



# Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi

## Politikalar ve Uygulamalar

F. Büşra Süverdem (Ed.)

GAV Perspektif Yayınları®, 2022

© Göç Araştırmaları Vakfı İktisadi İşletmesi

Sertifika No.: 43715

**GAV PERSPEKTİF**

Hacettepe Mah. Fener  
Sk. No: 5 06230  
Altındağ Ankara/Türkiye

+90 (312) 473 79 11

gavperspektif.com  
bilgi@gavperspektif.com  
siparis@gavperspektif.com

 @gavperspektif  
 @gavperspektif

### 2. Baskı

Nisan 2022  
Ankara

### GAV Perspektif Yayınları - 8

ISBN: 978-605-74986-7-0

Karton Kapak

### Yayına Hazırlayan

GAV Perspektif Yayınları Yayın Kurulu

### Editör

F. Büşra Süverdem

### Musahhah

Tuğçe Genç

### Kapak & Dizgi

Hafize Pala

### Baskı

Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık Ticaret İşletmesi • Sertifika No: 48058  
Ostim OSB Mah. 1256 Cad. No:11 Yenimahalle/Ankara

© Kitabın tüm yayın hakları GAV Perspektif Yayınları'na aittir. Tanıtım amacıyla, kaynak göstermek şartıyla yapılacak sınırlı alıntılar dışında, yayıncının yazılı izni olmaksızın hiçbir elektronik veya mekanik araçla çoğaltılamaz. Eser sahiplerinin manevi ve mali hakları saklıdır.

# **Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi**

Politikalar ve Uygulamalar

F. Büşra Süverdem (Ed.)

# İÇİNDEKİLER

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>SUNUŞ</b>                                                                                | <b>1</b>   |
| <b>ÖN SÖZ</b>                                                                               | <b>3</b>   |
| <b>AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                             |            |
| Bahar Otcu-Grillman                                                                         | 9          |
| <b>AVUSTRALYA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                               |            |
| Hatice Parlak                                                                               | 41         |
| <b>BELÇİKA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                                  |            |
| Yılmaz Irmak                                                                                | 75         |
| <b>BİRLEŞİK KRALLIK'TA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                         |            |
| Esra-Birsen Güler                                                                           | 93         |
| <b>DANİMARKA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                                |            |
| Gülşat Bican                                                                                | 125        |
| <b>FEDERAL ALMANYA BAVYERA VE BADEN-WÜRTTEMBERG EYALETLERİNDE TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>  |            |
| Bayram Arıcı                                                                                | 151        |
| <b>FEDERAL ALMANYA KUZAY REN-VESTFALYA VE HESSEN EYALETLERİNDE TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b> |            |
| Işıl Uluçam-Wegmann                                                                         | 185        |
| <b>FRANSA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                                   |            |
| Melih Burak Yediyıldız                                                                      | 221        |
| <b>İSVEÇ'TE TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                                    |            |
| Selçuk Kırbaç                                                                               | 243        |
| <b>KANADA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ</b>                                                   |            |
| Şerife Yalçınkaya                                                                           | 269        |
| <b>KUZAY MAKEDONYA'DA TÜRKÇE EĞİTİM</b>                                                     |            |
| Nuray Kayadibi                                                                              | 291        |
| <b>YUNANİSTAN'DA TÜRKÇENİN EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ</b>                                           |            |
| Ali Hüseyinoğlu                                                                             | 317        |
| <b>BÖLÜM ÖZETLERİ</b>                                                                       | <b>347</b> |
| <b>YAZARLAR DİZİNİ</b>                                                                      | <b>359</b> |

