

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YENİLİKÇİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM UYGULAMALARI KAPSAMINDA
BELÇİKA'DAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (GENT ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

REYHAN KIZILMEŞE

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

AĞUSTOS 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YENİLİKÇİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM UYGULAMALARI KAPSAMINDA
BELÇİKA'DAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (GENT ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

REYHAN KIZILMEŞE

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

AĞUSTOS 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

REYHAN KIZILMEŞE

İTHAF

Çalışmamı hayatım boyunca maddi ve manevi yardımlarını benden esirgemeyen, canım annem Şaver KIZILMEŞE'ye ve yaşamı boyunca beni daima destekleyen canım babam merhum Orhan KIZILMEŞE'ye ithaf ediyorum.



ÖN SÖZ

Türkçe, dünyadaki en özel ve ayrıcalıklı dillerden biridir. Çünkü Türkçe tarihi itibarıyla ve etki/kapsam alanı durumuyla dünyadaki dillerin başında gelir. Böyle bir dili öğretmek, unutturmamak bu dile gönül veren herkesin görevidir. Türkçe öğretimi denilince akla ilk Türkiye’deki eğitim kurumlarında Türkçe dersleri kapsamındaki çalışmalar gelse de artık Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de aklın ilk gelen çalışma sahaları arasında yer almaktadır. Fakat bir de ana ve ata dilleri Türkçe olduğu halde Türkçenin anadili olarak konuşulmadığı yerlerde yaşayan Türk soylulara da Türkçe öğretimi çok önemli sahalardan biridir.

İşte bu şartlar altında, ihtiyaca binaen açılan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı altında alanında tamamlanan ilk tezlerden biri olan bu çalışma, benim emeklerim kadar başka kurum ve kişilerin emek ve katkılarıyla ortaya çıkmıştır. Böyle bir programı/alanı Sakarya Üniversitesi ile birlikte akademi dünyasına kazandırarak benim de yüksek lisans yapmama ve 1 yıl Türkiye’de kalmama destek olan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’na özel olarak teşekkür etmek istiyorum. Yine bu araştırma süresince, tezime akademik danışmanlığının yanı sıra bana manevi desteklerini hiç esirgmeden teşvik ve yönlendirmeleriyle hep destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Alpaslan Okur’a, tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen aileme, görüşmelerin gerçekleştirilmesi sırasında hoşgörülerinden ve desteklerinden dolayı Daltonschoon De Lotus Okul Müdürü Lot Stevens’e ve çalışmaya katkı sağlayan tüm sınıf öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YENİLİKÇİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM UYGULAMALARI KAPSAMINDA BELÇİKA'DAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (GENT ÖRNEĞİ)

Reyhan KIZILMEŞE, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2020

Belçika'da yaşayan Türk kökenli çocuklar eğitim sistemi içerisinde belirli sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle ana dilin ve öğretim dilinin yeterince bilinmemesi Türk kökenli çocukların yaşadığı eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Ana dili ve toplum dili birbirinden farklı olan Belçika'daki Türk kökenli çocuklar bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için ana dili olan Türkçeyi, bir yandan da öğretim dili olan Flamanca/Fransızca'yı öğrenmek zorundadırlar. Yaşam alanları iki dilli ve iki kültürlü olmasına rağmen altı yaşına geldiklerinde ne Türkçede ne de Flamanca'da tek dilli akranlarının ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamamaktadırlar. Belçika'da yaşayan Türk kökenli çocuklar uyum ve iletişim sorunları nedeniyle eğitim sistemi içerisinde Belçikalı akranlarının ulaştığı eğitim başarısına ulaşamamaktadırlar. Belçika'nın Flaman bölgesinde 2016 yılından bu yana Belçika Hükümeti tarafından kaldırılan Türkçe ve Türk Kültür dersleri Flaman bölgesinde yaşayan ve ana dillerini geliştirmek isteyen Türk kökenli çocuklar için sorun teşkil etmektedir. Flaman bölgesindeki Türk kökenli çocuklar için Türkçelerini geliştirme ve Türk kültürünü etkin bir biçimde tanıma imkânı sağlanması büyük önem taşımaktadır. Türk kökenli çocuklar ana dillerini öncelikle ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Belçika'daki Türk kökenli çocukların Türkçeyi kullanırken Türkçenin kuralları ve telaffuzu açısından birtakım yanlışlıklar yaptıkları görülmektedir. Yapılan farklı çalışmalarda Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları anlatımlarda hata yaptıkları ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum yazılı anlatımlar için de geçerlidir. Belçika'nın eğitim sisteminde mevcut olan etnik eşitsizlik her ne kadar giderilmeye çalışılsa da yabancı uyruklu öğrenciler eğitim sistemi içerisinde Belçikalı akranlarıyla aynı başarı oranına ulaşmakta zorlanmaktadır. Aynı zamanda çoğu okulun yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerine yasaklayıcı bir tavır ile yaklaşmaları bu çocukların okulda kendilerini iyi hissetmemelerine sebep olmaktadır.

Günümüzde Flaman bölgesindeki okullarda ana dillerinin kabul görmesi için farklı

alışmalar yürütülmektedir. Aynı zamanda okul saatlerinden sonra Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yer verilmesi öğrencilerin ana dillerini geliştirmesi Flamanca­larının da düzelmesine katkı sağlayacaktır. 2016 yılından sonra Flaman bölgesinde Türkiye’den gelen Türkçe ve Türkçe Kültür Dersi ğretmenlerinin kabul görmemesinin gerekçelerinden birisi Belçika’nın diline ve kültürüne yeterince hâkim olmadıkları yönündeki görüş olmuştur. Flaman bölgesine ğretmenlerinin atanamamasından dolayı derneklerde ve camiilerde Türkçe derslerinin gönüllüler tarafından verilmesine devam edilmektedir. Fakat bu dersler çoğu zaman okullarda verilen derslerden uzak ve sınıf öğretmenleri, okul müdürleriyle ve yaşanlıan ülkenin eğitim sisteminden bir haber verilmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmanın konusu Belçika’daki iki dilli Türk ocuklarına Türkçenin ğretimi oluşturmaktadır.

Araştırmanın rneklemini Belçika’nın Flaman bölgesinde yer alan Gent şehrindeki Daltonschool De Lotus İlkokulunun nc ve dördüncü sınıflarında okuyan on sekiz Türk kökenli ğrenci oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde konuyla ilgili olarak yerli ve yabancı literatür taranmış ve konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın kapsamı ve içeriği nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler 5 Kasım 2018–20 Haziran 2019 tarihleri arasında öğrencilerle, velilerle, okul yönetimi ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve gözlem sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri olan görüşme kayıtları içerik analizi, içerik analizi türlerinden de kategorisel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Okul ortamında gösterdikleri farklılıklar ve sınav puanlarına yansıyan değişiklikler kaydedilmiştir, veriler analiz esnasında kodlanmış, ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Belçika’da Türkçe ğretimi, İki dillilik, Türkçe ğretimi, Eğitim başarısı

ABSTRACT

**A STUDY ON THE EDUCATION AND TEACHING OF TURKISH TO
BILINGUAL TURKISH CHILDREN IN BELGIUM WITHIN THE SCOPE OF
INNOVATIVE EDUCATION AND TRAINING PRACTICES (EXAMPLE OF
GENT)**

Reyhan KIZILMEŞE, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2020

Children of Turkish origin living in Belgium experience various problems within the education system due to their different language and cultural habits. The fact that the mother tongue and the language of instruction are not known sufficiently are the primary educational problems of children of Turkish origin. Children of Turkish origin in Belgium are in a position where their mother tongue and community language are different from each other, and in this case it is important that they learn their mother tongue Turkish and also the language of instruction, Flemish / French. However, since their living spaces are bilingual and bi-cultural, when they reach the age of six, they cannot reach the level of language and thought reached by monolingual children in Dutch. Children of Turkish origin are struggling between two languages and cultures. Due to adaptation and communication problems, they cannot achieve the educational success of their Belgian peers within the education system. Turkish and Turkish Culture classes, which have been removed by the Belgian Government since 2016 in the Flemish region of Belgium, pose a problem for children of Turkish origin who live in the Flemish region and want to improve their mother tongue. It is of great importance for the children of Turkish origin in the Flemish region to develop their Turkish effectively. Because, according to the researches, children of Turkish origin get their mother tongue primarily from their families and close families and it seems that they make several mistakes in the rules of spelling, pronunciation, etc... Studies to identify and solve the problems that bilingual Turkish children experience in their mother tongue are increasing day by day. In these studies, it was determined that bilingual Turkish children made mistakes in written expressions in their mother tongue and had difficulty in expressing themselves. Children who have difficulties in expressing themselves in their mother tongue also have difficulties in school language and start their education life with a low self-confidence. Even though the ethnic inequality existing in the education system of Belgium is tried to be eliminated, it is a

problem for foreign students to achieve the same success rate with their Belgian peers in the education system. At the same time, the fact that most schools approach foreign languages with their prohibitive attitudes causes these children to feel unwell at school. Today, different studies are carried out for the acceptance of the mother tongue in schools, especially in the Flemish region. Having Turkish and Turkish Culture lessons after school hours will improve students' native language and contribute to the improvement of their Flemish language. Since the teachers could not be appointed from Turkey to the Flemish region, volunteers continue to teach Turkish in associations and mosques. But these lessons are often far from the lessons taught in schools, and with almost no contact with teachers, school principals and the education system of the country of residence. Based on these problems, the aim of the research is to reveal whether Turkish lessons will be a problem in the Flemish region when they progress with the same education program given in the Flemish schools of Belgium. These lessons will be taught by a teacher of Turkish origin who has been trained in Belgium. At the same time, it is to show whether Turkish lessons given in schools will reflect on the educational success of children of Turkish origin and how effective they will be in speaking the language of the country they live in more properly.

Based on this context, the subject of the research is "A Study on the Education and Teaching of Turkish to Bilingual Turkish Children in Belgium within the Scope of Innovative Education and Training Practices (Gent Example)".

In the study, it is assumed that the students of Turkish origin, their parents, school administration and teachers, who constitute the study group, give sincere and correct answers to the measurement tools applied during the research. The sample of the study consists of eighteen students of Turkish origin who study in the third and fourth grades of Daltonschool De Lotus primary school in Ghent, Belgium, in the Flemish region of Belgium. Within the framework of the research, domestic and foreign literature was scanned and previous studies on the subject were examined. The scope and content of the research was carried out in accordance with the qualitative research method. Qualitative data were obtained as a result of interviews and observations with students, parents, school management and classroom teachers between 5 November 2018-20 June 2019. The interview records, which are the qualitative data of the research, were analyzed using content analysis and categorical analysis from content analysis types. With the observation technique, the differences reflected in the students' school environment and changes in the

exam scores were recorded systematically for eight months, the data were coded during the analysis, then the categories describing the codes at a general level were determined and the findings were interpreted.

Keywords: Belgium, Immigration, Mother Tongue, Bilingualism, Turkish Teaching, Education Success



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	6
1.3. Problem cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	9
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
BÖLÜM II	12
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Belçika ve Belçika'daki Türkler.....	12
2.2. Belçika'daki Türklerin eğitim durumu	15
2.3. Belçika'nın eğitim sistemi	17
2.3.1 Eğitim seviyeleri ve şekilleri	17
2.3.2. Eğitim Sisteminin Organizasyonu	19
2.3.3. Eğitim sistemi içerisinde etnik eşitsizlik.....	21

2.3.4. Anaokulu eğitimi ve sorunları	24
2.3.5. İlkokul eğitimi.....	26
2.3.6. Ortaöğretim ve meslek seçimi.....	28
2.3.7. Yüksekokul ve üniversite öğrenimi	29
2.4. Belçika’da dil ve yabancı dil öğretimi	30
2.4.1. Belçika’da yabancı dil öğretim programları.....	33
2.4.2. Flaman bölgesinde dil eğitimine bakış açısı ve kullanılan müfredatlar	35
2.4.3. Dil politikası.....	38
2.5. Belçika’da Türkçe öğretimi	40
2.5.1. Ana dilin önemi.....	40
2.5.2. Belçika’da Türkçe dersleri	41
2.5.3. Gent şehrinde Türkçe öğretimi.....	45
BÖLÜM III.....	47
YÖNTEM.....	47
3.1.Araştırmanın yöntemi	47
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme / çalışma grubu.....	48
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama.....	48
3.5 Verilerin geçerlik ve güvenirliği	50
BÖLÜM IV	52
BULGULAR	52
4.1. Örnekleme / çalışma grubuna ilişkin bulgular.....	52
4.1.1. Katılımcılara ait genel bilgiler (betimsel analizler)	52
4.1.2. Katılımcılara ait Flamanca derslerinin sınav sonuçları bilgileri.....	56
4.1.2.1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerine başlamadan önceki sınav sonuçları bilgileri (Ekim 2018)	56
4.1.2.2 Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sekiz ay boyunca Türkçe derslerine katıldıktan sonraki sınav sonuçları bilgileri (Haziran 2019)	60

4.1.3 Katılımcılara ait Türkçe seviye tespit sınav sonuçları	63
4.1.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları	65
4.1.4.1. Veli görüşlerine yönelik sorular	65
4.1.4.2. Öğrenci görüşlerine yönelik sorular	67
4.1.4.3. Öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sorular	71
4.2. Problem cümlesine ilişkin bulgular	74
4.3. Alt problemlere ilişkin bulgular	76
BÖLÜM V	78
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve tartışma	78
5.1.1. Görüşme kayıtlarının değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar	78
5.1.1.1. Veli görüşlerine yönelik sonuçlar	78
5.1.1.2. Öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlar	79
5.1.1.3. Öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sonuçlar	80
5.1.2. Çalışma grubunun notlarının değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar	81
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	86
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	88
KAYNAKLAR	89
EKLER	94
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Belçika’da bölgelere göre kurum, öğretmen/okutman ve öğrenci sayıları	42
Tablo 2. Katılımcılara ait genel bilgiler 1.....	52
Tablo 3. Katılımcılara ait genel bilgiler 2.....	52
Tablo 4. Katılımcıların kaçınıcı sınıfa gittiğine dair dağılım	53
Tablo 5. Katılımcılara ait sınıfta kalma sayısı.....	53
Tablo 6. Katılımcıların annelerinin ve babalarının doğum yerlerinin dağılımı verilmiştir .	54
Tablo 7. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin Türkiye veya Belçika’da en son bitirdikleri okulların dağılımları.....	54
Tablo 8. Katılımcıların evde konuştukları dile ait dağılımları verilmiştir.....	55
Tablo 9. Katılımcıların Türk arkadaşlarıyla konuştukları dile ait dağılımlar.....	55
Tablo 10. Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları verilmiştir.....	58
Tablo 11. Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları verilmiştir	59
Tablo 12. Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları.....	62
Tablo 13. Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları.....	63
Tablo 14. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin beş konu başlığı altında yapılan Türkçe yazılı sınavda başarı dağılımı	64
Tablo 15. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Türkçe kelimenin Flamanca karşılığını verebilen öğrenci dağılımı	64
Tablo 16. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Flamanca kelimenin Türkçe karşılığını verebilen öğrenci dağılımı verilmiştir.....	65
Tablo 17. Katılımcıların Flamanca hakkında düşüncelerine ait dağılım	67
Tablo 18. Katılımcılar Türkçeyi ne kadar iyi konuşuyor	68

Tablo 19. Öğrencilerin Türkçe derslerine katılımı.....	69
Tablo 20. Öğretmenlerin okulda Türkçe dersleri verilmesi hakkında genel düşüncelerinin dağılımı verilmiştir.....	70
Tablo 21. Öğretmenlerin okulda Türkçe dersleri verilmesi hakkında genel düşüncelerinin dağılımı verilmiştir.....	72



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil eğitiminde GO okulları tarafından kullanılan müfredat..... 36

Şekil 2. Flaman Topluluğunda GO okulları tarafından geliştirilen Dil Politikası şeması ... 38



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Ekim ayında üçüncü sınıfların Flamanca dilinde okuma seviyeleri	57
Grafik 2. Ekim ayında üçüncü sınıfların Flamanca dilinde okuma seviyeleri	58
Grafik 3. Haziran ayında üçüncü sınıfların Flamanca dilinde okuma seviyeleri.....	60
Grafik 4. Haziran ayında üçüncü sınıfların Flamanca dilinde okuma seviyeleri	61



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Belçika'nın Flaman bölgesinde yaşayan Türk kökenli çocuklar eğitim sistemi içerisinde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Ana dili ve öğretim dilinin yeterince bilinmemesi bu çocukların yaşadığı eğitim sorunlarının başında gelmektedir (Sarıkaya, 2014). Araştırmalara göre öğrencilerin başarısız olmalarının en büyük nedenlerinden biri öğretim diline yeterince hâkim olmamalarıdır. Diğer yandan öğretim dilini anlamalarına yardımcı olacak ana dil bilgileri de yetersiz görülmektedir. Flaman yaşlılarına göre daha fazla sınıfta kalmaktadırlar ve daha fazla meslek ve özel eğitime yönlendirilmektedirler. Ailelerin dil ve kültürel farklılıklardan dolayı okuldan uzak durmaları bu öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen bir diğer unsurdur. Bu nedenlerden dolayı yükseköğrenime devam eden ve başarılı olan Türk kökenli öğrenci sayısı azdır (Sarıkaya, 2014).

Belçika'daki Türk kökenli çocukların ana dilleri ve toplum dili birbirinden farklıdır. Türk kökenli çocuklar yaşadıkları toplumda başarılı olabilmek için, bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için ana dili olan Türkçeyi, bir yandan da öğretim dili olan Flamanca/Fransızca'yı iyi kullanmak zorundadırlar. Fakat yaşam alanları ikidilli ve iki kültürlü olmasına rağmen altı yaşına geldiklerinde ne Türkçede ne de Flamanca'da tek dilli çocukların ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamamaktadırlar (Peleman, Vandenbroeck, Van Avermaet, 2019). Bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, ana dili ve toplum dili farklı olan bu çocukların hem ana dilinde hem de toplum dilinde ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları için, okula başlama yaşında ne ana dilinde ne de toplum dilinde tek dilli olan çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişememiş durumdadırlar (Yazıcı ve Temel, 2011).

Çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleşmesi açısından ana dil oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, iki dilli ve iki kültürlü ortamda yetişen bir çocuğun ana dilini iyi bilmesi ile toplum dilini, öğrenme arasında bir bağlantı olduğu ABD, Kanada ve İsveç'te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır (İleri, 2000; Yazıcı ve Temel, 2011). Bu araştırmaların sonuçlarına göre:

Ana dilini “kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle oluşturma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı” gibi açılardan bilen; ana dilinde kavram geliştiren, ana dilini genelleştirme, sınıflandırma kategorilere ayırma gibi soyut düşünme aracı olarak kullanabilen; ana dilinde düşündüklerini ifade edebilen ve bu dille ifade edilen düşünceleri anlayabilen bir çocuk, aynı yetenekleri toplum diline de aktarabilmektedir.

Ana dilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin edinimini olumlu yönde etkilemektedir. Dil bilimci Cummins (2001)’e göre, ikinci dilin kazanımı, ana dilde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Ana dil iyi bir düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil de daha kolay kazanılmaktadır. Baker (1993)’e göre de ana dil gelişim düzeyi ilerlemiş olarak ilkokula başlayan çocuklar, okul dilindeki okuma yazma becerilerini daha kolay öğrenmektedirler. Cummins’in çalışma sonuçlarında, çocuklara konuşma dili olarak henüz tam anlamıyla bilmediği bir dilde okuma yazma öğretimine başlandığında, bu yetersizliğin çocukların ana dilinin gerilemesine neden olabileceğini ve ana dilinde oluşan bu gerilemenin ikinci dil üzerinde de olumsuz bir etki yaratabileceğini savunmaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011). Bu çocuklar ikinci dilde gerekli seviyeye ulaşmadan okuma- yazmayı öğrenme sürecine başlatıldığında, bütün dersler ikinci dil ile yapılacaktır. Bu durum çocukların her iki dilde de gerilemesine neden olabileceğinden iki dilde de yarım dillilik ortaya çıkabilecektir (İleri, 2000).

Mann ve Liberman (1984), ilkokul çağındaki dil becerileri ile ileriki okuma başarısı arasında ilişki olduğunu ve bu ilişkinin akademik başarı üzerinde de önemli bir etki yaratacağını belirtmişlerdir.

Türk kökenli çocuklar iki dil ve kültür arasında bocalamakta ve uyum ve iletişim sorunları nedeniyle eğitim sistemi içerisinde Belçikalı akranlarının ulaştığı eğitim başarısına ulaşamamaktadırlar. Flaman eğitim yöneticileri ve politikacıları bu durumun farkında olup farklı çözüm yolları aramaktadırlar.

Ana dilinin önemini kabul eden çoğu okul yinede bu derslerin okullarda verilmesine karşı bir tutum sergilemektedirler (Ağırdağ, 2014).

Sorunlardan bir diğeri ise öğrencilerin ana dillerini geliştirmesi açısından önem taşıyan Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin program ve uygulama bakımından Flaman bölgesinde Belçika hükümeti tarafından kaldırılmış olması ve daha önce de tam olarak verimli olamamasıdır. Yurt dışında ana diline maruz kalma durumları farklılaşan Türk çocuklarına, Türkçelerini geliştirme ve Türk kültürünü etkin bir biçimde tanıma imkânı sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının günlük yaşamlarını sorunsuz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için dil bilgisi ve kültürler arası iletişim becerileri önemlidir. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlam kazandırmaları önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik olarak 360 sayılı kararla Yurt Dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlamıştır. “Yurt Dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmiştir;

“Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri”

Öncelikle ana dil Türkçe’yi öğretmeyi amaçlayan bu program, çocukların yaşadıkları ülkelerin dillerini de daha kolay öğrenmelerini sağlamaktır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası ilişkileri geliştirmek dersin bir diğer amacıdır (MEB 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermek üzere öğretmenler görevlendirmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için yapılan görevlendirmelerde alan uzmanlığı ve alan eğitimi şartları aranmadan meslekte 5 yılını tamamlamış, herhangi bir yabancı dilden 50 puan (yabancı dil seviye tespit sınavı veya eşdeğer bir sınavdan) almış, Mesleki Yeterlilik Sınavını ve Temsil Yeteneği Mülakatını geçmiş öğretmenler görevlendirilebilmektedir (Şen, 2016).

Yurt dışında Türkçe öğretimine ihtiyacı olan iki dilli ve iki kültürlü bir toplum bulunmaktadır. Bu toplum ayrıca iki dilli ve iki kültürlü olmanın getirdiği birtakım sorunlar yaşamaktadır. Bu durumda iki dillilikten kaynaklanan sorunların giderilmesi gerekmektedir. Ana dili öğretiminin hedef kitleye göre düzenlenmesi ve bu etkinlikleri iki

dilli Türk çocuklarına göre düzenleyecek öğretmenlerin bu alanda eğitim almış olması gereklidir. Alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında (Demirtaş, 2014; Abalı, 2000; Aydoğan, 2008); iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında yetişmiş öğretmen ihtiyacının bulunduğu, öğretmenlerin bu konuda önemli bir yere sahip olduğu, yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin seçimlerinde sıkıntılar yaşandığı, eğitim sürecinde öğretmenlerin alan bilgisinin olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşandığı ortaya koyulmuştur (Şen, 2016).

Türkçe ve Türk kültür dersleri Belçika eğitim sistemi içerisinde bölgelere ve işleniş biçimine göre değişiklikler göstermektedir. Türkçe dersleri okullarda, derneklerde ve üniversitelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri tarafından verilmektedir. Belçika Eğitim Bakanlığının politikasıyla 2014 yılında okul saatleri içerisinde verilen dersler kaldırılmış ve Valon bölgesindeki derslerin tamamı ders saatleri dışına alınmıştır.

Valon bölgesinde Türkiye'den gelen MEB'in desteklediği ve atadığı Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri aktiftir (toplamda 31 öğretmen) 82 farklı okulda okul saatleri sonrasında Türkçe eğitimleri vermektedir.

Flaman bölgesinde ise 2015 yılında Türkiye'nin Brüksel Büyükelçisi Mehmet Hakan Olcay ve Flaman Eğitim Bakanı Hilde Crevits'in imzaladıkları anlaşmayla Flaman bölgesinde görev yapan Türk Dili ve Kültürü öğretmenleri, 2015-2016 eğitim öğretim yılının sonuna kadar görevlerine devam etmişler ve sonraki yıllarda Flaman bölgesinde bu öğretmenlerin görev almasına son verilmiştir.

2015-2016 yılında Türk Dili ve Kültür dersi, Flaman bölgesinde 30 öğretmen tarafından bin 552 öğrenciye, 33 okul, 58 dernek ve Gent Üniversitesinde haftada 350 saat verilmiştir (Irmak, 2016). 2016'dan sonra Flaman bölgesinde Türkiye'den gelen Türkçe ve Türkçe Kültür Dersi öğretmenlerinin kabul görmemesinin en büyük gerekçesi Belçika'nın diline ve kültürüne yeterince hâkim olmayışları olmuştur.

Günümüzde Flaman bölgesinde dernekler tarafından hafta sonları Türkçe dersleri düzenlenip verilmektedir. Gönüllü veliler ve okutmanlar tarafından düzenlenen Türkçe eğitimleri de mevcuttur. Türkçe eğitimleri her ne kadar verilmekte olsa da Türk kökenli çocukların seviye farklılıkları, ana dili eğitiminden yola çıkarak toplumun dilini etkili bir şekilde öğrenilip kullanılamaması, bu öğrencilere hitap eden uygun materyallerin bulunmaması Belçika'da Türkçe eğitiminin kalitesini ve başarısını etkileyen sorunlardan birkaç tanesidir sadece (Irmak, 2016).

Irmak (2016) yaptığı ‘Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarına eleştirel bir yaklaşım’adlı çalışmasında Türkçe öğretiminin farklı sorunlarına değinmiştir. Örneğin Belçika’da derslerin hafta sonu verilmesi başta öğrenciler üzerinde disiplin sorununu ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin derslere devam etme konusunda zorluk çektikleri görülmektedir. Bu derslere katılım gösterme konusunda motivasyonları düşük ve dersler ilgilerini çekmemektedir.

Sınıflarda farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada ders yapmaları, öğrencilere verilen karnelerin sembolik düzeyde olması, derslerde ölçme ve değerlendirme tekniğinin tam olarak uygulanmaması, Türkçe derslerini veren öğretmenlerin/derneklerin öğrencilerin okuldaki başarısından, ülkenin dilini ne kadar düzgün konuşup/konuşamamalarından ve okulda işlenen konulardan tamamen ayrı bir yol izlemeleri, dernek başkanlarının ve öğrenci velilerinin derslere gereken önemi vermemeleri Belçika’da Türkçe öğretiminin belli başlı sorunlarıdır (Irmak, 2016).

Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili Belçika, Almanya, İsviçre ve Avusturya’da yaşayan aileler üzerine yapılmış bir araştırmada ise; Türkçe öğretimi konusunda şu tespit yapılmıştır:

“Türkçe ve Türkçe Kültür Derslerine yeterli ilginin ve öğrenci katılımının olmaması önemli sorunlardandır. Çeşitli nedenlerle Türk vatandaşlarının çocuklarının başarı düzeylerinin düşük olması diğer bir sorundur. Gerek ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmemeleri, gerekse çocukların bulundukları ülkenin /bölgenin dilini yeterince öğrenmemiş olmaları, doğal olarak okul başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir.” (Can ve Can, 2009: 120)

Ayrıca yurt dışındaki Türk Çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının amaçları doğrultusunda; 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8-10. sınıflar için birer adet ders kitabı, birer adet de çalışma kitabı hazırlanmıştır. Kitaplardaki metinlerin öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ve beceriler çerçevesinde seçimine dikkat edilmesine rağmen uygulamada öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta Türkçe ve Türkçe Kültürü derslerini almak durumunda kalmaları, derslerden beklenen verimin düşmesine neden olmaktadır (Irmak, 2016).

Türk kökenli çocuklar ana dillerini öncelikle ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Türk kökenli çocuklar edindikleri bu dili kullanırken Türkçenin kuralları, yazımı ve telaffuzu bakımından yanlışlıklar yaptıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda iki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarda hata yaptıkları, kendilerini ifade etmede zorlandıkları, yeterli ve etkili bir Türkçe eğitimi

alamadıkları tespit edilmiştir (Belet, 2009; Cengiz ve Türk 2009; Sarı, 2001; Ince, 2011; Yıldız, 2012; Yıldız ve Öztürk 2013).

Belçika’da yaşayan Türk kökenli insanların işsizlik, sosyal ve ekonomik açıdan karşılaştıkları sorunlar ve bulunduğu ülkenin dillerini konuşamama açısından yaşadığı sorunların bir kısmı yaşanan ülkedeki eğitim sisteminden yeterince faydalanamamasından kaynaklanmaktadır (Manço, 2014). Bu eğitim zincirinin ilk halkası olan anaokullarında öğrencilerin çok dilliliklerinden faydalanılmaması da önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Dolayısı ile çok dilli eğitimi, ana dilde eğitimin önemini göz önünde bulundurarak yurt dışında yaşayan Türk çocukların hem eğitim seviyesini hemde yaşanan ülkenin dilinde kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine katkı sağlayacak yenilikçi eğitim deneylerine acilen ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde Belçika’da yaşayan 4 kuşağın da dil kullanımları farklıdır. Birinci kuşak Belçika’ya işçi olarak gittiğinde ülkenin dilini bilmemenin ve kültüre karşı yabancı olmanın zorluğunu en çok yaşayan kuşak olmuştur (Gendt 2014; Bekâr 2018).

İkinci kuşak aile içinde Türkçe konuşmuş ve Türk kültürüyle yetişmiş, okullarda ve çevrede ise yabancı kültürle ve Flamanca/Fransızcayla tanışmaya başlamıştır. Üçüncü kuşakta ise durum farklıdır. Artık çalışmaya diye geline ülkede kalıcı olduklarını kabullenmeye başlayıp veliler çocuklarının bulundukları bölgenin dilini iyi öğrenmeleri gerektiğini ve uyum sağlamalarını hedeflemiştir. Bu sebepten dolayı kendilerini Türk olarak adlandıran fakat Türkçe konuşmakta zorlanan yeni bir kuşak meydana gelmektedir (Bekâr, 2018).

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Ana dilini iyi konuşan bir çocuğun ikinci veya üçüncü bir dili daha kolay ve daha düzgün öğrendiği birçok araştırmanın konusunu olmuştur (Cummins, 2001; Caspers, Rasiers, 2011). Fakat evde konuşulan dil ve okulda konuşulan dil arasında içerik olarak farklılıklar bulunmaktadır. Okulda öğrenilen dil daha soyut olmakla beraber daha ciddi ortamlarda öğretilmektedir. Bu yüzden okulda öğrenilen dil ve evde konuşulan dil arasında bir boşluk bulunmaktadır. PISA araştırmalarına göre öğrencilerin okul başarısı ve okulda konuşulan dili öğrenmekte etkili olma durumunu çocukların yetiştiği sosyo-ekonomik statüleri etkilemektedir.

Sosyo-ekonomik statü ile annenin eğitim seviyesi, velilerin mesleği, evde bulunan eğitici ve kültürel materyaller, evde bulunan kitaplar anlaşılmaktadır. Bu durumlar çocukların ana dil eğitiminin seviyesini belirlemektedir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Belçika’da yaşayan Türk çocukları için Türkçe Kültür dersi öğretmenleri görevlendirmektedir. Bu öğretmenler sadece Valon bölgesinde görev almaktadırlar. Flaman bölgesinde ise dağınık bir şekilde derneklerde ve camiilerde Türkçe dersleri verilmektedir. Fakat bu dersler çoğu zaman okullarda verilen derslerden uzak ve sınıf öğretmenleri, okul müdürleriyle ve yaşanan ülkenin eğitim sisteminden bir haber verilmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinin Belçika’nın Flaman okullarında verilen eğitimle paralel bir şekilde ilerleyince Türk kökenli çocukların eğitim başarısının artıp artmayacağını, bu çocukların Türkçe derslerine ilgilerinin artıp artmayacağını ve aynı zamanda yaşadıkları ülkenin dilini daha düzgün konuşmalarında etkili olup olmayacağını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmanın soru cümleleri şunlardır:

1. Belçika’nın Flaman bölgesinde okul ortamında okulun müfredatını takip ederek Türkçe eğitimi verilmesi bu okullarda ders alan Türk kökenli öğrencilerinin okulda olan eğitim başarısını ne yönde etkilemektedir?
2. Türkçe derslerine devamlılık göstermede önem arz eden tutum ve aktiviteler nasıl olmalıdır?
3. Türkçe derslerinde okulda konuşulan dilin ve kültürün rolü nasıl olmalıdır?

