

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
ANA BİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İTALYA'DA KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKÇE ANA DİLİ
ÖĞRETİMİ**

**GENCAY ARSLAN
207B6001**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. TALAT AYTAN**

2023

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
ANA BİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İTALYA'DA KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKÇE ANA DİLİ
ÖĞRETİMİ**

**GENCAY ARSLAN
207B6001
ORCID NO: 0009-0006-7554-7459**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. TALAT AYTAN**

EYLÜL 2023

GENCAY ARSLAN tarafından hazırlanan “İtalya’da Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe Ana Dili Öğretimi” başlıklı çalışma, **13/12/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Doç. Dr. Talat AYTAN

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Talat AYTAN

.....

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

.....

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAÇKESEN

.....

ÖZET

İTALYA'DA KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKÇE ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

Bu çalışma, göçmenlerin ana dili eğitimi ihtiyaçlarının karşılanmasını kapsayıcı eğitim kavramı çerçevesinde ele alarak “*İtalya’da Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı nasıl karşılanmaktadır?*” sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda, İtalya’daki devlet okullarında göçmen Türk çocuklarının Türkçe ana dili eğitimi ihtiyaçlarının nasıl karşılandığını, Türkçe ana dili eğitimine diğer erişim imkânlarını ve yaşanan sorunları araştırmak amacını taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama araçları, resmî kaynaklar ve İtalya’daki Türk kökenli çocukların velileri ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlardır. Araştırma grubu, Kuzey İtalya bölgesinde Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir. Veliler ile yapılan görüşmelerde özetle, öğrencilerin devam ettikleri devlet okullarında Türkçe ana dili dersi almadıkları, bazılarının T.C. Millî Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğünde Milano Eğitim Ataşeliği tarafından gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü ders ve etkinliklerine haftada bir gün gibi kısıtlı süreler içerisinde katılabildikleri, ancak bu durumun yetersiz olduğu ve ayrıca, dil eğitiminin genellikle ebeveynler tarafından verilmesinin de ciddi bir eksiklik olduğu dile getirilmiştir. Devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi alamayan ve ana dillerini evde ailelerinden öğrenen Türk kökenli çocukların birçoğunun Türkçe ana diline hâkimiyet hususunda bazı sorunlar yaşandığı veli cevapları ışığında tespit edilmiştir. Bu çocukların özellikle okuma ve yazma becerilerinin konuşma becerilerine nazaran daha geride olduğunu ifade eden veliler, bu durumun bir yetersizlik olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa’da Türkçe ana dili eğitimi, İtalya’da kapsayıcı eğitim, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri

ABSTRACT

TEACHING THE TURKISH NATIVE LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN ITALY

This study considers the mother tongue education needs of immigrants within the framework of ‘inclusive education’ and asks "*How is the mother tongue education needs of Turkish origin students in Italy met?*" Thus, the study aims to investigate how the Turkish mother tongue education needs of Turkish children living in Italy are met in Italian public schools, and to identify the existing alternative opportunities for Turkish mother tongue education and the problems they experience in the acquisition and use of their mother tongue. The research follows qualitative research strategy and adopts the single instrumental case study design. The data collection tools are official sources and in-depth interviews with the Turkish origin parents living in Italy. The participants were selected from cities in the Northern Italy region, such as Milan, Como and Lodi, where immigrants of Turkish origin live intensely. The interviews findings indicate that no Turkish mother tongue lessons is offered in the public schools that Turkish children attend in Italy; and that some of them participate for a limited time, such as one day a week, in the Turkish and Turkish Culture lessons and activities offered by the Milan Education Attaché under the coordination of the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, and find it insufficient; and that the fact that children learn their mother tongue only at home via their parents is a shortcoming for them. The findings, based on the responses of interviewed parents, also indicate that many of these children have some problems in mastering the Turkish mother tongue. Specifically, it has been pointed out by the parents that the reading and writing skills of these children are behind their speaking skills, and that this is an inadequacy.

Keywords: Turkish mother tongue education in Europe, Inclusive education in Italy, Turkish and Turkish Culture lessons.

ÖN SÖZ

İtalya'daki Türk ailelerin çocuklarının Türkçe ana dili eğitimi ile ilgili durumu ortaya koyan bu araştırmanın amacını ve önemini içeren bölüm Giriş bölümüdür. Bu bölümü takip eden ikinci bölümde ise kapsayıcı eğitim bağlamında literatür taramasına yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak uluslararası anlaşmalara da atıf yapılarak kapsayıcı eğitim anlayışının tanımı yapılmıştır. Daha sonra ise göçmen öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarının dikkate alınması bağlamında kapsayıcı eğitime dâhil edilmeleri hususuna değinilerek bu çerçevede bir örnek olarak Türkçe ana dili eğitiminin verildiği Almanya'da özellikle Kuzey Ren Vestfalya eyaleti politikaları ve uygulamaları ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi aktarılmaktadır.

Bulgular ve Yorum bölümünde ilk olarak İtalya'da Göçmen Nüfus ve Türkler başlığı altında ele alınmış ve ülkedeki Türk nüfusuna dair detaylı istatistikler sunulmuştur. İtalya'da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Türklerin Türkçe Ana Diline Erişimi başlıklı bölümde İtalyan resmî kaynaklarından yararlanılarak elde edilen veriler ışığında İtalyan devlet kurumlarının kapsayıcı eğitim sistemine bakış açıları incelenmiş ve İtalya'da uygulanan kapsayıcı eğitim sisteminin hangi öğrenci profilleri üzerinden gerçekleştirildiği ve göçmen öğrencilerin ne derecede bu sisteme dâhil edildikleri açıklanmıştır. Aynı bölümün son kısmında ise, İtalya'daki göçmen Türk çocukların velileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden yola çıkılarak devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine erişim imkânları incelenmiştir.

Türkiye'deki devlet kurumları tarafından İtalya'daki Türklere yönelik yürütülen kültürel etkinlikler ve ana dili eğitimi projeleri ele alınmaktadır. Bu kısımda Kültür Bakanlığı bünyesinde çalışmalarını yürüten Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Milano Eğitim Ataşeliğinin çalışmalarına yer verilerek Türkçe Saati Projesi ve Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine yönelik çalışmalar ele alınmıştır. Ardından gelen bölüm ise İtalya'daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ile ilgili karşılaşmış oldukları sorunlara ayrılmış ve veliler ile yapılan görüşmelere dayanarak özellikle çocukların ana dillerine hâkimiyet düzeyleri ve mevcut Türkçe ana dili dersleri ile ilgili yaşamış oldukları sorunlar ele alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma kısmında ise araştırma boyunca incelenen mevzuat, veli görüşmeleri ve diğer veri kaynakları ışığında bir değerlendirme yapılmıştır.

Yüksek Lisans eğitimi boyunca bizlere sağlamış oldukları akademik katkı ve desteklerinden dolayı Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü hocalarıma ve danışman hocam Doç. Dr. Talat AYTAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

İtalya'da yaşayan göçmen Türk ailelerden birinin çocuğu olarak, yurt dışında yaşayan Türk kökenli vatandaşlar ve özellikle çocuklar için yürütmüş oldukları çalışmalardan ötürü T.C. Kültür Bakanlığına bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına ve bizlerle ilgilenen tüm görevlilere de teşekkürlerimi iletiyorum.

İtalya’da yaşayan Türklerin geçmişte yaşadıkları eksiklikleri büyük bir hassasiyetle tespit ederek telafi eden T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliğine, özellikle buradaki Türk çocuklarının kendi kültürlerini tanımalarına, sosyal becerilerini ve öz güvenlerini geliştirmelerine yönelik hayata geçirdikleri ve geçirmeyi planladıkları tüm çalışmalar için şükranlarımı sunuyorum.

Ve nihayet, eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, beni destekleyip bana her zaman güvenen değerli annem ve babama teşekkürlerimin en büyüğünü sunuyorum.

Gencay ARSLAN

Eylül, 2023; Milano



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Kapsayıcı Eğitim	8
2.2. Göçmenler ve Kapsayıcı Eğitim.....	12
2.3. Avrupa’da Kapsayıcı Eğitim Modeli Çerçevesinde Türkçe Ana Dili Öğretimi: Almanya Örneği.....	17
2.4. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Türklerin Türkçe Ana Dili Eğitimine Erişimi	22
2.4.1. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim	22
2.4.2. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler.....	23
2.5. İtalya’da Göçmen Nüfus ve Türkler.....	26
3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
4. BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	37

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	41
4.2.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi	42
4.2.2. Türkçe Saati Projesi.....	45
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	48
4.3.1. Türkçe Ana Diline Hâkimiyet.....	48
4.3.2. Mevcut Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Sorunlar	50
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	64



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İtalya'ya Avrupa Ülkelerinden Gelen Yabancıların Ülke, Bölge ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	28
Tablo 2. İtalya'da İkamet Eden Türk Nüfusun Kayıtlı Olduğu Belediyelerin Yıllara Göre Sayısı	29
Tablo 3. İtalya'daki Türk Nüfusun Bölgelere Göre Dağılımı	30
Tablo 4. İtalya'daki Türk Nüfusun Çoğunlukta Olduğu Şehirler.....	31
Tablo 5. Görüşme Gerçekleştirilen Veliler ve Çocukları Hakkında Genel Bilgi	35

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İtalya'daki Yabancı Nüfus Verilerinin Yıllara Göre Artışı	27
Şekil 2. İtalya'da Nüfusu Yoğun Olan Yabancıların Köken Ülkeleri.....	27
Şekil 3. İtalya'daki Türkçe Etkinliklerinin Aktarıldığı TRT TÜRK Yayını	44
Şekil 4. Milano Barış Anıtı Önünde Gerçekleştirilen 23 Nisan Kutlamaları	44
Şekil 5. İtalya'da Yaşayan Türk Çocuklar ile 23 Nisan Kutlaması	45



KISALTMALAR LİSTESİ

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TTK	: Türkçe ve Türk Kültürü
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
ELCO	: <i>Enseignement de la Language et Culture d'Origine</i> (Ana dili ve Kültürü Eğitimi)
EILE	: <i>Enseignement Internationaux De Langues Etrangères</i>
ISTAT	: <i>Istituto Nazionale di Statistica</i> (Ulusal İstatistik Enstitüsü)
UNESCO	: <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
IOM Örgütü)	: <i>The International Organization for Migration</i> (Uluslararası Göç
NRW	: <i>Nordrhein-Westfalen</i> (Kuzey Ren-Vestfalya)
MIUR	: <i>Ministero dell'Istruzione e del Merito</i> (Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İkinci Dünya Savaşı sonrası özellikle Almanya başta olmak üzere Avrupa’da yükselişe geçen sanayi sektörü sebebiyle Avrupa ülkelerinde iş gücü ihtiyacı doğmuştur. 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan anlaşma ile yoğunluk kazanan göç, daha sonra diğer Avrupa ülkelerinde de görülmüştür. Önceleri Almanya’da sadece misafir olarak görülen işçi Türkler, 1991 yılında çıkarılan yabancılar yasasıyla birlikte artık vatandaşlık elde edebilecekleri bir statüye sahip olmuşlardır. Türk kökenli göçmenler, benzer hukuki değişiklikler neticesinde bulundukları ülkelerde gerek sosyal gerekse kültürel anlamda daha aktif bir duruma gelseler de zamanla Türkçeye olan bakış açısı ve Türkçe hâkimiyeti konularında bazı sorunlar yaşanmaya başlamıştır (Sakın, 2018, s. 2).

Ana dili yani Türkçenin yanı sıra günlük hayatlarında yerel dile de maruz kalan bu ailelerin çocukları doğal olarak çok kültürlü bir ortamda çok dilli olarak büyümektedir. Toplumsal anlamda çok dillilik, birey olarak okullarda aldıkları yabancı dil eğitimleri ya da öğrencinin başka dilleri öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkar. Ancak bireysel çok dillilik aileden başlar; çünkü çocuk önce evde kullanılan dilden başlayarak yerel toplumun dilini hatta diğer ülkelerin dillerini dahi edinebilir. Kısacası çok dillilik, bireylerin yaşamış oldukları evlerde kullanılan ana dilinden toplum içerisinde kullanılan dile ya da eğitim hayatında sonradan öğrenilen yabancı dil derslerine kadar uzanan ve sürekli gelişmekte olan bir olgudur (telc GmbH, 2013, s.14). Bu olgunun bireyin kişilik özelliklerine de bazı etkileri olduğu, özellikle bireyin kimlik oluşturma ve özgüven sahibi olma süreçlerini olumlu yönde destekleyebileceği düşünülmektedir. Günday (2013)’a göre yabancı bir dil öğrenen birey, köken dilde ve yabancı dilde sosyal ve kültürel açıdan bakıldığında daha donanımlı bir şekilde büyümektedir. Bu ortamlarda büyüyen bireyler, iletişim kurdukları kişiler ile kültürel farkındalık seviyelerini yükselterek çeşitli kültürleri birbirleriyle ilişkilendirebilme imkânına sahip olurlar

(Günday, 2013, s. 5). Ayrıca, çok dilli olarak yaşamına devam eden bireylerin eğitim yaşamları ve girecekleri iş dünyasında da bu özelliklerinin başarılı olma yolunda onlara destekçi olacağı savunulmaktadır (Özgüzel, 2013, s.150).

Ne var ki, özellikle Almanya gibi yoğun göç alan ülkelerde, göçmen ailelerin ve çocuklarının entegrasyon sorunlarının ortaya çıkmasıyla birlikte çok dilliliğin bu etkilerin dikkate alındığı gözlenmektedir.

Entegrasyon terimi, Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü'nde hem bireylerin hem de grupların göç edilen toplumun bir parçası olarak kabul edilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s.30). Abadan Unat'ın (2007) çalışmasına değinilerek yapılan bir çalışmada (Pamuk, 2019) Almanya'ya göç eden Türkiye kökenli ailelerin çocuklarının başlangıçta eğitim için yetersiz bulunduğu ve eğitim sisteminin dışında tutularak daha düşük kalitede okullara yerleştirildiği aktarılmıştır. Bu bireylerin, dil desteği sağlanarak Almanca seviyelerinin geliştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Akabinde ise ana dile hâkimiyetin ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisi dikkate alınarak devletin yetkili kurumları tarafından Türkiye kökenli çocuklara Türkçe ana dili, kültür ve tarih eğitimleri de verilmeye başlanmıştır. Örneğin Türk göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu Almanya'da eyalet bazında uygun görülen eğitim metotları ile (zorunlu, seçmeli ders olarak ya da karma sistem) ana dili dersleri verilmeye başlanmıştır (Pamuk, 2019, s.112).

Türk göçmenlerin Almanya'daki eğitim hakları yasal çerçeve kapsamında incelendiğinde iki ülke arasında imzalanan ve 1958 yılında kabul edilen Kültür Anlaşması da ele alınabilir. Bahsi geçen anlaşmanın birinci, dördüncü ve yedinci maddeleri genel olarak iki devlet tarafından görevlendirilen kişilerin gerek üniversite gerekse diğer eğitim kurumları aracılığıyla eğitim verebilecekleri, herhangi bir eğitim kurumuna kayıt hâlinde vatandaşlara kolaylık sağlanacağı ve taraf ülkelerin vatandaşlarının bilimsel ve kültürel araştırmalarının teşvik edileceği belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Arasında Kültür Anlaşması, 1958).

Almanya gibi Fransa'da da Türk göçmen sayısının arttığı yapılan araştırmalar ile tespit edilmiştir. Fransa'daki Türk göçmenlere değinilen bu çalışmalardan biri de Ballı ve Baş tarafından 2022 yılında yayımlanmıştır. Bahsi geçen çalışmada Akıncı 'dan (2007) aktarılan şu bilgiye de yer verilmiştir, ülkede doğup büyüyen Türklerin bir

kısmı Fransız vatandaşlığına sahip olup köken dilleri olan Türkçeden ve Türk kültüründen uzaklaşmışlardır. Bu durum göz önünde bulundurularak Türkçe ve Türk kültürünün unutulmaması adına ana dili dersleri (*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine/ ELCO*) verildiği ve bu derslerin 1978 yılında başlayıp 2020 yılına kadar sürdürüldüğü belirtilmiştir (Ballı &Baş, 2022, s.2354-2355).

Fransa'da Türkçe dersleri iki ülke arasında imzalanan ELCO (*Enseignement de la Language et Culture d'Origine*) anlaşması sonucunda 1978 yılında sadece ilkokullarda başlatılmıştır. Ülkede yaşayan Türklerden gelen yoğun ilgi üzerine 1983 yılında ortaokullar ve meslek liselerinde de verilmeye başlanan ana dili dersi günümüzde ise Fransız devlet okullarında lise son sınıfa kadar verilmektedir. Yapılmış olan bu anlaşma gereğince ders sınıflarının açılması için en az on beş öğrencinin talebi gerekmektedir. Bu sayıya ulaşamaması durumunda ise Türkçe derslerinin verilmesi kararı, okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Derslerin okul saatleri dışında ve haftada bir ile üç ders saati olarak planlanması öğrencilerin etkinlikler ve dersler arasında bir seçim yapma zorunluluğunu ortadan kaldırmakta ve büyük bir kolaylık sunmaktadır (Çelik, 2016, s.30-32). Ballı ve Baş'a ait "Fransa'daki Sivil Toplum Kuruluşlarınca Uygulanan Türkçe Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Önerilen Çözümler" adlı 2022 yılına ait çalışmalarında 2021 yılında gerçekleştirilen Milletlerarası Antlaşmaya da değinilmiştir. Bu antlaşmadan yola çıkılarak 2021 yılında ELCO sisteminin kaldırıldığı ve *Enseignement Internationaux De Langues Etrangères (EILE)* yani "Uluslararası Yabancı Dil Dersleri" adlı yeni bir programın uygulamaya geçirildiği de belirtilmiştir (Ballı &Baş, 2022).

Yukarıda da ifade edildiği gibi Türk nüfusun yoğun olduğu ülkelerde Türkçe ana dili eğitimi hususunda bürokratik ve ülkeler arası anlaşmalar ile kayda değer bir ilerleme kat edilmiştir. Yurt dışındaki Türklerin göç ettikleri bir başka ülke olarak bu çalışmada incelemeye alınan İtalya'da ise farklı bir durum karşımıza çıkmaktadır. İtalya'da Türkçe ana dili eğitime yönelik bazı girişimler olsa da bu çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla devlete bağlı okullarda nasıl bir işleyiş olduğuna dair net bir çalışma mevcut değildir. Bu durumun temel sebeplerinden biri İtalya'da diğer Avrupa ülkelerine kıyasla çok daha az sayıda Türk kökenli göçmen bulunmasıdır (ISTAT). Türk uyruklu göçmenlerin İtalya'daki yerleşik yabancılar arasındaki oranı sadece %0,38 olup 2022 yılı kayıtlarına göre 10.972'si erkek 7.958'i kadın olmak üzere toplam 18.930 kişi olarak yer almıştır (TUTTITALIA, 2022).

İtalya’da Türk göçmen sayısının diğer azınlıklara göre daha düşük olması ana dili eğitimine yönelik talep oluşturma açısından zorluk yaratabilmektedir. Ne var ki Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler anlaşmalarında (Salamanca, 1994) kabul edilen kapsayıcı eğitim normlarına göre ana dili öğretimi, örgün eğitimin bir parçası olmalıdır. Uluslararası platformlardan biri olan UNESCO (2009) kapsayıcı eğitim için üç temel unsur sıralamıştır. Bunlardan ilki eğitimsel gerekçe olarak adlandırılmıştır. Bu gerekçeye uyan okulların farklı öğrenci profillerine uygun yöntemler geliştirmesi ve bu yöntemlerin tüm öğrenciler için faydalı olması gerekmektedir. Bu okullar öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışır ve her öğrencinin faydalanması amaçlanır. İkinci olarak ise sosyal gerekçe anlatılmaktadır. Bu gerekçenin temel odağı da farklı öğrenci profillerinin adil ve kapsayıcı bir anlayış ile toplumda birbirini tanıma ve kaynaşma zemini oluşturacak bir eğitim almalarını sağlamaktır. Bir diğer gerekçe ise ekonomik gerekçedir. Bu anlayış biçiminde ise okuldaki tüm öğrencilere aynı ortam içerisinde eğitim verilmesi ve eğitim ortamının daha karmaşık hâle getirilmemesi durumunun maliyet bakımından daha tutarlı olduğuna dikkat çekilmiştir (Öztürk & Tepetaş Cengiz & Köksal & İrez, 2017, s.16). UNESCO tarafından da önemle belirtilen bu değerlere bakıldığında, çalışmada ele alınan İtalya örneğinde kapsayıcı eğitim modelinin Türk kökenli göçmen öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacına yönelik boyutunun eksik kaldığı iddia edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İtalya’da yaşayan Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyaçlarının nasıl karşılandığını, bu eğitime erişim yöntemlerini, mevcut uygulamaları ve ilişkili sorunları araştırmaktır. Bu sayede, İtalya’daki Türk kökenli çocukların ana dili öğreniminde yaşadıkları sorunların gözler önüne serilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacak araştırma ve girişimlere yönelik somut verilerin sunulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma, “*İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı nasıl karşılanmaktadır?*” sorusu etrafında şekillenmekte olup şu alt problemlere yanıt aramaktadır:

- İtalya’daki göçmen Türk çocuklarının devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine erişim durumu nasıldır?
- İtalya’daki Türkiye menşeli Türkçe ana dili dersleri ile Türkçe ve Türk kültürü etkinlikleri” nasıldır?