## SUNUŞ

Diasporalar, küresel, siyasal ve toplumsal yapının temel bileşenlerinden biri olarak varlığını ve yerini gittikçe belirginleştirmektedir. Teritoryal devletlerin ulus inşa hedefleri aynı zamanda ulus ötesi toplulukların oluşumunu ve yaygınlaşmasını tetiklemiştir. Süreç neredeyse her milletin ve topluluğun diasporik topluluğunun ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Türk diasporası da Osmanlı Devleti döneminde başlayan göçler ve sınır değişimleriyle başlayan süreçlerle beraber ortaya çıkmış ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Batı'ya doğru hareketlenen çeşitli göç hareketleriyle süreklilik kazanmış ve kurumsallaşmıştır. Buradan hareketle günümüz Türk diasporası, milletin önemli bir kısmının sınırların değişmesiyle sınır ötesinde kalması ve çeşitli göçlerle yeni ülkelere yerleşmesiyle oluşan geniş bir coğrafyaya yayılmıştır.

Diasporaların varlığı, sosyo-kültürel, dinî ve dilsel kimliklerini koruyarak içinde yer aldıkları çoğunluk ulus kimlikleri içerisinde farklılıklarıyla var olmaya devam edebilmeleriyle yakından ilişkilidir. Diasporik varlık bu anlamda mesken ve köken ülke politika ve yaklaşımlarıyla diasporanın kendi kapasitesine bağlıdır. Ulus-devletlerin doğası gereği sosyolojik azınlıkların sosyo-kültürel kimliklerine öncelikli kaynak ayırması çoğu örnekte olduğu gibi pek yaygın bir uygulama değildir. Bu örnekleri Türk diasporasının otokton halk olarak yüzlerce yıldır var olduğu Balkan ülkeleri ile, yarım asrı henüz geçen varlığıyla Batı ülkelerinde de görmek mümkündür. Bununla beraber Türk diasporasının yerleşik olduğu ülkeler de dâhil olmak üzere hemen hemen her ülke diaspora aidiyet politikaları kapsamında teritoryal sınırları dışındaki toplumlarının sosyo-kültürel kimliğine yönelik politikalar geliştirmekte ve programlar uygulamaktadır.

Dil; bir toplumun varlığını devam ettirmesini sağlar ve bundan dolayı bir toplumun ana diline olan hâkimiyeti hem kendi bireyleri arasındaki bağları korurken hem de toplumsal varlığını devam ettirir. Ana diline hâkimiyetini yitirmiş bir topluluğun geniş anlamda din, kültür ve tarihsel birikimiyle iletişimi ve etkileşimi de zayıflar. Nitekim Fishman (1972), özellikle Amerika'yı esas alarak ortaya koyduğu üç nesil modelinde İngi-

2 |

lizce konuşmayan göçmen bir ailenin üç nesil sonunda tamamen İngilizce konuşan bir nesle dönüştüğünü vurgulamaktadır. Bir başka çalışmanın sahibi olan Dorian (2006) da aynı sonuca vararak üç veya dört nesil sonunda göçmen ailedeki iki dillilik veya çok dilliliğin sona ererek yerini yaşanan ülkenin diline bıraktığını göstermektedir.

Göç Araştırmaları Vakfı, bu bağlamda yürüttüğü araştırmalar ve ürettiği yayınlar ile Türk diasporasının gündemine ilişkin çalışmalar yapmakta ve politika önerileri geliştirmektedir. Bu kapsamda bu çalışma Türk diasporasının en önemli gündem maddelerinden birini teşkil eden Türkçe ana dili öğretimini birçok yönden ele almaktadır. Mesken ülkelerin Türkçe ana dili öğretimine yönelik yaklaşımlar, Türkiye'nin bu alanda yürüttüğü politika ve programlar ile diaspora sivil yapılarının ilgisi ve kapasitesi farklı ülke örnekleriyle incelenmektedir. Bu çalışmanın politika yapımcılarına, araştırmacılara ve alanda aktif olarak çalışma yapanlara katkı sağlamasını arzu etmekteyiz.

Bu çalışmanın editörlüğünü yürüten Dr. Fatma Büşra Süverdem hocamıza ve araştırmada yer alan tüm hocalarımıza bu önemli referans çalışmada yer aldıkları için teşekkür ediyorum. Göç Araştırmaları Vakfı'na da böyle bir çalışmayı desteklediği ve yayınladığı için şükranlarımı sunarım.

