

BELÇİKA'DAKİ İKİDİLLİ TÜRK Ç"OCUKLARINA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA (GENT ÖRNEĞİ)*

Reyhan KIZILMEŞE¹ Alpaslan OKUR²

Öz. Belçika'da yaşayan Türk kökenli çocuklar, eğitim sistemi içerisinde ana dillerine ve öğretim dillerine yeterince hâkim olmadığından dolayı eğitim sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklar altı yaşına geldiklerinde, ne Türkçede ne de Flamancada tek dilli çocukların ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamamaktadırlar. Bununla birlikte Belçika'nın Flaman bölgesinde ana dillerini geliştirmek isteyen Türk kökenli çocuklar, 2016 yılında Belçika Hükümeti tarafından Türkçe ve Türk Kültür dersleri'nin kaldırılmasından dolayı da sorun yaşamaktadırlar. Ana dilinde kendini ifade etmekte zorluk çeken çocuklar eğitim öğretim sürecinde de çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Aynı zamanda akademik başarı yönünden de akranlarından ger kalmaktadırlar. Çoğu okulun yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerine yasaklayıcı bir tavır ile yaklaşmaları ve bu çocukların okul kapısından içeri girdikten sonra kimliklerini, kültürlerini ve ana dillerini geride bırakarak derslere devam etmeleri, Türk çocuklarının okula olan yaklaşımlarının olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışma Türk kökenli çocukların okulda her iki dilde de kendilerini iletlemelerini sağlayacak

Türkçe dersleri geliştirmeyi hedeflemiştir. Aynı zamanda Belçika'nın Flaman okullarında verilen eğitimle paralel bir şekilde ilerleyen Türkçe derslerinin Türk kökenli çocuklarının eğitimine ne yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma Türkçe derslerinin Belçika'da yetişmiş, her iki dile de hâkim, eğitim sistemini yakından tanıyan Türk kökenli bir öğretmen tarafından verilmesinin Türk kökenli çocukların eğitim sürecini ne yönde etkilediğine de değinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Belçika, Göç, Anadil, İki Dillilik, Türkçe Öğretimi, Eğitim Başarısı

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 GHENT)

Abstract. Children of Turkish origin living in Belgium experience various problems within the education system due to their different language and cultural habits. However, since their living spaces are bilingual and bi-cultural,

* Bu çalışma, birinci yazar olan araştırmacının aynı konuda yaptığı yüksek lisans tezi verilerinden oluşmaktadır.

1 Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-9962> Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretmenliği YL Öğrencisi, reyhan.kizilmese@onderwijs.gent.be

2 Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2868-063X> Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aokur@sakarya.edu.tr

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. 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. In several 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. Having Turkish and Turkish Culture lessons after school hours will improve students' native language and contribute to the improvement of their Flemish language. 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.

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

1. GİRİŞ

Belçika'da yaşayan Türk kökenli çocuklar eğitim sistemi içerisinde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Özellikle ana dili ve öğretim dilinin yeterince bilinmemesi Türk kökenli çocukların yaşadığı eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Öğretim dilini anlamalarına yardımcı olacak ana dil bilgileri de yetersiz görülmektedir. Yaşam alanları iki dilli ve iki kültürlü olmasına rağmen altı yaşına geldiklerinde, ne Türkçede ne de Flamancada tek dilli Belçikalı akranlarının ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamamaktadırlar (Peleman, Vandenbroeck, Van Avermaet, 2019).

Ana dilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. 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. Cummins'in (akt. Yazıcı & Temel, 2011) 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. 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).

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 yine de bu derslerin okullarda verilmesine karşı olumsuz bir tutum sergilemektedirler.

