

## Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları\*

Aslıhan Selcen Bingöl<sup>1</sup>

M. Çağatay Özdemir<sup>2</sup>

### Öz

Araştırmada Hollanda ve Almanya eğitim sistemlerinde Türk göçmen çocuklarının durumları, sorunları ve bu ülkelerin diğer göçmen çocuklara ve Türk çocuklarına dönük eğitim politikalarının neler olduğu incelenmiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada, problemle ilgili alan yazını taranmıştır. Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: önceki kuşaklara göre biraz daha düzelmiş olsa da Türk çocukları Almanya ve Hollanda eğitim sistemleri içinde yerliler ve diğer yabancılara göre daha geri bir seviyededirler. Almanya'da uygulanan ve göçmenlerin eğitim durumunu iyileştirici politikalara Türk çocuklarının diğer yabancı çocuklara göre daha az dâhil edildikleri söylenebilir. Hollanda'da göçmen çocuklarına ilişkin kanunlarda kültürlerarası yaklaşımdan bahsedildiği ancak bu yaklaşımın uygulamaya tam olarak yansımadağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk göçmen işçi çocukları, eğitim politikaları, Almanya, Hollanda

### Abstract

In this study the situations and problems of Turkish migrant children in German and The Netherlands education systems and what the educational policies of these countries towards Turkish and other migrant children are have been examined. Literature review has been conducted in this descriptive study. The findings are as follows: although with some improvements compared to older generations, Turkish children are still behind in the education systems of Germany and the Netherlands. It could be stated that Turkish children as less included in the policies that are applied for the improvement of the migrant students. In the Netherlands although intercultural approach is embraced in the laws related with migrant children, it is thought not to be practiced fully.

**Key words:** Turkish migrant workers' children, educational policies, Germany, the Netherlands.

---

\* Bu çalışma Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir danışmanlığında hazırlanan "Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

## **GİRİŞ**

İnsanlık tarihinde önemli bir yeri olan göç olgusu, hem göç alan hem de göç veren ülkelere önemli derecede etkilerde bulunmaktadır. Yaşadığı yeri değiştiren insanların yaşamlarını, yeni geldikleri bu ülkelerde devam ettirebilmeleri de birçok faktöre bağlıdır. İlk başta yaşanan sorun, genellikle kendi dilinden ve kültüründen farklı bir yere uyum sağlayabilme ve buradaki yaşamını devam ettirebilmek için de para kazanabilme olmaktadır. Türkiye açısından düşünüldüğünde, şu an Batı Avrupa’da yaşayan ve sayıları 10 milyona yaklaşan Türk vatandaşları, bu ülkelerin İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan işgücü açığını doldurmak amaçlı göç etmiş kişilerdir. Kendileri açısından da geçici sayılan bu süreçte planladıkları parayı kazanıp ülkelere geri dönmeyi düşünen vatandaşlar, bu ülkelerde kalıcı konuma gelmiş ve bu kişilerin çocukları, torunları dâhi bu ülkelerde dünyaya gelmişlerdir. Bu durum, bu çocukların eğitim ihtiyaçları ve sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, Almanya ve Hollanda’da göçmen çocukları için uygulanan eğitim politikalarını incelemektir. Bu amaçla, Türk çocuklarının bu politikalar içerisindeki yeri ve Almanya ve Hollanda’da Türk çocuklarının eğitim sorunları ve nedenleri de incelenmiştir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Betimsel nitelikte olan bu çalışmayla ilgili veriler alan yazın taraması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve raporlaştırılmıştır.

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın çalışma alanını, Hollanda ve Almanya eğitim sistemlerindeki Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları oluşturmaktadır.

## **Göç Olgusu, Göçmenlik ve Göçle İlgili Kavramlar**

Uluslararası Göç Organizasyonu IOM’un (2004) “Göç Sözlüğü”nde göç; başka bir uluslararası sınıra ya da aynı ülkenin sınırları içinde hareket etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ergi (1996: 1) “insanlık tarihinin aynı zamanda bir göçler tarihi” olduğunu söyler. En fazla sosyal bilimlerde kullanılan “göç” terimi, “sosyoloji”, “işgücü”, “işgücü akımı” gibi kavramlarla önemli derecede ilişkilidir (Özdemir, 1988: 6).

Luciak (2004) göçmenleri, genellikle toplumun kolayca tam anlamıyla kabul edilmeyen yabancıları olarak tanımlar. Senkoş’a (1995: 8) göre de göç ettiği ülkenin vatandaşı olmayan kişiye göçmen denmektedir.

Çalışma açısından göç çeşitlerine bakıldığında, ekonomik durumlarını iyileştirmek ve geçici olarak yapılan, başlangıcı 1950’li yıllara dayanan göçlere dış göç; gidilen yerde kalıcı olmanın planlandığı ve genellikle çocuklarının eğitim hayatları için olma vb. nedenlere dayananlara da iç göç denilmektedir (Yılmaz, 2001: 3-4). Yine benzer bir göç çeşidi de göç veren ve göçü kabul eden ülkeleri siyasal olarak da etkileyen uluslararası göçtür (Castles ve Miller, 1993).

Göçle ilişkili kavramlar öncelikle asimilasyon ve entegrasyon olarak incelenebilir. Asimilasyon, gittikleri topluma kuşaklar arttıkça değişerek siyasal, kültürel ve ekonomik anlamda uzun zaman alan benzeşme sürecidir (Tezcan, 2000: 14). Bu süreç sonunda, ana aktör olan yerli toplumun etkisinde kalarak onlarla aynı davranışlar ve tavırlar sergileyen göçmen, kendi kültüründen de uzaklaşmış ve yabancılaşmış olur (Tatlı, 2000:

33). Kültürel olarak aynılaşma süreci olan asimilasyon (Şen vd., 2005) ancak yerli toplumun üyeleriyle bir araya gelerek kültürleşen göçmenlerde yaşanabilmektedir (Özdemir, 1988: 12).

Kültürel ve etnik farklar ortadan kaldırılamayacağı için ancak entegrasyonun gerçekleşebileceğini belirten Greely (1971) bu süreç için *altı* aşamanın yaşanması gerektiğini belirtir. Bu aşamalar ise;

1. İlk aşamada yaşanan kültürel şok,
2. Şokun ardından bireylerin bir araya gelmesi ve kimlik bilinçlerinin ortaya çıkarılması,
3. Diğerlerine göre daha elit olanların asimile olması,
4. *Militanlık*,
5. Artık kendisinden nefret etmek ve militanlığın aksinin gelişmesi ve
6. Nihai olarak da entegrasyonun gerçekleşmesidir (Akt: Yalçın, 2004: 66-68).

### **Türkiye'den Almanya ve Hollanda'ya İşgücü Göçü**

Türkiye'nin Batı Avrupa'ya iş gücü göçünü üç aşamada değerlendiren Martin (1991: vii) ilk aşamanın 1960'lı yılların başından 1970'lerin başına kadar Avrupa'ya işçi olarak alınan Türkleri, 1970'li yılların ortalarında aile birleşimi ile işçilerin ailelerinin de göç etmesini ve son aşama olarak da dört milyona yakın Türk'ün Batı Avrupa'da yerleşik hale geldiklerini belirtir.

Türk işçilerin para kazanıp dönme amaçlı göçleri ise ilk kez Almanya ile başlamıştır (Arayıcı, 2002: 44) ki bunda Almanya'yı Doğu ve Batı Almanya olarak ikiye ayıracak duvarın 1961 yılında inşa edilecek olması nedeniyle acil bir şekilde Türkiye ve birçok Akdeniz ülkesi ile iş gücü anlaşmaları yapılması önem taşımaktadır (Kösemen, 2001: 22).

1961 yılında Almanya ile başlayan, karşılıklı iki ülke arasında imzalanan anlaşmalar iki yıl süre ile sınırlandırılmış olsa da (Arayıcı, 2002: 44), Almanya başta olmak üzere Batı Avrupa'ya Türk işgücü göçü 1973 yılında yaşanan petrol krizine kadar yoğun bir şekilde devam etmiş, daha sonra kesintiye uğramıştır (Erder, 2006: 81-82). Aslında sınırlı bir uygulama olarak planlanan bu göç hareketi, Alman toplumunda birçok değişikliğe neden olmuştur ve Türkler de bu gelişmede çok büyük bir role sahiptirler (Lutz ve Inowlocki, 2000). Almanlar, özellikle aile birleşmesiyle gelen göçleri ve evlilikleri "üretken/yavrulamalı göçler" olarak nitelendirmişlerdir (Bade ve Weiner, 1997: x).

1964 yılında Hollanda ve Türkiye arasında yapılan anlaşma ile 1974 yılına kadar süren işgücü göçü, bu tarihten itibaren azalma göstermiş ancak özellikle 1976-1981 yıllarında aile birleşmesi şeklinde devam etmiştir. Bu göç şekli de 1996 yılından itibaren azalma gösterse de, yine de hâlen Türkler ve Faslıların Hollanda dışından, kendi ülkelerinden evlilikler yaptıkları görülmektedir (Güngör, 2006).

### **Türkiye'nin Yurtdışındaki Vatandaşlarına Yönelik Politikası**

Türkiye'nin yurtdışında yaşayan vatandaşlarıyla ilgili başlıca politikası;

Onların ve aile fertlerinin, buldukları ülkenin milli mevzuatı, işgücü ve sosyal güvenlik anlaşması, uluslararası sözleşmeler ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde Avrupa Birliği Hukukundan doğan hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek, ülkemize olan bağlarını canlı tutmalarına kendi milli ve manevi değerlerini koruyarak, yaşadıkları ülkenin, sosyal, ekonomik, kültürel yaşamlarına yeterince uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve dönenlerin ülkemize yeniden intibak etmelerini temine gerekli önlemleri almak olmuştur (Yılmaz, 2001: 1),

şeklinde belirtilmiş olsa da Arayıcı (1998: 70) dört milyona yaklaşan Türk nüfusunun yaşadıkları problemlere kalıcı çözümler getirmek için net bir göçmen politikasının olmadığını ve hatta “Göçmen Bakanlığı”nın dâhi kurulmamış olduğunu belirtir.

