



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 8 Sayı: 41 Volume: 8 Issue: 41

Aralık 2015 December 2015

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

BİR DİASPORA MEKÂNI OLARAK LONDRA TÜRK OKULLARI TURKISH SUPPLEMENTARY SCHOOLS IN LONDON AS A DIASPORA SPACE

Ahmet UYSAL*

Öz

Günümüzdeki gelişmelere bağlı olarak artan 'hareketlilik' bir çok kavramı etkilemiş ve yeni kavramlar ortaya çıkarmıştır. İletişim ve ulaşımın görece çok geliştiği çağımızda göç olgusunun daha akışkan ve esnekliğini ifade etmek amacıyla uluslararası kavramı göç çalışmalarında oldukça revaçtadır. Uluslararasılık, her ne kadar çok boyutlu olsa da yapılan çalışmaların çoğu, genelde, göç politikalarının ve göçmen tecrübelerinin sınırları aşan yanına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası toplumsal alanlar ve uluslararası mekânlar denildiğinde daha çok bireysel ve toplumsal unsurların sınırları aşarak bir araya gelmesi ve ulus devlet etkisinin azaldığını belirten bir olgu anlaşılmaktadır. Oysa ulus devletler de küreselleşme ile ortaya çıkan yeni duruma kendilerini uyarlamışlardır. Bunun en güzel göstergesi, diaspora kavramında ve diaspora mekânlarındaki değişimdir. Bu çalışmada, günümüz küreselleşme olgusuna vurgu bağlamında uluslararası mekânlar ve günümüz koşullarına kendini uyarlama bağlamında diaspora mekânları bir bütünün parçaları olarak kabul edilip Londra'daki Türk okullarında diaspora unsurları ele alınacaktır. Ayrıca bu çalışmanın göstermeye çalıştığı diğer bir önemli husus ise, devletlerin kendini günümüz şartlarına uyarladığı ve kimlik oluşumunda etkisinin devam ettiği.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Mekanlar, Diaspora Mekanları, Destekleyici Türk Okulları.

Abstract

According to the recent developments, the notion 'mobility' has affected many concepts as well as leading to emergence of new concepts. As a rapidly growing field, transnationalism in migration studies is a prevalent concept in order to explain in which ways migration has recently been more fluid and flexible, owing to new developments of communication and transportation. Transnationalism, albeit a multidimensional concept, emphasizes the features, which exceeds the boundaries of nation states, of migration policies and migrant experiences. In this context, transnational social fields and transnational spaces have come to refer to a phenomenon in which social, and to a great extent, individual elements come together, and the influence of nation state upon migration have diminished with time. However, nation states have adapted to the new situation that globalization brought about. The mutation of the concepts of diaspora and diaspora spaces stands as great examples. This paper acknowledges transnational spaces and diaspora spaces as diverse parts of a whole, and examines the diasporic feature of Turkish supplementary schools in London. It also aims to point out both that nation states have adapted to new conditions which have been constituted by globalization, and that they still continue to influence the formation of identity of the migrants.

Keywords: Transnational Spaces, Diaspora Spaces and Turkish Supplementary Schools.

Giriş

Göç eden bir kişinin gittiği yere uyum sağlaması ve zamanla asimile olması ya da en azından entegre olması göç çalışmalarının klasikleşmiş bir argümanıdır. Buna göre, terkedilen ülke ile bağlar zamanla zayıflayacak ve orası belki emekli olunca dönülecek bir yer olacaktır. Fiziksel mesafe olarak uzak olduğu için zamanla zihnen de uzaklaşılacağı düşünülen eski yerin nostaljik bir değeri olsa da, bu durum ilk gidenlerden sonraki ikinci ve üçüncü kuşaklarda ortadan kalkacaktır ve yeni yerde oranın toplumsal hayatına uyumlu bir şekilde hayat devam edecektir. Varsayılan bu durum tam olarak gerçekleşmemiştir. Aksine göçmenler geldikleri yer ile bağlarını devam ettirmişler ve bu bağları ekonomik, siyasal ve kültürel olarak güçlendirmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla asimilasyonu esas alan görüş uluslararası göç ve göçmenler olgusunu açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu noktada günümüzde göç çalışmalarında revaçta olan 'uluslararası' kavramı devreye girmiştir ve buna bağlı olarak uluslararasılık, uluslararası göçler, uluslararası göçmenler ve uluslararası toplumsal mekân gibi kavramlar literatürde kullanılır olmuştur.

Uluslararasılık kavramı ile doğrudan ilişkili olan ve hatta bu kavramın doğmasına sebep olan olgu ise küreselleşmedir. Küreselleşme uzun mesafeli göçleri kolaylaştırdığı gibi uluslararasılığı da yoğunlaştırmıştır. Zaman mekân sıkışması, internet, ulaşım teknolojilerinde ilerleme gibi olgular; yerler arasındaki akışı kolaylaştırmıştır. Fiziki hareketliğin hızlanması ile beraber kültürel ve toplumsal hareketlik de hızlanmıştır ve bu sebeple göçmenler anavatanları ile bağlarını daha da kuvvetlendirmişlerdir. Kavram üzerine kafa yoranlar, ona değişik anlamlar yüklemişlerdir. Bu anlamlar birbirini tamamladığı gibi, zamanla birçok kavram içiçe geçtiği için bir anlam kargaşası da yaşanmaya başlamıştır. Hal böyle olunca, bir olguyu açıklarken olgu ile ilişkili kavramların izini sürmek de kaçınılmaz olmaktadır. Tam da bu noktada bir

* Dr, TC Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı İlişkiler Müdürlüğü, auysal77@hotmail.com

noktanın altını çizmekte fayda vardır: 'Küreselleşme yeni bir olgu değildir ama günümüzde kazandığı özellikler ve hız onu yepyeni bir olgu olarak karşımıza çıkarmaktadır' (Özgüç ve Tümertekin, 2013: 71). Yani ulaşımın ve iletişimin gelişmesine bağlı olarak göçler eskiden beri artmıştır. Ancak yirmi birinci yüzyılda ulaşım ve iletişimdeki gelişme hızı çok daha arttığı için günümüzde göç ve ona bağlı olgular çok daha farklı bir boyut kazanmıştır. Dolayısıyla küreselleşmenin bu yepyeni hali göç olgusuna da yeni özellikler ve yeni kavramlar kazandırmıştır. Bunlardan biri de ulusaşırı kavramıdır. Göç çalışmalarında ulusaşırılık kavramı 1990'larda geliştirilen ve kullanılmaya başlanan bir kavramdır. İlk zamanlar diaspora kavramına yeni bir anlam ilave etme amacıyla ya da diaspora kavramının yerine kullanılmıştır. Modern anlamda kullanılan diaspora kavramıyla ulusaşırılık kavramı birçok açıdan örtüşmektedir ve aynı zamanda birçok noktada ayrılmaktadırlar. Bütün bu benzerlikler ve farklılıklarla beraber günümüz göç olgusunu anlamak için göç çalışmalarında 'ulusaşırıcılık' perspektifinin daha çok revaçta olduğunu belirttikten sonra küreselleşme ile beraber devletin rolünün azaldığı ifade edilmiştir. Oysa aynen diaspora kavramında olduğu gibi devletlerde küreselleşme sürecine uyum sağlamışlardır. Şenay'ın Avusturalya'daki ulusaşırı toplumsal alanlara ve ulusaşırı kimliklere Türk devletinin etkisine dair çalışması dikkate değerdir: "Bu konudaki hakim argümanlardan biri, ulusal sınırların islevini yitirmeye başlamasıyla birlikte ulus-devletlerin bir mesruiyet sorunuyla karşı karşıya olduğu... Devletler ulusaşırı alanların oluşumunda son derece etkin aktörlerdir (Levitt vd., 2003:568; Kearney, 1995:548; Massey, 1999). Ulus devlet sınırlarının geleneksel anlamının değişmeye başlaması ve küreselleşmeye ilişkin süreçler devletlerin egemenlik gücünü zayıflatıyor gibi görünse de, başka bir açıdan bakıldığında aynı süreçler devletlere yurtdışında yaşamakta olan vatandaş ve soydaşları ile farklı şekillerde iletişim kurma fırsatı vermektedir" (Şenay, 2010:259).

Londradaki Türk mekânları denildiği zaman da hem ulus devletin sınırlarının gevşemişliğine vurgu hem de göç edilen yerlerdeki bağın eskisinden farklı olsa devam ettiği mekânlar anlaşılmalıdır. Bu çalışmada 1950'li yıllarda Kıbrıslı Türklerle başlayıp daha sonra Türkiyeli Türklerin göçüyle oluşmuş İngiltere'deki Türk nüfusunun kimliğini etkileyen en önemli unsurlardan birisi olan 'Birleşik İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu" bağlı okullar ele alınacaktır.

Bizzat makalenin yazarının Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından bu okullarda öğretmenlik yapmak üzere İngiltere'ye gönderilmesinin varlığı bile okulların diaspora mekânları olarak değerlendirilebileceğinin göstergesidir. Bu çalışmada öne çıkan en önemli yöntem katılımcı gözlemdir. Dört sene boyunca bu okullarda öğretmen olarak çalışmak hem okul içinde hem de okul dışında bir çok konu hakkında gözlem yapma imkanı sağlamıştır. Bir diğer yöntem ise 10 kişi ile yapılan derinlemesine görüşmelerdir. Görüşme yapılan kişiler öğrenciler, okul yöneticileri ve velilerden ibarettir. Derinlemesine görüşmelerin haricinde doğaçlama yapılan bir çok sohbet çalışmanın en önemli veri kaynaklarından birisidir.