Belçika'da 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. Yabancı uyruklu öğrencilerin Belçikalı öğrencilere bakarak eğitimde daha başarısız oldukları PISA-araştırmalarında da öne çıkmıştır. Bu araştırmaya göre dünyanın başka hiçbir ülkesinde Belçikalı ve yabancı uyruklu öğrenci arasındaki eğitimi seviyesi farkı Belçika'da olduğu kadar değildir (Coene & Dierckx, 2015). Belçikalı öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden daha başarılı olduklarını yabancı uyruklu öğrencilerin yönlendirildikleri değersiz görülen bölümlerden, sınıfta sıkça kalmalarından, orta okullardan diplomasız ayrılmalarından ve yüksek okul ve üniversitelerde sayılarının yok denilecek kadar az olmasından anlaşılmaktadır (Duquet et al.,2006; Timmerman et al., 2003). Özellikle Türk ve Kuzey Afrika kökenli çocukların eğitimde olan geriliği dikkat çekmektedir. Bu çocukların %9-13'ü ilkokula başladıkları zaman yedi yaş ve yedi yaş üstü olmaktadır oysa Belçikalı bir çocuğun ilkokula başlama yaşı 5-6 (beş ile altı aralığında) olmaktadır. Eğitime geriden başlayan Türk çocuklarının eğitim kariyerleri sürecinde bu durum daha da geriye gitmektedir (Timmerman, 2003). Belçika'nın eğitim sisteminde var olan etnik eşitsizlik hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar Türk ve Fas kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere bakarak ilkokul veya ortaokuldan diplomasız ayrıldıklarını göstermektedir (Eckert, 2019).

Opdenakker ve Hermans (2006) LOSO (lojistik araştırma orta öğretim)- belgelerinden yararlanarak yaptıkları araştırmaya göre ilkokul eğitiminin sonunda 4 yabancı uyruklu öğrenciden birisi yaşitlarına 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.

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 yılından 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. Örneğin; 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. Okullara, yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre sunulan SES-saatlerini istedikleri gibi doldurma hakkı verilmektedir. Belçika’da en son kanıtı dayalı yapılan bir araştırmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim başarısını arttırmak için ve etnik eşitsizliği gidermek adına iki yönteme başvurulmuştur. Bu yöntemlerden biri ‘tek dilde dil iyileştirme (eentalige taalremediëring)’ diğeri ise ‘çok dilli dil değerlendirme (meertalige taalvalorisering)’ olmaktadır (Ağırdağ, 2015).

Tek dilde dil iyileştirme yöntemi baskın olan dilin öğretimine ve iyileştirilmesine yöneliktir. Flamanca’nın iyi konuşulmasının eğitim başarısını arttıracakı 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’inin beyanına 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 özer bir dil desteği verilmemektedir. Bu öğrencilerin sürekli Flamanca’ya maruz kalmaları onların Flamanca’sının da 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 olacağı düşünülmektedir. Ooghe’nın 2012 yılında yaptığı araştırmaya göre odak noktasının tek dil olduğu bu yöntemin zaman içerisinde öğrenci 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 hiç saymamaktadır. Aksine yüceltilip eğitimin bir parçası olarak görülmektedir (Sierens & Van Avermaet, 2010).

Çok dilli bir ortamda eğitim verilmesini savunanlar bunun için farklı argümanlar kullanmaktadırlar; örneğin öğrencilerin ana dillerinin değerli olduğunu vurgulayarak eğitim başarılarının arttırılabileceği 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, ikidillilik 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 (Ağırdağ, 2015). Bu durumda öğrencilerin ana dillerine yoğunlaşmak onların Flamanca dilini 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 & Van Houtte, 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 öncede tam olarak verimli olamamasıdır. Yurt dışında Türkçe öğretimine ihtiyacı olan iki dilli ve iki kültürlü büyük bir toplum bulunmaktadır. Türkçe ve Türk Kültür dersleri Belçika eğitim sistemi içerisinde bölgelere ve işleniş biçimine göre farklılıklar 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 Büyükelçiliği ve Flaman Eğitim Bakanlığının 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 2 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 engeli Belçika'nın diline ve kültürüne yeterince hâkim olmamaları görülmüştür.

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).

Türk kökenli çocuklar ana dillerini öncelikle ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Türk kökenli çocuklar edindikleri bu dili kullanırken Türkçenin kuralları, yazımı ve telaffuzunda 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 (Belet, 2009; Cengiz ve Türk 2009; Sarı, 2001; Ince, 2011; Yıldız, 2012; Yıldız ve Öztürk 2013) tespit edilmiştir.

