam bir tutarlılık içindedir. 4. soruya 'bazen zorlanıyorum' yanıtı veren % 65'lik kesim, bu soruda yine aynı oranla Türkçe'nin okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarında zorlandığını belirtmiştir.




Grafik 18: Öğrencilerin Türkçe dersinde en çok neyi zor bulduklarının yüzdelik dağılımı.

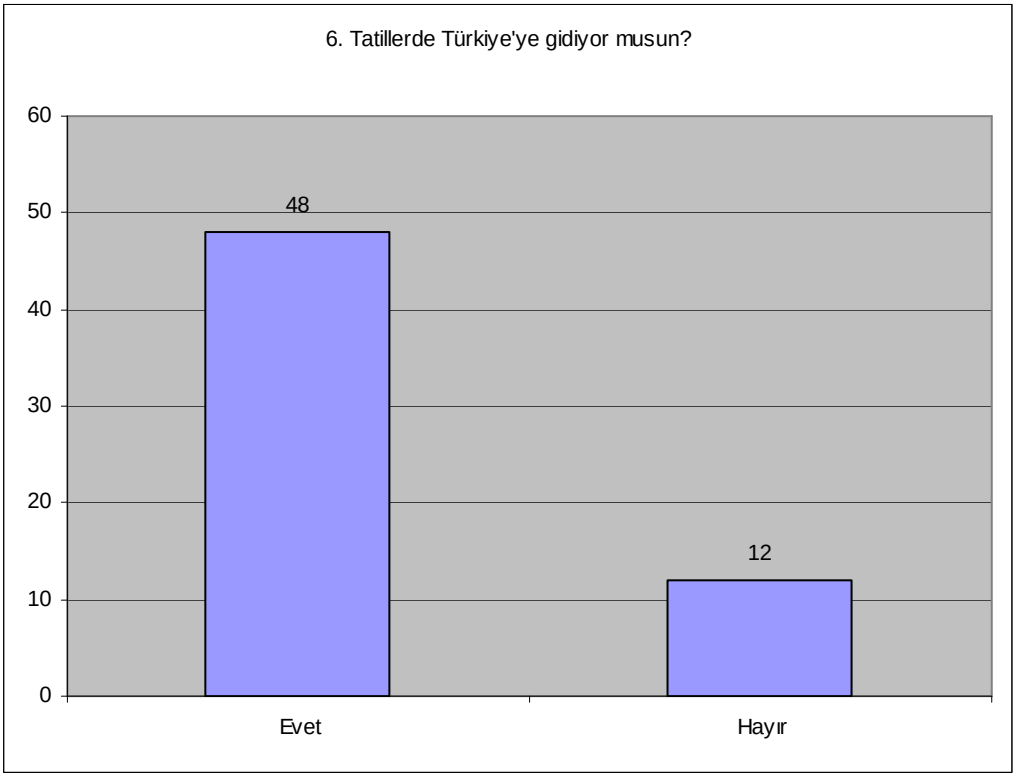
4. soruda olduğu gibi bu soruda da ikinci en büyük oranı % 30'luk dilimle hiçbir alanda zorlanmayan öğrenciler, son olarak üçüncü ve % 5'i kapsayan en düşük oranı ise her açıdan zorlanan öğrenciler oluşturmaktadır.

Türkçe'nin okuma yazma ve dilbilgisi alanlarında zaman zaman zorlandıklarını belirten öğrenci sayısının 39 öğrenci ile, toplam 60 öğrenci içinde en büyük çoğunluğu oluşturması (Bkz. Grafik: 17) ve aynı grup içinde konuşma seçeneğini işaretleyen kimse bulunmaması (Bkz. Grafik: 17), öğrencilerin konuşma alanında çok fazla problem yaşamadıklarını gösterir. Türkçe'yi ailesiyle iken, tatile gittiğinde konuştuğu, bu nedenle unutmak istemediği gerekçesiyle öğrenmek isteyenlerin toplam 60 kişi içinde en yüksek orana sahip olması da (Bkz. Grafik: 11) yapılan bu yorumu desteklemektedir. Bu iki veriden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe'yi daha çok iletişim amacıyla kullandıkları ve Türkçe dersini, Türkçe'nin okuma yazma dilbilgisi alanlarında, var olan eksikliklerini giderme amacıyla seçtikleri söylenebilir.

**6: Tatillerde Türkiye'ye gidiyor musun?**

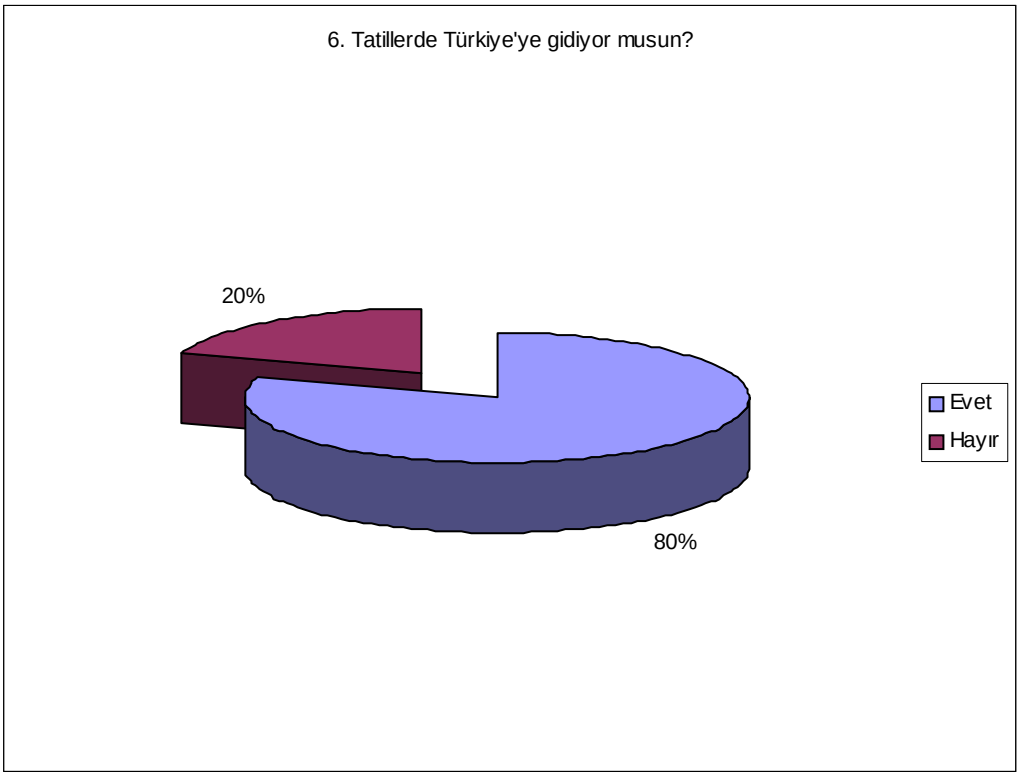
Bu soruda amaçlanan öğrencilerin, öğrendikleri dilin konuşulduğu ülke ile ne derece ilişki içinde olduklarını saptamaktır. Öğrenilen dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerle ilişki içinde olup olmama, dilin öğrenim amacına göre değişkenlik gösterip her zaman mutlak bir zorunluluk teşkil etmese de o ülkede konuşulan dile ilgiyi ve onu öğrenmeye olan isteği etkileyebilir.

Verilen yanıtlara göre toplam 60 öğrencinin 48'i tatil dönemlerinde Türkiye'ye gidenlerden, 12'si ise şu ana kadar Türkiye'de bulunmayanlardan




Grafik 19: Öğrencilerden tatillerde Türkiye'ye gidenlerle gitmeyenlerin sayısal dağılımı

oluşmaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar öğrencilerin % 80'lik büyük bir kısmının tatil dönemlerinde Türkiye'ye gittiğini; %20'yi oluşturan diğer kesimin ise Türkiye'de hiç bulunmadığını ortaya koymuştur.



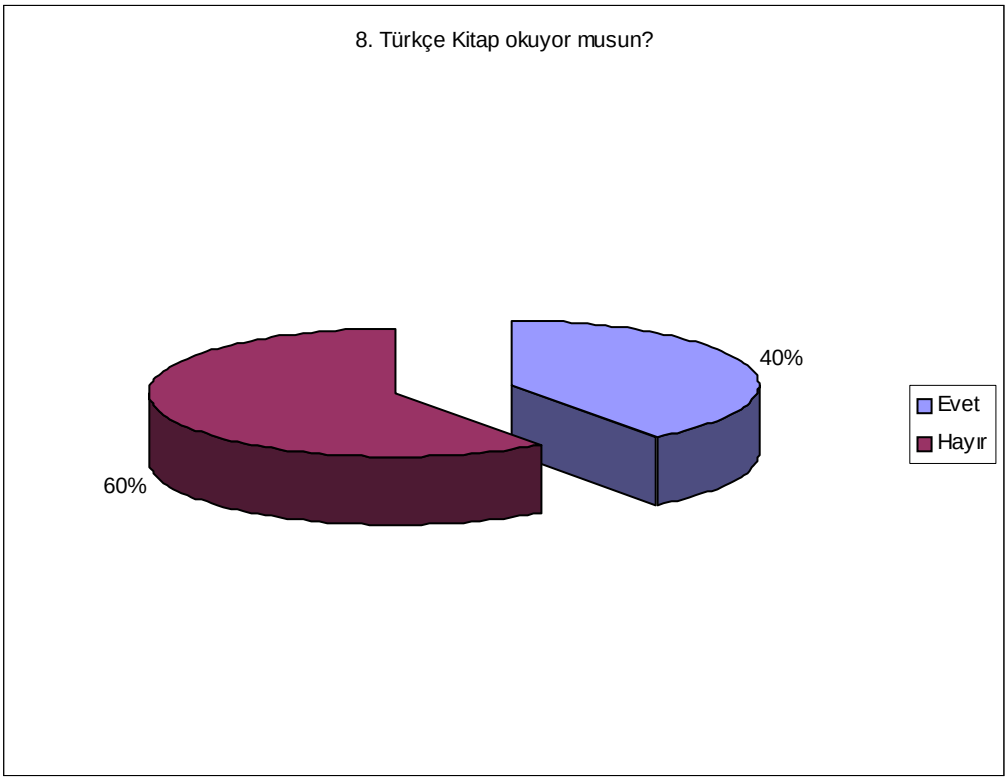

Grafik 20: Öğrencilerden tatillerde Türkiye'ye gidenlerle gitmeyenlerin yüzdelik dağılımı

Ailesiyleyken ve Türkiye'ye tatile gittiğinde Türkçe'ye ihtiyaç duyanlar, bu dili öğrenmeyi gerekli görenler içinde en yüksek oranı oluşturur (Bkz Grafik: 11). Ayrıca bu araştırmanın evrenini oluşturan öğrencilerden, 48 öğrenci gibi çok büyük bir kısmı tatillerde Türkiye'ye gittiklerini belirtmişlerdir (Bkz Grafik: 19). Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkelerde bulunmak, o dili doğal ortamında duyup konuşmak öğrencinin dil tecrübesini zenginleştirici bir unsurdur. Tüm bu veriler göstermektedir ki, tatillerde Türkiye'ye gidiyor veya bu ülkeyle görece düzenli bir ilişki içinde bulunuyor olma, öğrencilerin Türkçe'ye ilgi duymasında ve Türkçe'yi ders olarak seçmesinde çok önemli bir etkendir.

**Soru 7: Türkçe'yi nerelerde kullanabilirsin?**

Öğrencinin öğrendiği dilin kullanım alanlarını saptamayı ve dili hangi hedefler doğrultusunda öğrendiğini belirlemeyi amaçlayan bu soru çoktan seçmelidir.

a)Ailemleyken b)Arkadaşlarımlayken c)Türkiye'ye gidince d)Üniversitede olmak üzre dört seçeneği içermektedir. Anket sırasında dört seçeneği de işaretleyen



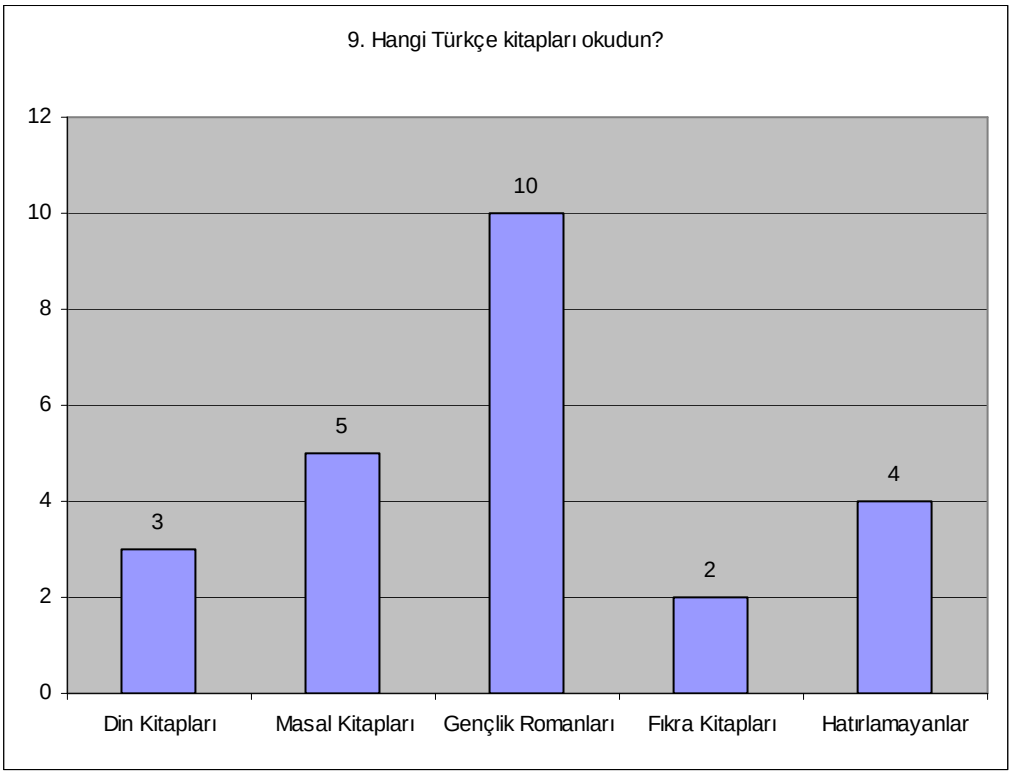

Grafik 24: Türkçe kitap okuyan öğrencilerle okumayan öğrencilerin sayısal dağılımı

değerlendirildiğinde öğrencilerin % 60'ının Türkçe kitap okuyanlardan, % 40'ının ise okumayanlardan oluştuğu görülür. 60 öğrenci içinden, 36 öğrenciden oluşan büyük bir kesimin Türkçe kitap okumaması öğrencilerin Türkçe edebiyata çok ilgili olmadıklarının bir göstergesi sayılabilir (Bkz.Grafik: 23). Yine bu veriden, Türkçe kitap okuma alışkanlığının, ders dışı dil etkinliği olarak öğrencilerin hayatında çok önemli bir yer teşkil etmediği sonucu da çıkarılabilir. Kitap okumanın konuşmaya göre daha akademik bir dil etkinliği olduğu varsayımından hareket edilirse bu sorunun yanıtlarından elde edilen verilerin, Türkçe'nin akademik amaçlarla öğrenilmediği veya en azından bu amacın Türkçe öğrenmede baskın olmadığı yorumunu farklı bir açıdan bir kez daha desteklediği söylenebilir.

**Soru 9: Hangi Türkçe kitapları okudun?**

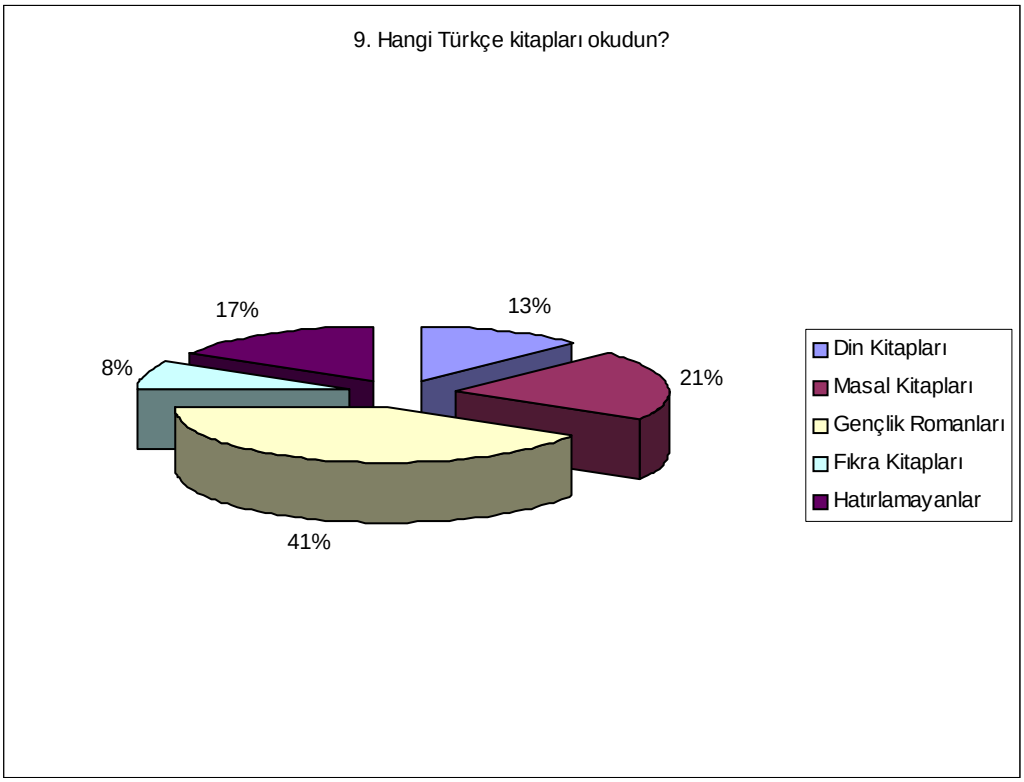
Öğrencinin öğrendiği dilin edebiyatına duyduğu ilgiyi ölçmeyi amaçlayan bu soru öğrencilerin büyük bir kısmının okudukları kitabın adını hatırlamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç üzerine öğrencilerden kitabın adını hatırlamıyorlarsa türünü belirtmeleri istenmiştir. Hemen hepsi tür belirttiği için değerlendirme türler başlığı altında yapılmıştır.

Türkçe kitap okuduğunu söyleyen 24 öğrenci içinde gençlik romanları okuyanlar 10 öğrenci ile toplamdaki en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Bu grubu, 5 öğrenci ile masal kitabı okuyanlar izlemektedir. 3 öğrenci dini kitaplar okuduğunu söylerken




Grafik 25: Öğrencilerin okuduğu Türkçe kitapların sayısal dağılımı

2 öğrenci fıkra türünde yazılmış kitapları tercih ettiğini belirtmiştir. Geri kalan 4 öğrenci ise okudukları kitapların ne adını ne de türünü hatırlamaktadır. Bu sayıların yüzdelik dağılımı belirlendiğinde, kitap okuduğunu belirten 24 öğrencinin % 41'inin gençlik romanları okuyan öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkar.




Grafik 26: Öğrencilerin okuduğu Türkçe kitapların yüzdelik dağılımı

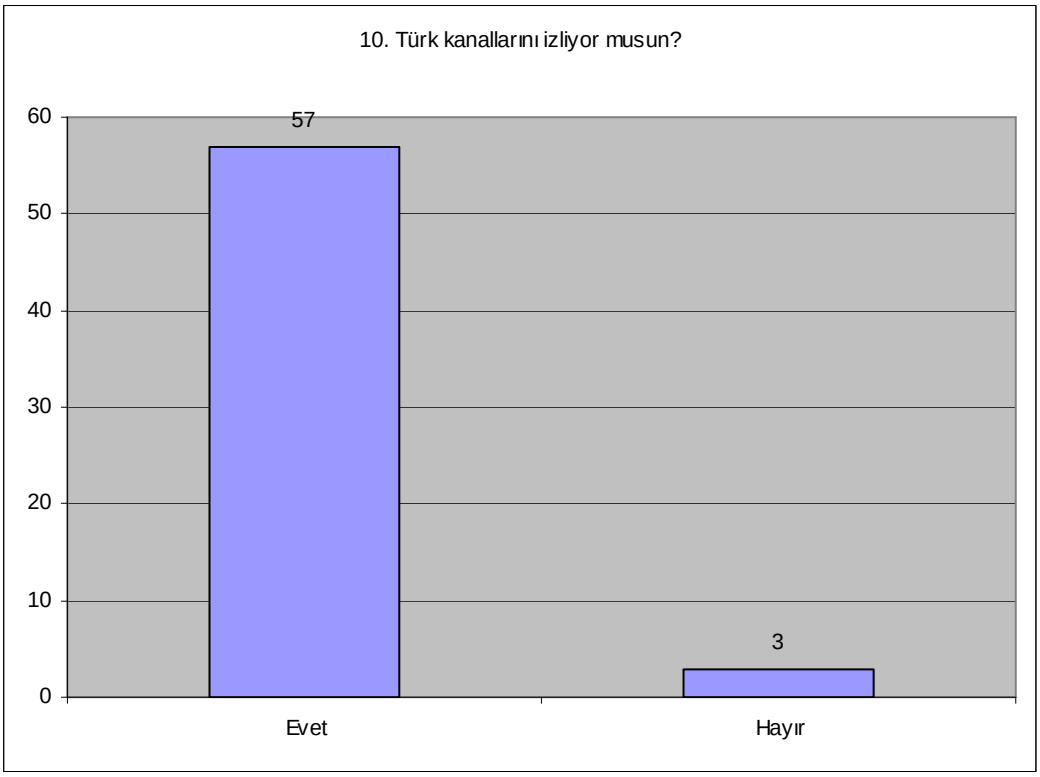
Bunu %21'lik oranla masal kitapları okuyan öğrenciler takip etmektedir. Öğrencilerin %13'ü din kitapları, geriye kalan %8'i ise fıkra kitabı okuyan öğrencilerden oluşur. Toplam öğrenci sayısının %17'si ise okudukları kitabın adını da türünü de hatırlayamamışlardır.