## Mehmet Köse

2021 Haziran

## ÖN SÖZ

Yurt dışında Türkçenin ana dili olarak öğretimi dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan ve Türkçe konuşan yaklaşık 6 milyon insanı ilgilendirmektedir. Türkiye'den çeşitli ülkelere göçün ilk yıllarından itibaren başlayan ve yarım asrı aşan bir geçmişe sahip Türkçe öğretiminin güncel sorunlarını tartışmak ve çözümler sunmak amacıyla hazırlanan bu derleme kitapta 11 farklı ülkedeki güncel Türkçe öğretimine ilişkin uygulamalar ele alınmıştır. Bu ülkeler, alfabetik sırayla Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Belçika, Birleşik Krallık, Danimarka, Fransa, İsveç, Kanada, Kuzey Makedonya ve Yunanistan'dır. Türkçe öğretimi eyaletlere göre farklı uygulanan Almanya örneğinde Bavyera-Baden-Württemberg eyaletleri ve Kuzey Ren-Vestfalya-Hessen eyaletleri olmak üzere iki farklı bölümde incelenmiştir. Her ne kadar Balkan ülkelerindeki Türkçe öğretimi bazı konularda, Türklerin göçmen toplumlar olarak yaşadığı ülkelerdekinden ayrılsa da sorunlar ve olası çözümler benzer olacağından Kuzey Makedonya ve Yunanistan örnekleri de bu kitaba dâhil edilmiştir.

Bölüm yazarları gerek ilgili ülkelerde gerek Türkiye'de Türkçe öğretimi üzerine akademik çalışmalar yürüten ve/veya bu ülkelerde Türkçe öğretmek ya da Türkçe öğretimi üzerine bilimsel çalışmalar gerçekleştirmek amacıyla görev yapmış araştırmacılardan oluşmaktadır.

Bölümlerde ele alınan başlıklar her bir ülkenin Türkçe öğretimine ilişkin uygulama kurallarını belirleyen dil ve göçmen politikaları, Türkçe öğretimine ilişkin siyasi söylemler, ilgili ülkedeki Türk varlığının kısa tarihçesi ve özellikleri, ana dili olarak Türkçe öğretimi gören iki dilli Türk öğrencilerinin özellikleri, Türkçe öğretiminde kullanılan materyal, derslerin hedef ve kazanımları, derse katılım koşulları, Türkçe öğretmenlerinin nitelikleri ve istihdam koşulları gibi unsurları incelemektedir.

Bir kısmı anılan bu konulardaki farklılıklardan dolayı günümüzde yurt dışında Türkçe öğretimi uygulamaları temel olarak üçe ayırmak mümkündür. Birincisi, derslerin her açıdan ev sahibi ülkenin sorumluluğunda olduğu uygulamadır. İkincisi, ev sahibi ülkenin Türkiye ile yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde öğretmen ve materyal başta olmak

üzere derslerin sorumluluğunun ilgili ülkedeki büyükelçilik ve başkonso-losluklar tarafından üstlenildiği uygulamadır. Üçüncüsü ise son dönemde giderek yaygınlaşan, ilgili ülkedeki göçmen toplulukların sorumluluğunda yürütülen ve bazı ülke veya bölgelerde kısmen yerel yönetimlerin de destek olduğu Türkçe öğretimi uygulamasıdır.

İlgili ülkelerin dil ve dil öğretimi politikaları doğrultusunda Türkçe öğretimi "Ana Dili", "Köken Dili", "Miras Dil" veya "Yabancı Dil" olmak üzere farklı ifadelerle adlandırılabilmekte, bu kitapta ise genellikle "Türkçe dersleri" veya "Türkçe ve Türk Kültürü dersleri" olarak anılmaktadır. Bununla birlikte her bir bölümün yazarı, bu derslerin ilgili ülkedeki dil ve dil öğretimi politikaları çerçevesindeki yerini ve adlandırmasını açıklamıştır.

