

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN
TEMEL SORUNLAR**

**Hazırlayan
Vedat EKMEKÇİ**

**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

Yüksek Lisans Tezi

**Aralık-2012
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN
TEMEL SORUNLAR
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Vedat EKMEKÇİ**

**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

Yüksek Lisans Tezi

**Aralık-2012
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Vedat EKMEKÇİ

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Vedat EKMEKÇİ

Danışman

Doç. Dr. Ali GÖÇER

Türkçe Eğitimi ABB

Doç. Dr. Erhan AYDIN

Doç. Dr. Ali GÖÇER' in danışmanlığında **Vedat EKMEKÇİ** tarafından hazırlanan “Belçika’da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

.....18...../12...../2012

JÜRİ:

Danışman :Doç. Dr. Ali GÖÇER

Üye :Doç. Dr. Erhan AYDIN

Üye: :Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

ONAY :

Bu tezin Enstitü Yönetim Kurulunun 27.12.2012 tarih ve 32 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet SAHİN
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Kültür, bir milletin geçmişten günümüze değin getirdiği bütün bir mirasıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki: Kültür aktarımının en hayati ve vazgeçilmez unsuru dildir. Dil, bir milletin tarihi mirasını bir sonraki nesile aktarmada önemli bir rol üstlenmektedir. Dili unutilan milletlerin tarih sahnesinden silindikleri görülmüştür.

Milletler ve devletlerin varoluşunun yanı sıra bireylerin kendi kültürleriyle var olmasının teminatının da dil olduğu anlaşılmaktadır. Ana dilini unutmayan ve sağlam bir şekilde öğrenen bireylerin kültürlerine bağımlılıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir. Avrupa’da yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarının ana dilini ve kültürünü öğrenmeleri insani bir ihtiyaç olarak görülmelidir. Bu anlamda Avrupa’da yaşayan iki dilli çocukların ana dillerini iyi bir biçimde öğrenmeleri son derece önemlidir.

İki dilli çocukların ana dillerini bilmeleri, sanılanın aksine, yaşanan toplumla uyum açısından da gerekli olduğu yapılan araştırmaların neticesinde görülmektedir. İki dilli çocuklardan; ana dilini kurallarına göre ve iyi düzeyde bilenlerin ikinci dili daha iyi ve çabuk öğrendiği, kendine özgüveninin daha yüksek olduğu, okulda ve sosyal hayatta daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bugün, yurt dışında ana dil olarak Türkçe öğretimini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan eğitimcilerimiz vermektedirler. Öğretmenlerimizin yaptıkları bu kutsal görev yurt dışında daha da hayati önem arz etmektedir. Çünkü ana dilin eksik öğrenilmesi veya hiç öğrenilmemesi bir toplum ve birey adına geri dönüşümü olmayan zararlara sebep olacaktır.

Bu anlamda eğitimcilerimizin son derece önemli olan ana dil öğretimini yaparken karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin getirilmesi yapılan faaliyetin niteliğini arttırmak adına son derece önemlidir.

Çalışmanın birinci bölümünde: İncelenen konunun tanımlanması, araştırmanın amacı, araştırmanın gerekçesi ve önemi, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve çalışma ile ilgili önemli olan kavramların tanımına ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

İkinci bölümde: Belçika'nın genel durumu, Belçika eğitim sistemi, Belçika'da Türkçe öğretimi açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde: Araştırmanın modeli, çalışma grubu ve katılımcılar, ölçme aracının geliştirilmesi, ölçme aracının uygulanması ve veri analizine yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde: Araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular nitel yaklaşımla içerik analizi ile kodlayarak temalandırma ve temalara anlam vererek yorumlama biçiminde yapılmıştır.

Beşinci bölümde: Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar maddeler halinde sıralanarak araştırma konusuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans ders dönemi dâhil araştırmam boyunca gerekli yönlendirmeleri yapan, araştırmamın her aşamasında yardım ve ilgisini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ali GÖÇER'e teşekkürü borç bilirim. Kendilerinden ders aldığım saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Erhan AYDIN, Doç. Dr. Adnan KARADÜZ ve Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA'ya şükranlarımı sunarım. Çalışmamın her aşamasında yardımlarıyla gören gözüm olan kardeşim Arş. Gör. Gürkan TABAK'a ve katkılarını daima esirgemeyen dostlarım Selçuk MOĞUL ve Arş. Gör. Abdullah ÇOBAN'a teşekkür ederim.

Son olarak akademik çalışmalarım ve geleceğimi şekillendirmemde daima önderliğiyle bana yol gösteren saygıdeğer babama, hakkını asla ödeyemeyeceğim kıymetli anneme, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili nişanlım Pınar AYBAY'a, uzun gecelerde büyük bir heyecanla yardımlarını esirgemeyen tatlı yeğenim Mervenur EKMEKÇİ'ye ve varlıklarıyla bana huzur veren kardeşlerim Sedat, Engin ve Gülten EKMEKÇİ, yengem Songül EKMEKÇİ'ye teşekkürü borç bilirim.

BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN TEMEL SORUNLAR

Vedat EKMEKÇİ
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Aralık 2012
Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

1960'lı yıllarla birlikte ülkemizden Avrupa'ya işçi göçü başlamıştır. O yıllarda Avrupa'ya geçici olarak giden Türk işçileri zaman içinde dönme fikrinden vazgeçmiş ve oralara kalıcı olarak yerleşmişlerdir. Zaman ilerledikçe yurttaşlarımızın çocuklarına ana dil ve kültür eğitimi zaruri bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET), üye ülkelere göçmen işçilerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim vermelerini telkin eden 25 Temmuz 1977 tarihli yönergesini yayımlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, yurttaşlarımızın çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretimi amacıyla her sene Türklerin yoğun yaşadığı yerlere Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri göndermektedir.

Bu araştırmanın amacı: 1961 yılıyla başlayan ve 1964 yılında imzalanan işgücü anlaşmasının ardından yoğun bir şekilde Belçika'ya gelen ve buraya yerleşen soydaşlarımızın çocuklarına verilen Türkçe öğretiminin durumunu belirlemek ve Türkçe öğretimi veren öğretmenlerimizin problemlerinin tespitini yapmaktır. Bu kapsamda nitel araştırma yaklaşımıyla, 2011–2012 öğretim yılında Belçika'da görev yapan 25 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmış, görüşme yapılan öğretmenlerden 3'ü ders ortamında gözlemlenmiş ve süreçte kullanılan materyaller incelenecek doküman olarak toplanmıştır.

Görüşme için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, 5 kişilik ön deneme grubuna yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda, görüşme formu sorularına son

şekli verilmiştir. Öğretmenlere görüşme formu soruları yöneltilmiş ve elde edilen veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılarak, kodlamalarla temalandırılmış ve temalara anlam vererek yorumlanmıştır. Tezi hazırlayan araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak, sınıftaki fiziksel ortam, ortamın sosyal boyutu ve dilin kullanımı (sınıf içi etkileşim), ders kitaplarının kullanım durumları, ortamda oluşan etkinlikler ve öğrenen özellikleri, fiziki ortam, ders kitaplarının kullanım durumları gözlemlenmiştir. Gözlem sonucu elde edilen veriler de, nitel veri çözümleme tekniği kullanılarak kodlamalarla temalandırılmış ve temalara anlam vererek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü dersi sosyal ortamı değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir bölümünün derse ilgisiz kaldığı ve motivasyon düzeyinin çok düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenin, öğretmen olarak değil de abi, amca veya aileden biri olarak algılanması neticesinde öğretmene fazlaca samimi davranıldığı ve ders içinde öğrencilerin farklı tutumlar sergiledikleri anlaşılmaktadır.
2. Kullanılan ders kitaplarının 1-3. sınıflar haricinde yetersiz görüldüğü, bu kitapların dilinin ağır, sıkıcı ve seviye üstünde olduğu öğretmenlerce vurgulanmıştır; ancak öğretmenler, diğer senelerde kitapların hiç olmayışından dolayı eksik de olsa mevcut oluşunun memnuniyet verici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, birkaç sınıfa göre kitapların tek kitap hâlinde hazırlanmasını ise çoğunlukla yanlış bulmuşlardır. Öğretmenlerin tümü ders kitaplarının dışında ek materyal kullanmaktadırlar.
3. Öğretmenlerin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklere bakıldığında çoğunlukla kullanılan, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatım yöntemi olmuştur. Bunun yanında öğretmenler; buluş yoluyla öğretim stratejisini, gösterip yapma yöntemini, eğitsel oyunları, drama tekniğini, hikâye-masal-fıkra anlatma tekniğini, resim yaptırma ve bulmaca tekniğini, eğitsel oyunları, yazı çalışmalarını, soru-cevap tekniğini, müzikle ve görsel materyalle öğretim tekniklerini uygulamaktadırlar.
4. Dersin ölçme ve değerlendirilmesi daha çok süreç değerlendirmesi biçiminde ve test-etkinlik sonuçlarına bakılarak yapılmaktadır. Bunun yanında proje çalışmaları, performans görevleri, soru cevap, sözlü ve yazılı yoklamalar da değerlendirmelerde

etkili olmaktadır.

5. Öğretmenlerin dersleri işlerken karşılaştıkları sorunlar içerisinde en dikkati çeken sorun, fiziki ortam yetersizliği ve öğrenci-veli ilgisizliği olmuştur. Dernek başkanlarının duyarsızlıkları, okul öğretmen ve idarecilerin olumsuz tutumları, derslerin okul ders saati dışında işlenmesi ve notla değerlendirilmeyişi de ayrıca karşılaşılan sorunlar olarak görülmektedir.

6. Öğretmenler, ana dili ve kültür konusunda halkın bilinçlendirilmesini, ders dışı seçmeli olan Türkçe ve kültür dersinin ders saatleri içerisine alınıp notla değerlendirilmesini ve ders yapılan yerlerin fiziki ortamlarının iyileştirilmesini istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Ana dili, İki dillilik, Belçika, Türkçe ve Türk Kültür Öğretmenleri*

**SITUATION OF TURKISH EDUCATION IN BELGIUM AND MAIN
PROBLEMS OF THE TEACHERS WHO GIVE TURKISH EDUCATION**

Vedat EKMEKÇİ

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July 2012

Thesis Consultant: Associate. Professor Ali GÖÇER

ABSTRACT

Labour migration began from Turkey to Europe within the 1960s. Turkish workers who went to Europe temporarily at first, in the course of time gave up the idea of coming back and settled down permanently in Europe. As time went on, education of both mother tongue and culture has emerged as a compulsory need for the children of Turkish citizens in Europe. The European Economic Community (EEC) issued a directive on July 25, 1977 which suggests member countries give a suitable education to meet the needs of the children of migrant countries. Republic of Turkey Ministry of National Education send teachers to places where Turkish people inhabit densely every year by the aim of giving Turkish and Turkish culture education. The aim of this study is to determine the situation of Turkish education given to children of our citizens who come and settle down in Belgium starting in 1961 and gaining speed after the labour force agreement signed in 1964 and to establish the problems of the teachers who give Turkish education. In this context, with the qualitative research approach, 25 Turkish teachers working in Belgium were interviewed, three of these teachers were observed in the classroom environment and materials used in the classroom process were collected after being examined as documents in the 2011-2012 academic year. The interview questions prepared by the researcher for the interview were posed to the pre-test group of 5 people and the final form of interview questions were given in accordance with the received answers. The interview questions were posed to the teachers and the collected datum were themed with the encodings by using the technique of content analysis- one of the qualitative data analysis techniques- and interpreted by giving meaning to the themes. The physical environment of the classroom, the social dimension of the environment and usage of the language (classroom interaction), activities occurring in the environment and the properties of the learners (characteristics of the behaviours showed by the students, carrying out of their responsibilities, levels of students' interest in the course) were observed by using the observation form developed by the researcher who has prepared the thesis. Datum gotten as a result of the observation were themed with the

encodings using qualitative data analysis techniques and interpreted by giving meaning to the themes.

As a results of research, the following findings were obtained:

1. It is seen that some of the students are indifferent to Turkish and Turkish Culture lessons and their motivation level is very low concerning the lessons when the lessons are evaluated in their social contexts. It has been understood that the students have exhibited different attitudes to their teachers and they are very close to them as a result of the fact that teachers are perceived as an elder brother, an uncle, a family member rather than being a teacher.
2. The course books excluding the ones written for the 1st-3rd grades are insufficient and their language is heavy, boring and above the students' level stressed out by their teachers. However, the teachers express that it is pleasing to have the course books rather than not having had them in former years. The teachers find it wrong to such a large extent that the course books are prepared for some grades as a single course book. Every teacher uses extra material apart from the course books.
3. When the teachers' strategies, methods and techniques are concerned, they use presentation as a teaching strategy and expression as a method mostly. In addition, they use discovery teaching strategy, demonstration method, educational games, theatrical techniques, telling story-tale-comic and drawing picture, writing activities, question and answer technique, teaching techniques through musical and visual materials.
4. The assessment and evaluation of the course is based on process evaluation and the results of the tests. Besides, project studies, performance duties, question and answer, oral and written exams can have impact on evaluations.
5. The most important problems the teachers face in their lessons are the insufficiency of the physical contexts and the indifferences of student-parent to the lessons. The other problems can be enumerated as the indifferences of head of the foundations, the negative attitudes of the teachers and administrators at the schools, courses given out of school period and not graded.
6. The teachers want to raise the public's awareness on the mother tongue and culture issues, Turkish and Culture courses to be given in school period, graded and the physical context of the classrooms to be improved firstly.

Keywords: Mother Tongue, Bilingualism, Belgium, Turkish And Turkish Culture Teachers

İÇİNDEKİLER

BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN TEMEL SORUNLAR

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	1
1.2. ARAŞTIRMA SORULARI	3
1.3. SINIRLILIKLAR	4
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.6. TANIMLAR	5
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6

İKİNCİ BÖLÜM

2.1.BELÇİKA'NIN GENEL DURUMU	16
2.1.1. Yönetim	16
2.1.2. Nüfus	17
2.2. BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİ	17
2.2.1. Okul Öncesi	19

2.2.2. İlköğretim	19
2.2.3. Ortaöğretim	20
2.3. YÜKSEKÖĞRETİM	21
2.3.1. Yüksekokullar	21
2.3.2. Üniversite Öğretimi	22
2.3.2.1. Özel Öğretim	22
2.3.2.2. Çıracılık Eğitimi	22
2.4. BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	23
2.4.1. Okullarda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi	23
2.4.1.1 ELCO Projesi	24
2.4.1.2. Avrupa Müttefik Strateji Komutanlık Karargâhı Shape Bünyesindeki Uluslararası Okul.....	25
2.4.1.3. Derneklerde Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi	25
2.5. ÜNİVERSİTE VEYA YÜKSEKOKULLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	26
2.6. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN 2011-2012 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA BELÇİKA GENELİ ÖĞRENCİ SAYISI VE BÖLGELERE GÖRE İSTATİSTİKSEL BİLGİLER.....	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	29
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	29
3.2. ÇALIŞMA GRUBU/ KATILIMCILAR.....	29
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ELDE EDİLMESİ	32
3.3.1. Görüşme Formunun Geliştirilip Uygulanması	32
3.3.2. Gözlem Formunun Geliştirilip Uygulanması	32
3.4. VERİ ÇÖZÜMLENMESİ	33
3.4.1. Görüşme Yöntemiyle Elde Edilen Verilerin Analizi	33
3.5. GÖZLEM FORMUNDAKİ VERİLERİN ANALİZİ.....	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR	35
4.1. GÖRÜŞME SORULARIYLA ELDE EDİLEN CEVAPLARIN NİTEL YAKLAŞIMLA İÇERİK ANALİZİ	35
4.3. BELÇİKA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN DURUMUNU BELİRLEMEK VE KARŞILAŞILAN TEMEL SORUNLARIN TESPİTİNİ YAPMAK AMACIYLA HAZIRLANAN GÖZLEM FORMU İÇERİK ANALİZİ:	44

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1.1. Sonuçlar	49
5.1.2. Öneriler.....	52
KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	59
ÖZGEÇMİŞ	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Belçika Eğitim Sisteminin Genel Görünümü	18
Tablo 2.2. Lisans ve Yüksek Lisans Ders Programı	26
Tablo 2.3. Öğrencilerin Eğitim Durumu ve Sayısı	27
Tablo 2.4. Bölgelere Göre Okul ve Dernek Sayıları.....	28
Tablo: 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	30
Tablo: 3.2. Öğretmenlerin Belçika’da Kalma Sürelerine Göre Kıdem Durumları	30
Tablo: 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türlerine Göre Dağılımı	31
Tablo: 3.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerler	31
Tablo: 4.1. Sınıfın Sosyal Ortam Özellikleri	35
Tablo 4.2. Ders Kitapları hakkındaki Görüşler ve Ek Materyal Kullanımı.....	37
Tablo: 4.3. Ders İşlenirken Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler.....	38
Tablo 4.4. Dil Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	40
Tablo 4.5. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İşlenirken Karşılaşılan Sorunlar	41
Tablo 4.6. Gözlem Formu 1(1. Gözlem)	45
Tablo: 4.7. Gözlem Formu 2 (2. Gözlem)	46
Tablo 4.8. Gözlem Formu 3(3. Gözlem)	47

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
C	: Cilt
Çev.	: Çeviren
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
S	: Sayı
s	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
bk.	: Bakınız
AB	: Avrupa Birliği
AK	: Avrupa Konseyi
AP	: Avrupa Parlamentosu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kapsamı amacı, önemi, sınırlılıkları, ilgili araştırma ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Ana dili, kültürün en önemli taşıyıcısıdır. Milletlerin bütün bir birikimi olan kültürü taşıyan geçmişten günümüze uzanan bir yoldur. Bu yol bir toplumu diğer toplumlardan farklılaştırır ve toplumsal aidiyeti oluşturur. Dilin kaderi toplumun kaderidir. “Bir İngiliz, İngilizce olduğu için vardır. Bir Ermeni, Ermenice olduğu için vardır. Bugün Sümerce konuşulup yazılmadığı için bir Sümer’in varlığından söz edilemez. Her ulus dili sayesinde vardır. Bu bağlamda ana dili eğitimi ve öğretimi, bir dersin ya da bir eğitim-öğretim etkinliğinin ötesinde bir konudur. Bu durum; ana dilini, özel, vazgeçilmez, ulusal güvenliğe denk stratejik bir değer hâline getirmektedir.”(Yapıcı ve Demir, 2007: 178-179).

Kültürün, ana diliyle devam eden tekâmülü ana dilinin tahribiyle bozulur. Bu zararlı sürecin sürmesiyle bir milletin bütün varlığı olan kültür yok olur. Bu da geçmişten günümüze insanların ömürleriyle şekillendirdiği, ömürlerinin bittiği ama dil sayesinde yaşayan algılarının, edinimlerinin, zenginliklerinin bir anda yok olması demektir. “Ana dili; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da çevreden öğrenilen, insanın şuuraltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Bu sebeple de dil, mana ile his ve hayali de kaynaştırmış, bütünleştirmiş bir sembol durumundadır. Bu sembollerin tahribi, imhası veya bunun yerine birtakım sembollerin konulması, milli birliğin ve kültürün de tehlikeye düşmesi demektir.” (Güzel, 1985: 4; Akt. Güzel, 2010: 26).

Ana dili fertlerin varoluşu açısından da son derece önemli bir görev üstlenir. Kişi, en iyi

kendini ana diliyle ifade edebilir. Beynimizde düşündüklerimizi başkası için görüntülemek, onları başkalarına aktarmak dil sayesinde mümkün olacaktır. İnsan anlatabildiği ölçüde anlaşılmalıdır. Bireyin ana dilini öğrenmesi yemek yemek, su içmek gibi hayati bir ihtiyaçtır. Bu sebeple ana dil öğrenimi ve öğretimi son derece önemli bir meseledir. Ana dil bireyin diğer insanlardan farklılığını vurgular. Onun künyesidir âdeta. Hayata dair algıları, değerleri ana diliyle belirginleşir. Ana dili sayesinde aidiyet duygusu oluşur. Ana dilin tahribi veya baskın bir dilin etkisiyle zayıflaması bireyi ait olduğu toplumdan uzaklaştırır. “Ana dili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır. Bir çocuk, ancak ilişki kurduğu kişilerle olan ilişkisi sayesinde kullandığı dili öğrenir.” (Çakır, 2002: 46).

Yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocukları ana dillerinden farklı bir dilin konuşulduğu, farklı bir kültürün baskın olduğu bir ortamda yaşamaktadırlar. İki dilli bir yaşam süren çocuklarımız geçen zaman içerisinde ana dillerinden uzaklaşmakta ve egemen dilin ve kültürün etkisine girmektedirler. “Yabancı bir ülkede doğup o ülkenin dilini öğrenerek büyüyen ve okul yaşı gelince de bulunduğu ülkenin çocuklarıyla birlikte okula giden Türk işçi çocukları, o ülkenin millî eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yetişmektedirler. Bunlar Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerinden yoksun kalan çocuklardır. Bunların büyük çoğunluğu, edindiği tüm kültür ve davranışlarıyla geleceğin bir yabancı ülke vatandaşı adayı durumundadır.” (Kavcar, 1988: 77; Akt. Yol, 2011: 118).

Avrupa’daki vatandaşlarımızın çocuklarının ait oldukları kültürden kopmamaları kendilerine ve toplumlarına yabancılaşmamaları amacıyla Milli eğitim Bakanlığı Türkiye’den gönderdiği öğretmenlerle Türkçe ve kültür öğretimi yapmaktadır. Bu anlamda gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında ana dili öğretimi her kademesinin hassasiyetle planlanması gereken çok önemli bir meseledir. “Ana dili öğretimi, tüm diğer derslerde olduğu gibi, amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Her bir aşama etkili ve verimli bir araştırmayı gerektirmektedir.” (Çelebi 2006: 300).

Ana dilini öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli taşıyıcısı öğretmenlerdir. Bu çabanın öncüleri olan öğretmenler, ana dilin öğretilmesi açısından son derece hassas bir konumdadırlar. Avrupa’da Türkçe öğretimi farklı birimlerde birçok yaş grubuna yönelik

olarak yürütülmektedir. Bu öğretim faaliyeti uzun süreli ve kapsamlı bir süreci içermektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar eğitim öğretimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. “Türkçe ve Türk kültürü eğitimine ilişkin sorunlar düşündürücüdür.” (Özsınmaz, 2008, Akt. Doğan, 2008: 314).

Sorunların tespit edilmesi için üniversitelerin, Millî Eğitim Bakanlığı ve vatandaşlarımızın yaşadığı ülke makamlarının işbirliğiyle çalışmalar yapıp ardından çözüm yolları aranmalıdır. “MEB, Almanya ve Belçika hükümetleriyle daha yakın ilişkiler kurarak sorunları bütün yönleriyle gözden geçirmeli ve bu amaçla bir acil eylem planı oluşturmalıdır. Bu amaçla eğitim sorunlarının niteliği ve çözümü konusunda ilgili hükümetlerle ortak komisyonlar kurulmalı ve araştırma projeleri geliştirilmelidir” (Aydın, 2008: 112).

1.2. ARAŞTIRMA SORULARI

1. Belçika’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi yapılırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Belçika’da Türkçe öğretiminin genel görünümü nasıldır?
 - 2.1. Belçika’da Türkçe öğretimi faaliyetinin şekli öğretmen ve öğrenci durumu nasıldır?
 - 2.2. Derneklerde, okullarda ve üniversitelerde yapılan Türkçe öğretiminin problemleri nelerdir?
 - 2.3. Türkçe öğretimi yapılırken sınıfın sosyal ortam özellikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıldır?
 - 2.4. Ders kitapları hakkındaki öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve ek materyal kullanım durumları nasıldır?
 - 2.5. Dersin işlenişi sırasında kullanılan strateji, yöntem, teknikler ve ek uygulamalar nelerdir?
 - 2.6. Temel dil becerilerinin belirlenmesinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıldır?

3. Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin arttırılması için öğretmenlerce sunulan öneriler nelerdir?

1.3. SINIRLILIKLAR

Çalışmamızın sağlıklı bir biçimde yürütülmesi ve sonuçlandırılması için mevcut ortamın imkân ve imkânsızlıkları göz önüne alınarak bazı sınırlamalar getirilmiştir.