- İtalya’da Türkçe ana dili dersleri ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’den dış ülkelere yapılan göçler sebebiyle özellikle ikinci nesilde yaşanan Türkçe ve Türk kültürünün aktarılması sorunsalı, birçok akademik çalışmaya konu olmuştur. Ancak, bu araştırmalarda dikkat çeken en önemli husus genellikle Almanya, Fransa, Hollanda ya da Belçika gibi belirli ülkelerde yaşayan Türkler üzerine yoğunlaşmış olmasıdır. Literatür taraması yapılırken de görülmüştür ki İtalya hakkında diğer ülkeler kadar yoğun araştırma yapılmamıştır. Dahası, İtalya’daki Türkçe eğitimi hususunda çok az akademik çalışma bulunmaktadır. Mevcut çalışmada bu konu hakkında literatüre katkı sağlamak amacıyla İtalya’daki Türkçe ana dili eğitimi meselesine odaklanılmıştır.

Bu çalışma İtalya’da yaşayan Türk kökenli öğrenciler için de oldukça önemlidir, çünkü Türk kökenli göçmenlerin yoğunlukla yaşadığı diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin Türkçe ana dili eğitimine erişimlerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa dil, bireyin bilişsel gelişiminin en önemli unsuru olması yanı sıra bireyin çevresini kuşatan toplumla bağ kurmasını ve içine doğduğu kültürü kazanmasını sağlar.

Ana dili, Yıldız’ın (2012, s.v) ifade ettiği gibi, “*kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar*”. Dil, sadece bir ifade ve iletişim aracı olmanın ötesindedir; insanı topluma katarak sosyalleşmesini ve yaşamının koşullarını inşa etmesini ve bu bağlamda kendini gerçekleştirmesini sağlar (Ergil, 1995, s. 159’dan akt. Pamuk, 2019, s. 113). Dil, kişinin köken kültürü ile bağlantılıdır. Bir diğer deyişle kimliğin, kişiliğin ve kültürün en önemli yapı taşıdır. Özetle, “*kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitime bağlıdır*” (Yıldız, 2012, s.3).

Yurtdışında yaşayan Türk kökenli öğrenciler aile içinde kullanılan ana dili dışında yerel halkın diline de maruz kalırlar; dolayısıyla, iki dilli olarak yaşamlarını devam ettirirler. Bu çocukların ana dillerine maruz kaldıkları ortamlar değişkenlik gösterir. Bu farklılıklar bazen çocuğun maruz kaldığı Türkçe ve yerel dilin baskın olması bazen

de ana dilin hangi düzeyde çocuğa aktarıldığı ile ilgili olabilmektedir. Bazı ailelerde dil edinim yaşında ve öğrenime açık olunan çağlarda çocuğun yanında Türkçe ana dilinin yeterince kullanılmaması ve Türk kültürüyle yeterince karşılaşamama gibi unsurlar, bu çocuklarda ana dili kullanımında ve kültürünü etkin bir şekilde tanımada yetersizliklere yol açmaktadır (Karadağ & Baş, 2019, s.10). Böyle bir ortamda yaşayan öğrencinin her iki dilinin de geliştirilmesi gerekir; zira Türk çocuklarının, Türkiye ve Türk kültürüyle bağlarını Türk dili oluşturmaktadır. Yapılmış olan diğer araştırmalardan da elde edilen bilgilere dayanılarak dilin kişinin kimlik oluşumunda oldukça önemli bir unsur olduğunun savunulduğu söylenebilir.

Dolayısıyla, yurt dışında yaşayan göçmen Türk ailelerin çocuklarının köken kültürleri ile oluşturacakları bağın ilk olarak Türk dili ile başlayacağının savunulduğu görülmektedir. Ana dili hâkimiyeti yüksek olan bireyler sonraki kuşaklara kültür aktarımı yaparak kimlik inşasına da destek vermiş olurlar (Karadağ & Baş, 2019, s.10). Bu anlamda, yurt dışında büyüyen Türk kökenli çocukların Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin etkin bir biçimde gelişmesi kendi kültürlerini daha iyi tanımları ve öz güvenlerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmalara göre, Almanya, Fransa gibi ülkelerde verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmaları başta kendilerini, sonra ailelerini ve yaşadıkları ülkelerdeki Türk toplumunu mutlu etmektedir (Karadağ & Baş, 2019, s.10).

Dolayısıyla, Türkçenin, Türkiye dışında doğan ya da yetişen bireyler tarafından ana dili olarak edinilmesine imkân sağlanması ve bunun örgün eğitim ortamlarında doğru bir şekilde planlanması gerekliliği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Karadağ & Baş, 2019, s.11). Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmanın literatüre olduğu kadar sahaya da katkısı olacaktır; zira bu çalışmada İtalya'daki Türk kökenli çocukların ana dili öğrenimine erişim konusunda yaşadıkları eksiklikler ortaya konmakta ve bu sayede daha erişilebilir bir Türkçe ana dili öğretim süreci oluşturulmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma için belirlenen evren İtalya'da yaşayan göçmen Türk ailelerin çocuklarıdır. Türkçe ana dili eğitimine erişim durumunu araştırmak üzere gerçekleştirilen bu

çalışmada geniş bir kitle olan İtalya'daki Türklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelere odaklanılmıştır. Bu kapsamda seçilen örneklem ise Kuzey İtalya'da bulunan Lombardiya bölgesindeki Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir. Veri toplama aşamasında araştırmaya katılım sağlanması üzerine toplamda 30 aile ile iletişime geçilmiş ve araştırma hususunda bilgilendirme yapılmıştır. Ancak araştırmaya katılmayı kabul ederek mülakat sorularını yanıtlayan veli sayısı on bir olarak sınırlandırılmıştır. Çalışma veliler ile gerçekleştirilen çevrim içi mülakatlar üzerinden ilerlemiş ve toplam on altı soru ile sınırlandırılmıştır.

Veliler ile gerçekleştirilen görüşmelere ilave olarak çalışma kapsamında elde edilmesi planlanan Türkiye Cumhuriyeti tarafından konu ile bağlantılı gerçekleştirilen çalışmalar ile ilgili bazı verilere T.C Milano Başkonsolosluk yetkilileri ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği aracılığıyla ulaşım hususunda bazı bürokratik sorunlar ile karşılaşmıştır. Bu sebeple çalışma için elde edilen bilgilere TRT yayınları, T.C Milano Başkonsolosluğu ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfaları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfası gibi açık erişim kaynakları üzerinden ulaşım sağlanmıştır. Bu kaynaklarda yer alan veriler ile sınırlı kalmamak amacıyla İtalyan devlet kaynakları ve ilgili yabancı literatür kaynakları üzerine de gerekli incelemeler yapılmıştır. Ancak bu kaynaklardan bazılarının yalnızca ücretli bir şekilde erişime açılabilceği görülmüştür. Bu sebeple aralarından ücretsiz erişime açık olan İtalya resmî istatistik kurumu (ISTAT), İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell' Istruzione e del Merito*), İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı (*Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri*), İtalya Resmî gazetesi, İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell' interno*) gibi kurum ve yetkili birimlerin resmî web sayfaları üzerinden veri elde edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan göçmen Türk velilerin kendilerine yöneltilen açık uçlu görüşme sorularını samimiyet ve içtenlik ile yanıtladıkları varsayılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplardan ve diğer kaynaklar aracılığıyla elde edilen verilerden yola çıkılarak bazı varsayımlar ortaya çıkmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kapsayıcı Eğitim

1948 yılında hazırlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesinde herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve en azından ilk ve temel eğitim seviyelerinin ücretsiz olduğu belirtilmektedir. ‘Herkes’ ifadesi dil, din veya ırk ayrımı yapılmaksızın bütün bireylerin eğitim hakkı olduğu anlamına gelmektedir. Uluslararası düzeyde bütün öğrencileri kapsayan ve bireyler arasındaki çeşitliliği savunarak dışlanmayı ortadan kaldırmayı hedefleyen en önemli gelişmelerden biri, 1990 yılında düzenlenen Herkes İçin Eğitim Konferansı (*Conference on Education for All in 1990*) da bu bağlamda gerçekleştirilmiştir. Küresel anlamda önem taşıyan bu çalışmada gerek çocuklar ve gençlerin gerekse yetişkin bireylerin eğitimden temel düzeyde faydalanması gerektiği vurgulanmıştır. Program kapsamında genel olarak ele alınan hususlar herkes için temel eğitim imkânı, kaliteli eğitim, yetişkinlerde okuma ve yazma düzeyi ve cinsiyet eşitsizliği olarak sıralanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim kavramı ise ilk olarak Salamanca Bildirgesi’nde geçmiştir. 1994 yılının haziran ayında İspanya’nın Salamanca şehrinde UNESCO ve İspanya hükûmetinin ortak çalışması olarak düzenlenen UNESCO Özel Eğitim Dünya Konferansı’na katılan yüzlerce kişi 92 devleti ve 25 uluslararası kuruluşu temsil etmiştir. Konferansta alanında deneyimli eğitimciler, yöneticiler ve politika belirleyiciler, Birleşmiş Milletler temsilcileri ve finans kurumlarının temsilcileri bir araya gelmiştir. Bu kişilerin amacı, özellikle özel eğitim ihtiyacı olan çocuklardan yola çıkarak diğer tüm çocukların hizmet alabileceği güçlendirilmiş ve herkesi kapsayan yani “kapsayıcı eğitim” yaklaşımının geliştirildiği okulları hayata geçirmektir (Salamanca Bildirisi, 1994/1996). Konferans boyunca bahsi geçen özel eğitim yöntemleri, gerekli uygulamalar ve politikalar hakkında yapılan konuşmanın ardından Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir. Buna göre, bireysel ayrılıklara bakılmaksızın herkesin eğitim hakkının garantiye alınması gerektiği hususunda 1948 Evrensel İnsan Hakları Bildirisinin içeriğine de atıf yapılarak her bireyin eğitim görme

hakkı teyit edilmiştir. Konferans kapsamında eğitim hayatı boyunca bazı yetersizlikler yaşayan bireylerin de imkânlarının eşitlenmesi gerektiği ve bu bireylerin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğuna dair hatırlatmalar yapılmıştır. Söz konusu bildirinin bir bölümünde ise her çocuğun bireysel ihtiyaçları gözetilerek eğitimin planlanması gerektiği şöyle ifade edilmektedir:

Bizler inanıyor ve ilan ediyoruz ki her çocuk, eğitim görme temel hakkına sahiptir. Kabul edilebilir öğrenim seviyesini başarma ve devam ettirme fırsatı verilmelidir. Her çocuk, kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir. Bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini dikkate alarak eğitim sistemleri düzenlenmeli ve eğitim programları gerçekleştirilmelidir. (Salamanca Bildirisi, 1994)

Herkes için eğitim/kapsayıcı eğitim ilkeleri bireysel ve toplumsal açıdan oldukça önemli görülse de imzacı ülkeler tarafından yeterince hayata geçirilemediği için 2000 yılında Senegal’de yeni bir uluslararası konferans (*Dakar Goals*) düzenlenmiş ve 2015 yılı itibariyle ulaşılması ön görülen hedefler altı madde hâlinde şu şekilde sıralanmıştır:

- Kısıtlı imkânlarla sahip çocukların eğitim şartlarının daha kapsamlı ve yaygın olarak geliştirilmesi;
- 2015 yılına kadar kız çocukları ve azınlık topluluklarının çocuklarının ücretsiz bir şekilde zorunlu olarak aldıkları eğitimin kaliteli bir düzeyde verilmesi;
- Yetişkin bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek olan eğitimlerin herkese eşit bir şekilde ulaştırılması;
- Kadınlar da dâhil olmak üzere bütün yetişkinlerin temel düzeyde ve eşit şartlarda eğitim alma düzeyinin %50 oranına çıkarılması;
- Özellikle ilk ve orta düzeyde verilen eğitimlerde cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması, kadınların temel eğitim dâhil başarılı olmalarını destekleyecek tüm eğitim imkânlarına tam olarak erişebilmelerinin 2015 yılına kadar sağlanması;
- Okuma, yazma, sayısal beceri ya da hayat içerisinde gerek duyulacak diğer becerilerin edinilmesi için eğitim kalitesinin geliştirilmesi (UNESCO, 2015).

2020 yılında Fransa’da yayımlanan *Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti*’nde de (UNESCO, 2020) kapsayıcılık ve eğitim hususunda oldukça geniş bir açıklamaya yer verilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde asıl amaçlardan biri, bu çerçevede eğitim alan öğrencilerin kendilerine verilen değerin ve duyulan saygının bilincine varabilmeleridir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, herkes için kaliteli ve eşit imkânlarda eğitime erişim olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı ile yürütülen eğitim sisteminde cinsiyet, yoksulluk, dil, din ve köken kesinlikle ayrımcılığa yol açmamalıdır; çünkü kültürel çeşitlilik bir sorun olarak değil aksine fırsat ve zenginlik olarak kabul edilir. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim modelinde okul yöneticilerinin rolünün oldukça önemli olduğu vurgulanmakta ve yöneticilerin bir yandan her öğrencinin eğitimden eşit şartlarda yararlanmasını sağlamakla yükümlü olduğu, diğer yandan da bireysel farklılıklara önem vermesi gerektiği ifade edilmektedir (Stegemann, 2018’den akt. Güngör & Pehlivan, 2021, s.55). Bu anlamda, eğitim sisteminde tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının özenle dikkate alınması gerektiği kabul edilmiştir (UNESCO, 2020, s.22).

Kapsayıcı eğitim yani herkesin erişebileceği bir eğitim anlayışıyla Türkiye’de de çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Özellikle MEB koordinatörlüğünde hazırlanan “*Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*” ile eğitim ve öğretimin sadece okullar ile sınırlı kalmaması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitime gerek evde gerekse iş dünyasında da devam edilebileceği hususuna değinilen bu belgede bazı detaylı açıklamalar yer almıştır. Buna göre, eğitim alabilme fırsatının bireylerin yaşam standartlarını da etkilediği gerçeğinden yola çıkılarak öğrenmenin bireysel ve toplumsal anlamda oldukça önemli olduğu vurgulanmakta ve ayırım yapılmaksızın her bireyin öğrenime erişmesinin sağlanması gerektiği dile getirilmektedir. Bu anlamda, dezavantajlı bireylerin de eğitim hayatına dâhil edilmesi gerekliliğinin altı çizilmektedir. Eylem planında bahsi geçen dezavantajlı gruplar kadınlar, çocuklar, engelliler ve göçmenlerdir. Bu kişiler kimi zaman eğitim alanlarından uzak bölgelerde yaşayan kimi zaman ise yeterli geliri olmayan bireyler olarak görülmektedir (MEB, 2014-2018, s.27).

Bir diğer çalışma ise UNICEF ve Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde hayata geçirilen “*Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi*” programıdır. Bu çalışma da diğer kapsayıcı eğitim çalışmaları gibi dezavantajlı gruplara yönelik

hazırlanmıştır ve özellikle özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve mülteci çocuklar gibi hassas gruplar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında dezavantajlı gruplar ile çalışacak olan eğitim personellerinin mesleki gelişimleri ve kapsayıcılık anlayışının geliştirilmesi hedeflenmektedir. On modül hâlinde hazırlanan bu mesleki gelişim eğitimleri Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde başlatılarak diğer illerde de devam ettirilmiştir (MEB, 2018). Kasım 2017- Ekim 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında bireysel farklılıklara değer verilerek sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken ya da sağlık durumu gibi değişkenlik gösteren unsurların bireylerin eğitim sürecini etkilememesi hedeflenmiştir. Çalışmaya ülkedeki pek çok üniversiteden destek verilerek toplamda 11 akademisyen tarafından 20 eğitim modülü geliştirilmiştir. Kapsayıcı eğitim odaklı bu mesleki gelişim eğitimlerine farklı branşlardan yaklaşık 2500 öğretmen katılmış ve daha geniş katılımlar hedeflenmiştir (Erciyes Üniversitesi, 2018). Ulusal düzeyde hayata geçirilen bu gibi uygulamalarda da kapsayıcı eğitime değinilerek ayırım yapılmaksızın herkese eğitim verilmesi gerektiği anlayışı benimsenmiştir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının benimsendiği bir sistemde bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alınması etkili bir eğitim programı gerçekleştirmek adına önemli görülmektedir. Etkili bir eğitim programı uygulanabilmesi için ise eğitim görevlilerinin okul öncesi dil gelişimi sürecini kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirerek ve bireylerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygulamaya geçmesi gerektiği belirtilmiştir (Kahriman Pamuk & Bal, 2019, s. 740).

Eğitim hayatında karşılaşılan eşitsizlikler hakkındaki Baykara Pehlivan ve Baykara Acar'ın *Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma* (2009) başlıklı çalışmasında, özellikle çocukların eğitim sürecinde yaşamış oldukları dışlanma sorununa değinilerek buna neden olan sebepler araştırılmıştır. Genellikle yoksulluk, cinsiyet, dil ve iletişim sorunları gibi unsurların dışlanmaya neden olduğu sonucuna varan araştırmacılar, kapsayıcı eğitim ile bunların önüne geçilebileceğini vurgularken kapsayıcı eğitimin nitelikli olabilmesi için yeri geldiğinde ailelerin de çalışmalara ortak edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Baykara Pehlivan & Baykara Acar, 2009).

Bu gibi çalışmalara bakıldığında kapsayıcı eğitim anlayışının tüm bireyleri kişisel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim alabilmesini hedeflediği görülmektedir. Böylece kişiler arasında herhangi bir dışlanmaya mahal verilmeyerek öğrenim aşamasında farklı ihtiyaçların karşılanması desteklenmektedir. Özetle,

kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde eğitim alınan ortamlardaki bireylerin farklılık gösteren özelliklerinin önyargı ya da olumsuz etki yaratacak şekilde kişinin ortamdan dışlanmasına sebep olmasını engellemek hedeflenir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.3).

Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların bazılarında ise okul öncesi çocukların dil gelişimi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Kahrıman Pamuk ve Bal'ın 2019 yılında yapmış oldukları çalışma da bunlardan biridir. Çocukların okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim yöntemleri ile tanışmaları tüm gelişim süreçleri dikkate alınarak benimsenen bir yaklaşım olmalıdır (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017, akt. Kahrıman Pamuk & Bal, 2019, s. 739). Aynı çalışmada Yavuz ve Mızrak'ın 2016 yılında yapmış oldukları çalışmaya ve Keskinkılıç Kara ve Çalık'ın 2011 yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmaya dayanılarak kapsayıcı eğitim anlayışına değinilmiştir. Bu hususta gerçekleştirilen incelemelere dahil edilmesi gereken grupların mülteci ailelerin çocukları ve işçi çocuklar olması gerektiği de ayrıca belirtilmiştir. Çünkü bu çocukların diğer beceriler gibi dil becerilerinin gelişiminin de desteklenmiş olması gerektiği ayrıca belirtilmektedir. Çocukların dil gelişimi için okul öncesi dönemin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu evrede çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken bir eğitime hazırlık süreci olduğu belirtilmiştir. Bu sürecin ileriki dönemlerdeki okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerin gelişiminde de oldukça etkili olacağı düşünülmektedir (Whitehead, 2007, Erdoğan & Altınkaynak & Erdoğan, 2013, akt. Kahrıman Pamuk & Bal, 2019).