1.1. Amaç

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?
4. 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 iletmelerini sağlayıp eğitim başarılarının ne yönde artacağını ortaya koymaktır.

Bu araştırma Belçika'nın Gent şehrindeki 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 vermeyi 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 yetişmiş her iki dile ve kültüre hâkim biri tarafından verilmesi ve derslerde Flamancada verilen derslerle aynı konuların işlenmesi araştırmanın önde gelen hedeflerindedir ve yenilikçi bir yaklaşımdır.

1.2 Problem

Belçika'nın Flaman bölgesinde 2016 yılından itibaren kaldırılan Türkçe eğitimleri, Flaman bölgesinde yaşayan ve Türkçelerini geliştirmek isteyen Türk çocuklar için bir sorun oluşturmaktadır. Bu

eğitimlerin gönüllüler ve dernekler tarafından verilmesinin beraberinde getirdiği bir takım sorunlar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara (Yağmur, 2004) göre B.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.

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

Bu yüzden Türk çocuklarının eğitim başarısını arttırmak 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 bu derslerin öğrencilerin eğitim başarılarına da katkı sağlayacak şekilde verilmesi Belçika’nın Flaman bölgesinde Türkçenin geleceği ve öğrencilerin eğitim alanında başarı sağlamaları için önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi ‘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?’ Sadece okul yönetimi tarafından değil Türkçe derslerinin verildiği şehrin siyasetçileri ve politikası 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?

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

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?
2. Flaman bölgesinde Valon bölgesinde olduğu gibi Türkçe eğitimlerinin düzenli bir şekilde ve donanımlı öğretmenlerden tarafından verilmesi için ne gibi adımlar atılmalıdır?
3. Türkçe derslerinin yerelden öğretmenler tahsis ederek verilmesi ne gibi kolaylıklar sağlamaktadır?
4. Belçika’da doğmuş ve eğitim almış her Türk kökenli öğretmenin öğretmen olması Türkçe dersleri de verebilmesi için yeterli bir sebep midir?
5. Belçika’da doğmuş büyümüş öğretmenlerin kendi çalıştıkları okullarda Türkçe dersleri verebilmeleri için okul yönetimini ikna edici durumlar neler olabilir?
6. Okul ortamında okulda verilen derslerle aynı içeriğe sahip olan Türkçe dersleri için ortak materyaller nasıl hazırlanmalıdır?

2. YÖNTEM

Okullarda Flamanca olarak verilen derslerin okul saatleri sonrasında Türkçe olarak verilmesinin Türk kökenli çocuklara sağladığı yararları ortaya çıkarmak için araştırmanın kapsamı ve içeriği gereği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden durum araştırma yöntemine başvurulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve sistematik gözlem tekniği kullanılmıştır.

2.1 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 araştırmacılarından birinin 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 (3. sınıf 10, 4. sınıf 8 kişi) Türk kökenli öğrenci oluşturmaktadır. Bu on sekiz öğrencinin yaş aralıkları 8-11 arasında olup (8 yaş iki, 9 yaş dokuz, 10 yaş altı, 11 yaş bir kişi) %56’sı (10 kişi) kız, %44’ü (8 kişi) erkeklerden oluşmaktadır.

Daltonschool De Lotus İlkokulunda yüz seksen sekiz ilkokul öğrencisinden elli altısı Türk kökenlidir (%30'una tekabül etmektedir). Üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan yetmiş öğrenciden (üç sınıftan oluşmaktadır) on dokuzu (%27'sine tekabül etmektedir) 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.

2.2 Veri toplama yöntemi

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.

'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 verilen aynı dersleri Türkçede aldıktan sonra eğitim başarıları, derse katılım ve okula olan tutumlarında herhangi olumlu/olumsuz bir değişikliğin görülüp görülmemesini kapsamaktadır.

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 (İlgili form ekte verilmiştir).

2.3 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.

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. BULGULAR

Çalışma grubu bölümünde örneklem hakkında temel bilgiler verilmiş olup, öğrencilere sorulan demografik bilgiler sonucunda aşağıdaki özelliklere de ulaşılmıştır.