1. Bu araştırma Belçika’da bulunan ve Belçika’nın muhtelif yerlerinde ve birimlerinde görev yapan öğretmenlerin bir bölümü olan 25 öğretmenle,

2. 2011-2012 eğitim yılı içerisindeki uygulamalarla,

3. Araştırma veri toplama araçları olan görüşme formundaki soru, gözlem formunda belirtilen gözlem boyutu ve incelemek üzere toplanan dokümanlar,

4. Genel olarak “Belçika’da Türkçe Öğretimi Durumu ve Karşılaşılan Temel Sorunlar” konu alanıyla sınırlı tutulmuştur.

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu tez çalışmasında Belçika’da ve benzer ülkelerde Türkçe öğretimin niteliğinin arttırılması amacıyla Belçika’daki Türkçe öğretiminin mevcut durumu ve öğretim esnasında yaşanan temel sorunların tespiti amaçlanmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ana dil, bir bireyin aidiyetinin ifadesidir. Kültürün en büyük taşıyıcısı durumundadır. Anavatanlarından uzakta yaşayan soydaşlarımızın çocukları yaşadıkları yerlerin dilleri ve hâkim kültürünün etkisiyle giderek ana dillerine ve kültürlerine yabancılaşmaktadırlar.

1970’li yıllardan günümüze değin Avrupa’nın birçok bölgesine, dünyanın muhtelif yerlerinde yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim vermek üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her sene öğretmenler gönderilmektedir (abdigm.meb.gov.tr). Buralara Türkiye’de zorlu sınav aşamalarından geçen, alanında en az beş yıl tecrübesi olan nitelikli öğretmenler gitmektedirler.

Öğretmenler, gittikleri ülkelerde yurttaşlarımızın çocuklarına ana dillerini öğretmekte ve bir kültür temsilcisi olarak görevlerini sürdürmektedirler. Bu hayati önem arz eden faaliyet devlet eliyle her sene artarak yürütülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri gittikleri yerlerde her sene uzatılmak şartıyla beş yıl görev yapmaktadırlar. Bu uzun zaman zarfında öğretmenlerimiz Türkçe ve Türk kültür öğretimi yaparken birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar Türkçe öğretiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Bu anlamda yurt dışında yürütülen Türkçe ve Türk kültürü eğitimi faaliyetinin durumu ve karşılaşılan sorunların tespiti son derece önemlidir. Buna nazaran bilimsel alanda yapılan çalışmalar az sayıda bildiri, kitap ve makaleyle sınırlıdır. Belçika’da Türkçe Öğretimi faaliyetleri ve karşılaşılan sorunlar konusunda tez olarak hazırlanmış bir çalışma ise mevcut değildir. Bu durumda alana sağlayacağı katkı açısından yapılacak tez çalışması son derece önemli olacaktır.

1.6. TANIMLAR

Ana dili: Ana dili; insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. İnsanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturur. (Güzel, 2010: 26).

İki Dillilik: Ana hatlarıyla iki dillik, “İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir. (Uyar, 2012: 21).

Belçika: “Batı Avrupa'nın kuzeyinde, Hollanda, Almanya, Lüksemburg ve Fransa ile çevrili, 31000 kilometre karelik bir kraliyettir.” (Manço, 2002: 61).

Türkçe ve Türk Kültür Öğretmeni: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretmek amacıyla Türkiye’den yurt dışına gönderilen öğretmen.

1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, alan yazın taraması sonucunda alanla ilgili yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Aydoğan (2008), “Yurt Dışına Gönderilen Öğretmenlerin Sorunları” adlı araştırmasında KKTC örneği ele alınmış 62 öğretmenle görüşme yapılmış ve yaşadıkları sorunlara dair çıkarımlar yapılmıştır. Bulgular da öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunların başında ekonomik, kültürel ve Elçilikle olan sorunların geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözülmesi, mesleki gelişimleri için tedbirlerin alınması, Elçilik ve Konsoloslukların sorunlara duyarlı olması gerektiği sonuç olarak ifade edilmiştir.

Çalışkan, Nihal (2008), “Türk Öğretmenler Tarafından Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler” adlı araştırmasında Türkçe ve Türk Kültür derslerinde alınan verimin tespiti amacıyla 4,5 ve 6. sınıflara yönelik bir başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuç kapsamında öğrenci, öğretmen, fiziki yapı ve ortam ile müfredat öğelerinden hareketle Türkçe ve Türk kültürü dersinin verimliliğini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Derslerin yapıldığı fiziki ortamın düzeltilmesi, derslerin sürelerinin arttırılması, veli desteğinin arttırılması müfredatın ve derslerin daha sistemli bir şekilde ele alınması gerektiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Demir ve Yapıcı (2007), “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları ” adlı bu çalışmada: Türkçe öğretiminin Türkçe bilim alanı ile Eğitimbilim alanındaki kesişme noktası ele alınarak, Türkçe öğretiminin teorik ve uygulamalı sorunları tartışılmaya çalışılmıştır. Tartışmanın temelini ise, Türkçe öğretiminin; Türkçe öğretime muhatap olan kademe öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerine uygun nasıl tasarlanabileceği olgusu oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi alanında, bilim alanı olarak Türkçe ile eğitim bilimlerinin tam bir sentezinin hâlâ yapılamadığı yazar tarafından belirtilmiştir.

Doğan (2008), “Avrupa’daki Yeni Neslin Ulusal ve Kültürel Kimlik Oluşumuna Katkıda Bulunan Mevcut Eğitim Uygulamalarının Geliştirilmesi” adlı araştırmasında Anadolu Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle Avrupa ülkelerindeki

Türklerin Açıköğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu Batı Avrupa Programları ele alınmıştır. Türkçe ve Türk Kültür derslerinin problemlerine değinilmiştir. Derslerin zorunlu olmayışının uygunsuzluğu ve öğretmenlerin yaşadığı problemlerden söz edilmiştir. Derslerin notla değerlendirilmesi ve öğretmenlerin yaşadığı problemlerin çözülmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Güzel (2010), “İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” adlı çalışmasında konu Almanya örneği içerisinde ele alınmıştır. İki dilliliğin tanımı, bu alandaki kuramlar, iki dilli çocukların yaşadığı problemler, iki dillilere Türkçe öğretimi konusundaki yöntem ve teknikler, yurt dışına göçen beden işçilerinin ülkelere göre dağılımları ve Avrupa’daki ana dil politikalarına değinilmiştir. Sonuç olarak iki dillilere önce bulunulan ülkenin alfabesinin öğretilmesi daha sonra ailelerin bilinçlendirilerek ana dilin kültürle birlikte aktarılması gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların iki dili de bilme seviyeleri saptanıp ona göre bir eğitim modeli geliştirilmelidir.

Tiryakioğlu, Gülay (2008), “Teaching Turkish As A Second Language To Children In Belgium: Methods, Techniques And Materials” adlı araştırmasında Belçika’da Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan yöntem, teknik ve araçların tespiti amaçlanmıştır. 12 Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulanmıştır. Öğretmenlerin derslerde özel bir öğretim programı kullanmadıkları, öğrencilere göre davranmadıkları görülmüştür. Genel olarak iletişimsel yaklaşım, dilsel-işitsel yöntem ve doğal yaklaşım gibi yöntemlerin öne çıktığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ana dil uygulamalarında daha planlı hareket etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Uluçam–Wegmann (2008), “Avrupa’da Yaşayan Türkiye Kökenli, İki Dilli Çocuk ve Gençlerle Yapılacak Türkçe Ana Dili Derslerine Yönelik Birtakım Öneriler” adlı araştırmasında iki dillilik ve ana dil konusunda tanım ve kavramlar ele alınmıştır. Türkiye kökenli iki dilli çocuklarla yapılacak Türkçe ana dili dersi kapsamında dil ve bildirişim edincini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların nasıl planlanması gerektiği, bu derslere yönelik materyal hazırlanırken nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Almanya’nın Duisburg Essen Üniversitesi’nde iki dillilerin metinleştirmedeki dil sorunları üzerine yapılmış bir araştırma ele alınmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan materyallerin

Türkiye’deki çocuklara göre hazırlanmasının iki dilli çocuklar için bu anlamda yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Yaylacı (2008), “Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Belçika’nın Flaman bölgesinin 3 ayrı şehrinde velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin oluşturduğu 134 kişilik bir gruba anket uygulanmıştır. Ana dili öğrenme hakkı gruplar tarafından kabul edilmiş, Belçikalı eğitimciler bu derslerin okulda yapılmasını disiplin problemleri yaratacağına vurgu yapmışlardır. Türk aileler buna orta düzeyde katılmışlardır. Türk öğretmenler; dersin ders içerisinde ve okullarda yapılmasını isterlerken, Belçikalı öğretmenler dersin okul dışında ve ders saatleri sonrasında yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak ortak bir anlayış paydası oluşturmak için çalışmalar yapılması gerektiği, Türkçe ve Türk kültür dersinin ders içi ve notla değerlendirilmesinin daha etkili olacağı ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmeleri gerektiği yazar tarafından ifade edilmiştir.

Yıldız (2012), “Yurt dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)” çalışma Alman DAAD kurumunun (Deutscher Akademischer Austauschdienst) sağladığı araştırma desteği ve MEB Yurtdışı İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün araştırma izni ile 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Kitapta Yurt dışında Türkçe’nin ana dili olarak öğretilmesi anlatılmış; verilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri yapılan görüşme ve gözlemlerle analiz edilmiştir. Okullarda yapılan Türkçe ve Kültürü eğitiminin niteliklerinin artırılması, Türkçe’nin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi, yurt dışında Türkçe öğretmenliği bölümlerinin yaygınlaştırılması önerileriyle sonlandırılmıştır.”

1.8. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil

İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak birbirleriyle konuşarak anlaşırlar. Konuşma vasıtası ise dildir. “Ergin’e göre (1996) dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur.” (Akt. Özyürek, 2009: 1821).

Dilin çok karmaşık kendine özgü ses yapısı vardır. Dünya üzerindeki her dilin tonlaması ve ses yapısı farklıdır. “Dil anlam ve ses öğelerinden oluşan dizgesel bir yapıya sahiptir.”(Karadüz, 2008: 432).

Bir diğer yönüyle dil, toplumun ortak yanını simgeler, onu başka toplumlardan ayırır. Toplum kendi içinde iletişimi dil sayesinde sağlar onun etrafında âdeta kenetlenir. Birliktelik bağları dil sayesinde kurulur. Dille toplumsal değerleri inşa eden duygular ve algılar aktarılır. “Aksan’a göre dil: Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 1987: 55; Akt. İlhan, 2012: 1519).

Dil ile ilgili başka tanımlar da yapılmıştır: “ insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren değer.” (Kaplan, 1983: 45; Akt. Dikici, 2001: 255) , “İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” (Banguoğlu, 1986: 10; Akt. Göçer, 2010: 1007). “İnsanın oluş macerasının varlık alanına ilk adımı, insanın yarattığı ve onunla var olduğu dünyası.” (Erenoğlu, 2008: 65).

Ana Dili ve Önemi

İnsan, doğumundan sonra gözlerini annesiyle açar. Varlık âlemine onun sayesinde adım atar ve aile denen korunaklı ortamda onunla büyür. İlk eğitimini ondan alır zihni ve kişiliği, anne karnında olduğu gibi, yine başta ondan beslenir. “Anneler çocuklarına sütleri ve sevgileriyle beraber onlar kadar güzel, onlar kadar besleyici bir şey daha verirler: Dil. Dil, analardan öğrenildiği için bir insanın kendi diline ana dili denilir.” (Kaplan, 1985: 9; Akt. Erenoğlu, 2008: 66).

İnsanın dili de kendisi gibi zamanla gelişir. Çocuğun ilk zamanlarda annesinden ve yaşadığı ortamdan duyduğu sesler beyninde yer edinir ve onun kendisini ifade edeceği bir araca dönüşür. Annesinden ve etrafından ilk duyduğu ve öğrendiği bu dil ana dilini oluşturur. “Ana dili; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da çevreden öğrenilen, insanın şuur altına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Güzel, 1985: 4; Akt. Güzel, 2012: 26).

Kişi ana diline hâkimiyeti ölçüsünde meramını ifade edebilir. “Bireylerin, dilsel beceriler yoluyla kendilerini doğru ifade etmeleri ve düşünme becerilerini geliştirmelerinde ana dili öğretiminin büyük bir payı vardır.” (Sever, 1997: 6; Akt. Gülseren ve Batur, 2009: 140). Ana dili gelişmeyen çocuklarda içe kapanıklık, çekingenlik ve özgüven eksikliği görülebilmektedir. Ana diline hâkim bireylerin ise öz güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ana dili ile kişilik ve düşünce arasında sıkı bir bağ olduğu bilinmektedir. Kişilik ve düşünce ana diliyle en iyi bir şekilde beslenmektedir. İnsanın kişiliğini bir baraj gibi düşünürsek onu besleyen en önemli kaynak ana dilidir. “Ana dili, bireyin hem düşünce hem de duygu evrenini etkilemektedir. Bunun için kişiliğin temelini kuran ve geliştiren de ana dili olmuştur.” (Binyazar, 1983: 61; Akt. Gülseren ve Batur, 2009: 139).

Kişi zamanla birçok dil öğrenebilmektedir ama ana dilinin bütün sahip olduğu dilleri arasında farklı bir konumu vardır. Bireyin, ana dilini pergelin yere sabit basan ayağı gibi düşünebiliriz, ondan aldığı güç nispetinde diğer ayak dillere ulaşacaktır. Ana diline hâkimiyet diğer dilleri öğrenmede kolaylık sağlamaktadır. Avrupa’da yaşayan vatandaşlarımızın ana dillerini kapsamlı bir biçimde öğrenmeleri yaşanılan ülkenin dilini edinmelerine büyük katkı sağlayacaktır. Bu sebeple Türkçe ve Türk kültür dersleri bir dil öğretimi olarak algılanmamalıdır. Bu dersler çocukların okul başarılarından, kapasitelerinin ve ilgilerinin artırılmasına, kişiliğinin ve düşüncesinin şekillenmesine kadar birçok boyutu doğrudan etkilemektedir. “Bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yeteneklerde ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir.” (İşcan, 2007: 5).

Dil-Kültür İlişkisi

“Kültür; insanların davranışlarına parametre oluşturan soyut ya da somut anlam ifade eden değerlerden oluşan bir bütündür.” (Demirel ve Tikici, 2004: 53).

İnsanı diğer türlerden ayıran özelliklerinden birisi sosyal bir varlık oluşudur. Sürekli olarak dışarıdan bir şeyler algılar, bunları beyninde yoğurarak kişiliğini oluşturur. Kişilik edinimlerle gelişir. Bu sebeple İnsanın kişiliğine yaşadığı çevrenin özellikleri, değerleri, bakış açıları doğrudan etki yapar. “Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle

iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitime bağlıdır. Genel olarak bir dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ana dili öğretimi de ait olduğu medeniyetin yarattığı kültürün yeni nesillere taşınmasını sağlar.” (Yıldız, 2012:5)

Toplumların değerlerini ise kültür oluşturur. Toplumun kültürü nesilden nesile aktarılan tecrübeler bütünüdür. Bütün bu tecrübe dil vasıtasıyla aktarılır ve dil sayesinde kendi içerisinde gelişir. Dili geçmişten günümüze gelen bir tren kabul edersek trenin vagonlarını toplumun yaşantılar yoluyla edinimleri oluşturur. Dil bu bakımdan kültür ile iç içe geçmiş, onu taşıyan aynı zamanda ise besleyen bir unsurdur. Birbiri için bu iki öge vazgeçilmezdir. “Dil bir memleketin içinden geçen akarsu gibidir. Bir yandan o beldeye hayat verir diğer yandan da yöredeki derelerden, çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyet ummanına ulaşır, katkı sağlar. Nasıl ki akarsu hem içinden geçtiği beldeye hayat verir ve o yörenin kaynaklarından beslenerek çoğalarak akar; dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda çimento işlevi görür. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek neredeyse imkânsız gibidir.” (Göçer, 2012: 53).

Milli şuur dil ile kazanılır ve korunur. “Vahapzade (1977) yayınlanan Ahmet Kabaklı’ya yazdığı mektubunda bugün bir millet olarak yaşıyorsak bunu edebiyatımıza ve onun gereği olan dilimize borçluyuz. Halkı, millet olarak şekillendiren, olgunlaştıran, onun sözlü ve yazılı edebiyatı, varlığının teminatı ise dilidir.” (Akt. Çavuşoğlu, 2006: 41). Türk milleti dünyanın en eski toplumlarındadır. Tarih içerisinde birçok medeniyet oluşturmuş ve değerler üretmiştir. Bu edinimler Türkçeye gelişmiş ve sonraki nesillere aktarılmıştır. Avrupa’ya göçle gelen vatandaşlarımızın çocukları baskın dilin etkisiyle zaman içerisinde Türkçeye yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşma birinci nesilde azken ikinci, üçüncü ve dördüncü nesillerde daha da belirginleşmiştir. Bu çok tehlikeli bir durumdur. Bu sebeple Avrupa’da ana dili ve kültürü öğretimi, kültürün ve aidiyet duygusunun muhafazası açısından oldukça önemli meseledir.

İki Dillilik

İki dillilik kavramı tartışılan bir konudur. “Literatürde ortak ve geçerli bir tanımı olmayan, birçok farklı tanımları bulunan, oldukça yeni sayılan değişik boyutlarıyla tartışılan bir terimdir.” (Güzel, 2010: 31).

“Özdemir (1988) iki dilliliği şu şekilde tanımlar: çoğunluğun ve azınlığın konuştuğu dillerden birini diğerine tercih etmeden, çocuğun benlik gelişimini ana dil süreci içinde tamamlamasına imkân veren bir anlayıştır.” (Akt. Yol, 2011: 122).

Ana hatlarıyla iki dillik, “İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir.” (Uyar, 2012: 21).

Türkler Türkiye’den Avrupa’ya veya dünyanın değişik yerlerine göç etmiştir. Göç eden vatandaşlarımız zamanla yaşadıkları yerin dilini öğrenmiş ve kullanmaya başlamışlardır. “Dünya üzerindeki Türkler, kendi ana dillerinin yanı sıra, yaşadıkları yerlere bağlı olarak, Rusça, Arapça, Farsça, Çince, Bulgarca, Yunanca, Sırpça, Almanca, Fransızca, İngilizce gibi bir dili, ikinci dil olarak kullanmaktadırlar.” (Alkaya, 2007: 42). Bu sayede ana dillerinin yanında bir başka dili kullanarak iki dilli olmuşlardır. Belçika’da yaşayan vatandaşlarımız Belçika’nın yapısı gereği Flaman Bölgesindekiler Türkçeyle birlikte Flamanca’yı, Vallon Bölgesindekiler Fransızca’yı bazen de her ikisini de birlikte kullanmaktadırlar.

İki Dilliliğin Yararları

Son zamanlara kadar Avrupa’da birçok yetkili makam bilerek veya bilmeyerek göçmen çocuklarının ana dillerini öğrenmelerinin yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeye engel olacağına inanmış ve bu yönde adımlar atmıştır. Günümüzde bile bazı ülkelerin eğitimlerinde bu inançla politikalar üretilmektedir. Bazı ülkelerde okullarda ana dil kullanılması yasaklanmış, okul içinde ana dilinde konuşanlara cezalar uygulanmıştır. Ailelere ana dili öğrenilmesi veya konuşulmasının mevcut dile olumsuz etki yapacağı ifade edilmiş, bu konuda aileler yanlış yönlendirilmişlerdir. Tüm bunlardan dolayı bazı Türk aileleri evlerinde ana dilde konuşmayı yasaklamış, çocuklarının yaşadıkları yerin dilini iyi öğrenmeleri amacıyla onlarla ana dillerinde konuşmamaya çalışmışlardır. Oysaki yapılan çalışmalar bunun aksini ortaya koymaktadır. Ana dilinin kurallarını ve

dil becerilerini edinmiş çocuklar bir diğer dili öğrenmede kolaylık yaşamaktadırlar. “İki dilli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara göre, ana dilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemektedir.” (Yazıcı ve Temel, 2011: 148). Ana dilini öğrenmekten yoksun bırakılan çocuklar kültürlerine ve değerlerine yabancılaşırken bir diğer dili edinmeleri ise güçleşmektedir. “Alman okullarında yaptığımız incelemelerde Türk çocuklarının ana dili eğitimi almalarının onların okul başarılarını da artırdığı gözlenmiştir. Zira öğrencilerin Türkçeyi iyi kavramaları, buldukları ülkenin dilini de iyi kavramaları anlamına gelmektedir. Çünkü bu dilde öğrenilenler, diğer dilde de öğrenilenlere yarar sağlamaktadır.” (Yıldız, 2012: 160-161).

Ana dilini iyi bilmek aslında bireye yeni bir dili öğrenmek için birçok avantaj sağlamaktadır. “iki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen bir çocuğun ana dilinde okuma yazma öğrenmesi gerektiği ve ana dilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı olduğu ABD’de, Güney Amerika’da Vietnam’da, Kanada’da ve İsveç’te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır.” (İleri, 2000: 29; Akt. Belet, 2009: 72).

Avrupa’da Ana Dili Öğretimi

Avrupa’da ve dünyada ana dilin önemi yasal çerçeveye çizilirken ana dili öğrenmenin insanın vazgeçilmez bir hakkı olduğu vurgulanmıştır. UNESCO bünyesinde hazırlanan raporda ana dilin birincil gereksinim olduğu belirtilmiştir.

“UNESCO, Uzmanlar Toplantısı, Paris 1951 Raporunda; ana dilin bir insanın kendini doğal olarak ifade edeceği dil olduğu, insanın kendini ifade etmede geliştirmesi gereken birincil gereksinimlerinden olduğu ve her öğrencinin formal eğitim sürecine ana dilinde başlaması gerektiği ifade edilmiştir.” (Ersin, 2000: 59; Akt. Yaylacı, 2008: 239).

Helsinki’de 1 Ağustos 1975’te yapılan Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Konferansı’nın nihai belgesinde Avrupa Topluluğu’na üye olan devletlerdeki daha az incelenmiş dillere özen gösterilmesi, Avrupa dilleri arasında daha geniş seçim olanakları oluşturulması, işçilerin dillerinde bilgilendirilmeleri ve kendi dillerinde ek öğretimlerine izin verilmesi (www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/helsinki.pdf) kararları alınmıştır. Bu kararlar az

konusulan dillerin; çok konuşulan dillerin baskısından dolayı yok olmamaları, azınlık dillerinin de öğretilmesi ve yaşatılabilmesi amacıyla alınmıştır.

Son yıllarda ana dilin öğretilmesi ve öğretilmesi konusunda gerek bireysel ve toplumsal anlamda gerekse de yasal anlamda birçok gelişmeler olmuştur. “1999 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 20 Şubat günü “Ana dilleri Günü” olarak kabul edilmiştir. UNESCO, bu kararında 6000’i aşkın dilden yarısının kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını ve son yıllarda yeryüzünden silinen dil sayısının hızla arttığını ileri sürmüştür. UNESCO, buna karar verirken, toplumdaki dilsel çoğunluğu desteklemek, dil öğretiminin geliştirilmesini sağlamak, dilsel ve kültürel değerler konusunda bilinçlenmeyi gündemde tutmayı amaçlamıştır (<http://webword.unesco.org>. 01.01.2006). Çağdaş ülkelerde, ana dili araştırmalarının yabancı dil eğitimi ile olan ilgisi fark edilip bu disiplinlerin karşılıklı olarak birbirlerini de etkilemesiyle çok dilli programlar devreye sokulmuştur. Bu kapsamda Avrupa Konseyi (AK), 19 Ocak 1999’da, 2001 yılının "Avrupa Diller Yılı" olması yönünde karar almıştır. Bu karar, Eylül 2000’de Avrupa Birliği (AB) tarafından da kabul edilerek, 2001 yılı "Avrupa’da Diller Yılı" ilân edilmiştir. (Karar: 1934/2000/EG). Bu etkinliğin temel amacı Avrupa Birliği’ne üye ya da üyelik için aday ülkelerin yurttaşları arasında çok kültürlülük ve çok dilli Avrupalılık bilincini geliştirmek, kendi ana dilleri dışında en az iki Avrupa dili daha öğrenmeleri için ilgi ve istek uyandırmaktır.” (Sinan, 2006: 76).