Cem (1993) Türkiye'nin, yaşanan bu sosyolojik dağılmalı süreçte yurtdışında yaşayan vatandaşlarına ilkökul eğitim kitapları ve din adamları göndermelerinin yeterli olduğunu düşündüğü için sorunların çözülmediğini, aksine artarak devam ettiğini belirtmektedir. Güzel (1987: 104) de yurtdışındaki vatandaşlar için Türkiye tarafından uygulanan politikaların yanlış olmasına değinmiş, sağlam bir devlet politikasına örnek olarak Yugoslavya Devlet Başkanı Mareşal Tito'nun Almanya'ya işçi göndermeden önce vatandaşlarının dini ve milli eğitimlerine Almanya'nın müdahalesini istemediğini ve vatandaşlarının temizlik vd. ağır işlerde çalıştırılmamasını anlaşma hâline getirmiş olduğunu ve bu nedenle de Yugoslav işçilerin temizlik işçisi olarak hiçbir zaman istihdam edilmediklerini belirtmektedir. Köse (1997) ise yaptığı araştırmasında Almanya ve Hollanda'da Türk çocuklarının eğitimleri için yurtdışında faaliyet gösteren devlet kurumları arasında bir koordinasyon olmadığı sonucuna varmıştır.

### **Avrupa Ülkelerinin Göç Politikaları**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kapatmak istediği işgücü açığını belirli sürelerle çalışıp geri dönecek işgücü ile kapatmayı amaçlayan Batı Avrupa ülkeleri “geçici” kabul ettikleri, Almanya'nın “misafir” kabul ettiği işçilerin ailelerinin gelmelerini engellemişlerdir. Aile birleşimi konusunda istisna olan İsveç dışındaki diğer Batı Avrupa ülkeleri aile birleşmesini engelleyen tedbirler uygulamışlardır (Erder, 2006: 82).

Avrupa Birliği üyesi olmayan ülke göçmenlerinin “kalıcı” ve “geçici” olarak ikiye ayıran politikalar kararlılık gösterememiş ve daha sonraları gelişen yabancı düşmanlığının da etkisiyle göçmenler geldikleri ülkelerde istenmeyen kişi oldukları düşüncesine kapılmışlardır (Martin, 1991: 30).

### **Almanya ve Hollanda'nın Göç ve Yabancı İşçi Politikası**

1950'lere kadar tek ırklı ve tek milliyetli bir ülke olan Almanya'nın (Sollors, 2005) işgücü göçü ile birlikte yabancı işçiler hakkındaki politikası Almanya'nın bir göç ülkesi olmadığı ve bu işçilerin kesinlikle yaşadıkları Alman toplumuna entegre olmaları gerekliliğidir (Özdemir, 1988: 44). Gökçe (2006) ise Alman göç politikasının, işçilerin geri dönme ya da asimile olmaları arasında belirsizlik özellikleri taşıyan bir politika olduğunu belirtir.

Hollanda'da ise 1970'lerin sonlarına doğru yaşanan petrol krizine kadar işgücü göçü ile gelen Türk ve diğer göçmenlerin geri dönecekleri düşünüldüğünden, onlara yönelik olarak bir politika oluşturulmamış, ailelerini yanlarına alan göçmenlerin yine de kendi ülkelerine döneceği düşünüldüğünden “kendi kültürünü muhafaza etmek” politikası izlenmiş, 1985'e gelince geri dönüşlerin kısa sürede olmayacağı anlaşılınca da uyum sağlamaları için politikalar geliştirilmiştir. 90'lı yıllara gelindiğinde sert önlemler almaya başlayan Hollanda, artık yeni bir politikaya geçmiş ve ülkelerinde yaşayan göçmenlerin vatandaşlık bilinçlerinin gelişmesi ve bu ülkeye uyum sağlamaları gerektiği politikasına başlamıştır (Güngör, 2006).

Hükümet vatandaşlığa çok daha önem vermeye başlamış ve vurguyu sadece yeni vatandaşların hakları üzerine değil aynı zamanda da görevleri üzerinde koymuştur. Bu görevlerden bazıları ise; Hollandacayı öğrenme ve Hollanda toplumunu zamanla tanımaktır (Doomernik ve Crul, 2003). Politika, gün geçtikçe sert önlemlerin alındığı, göçmenlerin yaşadıkları ülke dışından yapacakları evliliklere zorluklar getirildiği, dil sınavının gerekli olduğu, uygulanması zor bir politika şeklini almıştır (Güngör, 2006).

Hollanda'nın ulusal çok kültürlülük politikalarına bakıldığında; çok kültürlü toplum teriminin genellikle kabul edildiği görülmektedir. Ancak yine de çok az kişi çok kültürlülük fikrinin ideal bir sosyal biçim olduğunu düşünmektedir, çünkü bu terim kültürel çeşitliliğe değer vermektedir. Ancak verilen değer ve önem, aslen göçmenlerin entegrasyonları ve toplumdaki merkezi kurumlara katılımlarıdır. Güçlü ve entegre olmuş göçmenlerin başarılı olacağına inanılan görüşte, başarılı olmayan göçmenler toplum için bir sorun ve “kültürel olarak özürlü” olarak tanımlanırlar. Ancak istenilen entegrasyona rağmen, göçmen olan ve olmayan arasındaki sosyoekonomik eşitsizlik ve farklı bölgelerde ikâmet gibi durumlarla ayrımcılık ortaya çıkmaktadır. Politika gittikçe değişmekte ve zorlaşmaktadır. Önemli olan göçmenlerin Hollanda'ya sadakatı ve Hollanda'daki sistemleri kabul etmeleridir (Leeman ve Reid, 2006).

Leeman ve Ledoux (2003), Alman politikasının hâlâ tek kültürlülüğü vurgularken, Hollanda politikasının 1980'lerden beri çok kültürlü bir toplumu resmi olarak teşvik etmiş olduğunu belirtmektedirler. Avcı (2006) ise, Almanya ve Hollanda'daki Türk göçmenlere karşı entegrasyon politikalarının eksik ya da iyi uygulanmamış olduğunu açıklamıştır.

### **Almanya'daki Türklerin Yaşadıkları Sorunlar**

Üzerinden yarım asır geçmesine rağmen, farklı bir dine ve değer yargılarına sahip oldukları için Türkler, hâlâ ülkeye uyum sağlamada en çok zorluk çeken grup olarak düşünölmeye devam etmektedir (Şen, 1993: 16). Yaşadıkları ülkede olduğu kadar, kendi ülkelerinde de sorunlar yaşayan Türkler, kendi vatandaşları tarafından “Alamancı” olarak nitelenmektedir (Tatlı, 2000: 21). Enteresan olan durum, Alamancı kavramının sadece Almanya'da yaşayan Türkler için değil, Batı Avrupa'da yaşayan tüm Türkler için kullanılıyor olmasıdır (Tezcan, 1993).

Genç nüfusu artmayan Almanya karşısında, sayısı hızla büyüyen genç Türk nüfusunun en önemli sorunlarının başında eğitim, işsizlik, kültürel ve sosyal yaşantı gelmektedir. Alman devleti tarafından uygulandığı düşünölen asimile edici ve dışlayıcı politikalarından önemli derecede etkilenmeleri de Türk nüfusunun yaşadığı sorunlar arasındadır (Peköz, 2002: 71).

Gökçe (2006) Almanya'daki Türk gençlerinin en çok sorun yaşadığı alanlar arasında “istediği gibi” ya da “yeterli” eğitim görememek, “istediği işte” çalışmamak, “işsizlik”, “hâkim kültür tarafından kabullenilmeme”, “ailede baskı altında kalma” gibi öncelikle sorunların yanı sıra özellikle kızlar arasında “gençliklerini yaşayamamak” ve erkeklere oranla “daha az özgürlüğe sahip olmak” gibi şikâyetlerin daha fazla vurgulanmakta olduğunu söylemektedir.

### **Hollanda'daki Türklerin Yaşadıkları Sorunlar**

Almanya'daki gibi ağır çalışma koşullarına tabi olan ve Hollanda'ya vardktan sonra bir gece uyuyup hemen iş başı yapan (Güngör, 2005: 26) birinci kuşak Türkler, genellikle köyden gelen ve eğitim seviyeleri yüksek olmayan ve topluma kültürel açıdan fazla entegre olmamış kişiler olmuşlardır (Sevinç, 1999: 2).

Türklerle aynı dezavantajlı sosyoekonomik düzeyden gelen Faslılar da, Türkler ile entegrasyon açısından aynı şekilde sorunlu olarak görölmektedirler. Türk ve Faslıların Hollandalılar, Surinam ve Antiller ve Moluklar olarak tanımlanan ve eski kolonileri olan Endonezyalılarından farklı olmaları düşük sosyoekonomik düzeylerinin yanı sıra koloni göçmenlerinin aksine, Hollandalılarla ortak tarih ve dil öğelerini paylaşmamalarıdır (Doomernik ve Crul, 2003). Almanya'daki Türklerle benzer sorunlar yaşayan Hollanda'daki Türklerin topluma uyum, işsizlik, eğitim ve diğer sorunları da günümüze kadar gittikçe artmıştır (Sevinç, 1999: 3).

## **Dış Göç ve Eğitim**

Toplumlarda yaşanan değişimler şüphesiz ki eğitimi ve eğitimi sağlayanları etkiler. Ulusal hayatın modelini şekillendiren politik ve ekonomik güçlere karşılık olarak sosyal yapı değişir. Yani gelişmiş ülkelerde sosyal yapı, onları etkileyen önemli süreçlere karşılık değişir. Bu önemli süreçlerin bazıları ekonomik yükselme, göç akımları, çalkantı ve protesto dönemleri, istihdam modelleri gibi dönem dönem ortaya çıkmaktadır. Ancak bu değişmelerin çoğu kalıcıdır ve güç dengelerini değiştirmektedir. Bütün bunlar da sonuç olarak eğitimde yapılacak değişikliğin modelini ortaya çıkarır (CERI, 1983: 5). İşte bu noktada göç alan ülkelere büyük görevler düşmektedir.

Dış göç alan büyük sanayi ülkelerinin karşı karşıya oldukları sorun, göçmenlerin çocuklarının çok düşük seviyelerde eğitim düzeyine sahip olmaları ve yüksek oranlarda okul terki yaşamalarıdır (OECD, 1996: 7). Göç eleştirmenleri de göçlerin sonuçlarının ırklar arası bir çekişmeye döneceğini, çünkü nüfusun iş piyasasının oranından daha hızlı arttığından meslekler için giderek artan bir rekabet oluşacağını, eğitim ve sağlık hizmetlerinin bedellerinin daha da artacağını belirtmişlerdir (Bade ve Weiner, 1997: xvi).

Göç alan ülke kadar orada yaşayan göçmen aileler de hem kaldıkları ülkenin çocuklarına her şeyin en iyisini sunmalarını beklemekte hem de çocuklarının kendi etnik miraslarını da en iyi şekilde devralmalarını istemektedirler. Ancak, kaldıkları ülkenin kültüründen hiçbir şey almasını istemeyen veliler varken, kendi kültürünü tamamen reddeden ve çocuklarının tam olarak asimile olmasını isteyen veliler de vardır (Zimmermann ve Gang, 1999).