Kitabın farklı bölümlerinde yazarların işaret ettiği noktalardan yola çıkarak yurt dışındaki Türkçe Ana Dili Öğretiminin ortak sorunlarının devam ettiğini söylemek mümkündür. Bunlar; göçmen dillerini ayırıştıran dil ve dil öğretimi politikaları, yerel yönetimlerin Türkçe derslerine yönelik olumsuz tutumları, ailelerin Türkçe öğretimi ve iki dilliliğin faydalarını kavrayamaması, öğrencilerin motivasyon ve disiplin sorunları, derslerin zaman ve mekân açısından elverişsiz olması, ölçme ve değerlendirmede yaşanan zorluklar, derslerde kullanılan materyalin yaş ve dil düzeyi açısından karma sınıflara uygun olmaması ve çoğu ülkede iki dilli ve iki kültürlü öğrencilerden oluşan hedef kitleye hitap etmemesi; Türkiye'den giden öğretmenlerin görev yaptıkları ülkeye uyum sorunlarının yanı sıra öğrencilerin iki dillilik ve iki kültürlülüğünden kaynaklanan farklılıklarını kavramalarını sağlayacak ve karma sınıfları yönetme, özgün materyal tasarlama gibi konularda pedagojik eksikliklerini giderecek bir eğitim almamış olmalarıdır. Bunların yanı sıra kitaptaki her bir ülke özelinde değinilen konular -ülke adlarına göre alfabetik olarak- aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır. Bu sıralama kitabın bölümlerinde de uygulanmıştır.

"Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe Ana Dili Öğretimi" başlıklı yazısında Doç. Dr. Bahar Otcu-Grillman, New York'ta Türkçenin ana dili olarak öğretildiği bir hafta sonu okulu örneğini ele alarak öğretmenlerin mesleki gelişim eksikliklerinin altını çizmiş ve bunları gidermeye yönelik tavsiyelerde bulunmuştur.

"Avustralya'da Türkçe Ana Dili Öğretimi" bölümünde Öğr. Gör. Dr. Hatice Parlak, Çok Dillilik Politikası çerçevesinde göçmen dillerinin öğretilmesini destekleyen Avustralya'da Türk toplumunun ilgisi ve çabasıyla

Türkçenin ulusal müfredata dâhil edildiğini vurgulamış ve Türk toplumu Türkçe öğretimini desteklediği sürece Avustralya'da Türkçenin, varlığını uzun yıllar sürdürebileceğini belirtmiştir.

Belçika örneğini incelediği bölümde Doç. Dr. Yılmaz Irmak ders kitaplarının ve diğer araç-gereçlerin hedef kitleye uygunluğunu tartışmış, bunların iki dillilik olgusunu dikkate alarak ve öğrencilerin yaşadığı ülkenin sosyokültürel bağlamını yansıtacak şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca okul öncesi ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için de ders materyali hazırlanması gerektiğine değinmiştir.

Birleşik Krallık'ta Türkçe öğretimi ele aldığı yazıda Esra-Birsen Güler, çocukların ve velilerin özellikle İngiliz okullarında düzenlenen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmadaki isteksizliğinin bir açıdan da çoğunluk dili ile toplum dili arasındaki prestij farkından kaynaklanabileceğini belirtmiş, bunun nitelikli Türkçe dersleriyle aşılabileceğinin altını çizmiştir.

Danimarka örneğini inceleyen Dr. Gülşat Bican Türk çocuklarının Danca ile Türkçede eşit dil girdisi alamadıklarını vurgulamıştır. Danimarka'da göçmen kökenli çocuklar okul öncesinden itibaren Danca dil desteği alabilmektedir. Buna karşın yerel yönetimlerin göçmen dilleri öğretimi sağlama zorunluluğu kaldırılmış, buna bağlı olarak Türkçe dersi uygulamaları azalmaya ve yerel yönetimler arasında farklılıklar göstermeye başlamıştır. Bu durum, evde yeterli Türkçe dil girdisi almayan çocukların Danca baskın hale gelmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle Türkçenin, her öğrencinin eşit şekilde faydalanmadığı belediye kurslarında öğretilmek yerine her iki dil arasında denge sağlamak üzere tasarlanmış iki dilli eğitim modelleriyle öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkçenin ders içi ve ders dışı kullanımını destekleyecek materyal geliştirilmeli ve aileler çocuklarıyla Türkçe konuşma konusunda bilinçlendirilmelidir.

