

Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları, Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri

Hülya Pilancı*

Özet: Ana dilinin toplumsal işlevleri, günümüzde, içinde bulunan göçmen gruplarla kültürel çeşitlilik barındıran ülkeler açısından büyük önem taşıyor hâle gelmiştir. Göçmenler tarafından var olmanın bir simgesi olarak kabul edilen ana dilinin, içinde bulunduğu çoğunluk tarafından ulusal değerlere ve toplumsal uyuma tehdit oluşturduğu yönünde görüşler ileri sürüldüğü görülmektedir.

Bu çalışmada, bir araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında, Avrupa ülkelerinde bulunan yaklaşık 4 milyon Türkün, Avrupa'da gelişmekte olan yeni ortamda ana dilleri Türkçeyi korumak ve sürdürebilmek için sahip oldukları özellikler tartışılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil, ana dili, uluslararası göç, Türkçe, Avrupa'da Türkçe.

Giriş

Avrupa ülkelerinde bulunan yaklaşık 4 milyon Türkün sahip oldukları özelliklerin, Türkçeyi korumak ve sürdürebilmek için ne derece yeterli olacağına ele alındığı bu çalışmada geçen "Türkçeyi kullanma ortamları" ile aile içi, okul, iş yeri ve arkadaş çevresi; "Türkçe yeterlikleri" ile anlama, okuma, konuşma ve yazma yeterlikleri; "Türkçeyi sürdürebilme imkânları" ile yazılı ve sözlü dilin söz konusu olduğu televizyon, radyo, gazete, bilgisayar, telefon, faks gibi iletişim araçları ve bunların internet, VCD, CD, DVD, kasetçalar, MP3 player gibi alt donanımları ifade edilmektedir. Çalışmanın verileri, 2005-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesi adına yaptığımız "Avrupa'da Türkçe" adlı bir dizi araştırmanın makalenin konusuyla ilgili olan bölümüne dayanmaktadır.¹

Söz konusu araştırma ile ilgili çalışmalar 2005 yılında başlatılmıştır. Çalışmanın başında yapılan yerli ve yabancı literatür taraması; bu konuyla ilgili olan çalışmaların daha çok 2. kuşağın ana dili ve eğitim sorunlarına yönelik olarak ve ülkeler bazında yapıldığını göstermiştir. Bu nedenle araştırmanın çıkış noktası, Avrupa ülkelerindeki Türklerin eğitim ve ana dili sorunlarını daha

* Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / ESKİŞEHİR
hpilanci@anadolu.edu.tr

geniş bir coğrafyada ortaya koymanın yanında; sorunlara somut çözümler için gerekli olan verileri elde etmek, olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın amacı: Genel olarak, araştırmanın temel amacı, bir fizibilite çalışması yaparak Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmektir.

Araştırma alanı: Araştırmanın evrenini, Avrupa dışından yaklaşık 25 milyon (European Communities 2006) göçmen barındıran Avrupa ülkelerinde bulunan yaklaşık 4 milyon Türk oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü dolayısıyla toplumsal araştırmalarda uygulanan “amaçlı örneklem” üzerinde çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem tespitinde iki aşamalı yöntem izlenmiştir. 1. aşamada, Türklerin yoğun olarak bulunduğu Norveç, Danimarka, Almanya (Köln-Berlin), Belçika, Hollanda, Fransa ve İngiltere olmak üzere toplam 7 Avrupa ülkesi araştırmanın ilk örneklem alanını oluşturmuştur. Almanya’da bulunan Türk nüfusunun yoğunluğu nedeniyle iki ayrı bölgede çalışma yapılmıştır.² 2. aşamada asıl örneklem grubunu oluşturacak grupların ve bireylerin yoğun olarak buldukları ortamların tespiti yapılmıştır. Böylelikle 1. kuşak için evler, dernekler, lokaller ve pazar; 2. kuşak için çeşitli iş yerleri, sivil toplum örgütleri, Türklerle ilgili çeşitli kurum ve dernekler, Türk öğretmen dernekleri; 3. kuşak için Türk çocuklarının yoğun olarak bulunduğu okullar, kafeteryalar, çeşitli iş yerleri nüfusun karakteristik özelliklerini en üst düzeyde temsil edebilecek grupların bulunduğu ortamlar olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın özgün değeri: Bu çalışmanın özgün değerini, kapsadığı geniş alan ve hedef kitlenin gereksiniminin yerinde incelenmesi ve sorgulanması oluşturmaktadır. Ana diline karşı gösterilen bireysel ve toplumsal tutumların, içinde bulunulan ülkenin şartlarında “doğal olarak” ne derece gerçekleştirilebilir olduğunun değerlendirilmesini sağlayacak verilerin elde edilmiş olması da bu araştırmanın özelliklerinden biridir.

Araştırmanın yaygın etkisi: Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler, hedef kitleye yönelik olarak uygulamaya geçirilen “Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı” sisteminin yapılandırılmasında kullanılmıştır.³ Türkçe Sertifika Programı, Avrupa Birliği Grundtvig Projeleri kapsamında çalışmakta olduğumuz, “Eliminating Language Barriers in European Prisons through Open and Distance Education Technology” adlı projenin de “örnek uygulama”sı olarak yer almaktadır.⁴

Yöntem ve veri toplama araçları: Söz konusu araştırmanın kapsam parametreleri doğrultusunda yapılan analiz, hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmiştir.

Nicel araştırma kapsamında: 1. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek gibi genel özellikleri 2. Aile içi, okul, iş yeri ve arkadaş çevresinde Türkçeyi kullanma sıklıkları 3. Televizyon, gazete, cep telefonu, faks, dvd, cd, yazıcı, mp3,

radio/kaset, adsl bağlantısı, kablolu internet, çevirmeli hat gibi yazılı ve sözlü dili kullanma imkânlarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılar üzerinde özgül kesitli bir anket uygulanmıştır. İlk anket, Avrupa'dan Türkiye'ye izin için gelen Türklerden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra Danimarka ve Norveç'e 500'er, diğer ülkelere 1000'er anket gönderilmiş; 200 anket yedek olarak oranlara göre eklenmiştir. Anketler, Avrupa ülkelerindeki Türklerle, buldukları ülkelerdeki Türk Büyükelçilikleri, sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ulaştırılmış ve anketörler tarafından uygulanmıştır. Anketler, 17 yaş üzerinde ve buldukları ülkelerde 1, 2. ve 3. kuşak olan Türklerle uygulanmıştır. Ulaştırılan 6200 anketin, 4200'ü uygulanarak geri dönmüş ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, "Avrupa ülkelerindeki Türklerin toplumsal yapısı" belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel analiz boyutunda "araştırılması planlanan belirli insan topluluklarının ilişkilerini ve davranışlarını, buldukları doğal ortamında incelemek, gözlemlemek, belgelemek ve yorumlamak" olarak tanımlanan "etnografik yöntem" kullanılmıştır (Cresswell 2005: 144-173). Bu çalışmada, adı geçen evrende, amaçlı örnekleme yöntemi izlenerek araştırmanın örnekleme belirlenmiş; nitel veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler temel alınmıştır. Derinlemesine görüşmeler, Türk Dili, İletişim Bilimleri, Sosyoloji bölümleri ile Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi öğretim üyelerinden oluşan koordinatörlerin yönetiminde toplam 12 araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Derinlemesine görüşmeler, nicel araştırmalarla aynı dönemde olmak üzere Norveç, Danimarka, Almanya (Köln-Berlin), Belçika, Hollanda, Fransa ve İngiltere olmak üzere toplam 7 Avrupa ülkesinde yapılmıştır ve 234 yarı yapılandırılmış görüşmeye ulaşılmıştır. Bu görüşmelerden 93'ü ilgili kurum ve kuruluşların temsilcileriyle yapılmıştır. Bu temsilciler, ağırlıklı olarak fikir önderlerinden oluşmaktadır. Bu bölümde, örnekleme türü olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve "örnekleme seçilen bir katılımcının, araştırmacıyı konuyla ilgili olabileceğini düşündüğü diğer bir katılımcıya ya da katılımcılara yönlendirmesi" biçiminde tanımlanan "kartopu örnekleme"nden yararlanılmıştır (Strauss vd. 1998: 61-74). Bu örnekleme yöntemiyle, bir iz sürme çalışmasının gerçekleştirildiğinden söz edilebilir. Böylelikle derinlemesine görüşmelerdeki katılımcılar Avrupa'da yaşayan Türkler arasındaki kanaat önderleri, büyükelçilik çalışanları, sivil toplum örgütleri görevlileri, Türklerle ilgili çeşitli kurum ve dernek çalışanları ve Türkçe öğretmenlerinden oluşmuştur.

Verilerin analizi: Nitel verilerin analizinde, 7 ülkeden toplanan görüşme metinleri betimsel yöntemle incelenmiştir. Görüşmelerdeki ortak temaları belirlemek için temel kavramların belirlendiği ve bu kavramların özelliklerinin ve boyutlarının ortaya çıkartıldığı "analitik bir süreç" olarak tanımlanan "açık kodlama yön-

temi”nden yararlanılmıştır (Cresswell a.g.e: 174-201). Açık kodlama yöntemiyle bütün ülkelerde ortak olduğu belirlenen temalar, yatay kodlama ile tekrar yorumlamak üzere savlara dönüştürülmüştür. Bu süreçte, belirlenen parametreler incelenerek olası tüm ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel analiz bulguları, nicel verilerle birlikte değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Anketlerin analizinde en büyük sorun, hedef grubun “Bu ülkede kaçınıcı kuşaksınız?” sorusunu cevaplamakta güçlük çekmesi olmuştur. “Babam 1961’de geldi, ben 1975’te aile birleşmesiyle geldim ama 1. kuşak sayılırım.”, “1976 yılında öğretmen olarak geldim. Birinci kuşakla ikinci kuşak arasında sayılırım.”, ifadelerine ve özellikle 3. kuşakta “Kuşak nedir?” sorusuna sıklıkla rastlanmıştır. Anketlerin analizinde katılımcıların kendileri ile ilgili olarak verdikleri bilgilerden yola çıkılmış ve alan literatüründe yaygın olarak benimsenen “kuşak” tanımı esas alınmıştır (Abadan-Unat 2002: 186-191).

Araştırma Sonuçları

Aşağıda, araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ve sonuçların derinlemesine yapılan görüşmelerle birlikte değerlendirilmeleri yer almaktadır.

1. Ankete Katılanların Genel Özellikleri

Ankete katılanların çoğunluğunu 2. kuşak Türkler oluşturmaktadır:

Anketlerin analizinde, 2. kuşak Türklerin katılımının yüksek olduğu (%50,20) görülmüştür. 2. kuşağın anketle daha fazla ilgili olmasının en önemli nedeni olarak, çalışma amacıyla gelen 1. kuşaktan sonra, çoğu aile birleşmesi ile Avrupa ülkelerine gelen bu kuşağın, eğitime Avrupa ülkelerinde başlamış ya da sürdürmüş olması, meslek sahibi olarak daha eğitilmiş ve daha bilinçli olması gösterilebilir. Bu kuşak aynı zamanda buldukları ülkelerde eğitim sorunlarıyla karşı karşıya kalan ilk kuşaktır. 2. kuşağın eğitim sorunları onların 3. kuşak olan çocuklarını da etkilemektedir. Ayrıca 1. kuşak ile 3. kuşak arasında bir köprü görevi gören 2. kuşak, kuşaklar arası çatışmalardan da en fazla etkilenen gruptur. Anket çalışmasına en fazla ilgi duyan bu grup olduğu gibi; derinlemesine görüşmelerde de kanaat önderleri, sivil toplum örgütleri görevlileri, Türklerle ilgili çeşitli kurum ve dernek çalışanları ve Türkçe öğretmenleri olarak yine 2. kuşağın yer aldığı görülmüştür. Araştırmada 2. kuşağın durumunu özetleyen görüşler şöyledir:

Eğitim görmüş olan 2. kuşak ana dili öğretimi konusunda daha bilinçli... (1.1a -BL1).