Göç alan ülkeler açısından diğer önemli bir durum ise, göçmenlerin çocuklarının sadece orada yaşamalarına ve uyum sağlamalarına yönelik değil, aynı zamanda bir gün ülkelerine geri döndüklerinde de kendi ana dillerine de hâkim olacak şekilde bir eğitim sağlayabilmeleridir. Çünkü bu çocuklar iki farklı kültür arasında kalıp, kişilik çatışması yaşamakta ve iki kültürün sentezi bir kişiliğe sahip olmaktadırlar (Kösemen, 2001: 2). Tezcan (2000: 7) bu sentez kişiliğe sahip olanlara “marjinal (sonul) insan” dediğini belirtmektedir. Bu iki farklı kültür ve dünyada yaşayan, ancak her ikisine de tam olarak dâhil olamayan insanlar özellikle göçmenlerin çocukları ve torunları olan ikinci ve daha sonraki kuşaklardır (Tezcan, 1993). Çünkü kendi ülkelerinde yetiştikten sonra göç eden ve kendi kültürlerine hâkim olanlar, genellikle ağır iş koşulları nedeniyle yaşanan ülke ile iletişim ve etkileşim içine girmemişlerdir. İki farklı dil, kültür ve dünya arasında kalan göçmen çocuklarına bu özel durumları nedeniyle, eğitimin kültürler arası bir nitelik taşıması gerekmektedir. Bu tür bir eğitim için de farklılıkları göz önüne alan ve bu özellikleri saygı ve hoşgörüyle karşılayan bir eğitim-öğretim programı tasarlanmalıdır (Kösemen, 2001: 2, 53).

## **Göçmen Kabul Eden Ülkelerde Ana Dili Eğitimi**

1960’lı yıllardan beri ana dilinin çocukların hem dilsel gelişimleri, hem de eğitimsel başarıları açısından çok büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar ve istatistikler de ana dilinin geliştirilmesi ile hem ikinci bir dilin daha iyi öğrenileceği (asla ikinci dilin öğrenilmesi ve gelişmesinin engellenmediği) hem de diğer başarı alanlarında da büyük etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Aynı zamanda ana dili eğitiminin önem sahibi olduğu iki dilli bir eğitim ile göçmen çocuklarının dezavantajları da önemli derecede azalacaktır. Örneğin, ana diline önemli bir yetkinlikle sahip olan bireyler ile bu toplumlarda ihtiyaç duyulan iki dilli insan ihtiyacı da giderilecek ve iki dilli olarak nitelikleri de artacağı için önemli gelişme sağlamış olacaklardır (Cillia, 2003).

Türkler açısından düşünüldüğünde ana dili ve kültürü eğitimini alan çocuklar, kendi dil ve kültürlerini öğrenerek ikinci bir dili daha kolay öğrenecek ve eğitim sisteminde başarı elde edecektir (Sevinç, 1999: 8).

Ana dili eğitimi kadar bu eğitimi verecek öğretmenler de büyük sorumluluk sahibidirler. Çocukların yaşadıkları topluma uyum göstermeleri ve eğitimsel sorunlarının çözülmesinde ana dilinin büyük bir önem arz ettiği unutulmamalıdır (Kösemen, 2001: 78). Göç alan ülkelerin bütün bu gerçekleri göz önünde bulundurması, eğitim politikalarını var olan ve kanıtlanan bu bilimsel gerçekler üzerine koymaları önem taşımaktadır.

### **Eğitim Politikası**

Eğitim politikası;

geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan, ulusun yüreği ve sesi olan, ulusal bir projedir. Sürekli, sürdürülebilir, yani kapsayıcı ve geliştirici olan bir eğitim politikası, felsefe, kültür ve bilime dayanır ve merkez noktası çocuklar ve gençlerdir (Yapıcı, 2006).

Eğitim politikaları kişileri ve toplumları etkilemektedir ve yapılan değişikliklerin de uzun süreli etkileri bulunmaktadır (Yapıcı, 2006).

### **Alman Eğitim Sistemi ve Politikası**

Genel olarak Almanya’da eğitim politikası eyaletlerin sorumluluğu altındadır (Kihitir, 2003: 119). Anayasada’da belirtilmiş olmasa da Almanca ulusal dil olarak kabul edilir ve okullarda da eğitim dilidir. Almanya aynı zamanda Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Sözleşmesini kabul etmiştir (Luchtenberg, 2002).

Almanya’daki eğitim sistemi iki ana durumla nitelenebilir: Eğitim federal eyalet değil, bölgesel eyaletlerin yasaması altındadır. Okul sisteminde bir sonraki kademeye yönlendirmeler çocukların okuldaki performanslarına göre yapılır ancak yönlendirme çok erken bir yaşta başlar (Söhn ve Özcan, 2006).

6 yaşını tamamlayan çocuklar okula kayıt edilir ve yapılan doktor muayenesi sonucu zekâ ve vücut açısından okula başlayabilecek olanlar okula başlar (Öz, 2001: 10). Öğrenme zorluğu teşhisi konulan çocuklar için ayrı sınıflar oluşturulur (İkizer, 2004).

İlkokulda ilk iki sınıfta öğrencilerin sınıf içindeki performansları göz önüne alınırken, 3. sınıfta yazılı sınavlar devreye girer. 4. sınıfa gelindiğinde –Alman eğitim sisteminde erken yönlendirme olarak bilinen- ailenin de görüşüne başvurularak çocuğun hangi okul türüne devam edeceği konusunda bir rapor hazırlanır (İkizer, 2004). Rapor sonucunda Gymnasium (yükseköğretime yönlendiren okul türü) ve Realschule’ye gidebilecek başarıda olamayan öğrenciler mesleki eğitime hazırlama özelliği de bulunan Hauptschulelere yönlendirilirler. Gymnasium, Realschule ve Hauptschule’nin dışında, bu üç model arasında yatay geçişi sağlayıp “erken yönlendirme” sisteminin zararlarını telafi eden Gesamtschule bulunmaktadır (Öz, 2001: 21, 6).

Alman eğitim sisteminin yapısal nitelikleri özetlenecek olursa; yeteneğin baz alındığı ve kademelerin olduğu bir sistemdir, ikili mesleki eğitim sistemi uygular, örgün eğitim büyük önem arz eder, iki aşamalı ve okul türünü baz alan öğretmen eğitim sistemi vardır (Pack, 1990).

### **Göçmenler Açısından Alman Eğitim Sistemi ve Politikaları**

Göçmen/yabancı çocuklar da diğer çocuklar gibi en az 9 yıl okula devam etmek zorundadır (Öz, 2001: 10). Seçkin bir yapıya sahip olan Alman eğitim sisteminde tüm çocuklar eşit haklara sahip değillerdir. Göçmen işçi çocuklarının çok büyük çoğunluğu yardımcı işçi olarak yetişecekleri Hauptschule’ye, yine önemli bir oranda

göçmen işçi çocuğu da öğrenme zorluğu çeken çocukların gittikleri Sonderschule/Förderschule'lere devam etmektedirler (Baran, 2002).

Diğer ülkelerdeki okul sistemleriyle karşılaştırıldığında, Alman okul sistemi öğrencileri farklı orta öğretim kategorilerine sevk etmektedir. Bu karar, çocuğun gelecek hayat şanslarını önemli derecede etkiler ve onun kariyeri ya da yetişkinliğinde ileriki zamanlarda değiştirilmesi oldukça da zordur (Söhn ve Özcan, 2006).

Federal seviyede koordine edici organ olan “Kulturministerkonferenz” 1964 yılında göçmen çocukları etkileyen eğitim politikaları hakkında temel kararlar almıştır. Bu kararlardaki ana nokta; misafir işçilerin çocuklarının okula devamının zorunlu olması ve çocukların düzenli okul sistemine entegre edilmesi gerekliliği olmuştur (Worbs, 2003). Ancak okul öncesi ve ana okul eğitiminin göçmen çocukların okul performansındaki olumlu etkisinin birçok çalışma tarafından kanıtlanmasına rağmen, böyle bir zorunluluk okul öncesi eğitimi- Alman ya da yabancı vatandaşların çocukları- için bulunmamaktadır. Yine de, hükümetin her seviyesindeki eyalet politikaları ana okulu hizmetlerini artırma yolunda olmuştur; şu anda, neredeyse 4-6 yaş arası her çocuk Almanya'daki ana okullarında bir yer bulabilmektedir (IOM, 2005). Eğer gerekiyorsa onlara hazırlayıcı ya da paralel olarak Almanca eğitimi verilmesi ve normal ders saatlerinden sonra gönüllü olarak ana dillerinde eğitim imkânı verilmesine karar verilmiştir (Worbs, 2003).

### **Kültür ve Dil Üzerine Hükümet Politikası**

Dil eğitimde en önemli etkenlerden biri olduğu için ana dili Almanca olmayan çocuklar Alman çocuklara göre çok dezavantajlı bir konumdadırlar. Almanya erken yönlendirmeyi esas alan ve yarışma temeline dayanan bir eğitim sistemine sahip olduğu için ana dili Almanca olmayan çocukların pek çok eğitimsel ve psikolojik sorun yaşaması muhtemeldir (Şen vd, 2005).

1964 yılında alınan kararlar –göçmen çocuklarının okul sistemine entegre edilmeleri, okul dışında ana dili eğitimi verilmesi vd.- göz önüne alındığında geçici olarak Almanya'da kalacak bu topluluğun sosyal problemlerinden kaçınma isteğidir. Buna istisna sayılabilecek durumlar ise Bavyera ve birçok Alman şehrinde bulunan ulusal ya da iki dilli sınıfları olan daha geniş sistemli özel Yunan okullarıdır (IOM, 2005).

Kuzey Ren Vestfalya eyaleti göçmen çocuklarının eğitimleri açısından ilk tedbirleri alan eyalet olup, 1967 yılında aldıkları bir karar ile göçmen çocukların Almanca öğrenerek okullara uyum sağlayabilmeleri için bir ve iki yıllık hazırlık sınıfları açmıştır (Dışişleri Bakanlığı,1973: 53).