1. Diaspora Mekânları ve Ulusaşırı Mekânları

1980'lere kadar diaspora kavramı, aynı duyguları paylaşan, birbirlerine ve etnik kimliklerine bağlı göçmenleri ifade eder. Diaspora kavramı, göçmen topluluklarının anavatan ile yakın ilişkilerini ve göç edilen ülkedeki etnisiteye dayalı mekânları analiz etmek için kullanılmıştır (Cohen, 1997; Vertovec, 1999). Modern anlamda diaspora kavramının sık kullanılır olması ise göç dalgalarının artmasıyla ilgilidir. Srenerny (2003:301)'in söylediği gibi, "Bu yüzyılda (yirminci yüzyıl) kitlesel göçler diasporaları üretmiştir". Aynı zamanda göç edenlerin gittikleri yerlerde oluşturdukları kimlikler, 'anavatan' ile ilişkilendirilerek anlaşılmaya çalışılmıştır. Pattie (1999:3)'e göre: "Bizatihi kimlik gibi diaspora, yurda geri dönüş ve anavatan kavramları hep beraber sürekli bir oluşum içindedir".

Diaspora kavramının tarihsel gelişimine bakılacak olursa, açıkça ifade etmek gerekir ki kavramın orjinal anlamı ile modern dönemdeki anlamı oldukça farklıdır:

"Geleneksel olarak, *diaspora*, Babil sürgününden sonra Yahudilerin Filistin dışına dağılma ve yerleşmelerini tanımlamada kullanılan bir kavramdır. Fakat artık genel olarak ülkelerinden uzakta çeşitli etnik azınlık gruplarının göç hareketlerini ve yerleştirilmelerini içine alacak şekilde genişletilmiştir... Modern diasporalar yabancı bir ülkede oturan ve çalışan, fakat çıktıkları ülke ile-anavatanlarıyla- olan güçlü maddi ve manevi bağlarını sürdüren göçmen gruplarıdır. Göçmenler ile çıktıkları ülke arasında güçlü bağlar, düzenli ziyaretler, hatta, anavatanla kültürel ve siyasal bağları sıkı tutmak amacıyla lobbicilik yapmak şeklinde de sürdürülür. Diaspora, hem oturduğu ülkeye hem de anavatanına çeşitli nedenlerle bağlı olan, fakat oturduğu ülke ile tam bütünleşemeyen göçmenleri tanımlamada çok uygun düşen bir kavramdır" (Tümertekin ve Özgüç, 2013:242)

Modern diaspora kavramı, anavatanından uzak tüm azınlıkları kapsayıcı bir şekilde kullanılmaya başlandıktan sonra aralarındaki farklılıkları ortaya koymak için çeşitli ayrımlar yapılmıştır. Örneğin Kliot (1996), etnik diasporaları üçe ayırmıştır. Buna göre: birincisi *antik ya da çok eski diasporalar* (Yahudi, Ermeni, Yunanlı); ikincisi, *eski diasporalar* (Güney Asyalılar, denizaşırı Çinliler); üçüncüsü, *yeni ortaya çıkan diasporalar* (Almanya'da Türkler, Fransa'da Kuzey Afrikalılar)'dır (Tümertekin ve Özgüç, 2013:242). Bu zaman

perspektifli diaspora sınıflamasının haricinde bir diğer sınıflandırmada Cohen'in, küresel ekonominin oluşum sürecini esas alan sınıflamasıdır. Buna göre: "Eski diasporalar ikiye ayrılır: Birincisi, Yahudiler ve Ermeniler gibi zorunlu diasporalardır; ikincisi, İngilizler gibi sömürge diasporalardır. Modern diasporalar ise üçe ayrılır. Birincisi, Yahudiler ve Lübnanlılar gibi ticaret diasporaları; ikincisi İngilizler gibi iş (business) diasporaları; üçüncüsü ise İrlandalılar, Hintliler, Çinliler ve Türkler gibi emek diasporalarıdır" (Cohen, 1997:73). Modern diasporaların oluşumu, daha sonraki çalışmalarda zorunlu göç etme kavramından ziyade ekonomik ihtiyaçlara göre açıklanmıştır. İster zorunluluktan isterse ekonomik ihtiyaçlardan kaynaklansın, her iki diaspora görüşünde de göçmenlere hiç seçme hakkı verilmemiştir. Oysa göç sorununa dair algılar küreseleşmenin etkisiyle değişmiştir. Günümüzde göçmenler anavatanına geri dönme ya da göç ettikleri ülkede kalmayı seçme imkânına eskisinden çok daha fazla sahiptirler ve nereye seçerlerse seçsinler, çıktıkları ülke ile yaşadıkları ülke arasındaki ilişkiler eskisinden çok daha farklıdır. Artık tek bir toplumdans etkilenmekten ziyade birçok toplumdans etkilenerek daha geniş bir toplumsal ilişkiler kurmaktadır (Simsek, 2012). Modern göçmenler, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak çıktıkları ülke ve yaşadıkları ülkedeki diğer toplumlarla hem reel hem de sanal olarak ilişki kurabilirler ve dolayısıyla buna bağlı olarak, yeni bir kimlik ve aidiyet duygusu geliştirirler (Horst, 2002). Bu durum, artık diasporanın ve diaspora mekânlarının yeni bir boyut kazanması anlamına gelmektedir.

Cohen (1997)'in diasporaları ekonomik değişimlere göre ayırmasını karşın Vertovec (1996, 1997) bu kavramı fonksiyonlarına göre ayırır. Buna göre modern diasporalar üçe ayrılır: Birincisi, '*toplumsal bir form*' olarak diasporalardır. Bu tanımlamada, ulus devletin sınırlarını aşan sosyal, ekonomik ve politik ağlara sahip uluslararası topluluklar kastedilmektedir. İkincisi, '*bir bilinç örneği*' olarak diasporalardır. Bu bilinç uluslararası bağlantılar aracılığıyla ortaya çıkar. Bu yaklaşım Du Bois tarafından '*çifte bilinç*' olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlama göre göçmenler, 'hem burada hem orada' ve 'vatandan uzakta yeni bir vatanda' olduklarının bilincindedirler. Üçüncüsü ise, '*kültürel inşa ve dışavurum biçimi*' olarak diasporadır. Modern diasporaya dair bu üç yaklaşım, diaspora kimliklerini anlamak için yeni teorik bir çerçeve sağlar. Hall (1990)'a göre, diaspora kimlikleri, sürekli yeniden inşa edilir. Bu süreklidir. Göçmenler, çıktıkları ülke ile güçlü bağlara sahip olsalarda asla sabit ve özcü değildirler ve dolayısıyla kendilerini dönüştürebilirler. Diaspora kimlikleri, sürekli bir toplumsal etkileşimin ve bizzatini kendini yeniden inşa etmenin bir parçasıdır (Simsek, 2012).

Kısacası, artık diaspora denilince akla yekpare bir topluluk gelmemektedir. Tam tersine, hem çıkılan hem de yaşanılan ülke ile kurulan eş zamanlı ilişkiden dolayı ortaya yeni bir durum çıkmaktadır. Ayrıca anavatan ve yaşanılan ülke arasındaki toplumsal, ekonomik ve kültürel farklılıklar, bu yeni durumda kendi içinde çeşitlendirmektedir. Dolayısıyla günümüzde diaspora denilince aynı hisleri paylaşan bir topluluk akla gelmemektedir: "Anavatan hakkında kolektif bir hafıza ve efsane küresel diasporalarda gerekli bir özellik olmaktan artık çıkmıştır. Tek bir "müşterek hafıza"nın varlığına ya da anavatan hakkında aynı imaj, aynı anılar ve fikirlerin taşındığına rastlamak son derece güçtür... anavatanına bakış çok farklı zihin haritaları sunmaktadır" (Tümertekin ve Özgüç 2013:243).

Bu noktada denilebilir ki, diaspora kavramı yeni göç tecrübelerini anlamada yeterli bir kavram değildir. Özellikle, ikinci ve üçüncü kuşağa dair olguları anlamada sınırlıdır. 1990'larda başlayan çalışmalarla diaspora kavramının eksiklikleri ifade edilmeye başlanmıştır. Glick Shiller, Basch and Blanc-Szanton göç çalışmalarında birden çok yere ait göçmenleri anlamak için, yeni bir kavrama ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir ve bu ihtiyaçtan dolayı uluslararası kavramsallaştırmışlardır. "Biz uluslararası bir süreç olarak tanımlıyoruz. Göçmenler hem çıkılan hem de göç edilen ülkede toplumsal bir alan inşa ederler. Toplumsal alan inşa eden göçmenler uluslararası göçmenler olarak tanımlanır" (Glick Schiller, 1992:1). Uluslararasılık, toplumsal ağlar, faaliyetler ve yaşam kalıplarından oluşan bir kompozisyonudur ve bu hem çıkılan hem de yaşanılan ülkedeki toplumlara içine alır (Glick Schiller, 1997:158).

Kavramın ortaya çıkışında iki olgu ona eşlik etmiştir: Küreselleşme ve küresel çağda ulus-devlet. Bu iki olgu epey bir tartışma konusudur. Dolayısıyla bu iki olguya yakından bakmak uluslararasılık ve göç arasındaki ilişkiyi daha net görmek için faydalı olacaktır. Küreselleşme ve uluslararasılık arasındaki bağ, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerle doğrudan ilişkilidir. Bu teknolojilerle çıkılan ülke ile yaşanılan ülke arasındaki ilişkiler kolaylaşmış ve artmıştır. Bu durum kolaylığın yanı sıra toplumsal, ekonomik ve kültürel etkileşimi de beraberinde getirmiştir. Bir diğer ifadeyle küreselleşmeyle birlikte yerler ve mekânlar arasındaki akışlar hızlanmıştır. Bu durum göçmenlerin kolaylıkla uluslararası bağlar kurabilmelerine ve kendi topluluklarının dönüştürmelerine imkân sağlamıştır (Kennedy ve Roudometof, 2002). Vertovec (1999:449)'in ifadesine göre: "Eskinin diasporası iletişim, hareketlilik ve toplumsal organizasyonlar aracılığıyla günümüzde uluslararası topluluklar adıyla devam etmektedir". Bu noktada çoğu çalışmada diaspora kavramının miadını doldurduğu ve yerine uluslararası kavramının kullanılması gerektiğinin savunulduğunu ifade etmek gerekir.

