

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**BELÇİKA'DAKİ TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN
BAĞLAM VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN BOYUTLARINA
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Meral SOLMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**BELÇİKA'DAKİ TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN
BAĞLAM VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN BOYUTLARINA
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Meral SOLMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Levent DENİZ

İstanbul - 2019

Tüm kullanım hakları

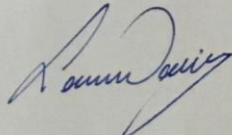
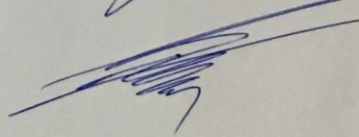
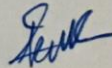
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir

© 2019

ONAY

ONAY

Meral Solmaz tarafından hazırlanan “Belçika’daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi’nin Bağlam ve Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 25 Mart 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Latif BEYRELİ	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi İrem PAMUK	

ÖZGEÇMİŞ

- 2004-2007 İstanbul Bağcılar Lisesi (Okul Birinciliği)
- 2007-2011 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Lisans- Bölüm Üçüncüsü)
- 2011-2015 Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü (Lisans)
- 2015-2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Yüksek Lisans)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum** İstanbul Güngören Güneşlitepe İlkokulu Sınıf Öğretmeni
- E- posta** merallsolmaz@gmail.com

ÖNSÖZ

Bir Afrika atasözü “Konuşmasını bilen asla fakir değildir” der. Şüphesiz bir dili konuşabilmenin tüm avantajları asla maddi bir değere indirgenemez. Bir dili konuşabilmek insanlara o dili konuşan insanların kültürünün ve düşünce dünyasının kapılarını açar. Bir insan tek dille bir ömür yaşıyorsa çokdilli bir insan tek ömre birden çok ömrü, dünyayı sığdırır.

Bir dil konuşabilmenin bile değeri bu kadar paha biçilemez iken insanın anadilini konuşabilmesi varoluşunun vazgeçilmez bir koşuludur. Anadilini ve kültürünü bilmeyen bir insan asla tam olarak varoluşunu, kişiliğini, kimliğini tamamlayamaz ve nasıl yarım kaldığını anadilini ve kültürünü öğrenmeden anlaması mümkün değildir.

Bir dilin yaşaması ancak içinde barındırdığı kültürel zenginlikle birlikte gelecek nesillere aktarılmasıyla mümkün olur. Maalesef eğitimden mahrum bırakılmış diller ölümle karşı karşıya kalmaktadır. Dahası bir dilin ölümü sadece bir dilin konuşulmaması anlamına gelmez. Bir dille birlikte tüm bir toplumun insanlık tarihine kattığı hemen her şey yok olur. Bu nedenle uluslararası birçok sözleşmeyle anadili eğitimi koruma altına alınmıştır.

İlki Almanya’ya olmak üzere 1960’larda Avrupa’ya yapılan iş gücü istihdam göçüyle güncelliğini yitirmeyen bir konu yurt dışındaki yurttaşlarımızın çocuklarına yönelik yapılan anadili ve kültür öğretimidir.

Giden işçilerin kalıcı hâle gelmesiyle ortaya çıkan eğitim ve kimlik sorunları hâlâ devam etmektedir. Entegrasyon, kültürleşme, sentez kültürler ve kimliklerle ilgili yaşanan sorunları çözebilecek tek yol çokkültürlü bir eğitimidir. Bu amaçla hem ülkemizde hem de Avrupa ülkelerinde eğitimle ilgili sorunlara yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocuklarının anadili ve kültür öğretimi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programı ve ders kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalar daha çok Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ile Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda hazırlanmıştır. Bu araştırmalar daha çok dersin ya Türkçe programına ya da Türk

Kültürü programına odaklanarak yapılmışlardır. Dersin tamamına odaklanan, “Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı”nın disiplin alanı içine giren konularda yapılmış araştırmalar yetersizdir. Mevcut araştırmalar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi’nin sorunlarını çözmeye yetmemektedir. Bu tez araştırmasıyla Belçika’daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi’nin öğretim programı, materyalleri ve öğretimi ile ilgili yapılan çok boyutlu program değerlendirme çalışmasıyla ders ile ilgili sorunların çözümüne katkı sunulacağı, dersin amacına ulaşmasına yardımcı olunacağı ve Belçika’daki toplumsal barışa katkıda bulunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın Türkiye’deki program geliştirme çalışmalarına da katkı sunması ümit edilmektedir.