Aldığı göçlerin de önemli derecede etkisiyle yapısı gereği çok dilli ve kültürlü bir ülke olan Almanya'da iki dillilik gönülsüzlük ve kararsızlık ile karşılaşmaktadır. Okulda verilen ve ikinci dilin öğretildiği resmi iki dillilik ile göçmenlerin ve etnik azınlıkların iki dilliği bir tutulmamakta, okuldaki öğrenilen iki dilliliğe daha çok önem verilmektedir. Almanya'da önemli olan Almancanın göçmen çocuklara ikinci bir dil olarak öğretilmesi olmuş ancak bu çocukların ana dilleri ile koordineli iki dilli eğitimleri az gerekli görülmüştür. Ancak Türklerin en çok bulunduğu yer olan Berlin'de başarılı bir iki dilli eğitim programı ve diğer eyaletler de benzer yaklaşımlar geliştirirken (Luchtenberg, 2002), yine aynı Berlin'de göçmen dilleri bir okulda yasaklanmış ve ana dillerini kullanmayan çocukların Almanca öğrenmede daha başarılı olduklarını savunan bu okul ulusal bir ödül almıştır<sup>3</sup>. Yine Luchtenberg (2002) göçmen çocuklar için iki dilli bir eğitimin bulunmaması durumunun ayrımcılık açısından bir neden olabileceğini belirtir.

<sup>3</sup> <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1870215,00.html>



Almanya Eğitimi Planlama ve Federasyon ve Eyaletlerin Araştırma Geliştirme Komisyonu ise 2000’li yılların ortalarından itibaren göçmen çocuk ve gençlerin özellikle dilsel olarak desteklenmeleri ve mesleki eğitim ve bir mesleğe geçişlerini kolaylaştırıcı projeler de hazırlamaktadır (Eurydice, 2006). IOM (2005) ise Almanya’nın kendisini geçmişte ve hatta halen bir göç ülkesi olarak görmediğini, bu yüzden de okullara göçmen çocukları entegre etme görevini verdiğini ve okulların “resmi olmayan programları”nın sonucu kültürelleşme ve entegrasyon olduğunu belirtir.

Coşkun (1997: 8) ise uygulamaya bakıldığında okullardaki öğretim programlarının ve okutulan ders kitaplarının etnik merkezli bir özellik taşıdığını bu durumun da kültürlerarası eğitimi engellediğini belirtir. Özcan (2004) eyaletler arası uygulama farklılıklarını vurgulayarak ana dili Almanca olmayan çocuklar için yararlı modellerin ve yaklaşımların küçük bir bölümünün uygulanabildiğini, dolayısıyla az çocuğun kültürler arası eğitim modelinden yararlanabildiğini belirtir.

### **Göçmenlerin Okullardaki Entegrasyonu için Yapılanlar**

Federal eyaletlerde Alman olmayan öğrenciler için destekleyici ve eğitim sistemine entegre olmalarına destek verici yönetmelikler olsa da hedefleri başaracak kadar çok yeterli değildir, çünkü daha çok uzun vadeli olmayan, günün ihtiyaçlarını karşılama amaçlı temelde önlemler vardır (IOM, 2005).

Ancak örnek olarak verilebilecek Etnik Alman gençlerinin entegrasyonlarını ilerletme amaçlı proje göçmenler ile yerel halk arasındaki iletişimi geliştirmeyi amaçlamaktadır ve etnik Alman çocuk ve gençlerinin ortaokuldan mezun olma oranlarını önemli derecede artırmıştır (IOM, 2005). Burada dikkati çeken nokta göçmenlerden kasıt olarak “etnik” Almanların vurgulanıp, Türkler gibi büyük nüfuslu göçmenlerden bahsedilmemesidir.

### **Göçmenlerin Mesleki Eğitimini Geliştirmek için Yapılanlar**

Alman gençler genellikle daha yüksek dereceli mesleki eğitime (teknik lise ve üniversite) yönelirken ikinci kuşak göçmen çocukları daha çok çıraklığa yönelmektedir. Aynı şekilde Alman gençler ofis mesleklerinde yoğunlaşırken ikinci kuşak göçmen gençler ise daha çok teknisyenlik ve kuaförlük üzerine yoğunlaşmaktadır. İkinci kuşağın bu seçiminde meslekler ve eğitim fırsatları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları söylenmektedir (Worbs, 2003).

Mesleki eğitimde dezavantajlı gençlerin eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olmak için Federal İstihdam Hizmetleri ciddi bütçeler sağlayarak belirli destek programları sunmaktadır. Yine Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı eğitim ve mesleki eğitim politikasında en önemli hedefi herkes için eğitim ilkesini mümkün olabilecek en iyi derecede gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (BMBF, 2003). Dezavantajlı gençleri mesleki eğitim kurslarına başlamaları için cesaretlendiren, çıraklık arayışında yardımda bulunan ve mesleki eğitimleri boyunca onları destekleyen programlar vardır (IOM, 2005).

Alman resmi makamlar tarafından hazırlanan bu önemli gelişmelerde gerçek başarının sağlanabilmesi için bu tür projelerin devamlı olması gerekmektedir. Özellikle çıraklık sistemi ile göçmen kökenli gençlerin iş piyasasındaki pozisyonlarının olumlu etkisine rağmen yine sorunlar da yaşanmaktadır. Alman ekonomisinde çıraklık eksikliğinin bulunması rekabeti artırmakta ve bir şekilde mesleki eğitime ulaşabilen göçmen gençler hala

oto teknisyeni, boyacı, kuaför gibi mesleklerle temsil edilmektedir. Cinsiyet konusunda yaşanan sıkıntı ise özellikle Türk ve Yunan kızların mesleki eğitimde çok az yer almalarıdır (Worbs, 2003).

### **Alman Eğitim Sisteminde Türk Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Nedenleri**

Almanya’da 1970’li yıllardan itibaren göçmen çocuklarının eğitim sorunlarına odaklanılmaktadır. Odaklanılan konuların başında eğitime devam etme, mesleki eğitime geçebilme ve iş piyasasına geçebilme gibi konular yer almaktadır. İkinci kuşak göçmenlerin entegrasyonları incelendiğinde ise; eğitim, mesleki eğitim ve iş piyasasına geçiş gibi faktörleri içeren yapısal entegrasyonu eğitimini tamamen Almanya’da almış ya da Alman vatandaşlığı elde etmiş göçmen çocukların daha çok başarılı olduğu görülmektedir. Sosyokültürel alanda yapılan araştırmaların çoğu Türkler üzerinedir çünkü ikinci kuşak göçmenler arasında en dezavantajlı grup; sayıca çok olan ve entegrasyon söz konusu olduğunda en sorunlu grup kabul edilen Türkler olmaktadır. Türklerin homojen gruplar halinde yaşadıkları ve göç ettikleri ülkeyle çok az özdeşleşme gösterdikleri düşünülmektedir (Worbs, 2003).

Alman eğitimi kendi çocukları için dahi zor bir sistemdir (Tezcan, 2000: 3). Başarılı olabilmek için derslere tam katılım ve özen gerekmektedir (Kösemen, 2001: 70-71). Türk çocuklarının Alman eğitim sistemindeki durumlarına bakıldığında görülen tablo çok iç açıcı değildir. Göçün başladığı yıllardan 80’li yılların başına kadar diğer yabancı çocuklar gibi Türk çocukları da okul ve meslek hayatında Alman çocuklarla karşılaştırıldıklarında başarı sağlayamamışlardır. Bu yıllarda ilkokulu bile bitiren çocuk sayısı az olmuş, çok nadir Türk çocuğu kendilerini üniversiteye ulaştıracak bir liseye gidebilmiştir. Büyük çoğunluk öğrenme zorluğu çeken çocukların devam ettikleri Sonderschule/Förderschule’lere ve yardımcı işçi yetiştiren temel eğitim okullarına yani Hauptschule’lere devam etmişlerdir (Şen, 1993: 34; Baran, 2002). Söhn ve Özcan’a (2006) göre Almanya Türk gençlerine eşit imkânlar sağlama konusunda çok güçlü değildir çünkü Baran’ın (2002) belirttiği gibi, İtalyan, Portekiz, Eski Yugoslavya ve diğer göçmen kökenli çocukların eğitimsel durumları daha iyidir.

Kösemen (2001: 86-88) Türk çocuklarının Alman eğitim sistemindeki okullarda yaşadıkları sorunları en başta dile yeterince hâkim olamama olarak başlayarak, okuldaki sisteme ders tekrar etmeyerek ve ödev yapmayarak vd. ile yeterince özen gösterememe ve uyum sağlayamama olarak sıralar.

Söhn ve Özcan (2006) Türk çocuklarının Alman eğitim sisteminde geri kalma nedenlerini; sosyoekonomik statülerinin ve Almanca dil yeterliklerinin çok düşük olmasının yanı sıra Alman eğitim sisteminin göçmenlere olanaklar da sağlayamamasının (örneğin okul öncesi eğitimden yararlanamamaları vd.) etkisini belirtmişlerdir.

Worbs (2003) Almanya’da yaşayan ikinci kuşak göçmenlerin okul ve iş piyasasındaki durumları incelendiğinde ciddi sorunlar yaşadıklarını ve bu göçmenler arasında da en dezavantajlı grubun Türkler olduğunu belirtmiştir.

Alman eğitim sisteminde Türk çocuklarının yaşadığı bir diğer sorun da özel eğitim okullarına (Sonderschule/Förderschule) giden Türk çocuk sayısının Alman çocuklara kıyasla iki kat olmasıdır. Buna sebep olan nedenler; yine çocuğun yetersiz Almanca bilgisinin en önemli rolü oynaması, yapılan sınav ve testlerin tartışmalı olması, sadece Alman kültürüne yönelik soruların yer alması, Türk velilerin de bu konularda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Aydın, 2003). Öz’e (2001: 27) göre bu çocuklar aslında normal okullara devam edebilecek çocuklarken, dil eksikliği başta olmak üzere belirtilen nedenlerin yanı sıra çok olmasa da bazı öğretmenlerin göçmenlere karşı önyargılı olmaları nedeniyle bu okullara devam etmektedirler.

Aydın (2003) Türk çocukların Alman ve diğer yabancı çocuklara oranla daha düşük olmasının nedenlerini sıralarken Alman eğitim sisteminin tek kültürlü yapıya sahip olan bir eğitim sistemi olduğunu vurgular. Diğer nedenler; eğitim sisteminin eleyici olması, Türk çocuklarının Almanca dil yeterliğinin eksik olması, velilerin konuya ilgisiz olmaları ya da yeterli bilgiye sahip olmamaları ve Türkiye'nin buradaki çocuklar için kalıcı bir eğitim programı geliştirmemiş olmasıdır.