Ulusaşırıclığa dair yapılan çalışmalarda en çok tartışılan konulardan birisi de modern ulus-devletin gücünün zayıfladığıdır. Ulus devletin gücünün zayıfladığını ve hatta ulus devlet döneminin bittiğini savunanlar kadar bu görüşlere karşı çıkanlar da olmuştur. İster bu görüşler savunulsun ister karşı çıkılsın, şu kesindir ki; ulus devlet kavramına yüklenen anlamlar eskiye göre değişmeye başlamıştır ve bu durum göç çalışmalarına da yansımıştır. Wimmer ve Glick Schiller (2002)'e göre; ulus-devletlerin inşa süreci bizzat göç kavramına dair algılara biçim vermiştir. Bu noktada 'metodolojik ulusculuk' kavramını kullanmışlardır. Buna göre; metodolojik ulusculuk, toplumsal analiz yapılırken ulus devletin zihinlerde çizdiği sınırların bir veri olarak kabul edilip bu sınırların terkedilmesinin gerekliliğini savunur. Bu yazarlar, diaspora ve ulusaşırıclık kavramları arasında ayırım yapsalarda onlara göre ulusaşırıclık kavramı şimdiki durumu kavramak için daha uygundur ve diaspora ile ulusaşırılık aralarında çok az bağlantı vardır. Onlara göre, diasporalar belli bir nüfusa ya da belli bir anavatana bağlılık olarak algılanır. Ulusaşırıclıkta ise, insanların ve toplulukların sınırları aşan hareketliliği söz konusudur. Bu yüzden diaspora kavramı denilince anavatana güçlü duygusal bağlar geliştiren göçmen topluluklar anlaşılır. Oysa ulusaşırı topluluklar, hem çıkılan ülke hem de yaşanılan ülkeyle ve ayrıca diğer yerlerle yakın bağları sürdürme yeteneğine sahiptir. Bu sebeple bir ulusaşırı topluluk hemen hemen her zaman diasporiktir. Fakat diasporik bir topluluğun ulusaşırı olması bir zaruret değildir. Bir diğer ifade ile, ulusaşırıclık bireylerin ve toplulukların ülke sınırlarını aşan hareketliliğiyle ilgili genel bir kavramken, diaspora daha spesifiktir ve hareketlilikten ziyade kültürel bağlılığı ifade eder (Simsek, 2012).

Ulusaşırılık, son zamanlarda moda kavram olmasına rağmen bu kavramı şiddetli bir şekilde eleştirenler de vardır. (Al-Ali Koshar, 2002; Soysal, 1999; Kastoryano, 2003). Bunlara göre, ulus-devlet toplumsal alana hâlâ şekil verir ve ulusaşırılık bir gerçeklikten ziyade bir kurgudur. Kastoryano (2003:416)'nın ifadesine göre: "Çoğu ulusaşırı topluluklar ortak bir coğrafi, ekonomik ve kültürel referansın üstüne inşa edilmiştir". Ona göre, ulusaşırılık yeni bir ulusculuk çeşididir ve bu durum 'ulusaşırı ulusculuk' adı altında ifade edilir. Yani göçmenler gittikleri ülkede ulusaşırı ilişkiler ağı içinde olsa da neticede orada da anavatanla toplumsal ve kültürel bağları vardır. Bu bağlamda devletlerinde yeni konsepte uyum sağlaması yani daha dinamik ve hareketli bir biçimde göç olgusuna dahil olması bu kavramsallaştırmayı haklı çıkarmaktadır.

Ulusaşırı topluluklar ve ulusaşırı göçmenler hakkında tek bir tanım yoktur. Göç çeşitleri, kuşaklar ve coğrafi unsurlar gibi farklı özelliklerden dolayı tanımlamalarda farklılık gösterir (Simsek, 2012). Al-Ali (2002:594)'e göre: "Şüphesiz, ulusaşırı topluluklar ifadesini kullanmak oldukça sorunludur. Çünkü, farklı farklı insanların az ya da çok nasıl büyük bir çerçevenin içine dahil edildiği analiz edilmeden bu kavramı kullanmak problemli olur. Birçok farklı göçmen toplulukları vardır ve ulusaşırıclığa dair çalışmaların çoğu bu farklılıkları gizleme eğilimindedir. Guarzino ve Diaz (1999:416), aynı durumun altını çizer. Onlara göre, ulusaşırı topluluk kavramı her göçmen topluluklarına uygulanamaz. Bu noktada Soysal (1999:13)'ün ulusal ve ulusaşırı ikiliğine dair fikirleri dikkate değerdir. O'na göre, vatandaşlık ve kimlik üzerine tartışmalarda, ulusal ve ulusaşırı ikiliği nihayete ermiş bir teorik çerçeveden ziyade bir çeşitlilik olarak görülmelidir. Artık, ulusal ve ulusaşırı ikiliği kullanılarak kimlik ve aidiyetlere çerçeve çizmek bırakılmalıdır. Ulusal ve ulusaşırı kavramlarına gelişmekte olan bir aşama olarak bakmak yerine, her ikisini de teorik çerçevemizi oluşturacağımız bir değişken olarak görmek daha faydalı olacaktır. Çünkü ulusal olan ile ulus aşırı olan aynı anda birlikte var olurlar.

Simsek (2012), bu görüşü eleştirmektektedir. Soysal'ın, göçmenlerin küresel düzeydeki tecrübelerini hesaba katmadığını ileri sürmektedir. Ulusal olan ile ulusaşırı olanı aynı düzlemde tartışmak, farklı göçmen pratiklerinin genel resmini görmeye faydalı değildir. Böyle bir bakış açısı, göç edilen ülkede doğup büyüyen ikinci kuşağın tecrübelerini anlamada yetersizdir. Londra'daki Türkçe konuşan toplulukların ikinci kuşağı üzerine araştırma yapan Simsek (2012:35), ulusötesicilik kavramı olmadan ikinci kuşağa ait tecrübelerin anlaşılamayacağını ifade etmektedir: 'Ulusalılık tek bir çerçeve içinde bulunmasına karşın ulusötesicilik, ulus-devlet sınırlarını aşan çoklu tecrübeler hakkındadır. Ulusal olanla ilgili kavramlar; yer, vatan, coğrafi görünüm(landscape), kökler ve aidiyet ile ilgili kavramlardır. Ulusötesini çağrıştıran kavramlar ise; yurtsuzlaşma, köksüzlük, kökünden arınmak, küresel kültür mekânları, ayrışma, ve yeni yerler arzu etme ile ilgilidir".

Bir diğer dikkate değer eleştiride Şenay (2010:256) tarafından yapılmıştır. Ona göre; ulusaşırı alanların oluşumunu inceleyen çalışmalar genellikle belli aktörler üzerinden konuya eğilmektedirler. Genel yaklaşım devletlerin ulusaşırı alanların inşasındaki rolünü pek dikkate almamaktadır. Şenay'ın Avustralya'lı Türkler ve ulusaşırı kimlikler üzerine yaptığı çalışmasında, buradaki Türklerin kimliklerinin oluşumunda Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin etkisini açıklar. Aynı durum Londra'daki Türkler içinde geçerlidir. Genel olarak Londra'daki Türkler üzerine yapılan çalışmalarda göçmen mekânlarının ve kimliklerinin oluşumunda göçmenlerin geldiği devletin etkisi dikkate alınmamıştır. Hatta görmezden gelinmiştir. Oysa küreselleşme çağında nasıl göçmenler ulusaşırı ilişkiler kuruyorsa devletlerde bu döneme uyum

sağlamışlardır. Yani göçmenleri etkileme kabiliyetleri eskisinden daha fazladır. Bu anlamda, Londra'da Türklerin kimliklerinin oluşumuna etki etme amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin de birçok faaliyeti vardır ve uluslararası göçmenler ve uluslararası mekânlar denildiği zaman bu etki görmezlikten gelinmezdir.

Soysal (1999)'ın kavramsallaştırması benim çalışmamın doğasına daha uygundur. Ayrıca Şenay (2010)'ın eleştirisi dikkate alınması gereklidir. Londra'da Türkler denildiği zaman yekpare bir durum sözkonusu değildir. Diaspora'ya ait çağrışımlar olabileceği gibi uluslararası mekânlara ait çağrışımları da eş zamanlı olarak görmek mümkündür. Dolayısıyla uluslararasıçılık, uluslararası mekânlar ve diaspora mekânları gibi kavramlar bir 'değişken' olarak kabul edilmelidir. Kısacası hepsi birbirini var eden olgulardır. Belki zıt kavram gibi gözükebilirler ancak keskin sınırları yoktur ve hatta içiçe geçmişlerdir. Bir değişken olarak diaspora ve uluslararası kavramı ele alındığı zaman, ifade edilmesi gereken en önemli hususlardan biri de göçmenlerin göç hikâyelerinin nasıl inceleneceğidir. Diasporalar; göçmen toplulukları arasındaki kolektif ve ortak duygu paylaşımını ifade ederken; uluslararasıçılık, hem göç veren hem de göç alan toplumlara ait mekânlardaki bireysel katılıma vurgu yapar. Yani göçmen kimliklerine dair kolektif formları aşmaya çalışır. Çok genel bir ifade ile diasporalar kolektif olana vurgu yaparken, uluslararasıçılık bireysel olana yoğunlaşmıştır.