2.2. Göçmenler ve Kapsayıcı Eğitim

Göç Terimleri Sözlüğü'nde göç terimi şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir”* (Uluslararası Göç Örgütü, 2009, s. 22). Uluslararası hukukta göçmenler mültecilerden ayrı tutulmakla birlikte iki grup da dezavantajlı grup olarak görülür. Mülteciler, vatandaşı oldukları ülkelerde ırk, din ya da belirli bir siyaset grubuna mensubiyet sebebiyle zulme ve haksızlığa uğrayan ve bu sebeple ülkesinde yaşayamayan kişiler olarak tanımlanır. Ancak göçmenler aynı kategoriye girmezler; zira göçmenler zulme uğradıkları ve korktukları için değil sosyal yaşam ve/veya eğitim imkânlarını daha iyi

seviyelere çıkarabilmek için kendi istekleri doğrultusunda dış ülkelere yerleşirler. Bir başka ifadeyle, bu kişiler vatandaşı oldukları ülkenin imkânları ve korumasından faydalanabilirler. Göç eden kişiler dezavantajlı grup olarak görüldükleri için bulundukları ülkelerde ihtiyaçlarına bağlı olarak geliştirilen, barınma, beslenme ve/veya sağlık ihtiyaçlarına yönelik devlet politikaları ve uygulamalardan da faydalanırlar. Kapsayıcı eğitim de bu bağlamda göçmenlerin eğitim ihtiyacı doğrultusunda devreye girer. Dolayısıyla, göç eden kişilere yönelik olarak hazırlanan eğitim politikalarının nasıl tasarlandığı oldukça önemlidir (Taneri, 2021, s. 181-2).

MEB tarafından hazırlanan *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi- Okul Yöneticilerinin Eğitimi Modülü*'nde (2018) kapsayıcılık ile ilişkilendirilen bazı terimler vardır. Bunlar entegrasyon, ayrımcılık ve dışlanma gibi yurt dışındaki Türklerin sıkça karşılaştıkları sorunlardandır. Entegrasyon, dezavantajlı gruba giren göçmen öğrencilerin genel olarak yerel okullarda ancak bireysel ihtiyaçları karşılandığı takdirde eğitim sistemine dâhil edildikleri durum olarak tanımlanır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadığı takdirde ihtiyaç sahibi öğrenciler diğer öğrenciler ile eşit şartlarda eğitim almış olmazlar.

Ayrımcılık terimi ise, yine dezavantajlı öğrencilerden yola çıkılarak kullanılmıştır. Bu olgu farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı tutularak farklı kurumlarda eğitim görmeleri ya da aynı okul içerisinde değişik sınıflarda eğitim aldıkları zaman ortaya çıkar. Dışlanmada ise dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişim imkânlarının çeşitli yollarla iptal edilmesi ya da direkt olarak bu haklarının göz ardı edilmesi durumu olarak özetlenebilir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s.8).

Göç sürecinden olumsuz olarak etkilenen ve entegrasyon, ayrımcılık ya da dışlanma sorunlarına maruz kalan dezavantajlı gruplardan biri de çocuklardır. Çocuklar göç sebebiyle ortaya çıkan mekânsal ve sosyal değişikliklerden kaynaklı çeşitli sorunlar yaşarlar. Barınma, sağlık ve eğitim gibi ihtiyaçların göç edilen ülkelere yeterli ölçüde karşılanamadığı durumlarda çocuklar savunmasız kalarak hak ihlali de yaşayabilmektedir (Özservet & Sirkeci, 2016).

Sağın ve Güllü (2020), Emin'in 2019 tarihli çalışmasından yola çıkarak, göç sonrası farklılıklar yaşayan bireyler içinde en hassas grubun çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Göç eden ailelerin çocukları için yerel toplumun eğitim sistemine alışmak zor bir süreçtir. Bu zor süreç, eğitim sistemiyle beraber sosyal yaşama uyum sağlama meselesini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, göçmen çocukların eğitim

aldıkları okulların ihtiyaçlar doğrultusunda verecekleri nitelikli eğitimler, çocukla beraber toplum için de oldukça faydalı olacaktır; zira bu sayede çocuklar bulundukları ülkenin sosyal ve kültürel yaşamına alışarak topluma dâhil olabilecek ve böylece sosyal uyum sağlayacaklardır (Sağın & Güllü, 2020, s.89). Ancak, göçmen çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak verilecek olan bu eğitimin öğrencilerin ırk, cinsiyet, kültürel farklar ya da dinî inanç kaynaklı farklılıkları tanımalarına ve kabullenmelerine destek olması gerektiği de araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Bir başka ifadeyle, sosyal uyum ya da entegrasyon sürecinin gerçekleşebilmesi için göçmen öğrencilerin aileden ve kendi kültürlerinden edinmiş oldukları yaşam tarzları ve geleneklerine olan alışkanlıklarının tek yönlü olarak değil farklılıklara olan bakış açılarını da geliştirecek şekilde ele alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Kültürel farklılıkların toplum tarafından kabul görmesi ve diğer kültürler ile ilgili bilgilenmek, bireyler arasında yaşanabilecek ayrımcılık ve gerginliğin azalmasına yardımcı olarak hoşgörü ile karşılanmayı kolaylaştırır (Şimşek vd., 2019, s.182). Sosyal uyum sürecinde eğitimin rolüne dair bu görüş, 1948 tarihli *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin* 26. maddesinde şu cümleler ile vurgulanmaktadır:

Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948).

Göçmen çocukların ayrımcılığa maruz kalmadan kapsayıcı eğitim anlayışı ile yerel eğitime dâhil edilmesinin yanı sıra, ana dili eğitimi de almaları gerektiği *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme* (1960) kapsamında dile getirilmiştir. 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen bu sözleşmenin temel amacı dil, din, ırk ve cinsiyet gibi bazı farklılıkların eğitimde ayrımcılığa yol açmasına engel olmaktır. Sözleşmenin birinci maddesinde eğitim sözcüğünün her seviyedeki eğitimi kastettiği belirtilerek eğitime olan erişimin hangi kalite düzeyinde verilmesi gerektiğine de değinilmiştir. Kapsayıcı eğitim dâhilinde ana dili eğitimine ise özellikle Madde 5'te değinilmektedir. Bu maddede yabancı ülkelerde azınlık olarak yaşayan bireylerin gittikleri okullarda kendilerine fayda sağlayacak olan eğitimi yürütebilmeleri, yani bulundukları ülkelerin

yerel politikalarını göz önünde bulundurarak köken dillerini kullanma ve öğrenme haklarının sabit olduğu ifade edilmiştir (İnsan Hakları Derneği, 1960).

Yabancı ülkelerde çok dilli olarak büyüyen göçmen çocuklar hakkında yapılan bazı çalışmalarda, yerel dil becerilerinin yanı sıra köken dil becerilerini de geliştiren çocukların gerek kişisel gerekse sosyal anlamda başarılı bir gelişim sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacılar, iki dilli çocukların her iki dili de geliştirmelerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu belirtmekte ve iki dili de belirli bir seviyeye kadar geliştiremeyen çocukların öğrenim başarılarında düşüş görüldüğünü aktarmaktadır. Dolayısıyla, göçmen çocukların yerel dildeki becerilerini geliştirebilmeleri için ana dillerinin önemli bir başlangıç noktası olduğu ve çocukların ana dillerinden uzak kalacakları bir eğitim programına tabi tutulmamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Taneri, 2021, s. 183). Araştırmaların ortaya koyduğu bir diğer sonuç ise ana dili konusunda sorunları olan çocukların, okuma ve yazma gibi diğer becerilerinin gelişmesinin de oldukça güç olduğudur. Bu öğrencilerin okumuş oldukları metinleri anlama ve diğer bireyler ile iletişim kurma hususunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öte yandan, öğrencilerin bu sorunlara bağlı olarak akranları arasında ayrımcılığa uğradıkları ve dışlanmaya maruz kaldıkları için okuldan soğuyarak devamsızlık yapmaya eğilim gösterdikleri ve dolayısıyla, akademik başarılarının daha düşük seyrettiği tespit edilmiştir (Ünal & Aladağ, 2020, s. 27).

Göçmen öğrencilerin iki dilli bir ortamda yaşamalarının getirdiği zorlukların akademik başarılarına yansımaları hususunda yapılan çalışmalar da vardır. Ayrım yapılmaksızın herkesin eğitim alması gerektiği anlayışının UNESCO ve diğer ülkeler tarafından benimsenerek geliştirilmesi gerektiği düşüncesi, kapsayıcı eğitimin uluslararası önemini göstermektedir. Göç sonrası yaşanan sorunların başında gelen yerel okullarda eğitim alan göçmen çocukların okullarda yaşamış oldukları sorunlar, kültürel farklılıklar sebebiyle de ortaya çıkabilmektedir. Bu konu hakkında yapılan bir diğer açıklama da Bloomfield'e aittir. Bloomfield'in iki dillilik üzerine yapmış olduğu açıklamasına çalışmasında yer veren Acar (2023) da bu olguya dikkat çekerek kişinin iki ayrı dil üzerinden gerek sözlü anlamda gerekse yazılı anlamda kullanılan iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinmiştir. Bu bağlamda çalışmasında iki dillilik üzerine araştırmalarda bulunan Acar (2023), iki dilli olarak yaşayan bireylerin aslında her iki dili de iyi derecede kullanabilmesi ve bu dillere olan hâkimiyet

derecesinin ana dili düzeyinde olması gerektiğini belirterek Bloomfield'in iki dillilik tanımına değinmiştir (Acar, 2023, s.8).

İki dillilik olgusunun çok kültürlülük ile bağlantılı olması durumu yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Örneğin Uyar (2016)'ın çok kültürlülük üzerine yapmış olduğu çalışmada, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıf ortamını zenginleştirdiği ifade edilmiştir. Bu farklılıkların getirmiş olduğu bazı ihtiyaçların da olduğundan bahsedilerek farklı kültürlere mensup öğrencilerin yerel eğitim sistemine adapte olarak akademik başarılarını sürdürebilmeleri için yönetimlerin ve öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması gerektiğini belirtilmiştir. Bu sayede çocukların akranları ile aynı seviyede eğitim alabilecekleri düşünülmektedir. Göçmen çocukların entegre oldukları eğitim sistemlerinde okuma ve yazma konusunda sorun yaşamayacakları ve eğitim sırasında olumlu şekilde destek aldıkları takdirde başarılı olacakları düşünülmektedir. Böylece yabancı öğrencilerin gerekli destekleri alması ve kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde eksiksiz bir şekilde eşit imkânlar dâhilinde eğitim alması hedeflenmektedir (Uyar, 2016, s.184).

Öğrenciler, dil konusunda yaşamış oldukları sorunlardan sadece sosyal alanda değil aynı zamanda kişisel olarak da etkilenmektedir; zira bir bireyin kimlik oluşumunda ana dili oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Özgüzel (2013) Hollanda üzerine odaklanarak çok dillilik hakkında yapmış olduğu çalışmada, özellikle çocuklardaki kişilik gelişimine dikkat çekerek ilk dört yaşın bu evrede oldukça kritik bir dönem olduğunu belirtmektedir. Çocuk, bahsi geçen yaşlarda duyduğu her cümleyi hafızasına işlemekte ve ileriki yaşlarda bu kalıntıları baz alarak dil becerilerini ilerletmektedir. Edinmiş olduğu bu dilsel beceriler ile kültürel öğeleri de içselleştiren çocuğun bu süreçte aynı zamanda özgüveninin de arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmada, kimlik inşası ve özgüven hususlarında sorun yaşayan kişilerin bulundukları toplumlardaki insanlara karşı güven sorunu yaşadıklarının görüldüğünü belirten Özgürel, köken diline yeterli derecede hâkim olan bireylerin sahip oldukları özgüven sayesinde bulundukları toplumda kendilerini diğer bireyler ile eşit gördüklerini dile getirmektedir (Özgüzel, 2013, s. 150-151).

Özetle, ana dilini ve köken kültürünü iyi bir şekilde benimseyen ve hafızasına yerleştiren çocuklar, özgüvenlerinin sağlam bir şekilde gelişmesi sayesinde bulundukları kültürün bireyleriyle de sağlıklı iletişim kurabilmektedir. Bu bağlamda,

göçmenlerin ana dili eğitimi alması hem bireysel hem de toplumsal gelişimleri ve sosyal entegrasyonun kolaylaştırılması açısından elzemdir.

2.3. Avrupa’da Kapsayıcı Eğitim Modeli Çerçevesinde Türkçe Ana Dili Öğretimi: Almanya Örneği

Avrupa ülkeleri bazında ana dili eğitimi üzerine gerçekleştirilen alan çalışmalarına bakıldığında ülkeler arasında farklı politika ve uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. Bu kanıya varılan bir çalışma da 2010 yılında Yağmur tarafından ortaya konulmuştur. Extra ve Gorter (2001)’ in açıklamalarına da yer verilen çalışmada Avrupa ülkeleri tarafından hayata geçirilen uygulamalar ve yasal düzenlemeler arasında bir tutarsızlık görüldüğü belirtilmiştir. Göçmen bireylerin ana dilleri köken kimliklerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu dillerin göçmenlerin yaşadıkları ülkedeki azınlık dillerinden daha az yasal düzenlemeye konu edildiği görülmüştür. Avrupa’da ana dili eğitiminin yasa düzenleyiciler tarafından göçmenlerin yaşadıkları topluma uyum süreçleri açısından destekleyici olmadığı düşünülmektedir. Extra ve Gorter’in tespitinde de görüldüğü üzere Almanya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde Türkçe konuşmanın bir artı olarak görülmediği ve bireylerin içinde yaşadıkları topluma entegre olabilme durumunu sekteye uğrattığı düşünülmektedir. Avrupa’da her ülkenin kendine göre ana dili eğitimi üzerine uyguladığı politikaları vardır. Örneğin Danimarka ve Norveç gibi ülkelerdeki devlet okullarında ana dili eğitiminin kaldırıldığı, İngiltere’de ise ana dili eğitiminin yerel yönetimler ve toplum arasında çözüme ulaştırılması gereken bir durum olduğu belirtilmiştir. Bir diğer örnek olarak Almanya ve Fransa gibi ülkelerde göçmen bireylerin ana dili eğitimlerinin köken ülkeleri tarafından karşılanabildiği belirtilmiştir. Örneğin Hollanda’daki Türkçe ana dili eğitimi hususunda her ne kadar farklı alanlarda Türkçe hizmet verilen dini ve toplumsal birleşme alanları olsa da Türkçe ana dili eğitiminin yaygın bir şekilde uygulanabileceği nitelikli kurumların olmadığı belirtilmektedir. Okullarda ve uygulanan müfredatta Türkçe ana dili eğitimine nitelikli ve yeterli zaman ayrılamaması, Türkçe dersi saatlerinin haftada birkaç saati geçememesi ya da Türkçe derslerinin işleneceği mekanların genellikle fiziksel koşullara uygun olmayan, çoğu zaman sınıf olarak kullanılmayan bölümlerde derslerin işlenmesi gibi eksikliklerin bu duruma sebep olarak görüldüğü aktarılmıştır (Extra & Yağmur, 2004, akt. Yağmur, 2010, s. 226).

Yukarıda ifade edildiği üzere Türk nüfusun yoğun olduğu ülkelerin bürokratik ve ülkeler arası anlaşmalar ile ana dili eğitimi hususunda büyük bir ilerleme kat ettikleri görülmektedir. Bu ülkelerden en önde geleni Almanya'dır. Kapsayıcı eğitimin ana dili boyutunu açıkça yansıtması ve İtalya ile bir karşılaştırma imkânı sunması açısından Almanya örneğinin gelişimini ve içeriğini kısaca incelemek faydalı olacaktır.

Pamuk (2019) Almanya'daki Türkiye kökenli göçmenler ve çocuklarının eğitim yaşamında karşılaştıkları sorunlar hakkında yürüttüğü kapsamlı çalışmasında Almanya'daki Türkçe ana dili eğitiminin geçmişi hakkında oldukça detaylı bilgi aktarmaktadır. Almanya gibi büyük göç alan ülke hükûmetleri, ilk yıllarda göçmen işçileri sadece ekonomik kalkınma aracı olarak gördükleri için topluma entegre olmalarına da hiç sıcak bakmamıştır (Erdoğan, 2014, s.62, akt. Pamuk, 2019, s.105); zira sadece çalışmak için Almanya'ya geldikleri düşünülen bu misafir işçiler, çalışma izinleri bittiğinde memleketlerine geri dönecek, Türkiye'de bıraktıkları eşleri ve çocuklarını yanlarına almayacaklardı. Bu sebeple de Almanca öğrenmelerine gerek görülmemiştir oysa birinci nesil aile birleşimi ile Almanya'da kalıcılaşmışlar, dahası Almanya'da doğup büyüyen dördüncü nesle kadar gelinmiştir. Bu sebeple artık yaşanan sorunlar bireysel çaplı değil sosyolojik sorunlar hâline gelmiş ve yeni neslin psiko-sosyal, dil, din, eğitim gibi toplumsal boyutlu sorunlarını ve entegrasyon problemlerini de beraberinde getirmiştir (Uzun, 2014, s.187, akt. Pamuk, 2019, s.106).

Tarihsel olarak bakıldığında önceleri, Almanca ve diğer derslerdeki başarı düzeyleri yeterli olmayan Türk kökenli öğrenciler yetersiz görülerek eğitim sisteminin dışında bırakılmış ve/veya kalite olarak daha düşük olan orta öğretim kurumları veya öğrenme problemleri yaşayan çocukların gönderildiği okullara yerleştirilmişlerdir.

Bu çocuklar, yerel dili yeterince bilmemeleri sebebiyle Alman akranlarıyla aynı ortamda aldıkları dersleri yeterince algılayamadıkları için başarısız olarak görülmüşlerdir. Bu sebeple de normal öğrencilerin gittiği ilkokuldaki gibi yeteneklerini geliştirme fırsatı bulamayan Türkiye kökenli çocukların eğitim düzeyleri düşük kalmıştır (Uzun, 2014, s. 299, akt. Pamuk, 2019, s. 108).

Yapılan araştırmalar 1970'li yılların sonlarına doğru Almanya'daki ana dili eğitim metotlarının eyaletlere göre değişkenlik gösterdiği ve temel olarak üç model üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Bu modeller Bavyera, Berlin ve Kuzey Ren Vestfalya modelleri olarak adlandırılabilir. Bavyera modelinde Türk göçmenlerin çocukları ağırlıklı olarak Türkçe öğretim veren sınıflara yerleştirilmiştir. Bunun

sonucunda, Almanya’da daha yüksek kademelerde eğitimlerini sürdürme fırsatının Türk öğrencilerin ellerinden alınmış olduğu düşünülmüştür. Berlin modelinde ise Türk çocuklarına sadece Almanca öğretimi sunulmuş, dolayısıyla Türk çocuklar Almanca öğrenmekte zorlanmıştır. Bu zorluklar yaşanırken aynı zamanda aile ortamı ve aile içi iletişimde de kopmalar gözlemlenmiştir. Bu iki modelin tam tersine, Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki görevliler, karma öğretim sistemini denemeye başlamıştır. Bu sürede ana dilinin zorunlu olarak öğretilmesi durumunun gerekli olmadığı kararına varılmıştır. Bu süreçten geçen göçmen çocuklar da Türk hükûmetinin sunduğu hafta sonları erişilebilen Türk kültür derslerine başlamışlardır ancak bu derslerin hafta sonlarına denk gelecek şekilde planlanmış olması sebebiyle, bazı öğrenciler hâlihazırda devam ettikleri Kuran kursları ile Türkçe dersleri arasında bir tercih yapmak zorunda kalmışlardır. Kendi istekleri doğrultusunda hem Türkçe dersleri hem de Kuran kurslarına devam eden çocuklar ağır bir öğrenim sürecinden geçmişlerdir (Abadan-Unat, 2007, s.7-8, akt. Pamuk, 2019, s. 112).