2. kuşak olmak zengin bir duygu ama bazen de hüsrarla karşılaştığım bir duygu olduğunu söyleyebilirim. Çünkü Türk kültüründen... Türk toprağında doğmak oranın ananelerini sekiz yaşına kadar tatmak on-

dan sonra Avrupa'ya gelip farklı bir kültür, farklı bir medeniyet yaşantısı içinde kimlik mücadelesi vermek duygusal açıdan zenginleştirici bir yaklaşım. (1.1a-BL22).

Türkiye'den okumuş olarak geldiğimiz hâlde ve Türkçe seviyemiz iyi olmasına rağmen biz bile zaman zaman Türkçe bir desteğe ihtiyaç duyuyoruz. Çünkü tıkanıklık oluyor bazı yerlerde. Bazen çocuğun getirdiği bazı şeyleri ben bile çözemiyorum. (1.1a-NR10,11).

1. kuşakta katılımın düşük olmasının nedeni, bu grubun "Türkçelerini yeterli görmeleri ve geliştirmeye gerek duymamaları"dır. Derinlemesine görüşmelerde 1. kuşakla ilgili olarak elde edilen bilgileri özetleyen kayıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Bu yaştan sonra beni talebe mi yapacaksın, diyen nesli unutalım. Birinci nesile ve yaşlılara yönelik bir şey yapılabileceğini sanmıyorum. 1962 Ankara Antlaşmasından sonra Emirdağ'ı görmeden buraya gelen köylüler için pazartesi, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi gününün bir anlamı olmayabilir. Cumanın, cuma namazı açısından bir anlamı var cumayı biliyorlar, salı günü Emirdağ'ın pazarı salı günü olduğu için salı olduğunu biliyor ama onun dışındaki günlerin isimlerini bile bilmiyorlar, ayların isimlerini bilmiyor. Ocak, şubat, mart, ha diyor ki yedinci ay, neden yedinci ay işte izin ayı, tatil ayı, Türkiye'ye gideceğiz. İzin ayı "konje". Fransızcada izin ayı demek. Konjeye gidiyoruz, diyor. (1.1b-BL1)

1. kuşak gelenler(in) zaten çoğu okuma yazma bilmiyordu, Türkçeyi konuşmalarına rağmen okuma yazma bilmedikleri için kendilerini geliştirmeleri bir sorundu. (1.1b-BL3)

1. kuşak Türkçeyi bildiği kadarıyla korumaya gayret etti, kaybetmeye çalıştı. Çünkü dilini kaybedeceği zaman kendini de kaybedeceğini düşünerek sahip çıktı. (1.1b-BL16)

Türkiye'den gelen yetişkinlerin, kendilerini geliştirme konusunda yatırım yapma özverisi çok düşüktür. (1.1b--HL3).

Göç eden ailelere baktığımızda yani geldikleri yer belli. Durumları belli yani ekonomik nedenlerle. Çok fazla bir şey bunlardan beklemenin ben doğru olabileceğine inanmıyorum. (1.1b-NR 13-17).

Zira Türkiye'den gelen ilk göçmenler entelektüel kesimden değildi. Hatta orta sınıftan bile sayılmayabilirler. Dolayısıyla Fransa'da yaşayan Türkler arasında da ciddi bir orta sınıftan söz etmek mümkün değil. Oysa bir ülkeyi orta sınıf temsil eder. (1.1b-FR2).

3. kuşağın ankete katılımının düşük olmasının nedeni, "iyi Türkçe bilmeyi gereksiz görme"leridir. Bu kuşak, Avrupa ülkelerinde doğan, buldukları

ülkenin kültürüne ve diline daha yakın olan ve buldukları ülkenin diliyle eğitim gören kuşaktır. Bu durum, derinlemesine görüşmelerde şu sözlerle belirtilmektedir:

Biz Türkçeyi hep ana dil olarak ele alıyoruz ama maalesef buradaki çocuklarımız için ana dil olmaktan çıktı. (1.1c-BL6-11).

Buradaki Türk çocukları hafta sonları Türkçe kurslarına gidiyorlar ama gittiklerini Danimarkalı arkadaşlarından saklıyorlar, gittiklerini söylemiyorlar. Çünkü bu onlara utanılacak bir şey gibi geliyor. Böyle bir hava yaratılmış çocuklar arasında” (1.1c-DN20).

..... çocukların %20-25’i ise Türkçe öğrenmek istemiyor. (1.1c-İN5-7).

3. nesil için Türkçe yabancı dil hâline geldi. Bu konuda acilen bir şeyler yapılmalı (1.1c-FR1).

3. kuşaktan, politikaya girmiş bir Türk gencinin bu konudaki düşünceleri de şöyledir:

Gençlerin çoğu Türkçe eğitimini yeterli görüyor. Türkiye’ye gittiğimde Türkçemin yetersiz olduğunu hissediyorum. Bu beni rahatsız ediyor ama vaktim yok diye düşünüyorum. Türk gençleri arasında para ile Türkçe öğrenmek isteyenler %1 veya %2’de kalır. (1.1c-HL4).

Buldukları ülkenin kültürüne ve diline daha yakın olan 3. kuşakla ilgili olarak temelinde kültür çatışmalarının neden olarak gösterildiği önemli problemler de gözlenmektedir:

Burada doğan çocuklar Danimarka mentalitesine sahipler ama aileler tam tersi bakıyorlar ve bu da kuşak çatışmasına sebep oluyor, çocuklarını dillerini anlamadıkları için problemler büyütüyorlar. (1.1d-DN3).

Ben son zamanlarda Türk göçmenlerin buradaki 3. kuşağı(nı) kayıp kuşak olarak değerlendiriyorum. (1.1d-DN7).

Avrupa’da yaşayan özellikle 3. kuşak Türkler, Türkçe eğitimi konusunda annelerinden babalarından çok sınırlı düzeyde bilgi alıyorlar. O kadar sınırlı ki bugün birbiriyle anlaşabilen baba oğul yok denebilebilecek kadar az, bunu kabullenmemiz lazım. İki de Türkçe konuşuyorlar aynı konudan bahsediyorlar ama anlamıyorlar ya da birbirlerini yanlış anlıyorlar. Hâlbuki ikisi de Türkçe konuşuyor fakat anlamıyor. (1.1d-BL25).

3. kuşakla ilgili olarak elde edilen önemli bir görüş de problemler gençlerin suç işlemeye daha yatkın olduğu görüşüdür:

Bir lise müdürü telefon etti bana, diyor ki: Bütün öğrencilerim depresyonda, bizi kimse istemiyor, kimse sevmiyor, diyorlar.... Bu çocuk-

ların Türkçesini, kültürünü ellerinden alırsanız bunlar çete mensubu olurlar. (1.1e-HL7).

.....'da Türk çocukları genelde çete ve uyuşturucu tuzağına düşmüş. (1.1e-IN1).

Türkçeyi doğru konuşmayı başaramayan ve çocuklarına da doğru öğretemeyen ailelerin çocukları suç işlemede önlerde. (1.1e-DN2).

Son zamanlarda ülkedeki göçmenlerin suç oranının artmasındaki etkileri yadsınamayacak kadar çok büyük. (1.1e-DN7).

Avrupa'ya göç nedenleri arasında %36 ile “evlilik”; %35 ile “çalışma amacı” ilk sıralarda gelmektedir: Avrupa ülkelerine 1960'lı yıllarda başlayan çalışma amaçlı göçün ardından, özellikle 2. kuşakla birlikte söz konusu olan evlilik yoluyla göçe de sık rastlanmasının nedeni aşağıda yer alan kayıta özetlenmektedir:

2. jenerasyonlarda aileler evliliklerde bir tarafın Türkiye'ye yönelik olmasını tercih ettiler. Kızları varsa Türkiye'den doğmuş büyümüş bir aday getirdiler. Oğlu varsa aynı şekilde bir aday bulundu. Bağlar kopmasın diye. (1.2a-BL20).

Evlilik yoluyla göçün en önemli olumsuz etkisi şu örnekte belirtildiği gibi özetlenebilir:

Burada doğmuş bir çocuğa Türkiye'den damat veya gelin adayı aranıyor. Burada doğmuş büyümüş bir delikanlı kıza veya oğlana gidip oradan bir tek kelime yabancı dil bilmeyen birini getirdiğiniz zaman bunlar kâğıt üzerinde idari hukuk açısından iki Türkü evlendirmiş bulunuyorsunuz. Kültürel anlamda bu kişilerin birbiriyle alakası yok. Sadece babasının emrine itaat etme zorunluluğu olduğundan veya babasına hayır diyemediğinden babasının veya annesinin seçtiği kızı kabul etmek zorunda bırakılarak bu delikanlı bu kıza alıyor ve evleniyor ve sonra da 3 gün sonra da alınan gelin 3 ay, beş ay, altı ay geçtikten sonra karısını geri zekalı olmakla suçlamaya başlıyor (1.2a-BL1).

Katılımcıların %55'i çalışmakta; %45'i ise çalışmamaktadır: İşsizlik, Avrupa ülkelerindeki Türkler arasında son yılların en önemli sorunlarından biri olarak kendini göstermektedir. Bu konuyla ilgili açıklamalar şu sözlerde özetlendiği gibidir:

Türklerin çoğunun ekonomik imkânları yok burada. İşsiz oldukları için Sozial Amt'a gidiyorlar. Aynı Fransa'da da olduğu gibi, iş olsa bile önce bir Alman'ı alıyorlar, Türk'ü almıyorlar, bir dışlanma var. (1.3a-AB1).

Türklerin çalışmakta olduğu ana kesim tekstil sektörü idi. Ancak bu sektör artık Çin'in elinde. Bayburt ve İç Anadolu bölgesinden gelen

inşaat sektöründe çalışan Türkler çoğunlukta. Ancak bu sektörü de Doğu Avrupa'dan gelen Çek, Slovak gibi eski Demir Perde ülkesi vatandaşlarına kaptırıyoruz (1.3a-FR5).

Bizim insanlarımızın çoğu burada işsizdir veya emeklidir (1.3a-DN2).

1200 öğretmenimizin yaklaşık %70'i işten çıkarıldı (1.3a-HL3).

Türkiye'deki çocuklarımıza sorduğumuzda hepsi ya öğretmen ya doktor ya da başka bir şey olmak istediğini söyler ama burada %80'i sadece babaları gibi işsizlik parası almak istediğini söylüyor (1.3a-BL6-11).

Katılımcıların çoğunluğunu lise mezunları oluşturmaktadır: Bu oran, eğitimlerini Türkiye'de tamamlayan katılımcılar için %32,24; Avrupa ülkelerinde tamamlayan katılımcılar için %52,52'dir. Eğitimlerini Türkiye'de tamamlayanlarda, eğitim durumu ilkökul düzeyinde olanlar %29,27; Avrupa ülkelerinde eğitimini tamamlayanlarda eğitim düzeyi ilkökul olanların oranı %10,57'dir. Avrupa ülkelerinin tamamında bulunan Türklerin eğitim durumlarını gösteren bilgilerin tümüne ulaşamamıştır. Araştırmada, 1960'lı yıllarda Avrupa ülkelerine giden Türklerin eğitim durumlarının düşük olmasına karşılık; 2. ve 3. kuşakta eğitim durumunun yükselmeye başladığı, orta dereceli okullarda ve meslek okullarında yoğunluk olduğu, kız çocuklarının eğitime daha fazla ilgi gösterdiği derinlemesine görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Aşağı yukarı 2000 civarında şu anda üniversitede yüksekokulda okuyan öğrencimiz var. Vatandaşlarımız buraya çalışmak için gelmişler çocuklarını daha çok meslek okullarına ve teknik okullara yönlendiriyorlar (1.4a-BL6-11).

Yüksek eğitime giden nüfusu, Türk nüfusla orantılısanız oldukça düşük. Artıyor ama çok yavaş bir hızla artıyor (1.4a-BL27).

Kızlar evlenmemek için okula gidiyor. Okulda 30 öğrenci varsa Türk; 28'i kız, 2'si erkek (1.4a-BL4).