Bu tezin ortaya çıkmasında çok büyük katkıları ve üzerimde sonsuz emeği olan tez danışmanım, kıymetli hocam Doç. Dr. Levent Deniz’e en başta teşekkürlerimi sunarım. Yurt dışına çıkıp tez araştırmamı yapmam konusunda beni cesaretlendiren hocam Doç. Dr. Süleyman Avcı’ya, Belçika Ghent Üniversitesi’nde öğrenciyken bana tez araştırmamı yaptığım sırada her türlü akademik desteği sağlayan hocam Prof. Dr. Martin Valcke’ye ve tez konumu bulmamda yaptığımız tartışmalarla bana ilham veren sevgili arkadaşım Prof. Dr. Orhan Ağırdağ’a özellikle teşekkür ederim. Yine tez yazım sürecinde yaptığı katkılar ve yönlendirmelerle bana yardımcı olan ve kütüphanesinden yararlandığım hocam Dr. Öğretim Üyesi Şaban Berk’e, her danıştığım da tüm sorularımı sabırla cevaplayan Dr. Öğretim Üyesi Besim Can Zırh’a ve Dr. Öğretim Üyesi İrem Pamuk’a, görüşmelerimi gerçekleştirdiğim tüm Belçika Eğitim Müşavirliği yöneticilerine, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerine, öğrenci velilerine ve tüm tez süreci boyunca ihmal ettiğim ancak benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Meral SOLMAZ

İstanbul, Mart 2019

ÖZET

Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Bağlam ve Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına göre Değerlendirilmesi

Meral SOLMAZ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Levent DENİZ

2019, xv + 376 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmesini yapmaktır.

Araştırmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın iki temel fenomeni olan Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam değerlendirmesi ile çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi için Brüksel Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin, Türkçe ve Türk kültürü dersi (TTKD) öğretmenlerinin, çocuğunu derse gönderen veliler ile çocuğunu derse göndermeyen velilerin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen 28 katılımcıya ait veriler önce betimsel sonra içerik analiziyle çözümlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Belçika'da Türkçe ve Türk kültürü dersi programına göre öğretmenlerin hazırladığı bir yıllık plan bulunmaktadır. Ancak çeşitli sebeplerden ötürü hem ders programı hem de ders kitapları öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin seviyesine göre hazırlanan TTKD programı ve kitapları Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemekte ve seviyelerinin üzerinde hazırlandığı için öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Öğretmenler ders programı ve kitaplarını kullanamadıkları için ders programında ve materyel seçiminde öğrenci ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapmaktadırlar. Öğretmenler Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına ve TTKD'nin özel amaçlarına öğrencilerin çoğunun ulaşamadığını bazı öğrencilerin de kısmen ulaşabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticilerin kendilerinin TTKD'ye

yükledikleri genel ve özel amaçlarına ulaşma konusunda ise daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yöneticiler ve öğretmenler TTKD ile ilgili yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini paylaşmışlardır. Belçika'daki TTKD'ye yönelik yapılacak bir program geliştirme çalışmasına katkı sağlaması için öğretmenler, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenci ve velilerin Türkiye'deki öğrenci ve velilerden farklılıklarını Belçika'daki veli, öğrencilerle ilişkileri üzerinden açıklamışlardır. Yine yönetici ve öğretmenler TTKD öğretmenlerinin yeterlilikleri ve seçimleri üzerine düşüncelerini tecrübelerinden hareketle belirtmişlerdir.

Çocuğunu TTKD'ye gönderen ve göndermeyen velilerin TTKD hakkındaki bilgileri ve ders hakkındaki eleştiri ve talepleri açıklanmıştır. Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin çocuklarını derse göndermeme sebepleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, TTKD sınıflarındaki farklı ırk, dil, din, etnik ve sosyal sınıflardan gelen öğrencileri gruplayarak bu öğrenciler arasında yaygın olan çatışmaları ve ön yargıları açıklamışlardır. Öğretmenler çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre TTKD programı ve kitaplarının yetersiz olduğunu ve bu boyutlara göre programın yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca TTKD programı ve kitaplarının eksik kaldığı çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, bilgiyi inşa süreci ve ön yargıyı azaltma boyutlarında öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemeleri ve uygulamaları açıklamışlardır. Bazı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve farklı öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı bir öğretim yapamadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler ve veliler, Belçika'daki okulların çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutuyla ilgili değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Genel olarak okulların farklı kültürlere açık olduğu, okullarda ayrımcılığın yapılmadığı ve farklı kültürlere ait etkinliklerin okul tarafından desteklendiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk kültürü dersi, CIPP, çokkültürlü eğitim, Belçika, Türkiye kökenli öğrenciler, anadili ve kültür öğretimi, entegrasyon, fenomenoloji