Avrupa’da alınan bu kararlar çerçevesinde Türkiye Cumhuriyeti yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocuklarına ana dilini öğretmek amacıyla yurt dışına öğretmen göndermektedir. Bu öğretmenler gittikleri ülkelerde Türkçeyi ve Türk Kültürünü anlatmaktadırlar. “Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dini konularda aydınlatılması ve Türk dilinin öğretilmesi amacıyla (5753 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, 2003) farklı birimler tarafından çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. Bu faaliyetler arasında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemi büyüktür.” (Çalışkan, 2008: 196). Ancak Türkçe ve Türk Kültürü dersleri birçok ülkede Türkiye’den gönderilen öğretmenlerce verilirken bazı ülkeler de verilememektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verildiği bazı ülkelerde ise dersler sınırlandırılmakta veya öne sürülen nedenlerle kaldırılmaktadır. Bazı ülkelere ana dili eğitimini dışardan

gelen öğretmen yerine kendi imkânlarıyla yapmaktadır. Ülkeler kendi içlerinde aldıkları kararları uygulamakta bu da her ülkenin farklı uygulamasını doğurmaktadır. “Farklı Avrupa ülkelerinde farklı ana dili eğitimi uygulamaları vardır. İngiltere gibi ülkelerde ana dili eğitimi toplumla yerel yönetim arasında çözülmesi gereken bir konudur. İsveç, Hollanda ve Danimarka gibi ülkelerde sorumluluk eğitimle ilgili mercilere aittir. Almanya (bazı eyaletleri hariç), Fransa ve Lüksemburg ve Belçika gibi ülkelerde ana dili eğitimi sorumluluğu göçmenlerin geldiği ülkeye aittir.” (Yağmur, 2006: 30-31).

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. BELÇİKA'NIN GENEL DURUMU

2.1.1. Yönetim

Belçika Batı Avrupa'da yer alan bir ülkedir. "Belçika; Batı Avrupa'nın kuzeyinde, Hollanda, Almanya, Lüksemburg ve Fransa ile çevrili, 31000 kilometre karelik küçük bir kraliyettir. Üç yönetim bölgesinin federasyonundan oluşan bu ülke, 1830'dan bu yana parlamenter sistemle yönetilmektedir. Ana dilleri Hollandaca, Fransızca ve Almancadır." (Manço, 2000: 1).

Yönetim modeli anayasal monarşidir. Üç ayrı bölgeden oluşmaktadır. Bu bölgeler Fransız, Alman ve Flaman toplumlarından oluşmaktadır. "1830'da kurulan Belçika, anayasal bir monarşi (krallık) ile yönetilen üniter bir devlettir. Ülke Felemenk, Wallon ve Brüksel olmak üzere üç bölgeye ayrılmıştır. Brüksel hem Belçika'nın hem de Avrupa Birliği'nin başkentidir. Belçika halkı; Felemenkler, Fransızca dilli topluluk, Alman dilli topluluk olmak üzere üç topluluktan oluşmuştur. Bu toplumsal yapı dil bakımından Felemenk dili, Fransız dili, Alman dili, Fransızca- Felemenkçe dil (bilingual/iki dilli)." (Kasapçopur, 2007: 20).

Ülke, NATO ve Birleşmiş Milletler'in kurumlarına ev sahipliği yapmaktadır. Aynı zamanda Avrupa Birliği'ne başkentlik yapan küçük olmasına karşın önemli bir ülkedir. "Hollanda'dan 1830 yılında ayrılarak kurulmuş olan Belçika Krallığı, NATO'nun ve Birleşmiş Milletler 'in çeşitli kurum ve kuruluşlarına merkezlik eden ve Avrupa Birliği'ne başkentlik yapan stratejik bir ülkedir." (Gelekçi ve Köse, 2009, Akt. Gelekçi, 2010: 163-194).

2.1.2. Nüfus

Belçika'nın nüfusu 11 milyona yaklaşmış durumdadır. "31 Aralık 2010 tarihi itibariyle Belçika'nın nüfusu 10.984.568'tir." (<http://www.ibz.rrn.fgov.be>).

"Belçika, kültürel açıdan farklı üç toplumun ve yabancıların yoğun olarak yaşadığı bir memleketdir. Belçika anayasasına göre kültürel toplumlar olarak adlandırılan üç toplum: 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 doğu bölgesinde bulunan Eupen ve Saint Vith'te yaşamaktadırlar. Flamanlar ve Valonlar ülkenin iki ana farklı toplumu durumunda bulunurken Almanca konuşan toplum nüfusuyla küçük bir oranı temsil etmektedir." (Gelekçi ve Köse, 2009, Akt. Gelekçi, 2010: 163-194).

Belçika'da göçmen nüfusun bir bölümü 1961 ve sonrasında Belçika'ya göç etmiş Türklerden oluşmaktadır. Belçika'da yaşayan Türklerin sayısı 200 bin civarındadır. Elçiliğe kayıtlı Türk vatandaşlarımızın sayısı 2007 yılı sonu itibariyle 187.700'dür. Türkler Belçika'nın muhtelif yerlerine dağılmış durumda yaşamaktadırlar. En çok Türk Flaman bölgesinde yaşamaktadır. "Türklerin yarısı Hollandaca konuşulan Flaman bölgesinde, %25'i Brüksel'de ve %25'i Fransızca konuşulan Valon bölgesinde bulunmaktadır." (Aydın ve Manço, 2002, Akt. Göktuna Yaylacı, 2012: 63-88).

2.2. BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİ

Belçika'da eğitim işleri ayrılmış durumdadır. Eğitim iki ayrı bölgenin bakanları tarafından yürütülmektedir. Dolayısıyla ülkede eğitimden sorumlu birden fazla bakan bulunmaktadır. "Belçika'nın idari yapısı, Federal Hükümet ile Fransız Toplumu Hükümeti ve Flaman Toplumu Hükümetinden oluşmaktadır. Federal Hükümet eğitim konusunda zorunlu öğrenim yaşlarını ve diploma verilme şartlarını belirler. Federal Hükümette eğitim bakanlığı yoktur. Eğitim işleri Fransız Toplumu ve Flaman Toplumu Hükümetleri tarafından yürütülmektedir. Fransız Toplumunda eğitimden sorumlu 2 ayrı bakan görev yapmaktadır. Bunlar İlköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim bakanı ile yükseköğretim bakanıdır. Flaman Toplumu Hükümetinde ise bir eğitim bakanı bulunmaktadır. Belçika'nın Valon (Fransızca konuşulan) bölgesindeki okullarda

öğretim dili Fransızca'dır. Flaman (Flamanca konuşulan) bölgesindeki okulların eğitim dili ise Flamanca'dır. Brüksel'de ise hem Fransızca hem de Flamanca dillerinde öğretim yapan okullar bulunmaktadır.” (http://abdigm.meb.gov.tr/eskisite/yurtdisi/gorev/rehber/Rehber_III_belcika.html)

Belçika eğitim sistemi tekdüze bir yapı şeklinde değildir. Bölgelere göre farklılıklar arz etmektedir. Ancak bu farklılıklar büyük çapta değildir. Eğitim sistemi kendi içinde aşamalar barındırmaktadır. Her bir kademe bir sonraki kademeyle ilişkili durumdadır. Öğrenciler eğitim geçmişlerine göre yönlendirilmektedirler. Eğitim 1.sınıftan ortaöğretimin sonuna kadar zorunludur. Birden fazla lise çeşidi mevcuttur. Öğrenciler becerilerine ve hedeflerine göre liselere yönlendirilmektedir. Belçika eğitim sistemini aşağıdaki tabloda özetlemek mümkündür.

Tablo 2.1. Belçika Eğitim Sisteminin Genel Görünümü (Kasapçopur, 2007: 19).

BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİNİN ŞEMASI															
Yaş															
25/26	Orta ve Uzun Süreli Yüksek Öğretim														
24/25															
23/24															
22/23										Orta Süreli Yüksek Öğretim			Kısa Süreli Yüksek Öğretim		
21/22															
20/21	Üniversite Dışı Yüksek Öğ.														
19/20	Üniversiteye Hazırlık														
18	Genel Lise						Meslek Lisesi		Yarı Zamanlı Eğitim						
17	3.k		Teknik		2.k		3.k		Çıralık						
16	2.k		1.k		1.k		2.k								
15	1.k						1.k								
14															
13															
12															
11															
10															
9															
8															
7															
6															
5															
4															
3															
2															
1															
	Felemenk, Alman ve Fransız Topluluklarının eğitim sistemleri çok yakın benzerlik göstermektedir.														

Eğitim okulöncesi eğitim kurumları ve kreşlerle başlar. Öğrenciler, dil ve anlama düzeylerine göre İlköğretime başlarlar. İlköğretim kendi içinde her biri 2'şer yıl olan üç ayrı kademedен oluşmaktadır. Bu kademeler her öğrenci için aynıdır. Ortaöğretimde ise kademeler ve dersler lisenin türüne göre değişiklik göstermektedir. Belçika eğitim sisteminde her kademeyi ayrı ayrı ele almak gerekirse eğitim kademelerini kendi içlerinde ayırarak aşağıdaki biçimde sıralamak mümkündür: “

2.2.1. Okul Öncesi

Okul öncesi eğitimi zorunlu değildir. 2,5-3 yaşından başlayıp 6 yaşına kadar devam etmektedir. 1. , 2. ve 3. sınıf olmak üzere üç yıldan oluşmaktadır. Anaokulu eğitimi zorunlu eğitim kapsamında olmadığı için devam zorunluluğu yoktur. Anaokulu eğitimi çağında çocuğu bulunan veliler; 2,5-6 yaşlar arasındaki çocuklarını istedikleri yaşta anaokuluna kayıt ettirme hakkına sahiptirler. Çocuğunu anaokuluna göndermeyen veli, çocuk 6 yaşına girdiği zaman doğrudan ilkokula göndermek zorundadır.

2.2.2. İlköğretim

İlkokulda öğretim süresi 6 yıl olup her çocuk için zorunludur. İlkokul eğitimi 6 yaşından itibaren başlamakta ve 12 yaşına kadar sürmektedir. Öğrencilerden hazırbulunuşluk düzeyi ilkokula başlayamayacak durumda olanların, rehberlik merkezinin görüşü alınarak bir yıl daha anaokuluna devam etmeleri sağlanmakta ve daha sonra ilkokula kayıt edilmektedir. Ancak, bu durumda olan çocuklar zorunlu eğitim çağına girdikleri için anaokuluna devam ediyor olsalar dahi devam mecburiyeti vardır. Normal ilkokula devam edemeyecek engelli öğrencilerin öğrenim göreceği özel eğitim okulları da bulunmaktadır. İlkokullarda öncelikli olarak dil ve matematik öğretimine ağırlık verilmektedir.

Ülke genelinde aynı müfredat programı uygulanmakla birlikte, okul müdürlüklerine öğretim metotlarını belirleme konusunda her geçen gün daha fazla serbestlik ve yetki verilmektedir. İlköğretimde yaygın olarak; öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda, çevrelerini gözlemleyerek ve yaratıcı etkinliklere ağırlık verilerek eğitim yapılmaktadır. Aynı öğretim metodu orta öğretimde de uygulanır.

2.2.3. Ortaöğretim

Belçika genelinden orta öğretim seviyesinde modern ve klasik olmak üzere iki ayrı öğretim sistemini uygulayan okullar bulunmaktadır.

Klasik ortaöğretim okulları üç yıllık ortaokul ve üç yıllık liseler olmak üzere iki kademelidir. Genelde öğrenciler ortaöğretimin birinci yılında genel, teknik, sanat ve meslek okullarından birini seçerler. Daha sonraki yıllarda okul türü değiştirmek kolay olmamaktadır.

Öğrenciye daha fazla seçme hakkı tanıyan ve daha esnek olan modern sistem bütün devlet okullarında uygulanmaktadır. Modern ortaöğretim okulları ikişer yıldan oluşan üç kademedeki meydana gelmektedir. Ortaöğretimin birinci yılında bütün öğrenciler aynı müfredatı takip etmektedirler. Görülen haftalık zorunlu ders sayısı 27-32 saat arasındadır. İlk iki yıl gözlem, takip eden iki yıl da ise üçüncü sınıfta seçilen bölümle ilgili eğitim verilmekte olup son iki yılda o bölümde uzmanlaşma eğitimi yapılmaktadır. Orta öğretimde öğrencilerin seçebileceği 24 ayrı bölüm bulunmaktadır. Öğrenciler yaptıkları bölüm seçimine göre ortaöğretimi takiben üniversiteye devam edebilmekte ya da çalışma hayatına atılabilmektedir.

Modern orta öğretim okullarında öğrenciler bölüm seçimlerini; öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile kendi tercih, yetenek ve başarıları doğrultusunda genel, teknik, sanat ya da meslek eğitimi şeklinde yapmaktadırlar. Seçilen her bölümde sınıflara göre verilmesi zorunlu olan ortak dersler de bulunmaktadır. Flaman Toplum Hükümeti, modern ve klasik olmak üzere iki ayrı orta öğretim sisteminin yol açtığı güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla, iki sistemin olumlu yönlerini birleştiren tek bir orta öğretim yapısı oluşturmuş ve uygulamaya koymuş bulunmaktadır. Oluşturulan bu yeni yapının amacı; öğrencilerin bölüm seçimini üst sınıflara bırakarak, daha sağlıklı bir seçim yapmalarına imkân vermektir. Bu çerçevedeki orta öğretim 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise öğretiminden oluşmaktadır. Hem Flaman Bölgesinde hem de Valon Bölgesinde 6 yıllık meslek liselerini bitiren öğrencilerin, yükseköğrenime devam edebilmek veya mesleki üst yeterlilik elde edebilmek amacıyla 7. sınıfı okumaları gerekmektedir. Güzel sanatlar liselerinde fazla bölüm bulunmamaktadır. En önemli üç bölüm müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlardır. Öğrenciler bu alanlarda öğretmen olmak için yükseköğretime devam edebilmektedirler.

2.3. YÜKSEKÖĞRETİM

Yükseköğrenim yüksekokul ve üniversite diye kendi içerisinde 2'ye ayrılır.

2.3.1. Yüksekokullar

Belçika'da iki çeşit yüksekokul öğretimi bulunmakta olup, bunlardan biri üniversite öğretimi seviyesindedir. Kısa süreli yüksekokul öğretimi üç, nadiren dört yıllık mesleki ağırlıklı ön lisans programlarını kapsamaktadır. Bu programları bitirenler, Flaman bölgesinde ikinci sınıftan başlayarak üniversiteye geçebilmektedirler. Valon kesiminde bu durum için ise üç ayrı seçenek vardır: hazırlık sınıfı okumak, giriş sınavından geçmek veya üniversitenin ikinci kademesine (3. ya da 4. Sınıfa) doğrudan geçiş. Bu seçenekler öğrencinin ön lisans diplomasının derecesine ve üniversitede seçtiği alana/bölüme göre değişkenlik göstermektedir.

Uzun süreli yüksekokul öğretimi iki kademeyi kapsayan dört veya beş yıllık öğretim programları sunmaktadır. İlk iki yıl ön lisans eğitimi olup takip eden iki veya üç yıllık öğretim sonunda lisans derecesi ya da mühendislik gibi mesleki unvanlar alınmaktadır. Bu programlar üniversite seviyesinde olmakla beraber, üniversitelere göre daha çok bilimsel araştırma sonuçlarının iş hayatına uygulanmasına daha fazla ağırlık vermektedirler.

Uzun süreli yüksekokul öğretimi olarak isimlendirilen programları bitirenler bunu kredilendirerek üniversite eğitimine devam edebilmektedirler. Flaman bölgesindeki üniversiteler, aynı alanda öğrenime devam etmek istenmesi durumunda, 4-5 yıllık yüksekokul öğrenimini en az 2 yıllık üniversite öğrenimi olarak kredilendirirler ve öğrenciler doğrudan üniversite öğretiminin ikinci kademesinden başlatılabilirler. Bazı istisnai durumlarda, sınava girerek veya üniversitenin kararıyla 3 yıllık kredilendirme yapılarak üniversite öğrenimine 4. yıldan başlamak mümkün olabilmektedir. Fransızca konuşulan bölgedeki üniversitelerde ise üç ayrı seçenek bulunmaktadır: Bir yıl hazırlık eğitimi görmek, giriş sınavından geçmek ya da doğrudan üniversite ikinci kademe eğitimine başlamak. Söz konusu üniversiteye geçişler diploma derecesine ve üniversitede seçilen bölüme bağlı olarak gerçekleşmektedir.

2.3.2.Üniversite Öğretimi

2004-2005 Öğretim yılından itibaren Bologna Deklerasyonu uygulaması başlamıştır. Buna göre: Üniversite öğrenimi 3 yıllık bakalorya devresi, 2 yıllık yüksek lisans devresi ve 3 yıllık doktora devresi olarak düzenlenmiştir

2.3.2.1. Özel Öğretim

Özel öğretim, öğrencinin normal anaokuluna giriş yaşı olan 2,5-3 yaşında başlayıp, 21 yaşına kadar devam etmektedir. Bir çocuk 2,5 yaşından itibaren her an için özel öğretim anaokuluna kaydolabilmektedir. Özel öğretimde ilkökul eğitimi, normal olarak 6 yaşında başlamaktadır. Bu yaş süresi en fazla iki yıl ertelenebilmektedir. Yani özel eğitim ilkökulu eğitimine başlangıç yaşı sekiz yaşına kadar uzatılabilir. Bu geçişi öğretmenler kurulu ve rehberlik merkezinin tavsiye kararı belirlemektedir. Okul ve rehberlik merkezinin kararı ile özel öğretim anaokulu eğitiminden normal ilkökul eğitimine geçmek mümkündür. Özel öğretim ilkökulu eğitimi normal olarak yedi yıl sürmektedir. Yani çocuklar on üç yaşına kadar bu okula devam etmektedirler. Orta öğretime geçiş bu okulda da iki yıl ertelenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin okullara taşınma işlemini yetkili makamlar üstlenmektedirler.

Kaynaştırma eğitimi; bir özrü olmasına rağmen, normal eğitime devam eden öğrencilere verilen eğitimi içermektedir. Kaynaştırma eğitiminde; normal temel eğitim okulları ile özel öğretim okulları birlikte görev yapmaktadırlar. Böylece, özel öğretime ihtiyacı olan öğrenciler, normal temel eğitim okulunda derslere ve faaliyetlere devam edebilmektedirler. Kaynaştırma eğitimi geçici veya sürekli olabilmekte ve aynı zamanda derslerin ve faaliyetlerin sadece bir bölümünü veya tamamını kapsayabilmektedir.

2.3.2.2.Çıraklık Eğitimi

İlkokul diploması alan bir öğrenci, normal olarak ortaöğretim birinci sınıf A bölümüne, ilkökul diploması alamayan bir öğrenci ise ortaöğretim birinci sınıf B bölümüne başlamaktadır. Derslerindeki başarısızlık nedeniyle A bölümünden B bölümüne, derslerindeki başarı nedeniyle ise B bölümünden A bölümüne geçişler vardır. Çıraklık eğitimi ilkökuldan sonra 4 ya da 5 yıl sürmektedir. Çıraklık

eğitiminde 16 yaşından sonra kısmi devam zorunluluğu olup haftada birkaç gün okulda yüz yüze eğitim, diğer günler ise çalışarak staj yapma olanağı tanınmaktadır.” (T.C. Brüksel Büyükelçiliği Raporu, 2010-2011: 17-21).

2.4. BELÇİKA’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Belçika eğitim sistemi içerisinde Türkçe ve Türk Kültür dersi bölgelere ve işleniş biçimine göre farklılıklar göstermektedir. Dersler okullarda, Türk toplumuna ait derneklerde ve üniversitelerde Türkçe ve Türk Kültür öğretmenleri ve okutmanlarca oluşan talebe göre işlenmektedir. Türkçe ve Türk kültür dersi görevli öğretmenlerce 4 şekilde yapılmaktadır:

- 1- Okullarda Ders dışı olarak (Saat 15:30’dan sonra)
- 2- Ders içi kültür dersi olarak (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine ELCO)
- 3- Derneklerde gönüllülük esasına dayalı olarak
- 4-Üniversitelerde yabancı dil öğretimi olarak

Farklı kurumlarda ve farklı statülerde verilen bu dersleri işleniş yeri ve statüsü itibariyle kendi içerisinde ayırmak gerekmektedir. Aşağıda dersler işleniş ve statüsü itibariyle ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.4.1. Okullarda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi

Belçika’da 162 okulda Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmektedir. Belçika’da Türkçe dersinin yapıldığı okulların listesi için (*bk.* Ek: 1). Bu dersler okullarda iki şekilde verilmektedir. Birincisi okulların bağlı olduğu makamlarla yapılan anlaşmalar gereği okul bitiminde okul içerisinde yapılmaktadır. Bu kapsamdaki dersler, gönüllük esaslı ve okul ders programı dışında olduğundan notla değerlendirilmemektedir.

Okul dersleri dışında yapılan Türkçe ve Türk kültürü dersi okulların bölgede bağlı olduğu birimlerle T.C. Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği arasında imzalanan protokoller uyarınca yapılmaktadır. Bu dersler okul ders saati dışında 15.30’dan sonra 3 ders

saati (40’ar dakika) olarak okul içerisinde yapılmaktadır. Örnek protokol metni için (bk. Ek: 2).

İkincisi ise Fransız Toplumunu için Dillere ve Kültürlere Açılım Programı (ELCO) ve Flaman Toplumunu için Ana dil ve Kültür Dersleri Projesi (OITC) çerçevesindedir. Flaman politikacıların, anadil ve kültür derslerine olumsuz bakmaları neticesinde, Flaman Toplumunu OITC (Anadil ve Kültür Dersleri Projesi) dersleriyle ilgili uygulamayı 2003 yılında yürürlükten kaldırmıştır. Buna bağlı olarak okul müdürleri bu kapsamdaki dersleri iptal etmişlerdir.

“Okul yönetimi Türkçe ve Türk kültürü dersinin verilme şeklini ders programı içinde (ELCO/OITC) veya ders programı dışında olmak üzere iki şekilde kendisi tayin etmektedir. Okulunun ders programına alınmayan Türkçe ve Türk kültürü dersi, günün sonunda (saat 15.30’dan sonra) okulun dersleri tamamlanınca ilgili makamlarca gösterilen bir sınıfta yapılmaktadır. Ders süresi üç ders saatidir. Derslere katılım ve devam gönüllülük esasına dayalıdır. Türkçe ve Türk kültür dersine katılan öğrenciler yapılan sınavlarla değerlendirme sürecinden geçmektedir. Değerlendirmelere dayalı olarak öğrencilere karne verilmektedir. Ancak Türkçe ve Türk kültür dersinden alınan notların ders geçmede ya da sınıf geçmede bir etkisi bulunmamaktadır.” (Cemiloğlu ve Şen, 2012: 11).

2.4.1.1 ELCO Projesi

Belçika Fransız Toplumunu Çocuk Yetiştirme, Okul öncesi ve İlkokul Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında, Türkçe Ana dili ve Kültür Dersi (LCO) ile Kültürleri Tanıma Dersi öğrenim programlarının düzenlenmesiyle ilgili 2009-2012 yıllarını içeren ortaklık antlaşması Millî Eğitim Bakanı Nimet ÇUBUKÇU ve Fransız Toplumunu Eğitim Bakanı Marie Dominique SIMONET’in imzasıyla yürürlüğe girmiştir. 2012-2017 yılları arasını kapsayan yeni bir antlaşma da ilgili makamlar ve sorumlularca imzalanmak üzeredir.

Proje AET (Avrupa Ekonomik Topluluğu 25 Temmuz 1977 tarihli yönergesi 2 Nisan 2009 tarihli Avrupa Parlamentosu’nun göçmen çocukların eğitimine dair kararlarına dayanarak imzalanmıştır. Program ELCO’ya üye ve üye olmak isteyen diğer ülkelere de yöneliktir. ELCO sözleşme metni (bk. Ek: 3)’te mevcuttur. ELCO

kapsamında okullarda iki ders verilebilir. Birincisi, “Türk Dili ve Kültürü Dersleri” ikincisi ise “Dil ve Kültürlere Açılım Dersi” dir.

Türk Dili ve Kültürü dersleri, haftada 2 saat olmak üzere ailelerin talebiyle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yöneliktir. Ders kökenine bakılmaksızın isteyen tüm öğrencilere açıktır. Ders öğrencilerin normal ders programına eklenir ancak normal ders saatleri dışında Türk öğretmenlerce işlenmektedir. Sene sonunda dil dersi karneye eklenen ilave bir belgede özel bir değerlendirmeye tutulmaktadır.