Öğrencilerin okuyucu sayısına göre sırasıyla gençlik romanları, masal, din kitapları ve fıkra türünde kitaplar okumaları, okunan türler bakımından okuyucu sayılarının az olması, yine Türkçe kitap okuduğunu söyleyen 24 öğrenci içinden 4 öğrencinin okudukları kitapların adını hatta türlerini hatırlayamamaları göz önünde bulundurulduğunda (Bkz Grafik: 25) öğrencilerin, Türkçe edebiyat ve edebi türler ile çok yakından ilgili olmadıkları sonucuna varılabilir. Aynı veriler, Türkçe kitap okuma etkinliğinin öğrencilerin hayatında çok büyük bir yer teşkil etmediğine bir diğer işarettir. Bu nedenle öğrencilerin yaş ve dil beceri seviyesine uygun kitaplarla tanıştırılması, okumaya yönelik alışkanlıklarının geliştirilmesi büyük bir gereklilik arzetmektedir. Bu çaba öğrencilerin Türk kültür ve edebiyatı hakkında daha çok fikre sahip olmalarını ve böylece genel kültürlerinin artmasını sağlayacaktır. Ayrıca

yapacakları okumalar, öğrencilerin çeşitli dil etkinliklerinde kullanacakları kelime haznesi, cümle yapısı, anlatım gücü, örnekleme vbg dilsel unsurlar açısından zenginleşmelerine de katkıda bulunacaktır.

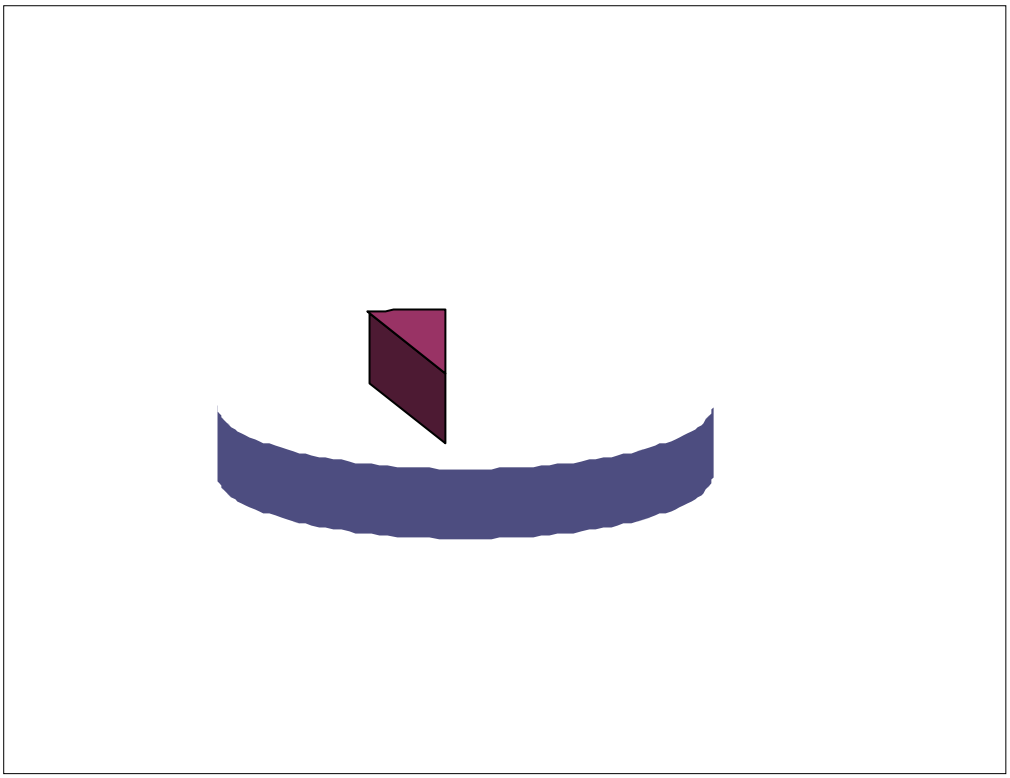
**Soru 10: Türk kanallarını izliyor musun ?**

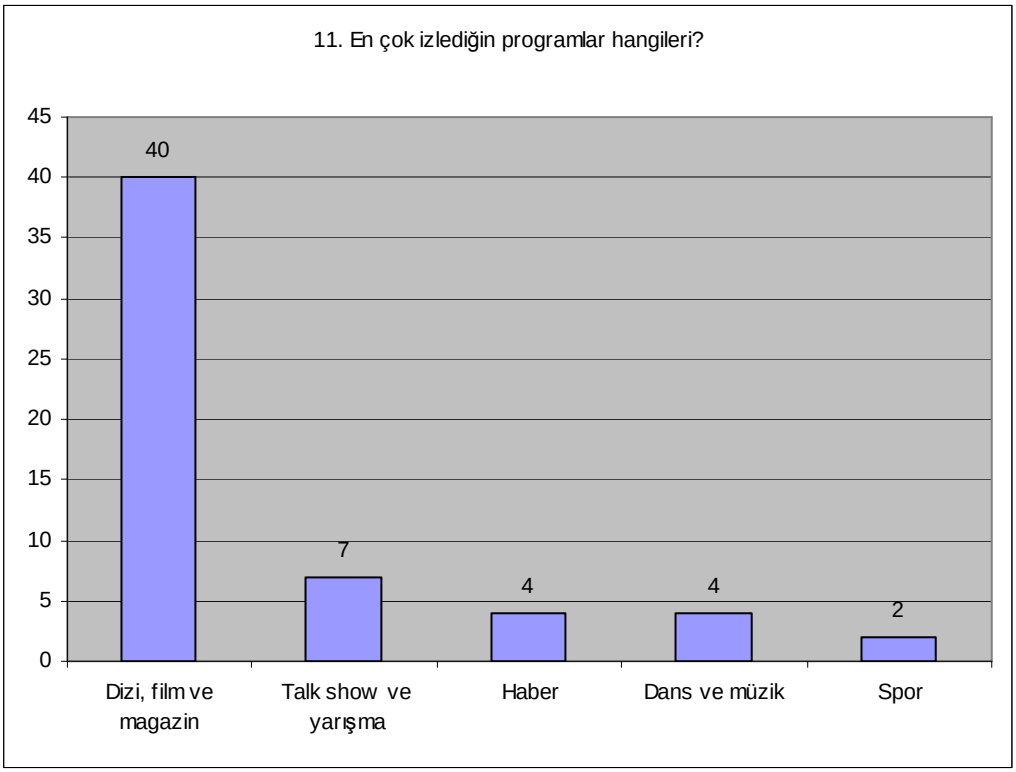
Bu soruda amaçlanan yine öğrencilerin Türkçe dersi dışında o dille ilgili ne gibi etkinliklerde bulunduklarını saptamaktır. 60 öğrenci içinden, grubun hemen hemen tamanına yakınını oluşturan 57 öğrenci, Türkçe yayın yapan kanalları takip ettiğini belirtmiştir. Türkçe yayın yapan kanalları izlemeyen öğrenciler ise 3 kişi ile




Grafik 27: Türk kanallarını izleyen öğrencilerlelerle izlemeyen öğrencilerin sayısal dağılımı

sınırlıdır. Türkçe yayın yapan kanalları izleyen öğrenciler, tüm grubun %95'ini oluşturur. Bu kanalları izlemediklerini söyleyen öğrencilerse %5 gibi çok düşük bir oranı oluşturmaktadırlar.






Grafik 29: Öğrencilerin en çok izledikleri TV programlarının sayısal dağılımı

60 öğrenci içinden 40 öğrenciyi, Türk dizileri, filmleri ve magazin programlarını izleyenler oluşturur. Bu grubu sayı çokluğuna göre sırasıyla talk show ve yarışma programları izleyen 7 öğrenci, haber programlarını izleyen 4 öğrenci, dans ve müzik programarını izleyen 4 öğrenci takip eder. Sadece 2 öğrenciden oluşan son

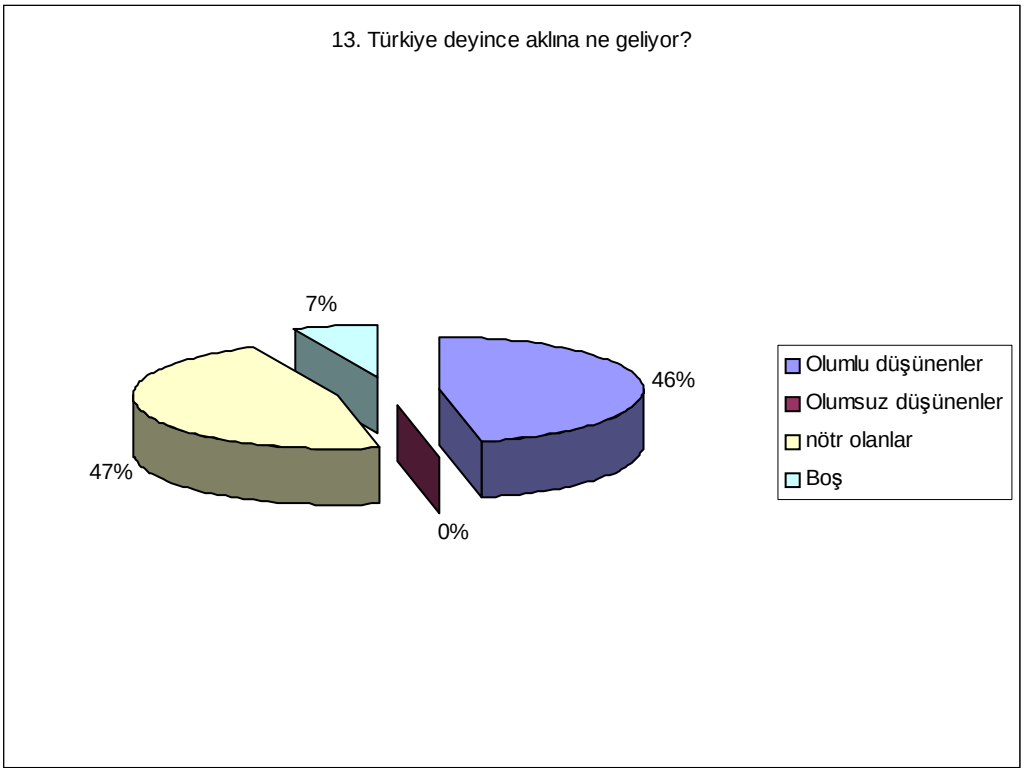
bu türlere yönelik olmadığına işaret eder. Buna karşın nitelikleri ne olursa olsun izlenen tüm programların, bir dinleme izleme etkinliği olarak öğrencinin dil gelişimine katkı sağladığı inkar edilemez.

**Soru 12: Beğendiğin Türk sanatçılar kimler?**

Öğrencilerin Türk kültürüne karşı ilgileri ve Türk kültürü ile olan ilişkileri hakkında fikir edinmek amacıyla sorulan bu soru açık uçlu sorulardan bir diğeridir. Öğrencilerin çok ve çeşitli isimlerden oluşan yanıtlarını bir grafik üzerinde göstermek mümkün olamayacağından yanıtlar sanatçıların türüne göre dört başlık altında toplanmıştır.

60 kişilik grup içinden 46 öğrenci, beğendiği sanatçılara arabesk türünde şarkı

28 öğrencinin Türkiye'ye bakışı olumludur. Geri kalan diğer 28 öğrencinin yanıtları, yukarıda belirtildiği üzere ne olumluluk ne olumsuzluk ifade ettiği için, nötr olarak belirlenmiştir. Verilen yanıtlardan hiçbirinin olumsuz ifadeler taşımadığından hareketle grup içinde Türkiye hakkında olumsuz bakışa sahip bir öğrenci bulunmadığı sonucuna varılabilir. 4 öğrenci ise bu soruya yanıt vermemiştir.




Grafik 34: Öğrencilerin Türkiye'ye karşı tavırlarının yüzdelik dağılımı

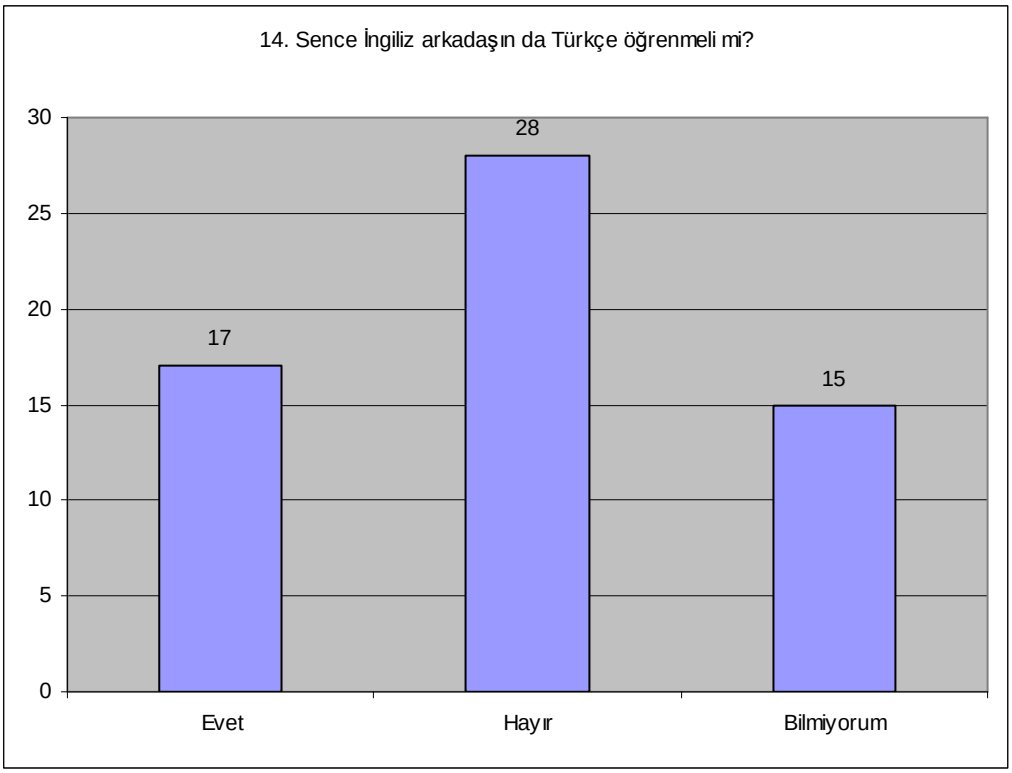
Söz konusu sayıların yüzdelik dağılımına baktığımızda 60 öğrencinin % 46'sını oluşturan olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerin oranı Türkiye hakkında ne olumlu ne olumsuz düşüncelere sahip olan öğrencilerin oranına eşittir.

**Soru 14: Sence İngiliz arkadaşların da Türkçe öğrenmeli mi?**

Bu sorunun amacı öğrencilerin, Türkçe'yi uluslararası platformda gerekli görüp görmediklerine dair fikirlerini saptamaktır. Cevaplar 'evet' 'hayır' ve 'bilmiyorum' olarak üç ayrı grup altında toplanmıştır.

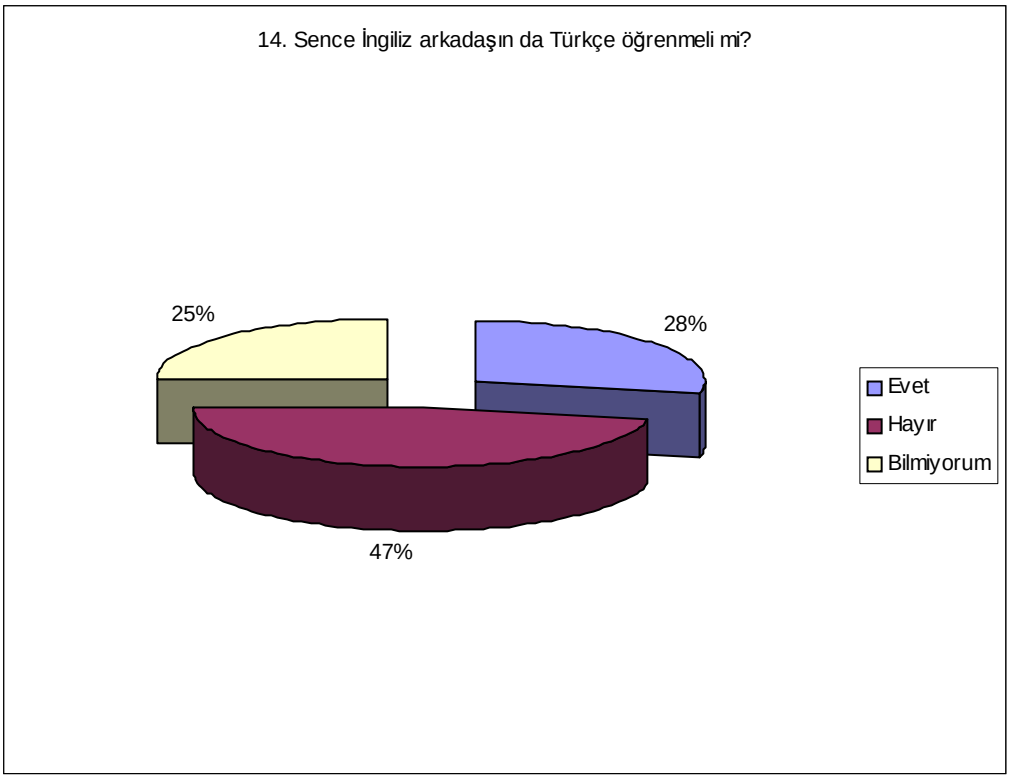
60 öğrenci içinden 17'si İngiliz arkadaşlarının da Türkçe öğrenmesi gerektiğini; grubun en büyük kesimini oluşturan 28 öğrenci iseTürkçe öğrenmenin İngiliz

arkadaşları için gereksiz olduğunu belirtmiştir. Geri kalan 15 öğrencinin ise bu konuda bir fikri yoktur.




Grafik 35: İngiliz arkadaşlarım da Türkçe öğrenmeli, öğrenmemeli, bilmiyorum diyenlerin sayısal dağılımı

% 47'lik bir oranla 60 öğrencinin yarıya yakınını temsil eden öğrenciler, Türkçe'nin İngilizler tarafından öğrenilmesini gereksiz bulmaktadır. Buna karşın % 28 ile ikinci en büyük oran İngilizler'in Türkçe öğrenmesini gerekli bulan öğrenci grubuna aittir. Bu grubu %25'lik bir oranla olumlu veya olumsuz bir fikir öne süremeyip bilmiyorum cevabını veren öğrenci grubu izlemektedir.




Grafik 36: İngiliz arkadaşlarım da Türkçe öğrenmeli, öğrenmemeli, bilmiyorum diyenlerin sayısal dağılımı

Bu soruya verilen cevaplardan, %47'lik bir oranla çoğunluğu oluşturan öğrencilerin uluslararası kullanışlılık anlamında Türkçe'ye bakışlarının olumlu olmadığı (Bkz Grafik: 36); tüm öğrenciler içinde, %28 ile 2. en yüksek oranı oluşturan öğrencilerinse, uluslararası kullanışlılık anlamında Türkçe'ye daha olumlu baktığı sonucu çıkarılabilir. %25 ile bilmiyorum cevabını verenlerin oranı ilk iki gruba göre düşüktür. Fakat bu oran, öğrencilerin sayıca azımsanamayacak bir kısmının, Türkçe'nin uluslararası konumuna dair fikir yürütemediğini göstermesi açısından önemlidir. Geleceğin gençlerin elinde olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin Türk dili ve onun uluslararası platformdaki yeri hakkında bilinçlendirilmesi Türkçe'nin yabancı dil olarak yaygınlaşmasına çok büyük katkılar sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Avrupa'da yaygınlaştırılması, Türkçe'ye hizmet veren eğitimciler kadar, ailelerin, basın yayın organlarının, yurt dışındaki elçiliklerin, turizm ve tanıtım bakanlarının işbirliği içinde çalışmalarını gerektirir. Bu çalışmalarda ise ağırlıklı olarak gençlerde dil bilincinin oluşması ve hal-i hazırda var olan bilincin geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

## 3.2.Veri Kaynağı Olarak Kurumsal ve Öğretmen Düzeyinde Görüşler

Avrupa'da Türkçe öğretiminin durumuna ışık tutmak amacıyla İngiltere Londra'da ortaöğretim düzeyinde hizmet veren Elizabeth Garrett Anderson Okulu'nda Türkçe dersini seçen öğrencilerle yaptığımız anketten çıkan verileri ve bu veriler hakkındaki yorumlarımızı yukarıda sunduk. Bu bölümde ise, önce T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Vekili Muhammet Şevker ile yaptığımız söyleşiden çıkarılan veriler ve değerlendirmeler sunulacaktır.