Belçika'da yaşayan Türklerin üniversite okuma oranı %2 ve bunun %99'u bayan. Çünkü kızlar vasfı olmayan biriyle evlenmek istemedikleri için kendilerini okumak üzere yönlendirmişler. (1.4a-BL6-11).

Hollanda eğitim kurumlarında 90.000 Türkiye kökenli öğrenci var. 2. ve 3. nesil Hollandaca biliyor, Hollanda'ya uyum sağlamış durumda onlardan ümitliyiz (1.4a-HL1-2).

Yabancı çocukların büyük bir çoğunluğu, %35 civarında, orta dereceli okulların düşük seviyelerinde eğitim görüyor (1.4a-HL6).

2. Katılımcıların Türkçeyi Kullanma Ortamları

Bu bölümdeki veriler; aile içi, okul, iş yeri ve arkadaş çevresi olmak üzere Türkçeyi sık kullanma ortamlarını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 2.1: Türkçeyi aile içinde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Çok az	%12,8
Genellikle	%27,9
Sürekli	%58,6
Cevap vermedi	% 7

Tablo 2.2: Türkçeyi arkadaş grubu içinde ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

Çok az	%19,5
Genellikle	%40,1
Sürekli	%40,2
Cevap vermedi	%3

Tablo 2.3: Türkçeyi iş yerinde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Çok az	%47,8
Genellikle	%26,7
Sürekli	%24
Cevap vermedi	%5

Tablo 2.4: Türkçeyi okulda ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Çok az	%52,1
Genellikle	%29,8
Sürekli	%17,7
Cevap vermedi	%4

Sonuçlara göre, Türkçe kullanma ortamları aile, arkadaş çevresi, işyeri ve okul olmak üzere bir sıralama göstermektedir. Türkçenin en fazla kullanıldığı ortamın aile içi olduğu derinlemesine görüşmelerde de şu sözlerle belirtilmektedir:

Burada 3. kuşağım. Burada doğdum burada büyüdüm. Mükemmel Türkçe konuşmuyorum. Fransızcam mükemmel. Türkçeyi sadece aile çevresinde öğrendim. Mesela babam bana Fransızca sorsa bile Fransızca cevap veremem çünkü Türkçe yerleşmiş ama kardeşimle Fransızca ama sadece Fransızca konuşurum (2.1a-BL2).

Evimizde hep Türkçe konuşuyoruz, oğlumuz henüz daha dokuz aylık ama hep Türkçe konuşulacak böyle kararı aldık (2.1a-BL13).

Bizim Türk halkı burada kamudaki işlerini halletmede Danimarkacayı bilmediklerinden ötürü sorunlar yaşamaktadır belediyelerde ya da hastanelerde (2.1a--DN7).

Çocuklar evlerinde İngilizce konuşanların sadece kendileri olduğunu, resmi belgeleri kendilerinin ailelerine çevirdiğini söylüyorlar (2.1a--İN10).

Türkçenin sıklıkla kullanıldığı diğer ortamlar arkadaş çevresi ve işyeridir. Aşağıdaki ifadelerde de görülebileceği gibi Türkler, sıklıkla aynı ortamlarda bulunmakta, birbirlerinden alış veriş etmektedir:

Türkler kendi aralarında hem Türkçe konuşuyorlar hem de hep Türklerin bulunduğu ortamlara gidiyorlar (2.3-İN1).

Değişik lokantalar işletiyorum, benim müşterilerimin %40'ı Türk. İşçilerimin hepsi Türk, onlarla Türkçe konuşuyorum. Gelen müşterilerimizle de Türkçe konuşuyorum. Dolayısıyla günlük hayatımızda Belçika'da Türkçe bizim için vazgeçilmez bir dil (2.3 -BL5).

Dernek, cami, kahveler, iş yerlerinde hep Türkler olduğu için Türkçelerini de kullanıyorlar (2.3 -BL17).

Ayrıca buradaki restoran ve manavların genellikle Türkler tarafından çalıştırıldığını görmüşsünüzdür (2.3 -DN3).

3. Katılımcıların Türkçe Yeterlikleri Konusundaki Düşünceleri

Aşağıdaki tabloda ülkelere ve kuşaklara göre katılımcıların Türkçe yeterlikleri konusundaki düşüncelerinin oranları verilmektedir.

Tablo 3.1: Ülkelere ve Kuşaklara Göre Türkçe Yeterlik Durumu

		Belçika	İngiltere	Danimarka	Hollanda	Almanya	Fransa
1. Kuşak	Kesinlikle yeterli	%43,5	%71,9	%68,5	%50,0	%52,1	%77,8
	Yeterli	%46,4	%25,0	%28,0	%25,0	%37,8	%22,2
	Emin değilim	-	-	%0,7	-	%5,0	-
	Yetersiz	%5,8	%3,1	%0,7	-	%3,4	-
	Kesinlikle yetersiz	%4,3	-	%2,1	%25,0	-	-
2. Kuşak	Kesinlikle yeterli	%33,7	%53,3	%35,6	%46,4	%28,7	%50,0
	Yeterli	%47,7	%40,0	%54,5	%41,1	%50,4	%50,0
	Emin değilim	%6,4	-	%2,1	%8,9	%4,0	-
	Yetersiz	%9,3	%6,7	%5,8	%3,6	%14,6	-
	Kesinlikle yetersiz	%2,3	-	%1,6	-	%2,2	-
3. Kuşak	Kesinlikle yeterli	%25,0	%57,9	%23,1	%38,9	%42,0	%33,3
	Yeterli	%56,9	%31,6	%57,7	%49,5	%39,2	%66,7
	Emin değilim	%6,0	%10,5	%5,8	%3,2	%8,8	-
	Yetersiz	%7,8	-	%3,8	%6,3	%6,6	-
	Kesinlikle yetersiz	%4,3	-	%9,6	%2,1	%2,2	-

Tablo, ülkeler açısından incelendiğinde ortaya çıkan en belirgin sonuç, Fransa'da yaşayan Türkler ile İngiltere'de yaşayan Türklerin, Türkçelerini en yeterli gören gruplar olmasıdır. Bu durum, İngiltere için Türk ailelerin ana dili

konusunda daha bilinçli olması, Türkçe dersinin okul programları içinde yer alması, diğer Avrupa ülkelerinde başlatılan ana dili engellemelerinin İngiltere’de söz konusu olmaması aksine; İngilizce dışındaki dilleri de bilen elemana değer verilmesi olarak kayıtlara yansımıştır:

Aileler çocuklarının İngilizce yerine Türkçe düşünebilmesini istiyor (3.1a-İN1).

Çocuklarını okula göndermelerinin nedeni yalnızca dil eğitimi değil; aynı zamanda üniversiteye girebilmek için A level ve ACSC almak zorundalar ve Türkçe dersleri de bunlara eklenebiliyor (3.1a İN3).

Türkçeyi bilmek insana bir prestij kazandırıyor. Türkçe bilen insanlar İngiliz hükümeti için önemli (3.1a- İN4).

İngiliz eğitim sisteminin yapısı, Türk ailelerin taleplerini karşılamaya uygundur. Yani burada azınlıklar kendi dillerinde bir eğitim talep ettiklerinde devlet bunu dikkate alıyor (3.1a -İN23).

Fransa’dan ankete katılan grubun Türkçelerini yeterli görme oranları yüksek çıkmasına rağmen bu grup ile ilgili derinlemesine görüşme kayıtları aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi olumsuz bir tablo sergilemektedir:

İşçiler arasında Türkçe konusu 1, 2 ve 3. nesil açısından hep sorunlu oldu. Gelenlerden 1. nesil köy kökenli olduklarından hep Türkçe konuşmaktaydılar. Türk hükümetinin gönderdiği Türkçe öğretmenleri her ne kadar metot bakımından zayıf olsalar da Fransızca’yı hiç bilmese de Türkçe öğretimi konusunda yardımcı oldular. Ama bu öğretmenler 3. nesil için yeterli değiller. 3. nesil için Türkçe bir yabancı dil hâline geldi. Bu konuda acilen bir şeyler yapılmalı (3.1b- FR1).

Türkçe dilbilgisi Fransızcadan son derece farklıdır. Var olan dilbilgisi kitapları yeterli değildir (3.1b-FR2).

Dil ihtiyaç problemi daha ziyade 3. nesilde kendini gösteriyor. 1 ve 2. nesilde daha ziyade Fransızca sorunu var (3.1b-FR5).

Kuşaklara göre Türkçe yeterlik durumunda ortaya çıkan en çarpıcı sonuç, Türkçesini kesinlikle yeterli bulan katılımcıların oranının 2. kuşakta bütün ülkelerde önemli bir düşüş göstermesi olmuştur. 2. kuşak ile 3. kuşak karşılaştırıldığında ise Türkçesini kesinlikle yeterli bulanların oranı ülkelere göre değişiklik göstermektedir.

2. kuşağa göre, 3. kuşakta Türkçesini kesinlikle yeterli bulanların oranının İngiltere ve Almanya’da yükselmesi, İngiltere için, ülkenin yukarıda değinilen özelliklerine; Almanya için 3. kuşağın Türkçe konusundaki tutumlarının, “Türkçelerini yeterli görmeleri ve geliştirmeye gerek duymamaları”nın Almanya’da daha belirgin olarak izlenebildiğine bağlanabilir. Bu açıdan bakıl-

dığında, Almanya'daki 3. kuşağın ana dilini 2. kuşağa göre daha yeterli görmelerini ve Fransa'daki tüm kuşaklardaki yeterlilik yüksekliğinin nedenlerini İngiltere'deki yeterlik oranlarının nedenlerinden farklı değerlendirmek doğru olacaktır.

Aşağıdaki tablolarda, katılımcıların Türkçe yeterlikleri konusundaki düşünceleri konuşma, yazma, okuma ve anlama bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bölümde, her soruda, "Geliştirmeyi kesinlikle isterim" ve "İsterim" cevapları yüksek çıkmıştır.

Tablo 3.2: *Türkçe konuşma yeterliğinizi geliştirmek ister misiniz?*

Kesinlikle isterim	% 26,7
İsterim	% 36,4
Emin değilim	% 9,7
İstemem	% 19,4
Kesinlikle istemem	% 7,5
Cevap vermedi	% 4

Tablo 3.3: *Türkçe yazma yeterliğinizi geliştirmek ister misiniz?*

Kesinlikle isterim	% 25,3
İsterim	% 37,9
Emin değilim	%10,1
İstemem	% 18,8
Kesinlikle istemem	% 7,8
Cevap vermedi	% 2

Tablo 3.4: *Türkçe okuma yeterliğinizi geliştirmek ister misiniz?*

Kesinlikle isterim	% 25,0
İsterim	% 37,4
Emin değilim	% 9,8
İstemem	% 19,5
Kesinlikle istemem	% 7,9
Cevap vermedi	% 4

Tablo 3.5: *Türkçe anlama yeterliğinizi geliştirmek ister misiniz?*

Kesinlikle isterim	% 24,1
İsterim	% 35,8
Emin değilim	% 10,8
İstemem	% 20%
Kesinlikle istemem	% 8,3,4
Cevap vermedi	% 5

Türkçe yeterliklerini geliştirme isteği bakımından, sırasıyla; konuşma yeteneğini kesinlikle geliştirmek isteyenler (%26,7), yazma yeterliğini kesinlikle geliştirmek isteyenler (%25,3), okuma yeterliğini kesinlikle geliştirmek isteyenler

(%25,0) ve anlama yeterliğini kesinlikle geliştirmek isteyenler (%24,1) izlemektedir; oranlar birbirine yakındır.

Derinlemesine görüşmelerde ise günlük konuşma dilinde Türkçe yetersizliğinin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Bu durum, her yaş ve her kuşak için söz konusudur; ancak 3. kuşakta oldukça etkilidir:

Konuşulan Türkçe ortada... Hatta siyasi platforma ayak atanların bile konuştuıkları Türkçe son derece bozuk (3..2a-BL3).