Almanya'nın Bavyera ve Baden-Württemberg eyaletlerinde Türkçe dersleri yalnızca konsolosluklar tarafından yürütülmektedir. Bu iki eyaletteki durumu incelediği yazısında Dr. Öğr. Üyesi Bayram Arıcı öğrenci sayısındaki azalmaya dikkat çekmiştir. Durumun kötüleşmemesi için önerilenler öğretmenlerin okul yönetimleriyle, velilerle ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurması; velilerin, var olan haklarından faydalanabilmek için Türkçe ana dili öğrenimi konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için derslerde eğitsel oyunların kullanılmasıdır.

Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya ve Hessen eyaletlerinde Türkçe

dersleri hem yerel yönetimler hem de konsolosluk tarafından sağlanmaktadır. Bu iki eyaletteki durumu ele alan Prof. Dr. Işıl Uluçam-Wegmann, Almanya genelinde Türkçe derslerinin gerekliliği üzerine yapılan tartışmaların son bulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Asıl ihtiyaçlar federal düzeyde Türkçe öğretimi uygulamalarında bir birlik sağlanması, Türkçe derslerinin örgün eğitimin tamamında sunulması ve içeriğinin çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin her iki dildeki dil ve kültür edinçlerini geliştirmeye yönelik yapılandırılarak gelişmiş dengeli çok dilliliğin hedeflenmesidir.

Fransa örneğini aktaran Dr. Melih Burak Yediyıldız 1978'den bu yana Türkiye ile yapılan ikili anlaşma çerçevesinde "Ana Dili/Köken Dili" olarak öğretilen Türkçe derslerinin durumunu incelemiş, 2020'den itibaren uygulamada olan yeni sistemle Türkçenin "Yabancı Dil" olarak öğretilmesine ve Fransa'nın önümüzdeki yıllarda öğretmen ve müfredat konusunda getirebileceği güncellemelere ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

İsveç örneği Dr. Selçuk Kırbaç tarafından incelenmiştir. İsveç'te Türkçe öğretimi kendi müfredatına sahiptir ve okul öncesi dönemden itibaren devlet desteğiyle "Ana Dili" olarak öğretilmektedir. Bununla birlikte iyileştirilmesi gereken yanları diğer ülkelere kıyasla ders süresinin yetersiz olması, yerel yönetimler tarafından atanan Türkçe öğretmenlerinin pedagojik eğitiminin bulunmaması ve gerek yaş gerekse Türkçe dil düzeyi açısından karma sınıflarda eğitim görülmesidir.

Kanada, Çok Kültürlülük Politikası çerçevesinde hukuki zeminde göçmen dillerinin öğretilmesini desteklemektedir ancak Doç. Dr. Şerife Yalçınkaya uygulamada birçok engelle karşılaşıldığını aktarmıştır. Kanada'da resmî olarak Türkçe öğretmenliği yapmak oldukça zor bir süreçten geçmeyi gerektirir. Ayrıca Türk toplumunun geniş bir coğrafyaya dağılmış olması sebebiyle Türkçe derslerinin açılması için gerekli öğrenci sayısına ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bu sağlansa bile ulaşım zorlukları yaşanmakta, ders süresi yetersiz olmakta ve materyal sorunları bulunmaktadır. Yazar, bu durumda Türkçe öğretiminin teminatının Kanada'daki Türk sivil toplum kuruluşları, dernekler, Türk temsilcilikleri, Maarif Vakfı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar olduğunu vurgulamıştır.