Muhammet Şevker ile yapılan söyleşide kendisine Londra'da Türkçe öğretiminin nerelerde, ne şekilde, kimler tarafından yapıldığı, öğretimde hangi malzemelerin kullanıldığı ayrıca bir kurum olarak T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nin Türkçe öğretimi alanında yaptığı tüm çalışmalar hakkında bilgi almaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu soruları yönlendiren temel amaç, İngiltere Londra'da Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nı temsil eden bir kurum olarak T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği bünyesinde, Türkçe öğretiminin yurt dışında özendirilmesi ve öğretilmesine yönelik ne gibi çalışmalar yapıldığını saptamaktır.

Diğer öğ

bulunarak sosyalleşmeleri amacıyla oluşturulan spor, dans, satranç, resim vbg klüplerin arasında yer alan Türkçe klübünde, okuldaki Türkçe konuşan öğrenciler hedef alınır ve bir saatlik süreyle onların Türkçe öğrenimi görmeleri sağlanır. Gerek hafta sonu okullarında gerek okul sonrası sosyal etkinlik klüplerinde Türkçe öğrenen öğrenciler yaşlarına değil Türkçe seviyelerine göre sınıflandırılırlar bu nedenle 7 yaşındaki bir öğrenci ile 14 yaşındaki bir öğrenci aynı sınıf içerisinde bulunabilir.

Söyleşi sırasında T.C. Londra Büyük Elçiliği Londra Eğitim Müşavir vekili Muhammet Şevker'in yanıtlarından elde edilen veriler Müşavirlik'in sadece, ailelerin veya İngiliz eğitim sistemi içindeki okulların tamamen kendi insiyatifleri sonucu oluşturdukları kurslara öğretmen görevlendirmek suretiyle, Türkçe öğretimine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmış, bu kursların ve kurslara devam eden öğrencilerin sayısı hakkında bile tam bir istatistiki veriye sahip olunmadığını ortaya koymuştur. Bunun dışında Muhammet Şevker bizim Londra'da bulunduğumuz süre içinde yaptığımız araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, Londra'da Türkçe konuşan nüfusun yoğun olduğu Haringey Bölgesi'ne bağlı White Heart Lane Community School, Park View Academy, Northumberland Park School, Gladesmore Community School, Hornsey Girls School ve İslington Belediyesi'ne bağlı Elizabeth Garrett Anderson Secondary School adlı ortaöğretim düzeyinde hizmet veren altı okuldaki modern yabancı diller bölümünde Türkçe'nin de haftalık ders programına dahil edilmiş dil derslerinden biri olarak yaklaşık 15 yıldır öğretildiğinden de haberdar değildir. Bu yönde sorulan soruya Muhammet Şevker *Hayır, Türkçe İngiliz okul sistemi içinde ders olarak yer almıyor* yanıtını vermiştir. Oysa İngiliz eğitim sistemi içinde eşit haklar ilkesi gereği bir bölgede yaşayan toplulukların ana dillerinin de öğretimi eğilimi vardır[50]. Bu nedenle Türk nufusunun yoğun olduğu bölgelerde bulunan bazı okullarda okul idaresinin insiyatifine bağlı olarak Türkçe, okul programlarında yer almaktadır. Muhammer Şevker'in verdiği yanıt, bu eğilim ve uygulamalar konusunda T. C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nin yeterli bilgiye sahip olmadığı, dolayısıyla Londra'daki formal eğitim kurumları, buralarda yapılan Türkçe öğretimi ve çalışan Türkçe öğretmenleri ile gerekli ilgiyi

[50] Bkz. Çevirimiçi, http://www.dfes.gov.uk/localauthorities

kuramadığını da göstermektedir.

Türk kültürünün tanıtılması, Londra'da yaşayan insanlarda yabancı dil olarak Türkçe'ye olan ilginin ve onu öğrenme isteğinin arttırılmasına yönelik ne gibi çalışmalar yapıldığını anlamaya yönelik sorduğumuz sorulardan aldığımız yanıtlar, ne T.C. Londra Eğitim Müşavirliği ne T.C. Büyükelçiliği ne de T.C. Kültür Turizm Müsteşarlığı tarafından bu konuda şimdiye kadar doyurucu bir çalışma yapılmadığını ortaya çıkarmıştır (Bkz.Ek 1: Söyleşi I'in Metni).

Londra'da yaşayan ve Türk kökenli olmayanlar arasında Türkçe öğrenmeye duyulan ilgiyi saptamak amacıyla sorduğumuz sorulara Muhammet Şevker'in verdiği yanıtlar, Türkçe öğrenmeye yönelik talebin Londra'da düşük olduğuna işaret etmektedir. Yine söyleşiden elde edilen bilgiler, Türk olan eşiyle iletişim kurma, Türkiye'de gayr-ı menkulü bulunduğu için Türkiye'ye sık sık gitme gibi nedenler başta olmak üzere başka bir çok nedenle az da olsa Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilere yönelik, Londra Büyükelçiliği Eğitim Müsteşarlığı tarafından oluşturulmuş bir Türkçe öğretim projesinin ve bu projeye dayalı çalışmalar yapan bir kurumun da bulunmadığı yönündedir. Bu veriye ek olarak Muhammet Şevker'in, sözü edilen alanlardaki ihtiyacı karşılama amacıyla Londra'da açılan özel kurslardan, *adult education centre* adı verilen ve bizdeki halk eğitim merkezi benzeri kurumlarda verilen Türkçe derslerinden, buralarda Türkçe öğreten öğretmenlerin niteliğinden ve bu kurumlarda Türkçe öğretimi alanında yaşanan sıkıntılardan da habersiz olduğu, söyleşiden çıkardığımız bir diğer veridir (Bkz.Ek 1: Söyleşi I'in Metni). Görevde bulunduğu son bir yıl içinde Türkçe öğrenmek amacıyla müşavirliğe başvuran kişi sayısının 10'u geçmediğini belirten Muhammet Şevker şu ana kadar müşavirliğe yapılan başvurular göz önünde bulundurduğunda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesi sonucunda bir Avrupa dili olacak Türkçe'ye rağbetin artacağından şüpheli olduğunu belirtmiştir.

Muhammet Şevker Türk dilinin bir yabancı dil olarak yurt dışında tanıtılmasına ve özendirilmesine yönelik çalışmaların Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nin görevi olduğunu ve zaman zaman sayıca az da olsa Türk olan eşiyle

iletişim kurma, Türkiye'de gayr-ı menkulü bulunduğu için Türkiye'ye gitme gibi nedenler başta olmak üzere başka bir çok nedenle Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin Müşavirlik'e başvuruda bulunduğunu, bu nedenle Türkçe'nin öğretimine yönelik projeler üretilmesinin, hiç olmazsa bu talepleri karşılayacak alt kurumların oluşturulmasının gerekli olduğunu belirtmiştir (Bkz.Ek 1: Söyleşi I'in Metni). Bununla birlikte Muammer Şevker Türkçe'nin ve onun ait olduğu kültürün tanıtımına yönelik projeler üretilmemesi ve bunların hayata geçirilmemesini kurumdaki kadro eksikliğine bağlamış, Müşavirlik'te kendisi ve sekreteri dışında görevli kimsenin bulunmadığını, söz konusu bu iki kişinin de değil Türk kültürünü ve dilini tanıtıcı, sevdirici, özendirici çalışmalara, Londrada'ki Türk öğrencilerin askerlik geciktirme işlemleri ve Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlerin okullara yerleştirilmesi gibi işlere bile yetişemediğini belirtmiştir. Bu veri de bize Müşavirlik'in, Londra'da bulunuş sebebi sayılacak eğitim öğretim ve bu alanlarda gerekli her türlü yeniliğin yapılandırılması,Türkçe'nin öğretimi ve kullanımının özendirilmesi gibi asli işlere Londra'da bulunan erkek öğrencilerin askerlik tecili gibi eğitim öğretimle ve bunların geliştirilmesiyle doğrudan ilgili olmayan resmi ofis işlerinden dolayı vakit bulamadığını göstermektedir. Bu alandaki sıkışıklığın giderilmesi için kanımızca mümkün olan en kısa zamanda Londra Eğitim Müşavirliği'ne daha fazla sayıda memur atanması ve her bir memur için önceden belirlenmiş ve net bir şekilde tanımlanmış bir görev - hizmet alanı listesinin oluşturulması gerekmektedir.

Yukarıda ortaya konulan tüm bu veriler bize Türkçe'nin Londra'da neden bir yabancı dil olarak çok da fazla rağbet görmediği bunun yanı sıra istatistiklere göre neden 50 yılı aşkın bir süredir Türk öğrencilerin Londra'daki eğitim sistemi içindeki en başarısız öğrenci grubunu oluşturduğu hakkında da önemli ipuçları vermeleri açısından dikkat çekicidir.

**Türkçe kimler tarafından öğretiliyor?**

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen ve Londra'ya gönderilen öğretmenler, ailelerin ve İngiliz devlet okulların kendi insiyatifleri sonucu açılan ve Türkçe öğretmeyi amaçlayan kurslara, Londra Milli Eğitim Müsteşarlığı

tarafından atanır.

Muhammet Şevker'den alınan bilgilere göre gerek hafta sonu okullarında gerek okul sonrası klüplerde çalışmak üzere 2005-2006 öğretim yılında Türkiye'den 21 öğretmen görevlendirilmiştir. Bu sayının 2006-2007 öğretim yılında 22'ye çıkacağı yine Muhammet Şevker'den aldığımız bilgiler arasındadır. Türkiye Cumhuriyeti tarafından yurt dışında görevlendirilmek üzere açılan sınavı geçen öğretmenler Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği denetiminde bu hafta sonu okullarında ve okul sonrası klüp etkinliklerinde çalışmaktadırlar.

Yapılan söyleşi sırasında atanan bu öğretmenler içinde Türkçe öğretmeni bulunup bulunmadığı tam olarak saptanamamıştır. (Bkz. Ek 1: Söyleşi I'in metni) Türkiye'den hangi branşlarda öğretmen görevlendirildiği sorusuna karşılık Muhammet Şevker bu öğretmenlerin, çoğunlukla sınıf öğretmenlerinden olmak üzrere, beden eğitimi öğretmenlerinden, ilahiyat fakültelerinden mezun öğretmenlerden, İngilizce öğretmenlerinden oluştuğunu belirtmiş; bunların arasında Türkçe öğretmeni bulunup bulunmadığı yönünde sorulan soruya ise *Türkçe öğretmeni olanı da var olmayanı da* diyerek net bir cevap verememiştir. Muhammet Şevker, söyleşi sırasında yurt dışında görevlendirilen öğretmenler içinde branşı Türkçe olan öğretmenlerin nadir olmasını, bu öğretmenlerin Kamu Personeli Dil Sınavı'ndan 60 puan barajını aşamamalarına bağlamıştır (Bkz. Ek 1: Söyleşi I'in metni). Şevker'in vermiş olduğu bu bilgiyi ispatlamak adına branşı Türkçe olan öğretmenlerin yabancı dil bilgilerini tespit etmeye yönelik genel bir araştırma yapılıp yapılmadığı bilinmemektedir. Bununla birlikte Şevker'in verdiği bilgiye dayanarak, Türkçe branşında uzmanlaşmış öğretmenlerin yabancı dil sınavlarında başarı gösterememeleri, dolayısıyla yabancı ülkelerdeki Türkçe öğretiminin sınıf öğretmenleri bir tarafa, beden eğitimi İngilizce ve ilahiyat öğretmenlerince yapılmak zorunda kalmasının, Türkçe öğretiminde endişe verici bir boyutu daha ortaya koyduğu söylenebilir. Kaldı ki yurt dışında Türkçe öğretimi yapacak olan bir öğretmenin İngilizce yeterlilik derecesini belirleyen bir sınava tabii tutulmasının gerekliliği de sorgulanması gereken bir diğer konudur. Şevker'in belirttiği kadarıyla benzer bir zorunluluk, yurt dışından Türkiye'ye İngilizce öğretmek amacıyla gelen yabancı öğretmenler için söz konusu değildir.

Türkiye'den 2005-2006 yılında hangi branştan kaç öğretmen görevlendirildiğini ortaya çıkartmaya yönelik soruya ise toplamda 21 öğretmenin görevlendirildiği şeklinde yanıt veren Muhammet Şevker, branşlara göre öğretmen sayısını belirlemeye yönelik soruya karşılık olarak kesin bir rakam verememiştir. Tüm bu veriler, bize T.C. Londra Büyük Elçiliği Londra Eğitim Müşavirliği'nin, kendi denetiminde hizmet veren öğretmenlerle bile ne derece ilgili olduğunu göstermesi bakımından önemli verilerdir.

Londra'da Türkçe öğretiminin büyük bir çoğunlukla Türkiye'den görevlendirilen beden eğitimi, İngilizce öğretmenleri, doktorasını yapmış ilahiyat fakültesi mezunları yanı sıra zaman zaman da sınıf öğretmenleri tarafından yapılması tartışılması gereken bir diğer önemli konudur. Zira bir dilin öğretiminin sağlıklı bir şekilde yapılması ancak, o dilin yapısı, özellikleri ve o dildeki unsurların kullanım şekilleri hakkında olduğu kadar o dilin öğretiminin kime ne şekilde yapılacağı hakkında da bilgi sahibi olan, bu alanda eğitim almış uzmanlarla mümkündür. Kaldı ki bir dilde uzmanlık üzerine eğitim alınsa bile, o dilin anadili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında çok büyük farkların bulunması nedeniyle Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olanların bile Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretme konusunda büyük zorluklarla karşılaştıkları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle Türkçe bilen herkesin Türkçe öğretebileceği gibi bir inançla, Türkçe'nin, yurt dışında sözü edilen bu alanlarda bilgi sahibi olmayan kişilerce öğretilmesi o dilin çok yanlış bir şekilde öğretilmesine sebep olabileceği gibi öğrencinin de o dili öğrenme isteğini ve dile karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir.

**Türkçe öğretiminde kullanılan malzemeler**

Muhammet Şevker'den edinilen bilgilere göre hafta sonu okullarında ve okul sonrası faaliyet gösteren Türkçe klüplerinde, Türkiye'den gönderilen ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe derslerinde kullanılmak üzere belirlenmiş kitaplar kullanılmaktadır. Bunun dışında okulların kendi bünyelerinde yer alan eğitimi destekleyici bilgisayar, tepegöz, video, televizyon kaset CD çalar gibi araçlar Türkçe öğretimi yapan kişilere açık değildir. Şevker bu uygulamaya gerekçe olarak okul sonrasında yapılan etkinlikler sırasında okul araç gerecinin güvenli

kullanımından sorumlu olacak yeterli sayıda okul görevlisi bulunmamasını göstermiştir. Gerek cumartesi okullarında gerek okul sonrası klüplerde Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan malzemelerin amaca ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun olmadığı Muhammet Şevker'in dikati çektiği bir diğer noktadır.

Başka bir kaynaktan (E.Mehmet, 2006) alınan bilgilere göre bu kurslarda verilen eğitimi belli bir program dahilinde yürütmek amacıyla İngiliz okullarında öğretilen İngilizce müfredatına paralel olarak T.C. Londra Büyük Elçiliği Londra Eğitim Müşavirliği, KKTC Londra Eğitim ve Kültür Ateşeliği ve İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyomu tarafından 2004 yılında Türk Dili ve Kültürü Dersi Öğretim Programı hazırlanmışsa da bu programın okullarda nasıl ve hangi malzeme ile uygulacağı hala belirsizdir. Ayrıca 2004 yılı gibi yakın bir zamanda hazırlanan program söz konusu bu okullarda halihazırda bulunsa bile verilen derslerin bu program dahilinde yürütülmediği tarafımızca gözlemlenmiştir.

**Türkçe öğretiminde yaşanan Sorunlar**

Öncelikle belirtmek gerekir ki söyleşi sırasında verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere Muhammet Şevker sadece hafta sonu okullarındaki Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunlardan haberdardır. Hafta sonu okullarında yaşanan bu sorunların büyük bir kısmının öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını belirten Muhammet Şevker öğrencilerdeki bu motivasyon eksikliğinin nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

-Cumartesi günleri okula gelmek veya günlük ana derslerden sonra bir saat daha okulda kalmak öğrenciler tarafından bir yük olarak görülmektedir.

-Okul sonrası bir saatlik klüp faaliyeti şeklinde yürütülen Türkçe dersleri öğrenciler tarafından ciddiye alınmamakta, cumartesi okulları ise hafta sonunda faaliyet göstermeleri nedeniyle bir angarya olarak görülmektedir. Herkesin dinlenip eğlendiği bir zamanda çocukların ders yapmak zorunda bırakıldığı bu kurumlar aileler tarafından ise daha çok alışverişe giderken çocuklarını bıraktıkları güvenilir bir ortam olarak görülmektedir.

-Var olan kitaplar öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun bulunmamaktadır. Türkçe'yi Türkiye'de doğmuş olan ve Türkiye'de öğrenen öğrencilerle İngiltere'de

doğmuş ve İngiliz eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler hem Türkçe kullanım yetileri hem sosyolojileri hem de ihtiyaçları bakımından farklılıklar göstermektedirler. Bu anlamda cumartesi okullarında Türkçe ders kitabı olarak kullanılmak üzere Türkiye'den gönderilen bu kitaplar hem içerik hem seviye açısından çocukların Türkçe dersine olan ilgi ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumu ortadan kaldırmanın en etkin yolu kanımızca, bu kurslarda öğretimin çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçları gözetilerek oluşturulmuş belli bir program dahilinde uygun malzemeler ve öğrencilerin aile yapılarından, psiko-sosyal durumlarından, onlara nasıl yaklaşılması gerektiğinden haberdar, bir dile nasıl sempati uyandırıp onu nasıl sevdireceğini bilen yetkin öğretmenlerce yapılması gerektiğidir. Aksi halde her cumartesi birlikte geçirilen bu üç saat çocukların hafta sonları bir araya gelip sohbet ettiği, şarkı söylediği veya onlar için hiçbir şey ifade etmeyen okuma parçalarının sıkıntıyla okunduğu bir sosyal klüp olmaktan öteye geçmeyecektir. Kaldı ki gerek Muhammet Şevker'in gerek bizim yaptığımız gözlemler derslerdeki durumun tam da bu yönde geliştiğini göstermektedir.

-Öğrencilerin yaşa göre değil dil kullanım yetisine göre sınıflandırılıyor olmaları:
Cumartesi okullarında öğrenciler Türkçe'yi kullanma becerilerine göre sınıflandırılır. Bu nedenle 6 yaşındaki bir çocukla 10 yaşındaki bir çocuk aynı sınıfa devam edebilmektedir. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir diğer unsurdur.

Bu unsurların yanı sıra öğretmenlerin, İngiliz eğitim sistemi içinde öğrenim gören, dili kullanma becerisi, sınıf içi disiplin ve değerler konusunda Türkiye'deki öğrencilerden farklı bir anlayışa sahip olan öğrencilerle iletişim kurmada güçlüklerle karşılaşmaları, yine öğretmenlerin her bir ders için, aynı sınıf içinde farklı yaşlardan oluşan her bir öğreci grubuna yönelik farklı bir aktivite hazırlamak durumunda kalmaları Türkçe öğretiminde karşılaşılan diğer sorunlar arasında yer almaktadır.

Bu kurslarda görevlendirilen öğretmenlerin göreve başlamadan önce bizce İngilizce yeterlilik sınavlarına hazırlanmaktan çok buradaki öğrencilerin aile yapıları, öğrencilerin geldiği sosyal arka plan, İngiliz eğitim sistemi, İngiliz eğitim

sistemindeki disiplin ve sınıf yönetimi anlayışı hakkında bilgi veren bir kurstan geçirilerek öğrencilerle karşılaştıklarında kurmaları zorunlu iletişime hazırlanmaları çok büyük bir zorunluluktur. Zira öğretim ancak böyle bir iletişimin varlığı halinde gerçekleşmekte karşılıklı birbirini anlayamama ve düşman görme eğilimi ancak bu şekilde aşılabilmektedir. Öğrencinin, halihazırda kendi okulunda aldığı eğitim ve öğretim şekline, sınıf yönetimi ve disiplin yapısına tamamen zıt bir anlayışla karşılaşmasının öğrencileri daha en başından Türkçe kurslarından soğuttuğu gözlemlenmiştir. Aynı durum alışık olmadığı bir öğrenci kitlesiyle birdenbire karşılaşan, onların davranış ve konuşma biçimlerini anlayamadığı için yanlış tepkiler geliştiren öğretmenler için de geçerlidir.

Muhammet Şevker, yapılan istatistiklere göre Londra'da Türkçe konuşan ailelerden gelen çocuk sayısının 45-50.000 civarında olduğunu belirtmiştir. Söz konusu Türk okullarında ise tam sayı verilememekle birlikte bu çocukların yalnızca 2500- 3000 tanesine hizmet verildiği sanılmaktadır. Bu veri, kalitesinin de çok tartışılır olduğu Türkçe öğretim hizmetinin ne kadar dar bir kesime hitap ettiğini de gözler önüne sermektedir. Belirtilen bu olumsuzluğa karşın Londra'da ihtiyacı karşılamaya yönelik yeterince kurs olduğu ortadadır. Buradaki eğitim öğretimin yukarıda sözü edilen noktalar dikkate alınarak düzeltilmesi durumunda öğrenci sayısının artacağı ve daha geniş bir alana, var olandan çok daha nitelikli hizmet sunulacağı açıktır.