Avrupa Ekonomik Topluluğu’na üye olan ülkeler, 1970 yılında yürütülen çalışmalar çerçevesinde, yoğun bir şekilde devam eden göç olgusundan yola çıkarak göç alan ülkelerde yerleşen ailelerin çocuklarının topluma daha iyi bir şekilde uyum sağlamalarını desteklemek için harekete geçilmesi gerektiği kanaatine varmışlardır. Buna göre, aktif iki dilliliğin ilerletilmesi yönünde karar alınmış ve akabinde, göçmen çocukların ana dillerinin korunmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. 1977 yılına gelindiğinde ise göç eden ailelerin çocuklarının almış oldukları eğitimlerle ilgili olan bu bildirinin içeriğinin yetersiz olduğu kanaatine varılarak bir genişleme ve yenilemeye gidilmiştir. Takiben, göçmen çocuklarının ana dillerini öğrenmelerinin teşvik edilmesi ve yerel eğitim sistemine uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu girişimlerin sonucu olarak, eğitim kurumlarında işçi ailelerin çocukları için ana dili dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu öğrenim sistemi ‘Konsolosluk Modeli’ olarak adlandırılmıştır. Yürütülen bu sisteme göre, göç eden ailelerin çocuklarına Türk dili ve Kültürü derslerini okutmak üzere görevlendirilen öğretmenler Türkiye’den getirilmiştir. Avrupa ülkelerine göç eden yabancılar ile ilgili yürütülmesi gereken politikalar için çeşitli toplantılar gerçekleştirilmiş ve 1979 yılında bunlardan biri olan Avrupa Yabancı Dil Politikası konusunun ele alındığı toplantı yapılmıştır. Toplantı kapsamında, Türkiye’den göç eden ailelerin çocuklarının öğrencisi oldukları okullarda “Türkçeyi zorunlu yabancı dil yerine alabilirler” ifadesi

kullanılması oldukça önemlidir; zira okullarda birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce yerine Türkçe derslerinin getirilebileceği anlamına gelmektedir. Bahsi geçen toplantı, Alman eğitim kurumlarında verilen yabancı dil derslerine de çeşitlilik kazandırmıştır (Pamuk, 2019, s. 124). Yıllar sonra 1992 yılına gelindiğinde Eyalet Kültür Bakanlıkları Konferansı (*Kultusminister Konferenz*) bünyesinde açılan Okul Kurulu tarafından yapılan açıklamada, Hamburg Eyaleti'ne bağlı okullardaki lise bitirme sınavlarında Türkçe yabancı dil dersinin tanınması dilekçe ile onaylanmıştır. 1995 yılı Ekim ayına gelindiğinde ise yayınlanan bir müfredat programı baz alınarak Türkçe derslerinin liseyi bitirme sınavlarında *Grundkurs* diye tabir edilen temel derslerden biri olarak kabul gördüğü söylenebilir (Yıldız, 2012, s.20).

Kuzey Ren Vestfalya Millî Eğitim Bakanlığı resmî eğitim portalındaki bilgilere dayanarak güncel duruma bakacak olursak, hâlihazırda Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde Türkçe, ana dili ve yabancı dil dersi olarak öğretilmektedir. Bu eyalette ana dili Türkçe dersleri ilkokul seviyesi de dâhil olmak üzere birçok ortaokulda verilmektedir. Öğrenciler 6. ya da 8. sınıftan itibaren Türkçe derslerini yabancı dil dersi olarak alabilmektedir. Liselerde ise Türkçe dersleri seçmeli ikinci yabancı dil dersi olarak verilmektedir. Özetle, şehirler bazında değişkenlik göstermekle beraber Türkçe, temel ve/veya seçmeli ders olarak alınabilmektedir. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde Türkçe dersi öğretmenleri unvanına sahip olabilmek için Duisburg-Essen Üniversitesinde (*Campus Essen*) Türkçe Öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamak gerekmektedir. Lisans programının ardından yapılan stajların neticelenmesini takiben öğretmenler vazifeye başlamaktadır. Ders kapsamında gerek duyulan öğrenme ve öğretme materyalleri eyalet (NRW, Nordrhein-Westfalen) Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilmekte ve onaylandıktan sonra kullanıma sunulmaktadır. Ana dili dersi alan Türk çocukların bu dersler kapsamında öğrendikleri de eyalet Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilmektedir. Türkçe derslerinin içerikleri ortaöğretim seviyesinde metodolojik çerçeveye uyularak müfredatla belirlenir ve yabancı dil becerileri çerçevesinde temel yeterlilikler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir (Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Bakanlığı, 2023).

Kuzey Ren Vestfalya eyaleti bazında bakıldığında Türkçe dersleri kültürlerarası becerileri de geliştirmektedir. Öğrenciler yerel ve köken kültürlerine özgü düşünme ve yaşama biçimlerini öğrenirken aynı zamanda değerler ve toplumsal normlar hakkında da bilgi sahibi olurlar. Böylece hayata olan bakış açılarını ve değerlerini de

geliştirmiş olup sosyal bağlarını hoşgörölü ve eleştirel bir şekilde oluşturmaları hedeflenir. Dersler işlenirken Türk ve Alman dili ve edebiyatı arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulur. Türkçe derslerinin alındığı sınıflarda kurgusal ve kurgusal olmayan metin türleri üzerine de çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin peri masalları, masallar, kısa öyküler, şiirler ve destanlar gibi metinler, bu derslerde faydalanılan metin türlerinden bazılarıdır. Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Bakanlığının resmî web sayfasında da belirtildiği gibi “Türkçe derslerine katılmak, Türkçe konuşan öğrencilere gelecekteki yaşamlarını şekillendirmek için daha fazla fırsat verir. Dersler onları Federal Almanya Cumhuriyeti’ndeki çok dilli ve kültürlerarası bir yaşam durumuna hazırlar ve aynı zamanda onlara Türkiye’de yaşama, okuma ve çalışma fırsatı verir” (Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Bakanlığı, 2023).

Almanya örneği üzerinden kapsayıcı eğitim modelinin incelendiği bu bölümde görölmüştür ki genel olarak göçmenlerin dâhil edildiği bir kapsayıcı eğitim modeli uygulanmaktadır. Göçmenlerin bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak ana dili eğitiminin örgün eğitim sisteminin (seçmeli ve temel ders olarak) bir parçası hâline gelmiş olması, yukarıda bahsi geçen kapsayıcı eğitim modelini hedefleyen uluslararası anlaşmalara uyulduğunu da göstermektedir.

Ana dili eğitimini de içeren bu kapsayıcı eğitim modeline rağmen Almanya’da yaşayan göçmen Türklerin ana dili kullanımında hâlen sorunlar görüldüğünü de belirtmekte fayda vardır. Örneğin Çakır (2002), Almanya’da yaşayan Türklerin kullanmış oldukları Türkçenin Türkiye’de kullanılanı oldukça farklı olduğunu belirtmektedir. Çakır’a göre bunun sebebi, Almanya’da yaşayan Türklerin genellikle kırsal kesimlerden göç etmiş olmaları ve hâlihazırda kullanılan ve zamanla değişime uğrayan Türkiye Türkçesinden haberdar olmamalarıdır. Çakır, ayrıca burada yaşayan gençlerin günlük hayatta kullandıkları dilin Türkçe ve Almanca kelimelerin bir karışımı olduğunu, iyi bir eğitim alan gençlerin ise Türkçe konuştuklarında sınırlı düzeyde kelime kullandıklarını ve zorlandıkları zaman Almancaya geçtiklerini aktarmaktadır (Çakır, 2002, s.40). Kapsayıcı eğitim bağlamında ana dili eğitimi verilen Almanya’da bile göçmen Türk çocuklarının Türkçe kullanımında yaşadıkları sorunlar, resmî kanallardan ana dili eğitimi almayan göçmen Türk çocuklarının yaşadıkları sorunların çok daha vahim olduğunu öngörmek açısından dikkate değerdir.

2.4. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Türklerin Türkçe Ana Dili Eğitimine Erişimi

İtalya’da kapsayıcı eğitim ve göçmen Türklerin Türkçe ana dili eğitimi erişimine dair birincil kaynaklardan elde edilen bulguların sunulacağı bu bölümün ilk iki kısmında İtalya’daki kapsayıcı eğitim modelinin genellikle hangi tip öğrenci profili üzerinden uygulandığı değerlendirilecektir. Üçüncü kısımda ise İtalya’daki Türk öğrencilerin yerel devlet okullarında ana dili eğitimine erişim durumu ele alınacaktır.

2.4.1. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim

İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı resmî web sayfasında yayımlanmış olan anayasanın 34. Maddesinde okulların herkese açık olduğu ibaresi ilk cümle olarak belirtilmiştir. İtalya Anayasa’da yer alan Madde 3 de bu konu ile ilişkilidir. İlgili kanun bütün vatandaşların dil, din, ırk ve siyasi görüş ayrımı yapılımadan kanun önünde eşit oldukları belirtilmektedir. Bu sebeplerden dolayı meydana gelebilecek sorunları ortadan kaldırma görevi devlete verilmiştir (*Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2018*). Kapsayıcılık bağlamında herkesin eşit şekilde eğitim alabilmesi olgusu anayasa üzerinden de netliğe kavuşturulmuştur.

İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı resmî web sayfasında kapsayıcı eğitim hakkında birçok açıklamaya yer verilmiştir. Bu açıklamaların büyük bir bölümü engelli öğrencilere ayrılmıştır. Bakanlık bünyesindeki okullarda benimsenmiş olan kapsayıcılık anlayışının temellerin Avrupa genelinde kaynaştırma politikalarına dayandırılmaktadır (*Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2018*). Devlet okullarının engelli öğrenciler için kapsayıcılık kalitesi bu öğrencilerin yanı sıra ailelerinin de yaşam kalitelerine önemli bir yansıması olduğu ve bu sebeple dışlanmışlıktan uzak bir kaynaştırıcı eğitimin uygulanması gerektiği anlayışı benimsenmiştir.

Buradan hareketle, İtalyan eğitim sistemi kapsayıcılık yönünden oldukça gelişmiş bir örnek olarak gösterilmektedir. Bakanlık, özellikle engelli öğrenciler üzerine yoğunlaşan kapsayıcılık anlayışından yola çıkarak bu öğrencilerin her geçen gün kendilerini daha da çeşitlilik kazanmış sınıflarda buldukları kanaatindedir (Delre, 2021, s. 33). Kısaca her öğrencinin sürekli olarak ya da belirli dönemler içerisinde eğitim için bazı özel ihtiyaçları olabileceğine değinilerek bu ihtiyaçların fiziksel, psikolojik ya da sosyal nedenlerden ortaya çıkabileceği belirtilmekte ve devlet okullarının bu gibi sorunları yeterli düzeyde ve öğrenci odaklı bir şekilde her

hâlıkârda çözebilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Engellilik başlığı altında yayımlanan bakanlık açıklamasında, engeli olan öğrencilerin okul sistemine entegre olmaları oldukça önemli bir değer olarak görülmektedir.

İtalyan okul sisteminin, işlevsel farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilere gerek bireysel gerekse sosyal deneyimlerini yaşayabilecekleri sıcak bir ortam oluşturma hedefinde olduğu da bakanlık tarafından belirtilen hususlar arasındadır (MIUR, 2018). Bakanlık resmî web sayfası incelendiğinde kapsayıcı eğitim anlayışı açısından dikkat çekilen öğrenci sınıfının sadece fiziksel engeli olan öğrenci grubu olmadığı, ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere de detaylı bir şekilde yer verildiği görülmektedir. 2010 yılına ait 170 sayılı kanunun baz alındığı İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı tarafından hazırlanan kılavuzda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim hakları ele alınmıştır. Bakanlık tarafından hazırlanan ilgili kılavuzda kapsayıcılık sistemine dâhil edilmesi gereken öğrenci profillerine yer verilmiştir (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*, 2017, s.3-4). Bahsi geçen kanuna atıf yapılarak yapılan bazı açıklamalarda bakanlık, sisteme dâhil edilen öğrencilerin özel gereksinimleri olduğu durumunu ele almıştır. Bu kanunda disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi bazı özel öğrenme bozuklukları¹ dikkate alınarak her öğrencinin sahip olduğu eğitim hakkı, bu gibi öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler söz konusu olduğunda bireyin durumuna özel kişiselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanması ve gerekli tüm materyallerden faydalanılması gerektiği yönünde bakanlık tarafından belirtilmiştir (MIUR, 2011). Yukarıda değinilen resmî kaynaklardan yola çıkılarak, İtalya’daki kapsayıcı eğitim sisteminin öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli öğrenciler hakkında oldukça kapsamlı olduğu sonucuna varılabilir.

2.4.2. İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler

İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*) resmî web sayfasında kapsayıcı eğitim hakkında “*Intercultura*” (Çok kültürlülük) başlığı altında bazı açıklamalara da yer verilmiştir. Bu açıklamaların göçmen öğrenciler ile ilgili olanlarında, ailesiyle beraber İtalya’ya göç etmiş olan göçmen çocuk ve gençlerin sayısının gün geçtikçe arttığı ve bu olgunun da okul hayatının bir gerçeği

¹ Disleksi, özellikle okuma ve yazma ile ilgili bir öğrenme bozukluğudur (Disleksi, 2023). Disgrafi, yazma, heceleme, kalem tutma gibi konularda görülen sorunlardır (Disleksi Özel Öğrenme Derneği, tarihsiz). Diskalkuli, matematik öğrenme güçlüğüdür (Matematiksel, 2023).

olduğu belirtilmiştir. Ancak bu açıklamanın hemen ardından, diğer ülkelerden İtalya'ya doğru göçün son yıllarda azaldığı vurgulanmakta ve bunun sebebi olarak Avrupa genelinde son on yılda yaşanan ekonomik kriz ve göç veren ülkelerin bu yıllar içerisinde ekonomik anlamda gelişmiş olması gösterilmektedir. 2018/2019 öğretim yılı verilerine dayanılarak yapılan bir açıklamada, İtalya'da vatandaş olmayan yaklaşık 860.000 yabancı öğrenci olduğu, bu öğrencilerin %64,5'i gibi yüksek bir oranının da İtalya'da doğup büyüdüğü ve yine aynı öğrencilerin ülke genelindeki öğrenci nüfusunun %10'unu oluşturdukları belirtilmiştir.

Bakanlık resmî web sayfasında, küreselleşen dünyada göç olgusunun okul sistemini de değiştirdiği ve yeni eğitim-öğretim rollerinin de benimsenmesi gerektiğinin aşikâr olduğu ifade edilirken, aynı zamanda ülkenin medeni ve ekonomik anlamda kalkınmasında göçmen uyruklu öğrencilerin yetenek ve zekâlarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (*Ministero dell'İstruzione e del Merito*, 2018). Okullar, farklı kişiliklerin, kültür ve dinlerin öğrenilebileceği, çoğunluk içinde hep beraber sorumluluk alma ve birbirini anlama gibi becerilerin öğrenilebileceği yerler olarak görülmektedir. Bunun için okulların yeterli düzeyde donanımlı olması ve bütün öğrencilerin bir arada yaşayabileceği ortamlar hâline getirilebilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bakanlığın konu ile ilgili bir diğer bilgilendirmesinde de “UNESCO ile İlişkili Okullar” başlığı altında yer almaktadır. 182 ülkeden binlerce okulun uluslararası barış, kültürler arası diyalog ve kaliteli eğitime destek vermek üzere çalıştıkları ve herkes için kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim fırsatı sağlanmasının hedef edinildiği belirtilmektedir. İtalya'daki bazı okullar ise ilk olarak 1957 yılında UNESCO ile birlikte çalışmaya başlamış ve barış ve güvenliğin korunmasını amaçlayan, ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı yapılmaksızın ilerletilecek bir eğitim anlayışı teşvik edilmiştir.

Göçmenlerin entegrasyonu hususunda bilgi vermek amacıyla İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell'interno*) ve Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell'İstruzione e del Merito*) tarafından ortak olarak oluşturulmuş resmî web sayfasında da İtalyan Anayasası 34. Maddesi'ne atıf yapılarak okulların herkese açık olduğu ibaresine yer verilmiştir. Eğitimin en az sekiz yıl zorunlu ve ücretsiz bir şekilde devlet tarafından sunulduğu, hak eden öğrencilerin de maddi imkânsızlıkları olsa dahi en yüksek seviyede eğitimi alabilmelerine gerekli burs ve yardımlar ile devletin destek

verdiği belirtilmiştir. Bu çocukların on sekiz yaşlarına gelene kadarki süreçte en az üç yıllık bir lise ve/veya meslek edindirme eğitimini almaları hedeflenmektedir. Ayrıca ülke toprakları içerisinde bulunan yabancı uyruklu çocukların ülkede kalmak için almış oldukları izin şekline bakılmaksızın hepsinin İtalyan vatandaşlarıyla aynı şekilde eğitim almaya hakkı olduğu ve velilerinin ülkede yasa dışı yollarla bulunması durumunda dahi bu haklarının geçerli olduğu devlet tarafından garanti altına alınmıştır (integrazione migranti, 2020). Konu ile ilgili mevzuat incelemesinin ardından göçmenler ile ilişkili olarak yayımlanan bir diğer protokolün de Temmuz 1998 tarihli kanun hükmünde kararname olduğu görülmüştür. Adı geçen kararname yıllar içerisinde güncellemelere uğramış olsa da genel olarak yabancı uyruklu küçüklerin okul kayıtları ve zorunlu eğitim hakkı süreçlerinin, İtalya’da yasa dışı yollarla bulunan aileleri ile ilgili süreçten bağımsız bir şekilde ilerlediği vurgulanmaktadır (KHK 25 Temmuz 1998, n.286). Bu durum da göç eden çocukların kapsayıcı eğitim düzeyinde eğitime dâhil edilmelerine verilen devlet desteğini göstermektedir.

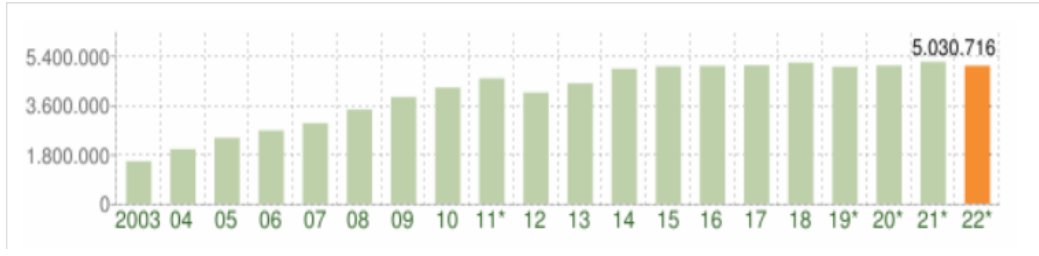
Eğitimde ayrımcılık karşıtı prensiplerin vurgulandığı ve özellikle ana dili konusu ile ilgili bir diğer bildiri ise yine İtalya Eğitim Bakanlığı resmî web sayfasındaki “Azınlık Dilleri” başlığı altında yer almaktadır. Tarih boyunca yaşanan değişimler ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurulduğunda İtalyan devleti birçok kültüre ve geleneğe ev sahipliği yapmıştır. Zamanla bu ülkeye yerleşen azınlıkları bazen sınırın diğer tarafından gelen Slovenler, bazen de Arnavutlar ya da Hırvatlar gibi çevre topluluklar oluşturmaktadır (İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı, 2018). Türkiye Cumhuriyeti Roma Büyükelçiliği resmî web sayfasında da ülkede yaşayan etnik gruplar ele alınmış ve şu şekilde sıralanmıştır: İtalyanlar, Romenler, Kuzey Afrikalılar, Sahra Altı Afrikalılar, Arnavutlar, Asyalılar, Çinliler, Ukraynalılar ve Latin Amerika ülkelerinden gelen kişiler (T.C. Roma Büyükelçiliği, 2023). Diğer ülkelerden gelen azınlık toplulukların dilleri dışında İtalya’nın kendi özerk bölgelerinin dilleri de bu diller arasında yer alır. Yukarıda bahsi geçen azınlık dilleri üzerine yayımlan bildiriye anayasanın 15 Aralık 1999 tarihli 482 sayılı Kanunu baz alınarak, İtalyancanın resmî dil olarak tanınmasının yanında azınlıkların dil ve kültürlerinin de Avrupa organları tarafından belirlenen genel ilkeler kapsamında korunduğu belirtilmiştir. Adı geçen kanunda, okullara zengin dil çeşitliliğinin geliştirilmesi adına fırsatlar sunma ve azınlık olan nüfusların ana dillerini öğrenebilme haklarını güvence altına alma rolü

verilmiştir. Belirtilen yasanın alt kurallarında yer alan azınlıklar şunlardır: Arnavut, Katalan (Kuzeydoğu İspanya’da yaşayan bir topluluk), Cermen (Hollandalı, Avusturyalı, Alman, İsviçreli vs.), Yunan, Sloven ve Hırvat toplulukları, Fransızca, Furlan (Kuzeydoğu İtalya’daki *Friuli Venezia Giulia* yaşayanları), Ladin (İspanya’dan göç etmiş Yahudilerin kullandığı dil), Oksitanca (Fransa, İtalya ve İspanya’da konuşulan bir Latin dili) ve Sardinya adasının resmî dili olan Sarduca/Sardunyaca. Bahsi geçen bu diller İtalya Millî Eğitim Bakanlığı çalışmaları çerçevesine alınan azınlık dilleridir. Ana okullarında resmî dil olan İtalyancanın yanı sıra azınlık dillerden de istifade edilerek eğitim faaliyetlerinin yürütülebileceği Bakanlık tarafından uygun görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve yetişkinler odaklı verilen eğitimlerde de azınlık dilinin eğitim ve öğretim amacıyla kullanılabileceği belirtilmiştir (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*, 2018). Özetle, İtalya’da azınlık olarak tanınan etnik kimliklere mensup kişilerin ana dili eğitimi alabildikleri görülmektedir. Ancak bakanlık verilerinde de görüldüğü üzere Türk göçmenlerin ana dili eğitimi alabileceklerine dair herhangi bir resmî bildiriye yer verilmemiştir.