Kuzey Makedonya'daki durumu inceleyen Dr. Öğr. Üyesi Nuray Kayadibi, Türkçe ana dilinde eğitim hakkının bulunduğunu ancak öğretmen yeterliği ve materyal niteliği açısından olumsuzlukların yanı sıra ailelerin

kimi zaman gelecek kaygısıyla çocuklarını Türkçe eğitime yönlendirmemelerinin var olan haklardan yeterince faydalanılamamasına yol açığının altını çizmiştir.

Yunanistan'da Türkçenin yabancı dil olarak ve ana dili olarak öğretimini ele alan Doç. Dr. Ali Hüseyinoğlu, Batı Trakya'daki Türkçe eğitimde eski ve yeni sorunların devam ettiğini dile getirmiştir. Zorunlu hale getirilen okul öncesi eğitimde Türkçe eğitim olanağı bulunmamaktadır. Ayrıca Türk azınlık toplumunun okul öncesinde iki dilli eğitim talebi ve genel olarak Türkçe eğitimle ilgili diğer taleplerine Yunan yetkilileri kayıtsız kalmaktadır. Bunlara ek olarak aileler azınlık okullarını yetersiz bularak tercih etmemekte ve öğrenci sayısındaki düşüşten dolayı bu okullar kapanmaktadır. Öğretmen yeterlikleri de yazarın işaret ettiği bir diğer sorundur.

İçinde bulunduğumuz 2021 yılı, Türkçenin bayrağını çok geniş coğrafyalara ve günümüzde de UNESCO aracılığıyla tüm dünyaya taşıyan Yunus Emre'nin vefatının 700. yılı olması sebebiyle "Yunus Emre ve Türkçe Yılı" ilan edilmiştir. Türkçeye ve Türkçe öğretimine hizmet etmesini umduğumuz bu kitabın, okurlarıyla bu yıl buluşacak olması bu durumu daha anlamlı ve önemli kılmaktadır.

Yurt dışındaki Türkçe öğretiminin güncel durumuna ışık tutmak amacıyla bu kitabın hazırlanmasını teklif eden ve destekleyen Göç Araştırmaları Vakfı'na ve başkanı Mehmet Köse'ye teşekkürlerimi sunarım.

Yurt dışında iki dilli ve iki kültürlü olmanın bilişsel ve toplumsal açıdan faydasını görebilen sağlıklı nesillerin yetişmesi ancak dil ve kültür bilincinin oluşmasıyla mümkündür. Bu bilinci oluşturmanın bir yolu da Türkçe öğretiminden geçmektedir. Bu sayede dilini ve kültürünü, başka bir deyişle "kendini" bilen nesillerin yetişmesi sağlanabilecektir. Bu noktada sözü Yunus Emre'nin şu dizeleriyle bitirmek yerinde olacaktır.

"İlim ilim bilmektir.

İlim kendin bilmektir.

Sen kendini bilmezsen,

Bu nice okumaktır?"

**Fatma Büşra Süverdem**

# AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

*Bahar Otcu-Grillman<sup>1</sup>*

## GİRİŞ

Bu kitap bölümü, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) göçmen dili politikaları, bu politikalar çerçevesinde Türkçenin ve Türk kültürünün gelişimi ve öğretimi ve Türkçe dil programlarının durumuna genel bir bakış sunmaktadır. ABD'de Türkçenin varlığı mevcut olan iki şekilde tartışılmaktadır: (1) Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe ve (2) Türkiye'den ABD'ye gelen göçmenlerin ana dili/köken dili olarak Türkçe. Bu bağlamda New York'ta Türkçeyi ana dili/köken dili olarak öğreten bir hafta sonu okulunda gerçekleştirilen etnografik bir araştırmaya da yer verilecektir. Söylem çözümlemesi yöntemi kullanılarak bu okuldaki öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçekleşen karşıtlıklara yer verilecek, bu çatışmaların birincil nedeni olarak öğretmenlerin mesleki gelişim eksiklikleri vurgulanarak bu eksiklikleri gidermeye yönelik tavsiyelerde bulunulacaktır. Bu amaçla ilk olarak kısaca Türkiye'den ABD'ye göç tarihine değinilecek, sonra ABD'deki sosyolojik ortam ve dil politikaları çerçevesinde Türk dili ve kültürünün eğitim ve öğretimi ile bu eğitimde karşılaşılan zorluklar tartışılacaktır.