Onların konuşmasını düzeltmezseniz içinizde bir yara kanıyor ama düzeltirseniz büyük bir tepkiyle karşılaşıyorsunuz (3.2a -AB3).

Son yıllarda 3. kuşak çocuklarımızla Türkçe konuşamaz hâle geldik (3.2a -DN6).

Danimarkacayı konuşup Türkçe karşılığını bilmeyen çok genç var burada. Hatta bizler bile bazen benzer sıkıntıyı yaşıyoruz (3.2a -DN13-17).

Evde iyi bir Türkçe konuşulmadığında Türkçe düşünmeyi de unuttu-
yor çocuk. En basit düzeyde 'Annen baban nasıl, nasılsınız şöyle böyle'
derken çocuk çeviriveriyor mesela Norveççeye gidiyor. 'Türkçe konuşsana!
'diyorum, 'Türkçede ne olduğunu anlayamıyorum.' diyor. Anlatım zorluğu yaşıyor (3.2a -NR9).

Konuşma dilindeki yetersizlik, büyük ölçüde kelime eksikliğine dayandırılmaktadır ve şöyle dile getirilmektedir:

Buradaki Türkler günlük yaşamlarını 150 kelimelik Türkçe ile sürdürmektedir (3.2b-DN7).

Geçenlerde benim de Türkçesini bilmediğim bir kelimeyi bir Türk çocuğa el kol hareketleri ile anlattım (3.2b -DN9).

Türkçenin yanında Almanca sözcükleri karıştırarak kullanıyorlar. Aradıkları sözcükleri bulamadıkları için (3.2b -AB2).

Devamlı yeni kelimeler Türkçeye giriyor. Burada o sözcükler bilinmediği için kendi uydurdukları fiilleri veya sözcükleri onların yerine koymaya çalışıyorlar (3.2b -AB5).

Almanya'daki Türkler arasında Türkçe-Almanca karışımı bir dil ortaya çıktı (3.2b -AK2).

Türkçe sohbet ederken araya rast getiremediği sözcükleri Fransızca sokuşturuyor biz de anlıyoruz (3.2b -BL5).

Özellikle üçüncü kuşak daha çok Fransızca konuşuyor ya da Türkçe konuşurken içine yabancı dili de koyuyor (3.2b -BL24).

Türkçenin aile içinde konuşulması yaygındır ancak; aile içinde kullanılan Türkçenin yöresel özellikler taşıması ve geliştirilememiş olması güzel bir Türkçe kullanımı için en önemli engellerden biri olarak gösterilmektedir:

Okulda bazen Belçikalı arkadaşlarımızın tepkileri oluyor. ‘Türkçede teşekkür etme kelimesi var mı?’ diye soruyorlar. Ben ‘Var’ diyorum ama çocuklar kullanmıyorlar. Niçin kullanmıyorlar acaba bu kelimeyi, bilmiyorlar mı? Çocuklar evde duymadığı için bir ‘Teşekkür ederim.’, ‘Sağ olun.’ demiyor ‘meh meh’ diyor Emirdağ şivesinde, çocuk onu söyleyebiliyor. Çocuklar diyelim ki ‘gidiyok’ dediği zaman, birisi ‘gidiyoruz’ deyince çocuklara acayip geliyor. ‘A öğretmenim nasıl konuşuyor.’ diye ona tepki gösteriyorlar. O açıdan biz burada hem Türkçe dersi veriyoruz hem de şiveden Türkçeye geçişin dersini veriyoruz (3.2c-BL16).

Bir ailenin 3. kuşakta bile geldiği yörenin şivesini bozmadan konuşabildiğini yakalıyoruz (3.2c -AB5).

Bizim burada tanıştığımız Türklerin Türkçeleri iyi değil. Yani babalarının geldiği noktalarda kalmış Türkçeleri (3.2c-NR1).

Gelenlerden 1. nesil köy kökenli olduğundan yöresel konuşmaktaydılar (3.2c -FR1).

Konuşma yeterliğini geliştirmek isteyenleri, yazma yeterliğini geliştirmek isteyenler izlemektedir. Bu konudaki kayıtlar konuyu şöyle özetlemektedir:

Yazma eksikliğim var. Birisine bir mektup yazarken tereddüt ediyorum acaba noktayı nereye koyacaktım virgülü nereye koyacaktım nerde hangi üslubu kullanacaktım diye (3.3a-BL5).

Gençler bize yazı yazıyor maalesef Hollandaca yazıyor (3.3a-HL1-2).

Okumaya ilginin az olmasının nedeni kayıtlarda “okunacak kitabın bulunamaması” ve “okumaya olan ilgisizlik” olarak belirtilmektedir:

Burada eksiklik kitaplarda. Kitap yok. Kitap bulmak çok zor mesela (3.3a-BL15).

Burada Türk vatandaşlarını okumaya teşvik edecek bir kampanya yapmak gerek (3.3a -BL1).

Çok sınırlı sayıda kitap geliyor ve onlar da kaliteli değil (3.3a -İN8).

Danimarka’da Türkçe kitaplar satan bir kitapçı bile yok. Dolayısıyla burada bulunan Türk çocuklar okumayan çocuklardır (3.3a-DN 8).

Benim öyle tanıdığım çocuklar var ki Türk olan aileler zaten kitap okumuyor veya gazete okumuyorlar. 11 yaşındaki çocuğun bir tane kitabı yok (3.3a -NR13-17).

Tablo 3.5: Türkçesini geliştirmek için bir eğitim programına ihtiyacınız var mı?

Kesinlikle evet	% 14,2
Evet	% 34,9
Emin değilim	% 19,2
Hayır	% 23,8
Kesinlikle hayır	% 7,5
Cevap vermedi	% 3

Türkçesini geliştirmek için bir eğitim programına ihtiyacı olduğunu düşünenler %34.09, kesinlikle ihtiyacı olduğunu düşünenler %14,2'dir. Bu soruya %19,2 emin değilim, %23,8 hayır, %7,5 kesinlikle hayır cevabını vermiştir. Toplamda olumlu ve olumsuz cevapların yarı yarıya oranları karşıladığı söylenebilir. Derinlemesine görüşmelerde de aynı sonuçlar gözlenmektedir. Türk nüfus, Türkçe yetersizliklerinin bilincinde olmakla birlikte, bu konuda kendileri ya da çocukları için kendi imkânlarıyla bir yatırım yapmaya istekli değildir:

Güzel Türkçe konuşmak Danimarka'daki Türkler arasında moda bile değil (3.5a-DN5).

Güzel bir Türkçe öğrenmek isteyen Türk sayısı çok az (3.5a-FR5).

Aileden Türkçe konusunda eğitim konusunda bir teşvik yok (3.5a-HL1-2).

Türkiye'den gelen yetişkinlerin kendilerini geliştirme konusunda yatırım yapma özverisi çok düşüktür (3.5a-HL3).

Hollandalılar, Türkçe öğrenme konusunda seve seve para veriyorlar ama Türkler çocukları için bu parayı vermek istemiyorlar (3.5a-HL10).

Türkçeye karşı duyarsız olanlar çoğunlukta (3.5a-İN1).

Hafta sonu okullarına 3000 öğrenci geliyor. Bu kapasiteyi arttırmamız lazım. Aileler genellikle para peşinde oldukları için eğitime fazla önem vermiyorlar (3.5a-İN 3).

Aileler bütçelerinden para ayırmaya çok da hazır değil ancak bilinçlendirilirse durum değişebilir (3.5a-İN21).

Ailelerde bu eksiklik var. Ne yapacak hocam diyor, boş ver, Norveççeyi öğrensin diyor (3.5a-NR13-17).

Bizler veli olarak çocuklarımızın Türkçe öğrenmesine taraftar değiliz. Bu oran o kadar büyük ki %90'lara varıyor (3.5a-BL3).

4. Katılımcıların İletişim Araçlarını Kullanımı

Aşağıdaki veriler, yazılı veya sözlü dilin gerektiği iletişim araçlarını kullanım durumlarını göstermektedir. Bu veriler, hedef grubun teknolojiye olan ilgilerini ve geliştirilebilecek destek programlarının hangi araç veya araçlar üzerinden olacağını belirlemek amacıyla alınmıştır.

Araştırmaya katılanların televizyon izleme oranları ve tercihlerine bakıldığında, katılanların, %71'inin KANAL D, %68'inin ATV, %68'inin SHOW TV, %56'sının TRT, %49'unun TGRT izledikleri görülmektedir.

Haber kanalları daha az tercih edilmektedir. Katılımcıların %35'i KANAL 7, %31'i STV, %30'u NTV, %28'i CNN Türk, %22'si TV8, %21'i HaberTürk ve %13'ü SKY Türk kanallarını takip etmektedir.

Radyo yayınlarına, televizyon yayınlarına olduğu kadar yoğun ilgi gözlenmemektedir. Katılımcıların %23'ü TRT FM, %11'i Türkiye'nin Sesi'ni tercih etmektedir.

Katılımcıların %58'i Hürriyet, %23'ü Milliyet, %17'si Zaman, %15'i Türkiye, %9'u Cumhuriyet, %9'u Fanatik, %6'sı Milli Gazete, %4'ü Hafta Sonu okumaktadır.

Katılımcıların %44'ü interneti “bilgi arama” amacıyla “genellikle”, %32'si “sürekli” olarak; %44'ü “genellikle”, %31'i “sürekli” olarak interneti “öğrenme” amaçlı kullanmaktadır.

Katılımcıların %95'i cep telefonu kullanmaktadır.

Katılımcıların %92'si televizyon, %80'i telefon ve %68'i bilgisayar kullanıcısıdır.

Faks, %26'lık bir kesim tarafından kullanılmaktadır.

Katılımcıların;

%62'si internette faydalanmakta,

%28'i VCD oynatıcı kullanmakta,

%6'sı çevirmeli hat ile bağlantı kullanmakta,

%51'i DVD oynatıcı kullanmakta,

%21'i ADSL ile bağlantıyı tercih etmekte,

%29'u CD yazıcı kullanmakta,

%22'si kablolu internet ile bağlantı sağlamakta,

%26'sı DVD yazıcı kullanmakta,

%39'u uydu tercih etmekte,

%59'u radyo/CD/kasetçalar kullanmakta,

%50'si MP3 player kullanmaktadır.

Sonuçlar, teknolojik imkânları kullanmaya yatkın bir göçmen grubunun oluştuğunu göstermektedir. Özellikle; internete ve Türk televizyon kanallarına ilgi fazladır. Derinlemesine görüşmelerde de çocuk ve gençlerin internete büyük ilgisi olduğu vurgulanırken Türkçe öğretiminin de internet gibi teknolojik araçlarla yapılmasının etkili olacağı belirtilmektedir:

Danimarka'da Türk ailelerin neredeyse %90'ında internete bağlı bilgisayar bulunmaktadır (4.1a-DN1).

Burada çok yaygın olarak evlerde çok ucuz bir internet söz konusudur (4.1a -DN2).

Çocuklar genellikle internette ve bilgisayarda oyun oynuyorlar ve bu nedenle sık olarak oynadıkları oyunları Türkçe olarak yaratabilirdeniz etkili olur gibi geliyor (4.1a -DN3).

Buradaki Türklere ilginç gelecek içeriklerle yapılandırıldığında internet gazetesi projenin başarısında önemli rol oynayabilir (4.1a -DN8).

Uzaktan öğretim için doğacak talep konusunda şu anda sayı tahmin bile edilemez (4.1a -AK3).

İnternette web tabanlı online bir site hazırlansa, takım kaynaklar gönderilse kullanım (4.1a -BL2).

Ticaret yaptığım için çok zamanım yok kısıtlı zamanım var, internetten öğrenirim veya DVD'lerden öğrenebilirim, dinleyerek dil öğrenmek için kulaklıklarla öğrenebiliriz (4.1a -BL5).

Belçikalı öğrencilerimize çoklu eğitim ortamları dediğimiz multi medya, DVD, VCD,, internet, internetin bir takım alt ortamları, çeşitli videolar, basılı materyaller etkili olur (4.1a -BL6-11).