ABSTRACT

Context Evaluation of Turkish Language and Turkish Culture Course in Belgium and Its Evaluation According to the Dimensions of Multicultural Education

Meral SOLMAZ

Marmara University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Levent DENİZ

2019, xv + 376 pages

The aim of this study is to perform a context evaluation about the Turkish language and Turkish culture course in Belgium and its evaluation according to the dimensions of multicultural education.

The phenomenological pattern of the qualitative research was used in the research. For the evaluation of two basic phenomena of the study, context evaluation of Turkish language and Turkish culture course and also for evaluation its according to the multicultural education, opinions of administrators of the Brussels Education Counselor, Turkish and Turkish culture course (TTKD) teachers, parents who sent their children to the course and parents who do not send their children to the course were taken by semi structured interviews composed of open-ended questions. The data obtained from the interviews performed with 28 participants were first analyzed descriptively and then by content analysis and categorized.

According to the results of the study, there is an annual plan prepared by teachers according to the Turkish language and Turkish culture course program in Belgium. However, for various reasons, both the curriculum and textbooks of TTKD are not used by teachers. TTDK program and textbooks prepared for students in Turkey do not fulfill the needs of Turkish originated students in Belgium and cannot be used by teachers as the prepared programs and textbooks exceed students' level. As teachers cannot use the course program and textbooks, they make arrangements in course program and material selection according to students' needs. Teachers have stated that many of the students could partly reach to the general purposes of the "Uzaktaki Yakınlarımız" Project and the specific objectives of the TTKD. It was found that teachers and administrators were

more successful in achieving the general and specific objectives which themselves imposed on TTKD.

Administrators and teachers shared the problems related to TTKD and suggested solutions for these problems. In order to contribute to a curriculum development study to be made in Belgium for TTKD, teachers explained the difference of Turkish originated students and parents in Belgium from students and parents in Turkey through their relations with those students and parents. Again, administrators and teachers have expressed their thoughts on the competencies and preferences of TTKD teachers based on their experiences.

The information about TTKD of the parents who send and who do not send their children to TTKD were explained. The reasons why some parents do not send the children to TTKD were determined.

Teachers grouped students from different race, language, religion, ethnic and social classes in the TTKD classes and explained the common conflicts and prejudices among these students. Teachers stated that according to the five dimensions of multicultural education, the program and books of the TTKD were inadequate and that the program should be rearranged according to these dimensions. In addition, they explained the regulations and practices of multicultural education during the teaching process in the dimensions of content integration, equity pedagogy, knowledge construction process and prejudice reduction. It was found out that some teachers do not have enough knowledge about multicultural education and cannot perform a culturally sensitive teaching to different students.

Teachers and parents made evaluations about empowering school culture and social structure dimension of multicultural education in Belgium. In general, it was revealed that schools are open to different cultures, that there is no discrimination in schools and that the activities of different cultures are supported by the school.

Keywords: Turkish and Turkish culture course, CIPP, multicultural education, Belgium, Turkey originated students, mother language and culture teaching, integration, phenomenology

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayılılar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....	9
2.1. Avrupa'ya ve Belçika'ya Türk İşçi Göçü.....	9
2.2. Belçika'da Yaşayan Türkiye Kökenli Vatandaşların Anadili ve Kültür Öğretiminin Yasal Dayanakları	11
2.3. Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi.....	14
2.3.2. TTKD Öğretim Materyalleri	20
2.3.3. TTKD Öğretmen ve Öğrencileri	21
2.3.4. Belçika'da TTKD Programının TTKD Öğretmenleri Tarafından Uygulaması	24
2.3.5. Valonya-Brüksel Federasyonu'nda TTKD Öğretmeni, Öğrencisi ve Dersin Öğretiminin Yapıldığı Okul, Dernek Sayıları.....	25
2.4. Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Çıktı) Modeli	27
2.4.1. Context (Bağlam) Değerlendirme	31
2.4.2. Input (Girdi) Değerlendirme	32
2.4.3. Process (Süreç) Değerlendirme	32
2.4.4. Product (Ürün) Değerlendirme.....	33
2.5. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim	34