Flaman bölgesinde bir okulda okul saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesine izin verilmesi o okuldaki öğretmenleri, velileri ve çocukları nasıl etkilemektedir? Bu çalışmanın amacı Belçika’da yenilikçi ana dil/Türkçe eğitimi uygulamaları (okulun müfredatını takip ederek ve iki kültüre ve dile hâkim olan bir öğretmen tarafından verilmesi) ile herhangi bir okulda Türk çocuklarının ana dillerinden yola çıkarak hem ana dillerini hem yaşadıkları ülkenin dilini ilerletmelerini sağlayıp eğitim başarılarının ne yönde artacağını ortaya koymaktır. Bu araştırma Belçika’nın Gent şehrinde bir belediye ilkokulunun izlediği müfredatı takip ederek, bu okulun Türk kökenli öğrencilerine okul saatleri sonrasında ana dilinde eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Okul saatleri dışında aynı dersleri Türkçede/ana dilinde tekrarlayarak öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgisini çeken, duru ve akıcı metinlerin kullanıldığı ve Flaman okuluyla okul müdürüyle ve diğer öğretmenlerle ve velilerle etkili bir iletişim içerisinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri vermeye hedeflemektedir.

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının eğitim başarısını etkileyecek önemli unsurlardan birisi dil hâkimiyetidir. Yaşadığı ülkenin dilinde kendini ifade edemeyen çocuklar öz güvenleri düşük bir şekilde eğitim hayatlarına devam etmektedirler. Bazı okullarda ana dilleri kabul görmemekte ve ana dillerini konuşmalarına izin verilmemektedir. Herhangi bir Flaman okulunda Türkçenin kabul görmesi ve okullarda ders saatleri sonrasında verilmesine izin verilmesi, Türk kökenli çocukların öz güvenlerine ve ana dillerine sahip çıkmalarında önemli bir rol oynayacaktır. Anaokullarda ve ilkokullarda Türkçe eğitimi vererek Türk kökenli öğrencilerin eğitim hayatlarında daha başarılı olabileceklerini ortaya koymak Belçika’nın Flaman bölgesinde verilemeyen Türkçe derslerinin okullarla irtibat içerisinde verilerek yeniden hayat bulması sağlanabilir. Bu eğitimin tıpkı bu çocuklar gibi Belçika’da doğmuş, yetişmiş her iki dile ve kültüre hâkim biri tarafından verilmesi de araştırmanın önde gelen hedeflerindendir ve yenilikçi bir yaklaşımdır.

1.3. Problem cümlesi

Belçika’nın Flaman bölgesinde 2016 yılından itibaren kaldırılan Türkçe eğitimleri Flaman bölgesinde yaşayan ve Türkçelerini geliştirmek isteyen Türk kökenli çocuklar için bir sorun oluşturmaktadır. Bu eğitimlerin gönüllüler ve dernekler tarafından verilmesinin beraberinde getirdiği birtakım sorunlar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre Batı Avrupa’da Türkçe eğitiminin yapısal sorunlarını şöyle sıralamaktadır: dil öğretiminin amacı (iki dilli eğitimin önemi), Türkçe eğitiminde ders araç-gereçleri (çağın ihtiyaçlarına uygun olmalı) Türkçe öğretiminin yürütüldüğü mekânlar (eğitime uygun mekânlar), derslerin nitelikli Türkçe öğretmenleri tarafından verilmesi, Türk toplumunun ana dili eğitimine yaklaşımı ve Türkçe eğitiminin genel müfredat içerisindeki yeri (Yağmur, 2004).

Aynı zamanda ana dili yetersiz olan çocukların okul dilini konuşmakta da zorlandıkları tespit edilmiştir. Belçika’da şu an yer alan eğitim sistemi içerisinde eğitimde kendilerini ifade edemeyen ve zorlanan öğrencilerin kolaylıkla ve sıkça özel eğitime yönlendirildikleri

bazı araştırmalar sonucunda ortaya koyulmuştur (Hove ve De Vroey, 2008). Çocukların ana dillerinde kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için Türkçe derslerine ihtiyaç vardır ve çocukların ana dilleri eğitimlerinde ve kişiliklerinde önemli bir rol oynamaktadır (Baker, 2000; Cummins, 2000). Okullarda ana dilinin desteklenmesi yalnızca ana dilinin gelişimine değil çocukların okuldaki çoğunluk dilindeki becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Cummins, 2001).

Bu yüzden Türk çocuklarının eğitim başarısını artırmak adına ana dilinin öneminden yola çıkarak Flaman bölgesinde Türkçe eğitimlerine sahip çıkılmalıdır. Her ne kadar Flaman bölgesinde bu dersler derneklerde veriliyor olsa da Türkçe öğretiminin yapısal sorunlarının ele alınması gerekmektedir. Türkçe dersleri öğrencilere kimliklerine sahip çıkma ve iki kültürü de tanıma imkânı sunarken eğitim başarılarına da katkı sağlayacak şekilde verilmesi Belçika'nın Flaman bölgesinde Türkçenin geleceği ve öğrencilerin eğitim alanında başarı sağlamaları için önlemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi 'Belçika'nın Flaman bölgesinde burada yetişmiş Türk kökenli bir öğretmenin okul saatleri sonrasında okulda verilen dersleri takip ederek, Türkçe dersleri vermesi nasıl karşılanacaktır?' Sadece okul yönetimi tarafından değil Türkçe derslerinin verildiği şehrin siyasetçileri tarafından nasıl karşılanacaktır? Onların öne sürdüğü hassasiyetleri (Türkiye'den öğretmen kabul etmeme ve iki dile hâkim olan öğretmenlerin ana dili eğitimleri vermesi) göz önünde bulundurarak hareket edildiğinde Flaman bölgesinde okullarda Türkçe eğitimin yayılmasına ne gibi etkisi olacaktır?

1.4. Alt problemler

Problem cümlesinden yola çıkarak aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranması da öngörülmektedir:

- Flaman bölgesinde bir okulda okul saatleri sonrasında ana dil eğitiminin verilmesinin kabul edilmesi, Flaman bölgesinde Türkçe eğitimin geleceğine ilişkin nasıl bir altyapının hazırlanmasını gerektirmektedir?
- Flaman bölgesinde Valon bölgesinde olduğu gibi Türkçe eğitimlerinin düzenli bir şekilde ve donanımlı öğretmenlerden tarafından verilmesi için ne gibi adımlar atılmalıdır?
- Türkçe derslerinin yerelden öğretmenler tahsis ederek verilmesi ne gibi kolaylıklar

sağlamaktadır?

- Belçika’da doğmuş ve eğitim almış her Türk kökenli öğretmenin öğretmen olması Türkçe dersleri de verebilmesi için yeterli bir sebep midir?
- Belçika’da doğmuş büyümüş öğretmenlerin kendi çalıştıkları okullarda Türkçe dersleri verebilmeleri için okul yönetimini ikna edici durumlar neler olabilir?
- Okul ortamında okulda verilen derslerle aynı içeriğe sahip olan Türkçe dersleri için ortak materyaller nasıl hazırlanmalıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Belirtilen koşul ve sınırlar içinde seçilen çalışma grubu genellenebilir, geçerli ve güvenilir yeterliğine sahiptir.
- Araştırmada yararlanılan kaynakların doğru ve geçerli bilgiler sağladığı öngörülmektedir.
- Araştırmaya katılan katılımcılar görüşme esnasında soruların sorulara cevap verirken doğruyu ve içlerinden geçenleri söylemişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma Belçika’nın Flaman bölgesinde Gent şehrinde yer alan bir belediye okulu ile sınırlıdır.
- Araştırma ilkokullarda Türkçe ve Türkçe Kültür dersleri ile sınırlandırılmıştır. Okulda verilen derslerin ele alındığı Türkçe dersleri için ders saatlerinde verilen dil dersleri ve genel bilgi dersleri müfredatları ile sınırlıdır.
- Araştırma okul saatleri sonrasında haftada üç saat verilen Türkçe dersleri ile sınırlıdır.
- Araştırma Gent şehrinde De Lotus İlkokulunun üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan Türk kökenli öğrencilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

ASO: düz lise

TSO: teknik lise

BSO: meslek lisesi

A-akımı: ilkokul diplomasına sahip olan öğrencilere yönelik ortaöğretim

B-akımı : ilkokul diplomasına sahip olmayan öğrencilere yönelik ortaöğretim

AVI : Flaman bölgesinin genelinde kullanılan Okuma Seviye Tespit Sınavı

LVS : Flaman bölgesinin genelinde kullanılan Öğrenci Takip Sistemi.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Belçika ve Belçika'daki Türkler

Belçika, üç topluluğa bölünmüş federal bir devlettir: Flaman topluluğu, Fransız topluluğu ve Alman topluluğu. Aynı zamanda üç bölgeden de oluşmaktadır. Kuzeyde Flamanca konuşulan Flaman bölgesi, güneyde Fransızca konuşulan Valon bölgesi ve Fransızların ve Flemenklerin resmi statüyü paylaştıkları iki dilli başkent Brüksel. Ayrıca, ülkenin doğu kısmında Almanca konuşan küçük bir azınlık da bulunmaktadır. 11,43 milyon nüfusa sahiptir.

Siyasal açıdan dünyanın önemli merkezlerinden olan Belçika, kültürel açıdan üç toplumun ve yabancıların yoğun olarak yaşadığı bir ülkedir.

Belçika anayasasına göre topluluklar olarak adlandırılan üç topluluk: Flamanlar, Valonlar ve Almanca konuşan topluluklardır. Flamanlar ülkenin kuzeyinde (Flaman Bölgesi) ve Brüksel-Başkent Bölgesi'nde, Valonlar ülkenin güneyinde (Valon Bölgesi) ve Brüksel-Başkent Bölgesi'nde, Almanca konuşan toplum ise ülkenin doğusunda yaşamaktadırlar. Flamanlar ve Valonlar ülkenin iki ana toplumu durumunda bulunurken, Almanca konuşan toplum yaklaşık 70.000 nüfusuyla küçük bir oranı temsil etmektedir. Flamanlar ve Valonlardan sonra ülkedeki en büyük topluluğu 1.500.000'in üzerindeki Belçika vatandaşlığına geçmiş olan yabancı kökenliler ile Belçika vatandaşlığı bulunmayan yabancılar oluşturmaktadır. Özellikle 1950'li yıllardan sonra çalışmak amacıyla misafir işçi statüsünde Belçika'ya gelen, farklı etnik yapıya, kültüre ve inanca sahip işçilerin bir bölümünün ülkeye yerleşerek kalmaları, Belçika'nın etnik ve dini yapısını daha da çeşitlendirmiştir (Gelekçi ve Köse, 2009).

Belçika Hollanda Krallığından ayrılarak yeni bir devlet olarak ortaya çıkmıştır. Etnik ve kültürel farklılıklar ile dilsel bölünme, günümüzde Belçika'nın temel problemlerinden biri olmaya devam etmektedir. Kurulduğundan günümüze kadar bu farklılıklar Belçika'nın Valonlar ve Flamanlar arasında bütünleşmesinden çok ayrışmasına yol açmıştır. Bu durum neredeyse her alanda ülkeye yansımaktadır. Belçika, anayasaya göre üç toplum, üç bölge

ve 10 eyaletten oluşmaktadır. Yetkiler bölgeler, eyaletler ve merkezi otorite arasında dağıtılan bir idari rejim ile yönetilmektedir. Söz konusu toplumların kendilerine ait parlamentoları ve hükümetleri bulunmaktadır. Kültürel toplumlar kendi eğitim programlarını düzenleme ve kendi dillerinde eğitim- öğretim yapma hakkına sahiptirler. Belçika’da eğitim, yaşanan bölgeye göre Fransızca, Flamanca veya Almanca verilmektedir. Ülkedeki eğitim programları anaokulu eğitimi, zorunlu eğitim ve yükseköğrenimi kapsamaktadır. Anaokulu düzeyinde eğitim 2,5-6 yaş arasındaki dönemi kapsar. Belçika’da Flamanlar ve Valonlar arasında anaokulu eğitimi neredeyse yüzde yüze yakındır. Ancak göçmen topluluklar arasında bu oranlar daha düşük düzeydedir (Gelekçi, 2009).

Sosyal Hizmetlerin İstatistik Bankasına göre 2011 yılında Belçika toplumunun 12 ile 17 yaş aralığının %81,3’ü Belçikalıdır (Noppe ve Lodewijckx, 2013). %6’sı Batı Avrupalıdır, %2,8’i Doğu Avrupalı, %2,8’i Türk, %3,2’si Faslı ve %4’ü diğer ülkelerdendir. Belçika’da yaşayan en büyük yabancı uyruklu üç grubu ise Faslılar, Doğu Avrupalılar ve Türkler oluşturmaktadırlar. Bu duruma göre Flaman bölgesinde toplumun %12,7’si Batı Avrupa kökenli olmayıp farklı bir kökene sahip olmaktadır (Faslı, Türk, Doğu Avrupalı).

Günümüzde Belçika’da yaşayan Türklerin sayısının 200.000’i geçmektedir. Belçika vatandaşlığına geçen Türklerin verilerine ulaşımı kısıtlı kılan Belçika yalnızca Türk vatandaşlığına sahip olan Türkler için bu sayımı yapmaktadır. Çifte vatandaşlığa sahip Türklerin sayımı net olarak bildirilmemektedir. Beytullah Bekar, Belçika’da Türkçe ve Türkler adlı’ (2018) çalışmasında Belçika’da 250.000’e yakın Türkün yaşadığını ve toplam nüfusun %15’ini oluşturduklarını bildirmektedir.

Flaman topluluğunda bulunan Türklerin sayısını Statistics Belgium 2019 yılında 19.022 olarak belirlemiştir. Bu sayı Belçika vatandaşlığına geçmeyen ve sadece Türk vatandaşlığına sahip olan ve yalnızca Flaman topluluğunda ikamet eden Türkleri kapsamaktadır. Fransız topluluğunda Belçika vatandaşlığına geçmeyen Türklerle birlikte bu sayının 39.148 olduğu düşünülmektedir (Hertogen, 2014).

Belçika’ya Türkler tarafından çalışmak üzere yapılan göç, 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Türkler, kömür ocaklarında çalışmak üzere iki ülke arasında imzalanan “İşgücü Anlaşması” çerçevesinde o zamanki İş ve İşçi Bulma Kurumu aracılığıyla Belçika’ya gelmişlerdir.

Türkiye ile Belçika arasında “Türk İşçilerinin Belçika’ da İstihdamına Dair Anlaşma ile

Protokol ve Ekleri” 16 Temmuz 1964 tarihinde Brüksel’de imzalanmıştır.

Daha sonra Türk işçilerinin Belçika’ya yerleşmeleri ailelerin götürülmesiyle daha da yoğunlaşmıştır. Kazanılan sosyal ve kültürel haklar sayesinde Belçika, özellikle Afyon Karahisar’ın ilçesinden gelen Emirdağlılar’ın yeni vatani olmuştur.

Tamamen farklı bir yerde yabancılık çekilen ortamda yeni hayatına başlayan bireyler çoğunlukla uyum sorunu ile karşılaşmışlardır. Bir değişim süreci olan göç bireyin sosyal yaşantısını ve aile yaşantısını tamamıyla etkilemektedir. Kırsal bölgelerden büyük kentlere göç edenler öteki olma ve yabancılık duygusunu çok etkileyici bir durumda yaşamışlardır. Bu yabancılık duygusunun yarattığı bunalımı hafifletmek için göçmenler doğal olarak hemşehrilik duyguları ile genellikle göç ettikleri şehirlerde bir araya gelerek belirli mahalleler oluşturmuşlar ve orada yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Örneğin Belçika’da Emirdağ’dan göç edenlerin yaşadığı bir Emirdağ (Schaarbeek) vardır. Dayanışma ve grup gücü güvenlik duygusuna yol açtığı gibi bireysel zayıflıkların hissedilmesini de engeller. Göçmenlerin aynı dili ve aynı kültürü paylaşıyor olmaları kimliklerini daha güçlü koruyup devam ettirmelerine yol açmaktadır. Yine de göç eden bireylerde çok ciddi kimlik sorgulamaları görülmektedir (Çevik, 2011).

Göç eden kişiler alıştıkları ilişkiler, çevre ve dünyalarının değişmesine bağlı olarak yaşadıkları bir şok ve geride bırakılanlarla ilgili yaşanan bir yasın getirdiği karmaşık duygular içerisinde bir kimlik sarsıntısı geçirmeye başlarlar. Bir yandan kayıpların acısı yaşanırken diğer yandan değişim ve olgunlaşma için yeni fırsatlar doğmaktadır. Göçün oluşturduğu en önemli sorunlardan biri psikolojik bir savunma gerektiren kimlik sorunudur. Göç ve buna bağlı milli, etnik ve dini kimlik gibi kimlik sorunları ev sahibi toplumun itici, horlayıcı aşağılayıcı, ayrımcı ve ırkçı tutumuyla çok daha şiddetli bir biçimde yaşanır (Çevik, 2011).

Avrupa’da yaşayan birçok Türk vatandaşının temel sorunu ırkçılık/ayrımcılık ve buna bağlı olarak gelişen toplumsal meselelerdir (işsizlik, gettolaşma gibi). Ancak Belçika için gözle görülür bir ırkçılıktan söz edilememekle birlikte yasalarda eşit ancak tutumda ayrımcı bir durum da göze çarpmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerine nazaran güçlü bir milli kimliği olmayan Belçika’da daha rahat yaşayan ve kendi kimliğini muhafaza edebilen vatandaşlarımız yine de iş bulma, konut bulma ve çocuklarının okullarda başarı sağlaması konularında ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmiştir (Gendt, 2014).

Belçika’da yaşayan Türklerin yaşadıkları ülkenin dilini kullanmakta zorluk çektiği ve

dolayısıyla da kendilerini yeterince ifade edemediği görülmektedir. Günlük hayatını devam ettirmenin Fransızca veya Flamancasız da mümkün olduğu Brüksel'in Schaarbeek mahallesinde Türkler kendi içine kapalı olarak yaşamaktadır. Bakkal, pideci, kahvehane, berber, kuaför, kasap, inşaat malzemeleri dükkânı ve daha birçok gündelik ihtiyacın karşılanabildiği mekânlar Türk mahallesinde tıpkı Türkiye'deki bir kasabadaki gibidir. Bu nedenle Brüksel'in Schaarbeek Mahallesi'nde yaşayan Türkler yaşadıkları mahalleden hiç çıkmadan dahi hayatlarını devam ettirebilmektedirler. Ancak bu durum da uyum sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Kendi kapalı toplumu içerisinde yani gettolaşmış olarak yaşayan bireylerin sosyal hayatı ve yaşama şekilleri de gelişme gösteremez ve göç öncesi durumu korur (Çevik, 2011).

Günümüzde bazı bölgelerde gerçekleşen bu gettolaşmış yaşantılar sürse bile Belçika'daki Türklerin dil kullanımlarına kuşaklara göre farklılıklar göstermektedir. Birinci kuşakta baskın dil Türkçe iken, ikinci kuşakta Türkçenin içine Fransızca/Flamanca kelimelerin girmeye başladığı görülmektedir. Üçüncü kuşakta ise daha yaygın bir şekilde Türkçe ile Fransızca/Flamancanın karışımı bir dil kullanımı görülmektedir (Bekâr, 2018). Tahminlere göre bir sonraki süreçte tek dilliliğe doğru Türkçenin aleyhinde bir gelişme yaşanacaktır. Bekâr'a göre önlem alınmaz ise üçüncü kuşakta görülen Türkçe ile Flamanca/Fransızcanın karışımı yarım dilden sonraki birkaç nesilde Fransızca/Flamancanın baskın dil olduğu ve içinde Türkçe kelimelerin kullanımın görüldüğü bir dil kullanımına doğru gidilecektir (Bekâr, 2018).

Özellikle çocukların eğitim sisteminde çektiği zorluklar ve genel anlamda Türk gençlerinin başarısızlığı birçok araştırmanın araştırma konusu olmuştur. Bu başarısızlığın en temel unsuru olarak 'dil yetersizliği' gösterilmektedir (Manço, 2002; Hathie, 2013; Gielens ve İşçi, 2015; Peleman, Vandenbroeck ve Van Avermaet, 2019).

2.2. Belçika'daki Türklerin eğitim durumu

Diversiteitsbarometer Onderwijs (Çeşitlilik Barometresi Eğitim)'in 2018 yılında yaptığı araştırmalara göre belirli öğrenci popülasyonları (ırk, engel, cinsiyet,...) veya sosyo ekonomik statüsü düşük olan öğrencilerin eğitim sisteminde eşitsizlik ve dışlanma ile karşılaştıkları tespit edilmiştir.

PİSA araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Belçikalı akranlarına göre daha

başarısız oldukları öne çıkmıştır. Bu araştırmaya göre dünyanın başka hiçbir ülkesinde Belçikalı ve yabancı uyruklu öğrenci arasında ki eğitimi seviyesi farkı Belçika’da olduğu kadar değildir (Coene ve Dierckx, 2015).

Belçikalı öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden daha başarılı olduklarını yabancı uyruklu öğrencilerin yönlendirildikleri değersiz görülen bölümlerden, sınıfta sıkça kalmalarından, ortaokullardan diplomasız ayrılmalarından ve yüksekokul ve üniversitelerde sayılarının yok denilecek kadar az olmasından anlaşılmaktadır (Duquet vd.,2006; Timmerman vd., 2003).

Özellikle Türk ve Kuzey Afrika kökenli çocukların eğitimde olan geriliği dikkat çekmektedir. Bu çocukların %9-13 ilkokula başladıkları zaman 7 yaş ve 7 yaş üstü olmaktadır. Oysa Belçikalı bir çocuğun ilkokula başlama yaşı 5-6 olmaktadır. Eğitime geride başlayan Türk çocuklarının eğitim kariyerleri sürecinde bu durum daha da geriye gitmektedir (Timmerman, 2003).

Ortaokula başlayan Belçikalı öğrencilerin %90’ı hiç sınıf kalmadan ortaokula başlarken, Türk çocuklarının %71 -73’ü hiç sınıfta kalmadan ortaokula başlamaktadır (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez ve Lambert ,2018).

En dikkat çeken eğitim geriliği Türk kızları (%52) ve Kuzey Afrikalı erkekler (%46) arasında görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin orantısız bir şekilde B-akımına yönlendirildikleri de görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin diplomasız okuldan ayrılmaları ve yüksekokul/üniversite gibi kurumlarda yetersiz temsil edilmeleri bu çocukların sosyo-ekonomik, etnik dışlanma, dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı öngörülmektedir (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez ve Lambert ,2018).

Türk çocuklarının Belçika eğitim sistemin farklı seviyelerinde ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını anaokullardan başlayarak yükseköğretim seviyesine kadar aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Bunun öncesinde Belçika’nın eğitim sistemi hakkında bilgi verilmektedir.

2.3. Belçika'nın eğitim sistemi

2.3.1 Eğitim seviyeleri ve şekilleri

Belçika'nın eğitim sistemine göre ilköğretim 2,5 yaşında başlayıp 12 yaşına kadar sürmektedir. 3 yıldan oluşan ve mecburi olmayan anaokullarında başlayan eğitim 6 yaşından itibaren mecburi olup ilkokullarda devam eder. 6 yıllık ilkokul eğitiminden sonra 6 yıllık ortaokul eğitimi başlar. Ortaöğretimden sonra öğrenciler okudukları bölüme göre 3 yıllık profesyonel bir lisans eğitime veya 4 ila 5 yıldan oluşan yüksek lisans eğitime devam edebilirler.

Belçika'da 3 eğitim seviyesi bulunmaktadır. Bunlar: ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. İlköğretim, okul öncesi ve ilkokul eğitimini barındırmaktadır. Okul öncesi eğitimine 2,5 yaşından itibaren başlanılır. Anaokulu zorunlu değildir ve zorunlu eğitim 6 yaşından itibaren başlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde çocukların çok yönlü eğitimi üzerinde çalışır ve çocukları ilkokula hazırlamaktadır. Farklı beceriler (dil edinimi, motorik, sosyal beceriler vs.) ve etraflarındaki dünyayı keşfetmek adına içerikler öğretilir. Anaokullarında öğrenme alanları: beden eğitimi, müzik eğitimi, Hollandaca/Flamanca, dünya yönelimi, matematik ve Fransızcadan oluşmaktadır.

Eğitim başarısının temeli anaokullarında ve ilkokullarda atılmaktadır. Anaokuluna gitmek öğrencilere bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından olumlu bir katkı sağlamaktadır (Lazzari ve Vandenbroeck, 2012). Aynı zamanda anaokuluna gitmek öğrencilerin dil gelişimi açısından da çok önemli bir dönem oluşturmaktadır (Becker, Klein ve Biedinger, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004).

Bu nedenlerden dolayı evde Flamanca konuşmayan Türk ailelerinin çocukları için anaokulu ülkenin dillerinden birini öğrenmek için en önemli temelin atıldığı yerdir. Eğitim ve Öğretim bölümünün yaptığı araştırmalara göre (2016) Belçika'da anaokuluna katılım oranı %99'dır. Oranın yüksek olmasına rağmen okula kaydolup evde hasta kalan veya okula gitmeyen öğrencilerde bulunmaktadır. Bu öğrencilerin çoğunluğunu yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır (Vandenbroucke, Brecht ve Avermaet, 2019).

6 yaşına kadar okul öncesi eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler ilkokula başlarlar.

İlkokul eğitimi 6 yıl sürmektedir. 6 yıllık eğitim sürecinden sonra başarılı olan ilkokul öğrencilerine ilkokul diploması verilerek ortaokula başlamaya hak kazanırlar.

Ortaöğretim 12 ila 18 yaş arası gençlere yöneliktir. 1989 yılından bu yana birlik yapısına göre tam zamanlı ortaöğretim düzenlenmektedir. Öğretim saatlerinin çoğu birinci derecede temel eğitime gitmektedir, temel eğitimi oluşturan alanlar şöyledir: Felemenkçe, Fransızca, İngilizce, matematik, tarih, coğrafya, sanatsal eğitim, bilimler, teknolojik eğitim, beden eğitimi, din veya etik. Genel ortaöğretim (ASO), esas olarak yükseköğretime devam etmek için sağlam bir temel sağlayan geniş bir genel eğitimidir. Teknik ortaöğretimde (TSO), dikkat temel olarak genel ve teknik-teorik konulara odaklanmaktadır. TSO'dan sonra bir meslek icra edilebilir veya yükseköğretime geçilebilir. Pratik dersler de bu derse dâhildir. Sanat ortaöğretim (KSO) genel, geniş bir eğitimi aktif bir sanat pratiğiyle birleştirir. KSO'dan sonra bir meslek icra edilebilir veya yükseköğretime geçilebilir. Mesleki ortaöğretim (BSO) genel eğitime ek olarak belirli bir mesleği öğretmektedir.

Ortaöğretim 2019 yılında yapılan reforma göre yenilenmiştir ve ASO (düz lise), TSO (teknik lise) ve BSO (meslek lisesi) tamamen kalkmıştır. Yerine ise iki akımdan oluşan bir ortaokul sistemi kurulmuştur. A-akımı ilkokul diplomasını alan her öğrenciye açıktır. B-akımı ise ilkokul diplomasını alamamış olan öğrencilerin yönlendirildiği bölümdür.

A-akımının ve B-akımının ilk yılında, öğrenciler 27 saatlik temel eğitim ve 5 saatlik isteğe bağlı bölümlerden ders alırlar. Ortaokullarda yapılan bu reformun başlıca amacı öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde hangi bölüm üzerine yoğunlaşmak istediklerini belirlemelerini sağlamaktır. 6 yıllık bir ortaokul eğitiminden sonra öğrenciler yapılan tercihlere göre alınan ortaokul diploması ile yükseköğretim görebilirler. Yükseköğretim eğitimleri seçilen bölümlere göre 3 ila 5 yıl sürebilmektedir.

Flaman bölgesinde yükseköğrenim lisans ve yüksek lisans derecesine götüren derslerden oluşmaktadır. Ayrıca lisansüstü sertifika ve sürekli eğitim bağlamında ileri eğitim ile tamamlanabilecek kursları da kapsar. Buna ek olarak, yükseköğrenimde doktor derecesi de verilir. Flaman bölgesinde lisans dersleri profesyonel veya akademiktir. Profesyonel odaklı Lisans programları öncelikle profesyonel pratiğe yöneliktir ve öğrencileri bir mesleğin veya meslek grubunun bağımsız çalışması için gerekli olan genel ve spesifik bilgi ve yeterlilik seviyelerine getirmeyi amaçlar. Bu şekilde iş gücü piyasasına doğrudan bir çıkış seçeneği sunarlar. Bu dersler ve lisans sonrası programlar sadece yükseköğretim kolejlerinde düzenlenmektedir. Akademik yönelimli lisans programları için yüksek lisans programına geçiş ana hedeftir. Yüksek lisans derslerinin amacı, öğrencileri genel olarak

bilimsel veya sanatsal işleyişe özgü, özellikle de belirli bir bilim veya sanat alanına ileri düzeyde bilgi ve yeterlilik kazandırmaktır.

Master kursları her zaman akademik yönelimlidir, ancak profesyonel bir yönelime de sahip olabilir. Akademik yönelimli lisans programları, yüksek lisans programları hem kolejler hem de üniversiteler tarafından düzenlenmektedir.

2.3.2. Eğitim sisteminin organizasyonu

Belçika anayasası, temel hak ve özgürlüklere ilişkin olarak herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. 6 ila 18 yaş arasındaki tüm çocuklar için eğitim zorunludur. Zorunlu eğitim, çocuğun altı yaşını doldurduğu ve ilke olarak on iki tam okul yılını aldığı yılın 1 Eylül tarihinde başlar. Bir öğrencinin 15 veya 16 yıla kadar tam zamanlı zorunlu eğitime devam etmesi gerekir. Daha sonra sadece yarı zamanlı zorunlu eğitim uygulanır (yarı zamanlı öğrenme ve çalışmanın bir kombinasyonu). Bununla birlikte, gençlerin çoğu tam zamanlı ortaöğretime devam etmektedir. Zorunlu eğitim, 18. doğum gününde veya öğrencinin 18 yaşına girdiği takvim yılının 30 Haziran'ında sona erer.

Belçika'da zorunlu eğitim, okulda zorunlu eğitim ile aynı değildir. Çocuklar öğrenmek için okula gitmek zorunda değildir. Evde eğitim de mümkündür. Bunu seçen ebeveynler bunu Eğitim Departmanına iletmelidir. Bunun nedeni, hükümetin tüm zorunlu eğitim öğrencilerine etkili bir şekilde öğretilip öğretilmediğini kontrol etmesidir. Bu zorunlu eğitim kontrolü durumun böyle olmadığını gösteriyorsa, bir mahkeme ebeveynleri bunun için cezalandırabilir. Ciddi bir özrürlük nedeniyle eğitime katılamayan çocuklar zorunlu eğitimden muaf tutulabilir.

Eğitim özgürlüğü Belçika'da da anayasal bir haktır. Bu, her gerçek veya tüzel kişinin eğitim düzenleme ve bu amaçla kurumlar kurma hakkına sahip olduğu anlamına gelir. Hükümet, özgür okulların kurulmasını yasaklamak için önleyici tedbirler alamaz. Hükümet tarafsız eğitim sağlamak için anayasal yükümlülüğü altındadır.

Organizasyon organı (veya okul kurulu), Flaman bölgesinde eğitim organizasyonunda anahtar bir kavramdır. Organizasyon kuruluşu bir veya daha fazla okuldan sorumludur. Bir şirketteki yönetim kurulu ile karşılaştırılabilir. Organizasyon kuruluşu bir hükümet, gerçek veya tüzel kişi şeklinde olabilir. Örgüt güçlerinin geniş bir özerkliği vardır. Örneğin,

öğretim yöntemlerini seçmekte özgürdürler ve eğitimlerini belirli bir felsefe veya pedagojik görüşe dayandırabilirler (Montesorri, Freinet, Steiner,...). Ayrıca kendi müfredatlarını ve ders programlarını kaydedebilir ve personelini kendileri atayabilirler. Hükümet tarafından tanınması veya finansal olarak desteklenmesi istenen okullar, başarı hedeflerine ulaşmalı, genel müfredatı takip etmeli, yeterli donanımına sahip olmalı ve yeterli didaktik materyale sahip olmalıdır. Yaşanabilir, güvenli ve yeterince düzenli olan binalarda bulunmalıdırlar. Anayasa, ebeveynlerin seçim özgürlüğünü de garanti eder. Ebeveynler ve çocuklar, bulundukları yerden makul bir mesafede kendi seçtikleri bir okulu tercih etme hakkına sahiptirler.

Bazı özel durumlar dışında okullar öğrencileri reddedemez. Organizasyon organlarının temsili bir derneği olarak eğitim ağı, organizasyon organının belirli sorumluluklarını üstlenir; kendi müfredatlarını ve ders programlarını hazırlarlar. Sonuç olarak, ilgili organizasyon organları özerkliklerinin bir kısmını ağlara verir.