## 1. Türklerin ABD'ye Göç Tarihçesi

Türkçenin bir topluluk veya ana dili olarak kullanılmasına yönelik mevcut toplum çabalarını anlamak için, öncelikle Türkiye'den ABD'ye göçün tarihine bakılmalıdır. Türkiye'den ABD'ye bilinen üç göç dalgası vardır: 19. yüzyılın başında, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ve 1980'lerin sonunda (Kaya, 2013). 1820-1920 arasındaki ilk dalgada ABD'ye gelen-

<sup>1</sup> Doç. Dr., TESOL/Bilingual Education, School of Education, Mercy College, New York, USA. botcu@mercy.edu.

lerin sayısı 291.435'ti ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen en büyük göçü temsil ediyordu. Bu ilk göçmenlerin sadece 50.000'i Müslüman Türklerdi (Ahmed, 1986). Bu gruba göre, kimliğin birincil göstergesi Türk etnik kökeninden ziyade dindi (Müslüman veya Osmanlı). Bu ilk göçmenlerin çoğu, yeni topraklarda yeni bir yaşam sürmek isteyen bekâr Osmanlı erkekleriydi. Bu kişiler Amerikalı kadınlarla evlendiler, Amerikan kültürüne asimile oldular ve hızla Türkçeden İngilizce kullanımına geçtiler (Ahmed, 1986). 1950'ler ile 1980'lerin başları arasındaki ikinci dalga; mühendisler, doktorlar, akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler gibi yüksek eğitilmiş profesyonelleri eğitim amaçlı getirdi. İlk dalganın aksine bu göçmenler milliyetçi ve laikti (Kaya, 2013). İkinci dalgada, bir dizi Türk-Amerikan sivil toplum örgütü kuruldu.

ABD'ye üçüncü ve son göç dalgası 1980'lerin ortaları ile 1990'lar arasında, küreselleşme sonrasında yaşandı. İş adamları ve mavi yakalı işçiler de dâhil olmak üzere en çeşitli Türk göçmen grubu bu üçüncü dalga ile geldi (Kaya, 2013). Çeşitlilik Göçmenlik Vize Programı (DV Lottery) da 1990'lardan bu yana her yıl artan sayıda Türk göçmenini ABD'ye getirmeye devam etti. İkinci ve üçüncü dalgada ABD'ye gelen göçmenler, iki dilli özellikler gösterirken, birinci dalgadakiler ise günlük yaşamlarında tamamen İngilizceye geçmişlerdi.

Bugün ABD'deki en büyük Türk nüfusu New York, New Jersey, Washington D.C., California, Florida, Texas ve Illinois gibi metropol alanlarda yoğunlaşmıştır. Son yıllarda Türk kökenli Amerikan nüfusunun büyüklüğünde bir artış gözlemlenmektedir. 2005 Amerikan Topluluğu Araştırması'na (ACS) göre, ABD'de 164.945 Türk kökenli Amerikalı vardı, ancak bu sayı 2012 ACS'de 198.551'e yükseldi (US Census Bureau 2005, 2012). 2020'de yapılan genel nüfus sayımı sonuçları henüz açıklanmadığından en son rakamlar bilinmemesine rağmen Türk nüfusunun 300.000 ile 500.000 arasında çıkacağı tahmin edilmektedir (Tablo 1). Bu çalışmaya konu olan Türk kökenli göçmenler çoğunlukla bu üçüncü dalga ya ait göçmenlerdendir. Sadece bir öğrenci velisinin ailesi ikinci dalgada gelen Türk göçmenlerden ve ABD doğumludur.