Tablo 1 *Sınıfta kalma-tekrar durumları*

Gruplar	K	%
Hiç sınıfta kalmamıştır	9	50
Biz kez sınıfta kalmıştır	8	44
İki kez sınıfta kalmıştır	1	6
Toplam	18	100,00

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların dokuzu (%50) sınıfta hiç 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.

Tablo 2 *Katılımcıların annelerinin ve babalarının doğum yerlerinin dağılımları*

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 2’de 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. Sekizinin (%44,44) ise annesinin Türkiye’den evlilik yoluyla Belçika’ya geldiği görülmektedir.

Tablo 3 *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 4 *Katılımcıların evde konuştukları dile ait dağılımları*

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

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların altısı (%33,33) evde hem Flamanca hem de Türkçe konuşmaktadır.

Katılımcıların on ikisi (%66,67) evde Türkçe konuşmaktadır.

Tablo 5 *Katılımcıların Türk arkadaşlarıyla konuştukları dile ait dağılımları*

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

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

3.2 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).

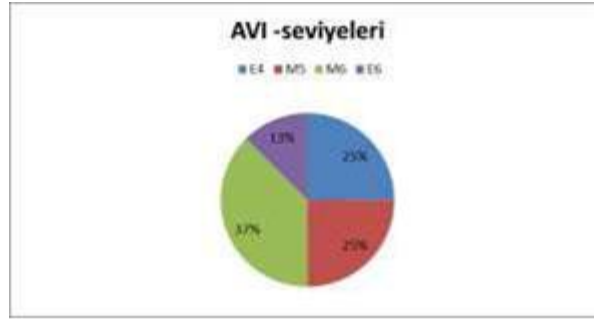
Grafik 1 çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde okuma seviyeleri



- 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

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 6 Dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde dil testi ve genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Ekim 2018’de yapılan ilk dil testi/dikte sonucu (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı)	Ekim-Kasım 2018’de Dil Becerileri Testinin Sonucu	Ekim-Kasım 2018’de yapılan Genel Bilgi Testlerinin Ortalaması
	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 Ort.	8,2	7,2	7,4

Tablo 6’da 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.

Tablo 7 Üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dil testi ve genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Ekim 2018'de yapılan ilk dil testi/dikte sonucu (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı)	Ekim-Kasım 2018'de Dil Becerileri Testinin Sonucu	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 ort.	9,1	7,6	8,1

Tablo 7'de 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 tutulmaktadır. 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 öğrenciler yine ev ödevi olarak önceden çalışabilmektedirler. Genel bilgi sınavı için sınıf ortalaması 10 üzerinden 8,1'dir.

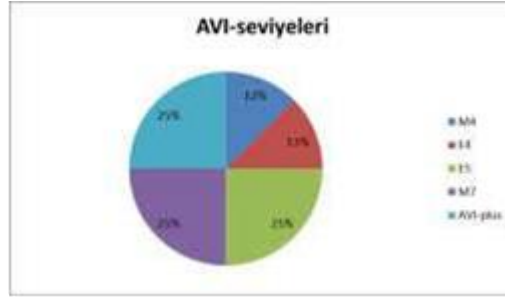
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sekiz ay boyunca Türkçe derslerine katıldıktan sonraki sınav sonuçları bilgileri (Haziran 2019)

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.

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.

Tablo 8 Dördüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde dil testi ve genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Ekim 2018'de yapılan ilk dil testi/dikte sonucu (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı)	Ekim-Kasım 2018'de Dil Becerileri Testinin Sonucu	Ekim-Kasım 2018'de 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 Ort.	8	8	7,6

Tablo 8'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.

Tablo 9 Üçüncü sınıf öğrencilerin Flamanca dilinde dil testi ve genel bilgi sınavlarının sonuçları

Katılımcılar	Ekim 2018'de yapılan ilk dil testi/dikte sonucu (Flamanca kelimelerin doğru yazılışı)	Ekim-Kasım 2018'de Dil Becerileri Testinin Sonucu	Ekim-Kasım 2018'de yapılan Genel Bilgi Testlerinin Ortalaması
10 puan üzerinden			
K1	9,1	7,9	7,7
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 Ort.	8,2	7,9	7,7

Tablo 9'da 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.