Şimdi uzaktan eğitiminde dil öğretimi çok önemli, internet vasıtasıyla bilgisayar ağı ile bu iş çok kolay olabilir (4.1a -BL22).

Buradaki gençlerin internete olan ilgisi çok hatta aşırı. Daha çok chat ve mesenger (4.1a -HL4).

Ana dili Türkçe olarak da yabancı dil Türkçe olarak da çok çalışma yapıldı. Bunlar elden geçirilerek program düzeyinden hareketle ve yeni teknolojiler için içine katılarak yeni düzenlemeler yapılabilir (4.1a -HL9).

Televizyon ve web hemen hemen tüm ailelere ulaşmayı sağlayabilir. Okullarla bunu yapamıyorsunuz ama internetle yapılabilir (4.1a-İN16).

Çocuklar teknolojiye yatkınlar ve teknolojiyle eğitim daha etkili olur. Örneğin internet (4.1a -İN22).

Yetişkin eğitiminde, Türkçe eğitiminde uzaktan eğitim çok yararlı olacaktır (4.1a -FR8).

Çocuğa dersin ki ‘Oğlum hadi bilgisayardan bir iki saat sen şu Türkçe derslere bir bak, soru cevapla veya bir gir bakalım ne varmış, ne kültürel veya ne gibi aktiviteler varmış.’ Eğlenceli şeyler olursa çocukların da ilgisini çekebilir. Sadece ders olduğu vakit çocuk da sıkılır çünkü (4.1-NR10-11).

İletişim araçlarının içinde Türk televizyon kanallarının özel bir yeri olduğu tespit edilmiştir. Aşağıdaki sözlerde de görüleceği gibi televizyon kanalları ana dille olan bağın sürmesinde de etkili kabul edilmektedir:

Türkçe konusunda en büyük yardımcıları uydudan aldıkları Türk televizyon kanallarının yayınları. Biraz pahalı olmasına rağmen alınabiliyor ve o ilgi hâlâ sürüyor Türkiye’ye karşı. NTV izliyorlar, ATV izliyorlar, dizileri biliyorlar (4.1b-NR1-5).

Ancak son yıllarda televizyonların ve uydu yayınlarının artmasıyla ilkokul çağındaki öğrencilerin Türkçelerinde gözle görülür bir iyileşme var. Bu Türkçe açısından bir avantaj (4.1b -BL17).

Şu an hemen her evde Türkçe kanallar izleniyor (4.1b-BL18-20).

Buradaki Türklerin Türkçeden uzaklaşmalarını sağlayan Türkiye’deki televizyon yayınlarının çanak antenlerle burada izlenmesi oldu (4.1b -AK2).

5. Türkçe Dersleri

Ana dili Türkçe derslerinin uygulanması konusunda ülkelere hatta aynı ülke içinde eyaletlere, şehirlere göre farklılıklar vardır. Ancak başarılı bir uygulamadan söz edildiğine rastlanamamıştır. Kırk yıldır yurt dışında yaşayan bir katılımcının da söylediği gibi “Milli Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği Türk Kültürü öğretmenleri ile 2 saat, 3 saat okul dışı, çarşamba günü dernek köşesinde 2 saatlik dersle ne öğretilir bu çocuklara, hiçbir şey öğretilemez.” Bu başarısızlığın başlıca nedenleri olarak; öğretmenlerin yetersizliği, ders malzemelerinin yetersizliği, organize olma becerisinin yetersizliği, bulunan ülkenin derslere olumsuz bakışı, ailelerin ilgisizliği gösterilmektedir.

Öğretmenlerin yetersizliği: Türkçe derslerini vermek üzere Türk Milli Eğitim Bakanlığından görevlendirilenler ve yerinden atamayla görevlendirilenler olmak üzere iki grup öğretmenden söz edilebilir. Öğretmenlerin yetersizliği ile ilgili olarak ileri sürülen görüşler şöyledir:

Türk Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türk kültür dersleri veren öğretmenlerimiz var ama bu öğretmenlerimiz de sınırlı bir kapasitede çalış-

şıyorlar. Türkiye'deki eğitim seviyesi ile Avrupa'daki eğitim seviyesi arasında büyük farklılıklar var (5.1a-BL22).

Hollanda'daki öğretmenlerin %50'si eğitim kökenli değil... Bugüne kadar Hollanda'da ders veren öğretmenlerle veli cephesinin iyi olduğu hiçbir yer görmedim (5.1a-HL6).

Türkiye'den gelen Türkçe öğretimi yapan 220 öğretmen var. Daha önceden çok kötü idi. Gelenler Fransızca bilmiyor, çocuklarla iletişim kuramadılar (5.1a-FR9).

Milli Eğitim Bakanlığının gönderdiği öğretmenler yeterli olmuyor. Okullarda verilen eğitim de yeterli değil. Haftada 3-4 saat eğitim az (5.1a-İN5).

Öğretmen değiller esasında. Milli Eğitimden gelme falan değil burada çoğu okumuş gidiyor, ben Türkçe öğretmeni olmak istiyorum diye. Herhangi bir sertifika falan almıyorlar (5.1a-NR6-7).

Ders malzemelerinin yetersizliği: Türkçe derslerinde kullanılan malzemeler, Türkiye'den gönderilen malzemeler ve Avrupa ülkelerinde hazırlanan malzemeler olmak üzere iki grupta toplanabilir. Ders malzemelerine yönelik eleştiriler; iyi malzeme azlığı, metot sıkıntısı ve yeni teknolojileri kullanan malzemelerin olmaması üzerinedir:

Çok ciddi bir malzeme ve metot sıkıntısı var (5.2a-FR5).

Türkiye'den gelen öğretmenlerin getirdikleri kitaplardaki olaylar buranın gerçeği değiller. Oysa hazırlanacak malzeme buradaki çocukların hayatlarına hitap etmeli. Yoksa dersler eziyete dönüşüyor (5.2a-FR9).

Burada okullarda kullandığımız kitaplarda ve öğrencilere öğrettiğimiz kitaplardaki bilgiler günlük yaşamda kullanılmayan bilgilerdir (5.2a-DN9).

Türkçe eğitimin organizasyonunda büyük hatalar var. Öğretmen arkadaşlarımız eksiklerle geliyorlar. Okul idaresi ile iletişim kuramıyorlar (5.2a-BL13).

Bu alanda bir şeyler yapılması gerekiyor. Diğer dillere bakın onlarca metot var. Türkçede büyük eksik var (5.2a-HL8).

Öğretmen ve materyal sıkıntısı var. İngilizlerden hafta sonu eğitimi için okulu kiraladıkları zaman yalnızca binayı veriyorlar. Eğitim malzemesine bilgisayar internet erişimi, laboratuvar vb. erişime izin vermiyorlar (5.2a-İN3).

Hafta sonunda yapılan Türk okullarındaki eğitimlerde ise sistemli olmama sorunu var. Bu okullarda işler gönüllülük üzerine kurulduğu için kişilerin talepleri, bunların karşılanması ve sorgulanması çok iyi yapılamıyor (5.2a-İN11).

Organize olma becerisinin yetersizliği: Türkler arasında ortak sorunlar için birlikte hareket etme alışkanlığının gelişmediği sık dile getirilen bir konudur. Bu durum, Türkçe derslerinin programlardan çıkarılarak organize olma işinin velilere bırakılmasından sonra yaşanan karışıklığa da neden olmuştur:

Danimarka'da Türkler ve Türk dernekleri arasında iletişim ve bağ yok. Organize olamıyoruz (5.3a-DN1).

Türkçesini geliştirecek ve kaliteleştirecek bir faaliyet yok veya faaliyet olmamasının sebebi de o toplum tarafından bir müracaat yok. Okul kısmına bakıyorsun bir tane Türk teşvik okulu var o da belirli bir grubun elinde (5.3a-BL22).

Hollanda makamları da velilerin Türkçe öğretimine destek çıkmasını istiyorlar. Belediyeler bu konuda yetkilidir. Diyorlar ki proje getirsinler bana destek vereyim. Burada Kürtçe eğitimi için destek istenmiş, belediyeler destek vermiş çünkü yasal bir hak sonuçta (5.3a-HL1-2).

Türkçe derslerine verilen ödeneğin kaldırılmasından sonra 5-6 yerde ayrı ayrı gruplar oluştu. Tam bir organizasyondan söz edilemez (5.3a-HL6).

Burada 60.000 Türk çocuğu var biz ancak 1000 tanesine ulaşabildik (5.3a-HL7).

Ana dil eğitimi kaldırılınca bir ihtiyaç doğdu Türkçe öğretimi ile ilgili. Bu ihtiyacı da siyasi yönü olan birkaç grup üstlenmeye çalışmakta (5.3a-DN18).

Her ne kadar bazı çocuklar burada Türkçe dersi alsalar da bu yeterli değil; hem bazı okullarda ne Türkçe dersi var ne öğretmen var (5.3a-AB1).

Bu konuda, Fransız bir Fransızca öğretmenin tespiti de kayda değer bulunmuştur:

Türkçe eğitimi organizasyondan çok uzak. Örneğin Yunanistan, Yunanca öğretimi konusunda çok daha örgütlü ve etkili çalışıyor (5.3a-FR3).

Avrupa ülkelerinin Türkçe derslerine olumsuz bakışı: Araştırmanın yapıldığı dönemde, daha önce ders programlarına dâhil olan “yabancı çocuklar için ana dili ve kültürü dersleri”, bazı hükümet ve yerel yönetimler

tarafından ekonomik gerekçelere dayanarak programlardan çıkarılmış ya da kısıtlamalara gidilmiş, dersler için verilen ödenekler kaldırılmış ancak velilerin yapacağı organizasyonlara destek sağlanabileceği bildirilmiştir. Türkler arasında büyük tepki ile karşılanan bu durum kayıtlara da yansımıştır:

Vatandaşların ve Belçikalıların yaklaşımı bizim Türkçe dersleri için belirleyici oluyor. Türkçeyi entegrasyonu önleyici bir unsur olarak görüyorlar. Burada iki tane Eğitim Bakanlığı var. Yabancı işçilerin dilleri ile ilgili eğitim bölümü kapatıldı. Burada belli bölgelerde bir anlamda dil soykırımı var. Ders verdiğimiz okullarda Türkçe dersleri kaldırılıyor, kapatılıyor (5.4a-BL6-11).

Bir de Belçika'nın söndürme politikası dediğimiz bir politikası var. Türkçe eğitimi tamamen okullardan kaldırma gibi programı var. Öğretmenlerimizin sayısı azaldı (5.4a-BL18-20).

Okullarda OALT adı altında verilen ana dili derslerine verilen ödenek 2004 yılından itibaren kaldırıldı. Hükümet ana vatanla bağları kesmek istiyor. Şimdi 24 saat bu mesajı işliyor. Özellikle din ve dil konusunu önemli görüyor ve bağlantıları kesmek istiyor (5.4a-HL1-2).

Hollanda'da 1 Ağustos 2004'e kadar Türkçe dersleri, temel eğitimde devletin desteğinde ve okullarda veriliyordu. Yeni hükümet, politik değerlendirmelerden yola çıkarak bu desteği kaldırdı (5.4a-HL3).

Burada Hollandacayı öğrenmek problem değil, burada olduktan sonra nasıl olsa öğrenirler. Politik oyunlar var (5.4a-HL7).

Almanlar Türkçe derslerini kaldırmaya çalışıyorlar (5.4a-AK2).

Aslında burada yaşıyorsanız Türkçe ne gerek var gibi bir mantık var Danimarka hükümetinde (5.4a-DN3).

Türkçe ana dil eğitimi şu anda küçük yaş grubundaki çocuklara yapılıyor burada. Ama bu kurs bizim kendi çabalarımızla yapılıyor, öğretmenin parasını bizim cemaatimiz karşılıyor. Danimarka hükümetinin bir desteği yok (5.4a-DN6).

Türkçe eğitimi yasaklamakla Danimarka hükümeti asimile yolunu seçti (5.4a-DN10).

1986 yılında Danimarka'da Türklere ana dil eğitimi verilmeye başlandı. 1-2 yıl önce de ana dil eğitimi yasaklandı (5.4a-DN20).