**Sorunlara yönelik çözüm önerileri**

Yapılan söyleşinin sonunda T.C. Londra Büyük Elçiliği Londra Eğitim Müşavir Vekili'nin sunduğu çözüm önerilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

-Londra'da İngiliz eğitim sistemini temel alan fakat Türkçe derslerinin de yoğun bir şekilde verildiği ilk ve ortaöğretim düzeyinde hizmet veren Türk okullarının kurulması: Muhammet Şevker'e göre bu, en temel çözümdür. İngiliz hükümeti'nin böyle bir yapılanmanın oluşması için gerekli hoşgörüyü bünyesinde barındırdığını belirten Muhammet Şevker, Londra'da yerleşmiş olan Yahudiler'in bu şekilde okullar kurduklarına; İngiliz eğitim sistemi'ne bağlı bir müfredat pogramı izleyen, İngilizce'nin yanı sıra İbranice'nin de yoğun olarak öğretildiği bu okullarda okuyan

öğrencilerin hem kendi dil ve kültürlerini koruduklarına hem de İngiliz toplumu ve eğitim sistemiyle uyum içinde olduklarına dikkati çekmiştir. İngiliz eğitim sistemini temel alan Türk okullarının kurulması gerektiğine dair Muammer Şevker'in öne sürdüğü fikir alternatif ve kökten sayılabilecek bir çözüm gibi görünmektedir. Türkçe konuşan ailelerden gelen çocuklar kadar Londra'da yaşayan diğer kesimlerden gelen çocuklara da açık olabilecek olan bu okullar gerek Türk dilinin gerek Türk kültürünün tanıtılıp geniş kitlelere yayılmasında çok etkili olabilir. Ayrıca bu okullar Türkçe konuşan çocuklarda kimlik ve bir kültüre aidiyet duygusunu da geliştireceğinden onların psikolojilerini de olumlu yönde etkileyerek, bulundukları toplumda daha emin adımlarla yürümelerini ve o topluma, asimile olmaksızın entegre olarak şu an olduklarından daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Muhammet Şevker'in bir diğer önerisi ise Londra'nın merkezinde veya Türklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde Türklerin bir araya gelip sosyalleşebilecekleri, çeşitli sektörlerde yer alan insanların karşılıklı fikir alışverişinde bulunup birlikte üretim yapabilecekleri Türk toplum merkezi tarzında dernekler oluşturulmasıdır.

Bu öneriler arasında, bir yabancı dil olarak Türkçe'nin ve bu dilin kültürünü teşkil eden Türk kültürünün tanıtımına ve Londra'da bu yöndeki ilgi ve taleplerin artmasını sağlamaya yönelik çalışmalara dair öneriler yer almamaktadır. Bu durum da Muhammet Şevker'in şahsında T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nin, Türkçe öğretimi konusunda sadece Londra'da yaşayan Türkleri hedef aldığına dair düşünceyi bir kez daha desteklemektedir. Yapılan söyleşi sırasında Muhammet Şevker ne yazık ki Türkçe'nin başka dil konuşan yetişkinlere yönelik öğretiminden, bu alanda hizmet veren kurumlardan ve buralarda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan söz etmemiş, bu alanda hizmet veren pek de kurs bulunmadığını belirtmiştir. Fakat yapılan araştırmalar Londra'daki bazı kolejlerde akşam kursları şeklinde, bazı okullarda ya cuma akşamları ya da cumartesi veya pazar günleri, hafta sonu kursları bünyesinde cumartesi günleri, bunun yanı sıra birçok dil öğretim merkezinde ve halk eğitim kursları bünyesinde genellikle ya akşam veya hafta sonları bir kaç saat olmak üzre Türkçe'nin, bir yabancı dil olarak yetişkinlere de

öğretildiğini ortaya çıkarmıştır. Muhammet Şevker'in bilgisi dahilinde olmayan söz konusu bu kurslar, buralarda ders veren öğretmenler, izlenen program, kullanılan malzemeler ve yaşanan sorunlar hakkında bilgi almak üzere, bu kurslarda en az 5 yıl bizzat hizmet vermiş iki öğretmenle yapılan söyleşiden çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlara dair genel bir değerlendirme aşağıda sunulacaktır.

### 3.2.2. Söyleşi II: Sorular ve Değerlendirme

Söyleşi II, öğretmen düzeyinde olup Türkçe öğretmenliği yapan Bülent Hava adlı öğretmenle yapılmıştır. Bülent Hava Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olduktan sonra Londra'ya yerleşmiş burada, uluslararası düzeyde geçerli İngilizce öğretmenliği sertifikası almak amacıyla TEFL (Teaching English as a Foreign Language) adlı kursu tamamlamıştır. Daha sonra bir yandan Londra'daki bir kolejde İngilizce, bir diğer yandan Londra Marry World Centre adlı dil öğrenim merkezinde Türkçe öğretmeye başlayan Bülent Hava 12 yıldır Londra'da yaşamaktadır. Gelecek sene kolejdeki görevine yönetici olarak devam edecek olan Bülent Hava, Londra'daki Marry World Centre adlı dil kursunda 5 sene boyunca, Türkçe'den başka dil konuşan yetişkinlere verdiği Türkçe derslerini bırakmayı planlamaktadır.

Yapılan söyleşide Bülent Hava'ya,

-Türkçe'yi nerelerde, kimlere, ne amaçlarla öğrettiğine,

-Türkçe öğretimini nasıl bir program dahilinde gerçekleştirdiğine,

-Öğretimde hangi malzeme ve yöntemleri kullanıldığına,

-Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanında ne gibi zorluklarla karşılaştığına dair sorular sorulmuş, bu sorulardan elde edilen veriler şu ana başlıklar altında değerlendirilmiştir:

**Türkçe kursunun yapısı ve kullanılan malzemeler**

Bülent Hava'nın verdiği bilgilere göre Marry World Centre adlı dil öğrenim merkezinde yetişkin yabancılara yönelik olarak verilen Türkçe kursu, sadece cumartesi günleri üç saat olmak üzere 2 ay boyunca devam eden 24 saatlik bir Türkçe'ye başlangıç kursudur. Merkezde başlangıç seviyesi dışında daha üst bir

seviyede Türkçe öğretimi yapılmamaktadır. Bülent Hava kursta izlenen belli bir program olmaması nedeniyle, öğretmen olarak, izleyeceği programı kendi başına oluşturmuş bu programa uygun olarak gerekli ders malzemelerini de kendi başına hazırlamıştır. Yöntem olarak, üniversitede İngilizce öğretmenliği eğitiminden ve Londra'da bitirdiği TEFL (Teaching English as a Foreign Language) adlı, İngilizce'yi yabancı bir dil olarak öğretme eğitimi veren kurstan edindiği dil öğretim yöntemlerini Türkçe'ye uyarlayıp Türkçe'yi bu yöntemlerle öğretmeye çalışan Bülent Hava sadece başlangıç düzeyinde Türkçe öğretimi yaptığı için bu yöntemleri uygularken herhangi bir sorunla da karşılaşmadığını ve öğrencilerden olumlu geri bildirimler aldığını belirtmiştir.

Bülent Hava'dan alınan bu bilgiler Londra örneğinde Avrupa'da Türkçe öğretiminin tamamen, bu alanda hizmet veren öğretmenlerin kişisel ön bilgi, iyi niyet ve çabalarına dayalı olduğunu gözler önüne sermektedir. Muammer Şevker ile yapılan ilk söyleşi gibi bu söyleşiden de elde edilen veriler, Avrupa'da Türkçe'nin Türkçe öğretmenleri tarafından öğretilmediği bilgisini desteklemektedir. Buna karşın, yabancı dil öğretimi konusunda üniversite eğitimi almasının yanı sıra üniversite sonrasında, yine dil öğretimi alanında düzenlenmiş ek kurslara devam etmesi, branşı Türkçe olmasa da Bülent Hava'yı, Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusunda nitelik açısından, dil öğretimi konusunda eğitim almamış diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Yine de bu veri Türkçe'nin Avrupa'da öğretimi konusundaki büyük bir eksiklik olan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda uzmanlaşmış nitelikli Türkçe öğretmeni eksikliğine ışık tutması bakımından önemlidir.

**Türkçe öğrenmek isteyenler ve amaçları**

Bülent Hava'nın verdiği bilgilere göre çok çeşitli milletlerden gelen insanlar çok çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenmek istemektedirler. Sınıfına devam eden öğrenciler, İngilizler'in yanı sıra Alman, İtalyan, İspanyol, Amerikalı, Kanadalı, Latin Amerikalı ve Kıbrıslı'lardan oluşmaktadır. Bu kişiler en çok Türk eşlere, anne veya babaya sahip olmaları, Türkiye'de ev satın almaları ve genellikle tatillerini Türkiye'de geçirmeleri nedeniyle Türkçe öğrenmek istemektedirler. Bu sebeplerin

yanı sıra Türk arkadaşlarıyla onların dilinde iletişim kurmak istemeleri ve/veya sırf Türk dili ile kültürüne ilgi duymaları, nedeniyle de Türkçe öğrenmek isteyenler vardır. Türkçe'yi akademik amaçlarla öğrenmek isteyen bir öğrenci grubuyla karşılaşmadığını belirten Bülent Hava öğrencilerinin hemen hepsinin ya tatil ya da Türkiye'de yaşama amacıyla günlük kullanım düzeyinde Türkçe öğrenmek isteyenlerden oluştuğunu belirtmiştir.

Bülent Hava'dan alınan bu bilgilerden yola çıkarak Türkçe öğrenme isteğinin Avrupa'da genel olarak Türkçe konuşma yetisi edinme veya var olan bu yetiyi geliştirme amacına dayandığını söyleyebiliriz. Bu nedenle söz konusu amaca uygun olarak sadece Türkçe konuşma yetisinin kazandırılmasına yönelik ders malzemeleri ve kitapların hazırlanması, Avrupa'da Türkçe öğretimi alanında var olan büyük bir boşluğu dolduracaktır.

**Türkçe öğretiminde yaşanılan sorunlar**

Bülent Hava öğretmen olarak yaşadığı en büyük güçlüğün amaca yönelik malzeme bulamaması olduğunu belirtmiştir. Sınıftaki öğrencilerin geneline hitap edecek bir kaynak bulamadığı gerekçesiyle hemen hemen hiç kitap kullanmayan Bülent Hava çok nadiren, Ankara Tömer'in yayınladığı Türkçe Öğreniyoruz adlı kitaptan yararlandığını belirtmiştir. Yine Bülent Hava'dan alınan bilgilere göre Londra'da Türkçe öğrenimi açısından öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluk dil öğrenim merkezindeki Türkçe kurs süresinin sadece 2 ayla sınırlı olması ve başlangıç seviyesini tamamlayan öğrencilerin devam edeceği bir üst seviye bulunmamasıdır. Bunun dışında, haftada üç saat gibi sınırlı bir sürede öğrendikleri bilgileri uygulayacakları bir konuşma alanının bulunmaması öğrencilerin yaşadığı bir diğer problemdir.

Bu veriler bize göstermektedir ki gerçekte Londra'da bir yabancı dil olarak Türkçe'yi öğrenmek ve daha üst kurlara devam ederek ilerletmek isteyen bir potansiyel öğrenci kitlesi mevcuttur. Buna karşın başlangıç düzeyinden daha üst kurlarda öğretim yapan bir kurum ve bu kurumda çalışacak nitelikli öğretmen eksikliği, az da olsa var olan bu ihtiyacı ketlemektedir. Bu nedenle Türk ve yabancı uyruklu bireylerin bir araya gelerek hem Türkçe öğrenen öğrencilere pratik

yapmalarına hem de kültürlerin karşılaşıp birbirlerini tanımalarına olanak sağlayacak Türk dili ve Türk kültürü öğrenim merkezlerinin açılması veya Türk dili ve kültürü enstitülerinin kurulması Türk dilinin yurt dışında daha geniş boyutlarda daha geniş kitlelere tanıtılmasında etkili olacaktır.

**Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çözümler**

Bülent Hava Londra'da, İngilizce öğretmek isteyenlere bir formasyon kazandırmak amacıyla düzenlenen ve İngilizce'nin yabancı dil olarak nasıl öğretileceğinin eğitimini veren yöntem kurslarının Türkçe öğretecekler için de gerekli olduğunu, bu kursların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlanmasının ve Türkçe öğretimi konusunda üniversite eğitimi almış kişilerin bile bu kurslarda ek bir eğitim almalarının, Türkçe öğretiminin kalitesini arttıracağını savunmaktadır. Bülent Hava yine Türkçe öğretimi amacıyla metodoloji ve kaynak konusunda daha çok çalışma yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bunun dışında Türkçe öğretmeni olarak çalışanlar arasında bir iletişim ağı oluşturulmasının karşılıklı fikir alışverişini arttıracağını belirten Bülent Hava, böyle bir iletişim ağının yurtdışında Türkçe öğretiminde gerek yöntem gerek malzeme açısından yaşanan sıkıntılara çözüm üretilen bir ortam yaratacağı görüşündedir. Bülent Hava'nın öne sürdüğü bu fikirler çok yerinde ve bir an önce hayata geçirilmesi gereken fikirlerdir. Ayrıca başta İngiltere olmak üzere başka ülkelerin kendi dillerini tanıtmak ve öğrenimini yaygınlaştırmak adına yaptıkları çalışmaları incelemek, bunları örnek alıp Türkçe için uyarlamak da önerilebilecek diğer çözüm yollarındandır.

### 3.2.3. Söyleşi 3: Sorular ve Değerlendirme

Söyleşiyi gerçekleştirdiğimiz Akgül Artungal adlı ikinci öğretmen 25 yılı aşkın bir süredir Londra'da yaşamaktadır. Yaklaşık 20 yıl kadar sağlık hizmetleri alanında çalıştıktan sonra yine Londra'daki bir kolejde yöneticilik yapmaya başlamıştır. Halen aynı kolejde görevini sürdürmektedir. Akgül Artungal da Bülent Hava gibi, Londra'da bulunduğu süre içerisinde, İngilizce'nin yabancılara öğretimi konusunda TEFL adlı kursu tamamlamıştır. Yine Bülent Hava gibi Türk dilinin gerek anadili olarak gerek yabancı dil olarak öğretimi alanında bir eğitim almış

değildir. Fakat başka dil konuşan ve çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyenlere, çoğu zaman özel dersler şeklinde zaman zaman da Türkiye'deki halk eğitim merkezleri benzeri kurumlardan olan *adult education centre* adlı kurumlarda düzenlenen yetişkinlere yönelik kurslarda uzun yıllar Türkçe dersleri vermiştir.

Yapılan söyleşide Akgül Artungal'a,

-Türkçe'yi nerelerde, kimlere, ne amaçlarla öğrettiğine,

-Türkçe öğretimini nasıl bir program dahilinde gerçekleştirdiğine,

-Öğretimde hangi malzeme ve yöntemleri kullanıldığına,

-Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanında ne gibi zorluklarla karşılaştığına dair sorular sorulmuş, bu sorulardan elde edilen veriler şu ana başlıklar altında değerlendirilmiştir:

**Verilen Türkçe derslerinin yapısı ve kullanılan malzemeler**

Londra'da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği çok fazla kurs olmadığını belirten Akgül Artungal, var olan kurslarda da belli bir plana programa, önceden belirlenmiş yöntemlere dayalı sistemli bir Türkçe öğretimi yapılmadığını belirtmiştir. Halk eğitim merkezlerinde ve kolej bünyesindeki akşam kurslarında zaman zaman yer alan Türkçe derslerinin yapısının ve izlenecek programın tamamen o dersi verecek öğretmene bırakıldığına dikkat çeken Artungal, kendisinin de aynı şekilde çalıştığını, kursun yapısından izlenecek müfredat programına, her ders için uygulanacak yöntemden ders malzemelerinin oluşturulmasına kadar Türkçe öğretiminin her alanında tamamen kendi çabalarıyla bir şeyler oluşturup bunları da elinden geldiğince uygulamaya çalıştığını belirtmiştir. Görüldüğü üzre Türkçe öğretiminde yaşanan öğretici sorunları hemen hemen aynı noktalarda kesişmektedir. Verilen her iki örnekte de belirtilen sorunlar, bu alanda yapılması gerekenlerin adeta küçük bir özetini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılması gerekenler yetkililerce ciddiye alınmalı ve bir an önce çalışmalara başlanmalıdır.

25 yılı aşkın bir zamandır Londra'da yaşayan ve Türkçe öğretimi alanında uzun yıllar çalışmış olan Akgül Artungal'ın, Londra'da Türkçe öğretenler arasında Türkiye'de veya Kıbrıs'ta Türk Dili Edebiyatı alanında eğitim almış, kimseye

rastlamadığını belirtmesi, daha önce ortaya konmuş nitelikli öğretmen eksikliğini bir kez daha vurgulaması açısından ilginç ve dikkate değer bir veridir.

**Türkçe öğrenmek isteyenler ve amaçları**

Öğrencilerinin hemen hemen hepsinin İngilizlerden oluştuğunu söyleyen Akgül Artungal, sadece yetişkinlere yönelik dersler verdiğini belirtmiştir. Kendisinden aldığımız bilgilere göre Türkçe öğrenmek isteyenlerin amaçları çok çeşitlidir. Bunların büyük bir çoğunluğunu Türk eşlere sahip olan ve bu nedenle Türk kültürünü anlamak isteyenler oluşturmaktadır. Bir diğer grubu Türkiye'den ev alanlar oluşturmaktadır. Türkiye'deki hayata hazırlık amacıyla Türkçe öğrenmek isteyen bu grup son yıllarda ortaya çıkmıştır. İndependent Gazetesi 29 temmuz 2006 tarihli sayısında da belirtildiği üzere Türkiye'nin güney bölgelerinde ev almış ve oraya yerleşmiş 12500 civarında İngiliz bulunmaktadır. Fakat bu insanların daha çok çarşıda pazarda günlük ihtiyaçlarını gidermek amacıyla başlangıç düzeyinde ve pratik kalıplara dayalı bir Türkçe öğrenmek istedikleri gözlemlenmiştir. Akgül Artungal da Bülent Hava gibi, şimdiye dek Türkçe'yi akademik amaçlarla öğrenmek isteyen bir yabancıya rastlamadığını belirtmiştir. Türkiye'ye tatil amacıyla gitmek isteyen yabancılar Akgül Artungal'ın Türkçe öğrettiği bir diğer grubu oluşturmuştur. Bu gruba dahil öğrenciler de yine 2 sömestr boyunca günlük ihtiyaçlarını giderebilecek oranda, daha çok konuşmaya yönelik dersler almışlardır. Bu üç büyük çoğunluğu oluşturanların dışında Londra'daki sağlık kuruluşlarında çalışan bazı resepsiyonistler, Türkçe konuşan hastaların isimlerini onlara duyulan saygının bir ifadesi olarak doğru telaffuz etmek amacıyla tamamen telaffuza yönelik; bazı doktor ve hemşirelerse hastalarıyla birebir iletişim kurmak amacıyla tamamen konuşmaya yönelik Türkçe dersi almak istemişlerdir. Londra'da mistik bir felsefe olarak Sufizm'e duyulan ilginin çok yoğun olduğunu belirten Artungal bu felsefenin önde gelen isimlerinden Mevlana'nın eserlerini orjinalinden okuyabilmek ve hatta Türkçe ilahi söyleyebilmek amacıyla Londra'da değil ama Türkiye'de dersler alan Türkiye'ye gidip gelerek, orada yaşayarak Türkçe öğrenmeye çalışanlar olduğunu gözlemlemiştir. Bunun dışında Londra'da çeşitli alanlarda Türklerle çalışan bazı kurumlar ile Türkiye'deki askeri üslerde görev yapacak olan askeri personelin, o personelle birlikte Türkiye'ye gidecek olan aileleri de Türkçe öğrenmek isteyen ve

majinal sayabileceğimiz diğer grupları oluşturmaktadır.

**Türkçe öğretiminde yaşanılan sorunlar**

Akgül Artungal'ın fikrine göre Türkçe öğretiminde en büyük sorun bu alandaki sistem eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Türkçe öğretirken kime, hangi amaçla, nasıl Türkçe öğretileceğine dair belirlenmiş bir sistem olmaması, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak kaynakların yetersizliği, var olan kaynakların amaçlara göre düzenlenmemiş olması ve halihazırda piyasada bulunanlara da kolayca ulaşılamaması, Bülent Hava gibi Akgül Artungal'ın da yaşadığı en büyük sorunlardandır. Almanya'da bu yönde daha çok çalışma yapılmış olduğuna dikkati çeken Artungal, bu alandaki eksiklikleri, zaman zaman kurduğu tamamen kişisel bağlantılar sonucu, Almanya'da ikinci üçüncü Türk kuşaklarının Türkçelerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan programlara ve bu programlara yönelik ders malzemelerine erişerek gidermeye çalışmış ve derslerinde zaman zaman bunları kullanmıştır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesiyle Avrupa dillerinden biri olacak Türkçe'ye ilginin Avrupa'da artıp artmayacağına dair fikirlerini öğrenmek amacıyla sorulan sorulara verdiği yanıtlar Artungal'ın bu konuda çok ümit taşımadığını göstermektedir. İngiltere Milli Eğitim Bakanlığı'nın modern yabancı diller müfredatı ve uygulamalarına dair bilgi veren internet sayfalarına bakıldığında, modern yabancı dillerin okullarda öğretimine yönelik kısıtlamalardan haberdar olunabileceğine dikkat çeken Artungal, İngilizler arasında yabancı dil öğrenmeye yönelik eğilimin genel olarak çok yüksek olmadığını, Türkçe öğrenmek isteyenlerinse bu dili sadece çok basit düzeyde günlük kullanım amacıyla öğrenmek istediklerini ortaya koymuştur.

**Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çözümler**

Her ne amaçla olursa olsun Türkçe öğrenmek isteyenlere yönelik farklı Türkçe öğretim programları ve bunlara uygun malzeme hazırlanması, bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yer veren kurumlarda bu öğretimin sürekli, düzenli ve standart bir programa dayandırılması, bu alanda çalışacak öğretim elemanlarının önce profesyonel bir eğitimden geçirilip daha sonra buna ek olarak amaca uygun dil öğretim yöntemleri konusunda eğitilmesinin gerekliliği Akgül Artungal ile yapılan

söyleşiden çıkarılabilecek en önemli sonuçlardır.

## 3.3. Verilerin Genel Değerlendirmesi

Londra örneğinde Avrupa'da Türkçe öğretiminin durumunu ortaya koyabilmek amacıyla bir veri kaynağı olarak kullandığımız anket ve söyleşilerden elde edilen veriler bir önceki bölümlerde yorumlanmıştır. Bu bölümde ise daha önceki bölümlerde yapılmış tüm değerlendirmelerin genel bir özeti sunulacaktır.

İlk veri kaynağı olarak kullandığımız anket, ortaöğretim düzleminde öğrencilerin Türkçe'ye duydukları ilginin nedenleri, bu dilin edebiyatı ve onun kültürünü ne derece takip ettikleri hakkında bizlere önemli ipuçları vermiştir. Anketten çıkarılan sonuçlara göre öğrencilerin hemen hepsi Türkçe'ye karşı olumlu bir tutum sergilemekte ve bu dili öğrenmeye istekli görünmektedirler.

Öğrencilerin bu dili gerekli görmeleri ve ders olarak seçmelerindeki en temel etken, çevrelerinde Türkçe iletişim kuracakları insanların bulunması ve Türkçe'yi tatilde Türkiye'ye gittiklerinde kullanıyor olmalarıdır. Bu etken dışında Türkçeyi çok sevme, daha iyi öğrenme isteği yanı sıra ailesinin istemesi nedeniyle Türkçe dersi alanlar da vardır. Buna karşın Türkçe çok az öğrenci açısından iş yaşamında veya akademik anlamda fayda sağlayacak bir dil olarak görülmüştür. Bu durumun Türk – Avrupa ilişkilerine bağlı olarak karşılıklı iş ilişkilerinin ve akademik ilişkilerin gelişmesiyle değişebileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler Türkçe'nin en çok dilbilgisi yazma ve okuma alanlarında zorlanmaktadırlar. Bu durumun ana nedeni, öğrencilerin okuma yazmayı İngilizce temelinde öğrenmeleri ve Türkçe ile akademik anlamda en erken 7. sınıfta karşılaşmaları olabilir. Telaffuz ve cümle yapısı açısından Türkçe'nin İngilizce'den çok farklı yapıda olması nedeniyle, Türkçe okuma ve yazma etkinliklerine, 7. sınıfta daha çok ağırlık verilmesi ve öğrencilerin Türkçe kitap okumaya özendirilmesi, hatta bu sınıfa gelmiş öğrenciler arasında Türkçe okuma yazma yarışmaları düzenlenmesi, onların üst sınıflarda yaşadıkları söz konusu güçlükleri daha kolay aşmalarını

sağlayacaktır.

Aynı sınıf içinde farklı dil yetilerine sahip öğrencilerin bir arada bulunması dolayısıyla aynı ders saati içinde farklı dil yetilerine sahip her bir gruba farklı malzeme hazırlama zorunluluğu o sınıfta ders veren öğretmeni de çok güç durumda bırakmaktadır. Bu nedenle aynı konun farklı dil yetileri gözetilerek işlendiği ders kitaplarının oluşturulması, çok büyük bir gereklilik arz etmektedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını Türkiye ile düzenli bir ilişki içindedir. Türkçe'yi tatile gittiklerinde Türkiye'de, bunun dışında aileleriyle ve arkadaşlarıyla birlikte iken kullanıyor olduklarını belirtmelerinden yola çıkarak öğrencilerin, Türkçe'yi daha çok konuşma amacıyla kullandıkları sonucuna varılabilir. Fakat öğrenciler lise bitirme sınavlarında konuşma dışında yazma okuma ve çeviri yapma alanlarında da teste tabii tutulmaktadırlar. Bu nedenle Türkçe derslerinin ve bu derse uygun kitapların, Türkçe'nin yazma, okuma ve çeviri yapma alanlarının her birine eşit oranda hitap etmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma oranının çok düşük olması anketten çıkarılan bir diğer önemli veridir. Bu veri öğrencilerin okuma ve yazma alanında neden zorlandıklarını da açıklamaktadır. Zira kitap okuma alışkanlığı, düzgün okuma ve yazmada çok önemli bir belirleyicidir. Öğrenilen dilde okunan kitaplar bir yandan öğrencilerin kelime haznelerini geliştirirken diğer yandan cümle kuruluşları ve kullanılan ifadeler bakımından öğrenciye örnek teşkil ederek onun yazma ve okuma yetisini doğrudan etkileyecektir. Bu anlamda Türkçe dersinde öğrencilerin dil yetisini geliştirmek için, öğrenciler arasında kitap okumanın özendirilmesi çok büyük bir zorunluluktur.

Öğrencilerin okudukları türler göz önünde bulundurulduğunda ise, Türkçe kitap okuduğunu belirtenlerin çok azının, kendi yaş seviyesine uygun, nitelikli yayınları takip ettiği görülmektedir. Bu veriden de yine okuma etkinliğinin öğrencilerin hayatında çok önemli bir yer teşkil etmediği, bu nedenle bir an önce öğrencileri kendi yaş ve dil becerilerine uygun kitaplar okumaya özendirici

etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Ankete katılan öğrencilerin %95'inin Türkçe yayın yapan kanalları izliyor olmaları, televizyon izleme alışkanlığının, öğrencilerin hayatında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Anket, öğrencilerin bilgiye dayalı programlardan çok magazin ve eğlence türünde programları izlediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler arasında, ders dışı dil etkinliklerinden biri saydığımız televizyon izleme etkinliği oranının yüksek olmasına dayanarak, program yapımcılarına Türkçe'nin ve onun kültürünün tanıtımı ve yaygınlaştırılması anlamında büyük sorumluluk düştüğü söylenebilir. Zira televizyonda magazin ve eğlence türünde programların yanı sıra Türk dilini ve kütürünü tanıtıcı bunlara karşı sempati uyandırıcı programlara da ağırlık verilmesi Türkçe'nin ve Türk kültürünün yurt içinde olduğu kadar yurt dışında da daha geniş kitlelere tanıtılmasında ve sevdirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaktır.

Anket, öğrencilerin büyük bir kısmının sanatçı kavramıyla sadece şarkıcıları tanımladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin en beğendikleri sanatçılara örnek olarak arabesk ve pop müzik türünde söyleyen şarkıcıları örnek göstermeleri, Türkiye'de gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin ve müzik dışında, sanatın resim, heykel, dans, sinema, tiyatro, opera gibi diğer alanlarında eserler ortaya koyan sanatçıların, yurt dışında yeterince tanıtılmadığını ortaya koymaktadır. Bir ülke kültürünü, yurt dışında en iyi, katıldığı uluslararası festivaller, fuarlar, sergiler, tiyatro, opera ve dans gibi sanatsal etkinliklerle tanıtabileceği için, bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde televizyon yapımcıları kadar sanat etkinlikleri düzenleyen organizatörlerin de yurt dışında geniş kitlelere, özellikle genç kuşağa yönelik tanıtıcı etkinlikler gerçekleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Kültürün tanıtımını hedefleyen bu tür etkinlikler, o kültürün diline olan merakı ve ilgiyi de arttıracaktır. Geleceğin gençlerin elinde olduğu düşüncesiyle özellikle genç kuşakların Türk kültürü ve dilinin uluslararası platformda özgünlüğü, yeri ve önemi hakkında bilinçlendirilmesi, bu bilicin gelişmesi için de eğitimcilerin ailelerin basın yayın organlarının yurt dışı resmi temsilciliklerinin bir seferberlik havası içinde ortaklaşa çalışıp projeler üreterek bunları hayata geçirmeleri gerekmektedir.

Sözünü ettiğimiz tüm bu gereksinimlerin aksi yönde olmak üzere, kurumsal düzeyde T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Vekili Muhammet Şevker ile yapılan görüşme, Londra'da Türkçe'nin tanıtımı ve öğretimi üzerine kurumsal düzeyde doyurucu çalışmalar yapılmadığını açıkça gözler önüne sermiştir. Var olan çalışmalar ya ailelerin kendi insiyatifleri sonucu ve Türk dili ve kültürünü koruma amacıyla oluşturdukları dernekler tarafından veya İngiliz okullarının başka dillere hoşgörü anlayışına dayanarak gerçekleştirdikleri etkinlikler kapsamında gerçekleşmektedir. Halihazırda bulunan bu etkinliklere, T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği, sadece öğretmen görevlendirerek katkıda bulunmaktadır. Uzun süre önce İngiltere'ye yerleşmiş olan göçmen Türk ailelerin çocuklarına yönelik olarak düzenlenmiş bu etkinlikler, toplumun Türkçe konuşmayan diğer kesimlerine açık olmakla birlikte bu kesimlerce çok fazla rağbet görmemektedir. T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Muhammet Şevker ile yapılan söyleşiden elde edilen veriler, bu kurslarda yapılan öğretimin çok nitelikli olmadığını ortaya koymuştur. Ders saatlerinin ve derslerin yapıldığı günlerin uygunsuzluğu, eğitimi destekleyici araç gereçten yoksunluk, kullanılan kitapların içerik ve amaç bakımından öğrencilere hitap etmiyor oluşu, ailelerin kursları bir öğretim merkezinden çok bir kreş gibi algılamaları, bu kurumlarda ne yapıldığı ve öğrenildiğini yakından takip etmemeleri; görevlendirilen öğretmenlerin, hitap ettikleri öğrenciler, onların yetişme tarzları, öğrenim gördükleri İngiliz eğitim sistemi ve bu sistemin çocuklar üzerindeki etkisi hakkında fikir sahibi olmamaları, var olan öğretim programının düzenli bir şekilde takip edilmiyor oluşu ve bu programla uyumlu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ders kitaplarından yoksunluk, bu nitelik eksikliğinin başlıca nedenlerindendir. Söz konusu bu nedenlerin yanı sıra, kurslarda görevli olarak çalışan öğretmenlerin Türkçe öğretmenlerinden çok sınıf öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ve ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşmasının da, bu öğretim kurumlarındaki niteliği olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Müşavir Vekili Şevker, bu durumun nedenini Türkiye'den sınavla gelen öğretmenler arasında Kamu Personeli Dil Sınavını geçen Türkçe öğretmen sayısının azlığına bağlamıştır.

Şevker'den alınan bilgiler, Londra çapında 30'u aşkın sayıda bulunan söz

konusu bu kursların, ortaöğretim düzeyinde 45-50.000 öğrenci içinden, sadece 2500-3000'ine hitabettiğine yöneliktir. Bu kurslarda, sözü edilen alanlardaki eksikliklerin giderilmesi, alanında uzman olan Türkçe öğretmenleriyle çalışılması durumunda, öğrenci sayısının artacağı ve çok daha geniş bir alanda Türk dili bilincinin gelişmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Yerel belediyelerin çalışma ilkeleri kapsamında yer alan eşit haklar (equal opportunities) ilkesi gereği, İngiliz eğitim sistemi, ortaöğretim kurumlarında, bir bölgede yoğun olarak yaşayan toplulukların ana dillerinin öğretimine olanak tanımaktadır. Bu nedenle Türk nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde bulunan bazı ortaöğretim kurumlarında, okul idaresinin insiyatifine bağlı olarak Türkçe, ana ders programı içinde yer almaktadır. Yapılan söyleşiden elde edilen veriler T. C. Büyük Elçiliği Londra Eğitim Müşavirliği'nin bu uygulamadan haberdar olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum Müşavirlik'in Londra'daki formal eğitim kurumları ile bir ilişki içinde olmadığına da işaret etmektedir. Zira böyle bir ilişkinin varlığı durumunda yaklaşık 15 yıldır okullarda var olan Türkçe öğretimi uygulamasının içeriğinin yanı sıra, öğretim yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olacak olan Müşavirliğin, var olan Türkçe öğretimine, niteliği arttırma anlamında, büyük katkılar sağlayacağı kuşkusuzdur.

Yapılan söyleşi Türkçe'nin yabancı dil olarak Avrupalı'lara tanıtımı ve öğretiminin özendirilmesi konusunda Londra'da kurumsal düzeyde yapılmış doyurucu bir çalışma olmadığını da ortaya koymuştur. Hatta Müşavirlik, bu alanda az da olsa var olan ihtiyacı karşılama amacıyla, belediyelerin halk eğitim bünyesinde açtığı, kolejlerin akşamları, bazı İngiliz devlet okullarınınsa hafta sonları yetişkinlere yönelik olarak düzenlediği kurslar ve Londra'daki bazı dil öğrenim merkezleri bünyesinde açılan kurslarda Türkçe öğretimi yapıldığından da haberdar değildir. Bu nedenle kendisine Türkçe öğrenme talebiyle başvuruda bulunanlara yeterince yardımcı olamadığı düşünülmektedir.

Müşavirlik'ten Londra'da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterli bilgi alınamaması sonucunda, sözü edilen kurslarda Türkçe öğretmiş olan

öğretmenlerle gerçekleştirilen söyleşilerden, Londra örneğinde Avrupa'da, Türkçe öğretimine dair ilginç veriler elde edilmiştir. Bu verilerden en çarpıcı olanı, söz konusu bu merkezlerde de Türkçe öğretiminin, çok nadiren Türk dili alanında eğitim almış, uzman öğretmenlerce yapıldığıdır: Londra'da yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yetişkinlere yönelik kurslarda Türkçe dersi, ya Türkçe bilen İngilizce öğretmenleri tarafından veya Londra'da uzun yıllardır yaşayan Türkler tarafından verilmektedir. Ayrıca bu Türkçe kurslarında, öğretmenlerin takip edeceği bir öğretim programı bulunmadığından öğretimin hangi doğrultuda, neye göre yapılacağı, hangi malzemelerin kullanılacağı, hatta kursta öğretimin ne kadar süre devam edeceği tamamen, dersi veren öğretmenin kişisel insiyatif ve çabaları doğrultusunda belirlenmektedir. Bu veri, Türkçe öğretiminin, belli bir öğretim programına dayanmaksızın tamamen, öğretmenlerin insiyatifi doğrultusunda yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Ders veren öğretmenlerle yapılan söyleşilerde en çok, Türkçe öğretimindeki sistemsizlikten, amaca uygun olarak hazırlanmış malzemelerin yoksunluğundan, neyin, kime, nasıl öğretileceğinin tam olarak bilinememesinden yakınılması da söz konusu bu bilgiyi destekleyici örneklerdendir.

Yurt dışında Türkçe öğretimi alanında hizmet veren öğretmenlerin en büyük sıkıntısı olan, amaca uygun ders malzemeleri yoksunluğunu gidermek için, bir an önce çalışmalara başlanması, Türkçe öğretenler arasında bilgi, tecrübe ve fikir alışverişine olanak sağlayacak bir iletişim ağı oluşturulması, bu alanda hizmet verecek olanların daha nitelikli ve bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmak için Türkçe'nin bir yabancı dil olarak öğretimi konusunda kurslar düzenlenmesi, hatta üniversitelerde bu alandaki açığı kapamaya yönelik lisans programları açılması büyük bir zorunluluk arzetmektedir.

Muhammet Şevker'in, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesi sonucunda bir Avrupa dili olacak olan Türkçe'ye rağbetin gelecekte artacağından şüpheli olduğunu belirtmesi buraya kadar sunulan veriler göz önünde bulundurulduğunda şaşırtıcı değildir. Zira hiçbir şekilde tanıtımı yapılmamış, günlük yaşamda veya uluslararası düzeyde gerekliliği ortaya konmamış, başka dil konuşucularından gelen öğrenme talepleri o dilden sorumlu resmi kurumlar tarafından dikkate alınıp karşılanmamış bir

dile rağbetin kendiliğinden artması söz konusu olamaz. Bir dilin yaygınlaşması her ne kadar o dili konuşan ülkelerin küresel alandaki siyasi ve askeri gücüne bağlı olsa da var olan dış temsilciliklerin, bulundukları ülkelerde, Türk dili ve kültürüne duyulan sempatiyi arttırıp Türkçe'nin söz konusu ülkelerde daha görünür ve kullanılır olmasını sağlamada çok büyük katkılar sağlayacağı şüphesizdir. Kaldı ki Türkçe, Londra'da geniş bir konuşucu kitlesine sahip olması, bazı formal öğretim kurumlarında ders olarak yer alması, şehirde bazı kesimlerce çeşitli nedenlerle öğrenilmek istenmesi, Londra Türk Radyosu adlı bir yerel radyo kanalının ve çeşitli yerel Türkçe gazetelerin bulunması yönüyle halihazırda sözü edilen bu sempatinin geliştirilmesi için gerekli, yeterli ve sağlam bir temele sahiptir.

Türkçe'nin yabancı dil öğretimi konusunda yurt dışında resmi ve kurumsal düzeyde yetkiye sahip olanlar; öğretim elemanları, okullar aileler, öğrenciler ve hatta basın yayın organlarıyla birlikte tam bir işbirliği ve bilgi alışverişi içinde çalışmalı, Türkçe ve onun öğretimi konusunda bir bilinç oluşmasını sağlayacak çeşitli projeler üreterek bunları bir an önce hayata geçirmelidir. Bu yönde yapılacak her türlü çalışma, şimdiye dek genellikle okullar, yerel belediyeler ve dil öğretim kursları gibi Türk eğitim sistemi dışındaki kurum ve kuruluşların, insiyatif ve çabaları sonucunda yurt dışında yer edinmiş görünenen Türk dilinin, tanıtımı ve yaygınlaştırılması sorumluluğunun, bizzat o dilin konuşucuları tarafından üstlenilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, kendine özgü kültürün geniş kitlelere tanıtımı, öğretimi ve yaygınlaştırılması için yapılacak Türkçe'ye yönelik bu çalışmaların, Türkçe'yi, şu an var olan, sahipsiz ve başıboş görünümünden de kurtaracağı düşünülmektedir.

# SONUÇ

Birden fazla dilin öğrenimini ön gören günümüz yabancı dil öğretim politikaları ışığında Türkçe öğretiminin Avrupa'daki konumunu irdeleme amacıyla yapılan bu çalışmada İngiltere Londra'da ortaöğretim düzleminde eğitim veren ve dil alanında uzmanlaşmış Elizabeth Garrett Anderson Okulu'nda incelemeler yapılmıştır.
Çalışmanın temel aldığı incelemelerde veri kaynağı olarak Elizabeth Garrett Anderson Okulu'nda Türkçe derslerine katılan 60 öğrenci ile yapılan anket yanı sıra konuyla ilgili kişilerle yapılan söyleşiler kullanılmıştır.

Araştırmanın kuramsal yaklaşımı olarak çalışmanın birinci bölümünde, Türkiye'nin de dahil olma süreci içinde olduğu Avrupa Birliği'nin tarihçesine, Birlik'in içerdiği kurumlara, Birlik'in dilsel yapısına ve Birlik içinde çokdillilik bağlamında yaşanan sorunlara ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalara değinilmiştir. Bu çerçeve içinde Avrupa Birliği'nin yan kuruluşlarından biri sayılabilecek Avrupa Konseyi'nin dil ve kültür politikaları dahilinde, yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilen, Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri gibi güncel çalışmalarla yabancı dil öğretimine getirilen yenilikler ayrıntılarıyla tanıtılmıştır. Zira tarafımızca bu çalışmaların Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılacak olan bilimsel ve eğitsel her türlü çalışmaya dayanak olması gerektiği düşünülmektedir

Çalışmanın ikinci bölümünde çokdillilik bağlamında, İngiltere örneğinde Avrupa'da yabancı dil eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede öncelikle İngiliz eğitim sisteminin genel yapısı çeşitli açılardan tanıtılmış, daha sonra bu yapı içinde yer alan ortaöğretim kurumlarına ve bu kurumlar içinde özel bir karekter taşıyan dil alanında uzmanlaşmış okulların yapısına değinildikten sonra, bu yapıda bir okul olarak çalışmamızın evrenini oluşturan incelemenin yapıldığı Elizabeth Garrett

Anderson Okulu, çokdilli eğitim anlayışına bir örnek olarak gözler önüne serilmiştir.

Çalışmanın ana bölümü olan üçüncü bölümde ise Avrupa'da Türkçe öğretiminin durumunu ortaya koymak amacıyla birer veri olarak kullandığımız Elizabeth Garrett Anderson Okulu'nda Türkçe derslerine katılan 60 öğrenci ile yapılan anket yanı sıra konuyla ilgili kişilerle yapılan söyleşilerle bunların değerlendirmelerine yer verilmiştir. Türkçe'nin konumunu belirli bir sınırlama içinde değerlendirebilmek için kullanılan tüm bu verilerden de şu bulgulara ulaşılmıştır:

- İlk veri kaynağı olarak kullandığımız anketten elde edilen verilere göre ortaöğretim düzleminde öğrencilerin, Türkçe'yi gerekli görmeleri ve ders olarak seçmelerindeki en temel etken, çevrelerinde Türkçe iletişim kuracakları insanların bulunması ve Türkçe'yi tatilde Türkiye'ye gittiklerinde kullanıyor olmalarıdır. Bu etken dışında Türkçeyi çok sevme ve daha iyi öğrenme isteği duyanların yanı sıra ailesinin istemesi nedeniyle Türkçe dersi alanlar da vardır. Buna karşın Türkçe çok az öğrenci açısından iş yaşamında veya akademik anlamda fayda sağlayacak bir dil olarak görülmüştür. Bu durumun Türk –Avrupa ilişkilerine bağlı olarak karşılıklı iş ilişkilerinin ve akademik ilişkilerin gelişmesiyle değişebileceği düşünülmektedir.