Söhn ve Özcan (2006) göçmen çocuklarının Alman eğitim sisteminin elit yapısı nedeniyle başarısız olduklarını, yüksek seviyeli okulların Alman çocuklar için ayrıldığını belirtir. Çocuğun ailesinin düşük eğitim seviyesi ve etnik kökeni hesaba katılmasa dahi öğretmenlerin davranışları, çocukların okulda edinebildikleri eğitim de çocukların başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptir.

### **Hollanda Eğitim Sistemi ve Politikaları**

Hollanda'da genel eğitim dili standart Felemenk'çedir (Eurydice, 2005). Hollanda eğitim sisteminin amaçları; dini okullar açabilmek, genel ve özel eğitimin ekonomik açıdan eşit olması ve belediyelerin genel eğitim kurumlarına yardım yapma zorunluluklarının olmasıdır (Özhamit, 2003: 46).

Hollanda'nın eğitim politikası 12–18 yaşındaki çocuklar için hem genel hem de mesleki eğitimi de içeren çok çeşitli orta öğretim çeşidi sunmaktadır (OECD, 1996: 37) Hollanda'da eğitimin herhangi bir seviyesinde ulusal müfredat bulunmaz. Ancak, eş güdümlü bir müfredat çabası son on yılda erken çocuk eğitiminin kalitesini geliştirmek için yapılmıştır (OECD, 2006).

Hollanda'nın başlıca eğitim politikalarından biri "eğitimde uluslararasılaşma"dır. Yaklaşım ile diğer ülkelerle tecrübeler paylaşılmakta ve bu ülkelerin eğitim sistemleri, politikaları ve yaklaşımlarını tanıma imkânı doğmaktadır. Sınır komşuları olan Belçika, Almanya, Fransa gibi ülkelerle işbirliği yapmaları da Hollanda eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır (Kıhtir, 2003: 143-144).

Alman eğitim sisteminde olduğu gibi, Hollanda'da da ilk ve ortaöğretim de öğretmen değerlendirmesi vardır ve ilkökul sonunda aldığı rapor çocuğun devam edeceği ortaokul konusunda önemlidir. Çocukların 12 yaşında ilkokulu bitirdikten sonra Mesleki Eğitim Öncesi Orta Öğretim (VMBO), Genel Lise Öğretimi (HAVO) ya da Üniversite Öncesi Öğretim (VWO) konusunda tavsiye almaları hem bu kurumların yetkili makamları, hem ilkökul öğretmeninin ve müdürünün raporu, hem de ilkökulun son sınıfında yapılan çocuğun bilgi ve anlama seviyesini ölçen merkezi sınavlarla olmaktadır (Eurydice, 2005).

### **Göçmenler Açısından Hollanda Eğitim Sistemi ve Politikası**

Hollanda ikinci dünya savaşından itibaren siyasi ve ekonomik nedenlerle; önceki Hollanda kolonilerinden gelen (Moluk, Surinam, Antil ve Endonezyalılar), Akdeniz ülkelerinden geçici olarak gelen (İtalya, İspanya, Yunanistan, Türkiye, Fas vd.) göçmenler, Doğu Avrupa, Latin Amerika, Asya, Afrika ve Ortadoğu'dan gelen mülteciler ve Belçika, Almanya, İngiltere ve Amerika gibi sosyoekonomik statüsü daha iyi Batı Avrupa ülkelerinden gelen göçmenler olmak üzere dört kategori altında incelenilebilecek göçmen gruplara ev sahipliği yapmıştır (Driessen, 2000).

Hollanda'da özellikle göçün başladığı yıllar olan 60 ve 70'lerde sosyoekonomik seviyeleri düşük olan Hollandalı yerli çocuklar çalışılırken son yirmili yıllarda etnik azınlığa mensup çocukların durumları üzerine yoğunlaşmaktadır. Göçmen kökenli çocukların yerli çocuklara göre neden daha geride kaldıkları araştırıldığında ailelerinin eğitim seviyelerinin ve sosyoekonomik statülerinin düşük olduğu görülmüştür. Diğer

faktörler ise dil eksikliği, aile içinde okul öncesinde alınan formal ve informal eğitim, çocuk yetiştirme farklılıkları gibi kültürel durumlardır. Okul ve eğitim sistemi açısından ise gizli müfredat ve kültürlerarası eğitim yöntemleri ve öğretim programlarının kalitesidir. Bu faktörlerin hepsi birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde (Veenman ve Ours, 2003).

Ülke çapında düzenli bir şekilde gerçekleştirilen araştırmalara göre yerli çocuklar ile ikinci kuşak göçmen çocuklar arasında eğitimsel kazanım farkının nedeni çocukların ailelerinin eğitim seviyelerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Aileler düşük eğitim seviyesine sahip olduğu için ikinci kuşak çocukların eğitimsel durumları kötüdür ve kötüye de gitmektedir (Veenman ve Ours, 2003). Gerçi, son yıllarda belirgin bir şekilde diğerlerine yetişmişlerdir. Öğrenme sorunlarını ilköğretimde daha çabuk kapatmakta, özellikle azınlık gruplarından olan kızlar çok daha iyi performans göstermektedirler (Schriemer, 2002).

Hollanda eğitim sistemi bir ilke olarak 5 yaşından 16 yaşına kadar herkesin eşit katılımını sağlayan “açık-kapı” politikasını benimser. Uygulamada öğrencilerin büyük çoğunluğu ilkokula 4 yaşında başlarlar ve 5 yaşında başlayan azınlık çocuklarının geri kalmaması için zorunlu eğitim yaşını 4’e indirme planları yapılmaktadır (Schreimer, 2002).

Hollanda kanunları eğitim ile çocukları çok kültürlü bir toplum ortamında inançlarına ve kökenlerine bakılmaksızın hazırlama amacı taşır (Sevinç, 1999: 146). Anayasanın ilk maddesi kimseye dini inancı, kökeni gibi durumlardan dolayı ayrımcılık yapılamayacağını belirtmekte, 23. Maddede ise ailelere “dini ya da diğer inançlarına göre eğitim sağlamaları özgürlüğünü” vermekte ve devlet tarafından kamu okullarıyla aynı şekilde finanse edilip kendi pedagojik yaklaşımlarına sahip okulların açılması için temel oluşturmaktadır. Bu maddeyi kullanan Müslüman aileler de İslami okulları kurmuşlardır (Eurydice, 2004).

Hollanda’da okullarda yerli olmayan öğrenci yüzdesi yüksek olduğunda, ya da düşük sosyoekonomik statülü öğrenciler bulunduğu devletin bu okullara ek finansman sağlamaktadır. Dezavantajlı öğrenciler için uygulanan bu politikaya rağmen yerli çocuklar ile düşük sosyoekonomik seviyeye sahip olan okullar ve göçmen kökenli çocukların çok buldukları okullar arasında çocukların başarılarında halen farklılıklar vardır (Schriemer, 2002).

Göçmenler açısından düşünüldüğünde Hollanda eğitim sisteminde yaşanan bir sorun, ya da iki karmaşık faktör olarak değerlendirilebilecek durum bazı okullarda yerli öğrencilerin, bazılarında göçmenlerin yoğunlaşması ve “siyah” ve “beyaz” okullar şeklinde bir ayrım oluşmasıdır. Aslında belirli yerlerde belirli öğrencilerin yoğunlaşması kanunlar tarafından belirlenen “özgür okul seçimi”nin bir sonucudur. Genel olarak veliler çocuklarını kendi mahallelerindeki okullara göndermek isterken göçmen çocukların yoğunlaştığı okullara çocuklarını göndermemek için mahallelerinden daha uzak olan bir okulu seçmekte ve “beyaza uçuş” denilen olay gerçekleşmektedir. Beyaz okullara yönelme sadece yerli veliler tarafından değil, çocuklarının yerli çocukların daha fazla temsil edildiği beyaz okullara gitmelerini isteyen veliler tarafından da yapılmaktadır. Bu durum okul sistemi içinde bir ayrımcılık yaratılmasına neden olmaktadır (Schriemer, 2002).

Schriemer’e (2004) göre: Hollanda’da göçmen kökenli/etnik azınlık çocuklarının eğitimde yerli çocuklara göre neden geri kaldığı konusunda ayrımcılığın etkisinin ne olduğu net olmamakta ancak tartışma konusu olmaktadır. “Bölgesel Ayrımcılık Karşıtı Daireleri”ne eğitim sisteminde ayrımcılık olduğuna dair gelen şikâyetler üç kategoriye ayrılmaktadır. Dini okullara ya da özel pedagojik okullara girişte zorluklar yaşatılmakta, Müslüman kızların stajyerlikleri başörtüleri nedeniyle reddedilmekte ve okullarda ayrımcı davranışlar yaşanmaktadır.

Hollanda Hükümeti eğitim açısından 1980’li yılların ortalarına kadar dezavantajlı öğrencilerin fırsat eşitliğine erişmeleri için “sosyal sınıf” ve “cinsiyet eşitliği” üzerine yoğunlaşmışlardır (Driessen ve Dekkers, 1997). Göçmenler konusundaki gelişmelere tepki olarak Hollanda hükümeti birçok eğitim politikası izlemiştir. Ayrıca göçmenlerin entegrasyonu için Hollanda ulusal bütçesinde harcanan paranın en büyük miktarını eğitim harcamaları oluşturmaktadır (Doomernik ve Crul, 2003).

Hollanda’da göçmenlerle ilgili eğitim politikaları incelendiğinde şu şekilde özetlenebilir: 1980’li yıllara kadar geri dönecekleri düşünülen göçmen çocuklarının eğitim sistemine uyum sağlamalarının yanı sıra geri dönecekleri vatanları için de hazırlık sağlamak; dolayısıyla çocuğa kendi ana dilinde eğitim verip ek olarak Hollandaca öğretim vermek olmuştur. Ülkelerine geri dönmeyecekleri anlaşılan göçmen çocukların artık yaşayacakları bu topluma sosyoekonomik, demokratik ve vatandaşlık açısından uyum sağlamalarını sağlamak yeni politika olmuştur. Bu amaçla bu çocuklara destek sağlamak için hükümet tarafından ek kaynaklar verilmiştir. Üçüncü evre sayılan 1985’le başlayan yıllarda göçmen çocukları ile Hollandalı işçi sınıfı çocuklarının benzer dezavantajlara sahip olmaları nedeniyle “Eğitimsel Öncelik Politikası”na dâhil edilmeleri olmuştur (Driessen, 2000). Bu politika göçmen kökenli çocuklar ile Hollandalı işçi ailelerinin çocuklarının sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarından dolayı olan eğitimsel dezavantajları azaltmaktır. Amaç; özellikle ilköğretim seviyesinde dil ve aritmetik başarılarını artırmaktır. İngiltere’de “Eğitimsel Öncelik”, Amerika’da “Head Start”, “Follow Through” gibi politikalara benzeyen politika kız öğrencilerin özellikle de etnik azınlık gruba dâhil olan kız öğrenciler üzerine de vurgu yapmaktadır (Driessen ve Dekkers, 1997).