Flaman bölgesinde iki eğitim sistemi oluşmaktadır. Bunlar Resmi Eğitim ve Serbest Eğitim sistemleridir.

Resmi eğitim okulları hükümet tarafından ya da hükümet adına organize edilir: Flaman hükümeti, iller ya da şehirler ve belediyeler. Serbest eğitimin aksine, resmi eğitimde okullar, zorunlu eğitimin sonuna kadar Katolikler, Ortodokslar, Protestanlar, Anglikanlar, Yahudiler ya da Müslümanlar için din ve ahlak derslerine yer vermelidirler.

Devlet tarafından kurulmamış olan okullar serbest eğitime aittir. Serbest eğitim temel olarak bir dine bağlı olan okullardan oluşur. Katolik okullar en büyük gruptur. Fakat Yahudi ya da Protestan okulları gibi başka bir dine ait özgür okullar da vardır. Ayrıca, bir dine bağlı olmayan özgür mezhepsel olmayan okullar da vardır.

Bu iki sistemin içerisinde üç eğitim ağı mevcuttur. Resmi eğitim sisteminin içerisinde iki eğitim ağı vardır. Bunlardan birisi 'Gemeenschapsonderwijs' dediğimiz Flaman topluluğu adına GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap tarafından Flaman hükümeti adına organize edilir.

İkincisi ise sübvansiyonlu resmi eğitim ağıdır. Sübvansiyon edilmiş resmi eğitim, belediye eğitimini (belediye yetkilileri tarafından düzenlenir) ve il eğitimini (il yetkilileri tarafından düzenlenir) kapsar. Okul kurulları iki şemsiye organizasyonda birleştirilmiştir:

- Şehirler ve Belediyeler için eğitim şemsiyesi.

İl Eğitim Flanders (POV) Serbest eğitim sisteminin içerisinde bir eğitim ağı bulunmaktadır, bu da sübvansiyonlu ücretsiz eğitim (gvo)'dır. Özel bir kişi veya özel kuruluş, GVO'da bir okul düzenler. Okul yönetimi genellikle kar amacı gütmeyen bir kuruluştur.

En büyük grup olan Katolik okulları Katolik Eğitim Flanders şemsiyesi tarafından temsil edilmektedir.

2.3.3. Eğitim sistemi içerisinde etnik eşitsizlik

Belçika'nın eğitim sisteminde var olan etnik eşitsizlik hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu etnik eşitsizliğin nelere dayandığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim başarısını ne denli etkilediğine aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alacağız. Yapılan araştırmalar Türk ve Fas kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere bakarak ilkokul veya ortaokuldan diplomasız ayrılmalarını göstermektedir (Eckert, 2019).

Opdenakker ve Hermans (2006) LOSO (lojistik araştırma ortaöğretim) belgelerinden yararlanarak yaptıkları araştırmaya göre ilkokul eğitiminin sonunda 4 yabancı uyruklu öğrenciden birisi yaşlarına bakarak en az bir yıl sınıfta kalmıştır. Belçikalı öğrencilerde ise bu durum 10 öğrenciden 1'ini kapsamaktadır. Ortaöğretimde ise Belçikalı öğrencilerin %43'ü düz liseden mezun olurken yabancı uyruklu öğrencilerde bu oran %19'dur.

Eğitimdeki etnik eşitsizliği tetikleyen ve ele alan teoriler vardır. Bu teorilerin çoğu iki geniş kategori altında yer almaktadır: eksik düşünme (deficit-denken) ve çeşitli düşünme (differentie-denken) (Ağırdag, Korkmazer, 2016).

Eksik düşünceye göre eğitim sisteminde oluşan etnik eşitsizliğin sebebi yabancı uyruklu öğrencilerin eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu düşünceye göre yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda başarısız olmalarının sebebi büyüdükleri ailelerin onlara yeterli bilgiyi, değerleri, tutumları, standartları sunamamasından kaynaklanıyor. Bu eksiklikler daha çok dil yetersizliği, din ve kültür ile bağdaştırılıyor. Bu olumsuz klişeleştirme baskın kültürün idealizasyonuna yol açmaktadır. Bu düşüncenin altında yatan imaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim başarısı onların ve ailelerinin ne kadar Flamanca/Fransızca konuştukları ve yaşadıkları kültürün değerlerini ve standartlarını ne kadar benimsediklerinden kaynaklanmaktadır (Van Avermaet ve Sierens, 2010).

Çeşitli düşünme ise Belçikalı ve yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıkları bir eksiklik olarak görülmemektedir.

Bu düşünceye göre yabancı uyruklu çocukların evde farklı bir dil konuşmaları baskın dilin yetersiz olmasına yol açmayıp aslında farklı bir dil repertuarına sahip olduklarını savunmaktadır. Çeşitli düşünme teorisine göre eksik düşünme teorisi sorunludur. Öğrenciler arasında bulunan farklılıkların eksiklikler olarak görülmesi bu öğrencilere yönelik negatif bir bakış açısının da oluşmasına yol açmaktadır. Bu negatif bakış açısı ('Stereotype Threat' - theorie) bireyde korku ve belirsizlik gibi duygulara sebep olmaktadır. Bu korku ve endişelerden dolayı birey optimal bir çalışma düzeyine ulaşamamaktadır (Steele ve Aronson, 1995).

Öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde uyguladıkları teori öğrencilerin eğitim başarısını küçük yaştan itibaren etkilemektedir. Ev içerisinde büyüdüğü kültürün, dinlediği şarkıların, izlediği filmlerin kısaca bir öğrencinin kültürel bagajına açık olmayan bir okul ortamında öğrencilerin kendilerini "evde" veya iyi hissetmedikleri ortaya koyulmuştur (Ağırdağ, Jordens ve Van Houtte, 2014).

Etnik eşitsizliği gidermek adına okullarda ve okulları yöneten kurumlarda farklı yöntemler uygulanmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda Belçika etnik eşitsizliğe karşı farklı araçlar kullanarak bu sorunu en aza düşürmek istenmiştir. Bunun en büyük örneği okulların öğrencilerinin sosyal ve etnik yapısına dayalı ekstra mali kaynakların sunulmasıdır. 1 Eylül 2012 tarihinden bu yana SES (sosyo ekonomik statü)- saatleri dediğimiz ders saatleri okullardaki öğrencilerin statülerine göre öğretmenlerin tahsis edilip bu öğrencilere ders saatleri içerisinde ekstra yardım ve destek sunmalarını kapsamaktadır. Okullarda öğrencilerin sosyo ekonomik statülerini belirlemek için üç farklı gösterge kullanılır: evde konuşulan dil, annenin eğitim seviyesi ve ailenin aylık geliri.

Aynı zamanda bu eşitsizliğin önüne geçmek için okullara kayıt olma sistemine de yenilikler getirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okulların Belçikalı öğrencilere kayıt olma konusunda öncelik tanınması ve Belçikalı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullara yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt olmaya ilişkin öncelik hakkı tanınması gibi.

Okulların onlara yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre sunulan SES-saatlerini istedikleri gibi doldurma hakkı verilmektedir. Belçika'da en son kanıta dayalı yapılan bir araştırmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim başarısını artırmak için ve etnik eşitsizliği

gidermek adına iki yönteme başvurulmuştur. Bu yöntemlerden biri ‘tek dilde dil iyileştirme (eentalige taalremedi ring)’ diğeri ise ‘ ok dilli dil değerlendirme (meertalige taalvalorisering)’ olmaktadır (Ağırdağ, 2015).

Tek dilde dil iyileştirme yöntemi baskın olan dilin öğretimine ve iyileştirilmesine yöneliktir. Flamancanın iyi konuşulmasının eğitim başarısını artıracadı düşünülmektedir. Bu yöntemin uygulandığı okullarda yabancı uyruklu çocukların ana dillerini kullanmaları yasak olmakla birlikte kullanılması öğrencinin ceza almasına yol açabilmektedir. Bu yöntemi uygulayan öğretmenler ana dilini konuşmanın Flamanca dilinin gelişmesine engel olduğunu düşünmektedir (Ağırdağ, 2010; Ağırdağ, Van Avermaet en Van Houtte 2013). Clycq ve Vandenbroucke’nın 2012 yılında yaptıkları Oprit-14 araştırmasına göre her 10 Türk ve Faslı öğrenciden 8’ine göre okulda ana dillerini konuşmaları yasaktır.

Ağırdağ ‘tek dilli dil iyileştirme’ yöntemine göre iki yaklaşım olduğunu savunmaktadır; bunlar ‘sink-or-swim’-yaklaşımı ve ‘pull-out’-yaklaşımlarıdır. ‘Sink-or-swimm’-yaklaşımına göre yabancı uyruklu çocuklara  zer bir dil desteği verilmemektedir. Bu  ğrencilerin sürekli Flamancaya maruz kalmaları onların Flamancasında gelişmesine yol açacaktır (Crawford, 1991). ‘Pull-out’- yaklaşımına göre yabancı uyruklu öğrencilere özel bir dil desteği verilir. Öğrenciler küçük gruplar halinde veya birebir sınıf ortamından çıkarılarak bir dil öğretmeninden ders alırlar (Honingsfeld, 2009). Bu yaklaşım eleştirilere maruz kalmıştır. Öğrencilerin ders saatleri içerisinde ekstra dil dersleri almak için sınıftan ayrılmaları o saatte verilen derslerden geri kalmalarına sebep olmuştur. Böyle bir desteğin okul saatleri sonrasında verilmesinin daha faydalı olacadı düşünülmektedir. Ooghe’nın 2012 yılında yaptığı araştırmaya göre odak noktasının tek dil olduğu bu yöntemin zaman içerisinde  ğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığı ortaya koyulmuştur. Uluslararası yapılan araştırmalar da tek dil odaklı dil iyileştirme yönteminin etkisi hakkında soru işaretlerine yol açmaktadır (Gandara ve Hopkins, 2010)

Çok dilli dil değerlendirme- yöntemi ise yabancı uyruklu öğrencilerin var olan dil repertuarlarını hiçe saymamaktadır. Aksine y celtirilip eğitim bir parçası olarak görülmektedir (Sierens ve Van Avermaet, 2010).

Çok dilli bir ortamada eğitim verilmesine savunanlar bunun için farklı argumanlar kullanmaktadırlar; örneğin öğrencilerin ana dillerinin değerli olduğunu vurgulayarak eğitim başarısının artırılabileceği gibi (Verhoeven, 1985). Jim Cummins’in Eşik hipotezi, iki dilliliğin çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişiminde olumlu etkide bulunabilmesi için öncelikle birinci dilde (ana dilinde) yeterli bir beceri düzeyine (eşiğe) ulaşılmasının

zorunlu olduğunu ileri sürer. Aksi halde, iki dillilik yerine iki yarım-dillilik (semi-lingualism)1 ortaya çıkar. Bu da tek dil savunucularının iddia ettikleri zihinsel ve bilişsel gelişim üzerinde olumsuz etkide bulunur. Bu varsayım, ik idilli bir çocuğun ikinci dilde ulaşacağı beceri seviyesinin, onun ikinci dille ilk karşılaştığı zamandaki birinci dil seviyesine bağlı olduğu görüşünden (Bağımlılık Varsayımı/Abhaengigkeits-Annahme) hareket etmektedir. Bu da ikinci dilin öğreniminde, birinci dilin belli bir gelişim düzeyinin gerekli olduğunun kabulüdür (Ağırdağ, 2015). Bu durumda öğrencilerin ana dillerine yoğunlaşmak onların Flamanca'larını aksatmayacak aksine uyaracaktır. Okulların ana dillerine yönelik yasaklayıcı tutumları yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda refah düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalara göre okulda ana dilinin konuşulmasına izin verilen bir öğrenci kendini daha iyi hissetmektedir (Ağırdağ, Jordens ve Van Houtte, 2014).

2.3.4. Anaokulu eğitimi ve sorunları

Okul öncesi eğitime katılım çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve eğitim hayatlarını olumlu yönde etkilemektedir (Lazzari ve Vandenbroeck, 2012). Aynı zamanda okul öncesi dönemi çocukların dil edinimi sürecinde önemli rol oynamaktadır (Becker, Klein ve Biedinger, 2013).

Avrupa'da yapılan araştırmalara göre okul öncesi eğitime katılan ve üst düzey okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokulda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum yabancı uyruklu çocuklar içinde geçerlidir (Havnes ve Mogstad, 2011; Spiess, Brüchel, 1 Wagner, 2003).

Bu sonuçlardan yola çıkarak Belçika okul öncesi eğitime katılımı artırmak adına farklı projeler düzenlemektedir. Okul öncesi eğitimi mecburi eğitime dahil olmasada velilerin Kind ve Gezin (çocuk ve aile) bürolarında 0-3 yaş arası çocukları olan velilere düzenli bir şekilde okul öncesi eğitiminin önemi aktarmaktadır. Belçika'nın Flaman Topluluğu okul öncesi eğitime katılım konusunda güzel bir pozisyonundadır. Eğitim ve Öğretim Departmanı 2016 yılında yaptığı araştırmaya göre 5 yaşında olan çocukların %99'ü, 4 yaşındaki çocukların %98,6'sı ve 3 yaşındaki çocukların %97,2'sinin okul öncesi eğitime kayıtlı oldukları tespit edilmiştir. 2014 yılında toplamda 3291 veya %1,4 anaokulu öğrencisi anaokuluna kayıt yaptırmamıştır.

Eğitim ve Öğretim Departmanı aynı zamanda 2,5-5 yaş arası çocukların anaokullarına kayıtlı olup yeterince katılım göstermeyen öğrencilerin sayısını da araştırmıştır. 2015 yılında 5 yaşında olan çocukların %2,5, 4 yaşında olan çocukların %3,3 ve 3 yaşında olan çocukların %5,7'si derslere katılım göstermemiştir. Katılım göstermeyen öğrencilerin %67,9'u yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır.

Türk çocuklarının genel olarak eğitim alanındaki sorunlarının bir kısmı, anaokulu çağındaki devamsızlıklarından kaynaklanmaktadır (Manço, 2002). Kimi aileler, anaokullarını bir bakımevi veya yuva olarak görmektedirler. Velinin öğretmenlerle irtibatında belirli bir dil birikimine ihtiyaç vardır. Fransızca'yı veya Flamancay'ı bilmeyen veliler de öğretmenlerle iletişime geçebilmektedirler.

Türklerin yoğun olarak bulundukları kimi mahallelerde, okul yöneticileri, öğrencilerin velileri ile tercümanlar aracılığı ile sağlıklı ilişkiler kurmaya çalışmaktadırlar. Okullarda gerçekleştirilen velilere yönelik etkinlikler (dil kursları, toplantılar, gösteriler,...) velilerin okula kaynaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Manço, 2002).

Anaokullarına devamsızlık gösteren öğrencileri kazanmak için farklı uygulamalar getiren Belçika hükümetinin katılım sayısından çok anaokulu eğitimin içeriğine de odaklanması gerektiğini vurgulayan araştırmalardan biri anaokuluna katılımın çok önemli olduğunu fakat bu katılımı sağlayan yabancı uyruklu öğrencilerin Belçikalı öğrencilere bakarak ilkokulda daha fazla sınıfta kaldığını gözlemlemiştir (Peleman, Vanderbroeck ve Van Avermaet, 2019). PISA-sonuçlarına göre Fransa ve Luksemburg'tan sonra çocukların eğitim başarısını sosyo ekonomik durumlarına göre belirleyen ülke Belçika'dır (Danhier ve Jacobs, 2017). Anaokullarına katılım oranı %99 olmasına rağmen okul içerisinde sosyal eşitsizliği durduramamıştır (Jacobs, Rea, Teney, Callier ve Lothaire, 2009).

2019 yılında Peleman, Van'denbroeck ve Van Avermaet'in yaptıkları araştırmaya göre her anaokulu erken yaşta okula başlayan çocuklara aynı imkânları sunmamaktadır, öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri yeterince konuşmaya teşvik etmemektedirler ve verilen dil eğitimi yetersiz bulunmaktadır. Anaokuluna giden Belçikalı bir öğrenci ve yabancı uyruklu bir öğrenci okulda tam olarak eşit haklara sahip değildir (Peleman, Vandenbroeck ve Avermaet, 2019).

Bu yapılan araştırmaya göre Belçika'da anaokulu öğretmenleri kendilerini iyi ifade eden ve düzgün cümle kuran öğrencilere daha ilgili bir şekilde ve daha uzun yanıtlar vermektedir. Kendilerini ifade etmeye korkan ve Flemenkçeleri yetersiz olan öğrenciler ise

kısa kısa yanıtlar almakta ve bir Belçikalı öğrencinin işittiği yeni kelimelere ve uzun yanıtlara maruz kalmamaktadır ve çocukların ana dillerine yer verilmemektedir.

Anaokuluna giden ve evde yalnızca Türkçe konuşan Türk öğrencileri ise bir Belçikalı öğrenciye bakarak Flamancada kendilerini düzgün ifade edebilecek bir kelime hazinesine sahip değildirler. Ev içerisinde ve ailesiyle sürekli Türkçe konuşan çocuklar ikinci dili öğrenmeye ve duymaya okulda başlıyorlar. İkinci dili öğrenirken bu çocuklar ana dillerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanmaktadırlar (Gielen, İşçi, 2015). Çocuklar ikinci bir dili öğrenirken dilin ortak özelliklerini temel alırlar ve transfer söz konusudur (transferteorisi, Cummins, 2000). Bu sebepten dolayı ana dili, Türk çocuklarının dil gelişimi ve okul başarısı için okulda öğrendikleri dil kadar önemlidir.

Birçok araştıma gösteriyor ki okullar çocukların çok dilliliklerini kabul edip okulda ana dillerine karşı olumlu bir tutum sergileyince bu çocukların eğitim süreçlerinde başarılı olmalarını da desteklemektedirler (Garcia ve Wei, 2014; Jaffe, 2003; Moodley, 2007; Olivares ve Lemberger, 2002; Ramaut, 2013).

Evde konuşulan dil öğrencinin kimliğinin bir parçasıdır. Anaokulları bu durumu görmezden gelerek çocukların okul kapısından girdikten sonra kimliklerini ve kültürlerini geride bırakmalarını istemektedirler (Peleman, Vandenbroeck, Van Avermaet, 2019). Bu tutum başlıca çocukların okula olan tutumunu ve katılımlarını etkilemektedir. Cummins (2001) bir öğrencinin ana diline ve kültürüne değer verilmesi gerektiğini Van Gorp ve Moons'a göre (2014, s.58-59) şu şekilde vurgulamaktadır *'to reject a child's language in the school is to reject the child'*. Yabancı uyruklu öğrencilerin anaokullarında başarılı olabilmeleri için onların farklılıkları ve dil repertuarlarını önemseyerek dinamik bir dil öğretimi sürecinden yararlanarak öğrencinin öğrenme kapasitesini maksimuma çıkarmak gerekmektedir (Garcia ve Flores, 2012; Lewis, Jones ve Baker, 2012).

2.3.5. İlkokul eğitimi

Belçika'da ilkokul eğitimi 6 yıl sürmektedir. Öğrencilerin ilkokula 6 yaşında başlayıp 12 yaşında bitirmeleri öngörülür. Yapılan araştırmalar, Türk çocuklarının Belçika'da ilkokulda başarısız olduklarını göstermiştir. Bu öğrencilerin %60'ı ilköğretim sırasında en az bir kez sınıfta kalmaktadırlar (Manço, 2002).

İlkokulda özellikle birinci sınıf birçok öğrenci için sorun oluşturmaktadır (Groenez vd., 2009). Birinci sınıfta bir çocuğun sınıfta kalmasını etkileyen en büyük unsurlar annenin eğitim seviyesi, batı ülkelerinden birinden göç edilmemiş olunması ve evde farklı bir dilin konuşulması olarak gösterilmektedir (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez ve Lambert, 2018).

Bir çocuk 10 yaşına geldiği zaman annesi-babası işçi veya işsiz ise bu çocukların %55-%60'ı eğitim kariyerinde bir gerilik göstermektedir. Bu çocukların özel eğitime yönlendirildikleri de bilinmektedir. Belçika'da özel eğitim 9 farklı tipe bölünmektedir:

Tip 1: hafif zihinsel engelli çocuklar

Tip 2: ciddi zihinsel engelli çocuklar

Tip 3: ciddi duygusal veya davranışsal sorunları olan çocuklar

Tip 4: fiziksel engelli çocuklar

Tip 5: uzun süreliğine bir hastanede veya preventoryumda kalan çocuklar

Tip 6: görme engelli çocuklar

Tip 7: işitme engelli çocuklar

Tip 8: ciddi öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme bozuklukları olan öğrenciler

Tip 9: zihinsel engeli olmayan otizmli çocuklar

Belçikalı bir öğrenciye bakarak sosyal-ekonomik durumu iyi olmayan bir çocuğun özel eğitime yönlendirilme durumu 5 ila 6 kat daha yüksektir (Steenssens vd., 2008; Unicef, 2012; Vlor, 2013).

Annenin eğitim seviyesi düşük olan çocukların özel eğitime yönlendirilme şansı annenin eğitim seviyesi yüksek olan çocuklara göre 10 kat daha fazladır (Groenez vd., 2009; Nicaise ve Desmedt, 2008). Özellikle Tip 1, Tip 3 ve Tip 8'e yönelik yapılan yönlendirmeler dikkat çekmektedir (Steenssens vd., 2008; Vlor, 2013). İşçi sınıfın çocukları özel eğitimin %77'sini oluşturmaktadır (Steenssens vd., 2008).

Bu tespitin endişe veren tarafı ise öğrencilerin gerçekten özel eğitime ihtiyaç duydukları için özel eğitime yönlendirilmedikleri ve sosyal ekonomik statülerinin bu durumu etkiliyor olmasıdır (Vlor, 2013). Aile içerisinde Flamanca/Fransızca konuşmayan, düşük sosyal ekonomik statüye sahip olan ve annenin eğitim seviyesi düşük olan çocukların oyun sınıflarına ve özel eğitime yönlendirildikleri tespit edilmiştir. Okul-aile birliğinde aktif olan, okulda verilen eğitimi yakından takip eden aileler anaokuluna giden çocuklarına birebir yardımda bulunma eylemi göstermektedirler. Bu veliler çocuklarının özel eğitime yönlendirilmesine 3. anasınıfında bir yıl daha okumalarını isteyerek mâni olmatadırlar.

Anlaşıldığı üzere Belçika’da şu an yer alan eğitim sistemi içerisinde eğitimde kendilerini ifade edemeyen ve zorlanan öğrencilerin kolaylıkla ve sıkça özel eğitime yönlendirildikleridir (Hove, De Vroey, 2008).

A.Manço bu durumu, ‘Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri’, adlı çalışmasında şöyle anlatmaktadır:

Yabancı ailelerin yaşam koşulları hakkında genelde bilgisi az olan ve önlerindeki vakaları salt birer Batılı gözü ile algılayan öğretmen ve psikologların önerileri ile - haklı veya haksız olarak - en başarısız öğrenciler belki de bir daha hiç çıkamayacakları özürlü okullarına sevk edilmektedirler. Bu, kimi "sorunlu" öğrencileri okul dışı bırakırken, adı geçen merkezlere ve halen boşalmaya yüz tutmuş kimi özürlü okullarına yeni "müşteriler" yaratmaktadır. Bu arada, okullardan gelen öneriyi geri çevirebileceğinin bilincinde olmayan veliler, çocuklarını "deli okulu" dedikleri bu kurumlara göndermeye boyun eğmekte, kimi zamansa, bu durumu çocuk parasını artırdığı için kabul etmektedirler. Türk çocuklarının karşılaştıkları öğrenim zorluklarının büyük bir kısmına dil yetersizliğinin ve uygulanan klasik eğitim yöntemlerinin neden olduğu düşünülürse, sonucun en başta normal okullardaki eğitimin kalitesini artırmaktan geçtiği görülür. (Manço, 2002, s.65)

2.3.6. Ortaöğretim ve meslek seçimi

Belçika’da ortaokul eğitimi 6 yıl sürmektedir ve 18 yaşına kadar zorunlu öğrenim öngörülmektedir. Bu süreç içerisinde de anaokulu ve ilkokullarda olduğu gibi Belçikalı ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim seviyesi arasında farklılıklar görülmektedir. Ortaokulda bir Belçikalı öğrencinin sınıfta kalma oranı %24 ile %38 iken yabancı uyruku öğrencilerde bu oran %35 ile %49’dur (Duquet vd., 2006). Seçilen veya yönlendirilen ortaöğretim yönlerinde de öğrenciler arasında farklar mevcuttur. Örneğin Belçikalı kız öğrencilerin %50’si ASO dediğimiz düz lisede genel eğitim alırken, ASO veya düz lisede eğitim gören Türk kızlarının oranı %16’dır (Duquet vd., 2006). Eğer duruma BSO yani meslek lisesinden bakacak olursak Belçikalı kız öğrencilerinin 5’in den 1’i meslek lisesinde okurken Türk kız öğrencilerinin %60’ı meslek liselerinde okumaktadırlar. Meslek liselerinde Türk çocuklarının cinsiyete göre ayrılmış meslekler üzerine yönlendirilmeleri dikkat çekmektedir, örneğin elektrik, kuaförlük, tesisat ve bakım gibi (Timmerman vd., 2003). Teknik liselere giden Türk öğrencilerinin tercih ettikleri bölümler elektromekanik, oto mekaniği ve ticareti kapsamaktadır.

Yabancı uyruklu erkek öğrenciler arasında dikkat çeken başka bir durum ise, bu öğrencilerin en yüksek bölüme kaydolup 6 yıllık ortaöğretim süresi içerisinde en değersiz

bölümlere doğru bir düşünüş yaşamasıdır. Ortaöğretimde özel eğitime yönlendirilen yabancı uyruklu erkek öğrencilerin oranı da dikkat çekmektedir (2,5 versus 4,2%) (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez ve Lambert, 2018).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki ilkokul diploması alamayan Türk çocukları aslında ortaokulda bölüm seçimi bile yapamayıp zorunlu olarak meslek eğitimine yönlendiriliyorlar, birbirlerini izleyerek aynı yolu takip ederek orta öğrenimi bitirime şanslarını da azaltmaktadırlar (Manço, 2002).

Ortaöğretimdeki eşitsizliği ve öğrencilerin eşit haklara sahip olmamalarını Manço araştırmalarında şu şekilde dile getirmektedir:

Yabancıların yoğun olduğu bölgelerde okulların kalitesi düşüktür ve göreceli olarak az yatırım alırlar. Bu okullardan çıkan gençlerin diğer okullara uyumu oldukça güçtür. Üstelik prestijleri lekelenmesin diye, kimi tanınmış okullara başvuran yabancı gençler caydırılmaya çalışılmaktadırlar. Özel okul konumunda olan bazı serbest Katolik okullar dışlamayı sistematik bir hale getirmişlerdir; özellikle Flaman bölgesinde, "kara okullar-ak okullar" (yani yabancıların yoğun olduğu veya alınmadığı okullar anlamında) ayrımcılığını körüklemektedirler (Manço, 2002, s.66).

2.3.7. Yüksekokul ve üniversite öğrenimi

Türk kökenli çocukların okul öncesi öğretimlerini, ilkokul öğretimlerini ve ortaöğretimlerini incelediğimiz zaman görüyoruz ki bu çocukların Belçikalı çocuklara bakarak daha sorunlu bir okul kariyerlerinin olduğudur. Yabancı uyruklu çocuklar daha sık sınıfta kalmakla birlikte ortaöğretimde genel eğitim bölümlerini tercih edememektedirler ve meslek liselerinde sayıları Belçikalı öğrencilere bakarak çok daha fazladır.

Bu problemlili eğitim süreci yabancı uyruklu ortaöğretimden diplomasız ayrılmasına neden olmaktadır. Bu yabancı uyruklu öğrenci grubunun çoğunluğunu Türk ve Kuzey Afrika kökenli öğrenciler oluşturmaktadırlar. Zorlu bir eğitim süreci yabancı uyruklu öğrencilerin yarısının 23 yaşında okuldan diplomasız ayrılmalarına yol açmaktadır. Diploma alanlar arasında yüksekokula veya üniversiteye başlama şansı olan öğrencilerin sayısı düşüktür ve başlayan yabancı uyruklu öğrenciler ise sadece ¼ 'ini oluşturmaktadır (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez ve Lambert, 2018)

2.4. Belçika’da dil ve yabancı dil eğitimi

Bu kısımda Belçika’nın Flaman bölgesinde verilen dil eğitimi programlarına, uygulamalarına ve eğitimine yer verilecektir. Flaman bölgesinde verilen dil eğitimleri için Belediye okulları ve Topluluk (GO) okulları tarafından kullanılan dil eğitim müfredatı ele alınacaktır.

Belçika’da yaşanan topluluğa göre üç farklı dil konuşulmaktadır; Bunlar Flamanca (Hollandaca), Fransızca ve Almancadır. Her topluluk konuşulan baskın dilin yanı sıra diğer iki dilde de eğitim vermelidir.

Belçika’nın 3 bölgesinde dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi için farklı kurallar bulunmaktadır.

Flaman topluluğunda öğrenciler 5. sınıftan itibaren Fransızca öğrenirler. Flaman bölgesinde yer alan ama Brüksel sınırında bulunan belediyelerde ise okullarda 3. sınıftan itibaren Fransızca öğretilir.

Fransız topluluğunda ikinci dil öğretimi 5. sınıftan itibaren mecburidir. Valon bölgesinde bulunan ama Brüksel’e yakın olan belediyelerde ise yine 3. sınıftan itibaren ikinci dil eğitimi verilir. Bu diller Flamanca, İngilizce ve Almancadır. Bazı anaokulları ve ilkokullar daldırma yöntemiyle bazı dersleri bu 3 dilden birinde vermektedir.

Alman topluluğunda ise birinci dil olarak anaokullarından itibaren Fransızca dersleri verilir. İlkokulda ise bu durum devam eder ve bazı okullarda ise yine daldırma yöntemiyle dersler Fransızcada anlatılır.

Son zamanlarda özellikle Flaman topluluğunda dil bilgisinin gerilemesinden dolayı Eğitim Bakanı Hilde Crevits eğitim uzmanları ile bir Marşal Planının hazırlanmasına yönelik adımlar atmıştır (Knack, 2018).

Uluslararası karşılaştırmalı araştırmaların sonucunda Flaman öğrencilerinin okuduklarını anlamada ve ilköğretimde çoğu öğrencinin Fransızcada başarısız oldukları ve bu dil için öngörülen hedeflere ulaşamadıkları tespit edilmiştir (Vosters, Bekers, Housen, Keulen, Lochtman, Michot, Struys, Swyzen ve Castele, 2018).

Bu gelişmelerden dolayı Belçikalı öğrenciler Avrupa’nın öngördüğü ‘Her Avrupalı ana dilinin yanı sıra Avrupa’da konuşulan iki dile de hâkim olmalıdır (Witboek/Whitebook, 1995)’ hedefine ulaşmakta zorluk çekmektedirler.

Çok dilliliğin özellikle Belçika gibi bir federal devlette ne kadar önemli olduğunu herkes (akademisyenler, eğitimciler, vs.) kavramaktadır. Yapılan birçok araştırma çok dilliliğin bilişsel faydalarını da ortaya koymuştur (Baker 2006; Woumans, Surmont, Struys, Duyck, 2016; Dorren, 2016; Blom, Boerma, Bosma, Cornips, Everaert, 2017). Örneğin farklı diller arasında geçiş yapabilmek daha fazla zihinsel esnekliğe ve soyut akıl yürütme yeteneğine katkı sağlar. Çok dilli insanlar Alzheimer ve Parkinson gibi nörodejeneratif bozukluklara da daha az duyarlı olmaktadır (Vosters, Bekers, Housen, Keulen, Lochtman, Michot, Struys, Swyzen ve Castele, 2018). Bu olumlu etkiler küçük yaştan itibaren farklı dillerle temas eden insanlarda ve hatta ileri yaşta yabancı dil öğrenen insanlarda da görülmektedir.

Bilişsel faydalarının yanı sıra çok dillilik toplumsal ve ekonomik açıdan da fayda sağlamaktadır. İsviçre’de yapılan bir araştırma çok dilliliğin (Fransızca, Almanca ve İngilizce dil bilgisi) şirketlerin değer yaratımına yaklaşık yüzde 10 katkıda bulunduğunu hesaplar, yakın zamanda yapılan bir İngiliz araştırması İngiltere’nin yabancı dil bilgisinin zayıf olması nedeniyle yıllık GSYİH’sının yüzde 3,5’ini kaybettiğini göstermiştir. Flaman bölgesi için de öğrencilerin Fransızca, İngilizce ve Almanca dil bilgileri iş gücü piyasasında büyük önem taşımaktadır. Hans Maertens (Flaman şirketler Ağı, VOKA) öğrencilerin dillere olan ilgisinin azalmasının gelecekte ülkenin refahı adına endişelendirici olduğunu bildirmiştir.