- Öğrenciler Türkçe'nin en çok dilbilgisi yazma ve okuma alanlarında zorlanmaktadırlar. Bu durumun ana nedeni, öğrencilerin okuma yazmayı İngilizce temelinde öğrenmeleri ve Türkçe ile akademik anlamda en erken 7. sınıfta karşılaşmaları olabilir. Telaffuz ve cümle yapısı açısından Türkçe'nin İngilizce'den çok farklı yapıda olması nedeniyle, Türkçe okuma ve yazma etkinliklerine, 7. sınıfta daha çok ağırlık verilmesi ve öğrencilerin Türkçe kitap okumaya özendirilmesi, hatta bu sınıfa gelmiş öğrenciler arasında Türkçe okuma yazma yarışmaları düzenlenmesi, onların üst sınıflarda yaşadıkları söz konusu güçlükleri daha kolay aşmalarını sağlayacaktır.

- Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını Türkiye ile düzenli bir ilişki içindedir. Türkçe'yi tatile gittiklerinde Türkiye'de, bunun dışında aileleriyle ve arkadaşlarıyla birlikte iken kullanıyor olduklarını belirtmelerinden yola çıkarak öğrencilerin, Türkçe'yi daha çok konuşma amacıyla kullandıkları sonucuna varılabilir. Fakat öğrenciler lise bitirme sınavlarında konuşma dışında yazma okuma ve çeviri yapma alanlarında da teste tabii tutulmaktadırlar. Bu nedenle Türkçe derslerinin ve bu derse uygun kitapların, Türkçe'nin yazma, okuma ve çeviri yapma alanların her birine eşit oranda hitabetmesi gerekmektedir.

- Öğrencilerin kitap okuma oranının çok düşük olması anketten çıkarılan bir diğer önemli veridir. Bu veri öğrencilerin okuma ve yazma alanında neden zorlandıklarını da açıklamaktadır. Zira kitap okuma alışkanlığı, düzgün okuma ve yazmada çok önemli bir belirleyicidir. Öğrenilen dilde okunan kitaplar bir yandan öğrencilerin kelime haznelerini geliştirirken diğer yandan cümle kuruluşları ve kullanılan ifadeler bakımından öğrenciye örnek teşkil ederek onun yazma ve okuma yetisini doğrudan etkileyecektir. Bu anlamda Türkçe dersinde öğrencilerin dil yetisini geliştirmek için, öğrenciler arasında, kitap okuma alışkanlığının özendirilmesi çok büyük bir zorunluluktur.

- Öğrenciler içinde Türkçe kitap okuduğunu belirtenlerin çok azının, kendi yaş seviyesine uygun, nitelikli yayınları takip ettiği saptanmıştır. Bu veriden de yine okuma etkinliğinin öğrencilerin hayatında çok önemli bir yer teşkil etmediği, bu nedenle bir an önce öğrencileri kendi yaş ve dil becerilerine uygun kitaplar okumaya özendirici etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılabilir.

- Öğrencilerin %95'inin Türkçe yayın yapan kanalları izliyor olmaları, televizyon izleme alışkanlığının, öğrencilerin hayatında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Anket, öğrencilerin bilgiye dayalı

programlardan çok magazin ve eğlence türünde programları izlediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler arasında, ders dışı dil etkinliklerinden biri saydığımız televizyon izleme etkinliği oranının yüksek olmasına dayanarak, program yapımcılarına Türkçe'nin ve onun kültürünün tanıtımı ve yaygınlaştırılması anlamında büyük sorumluluk düştüğü söylenebilir. Zira televizyonda magazin ve eğlence türünde programların yanı sıra Türk dilini ve kütürünü tanıtıcı bunlara karşı sempati uyandırıcı programlara da ağırlık verilmesi Türkçe'nin ve Türk kültürünün yurt içinde olduğu kadar yurt dışında da daha geniş kitlelere tanıtılmasında ve sevdirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaktır.

- Anket, öğrencilerin büyük bir kısmının sanatçı kavramıyla sadece şarkıcıları tanımladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin en beğendikleri sanatçılara örnek olarak arabesk ve pop müzik türünde söyleyen şarkıcıları örnek göstermelerine bakarak, Türkiye'de gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin ve müzik dışında, sanatın resim, heykel, dans, sinema, tiyatro, opera gibi diğer alanlarında eserler ortaya koyan sanatçıların, yurt dışında yeterince tanıtılmadığı sonucuna varılabilir. Bir ülkenin kültürünü, yurt dışında en iyi, katıldığı uluslararası festivaller, fuarlar, sergiler, tiyatro, opera ve dans gibi sanatsal etkinliklerle tanıtabileceği düşüncesinden hareketle, bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde televizyon yapımcıları kadar sanat etkinlikleri düzenleyen organizatörlerin de yurt dışında geniş kitlelere, özellikle genç kuşağa yönelik tanıtıcı etkinlikler gerçekleştirmeleri gerektiğini söylemek yanlış olmaz. Kültürün tanıtımını hedefleyen bu tür etkinlikler, o kültürün diline olan merakı ve ilgiyi de arttıracaktır. Geleceğin gençlerin elinde olduğu düşüncesiyle özellikle genç kuşakların, Türk kültürü ve dilinin uluslararası platformda özgünlüğü, yeri ve önemi hakkında bilinçlendirilmesi, bu bilicin gelişmesi için de eğitimcilerin ailelerin basın yayın organlarının yurt dışı resmi temsilciliklerinin bir seferberlik havası içinde ortaklaşa çalışıp projeler üreterek bunları hayata geçirmeleri gerekmektedir.

- Kurumsal düzeyde T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Vekili Muhammet Şevker ile yapılan görüşme, Londra'da Türkçe'nin tanıtımı ve öğretimi üzerine kurumsal düzeyde doyurucu çalışmalar yapılmadığını açıkça gözler önüne sermiştir. Var olan çalışmaların ya ailelerin kendi insiyatifleri sonucu veya Türk dili ve kültürünü koruma amacıyla oluşturdukları dernekler tarafından veya İngiliz okullarının başka dillere hoşgörü anlayışına dayanarak gerçekleştirdikleri etkinlikler kapsamında gerçekleştiği, halihazırda bulunan bu etkinliklere, T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nin, sadece öğretmen görevlendirerek katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

- T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Muhammet Şevker ile yapılan söyleşiden elde edilen veriler, bu kurslarda yapılan öğretimin çok nitelikli olmadığını ortaya koymuştur: Ders saatlerinin ve derslerin yapıldığı günlerin uygunsuzluğu, eğitimi destekleyici araç gereçten yoksunluk, kullanılan kitapların içerik ve amaç bakımından öğrencilere hitap etmiyor oluşu, ailelerin kursları bir öğretim merkezinden çok bir kreş gibi algılamaları, bu kurumlarda ne yapıldığı ve öğrenildiğini yakından takip etmemeleri; görevlendirilen öğretmenlerin, hitabettikleri öğrenciler, onların yetişme tarzları, öğrenim gördükleri İngiliz eğitim sistemi ve bu sistemin çocuklar üzerindeki etkisi hakkında fikir sahibi olmamaları, var olan öğretim programının düzenli bir şekilde takip edilmiyor oluşu ve bu programla uyumlu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ders kitaplarından yoksunluk, bu nitelik eksikliğinin başlıca nedenlerindendir.

- Kurslarda görevli olarak çalışan öğretmenlerin Türkçe öğretmenlerinden çok sınıf öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ve ilahiyat fakültelerinden mezun öğretmenlerden oluşmasının da, bu öğretim kurumlarındaki niteliği olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Müşavir Vekili Şevker, bu durumun nedenini Türkiye'den sınavla gelen öğretmenler

arasında Kamu Personeli Dil Sınavını geçen Türkçe öğretmen sayısının azlığına bağlamıştır.

- Müşavirlikten alınan bilgiler, Londra çapında 30'u aşkın sayıda bulunan söz konusu bu kursların, ortaöğretim düzeyinde 45-50 bin öğrenci içinden, sadece 2500-3000'ine hitap ettiğine yöneliktir. Bu kurslarda, sözü edilen alanlardaki eksikliklerin giderilmesi, alanında uzman olan Türkçe öğretmenleriyle çalışılması durumunda, öğrenci sayısının artacağı ve çok daha geniş bir alanda Türk dili bilincinin gelişmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

- Yapılan araştırmalar sonucu, Türk nufusunun yoğun olduğu bölgelerde bulunan bazı ortaöğretim kurumlarında, okul idaresinin insiyatifine bağlı olarak Türkçe'nin, ana ders programı içinde yer aldığı saptanmıştır. Söyleşiden elde edilen veriler Londra Eğitim Müşavirliği'nin bu uygulamadan haberdar olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum Müşavirliğ'in Londra'daki formal eğitim kurumları ile bir ilişki içinde olmadığına da işaret etmektedir. Zira böyle bir ilişkinin varlığı durumunda yaklaşık 15 yıldır okullarda var olan Türkçe öğretimi uygulamasının içeriğinin yanı sıra, öğretim yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olacak olan Müşavirlik'in, var olan Türkçe öğretimine, niteliği arttırma anlamında, büyük katkılar sağlayacağı kuşkusuzdur.

- Yapılan söyleşi Müşavirliğin, Londra'daki yerel belediyelerin halk eğitim bünyesinde açtığı, kolejlerin akşamları, bazı İngiliz devlet okullarınınsa hafta sonları yetişkinlere yönelik olarak düzenlediği kurslar ve Londra'daki bazı dil öğrenim merkezleri bünyesinde açılan kurslarda Türkçe öğretimi yapıldığından da haberdar olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle Müşavirlik'in, Türkçe öğrenme talebiyle başvuruda bulunanlara yeterince yardımcı olamadığı düşünülmektedir.

- Londra’da Türkçe’yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerle yapılan söyleşilerden, söz konusu bu merkezlerde de Türkçe öğretiminin, çok nadiren Türk dili alanında eğitim almış, uzman öğretmenlerce yapıldığı ortaya çıkarılmıştır: Londra’da yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yetişkinlere yönelik kurslarda Türkçe dersi, ya Türkçe bilen İngilizce öğretmenleri tarafından veya Londra’da uzun yıllardır yaşayan Türkler tarafından verilmektedir.

- Yine bu söyleşiler, Türkçe kurslarında, öğretmenlerin takip edeceği bir öğretim programı bulunmadığını, bu nedenle öğretimin hangi doğrultuda, neye göre yapılacağı, hangi malzemelerin kullanılacağı, hatta kursta öğretimin ne kadar süre devam edeceğinin tamamen, dersi veren öğretmenin kişisel insiyatif ve çabaları doğrultusunda belirlendiğini ortaya koymuştur.

- Ders veren öğretmenler Türkçe öğretimindeki sistemsizlikten, amaca uygun olarak hazırlanmış malzemelerin yoksunluğundan, neyin, kime, nasıl öğretileceğinin tam olarak bilinememesinden yakınmaktadırlar.

- Yurt dışında Türkçe öğretimi alanında hizmet veren öğretmenlerin en büyük sıkıntısı olan, amaca uygun ders malzemeleri yoksunluğunu gidermek için, bir an önce çalışmalara başlanması, Türkçe öğretenler arasında bilgi, tecrübe ve fikir alışverişine olanak sağlayacak bir iletişim ağı oluşturulması, bu alanda hizmet verecek olanların daha nitelikli ve bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmak için Türkçe’nin bir yabancı dil olarak öğretimi konusunda kurslar düzenlenmesi, hatta üniversitelerde bu alandaki açığı kapamaya yönelik lisans programları açılmasının gerekliliği söyleşilerden elde edilen bir diğer bulgudur.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Vekili Muhammet Şevker’in, Türkiye'nin Avrupa

Birliği'ne girmesi sonucunda bir Avrupa dili olacak olan Türkçe'ye rağbetin gelecekte artacağından şüpheli olduğunu belirtmesi şaşırtıcı değildir. Zira hiçbir şekilde tanıtımı yapılmamış, günlük yaşamda veya uluslararası düzeyde gerekliliği ortaya konmamış, başka dil konuşucularından gelen öğrenme talepleri o dilden sorumlu resmi kurumlar tarafından dikkate alınıp karşılanmamış bir dile rağbetin kendiliğinden artması söz konusu olamaz. Bir dilin yaygınlaşması her ne kadar o dili konuşan ülkelerin küresel alandaki siyasi ve askeri gücüne bağlı olsa da var olan dış temsilciliklerin, bulundukları ülkelerde, Türk dili ve kültürüne duyulan sempatiyi arttırıp Türkçe'nin söz konusu ülkelerde daha görünür ve kullanılır olmasını sağlamada çok büyük katkılar sağlayacağı şüphesizdir. Kaldı ki Londra'da Türkçe geniş bir konuşucu kitlesine sahip olması, bazı resmi öğretim kurumlarında ders olarak yer alması, şehirde bazı kesimlerce çeşitli nedenlerle öğrenilmek istenmesi, Londra Türk Radyosu adlı bir yerel radyo kanalının ve çeşitli yerel Türkçe gazetelerin bulunması yönüyle halihazırda sözü edilen bu sempatinin geliştirilmesi için gerekli,yeterli ve sağlam bir temele sahiptir.

Türkçe'nin yabancı dil öğretimi konusunda yurt dışında resmi ve kurumsal düzeyde çalışan yetkililer; öğretim elemanları, okullar aileler, öğrenciler ve hatta basın yayın organlarıyla birlikte tam bir işbirliği ve bilgi alışverişi içinde çalışmalı, Türkçe ve onun öğretimi konusunda bir bilinç oluşmasını sağlayacak çeşitli projeler üreterek bunları bir an önce hayata geçirmelidir. Bu yönde yapılacak her türlü çalışma, şimdiye dek genellikle Londra'daki okullar, yerel belediyeler ve dil öğretim kursları gibi Türk eğitim sistemi dışındaki kurum ve kuruluşların, insiyatif ve çabaları sonucunda yer edinmiş görünenen Türk dilinin, tanıtımı ve yaygınlaştırılması sorumluluğunun, bizzat o dilin konuşucuları tarafından üstlenilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, kendine özgü kültürün geniş kitlelere tanıtımı, öğretimi ve yaygınlaştırılması için yapılacak, Türkçe'ye yönelik bu çalışmaların, Türkçe'yi, şu an var olan, sahipsiz ve başıboş görünümünden de kurtaracağı düşünülmektedir.

Türkçe'nin Avrupa'daki konumuna açıklık getirebilmek için yapılan bu çalışma kuşkusuz sınırları olan ve dayandığı veri kaynaklarının olanak tanıdığı

ölçüde değerlendirmeler içeren bir çalışmadır. Bu yöndeki çalışmaların yoğunlaşması ile bu araştırma da gereksinim duyduğu gelişmeyi kazanmış olacaktır.

# KAYNAKÇA

## MAKALELER


-Coulmas, Florian: ''European Integration And The İdea Of The National Languages'', in F.Coulmas (ed) **A Language Policy for the European Community, Prospects and Quandaries**, Berlin/ Newyork: Mouton De Gruyter,1991, s. 1-43

-Extra**,** Guus: ''Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages in European Education'' In N.Bos (ed.),**Which Languages For Europe?**, Report of the Conference, Netherlands, Amsterdam, European Cultural Foundation, 9-11 October, 1999

-Koch, Herbert.: ''Legal aspects of a Language Policy For the European Communities:Language Risks, Equal Opportunities and Legislating a Language''. In F. Coulmas (ed) **A Language Policy For the European Community. Prospects and Quanderies**, Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 1991

-Kramsch, Claire: ''Post 9/11: Foreign Languages Between Knowledge and Power'', **Applied Linguistic,** 26/4, Oxford University Press,2005,s.545-567

-Van Els Theo. J. M.: ''Multilingualizm in the European Union'', **Internatioal Applied Linguistics**, Vol.15,No.3, Blackwell, 2005

-Van Els Theo. J. M: ''The European Union, Its Institutions and It's Languages: Some Language Political Observations'', **Current Issues in LanguagePlaning**, Vol.2, No.4, 2001

-Quell, Carsten: ''Language Choice in multilingual Institutions: A case study at the European Commission with particular reference to the role of English, French, and German as working languages'', **Multilingua**, 16 (1), 1997,s.57-76.

-Shuibhne**,** Niamh Nic**:** **''**The European Union and Minority Languages'', **İnternational Journal on Multicultural Societies**, Vol.3, No.2 ,Unesco, 2001

-Tilly Charles**:** ''A Bridge Halfway: Responding to Brubaker'', **Contention**, Vol.4, No.1, Autum, 1994, s.16.

-Polat Tülin : ‘‘Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla YabancıDil’’, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlarından, **Alman Dili Ve Edebiyatı Dergisi** XIII, 2001, s.29-40

-Sevil Necmettin : ‘‘Fransızca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar’’, **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,** Ocak 2004, s.151-159

## KİTAPLAR

-Avrupa Konseyi: **Common European Framework of Reference for Languages:Learning, Teaching, Assessment**, The Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 2002

-European Commission: **‘‘**Eurobarameter Public Opinion in the European Union”, Report No.50, EuropeanCommission, Brussels 1999

-DGEC: **Foreign Language Teaching in Schools In Europe,** Directorate-General for Education and Culture, Eurydice, Brussels 2000

-Morin, Edgar: **Avrupa’yı Düşünmek**, çev. Şirin Tekeli, İstanbul 1988

-Varennes de F.: **Language, Minorities and Human Rights**, MartinuNijhoff, The Hague, 1996

-Wright, Susan: **Community and Communication: The Role of Language in Nation State Building and European Integration**, Clevendon: Multilingual Matters, 2000.

## YAYIMLANMAMIŞ TEZLER


-Topsakal, Cem: **Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2003

-Gür, Ömer: **Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, 2004


## ELEKTRONİK REFERANSLAR


Avrupa Birliği: ''Kopenhag Kriterleri'',Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği Web Sitesi, 10.10.2006 (Çevirimiçi) http://www.abgs.gov.tr/indextr.html

Avrupa Komisyonu: ''Avrupa Birliği Tarihçesi'',Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu Resmi Web Sitesi, (t.y.)(Çevirimiçi)http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=1&prnId=1&hnd=0&ord=0&docId=268&fop=0

Avrupa Komisyonu: ''Topluluk Müktesebatı Bölümleri'', Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği Web Sitesi, (Çevirimiçi)http://www.deltur.cec.eu.int/toplulukmuktesebati_bölümler.html

Avrupa Konseyi**:** Resmi Web Sitesi,15.06.2006 (Çevirimiçi) http://www.coe.int/T/E/Com/about_coe/

Avrupa Konseyi**:** ‘‘Language Portfolio’’, Avrupa Konseyi Resmi WebSitesi,(Çevirimiçi)http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html

Avrupa Konseyi Yayınları: ‘‘Avrupa Konseyi 800 Milyon Avrupalı’’, 2002 17.10.2006(Çevirimiçi)http://www.avrupakonseyi.org.tr/tur/kitap/avrupa.pdf

Dış Ticaret Müsteşarlığı: Resmi Web Sitesi, 2005 (Çevirimiçi) http://www.dtm.gov.tr/ab/

Dışişleri Bakanlığı: ‘‘Kopenhag Kriterleri’’, Dışişleri Bakanlığı Resmi WebSitesi,15.09.2005(Çevirimiçi)http://www.mfa.gov.tr/MFA_tr/DisPolitika/AnaKonular/Turkiye_AB/trab.htm

EBLUL: European Bureau for Lesser-Used Languages, (Çevirimiçi)http://www.eblul.org/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=34&lang=en

ECML: ‘‘Actions’’, European Centre for Modern Languages,(Çevirimiçi)http://www.ecml.at/activities/intro.asp ve
‘‘AboutUs’, (Çevirimiçi)
http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=milestones

ECML: ‘‘Program of Activities’’, European Centre for ModernLanguages,(Çevirimiçi)http://www.ecml.at/documents/mtp2E.pdf

Sezer, Ahmet Necdet: T.C. Dışişleri Bakanlığı Resmi Web Sitesi-Sezer, A.N.İ.T.O.İktisadiKalkınmaVakfı 23.07.2001, (Çevirimiçi)http://www.mfa.gov.tr/Turkce/grupa/ab/sezer.IKV.konusma.htm 01.03.2004

Ulusal Ajans: ‘‘Socrates Nedir’’Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Resmi WebSitesi, 17.10.2006,(Çevirimiçi)http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33383&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ulusal Ajans: ‘‘Leonardo Da Vinci Nedir’’ Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Resmi Web Sitesi,17.10.2006(Çevirimiçi) http://www.ua.gov.trportal/page?_pageid=217,36364&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ulusal Ajans: ‘‘Youth Nedir’’ Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Resmi Web Sitesi, 17.10.2006(Çevirimiçi)http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=219,33590&_dad=portal&_schema=PORTAL

Wikipedia: ‘‘Language Policy’’, Wikipedia, FreeEncyclopedia, 10.06.2006(Çevirimiçi)http://en.wikipedia.org/wiki/Language_policy

## EK 1: SÖYLEŞİ I'İN METNİ

***Bize önce kendinizi tanıtır mısınız?***

Muhammet Şevker.1900.... sey....2005 yılı Haziran ayında Londra'ya görevlendirildim. Daha önce Anadolu'nun çeşitli yerlerinde coğrafya öğretmenliği yaptım.En son İzmir Fen Lisesi'nden ayrılarak buraya geldim.Sınavla geldik. Sınav ve mülakat sonucunda geldik.