İşte tam da bu noktada, coğrafi bir bakış açısı oldukça faydalı olacaktır. Zira sosyolojinin ve antropolojinin aktör ve yapı; birey ve toplum arasındaki gelgitleri ancak mekânsal bir bakış açısı ile aşılabilir. Bu bağlamda, mekânsal bakış açısının iki yönlü faydası vardır: Birincisi, çalışılacak alanı sınırlayarak bir çerçeve sunar. Örneğin ev, okul, mahalle, şehir vb. İkincisi, mekânın içinde var olan hem bireye hem de topluma; hem diasporik unsurlara hem de uluslararası unsurlara eşit mesafede durur ve böylece aralarındaki ilişki daha gerçekçi bir şekilde analiz edilebilir. Göç literatüründe en çok kullanılan kavramlardan biri olan uluslararası toplumsal mekânlar ve uluslararası mekânlar kavramına yakından bakmak oldukça faydalı olacaktır. Sosyoloji ve antropoloji gibi disiplinlerde uluslararası göç olgusuna dair birçok konu çalışılmıştır. Bu konular sosyolojide eskiden beri varolan özne ve yapı arasındaki ikircikli durum içinde konumlanan temalardan biridir. Uluslararası göç çalışmalarında, tematik konulara bir çerçeve oluşturmak amacıyla mekân kavramı kullanılmıştır. Ancak bu sadece bir çerçeve olmaktan öte gitmemiştir. Yani mekân içinde her unsurun etkileşim halinde olduğu bir bölge olarak düşünülmemiştir. Örneğin uluslararası mekânlar denildiği zaman o mekânın içinde genelde uluslararası unsurlar ele alınmıştır. Böyle bir mekânın içinde diaspora mekânlarının varlıkları kabul edilse bile genelde tali öğeler olarak düşünülümüştür. O yüzden diaspora ve uluslararasıçılık kavramlarına mekânsal bakış, göçmenlerin dünyasını kavramak için oldukça faydalıdır.

1. Londra'daki Türk Okulları

Bu çalışmada 'Londradaki Türk Okulları' denildiği zaman, esasen Londra'daki Türk varlığına eğitsel, kültürel ve toplumsal olarak katkıda bulunan faaliyetlerin yapıldığı okullar kastedilmektedir. Daha doğru bir ifadeyle, bu tür faaliyetler çok geniş olsa da, Kıbrıs'tan ve Türkiye'den Londra'ya göç eden kişilerin kurmuş olduğu 'İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu" bünyesinde faaliyet gösteren okullar bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Okulların kapsamlı değerlendirmesine geçmeden önce Londra'daki Türk nüfusuna ve hemen peşinden de Türk çocuklarının Londra'daki genel eğitim durumlarına kısa bir bakış faydalı olacaktır.

2.1. Londra'daki Türk Öğrencilerin Genel Durumu

1950'li yıllarda Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye göçüyle başlayan ve daha sonra Türkiyeli göçmenlerin de bu sürece katılmasıyla devam eden göç ile beraber Almanya, Belçika, Avusturya kadar olmasa da İngiltere'de önemli bir miktarda Türk nüfusu bulunmaktadır. İngiltere'deki Türkler denilince Londra; Londra'daki Türkler denilince de Kuzey Londra'nın anılır olması İngiltere'deki Türk nüfusu diğer Avrupa ülkelerindeki nüfuslardan ayırmaktadır. Zira diğer Avrupa ülkelerinde Türk nüfusu ülkedeki farklı şehirlerde yoğunlaşmasına rağmen İngiltere'de daha çok bir şehirde yoğunlaşmıştır. İngiltere'deki Türk nüfus sayısına dair veriler, nüfus sayımından kaynaklanan sebeplerden dolayı tartışmalıdır. Bu konuda farklı kaynaklar ve çalışmalar birbirinden farklı bilgi verseler de genel olarak İngiltere'de 300 ila 400 civarında Türk nüfusunun olduğu ve bu nüfusun % 75'inin Londra'da yaşadığı kabul edilebilir. (Uysal, 2014) Nüfus sayımlarından ve daha önceki yapılmış çalışmalarda hareketle Londra'da okul çağındaki Türk çocuklarının sayısı da 30 bin olarak tahmin edilebilir.

Londra'da yaşayan Türk çocukları, İngiltere'deki tüm öğrenciler gibi, zorunlu eğitime tabidir ve İngiliz Eğitim Bakanlığına bağlı okullara gitmektedirler. İlk ve orta öğretim tamamlandıktan sonra ise yüksek eğitime devam etmek kişinin kendisine kalmış bir şeydir. Londra'daki Türklerin büyük bir çoğunluğu devlet okullarına gitmektedirler. Türk topluluğuna ait iki tane özel okula giden öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak bu tüm topluluğun içinde çok küçük bir orana denk düşmektedir. İngiltere'deki okul ortamı çok kültürlüdür. Bu durum Londra'da daha belirgindir. İngiltere'deki göçmenlerin büyük bir çoğunluğunun Londra'da olması çokkültürlülüğü ve çoketnisiteliliği yoğunlaştıran bir unsurdur. Bir dünya

şehri olan Londra'nın çokkültürlü ortamının en belirgin şekilde görüldüğü yerlerden birisi de okullardır. Ayrıca ifade edilmelidir ki göçmenler çocuklarını değişik etnisitelerin yoğun olduğu yerlerin okullarına göndermektedirler. Yani bir Türk öğrenci sadece İngilizlerin ve Türklerin olduğu bir okul ortamından bulunmuyor. Dünyanın çeşitli yerlerinden birçok göçmen çocuklarıyla aynı sınıf ortamında bulunmaktadır. Bu durum elbette ki gençlerin kimlik oluşumu ve aidiyet duygusunu etkiyeleyen bir unsurdur.

Bir diğer husus ise göçmen çocuklarının kendilerini İngiliz gençlere göre farklı hissetmesidir. Anthias (2002)'in ifadesine göre Kıbrıslı Rum ve Asyalı gençler İngiliz gençler karşısında kendilerini izolasyona uğramış hissetmektedirler. Bu izolasyon duygusu, kendini 'öteki hissetme' ve 'ırkçı bir dışlama' dan kaynaklandığına dair bir histir. Anthias, okullardaki doğrudan ırkçılık tecrübelerine vurgu yaparken, Back (1996) ise çok kültürlü ortamlardaki azınlıkların kendi aralarındaki ırkçılığa da vurgu yaparak konunun başka boyutunu da ifade etmektedir. Yani bir göçmen grubu diğer göçmen grubuna, şartlara göre ırkçı bir şekilde davranabilmektedir. Enneli (2005), Londra'da bulunan Kıbrıslı Türkler, Türkiyeli Türkler ve Kürtlerin diğer azınlık gruplarına göre daha dezavantajlı bir durumda olduklarını ifade eder ve bu dezavantajlılığın etnisiteden ve toplumsal sınıftan kaynaklandığını ifade eder. Ancak Portes ve Rumbaut (2001) ise, azınlık grupların güçlü etnitise bağlarını koruyup buna yeni bir şekil vermeleri halinde okul ortamında daha başarılı olacaklarını ifade eder. Kısacası azınlık grupların, hem hakim kültür olan İngiliz kültürüne hem de diğer azınlık gruplarına bakışları çok çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu yüzden okullarda homojen ve heterojen ortamlar öğrencinin bir ulusaşırı mekân olan okuldaki kimliğinin oluşumunda etkilidir (Simsek, 2012).

Bu noktada İngiliz eğitim sisteminin okullardaki azınlıklara bakış açısının tarihsel gelişimine kısaca bakmak faydalı olacaktır. İngiltere'de azınlık grupların eğitimine dair bakış açısı asimilasyoncu bir bakış açıydı. Ancak bu bakış açısı sonra değişmiştir. Teorik olarak bütün azınlık gruplarının kendi dilini, kültürünü, geleneklerini ve dinini öğrenmesi ve sürdürmesine izin verilir. 1960'lar öncesi ve o dönemlerde İngiliz eğitim sisteminin temel kaygısı göçmen çocuklarını 'Britanya hayat'ının içinde kültürel olarak asimile edebilmektir. Ancak 1970'lerden itibaren eğitim sistemi ve okul politikaları azınlık toplulukların kültürel geleneklerine ve dillerine daha çok dikkat etmeye başlamışlardır. 1981'de ise, azınlıkların kültürlerinin ve dillerinin öğretilmesi okulların görevi haline getirilmiştir. Örneğin o azınlığa ait dil kursları ve kültürel faaliyetler düzenlemek gibi.

Eğitim sistemi azınlıkların durumunu ne kadar onaylasa da, bazı bilim insanlarına göre azınlık çocuklarının olumsuz durumları büyüyerek devam etmiştir (Enneli, 2005; Mehmet Ali, 2001). Bu durum azınlık çocuklarının nerede okula gittikleri ile açıklanabilir (Simsek, 2012). Londra'daki Türk çocuklarının okulları evlerine yakın yerdedir. Yani bu okullar Harringey, İslington ve Enfiel'dedir. Yaşanılan mahalle hem komşuların hem de okul seçiminde etkilidir. Bu durum kimi için avantaj iken kimi için ise olumsuz bir durumdur. Örneğin çocuğunun iyi bir eğitim alması için uğraştığını söyleyen Ayten'in ifadesine göre;

"Ben İngilizce bilmiyorum. İstiyorum ki çocuğum çok iyi derecede öğrensin. Ancak okulda bakıyorum arkadaşlarının çoğu Türk. Bu kötü değil elbette. Ancak öğretmenleri hep İngilizcesinin yetersiz olduğundan şikayet ediyorlar" (Ayten, 36 yaşında)

Benzer bir duruma ise Filiz'in tepkisi şöyledir:

"Kızım ilk başlarda okulu sevmiyordu. Ancak Türk ve Kürt arkadaşları olduğu için zamanla sevdi. Arkadaşları bazen bize geliyor; kızım da onlara gidiyor. Ailelerin bazısını tanıyordum. Tanımadıklarımla da tanıştık zaten. Kızımın arkadaşları ile vakit geçirmesi ve okulda birbirlerine sahip çıkmaları hoşuma gidiyor. Hem bir sorun olursa kızım söylemezse arkadaşlarının ailelerinden öğreniyorum" (Filiz, 39 yaşında)