Dil ve Kültürlere Açılım dersleri ise; kültürler arası kabiliyetleri geliştirmek, dil öğrenimini teşvik etmek diller ve kültürler arası iletişimi geliştirmek amacıyla yapılır. Ders, sınıf öğretmeni-ortaöğretim öğretmeni ve Türk öğretmeni arasında ortaklaşa sağlanmaktadır. Ders okul programı içerisinde 1 saat veya 1 saatten fazla olarak düzenlenir ve sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla işlenir. Derste konuşulan dil Fransızcadır. Dersteki öğrencilerin ve dil öğretmenin ana dillerine de zaman zaman duyarlılık oluşturma adına başvurulabilmektedir.

2.4.1.2. Avrupa Müttefik Strateji Komutanlık Karargâhı Shape Bünyesindeki Uluslararası Okul

2006-2007 yılından itibaren Mons'ta bulunan Avrupa Müttefik Strateji Komutanlık Karargâhı SHAPE bünyesindeki uluslararası okulda Türkçe dersi işlenmektedir. Bu okulda Türk Bölümünde dersler; 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan Türk öğrencilere Türk Millî Eğitim müfredatına uygun olarak görevli memurların çocuklarına verilmektedir. Okulda şuanda 2 öğretmen görev yapmakta olup, bunlardan biri Türk bölümünü temsilen müdürlük yapmaktadır.

2.4.1.3. Derneklerde Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi

Belçika'da yaşayan Türkler çeşitli amaçlar ve görüşler çerçevesinde Belçika'nın birçok yerinde bir araya gelerek dernekler kurmuşlardır. Dernekler cami derneği biçiminde olduğu gibi çeşitli görüşlerden farklı amaçlar çerçevesinde kurulan dernekler de mevcuttur. Çocukların kendi kültür ve dillerinde eğitilmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti makamlarına talepte bulunan derneklere uygun görülmesi durumunda Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni görevlendirilmektedir. Belçika

genelinde toplam 91 dernekte Türkçe dersleri yürütülmektedir. Bazı derneklere yetişkinlere okuma yazma kursları da verilmektedir. Dersler öğrencilerin programlarına ve yaş gruplarına göre düzenlenmektedir. Dersler hafta içi veya hafta sonunda yapılmaktadır. Derslerin yapıldığı dernekleri gösteren liste ekte verilmiştir (bk. Ek: 4).

2.5. ÜNİVERSİTE VEYA YÜKSEKOKULLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Belçika’da üniversite ve yüksekokullarda Türkçe dersleri T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Brüksel Eğitim Müşavirliği’ne bağlı okutmanlarca yürütülmektedir. Bu dersler Brüksel Vlekho, Hogeschool Gent, Institut Libre Marie Haps, Université Catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles’te olmak üzere 5 üniversite ve yüksekokulda verilmektedir. Üniversitenin talebi doğrultusunda açılan bölüm ve dersin gereğine göre yapılan antlaşmalarla işlenmektedir. Derslerde alanına göre dil, dil uygulamaları, kültür, edebiyat, tercümanlık, dil becerileri ve benzeri konular işlenmektedir. Aşağıda Gent Yüksekokulu Uygulamalı Dil Çalışmaları Fakültesi Türkçe Bölümü lisans ve yüksek lisans programının öğrencilerinin farklı dönemlerde gördükleri bazı ders örnekleri verilmiştir:

Tablo 2.2. Lisans ve Yüksek Lisans Ders Programı

N O	DERSİN ADI(lisans)	T	U	K	S	N O	DERSİN ADI (Yüksek Lisans)	T	U	K	S
U 1 S A	Dilbilgisi A	1	1	3		X I E T	İngilizce-Türkçe Sözlü Çeviri		2	3	
U 1 P A	Dil Uygulama A		5	6		X T F T	Fransızca Türkçe Yazılı Çeviri		2	3	
U 3 V T	Türkçe-Flamanca Çeviri		2	3		U 4 T B	Dil ve Meslek		4	3	
U 3 T V	İleri yazma becerileri		2	3		U 4 M O	Alan Çalışması	4		4	

2.6. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN 2011-2012 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA BELÇİKA GENELİ ÖĞRENCİ SAYISI VE BÖLGELERE GÖRE İSTATİSTİKSEL BİLGİLER

Türkçe ve Türk kültür dersine anasınıfı-ilköğretim-ortaöğretim-üniversite ve yetişkinler için okuma yazma kursu şeklinde verilen eğitim etkinliklerine toplam 5316 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sınıflara ve eğitim durumlarına göre sayıları aşağıdadır.

Tablo 2.3. Öğrencilerin Eğitim Durumu ve Sayısı

No	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı
1	Ana Sınıfı	68
2	1. Sınıf	529
3	2. Sınıf	861
4	3. Sınıf	835
5	4. Sınıf	862
6	5. Sınıf	957
7	6. Sınıf	722
8	7. Sınıf	148
9	8. Sınıf	111
10	Lise	18
11	Üniversite	153
12	Okuma Yazma Kursu	62
	GENEL TOPLAM	5.316

*T.C. Brüksel Eğitim Müşavirliği verileri esas alınmıştır.

Türkçe ve Türk kültür dersi Belçika'nın 9 bölgesinde 91 dernekte ve 162 okulda işlenmiştir.

Tablo 2.4. Bölgelere Göre Okul ve Dernek Sayıları

No	Bölge Adı	Okul Sayısı	Dernek Sayısı	TOPLAM
1	BRÜKSEL	18	15	33
2	LA LOUVİERE	10	5	15
3	CHARLEROİ	34	15	49
4	MONS	2	–	2
5	GENT	12	18	30
6	GENK	18	7	25
7	ANVERS	7	16	23
8	LİMBOURG	10	6	16
9	LİEGE	51	9	60
	GENEL TOPLAM:	162	91	253

*T.C. Brüksel Eğitim Müşavirliği verileri esas alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde; Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu/Katılımcılar, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Elde Edilmesi, Görüşme Formunun Geliştirilip Uygulanması, Gözlem Formunun Geliştirilip Uygulanması ve Verilerin Analizi (Çözümlemesi) başlıkları altında bilgiler verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin görüşlerine göre Belçika'daki Türkçe öğretiminin durumunu ve karşılaşılan temel sorunları tespit ederek çözüm önerilerinde bulunmak için nitel araştırma yaklaşımında gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

“Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olaylarının doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39- 40).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU/ KATILIMCILAR

Araştırmanın çalışma grubunu, Belçika'da Millî Eğitim Bakanlığı Brüksel Eğitim Müşavirliği'ne bağlı dernek, okul ve üniversitelerde 2011 - 2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken bölgeleri (Valon, Flaman, Brüksel), kurumları (dernek, okul, üniversite), branşları, çalışma süreleri farklı öğretmenler tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 3. 1'de verilmiştir.

Tablo: 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	7	28
Erkek	18	72
Toplam	25	100

Tablo 3. 1'e göre araştırmaya 7 kadın, 18 erkek Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen katılmıştır. Kadın öğretmenler araştırmaya katılanların % 28'ini oluştururken, erkek öğretmenler % 72'sini oluşturmaktadır

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Belçika'daki çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 3. 2'de verilmiştir.

Tablo: 3.2. Öğretmenlerin Belçika'da Kalma Sürelerine Göre Kıdem Durumları

Kıdem	<i>f</i>	%
1 Yıl	10	40
2 Yıl	3	12
3 Yıl	7	28
4 Yıl	5	20
Toplam	25	100

Tablo 3. 2'de öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmada % 40 oran ve 10 kişi ile 1 yıl Belçika'da kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin en fazla oranı oluşturdukları görülmektedir. Diğer öğretmenlerin Belçika'daki kıdem düzeyi sırası ile % 28 oran ve 7 kişi ile 3 yıl kıdeme sahip öğretmenler, % 20 oran ve 5 kişi ile 4 yıl kıdeme sahip öğretmenler, %12 oran ve 3 kişi ile 2 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak görülmektedir.

Tablo: 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türlerine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	<i>f</i>	%
İngilizce Öğretmeni	7	28
Fransızca Öğretmeni	8	32
Eğitim Bilimleri Öğretmeni	2	8
Edebiyat Öğretmeni	3	12
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1	4
Sınıf Öğretmeni	3	12
Rehber Öğretmen	1	4
Toplam	25	100

Tablo 3. 3'te araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türlerine göre dağılımı incelendiğinde, Fransızca Öğretmeni olan 8 öğretmenin oranı % 32, İngilizce Öğretmeni olan 7 öğretmenin oranı % 28, Sınıf Öğretmeni olan 3 öğretmenin oranı %12 olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri Öğretmeni olan 2 öğretmenin %8 ve Edebiyat Öğretmeni olan 3 öğretmenin %12 oranları, Sosyal Bilgiler Öğretmeni olan 1 ve Rehber Öğretmen olan 1 öğretmenin oranlarıysa % 4'tür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 3. 4'te verilmiştir.

Tablo: 3.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerler

Okul Türü	<i>f</i>	%
Yalnız Okul	4	16
Yalnız Dernek	3	12
Üniversite	3	12
Dernek ve Okul	15	60
Toplam	25	100

Tablo 3. 4'e bakıldığında, araştırma kapsamındaki eğitim verilen okul türlerine göre 25 öğretmenden % 60 oran ile 15 öğretmenin dernek ve okullarda ortak çalıştığı görülmektedir. % 16 oran ile 4 öğretmenin yalnızca okullarda görev yaptıkları, % 12 oran ile 3 öğretmenin üniversitede çalıştığı, % 12 oran ile 2 öğretmenin yalnızca dernekte çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik niteliği kazanması için çoklu veri toplama yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bakımdan araştırmada veriler, nitel araştırmada en yaygın kullanılan görüşme ve gözlem yoluyla veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Görüşme Formunun Geliştirilip Uygulanması

Literatür taramasıyla elde edilen fikirlerin yanında, araştırmada cevabı aranacak temel sorular da düşünülerek ön deneme grubuna yöneltilecek görüşme formu hazırlanmıştır. Hem soruların anlaşılabilirlik düzeyini tespit etmek hem de farklı düşünceleri yansıtmak için 3 öğretmenden oluşan ön deneme grubuna görüşme formu uygulanmıştır. Bu ön görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Belirlemiş olduğumuz sorularla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmenin akışı içerisinde yeni konuların doğmasına imkân tanıyacak ve görüşmenin verimini artıracak açık uçlu soruların görüşme formunda yer almasına özen gösterilmiştir.

Görüşme formunda, öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulara öğretmenlerce verilen cevaplar anında yazıya geçirilmiştir.

Çalışma grubumuzdaki 25 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Kimi öğretmenlerin sorulan 6 sorudan bazılarına hiç cevap vermek istemedikleri ya da vermedikleri görülmüştür.

3.3.2. Gözlem Formunun Geliştirilip Uygulanması

Gözlem formu, sınıftaki ortamın sosyal boyutu, kullanılan eğitim materyalleri, yöntem ve teknikler, ortamda oluşan gözlenebilir sorunlar olmak üzere 5 gözlem boyutundan oluşmaktadır. Gözlem yapılırken “Sınıftaki ortamın sosyal boyutu nasıldır?”, “Öğretmen hangi materyallerden faydalanmaktadır?”, “Ortamın eğitim öğretim faaliyetine uygunluğu nasıldır?”, “Ders işlenirken hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?”, “Bunların dışında gözlenen sorunlar nelerdir?” gibi sorularının

cevabı aranmıştır.

Katılımcı gözlem yaklaşım yollarından “tam gözlemci rolünden hareket edilerek, gözlem sırasında tanımlayıcı notlar alma ve algılardan yararlanma.” (Ekiz, 2003: 56; Akt. Odabaşı, 2007: 31) tekniklerine başvurulmuştur.

3.4. VERİ ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma; alan araştırması, öğretim hizmetini veren kişilerin veri kaynağını oluşturduğu yöntem çerçevesinde öğretmenlerle yapılan görüşmede alınan cevapların kodlanıp temalandırılması ve yorumlanmasına (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 228) dayanmaktadır. Veriler, nitel araştırmada veri toplama yöntemleri (görüşme, gözlem) kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizi (içerik analizi) yapılırken kodlama tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde yorumlama tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 222).

Elde edilen verilerin analizinde Göçer’in (2005) uyguladığı içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Göçer’in uyguladığı analiz tekniğine göre görüşme formu ile elde edilen metinler üzerine kodlama ve temalandırma yapılarak ilgili notlar düşülmüş, ardından kod ve temalardan hareketle tanımlama ve yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler görüşme sorularında olduğu gibi kodlama, temalandırma, analiz ve bunları yorumlama biçiminde yapılmıştır.

3.4.1. Görüşme Yöntemiyle Elde Edilen Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplar, her soru için ayrı olacak şekilde analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerce verilmiş tüm cevaplar; soru sırasına göre numaralandırılmış, o soru ile ilgili verilen farklı cevaplar o soru numarasının altında birleştirilmiştir. Her soru için bütün öğretmenlerin verdiği cevap, o soru başlığı altında toplanarak bir metin oluşturulmuş ve elde edilen verilerin içerik analizi bu metinler üzerinden yapılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi analiz aşamasında Göçer’in kullandığı kodlama ve bu kodlamaya göre sınıflandırma, temalandırma tekniğinden yararlanılmıştır.

3.5. GÖZLEM FORMUNDAKİ VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlerin derse girişinden, ders sonuna kadar sınıf içi uygulamalar izlenmiş ve anlamlı bulunan noktalar not alınmıştır. Sınıftaki ortamın sosyal boyutu, fiziki ortam, kullanılan materyal, strateji, yöntem ve teknikler, ortamda gözlenen olumsuzluklar,

gözlemin boyutlarını oluşturmuştur. Gözlem formunda ana başlıklar halindeki bu boyutlar gözlenerek, formlara işlenmiş, nitelikler ilgili başlıklar altında toplanıp incelenerek analize tabi tutulmuştur. Analiz aşamasında kodlama, bu kodlamaya göre sınıflandırma ve temalandırma tekniklerinden yararlanılarak çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde görüşme ve gözlem formundan elde edilen veriler incelemeye tâbi tutulmuş, analiz sonucunda elde edilen bulgular üzerine yorumlar yapılmıştır.

4.1. GÖRÜŞME SORULARIYLA ELDE EDİLEN CEVAPLARIN NİTEL YAKLAŞIMLA İÇERİK ANALİZİ

(Kodlayarak Temalandırma ve Temalara Anlam Vererek Yorumlama)

Nitel Veriler: Verinin işlenmesi ve kodlama

A1, A2, A3... Araştırmacı öğretmenin soruları:

Ö1, 2, 3, 4... Görüşüne başvuru kaynak kişiler(Türkçe ve Türk Kültür öğretmenleri)

[1], [2], [3]... Kayda değer cevaplar(kelime, cümle ya da paragrafın numarası)

Tablo: 4.1. Sınıfın Sosyal Ortam Özellikleri

A1: Derslerinizi işlediğiniz sınıflardaki ortamın sosyal boyutu hakkında bilgi verebilir misiniz? Ö1, 6, 7, 8, 12, 13, 16,17, 19: Türkçeyi zaten biliyoruz fikrinden ötürü derse olan ilgi istenenin altında. [1]	Öğrenci DUYUŞSAL İlgi
Ö3, 4, 11, 14, 18, 21, 23: Gün boyu tüm enerjisini derse vermiş öğrencinin saat 15.00'dan sonra dersten kopması ve not kaygısının olmaması motivasyonsuzluk getirmekte. [2]	Motivasyon
Ö1, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 24: Öğrenciler, öğretmenini öğretmenden ziyade daha yakın ve daha rahat davranabileceği bir aile büyüğü olarak görüyor. [3]	DAVRANIŞSAL Samimi Davranışlar
Ö1, 8, 9, 11, 12, 17, 22: Türkiye'de olmayacak bazı öğrenci davranışları(ayağını başka sandalyeye uzatma, şapka takma...) beni şaşırtıyor. [4]	Tutum Farklılıkları
Ö8: Yakın çevrede gördükleri şiddeti okula yansıtılabilmektedirler, sıkı sosyal kontrol bulunmakta bu da içe kapanıklığı getirmekte. [5]	Şiddet ve İçe Kapanıklık
Ö9, 15, 17: Sürekli onları eğlendirmem, ilgilerini uyanık tutmam gerekiyor. [6]	Öğretmen Öğrenciye görelilik

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Sınıfın sosyal boyutunu ve ders içinde öğretmen öğrenci durumunu tespit etmek üzere sorulan bu soruya verilen cevaplarda öne çıkan hususun: *“Türkçeyi zaten biliyoruz fikrinden ötürü derse olan ilgisinin istenenin altında. [1]”* olduğu görülmektedir. Benzer bir çoğunlukta: *“ Gün boyu tüm enerjisini derse vermiş öğrencinin saat 3’ten sonra dersten kopması ve not kaygısının olmaması motivasyonsuzluk getirmekte. [2].”* cevabında görülmüştür. Dersin ders dışında işlenmesi ve notla değerlendirilmemesi nedeniyle motivasyonsuzluk sonucunun oluştuğu belirtilmiştir. Öğrencilerin, ders öğretmenini öğretmen olarak görmeyip Türkçe konuştuğu için aileden biri olarak tanımlaması sonucunda fazlaca samimi davranışlar sergilediği belirtilmektedir: *“Öğrenciler, öğretmenini öğretmenden ziyade daha yakın ve daha rahat davranabileceği bir aile büyüğü olarak görüyor. [3]”* Bunun yanında Türkiye’yle olan uzaklık nedeniyle değerlerin ve algıların değişmesi öğretmene ve olaylara karşı gösterilen tutum ve davranışların farklı olmasına yol açmaktadır: *“Türkiye’de olmayacak bazı öğrenci davranışları(ayağını başka sandalyeye uzatma, şapka takma...) beni şaşırtıyor. [4]* bazı öğretmenler ise: *“Sürekli onları eğlendirmem, ilgilerini uyanık tutmam gerekiyor. [6]”* Türkiye’ye nazaran daha çok öğrenci eksenli hareket ettiklerini ve öğrencilerin ilgilerini uyanık tutmak adına daha çok yorulduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmense çocukların sıkı sosyal kontrol altında olduğunu bu nedenle daha şiddet eğilimli ve bazense içe kapanık olduklarını söylemiştir: *Yakın çevrede gördükleri şiddeti okula yansıtılabilmektedirler, sıkı sosyal kontrol bulunmakta bu da içe kapanıklığı getirmekte. [5].*

Tablo 4.2. Ders Kitapları hakkındaki Görüşler ve Ek Materyal Kullanımı

A2. Derslerinizde kullandığınız ders kitapları hakkında görüşleriniz nelerdir, kitapların dışında ne tür materyaller kullanmaktasınız?	İçerik
Ö1, 5, 7, 8, 11, 16: 1-3 sınıflar için hazırlanan kitaplar diğer seviye ders kitaplarına nazaran daha kullanışlı ve daha etkili kullanmaktayım. [1]	1-3 SINIFLAR Ders Kitaplarının Kullanımı
Ö6, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24: Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin çok üstünde olduğunu düşünüyorum. [2]	ÜST SINIFLAR Seviyeye uygunluk
Ö1, 4, 7, 18, 19, 23: Gerek metinler, gerekse bazı etkinlikler öğrencilere sıkıcı gelmektedir. [3]	Öğrenci İlgisi
Ö1, 4, 5, 14, 16, 17, 18, 22, 23: Üst sınıflara kitapların dili ağır gelmektedir. [4]	Kullanılan Dil
Ö3, 9, 12, 13, 21, 22: Ders kitapları ve çalışma kitapları içerik bakımından yetersiz. [5]	İçerik
Ö5, 11, 12, 22, 24: Şüphesiz şuanda kullandığımız ders kitapları hiç olmamasından daha iyi. [6]	Genel Mevcut Durum
Ö9, 12: Birkaç sınıfın öğrencilerine aynı kitabın hazırlanması doğru değil. [7]	Sınıfsal gruplama
Ö1,2, 3,..., 23: Kitaplarla yetinmiyorum, ek materyal(fotokopi, kitap, cd...) kullanıyorum.[8]	Kitapların yeterliliği

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Kitaplarının etkililiğini ve kullanılabilirliğini tespit etmek amacıyla sorduğumuz bu soruya öğretmenlerin tamamı ders kitaplarıyla yetinmediğini belirtmiştir: “*Kitaplarla yetinmiyorum, ek materyal(fotokopi, kitap, cd...) kullanıyorum.[8]*” birçok öğretmen ders kitaplarının dilinin ağır olduğunu: “*Üst sınıflara kitapların dili ağır gelmektedir. [4]*” aynı şekilde mevcut seviyenin üstünde olduğunu ifade etmişlerdir: “*Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin çok üstünde olduğunu düşünüyorum. [2]*”. Bunun yanında öğrencilerin kitaptaki içerikten sıkıldığını: “*Gerek metinler, gerekse bazı etkinlikler öğrencilere sıkıcı gelmektedir. [3]*” , ders kitaplarının içerik bakımından yetersiz olduğunu: “*Ders kitapları ve çalışma kitapları içerik bakımından yetersiz. [5]*” vurgulamışlardır. Bazı öğretmenlerse hazırlanan kitapların 1-3, 4-5, 6-7 şeklinde birkaç sınıf için hazırlanmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir: “*Birkaç sınıfın öğrencilerine*

*aynı kitabın hazırlanması doğru değil. [7]”.*Olumsuz fikirlerin yanında öğretmenler 1-3 sınıflar için hazırlanan ders kitabının iyi olduğunu: *“1-3 sınıflar için hazırlanan kitaplar diğer seviye ders kitaplarına nazaran daha kullanışlı ve daha etkili kullanmaktayım. [1]”* ve ders kitaplarının hiç olmamasındansa, eksik dahi olsa, ortak bir kaynağın oluşundan memnun olduklarını vurgulamışlardır: *“Şüphesiz şu anda kullandığımız ders kitapları hiç olmamasından daha iyi. [6]”*

Tablo: 4.3. Ders İşlenirken Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler

A3. Türkçe dersini işlerken derslerinizde hangi strateji-yöntem ve teknikleri kullanmaktasınız, ek uygulamalarınız nelerdir?	Strateji
Ö4, 8, 9, 11, 19, 22: Sunuş yoluyla öğretim. [1]	Sunuş yoluyla
Ö3, 13, 21: Buluş yoluyla. [2]	Buluş yoluyla
Yöntem	
Ö3, 5, 6, 7, 11, 17, 24: Anlatım. [7]	Anlatma
Ö5,22: İmkânlarım ölçüsünde görsel ve işitsel malzemeden yararlanıyorum.[4]	Görsel-işitsel öğrenme
Teknik	
Ö3, 9, 10, 11, 23, 24 Drama tekniği. [5]	Drama
Ö9, 11, 13, 19, 22: Soru-cevap. [6]	Soru-Cevap
Ö12, 8, 13, 14, 15: Dersleri çoğunlukla gösterileni uygulatarak işliyorum.[3]	Gösterip yaptırma
Ö8, 17, 18, 21: Oyun oynayarak. [8]	Eğitsel oyunlar
Diğer	
Ö10, 16, 18, 22, 23: Hikâye anlatıyorum. [9]	Hikâye, masal fıkra
Ö3, 17, 19, 21, 24: Okuma ve yazı çalışmaları. [10]	Okuma-yazma çalışması
Ö5, 6, 18: Ben de çoğu öğretmen gibi şarkılardan faydalanıyorum. [11]	Şarkı-müzik
Ö6, 19: Resim. [12]	Resim
Ö18, 20: Daha çok yarışma yapıyorum, ilgileri artıyor. [13]	Yarışma

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Bu soruyla, öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ek uygulamalarının da tespiti hedeflenmiştir. Öğretmenler, derslerde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisini ve anlatım yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır: “*Sunuş yoluyla öğretim. [1]*” ve “*Anlatım. [7]*”. Bunların yanında gösterip yaptırma yöntemini: “*Dersleri çoğunlukla gösterileni uygulatarak işliyorum. [3]*”, drama: “*Drama tekniği. [5]*” ve soru-cevap tekniğini: “*Soru-cevap. [6]*” kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler buluş yoluyla öğretim stratejisini uyguladıklarını: “*Buluş yoluyla. [2]*” bazılarıysa imkânlar ölçüsünde görsel ve işitsel malzemeye başvurduklarını ifade etmiştir: “*İmkânlarım ölçüsünde görsel ve işitsel malzemeden yararlanıyorum. [4]*”. Eğitsel oyunların da ders içinde kullanıldığı görülmektedir: “*Oyun oynayarak. [8]*”. Öğretmenlerin ders içerisinde hikâye anlattıkları belirtilmiştir: “*Hikâye anlatıyorum. [9]*” aynı zamanda öğrencilerin okuma-yazma gelişimi adına ek uygulamalara başvurdukları anlaşılmaktadır: “*Okuma ve yazı çalışmaları. [10]*”. Öğretmenlerin şarkı ve müzikten faydalandıkları ifade edilmiştir: “*Ben de çoğu öğretmen gibi şarkılardan faydalanıyorum. [11]*”. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak amacıyla öğretmenlerce zaman zaman resim çalışması yapılmakta ve yarışmalar düzenlenmektedir: “*Resim. [12]*”, “*Daha çok yarışma yapıyorum, ilgileri artıyor. [13]*”.