2.5. İtalya’da Göçmen Nüfus ve Türkler

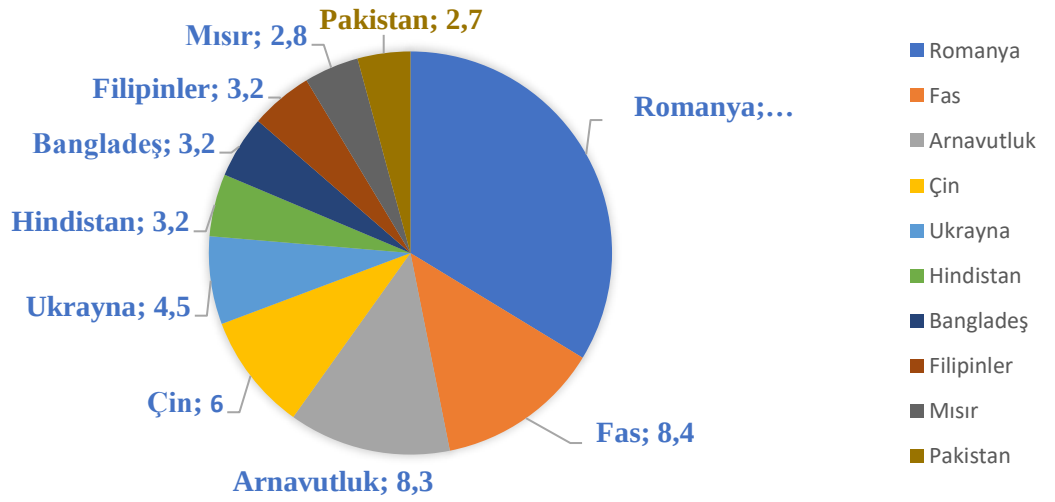
İtalya Ulusal İstatistik Enstitüsü (ISTAT) verilerine göre, 2022 yılı itibarıyla İtalya’da yaşayan ancak İtalyan vatandaşlığı olmayan yabancı uyruklu nüfusun toplam 5.030.716 olduğu belirtilmektedir. Özellikle Lombardiya bölgesinde yabancı nüfus oldukça fazladır. 1 Ocak 2022 ISTAT resmî verilerinden yola çıkılarak TUTTITALIA web sayfasında yayımlanan verilere göre yerleşik yabancı popülasyonunun büyük bir bölümünü %21,5 oranla Romanyalılar, ardından %8,4 ile Fas uyruklu göçmenler ve %8,3’lük bir bölümünü de Arnavutluk’tan gelen göçmenler oluşturmaktadır. Bu göçmenleri sayısal verilere göre sırasıyla Çin, Ukrayna, Hindistan, Bangladeş, Filipinler, Mısır, Pakistan ve diğer ülke vatandaşları takip etmektedir (Şekil 2.).

Şekil 1. İtalya'daki Yabancı Nüfus Verilerinin Yıllara Göre Artışı



Kaynak: tuttitalia, 2022

Şekil 2. İtalya'da Nüfusu Yoğun Olan Yabancıların Köken Ülkeleri



Kaynak: tuttitalia, 2022

Tablo 1. İtalya'ya Avrupa Ülkelerinden Gelen Yabancıların, Bölge ve Cinsiyete Göre Dağılımı

ÜLKE	BULUNDUĞU BÖLGE	ERKEK	KADIN	TOPLAM	%
Romanya	Avrupa Birliği	467.255	616.516	1.083.771	%21,54
Arnavutluk	Orta Doğu Avrupa	215.580	204.407	419.987	%8,35
Ukrayna	Orta Doğu Avrupa	50.032	175.275	225.307	%4,48
Polonya	Avrupa Birliği	18.933	56.048	74.981	%1,49
Bulgaristan	Avrupa Birliği	18.226	30.979	49.205	%0,98
Almanya	Avrupa Birliği	12.602	20.382	32.984	%0,66
Fransa	Avrupa Birliği	11.412	17.323	28.735	%0,57
B.Krallık	Avrupa Birliği	13.575	14.780	28.355	%0,56
İspanya	Avrupa Birliği	8.824	17.593	26.417	%0,53
B. Hersek	Orta Doğu Avrupa	11.227	10.007	21.234	%0,42
Türkiye	Orta Doğu Avrupa	10.972	7.958	18.930	%0,38
Hırvatistan	Avrupa Birliği	7.722	8.032	15.754	%0,31
Hollanda	Avrupa Birliği	3.748	4.619	8.367	%0,17
Yunanistan	Avrupa Birliği	3.330	3.563	6.893	%0,14
Belçika	Avrupa Birliği	2.520	3.251	5.771	%0,11

Kaynak: tuttitalia, 2022

Tablo 1'deki sayısal veriler incelendiğinde Türk göçmen sayısının diğer ülkelerden gelen göçmenlere göre daha az olduğu görülmüştür. Türkiye, İtalya'ya göç veren ülkeler sıralamasında en düşük göçmen nüfusu olan ülkeler arasında yer almaktadır. Türk uyruklu göçmenlerin İtalya'daki yerleşik yabancılar arasındaki oranı sadece %0,38 olup 2022 yılı kayıtlarına göre 10.972'si erkek 7.958'i kadın olmak üzere toplam 18.930 kişi olarak yer almıştır (TUTTITALIA, 2022). Kıtalar baz alınarak yapılan bu tabloda Türkler, Orta Doğu Avrupa'dan göç edenler arasında yer almaktadır (Tablo 1).

Diğer ülkelerden İtalya'ya gelen göçmenlere nazaran Türk kökenli göçmenlerin nüfusunun daha az olduğu resmî kaynaklarda da net olarak görülmektedir. Bununla birlikte, 2006 ve 2016 yıllarının son aylarına kadar olan verilere göre yıllar içinde Türkiye kökenli göçmen sayısının arttığı gözlenmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. İtalya'da İkamet Eden Türk Nüfusun Kayıtlı Olduğu Belediyelerin Yıllara Göre Sayısı

Yıl	İtalya'da İkamet Edenler	Belediye Sayısı	Önceki Yıllara Göre Artış/Azalış
2006	13.532	959	-
2007	14.562	1004	%7,6
2008	16.225	1038	%11,4
2009	17.651	1086	%8,8
2010	19.068	1120	%8,0
2011	16.354	1044	-%14,2
2012	17.711	1129	%8,3
2013	19.951	1152	%12,6
2014	15.943	905	-%20,1
2015	19.388	1162	%21,6
2016	19.217	1184	%0,9

Kaynak: comuniitaliani, 2020

2016 resmî verileri baz alınarak hazırlanan Tablo 2' ye göre, İtalya'da yaşayan Türk kökenli göçmenlerin yaklaşık 1.184 kadarı yerel yönetim kurumlarına (belediyeler gibi) kayıtlı olarak ikamet etmektedir. Bölgeler bazında verilere bakıldığında ise Türk kökenli göçmen nüfusun daha ziyade Lombardiya bölgesinde yaşamayı tercih ettiği görülmüştür. 2016 yılı resmî verileri baz alınarak hazırlanmış olan bu tabloda Lombardiya bölgesinde kayıtlı olarak yaşayan toplam 7.133 Türk göçmen olduğu

belirtilmiştir. Burada yaşayan Türk göçmen nüfusunun %57.6'sını da erkeklerin oluşturduğu yine resmî devlet verilerinde görülmüştür.

Tablo 3. İtalya'daki Türk Nüfusun Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	İkamet Edenlerin Sayısı	Toplam	Erkek	Önceki Yıllara Göre Artış/Azalış	Belediye Sayısı
Abruzzo	129	%0,7	%55,8	-%1,5	22
Basilicata	16	%0,1	%62,5	-%20,0	4
Calabria	221	%1,2	%59,7	-%9,8	37
Campania	68	%0,4	%55,9	%17,2	30
Emilia-Romagna	3.258	%17,0	%55,6	-%6,5	125
Friuli-Venezia Giulia	495	%2,6	%57,2	%8,1	22
Lazio	1.471	%7,7	%72,7	%3,2	71
Liguria	1.467	%7,6	%57,7	-%2,4	41
Lombardia	7.133	%37,1	%54,6	-%0,9	393
Sicilia	96	%0,5	%45,8	%5,5	35
Toscana	1.253	%6,5	%57,1	-%4,6	95
Umbria	91	%0,5	%67,0	%11,0	14

Kaynak: comuniitaliani, 2020

Bölgelere göre değişiklik gösteren göçmen Türk nüfusunun ardından yerel yönetimlerin resmî verilerine bakıldığında büyük şehirlerin belediyelerinde ikamet eden göçmen Türklerin sayısı 2016 yılı itibariyle şöyle verilmektedir (Tablo 4):

Tablo 4. İtalya'daki Türk Nüfusun Çoğunlukta Olduğu Şehirler

Şehirler	İkamet edenler	Erkek Nüfus Yüzdesi	Önceki Yıllara Göre Artış/Azalış
Milano	1288	%56,1	%1,7
Imperia	1033	%57,8	%0,6
Como	1001	%51,6	-%6,0
Roma	903	%76,3	%2,6
Modena	784	%61,2	-%7,3
Torino	747	%62,5	%13,9
Novara	528	%53,8	-%0,2
Trieste	368	%57,6	%8,6
Venedik	249	%57,8	-%0,4
Carpi	230	%57,4	%1,3
Trecate	183	%51,9	%4,0

Kaynak: comuniitaliani, 2020

Resmî veriler incelendikten sonra İtalya'da yaşayan Türk göçmenlerin ana dili eğitimine erişim hususunda yaşadıkları sorunların bir diğer sebebi Türk nüfusun az olması durumudur. Aynı sebepten kaynaklanan bir diğer sorun da İtalya'daki Türk kökenli göçmenlerin diğer ülkelerden gelen göçmenler kadar bilimsel araştırmalara konu edilmemeleridir. Sosyal ve kültürel sorunların yanı sıra literatürde de yeterince yer almamanın vermiş olduğu bir eksiklik neticesinde pratik yaşamda da sınırlılıklar ya da farklılıklar görülmektedir. Bu noktadan hareketle, yürütülen bu çalışmanın başlıca amaçlarından biri, İtalya'daki Türk göçmenlerin bu görünmezliğini literatürde de azaltarak onlara gereken yeri sağlamaktır. Böylece Almanya ya da diğer ülkelerdeki gibi İtalya'da da literatürden pratiğe yansıyan pozitif uygulamalar hayata geçirilebilir (Purkis & Güngör, 2015, s. 2).

3. YÖNTEM

Bu araştırma, İtalya'daki kapsayıcı eğitim modeli ve uygulamalarından hareket etmekte olup bir yandan bu bağlam içinde göçmen çocukların ana dili öğretiminin yerini incelemek, diğer yandan da ülkede yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının ana dili eğitimine nasıl eriştiklerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama araçları, İtalya ve Türkiye'nin resmî kaynakları ve İtalya'daki Türk kökenli çocukların velileri ile gerçekleştirilen mülakatlardır. İtalyan eğitim sisteminde kapsayıcılık anlayışının incelendiği bu çalışmanın araştırma grubu, Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir. Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla resmî kaynaklar dışında yukarıda bahsi geçen şehirlerde yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile de iletişime geçilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan yerel resmî kaynaklar ise şunlardır: İtalya resmî istatistik kurumu (ISTAT), İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell'Istruzione e del Merito*), İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı (*Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri*), İtalya Resmî gazetesi, İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell'interno*) gibi devlete bağlı kurumların resmî web sayfalarından da kaynak olarak faydalanılmıştır. İncelenen diğer kaynaklar arasında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfası ve resmî sosyal medya hesapları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfaları bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma, bir yandan İtalya'daki kapsayıcı eğitim modeli ve bu bağlamında göçmen çocukların ana dili öğretiminin yerini incelerken, diğer yandan da ülkede yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının ana dili eğitimine nasıl eriştiklerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere yapılmıştır. Bu amaca

ulaşmak için çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni tekli araçsal durum çalışmasıdır. Çalışma, genel anlamda yurt dışındaki Türklerin ana dili eēitimi sorunsalından hareket ettiēi için araçsal bir niteliēe sahip olup, bu alanda literatürde grlen eksikliēe katkı saēlamak amacıyla İtalya zerine odaklanması sebebiyle de tekli durum çalışmasıdır. Bu terime açıklık getirmek için durum çalışmaları üzerine yapılan bazı araştırmalardan faydalanılmıştır. Durum alışmaları genellikle sosyal bilimler ve psikoloji gibi alanlar için uygun görülmüştür (Shuttleworth, 2008, akt. Leymun & Odabaşı & Yurdakul, 2017, s.370). Yin'in (2009) konu ile ilgili görüşlerinin referans olarak gsterildiēi "Eēitim Ortamlarında Durum çalışmasının önemi" (2017) adlı çalışmada durum çalışmasından araştırmacının kontrolünde olmayan ve güncel olan durumlardaki neden ve nasıl gibi soruların yanıt bulduēu bir araştırma yöntemi olarak bahsedilmiştir. Bu yöntem izlenilerek ele alınan durumun gerçek bir ortam içerisinde ve kendi akışı doērultusunda detaylı bir biçimde incelenmesi asıl hedef olarak görülmüştür. Yin'e göre bu gibi araştırmalarda araştırmacının süreç ya da olaya herhangi bir müdahalede bulunmasının söz konusu olmadıēı ve bu sebeple de araştırılan konu üzerindeki araştırmacı etkisinin az olduēu düşünülmektedir.

Çalışma esnasında yapılmış olan literatür taramasında bir eksiklik ile karşılaşılmıştır. Literatürde İtalya'daki Türk göçmen ailelerin çocuklarının ana dili eēitimine erişim durumu üzerine yeterince çalışma yapılmamış olması sebebiyle mevcut çalışma aynı zamanda keşfedici durum çalışması olarak da nitelendirilebilir. Keşfedici durum çalışmasının aıklandıēı bir diēer araştırmadan yola çıkılarak bu kısımda da gerekli olan bazı bilgilere yer verilebilir. Geniş çaplı bir araştırma öncesinde planlanan keşfedici durum çalışmasında öncelikle hedefler ve ulaşılmak istenen sonuçlar üzerine odaklanılır ve sorular tanımlandıktan sonra verilerin toplanacaēı araçların hazırlanmasına geçilir. Bu tip bir durum çalışmasında genellikle araştırmacının temel amacı "ne" sorusunu yanıtlamak üzere şekillenir. Yin'e göre keşfedici bir durum çalışmasında araştırmacı belirlemiş olduēu odak nokta üzerine elde ettiēi veriler içerisinde araştırılan olguya odaklanmaktır. Böylece ilerleyen dönemlerde yapılacak olan çalışmalar için durum hakkında gerekli olan hipotezler geliştirilmektedir. Bunun akabinde ise durum hakkında gerekli öneriler de geliştirilebilir. (Leymun & Odabaşı & Yurdakul, 2017, s. 370-375).

3.2. Araştırma Grubu

Mülakatlar için ilk etapta, İtalya'daki Türkleri temsil etmek üzere Kuzey İtalya'daki Lombardiya bölgesinde Türklerin yoğun olarak yaşadığı Lodi, Milano ve Como şehirleri örneklem olarak seçilmiştir. Daha sonra, bu şehirlerde yaşayan göçmen Türk aileler arasından yargısal örnekleme yöntemi ile seçilen on bir veli ile çevrim içi mülakatlar yapılmıştır. Aileler seçilirken on sekiz yaşının altında İtalyan devlet okullarında eğitim alan çocukları olması kriter olarak belirlenmiş ve ekte görölen Tablo 5. üzerinden genel bilgiler verilmiştir.

Ailelere toplamda on altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular genel olarak çocuklarının hangi okullara gittikleri, ana dili öğrenimini hangi kaynaklardan sağladıkları, ana dili dersine erişim durumları gibi hususlar üzerine tasarlanmıştır. Çocukların okudukları devlet okullarında ana diline erişim ihtiyacı gözetilerek sağlanan imkânlar ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ve çeşitli kültürel etkinlikler düzenleyen T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından gerçekleştirilen projelere katılım durumları gibi sorular da yine velilere yöneltilen sorular arasındadır. (Ek. 1). Çocukların velileriyle çevrim içi iletişim araçları kullanılarak görüşölmüştür. Yapılan tez çalışması ile ilgili kısa bir bilgilendirmenin ardından yöneltilen sorulara çoğunluk cevapsız kalmayı tercih etmiştir. Geriye kalan on bir (11) veli ise yoğun bir istek ve ilgi ile bu çalışmaya destek vereceklerini dile getirmişlerdir. Bahsi geçen kaynaklardan elde edilen veriler betimsel tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 5. Görüşme Gerçekleştirilen Veliler ve Çocukları Hakkında Genel Bilgi

Görüşülen Veliler (Anneler)	Şehir	Çocuk Sayısı	Çocukların eğitim düzeyi
Z.A.	Lodi	Üç	Lise 5,3 ve 1
F.F.	Lodi	Üç	İlkokul 1 ve anaokulu
S.B.	Milano	Üç	7,4 ve 2. sınıf
A.A.	Como	İki	İlkokul 1 ve 2. sınıf
S.S.	Como	İki	Anaokulu 1-2
D.A	Como	Bir	İlkokul 2
A.C.	Como	Bir	Lise 5
H.A.	Como	Üç	Lise 2, 1 ve ilkokul 5
Z.B.	Como	Üç	Lise 4, ortaokul 2 ve anaokulu
Ş.Ş.	Como	Bir	Anaokulu
Ç.A.	Como	Üç	İlkokul 2, 4

3.3. Veri Toplama Araçları

İtalya'daki Türk kökenli çocukların velileri ile mülakatlar, en temel birincil veri kaynağıdır. Doküman analizi tekniğinin de kullanıldığı araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla farklı kaynaklardan veri toplanmıştır. Bu kaynaklardan aktarılan bilgilerde ise İtalya ve Türkiye resmî kurumları olarak iki ayrı ülkenin çalışmalarına yer verilmiştir. Kaynaklar, İtalya resmî istatistik kurumu (ISTAT), İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell'Istruzione e del Merito*), İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı (*Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri*), İtalya Resmî gazetesi, İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

(*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell'interno*) gibi devlete bağlı kurumların resmî web sayfaları olarak belirtilebilir. İncelenen diğer kaynaklar arasında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfası ve resmî sosyal medya hesapları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfası bulunmaktadır.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “İtalya’daki Göçmen Türk Çocuklarının Devlet Okullarında Türkçe Ana Dili Eğitimine Erişim Durumu” ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilecektir. İtalya’daki göçmen Türk çocuklarının örgün eğitim sistemi içinde Türkçe ana dili eğitimine erişim durumunu incelemek amacıyla öncelikle İtalya ve Türkiye arasında yürütülen çalışmalar ve mevcut anlaşmalar incelenmiştir. Daha sonra elde edilen bulguları teyit etmek amacıyla İtalya’da yaşayan Türk öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılmıştır.