Bir de Norveçlilerin özellikle bizim okulun müdürünün de takıntıları var. Eğer Norveççeyi biliyorsa Türkçeyi göz ardı edebiliriz diye düşünüyorlar (5.4a-NR6-7).

25 sene önce ana dili öğretmeni olarak işe başladım. Sonra ismimiz değişti çift dilli öğretmen olduk. Çünkü ana dille eğitimi kaldırdılar. Ana dil eğitimi vermiyoruz, direkt ana dilini kullanarak çocuğu eğitmeye çalışıyoruz (5.4a-NR13-17).

İlköğretim düzeyinde Türkiye'den gelen öğretmenler için Fransa'nın kanaati, Türklerin Fransa'ya entegrasyonunu engellediği yönünde. Dolayısıyla Fransa'nın hedefi Fransa'da yaşayan 2. nesilden Türkçe öğretmeni ve imam yetiştirerek bu işi Türk hükümetinin kontrolünden almak (5.4a-FR5).

Bazı hükümet ve yerel yönetimlerin, Türkçe derslerini ekonomik gerekçelere dayanarak programlardan çıkarması ya da kısıtlamalara gitmesi, ana dilinin var olmanın bir simgesi olduğu duygusunu şu sözlerde olduğu gibi körüklerken;

Velilerin kendi dilinden konuştuğunuz zaman, var oluş meselesi olarak anlattığınız zaman muazzam bir elektriklenme oluyor. Türkçeyi Avrupa'da var oluş meselesi olarak görmemiz gerekir. Bir insanın dilini kültürünü aldığınız zaman o insanı canavarlaştırıyorsunuz (5.4b-HL7).

tepkilerin bireysel ve küçük gruplardan öteye gidemediği de şu sözlerde vurgulanmaktadır:

Biz ana dili sürdürmek amacıyla bu yasaktan sonra Türk filmlerini buradaki sinemalarda yayınlanması, tiyatro oyunlarının sergilenmesi için çaba sarf ediyoruz kendi imkânlarımızla (5.4c-DN1)).

Buradaki Türk toplumu hiçbir şeye tepki vermez (5.4c-HL9).

Türkçe öğretimini engellenince yetkililerimiz hiçbir tepki göstermedi. Dolayısıyla herhangi bir öğretim ortamı da hazırlamadı bizlerin katılabileceği (5.4c-DN6).

Türkçenin yasaklanmış olması Türkler arasında tepkiyle karşılandı ama bu engeli aşmak için herhangi bir harekette bulunmadılar (5.4c-DN10).

Ailelerin ilgisizliği: Eğitimciler, aileleri, çocuklarının buldukları ülkede yaşadıkları her türlü sorundan sorumlu tutulmaktadır. Ekonomik rahatlığı ön planda tutmalarının, eğitim konularına olan ilgisizliklerinin yanı sıra ana dili yeterliğinin önemi konusunda bilinçli olmadıkları da şu sözlerle vurgulanmaktadır:

Birçok aile için hafta sonu okulları çocuklarını götürüp bıraktıkları ve kendi işlerini halletmek için kullandıkları kreş niteliği taşıyor. Aslında

oraya götürme nedenleri dil öğrenmesi için değil çocuklarını güvenle bırakacakları bir yer olması (5.5a-İN25).

Türkçe derslerinin kaldırılmasındaki en önemli etken velilerin dersleri sahiplenmemesidir, öğretmenlerin de önemli etkisi olmuştur. Birçok okulda 4-5 sınıf açılacak Türk öğrenci var ama veli bilgisiz olduğu için dersi seçen yok (5.5a-HL5).

Burada veliler okul çalışmalarında çok etkilidir. Örneğin okulun %55'i yabancı çocuğudur, en az 4-5 velinin karar oranlarında bulunması gerekir ama ya bir veli bulunur ya da hiç yoktur (5.5a-HL6).

Türkçe öğrenme isteğinin ailede özendirilmesi gerekir. Ama evde o desteği görmüyor. Evde dil öğrenmesi gerektiği fikrini görmüyor (5.5a-NR13-17).

Türkçe dersleri konusunda yaşanan bütün bu olumsuzluklarda 1, 2 ve 3. kuşakta ana dili bilincinin gelişmemiş olmasının önemli etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Kayıtlardaki şu sözler bu durumu daha net ortaya koymaktadır:

Anavatanından çok uzakta olma, duygusal bir ortamda bulunmanın yarattığı stres ve duygusal psikolojik nedenler insanları dini motiflere doğru daha fazla sürüklüyor. Burada dinimizi kaybederiz korkusu fazla egemen olduğu için dilimizi kaybederiz endişesi de yok (5.5b-BL3).

İnsanın kendisi o sorunun farkına varmazsa onun için bu sorun olmayabilir. Türkçe konuşmıyor olmak bir sorun değil hatta unutsak da bir şey olmaz diyebilirler (5.5b-BL6-11).

Aileler bütçelerinden para ayırmaya çok da hazır değil ancak bilinçlendirilirse durum değişebilir (5.5b-İN21).

Velilerin bilinçlendirilmesi ve sivil toplum örgütlerinin teşvik edilmesi önemli (5.5b-HL19).

6. Türkiye'ye Geri Dönme Düşüncesi

1. ve 2. kuşak için geri dönme düşüncesi her zaman var olmakla birlikte buldukları ülkede sosyal hakların Türkiye'den daha iyi olması nedeniyle uygulamaya geçirilmesi oldukça zordur:

Türkiye'de eğitim ve sağlık şartları buradaki gibi değil, biz burada çok rahat alıştık (6.1a-BL-5).

Geri dönme... Bu öyle bir şey ki hayır deme cesaretini gösteremiyoruz.... Geri dönmemiz mümkün değil (6.1a-BL14).

3. kuşak için de öncelikle iyi Türkçe bilmemeleri nedeniyle geri dönme düşüncesi oldukça uzaktır. 1. kuşağın Türkiye'den Avrupa ülkelerine göçü söz

konusu iken geri dönüş hâlinde, zaten göçmenliğin sorunlarını yaşamakta olan 3. kuşağın bir de Avrupa ülkelerinden Türkiye'ye göçü söz konusu olacaktır:

Türkiye'ye gittiklerinde Türkçe bilmedikleri için Fransızca konuşacak adam arıyorlar (6.1b-BL4).

Almanya'da benim bir kız kardeşim var çocuğu Türkçe bilmiyor. 15 yaşında oğlan izine geliyor çocuk utanıyor (6.1b-NR8).

1, 2 ve 3. kuşağın geri dönüşü sıcak bakmamasına karşılık, bazı ülkelerdeki Türkler arasında geri dönüşün, son yıllarda eğitilmiş kesimde arttığı yetkililer tarafından vurgulanmaktadır:

Son yıllarda Hollanda'daki Türkler arasında geriye dönüş hızla artmaktadır. Bunun nedeni Hollanda hükümetinin yabancılara yönelik, özelden Türklere yönelik tavırlarıdır. Bunun daha da artacağını düşünüyoruz. Geriye dönüşte özellikle okumuş Türklerin olması enteresandır (6.1c-HL1-2).

Hollanda'dan Türkiye'ye ciddi anlamda bir akademisyen göçü var. Bunlar hiç Türkçe eğitimi de görmemiş, anne babasından öğrendiği kadar (6.1c-HL7).

Geçenlerde bir milletvekilimiz Erasmus Üniversitesinde 300 Türk öğrenciye 'Geri döner misiniz?' diye sormuş. %90'ı el kaldırmış. Hollandalılar buna çok şaşkırdılar (6.1c-HL9).

Sonuç

Günümüzde Avrupa ülkelerinde 1960'lı yıllarda giden 1. kuşak; 1. kuşağın Avrupa ülkelerinde doğan ya da aile birleşmesi veya evlilikler yoluyla Türkiye'den götördükleri 2. kuşak; 2. kuşağın çocukları olan 3. kuşak olmak üzere genel olarak 3 kuşaktan söz etmek mümkündür. Söz konusu kuşakların özellikleri ve Türkçe ile bağlantıları şöyle özetlenebilir:

1. kuşak, para kazanmak amacıyla Avrupa ülkelerine giden, başlangıçta geri dönme düşüncesinde olan kuşaktır. Ancak aile birleşmesi hakkının tanınmasından sonra ekonomik ve sosyal rahatlığın da söz konusu olması üzerine çalıştığı ülkeye yerleşmiştir. 1. kuşak Türklerin çoğu, yaşadıkları ülkenin dilini iyi bilmedikleri için Avrupa'da ama Avrupa'dan kopuk bir yaşam sürdürmektedir. Bu nedenle aile içinde ve yakın çevresinde gittiği yöreden götürdüğü Türkçeyi yeterli görmekte, Türkçesini geliştirmeyi de düşünmemektedir.

2. kuşak, Avrupa ülkelerinde doğmuş ya da aile birleşmesi veya evlilikler nedeniyle Avrupa ülkelerine gitmiştir. İçlerinde eğitimlerinin tamamını bulunduğu ülkede tamamlayanlar olduğu gibi; bir kısmını veya tamamını Türkiye'de tamamlayanlar da vardır. Eğitim ve iş sorunlarıyla ilk karşılaşan grup

olan bu kuşak, 1. ve 3 kuşak arasındaki sorunların yanı sıra çocuklarının eğitim ve iş sorunlarıyla da yüz yüzedir. Avrupa ülkelerinde verilen Ana dili Türkçe dersinin, sorunlarını yaşayarak öğrenen bu kuşak, kendilerinin ve çocuklarının Türkçe yetersizliğinin, bu yetersizliğin buldukları ülkenin dilinin iyi öğrenilememesine olan etkisinin farkındadır.

3. kuşak, buldukları ülkede doğan, orada eğitim gören, daha çok buldukları ülkenin kültürüne yakın olan kuşaktır. Türkçelerini geliştirmeyi gereksiz görmektedirler. Araştırmalarımız sırasında, 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının hiçbir cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirdiği görülemez. Konuşmanın daha başında anne babalarından, buldukları ülkenin dilinde yardım isteyen veya konuşmaya İngilizce devam etmek isteyen örnekler rastlanmıştır. Bunda en önemli etken genç ve çocukların, eğitim dilinin buldukları ülkenin dili olması, Türkçe eğitiminin aile ve yakın çevre ile sınırlı kalmasıdır. Çocukların aile içinde aldıkları Türkçe ve Türk kültürü eğitimi de en fazla o ailenin sahip olduğu kültür kadar olmaktadır (Türkdoğan 1984: 107-108). 3. kuşak olan genç ve çocukların, Türkçeyi iyi bilmedikleri için; aile içi iletişim güçlüğü ve kimlik bunalımı başta olmak üzere önemli sorunlar içinde olduğu belirtilmektedir.

Avrupa'daki Türk nüfusun eğitim durumları, 1. kuşağa göre bir yükselme göstermektedir. Ancak bir an önce meslek sahibi olma ve para kazanma ön plana çıktığı için daha çok orta dereceli okullar, meslek okulları tercih edilmektedir.

Türkçe derslerinin, genel olarak, eğitmen, materyal, destek ve organizasyon açısından yeterli olmaması; Türkçe eğitiminde gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak kuvvetli bir yapılanmanın oluşturulamamış olması dikkati çekmektedir. Bunlara eklenen organize olma becerisinin yetersizliği, Avrupa ülkelerinin Türkçe derslerine olumsuz bakışı ve ailelerin ilgisizliği gibi sorunlar 2. kuşakta ana dili yeterliğinin oldukça düştüğünü gösterirken; "Türkçelerini yeterli görmeleri ve geliştirmeye gerek duymamaları" gibi bir kanının da Almanya örneğinde olduğu gibi 3. kuşakta, Fransa örneğinde olduğu gibi bütün kuşaklarda oluşmaya başladığı görülmektedir (Tablo 3.1).