Tablo 4.4. Dil Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

A4. Öğrencilerinizin temel dil becerilerindeki başarılarının belirlenmesinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nelerdir?	Süreç Temelli
Ö6, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 23, 24: Yıl boyunca yaptığım gözlemlere göre. [1]	Süreç değerlendirme
Ö3, 5, 10, 13, 15, 18, 23: Sınıf içi performansı ve derse katılımına bakmaktayım.	Performans, katılım
Uygulama Sonuçları	
Ö12, 15: Proje ve ödevler etkili oluyor. [3]	Proje ve ödevler
Ö1, 5, 8, 9, 11, 13,14, 17, 21, 22: Yıl içindeki test ve etkinlik sonuçlarına bakıyorum. [4]	Test ve etkinlik sonuçları
Ö3, 5, 22: Soru sorduğumda aldığım cevaplar.[5]	Soru ve cevaplar
Ö12, 13, 14, 15, 17, 21: Yazılı ve sözlü yapıyorum. [6]	Yazılı ve sözlü yoklama
Ö11, 8, 14, 18, 19, 21: Okumalarına da bakarak değerlendirme yapıyorum. [7]	Okuma düzeyi
Diğer	
Ö11: Öğrencinin 23 Nisan ve diğer bayramlara katılımını dikkate alıyorum.[8]	Bayramlara katılım

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin temel dil becerilerinin tespitinde ve yılsonu notlarının belirlenmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi amacıyla sorulan soruya öğretmenler çoğunlukla: “Yıl içindeki test ve etkinlik sonuçlarına bakıyorum. [4]” şeklinde cevap vermiştir. Test ve etkinlik sonuçlarından sonra öğretmenlerin değerlendirmelerinde sürecin ve dersi içi katılımın etkili olduğu anlaşılmaktadır: “Yıl boyunca yaptığım gözlemlere göre. [1]”, “Sınıf içi performansı ve derse katılımına bakmaktayım. [2]”. Bazı öğretmenlerse proje ve ödevlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir: “Proje ve ödevler etkili oluyor. [3]”. Öğretmenlerin yazılı ve sözlü notlarını da ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullandıkları görülmektedir: “Yazılı ve sözlü yapıyorum. [6]”. Öğrencilere sorulan sorulara alınan cevaplar ise bazı öğretmenlerce kullanılmaktadır: “Soru sorduğumda aldığım cevaplar.[5]” aynı zamanda

öğrencilerin okuma düzeyleri de değerlendirilmede kullanılmaktadır: “Okumalarına da bakarak değerlendirme yapıyorum. [7]”. İlginç olarak bir öğretmenin değerlendirme ölçütleri arasında ise 23 Nisan ve bayramlara katılım yer almaktadır: “Öğrencinin 23 Nisan ve diğer bayramlara katılımını dikkate alıyorum.[8]”.

Tablo 4.5. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İşlenirken Karşılaşılan Sorunlar

A5. Belçika’da Türkçe ve Türk kültürü dersi uygulamaları çerçevesinde karşılaşılan sorunlardan bahsedebilir misiniz?	Dernekler
Ö1, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 21, 22, 23, 24: Derneklerdeki ortam ders işlemeye uygun değil. [1]	Fiziki ortam
Ö1, 7, 9, 10, 13, 19, 22,24: Dernek başkanları sorunlara karşı duyarsız.[2]	Dernek başkanlarının tutumları
Okullar	
Ö1, 6, 8, 10, 12, 22, 23, 24: Okullarda öğretmen ve idarecilerin bize yaklaşımları olumsuz. [3]	Olumsuz tutum
Ö5, 8, 11, 12, 16, 18, 22, 23: Okuldan çıkan öğrenciler yorgun. [4]	Dersin saati
Ö8, 11, 16, 19: Not vermenin olmayışı en büyük sorun. [5]	Notla değerlendirme
Okul-Dernek	
Ö1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24: Derse karşı ilgisizler. [6]	Öğrenci-veli ilgisi
Ö13, 14, 18, 19, 23: Veliler Türkçe ve Kültürü dersine karşı olsa da olur, olmasa da olur tutumundalar. [7]	Velilerin eğitim durumu
Ö5, 6, 14, 21, 24: Derslere devam problem oluyor. [8]	Devamsızlık
Ö5, 7, 17, 18, 24: Öğrenciler okul havasında değil, takılmaya geliyorlar. [9]	Disiplin durumu
Üniversiteler	
Ö2, 12: Türkçeyi yabancılara öğreten kaynak kitap bulmakta zorlanıyoruz. [10]	Kaynak kitap durumu

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadıkları sorunların tespitini amaçlayan soruya verilen cevaplara bakıldığında öne çıkan en büyük sorun öğretmenlerin çoğunun belirttiği gibi: “*öğrenci ve veliler derse karşı ilgisizler. [6]*” şeklindeki cevabıdır. Görülmektedir ki bu anlamda sorun büyüktür. Bir diğer büyük çoğunluğu: “*Dernekteki ortam ders işlemeye uygun değil. [1]*” cevabı oluşturmuştur. Öğretmenler, derneklerdeki fiziki ortamın eğitim için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra dernek başkanlarının sorunlara duyarsız olduğu: “*Dernek başkanları sorunlara karşı duyarsız.[2]*”, okullarda görev yapan öğretmenlere okul idaresi ve öğretmenleri tarafından sürekli zorluklar çıkarıldığı: “*Okullarda idareci ve öğretmenlerin bize yaklaşımları olumsuz. [3]*” ve okul dersi saatinin dışında yapılan Türkçe ve Türk kültür dersinin yorgunluk nedeniyle verimli olmadığı: “*Okuldan çıkan öğrenciler yorgun. [4]*” anlaşılmaktadır. Okullarda ve derneklerde not sisteminin olmayışı veya etkisizliği de problem olarak ifade edilmiştir: “*Not vermenin olmayışı en büyük sorun. [5]*”. Velilerin Türkçe ve Türk kültürü dersinin önemini bilmedikleri ve bu konuda eğitimsiz oldukları belirtilmiştir: “*Veliler Türkçe ve Türk kültürü dersine karşı olsa da olur, olmasa olur tutumundalar. [7]*”. Bunların yanı sıra öğrencilerin devamsızlık yaptıkları: “*Derslere devam problem oluyor. [8]*” ve disiplinsiz davranışlar sergiledikleri: “*Öğrenciler okul havasında değil, takılmaya geliyorlar. [9]*” öğretmenlerce vurgulanmıştır. Üniversitede çalışan öğretmenler yabancılara Türkçeyi öğreten kaynak kitaplar konusunda Flaman toplumuna Türkçeyi öğreten tek kitap kullandıklarını bunun da temel düzey Türkçe için olduğunu(Johan Vandewalle, Haydi Türkçe Konuşalım 1-2) bu anlamda Belçika’da Türkçe öğretiminde kaynak kitap sıkıntı yaşadıklarını: “*Türkçeyi yabancılara öğreten kaynak kitap bulmakta zorlanıyoruz [10].*” ifade etmişlerdir.

4.2. TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN NİTELİĞİNİN ARTTIRILMASI İÇİN ÖĞRETMENLERCE SUNULAN ÖNERİLER:

A6. Türkçe ve Türk kültürü dersinin niteliğinin arttırılması için nelerin yapılmasını önerirsiniz?

Ö5, 7, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20: “*Halk diline ve kültürüne önem konusunda eğitilmeli [1].*”

Ö3, 5, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 21: “*Derneklerdeki fiziki ortam iyileştirilmeli [2].*”

Ö1, 3, 6, 9, 12, 16, 17, 22: “Okullarda ders dışında seçmeli olarak okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersi okul dersleri arasına alınmalı ve ders saatinde yapılmalı [3].”

Ö10, 14, 22, 24: “Devletin daha fazla desteği ve kurumsallaşma gerekli [4].”

Ö7, 10, 23: “Okul idare ve öğretmenlerinin ön yargıları ve olumsuz tutumları düzeltilmeli [5].”

Ö12, 16, 21: “Dernek başkanları bilinçlendirilmeli. [6].”

Ö18: “Ders kitapları daha uygun hale getirilmeli [7].”

Ö2, 12, 25: “Belçika’da Türkçeyi yabancılara öğretecek kaynaklar geliştirilmeli [8].”

Ö20: “Hiçbir şeyin değişmeyeceğini bildiğim için çözüm önerisinde bulunmayacağım [9].”

Verileri Tanımlama ve Yorumlama:

Öğretmenler önerilerinin arasında baş sırayı halkın eğitilmesi: “Halk diline ve kültürüne önem konusunda eğitilmeli [1].” almaktadır. Öğretmenler halkın eğitimsiz olduğunu ve bu durumun giderilmesi gerektiği konusunda çoğunluk oluşturmuşlardır. Bir diğer öneri çoğunluğu derneklerin fiziki ortamının iyileştirilmesi konusunda olmuştur: “Derneklerdeki fiziki ortam iyileştirilmeli [2].” Öğretmenler, derneklerin fiziki ortamından şikâyetçi olmaktadır. Okul dışında işlenen Türkçe ve Türk kültür dersinin okul saatleri içerisine alınması gerektiği öğretmenlerce vurgulanmıştır: “Okullarda ders dışında seçmeli olarak okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersi okul dersleri arasına alınmalı ve ders saatinde yapılmalı [3].” Bunların dışında öğretmenler, devletin desteğinin artırılıp kurumsallaşmaya gidilmesini: “Devletin daha fazla desteği ve kurumsallaşma gerekli [4].” , okullardaki idareci ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarının düzeltilmesini: “Okul idare ve öğretmenlerinin önyargıları ve olumsuz tutumları düzeltilmeli. [5]”, dernek başkanlarının bilinçlendirilmesini: “Dernek başkanları bilinçlendirilmeli [6].” ve ders kitaplarının iyileştirilmesini: “Ders kitapları daha uygun hale getirilmeli [7].” istemektedirler.

Üniversitede çalışan öğretmenler Belçika’da yabancılara Türkçeyi öğreten kitapların geliştirilmesini: “Belçika’da yabancılara Türkçeyi öğretecek kaynaklar geliştirilmeli [8].” istemektedirler. Son olarak bir öğretmene yetkililerce mevcut durumdaki olumsuzlukların giderileceği konusunda bir şeyler yapılacağı konusunda umudunu

yitirdiğini ve bu sebeple çözüm önerisinde bulunmayacağını ifade etmiştir. “*Hiçbir şeyin değişmeyeceğini bildiğim için çözüm önerisinde bulunmayacağım [9].*”

4.3. BELÇİKA’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN DURUMUNU BELİRLEMEK VE KARŞILAŞILAN TEMEL SORUNLARIN TESPİTİNİ YAPMAK AMACIYLA HAZIRLANAN GÖZLEM FORMU İÇERİK ANALİZİ:

Öğretmenlerin görüşlerine göre Belçika’da Türkçe ve Türk Kültür dersinin durumunu ve Karşılaşılan temel sorunları tespit etmek amacıyla 1 ders saatlik Türkçe dersinde gözlem yapılmıştır. Evren/örneklem içerisinde seçilen 3 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen gözlemlerin sonuçları, nitel bir yaklaşımla kodlanmış ve temalara anlam vererek yorumlanması yapılmıştır.

Gözlemin yapıldığı sınıftaki ortamın sosyal boyutu, öğretmenin materyal kullanımı, ortamın eğitim-öğretime uygunluğu, ders işlenirken kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ve öğrenme-öğretme sürecinde gözlenen en temel sorunlar dikkate alınacak önemli gözlem boyutları olarak düşünülmüştür.

Tablo 4.6. Gözlem Formu 1(1. Gözlem)

Okul: BİF Berchem Şubesi Ders: Türkçe ve Türk Kültürü Saat: 12.20 – 13.20	Tarih: 04.11.2012 Öğretmen: Bahar AKBAL	
<u>Ortamın Sosyal Boyutu:</u> Sınıfta tamamı erkek olmak üzere 13 öğrenci olduğu gözlemlendi. Oturum düzeni birbirine paralel masalar biçiminde olduğu görüldü. Öğretmen kavram bulmacası dağıtıp çocuklardan doldurmasını istedi. Öğrencilerin etkinliğe dair birbirleriyle bu nedir? Şeklinde yarı Flamanca yarı Türkçe konuştukları gözlemlendi. Öğrencilerin kavram bulmacasına olan ilgileri kısa süre sonra dağıldı yerini kendi aralarında konuşmalara ve gülmelere bıraktı. Öğretmenin derse oldukça hazırlıklı olduğu gözlemlendi. Derse dair görsellerin(renkli kavram kağıtları, etkinlik kağıtları), eğitim teknolojisinin(dizüstü bilgisayar, ses aygıtı) konu paralelinde kullanıldığı dersin bu şekilde işlendiği gözlemlendi. Konu İstanbul olmasına rağmen öğrencilerin ilgi eksiklikleri göze çarptı. Öğretmen öğrencilerin ilgisini toplamak amacıyla bir hayli çaba harcadığı, sesini bazen yükselttiği zaman zamansa uyarı ve nasihatlerde bulunduğu gözlemlendi.		İletişim Öğrenci ilgisi Öğretmen hazırlığı
<u>Öğretmenin Materyal Kullanımı:</u> Öğretmenin 4-5.sınıflar ders kitabını kullanmadığı yerine önceden plânlayıp oluşturduğu etkinliklerden dersi işlediği görüldü. Fotokopi ile çoğaltılan kavram bulmacası etkinliği kullanıldı. Öğretmenin, “İstanbul” adlı parçanın içinde bilinmeyen kelimeleri öğretmek amacıyla bu kelimeleri renkli kâğıtlar üzerine önceden yazıp tahtaya astığı görüldü. Öğretmen İstanbul konulu bir müzik parçasını dizüstü bilgisayarı ve hoparlör aracılığıyla öğrencilere dinletti.		Ders kitabı içeriği
<u>Ortamın Eğitim Öğretime Uygunluğu:</u> Sınıf tahtasının oldukça eski olduğu ve tebeşirle yazıma dahi müsait olmadığı görüldü. Sıra ve masaların bakımsız olduğu gözlemlendi. Duvarlarda Arapça harfleri öğretmek amacıyla hazırlanmış broşürlerin olduğu, Kuran-ı Kerimlerin sınıfın bir tarafında üst üste konulduğu, sınıfın sağ tarafındaki dolapta ise seccadelerin toplandığı gözlemlenmiştir. Sınıfın aslında Kuran-ı Kerim öğretimi amacıyla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınıfın iç tarafında temizlik malzemelerinin konulduğu bir odanın olduğu görülmüştür. Sınıfın eğitim için kullanılan teknolojilerden yoksun olduğu görülmüştür. Sınıfta ısınmanın yeterli olduğu ancak bozuk lambalardan ötürü aydınlatmanın yetersiz olduğu görülmüştür.		Eğitim teknolojisi Fiziki ortam
<u>Öğretmenin Ders İşlerken Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler:</u> Öğretmenin anlatım yöntemini izleyerek kavramlar için şemalar ve görseller oluşturduğu ve bunları soru cevap tekniğini kullanarak işlediği görülmüştür. Öğretmenin dersi işlerken işitsel malzeme ve bulmaca tekniğini de kullandığı görülmüştür.		Anlatma yöntemi Gösterip yaptırma tekniği Soru-cevap tekniği Bulmaca tekniği
<u>Öğrenme ve Öğretme sürecinde Gözlenen En Temel Sorunlar:</u> Öğrencilerin derse ilgisiz oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen ilgilerini toplamak ve güdüleme yapmak amacıyla işlenen parçayla ilgili olarak “İstanbul” şarkısını dinletmiş ama öğrencilerin bu esnada güldükleri ve konuştukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında Flamanca konuştukları görülmüştür. Sınıfın fiziki ortam yetersizliği gözlemlenmiştir.		İlgi durumu Fiziki ortam

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama

Gözlem yapılan sınıfın iyi fiziksel özelliklere sahip olmadığı ve eğitim teknolojileri açısından oldukça eksik olduğu görülmüştür. Sınıfın bir başka faaliyet için düzenlenmesi ise öğrencilerin Türkçe dersine motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. Eğitim teknolojileri açısından sınıfın oldukça yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin derse dair hazırlığının oldukça iyi olmasına rağmen öğrencilerde ilgisizlik ve motive olamama durumu gözlemlenmiştir. Ders kitabının yetersizliği nedeniyle öğretmen fotokopi yoluyla çoğaltılan malzemelerden hareketle dersini işlemiştir. Ders işlenirken soru cevap tekniği, anlatma yöntemi, bulmaca ve gösteri tekniği kullanılmıştır.

Tablo: 4.7. Gözlem Formu 2 (2. Gözlem)

Okul: AKÇA Alevi Derneği Ders: Türkçe ve Türk Kültürü Saat: 14.30 – 15.30	Tarih: 04.11.2012 Öğretmen: İbrahim TAŞTAN	
<u>Ortamın Sosyal Boyutu:</u> Sınıfta 1'i kız olmak üzere 6 öğrenci sayılmıştır. Öğrenciler ders ortamı şeklinde değil de daha rahat bir şekilde dersi dinledikleri bu arada bir şeyler yedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmene karşı samimi davranışlar sergileyebildikleri görülmüştür. Öğretmenin öğrencilerle birebir diyalog kurabilmede başarılı olduğu görülmüştür. Çocukların derse ilgilerinin olduğu, zaman zaman birbirleriyle konuştuğu ancak disiplinsiz davranışlar sergilemedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin anlamadıklarını öğretmene sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders kitaplarıyla birlikte fotokopi yoluyla çoğaltılmış materyal de kullandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin "Türkiye'nin Tarihi ve Turistik Yerleri" konusunda bilgilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha eksik oldukları gözlemlenmiştir. Çocuklar öğretmenin oynattığı "isim-şehir-hayvan" oyunundan hoşlandıkları ve bunu üstün gelebilme gayesiyle istekle oynadıkları görülmüştür.	Olumsuz davranışlar Öğrenci ilgisi	
<u>Öğretmenin Materyal Kullanımı:</u> Öğretmenin taşınabilir tahta ve yazı yazmak için tahta kalem kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin 4-5. sınıflar ders kitabını kullandığı ancak bunun yanında fotokopiyle çoğalttığı ek etkinlikleri de eğitim faaliyeti içerisinde kullandığı görülmüştür. Öğretmen, bir önceki derse devamen dersin başında yarım kalan "Kurtuluş" filmi dizüstü bilgisayar ve hoparlör kullanarak izletmiştir.	Ek materyal kullanımı Görsel öğeler	
<u>Ortamın Eğitim Öğretime Uygunluğu:</u> Ortamın sınıf ortamı biçiminde düzenlenmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bir bölüm oluşturulmuş içeriye sandalyeler ve tahta konulmuştur. Duvarlarda eğitime dair görseller veya öğretici malzemeler mevcut değildir. İçeride öğrenciler için masa ve sandalye mevcuttur. Ancak bölüm yemekhaneye bitişik ve yemekhanenin kapısına bakmaktadır. Bir köşede yemeklerin konulduğu üst üste dizilmiş tabaklar görülmüştür. Duvarların boyalarının eski olduğu ve bazı bölümlerinse düştüğü gözlemlenmiştir.	Fiziki ortam Eğitim görselleri ve teknolojisi	
<u>Öğretmenin Ders İşlerken Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler:</u> Öğretmenin anlatım yöntemini ve zaman zaman soru-cevap tekniğini kullandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında görsel malzemedenden (film) yararlandığı da gözlemlenmiştir.	Anlatım Soru-cevap	
<u>Öğrenme ve Öğretme sürecinde Gözlenen En Temel Sorunlar:</u> Sınıfın fiziksel yönüyle yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın içinde görseller mevcut değildir. Eğitim teknolojileri açısından sınıfta malzeme bulunmamakta ve sayısının az olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci bu teknolojilerin kullanımı içinse alt yapısının olmadığı gözlemlenmiştir.	Fiziki ortam Öğrenci sayısı	

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrenciler, öğretmen öğrenci ilişkisinden çok abi arkadaş biçiminde öğretmeni algılamaktadırlar. Bu nedenle zaman zaman samimi davranışlar sergileyebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse ve öğretmene karşı ilgili oldukları görülmüştür. Derse katılan öğrenci sayısının yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfın iyi fiziksel özelliklere sahip olmadığı ve eğitim teknolojileri açısından oldukça eksik olduğu görülmüştür. Mekân olarak münferit bir sınıf mevcut değildir. Ders kitabının yetersizliği nedeniyle öğretmen kitapların yanında ek materyaller de kullanmıştır. Öğretmen anlatma yöntemini, soru cevap tekniğini ve gösteri tekniğini kullanmıştır.

Tablo 4.8. Gözlem Formu 3(3. Gözlem)

Gözlem K o n u s u : Türkçe Öğretiminin Durumu Belirlemek ve Karşılaşılan Temel Sorunları tespit etmek Okul: Stedelijke Basisschool Het Kompas Tarih: 05.11.2012 Ders: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen: Kadir ASAR Saat: 15.30 – 16.30	
Ortamın Sosyal Boyutu: Sınıfta 2’si Kız, 6 ‘sı erkek olmak üzere 8 öğrenci olduğu gözlemlendi. Öğrenciler 6-8 yaş aralığındadır. Oturum düzeninin birbirine paralel masalar biçiminde olduğu görüldü. Öğretmen öğrencilerin seviyesine uygun resimli hikâye kitabı dağıtmış ve okumalarını istemiştir. Öğrencilerin genel anlamda verilen göreve motive oldukları görülmüştür. Ancak bazı öğrencilerin “yapmak istemiyorum” dedikleri de izlenmiştir. Öğretmen tek tek yanlarına oturarak okumalarını takip etmiş ve hatalarını düzeltmiştir. Ders içerisinde öğretmenin öğrencilerle diyalogunun oldukça iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin anlamadıkları kelimeleri “hocam bu ne demek?” diyerek öğretmene sordukları gözlemlenmiştir. Çocuklar zaman zaman konuşmuşlardır. Kendi aralarında Türkçe konuşmaları dikkati çekmiştir. Öğrencilerin yorgun oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders kitabını işlediği ve bu yöndeki etkinlikleri yaptığı gözlemlenmiştir. Öğretmen çocuklarla sesli okuma yapmıştır.	Öğrenci motivasyonu Öğrenci sayısı Öğretmen- öğrenci iletişimi
Öğretmenin Materyal Kullanımı: Öğretmen Türkiye’den getirdiği çocukların seviyesine uygun resimli okuma kitapları kullanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının hazırlanmış olduğu 1-3.sınıflar ders kitabını işlemiştir. Ancak sınıfta 3. sınıf öğrencileriyle 1.sınıf öğrencilerinin aynı kitabı okumaları zaman zaman Okuma ve anlama hızı bakımından zorluklar ve farklılıklar yaratmıştır.	Ders kitapları Okuma kitapları
Ortamın Eğitim Öğretime Uygunluğu: Ortam bir sınıf biçimi şeklinde düzenlenmemiştir. Dersin işlendiği yerin kafeterya olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın içinde 20 masa ve bu masaların üzerine konulmuş çok sayıda sandalye, içecek dolapları, kahve makinesi, bulaşık makinesi, bardak dolapları, termoslar olduğu görülmüştür. İçerisinin ısı ve aydınlatması yeterli görülmüştür. Ders için taşınabilir tahtanın kullanıldığı gözlemlenmiştir. Dersin zaman zaman “İslam Sınıfı” ‘nda işlendiği öğretmençe belirtilmiştir. İslam Sınıfında yapılan gözlemlerde içeride masa, sandalye ve taşınabilir tahta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oturabilecekleri masa ve sandalyelerin olduğu ancak sınıfta eğitim görsellerinin kullanılmadığı, eğitim için kullanılacak teknolojik araçların olmadığı görülmüştür.	Fiziki Ortam Eğitim görselleri Teknolojik cihazlar ve alt yapı
Öğretmenin Ders İşlerken Kullandığı Strateji, Yöntem ve Teknikler: Öğretmen soru-cevap tekniğini, anlatım yöntemini kullanmıştır. Sesli okuma çalışması da yapmıştır.	Anlatma yöntemi, soru cevap tekniği

Verileri Kod ve Temalara Göre Tanımlama ve Yorumlama:

Öğrencilerle ğretmen diyaloğunun yeterli olduğu, öğrencilerin sorularını rahatlıkla öğretmene sorabildikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders kitaplarının yanı sıra Türkiye'den temin ettiği resimli okuma kitaplarını da kullanmakta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin birbirleriyle Flamanca yerine Türkçe konuşmaları dikkati çekmiştir. Öğrencilerin gün boyu okulda olmaları nedeniyle bitkin oldukları gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfın iyi fiziksel özelliklere sahip olmadığı ve kafeterya olarak kullanıldığı bundan dolayı eğitim malzemeleri bakımından eksik olduğu, teknolojik cihazların kullanımı açısından alt yapısının yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen anlatma yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve ders içi gözlem sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Sonuçlar

Belçika'da Türkçe Öğretiminin durumu ve karşılaşılan temel sorunlara baktığımızda Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerin, çoğunlukla derse ilgisiz kaldığı ve motivasyon düzeyinin çok düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü aynı fikirde görüş belirtmiştir. Öğrenciler kadar velilerin de derslere olan ilgisinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda duyarlılık oluşturmak gerektiği muhakkaktır. Derse gelen öğrenci sayısı azdır, gelen öğrencilerin ise ana dil ve kültürle ilgi motivasyon düzeylerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bir diğer önemli sorun, derneklerin ve okulların fiziki ortam ve eğitim teknolojileri yetersizliği olmuştur. Derslerin yapıldığı alanların yetersizliği ve eğitim teknolojileri eksikliği birçok dernekte görülmektedir. Okullarda bu durumun derneklere göre kısmen daha iyi olduğu; ancak eğitim teknolojilerini kullanmanın sınıf öğretmenleri ve idarecilerce engellendiği veya kullanılan sınıflarda bunların mevcut olmadığı anlaşılmaktadır.