2.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	36
2.6.1. İçerik Entegrasyonu	36
2.6.2. Bilgiyi İnşa Süreci	37
2.6.3. Ön Yargıyı Azaltma.....	38
2.6.4. Eşitlikçi Pedagoji.....	38
2.6.5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	39
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	53
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	55
4.1. TTKD'nin Bağlam Değerlendirmesi.....	55
4.1.1. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Kitaplarından Yararlanma Durumları .56	
4.1.2. Öğretmenlerin Derse Katkıları ve Yararlandıkları Materyaller	60
4.1.3. Öğretmenlerin TTKD'ye Yükledikleri Amaçlar ve Bu Amaçlara Ulaşma Düzeyleri.....	69
4.1.4. Öğretmenlere Göre TTKD'nin Özel Amaçlarının Değerlendirilmesi.....	79
4.1.5. Öğretmenlere Göre Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi.....	86
4.1.6. Öğretmenlere Göre TTKD ile İlgili Yaşanan Sorunlar	92
4.1.7. Öğretmenlerin TTKD ile İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	109
4.1.8. Öğretmenlere Göre Belçika'daki Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'deki Öğrencilerden Farklılıkları	124
4.1.9. Öğretmenlere Göre Belçika'daki Türkiye Kökenli Velilerle İlişkiler ve Türkiye'deki Velilerle Aralarındaki Farklılıklar.....	135
4.1.10. Yöneticilere Göre TTKD'nin Amaçları.....	140
4.1.11. Yöneticilere Göre TTKD'nin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi	142
4.1.12. Yöneticilere Göre TTKD Dersiyle İlgili Yaşanan Sorunlar	143
4.1.13. Yöneticilere Göre TTKD İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle Başa Çıkma Yolları.....	146

4.1.14. Yöneticilere Göre Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi.....	148
4.1.15. Yöneticilerin TTKD için Gelen Öğretmenlerin Seçimi ve Göreve Uygunluğu Üzerine Görüşleri.....	149
4.1.16. TTKD ile İlgili Yöneticilere İletilmiş Şikâyet ve Öneriler	153
4.1.17. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD Hakkındaki Bilgileri... 154	
4.1.18. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD'nin Etkililiğine İlişkin Görüşleri	159
4.1.19. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD'ye Eklenmesini İsteddiği Konular ve Dersler	162
4.1.20. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin TTKD Hakkındaki Bilgileri	167
4.1.21. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin Çocuklarını Derse Göndermeme Sebepleri	170
4.1.22. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin Çocuklarını TTKD'ye Göndermek İçin Ders Programında İstedikleri Değişimler	174
4.2. Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre TTKD'nin Değerlendirilmesi.....	179
4.2.1. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Ders Materyallerini Çokkültürlü Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi ve Düzenlemeleri	180
4.2.1.1. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Ders Kitaplarının Çokkültürlü Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi	180
4.2.1.2 Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde İçerik Entegrasyonunu Sağlamak için Yaptığı Düzenlemeler.....	185
4.2.2. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Eşitlikçi Pedagoji Boyutuna Göre Değerlendirmesi ve Düzenlemeleri	197
4.2.2.1. TTKD'ye Katılan Çeşitli Öğrenci Grupları	197
4.2.2.2. Öğretmenlerin Farklı Sosyal Sınıf, Irk ve Etnik Grupların Kültürel Özelliklerine Göre Öğretim Sürecinde Yaptıkları Düzenlemeler.....	206
4.2.2.3. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Kitaplarını Eşitlikçi Pedagoji Boyutuna Göre Değerlendirmesi	212
4.2.3. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Bilgiyi İnşa Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Değerlendirmesi ve Düzenlemeleri	213
4.2.3.1. Öğretmenlere Göre TTKD'ye Katılan Öğrencilerdeki Ön Yargılar	213
4.2.3.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Bilgiyi İnşa Etme ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarıyla İlgili Yaptıkları Öğretim.....	224