Ülkelerin, çok kültürlülük konusunda teori ve uygulamada olumlu yönde gelişmeler sağlamasının ana dili üzerindeki etkisi, İngiltere'de yaşayan Türklerde net bir biçimde görülmektedir. İngiltere'de çok kültürlülük yönünde atılan adımlar, Fransa ve Almanya'dan çok daha ileri boyuttadır. İngiltere'deki tartışmalar, diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak genellikle çok kültürlülük yandaşları ile karşıtları arasında değil çok kültürlülüğün farklı uygulamalarını savunanlar arasındadır (Altınbaş 2006: 55). İngiltere'deki göçmenlerin ana dili derslerinin ders programları içine alınması, ülkedeki göçmenlerin dillerini iyi bilen elemana önem verilmesi gibi yaklaşımlar diğer

olumsuzluklara rağmen hem ana dilinin yeterliğinde hem de dil bilincinin kazanılmasında etkili olmuştur. Bunda elbette ülkelerin göçmenlere uygulanan genel politikalarının da önemli etkisi vardır. Örneğin Fransa ve İngiltere aynı zamanlarda göçmen alımına başlamış olmakla birlikte, göç konusunun İngiltere'nin siyasi gündemine girmesi Fransa'dan 10 yıl kadar önce olmuştur. İngiltere'ye yerleşenler kısa sürede vatandaş olmuş ve vatandaşlık haklarından tam anlamıyla faydalanabilmiştir. Fransa'da ise vatandaşlığın kazanılması daha uzun zaman almıştır (Altınbaş 2006: 55). Almanya'nın ise "40 yıldır içlerinde yaşayan göçmenlere ilişkin ne de geleceğe yönelik bir politikalarının henüz oluşmadığı" ülkedeki sorumlular tarafından da dile getirilmektedir.⁵

Bunlara bağlı olarak; Almanya örneğinde olduğu gibi 3. kuşakta Türkçe yeterliğinin artmasının ve Fransa örneğinde olduğu gibi bütün kuşaklarda katılımcıların Türkçelerini yeterli bulmasının nedenlerini, İngiltere'den elde edilen bütün kuşaklardaki yeterli görme oranlarının yüksek olmasının nedenlerinden farklı değerlendirmek gerekmektedir (Tablo 3.1). Almanya'da ve Fransa'da göçmenlerin ana diline yönelik uygulamalar göze alındığında, aslında ana dilinden uzaklaşmanın neden olduğu "yeterli görme", İngiltere'de ise ana dilinde destek görmeyen ardındaki "yeterli görme" söz konusudur.

Genel olarak veriler, eğitim anlamında 1. kuşağa göre daha iyi, Türk televizyon ve gazeteleri aracılığıyla ana diliyle olan bağını sürdüren, teknolojik imkânları kullanmaya yatkın ancak; kuşaktan kuşağa Türkçe yeterliğini kaybeden, Türkçe yetersizliklerinin farkında olan ve bu konuda bireysel olarak, bir eğitim programı ihtiyacı olduğunun farkında olan bir Türk göçmen grubunun oluştuğunu göstermektedir. Ancak bu grup, ana dili engellemelerine karşı sadece tepkisel olarak karşı çıkabilen bir gruptur. Söz konusu grup, kendisi ya da çocukları için, kendi imkânları ile bir yatırım yapmaya; yani para ödeyerek Türkçe öğrenmeye istekli değildir. Türkçenin sürdürülmesi için oluşturulan kimi organizasyonlar, bölgesel veya grupsal olarak kalmaktadır.

Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerle ilgili olarak yukarıda değinilen sorunların önemli bir bölümü, bir anlamda, Türkiye ve Türk tarafıyla ilgili sorunlardır. Türkçeyi kullanma ortamlarını, sürdürülebilirlik imkânlarını ve koruma bilinçlerini destekleyerek iyileştirme sağlamak mümkündür. Bunların yanı sıra 3. kuşak için ülkelerle işbirliği yapılarak sorunlara çözüm aramak zorunlu görünmektedir. Ancak konunun diğer yüzünde II. Dünya Savaşı sonrasında çok kültürlü, çok dilli, çok dinli ve çok ırklı bir hâle gelen ve son yıllarda tek kültürlülüğe tekrar dönme eğiliminde olan Avrupa ülkeleri vardır. Avrupa ülkelerindeki Türkleri destekleyerek iyileştirme sağlamada, 3. kuşak için ülke-

lerle işbirliği yapmada başarılı olmak bu ülkelerin çok kültürlülüğe yaklaşımına, göçmenlere yönelik politikalarına bağlıdır.

Konuya bu açıdan bakıldığında çözümün gittikçe güçleştiği görülmektedir. 1980'lerin başında gündeme gelen ve 1990'ların başından bu yana belirleyici olan küreselleşme ideolojisi, çok kültürlülük, demokrasi, ayrımcılığın önlenmesi, azınlıkların korunması ve etnik merkezli insan hakları gibi kavramların Batı'dan hareketle bütün dünyada yükselen değerler olarak karşımıza çıkmasının ardından; "Çok kültürlülüğün hayata geçirilmesi yabancı düşmanlığını artırır ve bu da demokrasiyi yıkar." (Altınbaş Akgül 2005: 4), düşüncesinin yaygınlaşması Avrupa ülkelerinde iç politikanın merkezine oturmuş, siyasi amaçlar için de kullanılabilir hâle gelmiştir. Daha önce çok kültürlülük kapsamında, farklılıklar arasında tam bir eşitlikten söz edilen, içindeki göçmenlerin dillerini konuşmasına yönelik herhangi bir kısıtlama yapılmadığı varsayılan Avrupa ülkelerinde, ABD ve Kanada'dakine benzer çok kültürlü ülke modelinin oluşturulmadığı ve son yıllarda çok kültürlülüğün tek kültürlülüğe doğru bir kayışın olduğu gözlenmektedir; bu gelişmenin örneğinin Hollanda Başbakanı Balkenende'nin "Hollanda kültürüne açık olmayan, dili öğrenmeyen farklı kültürdeki insanlarla ilgili soruna özellikle eğileceği" sözlerinde olduğu gibi hükümet politikalarına yansıdığı görülmektedir. Meselenin bir yanında, "yeni azınlıklar" (Altınbaş Akgül-Sezai 2002: 3) olarak adlandırılan göçmenlerin haklarının korunma kaygısı varken, öbür yanında Avrupa ülke yönetimlerinin göçmenlerin ana dillerini sürdürmelerini entegrasyon sorunu olarak görmeleri yatmaktadır. Avrupa ülkelerinde, çok kültürlülük uygulamaları, kültürel bölünmeyi hızlandıracak düşüncesiyle tehdit olarak kabul edilmekte dolayısıyla çok kültürlülük giderek zayıflamaya, tek kültürlülük ya da hâkim kültürlülük ağırlık kazanmaya başlamış görünmektedir (Altınbaş 2006: 58). Azınlık dillerine tepki gösterilmesinin sebebi olan kültürel bölünme endişesi de bu çerçevede değerlendirilmelidir (Laborde 2001: 717-724). Gelişen yeni durumun ilk hareketleri de göçmenlerin ana dili kullanım ortamlarında ve haklarında kendini göstermektedir. Avrupa ülkelerinde, göçmenlerin kültürlerine ve dillerine karşı gelişen yeni anlayışın okullarda, hatta okul bahçelerinde ve sokakta, içinde bulunulan ülkenin dilinden başka bir dil konuşulmasını yasaklayan önlemlerle; başka dillerde yayın yapan televizyon kanallarının yayınlarına konulan yasaklarla; devlet yetkililerinin sert söylemleriyle uygulamaya da geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir.⁶

Göçmenlere buldukları ülkenin dilini ve kültürünü zorla kabul ettirerek asimilasyona girişmenin, bireylerin kişiliklerinde meydana getireceği yıkım göz önüne alındığında, Avrupa ülkelerindeki Türklerin, yaratılan şartlarla, kendiliğinden, bu değişim sürecine sokuldukları gözlenmektedir. Türklerin dış göç sürecinin geçmişinin çok gerilere gitmemesine rağmen, değişimin çok

hızlı gerçekleştiği; grubun çoğunda ekonomik anlamda var olmanın, kültüryüle var olmanın önüne geçtiği görülmektedir.

Avrupa ülkelerindeki genç kuşaklar üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalarda Türk araştırmacılar tarafından iki genel yaklaşımın olduğu görülmektedir: Birinci yaklaşımı paylaşan araştırmacılar; Abadan-Unat (1976), Doyuran-Kartal (2004), Türkdoğan (1984), Kağıtçıbaşı (1987), Sezgin (1992), Kılıçarslan (1992), Seçmez (1992), ve Güler (1992); 2. ve sonraki kuşaklarda görülen kültürel farklılıkların tehlikeli bir gelişme olduğu üzerinde durmakta ve bu tehlikenin bir an önce önüne geçilmesi gerektiğini savunmaktadır. İkinci yaklaşımda ise Çağlar (1994), Nedef 1996), Kaya (1997); 2. kuşak ve sonraki Türklerin hem yaşadıkları ülkenin hem de Türk kültüründen parçalar taşıdıklarına ve melez kimlikler geliştirdiklerine dikkat çekmekte ve bunun aslında korkulacak bir gelişme olmadığını belirtmektedirler. Bu görüşleri ele alan Yalçın “1970’lerin sonunda iddia edildiği gibi iki dilin karışık kullanımı nedeniyle, Türkçenin birkaç yıl içinde yok olacağı şeklindeki öngörünün doğru çıkmadığını, entegrasyon ve çok kültürcülük söylemleri ile de gerçeğin tam tersine işlediğini” ileri sürer (2002: 45-60). Yalçın, son yıllarda yapılan araştırmalardan yola çıkarak Yabancı ülkelerde yaşayan 2. ve sonraki kuşak Türk gençlerinin iki dili karışık kullanmalarının devam ettiğini ve durumun Türklük bilinçlerinin yok olacağı anlamına gelmemesi gerektiğini; tam tersine iyi kullanılması durumunda getirilerinin fazla olacağını savunmakla birlikte (2002: 11) Avrupa ülkelerindeki Türklerle ilgili gelişmenin, demokratik oldukları savunulsa bile kültürel farklılıklara bakışta hoşgörü eksikliği taşıyan Avrupa ülkelerinin, yabancı düşmanlığını nasıl çözümleneceği konusu ile bağlantılı olduğunu da belirtmektedir (2002: 13).

Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar ise yukarıdaki yaklaşımlardan birincisini desteklemektedir. Araştırma sonuçları, Türklerin mevcut özellikleri ile kısa bir süre içinde Avrupa ülkelerinde gelişen sosyal ve ekonomik tablo değişikliğine; çok kültürlülüğün tek kültürlülüğe kayış uygulamalarına; dilsel farklılaşmanın iletişimdeki entegrasyonu azalttığı, bu ülkelerde eğitim seviyesini düşürdüğü, gelişmeyi zorlaştırdığı görüşlerinin giderek yaygınlaşmasına ve bunlardan kaynaklanan yaptırımlara karşı duramayacağını göstermektedir. Avrupa ülkelerinde bulunan Türklerin, Türkçeyi kullanma ortamları, sürdürülebilirlik imkânları ve koruma bilinçleri ivedilikle başlatılacak çalışmalarla iyileştirilebilir bir özellik göstermekle birlikte Avrupa ülkelerinde oluşan yeni anlayışın kabul görmesi hâlinde; 3. kuşakla birlikte belirginleşen Türkçe kullanma ortamları daha da azalacak, Türkçe yeterlikleri düşecek, ana dilinden ve kültüründen kopuş hızlanacaktır. Çoğunlukla aile içinde kullanılan dil, eğitimde ve diğer kamusal alanlarda kullanılmadığı için çocuklara geçerken orijinallliğini kaybedecek; 3. kuşakla birlikte kullanımda daha etkin olan dil,

ana dili hâline gelecek, orijinal ana dili giderek kaybolacaktır. Yapılan araştırmalara göre bu kayboluş, dili diğer değişimlerin lokomotifleri olarak gören “örtülü asimilasyon”un bir sonucudur (Vatandaş 2002: 237).

Neler yapılabilir?