3.3 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 10 Beş konu başlığı altında yapılan Türkçe yazılı sınavda başarı dağılımı

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

Tablo 10'da 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 11 *Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Türkçe kelimenin Flamancada karşılığını verebilen öğrenci dağılımı*

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

Tablo 11'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasından altı kelimededen fazlasını Flamanca'ya çevirebilen öğrenci olmamıştır.

Tablo 12 *Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çoğunlukla kullanılan on Flamanca kelimenin Türkçe karşılığını verebilen öğrenci dağılımı*

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

Tablo 12’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan çoğunluk (%27,78) hiçbir Flamanca kelimenin Türkçe karşılığını bulamamıştır. Katılımcıların dördü (%22,22) on Flamanca kelimedenden ikisinin Türkçe karşılığını bulmuştur. Katılımcılardan üçü (%16,67) on kelimedenden üçünün Türkçe karşılığını bulmuştur. Katılımcılardan ikisi (%11,11) on kelimedenden dördünü Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan bir kişi (%5,56) on kelimedenden beşini Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan ikisi (%11,11) on kelimedenden altısını Türkçeye çevirebilmiştir. Katılımcılardan sadece bir kişi on Flamanca kelimedenden yedisinin karşılığını yazabilmiştir.

1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Görüşme Kayıtlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Sonuçlar

Velilere 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 eğitimine 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.

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 öğrencilere yönelik sonuçlar

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 öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcıların yedisi (%38,89) Türkçe derslerinin Flamanca'yı daha iyi anlamalarını sağladığını ve her iki dilde de kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamı seneye okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ve devam ederse yine katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin fikirlerine yönelik sonuçlar

Daltonschool De Lotus İlkokulunda okul saatlerinden sonra Türkçe dersleri verilmesi hakkında okulun diğer öğretmenlerinin genel olarak algısı şu yöndedir:

On öğretmenden 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.

Çalışmadan sekiz ay sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfın öğretmenleri Türk kökenli öğrencilerinin okula karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği fark edilmiştir. 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.

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.

4.2 Çalışma Grubunun Notlarının Değerlendirilmesi ile İlgili 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 yönlendirilmektedir.

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 Türkçe olarak 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 genelini ana dilini düzgün konuşamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre Flamancayı da iyi konuşamamaktadırlar.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler yıl içerisinde farklı sınavlara tabi tutulmaktadır. 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 birisi (%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 birisi (%12,5) ekimde sahip olduğu okuma seviyesinde kalmıştır. Katılımcılardan birisi (%12,5) ekimde sahip olduğu okuma seviyesinden bir okuma seviyesi gerilemiştir.

Görüldüğü üzere çalışma grubundan 18 öğrenciden 14'ü (%77,76) okumalarında bir ilerleme kaydetmişlerdir. İki (%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 Flamanca dilinde, dil becerileri sınavları ve genel bilgi sınavlarında ekimde yapılan sınavlarla haziranda yapılan sınavların sonuçları incelendiğinde bu sonuçlar arasında büyük farkların olmadığı görülmektedir. 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. .

Genel olarak yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda Türkçe derslerine katılan Türk kökenli öğrenciler okula daha sevecek gelmeye başlamışlardır. Öğrencilerin okula olan olumlu yaklaşımları derslere olan katılımlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin genelinde gözlemlenen en büyük değişim ise sekiz ay sonrasında daha öz güvenli ve fikirlerini söylemeye cesaret eden bir tutum sergilemeleri olmuştur. Belçikalı öğretmenlerine 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.