Probleme İtalya’daki yerel yönetimler bazında bakıldığında eğitimde ayrımcılığa karşı bir duruş sergileyen ve ana dili eğitimi konusunda bir bildiri yayımlayan İtalya Eğitim Bakanlığı resmî web sayfasında “Azınlık Dilleri” başlığı altında bazı bilgileri vatandaşlar ile paylaşmıştır. Ülkede yaşamaya başlayan bazı azınlıklardan ve ülke içerisinde yerel halkın kullandığı lehçelerden bahsedilen bu bildiride Slovenler, Arnavutlar ya da Hırvatlar gibi topluluklar üzerinden açıklama yapılmıştır (İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı, 2018). Türkiye Cumhuriyeti Roma Büyükelçiliği resmî web sayfasında da ülkede yaşayan etnik gruplar ele alınarak şu şekilde sıralanmıştır: İtalyanlar, Romenler, Kuzey Afrikalılar, Sahra Altı Afrikalılar, Arnavutlar, Asyalılar, Çinliler, Ukraynalılar ve Latin Amerika ülkelerinden gelen kişiler (T.C. Roma Büyükelçiliği, 2023). Bahsi geçen azınlık dilleri üzerine yayımlan bildiride anayasanın 15 Aralık 1999 tarihli 482 sayılı Kanunu baz alınarak, İtalyancanın resmî dil olarak tanınmasının yanında azınlıkların dil ve kültürlerinin de Avrupa yetkili organları tarafından belirlenen genel ilkeler kapsamında korunduğu belirtilmiştir. Adı geçen kanunda, okullara zengin dil çeşitliliğinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapılarak azınlık nüfusların ana dillerini öğrenebilme haklarını güvence altına alma rolü devlete verilmiştir. Belirtilen yasanın alt kurallarında yer alan azınlık dilleri Arnavut, Katalan (Kuzeydoğu İspanya’da yaşayan bir topluluk), Cermen (Hollandalı, Avusturyalı, Alman, İsviçreli vs.), Yunan, Sloven ve Hırvat

toplulukları, Fransızca, Furlan (Kuzeydoğu İtalya'daki *Friuli Venezia Giulia* yaşayanları), Ladin (İspanya'dan göç etmiş Yahudilerin kullandığı dil), Oksitanca (Fransa, İtalya ve İspanya'da konuşulan bir Latin dili) ve Sardinya adasının resmî dili olan Sarduca/Sardunyaca olarak sıralanmıştır. Bahsi geçen bu diller İtalya Millî Eğitim Bakanlığı çalışmaları çerçevesine alınan azınlık dilleridir. Ana okullarında resmî dil olan İtalyancanın yanı sıra azınlık dillerden de istifade edilerek eğitim faaliyetlerinin yürütülebileceği Bakanlık tarafından uygun görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve yetişkinler odaklı verilen eğitimlerde de azınlık dilinin eğitim ve öğretim amacıyla kullanılabileceği belirtilmiştir (*Ministero dell'Istruzione e del Merito*, 2018).

T.C. Roma Büyükelçiliği'nin resmi Facebook sayfasında iki ülke arasındaki ilişkiler hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir. Tarihî ve ticari anlamda Osmanlı dönemine dayanan bir dostluk içerisinde olan iki ülke hakkında verilen bilgiler, ekonomik ve diplomatik anlamda da oldukça ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Gerek sanayi gerekse otomotiv gibi sektörlerin ön planda olduğu iki ülke ilişkilerinde turizm, enerji ve inşaat gibi sektörlerdeki iş birliklerinin ilerlediği görülmektedir. Ne var ki, turizmden inşaat sektörüne kadar değinilen çalışmalarda Türkçe ana dili eğitimine dair bir gelişmeye yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir.

Tarihsel olarak bakıldığında, 1951 tarihli “Türkiye ile İtalya Arasında Kültür Anlaşması” iki ülke arasındaki önemli kültürel anlaşmalardan biri olarak görülebilir. Anlaşma maddelerine genel olarak bakıldığında her iki ülkenin de kendi ülkelerinde bulunan eğitim kurumlarında diğer ülkenin dil, tarih, edebiyat ve benzeri branşlar ile ilgili dersler ve konferanslar gerçekleştirilmesini, eğitim personeli ve araştırmacıların ülkede çalışmalarını yürütebilmelerine destek olacaklarını temin edecekleri açıkça belirtilmiştir.

İki ülke arasında yakın zamanda gerçekleşen gelişmelere bakıldığında ise 2022 yılında Ankara'da gerçekleştirilen Türkiye-İtalya 3. Hükûmetler arası Zirve'nin ardından yayımlanan ortak bildiri incelenmiştir. Bahsi geçen bildiride tarafların kültür, eğitim, gençlik, spor ve arşiv ile ilgili geçmişte de sürdürülmüş olan iş birliğinin ilerletilmesi ve güçlendirilmesi hususunda kararlı oldukları belirtilmiştir. Öte yandan önceki bölümde İtalyan resmî makamlarının açıklamaları, İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell'interno*) ve Eğitim Bakanlığı (*Ministero dell'istruzione*) ortak resmî web sayfası, İtalyan Anayasası kanun ve kararnameleri incelenmiştir.

Mevzuat üzerine yapılan bu inceleme sonucunda bakanlığa bağlı okullar tarafından Türkçe ana dili eğitimi verilmesine dair herhangi bir uygulama olmadığı görülmüştür. Yapılmış olan bu anlaşımlar göz önünde bulundurulduğunda İtalya'daki devlet okullarında eğitim alan Türk kökenli çocukların günümüz şartlarında hâlâ Türkçe ana dili eğitimi alamamaları bir eksiklik olarak görülmektedir. Varılan bu sonucu, İtalya'da yaşayan Türk öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmeler de desteklemektedir. Bu bölümün devamında yapılan görüşmelerin bulguları aktarılacaktır. İtalyan eğitim sisteminde kapsayıcılık anlayışının incelendiği bu çalışmanın araştırma grubu, Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir. Elde edilen bu bilgilerin ardından bölgede yaşayan Türk aileler ile çocuklarının kayıtlı oldukları devlet okulları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde gerek Türkçe ana dili eğitimi gerekse çocukların Türkçe seviyeleri hususunda velilerden bilgi alınmıştır.

Görüşmelere ilk olarak Lodi şehrinde yaşayan ve lise son sınıf, lise üçüncü sınıf ve lise birinci sınıfa giden üç çocuk annesi Z.A. ile başlanmıştır. Veli kendi çocukları dahil olmak üzere çevresinde yaşayan Türk ailelerin çocuklarının da gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını dile getirmiştir. Aynı şehirde yaşayan bir diğer veli F.F.'dir. Veli, üç çocuk annesi olduğunu ve ilkökul birinci sınıfa giden büyük kızı ve anaokuluna giden diğer iki kızının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine dair herhangi bir çalışma olmadığını belirtmiştir. Milano şehrinde yaşayan ve ilkökul yedinci, dördüncü ve ikinci sınıfa giden üç çocuğu olduğunu belirten veli S.B. de çocuklarının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını ifade etmiş ve bu durumun çocukları ve kendileri için bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir.

Yerel kaynaklardan elde edilen verilerinden yola çıkılarak araştırmaya dahil edilen ve Türklerin yoğun olarak yaşadığı belirtilen bir diğer şehir de Como'dur. Como şehrinde yaşayan diğer veliler de Lodi'de yaşayan veliler ile benzer görüşleri ifade etmişlerdir. İlkokul birinci ve ikinci sınıfa giden iki çocuk sahibi olan A.A, çocuklarının gittikleri devlet okulunda yine diğer Türk çocuklar gibi Türkçe ana dili dersi almadıklarını dile getirmiştir. Aynı şehirde yaşayan bir diğer veli olan S.S.'nin biri altı diğeri dört yaşında olmak üzere iki çocuğu vardır. Büyük çocuğu anaokulu son sınıfa giden velinin küçük çocuğu ise anaokulu ilk sınıfta eğitim almaktadır. Yaşları henüz altı ve dört olan bu çocukların anaokulu düzeyinde aldıkları eğitim süresince ana dili ile ilgili

herhangi bir ders almadıkları veli tarafından dile getirilmiştir. Bir diğer veli olan D.A. da yine Türklerin yoğun olarak yaşadığı Como şehrinde ikamet ettiklerini ve bir çocuk annesi olduğunu belirtmiştir. Veli, yedi yaşındaki kızının ikinci sınıfa geçtiğini, eğitim aldığı devlet okulunda Türkçe ana dili derslerinin verilmediğini ve okulda sadece İtalyanca öğrendiğini dile getirmiştir. Yine aynı şehirde yaşayan ve uzun yıllardır İtalya’da yaşadıklarını belirten A.C. de çocuğunun gittiği devlet okulunda Türkçe ana dili eğitimi olup olmadığı sorusu yöneltildiğinde şu şekilde cevabı vermiştir:

Benim 18 yaşında bir oğlum var. Lise son sınıfa gidiyor ve üniversiteye hazırlanıyor. Bu zamana kadar gittiği okullarda Türkçe ana dili dersini hiç almadı. Ayrıca sınıfında hiç Türk öğrenci de yoktu. (A.C)

Aynı şehirden görüşmelere katılan bir diğer veli de H.A.’dır. Veli, lise ikinci sınıfa, lise birinci sınıfa ve ilkokul beşinci sınıfa giden üç çocukları olduğunu, ancak eğitim hayatları boyunca hiçbir şekilde Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını belirtmiştir. Bir diğer veli olan Z.B. üç çocuk annesi olduğunu, en büyük oğlunun lise dördüncü sınıfta eğitim gördüğünü, ortanca kızının ortaokul ikinci sınıfa gittiğini ve küçük oğlunun da anaokuluna başlayacağını bildirmiştir. Veli çocuklarının Türkçe ana dili eğitimi alıp almadıkları sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

Türk öğretmenimiz var ama çocuklar Türkçe dersini gittikleri devlet okullarında değil Como’daki camide haftada bir gün yani cumartesi günleri alıyorlar.

Görüşmelere Como’da yaşayan Ş.Ş. ile devam edilmiştir. Veli, bir kızı olduğunu ve anaokuluna gittiğini, çocuğunun ana dilini sadece anne ve babadan öğrendiğini belirterek çalışmaya katkı sağlamıştır. Bir diğer veli ise üç çocuk annesi Ç.A.’dır. Ailenin en büyük çocuğu, on bir yaşında bir dördüncü sınıf öğrencisidir, ikinci çocuk altı yaşındadır ve ilkokul ikinci sınıfa gitmektedir. Gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili dersi almayan çocuklarının Türkçeyi aile, televizyon, tablet ve telefonlar aracılığıyla öğrendikleri belirtilmiştir.

Resmî kaynaklardan elde edilen bilgilerin zenginleştirilerek teyit edilmesi ve saha hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılabilmesi adına görüşme yapılan velilerin verdikleri bilgiler neticesinde Lodi, Como ve Milano şehirlerinde yaşayan Türk ailelerin çocuklarının tamamının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine erişimlerinin geçmişte de bu çalışmanın yürütüldüğü 2023 yılında da olmadığı

görülmüştür. Bazı veliler ise çocuklarının Türkçe ana dili eğitimini sadece camilerde, hafta sonları ve sadece kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde aldığını belirtmiştir.

Kuzey İtalya’da yaşayan Türk göçmenler ile ana dili eğitimi üzerine yapılan görüşmelerden yola çıkıldığında öğrencilerin velileri örgün eğitim aldıkları devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine dair bir proje ya da etkinliğe katılma durumunun söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmı çocuklarının ana dili eğitimleri hususunda sadece evde kendi çabaları ile ilerlemeye çalıştıklarını ancak bu durumun da yetersiz olduğunu düşündüklerini vurgulamışlardır. Özetle, İtalya’da devlet politikaları kapsamında azınlık olarak tanınan etnik kimliklere mensup kişilerin ana dili eğitimi alabildikleri görülmektedir. Ancak bakanlık verilerinde de görüldüğü üzere diğer tüm azınlıkların yer aldığı ulusal bildiriler ve konu ile ilgili yapılan gerekli çalışmalarda Türk göçmenlerin ana dili eğitimi alabileceklerine dair herhangi bir resmî bildiriye yer verilmemiştir. Görüşmelere katılım sağlayan göçmen Türk velilerin de yaşadıkları bölgelerdeki devlet okullarında eğitim alan çocuklarının Türkçe ana dili dersi almadıklarını belirterek bunun sebebinin bölgede yaşayan Türk göçmen nüfusu ile bağlantılı olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ise araştırmanın ikinci alt problemi olan “İtalya’daki Türkiye menşeli Türkçe ana dili dersleri ve Türkçe ve Türk Kültürü etkinlikleri” ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu bölümde, devlet okulları kapsamında Türkçe ana dili dersi verilmeyen İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacının nasıl karşılandığı ele alınacaktır. Yıldız (2012) *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Almanya Örneği* başlıklı çalışmada Türk Devletinin yurt dışındaki vatandaşlar ile ilgili sorumlulukları anayasanın 62. Maddesi çerçevesinde ele almıştır. Buna göre, “devlet, yabancı ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 62). Yurtdışında yaşayan Türk kökenli ailelerin çocuklarının yaşamış oldukları ülkelerde kimlik oluşumu, köken ülkeleri ile bağ kurma ve aidiyet gibi becerilerini geliştirebilmeleri için ana dilleri Türkçenin oldukça önemli olduğunu vurgulayan Yıldız (2012), yukarıda

sunulan Anayasa maddesini göz önünde bulundurarak, devletin yurt dışındaki Türk vatandaşlarının çocuklarının almış oldukları eğitim üzerinde de sorumluluklarının olduğunu belirtmektedir. Bu çerçeveden hareketle, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfası ve resmî sosyal medya hesapları, TRT TÜRK devlet televizyon kanalının resmî web sayfası, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfası üzerinden edinilen bilgilerden yola çıkılarak Türkiye devletinin İtalya’da Türkçe ana dili öğretimine dair hâlihazırda yürütmüş olduğu Türkçe Saati Projesi ve Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ve çeşitli etkinlikler gibi girişimlerin olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşesi Prof. Dr. Tolga Erdoğan’ın konuk olduğu 3 Mart 2023 tarihinde sosyal medya platformu Youtube’da yayımlanan TRT TÜRK televizyon kanalının “Günaydın Hayat” programında yapılan açıklamalar İtalya’da yaşayan Türk çocuklar için gerçekleştirilen çalışmalara yöneliktir (Şekil 3 ile bu programdan bir görsel sunulmuştur). İtalya’da yaşayan Türk çocuklarının almış oldukları Türkçe ana dili eğitimi üzerine paylaşılan bilgilere göre, bu çocuklar ilkökul birinci sınıfa başlarken aldıkları örgün eğitimle beraber Türkçe dersleri de alabilmektedir. Okul saatleri dışında verilen TTK derslerinin haftada iki saat olacak şekilde planlandığı ve öğrencilerin gönüllü katılımı ile yürütüldüğü yayın akışı boyunca belirtilmiştir. Erdoğan, ana dili eğitimi almanın Türk çocuklarındaki dil becerilerine, özgüven ve akademik başarı gibi önemli gelişimlerine oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir.

TRT TÜRK yayımına konuk olan Erdoğan, ayrıca İtalya’da görev yapan öğretmenler ile ilgi de bilgi vermiştir. İtalya genelinde 2023 yılı itibariyle ana dili eğitimi veren öğretmenlerin sayısının dört olduğunu ve bu öğretmenlerin Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu ile yurtdışında görevlendirdikleri de dile getirilmiştir. Komisyon kararı 03.07.2003 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanmış ve yurtdışında görevlendirilecek olan personel niteliklerinden bahsedilmiştir. Kararın birinci maddesinde Türk kültürünün yurtdışında korunması, yayılması ve Türk vatandaşların ana dillerini öğrenebilmeleri amacıyla görevlendirilecek olan personel ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfasından edinilen bilgilerden hareketle Türkçe dersi veren öğretmenlerin İtalya'da hangi şehirlerde görev aldıkları saptanmıştır. Buna göre, İtalya genelinde sadece Como, Milano, Venedik, İmperia ve Modena şehirleri için görevlendirilmiş öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim Ataşesi Prof. Erdoğan, televizyon kanalında yapmış olduğu açıklamada, görevli öğretmen sayısının az olmasının Türk nüfusundan kaynaklandığı ve görevlilerin sayısının ülkelerdeki Türk ailelerin ve çocuklarının sayısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Erdoğan, ayrıca ataşelik olarak İtalya genelinde bütün çocukları Türkçe ile buluşturmanın hedeflendiği ve görevli öğretmen sayısının da artacağı açıklamalarında bulunmuştur.

Türkçe ve Türk Kültüre dersleri yanı sıra T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği koordinatörlüğünde Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili çeşitli etkinlikler de düzenlenmektedir. TRT TÜRK kanalında yayımlanan aynı adlı programın bir başka bölümüne daha konuk olan T.C. Milano Eğitim Ataşesi Prof. Dr. Tolga Erdoğan, İtalya'da yaşayan Türkler üzerine yürütülen çalışmalar ve kültürel etkinlikler hakkında bilgi vererek çocuklar ve gençler ile farklı şehirlerde hayata geçirilen aktivitelerden bahsetmiştir. Örneğin, Como şehrinde yaşayan Türk çocuklar ve gençlerle sözcük öğretimi ve kendini tanıma üzerine çalışmalar gerçekleştirdiklerini; Lecco şehrinde ise bir öğretmen eşliğinde açık hava dersini hayata geçirdiklerini dile getirmiştir. Türk kültürünün önemli kutlamalarından olan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı da Milano Eğitim Ataşeliği koordinatörlüğünde hayata geçirilen etkinliklerden bazılarıdır. Milano şehrinde gerçekleşen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarından bahseden Erdoğan, 2023 yılında gerçekleşen bu kutlamanın ikinci kutlama olduğunu ve farklı şehirlerden pek çok katılımcı ile gerçekleştiğini bildirmiştir. Yapılan bu kutlamanın Milano'nun ünlü mekânlarından biri olan "*Milano Arco Della Pace*" yani Milano Barış Anıtı Meydanı'nda yapıldığına da dikkat çekilmiştir. Şekil 4 ve Şekil 5'te bu kutlamalara dair görseller sunulmuştur.

Şekil 3. İtalya'daki Türkçe Etkinliklerinin Aktarıldığı TRT TÜRK Yayını



Şekil 4. Milano Barış Anıtı Önünde Gerçekleştirilen 23 Nisan Kutlamaları



Şekil 5. İtalya’da Yaşayan Türk Çocuklar ile 23 Nisan Kutlaması



4.2.2. Türkçe Saati Projesi

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği bünyesinde hayata geçirilen etkinlik ve derslerin yanı sıra Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının da İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocuklara yönelik bazı projeleri olduğu ilgili kurumun resmî web sayfası üzerinden edinilen bilgilerde görülmüştür. Türkçe Saati Projesi de bu projelerden biridir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfasında Türkçe Saati Proje Destek Programı proje ile ilgili detaylı bilgiyi sunmuştur (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2020).

Proje hakkında detaylı verilere ulaşmak amacıyla Türkçe Saati Proje Koordinatörü Duygu Er Quilichini ile gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi olarak yürütülmüştür. Hazırlanan sorulara verilen cevaplardan yola çıkılarak İtalya özelinde gerekli veriler aktarılmıştır. Aşağıda proje koordinatörünün çalışmalar ile ilgili vermiş olduğu bilgiler birebir aktarılmıştır.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın başlatmış olduğu Türkçe Saati Projesi 2019/2020 akademik yılından itibaren İtalya’da sivil toplum kuruluşları bünyesi altında öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Program kapsamında verilen dersler, 32 hafta içerisinde dağıtılarak planlanmıştır. Dersler, genellikle hafta sonları yüz yüze ve çevrimiçi olarak yapılmıştır. Derslerde Millî Eğitim Bakanlığı 2018

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi müfredatı uygulanmaktadır. Derslerin akışı gerek öğrenciler tarafından gerekse velilerin farkındalıkları açısından dikkat çekecek çeşitli etkinlikler ile sürdürülmektedir.