Derslerin okul ders saati dışında işlenmesi ve notla değerlendirilmeyişi de ayrıca karşılaşılan sorun olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, gün boyu ders gördükten sonra okul bitiminde yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yorgun olmakta, bu durum öğrencilerde motivasyonsuzluk getirmektedir. Ders için bir not verilmeyişinin ise öğrencilerin derse ilgi ve duyarlılıklarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Öğretmenin, öğretmen olarak değil de abi, amca veya aileden biri olarak algılanması neticesinde öğretmene fazlaca samimi davranıldığı ve ders içinde öğrencilerin farklı tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerine ana dillerini kullanmasından ötürü samimi davranmaktadırlar. Eğitimciler, Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Türkiye’den farklı olduğunu aynı zamanda farklılaşan kültürün etkisiyle Türkiye’de olmayacak bazı öğrenci davranışlarının görülebildiğini ifade etmişlerdir.

Kullanılan ders kitaplarının(1-3. sınıflar hariç) 4-5, 6 ve 7. sınıf ders ve çalışma kitaplarının yetersiz olduğu, bu kitapların dilinin ağır, sıkıcı ve seviye üstü olduğu belirtilmiştir. 1-3. sınıflar için hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitaplarının düzeye uygunluğu yeterli; ancak üst sınıflar için hazırlanan(4-5, 6-7) ders kitapları yeterli değildir. Öğretmenler, Daha önce kendi imkânlarıyla elde ettikleri materyalleri derslerinde kullanmış, 2010 yılından sonra ise MEB’ in hazırladığı ders kitaplarını kullanmışlardır. Bu sebeple kitapların, eksik dahi olsa, mevcudiyetinin memnuniyet verici olduğunu ifade etmişlerdir.

Birkaç sınıfa göre kitapların tek kitap hâlinde hazırlanmasının yanlış olduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı hazırlamış olduğu ders kitaplarını 1, 2, 3. sınıfa bir kitap; 4, 5. sınıfa bir ve 6, 7. sınıfa bir kitap şeklinde hazırlamıştır. Bu da sınıf düzeyleri farklı öğrencilerin aynı kitabı birlikte okuması sonucunu doğurmuştur. Bu durum eğitimsel olmadığı gibi uygulamada sorunlar yaratmaktadır.

Öğretmenlerin tümü ders kitaplarının dışında ek materyal kullanmaktadırlar. Özellikle ders kitapları yeterli görülmeyen 4. sınıf ve üzeri sınıflarda ek materyal (fotokopi kağıtları, etkinlikler, görseller...) kullanımı artmıştır. Öğretmenler, ders kitaplarıyla yetinmeyip bunun dışındaki kaynaklara başvurmuşlardır.

Derste kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere bakıldığında çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatma yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında buluş yoluyla öğretim stratejisi, gösterip yaptırma yöntemi, eğitsel oyunlar, drama tekniği, gösteri tekniği, hikâye-masal-fikra anlatma tekniği, resim yaptırma, bulmaca tekniği, yazı çalışmaları, soru-cevap tekniği gibi teknikler de uygulanmaktadır. Sunuş yoluyla eğitim stratejisi ve anlatım yönteminin kullanılmasında derslerin haftada bir kez yapılmasının getirdiği süre azlığı etkilidir.

Dersin ölçme ve değerlendirilmesi daha çok test-etkinlik sonuçlarına bakılarak süreç değerlendirmesi biçiminde yapılmıştır. Proje çalışmaları, performans görevleri, soru cevap, sözlü ve yazılı yoklamalar da değerlendirmelerde kullanılmaktadır. Özellikle süreç değerlendirmesi hâkim olan değerlendirme biçimi olmuştur. Değerlendirmede kesin ve belirli bir ölçütün olmaması öğretmenlerin bu konuda farklı yöntemler kullanmasına neden olmuştur. Bu belirsizlik bazı öğretmenlerin bayramlara katılımı da ders değerlendirme ölçütlerine alması sonucunu doğurmuştur.

Bunun yanında derslerin yapıldığı derneklerde süreci organize eden dernek başkanlarının duyarsızlıkları öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bazı okullarda, okul öğretmen ve idarecilerinin öğretmenlere karşı olumsuz tutumlar içinde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler, ana dili ve kültür konusunda halkın bilinçlendirilmesini, ders dışı seçmeli olan Türkçe ve Kültür dersinin ders saatleri içerisine alınıp notla değerlendirilmesini ve ders yapılan yerlerin fiziki ortamlarının iyileştirilmesini istemektedirler.

Sınıf içi gözlem formlarının analizi sonucunda,

Öğretmenlerin görüşme sırasında da belirttikleri gibi öğrencilerde etkinlikler gerçekleşirken ilgi ve motivasyon eksikliği görülmüştür. Okullarda saat 15.30'dan sonra işlenen derslerde gün sonu nedeniyle öğrencilerin dikkatlerinin dağınık ve yorgun oldukları görülmüştür. Sınıfların fiziki alt yapısının okullarda istenilen düzeyde olmadığı bazı derslerin okullarda sınıf dahi olmayan mekânlarda(kantin) işlendiği, mevcut araç ve gereçlerin ise kullanılmadığı (projeksiyon cihazı, akıllı tahta...) görülmüştür. Derneklerde ise sınıf alanlarının ders yapmaya uygun olmadığı, yazı tahtalarının kullanılmayacak durumda olduğu, sınıfların iç alanlarının boyalarının döküldüğü, başka faaliyetlerde kullanılan malzemelerin ve görsellerin bulunduğu, sıra ve masaların oldukça eski olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 1-3.sınıflarda MEB'in hazırladığı ders kitaplarını takip ettikleri; üst sınıflarda ise kitapların yanı sıra çalışma yapraklarının da kullanıldığı görülmüştür. Ders içerisinde öğretmenlerin sunuş yoluyla ve buluş yoluyla öğretim stratejisini, anlatma yöntemini ve bulmaca tekniğini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler derste yaptıkları etkinlik sonuçlarını değerlendirmede kullanmışlardır.

5.1.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre birtakım önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırmak için okul çıkışında yapılan Türkçe dersleri okul ders saatleri içerisinde yapılmalıdır.
2. Türkçe dersinin daha etkili yapılabilmesi için ders içi faaliyet okullarda notla değerlendirilmeli, derneklerde ise derslerin önemini arttırmak için pekiştirme ve kalıcılığı sağlama amacıyla kullanılmasının yolları açılmalıdır.
3. Velilerde ana dil ve kültür bilincinin oluşturulması için resmi makamlar yoluyla seminer vb. eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
4. Okullarda idareci ve öğretmenlerce Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenine karşı olan ön yargı ve olumsuz davranışların ortadan kaldırılması amacıyla bilgilendirme ve iletişim organizasyonlarına ağırlık verilmelidir.
5. Derneklerdeki sınıfların fiziki ortamı eğitim öğretim için uygun hâle getirilmeli, çağdaş öğretim araç ve gereçleri sağlanmalıdır. Okullarda mevcut cihazların etkin kullanımları okul yönetici ve öğretmenleri tarafından engellenmesi önlenmelidir.
6. Türkçe ve Türk kültürü öğretim kitaplarının dili çocukların anlayabileceği seviyede sadeleştirilmelidir. Özellikle 4-5, 6-7. sınıflarda kitapların düzeye uygunluk ve etkinliklerin kullanılabilirliği açısından yeniden gözden geçirilmelidir.
7. Dernek başkanları ana dil ve kültür konusunda bilinçlendirilmeli bu amaçla kamp, seminer vb. faaliyetler yapılmalı ve öğretmenlerle iletişimin daha yapıcı ve yerinde olması amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.
8. Türkçe ve Türk kültür öğretmenlerinin moral ve motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla yetkililerce gerekli yardım ve destek faaliyetleri yapılmalıdır.
9. Birden fazla sınıf için hazırlanan(1-3, 4-5, 6-7...) ders kitapları her sınıf düzeyine ayrı ayrı olacak şekilde hazırlanmalıdır.
10. Türkçe ve Türk Kültürü dersi için değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.

11. Üniversitelerde kullanılmak üzere yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla Flamanca ders kitapları hazırlanmalıdır.

12. Türkçe dersinin dernekler ve okulların olumsuzluklarından arındırılmış ve daha çok bu faaliyetler için hazırlanmış yerlerde yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Alkaya, E. (2007) “İki Dillilik ve Rusçadan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümelere”, *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring*, 41–53.
- Aydın, A.(2008). *Almanya ve Belçika'daki Türk Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Kitabı, Cilt: 1, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 106-114.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Cemiloğlu İ., Ülker Ş. (2012). Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Demografik Özelliklerine Göre Türkçeye Yönelik Tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken, ZfWT Vol. 4, No. 2*, 7-26.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Ana dili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 1, 39-58.
- Çalışkan, N. (2008). *Türk Öğretmenler Tarafından Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler*. 1. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Kitabı, Cilt: 2, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 191-208.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 1, 37-46.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, 285-307.
- Demir, C. , Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık*, 177–192.

- Demirel, E. T. ve Tikici M. (2004). Kùltürün Giriřimcilięe Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 49-58.
- Dikici, A. (2001). Geleneklerin Toplumdaki Yeri ve Önemi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 2, 251-258.
- Doğan, A. A. (2008). *Avrupa'daki Yeni Neslin Ulusal ve Kùltürel Kimlik Oluşumuna Katkıda Bulunan Mevcut Eğitim Uygulamalarının Geliştirilmesi*, I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kùltür" Kitabı. Cilt: 1, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 303-318.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın Dil Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı: 36*, 65-86.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Atatürk Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Erzurum.
- _____, A. (2012). Dil Kùltür İlişkisi ve Etkileřimi Üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Sayı: 729*, 50-57.
- _____, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/1,1007, 1025-1055.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/2, 63-88.
- Gülseren, C.ve Batur Z. (2009). Sözlüklerin Niteliği ve İşlevsel Özelliği Bağlamında Sözlük Okuma Alışkanlığının Ana Dili Becerilerine Etkisi Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/4, 135-147.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Basımevi.

- İlhan, N. (2012). Toplumsal ve Ferdi Düşüncenin Dile Yansımaları (Dil-Düşünce İlişkisi). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 1517-1525.
- İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, Sayı: 30, Nisan, 5-6.
- Karadüz, A. (2008). “Yazı” ve “Yazım” Kavramlarının Dilin “Anlam” ve “Ses” Ögeleriyle İlişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 3/6, 430-457.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Manço A. (2002). Göçmen Türklerin Belçika Eğitim Sisteminde Yeri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2002 Cilt: 26 No:1*, 61-68.
- _____, A. (2000). Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000): Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Güz 2000 Cilt:1 Sayı:1*, 119-133.
- Odabaşı, N. (2007). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/3, 1819-1862.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler, *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, C. 4, S. 2, 75-78.
- T.C. Brüksel Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği. (2011). *Belçika'nın Genel Ekonomik Durumu ve Türkiye ile Ekonomik-Ticari İlişkileri Raporu*. Brüksel Büyükelçiliği. Belçika.

- Temel, F. Yazıcı, Z. (2003). İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen Çocuklar İçin. Ana Dilinin Gerekliliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. TDK Yayınları. Sayı.622, 495-505.
- Tiryakioğlu, G. (2008). *Teaching Turkish As a Second Language to Children in Belgium: Methots, Techniques and Materials*. 1.Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Kitabı. Cilt: 2. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 114-130.
- Uluçam-WEGMANN, Işıl A. (2008). *Avrupa’da Yaşayan Türkiye Kökenli, İki dilli Çocuk ve Gençlerle Yapılacak Türkçe Ana Dili Derslerine Yönelik Birtakım Öneriler*. 1.Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Kitabı. Cilt: 1. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 331-343.
- Uyar, Gülşen. (2012). İki Dillilik (Bilingualism). *Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21.
- Yağmur, K. (2006), Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*, 134. 36-41
- Yaylacı, F. (2008). *Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. 1.Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Kitabı. Cilt: 1. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 236-252.
- Yazıcı, S. ve Temel F. Z. (2011). İki dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 11, Sayı 22, 145-158.
- Yıldırım, A. ; Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Basımı: Ankara.

Yol, A. (2011). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimindeki Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:1, Sayı:1*, 117-131.

(www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/helsinki.pdf İnternet Erişim Tarihi: 06.12.2012).

(<http://www.ibz.rn.fgov.be/> İnternet Erişim Tarihi: 05.10.2012).

(http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_belcika.html İnternet Erişim Tarihi: 09.12.2011).

EKLER LİSTESİ

1. 2010-2011 yılı itibariyle Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Okulların Listesi
2. Brüksel Eğitim Müşavirliği ve Bölge okulları arasında imzalanan Antlaşma Örneği
3. ELCO Projesi Ortaklık Şartı Metni
4. 2010-2011 yılı itibariyle Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Verilen Derneklerin Listesi
5. Araştırma Grubu İçin Hazırlanan Görüşme ve Kişisel Bilgi Formu
6. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Durumunu Belirleme ve Öğretmenlerce Karşılaşılan Temel Sorunların Tespitine Yönelik Gözlem Formu

EK 1. 2010-2011 YILI İTİBARIYLA BELÇİKA'DA TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VERİLEN OKULLARIN LİSTESİ

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri verilen Belçika resmi okulları

- 1 *Athénée Royale Ardenne Hautes Fagnes (Liège bölgesi)*
- 2 *Athénée royale de Marchienne-au-Pont (Charleroi bölgesi)*
- 3 *Athénée Royale Thil Lorrain (Liège bölgesi)*
- 4 *Athénée royale (Charleroi bölgesi)*
- 5 *Athénée Royale (La Louvière bölgesi)*
- 6 *B.S.G.O. De Schaans (Limbourg bölgesi)*
- 7 *Basisschool De Brug (Genk bölgesi)*
- 8 *Basisschool De Griffel (Genk bölgesi)*
- 9 *Basisschool De Molenberg (Gent bölgesi)*
- 10 *Basisschool de Triangel (Genk bölgesi)*
- 11 *Basisschool Sint-Jans (Genk bölgesi)*
- 12 *Basisschool Sint-Willibrordus (Genk bölgesi)*
- 13 *Basisschool Via Tinto (Genk bölgesi)*
- 14 *Brüksel Athénée Royale Crommelynck*
- 15 *Brüksel Ecole Arc-En-Ciel*
- 16 *Brüksel Ecole Saint-François Xavier*
- 17 *Brüksel Ecole Singelijn*
- 18 *Brüksel Institut de la Sagesse*
- 19 *Brüksel Institut des Soeurs de Notre Dame*
- 20 *Brüksel Institut Sainte-Marie*
- 21 *Brüksel Institut Sainte-Marie Fraternité*
- 22 *Brüksel International School*
- 23 *Brüksel Joseph Declaf*
- 24 *De Horizon (Limbourg bölgesi)*
- 25 *De Letter Basisschool (Anvers bölgesi)*
- 26 *De Letterberg Basisschool (Limbourg bölgesi)*
- 27 *De Notelaar sted-freinet2.okul; De duizentpootje (Gent bölgesi)*
- 28 *De Toverberg (Gent bölgesi)*
- 29 *De Zavel in Lanklaar (Genk bölgesi)*
- 30 *Ecole Biens-Communaux (Liège bölgesi)*
- 31 *Ecole communale "Flore Henry" (La Louvière bölgesi)*
- 32 *Ecole communale "Place des Enfants" (Liège bölgesi)*
- 33 *Ecole communale Andre Bensberg (Liège bölgesi)*
- 34 *Ecole communale Coopération (Liège bölgesi)*
- 35 *Ecole communale de Botresses (Liège bölgesi)*
- 36 *Ecole communale de Burenville (Liège bölgesi)*
- 37 *Ecole communale de Cherlatte (Liège bölgesi)*
- 38 *Ecole Communale de Hodimont (Liège bölgesi)*
- 39 *Ecole communale de L'Espérance (Liège bölgesi)*
- 40 *Ecole communale de Lize (Liège bölgesi)*

- 41 *Ecole communale de Malmedy (Liège bölgesi)*
- 42 *Ecole communale de Morchamos (Liège bölgesi)*
- 43 *Ecole communale de Morinval (Liège bölgesi)*
- 44 *Ecole communale de Panama Roselies (Charleroi bölgesi)*
- 45 *Ecole communale de Pieton (La Louvière bölgesi)*
- 46 *Ecole communale de Providence (Liège bölgesi)*
- 47 *Ecole communale de Saint Vaast (La Louvière bölgesi)*
- 48 *Ecole communale de Seneffe (La Louvière bölgesi)*
- 49 *Ecole communale de Six-Bonnier (Liège bölgesi)*
- 50 *Ecole communale de Trivière (La Louvière bölgesi)*
- 51 *Ecole communale de Troque (Liège bölgesi)*
- 52 *Ecole communale de Volimont (La Louvière bölgesi)*
- 53 *Ecole communale de Wainage (Charleroi bölgesi)*
- 54 *Ecole communale de Wande Pont (Liège bölgesi)*
- 55 *Ecole communale du Bocage (La Louvière bölgesi)*
- 56 *Ecole communale du Centre de Gilly (Charleroi bölgesi)*
- 57 *Ecole communale du Nord (Liège bölgesi)*
- 58 *Ecole communale Est (Liège bölgesi)*
- 59 *Ecole communale fondamentale de Salzennes (Charleroi bölgesi)*
- 60 *Ecole communale fondamentale du centre mixte (Charleroi bölgesi)*
- 61 *Ecole communale fondamentale (La Louvière bölgesi)*
- 62 *Ecole communale Hensies (La Louvière bölgesi)*
- 63 *Ecole communale Heureuses (Liège bölgesi)*
- 64 *Ecole communale Jean Sommers de Glain (Liège bölgesi)*
- 65 *Ecole communale jeunesse (Liège bölgesi)*
- 66 *Ecole communale La Docherie (Charleroi bölgesi)*
- 67 *Ecole communale Lize (Liège bölgesi)*
- 68 *Ecole communale Mixte de Lóuat (Charleroi bölgesi)*
- 69 *Ecole communale mixte des Hamendes (Charleroi bölgesi)*
- 70 *Ecole communale Moignelée (Charleroi bölgesi)*
- 71 *Ecole communale Pierre Perret (Liège bölgesi)*
- 72 *Ecole communale vieille Montagne (Liège bölgesi)*
- 73 *Ecole communale Wandre-Pont (Liège bölgesi)*
- 74 *Ecole communale Waroux (Liège bölgesi)*
- 75 *Ecole communale (La Louvière bölgesi)*
- 76 *Ecole communale du Centre (La Louvière bölgesi)*
- 77 *Ecole des Trioux-Hameau (Charleroi bölgesi)*
- 78 *Ecole fondamentale du Halage (Liège bölgesi)*
- 79 *Ecole fondamentale Fétinne (Liège bölgesi)*
- 80 *Ecole fondamentale Xhovémont (Liège bölgesi)*
- 81 *Ecole Leon Deleval (Liège bölgesi)*

- 82 *Ecole libre de Bois du Lac (La Louvière bölgesi)*
- 83 *Ecole libre de Cheratte (Liège bölgesi)*
- 84 *Ecole notre Dame de Cheratte (Liège bölgesi)*
- 85 *Ecole primaire l'Etat (Charleroi bölgesi)*
- 86 *Ecole Sainte-Thérèse (Liège bölgesi)*
- 87 *Ecole verte du Fort (Liège bölgesi)*
- 88 *Euro School De Mozaiek (Genk bölgesi)*
- 89 *Gemeentelijke Basisschool Het Centrum (Genk bölgesi)*
- 90 *Gemeentelijke Lagerschool (Gent bölgesi)*
- 91 *Hasselt Puzzel Basisschool (Genk bölgesi)*
- 92 *Hektalverblad (Gent bölgesi)*
- 93 *Het Ateljéke Basisschool (Limbourg bölgesi)*
- 94 *Het Bergste (Limbourg bölgesi)*
- 95 *Het Mozaiek School (Limbourg bölgesi)*
- 96 *Het Schrijvertje (Limbourg bölgesi)*
- 97 *Institut communale (Charleroi bölgesi)*
- 98 *Institut notre Dame (Charleroi bölgesi)*
- 99 *Institut Saint-Sépulcre (Liège bölgesi)*
- 100 *L'Ecole du Centre de Marcinelle (Charleroi bölgesi)*
- 101 *Les Sources (Charleroi bölgesi)*
- 102 *Mons International School Shape-Mons*
- 103 *Mons Shape Language School*
- 104 *Omnimundo Basisschool (Anvers bölgesi)*
- 105 *Op Het Bos Eind (Genk bölgesi)*
- 106 *Overpelt De Kending (Limbourg bölgesi)*
- 107 *Parochiale Basisschool (Genk bölgesi)*
- 108 *Petite Ecole de Goutroux (Charleroi bölgesi)*
- 109 *Rozenberg Lagere School (Limbourg bölgesi)*
- 110 *Sint-Jan Berchmans College Donk (Limbourg bölgesi)*
- 111 *Sint Jans School (Genk bölgesi)*
- 112 *Sint-Albertus Basisschool (Genk bölgesi)*
- 113 *Sint-Niklaas Turk Okulu (Gent bölgesi)*
- 114 *Sint-Ursula Lise Basisschool (Anvers bölgesi)*
- 115 *VBS De Mozaiek (Gent bölgesi)*
- 116 *Villa Stuivenberg (Anvers bölgesi)*
- 117 *Vrije Basisschool De Schakel (Genk bölgesi)*
- 118 *Vrije Basisschool Meulenberg (Genk bölgesi)*
- 119 *Vrije Basisschool (Limbourg bölgesi)*
- 120 *Vrije Gemeenteschool St-Barbara Basisschool (Limbourg bölgesi)*

EK-2. BRÜKSEL EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ VE BÖLGE OKULLARI ARASINDA İMZALANAN ANTLAŞMA ÖRNEĞİ

ANVERS BELEDİYESİ
TEMEL EĞİTİM
LANGÉ GASTHUISSTRAAT, 15
2000 ANVERS

Hedefimiz bir olursa, en çalkantılı denizleri ve en güçlü fırtınaları yeneriz!