Belçika’daki dil yetersizliği (özellikle Flaman bölgesine yönelik) sorunu için 2018 yılında Brüksel Üniversitesinden dil bilimciler, akademisyenler ve araştırmacılar 5 çözüm sunmuşlardır:

1. Flaman bölgesi yabancı dil eğitime daha erken yaşta başlamalıdır. Örneğin birinci sınıftan itibaren (6 yaş) Fransızca öğretilmeye başlamak ve ilköğretimde İngilizceye de yer açmak gibi. Okullarda dil farkındalığına değinilmesi iyi olsa da yeterli bulunmamaktadır.
2. İlköğretimde işlevsel dil becerilerine odaklanılmalı. Buna hedef dilde ders verenler ulaştırılmalı. Aynı zamanda bu dilleri (Fransızca, İngilizce, Almanca) öğretmek için profesyonel bir şekilde eğitim almış öğretmenlerden yararlanılmalı.
3. Flaman okulları çok dilli eğitime veya İçerik ve Dil Entegre Öğrenmeye (Content and Language Integrated Learning) daha erken başlamalıdır. Geçtiğimiz yıllarda Flaman bölgesinde ortaöğretimde bu uygulanmaktadır. Valon bölgesinde ise yoğun bir şekilde anaokullarından itibaren uygulanmaktadır ve daha başarılı bir yöntemdir. Bu da gösteriyor

ki dil eğitimine ne kadar erken başlanırsa o kadar faydalı olur.

4. Ortaöğretimde ve yabancı dillerde kullanılan edebi eğitiminde tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin okuduklarını anlamalarında fayda sağlayacaktır. Kendi kültürüne ve diğer kültürlerle geniş bir bakış açısı, empati ve başkalarını anlama çok kültürlü bir toplumda merkezde olmalıdır. Edebiyatı okumayı öğrenmek belirsizliği ele almayı öğrenmek demektir.

5. Gerileme yaşayan Hollandacanın eğitimi de güçlendirilmelidir. İyi bir dil kullanımına sahip olmak yükseköğretimde başarılı olma şansının ve kendini geliştirmede temel oluşturmaktadır. Bu nedenden dolayı hedefleri iddialı tutulması gerekir. Aynı zamanda öğrenciler arasında artan dilsel çeşitliliğin mükemmel Hollandaca bilgisi için kullanılması gerekmektedir. Farklı dil bilgileri diller hakkında düşünmeye, dil bilincine ve farklı kültürlerle kapı açmaktadır.

Sunulan çözümlere binaen Eğitim Bakanı Hilde Crevits 1 Eylül 2019 tarihinde Flaman bölgesinde 123 okulun Content and Language Integrated Learning programı ile 2000'den fazla öğrencinin kimya, coğrafya, iktisat ve bilgisayar bilimi derslerini Almancada, Fransızcada ve İngilizcede takip etme olanağı sağlamaktadır. Bu uygulama aslında 2014 yılından beri mevcuttur ve yıllar içerisinde uygulamaya destek olan okul sayısının 41'den 123'e çıkması olumlu karşılanmaktadır.

Belçika'nın çok dilliliğinin önemini vurgulayıp dil eğitimine okullarda fazlasıyla yatırım yapması her ne kadar iyi olsa da Katolik Leuven Üniversitesinde görev yapan sosyolog, Orhan Ağırdağ diller arasında yapılan ayrımcılığa dikkat çekmiştir. Okullarda Fransızcanın, Almancanın ve İngilizcenin konuşulmasına önem verilirken günümüzde öğrencilerin aralarında ana dillerini (Türkçe ve Arapça) konuşmalarını yasaklayan okulların olduğunu 2017 yılında yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur.

Bir yandan Avrupa çok dilliliği vatandaşlık, eğitim ve ekonomi adına kritik bir katalizör olarak görürken ve Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi diller değer kazanırken diğer yandan göçmen çocukların ana dilleri nihai entegrasyon sorunu olarak görülmektedir (Ağırdağ, 2014).

Araştırmalara göre çift dilli çocukların ana dilleri eğitimlerinde ve kişiliklerinde önemli bir rol oynamaktadır (Baker, 2000; Cummins, 2000). Okullarda ana dilinin desteklenmesi yalnızca ana dilinin gelişimine değil çocukların okuldaki çoğunluk dilindeki becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Cummins, 2001).

Belçika’da ak okullar ve kara okullar terimleriyle okullardaki öğrencilerin uyruğuna göre ayırım yapılırken, aynı durumun okullarda konuşulması istenilen ve istenilmeyen diller içinde geçerli olduğu görülmektedir. Bir dilin sosyal ve politik olarak ne kadar takdir edilmesi bu dilin renginide belirlemektedir. Örneğin İngilizce, Fransızca ve Almanca ‘ak’ dilleri oluştururken Türkçe ve Arapça gibi göçmen çocuklarının kullandığı diller ‘kara’ diller olarak nitelendirilebilmektedir (Ağırdag, 2014).

Eğitim sistemindeki çok dillilik hakkındaki bu paradoks algı yabancı uyruklu öğrencilere istemsiz olarak ikinci sınıf vatandaş oldukları hissini vermektedir. Günümüzde Avrupa’da yaşayan birçok insanın ana dili yaşadıkları ülkede konuşulan baskın dil değilken, Avrupa’nın ana dili artı iki dil kuralına yeniden yön vermesi gerektiği düşünülmektedir (Ağırdag, 2014)

2.4.1. Belçika’da yabancı dil öğretim programları

Belçika’da geçmişten bugüne yabancı dil eğitimi adına ve yabancı uyruklu öğrencilerin Flamanca/Fransızcalarını geliştirmek adına uygulanan programlar vardır, bunların bazıları uygulanmadan kalmıştır.

- *Çiftdilli eğitim*

Eğitim müfredatın bir kısmının bir dilde verilip diğer kısmının başka bir dilde verilmesidir. Bu durumda ülkenin resmi dillerine bakılarak müfredat hazırlanır. Daha çok Belçika’nın Valon bölgesinde uygulanan bir yöntemdir.

- *İmersiyon (daldırma) eğitimi*

Öğrencilerin ana dilinden farklı bir dilde eğitim gördüğü ortamlar immersiyon okullarında mevcuttur. Valon bölgesinde bulunan immersiyon okullarında öğrencilere Fransızca yerine müfredatın 3/4’nü İngilizce, Almanca veya Hollandacada takip etme olasığı sunulmaktadır.

- *CLIL (Content Language Integrated Learning)*

Bu uygulamaya 2019 yılında Flaman bölgesinde 123 okul onay vermiştir. İktisat, tarih, coğrafya gibi derslerin okulda kullanılan dilden başka bir dilde verilmesini kapsayan bir programdır. Flaman bölgesinde okullar eğitim sürelerinin en fazla %20’sini CLIL

yöntemiyle doldurabilirler. Flaman okulları CLIL yöntemiyle genel olarak İngilizce veya Fransızca'yı tercih etmektedirler.

- *Yabancı dil eğitimi*

Ekstra ders olarak verilen dil eğitiminden bahsedilmektedir. Örneğin Flaman bölgesinde 5. sınıftan itibaren mecburi Fransızca dil öğretimi dersleri verildiği gibi.

- *OETC - OLC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur – Kendi Dilinde Dil ve Kültür Eğitimi)*

FOYER uyum merkezinin'in düzenlediği Kendi dilinde dil ve kültür eğitim programları etnik kültürel azınlık grupları için birkaç saat ana dillerinde dil ve kültür dersleri verilmesini kapsamaktadır. Flaman bölgesinde bu program 1982 yılında kurulmuş ve özellikle Türk ve Faslı öğrenciler için başlatılmıştı. OETC-öğretmenleri Fas ve Türkiye'den (MEB) getirilerek bu derslerin onlar tarafından verilmesine izin veriliyordu. Program Türkiye'den gelen öğretmenlerin Flaman öğretmenleriyle iyi gitmeyen koordinasyonları sebebiyle ve derslerin içeriğinin öğrencilerin göç deneyimleriyle alakasız olmasından dolayı Flaman bölgesinde kaldırılmıştır. Foyer tarafından bu eğitimlere katılan öğrencilerin eğitim başarısında artış görüldüğü savunulsa da Eğitim bakanı 2011 yılında Flaman bölgesinde bu programa son vermiştir. Belçika'nın Valon bölgesinde program devam etmektedir.

- *Fonksiyonel çok dilli öğrenme*

Sierens ve Van Avermaet (Gent Üniversitesi) tarafından lanse edilen bir terimdir. Okul ekibinin heterojen öğrenci nüfusuna göre çeşitli ana dillerine yer açması için yapılan girişimi kapsamaktadır. Örneğin okullarda çocukların oyun bahçesinde ana dillerinin konuşulmasına izin verilmesi gibi veya sınıf içerisinde anlaşılmayan kelimeler olursa farklı ana dillerinde sözlükler bulundurup öğrencilerin anlamadıkları kelimeleri araştırmalarına izin verilmesi gibi.

- *Dil farkındalığı ve dil yönelimi*

Flaman hükümeti tarafından destek görmekte olan bir yöntemdir. Dil farkındalığının amacı öğrencileri anaokullarından itibaren çok dillilik hakkında olumlu tutumlar kazandırmaktır. Dil yöneliminde ise eğlenceli bir şekilde (şarkılar, oyunlar ve el becerileri derslerinde) farklı dillerin kullanımını uyarmak gibi.

2.4.2. Flaman bölgesinde dil eğitimine bakış açısı ve kullanılan müfredatlar

Geçtiğimiz yıllarda dil edinimi ve eğitim-öğretim hakkından yapılan araştırmalar bu konularla ilgili yeni görüşlere yol açmaktadır. Flaman Topluluk Eğitimi (GO) yeni görüşlerden yola çıkarak dil eğitimi müfredatını 2013 yılında tekrar gözden geçirmiştir. Dil eğitimi veya Hollandaca (Flamanca) adı altında adlandırılan müfredatta etkileşimli dil eğitimini her öğretmenin pratiğinin merkezini yerleştirmeyi hedeflemektedir. Etkileşimli dil eğitimi dil becerileri ve içerik odaklı dil eğitimini amaçlar. Dil eğitiminin farklı yeteneklere sahip, farklı sosya ve kültürel ortamlardan gelen ve farklı dil bilgisine sahip çocukların yeteneklerine daha uygun olması gerektiği müfredat içerisinde de ele alınmaktadır. İlköğretimde Dil eğitim Müfredatı aşağıdaki 10 temel fikirden oluşmaktadır:

1. Dil becerileri odaklı
2. Anlamli dil görevlerinden yola çıkarak aktif ve sosyal öğrenme
3. Stratejik öğrenme yoluyla aktarım
4. Sözlü dil becerilerini güçlendirmek
5. Sıfırdan ileri okuryazarlığı
6. Gün boyu dil
7. Gün boyu dil değerlendirmesi
8. Sistematik bir şekilde kelime dağarcığını genişletmek
9. Kültürel ve kültürler arası yönelim
10. Dil sayesinde öğrenme

Bu 10 fikirden yola çıkarak Hollandaca dil müfredatının hedefleri farklı konulara ayrılıp her konuya göre hedefler Flaman Topluğu Eğitimleri tarafından şu yönde belirlenmiştir: Belediye okullarının, Flaman Topluğuna bağlı okulların ve Katolik okulların geliştirdikleri dil müfredatları da ayrıntılı bir şekilde ekte mevcuttur.

Dil Hedefleri Müfredat

Sözlü dil becerilerine genel bakış

- genel tutumlar
- dinleme
 - dinleme becerileri
 - teknik dinleme
 - dinlediğini anlama
 - dinlediğini anlama genel
 - kuralcı metinler dinleme
 - hikaye ve edebî metinleri dinleme
 - bilgilendirici metinleri dinleme
 - tartışmalı metinleri dinleme
 - dinleme stratejileri
- konuşma
 - konuşma becerileri
 - teknik konuşma
 - iletişimsel konuşma
 - iletişimsel konuşma genel
 - kendinden emin konuşma
 - talimat vermek
 - anlatım
 - rapor verme
 - telefon görüşmesi
 - sunum
 - röportaj
 - konuşma stratejileri
 -
- sohbet etmek
 - konuşma becerileri
 - danışmak
 - fikir alışverişinde bulunmak
 - tartışmak
 - konuşma kuralları

Yazılı dil becerilerine genel bakış

▪ Yazılı dil becerileri tutumları

▪ Okuma

▮ Oluşmaya başlayan ve başlayan okur yazarlık

- ▮ Kitap yönelimi
- ▮ Hikâye anlama
- ▮ Yazılı dilin fonksiyonları
- ▮ Sözlü ve yazılı dil ilişkisi
- ▮ Fonolojik ve fonemik farkındalık
- ▮ Alfabetik prensip
- ▮ Teknik okuma
- ▮ Okuduğunu anlama
- ▮ İleri okuryazarlık
- ▮ Teknik okuma
- ▮ Okuduğunu anlama
 - ▮ Okuduğunu anlama genel
 - ▮ Kuralcı metinler okuma-anlama
 - ▮ Hikâye ve edebî metinler okuma – anlama
 - ▮ Bilgilendirici metinler okuma – anlama
 - ▮ Tartışmalı metinler okuma-anlama
- ▮ Okuyarak kelime dağarcığını geliştirmek

▮ Okuma stratejileri

▪ Yazma

▮ Oluşmaya başlayan ve başlayan okur yazarlık

- ▮ Hikâye anlayışı
- ▮ Yazılı dilin fonksiyonları
- ▮ Sözlü ve yazılı dil ilişkisi
- ▮ Alfabetik prensip
- ▮ Yazım
 - ▮ Duyduğuna göre yazma
 - ▮ Noktalama imlerini kurallara göre uygulama
- ▮ El yazısı geliştirme
- ▮ İletişimsel yazı

▮ İleri okuryazarlık

- ▮ Yazım
 - ▮ Duyduğuna göre yazma
 - ▮ Kurallara göre yazma
 - ▮ Noktalama imlerini kelime ve cümle seviyesine göre doğru uygulama
 - ▮ Hatırlama yoluna göre yazma
- ▮ El yazısı geliştirme
- ▮ İletişimsel yazı
 - ▮ İletişimsel yazı genel
 - ▮ Kuralcı metinler yazma
 - ▮ Hikâye ve edebî metinler yazma
 - ▮ Bilgilendirici metinler yazma
 - ▮ Tartışmalı metinler yazma
 - ▮ Yazım stratejileri

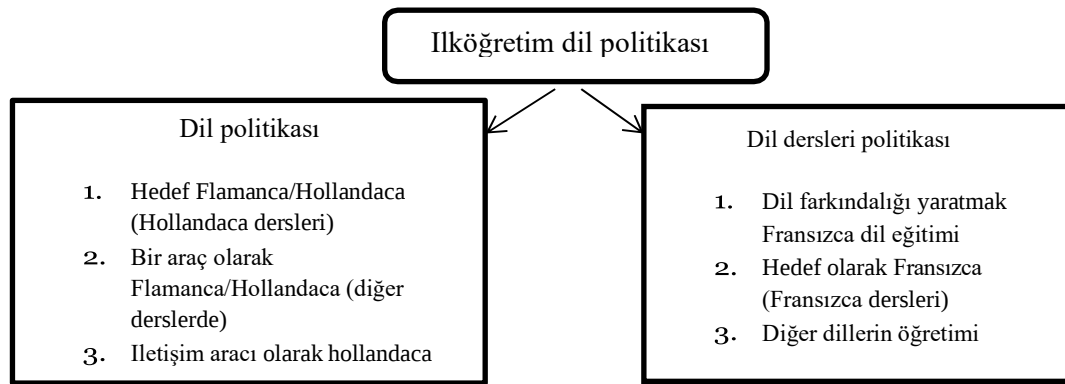
Şekil 1. Dil Eğitiminde GO okulları tarafından kullanılan müfredat

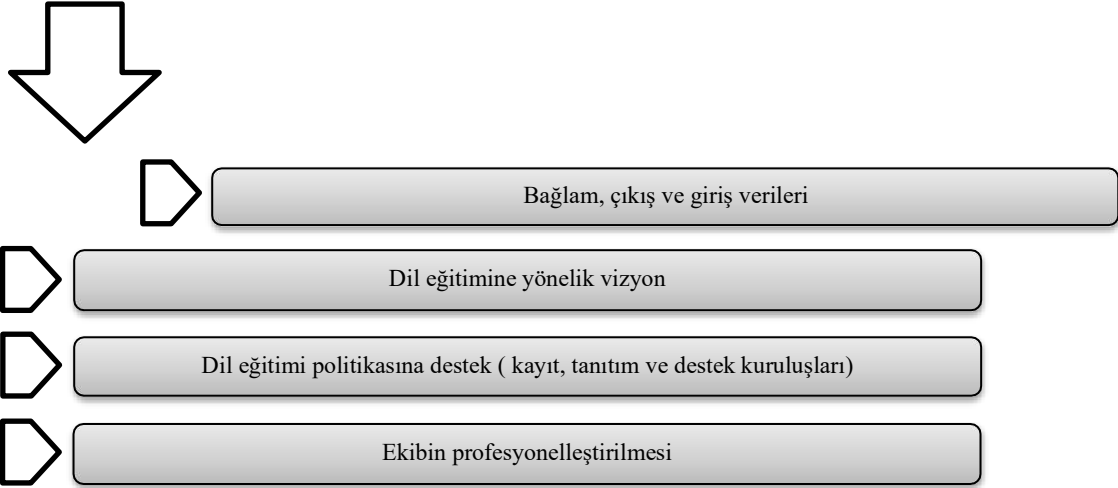
2.4.3. Dil politikası

Öğretim dili ve dil bilgisine hâkim olmak, bir öğrencinin eğitim sürecini sosyal, kişisel ve profesyonel açıdan etkilemektedir. Her okulun öğrencilerine uygun bir dil politikası geliştirmesi önemlidir. Dil politikasını şöyle açıklayabiliriz ‘öğretim ekibinin yapısal ve stratejik bir çaba ile öğrencilerinin dil öğrenim ihtiyaçlarına göre ve genel gelişimlerini desteklemek adına ve eğitim sonuçlarını iyileştirmek adına eğitim uygulamasına yön vermesidir (Van den Branden, 2004).

Her ilköğretim okulunun okul olarak bir dil politikası geliştirmesi gerekmektedir. Okullar öğrencilerinin durumlarına ve yapılan analizlere göre dil politikalarını ne yönde geliştireceklerine ve nasıl uygulayacaklarına karar verirler. Analiz için toplanan veriler okulların öğrenci seviyesinde, sınıf seviyesinde ve okul seviyesinde dil eğitimi açısından neleri hedeflediklerini kapsamalıdır. Dil politikası içerisinde ulaşılmak istenilen hedefler belirlenmeli, pedagojik didaktik ipuçları ile bu hedeflerin sınıf ortamında nasıl uygulanacağı belirlenir ve son olarak hedeflere uygulanan yöntemle ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir. Flaman Eğitim Topluluğu dil politikası ve dil dersleri politikasının arasındaki bağlantıyı kurarak (cf. F. Daems, 2008) ve dil politikasının 7 sütununu (cf. W. Schrauwen en J. Van Braak, 2001) kullanarak yeni bir şema geliştirmişlerdir.

Aşağıdaki tablo bir ilköğretim okulunda dil politikasının yeni geliştirilen şemaya göre nasıl olması gerektiğini göstermektedir:





Şekil 2. Flaman Topluluğunda GO okulları tarafından geliştirilen Dil Politikası şeması

Okullar dil politikalarına yön verirken öğrencilerinin başlangıç durumlarından yola çıkarlar. Bu başlangıç durumlarını genel olarak 6 etken belirlemektedir, bunlar:

1. Evde dil edinimi (ana dili)
2. Ev dilinden okul diline geçiş
3. Okulda dil edinimi
4. İkinci dil edinimi
5. Ülkeye yeni giriş yapan farklı ana dilliler
6. Konuşma ve dil bozuklukları (disleksi, disfazi, afazi)

Öğrencilerin başlangıç durumlarına göre geliştirilen dil politikaları dil müfredatını izleyerek uygulanır. Yaşanılan bölgedeki siyasi yönetime göre o bölgedeki okulların dil politikasına siyasiler yön verebilmektedir. Dil politikaları bölgelere göre siyasiler tarafından geliştirilmektedir. Müfredat gelişimi, dil testleri ve dil programları ile bölgeye göre geliştirilen dil politikası okul seviyesinde o okulun öğrencilerine göre okul müdürleri, öğretmenler ve okuldaki diğer görevliler tarafından uygulanmaktadır (Shohamy, 2006).

Öğretmenler yazılan dil politikasını içinde bulundukları bağlama, kendi tecrübelerine ve inanışlarına göre uygulamaktadırlar (Creese, 2010).

Genel açıdan bakıldığında dil müfredatı yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerindeki dil becerilerinin kullanılmasının öneminden yola çıkarak hazırlansa da uygulamada farklı

sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerine yönelik olumsuz tutumları ve baskın dilin daha iyi öğrenileceği düşüncesinden yola çıkarak tek dil yönlü eğitimi seçmeleri öğrencilerde olumsuz etkilere yol açmaktadır (Pulinx, Van Avermaet, Ağırdağ, 2014).

Flaman bölgesinde yapılan ‘Dil ve Eğitim, sınıfta algı ve uygulama’ adlı araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretimde öğretmenlerin çoğunluğunun tek dilli eğitimi savvundukları ortaya çıkmıştır. Bu tutuma sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar bu öğretmenlerin amacı bu şekilde öğrencilerin Flamanca’sının ilerleyeceği inancından kaynaklansa da, öğretmenlerin öğrencilerine olan güvensizlikleri öğrencilerin eğitim başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Van Maele ve Van Houtte, 2012).

2.5. Belçika’da Türkçe öğretimi

2.5.1. Ana dilin önemi

Batı Avrupa’da dillerin öğretimi ile somut kararlar alınsa da göçmen dillerin öğretimi ile ilgili tartışmalar sürmektedir. İlk başta göçmen çocuklara misafir gözüyle bakılıp ana dili eğitiminin verilmesi uygun görülmüştür. Ancak geri dönüş artık söz konusu olmadığı için ana dili eğitiminin de gereksiz olduğu fikri, Avrupa ülkelerinin dil politikalarında açık ya da örtük olarak öne sürdürülmektedir (Uysal, Aytan ve Başkapan, 2018). Ana dili yaşanan ülkenin dilini öğrenmeye bir engelmiş gibi gösterilmektedir.

Yurt dışında ana dili eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığının onayına göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına, kendi kültürlerini ve kimliklerini tanıma, koruma ve geliştirmelerini amaçlayan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 112 sayılı kararı ve bakan onayı ile kabul edilen “Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları” doğrultusunda verilmektedir. Bu dersler için Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitabı ve Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz kitapları kullanılmaktadır.

Avrupa geneline bakıldığı zaman Türkçe öğretmekle vazifeli insan kaynağı, MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin yanı sıra Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Vakfı ve Avrupa’daki sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanmaktadır (Aytan, Başkapan, Uysal,

2018).

2.5.2. Belçika’da Türkçe dersleri

Belçika’da Türkçe derslerinin verilmesi resmi olarak Türkiye ile Belçika arasında 1985’te imzalanan Kültür Antlaşması ile başlamıştır (Gelekçi ve Köse, 2011). Belçika Fransız Toplumu Eğitim Bakanlığı ile 1981 yılında imzalanan Bilim ve Kültür Değişim Programları yürütülmektedir. Aynı zamanda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve Belçika Fransız Toplumu Eğitim Bakanlığı arasında “Ana dil ve Kültür Dersi ile Öz Kültürünü Tanıma Dersi Öğretim Programının Düzenlenmesi Ortaklık Antlaşması” (ELCO-OETC) imzalanmıştır. ELCO/OETC Foyer tarafından düzenlenmektedir ve temel amacı başarılı öğretimin yanı sıra göçmenlerin kendi ülkelerine geri döndüklerinde oradaki uyumuna katkıda bulunabilmektir (Akıncı, 2007). Göçmenlerin ülkelerine geri dönmedikleri görülmeye başlanınca ELCO/OETC dil ve kültür eğitimiyle kalınan ülkeye uyum sağlamayı amaçlamıştır.

Valon bölgesinde ELCO antlaşması kapsamında ana dil ve kültür dersleri 103 okulda verilmektedir.

Yılmaz Irmak 2016 yılında ‘Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım’ adlı araştırmasında Belçika genelinde 140 okulda, 108 dernekte ve 5 üniversite ve yüksekokulda Türkçe eğitimlerinin verildiğini tespit etmiştir. Günümüzde ise bu durum şöyledir:

Tablo 1.

Belçika’da Bölgelere Göre Kurum, Öğretmen/Okutman ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Bölgesi			Okul / Dernek Sayıları							Öğrenci Sayıları						
	Okutman Sayısı	Öğretmen Sayısı	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Resmi Okullar	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Özel Okullar	Entegre ve Kültür Dersi Verilen Okullar	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Dernekler	Yetişkin Okuma Yazma Kursu Verilen Dernekler	Yabancılar Türkçe Dersi Verilen Kurum ve Dernekler	Üniversite	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Resmi Okullar	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Özel Okullar	Entegre ve Kültür Dersi Verilen Okullar	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Dernekler	Yetişkin Okuma Yazma Kursu Verilen Dernekler	Yabancılar Türkçe Dersi Verilen Kurum ve Dernekler	Üniversite
Brüksel	1	7	16	1	2	6	1	2	2	164	15	43	127	16	33	30
Liège	0	10	30	0	0	1	1	2	0	480	0	0	8	5	12	0
Namur	0	2	09	0	0	2	0	0	0	84	0	0	51	0	0	0
Charleroi	0	4	15	0	0	0	0	0	0	275	0	0	0	0	0	0
Mons / La Louvière	0	4	12	0	0	0	1	0	0	196	0	0	0	12	0	0
SHAPE International School	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	51	0	0	3	0
Genk	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	104	0	0	0
TOPLAM	1	31	82	1	2	11	3	5	2	1.199	15	94	290	32	48	30

Derneklerde gönüllülük esasına dayalı olarak verilen Türkçe dersleri ise çoğunlukla hafta sonları yapılmaktadır ve 3 ders saatinden oluşmaktadır. 2012 yılında Cemiloğlu ve Şen’in yaptığı araştırmaya göre Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi sevdikleri, günlük yaşamda kullandıkları ve Türkçeye karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemiloğlu ve Sen, 2012).

2011 yılında Eğitim Bakanı Pascal Smet, Foyer’in Brüksel’de düzenlediği ana dil derslerine kısıtlama getirip okullarda verilmesi için sunduğu maddi desteğe (400 000 euro) 2012 yılında son vermiştir. Foyer bu derslerin yabancı uyruklu öğrenciler için ne kadar

faydalı olduğunu savunsa da eğitim bakanı geliştirilecek olan yeni dil politikası için daha yenilikçi uygulamalara gerek duyulduğunu belirtmiştir.

2016 yılında Yılmaz Irmak'ın yaptığı araştırmaya göre Belçika'da Türkçe derslerinin belli başlı sorunları bulunmaktadır, bunlar: Derslerin hafta sonu veya okul ders saatleri dışında verilmesi disiplin sorununu ortaya çıkarmaktadır, öğrencilerin derslere devam etme konusunda isteksiz olmaları verimin düşmesinde etkili olmaktadır, verilen derslerin haftada 2 saat olması, ders kitaplarının öğrenci düzeyinin üzerinde olması ve pratik olmaması, derslerde ölçme ve değerlendirme tekniğinin tam olarak uygulanamaması, dernek başkanlarının ve öğrenci velilerinin derslere gereken önemi vermemeleri, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yaptırım gücünün olmaması, sınıflarda farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada ders yapmaları, öğrencilere verilen karnelerin sembolik düzeyde olması (Irmak, 2016).

Flaman bölgesinde 2016 yılından sonra MEB tarafından gönderilen öğretmenlerin verdiği Türkçe ve Türk Kültürü dersleri tamamen kaldırılmıştır. Eğitim Bakanı Hilde Crevits Türkiye'den gelen öğretmenlerin burada doğmuş büyümüş Türk kökenli çocukların Flaman bölgesinde konuşulan dile ve kültüre hâkim olmayan Türk öğretmenleri tarafından tek yönlü kültür derslerinin verilmesinin entegrasyona yönelik faydalı bulmadığını savunmuştur.

Flaman bölgesi bu dersleri kaldırarak göçmen çocuklarının ana dillerini geliştirmeleri yönündeki girişimlere de henüz herhangi bir destekte bulunmamıştır.

Hollanda, Danimarka ve Belçika'nın Flaman bölgesinde Türkçe derslerinin Türkiye'den gelen öğretmenler tarafından verilmesinin yasaklanması üzerine Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı yurt dışında doğmuş ve eğitim görmüş, çifte vatandaşlığa sahip Türklerin Türkçe eğitimlerini donanımlı bir şekilde verebilmesi için 2017 yılında Sakarya Üniversitesi ile anlaşmalı olarak 'Türk çocuklarına Türkçe öğretimi' adlı yüksek lisans programını geliştirmiştir. Eğitimin ilk yılında Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden 17 öğrenci bu eğitime katılım sağlamıştır.

Türkiye'de eğitim görüp geldikleri Avrupa ülkelerine dönerek her iki kültürde vakıf bir şekilde gerek sivil toplum kuruluşlarında gerekse okullarda bu eğitimleri verme eğilimleri göstermektedirler.

Flaman bölgesinde Türkçe eğitimlerinin MEB tarafından verilememesine ilişkin Flaman bölgesinin farklı illerinde (Gent, Anvers, Limburg) talep üzerine bu eğitimlerin verilmesini

çeşitli sivil toplum örgütleri üstlenmiştir. Aynı zamanda 2017 – 2018 yılında Gent şehrinde yasaklamalara rağmen bir belediye okulunda Türkiye’den gelen öğretmenler tarafından okul saatleri sonrasında Türkçe dersleri verilmiştir. Bu derslerin velilerin talebi üzerine gerçekleştirilmiş olmasına rağmen eğitim bakanı ve sağ görüşlü siyasiler tarafından olumsuz karşılanmıştır. Eğitim Bakanı Hilde Crevits bu olaydan sonra okulda verilen Türkçe derslerine yönelik düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“1979’da ortaya çıkan ve Türkiyeden öğretmenlerin buraya sırf Türkçe dersleri vermek için gelmesini sağlayan bir uygulamanın günümüzde bu kadar ısrarcı bir şekilde hala sürdürülmek istenmesini doğru bulmuyorum. Flaman bölgesinde öylesini zengin ve geniş bir Türk toplumuna sahibiz ki onların okul saatleri sonrasında ana dili eğitimini kendilerinin verebileceğine inanıyorum. Böylesinin entegrasyon açısından da daha faydalı olacağına eminim. (Crevits, 2018)

Flaman bölgesi yıllar içerisinde değişen siyasilere göre Türkçe dersleri hakkında bu kadar net bir görüşe sahipken, bu bölgede okullarda Türkçe dersleri vermek isteyen öğretmenlerin bu hassasiyetleri Türkçenin geleceği adına göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Türkçenin ikinci dil ortamında canlı tutulması ve aktarılması için donanımlı öğretmenlerin olması gereklidir. İki dil ve kültür arasında yetişen bu çocukların hem dil hem de kültürel ihtiyaçları farklıdır (Yağmur, 2004).

Kutlay Yağmur araştırmalarında Batı Avrupa’da Türkçe eğitiminin yapısal sorunlarını şöyle sıralamaktadır: dil öğretiminin amacı (iki dilli eğitimin önemi), Türkçe eğitiminde ders araç-gereçleri (çağın ihtiyaçlarına uygun olmalı), Türkçe öğretiminin yürütüldüğü mekânlar (eğitime uygun mekânlar), derslerin nitelikli Türkçe öğretmenleri tarafından verilmesi, Türk toplumunun ana dili eğitimine yaklaşımı, Türkçe eğitiminin genel müfredat içerisindeki yeri ve Türkçe öğretiminin bütçesini eğitim bakanlığının sahip çıkması gerektiği (Yağmur, 2004).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki Türk çocuklarının eğitim başarısını artırmak adına Belçika’nın genelinde ana dilinin öneminden yola çıkarak Türkçe eğitimlerine sahip çıkılmalıdır. Her ne kadar Flaman bölgesinde bu dersler derneklerde veriliyor olsa da Türkçe öğretiminin yapısal sorunlarının ele alınması gerekmektedir. Türkçe dersleri öğrencilere kimliklerine sahip çıkma ve iki kültürü de tanıma imkânı sunarken eğitim başarılarına da katkı sağlayarak şekilde verilmesi Belçika’nın Flaman bölgesinde Türkçenin geleceği ve öğrencilerin eğitim alanında başarı sağlamaları için önemlidir.