Yine Driessen (2000) Hollanda eğitim sisteminde göçmen çocuklar okuldan kaçan, okula gelmeyen, disiplin sorunları olan çocuklar olarak gördükleri için Hollanda eğitim politikasının asıl amacının bu çocukların dezavantajlarını kaldırmak olduğunu ve bu amaçla 1985 yılından beri uygulanan Eğitimsel Öncelik Politikasına dâhil olduklarını söylemiştir.

Hollanda Hükümeti etnik azınlık çocuklarının okul öncesi kurumlara devamını artırmak için teşvik politikası uygulamakta; bu çocuklar için iki dilli eğitim olanakları sağlamak için çalışmaktadır (Schriemer, 2002). Hollanda Hükümeti 2000 yılından beri 110 Milyon Avro olmak üzere ekstra finansman sağlayarak 2,5-6 yaş arası çocukların yarısının erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına katmayı amaçlamaktadır (OECD, 2006).

### **Ana Dili ve Kültürü Eğitimi ile ilgili Politikalar**

Hollanda’da yerli olmayan yabancılara ana dillerinde eğitim verilmeye 1951 yılında geçici olarak göç ettikleri varsayılan, Endonezya’dan göç etmiş Moluk ırkına mensup Endonezyalılarla başlanmıştır. Hollanda Eğitim Bakanlığının ana dili ve kültürü eğitimi ile ilgili politikaları dört aşamada incelenebilir (Sevinç, 1999: 43, 45-47); ülkelere gelen göçmenlerin geçici oldukları varsayılarak onların geri dönüşlerine yönelik politikalar ilk aşamadır. Çocukların geldikleri ülkelerin dillerinde dersler ilk başlarda özel girişimler halinde yapılırken sonraları belirli şartlar altında okulların müfredatlarına da girmeye başlamıştır. Derslerdeki amaç, ülkesine geri dönecek çocuğa ailesinin dil ve kültürünü tanıtmak olmuştur (Kapelle, 2001). Bu dersleri, 1967 yılından itibaren ailelerin kendileri düzenlerken 1970-1974 yıllarında devlet tarafından finanse edilmiştir. İkinci aşama; ülkelere hemen geri dönmeyecek ve uzun süre kalacakları düşünülen çocukların eğitim sistemine entegre olmaları gerekliliğidir. Bu aşamada hangi çocuğun ülkesine ne zaman döneceği bilinemediğinden tüm çocuklara Hollanda Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen, haftada beş saat ana dili ve kültürü eğitimi dersleri verilmeye

başlanmıştır. Üçüncü aşama; çocukları eğitim sistemine entegre ederken kültürler arası eğitimi sağlamak, çocuğun kimliğine ait değerlerini kazandırmak ve okul ile evi arasındaki kültürel uçurumda çocuğa destek sağlamak olmuştur (Sevinç, 1999: 45-47). Son aşama olan ana dilin, eğitim dili olarak kabul edilmesi ise tartışma yaratan bir aşama olmuştur. 1998’de yürürlüğe giren OALT (Hollanda’da Yaşayan Etnik Azınlık Dillerini Öğretme Politikası) ile okul müfredatının bir parçası olmadan aile isteklerine göre sunulan bir eğitim olmuştur (Kapelle, 2001).

### **Çok Kültürlü ve Kültürlerarası Eğitim Politikası ve Uygulaması**

Aslında tek kültürlü olan Hollanda, İkinci Dünya Savaşından sonra işçi göçü ve aile birleştirilmesi ile eğitiminin durumu konusunda tartışmalara sahne olmuştur. Bugün, Hollanda eğitim sisteminin temeli resmi olarak kültürlerarasıdır (Kapelle, 2001; Leeman ve Reid, 2006).

Esas olarak bütünleştirici olan Hollanda eğitim politikası, Hollanda toplumunun kurumlarında, Hollandacayı ikinci dil olarak öğretme de dâhil, katılımında bulunabilmeleri için göçmenler için gereken fırsatlar üzerinde ve çok kültürlü toplumda herkes için bir çeşit vatandaşlık eğitimi olan kültürlerarası eğitim üzerinde yoğunlaşır. Ancak Hollanda’da İngiltere gibi ülkelerin aksine, kültürler arası eğitim çok tartışılmamaktadır. Uygulamada farklı okulların farklı dersleri vardır. Hollanda’da çok kültürlü toplum tanımsal terimi genellikle kabul edilmekte ve önem verilen şey göçmenlerin toplumun merkezi kurumlarındaki katılım ve entegrasyonları olmaktadır. Ancak çok kültürlülük hiçbir zaman önemli bir politika konusu da olmamıştır. Topluma entegre olmak önemlidir ve entegre olmuş kişilerin başarılı olacağı düşünülür. Bu yaklaşım da başarılı olmayan göçmenleri “bir problem” yapar; ve onlar “kültürel olarak özürü” olarak görür (Leeman ve Reid, 2006). Vassaf (2002: 55) Hollanda’da etnik azınlıkların entegre edilmeleri olarak görülen çok kültürlülük politikalarının ters etki yaratıp ayrımcılığa neden olduğunu belirtir.

1984 İlköğretim Kanunu’nda Hollanda’da ilköğretimin kültürlerarası bir temelde olması gerektiği yani kültürlerarası eğitimin zorunlu olduğu maddesi bulunmaktadır. Aynı zorunluluk 1996 yılından beri de orta öğretime uygulanmıştır (Kapelle, 2001). Bu tür eğitim tüm öğrencileri çok etnik bir ortamda vatandaşlığa hazırlamak için geliştirilmiştir (Leeman ve Ledoux, 2003). Ancak uygulamalara bakıldığında kültürler arası eğitimin başarılması zordur çünkü her okulu devlet finanse etse de dini ve pedagojik anlamda farklı okullar vardır (Devlet sistemine dâhil 30’dan fazla ilköğretim okulu bulunması gibi). Ayrıca çok az göçmen kökenli öğretmenin bulunması da göçmen bakış açısından dünyaya bakışı mümkün kılmamaktadır (Leeman ve Reid, 2006). Eurydice’in (2004) Hollanda raporu da okullarda kültürler arası eğitimin koşullarının yeterince yaygın olarak bulunmadığını belirtir. Bunun nedeni de; okul yönetimlerinin taahhütleri yerine getirmemeleri, zaman yetersizliği ve başka önceliklere yer verilmesidir Leeman ve Reid’a (2006) göre yapılan bir araştırma kültürlerarası eğitim tüm beyaz okullarda çok zayıf olduğunu, ortak eğitim tartışmalarına girmediğini göstermektedir. Hollanda’da çok kültürlü/kültürlerarası eğitim sadece ağırlıklı olarak herkes için toleranslı olan derslerini içeren pedagojik bir girişimdir. Leeman ve Ledoux (2003), “Hollanda’da kültürlerarası eğitimin içeriği ve pedagojilerinin resmen öngörülmediğini çünkü okullar ve öğretmenlerin kültürlerarası eğitimi uygulama yollarında önemli derecede özgürlüğü olduğunu” açıklamışlardır.

### **Eğitimsel Olarak Dezavantajlılar için Yerel Yönetim ve Gelecek Politikaları**

Hollanda’da eğitimsel olarak dezavantajlı çocuklar için 1 Ağustos 1998’den beri, “Eğitimsel Olarak Dezavantajlılar İçin Belediye Politikası” (GOA), ilköğretim ve ortaöğretim kanunu yürürlüktedir. Bu kanunun

temel amacı çocuklara Hollandacaya hâkim olma, özel eğitime gönderilen çocuk sayısını ve okuldan ayrılma sayısını azaltma ve okulda orantılı katılımı daha iyi eğitim fırsatları sağlamaktır. Kanuna göre, eğitim, dezavantajlarla savaşıma ve refahı geliştirme amaçlayan sosyal organizasyon ağları içerisinde okul merkezi bir pozisyon kaplamaktadır (Kapelle, 2001). Ancak bu kanunun ne kadar uygulandığını söylemek pek mümkün olmamaktadır çünkü dezavantajlı çocuklar için telafi edici politika konusunda hükümet, okul teftiş kurulları ve yerel yönetim otoriteleri arasında sorumluluk dağılımının yeterli derecede net olarak tanımlanmadığını hissetmektedir. Sonuç olarak, kimin sorumlu tutulacağı her zaman açık değildir. Okullar ve okul teftiş kurulları telafi edici politikaları uygulamaya dâhil oldukları için, var olan finansmanın nasıl harcanacağına karar vermede daha fazla özgürlüğe sahip olmaktadır (Eurybase, 2006).

Tezcan (2000: 13) Hollanda'da göçmenler için uygulanan politikaları üç aşamada özetler. İlk aşama; ülkelerine geri dönecekleri beklenen çocuklar için hem Hollanda eğitim sisteminde hem de kendi ana dillerinde eğitim aldıkları 1970'li yıllarda uygulanan iki kültürlü eğitim iken; ikinci aşama 1980'lerde geri dönüşleri umuldukları gibi olmayan, hatta aile birleşimi ile gelmeleri yoğunlaşan çocukları eğitim sistemine entegre etme amaçlı politikalar olmuştur. Son aşama ise; herkesin eşit ve adil olmasını gerektiren ilkelerinin herkes tarafından ne anlama geldiği bilinmeyen ve bu nedenle farklı uygulamalara yol açabilen kültürler arası eğitim olmuştur.

Son yaşanan uygulama ise yapılan tüm telafi edici politikaların de temelinde yer alan ana dili eğitiminin 2004 yılı itibariyle Hollanda okullarından kaldırılması olmuştur.

### **Hollanda Eğitim Sisteminde Türk Çocukları, Yaşadıkları Sorunlar ve Nedenleri**

Veenman ve Ours (2003) Hollanda'da yaşayan göçmen kökenli çocukların yerli çocuklara kıyasla başarısız olduklarını; bunun nedenlerini de göçün kendisiyle ilgili nedenler (yetersiz dil becerisi, okul fırsatları konusunda bilgi sahibi olmama); kültürel nedenler (çocuk yetiştirme farklılıkları, iş piyasası ve eğitimle ilişkili inanç sistemleri, aile içinde okul öncesi informal ve formal eğitim) ve okul özellikleri (öğretim programlarının kalitesi, sağlanan politikaların okullarda uygulanıp uygulanmadığını gösteren "gizli" müfredat kavramı ve kültürlerarası eğitim yöntemlerinin uyarlanması) olarak belirtir.

Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim durumları incelendiğinde yerli çocuklara göre oldukça düşük bir seviyede oldukları görülmektedir. İlkokul eğitimleri süresince ve sonunda yapılan sınavlarda Hollandacalarının yetersiz olmakta; dil yetersizlikleri nedeniyle okulda başarı yakalayamamaktadırlar. Dil, matematik ve genel kültür sınavlarından çok düşük puan olan öğrenciler, yüksek düzeyli okullara tavsiye alamamakta, düşük düzeyli mesleki okullara veya en düşük ortaöğretim olan MAVO'lara gitmektedirler. Yerli öğrencilerle kıyaslandığında oldukça az sayıda Türk çocuk kendilerini üniversiteye götürecek olan VWO ya da yüksek düzeyde ortaöğretim olan HAVO'ya gidebilmektedir. Daha vahim olan durum ise bu çocukların yarısına yakın bir kısmının herhangi bir diploma alamadan okulu terk etmeleri olmaktadır. Almanya ile benzer görülebilecek bir sorun ise bu ülkede de özel öğretim okullarına gönderilen Türk öğrencilerin sayısının az olmamasıdır (Sevinç, 1999: 113).

Doomernik ve Crul (2003) göçmen kökenli çocuklar arasında aynı göç geçmişine ve benzer sosyoekonomik ve dini yapıya sahip oldukları için Türk ve Faslı göçmen çocuklarının diğer yabancı çocuklara göre çok daha düşük seviyelerde olduğu; hatta Türk çocukların Faslı çocuklara göre Hollandacaya daha az hâkim olduklarını belirtir. Ancak her iki ülkeden olan bu göçmen çocuklarının eğitimlerinde az da olsa yaşanan gelişme aile ve toplum şebekelerinden aldıkları karşılıklı yardım ve destektir.

Haan ve Elbers (2005), yapılan büyük ölçekli araştırmalarda, ulusal test sonuçlarına göre azınlık çocuklarının Hollandalı yaşıtlarına göre; ilköğretimin başlangıcında ve bitirilmesinde dil becerileri konusunda iki yıl, matematik becerilerinde ise yarım yıl geri olduklarını göstermiştir. Çocukların ilköğretimden sonra ne yaptıkları konusuna gelince de yine göçmen çocuklar ve yerli çocuklar arasında büyük ve sistematik farklılıklar bulunmaktadır. Türk ve Faslı öğrencilerin ancak %20'si yüksek orta öğretime devam edebilirken, bu oran Hollandalı çocuklarda %40'tır. Ayrıca çok az sayıda azınlık öğrenci üniversiteye gidebilmektedir. Hollanda'nın göçmenlerin toplumun önemli sektörlerine entegre edilmesi ışığında bu farklılıklar ülkede ciddi sorunlar yaratmaktadır. Farklılıklardan sorumlu olan durum ise kültürel farklılıkların yanı sıra entegrasyon sürecinin doğasıdır.

Özellikle Türk çocukları açısından yaşanan büyük bir sorun 2004 yılından itibaren ana dili derslerinin kaldırılmış olmasıdır.

### Sonuç

Bu çalışmada Almanya ve Hollanda'da yaşayan Türk göçmen işçi çocuklarına dönük eğitim politikalarının neler olduğu incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki yargılara ulaşılmıştır:

Aldığı göçler göz önünde tutulduğunda, uzun yıllar kendisinin tek kültürlü bir ülke olduğunu göç ülkesi olmadığını varsayan Almanya'da yaşayan Türkler entegrasyon konusunda en zor uyum sağlayan göçmenler olarak tanınmaktadırlar. Almanca diline yeterince hâkim olamama ve farklı bir dine mensup olmalarından ötürü sorunlar yaşayan Türklerin çocukları da eğitim sisteminde sorunlar yaşamaktadırlar. Alman eğitim sisteminin erken yönlendirici ve kendi çocukları için bile zor olan yapısında Türk çocuklar genellikle yüksek seviyeli okullara devam edememekte, özellikle dil eksikliklerinin yanlış değerlendirilmesi ile özel eğitime muhtaç çocukların devam ettikleri okullara yönlendirilmektedirler. Daha kötü olan durum ise pek çok çocuğun diploma dahi alamadan okul terki yaşamalarıdır. İkili mesleki eğitim sisteminin başarısı ile ünlü olan Almanya'da yine göçmen çocuklar, özellikle Türk çocuklar yüksek başarı elde edememekte, düşük çıraklık pozisyonlarına gelmektedirler.

Almanya'da eğitim her eyaletin kendi sorumluluğu altında olduğundan, farklı uygulamalar görülmektedir. Ancak kesin olan durum göçmen çocukların özellikle Türk çocuklarının entegrasyonları için yapılan uygulamaların yeterli derecede olmadığı ve çoğu zaman süreklilik arz etmediğidir. Var olan, eğitim sistemine entegrasyonu ve başarıyı destekleyen programların çoğu ise başlığında "göçmen çocuklar için" ifadesini vurgulasa da genellikle etnik Alman çocuklar içindir. Birkaç eyalet dışında da çocukların hem ana dillerini geliştirici, hem de bu sayede ikinci dilleri olan Almancayı öğrenmelerini kolaylaştırıcı iki dilli eğitim yeterince uygulanmamaktadır.

Almanya'ya göre tek kültürlü yerine çok kültürlü bir toplum olduğunu aldığı göçlerle birlikte benimseyen Hollanda'da Türkler Faslılarla birlikte diğer göçmen gruplar arasında en az uyum gösteren grup olarak bilinmektedirler. Almanya'da yaşayan Türklerle benzeyen sorunları yaşayan Hollanda Türklerinin çocukları da eğitim sisteminde başarı elde edememektedirler. Alman eğitim sistemine benzer bir erken yönlendirmenin yapıldığı eğitim sisteminde Türk çocukları yine yeterince dil bilmemelerinden kaynaklı olarak yüksek öğretime geçememekte, daha düşük seviyeli mesleki okullara devam etmekte ve diğer göçmen gruplara oranla daha fazla bir şekilde özel eğitim okullarına devam etmektedirler. Ülkelerine gelen göçmenlerin geçici olmadıklarını anlayan Hollanda hükümeti göçmenlerin eğitimsel entegrasyonları açısından önemli maddi



destekte bulunmaktadır. Ancak olumlu politikalara rağmen uygulama istenildiği gibi gerçekleşmemekte ve yapılan yardım ve destek programlarına rağmen başta Faslı ve Türk göçmen çocuklar olmak üzere yabancı kökenli çocuklar Hollandalı çocuklara göre oldukça geri kalmaktadırlar. Çok kültürlü ve kültürler arası eğitimi benimsediğini belirten Hollanda'da beyaz ve siyah okul ayrımı da göçmen kökenli çocukların büyük oranda buldukları siyah okullarda başarının düşük olması sonucunu doğurmuştur. Özellikle son yıllarda uygulamaya geçirilen bir politika ile Türkçe ana dili dersleri kaldırılmıştır. Ana dilini yeterince öğrenemeyecek bir çocuğun ikinci bir dile yeterince hâkim olmayacağı gerçeğini göz önünde bulundurmayan bu politika ile yaşanan sorunların artacağı aşikârdır.

Sonuç olarak her iki ülkede kabul edilen olumlu politikalar yeterli olmamakta, özellikle ana dili eğitimi ve bunu destekleyecek iki dilli eğitim uygulamasının yeterli olmaması sebebiyle Türk çocuklarının eğitim sorunları devam etmektedir. Bu konuda Türk Hükümetine de büyük görevler düşmekte, vatandaşlarının bulunduğu ülkelerde onlara ve çocuklarına destek sağlayıcı politikaların artırılması ve kurumlar arası koordinasyonun sağlanması beklenmektedir.

## Kaynaklar

- Arayıcı, A. (2002). *Türkiye'den Avrupa'ya göçün 40 yılı*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arayıcı, A. (1998). *Avrupa'daki göçmen işçilerinin ve çocuklarının sorunları*. İstanbul: Doz Yayınevi.
- Avcı, G. (2006). Comparing integration policies and outcomes: Turks in the Netherlands and Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 67-84.
- Aydın, K. (2003). *Almanya'da Eğitim ve PISA Araştırmasının Türkler ile İlgisi Üzerine Yorumlar (Türk Öğrencilerin Almanya'daki Genel Konumu)*.  
<[www.bteu.de/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=getit&lid=42](http://www.bteu.de/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=getit&lid=42)>
- Bade, K. J.; Weiner, M. (1997). Migration and Refugees Politics and Policies in the U.S. *Migration past, migration future Germany and The United States*. Myron, W. (Ed.). Oxford: Ber Ghahn Books.
- Baran, R. *Federal Almanya Eğitim Yapısı ve Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları*. (2002, Nisan 22). [www.ozgurpolitika.org/2000/04/22/hab29.html](http://www.ozgurpolitika.org/2000/04/22/hab29.html) (2006, Haziran 25).
- BMBF (Federal Ministry of Education and Research). (2003). Germany's vocational education at a glance. Bonn: Federal Ministry of Education and Research (BMBF) Public Relations Department.
- Castles, S.; Miller, M. J. (1993). *The age of migration, international population movements in the modern world*. London: The Guilford Pres.
- Cem, İ. (1993). *Siyaset yazıları: Geçiş dönemi Türkiye'si (1981-1984)*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation). (1983). *The education of minority groups: An enquiry into problems and practices of fifteen countries*. England: Gower Publishing Company Limited.
- Cillia, R. D. (2003). *Göçmenlikte dil öğrenme*. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/ 2003. Das Zukunftsministerium – Türkische Übersetzung (Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, Kültürlerarası Öğrenim Şubesi).
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.
- Dışişleri Bakanlığı. (1973). *Yurtdışı göç hareketleri ve vatandaş sorunları*. Ekonomik ve Sosyal İşler Genel Müdürlüğü.
- Doomernik, J. & Crul, M. (2003). The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups. *The International Migration Review*, 37(4), 1039-1064.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. *Comparative Education*, 36(01), 55-72.
- Driessen, G. & Dekkers, H. (1997). Educational opportunities in the Netherlands: Policy, Students' Performance and Issues. *International Review of Education*, 43 (4), 299-315.