**BELEDİYE OKULLARINA KAYITLI TALEBELERE
BAHSEKONU OKULLARIN DERSLİKLERİNDE
ANA DİL VE KÜLTÜR DERSLERİ VERİLMESİNE
İLİŞKİN PROTOKOL**

Okula düzenli olarak devam eden talebelere okul dersliklerinde ana dil ve kültür dersleri verilmesine ilişkin Protokol aşağıdaki taraflar arasında yapılmıştır:

1. Belediye Okulları'nı yöneten Kurum adına, Bay **FRANK NOTEN**, Müdür
E-posta adresi: frank.noten@so.antwerpen.be
Telefonu:03/338.32.08
Bundan sonra "Belediye Okulları Kurumu" olarak geçecek
2. Kendi dili ve kültüründe eğitim (OETC) düzenleyen makam adına,
T.C. Brüksel Büyükelçiliği Nezdinde Eğitim İşlerinden sorumlu Müsteşar Bay **KORKUT TUFAN**
E-posta adresi:bruksel.be@mfa.gov.tr
Telefonu:02 506 11 20
Bundan sonra "Organizatör" olarak geçecek
3. Belediye Okulu'nun Müdürü, Bay/Bayan.....
E-posta adresi:
Telefonu:
Bundan sonra "Müdür" olarak geçecek
4. Okul-DIŞI Öğretmen, Bay/Bayan.....
E-posta adresi:
Telefonu:
Bundan sonra "Okul-DIŞI Öğretmen" olarak geçecek

Madde 1.- Hedef

İşbu protokol, belediye okullarına kayıtlı talebelere sözkonusu okulların dersliklerinde ana dil ve kültür dersleri verilmesinin düzenlenmesini içermektedir.

Madde 2:Süre

İşbu Protokol ilk olarak'dan'a kadar sürecek bir öğrenim yılı için düzenlenmiştir.

Protokol, her yıl bir öğrenim yılı için yazılı olarak uzatılır.

Madde 3: Ders müfredatı ve kalitesi

1. Verilen derslikler sadece okula kayıtlı olan talebelere OETC (ana dil ve kültür eğitimi) dersleri verilmesi için kullanılabilir. Derslikler başka amaçla kullanılamaz.
2. "Okul DIŞI Öğretmen" kaliteli ve pedagojik çerçevede eğitim vereceğini taahhüt eder. Bunun denetimi "Organizatör" tarafından yapılır.
3. "Ana dil ve kültür"den başka ders içeriği yasaktır. Bu, din dersleri için de geçerlidir. Din dersleri okul saatleri ve müfredatı içinde kalifiye öğretmenler tarafından verilmektedir.

Madde 4: Ders Programı

1. OETC dersleri, okulun normal ders saatlerini müteakiben gerçekleşir. "Okul DIŞI Öğretmen" gelemeyecekse, okulu ve velileri bundan haberdar eder.
2. Ders dizisi başlamadan önce, "Okul DIŞI Öğretmen" OETC derslerinin verileceği süreyi, günleri ve saatleri gösterir bir program hazırlar.
3. Her yıl, Okul Müdürü "Okul DIŞI Öğretmen" ile istişare halinde OETC dersleri için derslikleri ve saatleri belirleyecekler ve bunu Protokolün yıllık ekinde de belirtecekler.
Bu ilk öğrenim yılıderslik kullanılabilir.

Madde 5: "Okul DIŞI Öğretmenin hazır bulunması/bulunmaması

-saat: 15.15 hazır olunması

-saat15.30: talebelerin karşılanması ve tuvalet ihtiyaçları

-saat15.45: dersin başlaması

-saat16.45: dersin sona ermesi ve talebelerin öğretmen eşliğinde dışarı çıkarılması

"Okul DIŞI Öğretmen derse gelemeyecek ise okula ve velilere haber verir. Bu durumda talebeler, okulu ders bitiminde normal saatlerde terk ederler.

Madde 6: Dersliklerin ve okul eşyasının kullanımı

Derslikler kullanıldıktan sonra teslim alındıkları şekilde, toplanmış ve temiz bırakılır:

-“Okul DIŞI öğretmen” ve talebelerin kullanımı için bırakılan malzeme özenle kullanılır. Mobilyaların yerleri deęiŐtirilmez ve hasar verilmez

-Duvarlara herhangi bir Şey asılmaz

-Okulun materyalleri kullanılamaz

-Tahta dersten sonra temizlenmiŐ olarak bırakılır

-Dersliklere iyi bakılır. Altyapısal hasarlar vuku bulursa, ivedilikle bildirilir. Hasar için tazminat ortaklaşa belirlenir.

Madde 7

Dersliklerin kullanımı için okul ücret talep etmeyecektir. Fotokopi makinesi için sayfa başına 0,10 Euro alınır.

Madde 8

“Okul DIŞI öğretmen” , anadil ve kültür dersini vermek için “Organizatör” tarafından yetkilendirilmelidir.

Madde 9: Sigorta

Talebeler OETC dersleri sırasında Organizatör’ün adına ve kontrolü altında çalışan “okul DIŞI öğretmenin” sorumluluğundadırlar.

İlgili talebelerin sigorta poliçesi ücreti “Organizatör” tarafından karşılanır.

Sigorta belgesi, dersler başlamadan önce “Organizatör” tarafından “Müdür”e ibraz edilir.

OETC dersleri sırasında “Belediye Okulları Kurumu” 3. şahıs sorumluluğundan muafır.

Madde 10: Denetleme:

Derse giren talebeler daima “Okul DIŞI Öğretmenin” sorumluluğu altındalar.

Bu demek ki: talebeler dersliği refakatsiz terk edemezler.

Madde 11: Sigara yasağı:

Gerek içerde, gerek dıŐarıda oyun alanında okulda sigara içilmesi YASAKTIR.

Bu kurala herhalükarda uyulması zaruridir. Uyulmadığı takdirde dersler derhal iptal edilebilir.

Madde 12: Şikayetler

Olası anlaşmazlıkları önlemek amacıyla şikayetler en kısa sürede bildirilmelidir. Şikayetler hem "Organizatör"e hem de "Belediye Okulları Kurumuna" bildirilir.

Madde 13: Arabuluculuk ve protokolün feshi:

Gerek "Organizatör", gerek "Belediye Okulları Kurumu", işbu Protokolde bahsekonu maddelere uyulmadığı takdirde, anlaşmanın değiştirilmesi veya durdurulmasını talep edebilir. Ancak, bu durumda önce aşağıdaki konsültasyon ve istişare prosedürüne uyulması gerekmektedir:

İlk adım olarak "Müdür" ile "Okul DIŞI Öğretmen" arasında istişare gerekir.

Uzlaşamadıkları takdirde, "Belediye Okulları Kurumu" koordinatör müdürü ile "Organizatör" arasında görüşme yapılır.

Sorun halen devam ediyorsa, "Belediye Okulları Kurumu"nun Genel Müdürü, Anvers Belediyesinde Eğitimden Sorumlu Encümen Üyesi ile "Organizatör"ün vatandaşı olduğu ülkenin temsilcisi arasında ortaklaşa değerlendirme gerçekleşir.

İşbu Protokol ile ilgili ihtilaf halinde İngilizce metin geçerlidir.

Madde 14

Taraflar işbu Protokol'ün aslından, İngilizce çevirisinden, Belediye Okullarının Pedagojik Projesinden ve Okul Kurallarından birer örnek teslim aldıklarını beyan ederler.

Anvers'te, 09 Haziran 2011 tarihinde, 4 nüsha olarak düzenlenmiştir.

Belediye Okullar Kurumu adına.....

Franku KOTEN

Organizatör adına.....

Korkut TUFAN, Masteşar, Eğitim Müşaviri V.

Okul Müdürü.....

"Okul DIŞI Öğretmen".....

(el yazısıyla "okunup kabul edilmiştir" ibaresini yazdıktan sonra imzalanması)

EK-3. ELCO PROJESİ ORTAKLIK ŞARTI METNİ**DİLLERE VE KÜLTÜRLERE
AÇILIM PROGRAMI**

**Belçika Fransız Topluluğu ve Türkiye
Cumhuriyeti arasında**

ORTAKLIK ŞARTI

2012-2017

GİRİŞ

İlerleyen maddelerde "imzacı taraflar" olarak tanımlanacak olan, Zorunlu Eğitimden Sorumlu Bakan tarafından temsil edilen Belçika'nın Valonya-Brüksel Fransız Topluluğu ile Millî Eğitim Bakanı tarafından temsil edilen Türkiye Cumhuriyeti, her iki ülke arasındaki eğitim ve kültür işbirliğini güçlendirmek amacıyla, Ana Dili ve Kültürü Programını güncel koşullara ve eğitimin toplumumuzdaki genel amaçlarına adapte ederek sürdürmeyi, geliştirmeyi ve olumlu şekilde dönüştürmeyi kararlaştırmışlardır.

Tarihsel açıdan, Ana Dili ve Kültürü Programı Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'nin, üye ülkelere göçmen işçilerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim vermelerini telkin eden 25 Temmuz 1977 tarihli Yönergesi çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu çerçevede, anılan yönergede, özellikle göçmen işçilerin çocuklarının gelecekte kendi ülkelerine olası geri dönüşlerini kolaylaştırmak amacıyla, kendi ülkelerinin dilini ve kültürünü öğreten bir eğitimi teşvik etmek için, kabul eden ülkeler ve göç veren ülkeler arasında karşılıklı işbirliği anlaşmaları yapılması öneriliyordu.

Bugün birçok aile Belçika'da kalmayı tercih etmiştir ve imzacı taraflar, uluslararası frankofon bölgenin bir parçası olmayı ve özellikle sözkonusu ailelerin dil ve kültürleri başta olmak üzere, yabancı dil ve kültürlerin katkısından faydalanabilmeyi çifte avantaj olarak değerlendirmektedirler.

1. PROGRAMIN GENEL GÖRÜNÜMÜ

- 1.1 İşbu Ortaklık Şartı'nın uygulanmasına ilişkin olarak aşağıdaki ifadelerde,
 - Fransız Topluluğu ile Belçika'nın Valonya-Brüksel Fransız Topluluğu,
 - imzacı taraflar ile bir tarafta Belçika Fransız Topluluğu diğer tarafta Türkiye Cumhuriyeti,
 - Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü ile Fransız Topluluğu Bakanlığı'nın Eğitim ve Bilimsel Araştırma Genel İdaresi nezdindeki Zorunlu Eğitim Genel Müdürü,
 - Eğitim Görevlisi ile Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü nezdindeki kültürlerarası eğitimden sorumlu görevli,
 - Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat ile DKA Programına dahil olan öğretmenlerin faaliyet çerçevesini tespit ve koordine etmek amacıyla T.C. Büyükelçiliği tarafından görevlendirilmiş kişiler,
 - görev kararnamesi ile, Fransız Topluluğu Parlamentosu tarafından 24 Temmuz 1997 tarihinde kabul edilen ve anaokul, ilk ve ortaöğretimin öncelikli hedeflerini tanımlayarak bu hedeflere ulaşmayı sağlayan yapıları düzenleyen kararname kastedilmektedir.
- 1.2 Fransız Topluluğu Parlamentosu'nca 21 Haziran 1993 tarihinde kabul edilen, meslek unvanlarında kadınlar için dişil isimlerin kullanılmasına ilişkin kararnamenin hükümleri dikkate alınmakla birlikte, okunabilirliği sağlamak amacıyla, İşbu Şart'ta yer alan farklı görev ve unvanlar için nötr isimler kullanılmıştır.

- 1.3 Program, Anadil ve Kültür Programı Ortaklık Şartı'na ye olan ülkelere ve gelecekte ye olmak isteyebilecek diğr ülkelere yöneliktir.
Bu program, Fransız Topluluğu ile her bir ortak ülke arasındaki özel ikili ortaklık şartlarına dayanmaktadır.
- 1.4 Program, Fransız Topluluğu tarafından mali olarak desteklenen ya da organize edilen eğitim kurumlarında, söz konusu kurumların talebiyle dil derslerinin veya dillere ve kültürlere açılım derslerinin düzenlenmesiyle uygulanır.
- 1.5 Program, aşağıda tanımlanan hükümler uyarınca, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerine yöneliktir.

2.GENEL AMAÇLAR

- 2.1 İmzacı taraflar DKA Programıyla, aileleri yabancı asıllı olan çocuklarının eğitim konusundaki entegrasyonlarını, ailelerinin bağlı bulunduğu dil ve kültürü destekleyerek teşvik etmeyi amaç olarak kabul etmektedirler.
- 2.1.1 İmzacı taraflar DKA Programının, ailevi tercihleri aydınlattığı, kuşaklararası diyalğu kolaylaştırdığı, kültürel mirasın anlaşılması ve aktarılmasını teşvik ettiği ide, göçmen ailelerin çocukları için bir zenginlik kaynağı olduğunu kabul ederler. Ayrıca imzacı taraflar, aileden gelen dil mirasını canlandırmaya, korumaya veya iyileştirmeye olanak vermektedirler.
- 2.2 Taraflar, Avrupa Parlamentosu'nun göçmen çocukların eğitimine dair, tüm çocukların kltrlerasarı yeteneklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulayan 2 Nisan 2009 tarihli kararna dayanarak, DKA Programının, kltrlerasarı diyalğun asli unsuru olan, insanın kendi kültürü üzerinden iletişim kurma ve diğrlerinin kültürlerini ve değerlerini anlama yeteneğini geliştirmek için ayrıcalıklı bir yöntem olduğunu değerlendirmektedirler.
- 2.3 DKA Programı, yalnızca göçmen ailelerin çocukları için değil, aynı zamanda herkes için de, çok dilliliğin teşvik edilmesinin ayrıcalıklı bir yöntemi olarak takip edilmektedir.
- 2.4 Fransız Topluluğu, görev kararnamesi çerçevesinde, tüm öğrencileri demokratik, dayanışmacı, çoğulcu ve diğr kültürlere açık bir topluma katkı sağlayabilecek, sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi, zorunlu öğrenimdeki eğitimin genel amaçlarından biri olarak belirlemiştir.
- DKA Programı, Fransız Topluluğunca kullanılan diğr yöntemlerin yanında, söz konusu amacın gerçekleştirilmesine yöneliktir.

3. TÜRK ÖĞRETMENLER VE EĞİTİM KADROSU

- 3.1 Türk dili ve kültürü öğretmenleri, izleyen maddelerde "Türk öğretmenler" olarak adlandırılmıştır. Türk öğretmenlerin atanması ve maaşların ödenmesi ortak ülke tarafından kendi düzenlemeleri doğrultusunda yapılmaktadır. Türk öğretmenlerinin, yeterli seviyede Fransızca bilgisine ve görevlerinin gerektirdiği pedagojik yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir.

Türk öğretmenlerinin, yeterli seviyede Fransızca bilgisine (Diller için Avrupa ortak referans kadrosunun "B1 seviyesi") ve görevlerinin gerektirdiği pedagojik yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir.

Dillere ve kültürlere açılım dersini veren öğretmenlerin seviyelerinin ise B2 düzeyinde olması gerekmektedir.

Seviye yetersizliği tespit edilmesi halinde, dil dersleri için Avrupa ortak referans kadrosunun B1 seviyesi, dillere ve kültürlere açılım dersi için ise B2 seviyesi sertifikası alınabilmesini teminen bir eğitim süreci başlatılmalıdır.

- 3.2 Türk Öğretmenler, mevcut insan kaynakları çerçevesinde, Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat tarafından talepte bulunan okullara atanmaktadır.
- 3.3 Söz konusu öğretmenler, atandıkları okullardaki eğitim hayatına en iyi şekilde entegre olmaya ve yerel faktörler ile her kurumun kendine has özelliklerini dikkate alarak, okulların projelerinde işbirliği göstermeye gayret göstereceklerdir.
- 3.4 Türk Öğretmenler, hem mevcut öğrenim kadrosu, hem de ilgili sınıfların öğrencileri ve aileleri için önemli bir insan kaynağıdır. Onlar esasen, okul ile aileler arasında ayrıcalıklı bir kesişim noktasını oluşturmaktadırlar.

4. TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ DERSLERİ

- 4.1 Türk Dili ve Kültürü dersi, işbu programın izleyen maddelerinde "Dil Dersi" olarak adlandırılacak olup, Türkçe'nin ve bu dile bağlı kültürel boyutun öğrenimini kapsamaktadır.
- 4.2 Dil dersi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yöneliktir ve aileleri talepte bulunan öğrencilere ücretsiz olarak verilir.
- 4.3 Dil dersi, Türk kökenli ailelerin çocukları dışında, kökenleri ne olursa olsun, tüm diğer öğrencilere de açıktır.
- 4.4 Dil dersi farklı okullardan gelen öğrenciler için de verilebilir.
- 4.4 Dil dersi haftalık en az iki ders saatini kapsar. Sözkonusu ders saatleri, sadece dersi alan öğrencilerin haftalık normal ders programına eklenir ve normal ders saatleri dışında düzenlenir.

- 4.5 Dil dersi, ilgili okula atanan Türk öğretmen tarafından verilmelidir.
- 4.6 Dil dersine ilişkin program, yöntemler ve eğitsel araçlar, Türkiye Cumhuriyeti tarafından hazırlanır.
- 4.7 İlgili her okulda, Okul Müdürü (veya Yetkili Makam) ile Türk öğretmen, dil derslerinin düzenlenmesi konusunda en uygun yöntemler üzerinde anlaşılır: uygun sınıflar ve alanlar, eğitsel araçların ve fotokopi makinesinin kullanımı, ...
- Okul müdürü (veya yetkili makam) ile Türk öğretmen, öğrencilerin denetimi ve güvenliğini sağlayacak somut araçları birlikte belirlerler: öğrencilerin izlenmesi, farklı okullardan gelen öğrencilerin gidiş-gelişi, öğretmenin veya öğrencilerin yokluğunda yapılması gerekenler,...
- 4.8 Dil dersi, öğrenci karnesine eklenebilecek ilave bir belgede özel bir değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

5. DİL VE KÜLTÜRLERE AÇILIM DERSİ

- 5.1 Dillere ve kültürlere açılım dersleri, kültürlerarası kabiliyetlerin ve dillere karşı duyarlılığın geliştirilmesine yönelik faaliyetleri düzenler.
- Türk Öğretmenin kendi dili ve kültürü üzerine sahip olduğu özel tecrübesi ve bilgisine dayanan dillere ve kültürlere açılım dersleri, özellikle sınıfta, okulda, vs. bulunan öğrencilerinkiler başta olmak üzere, farklı dillere ve kültürlere açılımı hedeflemektedir.
- 5.2 Sözkonusu faaliyetlerin amaçları aşağıda sunulmuştur:
- tüm dil ve kültürlerin, özellikle ilgili sınıfta bulunan öğrencilerin dil ve kültürlerinin değerini ortaya koymak;
 - kültürlerarası kabiliyetleri geliştirmek
 - dil öğrenimini teşvik etmek ;
 - diller ve kültürlerarası iletişim konularında karşılıklı yetenekleri geliştirmek.
- 5.3 Dillere ve kültürlere açılım dersinin hazırlığı, düzenlenişi, işlenişi ve değerlendirmesi, Türk öğretmen ile sınıf öğretmeni arasında sıkı işbirliğine dayanır. Dolayısıyla sözkonusu ders, Türk öğretmen ile sınıf öğretmeni veya orta öğretim öğretmeni tarafından ortaklaşa sağlanır.
- * Sınıf öğretmenin rolü, Türk öğretmenin tecrübesine dayanarak, kültürlerarası paylaşım ve yöntemleri teşvik etmektir.

- 5.4 Temel eğitimde, dillere ve kültürlere açılım dersi sınıfta yapılır ve sınıftaki tüm öğrencilere yöneliktir. Sözkonusu ders sınıf öğretmenince haftalık ders programı çerçevesinde düzenlenen öğrenim faaliyetlerinin bir parçasını oluşturur.
- Orta öğretimde, dillere ve kültürlere açılım dersi, haftalık ders programında yer alan bir veya birden fazla ders kapsamında düzenlenir ve bu ders/derslere katılan tüm öğrencilere yöneliktir. Böylece, ilgili ders/derslere bağlı öğrenim faaliyetlerinin bir parçasını oluşturur.
- 5.5 Dillere ve kültürlere açılım dersinin birden fazla ders veya alanı ilgilendirmesi durumunda, görev kararnamesinin 30. maddesi uyarınca sözkonusu dersler, disiplinlerarası bir perspektif çerçevesinde ele alınır.
- 5.6 Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat, eğitim kurumlarının talepleri ve eldeki kaynaklar çerçevesinde, her bir eğitim kurumunun bir öğretim yılı içindeki toplam ders saati taleplerini karşılar ve böylece (haftalık veya modül olarak) önerilen faaliyetlerin esnek şekilde idaresi sağlanır.
- 5.7 Dillere ve kültürlere açılım faaliyetlerinin kalitesinin korunabilmesini teminen imzacı taraflar, ilgili her sınıfın bir eğitim yılı süresince bu derslerden en az 15 en fazla 30 saat faydalanması konusunda mutabık kalmaktadırlar.
- 5.8 İmzacı taraflar, Yetkili Makamların dillere ve kültürlere açılım derslerinin verilmesi konusunda sahip oldukları pedagojik yöntemlerin tercih hakkına saygı çerçevesinde, etkin yöntemlere başvurulmasını ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından eğitim kurumunun kullanımına sunulan derslerin saatlerinin yıllık toplamının (haftalık veya modüle dayalı olarak etkinliklerin düzenlenmesi) esnek bir şekilde yönetilmesini teşvik etmek konusunda mutabık kalmışlardır.
- 5.9 Dillere ve kültürlere açılım derslerinde kullanılan dil Fransızcadır, ancak, dersin amaçna bağlı olarak aralarında Türkçe'nin de bulunduğu yabancı diller de istenebilir. Esasen, dillere karşı duyarlılık oluşturma etkinlikleri çerçevesinde, başta Türk öğretmenin ve sınıftaki öğrencilerin dilleri olmak üzere, dil çeşitliliğine başvurulabilir.
- 5.10 Zorunlu eğitimin genel amaçlarına hizmet eden öğrenimin bir parçası olan dillere ve kültürlere açılım faaliyetleri, Fransız topluluğu tarafından referans alınan yetkilere göre ele alınacaktır.
- 5.11 Dillere ve kültürlere açılım dersleri, Okul Müdürü veya Yetkili Makamların DKA Programına katılım istekleri temel alınarak organize edilir. Ortaöğretim öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin, *
- Türk öğretmeni derslerine dahil etme yönündeki ilgilerini gösterir.
- Dillere ve kültürlere açılım dersi etkinlikleri düzenleyen Okul Müdürü veya Yetkili Makam, yürütülen faaliyetlerin raporunu Haziran ayında Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğüne sunar. Bu rapor sözkonusu faaliyetlerin bir sonraki eğitim yılında da sürdürülmesi için gereklidir.

6. EĞİTİM KADROSUNUN OLUŞTURULMASI VE ORGANİZASYONU

- 6.1 Türk öğretmen göreve başladığında, Fransız Topluluğu tarafından, Fransız Topluluğunda yürürlükte olan kurumsal ve pedagojik yapı, görev kararnamesinin temel ilkeleri ve Ortaklık Şartı'nın çerçevesi hakkında bilgilendirilir.
Bu mesleki eğitim göreve yeni başlayan tüm Türk öğretmenler için zorunludur.

Bu mesleki eğitim istek üzerine yeni gelen öğretmenler için tekrarlanabilir.
- 6.2 Fransız Topluluğu tarafından, dillere ve kültürlere açılım dersi çerçevesinde, kültürlerarası pedagoji ve dillere karşı duyarlılık geliştirilmesi konularında mesleki eğitim düzenlenir. Bu mesleki eğitim söz konusu dersten sorumlu tüm öğretmenler için zorunludur.
- 6.3 Ayrıca Türk öğretmenler, Fransız Topluluğu'nun mesleki eğitimle ilgili yönetmelikleri çerçevesinde, Fransız Topluluğu'nun eğitim personeline sunulan mesleki eğitimlere erişim hakkına sahiptirler.
- 6.4 İmzacı taraflar, Türk öğretmenin bir okuldaki iş yükünün, Türk mevzuatında öngörülen hükümler uyanca, bir taraftan öğrencilerle birlikte geçirdiği vakti, diğer taraftan yukarıda bahsekonu daimi mesleki eğitim ve danışma/toplantı sürecini kapsamı konusunda mutabık kalmışlardır.