***Burda göreviniz nedir?***

Burda görevimiz eğitim müşaviri vekili. Açmaya gerek var mı? Daha detaylı bir şey söyleyelim mi?

***Londra'daki Eğitim Müşavirliği'nde***

Evet. eğitim müşavirliğinde

***Peki. Ben şunu merak ediyorum: Türkçenin Londra'da nerelerde öğretildiği hakkında bize biraz bilgi verir misiniz?***

Şimdi ortaöğretim seviyesinde mi diyorsunuz yoksa...?

***Önce ortaöğretim seviyesinde.***

Ortaöğretim seviyesinde burada iki şekilde Türkçe öğretimi yapılıyor. Birincisi suplementary school dediğimiz okullar var yani.. Ne derler... Yani... İlave okullar, ek okullar, hafta sonu okulları

***Destek okulları***

Destek okulları, hafta sonu okulları şeklinde.Bunlar bizim işte kendi vatandaşlarımız üç dört kişilik gruplar halindeki vatandaşlarımız bir araya geliyorlar bir dernek oluşturuyorlar. Bir hafta sonunda okul kiralıyorlar. Diyorlar işte biz size şu şu sınıflarda şu şu seviyelerde Türkçe dersi vereceğiz.

Bize facilitylerinizi sunar mısınız? Çeşitli qualitylerinizi sunar mısınız? Onlar da para karşılığı bu işi yapıyorlar.Yaklaşık olarak bir 30-35 haftalık bir kiralamayla bu okullar kendilerine tahsis ediliyor. İşte yanılmıyorsam haftada bir 400-500 pound bir

fiyat veriliyor kendilerine ücret veriliyor.

***Peki bunların parasını kimler karşılıyor?***

Bunların parasını görünüşte dernekler karşılıyor. Lakin bu dernekler kendi yaptıkları bazı faaliyeter sonucu kendi belediye adına işte belediyeye bilgi vererek yaptıkları bazı faaliyetler karşılığında biz toplumu İngiltere toplumuna entegre ediyoruz onun ayakta kalmasını sağlıyoruz gibilerden bazı projelerle grant dediğimiz..... bir bakıma ödül alıyorlar.Şeylerden, belediyelerden alıyorlar.O şekilde de kendilerini destekliyorlar diyelim. Support ediyorlar.

***Peki buralarda eğitim kimler tarafından veriliyor bu okullarda?***

Ha bir de buna geçmeden önce bir de ikinci tip okul İngiliz sistemi içinde İngiliz sisteminde klüp faaliyetleri dediğimiz tıpkı bizim.. tıpkı değil de benzer şekilde Türkiyedeki eğitsel kollar çalışmalarına benzer şekilde haftanın genellikle son saatleri klüp faaliyetleri şeklinde gönüllü olarak Türkçe dersi görmek isteyen yerlere de biz Türkçe öğretmeni gönderiyoruz. Onlara da böyle bir faaliyetimiz var.

***Peki bu hafta sonu okullarında ve bu klüp dediğiniz derslere kimler öğretmen olarak görevlendiriliyor?***

Şimdi Türkiye'den gelenler bizim şu an Türkiye'den gelen 22 tane öğretmenimiz var şu an derken şimdi faaliyette değiliz ama geçen sene görev yapan 21 öğretmenimiz vardı. 2006-2007 öğretim yılı itibarıyle 22ye çıkıyoruz.

***Peki bunlar Türkçe öğretmeni mi?***

M- Tabii bunlar.. Değil maalesef. Türkçe öğretmeni değil. Nedenden değil diyosan şimdi buraya gelmek için öncelikle meslek bilgisi kadar İngilizce bilgisi de gerektiği için önce galiba KPDSden 70 istiyorlardı. Sonra 60a düşürdüler.Yine eleman bulunamadığı için Türkçe öğretmenlerinden KPDS 60ı bulan olmadığı için diğer mesleklerden kendini geliştirmiş beden eğitimi öğretmeni 60 almış KPDSden geliyor. İngilizce öğretmeni zaten geliyor. Türkçe branşı olmayanlar bir hayli fazla.

***Hangi branşlardan öğretmenler var?***

İngilizce var, beden eğitimi var, ilahiyat var,ilahiyattan gelen arkadaşlar var.İşte doktorasını yapmış ilahiyatta... İyi durumu olan arkadaşlar var. Onlardan gelen var yani. Sayı olarak size ecxact tam olarak bir şey söyleyemem.

***Ama Türkçe öğretmeni yok öyle mi?.***

Türkçe öğretmeni olanı da var olmayanı da var. Sınıf öğretmeni var.

***Peki bu kurumların sayısı nedir? bu Supplamentary dediğiniz okulların sayısı nadir?***

M- İşte 30 civarında var. İsterseniz ben size isterseniz haritada göstereyim. Londra'daki Enfield gibi daha çok kuzey bölgelerinde okullarımız var. İşte Lewisham'da var Güneyde. Güneydekiler biraz daha az ama şey daha çok Kuzeyde var hafta sonu okulları.

***Peki hangi malzemeler kullanılıyor okullarda Türkçe öğretmek için?***

Malzeme konusunda Türkiye'den işte şu anda Milli Eğitim'in getirttiği kitaplar var. Milli Eğitim'in gönderdiği kitaplar var. Çeşitli seviyelerde. Onlar kullanılıyor.

***Milli Eğitimde kullanılan Türkçe kitapları mı?***

Milli Eğitimde kullanılan kitaplar... Yalnız işte bu malzemelerin arkadaşlar tarafından özellikle eleştirilen şeyi burdaki çocuğun ihtiyaçlarını yansıtmadığı. Burda daha çağ daha ilerde biraz daha ilerde burdaki .çocuğun ihtiyaçlarını yansıtmadığı şeklinde genel bir eleştiri var. Yine Almanya'da basılmış çeşitli kitaplardan da yararlanılıyor bu konuda.

***Onları nasıl buluyor peki öğretmenler? O kitaplar burdaki düzeye uygun mu?***

Onları biraz daha iyi buluyorlar. Onları iyi buluyorlar.

***Peki karşılaşılan güçlüklerden bi tanesi çocuklara hitab etmemesi kitapların dediniz. Onun dışında karşılaşılan herhangi başka bir güçlük var mı?***

Onun dışında karşılaşılan güçlük... Bi kere sistem içinde olmadığımız için çocuk bir

bakıma hafta sonunda angarya olarak görüyor bu işi genellikle. Klüplerde de çok ciddi... bakamıyor öğrenci son saatte olduğu için. Şimdi pazar günleri işte millet tatil yaparken anne baba alışveriş yaparken diyelim anne baba alışveriş yapıyor ve çocuğu saat dokuzda bırakıyorlar bir okula işte on ikide alıyorlar falan böyle bir şey o nedenle çok cazip değiller.

***Peki sınıflar....? Çocukların Türkçe seviyesine göre mi ayrım yapılıyor? Çocukların Türkçe seviyesine göre mi ayrım yapılıyor sınıflarda yoksa...?***

Türkçe seviyesine göre. Yaşa göre değil maalesef. Çocuk... atlamalar olmuş diyelim ki buraya gelmiş 7. sınıfmış mesela buraya gelmiş 7 yaşındaymış ama üç sene dört sene okula gitmemiş Türkçesinde hiç bir ilerleme olmadığı için 6-7 yaşında bir çocukla ayı sınıfa koyabiliyoruz. Bir başka zorluk okulun çeşitli teknolojik eğitim destekleyici şeyleri araç ve gereçleri bize sunulamıyor çünkü bir tane adam bırakıyorlar okulda care taker dedikleri bütün okuldan sorumlu o işte hiçbir sınıfı açmıyor o. Hani herkesin kullandığı yerler vardır ya öyle yerlerde ders yapıyorlar dersanelerde ders yapmıyorlar bu nedenle data show gibi araç gereçleri kullanamıyorlar. Bir de şeyleri yok işte sınıfta raflarınız olur onları raflara koyarsınız haftaya bir daha alırsınız öyle yerleri de yok. Çünkü İngiliz'in kendi okulu olduğu için böyleye bir şeye imkan vermiyor. Bazıları dışarıya büyük bir depo yapmış oraya koyuyorlar.

***Peki bu Türk çocuklarına yönelik olan bu Türkçe derslerinin amacı nedir? Yani neden böyle bir ihtiyaç duyuldu? Çocuklara Türkçe dersi vermek gibi bir ihtiyaç duyuldu?***

Genel şey Türkçeden kopmasın. Türk toplumundan kopmasın Türk kültüründen kopmasın amacı var bir de şey var işte burda madem GCSE ve A- level yapıyor bu çocuk, biliyosunuz bu sınavların ne olduğunu, GCSE A-level yapıyo işte hiç olmazsa GCSEnin birini Türkçeden yapsın böylelikle kendi dili olduğu için kolay atlatsın gibilerden de bir gerekçe var.

***Yani not ortalamasını yükseltmek için mi diyorsunuz?***

Tabii not ortalamasını yükseltmek. İlerde hani böyle humanities sanat falan

bölümüne girecek olursa Türkçe ortalamasının iyi olması işine geliyo vatandaşın.

***Peki bu GCSE Türkçeyi herhangi bir yabancı dil dersi yerine mi yoksa ona ek olarak mı alıyorlar? Yani İngilizce.. Pardon! İtalyanca Fransızca Almanca gibi derslerin yerine mi alıyorlar yoksa ona ek olarak mı alıyorlar okulda?***

Okulda aslında okulda ders olarak okulda yok sistemleri içinde yok ama ortaokulu bitirirken böyle bir şeyi yani Türkçeyi kabul ediyorlar. Sınav yapan kuruluşlar var Sınav yapan kuruluşlara başvuruyo çocuklar bilidriyo hangi sınava girmek istediğini böylece.

***Ama okulda aldığı yabancı dilin yanı sıra bunu alıyor değil mi onun yerine almıyor?***

Tabi alt düzeyde değil yani onunla aynı seviyede Fransızcayı ya da İspanyolcayı alan bir çocuk gibi GCSEsini yapmış oluyor. Aşağılık yükseklik söz konusu değil aynı şey.

***Peki yabancılardan Türkçeyi öğrenmek isteyenler var mı? Ya da kurumlar? Buralardan size bir talep geliyor mu?***

Nadiren geliyor. Ben şu anda bana böyle diyenlerin sayısı işte bir yıldır burdayız. 10'u geçmedi.

***Peki ne amaçla öğrenmek istiyorlar daha çok hangi kesimlerden insanlar geliyor?***

Son yıllarda özellikle güney batıda Marmaris Antalya civarında çok sayıda konut alan insanlar oldu ya... İşte turistik amaçlı Türkiyeye gitmek isteyen iyi kötü biraz Türkçe öğreneyim diyenler. Şöyle çok büyük amaçlarla işte ben Türk kültürünü araştırmak istiyorum ileri seviyede böyle bir Türkçe görmek istiyorum diyene pek rastlamadım. Daha çok Türkiyeye yerleşiyor, Türkiyeye geziye gidiyor.... Bunlar geliyor. Bunlar dışında pek kimse yok.

***Peki bunların isteklerini karşılamaya yönelik herhangi bir kurum var mı Londra'da? Bu tip insanların isteklerini karşılamaya yönelik Türkçe öğreten yabancılara Türkçe öğreten bir kurum var mı?***

Yabancılara Türkçe ögreten bir kurum... Hatırladığım kadarıyla var. Mesela Oxford Vision diye bir kuruluş var.Reklam olmasın ama böyle bir kuruluş var. Başka var mı bilmiyorum bu şekilde.

***Peki buralarda Türkçe eğitimi veren insanlar Türkçe öğretmeni mi?***

M- Bilmiyorum. Yeni başladı gerçi bu dediğim yer yeni başladı. Hangi düzeyde olduklarını bilmiyorum. İsterseniz size onların internet veya telefon numaralarını verebilirim.

***Peki Avrupa Birliği'ne girme sürecinde Avrupa Türkiye ilişkilerinin artmasıyla Türkçe'ye olan ilginin de artacağı düşünülüyor. Türkçenin de bir Avrupa dili olarak ragbet göreceği düşünülüyor. Siz bir yıldır burda çalışan biri olarak ne düşünüyorsunuz bu konuda: Gerçekten bunda bir doğruluk payı var mı sizce?***

Şimdilik yok.Ama ihtimal olarak artarsa yani küçümsenecek bir nufus değil 70-80 milyonluk nufus. Artacağı düşünülebilir.

***70 -80 milyonluk derken ?***

Türkiyenin nufusu. Ama artar mı bilmiyorum.

***Sizin burdan gözlemlediğiniz, size gelen talepler doğrultusunda düşünürsenizTürkçe yabancı dil olarak populer bir dil olabilir mi sizce?***

Bir görüşüm yok yani şu andaki datalara göre böyle bir şey düşünemiyorum. Olmaz. Ama ileride ne değişir güç dengesi ne olur ne duruma geliriz bilemiyorum. Sadece işte fakültelerin Türkoloji bölümünde edebiyat bölümünde böyle bir şey var ama ortaokul seviyesinde böyle bir kayıt şimdilik yok.

***Peki Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda Türkçeyi özendirici ya da Türk dilinin tanıtımı amacıyla onun öğrenimini özendirmek amacıyla bazı çalışmalar yapılıyor mu? Turizm Bakanlığınca ya da Elçilik tarafından yapılan***

***böyle çalışmalar var mı?***

Elçilik tarafından yapılmadı da geçen yılın sonunda şeyden geldiler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nden. Bir bakıma ihtiyaç analiz eder gibi bir çalışma yapıldı. İşte anketler yapıldı. Anketlere her ne kadar yeterli bir talep gelmediyse de böyle bir çalışma başlatıldı.

***Anketler kimlere uygulandı?***

Anketler eğitimle ilgilenen herkese dendi. Açık tutuldu şey.

***Neye yönelik bir ihtiyaç belirlemesi yapıldı?***

Tam bi Türkçe değil de yani İngiltere de Türklerin eğitim ihtiyaçları nelerdir babında bir şey bir çerçeve.

***Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik...?***

Yok o konuda değil.

***Bu konuda bir şey yapıldı mı peki?***

Resmi olarak hayır. Yani benim bildiğim kadarıyla hayır.Zaten olsa burda olurdu.Eğitim Müşavirliği'nde olurdu. Olması lazım de mi? Evet!

***Eğer Avrupa Birliği'ne girecekse Türkiye, o da yabancı dillerden biri, Türkçe de yabancı dillerden biri olarak görülecek diye düşünüyorum ben. O zaman, nasıl British Council kendi dilini geliştirmeye ya da kendi dilini sevdirmeye yönelik çalışmalar yapıyorsa ki biliyorsunuz bir sürü çalışmalar yapıyor British Council bu konuda, Türk Eğitim Birliği, Türk Eğitim Müşavirliği'nin de çalışmalar yapıp yapmadığını merak ettiğim için soruyorum.***

Şu anda yapamıyoruz. Yani bizi en çok meşgul eden askerlik tecil işleri erkek öğrencilerin işleri. Şu anda yapamıyoruz. Zaten bu kadroyla da mümkün değil. Burda iki kişiyiz. İki kişi çalışıyoruz. Yani her şey her şeye bağlı. Burda bir dört beş kişi olsaydı dışarıya yönelik çalışmalar da yapılması lazım.

***Peki şu konuda bilginiz var mı? Burda Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği***

***kurumlarda hangi malzemeler kullanılıyor ya da öğretenler ne gibi güçlüklerle karşılaşıyor onların ne gibi ihtiyaçları olduğu konusunda bir bilginiz var mı?***
Hayır....Ama onu...yani... İrtibat numaraları verebilirim demiştim ben size daha önce onu görüşebilirsiniz. Bu Learning Turkish...

***Ha.. ben oraya gittim orada bulundum. Fakat Türkçeyi öğrenmeye yönelik çok fazla talep olmadığını söylediler o yüzden açılmamış kurs.***
Bak onlar bile açamamış kurs
***Evet***

***Peki sizce Türkçe alanında neler yapılmalı Londra'da. Ne gibi çalışmalar yapılmalı?***
Sırf Türkçe öğretmek mi?

***Türkçe öğretimi alanında. Evet. Sizin görüşleriniz neler?***
Sistem içinde İngiliz okulları İngiliz sistemi içinde okullardan yanayım. Burda Türkçe dersi de verilmeli. Bu konuda burda çok sayıda çeşitlilik var. Çeşitliliğe imkan veren bir yapı var.

***Bazı okullarda Türkçe dersi veriliyor ama?.***
Yok sistem içindeki okullarda yok.
Mesela burda Yahudi okulları. Hem kendi dillerini öğretiyorlar hem İngilizceyi çok iyi öğretiyorlar hem de İngiliz sistemi içinde kendi insanlarının entegre olmasını sağlıyorlar.

***Yani herkes kendi okullarını kursun anlamında mı söylüyorsunuz?***
Evet herkes kendi okullarını kursun İngiliz eğitim sistemi içinde .Çünkü o zaman bu dediğimiz motivasyonsuzluk olayı kalkacak. Yani pazar günü herkesin tatil yaptığı sırada çocuğun okula gelip de ders yapması onun için bir eziyet . O önlenmiş olacak. Ayrıca bir şey daha düşünüyorum yani şehrin daha merkezi bir yerine veya merkezi olmasa bile Türklerin çok olabileceği bir bölümüne community centre toplum merkezi gibi bir yer düşünüyorum. Böyle bir yer lazım. İçinde diyelim ki geniş bir

salon olabilir. Düğün salonu gibi konferans salonu gibi bi de öğretmenlerin çay içebileceği bir yer. Sonra dersanelerin bulunduğu bir yer. Okul, aynı zamanda bir toplum merkezi gibi bir yer olarak düşünülebilir.İşte soruyorum: Kim devam ettirecek? Şimdi siz böyle bir şeyi başlatsanız kim devam ettirecek? İşte kiralayamayız. Alamayız. Alırsak da devam ettiremeyiz. İşte bir başkası sahip çıkarsa nolur? İşte imkanlarımız yok. Kısıtlı. İşte bu şeyler söyleniyor. Raporlarımıza yazıyoruz. Daha çok

***Ama işte bu Türkçe derslerinin de bir eğitim proğramına göre düzenlenmesi gerektiğini de düşünüyorsunuz herhalde değil mi ? Yani Türkiyedeki eğitim programıyla burdaki çok farklı olduğu için uyum sağlanamıyor dediniz. Budaki çocukların ihtiyaçlarına yönelik kitaplar hazırlanması da gerekiyor sanırım öyle değil mi?***

Mesela biz hala teyp recorder deriz ders kitaplarında 1975te yazılmış kitaplarda. Teyp recorder diye bir şey kalmadı memlekette. İnsanlar CDye atladı şimdi müzik boxlarla uğraşıyor biz hala derslerde bunları işliyoruz. Başka ne denebilir... Daha söylenecek çok şey var ama kafa biraz dağınık şimdi Elif Hanım. Yalnız bu sistem içine girmek isteyen insanlar var. Şu an isim vermek iyi olmaz. Onlar yapacaklar yani. Başlattılar başlatıyorlar yavaş yavaş.

***Okul açma girişimleri mi?***

Tabi okul açma girişimleri. Sistem içine girme.

***Peki bu çocukların aldığı GCSE Türkçe ve A level Türkçe dersleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunlar community languages diye geçiyor değil mi okullarda?***

Evet işte dediğim klüp faliyetleri şeklinde dersler.

***Neden İngiliz hükümeti bunlara böyle bir hak tanıyor? Sınav hakkı. Lise bitirme sınavı galiba bunlar değil mi?***

Evet lise bitirme sınavı

***Lise bitirme sınavlarında neden Türkçe dersinden de sınav almaları isteniyor.***

Nedenini cok genel konuşmak gerekirse özel bir şey söyleyemem ama İngiliz ya da Anglo Sakson Kültürü'nün diğerlerine göre biraz daha hoşgörülü olduğunu söyleyebilirim.Diğer kültürlere 'diğer'e karşı daha hoşgörülü olduğunu söyleyebilirim.Yine bu konuda tabii kendi aralarında da şey yok aynı düşünmüyorlar okullar arasında da çok fark var. Mesela işte Türkçe desteği veren yerler var Mesela işte diyor ki ben Anadolu'dan yeni geldim. Matematiğim çok zayıf burdaki matematiği de anlamıyorum. E peki sana Türkçe matematik anlatayım. Türkçe fen anlatayım diyen okullar var. bundan başka yok bunlara gerek yok çocuk kendi sistemimize uyum sağlasın kabul etmiyoruz diyen yerler de var.

***Yani okulun insiyatifine göre değişiyor?***

Evet okulun insiyatifine kalmış.

***Yani böyle yasal, her okulda zorunlu, olacak diye bir şey yok?***

Daha genel yani dış işleri düzeyinde daha genel bağlayıcı bir anlaşma yapılabilirse belki bu düzeyde olmayacak veya biraz daha bir ilerleme sürecinden sonra Avrupa Birliği'yle ilgili. Olabilir.