2.5.3. Gent şehrinde Türkçe öğretimi

Araştırmanın yapılacağı Gent şehrinde yıllar içerisinde göçmen ailelerin Türkiye’den gelen çocuklarına ve Belçika’da doğup büyüyen Türk çocuklarına yönelik projeler geliştirilmiştir. Geçici olarak giden işçilerin kalıcı hâle gelmesi ve bu işçilerin çocuklarının eğitim alması gerektiği hesap edilmemişti (Cemiloğlu ve şen, 2012). Eğitim sorunları 1970’lerde fark edilip tedbirler alınmadığı için dördüncü kuşağa kadar sürmektedir. Birinci kuşağın eşlerini ve çocuklarını çalıştıkları ülkelere getirmeleriyle birlikte okullar hiç dil bilmeyen bu öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilmemektedirler (Gendt, 2014). Bu duruma binaen Gent şehrinde göçmen çocuklarına yönelik dil eğitiminde yeni insyatifler alınmaya başlanılır. Örneğin 1975 yılında Fatma Pehlivan Gent şehrinde ilk iki kültürlü öğretmen olarak belediye okullarında görevine başlamıştır. İlk iki kültürlü öğretmen olarak belediye okullarındaki amacı ise Türk çocuklarına ana dillerinde eğlenceli bir şekilde eğitim desteği vermek olmuştur (Gendt, 2014). Sonrasında Türkiye hükümeti tarafında gönderilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni Recep Cirik bu eğitimlere destek olmuştur (Gendt, 2014). Türk çocuklarından oluşan bir sınıf kurarak MEB’in programına göre onları geri dönüşe hazırlamak ilk hedef olsa bile, Belçika’da Türklerin geri dönme düşüncelerinin olmadığı yavaş yavaş fark edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri Flaman bölgesinde zaman içerisinde okullar yerine derneklerde Türkçe dersleri vermeye başlamıştır. Türkçe dersleri okul saatlerinden sonra düzenlenmiştir ve okullarda verilen derslerle bir alakası olmamıştır.

2008 yılında ise Gent şehrinde okulların ana dillerine yönelik yasaklayıcı tutumlara karşılık ve öğrencilerin Flamancalarını geliştirmelerine yönelik ‘ev dilinde eğitim’ adı altında 3 yıllık bir pilot projeye yer verilmiştir. Gent’te bulunan 4 farklı belediye okulunda ders saatleri içerisinde Türk çocuklarına ana dilinde eğitim desteği veren projenin başlıca hedefi OETC kapsamında ilkokullarda ders saatleri içerisinde çocukların ana dil seviyelerini yükselterek Flamancalarının iyi olacağını ortaya koymak olmuştur. Öğrencilerin ders saatleri içerisinde sınıf ortamından çıkarılarak ve diğer dersi kaçırarak Türkçe dersleri almaları her ne kadar eleştirilere sebep olsa da projenin sonucunda Türkçe derslerine katılan öğrencilerin okula daha severek geldikleri, okula karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve öğrencilerin daha öz güvenli hareket ettikleri tespit edilmiştir. Fakat araştırmanın sonucunda okul saatleri içerisinde Türkçe dersleri vererek çocukların

Flamancalarının da daha iyi olduğu ortaya koyulamamıştır. Bunun sebebi ise şöyle açıklanmaktadır: öğretmenlerin sınıf içersinde ana dillerinin daha çok güncel durumları konuşmak adına izin verilmesi ve ders saatleri sırasında çocuklarının ne konuştuğunu anlamakta zorluk çeken öğretmenin ders içerikli ve öğrenme içerikli ana dili kullanımına izin vermemesinden dolayı kaynaklanabileceğı düşünülmektedir. Bir başka sebebi ise zaman etkisi olarak nitelendirilmektedir. Öğrencilerin 3 yıl içersinde farklı öğretmenlerden ders almaları ve her öğretmenin ana dil eğitiminin önemini aynı şekilde kavrayamaması da sonucu etkilediğı düşünülmektedir.

Bu proje her ne kadar öğretmenlerin ana dillerine olan bakış açısını olumlu yönde etkilemiş olsa da tek dilli eğitimin verildiğı bir ortamda bunun gerekliliğini savunmak ve her öğretmeni inandırmak kolay olmamıştır ve pilot proje 3 yıl (2011-2012 yılında) sonrasında sona ermiştir. Proje sayesinde okulların ana dillerinin önemini yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek ve projede kullanılan aktiviteleri özetleyen bir kitap (Meertaligheid: een troef, Sara Gielen, Ayşe Işçi, 2015) ortaya çıkmıştır.

Günümüzde ise Gent şehrinde Türkçe dersleri Türk Dernekler Birliğı ve Camii dernekleri tarafından Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı tarafından desteklenen projeler halinde hafta sonları verilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Okullarda Flamanca olarak verilen derslerin okul saatleri sonrasında Türkçe olarak da verilmesinin Türk kökenli çocuklara sağladığı yararları ortaya çıkarmak için araştırmanın kapsamı ve içeriği gereği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak nitel araştırmayı tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39)

Bazı araştırmacılar ise nitel araştırma yöntemini şu şekilde tanımlamaktadırlar (Baltacı, 2017); Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Lincoln ve Denzin, 1994). Nitel araştırma, sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanır ve bunları ilk elden inceleme uğraşı içindedir (Maxwell, 1992). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve metin analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanması, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 2001). Modern sosyal yaşamın çok yönlü ve karmaşık doğası, sosyal hayatın temel dinamiklerini belirlemek için kullanılan çok çeşitli bakış açıları ve çözümleme yöntemlerinin kullanılmasına yol açmıştır (Chomsky, 2009).

Nitel araştırma tekniklerinden durum araştırma yöntemine başvurulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve sistematik gözlem tekniği kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme / çalışma grubu

Araştırmanın evreni Belçika'nın Flaman bölgesinde ilkokullarda eğitim alan Türk kökenli ilkokul öğrencileridir. “Amaçsal Örneklem Seçim Tekniği” ile Flaman bölgesinde büyük şehirlerden birisi olan Gent şehrinde bulunan ve araştırmacının yedi yıldır öğretmen olarak görev aldığı bir ilkokul seçilmiştir. Araştırmacının bu ilkokulda üçüncü ve dördüncü sınıflara ders veriyor olmasından dolayı bu ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan Türk kökenli öğrenciler seçilmiştir.

Çalışma grubunu, 2018 -2019 öğretim yılında Gent şehrinde Daltonschool De Lotus İlkokulunun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören on sekiz Türk kökenli öğrenci oluşturmaktadır.

Daltonschool De Lotus İlkokulunda yüz seksen sekiz ilkokul öğrencisinden elli altısı Türk kökenlidir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan yetmiş öğrenciden (üç sınıftan oluşmaktadır) on dokuzu Türk kökenli olmaktadır. Araştırma adına okulda okul saatlerinden sonra verilen Türkçe derslerine bir öğrenci dışında üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan bütün Türk kökenli öğrenciler katılım göstermiştir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama

Araştırmada katılımcılara ait genel bilgileri toplamak için ve verilen Türkçe eğitimlerinin okullarda verilen derslere olan yararını ortaya koymak adına okullarda kullanılan Öğrenci Takip Sisteminden (Leerlingvolgsysteem – LVS) ve Bireyselleştirme Biçimlerinin Analizlerinden (analyse van individualiseringsvormen- AVI) yararlanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerine başladıktan sekiz ay sonra Flamanca dilinde eğitimlerine yansıyan etkileri ortaya koymak için ‘Flamancada Okuma Eğitimi’, ‘Flamancada Konuşma, Yazma ve Dil Becerileri Eğitimi’, ‘Flamancada Genel Bilgi Eğitimi’ başlıkları altında sekiz ay boyunca sistematik gözlemlerde bulunulmuştur. Öğrencilerin, velilerin ve diğer öğretmenlerin okulda verilen Türkçe derslerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek için ise ‘Kişisel Görüşler’ başlığı altında gözlem tekniği ve yirmi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Genel bilgiler formu; 'Katılımcılara Ait Genel Bilgiler' ve 'Flamanca Derslerde Eğitim

Seviyesi' başlıklarından oluşmaktadır. 'Katılımcılara Ait Genel Bilgiler' başlığı altında belirlenmeye çalışılan öğrenci bilgileri: yaş, cinsiyet, anne/babanın doğum yeri, evde/Türk arkadaşlarla/yabancı arkadaşlarla konuşulan dil, anne/babanın Türkiye ve Belçika'da en son bitirdiği okuldan oluşmaktadır. 'Flamanca Derslerde Eğitim Seviyesi', başlığı altında ise, öğrencilerin ders saatleri içerisinde Flamanca dil derslerinde ve genel kültür derslerinde yapılan sınavlarda başarı oranları, derslere aktif katılımları ve okula karşı tutumlarını kapsamaktadır.

Türkçe derslerine başlamadan önce ve sekiz ay boyunca Flamanca'da verilen aynı dersleri Türkçede aldıktan sonra eğitim başarıları, derse katılım ve okula olan tutumlarında herhangi olumlu/olumsuz bir değişikliğin görülüp görülmemesini kapsamaktadır.

Marshall ve Rossman (1999) nitel veri toplamada üç önemli prosedüre dikkat çekmektedir: gözlem, belge incelemesi ve derinlemesine görüşme (Best, Kahn; 2017 s.271). Nitel araştırmada gözlem tekniği kullanıldığı zaman olayların, davranışların ve olayı ve davranışı çevreleyen bağlamın ayrıntılı notu tutulur. Gözlem çoğu zaman saha çalışması olarak da nitelendirilir çünkü sahada gerçekleşir (Adler ve Adler; 1994).

Araştırmada kullanılan gözlem tekniği ve görüşme formu Daltonschool De Lotus İlkokulunda Türkçe eğitim alan on sekiz öğrenci, bu öğrencilerin velileri (otuz dört kişi) ve okulda görev alan diğer on bir sınıf öğretmenin Türkçe eğitimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme soruları önceden oluşturulmuş ve uzman görüşlerinden yararlanılarak sorulara son hâli verilmiştir.

Gözlem sırasında altı gözlem konusu belirlenmiştir: 'Türkçe Dersleri Verilmeden Önce Türk Kökenli Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları', 'Türk Kökenli Öğrencilerin Derslere Katılım Oranları', 'Türk Öğrencilerin Not Seviyesi', 'Türk Kökenli Öğrencilerin Okulda Türkçe Derslerinin Verilmesinden Sonra Okula Karşı Tutumları', 'Türk Kökenli Öğrencilerin Türkçe Derslerine Katılmalarının Okulda Verilen Derslere Olan Etkisi'.

Bu konular sekiz ay boyunca her bir öğrenci için sistematik bir şekilde gözlemlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında katılımcılara 'Okulda Verilen Türkçe Derslerine Yönelik Görüşler' başlığından oluşmak üzere aşağıda belirtilen şekilde toplam yirmi soru yöneltilmiştir.

3.4 Verilerin analizi

Araştırmanın nitel verileri olan sistematik gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yazıya dökülerek incelenmiştir. Öğrencilerin Türkçe derslerine başlamadan önce ve katıldıktan sonra notlarına yansıyan değişikliklerin değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır.

"İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu amaç doğrultusunda içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. "Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001:90)

Görüşme formlarından öğrencilere ait cümleler aktarılırken her bir öğrenci belirli bir numara ile kodlanmış, bu kod numarasının önüne her öğrenci için 'K' getirilmiştir, her veli için 'V' getirilmiştir ve her öğretmen için 'Öğr.' getirilmiştir.

3.5 Verilerin geçerlik ve güvenirliği

Güvenilirlik ve geçerlilik kavramları kalite açısından sosyal bilimsel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır. Güvenilirlik, sonuçların bir çalışmanın teknik uygulamasından ne ölçüde bağımsız olduğu, bir çalışmanın ne kadar tekrarlanabilir olduğu ve aynı sonuçlara yol açtığı anlamına gelir (Janssens, 1985). Geçerlilik genellikle araştırma verilerinin araştırmacıların bilmek istediklerinin bir ifadesi olup olmadığı anlamına gelir. Başka bir deyişle: neyin ölçülmesi gerektiğini ölçme (Urlings, vd. 1993).

Dış ve iç güvenirlik arasında bir ayrım yapılır. Dış güvenirlik, aynı araştırma alanındaki farklı araştırmacıların aynı teorik unsurları ne ölçüde geliştireceği ile ilgilidir (Janssens, 1985). Ana dilini iyi konuşmanın ikinci bir dili öğrenmede ve düzgün konuşmada ne kadar etkili olduğunu, okullarda öğrencilerin ana dillerine yer verilmesinin öğrencilerin eğitim başarısına olumlu yönde katkı sağladığına dair araştırmalar yapılmıştır, fakat bu araştırmanın amacı Avrupa genelinde verilen Türkçe ve Türk Kültür derslerinin yasaklanan bir bölgede, okullarla işbirliği içerisinde yerelden bir Türk kökenli öğretmen tarafından

verilince ve okulda verilen dersleri baz alınca Türk kökenli öğrencilere ne gibi faydaları olduğunu ve Türkçe eğitimine yenilikçi bir yaklaşımın ne gibi sonuçlar ortaya çıkardığını tespit etmektir.

Sonuçların sosyal gerçekliğin otantik bir temsili olması iç geçerlik olarak adlandırılır (Janssens, 1985). Sonuçları elde etmek için kullanılan yarı yapılandırılmış, anlatılanların gerçek bir temsiline mümkün olduğunca yakın kalmak için katılımcıların kelimeleriyle yazılmıştır. Hepsi, bakış açılarının iyi temsil edildiği görüşündeydi. Ayrıca araştırmacının görüşme sırasında soru sormanın ve yanıtlamanın yolunun katılımcıları belirli bir yöne yönlendirebileceğinin farkında olması gerekir (Babbie, 1998). Görüşmeler esnasında bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Dış geçerlilik, sonuçların farklı bir durumda ne ölçüde uygulanabilir olduğu ile ilgilidir (Janssens, 1985).

Bu çalışmanın sonuçları görüşmeler esnasında katılımcıların paylaştıklarının bir aynasıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Örnekleme / çalışma grubuna ilişkin bulgular

4.1.1 Katılımcılara ait genel bilgiler (betimsel analizler)

Tablo 2 de katılımcılara ait cinsiyet dağılımları verilmiştir

Tablo 2.

Katılımcılara ait genel bilgiler 1

Gruplar	K	%
Kız	10	56
Erkek	8	44
Toplam	18	100,00

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun onu (%56) kız, sekizi (%44) erkektir. Tablo 2'de katılımcılara ait yaş dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcılara ait genel bilgiler 2

Gruplar	K	%
8 yaş	2	11
9 yaş	9	50
10 yaş	6	33
11 yaş	1	6
Toplam	18	100,00

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışma grubundan bir kişi (%6) 11 yaşında, ikisi (%11) sekiz yaşında, altısı (%33) 10 yaşında ve dokuzu (%50) dokuz yaşındadır.

Tablo 4.

Katılımcıların kaçınıcı sınıfa gittiğine dair dağılım

Gruplar	K	%
Üçüncü sınıf	10	56
Dördüncü sınıf	8	44
Toplam	18	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere katılımcıların onu (%56) üçüncü sınıf öğrencisi ve sekizi (%44) dördüncü sınıf öğrencisidir.

Tablo 5.

Katılımcılara ait sınıfta kalma sayısı

Gruplar	K	%
Hiç sınıfta kalmamıştır	9	50
Biz kez sınıfta kalmıştır	8	44
İki kez sınıfta kalmıştır	1	6
Toplam	18	100

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcıların dokuzu (%50) hiç sınıfta kalmamıştır. Katılımcıların diğer yarısı ise en az bir yıl kaybetmiş ve sınıfta kalmıştır. Bunlardan sekizi (%44) bir kez sınıfta kalmıştır ve bir kişi (%6) ise iki kez sınıfta kalmıştır ve dördüncü sınıftan sonra ilkökul diploması alamadan okul tarafından doğrudan meslek lisesine yönlendirilmektedir

Tablo 6.

Katılımcıların annelerinin ve babalarının doğum yerlerinin dağılımı verilmiştir

Gruplar	K	%
Katılımcının annesi Türkiye doğumludur	8	44,44
Katılımcının babası Türkiye doğumludur	6	33,33
Katılımcının hem annesi hem babası Türkiye doğumludur	3	16,67
Katılımcının hem annesi hem babası Belçika Doğumludur	0	0
Katılımcının hem annesi hem babası Bulgaristan doğumludur	1	5,56
Toplam	18	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların hiçbirinin annesi ve babası Belçika doğumlu değildir. Katılımcıların ya annesi ya babası ya da her ikisi Türkiye’den Belçika’ya gelmişlerdir. Katılımcıların birinin annesi ve babası (%5,56) Bulgaristan’da doğmuştur. Katılımcıların üçünün (%16,67) hem annesi hem babası Türkiye’de doğmuştur. Katılımcıların altısının (%33,33) babası Türkiye’de doğmuştur ve evlilik yoluyla Belçika’ya gelmiştir. Katılımcıların sekizinin (%44,44) annesinin Türkiye’den evlilik yoluyla Belçika’ya geldiği görülmektedir.

Tablo 7.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin Türkiye veya Belçika’da en son bitirdikleri okulların dağılımları

Gruplar	K	%
İlkokul	4	22,22
Ortaokul	3	16,67
Lise	6	33,33
Üniversite/Yüksekokul	5	27,78
Toplam	18	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere dördünün (%22,22) annesi ilkokul mezunudur. Katılımcıların

üçünün annesi (%16,67) ortaokul mezunudur. Altısının (%33,33) annesi lise mezunudur ve beşinin (%27,78) annesi üniversite veya yüksekokul mezunudur.

Tablo 8.

Katılımcıların evde konuştukları dile ait dağılımları verilmiştir.

Gruplar	K	%
Evde Türkçe konuşuyor	12	66,67
Evde Flamanca konuşuyor	0	0
Evde hem Türkçe hem Flamanca konuşuyor	6	33,33
Toplam	18	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların altısı (%33,33) evde hem Flamanca hem Türkçe konuşmaktadır. Katılımcıların on ikisi (%66,67) evde Türkçe konuşmaktadır.

Tablo 9.

Katılımcıların Türk arkadaşlarıyla konuştukları dile ait dağılımlar

Gruplar	K	%
Türk arkadaşlarıyla okul dışında Türkçe konuşuyor	15	83,33
Türk Arkadaşlarıyla okul dışında Flamanca konuşuyor	3	16,67
Toplam	18	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların üçü (%5,56) Türkçesini yetersiz bulup Türk arkadaşlarıyla Flamanca konuşmayı tercih etmektedir. Katılımcıların on beşi (%83,33) Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaktadır.

4.1.2 Katılımcılara ait Flamanca derslerinin sınav sonuçları bilgileri

Katılımcılara ait sınav sonuçları bilgileri Türkçe derslerine başlamadan bir ay öncesini kapsamaktadır (Ekim 2018). Türkçe derslerinden sekiz ay sonra o dönem yapılan sınav sonuçları tekrar ele alınmıştır (Haziran 2019).

4.1.2.1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerine başlamadan önceki sınav sonuçları bilgileri (Ekim 2018)

Aşağıdaki grafikte çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerine başlamadan önce (Ekim 2018) okuma seviyelerini tespit etmek adına yapılan test sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek için okulda ve Flaman bölgesinin genelinde kullanılan AVI-testleri (Bireyselleştirme Biçimlerinin Analizi) kullanılmıştır. Öğrencilerin sekiz dakika içerisinde okudukları ve bazı cümlelerdeki boşlukları doğru kelimeleri işaretleyerek doldurdıkları testin sonucuna göre okuma seviyeleri on ikiye ayrılmaktadır. Bunlar seviyeler genel olarak normal bir şekilde okuma süreçlerinden geçen bir öğrencinin atladığı seviyeleri kapsamaktadır. Örneğin beşinci sınıfa giden bir öğrenci okuması kötü olduğu için birinci sınıfa giden bir öğrencinin seviyesine sahip olabilmektedir.

Seviyelerin ayrımı:

AVI-start: henüz yeni okumaya başlayan çocukların seviyesi

AVI – M3: birinci sınıfın ortasında okuma seviyesi

AVI – E3: birinci sınıfın sonunda okuma seviyesi

AVI – M4: ikinci sınıfın ortasında okuma seviyesi

AVI – E4: ikinci sınıfın sonunda okuma seviyesi

AVI – M5: üçüncü sınıfın ortasında okuma seviyesi

AVI – E5: üçüncü sınıfın sonunda okuma seviyesi

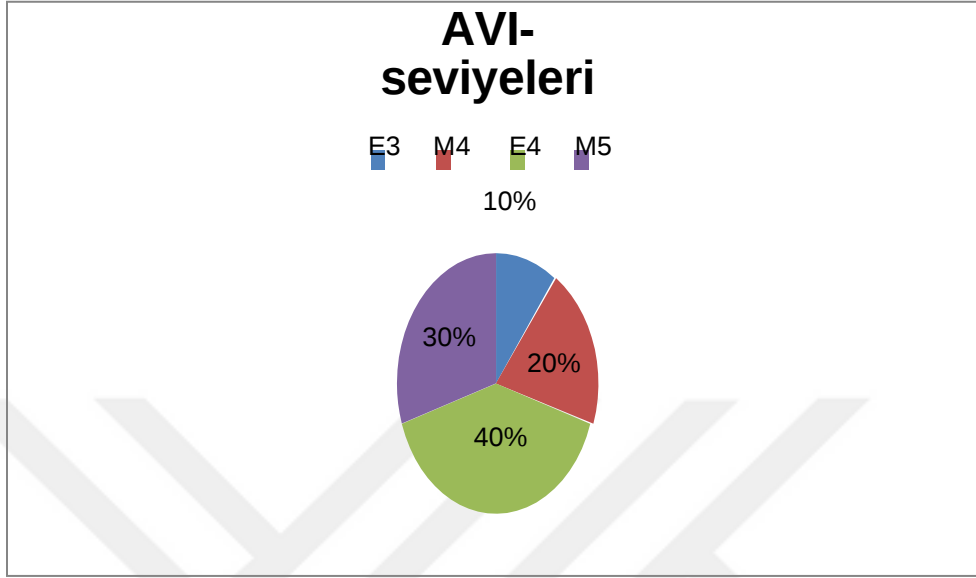
AVI – M6: dördüncü sınıfın ortasında okuma seviyesi

AVI – E6: dördüncü sınıfın sonunda okuma seviyesi

AVI – M7: beşinci sınıfın ortasında okuma seviyesi

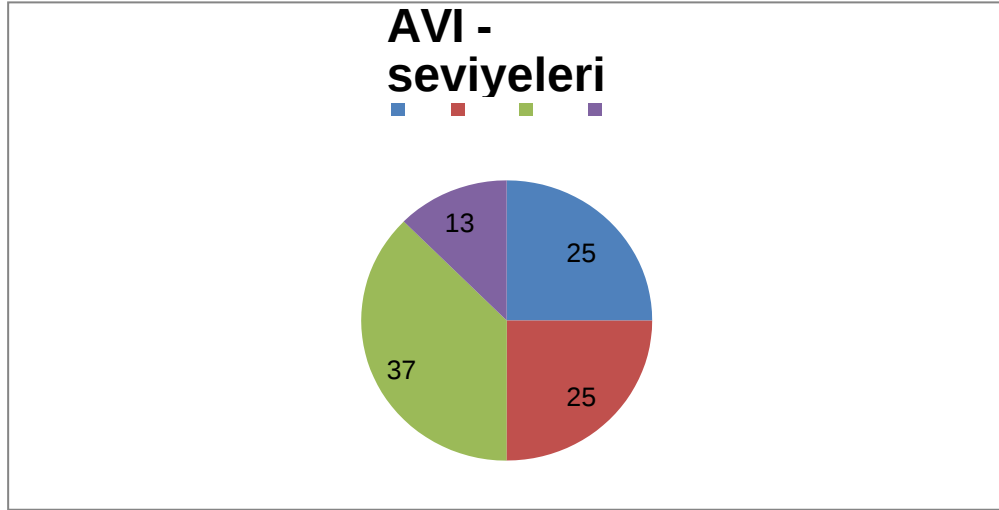
AVI – E7: beşinci sınıfın sonunda okuma seviyesi

AVI – plus: çok iyi derecede okuma seviyesi



Grafik 1. Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde okuma seviyeleri

Grafik 1’de görüldüğü üzere üçüncü sınıfta okuyan Türk kökenli öğrencilerin %30’u ekim ayında ortalama bir üçüncü sınıf öğrencisinin okuma seviyesinin üzerinde bir okuma seviyesi göstermektedir. Geri kalan katılımcıların %10’u birinci sınıfın sonunda okuyan bir öğrenciyle aynı seviyeye sahiptir. Katılımcıların %20’si ikinci sınıfın ortasında okuyan bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır. Katılımcıların %40’ı ise ikinci sınıfın sonunda okuyan bir öğrenci ile aynı okuma seviyesinde olarak üçüncü sınıfa normal okuma sürecinde ilerleyen bir öğrencinin okuma seviyesi ile başlamıştır.



Grafik 2. Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde okuma seviyeleri

Grafik 2’de görüldüğü üzere Türk kökenli dördüncü sınıf öğrencilerinin %25’i ikinci sınıfa giden ortalama öğrencinin seviyesinde okumaktadır (E4). Öğrencilerin yine %25’i üçüncü sınıfın ortasında okuyan ortalama öğrenci ile aynı seviyede okumaktadırlar.

Öğrencilerin geri kalan kısmı ortalama bir dördüncü sınıf öğrenci seviyesinin üzerinde bir seviyede okumaktadır. Bu öğrencilerin %37’si dördüncü sınıfın ortasında okuyan ve %13’ü dördüncü sınıfın sonunda okuyan ortalama öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır.

Tablo 10.

Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları verilmiştir.

Katılımcılar	Ekim 2018’de yapılan ilk dil testi/dikte (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı) sonucu (10 puan üzerinden)	Ekim – kasım 2018’de dil becerileri testlerinin sonucu (10 puan üzerinden)	Ekim – kasım 2018’de yapılan genel bilgi testlerinin ortalaması (10 puan üzerinden)
K1	9,8	8	8,7
K2	8,4	6,5	6,5
K3	8,2	6,4	8,7
K4	9,8	9,1	9,7
K5	9,2	7	7,5
K6	9,1	8,5	7,5

K7	9,4	6,5	9,3
K8	9,2	8,1	7
K9	9,8	9,2	10
K10	8,1	6,5	6
Sınıf Ortalaması	9,1	7,6	8,1

Tablo 10’da görüldüğü üzere üçüncü sınıfta okuyan Türk kökenli öğrencilerin dikte için alınan sınıf ortalaması 10 üzerinden 9,1’dir. Flamanca kelimelerin yazılışlarını öğrenciler ev ödevi olarak önceden çalışıp sınava tabi tutulmaktadırlar. Flamanca dil becerileri sınavının sonuçları ise öğrencilerin dil yeterliliğine ve dil kullanımlarına göre değişmektedir ve sınıf ortalaması 10 üzerinden 7,6’dır. Genel bilgi sınavlarına öğrencilerin yine ev ödevi olarak önceden çalışabilmektedirler. Genel bilgi sınavı için sınıf ortalaması 10 üzerinden 8,1’dir.

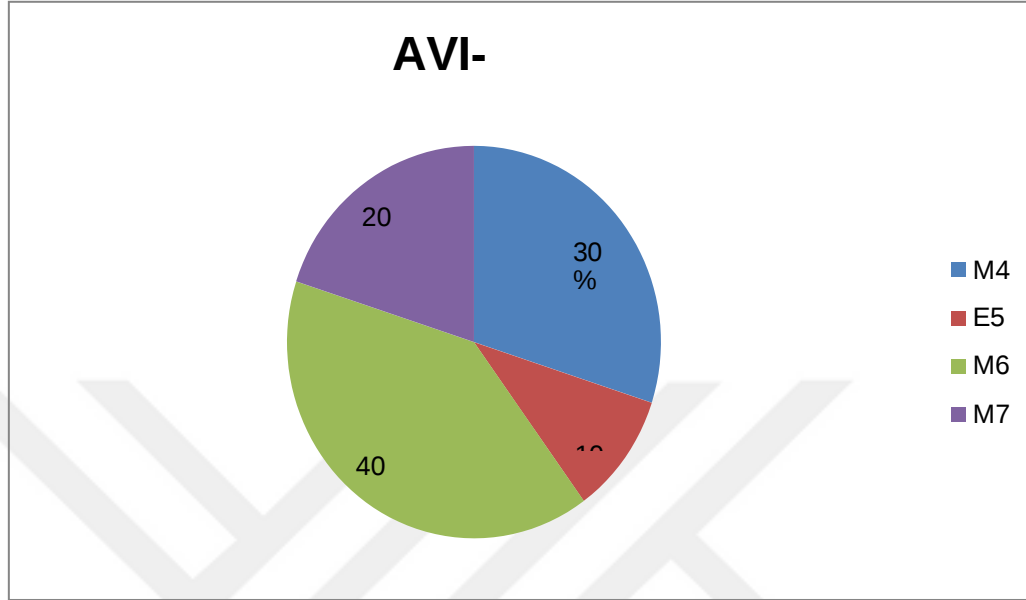
Tablo 11.

Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri genel bilgi sınavlarının sonuçları verilmiştir.

Katılımcılar	Ekim 2018’de yapılan ilk dil testi/dikte (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı) (10 puan üzerinden)	Ekim – kasım 2018’de dil becerileri testlerinin sonucu (10 puan üzerinden)	Ekim – kasım 2018’de yapılan genel bilgi test sonucu (10 puan üzerinden)
K1	9,8	9,2	10
K2	8	5,5	5,5
K3	7,5	6	7
K4	8,8	8	9
K5	5,4	5,5	5
K6	9,1	9	10
K7	9,3	9	9
K8	7,6	5,5	4
Sınıf Ortalama	8,2	7,2	7,4

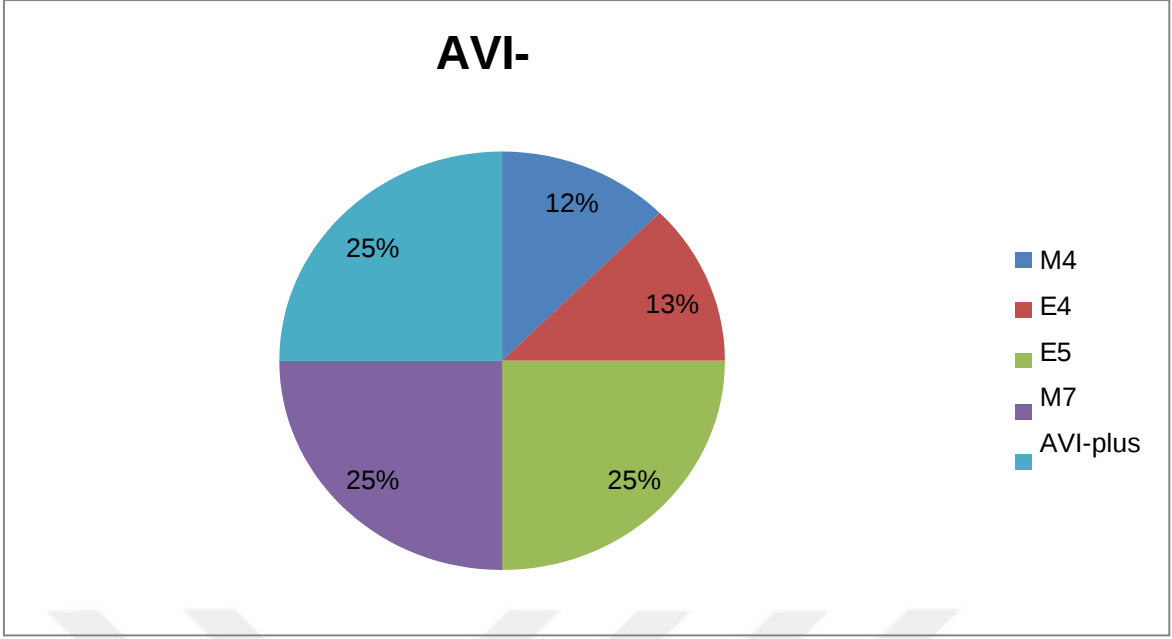
Tablo 11’de görüldüğü üzere dikte için alınan sınıf ortalaması 10 üzerinden 8,2’dir. Dil beceri notları ve genel bilgi sınavlarının ortalaması ise 10 üzerinden 7,2 ve 10 üzerinden 7,4’tür. Notlar öğrencinin dil yeterliliğine ve ev ortamından ödevlerine çalışmasına göre değişmektedir.

4.1.2.2 Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sekiz ay boyunca Türkçe derslerine katıldıktan sonraki sınav sonuçları bilgileri (Haziran 2019)



Grafik 3. Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde okuma seviyeleri

Grafik 3'te görüldüğü üzere sene sonunda üçüncü sınıf öğrencilerinin %30'u ikinci sınıfa giden ortalama bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır. Öğrencilerin %10'u üçüncü sınıfın sonunda okuyan ortalama bir öğrenci ile aynı seviyededir. Öğrencilerin %40'ı dördüncü sınıfa giden ortalama bir öğrenci ile aynı okuma seviyesine sahiptir. Katılımcıların %20'si ise bir üçüncü sınıf öğrencisi olarak ortalamanın çok üzerinde olup beşinci sınıfa giden bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır. Katılımcılardan biri (%10) aynı okuma seviyesinde kalmıştır ve katılımcıların birisi (%10) bir okuma seviyesi gerilemiştir.