4.2.3.3. Öğrencilerin Farklı Kültürel Özelliklerinden Kaynaklanan Çatışmalar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yolları	230
4.2.3.4. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Kitaplarının Bilgiyi İnşa Etme Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Yeterliliği	236
4.2.4. Öğretmenlere ve Velilere Göre Belçika'daki Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla İlgili Göstergeler ve Türkiye ile Arasındaki Farklılıklar	238
4.2.4.1. Öğretmenlere Göre Okulların TTKD'ye ve TTKD'ye Katılan Öğrencilere Yönelik Tutumu	239
4.2.4.2. TTKD Öğretmenlerinin Belçikalı Öğretmenlerle İlişkileri	252
4.2.4.3. Belçika'daki Okullarda Okul Kültürünü Öğrenci ve Velilere Benimseten Örtük Program Faaliyetleri	258
4.2.4.4. Öğretmenlere Göre Belçika'daki ve Türkiye'deki Okulların Okul Kültürü ve Sosyal Yapısı Arasındaki Farklılıklar	261
4.2.4.5. Türk Velilerin TTKD Öğretmenleri, Belçikalı Öğretmenler ve Okuldaki Velilerle İlişkileri	281
4.2.4.6. Türk Velilerin Çocuklarını Okulda Diğer Öğrencilerle Eşit Görmesi Üzerine Görüşleri	287
4.2.4.7. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Okuldaki Sünni Türk ve Belçikalı Velilerle İlişkileri	291
4.2.4.8. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Çocuklarını Okulda Diğer Çocuklarla Eşit Görmesi ve Belçikalı Öğretmenlerle İlişkileri	295
BÖLÜM V: SONUÇ	300
5.1. TTKD'nin Bağlam Değerlendirmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	300
5.1.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Görüş ve Değerlendirmeleri	300
5.1.2. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen ve Göndermeyen Velilerin Görüş ve Değerlendirmeleri	323
5.2. TTKD'nin Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirilmesinin Sonuç ve Tartışması	328
5.2.1. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Kitaplarının Çokkültürlü Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi ve Yaptıkları Düzenlemelerin Sonuçları	328
5.2.2. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Eşitlikçi Pedagoji Boyutuna Göre Değerlendirmesi ve Yaptıkları Düzenlemelerin Sonuçları	331

5.2.3. Öğretmenlerin TTKD Ders Programı ve Materyallerinin Bilgiyi İnşa Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Değerlendirmesi ve Yaptıkları Düzenlemelerin Sonuçları	333
5.2.4. Öğretmen ve Velilerin Belçika'daki Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla İlgili Değerlendirmeleri ve Belçika'da ve Türkiye'deki Okulların Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla ilgili Farklılıklarının Sonuçları.....	338
5.3. Öneriler.....	349
KAYNAKÇA.....	352
EKLER	363
Ek 1: 2012-2017 Türkçe OLC Anlaşması.....	363
Ek 2: Katılımcı Öğretmenler ve Yöneticiler için Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu	375
Ek 3: Katılımcı Veliler için Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu	376

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Belçika'da Yaşayan Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarının Cinsiyet ve Bölgelere Göre Dağılımı (01.01.2017 tarihi itibarıyla).....	11
Tablo 2.2. Belçika'da 2016-2017 Öğretim Yılı Bölgelere Göre TTKD Öğretmeni, Öğrencisi ve Dersin Öğretiminin Yapıldığı Okul, Dernek Sayıları.....	25
Tablo 3.1. Çalışma Gruplarının Kişi Sayısı, Örneklem Çeşidine Göre Dağılımı ve Katılımcı Kodları	43
Tablo 3.2. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Öğretmenlerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı	47
Tablo 3.3. Öğretmenlerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirme Fenomeninin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı	48
Tablo 3.4. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Yöneticilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı.....	49
Tablo 3.5. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı.....	50
Tablo 3.6. Çocuğunu TTKD'ye gönderen Velilerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuna Göre Değerlendirme Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı	50
Tablo 3.7. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı	51
Tablo 3.8. Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen Velilerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuna Göre Değerlendirme Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı	51

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

TTKD: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

OLC: d'Ouverture aux Langues et aux Cultures [Dillere ve Kültürlere Açılım (Openness to Languages and Cultures)] programının adı

DKA: Dillere ve Kültürlere Açılım

CIPP: Context-Input-Process-Product evaluation (Bağlam-Girdi-Süreç-Çıktı değerlendirmesi)

IOM: International Organization for Migration

ÇSGB: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

DİYİH: Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Batı Avrupa'da bulunan ve 11 milyonu aşkın nüfuslu bir ülke olan Belçika Krallığı, federal bir yapıya sahip olup NATO ve AB üyesidir. Belçika'nın kuzeyindeki Flaman bölgesi 6.546.785 nüfusa sahip olmakla birlikte resmî dili Flamancadır. Ülkenin güneyinde bulunan Valon bölgesi ise 3.620.531 nüfusa sahip olup resmî dili Fransızcadır. Başkent Brüksel bölgesi 1.191.041 nüfusa sahiptir ve resmî dil olarak hem Flamancayı hem de Fransızca'yı kabul etmiştir (Yıldırım, 2018).