***Peki siz ne dşünüyorsunuz çocukların bu GCSE dersleri, sınavları alması konusunda? Motive edici mi sizce? Türkçeyi, öğrenmek açısından.?***

Bence değil. Tam olarak değil. Çünkü çocuk gerçekten kafası çalışan bir çocuksa aynı şeyi GCSE konusunu ya da A level konusunu kimyayla fizikle işte gerekirse müzikle işte bir sürü ders var mesela dayanaklı materyaller teknolojisine kadar bir sürü ders var onlardan tamamlayabilir. Yani bence böyle bir hafta sonu külfetine gerek yok. bence o olmaması lazım. Ama şu bizde motivasyon olsa işte biz 2500 yıllık tarihi olan bir kültürüz. İşte bizim Osmanlı'mız var Selçuklu'muz var Göktürk'ümüz var Hun'umuz var İşte bir kültürümüz var. Anadolu'da işte kültürlerin beşiğiyiz medeniyetlerin... Bizde var olmuş bunun gibi daha böyle genel, kültürümüzü sevdirici bir motivasyonla olacak iş. Bu da tek başına okul yeter mi? Yetmez. Bir de aile yapısı burda çok zayıf. Özellikle bu işin baba yanı çökmüş durumda burda. Yani single parent childrenin bir türü yani bu da tek annesiyle

yaşayan çocuklar... Baba eve üçte geliyor dörtte en iyisi on ikide geliyor burda.

***Çok çalıştıkları için mi?***

Evet çok çalıştıkları için. Çoğu zaten gece işi yapıyor.Gece dörde kadar açık olan yerlerde çalıştıkları için anne baba... Baba özellikle görünmüyor. En iyisi çocuklarını başka bir şekilde telafii etmek isteyen insanlar. Böyle dertleri olmayanlar da var. Hani Türk kültürü diye bir dertleri de maalesef çoğunun yok.

***Geçim derdi olduğu için...?***

Zaten bu dediğimiz okullar da en çok şu anda yapılan hesaplamalara göre işte burda 45-50 bin civarında bir çocuk nufusundan bahsediliyor. Bunun ancak biz 2500-3000 civarındaki bölümüne hitab edebiliyoruz. Belki 3500 ancak.Oldukca az. Onda birinden daha az.

***Peki çocuklar hoşnut mu genel olarak bu derslerden?İsteyerek mi gidiyorlar yoksa aileleri zorladığı için mi?***

Bir kaç sınıfa gittim pek bi motivasyon göremedim kendi girdiğim sınıflarda. Öğretmenleri gözetlemek için gittim.İyi havada olanlar... İyi olanlar da vardı kötü olanlar da. Artık bi genelleme çıkmaz daha. Seneye daha iyi bir gözetleme şansımız olursa daha iyi bir şeyler söyleyebilirim. Motive edişine bağlı o artık. Bütün ama bütün yük öğretmene düşüyor diyebilirim. O da artık sözel olarak verbal.

***Ama öğretmenlerin de bu konuda Yani genel olarak Türkçe öğretmek üzere çok bir eğitimi yok dediniz?***

Evet ama bu eksiği kapatanlar var, kapatamayanlar var. Daha doğrusu şey de değişmesi lazım onu da belirtelim. Buraya gelen Türkçe öğretmen seçimlerinde kriterlerin de değişmesi lazım. Tek kriter İngilizce bilgisi olmaması lazım. Nasıl ki bize gelen İngilizler Türkçe öğrenme gereği duymuyorlarsa sınıfa girdiklerinde. Özellikle mesela İstanbul'da Ankara'da özel okullara gelen İngiliz öğretmenler Türkçe biliyorlar mı? Çat pat onun için biz de buraya gönderirken sen İngilizce biliyo musun diye sormamamız lazım öğretmene. Mesleğinde yeterli misin kardeşim? Yeterliyim. Buyur o zaman gel.

***O nasıl ölçülebilir sizce?***

İşte mesleğinde yeterli olma... Ne bileyim sicil notu güzel olacak mesela. Sicil notu iyi olanlar seçilebilir. Genç dinamik vucutça sakatlığı olmayan gibi Türkiyede bunun ölçütleri var. Bu İngilizce işi ortaya geldiği için en kaliteli tabiri caizse malı buraya gönderemiyoruz. O nedenle de şey... Eksik.

***Anlıyorum... Peki verdiğiniz bilgiler için çok teşekkür ederim***.

Rica ederim.

## EK 2: SÖYLEŞİ II'NİN METNİ

***Merhaba***

Merhaba

***Öncelikle bize kendinizi tanıtabilir misiniz bize? Adınız, soyadınız,mesleğiniz...?***

İsmim Bülent Hava. İşte 12 yıldır falan Londra'da oturuyorum.Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nü bitirdim. Daha sonra İngiltere'ye geldim. Burda TEFL Teaching English as a Foreign Language adı verilen kursu bitirdim.Daha sonra da İngilizce ve de Türkçe öğretmeye başladım. Şu an bir dil öğretim merkezinde ve bir kolejde çalışmaktayım.

***Bu dil öğretim merkezinde ve kolejde Türkçe öğretimi konusunda nasıl bir program izleniyor? Haftada kaç saat ders veriliyor?***

Benim öğrettiğim program daha çok yeni başlayanlar için. Beginners dediğimiz o öğrencilere yönelik yapılmış bir programdı.Onu da ben kendim hazırladım. Çoğunlukla öğrenciler, tatile gidenler için. Tatil Türkçesi ve de çok basit, insanlarla konuşabilecekleri bir dil öğrenmek istiyorlardı. Yani hep başlangıç kurusuydu.

***Ne kadar sürdü?***

İki aylık üç-dört saatlik günde. haftasonları sadece. Yani 24 saatlik bir programdı.

***24 saatlik bir programdı.***

Evet 24 saatlik kısa bir programdı.

***Haftasonları dediniz?***

Evet sadece cumartesi günleri uygulanan.

***Peki öğrencileriniz kimlerden oluşuyor?***

Öğrenciler çok değişikti... Mesela eşi Türk olan veya Türkiye'de evi olan veya Türk kültürüne ilgi duyan Türkiye'yi seven veya sadece başka bir dil öğrenmek için kursa

gelen değişik bir gruptu. Yani sırf İngiliz de değildi. Amerikalı vardı, Kanadalı vardı, Alman, İtalyan, İspanyol, Latin Amerikalı çok değişik kitlelerden insanlar..

***Peki çoğunluğu kimler oluşturuyordu?***

Milliyet olarak mı....yoksa?

***Amaç olarak öğrenme amacı olarak***.

Amaç olarak çoğunluğu tatile gitmek isteyen veya orda evi olan insanlar oluşturuyordu. Çok az bir kesimi de ailesi Türk olan burda doğmuş ve de hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerim de vardı. Onlar da ailesiyle daha iyi anlaşmak için veya Türkiyede Türkiyeye gittiğinde akrabalarıyla anlaşabilmek için heralde gelmişlerdi.

***Peki sizin bir öğretmen olarak yaşadığınız zorluklar nelerdi Türkçe öğretirken?***

En büyük zorluk material yani kaynak yoktu kullanabileceğim. Uygun bir kaynak bulamadım. Bu sene hiç kitap kullanmadım. Sadece kendi yaptığım materyalleri... Kendim yaptım bir çoğunu. Türkçe Öğreniyoruz, onu kullandım. Bundan başka birkaç materyal daha kullandım ama çoğunlukla kendi materyallerimdi. Sistem olarak metodoloji olarak da kendi öğrettiğim İngilizce EASL (English as a Second Language) sistemini kullanıyordum. Onu adapte yapmaya çalıştım Türkçe'ye ve de çalıştı bayağı...Öğrencilerin çoğu memnundu sonuçtan...

***Peki öğrencilerin yaşadığı sorunlar ne Türkçe öğrenirken?***

Yaşadıkları en büyük sorun tabii burda... İnanıyorum ki dil daha çok konuşulduğu yerde daha iyi öğrenilir. En büyük sorun oydu tabii kısa olmasıydı yani kursun. İşte haftada bir gün üç-dört saatle pek o kadar fazla bir yol katedemediler ama yine de fena değildi. En büyük sorun kullanamamalarıydı Türkçe'yi dışarıda.

***Peki kolejde ne kadar, kaç saat ders veriyordunuz Türkçe dersi?***

Çalıştığım yerde mi?

***Evet.***

Öteki çalıştığım yerde Türkçe öğretmiyorum. Marry World Center'da Türkçe öğretiyorum. Diğer çalıştığım yerde İngilizce öğretiyorum.

***Peki genel olarak Türkçe öğretilmesi konusunda neler yapılmalı sizce? Bu alanda ne gibi eksiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?***

Burda mesela benim düşünceme göre İngilizce öğretebilmek için burda böyle kısa kurslar var CELTA denilen Cambridge üniversitesinin düzenlediği bir veya iki aylık teacher training kursları o tip şeyler olabilir...Tabii herkes de Türkçe öğretemez ama tabi en azından bir eğitim almış bir insan, üniversiteyi bitirmiş yani eğitim aldıktan sonra hatta Türkçe öğretmeni olmuş bile olsa bence böyle bi bir aylık veya iki aylık çok kısa ve yoğun kurslar düzenlenebilir ve en son metodoloji ve kaynaklar yapılabilir. Bir de network yani Türkçe öğretiminin yapıldığı yerlerde Türkçe öğretmenlerini kapsayan bir network oluşturulsa daha iyi olur.

***Peki Türkçeye talep daha çok böyle akademik olarak Türkiye'de üniversite okumak isteyen insanlardan mı geliyor yoksa sadece tatil amaçlı mı?***

Akademik olarak fazla bir talep görmedim burda yani benim öğrencilerimden bildiğim kadarıyla çoğunlukla iş yapmak isteyenler orda veya tatil amaçlı ... veya yaşamak isteyenler... Oydu yani benim öğrencilerimden bildiğim kadarıyla. Ama başka yerlerde akademik amaçlı da olabilir...

***Kaç sene yaptınız peki Türkçe öğretmenliğini?***

Beş. Beşinciyi yapıyorum bu sene. Seneye de artık yapmıycam başka birini bulurlar artık.

## EK 3: SÖYLEŞİ III'ÜN METNİ

***İyi günler. Ben sizle Türkçe öğrenimi hakkında bir söyleşi yapmak istiyorum. Siz Türkçe öğretmenliği yaptığınızı söylediniz bize. Önce isminizi soyadınızı söyler misiniz?***

İsmim Akgül Artunkal.

***Mesleğiniz nedir Akgül Hanım?***

Şimdi canım çok uzun yıllar yirmi yılı aşkın sağlık sisteminde çalıştım. Son üç dört seneden beri de bir kolejde yöneticilik yapıyorum.

***Peki. Türkçe dersleri verdiğinizi söylediniz.***

Verdim. Genellikle işimin dışında verdim. Gündüz işimin dışında akşamları verdim veya haftasonlarında. Hayır hafta sonu okullarında değil. Ha evet bir tanesi öyleydi aslında gerisi de İngilizler'in bizde halk eğitim merkezine tekabül eden Adult Education Enstitute dedikleri kurumlarda verdim.

***Peki öğrencileriniz ne amaçla .... Kimlerden oluşuyordu öncelikle ve ne amaçla neden Türkçe öğrenmek istiyorlardı?***

Öğrencilerimin çoğu, hemen hemen hepsi İngilizdi. Hepsi yetişkindi. Çocuk yoktu. Çeşitli sebelerden tabii Türkçe öğrenmek istiyorlardı.

***Yani genel olarak...?***

Genel olarak şunu söyleyeyim. Türk eşi Türk'tü mesela.Onun için kadın olsun erkek olsun eşinden dolayı Türkçe öğrenmek daha ziyade Türk kültürünü anlamak çok istiyordu. Öyle bir grup ayırabilirim. Diğer bir grup daha sonraki yıllarda... Bu son yıllarda ortaya çıktı. O da Türkiye'den ev alan insanlar. Daha bugünkü gazetede okudum Independent Gazetesi'nde. Türkiye'de 12500 civarında İngiliz var yerleşmiş olan yani işiyle okuluyla ailesiyle oraya yerleşmiş olan. Buna hazırlık olarak... Benim karşıma gelen kişiler buna hazırlık olarak Türkçe öğrenmek istiyorlardı.

Türkiye'ye gidip yerleşecek, hiç olmazsa oradan ev alacak ve orada diyelim yazlarını geçirecek tatillerini geçirecek... Böyle insanlar vardı. Bir adamcağız vardı mesela ev

yaptırıyodu. Başlangıçta mütehitiyle bile benim vasıtamla konuşuyordu.Ondan sonra baktım bana oraya gitmiş yerleşmiş. Bana Türkçe mektup yazmış . Hoş yani bi anlamda Diğer bir şey mesela gene yaptığım derslerden, ki iki sömestir yaptım bunu, turistik amaçla Türkiye'ye gidecek olan gene İngilizler. Galiba İtalyan ve Almanlar var mıydı yok muydu? Yani yabancıydı hepsi. Turistik amaçla gidecek onların tabii hepsi. Onların Türkçesi tabii farklı oluyo... 'Çok güzel', ne biliim ben işte 'kaç para' falan... Onlara yönelik.

***Yani günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik.***

Günlük ihtiyaçlarını şeyetmek için. Bir diğer grup da sağlık hizmetleri sisteminde çalışırken. Hemşirelere, doktorlara ve ev ziyaretçisi olan hemşirelere falan sağlıkla ilgili Türkçe verdim.

***O da burdaki Türkler'le iletişim kurmalarını sağlamak amaçıyla mı?***

Evet. Burdaki Türk hastalarıyla iletişim sağlamaları açısından. Sonra ha! Resepsiyon görevlilerine verdim. O tamamen telaffuza ilişkindi yani hiç olmazsa çağırırken ismini hastanın, çünkü biliyosunuz yüksek sesle çağırıyorlar hastaların isimlerini. Hiç olmazsa doğru telaffuz etsin de kişi kendisine bir saygı gösterildiğini anlasın diye. O daha ziyade telaffuzla ilgiliydi. Yani böyle çok çeşitli çok değişik uzun yıllar içinde çok değişik şeyler yaptım.

***Ama bu konuda yani Türkçe öğretmek amacıyla bir eğitim almadınız...***

Hayır.... Hayır normal.

***Kendi çabalarınızla***

Kendi çabamla. İhtiyacı görüyorsunuz önemli olan bu bence. İnsanın ihtiyacı görülsün. Karşıdaki insanın ihtiyacını iyi takip etmek iyi anlayabilmek. Karşıma gelip de mesela ben pratik günlük Türkçe öğrenmek istiyorum diyen insana oturup da teorisini bilmem nesini anlatamazsın. İlgilenmez. Sıkılır. Bırakır. Kaldı ki o kadar büyük teoriyi ben de bilmiyorum. Öyle bir şeye kalkışmak zaten benim kendi boyumu aşmak olurdu. Ama pratik olarak kolay kolay şeyler kalıp kalıp öğrettim. Öğrendiler.

***Peki öğretirken sizi zorlayan en çok zorluk çektiğiniz şey neydi öğretirken? Yani ne gibi sorunlarla karşılaştınız?***

Zannedersem çektiğim en büyük sıkıntı zorluk kaynak eksikliği yani amaca yönelik kaynak eksikliğiydi. Sağduyu, iyi niyet falan çok faydalı çok güzel. Kendini veriyorsun yapmaya çalışıyorsun falan fakat onun, işte bir sistem eksikliğinin dil öğretiminde... Tabii kendi bilgisizliğimden bi anlamda. Yani sistem ve kaynak eksikliğinin zorluğunu çok çektim.

***Yani amaca yönelik kaynak yok mu diyorsunuz Türkçe'de?***

Belki var ama ben bana burda lazım olduğu anda elde edemedim. Mutlaka vardır. Olmaz olur mu? Ama ben elime geçiremedim yani böyle şeyleri.Aramadım değil ne yalan söyleyim. Almanya'ya çok yazdım çok şeyettim. Oradakiler, daha ziyade arkadaşlarım, tanıdığım tanımadığım insanlar cevap veren insanlar daha ziyade orada yaşayan Türkler'in Türkçe'sini geliştirmek için. İkinci kuşağın üçüncü kuşağın Türkçesini geliştirmek için sistemler geliştirmişler.

***Ama Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çok fazla...?***

Yani ben rastlayamadım.

***Anladım...***

Vardır da ben bilemedim yani...Bi yandan da tabii kontrat yapılmış bi iş. Yapacaksın. Kimisini gönüllü yaptım ne yalan söyliyeyim. Ama bunun sebebi dilimi sevdiğimden, insanlara öğretmek istediğimden yardımcı olmak istediğimden... Böyle... Bi kişi sormuş... Yani... Yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalıştım.

***Peki genel olarak burda Türkçe'yi yabancılara öğreten insanların bu konuda eğitim almış insanlardan oluştuğunu söyleyebilir misiniz? Yoksa Türkçe konuşan herkes böyle ders veriyor mu?***

Ondan.... Tam... Kesin bilemiyorum. Yalnız... Mesela Türkçe'de... Türkiye'de Türkçe öğrenimi yapmış, öğretmenlik sertifikası almış hiç kimse tanımıyorum sizin dışınızda.

***Anlıyorum... Peki.Sizce burda İngilterede Türkçenin bir geleceği var mı? Yani Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesiyle Türk Avrupa ilişkilerinin artacağı düşünülüyor. Sizce Türkçe'ye olan talep artar mı dersiniz? Sizin kendi özel fikriniz nedir?***

Emin değilim Elifciğim. Emin değilim. Umarım ki artar. Ama bunun karşıt olarak... Mesela iş ilişkilerinin gelişmesi değil mi?

Ama bunun karşıt olarak Türkiye'nin de İngilizce'ye hevesi artıyor. Dolayısıyla o şekilde dengeleniyor.

***İngilizler'de yabancı dil öğrenme oranı çok yüksek mi?***

İngilizler'de yabancı dil öğrenme eğilimi yok. Yok. Okullarda bile eğitim bakanlığı artık modern dil eğitimini kısıtlıyor. Yok yani.. Çünkü bütün dünya İngilizce öğrenmeye yöneliyor. Çok fazla genellemek istemem herhangi bir araştırma falan yapmış değilim ama... Türkiye'de olsun, çok geniş tanıdık bildik çevremiz var, burada olsun, başka Avrupa ülkelerinde olsun herkes İngilizce'ye doğru yatkınlık gösteriyor. Evet İngiltere'de mesela bir iş adamı Türkiye'ye gitmiş iş kurmuş. Kabul. Ama sadece ve sadece 'günaydın', 'nasılsın?', 'hava nasıl?'ın ötesine çok geçmiyor ama kendisinin mesela 'merhaba', 'taksi', 'kaç para' gibi günlük ihtiyaçlarını diyecek kadar öğreniyor.

Mesela bak sana çok ilginç bi şey anlatayım. Bir gün trende bi delikanlı adamla yanyana oturduk tesadüfen. Hiç tanımadığım bir adam. Adam elinde İncil. İncil'in Türkçe'sini okuyor. O kadar ilgimi çekti...Dedim ki niçin bunu okuyosunuz? Ben dedi şeyde çalışıyorum. İsim tescil eden bi kurumda çalışıyorum. Yani iş yerlerinin isimlerini tescil eden bir kurumda çalışıyorum ve dedi o kadar çok Türkçe isim bize başvuruyor ki dedi. Türkçe isimli iş yeri bize başvuruyor ki dedi. Müdürüm benim Türkçe öğrenmemi istedi ki isimleri birbirinden ayırabilelim diye... Bu konu bana sorarsan çok ilginç...Ve bu adam da en iyi bildiği şey... Benim en iyi bildiğim şey İncil dedi. Onun için de karşılaştırmalı olarak bunu öğreniyorum dedi. Okula gitmiyo hiçbir şey yapmıyor trenlerde falan böyle okuyarak bunu yapmaya çalışıyor...

***Peki başka amaçları olan insanlar var mı Türkçe öğrenmek için?***

Evet mesela sanat alanında diyelim. Diyelim müzik alanında Tarkan'nın şarkılarını söylemiyorum. Onu da söyleyen genç kızlar vardır tabii de, mesela burda Sufizm çok yaygın. Sufizme ilgi çok yaygın. Bi takım böyle mistik felsefelere ilgi çok yaygın ve Türkçe'yi Türkçe ilahi okumak için Türkçe öğrenen insanlar var.

***Türkçe ilahi okumak için...?. Çok ilginç***

Evet. Yahut mesela Mevlana'yı tanımak için. Gerçi tercümeleri var ama aslından okuyalım diyorlar, Konya'ya gidip geliyorlar ve ilahileri okuyabilmek için , ayinleri okuyabilmek için Türkçe öğreniyorlar. Gidip gelerek öğreniyorlar.Burda okula giderek değil. Türkiye'de vakit geçirerek filan. Benim bildiğim şeyler tabi bunlar... Ha bi de bi şey daha söyliycem: Bi de Türkiye'ye giden askeri personelin ailelerine Türkçe dersi veren insanlar tanıyorum. Yani doğrudan doğruya şeye gidiyo...Sen söyle.Türkiye'deki...

***Askeri üslere...***

Üslere gidiyor. Yo... onların burdaki üslerine gidiyor. Orada kalan ailelerine adam, mesela subay, Türkiye'ye tayin olcak. O gitmeden burda askeri Türkçe'yi öğreniyor ama onun dışında onların ailelerine günlük Türkçe öğreten insanlar biliyorum.

***Askerlerin ailelerine.***

Evet askerlerin ailelerine, subayların ailelerine... Yıllar yılı bu işi yapan insanlar biliyorum. Ama tabi ne kadar sistemli, ne kadar düzenli, ne kadar süregen bilemiyorum.

***Peki anladım. Peki çok teşekkür ederim Akgül Hanım***.

Bir şey değil canım. İnsallah yardımcı olmuşumdur...