Grafik 4. Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde okuma seviyeleri

Grafik 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin %25'i ikinci üst düzey okuma seviyesine sahiptir. Öğrencilerin %25'i üçüncü sınıfın sonunda olan ortalama bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır. Öğrencilerin %25'i ortalama beşinci sınıf öğrencisiyle aynı seviyede okumaktadır. Öğrencilerin %12'si ikinci sınıfın sonuna doğru ortalama bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır. Öğrencilerin %13'ü ise ikinci sınıfın ortasında ortalama bir öğrenci ile aynı seviyede okumaktadır.

Katılımcılardan birisi (%12,5) Ekimde sahip olduğu okuma seviyesinde kalmıştır. Katılımcılardan birisi (%12,5) Ekimde sahip olduğu okuma seviyesinden bir okuma seviyesi gerilemiştir.

Tablo 12.

Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri ve genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Haziran 2019'da yapılan ilk dil testi/dikte (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı) sonucu (10 puan üzerinden)	Haziran 2019'da dil becerileri testlerinin sonucu (10 puan üzerinden)	Mayıs- haziran 2019'da yapılan genel bilgi testlerinin ortalaması (10 puan üzerinden)
K1	9,1	7,9	7,7
K2	8,1	8	7,9
K3	7,9	7,8	7,9
K4	8,7	9,5	10
K5	8	6,9	7,7
K6	8,4	8,4	6,7
K7	8,7	8,8	8,9
K8	7,7	6	4,5
K9	7,3	7,6	8
K10	8	7,7	8
Sınıf Ortalaması	8,2	7,9	7,7

Tablo 12'de görüldüğü üzere yıl sonunda üçüncü sınıftan çalışma grubunu oluşturan Türk kökenli öğrencilerin genel olarak dikte için ortalaması 10 üzerinden 8,2'dir. Dil becerileri dersleri için ise ortalama 10 üzerinden 7,9'dur. Genel bilgi konularından yapılan sınavların ortalaması ise 10 üzerinden 7,7'dir.

Tablo 13.

Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde konuşma/yazma/anlama seviyeleri genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Haziran 2019'da yapılan ilk dil testi/dikte (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı) sonucu (10 puan üzerinden)	Haziran 2019'da dil becerileri testlerinin sonucu (10 puan üzerinden)	Mayıs- haziran 2019'da yapılan genel bilgi testlerinin ortalaması (10 puan üzerinden)
K1	9,1	8,9	10
K2	5,4	7,1	5,5
K3	7	6,5	6
K4	8,5	8	8,1
K5	7,5	7,1	7,7
K6	9,5	9,6	9,4
K7	9,5	9,7	9,3
K8	7,2	7	5
Sınıf	8	8	7,6
Ortalaması			

Tablo 13'de görüldüğü üzere yıl sonunda dördüncü sınıftan çalışma grubunu oluşturan Türk kökenli öğrencilerin dikte için sınıf ortalaması 10 üzerinden 8'dir. Dil becerileri dersleri için ortalama 10 üzerinden yine 8'dir. Genel bilgi konularından yapılan sınavların ortalaması ise 10 üzerinden 7,6'dır.

4.1.3 Katılımcılara ait Türkçe seviye tespit sınav sonuçları

Çalışma grubunu oluşturan Türk kökenli üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik Kasım 2018'de Türkçe derslerine başlamadan önce seviye tespit sınavları yapılmıştır.

Tablo 14.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin beş konu başlığı altında yapılan Türkçe yazılı sınavda başarı dağılımı

Konu Başlıkları	K	%
18 öğrenciden Türkçede haftanın günlerini sayabilen öğrenci sayısı	6	33,33
18 öğrenciden Türkçede selamlaşma konuşmasını hatasız tamamlayabilen öğrenci sayısı	5	27,78
18 öğrenciden Türkçe alfabeyi tamamlayabilen öğrenci sayısı	4	22,22
18 öğrenciden resimde gördüğü organları isimlendirebilen öğrenci sayısı	1	5,56
18 öğrenciden gördüğü resimleri isimlendirebilen öğrenci sayısı	4	22,22

Tablo 14’te görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçede günleri saymakta, organları Türkçede tanımlamakta, Türkçe alfabeyi tamamlamakta ve resimlerde gördüğünü isimlendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 15.

Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Türkçe kelimenin Flamancada karşılığını verebilen öğrenci dağılımı

Gruplar	K	%
On kelimededen ikisini çevirebilmiştir	5	27,78
On kelimden üçünü çevirebilmiştir	3	16,67
On kelimededen dördünü çevirebilmiştir	4	22,22
On kelimededen beşini çevirebilmiştir	4	22,22
On kelimededen altısını çevirebilmiştir	2	11,11
Toplam	18	100

Tablo 15’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasından altı kelimededen fazlasını Flamancaya çevirebilen öğrenci olmamıştır.

Tablo 16.

Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Flamanca kelimenin Türkçe karşılığını verebilen öğrenci dağılımı verilmiştir.

Gruplar	K	%
On kelimededen hiçbirini çevirememiştir	5	27,78
On kelimededen ikisini çevirebilmiştir	4	22,22
On kelimededen üçünü çevirebilmiştir	3	16,67
On kelimededen dördünü çevirebilmiştir	2	11,11
On kelimededen beşini çevirebilmiştir	1	5,56
On kelimededen altısını çevirebilmiştir	2	11,11
On kelimededen yedisini çevirebilmiştir	1	5,56
Toplam	18	100

Tablo 16’da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan çoğunluk (%27,78) hiçbir Flamanca kelimenin Türkçe karşılığını bulamamıştır.

Katılımcıların dördü (%22,22) on Flamanca kelimededen ikisinin Türkçe karşılığını bulmuştur. Katılımcılardan üçü (%16,67) on kelimededen üçünün Türkçe karşılığını bulmuştur. Katılımcılardan ikisi (%11,11) on kelimededen dördünü Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan bir kişi (%5,56) on kelimededen beşini Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan ikisi (%11,11) on kelimededen altısını Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan sadece bir kişi on Flamanca kelimededen yedisinin karşılığını yazabilmiştir.

4.1.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

4.1.4.1. Veli görüşlerine yönelik sorular

1. Evde çocuğunuzla Türkçe konuşuyor musunuz?

34 veliden 30’u evde Türkçe konuştuğunu bildirmiştir. Diğer 2 veli ise evde Bulgarca,

Flamanca ve Türkçe konuştuklarını bildirmiştir. 2 veli ise evde Boşnakça, Türkçe ve Flamanca konuştuklarını bildirmişlerdir.

2. Çocuğunuz ana dilinde kendini ifade edebiliyor mu?

34 veliden 30'u çocuğunun Flamanca'sını yetersiz buluyor ve daha iyi konuşması gerektiğini düşünüyor. 4 veli ise çocuklarının kendilerini Flamanca'da düzgün ifade edebildikleri görüşündeler.

3. Okul saatleri sonrasında okulda Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Velilerin tamamı okulda verilen Türkçe derslerini coşkuyla karşılamakla birlikte, çocuklarının bu derslere katılmalarında onları motive etmede öncü olmuşlardır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan Türk kökenli çocukların bir Türk öğrenci haricinde hepsi derslere katılım göstermiştir. Katılmayan bir öğrenci ise ailesi ve öğretmeni tarafından motive edilmeye çalışsada Türkçe konuşmaktan çekindiği için derslere katılmayı istememiştir.

Velilerin tamamı okulda Türkçe derslerinin devam etmesini istemiştir ve bu konuda okul müdürüne de Türkçe derslerinin verilmesi için talepte bulunmuşlardır.

4. Çocuğunuza Türkçe derslerinin sizce ne gibi faydaları oldu?

Bu soruya velilerin çoğunluğu farklı cevaplar vermişlerdir. Genel olarak Türkçe derslerinin katılan öğrencilerin Türkçelerinin geliştirmeleri konusunda ve Türk kültürünü tanımaları konusunda faydalı olduğu düşünülmektedir. Verdikleri cevapları olduğu gibi paylaşılmaktadır.

“Türkçeyi daha çok sevmeye başladı. Zekileşti, daha çok soru sormaya ve öğrenmeye başladı. Açıkcası dersleri düzeldi.”

“Çocuğum kendini daha iyi ifade edebiliyor.”

“Ana dilini anlaması diğer dilleri anlamasına yardımcı oluyor.”

“Ana dilini daha iyi kullanmaya başladı.”

“Türkçeyi bilmesi çocuğumun bazı anlatamadığı Flamanca'daki cümleyi daha iyi anlatmasını ve anlamasını sağlıyor. Kendi dilini bilmesi kendi kültürünü öğrenmesi demektir. Bu eğitimin okulda verilmesi ayrı güzel. Devamı gelirse çocuğumun daha başarılı olacağına inanıyorum. Çocuğum Türkçe dersini çok seviyor.”

“Türkçe kelimeleri güzel kullanıyor, yerinde kullanıyor. Cümleleri yavaş yavaş güzel söylüyor.”

“Türk kültürü ile ilgili bilgi sahibi oldu.”

“Kendi dilimizde eğitim aldı. Çok faydalı, çok eğlenceli ve çok öğretici geçti.”

“Kelime hazinesi genişledi.”

“Türk arkadaşları çoğaldı. Türkçesi düzeldi ve kültürü tanımış oldular.” “Türklüğü unutmamak Türkçeyi unutmamaktan geçer.”

“Benim evde öğretemediklerimi Türkçe dersinde öğrendi.”

“Aksanı düzeldi. Kendini çok fazla geliştirdi ve ders alırken çok mutlu.”

4.1.4.2. Öğrenci görüşlerine yönelik sorular

1. Okulda ders saatlerinde sonra Türkçe dersleri verilmesi hakkında ne düşünüyorsun?

Türkçe derslerine katılan 18 öğrencinin tamamı okulda Türkçe dersleri verileceği için çok heyecanlı ve mutlu olduğunu belirtmiştir. Okul genelinde Türkçe konuşulmasına izin verilmemesi ve okul saatleri sonrasında öğrencilerin Türkçe konuşmalarına izin verileceği düşüncesi öğrencilere mutluluk vermiştir.

2. Flamancanın iyi olduğunu düşünüyor musun?

Tablo 17.

Katılımcıların Flamancaları hakkında düşüncelerine ait dağılım

Gruplar	K	%
Flamancayı iyi konuştuğumu düşünüyorum	9	50
Flamancam daha iyi olabilir	5	27,78
Flamancam kötü	4	22,22
Toplam	18	100

Tablo 17’de görüldüğü üzere katılımcıların dördü (%22,22) Flamancalarının kötü olduğunu düşünmekte. Katılımcıların beşi (%27,78) Flamancalarının daha iyi olabileceğini düşünmektedir.

3. Türkçenin iyi olduğunu düşünüyor musun?

Tablo 18’de katılımcıların Türkçeyi ne kadar iyi konuştuklarını düşündüklerine yer verilmiştir.

Tablo 18.

Katılımcılar Türkçeyi ne kadar iyi konuşuyor

Gruplar	K	%
Türkçeyi iyi konuştuğumu düşünüyorum	7	38,89
Türkçem daha iyi olabilir	7	38,89
Türkçem kötü	4	22,22
Toplam	18	100

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcıların dördü (%22,22) Türkçesinin kötü olduğunu düşünmekte. Katılımcıların yedisi (%38,89) Türkçelerinin daha iyi olabileceğini düşünmektedir ve diğer yedisi ise Türkçeyi iyi konuştuklarını düşünmektedir.

4. Türkçe derslerine neden katılmak istiyorsun veya istemiyorsun?

Türkçe derslerine katılan 18 öğrenciden 10’u Türkiye’yi ve Türkçeyi çok sevdiği için Türkçe derslerine katılmak istediğini belirtmiştir. Geriye kalan 8 öğrenci ise Türkçesini geliştirmek istediği için Türkçe derslerine katılmak istediğini belirtmiştir. Türkçe derslerine katılmak istemeyen bir öğrenci ise Türkçeyi zaten evde konuştuğunu ve okulda okul saatleri sonrasında Türkçe konuşmak istemediğini söyleyerek derslere katılmak istemediğini belirtmiştir.

8 ay sonra sorulan sorular:

5. Türkçe derslerine katılmanın sana ne gibi faydaları oldu?

Tablo 19’da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerine katılmanın onlara ne gibi yararlar sağladığına dair dağılımı verilmiştir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Türkçe derslerine katılımı

Verilen cevaplar	K	%
Türkçeyi daha iyi konuşabiliyorum	9	50
Türkiye ve Belçika hakkında bilmediklerimi öğrendim	2	11,11
Türkçe derslerinin Flamancama faydası oldu	7	38,89
Toplam	18	100

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin dokuzu (%50) Türkçe derslerinden sonra Türkçeyi daha iyi konuştuğunu düşünmektedir. Katılımcıların ikisi (%11,11) Türkiye ve Belçika hakkında bilmediklerini öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcıların yedisi (%38,89) Türkçe derslerinin Flamancayı daha iyi anlamaya ve her iki dilde de kelime hazinelerinin geliştiğini savunmuştur.

“*Seneye okulda tekrar Türkçe derslerinin verilmesini ister misin*” şeklindeki bir soruya da katılımcıların tamamı seneye okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ve devam ederse yine katılacağını belirtmiştir.

Daltonschool De Lotus İlkokulunda sınıf öğretmeni olan on kişiden oluşan dokuz öğretmene ve bir okul müdürüne yöneltilen “*Sınıfınızdaki Türk kökenli öğrencileriniz hakkında genel algınız nedir*” şeklindeki soruya öğretmenlerin geneli Türk öğrencilerini diğer öğrencilerden ayırt etmediklerini Türk öğrencilerinin arasında yetenekli ve kabiliyetli öğrencilerin bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı Türk öğrencilerin kendilerini Flamancada ifade etmekte güçlük çektiğini ve birinci sınıfa başladıklarında Flamanca diline yeterince hâkim olmadıklarını belirtmektedir. Özellikle Flamanca ve Türkçenin arasındaki dilsel farklılıklar Türk çocuklarının dili kullanımında zorluklara yol açmaktadır. Örneğin Flamancada nesnelerin önüne konulan ‘de’ ve ‘het’ kelimeleri. Bu okuldaki Türk çocuklarının geneli bu iksini karıştırmaktadır. Dile yeterince hâkim olmadıklarından dolayı derslerinden geri kaldıklarını ve sınıf ortamında daha çok sessiz ve içine kapanık bir tavır sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Okul bahçesinde ise diğer yabancı uyruklu çocuklara bakarak en çok Türk öğrencilerin aralarında Türkçe konuşmayı eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir. Diğer yabancı uyruklu öğrenciler Flamancayı daha sık kullanmakta ve arkadaşlarıyla bile Flamanca konuşmaktadır.

Öğretmenlerin Türk velilerle yaşadıkları durumların öğretmenlerin Türk öğrencilere yönelik bakış açılarını da etkilediklerini belirtmişlerdir. Dil yetersizliğinin getirdiği eğitim başarısızlığı öğretmenlerin bazı Türk kökenli öğrencileri özel okullara yönlendirmesine sebep olmuştur. Bu yönlendirmeye karşı çıkan Türk veliler ise okul ile bağlantılarını tamamen koparıp hiçbir toplantıya katılım göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini bu çocuklarla nasıl başa çıkacakları konusunda yalnız hissetmelerine ve çaresiz kalmalarına yol açtığı belirtilmiştir.

Velilerin okula karşı olumlu tutum sergiledikleri ailelerle öğretmenler öğrencinin iyiliği adına daha verimli adımlar atabildiklerini de vurgulamıştır.

Öğretmenlere sorulan “Okulda ders saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz” ve “Okulda ders saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz” şeklindeki sorulara üç genel cevap ile yanıt vermişlerdir. Yanıtların dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin okulda Türkçe dersleri verilmesi hakkında genel düşüncelerinin dağılımı

Cevaplar	Öğr.	%
Çocukların ana dillerini	5	50
Geliştirmelerinin Flamancalarına da katkısı olacaktır		
Okulumuzda o kadar farklı dil konuşan uyruklar var iken neden sadece Türkçe dersleri veriliyor?	2	20
Türkçe dersleri verecek olan öğretmenin içimizden biri olması bana güven veriyor ve bu derslerin öğrencilere katkısı olacağına inanıyorum	3	30
Toplam	10	100

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin beşi (%50) Türkçe derslerinin öğrencilere yararı olacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin ikisi (%20) okulda neden sadece Türk çocuklarına yönelik bir program yapıldığını sorgulamakta. Öğretmenlerin üçü (%30) ise bu dersleri verecek olan kişinin okulun bir öğretmeni olmasını olumlu bulduğunu ve bu yüzden derslerinin içeriği hakkında ve faydalı olacağı hakkında hiçbir şüphe duymadığını belirtmiştir.

6. Seneye okulda tekrar Türkçe derslerinin verilmesini ister misin?

Katılımcıların tamamı seneye okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ve devam ederse yine katılacağını belirtmiştir.

4.1.4.3. Öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sorular

Daltonschool De Lotus İlkokulunda sınıf öğretmeni olan on kişiden oluşan dokuz öğretmene ve bir okul müdürüne yöneltilen soruları içermektedir.

1. Sınıfınızdaki Türk kökenli öğrencileriniz hakkında genel algınız nedir?

Öğretmenlerin geneli Türk öğrencilerini diğer öğrencilerden ayırt etmediklerini Türk öğrencilerinin arasında yetenekli ve kabiliyetli öğrencilerin bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı Türk öğrencilerin kendilerini Flamanca ifade etmekte güçlük çektiğini ve birinci sınıfa başladıklarında Flamanca diline yeterince hâkim olmadıklarını belirtmektedir. Özellikle Flamanca ve Türkçenin arasındaki dilsel farklılıklar Türk çocuklarının dili kullanımında zorluklara yol açmaktadır. Örneğin Flamanca nesnelerin önüne konulan ‘de’ ve ‘het’ kelimeleri. Bu okuldaki Türk çocuklarının geneli bu iksini karıştırmaktadır. Dile yeterince hâkim olmadıklarından dolayı derslerinden geri kaldıklarını ve sınıf ortamında daha çok sessiz ve içine kapanık bir tavır sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Okul bahçesinde ise diğer yabancı uyruklu çocuklara bakarak en çok Türk öğrencilerin aralarında Türkçe konuşmayı eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir. Diğer yabancı uyruklu öğrenciler Flamanca’yı daha sık kullanmakta ve arkadaşlarıyla bile Flamanca konuşmaktadır.

Öğretmenlerin Türk velilerle yaşadıkları durumların öğretmenin Türk öğrencilere yönelik bakış açılarını da etkilediklerini belirtmişlerdir. Dil yetersizliğinin getirdiği eğitim başarısızlığı öğretmenlerin bazı Türk kökenli öğrencileri özel okullara yönlendirmesine sebep olmuştur. Bu yönlendirmeye karşı çıkan Türk veliler ise okul ile bağlantılarını tamamen koparıp hiçbir toplantıya katılım göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini bu çocuklarla nasıl başa çıkacakları konusunda yalnız hissetmelerine ve çaresiz kalmalarına yol açtığı belirtilmiştir.

Velilerin okula karşı olumlu tutum sergiledikleri ailelerle öğretmenler öğrencinin iyiliği adına daha verimli adımlar atabildiklerini de vurgulamıştır.

2. Okulda ders saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya öğretmenler üç genel cevap ile yanıt vermişlerdir. Yanıtların dağılımı tablo 21'de verilmiştir.

3. Okulda ders saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya öğretmenler üç genel cevap ile yanıt vermişlerdir. Yanıtların dağılımı tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin okulda Türkçe dersleri verilmesi hakkında genel düşüncelerinin dağılımı verilmiştir.

Cevaplar	Öğr.	%
Çocukların ana dillerini geliştirmelerinin Flamancalarınada katkısı olacaktır	5	50
Okulumuzda o kadar farklı dil konuşan uyruklar var iken neden sadece Türkçe dersleri veriliyor?	2	20
Türkçe dersleri verecek olan öğretmenin içimizden biri olması bana güven veriyor ve bu derslerin öğrencilere katkısı olacağına inanıyorum	3	30
Toplam	10	100

Tablo 21'de görüldüğü üzere öğretmenlerin beşi (%50) Türkçe derslerinin öğrencilere yararı olacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin ikisi (%20) okulda neden sadece Türk çocuklarına yönelik bir program yapıldığını sorgulamakta. Öğretmenlerin üçü (%30) ise bu dersleri verecek olan kişinin okulun bir öğretmeni olmasını olumlu bulduğunu ve bu yüzden derslerinin içeriği hakkında ve faydalı olacağı hakkında hiçbir şüphe duymadığını belirtmiştir.

8 ay sonra sorulan sorular:

4. Türkçe derslerine katılan öğrencilerde okul genelinde değişiklikler fark ettiniz mi? Ne gibi değişiklikler fark ettiniz?

Öğretmenlerin tamamı Türkçe derslerine katılan öğrencilerin yıl sonunda okul saatleri sonrasında düzenlediği yıl sonu gösterisine katılmışlardır. Böylelikle üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olan çocukları Türkçede yapılan bir etkinlikte gözlemleme şansı bulmuşlardır.

Öğrenciler etkinliği her iki dilde sunmuşlardır. Bu etkinlikten sonra öğretmenlerin öğrencilerde fark ettikleri değişiklikler şu yöndedir:

“Bu öğrencinin tiyatro konusunda bu kadar yetenekli olduğunu bilmiyordum, Flamanca dersinde drama derslerine hiç katılmıyordum.”

“Öğrenciler ne kadar gururlu ve öz güvenli, onları ilk defa böyle görüyorum.”

“Bazı öğrencileri tanımakta zorluk çekiyorum, o sessiz sakin çocuk bu şarkılarını söyleyen çocuk mu gerçekten?!”

“Öğrenciler ne kadar güveniyorlar kendilerine.”

“Öğrencilerin Türkçe derslerinde neler öğrendiklerini Flamanca anlatmalarını çok iyi buldum.”

“Sınıf içerisinde hiç konuşmayan öğrenci bile sesini duyurdu ve sunum yaptı. Okulumuzun öğrencileriyle gurur duydum gerçekten.”

“Ana dili her öğrencinin kimliğinin bir parçasıdır. Bunu okulda hiçe saymamamız gerektiğini gösterdi çocuklar bugün bize.”

5. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sınıf içerisindeki tutumlarında herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?

Türkçe derslerine katılan öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği fark edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler aralarında Türkçe derslerine ne kadar zaman kaldığını konuşmakta ve derslere katılmak için çok hevesli olduklarını tüm okula göstermişlerdir. Sınıf içerisinde Flamanca derslerinde zorlandıkları konular hakkında Türkçe derslerinde rahatlıkla bilgi alıp ertesi gün aynı konuya Flamanca dâhil olma çabası gösterdikleri gözlemlenmiştir. Okulda ana dillerinin kabul görmesi diğer öğretmenlere ve okul müdürüne daha çok saygı duymalarını sağlamıştır. Türkçe derslerinde rahatlıkla Türkçe konuşabileceklerine bilen öğrenciler Flamanca derslerinde daha çok Flamanca'ya yönelmişlerdir. Oyun bahçesinde ise Türkçe veya ana dillerini konuşmalarına izin verilmiş fakat üçüncü bir öğrenci yanlarına gelirse ve bu öğrenci konuşulan ana diline hâkim değilse herkesin Flamanca'ya geçiş yapması beklenmektedir. Sınıf içerisinde ders saatlerinde istisnai durumlar dışında hiçbir koşulda Türkçe konuşulmamaktadır. Öğrencilerin kurallara daha sıkı uyduğu ve kendilerini dışlanmamış

hissettikleri gözlenlenmiştir.

6. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin notlarında herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?

Öğretmenler notlara yansıyan gözle görülür farklılıkları olmadığını ve olan farklılıkların sadece Türkçe derslerinden kaynaklanmadığını savunmaktadır. Öğrencilerde gözle görülür farklar ise daha özgüvenli bir şekilde fikirlerini savunmaları, sessiz kalmamaları, düşüncelerini söylemeleri ve okula daha seyerek gelmeleri yönünde gözlenlenmiştir.

7. Türkçe derslerine katılan çocukların velilerinde ne gibi değişiklikler fark ettiniz?

Özellikle okul müdürü Türk velilerinin eskiden kendisiyle hiç konuşmadığını fakat okulda verilen Türkçe dersleri sayesinde onları daha iyi tanıma fırsatı yakaladığını ve Türk velilerinin bürosuna daha sık uğradığını vurgulamaktadır. Veliler müdüre okulda Türkçe derslerinin verilmesine olumlu baktığı için sık sık teşekkür etmekte ve okulda düzenlenen etkinliklere daha sık katılım göstermektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin velileri okulun Türk kökenli öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmaya izin vermesini çok olumlu karşıladığını sık sık dile getirmektedir.

4.2. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Problem cümlesi şu şekilde belirlenmişti, ‘Belçika’nın Flaman bölgesinde yenilikçi bir yaklaşım ile burada doğmuş büyümüş bir öğretmenin okul ortamında okul saatleri sonrasında, okulda verilen dersleri takip ederek, Türkçe dersleri vermesi okul yönetimi tarafından nasıl karşılanacaktır?’

Daltonschool De Lotus İlkokulunda yapılan araştırmada okul yönetimi bu araştırmanın yapılmasına olumlu yaklaşmıştır. Olumlu yaklaşmasının farklı sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepler okul yönetimi ile yapılan görüşmelere dayanarak okul yönetiminin dilinden olduğu gibi aktarılmaktadır:

“Okulumuzda okul saatleri sonrasında Türk kökenli öğrencilerimize yönelik ana dillerinde eğitim verilmesine sıcak bakıyorum. Ana dilini iyi kullanan bir öğrencinin Flamancaşında bu durum muhakke yansıyacaktır. Bu eğitimleri verecek olan öğretmenimizin öğrencileri tanımı, öğrencilerinde okulumuzda karşılaştıkları belli başlı sorunları tespit edip bu dersleri bu tespitlere dayanarak vermek istemesi beni bu okulun müdürü olarak sadece memnun eder. Amacımız okulumuzdaki bütün öğrencilerimizin başarıya ulaşması, kendini okul ortamında iyi hissetmesi ve okula seyerek gelmesidir. Okulumuzda ana dilinde eğitim verecek

olan öğretmenimizde Türkçe dersleri vererek öğrencilerin okula olan bakış açılarının daha olumlu olacağını savunmaktadır. Onunla hemfikirim. Bu derslerin öğrencilerimize sadece yararları olabilir. Bu yüzden bu araştırma kapsamında sekiz aylık bir süre için okulumuzda okul saatleri sonrasında Türkçe dersleri verilmesine izin veriyorum.”

Okul yönetiminin onayından sonra okulda verilecek Türkçe dersleri hakkında diğer on sınıf öğretmenine de bilgi verilmiş ve onların da fikirleri alınmıştır. Öğretmenlere Türkçe derslerinin amacı okuldaki Türk kökenli çocukların Flamanca zorlandıkları konuların Türkçede tekrar edilmesi, ana dilinde ve Flamanca kelime dağarcığının genişletilmesi, genel bilgi konularının tekrar ana dilinde anlatılması, ana dilinde metinler okuma ve her iki kültür hakkında eğlenerek bilgi verilmesi olarak anlatılmıştır²⁵.

Öğretmenlerin birçoğu okulda bu derslerin verilmesinde bir sorun görmese de on öğretmenden beşi sorgulayıcı bir tavır sergileyip okul dışına bu dersleri Türkçe dersleri diye adlandırmak yerine ‘dil uyarımı dersleri’ adı altında lanse etmeyi tercih etti ve öğrenciler Türkçe derslerine katılıyorum diyince onları “hayır, dil uyarımı dersleri”, diye düzelten bir öğretmen dahi olmuştur.

Bu sekiz ay içerisinde okulda ‘Türkçe dersleri’ normal bir tabir haline gelmeye başlamış ve Belçikalı öğrenciler bile Türkçe derslerine katılan Türk kökenli öğrencilere bu derslerin nasıl geçtiğini sormaya başlamışlardır. Faslı öğrencilerden Türkçe derslerine katılmak isteyen ve ilgi duyan öğrenciler çıkmıştır. Türkçe, okul genelinde herhangi bir ana dil olarak görülmeye başlamış ve eskiden Belçikalı öğrenciler Türkçe bir kelime söylendiğinde bu durumu öğretmene şikâyet ederken bu süreç içerisinde Türkçeyi yasaklanan bir dil olarak görmekten vazgeçmişlerdir.

Sekiz aylık bir süreçten sonra okul yöntemi, diğer öğretmenler ve veliler Türkçe derslerine katılan öğrencilerdeki olumlu değişiklikleri fark ederek Türkçe derslerinin bir sonraki eğitim-öğretim yılında okul ortamında devam etmesini talep etmişlerdir.

Gent şehrinde Daltonschool De Lotus İlkokulunda verilen Türkçe derslerine ilişkin Gent şehrinde Eğitimden Sorumlu Bakan Yardımcısı Elke Decruynaere ile bu derslerin amacı ve içeriği görüşülmüştür. Gent şehrinde belediye okullarında ana dillerine olumlu yaklaşılmasını savunan Bakan Yardımcısı okul saatlerinden sonra verilen bu derslere de olumlu baktığını belirtmiştir. Okul saatleri sonrasında verilen Türkçe derslerinin diğer okul müdürlerine de tanıtılması gerektiğini vurgulamıştır. Daha önce Gent şehrinde bir okulun sınıfını kullanarak Türkçe derslerinin verilmesinden bahseden Bakan Yardımcısı bu

dersleri MEB tarafından Valon bölgesi için gönderilen bir öğretmen tarafından verilmesinin eleştirilere maruz kalmasından ötürü derslere son verildiğini de belirtmiştir.

Bu görüşmede de değinildiği üzere Flaman bölgesinde okullarda okul saatlerinden sonra Türkçe derslerinin yaygın bir şekilde verilebilmesi için her iki kültürü ve dili bilen öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim başarısını artırmayı hedefleyen Türkçe derslerinin verilmesinde özellikle Gent şehrinde yasaklayıcı bir tavır sergilenmemektedir.

Alt problemlere ilişkin bulgular

1. *Flaman bölgesinde bir okulda okul saatleri sonrasında ana dil eğitiminin verilmesinin kabul edilmesi, Flaman bölgesinde Türkçe eğitimin geleceğine ilişkin nasıl bir altyapının hazırlanmasını gerektirmektedir?*

Flaman bölgesinde Gent şehrinde bir okulda okul saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesini kabul etmesi diğer Türk kökenli öğrencilerin okuduğu okullarda da derslerin içeriğini şeffaf bir şekilde okul yönetimine sunularak verilebileceğini göstermektedir. Okul yönetimleri tanıdıkları ve güvendikleri Türk kökenli öğretmenleri okul saatleri sonrasında Türkçe verilmesi konusunda tercih etmektedirler. Bu durumdan yola çıkarak Flaman bölgesinde ders veren Türk kökenli öğretmenlere ulaşıp çalıştıkları okulun, kendilerinin ve okuldaki Türk kökenli çocukların taleplerine göre bu derslerin verilmesi hakkındaki görüşlerine başvurulabilir.

2. *Flaman bölgesinde Valon bölgesinde olduğu gibi Türkçe eğitimlerinin düzenli bir şekilde ve donanımlı öğretmenlerden tarafından verilmesi için ne gibi adımlar atılmalıdır?*

Araştıma esnasında ulaşılan bulgulara göre okullarda okul saatleri sonrasında Türkçe dersleri verebilmek için okul müdürlerinin güveni kazanılmalı. Görüşülen okulda bir Türk kökenli öğretmenin bulunması bu güveni kazanmakta önemli rol oynamaktadır. Okul müdürlerinin Türkçe derslerine ilişkin düşünceleri dinlenilmeli ve bilimsel araştırmalara dayanan argümanlarla ana dili eğitiminin öğrencilere sağladığı yararlarından bahsedilmeli. Öğrencinin eğitim başarısını artırma merkezli hareket edildiğinde okul müdürünün daha olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir.

3. *Türkçe derslerinin yerelden öğretmenler tahsis ederek verilmesi ne gibi kolaylıklar sağlamaktadır?*

Türkçe derslerini çalıştığı okulda okul saatleri sonrasında veren Türk kökenli bir öğretmen derslerin içeriğini belirleme ve hazırlama konusunda avatajlıdır. Ders saatleri içerisinde hangi derslerin verildiğini bilen, hangi öğrencilerin nelerde zorlandığını gören ve öğrencileri tanıyan bir öğretmen öğrencilerin, velilerin ve okulun güvenini kazanarak Türkçe derslerini verebilmektedir.