Okul politikaları farklılıklara vurgu yapar. Çünkü öğrencilerin çoğunun farklı farklı etnik geçmişi vardır. Bu en çok da okul ortamına yansımıştır. Çok kültürlülüğün bir göstergesi olarak okul panolarında öğrencilerin kendi dilinde hazırlanmış olduğu çalışmalar sergilenmektedir. Ayrıca azınlık gruplarına ait geleneksel ve dini günlerin tanıtıldığı çalışmalar sergilenmektedir. Bu yüzden göçmenlerin yoğun olduğu yerlerdeki okullarda birçok kültüre ait maddi unsurları okullarda görmek mümkündür. Simsek (2012) Londra'daki ikinci nesil Kıbrıslı Türkler, Türkiyeli Türkler ve Türkiyeli Kürtler üzerine yaptığı araştırmada su sonuca varmaktadır. Okul ortamının iki muhtemel etkisi vardır. Birincisi, homojenlik; diğeri ise farklılıktır. Okullardaki gençlerin homojen bir etnik grup oluşturmasının sebebi ırkçılığın bir sonucudur. Gençler kendilerini güvende hissettikleri için ve birbirlerinin hallerinden anladıklarını düşündükleri için bir araya gelirler ve böylece okullarda aynı etnisiteden gençler birlikte sosyalleşirler. Ancak bu durum gençler tarafından lise yıllarında avantaj olarak görülürken daha sonraki zamanlarda, özellikle üniversite yıllarında, sorun olabilmektedir. Okul yıllarında Türk öğrencilerin bir arada olması onlara güven veren bir durum olsa da, aynı zamanda yeterli eğitimimi alamamaları içinde bir engeldir. Bu durum daha sonraki yıllarda istenilen dil becerisine sahip olamamak şeklinde kendisini gösterecektir. Londra'daki Türk topluluğunun okullardaki başarı durumu genel olarak düşük seviyededir. Tüm azınlıklar arasında kıyaslama yapıldığı zaman Türk topluluğuna ait öğrencilerin daha alt seviyelerde olduğu görülecektir. Bunun sonucu olarak çoğu gencin daha üst bir eğitime gidebilmek için gerekli olan GSSE ve A Level gibi sınavlardan gerekli

yeterliliği alamadığı görülmektedir. Bunun sebebi ise sosyo-ekonomik durumdur (Enneli, 2005; Mehmet Ali, 2001).

Bu genel durumun haricinde okul hayatında başarılı olmak isteyen ve bunun için çalışan öğrenciler de vardır. Çoğu genç için okul ve iş hayatına atılmak için bir engeldir ve bir an önce bitirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla hem okul başarısı konusunda hem de öğrencilerin eğitimden beklentileri konusunda Londra'daki Türk topluluğunun okullardaki durumu tekdüze bir durum göstermemektedir. Kıbrıslı Türkler okullarda Türkiyeli Türkler ve Türkiyeli Kürtlere göre daha başarılıdır. Bunda Kıbrıslı Türklerin çok önceleri göç etmelerinin etkisi büyüktür. Ayrıca Kıbrıslı Türklerin şu an okullara devam eden üçüncü kuşaklarında dil sorununun olmaması okula adapte olabilmelerinde en büyük etkidir. Londra'ya en son göç etmiş ve nispeten hâlâ dil ve uyum sorunları yaşayan Türkiyeli Kürtler ise okul başarısı ve yüksek okula gitme noktasında daha düşük seviyededir (Enneli, 2005:18)

2.2. İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu'na Bağlı Okullar

Başka bir ülkeye göç etmiş kişilerin hem göç ettikleri yerlere uyum sağlaması hem de ayrıldıkları yerlere ait değerleri ve kimlikleri koruma çabaları göç çalışmalarında bilinen bir olgudur. Devletler de bir başka ülkeye göç etmiş vatandaşlarının gittikleri ülkelerde politik, kültürel ve toplumsal bir güç olmaları için desteklerde bulunmuşlardır. Küreselleşme ile devletlerin göçmen üzerine etkisinin azaldığına dair vurgu her ne kadar uluslararası göç çalışmalarının esas vurgusu olsa da Anderson (1992), 'uzun mesafeli milliyetçilik (long-distance nationalism) kavramı ile kitle iletişim araçlarında ve ulaşımdaki gelişme yeni bir milliyetçilik türünün ortaya çıktığını belirtir. Şenay'ın (2010) "uluslararası milliyetçilik" olarak ifade ettiği bu olgu üzerine dikkate değer çalışmalar yapılmıştır: (Skrbis, 1999; Wise, 2004; Glick Schiller, 2005). Uluslararası milliyetçilik, vatanın resmi sınırları içinde değil de o sınırların dışında yaşayan kişilerce üretilmektedir. Anderson bu yeni tür milliyetçiliğin küreselleşme ile ortaya çıktığını ifade ederken Glick Schiller'e göre ise çok farklı ülkelerde yaşayan ve aynı ülkeyi vatan olarak gören insanlar arasındaki bağı ifade eder. Tam da bu noktada Şenay'ın eleştirisi dikkate değerdir:

"Son dönemlerde ilgili çalışmaların sıklıkla gönderme yaptığı bu iki tanımda hakim olan anlayış, uluslararası milliyetçiliğin 'asağıdan gerçekleşen' bir hareket, yani göçme bireyler ya da toplulukların çeşitli eylemlerine ifade bulan bir hareket olduğudur. Ancak, bu yaklaşım birey ya da grupların bu eylemleri ne tür sekillerde gerçekleştirdiğine bakarken, bu milliyetçiliğin neden üretildiğine pek de yanıt verememektedir. Çünkü, sadece birey ya da grup odaklı bir analiz sunmakta; devletin buradaki rolünü es geçmektedir. Bu anlayışın bir uzantısı olarak da, yapılan çalışmalar yalnızca belirli gruplara bakmakla sınırlı kalmaktadır. Örneğin, yurt dışında yaşayan Türkiye kökenli göçmenlerin uluslararası milliyetçiliği yalnızca Kürt göçmenler - Avrupa ülkelerinde yaşayan Kürtler - üzerinden incelenmektedir (Demmers, 2002:85; Glick Schiller, 2005:578). Oysa, Türk devletinin ürettiği uluslararası milliyetçilik de en az grup temelli milliyetçilik hareketleri kadar önemlidir. Uluslararası milliyetçiliğin yukarıdan nasıl üretildiği ve göçmen birey ya da grupların buna nasıl cevap verdiğini incelemeye zemin hazırlayacak yaklaşımlara ihtiyaç vardır"

Şenay'ın eleştirisinden hareketle, diaspora ve uluslararası mekânlar üzerinde devletin etkisinin günümüz şartlarına uyarlanarak devam ettiğinin altı çizilmelidir. Bu bağlamda Türk devletinin bir çok kurum üzerinden faaliyeti olsa da bu çalışmanın eğileceği alan Londra'daki Türk okullarıdır. Bu okullara bir çok açıdan Türkiye Cumhuriyeti'nin desteği söz konusu olsa da okulların İngiltere eğitim sisteminin kuralları ve değerlerine de bağlı olması onları 'nevi şahsına münhasır' kılmaktadır.

İngiliz okullarına devam eden Kıbrıslı ve Türkiyeli göçmenlerin okul haricinde hem okuldaki eğitimlerini desteklemeleri için hem de Türk dilinin ve kültürünün öğretilmesi bireysel çabaların haricinde kurumsal seviyede faaliyetler vardır. Bu kurumlar çok çeşitlilik arz etmektedir. Bunların çoğu okul adında faaliyet gösteren kurslardır. Sadece hafta sonu bir gün faaliyet gösteren okullar olduğu gibi hafta içi akşamları faaliyet gösteren okullarda vardır. Bu okullar kendilerini İngiliz okullarına göre ayarlarlar. Çünkü İngiliz devlet okullarına giden öğrenciler destekleyici ve kültürel eğitim için bu okullara devam ederler. Bu tip Türk dili ve kültürünün öğretildiği okullar haricinde tiyatro, müzik, folklor, dini eğitim vb veren kurumlar da vardır. Aynı zamanda bir kurum birden çok faaliyet de yapabilmektedir.

Londra'da formel/şekilsel eğitimi destekleyici mahiyette birçok Türk okulu vardır. Bu okulların çoğunluğu 'İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu' adı altında bir araya gelmişlerdir. Bu okullar gönüllülerin bir araya gelerek kurduğu okullardır. Adlarında her ne kadar okul kelimesi geçse de bunlar bilinen anlamıyla okul değillerdir. Bunlara işlevleri bakımından okul yerine kurs demek daha doğrudur. Büyük bir çoğunluğunun kendine ait müstakil bir binası yoktur. Normalde okulların kapalı olduğu hafta sonlarında İngiliz okullarını belli bir süre için kiralayıp o binada faaliyet gösterirler. Okulun tamamını kiralamak sözkonusu değildir. Öğrenci sayısına göre okulda birkaç sınıf kiralanmaktadır. Hatta bazı okullarda Türk topluluğu ile beraber başka topluluklarda aynı okulun başka sınıflarında faaliyet yapabilmektedirler. Örneğin, Güney Londra'da bulunan Namık Kemal Türk Okulu Cumartesi saat 10.00 ile 14.00 arasında, The City of London Akademi adlı okulu bu süreler arasında kiralayıp faaliyet yapmaktadır. Aynı gün ve aynı saatte Arap topluluğuna bağlı bir okulda başka sınıflarda eğitim vermektedir. Ya da Türk okulları okul binasının bazı sınıflarında eğitim verirken o binanın sahibi olan okulların kendi öğrencileri

başka faaliyet de yapabilmektedirler. Kısacası bu okulların müstakil binaları yoktur. Okullar sabit bir adres oluşturmak için her sene aynı binada faaliyet göstermek isteseler de binayı kiralamada sorun yaşadıkları zaman faaliyetlerini başka bir binaya taşımaktadırlar. Okulların kendi binalarının olmaması özellikle maddi açıdan sorun teşkil etmektedir. Çünkü öğrenci gelirleri ile okul kirası ve diğer giderleri karşılamak bazen zor olabilmektedir. İngiltere devleti bu tür kültürel faaliyetleri desteklediği için bazı okullar buldukları ilçe belediyelerinden yardım alabilmektedir. Ancak yine de bina sorunu ve okulların sistem olarak dağıntık bir sorundur. Bu sorunu açmak amacıyla konsorsiyumun öneriler vardır:

“Okullar dağıntık ve küçük. Bazısının öğrencisi az bazısının fazla. Bir okul yönetim kurulu ikiye bölünüp ertesi sene yeni yeni okullar açılabilir. Bu yüzden biri Kuzey Londra’da diğer Güney Londra’da olmak üzere iki bina satın alınıp buralarda faaliyet gösterilmelidir. Böylece boşu boşuna kira ödenmemiş olur. Hem daha organize edilmiş olur. Eksikler daha kolay tamamlanır” (Kelami Dedazade, Konsorsiyum Başkanı)

O halde kısaca denilebilir ki, İngiltere’de ana akım eğitim kurumlarının haricinde Polonyalı, Pakistanlı, Hindistanlı, İranlı, Arap, Bulgar, Türk gibi göçmen grupları hem kendi dillerini ve kültürlerini öğretmek hem de öğrencilerin kendi okullarına katkı amacıyla “supplementary schools (destekleyici okullar)” denilen okullarda eğitim faaliyeti yapabilmektedir. Adından da anlaşılacağı gibi bu okullar öğrencilerin esas okullarına katkı amacı güderler. Türkiye’deki ‘dersane ya da kurs” kavramlarına yakın olan bu okulları eğer göçmen grupları kurmuşsa genelde esas amaç o göçmen grubuna ait dilin ve kültürün korunmasıdır. Londra’da Türk okulları denildiği zaman bu kapsamda faaliyet gösteren okullar kastedilmektedir. Bunun haricinde Londra’da bütün gün boyunca örgün eğitim veren iki tane özel Türk okulu bu benzeri okullar bu çalışmanın dışındadır.

Tablo 1: İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumuna Üye Londra’daki Okullar

No	Okul Adı	Bulunduğu Yer
1	Edmonton Fazilet Türk Okulu	Enfield, Lower Edmonton
2	Edmonton Nightingale Türk Okulu	Enfield, Lower Edmonton
3	Mevlana Hafta Sonu Okulu	Enfield, Lower Edmonton
4	Oakthorpe Türk Okulu	Enfield, Palmers Green
5	Hazelwood Atatürk Türk Okulu	Enfield, Palmers Green
6	Grange Park Türk Okulu	Enfield, Winchmore Hill
7	Southgate Atatürk Türk Okulu	Enfield, Southgate
8	Chesterfield Türk Okulu	Enfield, Enfield Lock
9	Enfield Türk Okulu	Enfield, Enfield Lock
10	Fatih Türk Okulu	Haringey, Wood Green
11	Ali Rıza Değirmencioglu Türk Dili ve Kültürü Ok.	Haringey, Wood Green
12	Hornsey Atatürk Türk Okulu	Haringey, Hornsey
13	Aziziye Hafta Sonu Okulu	Hackney, Stoke Newington
14	Valide Sultan Türk Okulu	Hackney, Stoke Newington
15	Süleymaniye Türk Okulu	Hackney, Bethnal Green
16	Waltham Forest Türk Okulu	Waltham Forest, Leyton
17	Süleymaniye Ilford Okulu	Redbridge, Ilford
18	Amity Ilford Okulu	Redbridge, Ilford
19	Batı Londra Türk Okulu	Kensington & Chealse, N. Kensington
20	Namık Kemal Türk Okulu	Southwark, South Bermondsey
21	Dr. Fazıl Küçük Türk Okulu	Lewisham, Catford
22	Greenwich Türk Okulu	Greenwich,
23	Lighthouse Welling Eğitim Merkezi	Bexley, Welling
24	Rauf Raif Denktaş Türk Okulu	Bexley, Blackfen
25	Lighthouse Croydon Eğitim Merkezi	Croydon
26	Wimbledon Türk Okulu	Merton, West Wimbaldan

Londra’da ilk Türk okulunun kurulması çok eskilere kadar gitmektedir. Kıbrıs Türk Cemiyeti’nin 1951 yılında kurulmasından sonra ilk faaliyetlerinden biri de Türk çocuklarının anadilini ve kültürünü öğreneceği okulla açılmasını teşvik etmek olmuştur. Bu hedef doğrultusunda okullar açılmıştır. Daha sonra tüm Kıbrıslı Türk dernek ve organizasyonları bir arada toplama amacıyla 1983 yılında İngiltere Kıbrıs Türk Dernekleri Konseyi’nin kurulması ile okullar bu kuruluşun çatısı altında toplanmıştır. Ancak konsey bünyesindeki siyasi tartışmalardan dolayı konsey okulların tümünü kapsayıcı olamamıştır. Bu siyasi tartışmalardan uzak durmak ve bütün okullar arasındaki faaliyetleri koordine etmek amacıyla 2003 yılında İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu kurulmuştur. Londra ve Londra dışındaki Türk dili ve

kültürünün öğretilmesini amaçlayan çoğu okulu bünyesinde bulunduran bu konsorsiyumun amacı sadece eğitim olduğu için ve siyasetten uzak durduğu için okulların tümünü kapsayan bir çatı kuruluş olmuştur.

Londra ve Londra'ya yakın yerlerde bu şekilde faaliyet gösteren toplam 37 okul vardır ve bu okullar ifade edildiği gibi İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu'na bağlıdır. Bu okulların yönetiminde bulunanlar Kıbrıslı Türkler ve Türkiyeli Türklerdir. Bu okullardan 14 tanesi Kıbrıslı Türklerle, 23 tanesi ise Türkiyeli Türklerle aittir. Kıbrıslı Türklerle ait olan okullar: Bickley Turkish Parent School, Grange Park Türk Okulu, Hornsey Atatürk Okulu, Southgate Atatürk Okulu, Ali Rıza Değirmencioglu Türk Okulu, Chesterfield Türk Okulu, Oakthorpe Türk Okulu, Rauf Raif Denктаş Türk Okulu, Dr Fazıl Küçük Türk Okulu, Edmonton Nightingale Türk Okulu, Enfield Türk Okulu, Hazelwood Türk Okulu, Waltham Forest Türk Okulu. Türkiyeli Türklerle ait olan okullar ise; Batı Londra Türk Okulu, Edmonton Fazilet Türk Okulu, Fatih Türk Okulu, Greenwich Türk Okulu, Surrey Hülya Türk Okulu, Woking Türk Okulu, Amity Ilford Türk Okulu, Aziziye Hafta Sonu Okulu, Mevlana Hafta Sonu Okulu, Valide Sultan Türk Okulu, Chattam Anatolian Weekend School, Lighthouse Croydon Eğitim Merkezi, Lighthouse Welling Eğitim Merkezi, Margate Weekend School, Süleymaniye Ilford Türk Okulu, Süleymaniye Türk Okulu, Wimbledon Türk Okulu, Akasya Hafta Sonu Okulu, Coventry Türk Okulu, Leicester Türk Okulu, Stoke on Trent AKCM, Bright Education

Tablo 2: İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumuna Üye Londra Dışındaki Okullar

No	Okul Adı	Bulunduğu Yer
1	Akasya Hafta Sonu Okulu	Luton, Beds
2	Bickley Türk Okulu	Kent, Chislehurst
3	Birmingham Türk Okulu	Birmingham
4	Chattam Anatolian Weekend School	Kent, Chattam
5	Coventry Türk Okulu	Coventry
6	Leicester Türk Okulu	Leicester
7	Margate Weekend School	Kent, Margate
8	Brighton Education Cente	Brigton
9	Stoke on Trent AKCM	Stoke on Trent
10	Hülya Türk Okulu	Surrey, Aldershot
11	Woking Türk Okulu	Surrey, Woking

İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu'na bağlı 37 Türk okulunun büyük bir çoğunluğu Londra içindedir. Bu okullardan 11 tanesi Londra dışındaki okullarken 26 tanesi Londra içindedir (Tablo, 1-2). Londra içindeki okulların 19 tanesi Kuzey Londra'da iken 7 tanesi Güney Londra'dadır. Bu dağılım Londra'daki Türklerin nüfus dağılımı ile paralellik göstermektedir. Yani aynen nüfusda olduğu gibi İngiltere'de bulunan Türk okullarının büyük bir çoğunluğu Kuzey Londra'dadır.Okulların Londra'daki ilçe ölçeğinde dağılımına baktığımız zaman yine aynı nüfus dağılımı ile paralellik göstermektedir. Kuzey Londra'da bulunan on dokuz Türk okulunun dokuz tanesi Enfield'da, üç tanesi Harringey'de, üç tanesi Hackney'de, bir tanesi Waltham Forest'ta, iki tanesi Redbridge'de, bir tanesi Kensington and Chelsea'de bulunmaktadır. Güney Londra'da bulunan yedi Türk okulunun bir tanesi Southwark'da, bir tanesi Lewisham'da, bir tanesi Greenwich'de, iki tanesi Bexley'de, bir tanesi Croydon'da ve bir tanesi de Merton'da bulunmaktadır (Harita 1)

Harita 1: Londra'daki İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumuna Üye Okullar



Londra'da ortalama tahmini nüfusa göre okullardaki Türk öğrenci sayısı hesaplandığı zaman karşımıza yaklaşık olarak 20 bin civarında öğrenci çıkmaktadır. Konsorsiyum'a göre halen yaklaşık 3 bin öğrenci Türk okullarına devam etmektedir. Tüm öğrenci sayılarına göre Türk okullarına devam eden öğrenci sayısının oranı (yaklaşık %15) oldukça düşüktür. Okulların öğrenci sayısı okula göre değişmektedir. Bazı okullarda yüz civarında öğrenci var iken bazılarında bu sayı yirmilere kadar düşmektedir. Öğrenciler arasında belli bir seviyeye göre sınıf oluşturma çabası olsada öğrenci sayılarının az olduğu okullarda bu mümkün değildir. Dolayısıyla her seviyeden öğrencinin olduğu birleştirilmiş sınıf uygulaması yaygındır.