Çocuklar ile ders kapsamında yapılan çalışmalar genel olarak şöyledir:

10 Kasım Haftası

Bu haftada Mustafa Kemal Atatürk'ü anma programı gerçekleştirilir. Program boyunca şiir, resim, yazı gibi yaratıcı ve sanatsal çalışmalara yer verilmektedir.

Veli Toplantıları

Veliler ile düzenli aralıklarla görüşmeler yapılması oldukça faydalıdır. Bu sebeple birebir görüşmeler gerçekleştirilmekte ve öğrencilerin okul performansları, eğitim süresince yaşadıkları zorluklar ve Türkçe derslerine katılımları hakkında görüşler alınır.

Veli Semineri

Pandemi döneminde uzaktan yapılması gereken derslerde öğrenciler ve velilerin yaşadıkları bazı sorunlar olmuştur. Bu zorlu süreçte velilerin faydalanması adına destekleyici programlar düzenlenmiştir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının sağlamış olduğu psikolojik danışmanlık seansları da hizmet olarak vatandaşlara sağlanmıştır.

2020/2021 akademik yılı içerisinde “Bilinçli Ebeveyn Güçlü Çocuk” semineri çevrimiçi olarak düzenlenmiştir. Bu seminer kapsamında ilk bölüm ana dili, iki dillilik kavramları ile ilerlemiştir. Seminerin ikinci bölümünde ise ergenlikte aile içi sağlıklı iletişim konuları işlenmiştir. Seminerin son bölümünde ise velilerden gelen soru ve görüşler değerlendirilmiştir.

2021/2022 akademik yılı içerisinde ise “Çevrimiçi Veli Seminerleri” serisi düzenlenmiştir. Ayrıca Ergenlik, İki dillilik, Göçmen Psikoloji konuları ele alınarak üç ayrı seminer daha organize edilmiştir.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

Bu program Türk kökenli öğrencilerin millî duyguları ve aidiyet hislerini diri tutmak için oldukça önemli bir kutlamadır. Program saygı duruşu, İstiklal Marşı, misafir katılımcıların yaptıkları konuşmalar, öğrencilerin günün anlam ve önemine dönük

konuşmaları gibi aktivitelerle devam etmiştir. Etkinlik sırasında çeşitli video gösterileri, şarkı ve şiirler eşliğinde de kapanış düzenlenmiştir. Bu sayede öğrencilere toplum önünde konuşma, kendi sırasını bekleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme vb. gibi çeşitli iletişim becerilerini pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Ramazan Pidesi

Ramazan Bayramı sebebiyle çevrimiçi pide yapma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik anne-çocuk etkinliği olarak düzenlenmiş ve anne yardımıyla yapılmıştır. Türk kökenli öğrencilerle birlikte çevrimiçi olarak malzeme listesi, hamur hazırlanması, şekil verme, süsleme ve pişirme adımları sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca T.C. Milano Eğitim Ataşesi, temaya yönelik hazırladığı drama oyunuyla etkinliğe katılmıştır.

İstiklal Marşının Kabulü, 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Haftası, Yeşilay Haftası, Anneler günü, Babalar Günü gibi belirli özel günler de derslerde ele alınmıştır.

Döneme Merhaba

Bu etkinlik ile yaz tatilinin ardından öğrencileri yeni akademik yıla hazırlamak için keman dinletisi, hediye takdimi, ikramlar ve oyunlar gibi çeşitli açılış etkinlikleri düzenlenmiştir.

Özetle, T.C. Milano Eğitim Ataşesinin yaptığı açıklamalar ve Türkçe Saati proje koordinatörü ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere bakılarak Türkçe ana dili eğitimi ile ilgili çalışmaların devam ettiği söylenebilir. Elde edilen bu bilgiler neticesinde, hâlihazırda İtalya'daki Türk çocuklarına yönelik Türkçe ana dili eğitimleri ve kültürel etkinlikler olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı İtalya'da görev alan ilgili kurumlar tarafından yakın gelecekte hayata geçirilmesi planlanan Türkçe ana dili dersleri ve Türk Kültürüne yönelik projeler üzerinde çalışmaların devam ettiği tespit edilmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt bölümü olan “İtalya’da Ana Dili Eğitimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar”a ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. İtalya’da yaşayan Türk ailelerin çocukları, çok dilli olarak büyüdükleri ve köken dillerinden uzak bir eğitim sistemine tabi tutuldukları için başta ana diline hâkimiyet olmak üzere birçok sorun yaşamaktadır. İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile yapılan görüşmeler ışığında öğrencilerin yeterli sıklıkla ana dili dersine erişemedikleri, dil eğitiminin genellikle ebeveynler tarafından verilmesinin ise yetersizlik olarak görüldüğü ve Türkçe okuma ve yazma becerilerinin konuşma becerilerine nazaran yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

4.3.1. Türkçe Ana Diline Hâkimiyet

İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile yapılan görüşmeler, çocukların çoğunun ana dillerini evde aileleri tarafından öğrendiğine ve Türkçe ana diline hâkimiyetin özellikle yazma açısından yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Görüşülen velilerden Z.A., Türkçe ana dili eğitimi almayan çocuklarının yazma becerilerinin eksik olduğunu, okuma ve konuşma becerilerinin ise yazma becerilerine göre daha iyi bir seviyede olduğunu gözlemlediğini aktarmıştır. Ayrıca çocuklarının ana dillerini anne baba, televizyon kanalları ve okudukları bazı kitaplar aracılığıyla öğrendiklerini belirterek Türkçe bir eğitime tabi tutulmadıklarını yinelemiştir. Veli F.F. ise çocuklarının Türkçe ana dili dersi almadıkları için Türk alfabesini bilmediklerini, dolayısıyla Türkçe okuyup yazamadıklarını dile getirmiştir. F.F, çocuklarının Türkçe konuşabildiklerini ancak sadece anne ve babadan öğrendikleri kadarıyla, sınırlı olduklarını da ekleyerek, bu durumu bir eksiklik olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bir veli olarak D.A. da benzer bir şekilde, kızının Türkçe ana dilini evde anne ve baba ve televizyon aracılığıyla öğrendiğini, ancak Türk alfabesini henüz bilmediğini ifade etmiş ve ileriki yaşlarında çocuğunun Türkçe yazı yazmayı da öğrenmesini ümit ettiğini belirtmiştir.

Ailede ana dili eğitimi almanın yarattığı bir başka dezavantaj ise Como’da yaşayan A.A. tarafından gündeme getirilmiştir. Çocukları ile doğdukları günden beri sadece Türkçe iletişim kurduğunu aktaran veli, ana okuluna gidecekleri zamana kadar onlarla İtalyanca konuşmadığını bu sebeple Türkçeyi temel düzeyde rahat bir şekilde kullanabildiklerini ancak zor bir sözcük kullanıldığında çocukların anlayamadığını

gözlemlediğini dile getirmiştir. Yerel dili öğretmekte geç kaldığını düşünen anne, ilkokula başladıklarında çocuklarının ana dilleri ile yerel dili birbirine karıştırılmış hâlde kullandıklarını ve bu sebeple Türkçe ana dili eğitimi almalarına ihtiyaç olduğu kanaatine vardığını ifade etmiştir. Özellikle A.A.’nın aktardıkları, çocukların ana dillerine olan hâkimiyeti hususunda ailelerin girişimlerinin de oldukça önemli olduğuna ve erken yaşlarda yerel dilden uzak tutularak sadece ana dili öğretilen küçük çocukların ileriki yaşlarda kod kaydırması² yaşadıklarına işaret etmektedir.

Daha ileri yaşlarda çocukları olan bazı veliler ise çocuklarının yazma hususunda sorun yaşadıklarını belirtmekle birlikte konuşma açısından iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

A.C., liseye giden oğlunun ana dili Türkçeyi sadece evde anne ve baba aracılığıyla öğrendiğini belirtmiş ve Türkçe ana dili eğitimi almamasına rağmen oğlunun Türkçe konuşma ve okuma becerisinin oldukça iyi olduğundan bahsetmiştir. Türklerin yoğun olarak ikamet ettikleri şehirlerden olan Como şehrinde ikamet eden H.A. da benzer şekilde, ailenin üç çocuğunun da Türkçe hâkimiyet derecesinin özellikle konuşma açısından oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Ne var ki okuma ve yazma açısından sıkıntısı yaşadıklarını H.A. şu ifadelerle vurgulamıştır:

Çocuklarım ilk önce Türkçeyi öğrendiler. Türkçeyi önce biz anne babadan öğrendiler ama televizyonun da az da olsa bir etkisi var tabi. Çocukların Türkçe yazma becerisi çok iyi değil hatta on üzerinden altı diyebilirim. Ama WhatsApp üzerinden sohbet yapabilecek kadar yazabiliyorlar. Çocuklarımla Türkçe konuşma seviyeleri çok düzgün, konuşabiliyorlar ama işte okuma ve yazma sıkıntıları var bunlar daha iyi olabilir. (H.A.)

Como’da yaşayan bir diğer veli olan Z.B. ise çocuklar için planlanan uygulamalardan haberdar olduğunu ama camide ders verildiğini bildiğini ifade ederek çocuklarının Türkçe düzeyleri ile ilgili yöneltilen soruları şöyle cevaplandırmıştır:

Bence çocuklar Türkçeyi en çok evde bizlerden öğreniyorlar. Televizyon da izlemiyorlar zaten. Genellikle bilgisayar ve telefon ile vakit geçiriyorlar zaten o cihazlar da İtalyanca oluyor genelde. Bence İtalya’daki çocuklar diğer

² Nakiboğlu (2019), ana dili dışında başka bir dil daha kullanan bireylerin konuştukları esnada bazen bilinçli olarak bazen de bilinç dışı bir şekilde bir dilden diğer dile geçiş yaptıklarını ve bu geçişlerin “Code switching” yani kod kaydırması olarak yaptığı tanıma “Göçmen Türklerin Dile Yansıyan Manifestosu” adlı çalışmada yer vermiştir.

Avrupa ülkelerindeki çocuklara nazaran Türkçeyi çok daha güzel kullanıyorlar ve şiveleri de değişmiyor. Diğer ülkelerdeki Türk çocuklar, Türkçe çoğu kelimeyi bilmiyor, iki dili karıştırarak konuşuyorlar ve şiveleri de farklı oluyor. Nedendir bilmiyorum İtalya'daki çocuklarımızın Türkçesi Türkiye'deki insanlardan ayırt edilmeyecek kadar iyi. Yurt dışından geldikleri fark edilmiyor bile. (Z.B.)

Veli Z.B. ile yapılan bu görüşmede dikkat çeken nokta, İtalya'da yaşayan Türk çocukların diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocuklara kıyasla daha iyi derecede Türkçe konuşabildiklerinin vurgulanmasıdır. Bu düşünce diğer anneler tarafından da onaylanmıştır.

Çocuklarının Türkçeyi güzel bir şekilde konuştuğunu dile getiren bir diğer veli olan Ç.A. ise iki dilli çocukların yaşadığı bir başka sonunu gündeme getirmiştir.

Çocuklarının Türkçeyi anne ve baba, televizyon, tablet ve telefonlar aracılığıyla öğrendiklerini ifade eden Ç.A., çocuklarının ana dilleri olan Türkçeye hâkimiyet düzeyleri hakkında yöneltilen sorulara şu şekilde cevap vermiştir:

On bir yıldır buradayım. Yaşadığımız yer Como merkeze uzak. Mesafe uzaklığı sebebiyle Türkler ile yeterince sosyalleşemedik zaten çocuklarımızın da Türk arkadaşları yok. Biz evde Türkçe konuşuyoruz. İtalyancam pek iyi değil. Çocuklarımız Türkçeyi sadece evde bizden öğreniyorlar. Aksine bizim sorunumuz İtalyanca çünkü çocuklarımız İtalyancayı çabuk öğrenemedikleri için okulda sorun yaşıyoruz. Öğretmenler bizi sürekli toplantıya çağırıp evde İtalyanca konuşmamız gerektiğini ve çocukların İtalyanca televizyon izlemeleri gerektiğini söylüyorlar. Benim için çocuklarımızın ilk önce ana dilimizi öğrenmeleri daha önemli. (Ç.A.)

4.3.2. Mevcut Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Sorunlar

Daha önceki bölümlerde İtalya'da devlet okullarında Türkçe ana dili dersi verilmediği, ancak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından hazırlanan Türkçe dersleri ve Türk kültürüne dair etkinliklerinin olduğu, öte yandan T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülen Türkçe Saati projesinin de hayata geçirildiği

görülmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde kendilerine bu derslerden ne derece haberdar oldukları ve dersler ile ilgili yaşadıkları sorunlar sorulmuştur.

Kendilerine Türkçe dersleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulan velilerin yarısından fazlası doğrudan ya da dolaylı olarak derslerden haberdar olduklarını belirtmişlerdir. “Türkçe eğitimi ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz ve bu konu ile ilgili ne gibi iyileştirmelerin yapılmasını istersiniz?” diye sorulduğunda ise, bazı veliler T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından yürütülen çalışmalardan haberdar olup mesafe sorunundan dolayı katılım sağlayamadıklarını, bazıları hiçbir şekilde ne Ataşelik çalışmalarından ne de Türkçe ana dili derslerinin verildiğinden haberlerinin olduğunu, bazıları ise düzenlenen Türkçe dersleri ve kültürel aktivitelere katıldıklarını ancak bu etkinlikleri yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin görüşülen on bir veliden sekizinin etkinliklerin hazırlandığı ve hayata geçirildiği bölgelere uzak oldukları için çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi eğitimi alamadığı görülmüştür. Bu veliler Lodi, Milano ve Como’ya bağlı ilçelerde yaşamaktadırlar. Bu da Türk nüfusun yoğun olduğu Como merkez gibi bölgelerde bu derslere ya da etkinliklere erişim durumu diğer ailelere göre daha kolay olduğunu göstermektedir.

Görüşme gerçekleştirilen velilerden bazıları uzaklık sebebiyle etkinliklere katılım sağlayamadıklarını açıkça dile getirmişlerdir. Örneğin Z.A. Milano’da T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Milano Eğitim Ataşeliği açıldığından haberdar olduklarını ancak hayata geçirilen projelerin yaşadıkları bölgeye uzak olan İmperia, Como ya da Roma gibi şehirlerde hayata geçirildiğini duyduğunu ve bu durumunun çocuklarının bu gibi eğitimlere erişebilmesi açısından sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Veli kendisine yöneltilen Türkçe eğitimi ile ilgili ne gibi sorunlar yaşadıklarına dair soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Tabi ki ana dili eğitimine daha kolay bir erişim isterdim. Çocuklarıma İstiklal Marşını, Türk tarihini anlatan bir öğretmenimiz olmasını tabi isterdim. Ama bizim yaşadığımız bölgede böyle bir imkân sunulmadı. Bu imkânın sadece Como, İmperia gibi Türklerin yoğun olduğu yerlerde sunulduğunu duydum. Ama daha çok küçük çocuk var keşke bundan sonra bizim buralarda da Türkçe derslerine erişilebilse de bizlere de faydası olsa. Ama Türklerin yoğun olduğu yerlerde oluyor sadece. Bizim taraflara Türkçe eğitimi imkânının gelmesi zor gibi (Z.A.).

Görüşme gerçekleştirilen bu annenin Türkçe ana dili ve kültür aktarımı ile ilgili oldukça hevesli olduğu, çocuklarının bu eğitimlere daha kolay ve düzenli bir şekilde erişebilmesini arzuladığı, ancak, Türk nüfusun az olduğu yerlerde yaşadıkları için bu imkânın olmamasından duyduğu eksiklik dikkat çekmiştir.

Türkçe ana dili derslerinin kendilerine uzak bir yerde verildiği hususunda şikâyetçi olan bir başka veli ise Milano'da yaşayan S.B.'dir. Bulundukları bölgeye uzak bir konumda bulunan bir okulda haftada bir gün bir saatlik olmak kaydıyla Türkçe dersi verildiğini öğrendiğini belirten S.B, bir saatlik ders için uzun bir yol kat edemeyecekleri düşüncesindedir.

Bazı velilerin ise derslerden haberi bulunmamaktadır. Örneğin, Lodi şehrinde yaşayan bir diğer veli olan F.F., Milano Eğitim Ataşeliği bünyesinde hayata geçirilen dersler ve etkinlikler hakkında herhangi bir bilgileri olmadığını, hatta ataşeliğin ne zaman açıldığını bile bilmediklerini dolayısıyla çocuklarını da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili etkinliklere götüremediklerini dile getirmiştir. Bu durumda İtalya'daki Türklerin Türkçe dersi ve planlanan etkinlikler ile ilgili yeterli düzeyde bilgilenemedikleri ve bu sebeple çocuklarının belki de katılabilecekleri etkinliklere haberdar olmadıkları için katılamadıkları görülmüştür.

Türklerin yoğun olarak yaşadığı Como şehrinde yaşayan velilerin ise derslerden daha çok haberdar olduğu ve bazılarının çocuklarının bu etkinliklere katıldığı görülmüştür. Örneğin A.A., çocuklarının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi olmadığını ancak okul sonrası böyle bir imkânları olabileceğini duyduğunu ifade etmiştir. Veli, önce çocuklarının gittikleri okulların müdürlerinden onay alarak sonrasında Eğitim Ataşeliğine başvuru yapmaları gerektiğini öğrendiğini, ancak başvuru yapamadan çocuğunun gittiği okulun kapatıldığını belirtmiştir. Bir diğer veli olan S.S. ise Eğitim Ataşeliği etkinliklerinden haberdar olmasına rağmen, çocukları küçük olduğu için onları gerçekleştirilen farklı etkinliklere götüremediğini dile getirmiştir. Como'da yaşayan bir diğer veli olan D.A. da Ataşelik tarafından Türk çocukları ve gençlerine yönelik yürütülen çalışmalardan haberdar olduğunu, henüz etkinliklere katılamadıklarını ancak çevresinden katılım sağlayan veliler ile iletişimde olduğunu dile getirmiştir. Veli D.A. çocuğunu henüz planlanan Türkçe ana dili derslerine gönderemediğini ancak ileriki zamanlarda göndermek istediğini belirtmiştir. 18 yaşında bir oğlu olan A.C. ise de Ataşelik etkinliklerinden haberdar

olmalarına rağmen oğlunun okul dışı bu tür etkinliklere katılmak istemediğini şu şekilde belirtmiştir:

Türkçe dersleri nasıl olur bilmiyorum ama bence dersler okullarda verilmeli. Çünkü çocuklar bazen okul dışında bir yere gitmek istemiyorlar, her çocuk aynı değildir ama benim oğlum istemedi mesela.

Annenin kendi oğlundan yola çıkarak yapmış olduğu bu açıklama, bazı çocukların okul bünyesinde gerçekleştirilen eğitici etkinliklere dışarıda planlananlardan daha fazla katılım isteğinde oldukları hususunda bir fikir vermekte ve ayrıca okullarda ana dili eğitiminin verilmesinin gerekliliğini bir kez daha gündeme getirmektedir.

Çocukları Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ve etkinliklere katılmış olan bazı veliler ise görüşmelerde dersler hakkında şikâyet ve önerilerini de dile getirmiştir. Örneğin Como’da yaşayan H.A. çocuklarının diğer Türk ailelerde olduğu gibi gittikleri devlet okullarında eğitim hayatları boyunca hiç Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını ifade etmiş ancak mevcut etkinlikleri de yeterli bulmadığını şöyle dile getirmiştir: “*Milano Eğitim Ataşeliği etkinliklerinden haberdarız evet; çocuklarım da katıldılar bu etkinliklere. Ama açıkçası ben yeterince faydasını göremedim.*”

Çocuğu Türkçe derslerine katılan bir diğer veli olan Z.B. ise ders içeriklerine dair bazı önerilerde bulunmuştur:

Burada Türk öğretmenimiz var evet ama dersler okullarda değil camide ve haftada bir gün yani cumartesi günü olmak üzere veriliyor. Burada Eğitim Ataşemiz de var, sağ olsunlar ilgilerini hiç eksik etmiyorlar; sürekli iletişim hâlindeyiz. Çocuklarımız güzel bir şekilde eğitimlerine devam ediyorlar. Ama ben geçmiş tarihimizin etkinlikler ve dersler sırasında daha fazla aşılması gerektiğini düşünüyorum.