4.3 Tartışma

Bu çalışmanın hedeflerinden birisi Flaman bölgesinde Türkiye'den gelen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerin 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 dâhil 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 tanınmasından dolayı tercih edilmiştir. Fakat araştırmanın sonucunda görüldüğü üzere öğrencilerin yarısı en az bir kez sınıfta kalmıştır 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 eğitimi başarısını arttırmak 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, 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 olmayabilir. Türkçe ve Türk Kültürü okulda verilen derslerden ayrı tutularak ve MEB tarafından yenilenen ve burada ki 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 için yerelden Türk kökenli öğretmenlerin sayısına ulaşip onların bu eğitimleri vermeye motive edilmesi ne kadar mümkün olduğu ve Belçika'da tam zamanlı çalışan bir öğretmenin okul saatleri sonrasında iki işi bir arada yürütüp bu dersleri verebilmesinin ne kadar gerçekçi olduğu ise ayrı bir tartışma konusudur.

4.4 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 sıralayabiliriz:

- Flaman bölgesinde okullarda Türkçe ve Türk Kültür derslerinin okulda verilen dersleri de kapsamı durumunda okul yönetimi 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 eğitimini 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 katılımını da 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 arttırmak 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 eğitim ile alakalı seminerlerin düzenlenmesi ve bu seminerlerin Belçika'nın eğitim sistemi, derslerin içeriği ve ev ortamında çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konularını içermesinin bu çocukların eğitim başarısını artırma yönünde faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Ağırdağ, O. Demanet, J. Van Houtte, M. & 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., & Kambel, E. (Red.). (2018). Meertaligheid en onderwijs. Amsterdam: Boom Uitgevers
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bekâr, B.(2018), *Belçika'da Türkler ve Türkçe, Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 18 (11), 15 – 26.
- BRÜKSEL Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Raporu (2018), “Belçika Eğitim Sistemi.” T.C. Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği.
- Cemiloğlu, I ve Şen, Ü. (2012), Belçika'da Yaşayan Türk çocuklarının Demografik Özelliklerine Göre Türkçeye Yönelik Tutumları, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol. 4, NO. 2
- 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 Success for Language Minority Students. *In Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (3-49). Los Angeles, California: Department of Education, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1978), Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.

- DIVERSITEITSBAROMETER (2018), Interfederaal Gelijkheidscentrum,
https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf 20 ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Irmak, Y. (2016), Belçika’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım, http://busbed.bingol.edu.tr/tr/download/article-file/325185_11/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Opdenakker, M. C. & Hermans, D., 2006, *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyk, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (eds.). Gent: Academia Press, p. 33-66
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & 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.
- Sarıkaya, H.S. (2014), Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 246-260.
- 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.
- Vandenbroeck, M. , Brecht P. & Avermaet P. (2019), *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede*, 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.

Extended Summary

Children of Turkish origin living in Belgium experience various problems within the education system due to their different language and cultural habits. Firstly, The fact that the mother tongue and the language of instruction are not known sufficiently is a main problem. Due to adaptation and communication problems, they cannot reach the level of language and thought reached by monolingual children in Dutch at the age of

six and achieve the educational success of their Belgian peers within the education system. Removal by the Belgian government in 2016 of Turkish language and culture classes, organised by the Turkish government pose a problem for children of Turkish origin who live in the Flemish region and want to improve their mother tongue. This was of great importance for the children of Turkish origin in the Flemish region to develop their Turkish effectively. According to researches, children of Turkish origin get their mother tongue primarily from their relatives and 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. 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

EKLER

EK 1

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

‘Okulda Verilen Türkçe Derslerine Yönelik Görüşler’

Veli görüşlerine yönelik sorular:

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

8 ay sonra sorulan sorular:

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

Öğrenci görüşlerine yönelik sorular:

1. Okulda ders saatlerinde 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 istemiyorsun?

8 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?
3. Türkçe derslerine katılan öğrencilerde okul genelinde değişiklikler fark ettiniz mi? Ne gibi değişiklikler fark ettiniz?
4. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sınıf içerisindeki tutumlarında herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?
5. Türkçe derslerine katılan öğrencilerin notlarında herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?
6. Okulda Türkçe derslerinin devam etmesini ister misiniz? Nedenini açıklayınız.
7. Türkçe derslerine katılan çocukların velilerinde ne gibi değişiklikler fark ettiniz?