Dillere ve kültürlere açılım dersi çerçevesinde, Fransız Topluluğu Parlamentosu'nca 13 Temmuz 1998 tarihinde onaylanan ve okul öncesi eğitim ile ilköğretimi düzenleyen ve eğitim mevzuatını değiştiren yönetmelikte de öngörüldüğü üzere, Türk öğretmenler, öğretmenler arasında (öğrenciler olmadan) yapılan toplantılara, düzenli olarak, yılda en az 6 kez dahil olurlar.

Ayrıca Türk öğretmenler, ders verdikleri okulda düzenlenen mesleki gelişim günlerine veya diğer etkinliklere katılmaya çağrılmaktadırlar. Bu katılım, söz konusu okullarda ve günlerde çalışma saatleri olarak sayılacaktır.
- 6.5 Türk öğretmen dil dersleri kapsamında, pedagojik bakımdan Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomata tabidir.
Gerektiği takdirde, okul müdürü dil derslerini ilgilendiren her türlü soru ve sorun konusunda Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğüne başvurabilir.
- 6.6 Türk öğretmen, dillere ve kültürlere açılım dersi başlangıcında, pedagojik açıdan Okul Müdürü veya Yetkili Makamlara, Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomata ve Fransız Topluluğu birimlerine (* (DGEO - Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü) tabidir.
Eğitim kadrosunun bir üyesi olarak Türk öğretmen, okulun öğretmen kadrosuna yönelik idari kurallara ve iç düzen yönetmeliğine uymaya özen gösterir.

- 6.7 Yeni bir Türk öğretmen göreve başladığında veya yeni bir okul işbu Ortaklık Şartı'na dahil edildiğinde, Eğitim Görevlisi ve Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat, işbu Ortaklık Şartı'nda öngörülen ve aşağıda belirtilen kurallara uyulmasını teminen bir ziyaret düzenlerler:
- Öğretmenin Fransızcaya hakimiyeti ve kurumsal ve pedagojik yapıya adaptasyonu,
 - Öğretmen ve öğrencilerin iyi çalışma koşulları,
 - Sınıf öğretmenlerinin işbirliği ve dillere ve kültürlere açılım dersi faaliyetlerinin yerindeliği.
- Her bir sınıf ziyaretini takiben, ilgili öğretmenle(yle), DKA Programının amaçları, hitap ettiği kitle ve unsurları uyarınca düzenlenen faaliyetlerin değerlendirileceği bir görüşme yapılır.
- 6.8 DKA Programı çerçevesinde, Okul Müdürü ve Yetkili Makam, Türk öğretmene sağlıklı bir öğrenim için uygun çalışma koşullarını ve derslerin uygun şekilde verilebilmesi için gerekli araç-gereçler ile sınıfların kullanımını ücretsiz olarak sağlamakla yükümlüdür.
- Mevcut kaynaklar ölçüsünde, derslerde gerekli ve faydalı teknolojik imkânlardan ve eğitim-öğretim araçlarından faydalanılabilir: örneğin görsel-ışitsel malzemeler, bilgisayar vs.
- 6.9 Zorluklarla karşılaşıldığında, Eğitim Görevlisi ile Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat gerekli desteği sağlamayı kabul ederler.
- 6.10 Eğitim Görevlisi, Eğitim Müşavirini/Eğitimden Sorumlu Diplomatı ve ilgili okul müdürlerini, ziyaretlerin programı konusunda bilgilendirir.
- 6.11 Yeni bir Türk Öğretmenin göreve başladığı veya yeni bir okulun programa dâhil olduğu birinci yıldan itibaren, Fransız Topluluğu, Eğitim Görevlisi aracılığıyla, eğitim kadrosuna dillere ve kültürlere açılım dersleri çerçevesinde pedagojik destek verir.
- Eğitim Müşaviri/ Eğitimden Sorumlu Diplomat dil derslerinin takibini sağlar.
- 6.12 Fransız Topluluğu tarafından DKA Programına dahil olan Türk öğretmenlere ve eğitim ekibine sağlanan destek kapsamında, Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü, kitap ve diğer eğitim araçlarının ödünç alınabilmesini sağlayan bir kaynak merkezi oluşturur.
- 6.13 Okul Müdürü veya Yetkili Makam ile Türk öğretmen arasında bir sorun ortaya çıkması durumunda, imzacı taraflardan biri, Eğitim Görevlisini bilgilendirir; bu çerçevede Eğitim Görevlisi mümkün olan en kısa sürede Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat ile görüşür.
- 6.14 Derslerin kalitesi, çalışma koşulları veya işbu Şartın kurallarına uyulması konusunda önemli bir eksiklik tespit edildiği takdirde, Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat ile Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü arasında yapılacak görüşmeyi takiben, dersin askıya alınmasına karar verilebilir.

Okul Müdürü, Yetkili Makam ve/veya eğitim kadrosu ile Türk öğretmen arasında bir güven kaybı sorunu yaşanması halinde, Türk öğretmenin görevi değiştirilebilir veya iptal edilebilir.

7. İDARİ DÜZENLEME

- 7.1 Türk öğretmen, Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomatın ile okul Müdürü veya Yetkili Makamın ortak idari yetkisine tabidir.
- 7.2 DKA Programı çerçevesinde, Türk öğretmen, Fransız Topluluğu ve Yetkili Makamlar tarafından belirlenmiş görevleri yaparken, bir yandan kendisinin şahsi hukuki sorumluluğunu, diğer yandan iş kazalarını kapsayan sigortaya ilişkin olarak, Fransız Topluluğu'nun eğitim kadrosunun yararlandığı sigorta hükümlerinin ayısından yararlanır.
- 7.3 Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat, göreve başlayan her Türk öğretmenin bilgilerini (ad, soyad, Belçika'daki adresi, telefon numarası, posta adresi) ve mesleki hayatına ilişkin bir özgeçmişini Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü'ne iletir.
- 7.4 DKA Programı çerçevesinde görevlendirilen Türk öğretmenler, Fransız Topluluğu'nun resmi eğitim yılı takvimine uymakla yükümlüdürler.
- Öngörülen veya öngörülemeyen devamsızlık durumunda, Türk öğretmen en kısa sürede Eğitim Müşavirliği'ne ve okul idaresine bilgi vermek durumundadır.
- 7.5 Dil dersinde, öğrenciler yalnızca Türk öğretmenin sorumluluğu altındadır.
Dillere ve Kültürlere Açılım dersinde öğrenciler, sınıf öğretmeni ile Türk öğretmenin müşterek sorumluluğu altındadır.
- 7.6 Veliler çocuklarını dil dersine bir eğitim yılı için kaydettirirler ve bu süre zarfında öğrencinin derse titiz şekilde devamlılığını desteklemek durumundadırlar.
- 7.7 Dil dersine devamsızlık durumunda, öğrenci bir sonraki derste, devamsızlık yaptığı gün için neden gelmediğini belirten ve ebeveynlerinin veya velisinin imzası bulunan yazılı mazeret belgesini Türk öğretmene getirmek durumundadır.
Aksi takdirde, Türk öğretmeni durumu velilere bildirmekle yükümlüdür.
Uzun süreli devamsızlık durumunda işe, durum okul idaresinin dikkatine getirilecektir.
- 7.8 Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü her yıl bir genelgeyle Okul Müdürlerini ve Yetkili Makamları (...) programına dahil olmaya davet eder.

Daha sonra, DKA Programına katılmak isteyen okullar, bu taleplerini Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü'ne iletirler.

- 7.9 Fransız Topluluğu, DKA Programına katılma talebinde bulunan eğitim kurumları müracaatlarının listesini Haziran ayı başında Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat'a göndermeyi taahhüt eder.
- 7.10 Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat mevcut eğitim-öğretim yılı için bütün okullardaki Türk öğretmen atamalarının ve ders saatlerinin listesini Ekim ayı başında Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü'ne göndermeyi taahhüt eder.
- 7.11 Mevcut Ortaklık Şartı'na bağlı olarak; Türkiye Cumhuriyeti tarafından görevlendirilen öğretmenlerin, Fransız Topluluğu tarafından mali olarak desteklenen ya da organize edilen eğitim kurumlarında gerçekleştirdiği tüm dil dersleri ile dillere ve kültürlere açılım dersleri, düzenli olarak işbu Şart'a konu olan DKA Programına kaydedilirler.
Bu sayede, tüm bu dersler Türkiye Cumhuriyeti ve Fransız Topluluğu'nun ortak denetim ve desteğinden istifade ederler.
- 7.12 Türk öğretmenin görevi sona erdiğinde, Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü, adigeçen tarafından DKA Programı çerçevesinde gerçekleştirilen toplam ders saatini gösteren resmi bir belgeyi Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomata vermeyi taahhüt eder.

Bu çerçevede, Eğitim Müşaviri/Eğitimden Sorumlu Diplomat, DKA Programı dâhilinde atanan ve mevcut eğitim yılı sonunda görevleri sona erecek öğretmenlerin listesini Mayıs ayı başında Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü'ne iletacaktır.

8. PROGRAMIN TANITIMI

- 8.1 Fransız Topluluğu, Okul Müdürlerine, Yetkili Makamlara ve aynı şekilde resmi olarak tanınmış öğrenci velileri derneklerine DKA Programının varlığı, amaçları ve koşulları konusunda gerekli bilgiyi sağlar.
Bu bilgilendirmeler, Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat ve Türk öğretmenlerin talebiyle ve onlarla işbirliği içinde gerçekleştirilebilir.
- 8.2 Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat ve Türk öğretmenler okullarla yapacakları temaslara Fransız Topluluğu'nu da dâhil etmekle yükümlüdürler.

Fransız Topluluğu tarafından hazırlanan ve Ortaklık Şartı hakkında bilgi veren iki dilli broşür, Türk tarafınca bilgilendirmek amacıyla velilere dağıtılır.

- 8.3 Türk öğretmenler, görevli oldukları okullarda, okul hayatının bir parçası olan faaliyetlere vakitleri elverdiği ölçüde dâhil olmak ve faaliyetleri ve okulda verilen eğitimleri desteklemek suretiyle DKA Programının tanıtımına katkıda bulunurlar.
- 8.4 İmzacı taraflar, "dil dersi" ya da "dillere ve kültürlere açılım dersi"nden birini müfredatına ekleme talebinde bulunan okullara, diğer dersi de müfredatına eklemesini teşvik etme konusunda anlaşmaktadırlar. İmzacı taraflar bunu yaparken yetkili makamların pedagojik özgürlüğüne saygı duymak durumundadırlar.

9. PROGRAMIN YÖNETİMİ

- 9.1 İmzacı taraflarca, işbu Ortaklık Şartı'nın uygulanması için gerekli tedbirlerin alınması ve etkinliğinin ölçülmesinden sorumlu bir İkili Kurul oluşturulacaktır. Anılan İkili Kurul, Fransız Topluluğu açısından, Uluslararası Valonya-Brüksel (WBI) tarafından yürütülen genel işbirliği programına bağlıdır. İkili Komite aşağıdakilerden oluşur:

Türk tarafı için;

- Eğitim Müşaviri/Eğitimden sorumlu Diplomat
- Türkiye Büyükelçiliği temsilcileri

Fransız Topluluğu için;

- DKA Programı konusunda yetkili olan Fransız Topluluğu Bakanlığı'nın bir temsilcisi.
- Zorunlu Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı DKA Programı sorumlusu
- Eğitim Görevlisi
- Uluslararası Valonya-Brüksel (WBI) temsilcisi.

İkili Kurul, çalışmalarında yararlanmak amacıyla uzmanlar görevlendirebilir.

- 9.2 Söz konusu İkili Kurul, geçmiş yılın değerlendirilmesi ve gelecek eğitim yılının hazırlıklarının hazırlıkların yapılması amacıyla yılda bir kez Mayıs ayında Brüksel'de toplanır. İkili Kurula ilaveten, her iki taraf, yılın herhangi bir zamanında bir çalışma toplantısı düzenlenmesini talep edebilir.

10. PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİ

- 10.1 Ortaklık Şartı 01 Temmuz 2012 tarihinde başlayıp, 30 Haziran 2017 tarihinde sona eren 5 yıllık bir süre için imzalanmaktadır.

- 10.2 Yukarıda belirtilen beş yıllık dönem süresince, imzacı tarafların getirilecek değişiklikleri kabul etmesi koşuluyla, Şart üzerinde değişiklik yapılabilir.
- 10.3 İşbu Ortaklık Şartı'nın hükümlerinin uygulanmasına veya yorumlanmasına ilişkin herhangi bir uyuşmazlık, Fransızca metin temel alınarak ve dostça çözüm anlayışıyla çözümlenecektir. Uyuşmazlığın giderilememesi durumunda, anlaşmazlığın çözümü her iki tarafın ilgili makamlarına bırakılacaktır.
- 10.4 Yukarıda tanımlanan beş yıllık sürenin sonunda, imzacı taraflardan biri veya her ikisi tarafından aksi yönde görüş bildirilmediği takdirde, Ortaklık Şartı bir sonraki 5 yıl için yenilenmiş olacaktır.

İki Fransızca, iki Türkçe olmak üzere, dört asıl nüsha halinde tarihinde 'de imzalanmıştır.

Belçika Valonya-Brüksel
Fransız Topluluğu adına,
Zorunlu Eğitimden sorumlu Bakan;

Türkiye Cumhuriyeti adına,
Milli Eğitim Bakanı

EK-4. 2010-2011 YILI İTİBARIYLA BELÇİKA'DA TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VERİLEN DERNEKLERİN LİSTESİ

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri verilen Türk Dernekleri

- 1 Aalst Eyüp Sultan Camii (Gent bölgesi)
- 2 Atatürkçü Düşünce Derneği (La Louvière bölgesi)
- 3 Ayasofya Camii Derneği (Limbourg bölgesi)
- 4 Belçika Brüksel Türk Kadınlar Derneği (AÇEP)
- 5 Beraat Camii Derneği (Limbourg bölgesi)
- 6 Berchem Selimiye Camii (Anvers bölgesi)
- 7 Bertrix Eyüp Sultan Camii (Charleroi bölgesi)
- 8 Beyne-Heusy Derneği (Liège bölgesi)
- 9 Bilzen Bilal Habesi Camii (Genk bölgesi)
- 10 Brüksel Anderlecht Camii Derneği
- 11 Brüksel Atatürkçü Düşünce Derneği
- 12 Brüksel Mevlana Camii Derneği
- 13 Brüksel Türk İslam Diyanet Vakfı
- 14 Brüksel Turkish Lady Derneği
- 15 La Louvière Camii Derneği
- 16 Centre culturel Belgo-Turc (Liège bölgesi)
- 17 Centre culturel turc et musulman (Charleroi bölgesi)
- 18 Centre d'Education de Luxembourg (Charleroi bölgesi)
- 19 Charleroi Camii Derneği
- 20 Charleroi Couillet Camii Derneği
- 21 Diyanet Derneği Türk Okulu (Charleroi bölgesi)
- 22 Diyanet Kültür Sitesi (Limbourg bölgesi)
- 23 Eisden Tevhid Camii (Genk bölgesi)
- 24 Fatih Camii Derneği (Limbourg bölgesi)
- 25 Fatih Camii (Genk bölgesi)
- 26 Fatih Türk Kültür Merkezi (Gent bölgesi)
- 27 Farcienne Diyanet Derneği Türk Okulu (Charleroi bölgesi)
- 28 Hasselt Ayasofya Camii (Genk bölgesi)
- 29 Hacıbayram Camii Derneği (Anvers bölgesi)
- 30 Herstal Türk Kültür Merkezi (Liège bölgesi)
- 31 Inloopteam Anne Çocuk Eğitim Derneği (Gent bölgesi)
- 32 Kanuni Sultan Süleyman Camii Derneği (Liège bölgesi)
- 33 Leopoldsborg Selimiye Camii Derneği (Limbourg bölgesi)
- 34 Lommel Selimiye Camii Derneği (Limbourg bölgesi)
- 35 Marchienne Demek Sınıfı (Charleroi bölgesi)
- 36 Marchienne Kültür Derneği (Charleroi bölgesi)
- 37 Mevlana Camii Derneği (Genk bölgesi)
- 38 Noord İmam Buhari Camii (Anvers bölgesi)
- 39 Okul Aile Birliği (Genk bölgesi)
- 40 Orhan Gazi Derneği (Liège bölgesi)

- 41 *Sledderloo Yunus Emre Camii (Genk bölgesi)*
- 42 *St-Nicolas Kanuni Sultan Süleyman Camii Derneği (Liège bölgesi)*
- 43 *TEKM Okul Aile Birliği (Genk bölgesi)*
- 44 *Türk Derneği Sınırı (Charleroi bölgesi)*
- 45 *Türk Dernekler Birliği (Anvers bölgesi)*
- 46 *Türk Dostluk Derneği (Anvers bölgesi)*
- 47 *Türk işçileri yardımlaşma Derneği (La Louvière bölgesi)*
- 48 *Türk Kültür Derneği (Gent bölgesi)*
- 49 *Türk Kültür ve Eğitim Derneği (Genk bölgesi)*
- 50 *Vilbroug-Türk Kültür Derneği*
- 51 *Winterslag Fatih Camii (Genk bölgesi)*
- 52 *Yavuz Sultan Selim Türk Kültür Derneği (Gent bölgesi)*
- 53 *Yıldırım Beyazıt Camii (Genk bölgesi)*
- 54 *Zele Türk Okulu (Gent bölgesi)*
- 55 *Yunus Emre Camii (Genk bölgesi)*
- 56 *Hamme Türk Okulu (Gent bölgesi).*
- 57 *Lokeren Sakarya Camii (Gent bölgesi)*
- 58 *Turkse School Van Temse (Gent bölgesi)*
- 59 *Turkse School Van Willebroeg (Gent bölgesi)*
- 60 *Saint-Voost Derneği (La Louvière bölgesi)*
- 61 *Diest Türk Okulu (Limbourg bölgesi)*
- 62 *Zuid Mehmet Akif Camii (Anvers bölgesi)*

Türkçe Dersleri verilen Üniversite ve Yüksekokullar

- 1 *Brüksel Vlekho*
- 2 *Hogeschool Gent*
- 3 *İnstitut Libre Marie Haps*
- 4 *Université catholique de Louvain*
- 5 *Université Libre de Bruxelles*

EK-5. ARAŞTIRMA GRUBU İÇİN HAZIRLANAN GÖRÜŞME VE KİŞİSEL BİLGİ FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Giriş

Merhaba, adım Vedat Ekmekçi. Belçika Antwerpen şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Belçika’da Türkçe öğretimi uygulamaları ve sorunları konusunda yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Belçika’da görev yapan bütün öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Sizinle derslerinizde Türkçe öğretimi ve yaşadığınız sorunlar hakkında konuşmak istiyorum. Bu araştırmanın yaşanılan sorunların tespiti ve bunların çözümü konusunda yapılması gerekenlere ışık tutacaktır.

- Bana görüşme süresince söyleyeceğinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle teze veya bir başka rapora yansıtılmayacaktır.
- (Cevaplarınızı lütfen maddelerin altına veya karşılıklarına yazınız. Cevaplarınızı yazarken yazı rengini kırmızı olarak belirleyiniz. Sorunlar ve uygulama boyutunu ayrıntılı anlatmanız amacımıza ulaşmamızı kolaylaştıracaktır. “Sonda”: Soruyu cevaplamanız açısından size yardımcı olacaktır. “Alternatif” eş anlamlı sorudur. Şimdiden çok teşekkür ederiz. Formu göndereceğiniz ileti adresi: vedate64@hotmail.com)

GÖRÜŞME SORULARI

1-Belçika’da Türkçe dersini işlerken derslerinizdeki öğrenci ve öğretmen ilişkisini değerlendirir misiniz?

(**Alternatif:** Derslerinizi işlediğiniz sınıflardaki ortamın sosyal boyutu hakkında bilgi verebilir misiniz?)

2-Derslerinizde kullandığınız ders kitapları hakkında görüşleriniz nelerdir, kitapların dışında ne tür materyaller kullanmaktasınız?

3- Türkçe dersini işlerken hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaktasınız, dersin niteliğini arttırmak için hayata geçirdiğiniz ek çalışma veya uygulamalar hakkında bilgi verebilir misiniz?

4- Öğrencilerin temel dil becerilerindeki (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) başarılarının belirlenmesinde gerçekleştirdiğiniz ölçme ve değerlendirme uygulamalarınız hakkında bilgi verebilir misiniz?

Sonda: Dönem sonlarında verdiğiniz karne bilgilerinizi doldururken süreç değerlendirme verilerinden yararlanıyor musunuz?

Hangi ölçme araçlarını nasıl kullanmaktasınız?

5-Belçikada Türkçe ve Türk kültürü dersi uygulamaları çerçevesinde karşılaştığınız sorunlardan bahsedebilir misiniz?(Sonda çerçevesinde soruyu okullar ve dernekler olarak iki ayrı kategoride düşünüp yanıtlayacağız.)

Sonda: Öğrenci ilgi, tutum ve davranışları açısından: ...

Öğretmen-veli işbirliği açısından: ...

Eğitim ve öğretim ortamlarının yeterliği, idari yapının yaklaşımları açısından: ...

Diğer sorunlar: ...

Okullarda :

Derneklerde :

6-Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğini artırmak için nelerin yapılmasını önerirsiniz?

Sonda: Okullarda: ...
Derneklerde: ...

Kişisel bilgiler

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
Adınız ve soyadınız :
Çalıştığınız Bölge ve Şehir :
Belçika'da kaç yıldır çalışmaktasınız :
Branşınız :
Mezun olduğunuz üniversitenin,
Adı :
Mezun olduğunuz bölüm :
Çalıştığınız kurum sayısı (Belçika'da) : Okul sayısı: Dernek sayısı:
Diğer:

EK-6. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN DURUMUNU BELİRLEME VE ÖĞRETMENLERCE KARŞILAŞILAN TEMEL SORUNLARIN TESPİTİNE YÖNELİK GÖZLEM FORMU

Belçika'da Türkçe Öğretiminin Durumu ve Karşılaşılan Temel Sorunların Tespitine Yönelik Gözlem Formu

Amaç: :Bir saatlik Türkçe dersinde, Türkçe dersinin sosyal, fiziksel boyutunun durumu, öğretmenin dersi işlerken kullandığı materyaller ve eğitim yöntemlerinin belirlenmesi, ders işlenişi sırasında karşılaşılan sorunların tespiti

Okul: _____ Tarih: _____ Saat(başlangıç-

bitiş): _____ Öğretmen: İlgili Araştırma Soruları

1. Sınıfta ortamın sosyal boyutu nasıldır?
2. Öğretmenin materyal kullanım durumu nasıldır?
3. Ortamın eğitim öğretim faaliyetine uygunluğu nasıldır?
4. Öğretmenin ders işlerken strateji, yöntem ve teknik kullanımını ne durumdadır?
5. Öğrenme ve öğretme sürecinde gözlenen en temel sorunlar nelerdir?

Veri Toplama: Türkçe dersinde durumunun tespitine ve sorunların belirlenmesine yönelik; fiziksel ortam, ortamın sosyal boyutu ve sınıf içi etkileşim, ortamın tespiti ve sorunların belirlenmesi amacıyla alınan notlar

ÖZGEÇMİŞ

➤ Kişisel Bilgiler

Vedat EKMEKÇİ

Doğum Tarihi: 11.03.1983

Doğum Yeri : Hınıs-ERZURUM

Telefon : 0032489164198-5432021365

Email : vedate64@hotmail.com

➤ Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Atatürk İlköğretim Okulu

Lise : Elazığ Lisesi, 2000.

Lisans : Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, 2004.

➤ İş Bilgileri

2004-2008: Sakarya-Kocaeli-Hürriyet İ.O / Türkçe Öğretmenliği

2008-2010: Bitlis-Güroymak-19 Mayıs İ.O / Okul Müdür Yardımcılığı-Okul Müdürlüğü

2010-2011:Sivas-Gemerek-Sızır/ Türkçe Öğretmenliği

2011-... :Kayseri-Kocasinan-Osman Düşünel MEM/ Belçika-Brüksel Eğitim Müşavirliği

Yayımlar:

Ekmekçi Vedat (2012). "Belçika'da Türkçe Dersinin Problemleri Hakkında Öğretmen Görüşleri", TURKAD, Sayı: 3, .16-28, Gazi Üniversitesi, Haziran, 2012