- Erder, S. (2006). *Refah toplumunda getto*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergi, İ. (1996). *Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenler ve yığımsal iletişim araçları*. Lisansüstü Bitirme Tezi. İstanbul Üniversitesi: Sosyal bilimler Enstitüsü, Radyo-TV Bölümü.
- Eurybase. (2006). *The information database on Education Systems in Europe. The education system in the Netherlands (2005/06)*.  
[http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL&language=E\\_N](http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL&language=E_N)
- Eurydice. (2006). *The education system in the Federal Republic of Germany 2004: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in europe*. Bonn: KMK.
- Eurydice. (2006). *Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerine özet belgeler: Almanya*. <http://eurydice.meb.gov.tr>
- Eurydice. (2005). *Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerine özet belgeler: Hollanda*. <http://eurydice.meb.gov.tr>
- Eurydice. (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, The Netherlands. National Description- 2003/04*. <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/migranti/Netherlands.pdf>
- Gökçe, O. (2006). Almanya'da uyum ve dışlanma arasında Türk gençleri. *Türk Yurdu*, 26(224), 9–17.
- Güngör, V. (2006). Hollanda'ya Türk işçi göçü ve Türk sivil toplum örgütleri. *Türk Yurdu*, 26(224), 54–67.
- Güngör, V. (2005). *Bizimkilerin pedagojisi*. Ankara: Liman Kitapları.
- Güzel, A. (1987). Orta Avrupa'ya göçen Türk iş gücü ve çocuklarının eğitim meselesi. *Türkoloji Çalışmaları Ve Federal Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, 20-21 Eylül 1985. Hacettepe: Ankara.
- Haan, M. D. & Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Educational Review*, 49(3), 365–388.
- İkizer, İ. (2004). Almanya, Fransa ve Polonya'nın eğitim sistemlerine genel bir bakış. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(3), 8–24.
- IOM (International Organization for Migration). (2005). *Dimensions of integration: migrant youth in Central European Countries*. Vienna, Austria.
- IOM (International Organization for Migration). (2004). *Glossary on migration*. Switzerland: IOM.
- Kapelle, I. (2001). *Analytical report on education in 2000*. The Netherlands: Dutch Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.  
[http://www.lbr.nl/internationaal/DUMC/publicatie/afk\\_report\\_education.html](http://www.lbr.nl/internationaal/DUMC/publicatie/afk_report_education.html)
- Kiştir, A. (2003). *Avrupa Birliği'nin eğitim politikası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrupa Topluluğu Anabilim Dalı.
- Köse, H. (1997). *Yurtdışındaki işçi çocuklarının eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün faaliyetleri üzerine bir araştırma: Almanya ve Hollanda örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kösemen, J. (2001). *Almanya'daki Türk öğrencilerinin eğitim problemlerinin belirlenmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-399.
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57-72.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61.
- Luciak, M. (2004). Minority status and schooling- John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*, 15 (4), 359-368.
- Lutz, H. & Inowlocki, L. (2000). Hard labour, the 'biographical work' of a Turkish migrant woman in Germany. *The European Journal of Women Studies*, 7, 301-319. <http://ejw.sagepub.com>
- Martin, L. P. (1991). *Bitmeyen öykü: Batı Avrupa'ya Türk işçi göçü*. Ankara: Uluslararası Çalışma Bürosu.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care. Country profiles: Netherlands*. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/19/37423677.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (1996). *Integrating services for children at risk (Denmark, France, Netherlands, Sweden, United Kingdom (England and Wales))*. France: Centre for Educational Research and Innovation.
- Öz, V. (2001). *Alman eğitim sistemi hakkında bilmek istedikleriniz*. Mainz: T.C. Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği.
- Özcan, E. (2004, Aralık 10). *İkinci Pisa araştırmasının sonuçları Almanya'da köklü bir reformun yapılmasını gerektiriyor (Basın Açıklaması)*. <<http://www.tuerkische-elfternfoederation.de/0-Basina/seite6.htm>>
- Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dilcilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özhamit, N. (2003). *Türk ve Hollanda eğitim sistemlerinin ilköğretim yönetimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pack, D. (1990). Alman eğitim sistemi ve Avrupa'da eğitim politikalarının koordinasyonu. *2000'li Yılların Eşiğinde Türkiye ve Almanya'da Eğitim Politikası. VI. Türk-Alman Gazeteciler Semineri*, 18-19 Haziran 1990. Konrad- Adenauer Vakfı: Ankara.
- Peköz, M. (2002). *Avrupa Birliği'nde göçmenler, Almanya'da Türkler/Kürtler*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Schreimer, R. (2004). *Analytical report on education, National Focal Point for The Netherlands*. University of Leiden Department of Public Administration; Anne Frank House, Amsterdam; National

Federation of Local and Regional Anti-Discrimination Organisations (LV-ADB), Rotterdam;  
National Bureau against Racial Discrimination (LBR), Rotterdam  
<http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/RAXEN/4/edu/R4-EDU-NL.pdf>

Schreimer, R. (2002). *Analytical report on education (2000-2001)*. The Netherlands: Dutch Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.  
[http://www.lbr.nl/internationaal/DUMC/publicatie/ar\\_education2001.pdf](http://www.lbr.nl/internationaal/DUMC/publicatie/ar_education2001.pdf)

Senkoş, P. (1995). *The presence of "immigration policy in the European Union"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü.

Sevinç, İ. (1999). *Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Sollors, W. (2005). "Good-bye, Germany!". *TRANSIT*, 1(1), 1-14.  
<http://repositories.cdlib.org/ucbgerman/transit/vol1/iss1/art50592>

Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124.

Şen, F. (1996). *Federal Almanya'da yaşayan Türklerin kültürel sorunları ve çözüm yolları*. Köln: Önel-Verlag (Türkiye Araştırmalar Merkezi).

Şen, F. (1993). *32 Yıllık göçün hikâyesi: Federal Almanya'da Türkler; misafir işçilikten Türk azınlığa*. Essen: Türkiye Araştırmalar Merkezi.

Şen, R. B.; Nuruhan, M.; Kaplan, M.; Kalaycı, A. R.; Güneş, T.; Güneş, S. (2005). *Federal Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.

Tatlı, A. (2000). *Almanya'daki Türk çocuklarının camilerdeki din eğitimi (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (1993). "Alamancı Aile", Ülkemizde Yeni Bir Aile Türü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-66.

Vassaf, G. (2002). *Daha sesimizi duyurmadık, Almanya'da Türk işçi çocukları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 31.

Veenman, J. & Ours, J. C. V. (2003). The educational attainment of second generation immigrants in the Netherlands. *Journal of Population Economics*, 16(4), 739-753.

Worbs, S. (2003). The second generation in Germany: Between school and labor market. *The International Migration Review*, 37(04), 1011-1038.

Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(2).

Yılmaz, E. (2001). *Sosyal ve ekonomik yönleriyle Avrupa'da yaşayan Türkler*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı.

Zimmermann, K. F. & Gang, I. N. (1999). *Is child like a parent? Educational attainment and ethnic origin*. IZA Discussion Paper no. 57. <ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp57.pdf>

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1870215,00.html>

Migration phenomenon has an important place in the history of humankind and it has important effects on both the migrants and the country migrated to. For those people who have changed the places where they lived, there are many factors for them to be able to live in the new country. The first problems encountered at the beginning time of migration are usually the difficulty in orienting to a new place in which the language and the culture is different to that of the country of origin and trying to earn money. Taking into consideration Turkey, Turkish people whose number is nearly 10 million in the West Europe are the people who have migrated to fulfill the workforce gap in The Europe after the Second World War. They have migrated with the purpose of earning money, so living in these foreign countries just for a while and then turn back to their home countries. However, the situation has not actualized like that and now they are the permanent settlers of the countries they migrated with their children and even their grandchildren being born in these countries. This situation has brought about new and may be one of the most important problems prominently “the education needs and problems” of the migrant children.

Taking into consideration the migration flow to its country, Germany has not accepted itself as a country of migration. Turkish people have always been seen as the migrant group who are the least integrated to the German society. Apart from the grown up Turkish migrants having problems such as having not adequate German language proficiency and belonging to a different religion, Turkish migrants’ children also encounter problems in the education system. The structure of German education system which is even difficult for the German children is with a very early orientation procedure. Turkish children are usually unsuccessful as their lack of language proficiency is evaluated as they are children with disabilities and they have to attend to those kinds of schools. What is even more disconcerting being that most of the Turkish children leave the schools even without a diploma. In a vocational system that is famous and very successful for its dual education, Turkish children again cannot achieve high degrees and have to attend low apprenticeship positions.

As education in Germany is under the responsibility of each State, various practices are seen. But what is a reality being that the practices towards the integration of Turkish migrant children are neither sufficient nor consistent most of the time. Programs that support the success and the integration to the educational system for so-called migrant children are usually for those ethnic German children. Except for a few states, there are not bilingual education programs for migrant children which help to develop both the mother tongues and the second languages that is German.

Compared to Germany, the Netherlands has already accepted that it is a multicultural society instead of a mono cultural society. Here, Turkish people are seen as the least integrated community with Moroccans among the other migrant groups. Turks living in the Netherlands are confronted with similar problems with the Turks living in Germany. Here also, Turkish children are not successful in the education system. Similar to German education system, here also is an early orientation system. Turkish children cannot enter higher education just because of their lack of language proficiency. Similar to the early orientation of German education system, also in the Netherlands confront similar problems: as they do not have the Dutch competency they cannot enter reach higher education institutions, they attend lower level vocational education institutions and compared to other migrant children attend rather more to school for disabled students.

The Netherlands government had realized that these migrants in their country are not contemporary but settled, permanent people. So, they support these people with considerably amount of financial aid for their educational integration. However, these positive and supportive policies are not completely actualized as desired and foremost the Moroccan and Turkish migrant children and the other migrant children are left behind the Dutch children. The Netherlands has declared that they accept multicultural and intercultural education. However, the segregation of the schools as black and white schools brought about the failure of the black schools in which the proportion of the migrant students is high. Especially in the last few years with a new policy application, mother tongue courses have been stopped. But it is a clear reality that if a child does not learn her/his own mother tongue, she/he will not be able to acquire a second language properly and efficiently. So, this policy, not taking this reality into consideration seems to bring about more problems in addition to those current ones.

As a result; the positive policies that are accepted in both of the countries are not sufficient enough to improve the situation of the Turkish migrant children. Especially, as mother tongue education and bilingual education which will support this is not satisfactory enough the problems of the Turkish migrant children endure. In this respect the Turkish Government has some duties to practice; to increase the supportive policies for the citizens and their children living abroad and provide the coordination among the institutions.