Okulların öğrencileri Kıbrıslı Türklerden ve Türkiyeli Türk ve Kürt öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin içinde çok iyi derecede Türkçe bilenler olduğu gibi az ya da hiç Türkçe bilmeyenler de vardır. Kıbrıslı Türk öğrencilerin Türkçeleri Türkiyelilere göre daha zayıftır. Kıbrıslı ve Türkiyeli öğrencilerin çoğu Londra'da doğmuş olmasına rağmen Türkiyeli öğrencilerin Türkçesi daha iyidir. Bunda Kıbrıslı Türk öğrencilerin ebeveynlerinin de Londra da doğmuş olmasının etkisi vardır. Yani Kıbrıslı Türk öğrenciler genellikle evde anneleri ve babaları ile İngilizce ya da yarı Türkçe yarı İngilizce konuşmaktadırlar. Kendi öğrencilerimden birisi olan Coshkun bu durumu yarı bozuk bir Türkçe ile şöyle anlatmaktadır:

"Anne baba İngiliz konuşur. Nene gelir. Ben Türkçe konuşur" (Coshkun, 11 yaşında)

Türkiyeli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evde anneleri ve babaları ile Türkçe konuşmaktadırlar. Evde Türkiye'nin televizyon kanalları izlenmektedir. Hatta öğrencilerin çoğu Türkiye'de televizyon programlarını bilmektedirler. Tabi bu durumda Kıbrıslı öğrencilerin İngilizcelerin daha iyi olması da normaldir.

Okullar öğretmen ihtiyaçlarının bir bölümünü Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC'nin gönderdiği

öğretmenlerden karşılamaktadırlar. Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretmenlerini Londra'ya beş seneliğine gönderirken, KKTC öğretmenleri ise bir seneliğine gelmektedirler. Öğretmen ihtiyacının geri kalan kısmını ise okullar kendi imkânları ile karşılarlar. Türkiye Cumhuriyeti'nin göndermiş olduğu öğretmen sayısı yaklaşık 30 iken KKTC'nin gönderdiği öğretmen sayısı yaklaşık 10'dur. Okullarda genel olarak Türk dilinin öğretilmesi ve Türk kültürünün tanıtılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ana ders Türkçedir. Bu derslerin haricinde bazı okullarda öğrencilerin İngiliz okullarındaki matematik gibi derslere katkı olması amacıyla takviyeler de yapılmaktadır. Bu akademik derslerin haricinde halk dansları, drama gibi derslerle Türk kültürü öğrencilere tanıtılmaya çalışılmaktadır.

Yıl içinde KKTC'ye ve TC'ye ait milli günler ve bayramlar ayrıca dini bayramlar çeşitli etkinliklerle kutlanmaktadır. Kutlanan milli bayramlar içinde en dikkate değer 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'dır. Bu bayram için okullar halk dansları, koro, skeç gibi hazırlıklar yaparlar ve bayram günü merkezi Londra'da bir tiyatro salonunda okullar performanslarını sergilerler

Bu kutlamalara katılmak okullar için prestij kaynağıdır. Milli bayramların kutlandığı mekânlar diaspora mekânlarının tipik örneğidir. Çünkü anavatanına dair duyguları besleyen en önemli yerlerden birisidir. Bu konuda Serap'ın düşünceleri dikkate değerdir:

"23 Nisan kutlamaları yaptığımız zaman kendi çocukluğumu hatırlıyorum. Buradaki ortam aynı Türkiye gibi. Benim kızım ve oğlum burada doğdular. Bizim yaşadığımız şeyleri yaşama imkânları yok. Onlar ayrı bir sistemin içindedir. Buraya geldiğimiz zaman kendi çocukluk zamanlarımız ile evlatlarımız arasında farklı bir bağ kuruyorum. Kızımı Silifke yöresine ait folklor kıyafetlerinin içinde görünce cidden çok mutlu oldum. Gözlerim nemlendi. Bu ortam benim için çok önemli. Elbette başka dünyadalar evlatlarımız. Ancak az da olsa böyle milli duygulardan beslenmesini istiyorum" (Serap, 45 yaşında).

Bu milli günlerin haricinde okullar arasında rekabeti ve kaynaşmayı teşvik etmek amacıyla yarışmalar düzenlenmektedir. Bilgi yarışması, şiir okuma yarışması, kompozisyon yarışması, resim yarışması her sene TC. Eğitim müşavirliği ve KKTC temsilciliği vasıtası ile düzenlenmektedir. Bu yarışmalarda dereceye girmek okullar için prestij kaynağıdır. Aynı zamanda bu yarışmalar Türk diline ve kültürüne yabancı büyüyen öğrencilere kültürü tanıma ve sevmeye imkânı vermektedir. Bu anlamda bu tür faaliyetlerin yapıldığı yerler diaspora mekânlarına örnek gösterilebilir. Şiir yarışmasında dereceye giren bir öğrencinin velisi olan Hatice bu durumu şöyle anlatmaktadır:

"Kızımı şiir okurken görünce çok gurur duydum. Okuduğu şiiri ben de severim. Ben öğrenci iken öğrenmiştim. Ancak kızımın öğrenme fırsatı olmadı hiç. Türk okulları sayesinde bu şiiri öğrenmiş oldu. Çok mutlu oldum" (Hatice, 35 yaşında).

Milli bayramların kutlanması, milli günlerin anılması, yarışmalar yapılmasının haricinde hem Kıbrıs için hem de Türkiye için önemli şahsiyetlerin anılması okul faaliyetlerinin başında gelmektedir. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk'ün ölüm yıl dönümü olan 10 Kasım okulların çoğunda anılmaktadır. Ayrıca KKTC tarihinde önemli yer tutan Dr. Fazıl Küçük ve Rauf Raif Denktaş gibi kişiler de ölüm yıldönümlerinde anılmaktadır. Dr Fazıl Küçük'ün ölüm yıl dönümü Kıbrıs Türklerine ait Türk okullarında çok önemlidir. Dolayısıyla bu ve Kıbrıs Türk tarihinde diğer önemli günler Kıbrıs Türklerine ait Türk okullarında anılmaktadır.

Türk okulları sadece eğitim ve öğretimin olduğu mekânlar değildir. Ayrıca bu okullar öğrenci velileri için de buluşma mekânıdır. Öğrenciler derslere girdiği esnada çoğu öğrenci velisi (çoğunluğu kadın) sohbet etmektedirler. Kendi anadilini konuşan ve kendi kültüründen olan insanlarla bir buluşma noktası olarak da işlev gören bu okullar bu yönü ile de oldukça faydalıdır. 1995 yılında Londra'ya göç etmiş olan Semra'nın ifadesi dikkate değerdir:

"Türk okuluna geldiğim zaman çocuğum bir şeyler öğreniyor ama benim içinde çok güzel bir yer burası. Konuşacak biri yok çevremde. Canım sıkılıyor ve patlıyacak gibi oluyorum. Okula geldiğim zaman rahatlıyorum. Ayrıca burada bir sürü kişi ile tanışıp arkadaş olmamı sağlıyor" (Semra, 35 yaşında).

"Kızımın İngiliz okulunda Türk arkadaşı yok. Güney Londra'da Türkler az çünkü. Bazen kızım okulda gördüğü farklılıklardan dolayı biz neden farklıyız diye soruyor. Ve hatta kendini farklı hissettiği için kendini dışlanmış hissediyor. Türk okuluna geldiğimiz zaman kızımın çevresindeki herkes Türk ve her öğrenci hemen hemen kızımın aynı tecrübe ve hislere sahip. Dolayısıyla kızım kendini daha bir güvende hissediyor bu okulda" (Mihriban, 41 yaşında).

Bu durum her öğrenci için aynı değildir. Diğer öğrencilere göre nispeten az Türkçe bilen öğrenciler için Türk okulları kendilerini başarısız hissettikleri bir mekân olabilmektedir ve bu yüzden okula istemeyerek ya da ebeveynlerini kırmamak için gelen öğrenciler de vardır. Türkçeyi çok az bilen ve dolayısıyla neden bu okula geliyorsun sorusuna İngilizce cevap veren Adnan şöyle demektedir:

"Türk okuluna gelmek istemiyorum aslında. Bir şey anlamıyorum. Annem çok istiyor gelmemi. O yüzden geliyorum" (Adnan, 13 yaşında).

Bütün bunlardan hareketle, kısaca ifade etmek gerekirse, Londra'daki Türk okulları Türk dilini ve kültürünü yeni kuşaklara aktarmayı misyon edinmiş organizasyonlardır. Bu konuda nispeten başarılıdırlar. Bu misyonlarından dolayı bu mekânlara diaspora mekânları denilebilir. Bu okullara eğitim ve öğretim hizmetlerinin yanında Türk topluluğundaki insanların bir araya gelip kaynaşmasını sağlayan bir unsurdur. Bu anlamda da bir sosyalleşme mekânıdır.

Sonuç

Londra'daki Türk okulları uzun süredir Türk dili ve kültürünün yeni kuşaklara aktarılmasında önemli bir fonksiyon icra etmektedirler. Aanavatan ile bağların kuvvetlendirilmeye çalışıldığı bir yer olan bu okullar bir yönüyle de öğrencilerin İngiliz okullarındaki eğitimlerine katkı sunmaktadır. Okulların seçmiş olduğu isimlerden yaptıkları faaliyete kadar oluşan çeşitli göstergeler bu okullarda anavatanın etkisinin ve dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin katkısının ifadesidir. Bu yönüyle bir diaspora mekânı olarak değerlendirilebilecek bu okulların göçmenlerin kimliklerinin oluşumunda önemli katkıları olsa da okulların birçok eksiği ve eleştirilecek yanı vardır.