1. Merkezler kurularak Avrupa ülkelerindeki Türklerin tam sayısı; yaş, meslek, eğitim durumu gibi bilgiler, istatistikler oluşturulmalı ve güncellenmeli,
2. Avrupa ülkelerindeki Türklerle ilgili çeşitli kurum ve dernek çalışanları, kanaat önderleri, sivil toplum örgütleri görevlileri ve Türkçe öğretmenleri ile işbirliğine gidilmeli; velilerin ana dili eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi çalışmalarına destek verilmeli,
3. Ana dilinden kopmanın veya diller arasında bocalamanın, bireyin kimlik gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri konusunda bilimsel araştırmalar yapılmalı,
4. Uluslararası göç ve ana dili örgütleri ile işbirliği yapılarak konunun gündemde tutulmasına ve çözüm önerileri geliştirilmesine imkân sağlanmalı,
5. 1 ve 2. kuşakta yaygın bir biçimde dile getirilen “Türk Hükümeti bizimle ilgilenmiyor, Türk araştırmacılar bizi araştırmaları için kullanıyor ama çözüm gelmiyor.” görüşünün önüne geçebilmek için çözüme yönelik çalışmalar teşvik edilmeli,
6. 3. kuşakta yaygın bir biçimde görülen dilinden ve kültüründen uzaklaşma, utanma duygusunun önüne geçebilmek için ilgili alanlarla işbirliği yapılmalı,
7. Ana dili Türkçe derslerinin, ders programları içinde ve daha verimli bir biçimde yer alması için girişimlerde bulunulmalı,
8. Ana dili dersleri için yapılacak organizasyonlara destek vereceğini açıklayan belediyeler ile velilerin iletişime geçmesi teşvik edilmeli,
9. Türkçe dersi malzemeleri öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmalı,
10. Çocuk ve gençlerin bilgisayara ve internete olan ilgileri; Türkçe öğretimi programları, Türkçe hazırlanmış oyunlar ve websiteleri ile değerlendirilmeli,
11. Avrupa ülkelerinde, Türkiye’den giden tiyatro oyunları, filimler, çeşitli gösteriler ve özellikle kitap sergileri daha sık yer almalı,
12. Televizyon kanallarında Avrupa ülkelerindeki Türklere yönelik kültür programları hazırlanmalı.

Açıklamalar

1. Avrupa'da Türkçe, Proje No: 050735, Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1720. Eskişehir 2007.

Yard. Doç.Dr. Hülya Pilancı, projede Türk Dili Koordinatörü olarak görev yapmıştır.

2. Almanya'daki yabancı nüfusu: 7.334.765, Türk nüfusu: 1.877.661

Kaynak: www.musavirlikler.gov.tr/upload/D/Notlar/TurkNufus.doc

3. www.tsp.anadolu.edu.tr, Yard. Doç.Dr. Hülya Pilancı, TSP'de içerik oluşturma ve uygulama sorumlusu olarak görev yapmaktadır.

4. www.elbep.anadolu.edu.tr, Eliminating Language Barriers in European Prisons through Open and Distance Education Technology, 134295-TR-2007-GRUNDTVIG-GMP, Yard. Doç.Dr. Hülya Pilancı, projede Türkçe Koordinatörü olarak görev yapmaktadır.

5. “‘Almanya'nın bu ülkede 40 yıldır yaşamakta olan göçmenlere ilişkin ne geçmişte ve ne de geleceğe yönelik oluşmuş bir politikaları henüz yok. Bırakın böyle bir politikayı veya tasarımı, bu insanların hangi isimle tanımlanacağını bile biz bilmiyoruz. Bunlara göçmen mi yabancı mı misafir işçi mi azınlık mı ne diyeceğimize henüz karar vermiş değiliz.’ Bu sözler Berlin Senatosunun 19 yıldır yabancılardan sorumlu görevlisi Bayan Barbara John'a ait.”

Kaynak: Alman Hükümetlerinin Türk Kuruluşlarına Bakışı

www.keskin.de/zur_person/veroeffentlichung/veroeffentlichungen/307154.html

6. Türkiye, Hollanda'daki dil sınırlaması girişimine tepkili “Türkiye, Avrupa'da Türklere ve Müslümanlara yönelik ayrımcı faaliyetlerle ilgili girişimlerde bulunuyor. ‘Vicdan testi’ ile ilgili olarak Almanya nezdinde girişimlerini sürdüren Ankara, ‘Sokakta Hollandaca dışında bir dilin konuşulması yasaklansın.’ sözlerine de tepki gösterdi. Rotterdam Belediyesinin sokakta sadece Flemenkçe konuşulmasını ön-gören davranış rehberinin ve bunu destekleyen Hollanda Entegrasyon Bakanı Rita Verdonk'un sözlerinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve temel insan hak-ları ile bağdaşmadığını ileten Ankara, ‘Bu, hükümetin görüşü değil, belediyelerin bir çalışması. Bu görüş ülke içinde de tepki gördü.’ karşılığını aldı.” www.tumgazeteler.com/?a=1318691

Türkçenin Son Kalesi Yıkılıyor “40 yıla yakın süren Hilversum Radyosu Türkçe yayınları eylül ayından itibaren bütünüyle yayından kaldırılıyor.” www.iot.nl/sozhakki/sozhakki88a.pdf

Danimarka radyosu Türkçe yayını kesiyor “Danimarka'da Türkçe yayınlanan ‘Haber’ gazetesinin Danimarka Radyosu kaynaklı haberine göre, Danimarka Radyosu Türkçe de dahil altı göçmen dilinde yaptığı yayınları durduracağını açıkladı.” arsiv.sabah.com.tr/2005/09/11/siy107.html

Avrupa'da Türkçenin Kısılan Sesleri “İsveç ve Fransa dışında, Danimarka ve Norveç'teki Türkçe yayınlar çok daha önce susmuştu.” www.med yaz.org/yazi/avrupa-da-turkce-nin-kisilan-sesleri

Kaynaklar

- Abadan-Unat, Nermin (1976). "Turkish Workers in Europe 1960-1975". *Turkish Workers in Europe 1960-1975*. Leiden: E.J. Brill. 1-44.
- Altınbaş Akgül, Deniz-Sezai ve Semra Rana (2002). "Almanya'nın Asimilasyonist Politikaları ve Entegrasyon Anlayışı". *Stratejik Analiz* 3(28): 3-24.
- Altınbaş Akgül, Deniz (21 Mart 2005). "Avrupa'da Çokkültürlülüğün "Modası" Geçiyor". *Avrupa Arşivi* /5 (2005). www.asam.org.tr/tr
- Altınbaş, Deniz (2006). "Avrupa ve Çok Kültürlülük: Fransa Örneği". *Stratejik Analiz* 7(78): 52-61.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning. Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River. NJ: Pearson Education.
- Çağlar, Ayşe (1994). *German Turks in Berlin: Migration and Their Quest For Social Mobility*. Ph.D. Thesis. Montreal: McGill University. Department of Anthropology.
- Doyuran-Kartal, Bilhan (2004). "Federal Alman Eğitim Sisteminde Türk Göçmen Çocuklarının Anadil Öğrenme Zorlukları ve Yurtdışı Anadil Öğretmenliği Programının Gerekliliği". *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası IV. Dil, Yazın ve Değişim Sempozyumu Bildirileri*. Çanakkale. 491-503.
- European Communities (2006). *Population: Non-national populations in the EU Member States*. www.epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-008/EN/KS-NK-06-008-EN.PDF
- Güler, Kemal (1992). "Anadilin Önemi ve Milli Kimlik". *Batı Avrupa Türkleri: F. Almanya'da 30. Yıl*. Ankara: Avrupa Türk-İslam Birliği Yay. 109-118.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1987). "Alienation of the Outsider: The Plight of Migrants". *International Migration XXV* (2): 195- 210.
- Kaya, Ayhan (1997). *Constructing Diasporas: Turkish Hip-Hop Youth in Berlin*. Ph.D. Thesis. Kempen: Warwick University.
- Kılıçarslan, Ayten (1992). "F. Almanya'da Türk Kadınları". *Batı Avrupa Türkleri: F. Almanya'da 30. Yıl*. Ankara: Avrupa Türk-İslam Birliği Yay. 55-70.
- Laborde, Cecile (2001). "The Cultur(s) of the Republic, Nationalism and Multiculturalism In French Republican Thought". *Political Theory*. C. 29. No. 5, 717.
- Necf, Mehmet Ümit (1996). *Ethnic Identity and Language Shift Among Young Turks in Denmark*. Ph.D. Thesis. Denmark: Odense University. Center for Contemporary Middle East Studies.
- Seçmez, Osman (1992). "Gençlik Meselemiz". *Batı Avrupa Türkleri: F. Almanya'da 30. Yıl*. Ankara: Avrupa Türk-İslam Birliği Yay. 71-80.

- Sezgin, Osman (1992). “Avrupa’daki Türk İşçileri ve Çocuklarının Eğitimi”. *Batı Avrupa Türkleri: F. Almanya’da 30. Yıl*. Ankara: Avrupa Türk-İslam Birliği Yay. 47-54.
- Strauss A.- Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques for Developing Grounded*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Türkdoğan, Orhan (1984). *İkinci Neslin Dramı: Avrupa’daki İşçilerimiz ve Çocukları*. İstanbul: Ayyıldız Matbaası.
- Vatandaş, Celalettin (2002). *Çokkültürlülük*. Değişim Yayınları.
- www.musavirlikler.gov.tr/upload/D/Notlar/TurkNufus.doc, (20.07.2008).
- www.medyaz.org/yazi/avrupa-da-turkce-nin-kisilan-sesleri, (21.07.2008).
- www.keskin.de/zur_person/veroeffentlichung/veroeffentlichungen/307154.html, (22.07.2008).
- www.elbep.anadolu.edu.tr, (30.01.2009).
- www.tsp.anadolu.edu.tr, (30.01.2009).
- www.byegm.gov.tr/yayinlarimiz/AnadolununSesi/165/T8.htm, (30.01.2009).
- www.tumgazeteler.com/?a=1318691, (30.01.2009).
- www.iot.nl/sozhakki/sozhakki88a.pdf, (30.01.2009).
- www.arsiv.sabah.com.tr/2005/09/11/siy107.html, (30.01.2009).
- Yalçın, Cemal (2002). “Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa Ülkelerine Göç”. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 26 (1): 11, 13, 45-60.

Turkish Spoken by Turks in European Countries: Usage Environment, Sustainability Possibilities and Preservation Awareness

Hülya Pilancı*

Abstract: The social functions of one's native language have gained great importance especially for countries where multiculturalism caused by emigration is a defining characteristic. Native language, which is regarded as a symbol of existence by the emigrants, is often perceived by the majority as a threat to national values and social harmony.

Turks form one of the biggest emigrant groups in Europe (approximately 4 million). In the light of data gathered from research, this study discusses the characteristics of Turks that will enable them to conserve and support their native language in the newly developing environment in Europe.

Key Words: Language, native language, international immigration, Turkish, Turkish in Europe.

* Anadolu University, Faculty of Letters, Department of Turkish Language and Literature / ESKİŞEHİR
hpilanci@anadolu.edu.tr

Турецкий язык в европейских странах: среда использования, возможности развития и необходимость сохранения

Хулья Пиланджи*

Резюме: Социальные функции родного языка на сегодняшний день приобретают большую значимость для стран, население которых имеют культурные различия и включают эмигрантов. Замечено, что выдвигаются взгляды о том, что родной язык как символ существования эмигрантов, является угрозой национальным ценностям и общественной гармонии проживающего большинства. На территории европейских стран проживает 4 миллиона турков, которые формируют одну из самых крупных диаспор в Европе. В данной работе, на основе собранных в этом исследовании данных, освещены меры, предпринимаемые турками для сохранения и поддержки родного языка в новой окружающей среде.

Ключевые Слова: Язык, родной язык, международная миграция, Турецкий язык .

* университет Анатолу, факультет литературы, кафедра турецкого языка и литературы / Эскишехир
hpilanci@anadolu.edu.tr