Yukarıda verilen görüşme bilgilerine dayanılarak şu çıkarımlarda bulunulabilir: Gerek Türkçe ve Türk Kültürü dersleri gerekse kültürel aktivitelerin hayata geçirildiği çalışmalarda erişim sıkıntısı ilk olarak göze çarpan sorunlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Yer ve ulaşım sorunundan bahseden velilerin büyük bir kısmı yaşadıkları bölgeye yakın mevkilerde bu gibi imkanların sunulmadığını belirtmiştir. Yine aynı veliler çocuklarının Türkçe ana dili, Türk kültürü ve Türk tarihi gibi derslerde ve konularda daha iyi seviyelere gelmelerini istediklerini dile getirmişlerdir. Bazı veliler uzaklık ve derslerin gerçekleştirildiği kurumlara ulaşım sorunundan bahsederken bazı

veliler ise yapılan derslerin yetersiz olduğu kanaatindedirler. Almanya gibi Türk göçmen nüfusunun yoğun olduğu bir Avrupa lkesi ile kıyaslandığında yukarıda da belirtildiği gibi bazı ülkelerde 1980’li yıllarda göçmen Türklere yönelik başlatılan çalışmaların İtalya bazında bakıldığında oldukça geç başladığı kanaatine varılabilir. Bu eksikliğin ülkede yaşayan Türk göçmenlerin hem sosyal hem kültürel hem de ekonomik açıdan diğer ülkelerde yaşayan Türk göçmenlere nazaran bazı hususlarda geride kaldığı gerçeği yapılan görüşmelerden de yola çıkılarak sylenabilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma “İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı nasıl karşılanmaktadır, bu eğitime erişim durumu nedir ve ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadır?” sorularından hareketle hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak çeşitli resmî kaynaklar ve derinlemesine mülakatlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin elde edildiği resmî kaynaklar, Türkiye ve İtalya devlet kurumlarının resmî web sayfalarında yer alan bildiriler üzerinden incelenmiştir. İncelenen mevzuatlarda, her iki devletin ilgili bakanlıkları tarafından yayınlamış olan veriler ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından yapılan açıklamalar üzerinden yola çıkılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, İtalya’da kapsayıcı eğitimin Türkçe ana dili eğitimi boyutunun eksik olduğu, pratikte nadiren görüldüğü, ancak genel olarak İtalya’daki Türk nüfusunun ana dili eğitimi ihtiyacını karşılayacak düzeyde hayata geçirilmediği sonucuna varılmıştır. Öte yandan, gelecek nesillerin ana dili ve Türk kültürü ile bağ kurmasına, çocukların aidiyet duygusuna ve kültürel kimlik inşasına katkı sağlayacak olan Türkçe ana dili eğitimi ve Türk kültürünü yansıtan etkinliklerin genellikle Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin ilgili kurumları tarafından hazırlanarak uygulamaya geçildiği tespit edilmiştir. Ne var ki, gerçekleştirilen veli görüşmeleri bu çalışmaların da mevcut Türk kitlesi tarafından yeterli görülmediğine işaret etmektedir.

ÖNERİLER

İtalya’da yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının nitelikli bir şekilde ana dili eğitimine erişebilmelerini destekleyecek bazı uygulamalara yer verilebilir. Konu ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Türkçe ana dilde yaş aralıklarına göre uyarlanmış nitelikli kaynakları daha fazla şehirde daha fazla Türk kökenli ailenin ulaşabileceği hale getirilebilir.
- Bu kaynaklar pedagoglar ve Türkçe eğitimcileri tarafından incelenerek göçmen çocukların ihtiyaçları gözetilerek çocuk kütüphaneleri hazırlanabilir.

- İtalya’da yaşayan velileri bilinçlendirmek amacıyla seminerler hazırlanarak ana dili ve köken kültürün öğreniminin önemi anlatılabilir.
- Aileler ve çocukların ortak katılım sağlayacakları sosyal etkinlikler ile Türkçe ve Türk kültürüne özgü kutlamalar yapılarak çocukların ana dilinde pratik yapabilmesi sağlanabilir.
- Teknolojik gelişimler de takip edilerek Türkçe üzerinden oyunlar hazırlanabilir.
- İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocukların başka kültürlerden akranları ile ortak değerler üzerinde buluşabilecekleri yaşlarına uygun etkinlikler planlanabilir.
- Velilerin katılımı ile kültürel tanıtım ve Türkiye günleri gibi geziler planlanarak aidiyet duygusu ve köken kültür ile bağ kurma gibi çocuklara faydalı olacak öğretici etkinlikler geliştirilebilir.

Özetle, kapsayıcı eğitim sisteminin benimsemiş olduğu İtalya’da, özellikle engelli ve özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili çalışmaların ve uygulamaların oldukça başarılı bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. İtalyan devletinin bazı milletleri azınlık olarak tanımladığı ve ana dili eğitimi konusunda alan açtığı da göze çarpmaktadır. Ne var ki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda hayata geçirilen projelerin eksik kaldığı görülmüştür. Neticede, İtalya’daki Türk kökenli çocukların diğer Avrupa ülkelerindeki akranları gibi ana dillerine ve kültürel etkinliklere kolaylıkla erişemediği görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, D. (2023). Avusturya'daki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Veli Görüşleri: Viyana Örneği. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar, 2003, https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/11160705_2003-5753-sayYIY-BakanlYklararasY-Ortak-Kultur-Komisyonu-BKK_1.pdf
- Ballı, R., & Bayram, B. A. Ş. (2022). Fransa'daki Sivil Toplum Kuruluşlarınca Uygulanan Türkçe Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Önerilen Çözümler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2351-2391. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2548790>
- Comuni Italiani [İtalyan Belediyeleri], *Turchi In Italia* [İtalya'daki Türkler], 2004-2020, <http://www.comuni-italiani.it/statistiche/stranieri/tr.html>
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/11129>
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/110027>
- Çocuklar İçin Okul Seçimi, Otizmli Çocuklarda Dil Gelişimi Süreci | Günaydın Hayat 193. Bölüm. (2023, 03 Mart). <https://www.youtube.com/watch?v=jLe28SJHBI&t=1713s>
- Delre, A. M. (ed.). (2021). *Educazione Inclusiva Nuove Prospettative Per L'inclusione Scolastica*, [Okulda Kapsayıcılık İçin Yeni Perspektifler]. Edises Edizioni.
- Disleksi Özel Öğrenme Güçlüğü Derneği. (t.y). *Disleksi*. <https://disleksiozelogrenmederneği.org/disgrafi/>
- Disleksi Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Tanı ve Tedavisi. (2023). *Disleksi Nedir? Belirtileri, Nedenleri ve Tedavisi Hakkında Bilinmesi Gerekenler 2023*. <https://www.disleksi.com.tr/disleksi-nedir-belirtileri-nelerdir/>
- Erciyes Üniversitesi, 2023, Üniversitemiz Koordinatörlüğünde Gerçekleştirilen “Kapsayıcı Eğitim Projesi” 150.000 Öğretmene Ulaştı, 2015-2023, <https://www.erciyes.edu.tr/tr/detay/universitemiz-koordinatörlugunde-gerceklestirilen-kapsayici-egitim-projesi-150000-ogretmene-ulasti/6e262a3c-d3ee-41dc-aba5-110eff228ae4>
- Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana [İtalya Cumhuriyeti Resmî Gazetesi]. (2010). *Nuove Norme In Materia Di Disturbi Specifici Di Apprendimento In*

- Ambito Scolastico* [Okullarda belirli öğrenme güçlüğüne ilişkin yeni kurallar]. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri [İtalyan Hükümeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı]. *Dichiarazione di Accessibilità* [Erişilebilirlik Bildirimi]. <https://www.governo.it/it/dichiarazioneaccessibilita>
- Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri [İtalyan Hükümeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı]. *Articolo 34* [Madde 34]. <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-prima-diritti-e-doveridei-cittadini/titolo-ii-rapporti-eticosociali#:~:text=34.,gradi%20pi%C3%B9%20alti%20degli%20studi>
- Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri [İtalyan Hükümeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı]. *Articolo 3* [Madde 3]. <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principifondamentali/2839#:~:text=economica%20e%20sociale.,Art.,di%20condizioni%20personali%20e%20sociali>
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık Eğitimi Mi? Çokkültürlülük Ve Kapsayıcı Eğitimi Mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/50021/639044>
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 313-330. https://www.researchgate.net/publication/272874801_Cok_Dillilik_Ve_Cok_Kulturluluk_Baglaminda_Yabanci_Dil_Ogretimine_Toplumdilbilimsel_Yaklasi_m
- Güngör, T. A., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <http://serd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/1416759>
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/360180>
- İnsan Hakları Belgeleri Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, 2021, <https://www.ihd.org.tr/egitimde-ayrimciliga-karsi-sozlesme/>
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 2023, <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> (Orijinal çalışma 1948’de yayımlandı)
- Kahriman Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Çocukların Dil Gelişim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674620>
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü öğretimi. *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/77979/1143503>
- Kendirlioğlu, N. (2020, 08 Temmuz). *Diskalkuli Yani Matematik Öğrenme Bozukluğu Nedir? Matematiksel*. (2023). https://www.matematiksel.org/diskalkuli-nedirne-degildir/?utm_content=cmp-true

- Leymun, Ş. O., ODABAŞI, F., & YURDAKUL, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/360180>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı], 2023. *Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen* [Kuzey Ren-Vestfalya'daki okullarda Türkçe].
<https://www.schulministerium.nrw/tuerkisch-schulen-nordrhein-westfalen>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı]. (2020), Ministero dell'Interno [İç İşleri Bakanlığı]. (2020), Ministero dell'Istruzione [Eğitim Bakanlığı]. (2020). *Il diritto allo studio dei minori stranieri* [Reşit almayan yabancıların eğitim hakkı].
<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/8/id/10/Il-diritto-allostudio-dei-minori-stranieri>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Disabilità* [Engellilik]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/disabilita>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Disturbi Specifici Dell'Apprendimento (DSA)* [Özel Öğrenme Güçlükleri].
<https://www.miur.gov.it/web/guest/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Intercultura* [Çok kültürlülük].<https://www.miur.gov.it/web/guest/intercultura>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Lingue di minoranza in Italia* [İtalya'daki Azınlık Dilleri].
<https://www.miur.gov.it/web/guest/lingue-di-minoranza-in-italia>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Principi* [Prensip]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/principi>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Progetti e iniziative internazionali* [Uluslararası Projeler ve Girişimler].
<https://www.miur.gov.it/web/guest/progetti-e-iniziative-internazionali>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *UNESCO Scuole Associate* [UNESCO ile İlişkili Okullar].
<https://www.miur.gov.it/web/guest/unescoscuoleassociate>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, [Öğrenci, Kaynaştırma ve Eğitim Rehberliği Genel Müdürlüğü]. (2022, 12 Aralık) <https://www.miur.gov.it/web/guest/DGSIP>
- Ministero Dell'Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Bisogni Educativi Speciali* [Özel Eğitim İhtiyaçları].
<https://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>
- Nakiboğlu, M. (2019). Almanya'da Göçmen Türklerin Dile Yansıyan Manifestosu. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, MANİFESTO SAYISI Cilt 2, Sayı 2, Yıl 2019, 57-69.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uhad/issue/45772/551589>

- Ortak Bildiri Türkiye-İtalya 3. Hükümetlerarası Zirve (2022, 5 Temmuz). <https://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/bildiri/2022-07-05-turkiye-italya-ortakbildiri.pdf>
- Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa’da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi Çok Dillilik, Çok Kültürlülük Ve Dünya Bireyi Olmak. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 143-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5133/69890>
- Özservet, Y. Ç., & Sirkeci, I. (2016). Editörden: Çocuklar ve göç. *Göç Dergisi*, 3(1), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/303824553_Editorden_Cocuklar_ve_goc
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Köksal, H., & İrez, O. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı https://bevmustafakemalilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/28/742532/dosyalar/2017_12/15131327_ekitap.pdf
- Pamuk, İ. (2019). *Almanya ’da kimlik, aidiyet ve Türkiye kökenli öğrenciler*. Yeni İnsan Yayınevi. https://www.academia.edu/38643781/Almanya_da_Kimlik_Aidiyet_ve_T%C3%BCrkiye_K%C3%B6kenli_%C3%96%C4%9Frenciler_%C4%B0rem_Pamuk
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar Ve Eğitimde Dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/109073/>
- Presidenza del Consiglio dei Ministri [Bakanlar Kurulu Başkanlığı], (2012). *DECRETO LEGISLATIVO 25 Luglio 1998, n. 286 Testo Unico Delle Disposizioni Concernenti La Disciplina Dell'immigrazione e Norme Sulla Condizione Dello Straniero* [Kanun Hükmünde Kararname 25 Temmuz 1998, n. 286 Göç disiplinine ilişkin hükümler ve yabancıların durumuna ilişkin kuralların birleştirilmiş metni]. <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-08-18&atto.codiceRedazionale=098G0348&atto.articolo.numero=0&qId=615c2cbb-af68-4acb-bc84-3d5d03633e5a&tabID=0.31873365366619755&title=lbl.dettaglioAtto>
- Purkis, S., & Güngör, F. (2015). İtalya, Milano'da Yaşayan Türkiyelilerin Göçmenlik Deneyimleri. *Journal of Faculty of Political Science*, (53). https://www.academia.edu/37976953/GENDERED_USE_OF_URBAN_SPACE_TH E_CASE_OF_TURKISH_MIGRANT_WOMEN_IN_CINISELLO_BALSAMO_MILAN
- Rabia, Ü. N. A. L., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary*

Education: Theory and Practice, 2(1), 23-42.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889>

Resmî Gazete. (3/7/2003). *Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar* (25157).

https://yrygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/11160705_2003-5753sayYIY-BakanlYklararasY-Ortak-Kultur-Komisyonu-BKK_1.pdf

Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, 2017,
http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf

Sağın, A. E., & Güllü, M. (2020). Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; Sportif etkinliklerin rolü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 86-99.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/57066/748230>

Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Current Research in Social Sciences*, 4(1), 1-17. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul,
https://dergipark.org.tr/tr/pub/curesosc/issue/34943/337804#article_cite

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/899204>

T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu,
<https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/yazim-kilavuzu/>

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Faaliyet Raporu, 2021.
<https://yrbweb1.blob.core.windows.net/files/2022/BELGELER2022/2021%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf>

T.C. Milano Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Resmi Instagram Sayfası. (t.y).
<https://instagram.com/milanoegitimataşeliği?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>

T.C. Milano Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Resmi Instagram Sayfası. (t.y).
<https://www.instagram.com/p/CtReB76NdIP/>

T.C. Milano Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Resmi Twitter Sayfası. (2021).
https://twitter.com/milanoEA?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği. (2023, 31 Ocak). Öğretmenlerimiz. <http://milano.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimiz/icerik/4>

T.C. Roma Büyükelçiliği, Bilgi, (t.y)
https://www.facebook.com/ambasciataturchia/about_details

T.C. Roma Büyükelçiliği, Ülke Künyesi, 2023,
<http://roma.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/403847>

Taneri, P.O. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Pegem Akademi.

- telc GmbH, Frankfurt, Main, Almanya, 2. Baskı 2013, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, 2013.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- TRT TÜRK. (2018) Günaydın Hayat, Bölüm 193.
https://www.trtturk.com.tr/programlar/gunaydin-hayat/193-bolum_7389
- TRT TÜRK. (2018) Günaydın Hayat, Bölüm 264.
https://www.trtturk.com.tr/programlar/gunaydin-hayat/264-bolum_7939
- Tuttitalia [İtalya'nın Tamamı], *Cittadini Stranieri In Italia* [İtalya'daki Yabancı Yurttaşlar] 2022, <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2022/>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *TDK Sözlük Nasıl Yazılır Sözlük Arşivi*. <https://tdksozluk.net/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Madde 62. <https://www.ihd.org.tr/tke-cumhuretanayasasi/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun 2709, Resmî Gazete (1982, 09 Kasım) Sayı: 17863, Tertip: 5, Cilt:22, Madde 62.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.doc>
- Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Arasında Kültür Anlaşma, 1958, Madde 1, 4, 7.
https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc040/kanuntbmmc040/kanuntbmmc04007115.pdf
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı (2014-2019)
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf
- Türkiye ve İtalya Arasındaki Kültür Anlaşmasının Onanması Hakkında Kanun Tasarısı ve Dışişleri ve Milli Eğitim Komisyonları Raporları, 1951,
<https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c015/tbmm09015068ss0159.pdf>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM), (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*,
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- UNESCO, 2022, *Conference on Education for All in 1990*,
[https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)_\(Orijinal_çalışma_1990'da_yayımlandı\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA)_(Orijinal_çalışma_1990'da_yayımlandı))
- UNESCO. (2020). *Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur
- UNESCO. Salamanca Bildirisi (Çeviren: Ş. Dede). *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94. (1996) (Orijinal bildiri 1994 yılında yayımlandı).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159261>

- UNICEF & Erciyes Üniversitesi, Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi, 2018, <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-gelistirilmesi-programi-egitim-basvurulari/icerik/664>
- UNICEF, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y). *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi*.
https://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNE_TYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf
- Uyar, Y. (2016). *Are We Really Ready to Accommodate Cultural Diversity in Our Language Classes?* (Gerçekten dil derslerimizde çok kültürlülüğü ağırlamaya hazır mıyız?). *Journal of Education and Practice*, 7(12), 184-193.
https://www.researchgate.net/publication/312593041_Are_we_really_ready_to_accommodate_cultural_diversity_in_our_language_classes_Gercekten_dil_der_slerimizde_cok_kulturlulugu_agirlamaya_hazir_miyiz/link/58850c81a6fdcc6b7916ebc1/download
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilgi Dergisi*, 55, 221-242.
<http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873123.pdf>
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi (Almanya örneği). *Ankara. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*.
https://berlinem.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/07183641_C_YILDIZ_Yurt_DYYYndaki_TYrk_YocuklarYna_TYrkYe_YYretimi.pdf
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *Türkçe Saati Proje Destek Programı* (2023, 03 Nisan) <https://ytb.gov.tr/haberler/turkce-saati-projedestek-programi>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *Türkçe Saati Proje Destek Programı, Türkçeye Yer Aç*. (2019).
<https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Saati%20Proje%20Destek%20Program%C4%B1%20Ba%C5%9Fvuru%20Rehberi%202019-5ce651c55ad17.pdf>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *YTB’den Yurt Dışında Yaşayan Çocuklara Türkçe Öğreten Kurumlara Destek*, (2021, 05 Temmuz).
<https://ytb.gov.tr/haberler/ytbden-yurt-disinda-yasayan-cocuklara-turkceogreten-kurumlara-destek>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2023). *Türkçe Saati Proje Destek Programı 2023*. <https://turkcesaati.ytb.gov.tr/Home/TSP>

EKLER

Ek 1. Görüşme Soruları

1. İtalya'nın hangi şehrinde yaşıyorsunuz?
2. Kaç çocuğunuz var?
3. Hangi sınıfa gidiyorlar?
4. Gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili dersi veriliyor mu?
5. Evet ise hangi sıklıkla ve nerede derslere katılım sağlanıyor?
6. Türkçe ana dili dersleri okul dışında başka kuruluşlarda da veriliyor mu?
7. Evet ise hangi sıklıkla ve nerede katılım sağlanıyor?
8. Türkçe ana dili dersi alan çocuklarınız hangi ders kitapları ve/veya kaynaklardan istifade ediyorlar?
9. Çocuklarınız Türkçeyi genellikle hangi kanallar aracılığıyla öğreniyor? Neden?
10. Çocuklarınızın Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerileri ya da gramer seviyelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Milano'da konsolosluk bünyesinde yer alan eğitim ataşeliği ile ilgili bir bilginiz var mı?
12. Ataşelik bünyesinde ya da diğer sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen herhangi bir Türkçe ana dili eğitimi etkinliğinden ya da projeden haberdar mısınız?
13. Evet ise hayata geçirilen projeler ve kültürel etkinliklere ne sıklıkla katılım sağlıyorsunuz?
14. Bu gibi etkinliklere ya da Türkçe ana dili derslerine katılım sağlayamıyorsanız sebepleri nelerdir?
15. Sizce Türkçe dersleri ile ilgili ne gibi etnik programlar yapılmalı?
16. Dersler ya da etkinliklere eklenmesini istediğiniz hususlar nelerdir?