Çalıştığı okulda okul saatleri sonrasında Türkçe derslerini verecek olan Türk kökenli öğretmene bu durum birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Türk kökenli öğretmen okulun diğer öğretmenleriyle aynı konumdadır ve okul saatleri sonrasında yalnızca Türk öğrencilerine yönelik faaliyetler yapılması bazı Belçikalı veliler ve öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Okulda o kadar farklı dil konuşan öğrenci var iken neden sadece Türk çocuklarına yönelik bir inisiyatif düşüncesi araştırma sürecinde sürekli gündeme gelmiştir.

4. Belçika’da doğmuş büyümüş her Türk kökenli öğretmenin öğretmen olması, Türkçe dersleri de verebilmesi için yeterli bir sebep midir?

Daltonschool De Lotus İlkokulunda Türkçe derslerini veren araştırmacı her ne kadar Belçika’da doğup büyümüş olsa da bu araştırmaya başlamadan önce Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının düzenlediği ‘Türk çocuklarına Türkçe eğitimi’ adlı yüksek lisans programına katılmıştır. Bu eğitimden sonra kendinde Türkçe dersleri verebilecek potansiyeli görmüştür. Gent şehrinde öğretmenlik yapan iki Türk kökenli öğretmenle yapılan görüşmelerden sonra ikisi de kendilerini Türkçe eğitimi verme konusunda her ne kadar olumlu olsalarda kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yetersiz görmüş ve ekstradan eğitimlere katılma ihtiyacı duymaktadırlar. Yaşadıkları şehirde böyle bir eğitimin verilmesi durumunda katılmaktan çekinmeyeceklerini bildirmişlerdir.

5. Okul ortamında okulda verilen derslerle aynı içeriğe sahip olan Türkçe dersleri için ortak materyaller nasıl hazırlanmalıdır?

Bütün okullarda aynı materyalleri kullanmanın mümkün olduğunu fakat okulda verilen derslerin içeriğin takip edilmesi öngörüldüğü için tam anlamıyla verimli olmayacağı düşünülmektedir. Daltonschool De Lotus İlkokulunda okuyan Türk kökenli öğrencilerin okuldaki eğitim durumlarına ve okulda takip edilen müfredata göre Türkçe dersleri verilmiştir. Her okulun takip ettiği müfredata göre ve öğrenci profiline/seviyesine göre Türkçe derslerinin hazırlanması öngörülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. Görüşme kayıtlarının değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar

5.1.1.1. Veli görüşlerine yönelik sonuçlar

Velilerden ya anne ya baba ya da her ikisi Türkiye’den Belçika’ya gelmişlerdir. Bu durum velilerin Türkiye ile sürekli bağlantı içerisinde olduklarını göstermektedir. Veliler çocuklarını Türkçe derslerine katılmakta teşvik etmiş ve Türkçenin önemini vurgulamışlardır. Velilerin tamamı okulda verilen Türkçe derslerini olumlu karşılamışlardır. Okul müdürüne okulda bu derslere yer verildiği için şükranlarını sunmuşlardır. Türkçe derslerinin çocuklarının eğitime ve ana dillerini iyi konuşmaları açısından çok faydalı olduğunu vurgulayan 34 veli okul yönetiminden Türkçe derslerinin devam etmesini talep etmişlerdir. Bu 34 veliden 15’inin çalışmadıkları zamanlarda veya mesai saatlerinin dışında okulda düzenlenen faaliyetlere Türkçe derslerine izin verildikten sonra daha aktif katıldıkları görülmüştür.

Birçok araştırmaya göre okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmanın olası olmadığına değinilmektedir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Çelenk’in 2003’te ‘Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması’ adlı çalışmasında eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu

anlaşılmaktadır (Çelenk, 2003). Velilerin Türkçe derslerine olan olumlu yaklaşımları öğrencileri de olumlu yönde etkilemiştir.

5.1.1.2. Öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlar

Daltonschool De Lotus İlkokulunun üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan on dokuz Türk kökenli öğrenciden on sekizi Türkçe derslerine katılım göstermiştir. Türkçe derslerinin okulda okul saatlerinden hemen sonra verilmesi öğrencilere katılım göstermeleri için kolaylık sağlamıştır.

Türkçe derslerine katılan 18 öğrenciden 10'u Türkiye'yi ve Türkçeyi çok sevdiği için Türkçe derslerine katılmak istediğini belirtmiştir. Geriye kalan 8 öğrenci ise Türkçesini geliştirmek istediği için Türkçe derslerine katılmak istediğini belirtmiştir. Türkçe derslerine katılmak istemeyen bir öğrenci ise Türkçeyi zaten evde konuştuğunu ve okulda okul saatleri sonrasında Türkçe konuşmak istemediğini söyleyerek derslere katılmak istemediğini belirtmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden dördü (%22,22) Türkçe derslerine başlamadan önce Türkçesinin kötü olduğunu düşünmekteydi. Katılımcıların yedisi (%38,89) ise Türkçelerinin daha iyi olabileceğini düşünmekteydi ve diğer yedisi (%38,89) ise Türkçeyi iyi konuştuklarını düşünmekteydi.

Türkçe derslerine katıldıktan sonra öğrencilerin dokuzu (%50) Türkçe derslerinden sonra Türkçeyi daha iyi konuştuğunu belirtmiştir. Katılımcıların ikisi (%11,11) Türkiye ve Belçika hakkında bilmediklerini öğrendiklerini belirtmiştir. Katılımcıların yedisi (%38,89) Türkçe derslerinin Flamanca'yı daha iyi anlamalarını sağladığını ve her iki dilde de kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Ana dilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemekte olduğu araştırmalarla teyitlenmiştir. Dil bilimci Cummins (2001)'e göre, ikinci dilin kazanımı, ana dilde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Ana dil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil de nispeten daha kolay kazanılmaktadır. Baker (1993)'e göre de ana dil gelişim düzeyi ilerlemiş olarak ilkokula başlayan çocuklar, okul dilindeki okuma yazma becerilerini daha kolay öğrenmektedirler.

Katılımcıların tamamı seneye okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ve devam ederse

yine katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

5.1.1.3. Öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sonuçlar

Daltonschool De Lotus İlkokulunda okul saatlerinden sonra Türkçe dersleri verilmesi hakkında okuldaki genel algı şu yöndedir:

On öğretmenden beşi (%50) Türkçe derslerinin öğrencilere yararı olacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin ikisi (%20) okulda neden sadece Türk çocuklarına yönelik bir program yapıldığını sorgulamaktadır. Öğretmenlerin üçü (%30) ise bu dersleri verecek olan kişinin okulun bir öğretmeni olmasını olumlu bulduğunu ve bu yüzden derslerinin içeriği hakkında ve faydalı olacağı hakkında hiçbir şüphe duymadıklarını belirtmiştir.

Çalışmadan sekiz ay sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfın öğretmenleri Türk kökenli öğrencilerinin okula karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği farkedilmiştir. Sınıf içerisinde Flamanca derslerinde zorlandıkları konular hakkında Türkçe derslerinde rahatlıkla bilgi alıp ertesi gün aynı konuya Flamanca'da dâhil olma çabası gösterdikleri gözlemlenmiştir. Okulda ana dillerinin kabul görmesi diğer öğretmenlere ve okul müdürüne daha çok saygı duymalarını sağlamıştır.

Araştırmalara göre öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumlarının öğrencinin eğitim başarısını ve okula karşı olan tutumunu etkilediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde uyguladıkları yasalayıcı veya onaylayıcı tavır öğrencilerin eğitim başarısını küçük yaştan itibaren etkilemektedir. Ev içerisinde büyüdüğü kültürün, dinlediği şarkıların, izlediği filmlerin kısaca bir öğrencinin kültürel bagajına açık olmayan bir okul ortamında öğrencilerin kendilerini “evde” veya iyi hissetmedikleri ortaya koyulmuştur (Ağırdag, Jordens ve Van Houtte, 2014). Daltonschool De Lotus İlkokulunun Türk kökenli çocukların kimliklerinin bir parçası olan ana dillerine yer vermesinden sonra öğrencilerde okul ve okul yönetimine karşı olan olumlu değişiklikleri kendilerini “evde” gibi hissettiklerine bağlanabilir.

5.1.2. Çalışma grubunun notlarının değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısının en az bir kez sınıfta kalmış olması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin dokuzu (%50) hiç sınıfta kalmamıştır. Katılımcıların diğer yarısı ise en az bir yıl kaybetmiş ve sınıfta kalmıştır. Bunlardan sekizi (%44) bir kez sınıfta kalmıştır ve bir kişi (%6) ise iki kez sınıfta kalmıştır ve dördüncü sınıftan sonra ilkokul diploması alamadan okul tarafından doğrudan meslek lisesine yönlendirilmektedir. Her yıl sadece bu ilkokuldan en az iki Türk kökenli öğrenci ilkokul diplomasını alamadan meslek liselerine yönlendirilmektedir²⁶.

Opdenakker ve Hermans (2006) LOSO (lojistik araştırma ortaöğretim)- belgelerinden yararlanarak yaptıkları araştırmaya göre ilkokul eğitiminin sonunda dört yabancı uyruklu öğrenciden birisi yaşlarına bakarak en az bir yıl sınıfta kalmaktadır. Belçikalı öğrencilerde ise bu durum on öğrenciden birini kapsamaktadır. Ortaöğretimde ise Belçikalı öğrencilerin %43'ü düz liseden mezun olurken yabancı uyruklu öğrencilerde bu oran %19'dur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin her iki dilde dil yeterliliği konusunda farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumu etkileyen en büyük etken ise aile içerisinde anne ve babanın Türkçe seviyesi ve aile içinde konuşulan dil olarak görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında hem annesi hem babası Belçika doğumlu olan katılımcı yoktur. Öğrencilerin ya anneleri ya babaları Türkiye'den gelmiştir ve bu durum öğrencilerin Türkçelerine de yansımaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun (%66,67) evde Türkçe konuşmasına rağmen çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçede günleri saymakta, organları Türkçede tanımlamakta, Türkçe alfabeyi tamamlamakta ve resimlerde gördüğünü isimlendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir. 18 öğrenciden 14'ü (%77,76) Türkçede haftanın günlerini sayamamıştır. 18 öğrenciden 17'si (%94,42) resimde gördükleri organları/uzuvları adlandıramamışlardır. Öğrencilerden sadece dört kişi (%22,22) Türkçe alfabeyi tamamlayabilmiştir.

Bu sonuçlar çalışma grubunun genelinin ana dilini düzgün konuşamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre Flamancayı da iyi konuşamamaktadırlar.

Jim Cummins'in Eşik hipotezi, iki dilliliğin çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişiminde olumlu etkide bulunabilmesi için öncelikle birinci dilde (ana dilinde) yeterli bir beceri düzeyine (eşiğe) ulaşılmasının zorunlu olduğunu ileri sürer. Aksi halde, iki dillilik yerine

iki yarım- dillilik (semi-lingualism)¹ ortaya çıkar. Bu da tek dil savunucularının iddia ettikleri zihinsel ve bilişsel gelişim üzerinde olumsuz etkide bulunur. Bu varsayım, iki dilli bir çocuğun ikinci dilde ulaşacağı beceri seviyesinin, onun ikinci dille ilk karşılaştığı zamandaki birinci dil seviyesine bağlı olduğu görüşünden (Bağımlılık Varsayımı/Abhängigkeits-Annahme) hareket etmektedir. Bu da ikinci dilin öğreniminde, birinci dilin belli bir gelişim düzeyinin gerekli olduğunun kabulüdür (Ağırdag, 2015).

Bu çocuklar ikinci dilde gerekli seviyeye ulaşmadan okuma-yazmayı öğrenme sürecine başlatıldığında, bütün dersler ikinci dil ile yapılacaktır. Bu durum çocukların her iki dilde de gerilemesine neden olabileceğinden iki dilde de yarım dillilik ortaya çıkabilecektir (İleri, 2000). Pedagog Ludo Heylen'e (CEGO) göre ise bir öğrencinin ana dili ne kadar zenginse okul dilinde de o kadar hızlı öğrenmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler yıl içerisinde farklı sınavlara tabi tutulmaktadırlar. Bunlar okul genelinde Okuma Seviyesi Tespit Sınavları ve Öğrenci Takip Sistemi'nin oluşturduğu sınavları kapsamaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde anlattıkları konular hakkında kendileri de sınav hazırlayabilmektedirler.

Her öğrencinin bir eğitim-öğretim yılı içerisinde iki defa tabi tutulduğu Okuma Seviyesi Tespit Sınavları (AVI) bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe derslerine başlamadan önce ve başladıktan sekiz ay sonra okuma seviyelerini ilerletip ilerletemedikleri takip edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerinin sekizi (%80) ekimden hazirana kadar okuma seviyelerini ilerletmişlerdir. Katılımcılardan biri (%10) aynı okuma seviyesinde kalmıştır ve katılımcıların birisi (%10) bir okuma seviyesi gerilemiştir.

Çalışma grubunu oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerinin ise altısı (%75,19) okuma seviyelerini ekimden haziran ayına kadar ilerletmişlerdir. Katılımcılardan biri (%12,5) ekimde sahip olduğu okuma seviyesinde kalmıştır. Katılımcılardan biri (%12,5) ekimde sahip olduğu okuma seviyesinden bir okuma seviyesi gerilemiştir.

Görüldüğü üzere çalışma grubundaki 18 öğrenciden 14'ü (%77,76) okuma seviyelerinde bir ilerleme kaydetmişlerdir. İkiisi (%11,11) aynı okuma seviyesinde kalmıştır ve diğer ikisi ise bir seviye gerilemiştir.

Türkçe derslerine katılan 18 öğrenciden 12'sinin Türkçe kitaplara ilgisinin büyük olmasından dolayı Türkçe derslerinin son 10 dakikası mevcut olan Türkçe kitaplarla bir kütüphane sistemi oluşturulup her hafta öğrencilerin evlerine kendi istekleri üzerine kitap

seçip götürdükleri ve kitabı bitirdikten sonra tekrar getirip öğretmenlerine özetini anlattıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun okuma seviyelerinin ilerlemesini direkt olarak sadece Türkçe derslerine bağlamak doğru değildir. Sınıf ortamında ders saatleri içerisinde sekiz ay boyunca farklı okuma etkinlikleri yapılmış ve öğrencilerin ev ortamında kitap okuması ailelerin tutumları ve teşviklerine göre değişmektedir. Okuma seviyesinde gerilik gösteren veya aynı seviyede kalan dört öğrencinin okumayı sevmemesi ve okul dışında kitap okumamalarının seviyelerini etkilediği, sınıf öğretmenleri tarafından öngörülmektedir.

Çalışma grubunun tabi tutulduğu Flamancada dikte, dil becerileri sınavları ve genel bilgi sınavlarında ekimde yapılan sınavlarla haziranda yapılan sınavların sonuçları incelendiğinde bu sonuçlar arasında büyük farkların olmadığı görülmektedir. Bu sınavlara evde hazırlanılması durumunda öğrencilerin çoğunluğun on üzerinde on alma şansı evde ne kadar çalıştıklarına bağlı olmaktadır.

Üçüncü sınıflar dil becerileri sınavlarında sekiz aydan sonra ortalamalarında %1 artış gösterirken dördüncü sınıflar dil becerileri derslerinde haziranda yapılan sınavlarda ekimdeki ortalamalarına göre %10 artış göstermişlerdir. Özellikle dil becerileri sınavlarında artış göstermeleri dikkat çekicidir. Bu derslere öğrenciler önceden tam olarak hazırlanamaz ve bu sınavlar daha çok dili hissederek konuşma ile alakalıdır (doğru cümle kurma, doğru kelime seçimi, fiiller, adlar,...).

Genel olarak yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda Türkçe derslerine katılan Türk kökenli öğrencilerin okula daha severek gelmeye başladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula olan olumlu yaklaşımları derslere olan katılımımlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin genelinde gözlemlenen en büyük değişim ise sekiz ay sonrasında daha özgüvenli ve fikirlerini söylemeye cesaret eden bir tutum sergilemeleri olmuştur. Belçikalı öğretmenler hakkında daha önce benim başarılı olmamı istemiyor ve benim çocuğumun başarılı olmasını istemiyorlar gibi düşüncelerle boğuşan öğrencilerin ve velilerin okul ve Belçikalı öğretmenler hakkında daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin var olan dil repertuarlarını hiçe saymadan eğitimin bir parçası olarak görmek (Sierens ve Van Avermaet, 2010) öğrencilerin ana dillerinin değerli olduğunu vurgulayarak eğitim başarısının artırabileceğini ortaya koymuştur (Verhoeven, 1985). Bu durumda öğrencilerin ana dillerine yoğunlaşmak onların Flamancalarını aksatmayacak aksine uyaracaktır. Okulların ana dillerine yönelik yasaklayıcı tutumları

yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda refah düzeyini olumsuz yönde etkilediği gibi okulda ana dilinin konuşulmasına izin verilen bir öğrenci kendini okulda daha iyi hissetmektedir (Ağırdağ, Jordens ve Van Houtte, 2014).

Flaman bölgesinde 2016 yılından bu yana MEB tarafından atanan öğretmenlerin görev alamamasından dolayı kaldırılan Türkçe derslerinde Flaman bölgesinde birçok Türk kökenli öğrencinin ana dilinde kendisini okul seviyesinde geliştirememesine yol açmıştır.

Bu açığı gidermek adına Flaman bölgesinde bulunan dernekler, gönüllüler ve akademisyenler Türkçeye sahip çıkarak okul dışında öğrencilere genel olarak hafta sonları Türkçe dersleri vermektedirler. Verilen Türkçe dersleri için dernekler kendi görüşlerine göre materyalleri tercih ederken, MEB tarafından hazırlanan ve 2018-2019 yılında yenilenen el kitapları da kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın hedeflerinden birisi Flaman bölgesinde Türkiye’den gelen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin ders vermesine konulan yasağa karşı Belçika’da doğmuş büyümüş Türk kökenli bir öğretmenin bu eğitimi üstlenerek yerelden öğretmenlerle bu işin devam edebileceğini ortaya koymaktır. Fakat yerelden Türk kökenli her öğretmenin Türkçe eğitimi ve öğretimi hakkında ek ders almadan Türkçe eğitimleri vermesinin veya verebileceğinin ne kadar faydalı olacağı tartışma konusu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amaçlarından bir diğeri ise Flaman bölgesinde okul saatleri sonrasında okul ortamında verilecek olan Türkçe derslerine okul müdürünü ve sınıf öğretmenlerini dahil etmektir. Sınıf öğretmenleri ile iş birliği içerisinde katılan her bir Türk kökenli öğrencinin sınıf içerisinde gösterdiği katılımı ve notlarını takip ederek ders saatleri içerisinde verilen derslerle aynı içeriğe sahip Türkçe ve Türk Kültürü derslerine, yenilikçi bir yaklaşım ile öğrencilerin eğitim başarısına doğrudan katkı sağlamaktır. Çalışma grubu olarak üçüncü ve dördüncü sınıflar araştırmacının bu sınıfların öğretmeni olmasından dolayı ve öğrencileri yakından tanımasından dolayı tercih edilmişti. Fakat araştırmanın sonucunda görüldüğü üzere öğrencilerin yarısı en az bir kez sınıfta kalmışlardır ve bu durumu önleye bilmek adına derslere daha erken yaş gruplarıyla başlanmalıdır. Ana sınıflarından itibaren ana sınıfı öğretmenleriyle sıkı irtibat içerisinde verilen Türkçe eğitimleri veya henüz yeni okuma yazma öğrenmeye başlayan Türk kökenli öğrencilerin eğitim başarısını artırmak adına ders saatleri sonrasında verilen takviye Türkçe derslerine ihtiyaç vardır.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin okul ortamında öğrencilerin eğitim başarısını da ele alıp hem Türkçelerini düzeltmek hem de sınıf içerisinde gelişimlerini takip edip ona göre

Türkçe eğitimleri vermek, bu dersleri verecek olan öğretmen için iyi bir hazırlık gerektirmektedir. Aynı zamanda öğretmenin Türkçe derslerine katılan öğrencilerinin eğitim başarısını yakından takip etmesi gerektirmektedir. Bu tam zamanlı çalışan bir öğretmen için her zaman mümkün olamayabilir. Türkçe ve Türk Kültürü okulda verilen derslerden ayrı tutularak ve MEB tarafından yenilenen ve buradaki çocuklara hitap eden el kitaplarından yararlanarak derneklerde veya kültür merkezlerinde de veriliyor. Fakat okul dışında ve hafta sonları verilen Türkçe derslerine yönelik devamsızlık ve talebin az olmasından dolayı öğrencilere tam olarak ulaşılmaması belli başlı sorunlardan bazılarıdır. Okul ortamında okul saatlerinden hemen sonra öğrencileri yormayacak şekilde haftada en fazla üç saat Türkçe derslerinin verilmesi, derslerin verildiği okuldaki Türk kökenli öğrencilere katılım konusunda kolaylık sağlamaktadır. Türkçe eğitimlerinin Flaman bölgesinde, Türkçe eğitim ve öğretimi için uygun bir sistemin oturtulması adına, yerelden Türk kökenli öğretmenlerin sayısına ulaşip onların bu eğitimleri vermeye motive edilmesi ne kadar mümkündür? Belçika’da tam zamanlı çalışan bir öğretmenin okul saatleri sonrasında bu dersleri verebilmesinin ne kadar gerçekçi olduğu ise ayrı bir tartışma konusudur.

Belçika’da yetişmiş Türk kökenli öğretmenlerin bu dersleri kendi çalıştıkları okullarda vermeleri her ne kadar avantajlı gibi görülsede beraberinde farklı zorluklar getirmektedir. O okulun bir mensubu olan ve diğer öğretmenlerle aynı konumda olan bir öğretmenin ders saatleri sonrasında okulda farklı etnik gruplar olmasına rağmen sadece belirli bir gruba yönelik faaliyet düzenlemesi diğer veliler ve çocuklar tarafından olumlu karşılanmayabilir. Okul saatleri sonrasında düzenlenen her faaliyet o okulun bütün öğrencilerine açık olmalı ve her çocuğa katılıp katılmama arzusu sunulmalıdır. Türkçe derslerinin bir okulda düzenlenip sadece Türk çocuklarına seçme hakkının sunulması bazı öğretmenler ve veliler tarafından okulun çocuklarının ‘ayrıştırıldığı’ (segregasyon) yönünde düşüncelere sebep olabilmektedir. Aynı zamanda okulda Türkçe dersleri veren öğretmen Türk çocuklarla daha fazla vakit geçirdiğinden dolayı, Türkçe derslerine katılan öğrencilerle daha farklı bir bağın kurulması da kaçınılmazdır.

Araştırmada dikkat çeken konulardan bir diğeri ise çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ya annelerinin ya babalarının Türkiye’den Belçika’ya sonradan gelmiş olmasıdır. Bu durum öğrencilerin Türkçelerini ve Türkçeye olan tutumlarını etkilemektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe derslerine katılan öğrenciler arasında annesi ve babası Belçika’da doğup büyüyenler olmasa da 2019-2020 yılında aynı okulda verilen Türkçe

derslerine katılan 34 öğrenciden 2'sinin annesi ve babası Belçika'da doğmuştur ve bu iki öğrencide Türkçeyi neredeyse hiç bilmemektedirler. Bu durumda dördüncü kuşağın veya bu iki öğrencinin durumunda olan Türk kökenli çocukların ana dillerinin hâla Türkçe olduğundan bahsedebilir miyiz? Bu durumda olan Türk çocuklarının ana dilleri Flamanca ve öğrenilen ikinci dil olarak Türkçe yaklaşımında bulunursak, okulda verilen ve derslerle paralel işleyen Türkçe derslerinin bu çocuklar için sadece dil dersi olarak verilmesinin daha faydalı olacağı öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Türkçe dersleri öğrencilerin kimliklerine sahip çıkmaları, asimile olmamaları ve ana dillerini düzgün bir biçimde kullanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Fakat Türk kökenli öğrencilerimizin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları zorlukları, etnik eşitsizliği, dil yetersizliğinden dolayı özel eğitime yönlendirilmelerini, genel olarak meslek liselerine yönlendirilmelerini, okul ortamında sessiz kalmayı tercih etmelerini, kendilerini öz güvensiz hissetmelerini, vs. göz önünde bulundurursak amacımız okulda verilen derslerden ayrı tutulan Türkçe dersleri olmamalıdır.

Okul ortamında bir öğrencinin ana diline ve kimliğine duyulan saygı ve okulun öğrencilerinin ana dillerine olumlu yaklaşması öğrencilerin okula ve eğitimlerine olan bakış açılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden Flaman bölgesinde okullarla iş birliği içerisinde okul saatleri sonrasında Türkçe derslerinin verilmesinin Türk kökenli öğrencilere sadece ana dillerini öğrenme konusunda değil aynı zamanda eğitim sisteminde daha başarılı olmalarında katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına yönelik önerileri şu şekilde sırayabiliriz:

- Flaman bölgesinde okullarda Türkçe ve Türk Kültür derslerinin okulda verilen dersleri de kapsamı durumunda okul yönetimi, kendi okulunda verilecek olan Türkçe dersine daha sıcak bakmaktadır. Bu durumda okul idaresiyle Türkçe derslerinin verilmesi konusunda görüşüldüğünde Türkçe derslerinin içeriği ve amacı hakkında daima şeffaf olunmalıdır.

- Flaman bölgesinde her iki dile ve kültüre hâkim olan Belçika’da yetişmiş, eğitim almış ve okulun güvenini kazanmış olan Türk kökenli öğretmenlerin bu dersleri vermesine daha olumlu bakılıyor. Bu yüzden Flaman bölgesinde Türk kökenli öğretmenlerle bir ağ oluşturup onların bu Türkçe eğitimlerini verebilmeleri ile Flaman bölgesinde okullarda Türkçe derslerinin verilmesi mümkün olabilir.
- Flaman bölgesinde yetişmiş ve eğitimi tamamlamış Türk kökenli öğretmenler Türk kökenli öğrencilerin duygularına ve düşüncelerine hitap ederek yaklaştıkları zaman onlara rehber olabilmekte ve rol model teşkil eden konumda bulunmaktadırlar. Türkçe derslerinin bu öğretmenler tarafından verilmesi öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunları anlamakta ve çözüm bulmakta önem taşımaktadır.
- Flaman bölgesinde Türk kökenli öğretmenlerin Türkçe eğitimi verebilmeleri için kendilerini bu konuda geliştirmelerine yönelik seminerler ve eğitimlerin düzenlenmesi gereklidir. Örneğin bir üniversite ile anlaşmalı bir şekilde veya konsoloslukta bu eğitimlere katılanlara sertifika verilerek düzenlenebilir.
- Türkçe derslerinin içeriği konusunda okul idaresi ve Belçikalı sınıf öğretmenleriyle Flaman bölgesinde verilen dersler ve konular hakkında bilgi alınması halinde Türkçe derslerinin bu konulara göre verilmesi öğrencilerin eğitim başarısını artırma yönünde etkili olacaktır.
- Okullarda Türkçe derslerinin ders saatleri içerisinde verilmesi öğrencileri sınıf ortamından ve arkadaşlarından ayırdığı için (segregasyon) çoğu okul tarafından kesinlikle önerilmiyor. Üstelik ders saatleri içerisinde verilen Türkçe dersleri esnasında Türk kökenli öğrencilerin o an verilen dersi kaçırma durumu mevcuttur ve bu durum yine eğitim başarısını etkilemektedir. Okul saatlerinden hemen sonra verilen Türkçe dersleri uygun olmakla birlikte öğrenci katılımında yüksek tutmaktadır.
- Türkçe ve Türk Kültür dersleri okulda verilen derslerden ayrı tutulmamalıdır.
- Türkçe ve Türk Kültür derslerine katılan öğrencilerin velileri de dâhil edilmelidir. Veliler Türkçe derslerinin içeriği ve önemi hakkında bilgilendirilmeli ve farklı faaliyetlere daima davet edilmelidir.
- Türk kökenli öğrencilerin eğitim başarılarını artırmak adına bu çocukların velileri her türlü faaliyete davet edilmeli, küçük yaştan itibaren ev içerisinde dil açısından zengin bir ev ortamı yaratmaya ve ana dilde okuryazarlığı teşvik etmeye teşvik edilmelidirler.

- Türkçe derslerine katılan Türk kökenli çocukların velilerine yönelik ayda bir sefer eēitim ile alakalı seminerlerin düzenlenmesi ve bu seminerlerin Belçika'nın eēitim sistemi, derslerin ieriēi ve ev ortamında çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konularını içermesinin bu çocukların eēitim başarısını artırma yönünde faydalı olacaktır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler

Bu araştırmanın ardından, karşılaştırmalı bir araştırma olarak Belçika'da yetişmiş Türk kökenli bir ana sınıfı ēretmeninin Flamancada hazırladıēı ders ieriēini Türk ērencilere ders saatleri sonrasında Türkçe olarak da anlatmasının/ēretmesinin bu ērencilerin birinci sınıftaki başarısını, sınıfta kalma oranını ne yönde etkileyeceēi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağırdağ, O., Demanet, J., Van Houtte, M. ve Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate, in *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- Ağırdağ, O. ve Kambel, E. (2018). *Meertaligheid en onderwijs*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Appel, R. ve Vermeer, A. (2000). Tweedetaalverwerving en simultane taalverwerving. In: Gillis, S. ve Schaerlaekens, A. (Ed.. *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Aytan, T., Başkapan, A. ve Uysal, G. Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayları üzerine Bir Değerlendirme. *Turkophone*, 5(2), 16-34.
- Babbie, E. (1998). *The pratice of social research* (8th Edition). United States of America: Wadsworth Publishing Company.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bekar, B. (2018). Belçika’da Türkler ve Türkçe. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18(11), 15 – 26.
- Blommeart, J. ve Verscheuren, J. (1998). *The Role of language in European nationalist ideologies, practice and theory*. New York: Oxford University Press.
- Braster, J. (2000). *De kern van casestudy’s*. Assen: Van Gorcum.
- Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Raporu (2018). “*Belçika Eğitim Sistemi*.” T.C. Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği.
- Candelier, M. (2005). Talensensibilisering – een Europese innovatie. L., Top ve H. De Smedt. (Eds.). *Zin voor talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meertalig onderwijs*. (21- 41). Antwerpen – Appeldoorn: Garant.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4/2, 8-22. Erişim adresi: https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makalegoruntule&id=AWxB_mAUyZgeuuwfSOyx

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). New York ve London: Routledge Falmer, Taylor ve Francis Group.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational succes for language minority students. *In Schooling and language minority students: A theoretical framework* (3-49). Los Angeles, California: Department of Education, Evaluation, Dissemination and Assesment Center.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Çevik, A. (2011). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından erişildi (Erişim No. 308591).
- Diversiteitsbarometer (2018). *Interfederaal gelijkekansencentrum*. (2018). Erişim adresi: https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Extra, Guus ve Yağmur K.(eds.) (2004). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, Guus ve Durk G. (2001). Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. G. Extra ve D. Gorter (Ed.), *The Other Languages of Europe* (1-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Frijns, C. ve Sierens, S. (2011). *'t Is goe juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. KULeuven/UGent. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/303466715_'t_Is_Goe_juf_Die_spreekt_mijn_taal_Wetenschappelijk_rapport_over_talensensibilisering_in_de_Vlaamse_onderwijscontext_Literatuuronderzoek_praktijkgericht_onderwijsonderzoek_in_opdracht_van_de_Vlaamse_#fullTextFileContent

- Gielen, S. ve Işcı, A. (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Kalmthout: Abimo.
- Go, (2013). *Leerplan Gewoon Kleuter- en Lager Onderwijs*. Erişim adresi: <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Nederlands.pdf>
- Göktuna Yaylacı, F. (2012), Belçika'daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/2, 63-88.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/6, 302-311. Erişim adresi: <http://busbed.bingol.edu.tr/tr/download/article-file/325185> 11/2018
- Janssens, F.J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Ped. T. IO*, 3, 149- 161.
- Jonckheere, S., De Doncker, H., ve De Smedt, H. (2009). *Talen op een kier*. Mechelen: Plantyn.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434630008666396>
- Leseman, P.P.M. ve Van Den Boom, D. C. (1999), Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch. Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' Cognitive Development. *Infant Child Development*, 8,19 -38. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2000-03132-002>
- Manço, A. (2002), Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 61-68.
- Manço, A. (2000). Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1964 -2004): Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1/1, 119-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217495>
- MEB (2018). MEB Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi. Erişim adresi: http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_II_belcika.html 18-11-2018 tarihinde erişilmiştir.