İlk önce bu organizasyonlara klasik anlamda okul demek doğru değildir. Çünkü bu okulların çoğu haftanın bir günü belli bir süre için (3 ya da 4 saat) faaliyet gösterirler. Bundan dolayı işlevsel olarak bir kurs gibidir. Ancak yüklendikleri misyon esas alınırsa okul ifadesi daha doğrudur. Türk dilini ve kültürünü yeni kuşaklara aktarma misyonuna sahip bu okulların en büyük sorunu bina sorunudur. Müstakil binaları olmayan bu okullar İngiliz okullarını kiralamak için para ödemektedirler. Dolayısıyla bu onlar için büyük bir handikaptır. Konsorsiyumun ve okul ileri gelenlerinin bütün okulları birleştirecek şekilde biri Kuzey Londra'da biri de Güney Londra'da olmak üzere iki tane bina satın alma önerisinin yukarıda belirtmiştik. Fakat bu önerinin hayata geçmesi için şimdiye kadar somut bir adım atılmamıştır. Böyle bir binanın satın alınması okulların en büyük gideri olan bina kiralarından kurtulmalarını ya da daha az ödemelerini sağlayacağı için okullar için oldukça hayattır. Tek bir binada faaliyet gösterilmesinin dezavantajı ise alınan binanın birçok kişiye uzak olması söz konusudur. Şu an kendi yakınındaki okula giden öğrenciler ve veliler böyle bir durumda ulaşım noktasında sıkıntı yaşayabilirler. Türk okulları aynı zamanda Türk topluluğundaki insanları biraraya getiren sosyalleşme mekânlarıdır. Tek bir binada faaliyet gösterildiği zaman bu yönü de zarar görebilir. Bütün bu eğitim ve öğretim faaliyetlerin daha iyi ve profesyonel olması için İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu'nun görüşleri dikkate değerdir:

"Maddi güçlükleri yenebilmek için okul sayısı azaltılmalıdır ya da birkaç okul birleştirilmelidir. Güney Londra ve Kuzey Londra'da okulların ders verebileceği bir binanın devlet, vakıflar ya da iş dünyasının yardımıyla alınması. Tüm okullarda zorunlu olarak kullanılması gereken İngiltere Türk Dili ve Kültürü Okulları için geliştirilen bir müfredat. Öğrencilerin gelişmelerini ölçebilmek için tüm okullarda uygulanabilecek sınavlar. İngiltere'de okuyan çocuklarımızın İngiliz eğitim sistemi içerisindeki başarılarını arttırmakta yardımcı olmak amacıyla tüm Türk okullarından okutulması gereken derslerin seçiminin sağlanması ve bunlara göre birer ders programı, materyal ve ders kitapların hazırlanmasının sağlanması. Özellikle küçük yaş grupları için iki dilde derslerin oluşturulması ve bu derslere göre planlar hazırlanması. Ders programlarındaki dersler için yıllık ve haftalık planların hazırlanması. Türk okullarında çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması. TC ve KKTC'den yeni gelen öğretmenlere Türk okullarında karşılaşılabilecekleri sorunlar ve İngiltere eğitim sistemi hakkında bilgi verilmesi. Öğrencilerin Türkçe kabiliyetlerine göre değil yaşlarına göre sınıflara yerleştirilmesi".

Okulların birbirleri ile yeteri kadar koordineli çalışmaması ise eğitim faaliyetlerindeki verimi azaltan bir diğer husustur. Birlikte çalışmanın ötesinde okullar arasında bazen var olan birbirini çekememe türündeki rekabet eğitim faaliyetleri olumsuz etkilemektedir.

Okullarda kullanılan müfredatın çocukların seviyesine ve gerçekliğine uygun olmaması üzerinde durulması gereken en önemli husustur. Okullardaki öğretmenlerin kendi imkanları dahilinde bir planı uyguluyor olması verimliliği azaltmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin gerçekliğine uygun yeni bir müfredatın hazırlanması ve bu müfredat doğrultusunda okullarda uygun eğitim materyallerinin oluşturulması eğitimdeki verimi artıracaktır. İngiltere eğitim sistemi içinde bir üst eğitim almak için GCSE ve A Level adı verilen sınavlar çok önemlidir. Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri vb derslerden bu sınavlara giren öğrenciler modern diller adı altında isterlerse bir çok dilin sınavlarına da girebilmektedirler. Sınavlardan alınan iyi notlar üniversiteye girişte katkı yaptığı için bir çok öğrenci Türkçe sınavlarına hazırlık için Türk okullarına gelmektedir. 2015 yılında İngiliz hükümetin ekonomik olarak tasarruf tedbirleri kapsamında dil sınavlarını kaldıracağını ilan etmesi şüphesiz bütün göçmen toplulukları gibi Türk kamuoyunda da olumsuz karşılanmıştır. Göçmen topluluklarının kulis faaliyetleri sonucu şimdilik askıya alınan bu karar eğer gerçekleşirse şüphesiz Türk okullarına giden çocukların Türkçe öğrenmek için sahip oldukları önemli bir motivasyon kaynağı ortadan kalkacaktır. Bu sınavlar kalksın ya da kalkmasın Türk okullarındaki öğrenci sayısını arttırmak için okullarda çocukların ve ailelerin ilgisini çekecek çalışmalar yapılmalıdır. Gönüllülük esasına göre çalışan bu okullarda hem verimi arttırmak hem de öğrenci sayısını arttırmak için profesyonel bir tarzda bir gündem oluşturup çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AL-ALI, N and KOSER, K (2002). "Transnationalism, International Migration and Home" in Al-Ali, N. and Koser, K. (eds.) *New Approaches to Migration: Transnational Communities and the Transformation of Home*, London: Routledge.
- ANDERSON, B (1992). "The New World Disorder" *New Left Review*, 193: 3-13.
- ANTHIAS, F (2002). "Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality", *Ethnicities*, 2 (4), pp. 491-515.

- COHEN, R (1997). *Global Diasporas: An Introduction*, London: Routledge.
- DEMMERS, J (2002). "Diaspora and Conflict: Locality, Long-distance Nationalism, and Delocalisation of Conflict Dynamics," *The Public*, 9/1: 85-96.
- ENNELI, P., MODOOD, T. and BRADLEY, H. (2005). *Young Turks and Kurds: A set of 'invisible' disadvantaged groups*, York: Joseph Rowntree Foundation/University of Bristol.
- HALL, S. (1990). "Cultural Identity and Diaspora" in J.Rutherford (ed.) *Identity Community, Culture, Difference*, London: Lawrence & Wishard.
- HORST, C. (2002). "Transnational Dialogues: Developing Ways to do Research in a Diasporic Community", *ESRC Transnational Communities Programme: Working Paper Series 13*.
- GLICK SCHILLER, N. BASCH, L.,SZANTON BLANC, C. (eds.) (1992). *Toward a Transnational Perspective on Migration*, New York: The New York Academy of Sciences.
- GLICK SCHILLER, N. (1997). "The Situation of Transnational Studies", *Identities*, 4, 2: 155- 6.
- GLICK SCHILLER, N. (2005), "Lon-Distance Nationalism," Ember, Melvin; Ember, Carol R.; Skoggard, Ian (Eds.), *Encyclopedia of Diasporas. Immigrant and Refugee Cultures Around the World*, Springer (2. Bölüm): 570-580.
- GUARZINO, L.E. and DIAZ, L.M. (1999). "Transnational Migration: A View from Colombia", *Ethnic and Racial Studies*, 22, 2: 397- 421.
- KASTORYANO, R. (2003) "Transnational Participation and Citizenship: Immigrants in the European Union", National Europe Centre Paper, No.68, National Centre for Scientific Research, Paris, paper presented to conference entitled 'The Challenge of Immigration and Integration in the European Union and Australia'.
- KEARNEY, M. (1995). "The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism", *Annual Review of Anthropology*, 24: 547-565.
- KENNEDY, P. and ROUDOMETOF, V. (2002). "Transnationalism in a Global Age", in P. Kennedy and V. Roudometof (eds.), *Communities across Borders: New Immigrants and Transnational Cultures*, London: Routledge.
- LEVIT, P. and GLICK SCHILLER, N. (2003). "Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society", *International Migration Review*, 38 (3), 1002-39.
- MASSEY, D. (1999). *Space, place and gender*, Cambridge: Polity Press.
- MEHMET ALI, A. (2001). *Turkish Speaking Communities and Education – No Delight*, London: Fatal Publications.
- ÖZGÜÇ, N. ve TÜMERTEKİN, E. (2013). *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*, İstanbul, Çantay Kitabevi.
- PATTIE, S.P. (1999). "Longing and Belonging: Issues of Homeland in the Armenian Diaspora", *ESRC Transnational Communities Programme: Working Paper Series 11*.
- PORTES, A. 1996 "Global villagers: the rise of transnational communities", *American Prospect*, 7 (25), 74-7.
- SIMSEK, D. (2012). *Identity formation of Cypriot Turkish, Kurdish and Turkish young people in London in a transnational context*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Londra: City University London.
- SKRBIS, Zlatko (1999). *Long-distance Nationalism, Diasporas, Homelands and Identities*, Aldershot: Ashgate.
- SOYSAL, N. Y. (1999) "Citizenship and Identity: Living in Diasporas in Post-War Europe?", paper presented at the eight Annual ERS/LSE Lecture given in the Old Theatre at the London School of Economics and Political Science on 20th May 1999.
- ŞENAY, B. 2010 "Ulusasını Toplumsal Alanlar, Ulusasını Kimlikler: Avustralya Örneği", Dönmez, R.O., Enneli, P., Altunbaş, N. ed. *Türkiye'de Kesişen ve Çatışan Dinsel ve Etnik Kimlikler*, İstanbul: Say Yayınları, s.255-287.
- UYSAL, A (2014). *Londra'da Türk Varlığı: Mekân ve Aidiyet*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VERTOVEC, S. (1996). "Berlin Multikulti: Germany, 'Foreigners' and 'WorldOpenness'", *New Community*, 22, 3: 381-99.
- VERTOVEC, S. (1997). "Diaspora" in E.Cashmore (ed.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London: Routledge.
- VERTOVEC, S. (1999). "Three Meaning of 'Diapora' Exemplified among South Asia Religion", *Diaspora*, 7, 2: 1- 37.
- WIMMER, A. and Glick Schiller, N. (2002). "Methodological Nationalism and beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences", *Global Networks*, 2, 4: 300-33
- WISE, A. (2004), "Nation, Transnation, Diaspora: Locating East Timorese Long-distance Nationalism", *Sojourn*, 19/2: 151-80.