- Opdenakker, M. C. ve Hermans, D., (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyk, P., Delrue, K. ve Pelleriaux, K. (Eds.), (33-66). Gent: Academia Press.
- PISA (2016). Resultaten-voor-vlaanderen. Erişim adresi: <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/pisa/scores#:~:text=De%2015%2Djarigen%20haalden%20in,in%202018%20gemiddeld%20510%20punten>.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., ve Ağırdağ, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2015.1102860?journalCode=rbeb20>
- Sarıkaya, H.S. (2014), Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 246-260.
- Vlaams Parlement TV, (2018, 9 Haziran) Turkse lessen in Gentse scholen. Erişim adresi: <https://vlaamsparlement.tv/turkse-lessen-in-gentse-scholen/>
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.
- Van Avermaet, P., Ağırdağ, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van De Craen, P., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L., Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Vandenbroucke, F. (2006), *De Lat hoog voor Talen in Iedere School. Goed Voor de Sterken, Sterk voor de Zwakken. Beleidsdocument van De Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming*. Brussel: Vlaamse Gemeenschap, Ministerie van Onderwijs.
- Vandenbroeck, M., Brecht P. ve Avermaet P. (2019). *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede* (yayımlanmamış doktora tezi). Universiteit Gent.

Van Praag, L., Sierens, S., Ağırdağ, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van De Craen, P., Van Gorp, K., Van Houtte, M. (2016). *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Witboek over onderwijs en opleiding (1995). *Leren en onderwijzen. Naar een cognitieve samenleving*. Luxemburg: Europese Commissie.

Yağmur, K. (2006) Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.



EKLER

EK 1. Belçika'nın Flaman bölgesinde dil müfredatları

LEERPLANDOELSTELLINGEN

INLEIDING

STRUCTUUR

Overzicht Mondelinge Taalvaardigheid

- ☐ Overkoepelende attitudes
- ☐ Luisteren
 - ☐ Luistervaardigheden
 - ☐ Technisch luisteren
 - ☐ Begrijpend luisteren
 - ☐ Begrijpend luisteren algemeen
 - ☐ Luisteren naar prescriptieve teksten
 - ☐ Luisteren naar narratieve en artistiek-literaire teksten
 - ☐ Luisteren naar informatieve teksten
 - ☐ Luisteren naar argumentatieve teksten
 - ☐ Luisterstrategieën
- ☐ Spreken
 - ☐ Spreekvaardigheden
 - ☐ Technisch spreken
 - ☐ Communicatief spreken
 - ☐ Communicatief spreken algemeen
 - ☐ Beraden
 - ☐ Instrueren
 - ☐ Vertellen en voordragen
 - ☐ Verslag uitbrengen
 - ☐ Telefoneren
 - ☐ Presenteren
 - ☐ Interviewen
 - ☐ Spreekstrategieën
- ☐ Gesprekken voeren
 - ☐ Gespreksvaardigheden
 - ☐ Overleggen
 - ☐ Uitwisselen
 - ☐ Discussiëren
 - ☐ Gespreksconventies

Overzicht Schriftelijke taalvaardigheid

- ☐ Overkoepelende attitudes schriftelijke taalvaardigheid
- ☐ Lezen

- ☐ ☐ Ontluikende en beginnende geletterdheid
 - ☐ Boekoriëntatie
 - ☐ Verhaalbegrip
 - ☐ Functies van geschreven taal
 - ☐ Relatie tussen gesproken en geschreven taal
 - ☐ Fonologisch en fonemisch bewustzijn
 - ☐ Alfabetisch principe
 - ☐ Technisch lezen
 - ☐ Begrijpend lezen
- ☐ ☐ Gevorderde geletterdheid
 - ☐ Technisch lezen
 - ☐ Begrijpend lezen
 - ☐ Begrijpend lezen algemeen
 - ☐ Begrijpend lezen van prescriptieve teksten
 - ☐ Begrijpend lezen van narratieve en artistiek-literaire teksten
 - ☐ Begrijpend lezen van informatieve teksten
 - ☐ Begrijpend lezen van argumentatieve teksten
 - ☐ Ontwikkelen van leeswoordenschat
- ☐ ☐ Leesstrategieën
- ☐ ☐ Schrijven
- ☐ ☐ Ontluikende en beginnende geletterdheid
 - ☐ Verhaalbegrip
 - ☐ Functies van geschreven taal
 - ☐ Relatie tussen gesproken en geschreven taal
 - ☐ Alfabetisch principe
 - ☐ Spelling
 - ☐ Schrijven volgens de hoorweg
 - ☐ Toepassen van regels voor het gebruik van leestekens
 - ☐ Handschriftontwikkeling
 - ☐ Communicatief schrijven
- ☐ ☐ Gevorderde geletterdheid
 - ☐ Spelling
 - ☐ Schrijven volgens de hoorweg
 - ☐ Schrijven volgens de regelweg
 - ☐ Toepassen van regels voor het gebruik van leestekens op woord- en zinsniveau
 - ☐ Schrijven volgens de onthoudweg
 - ☐ Handschriftontwikkeling
 - ☐ Communicatief schrijven
 - ☐ Communicatief schrijven algemeen
 - ☐ Schrijven van prescriptieve teksten
 - ☐ Schrijven van narratieve en artistiek-literaire teksten
 - ☐ Schrijven van informatieve teksten
 - ☐ Schrijven van argumentatieve teksten
- ☐ ☐ Schrijfstrategieën

BETEKENIS VAN DE NUMMERCODES

Elk doel heeft een aparte code. Via deze code is het mogelijk in een elektronische omgeving

doelen op te roepen, te clusteren of te integreren in andere documenten.

De code dient als volgt geïnterpreteerd te worden:

- | | | |
|--|--------------|----------------------|
| ☐ Eerste getal: | leergebied: | Nederlands: 1 |
| | Tweede | mondelinge |
| ☐ getal: | rubriek: | taalvaardigheid: 1 |
| | | schriftelijke |
| | | taalvaardigheid: 2 |
| ☐ Derde getal: | subrubriek: | attitudes: 1 |
| | | luisteren/lezen: 2 |
| | | spreken/schrijven: 3 |
| | | gesprekken voeren: 4 |
| ☐ Vierde getal: | eigen nummer | |

Voorbeeld:

Code: 1.2.2.15 : Nederlands, rubriek 'schriftelijke taalvaardigheid', subrubriek 'lezen', vijftiende doel.

Müfredatın tamamına linkten ulaşılabilir: <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Nederlands.pdf>

EK 2: Daltonschool De Lotus İlkokulunda verilen Türkçe derslerinin içeriği ve takip edilen müfredat

Belçika'nın Gent şehrinde Türkçe dersleri

2018 -2020 eğitim - öğretim yılı

1. Genel bilgi

Daltonschool De Lotus ilkokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdiğimiz Türkçe derslerine devam etmekteyiz. Geçen yıl 18 öğrenciden oluşan bir sınıf ile haftada 3.5 saat Türkçe derslerimiz olmuştur. Bu yıl bir sınıf daha açıp Türkçe derslerini okul saatleri sonrasında 5 saate çıkarmaktayız. Bu yıl aynı zamanda Gent şehrinde başka belediye okullarında da Türkçe derslerinin hayat bulmasını hedef almaktayız. Gent'te okul saatleri sonrasında Flaman okullarında verilen dersleri konu alan Türkçe derslerimizle en büyük hedefimiz anadilimizden yola çıkarak çocuklarımızın Türkçesini ilerletmek, daha özgüvenli bir şekilde kimliklerine sahip çıkmalarını sağlamak ve böylelikle okulda olan başarılarını arttırmaktır. Her iki dilde kendilerini düzgün ifade edebilen ve daha özgüvenli bir şekilde hareket eden öğrenciler yetiştirmeyi hedefliyoruz. Bu yüzden Türkçe derslerimizde yenilikçi uygulamalardan yararlanıyoruz, örneğin:

- Flamanca derslerinde işlenen temalar Türkçede yine okul ortamında işleniyor.
- Yaşadığımız şehri ve ülkeyi tanıyoruz, sonrasında güzel ülkemiz Türkiye'yi öğrencilerimizle birlikte keşfediyoruz.
- Bilgisayarlar, I-pad'ler ve akıllı tahta aracılığıyla dijital dünyada Türkçe kelime oyunları ve kelimelerin Flamanca karşılıklarını öğrenerek öğreniyoruz.
- Şarkılarla, türkülerle, drama ve halk oyunlarımızla kültürümüzü ve değerlerimizi öğreniyoruz.
- Kitap okuma seanslarımızla okumamızı geliştiriyoruz. Kuracağımız kitap kulübü ile çocuklarımızla iki haftada bir, bir çocuk kitabı hakkında konuşarak Türkçemizi ilerletiyoruz.
- Çift dilli kitaplar kullanarak her iki dilde okumayı ilerletiyoruz ve kelime dağarcığımızı genişletiyoruz.

Bu yıl tekrar De Lotus ilkokulunda yaklaşık 34 öğrenci ile Türkçe derslerimize başlayacağız.

De Lotus ilkokulunda gerçekleşen dersler hakkında eğitim sorumlusu Gent Belediyesi Bşk. Yrd. Elke Decruynaere ile görüşmelerimizle projemizi diğer belediye okullarında tanıtip uygulanmasını sağlamak bu yıl başlıca hedeflerimizden birisidir.

Bu süreç içerisinde takip edeceğimiz takvimi, programımızı ve derslerimizin içeriğini aşağıda sıralıyoruz.

2. Takvim

13 kasım 2019

18 kasım 2019

19 kasım 2019

20 kasım 2019

25 kasım 2019

26 kasım 2019

27 kasım 2019

27 kasım 2019

2 aralık 2019

3 aralık 2019

4 aralık 2019

Türkçe eğitimi vermek isteyen gönüllülerle buluşma

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri (saat 15:30'dan – 17'e kadar, 10-12 yaş arası)

3.-4. sınıflara Türkçe dersleri (saat 15:30'dan – 17'e kadar, 7 – 10 yaş arası)

ilgili Türk öğrencilerine (saat 12:30'dan – 14:30'a kadar, 7-12 yaş arası) tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri

3.-4. sınıflara Türkçe dersleri

Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu

Gent Belediyesi Bşk. Yrd. Elke Decruynaere ile okullarda Türkçe dersleri hakkında görüşme

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri

3.-4. sınıflara Türkçe dersleri

Sayın T.C. Brüksel Büyükelçimiz Levent Gümrükçü'ye Türkçe derslerine katılan öğrencilerimizle görevinden ayrılması üzere veda ziyareti.

9 aralık 2019
10 aralık 2019
11 aralık 2019
18 aralık 2019

Yarıyıl tatili

6 ocak 2020
7 ocak 2020
8 ocak 2020
13 ocak 2020
14 ocak 2020
15 ocak 2020
20 ocak 2020
21 ocak 2020
22 ocak 2020
27 ocak 2020
28 ocak 2020
29 ocak 2020
3 şubat 2020
4 şubat 2020
5 şubat 2020
10 şubat 2020
11 şubat 2020
12 şubat 2020
17 şubat 2020
18 şubat 2020
19 şubat 2020

Tatil

2 mart 2020
3 mart 2020
4 mart 2020
9 mart 2020
10 mart 2020
11 mart 2020
16 mart 2020
17 mart 2020
18 mart 2020
23 mart 2020
24 mart 2020
25 mart 2020
30 mart 2020
31 mart 2020
1 nisan 2020

Paskalya tatili

20 nisan 2020
21 nisan 2020
22 nisan 2020
27 nisan 2020
28 nisan 2020
29 nisan 2020
4 mayıs 2020
5 mayıs 2020
6 mayıs 2020
11 mayıs 2020
12 mayıs 2020
13 mayıs 2020
18 mayıs 2020
19 mayıs 2020
20 mayıs 2020
25 mayıs 2020
26 mayıs 2020

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Ebru sanatı tanıtım ve workshop

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri

Velilere yönelik seminer: Belçika'daki eğitim sistemi

Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu

5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
23 nisan kutlaması/gösterisi
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri

27 mayıs 2020
1 haziran 2020
2 haziran 2020
3 haziran 2020
6 haziran 2020

Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
5.-6. sınıflara Türkçe dersleri
3.-4. sınıflara Türkçe dersleri
Tarih, halk oyunları, el becerisi ve çocuk korusu
yıl sonu gösterisi

3. Sınıflar

Pazartesi günleri Türkçe derslerine 15 öğrenci katılacaktır. Bu öğrenciler De Lotus ilkokulu öğrencileri ve okul dışından katılan öğrencilerdir. Yaş grubumuz 10 - 12 yaş arasındır. Derslerimiz saat 15:30'da başlayıp saat 17:00'de bitecektir.

Salı günleri Türkçe derslerine 19 öğrenci katılacaktır. Bu öğrenciler De Lotus ilkokulu öğrencileri ve okul dışından katılan öğrencilerdir. Yaş grubumuz 7 - 10 yaş arasındır. Derslerimiz saat 15:30'da başlayıp saat 17:00'de bitecektir.

Çarşamba günleri Türkçe derslerine (el becerileri, koro, halk oyunları ve tarih) en fazla 25 öğrenci katılabilmektedir. Bu öğrenciler 7 – 12 yaş arasındır ve bu derslere en az iki öğretmenin bakması öngörülmektedir. Derslerimiz saat 12:30'dan 14:30'a kadar sürecektir.

4. Türkçe öğretiminde amaç ve ilkeler

4.1 Genel amaçlar

- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
- Öğrencilere Türk Dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
- Onlara dinleme, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
- Farklı etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek.
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.
- Onlara bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek.
- Yaşadıkları ülkenin dilini düzgün kullanmaları hususunda anadilinden yola çıkarak ikinci dilde daha başarılı olmalarını sağlamak
- Yaşadıkları toplumu tanıyıp bilme konusunda, kendilerini bu toplumda düzgün ifade edebilmeleri hususunda Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek.

4.2 Özel Amaçlar

Türkçe programında 3. 4. 5. Ve 6. sınıflar için yer alan özel amaçlar, anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı altbaşlıkları altında yer almaktadır.

4.2.1 Anlama Gücüne Yönelik Özel Amaçlar

- Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek;
- Sesli ve sessiz okuma hızını arttırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek;
- Sözcük dağarcığını, zenginleştirmek;
- Öğrencilere dipnot, dizin, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvurma ve kaynak eserlerden yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek;
- Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazandırmak;
- Dinleme, izleme, okuma ve anlama ile ilgili becerilerini, kaynaklara başvurarak içinde yaşadıkları yurdu, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır.

4.2.2 Anlatım Gücüne Yönelik Özel Amaçlar

- Herhangi bir konu üzerinde bir topluluk karşısında tekrarlara düşmeden ve yanlışlık yapmadan 5-10 dakika konuşabilme;
- Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilme, bir toplantıyı yönetebilme;
- Konunun gereğine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurabilme;
- Yazım ve söz dizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme;
- Konuşmalarını ve yazılarını uygun bir plâna göre geliştirebilme;
- Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilme, varılan sonuçları anlatabilme, açıklayabilme;
- Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme, tanıtabilme, bunlar hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklayabilme;
- Okunan bir kitap, dinlenen müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilme; yargıya varabilme;
- Türlü konularda tasarladıklarını ve düşündüklerini anlatabilme; (ileriki öğrenimi ya da hayatı, yurt ve dünya sorunları ile ilgili).
- Sözcük grupları, atasözü, özdeyiş, deyim vb. açıklayabilme;
- Çeşitli derslerle ilgili açıklama ve raporları saptayabilme, özet çıkarabilme, not alabilme;
- Günlük hayatta geçerli yazışmaları yapabilme;
- Sözlü ve yazılı sanat etkinliklerine katılabilme, varsa bu alanlardaki yeteneklerini geliştirebilme;
- Her zaman, her türlü kalemle okunaklı, işlek, güzel ve düzenli bir el yazısıyla yazabilme, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

4.2.3 Dilbilgisi Özel Amaçları

- Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde sözcükleri doğru vurgulayabilme;
- Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
- Sözcükleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sestış, anlamdaşı, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
- Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
- Sözcük türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
- Sözcüklerin yapısı ve dilimizin özelliğı olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;
- Sözcükleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
- Fiil kiplerini, basit ve bileşik zamanlı biçimlerini, çatılarını, ek fiilleri, yardımcı bileşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
- Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değışikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;

4.2.4 Yazı Özel Amaçları

- Öğrencilerin ilkokulda öğrendikleri el yazısını daha işlek, daha okunaklı, daha hızlı ve daha güzel kılmak.
- Anlatım aracı olan el yazısı yanında bir sanat bölümü olan güzel yazıya da yer vermek, ilkokulda başlanan sanat yazısını geliştirmek ve çeşitlendirmek. Türkçe programında yer alan genel ve özel amaçlar incelendiğinde ortaya çıkan sonuç ve ulaşmak istenen nokta
- Anlama gücünün geliştirilmesi,
- Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması,
- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,
- Sözcük dağarcığının geliştirilmesi,
- Dilbilgisi kurallarının kavratılması,

4.3 Temel ilkeler

- Belçika’da okullarda uygulanan müfredatı ve temaları takip ederek Türkçe derslerinin verilmesi;
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi ve bu temaların Belçika’da ilkokullarda işlenen temalarla aynı olması;
- Türkçeyi, Türk kültürünü ve Türkçe derslerini öğrencilere sevdirmek;
- Türkçe derslerinde her zaman yaşanan toplumun tarihinden, bayrağından, kültüründen,vs.... yola çıkarak Türkiye’nin tarihini, Türk bayrağını, Türk kültürünün anlatılması ve bu konular hakkında doğal ortamlarda konuşulması;
- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi;

- Anadil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması;
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması;
- Öğrencilere öğrendikleri dil kalıplarını kullanma olanağının sağlanması;
- Sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması;
- Okuma metinlerinin özgün, otantik olmasına dikkat edilmesi;
- Dersi planlarken öğretme etkinliklerine çeşitlilik getirilmesi;
- Dilin kurallarını öğretirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir yaklaşımın izlenmesi;
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması;
- Öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması ve dil becerilerini kullanması;
- Dili doğru ve düzgün kullanmaları konusunda öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi;
- Dil becerilerini test ederken sadece öğretilenlerin sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

5. Derslerin içeriği/müfredat

5.1. Kasım - Aralık : tema ‘birey ve toplum’

Genel konular

- * seviye tespit sınavları
- * Kültürler arası selamlaşmak, diyalog kurma etkinliği, tanışma
- * İstiklal Marşı
- * Hayvan sevgisi
- * Tebessüm etmek ve alçak gönüllü olmak
- * T.C. Brüksel Büyükelçiliğine ziyaret
- * Yaşadığımız şehri ve ülkeyi tanıyoruz
- * Güzel ülkem Türkiye (öğrenciler grup halinde bilgisayarlardan ve I-pad’lerden faydalanarak bir çalışma hazırlayıp birbirlerine bir şehri tanıtıyorlar)
- * Robotlarla kodlama ve yön algısı

Dil bilgisi

- * Türkçe alfabesi
 - * Tüme bilgisi
 - * Konuşma etkinliği: kendimi tanıtıyorum, diyalog kuruyorum, selamlaşıyorum
 - * Yazma/dikte: yeni kelimeleri ve Flamanca karşılıklarını defterime yazıyorum
 - Kompozisyon ‘ilerde ne olmak istiyorum?’
 - * Dinleme: okunan hikayeleri ve anlatılan konuları dinleyip sorulara cevap verebiliyorum
 - * Okuma: kitap kulübü, her iki haftada bir yeni bir kitap veya bir metin tanıtılıyor, kitabı veya metni okuyoruz ve bu kitap/metin hakkında konuşuyoruz. Sınıfta 15 dakika sessiz ve sesli okuma etkinliği.
- İlk metnimiz: ‘**Arif dede’in gül bahçesi**’, İlk kitabımız: ‘**Yıldız tozu**’, **Mustafa Kutlu**

Tarih

Cumhuriyet Bayramı - Atatürk
Belçika’nın kuruluşu

Halk oyunları

Karadeniz yöresi – horon
Kuzey Doğu Anadolu bölgesi - halay

Koro

Barış Manço – Dağlar Dağlar
Bir dünya bırakın

El becerileri

Türkiye’nin bir şehrini yaratıcı bir şekilde tanıtıyorum

5.2 Ocak - Şubat : tema ‘tarihten bugüne’

Genel konular

- * Arkadaş seçimi, büyüklere saygı, tutumlu olmak
- * Muze gezisi, yaşadığımız şehrin geçmişi
- * Değerlerimiz
- * Atasözleri
- * İcatlar ve buluşlar
- * Teknoloji

Dil bilgisi

- * Harf ses bilgisi, hece bilgisi, atasözleri, özdeyişler ve deyimler, yazım kuralları
- * Yazma etkinliği: Türkiye’de yaşayan bir akrabama veya büyüklerime (dede/büyükanne) mektup yazıyorum
- * Okuma ve konuşma etkinliği : kitap: **Evliya Çelebi ile İstanbul’u geziyorum**, metin: **Rüzgârın öyküsü**
- * Dinleme etkinliği: Nasreddin hoca hikayeleri, bir buluş veya icat hakkında bilgi veren sınıf arkadaşlarını dinliyorum

Tarih

Bütün dünyaya hekim: İbni Sina
Evliya Çelebi kimdir?
Dünyaca tanınmış mucitler

Halk oyunları

Ege Yöresi – harmandalı/zeybek
Artvin - Ata Barı

Koro

Evreşe yolları dar
Aşık Veysel - Uzun ince bir yoldayım

El becerileri

Ebru sanatı

5.3 Mart - Nisan: tema: sağlık ve çevre

Genel konular

- * Sağlıklı beslenme
- * Sağlık
- * Doğayı koruyorum
- * Organlarımız ve fonksiyonları
- * 23 nisan kutlamasına hazırlık

Dil bilgisi

- * Zıt anlamlı kelimeler, anlamdaşlar, ön adlar, adılar
- * Yazma etkinliği: konuşmayı nasıl öğrendim, hangi dili nerede kullanıyorum
- Dikte: yeni sözcükleri defterimize yazıyoruz
- * Okuma etkinliği:
kitap: **Rafadan Tayfa, eyvah macera peşinde**
Metin: **Sağlık düşmanları**
- * Dinleme etkinliği: kek tarifi
- * Konuşma etkinliği: çevremizi nasıl daha temiz tutarız, doğa için ne yapabiliriz?

Tarih

İstanbul'un Fethi
Dünya Savaşları

Halk oyunları

Burdur – Erik Dalı
Güneydoğu Anadolu Bölgesi – Kafkas oyunu

Koro

Yemen Türküsü

El becerileri

Doğa resimleri, 23 nisan süslemeleri

5.4 Mayıs – Haziran: tema; hayal gücü ve gizemler

Genel konular

- * Masallar
- * Dede Korkut
- * Akraları ziyaret etmek, güvenilir olmak
- * Bayramlaşma
- * Anne babaya iyilik
- * Yıl sonu gösterisine hazırlık

Dil bilgisi

- * Yazım kuralları, fiiller, yıl içerisinde işlenen konuların tekrarı
 - * Yazma etkinliği: kendi masalımızı yazıyoruz, sınıfta röportaj
- Dikte: yeni sözcükler ve Flamanca karşılıkları
- * Okuma etkinliği: okuyoruz ve anlatıyoruz
- Kitap: **Dede Korkut Hikayeleri, Ali Ural**
Metin: **Ay Günlüğü**

Tarih

Bilim öncüleri: Farabi

Halk oyunları

Öğrenilen halk oyunlarının tekrarı, yıl sonu gösterisine hazırlık

Koro

Öğrenilen bütün şarkıların tekrarı, yıl sonu gösterisine hazırlık

El becerileri

Hacivat ile Karagöz gölge oyunu



EK 3: Katılımcılara ait genel bilgi formları

Gent, 8 kasım 2019

Değerli veliler,

18 kasım'dan itibaren okulumuzda okul saatleri sonrasında **Türkçe derslerimiz** başlayacaktır. Derslerimiz 3.4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerine yöneliktir ve iki sınıftan oluşacaktır. Bu derslerin başlıca amaçlarından birisi Flamanca derslerinin Türkçede tekrarı veya aynı konularla alakalı Türkçe derslerin verilmesidir. Böylelikle öğrencilerimiz hem anadillerini ilerletmiş olacaklar hem de Flamanca derslerinde işlenilen konuları anadillerinde tekrar etmiş olacaklar. Aynı zamanda Türkçe derslerimizde Türkçe kitap okumaya, eğlenerek öğrenmeye, el becerileri derslerine, halk oyunlarına ve şarkılara yer verilecektir. Çocuğunuzun **Türkçe derslerine** katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıdaki formu **en geç 15 kasım'a kadar doldurunuz.** Derslerimize katılım ücretsizdir.

Teşekkürlerimle,
Reyhan öğretmen

Çocuğumun, (isim) aşağıda belirttiğim günlerde Türkçe derslerine katılmasını istiyorum.
O **Salı günleri** saat 15:30'dan 17'e kadar
O **Çarşamba** günleri saat 12:00'den – 14:00'e kadar
O **Hem salı hem çarşamba** günleri katılmasını istiyorum.
O Çocuğum bu derslere katılamayacak.

Daltonschool De Lotus ilkokulunda Türkçe dersleri

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Yusuf Inam

Yaş: 10

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu O lise mezunu •yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu O lise mezunu • yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Kumru Rana Demir

Yaş: 11

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Zeynep Çavdar

Yaş: 11

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Berkay Çal

Yaş: 10

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Alperen Çal

Yaş: 11

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Aynisa Gülgör

Yaş: 10

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

☐ ilkokul mezunu • ☐ lise mezunu ☐ yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

☐ ilkokul mezunu • ☐ lise mezunu ☐ yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Berra Öztürk

Yaş: 9

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

☐ ilkokul mezunu ☐ lise mezunu • ☐ yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

☐ ilkokul mezunu ☐ lise mezunu • ☐ yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca, Boşnak

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Hüsnücan Yıldızkaya

Yaş: 8

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

☐ ilkokul mezunu • ☐ lise mezunu ☐ yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Bedirhan Köroğlu

Yaş: 9

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Melike Öztoran

Yaş: 10

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Fatmanaz Cıvık

Yaş: 8

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Ayşe Kelle

Yaş: 9

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu O lise mezunu • yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Ayşegül Yaldızkaya

Yaş: 11

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Belçika

Babanın doğum yeri: Türkiye

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Dilek Halil

Yaş: 8

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu O lise mezunu • yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Bulgaristan

Babanın doğum yeri: Bulgaristan

Evde konuşulan dil(ler): Bulgarca, Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Aleyna Gök

Yaş: 8

Sınıf: 3.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

Öğrenci formu

Öğrencinin adı soyadı: Semih Demir

Yaş: 11

Sınıf: 4.sınıf

Annenin eğitim durumu:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Babanın eğitim durum:

O ilkokul mezunu • lise mezunu O yüksek okul/üniversite mezunu

Annenin doğum yeri: Türkiye

Babanın doğum yeri: Belçika

Evde konuşulan dil(ler): Türkçe, Flamanca

EK 4: Görüşme soruları formu

Görüşme soruları formu

‘Okulda Verilen Türkçe Derslerine Yönelik Görüşler’

Veli görüşlerine yönelik sorular:

1. Evde çocuğunuzla Türkçe konuşuyor musunuz?
2. Çocuğunuz anadilinde kendini ifade edebiliyor mu?
3. Çocuğunuzun Flamancası hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Okul saatleri sonrasında okulda Türkçe derslerinin verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Türkçe dersleri verildikten sekiz ay sonra sorulan sorular:

5. Çocuğunuza Türkçe derslerinin sizce ne gibi faydaları oldu?
6. Okulda bu yıldan sonra Türkçe derslerinin devam etmesini ister misiniz? Nedeni açıklayınız.

Öğrenci görüşlerine yönelik sorular:

1. Okulda ders saatlerinden sonra Türkçe dersleri verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Flamancanın iyi olduğunu düşünüyor musun?
3. Türkçenin iyi olduğunu düşünüyor musun?
4. Türkçe derslerine neden katılmak istiyorsun veya katılmak istemiyorsun?

Türkçe dersleri verildikten sekiz ay sonra sorulan sorular:

5. Türkçe dersleri hakkında genel olarak ne düşünüyorsun?
6. Türkçe derslerine katılmanın sana ne gibi faydaları oldu?
7. Seneye okulda tekrar Türkçe derslerinin verilmesini ister misin?

Öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sorular:

1. Sınıfınızdaki Türk kökenli öğrencileriniz hakkında genel algınız nedir?
2. Okulda ders saatleri sonrasında Türkçe dersleri verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Türkçe dersleri verildikten sekiz ay sonra sorulan sorular:

3. Türkçe derslerine katılan öğrencilerde okul genelinde değişiklikler farkettiler mi? Ne gibi değişiklikler farkettiler?
4. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sınıf içersindeki tutumlarında herhangi bir değişiklik farkettiler mi?
5. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin notlarında herhangi bir değişiklik farkettiler mi?

6. Türkçe derslerine katılan çocukların velilerinde ne gibi değişiklikler farkettiliz?
7. Okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ister misiniz? Nedenini açıklayınız.

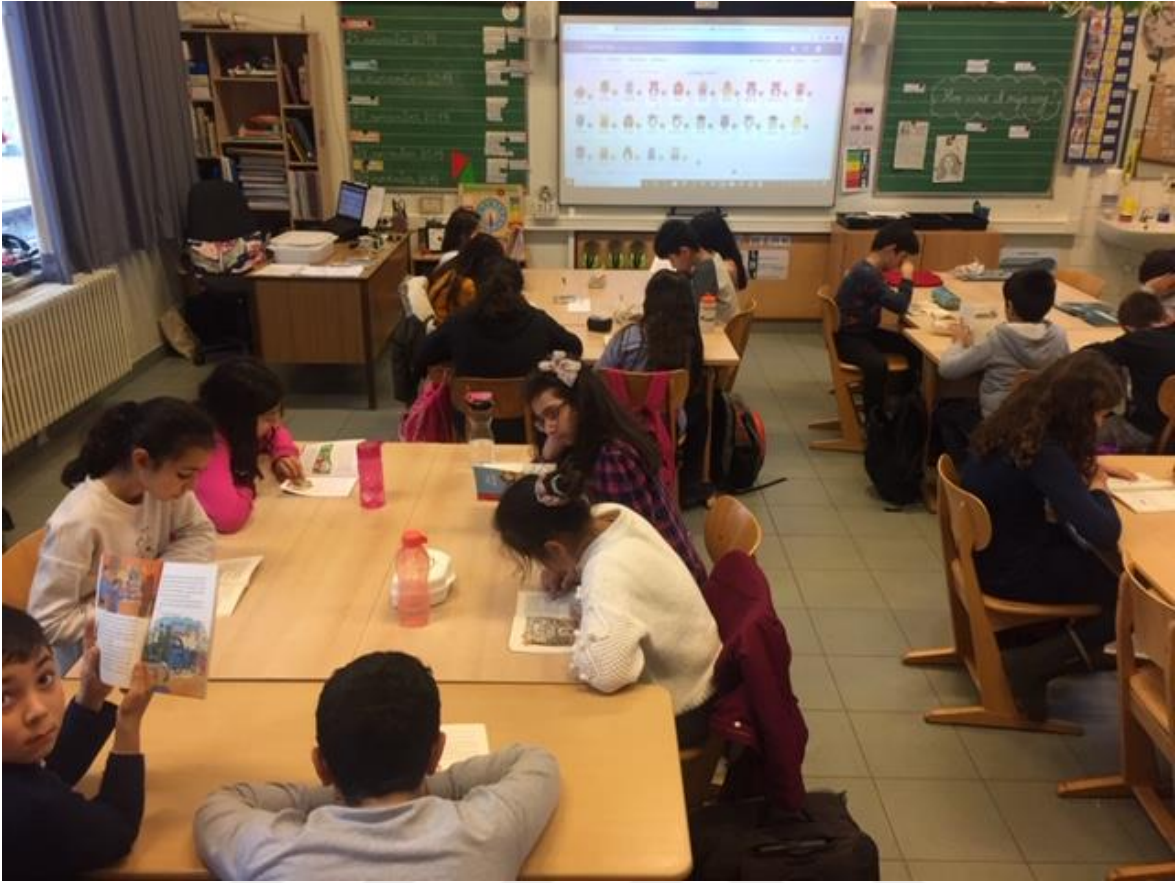


EK 5: Fotoğraflar











EK 6: Etik Kurul Kararı



T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :21/ 45 Reyhan KIZILMEŞE

Sayın Alpaslan OKUR

İlgi : Alpaslan OKUR 10/03/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 11.03.2020 tarihli ve 21 sayılı toplantısında alınan "45 " nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN

**Sosyal ve
Beşeri
Bilimler
Etik
Kurulu
Başkanı**

45. Reyhan KIZILMEŞE'nin " Yenilikçi Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Kapsamında Belçika'daki İkidilli Türk Çocuklarına Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Bir Çalışma (Gent Örneği) " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda Reyhan KIZILMEŞE'nin " Yenilikçi Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Kapsamında Belçika'daki İkidilli Türk Çocuklarına Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Bir Çalışma (Gent Örneği) " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.