Belçika, 1940'lerden itibaren giderek artan işçi ihtiyacını gidermek için birçok ülkeden işçi talebinde bulunmuş ve bu ülkeler ile anlaşmalar imzalamıştır. Göçmen işçi anlaşmalarının ilki 1946 yılında İtalya ile yapılmıştır. İtalya ile imzalanan anlaşmayı ise sırasıyla 1956'da İspanya; 1957'de Yunanistan; 1964'te Fas ve Türkiye; 1969'da Tunus; 1970'te Cezayir ve Yugoslavya ile imzalanan anlaşmalar takip etmiştir. Belçika'da AB vatandaşı olmayan göçmenler arasında en fazla göçmen nüfusuna Faslılar sahiptir ve onların ardından Türkler gelmektedir (Wets, 2006, s. 93).

Türkiye'den Belçika'ya işçi göçü resmî olarak 1964 yılında Türkiye ile Belçika arasında imzalanan işçi istihdamı anlaşması ile başlamış olsa da bu işçi göçünden önce de Türkler gerek turist pasaportu ile gerek gittikleri diğer Avrupa ülkelerinden geçerek Belçika'da işçi olarak çalışmışlardır (Gelekcı ve Köse, 2011, s. 59). Belçika'ya ilk giden işçilerin tamamı erkeklerden oluşmaktaydı. İlk defa 1970 yılından sonra kadın işçiler de Belçika'ya gitmeye başlamıştır. Belçika'ya gönderilen işçiler diğer Avrupa ülkelerine gönderilenler gibi başta misafir işçi olarak düşünölmüştür. Daha sonra işçilere verilen sosyal güvenlik haklarıyla işçiler kalıcı hâle gelmeye başlamışlardır. Özellikle 1970 yılından sonra kabul edilen Aile Birleşimi Yasası ile ailelerini çalıştıkları ülkeye getirme şansı bulan işçiler kalıcı işçiler olmaya başlamışlardır. Günümüzde Belçika'da yaşayan Türklere ilişkin net ve kesin sayısal verilere ulaşmak güçtür çünkü her kurum kendi ihtiyaçlarına göre nüfus verisi toplamaktadır. Ayrıca Belçika'daki nüfus sayımları yapılırken vatandaşlarının etnik kökenlerine dayalı bir sayım yapılmamaktadır. Belçika'nın, çifte vatandaşlık ve vatandaşlığa geçme konusunda diğer Avrupa ülkelerine göre daha anlayışlı ve esnek davranması nedeniyle Türklerin önemli

bir bölümü çifte vatandaşlığa geçmiştir. Brüksel Başkent Bölgesi Ulusal Kayıt (SPF Intérieur Registre National) verilerine göre 2008 itibarıyla Belçika'da yaşayan ancak Belçika vatandaşlığı bulunmayan Türklerin sayısı 39.532 olarak verilmiştir (Cemiloğlu ve Şen, 2012, s. 9).

Öztürk'e (2001) göre Belçika'daki Türk nüfusu genç nüfusun çoğunlukta olduğu bir nüfustur (s. 79). 1964 yılından itibaren geçici işçi olarak Belçika'da çalışmaya başlayan birinci kuşak Türklerin kalıcı işçi olmalarının sonrasında çocuklarının eğitim sorunu ortaya çıkmıştır ve bu sorun bugün dördüncü kuşağı bile etkileyen bir sorun olarak devam etmektedir. Günümüze kadar farklı boyutlarda olsa da devam eden bu eğitim sorunu işçi gönderilen diğer Avrupa ülkelerinde de çözümü önem arz eden ortak bir sorundur (Cemiloğlu ve Şen, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışındaki Türkiye kökenli vatandaşların çocuklarının anadili ve kültür eğitimine yönelik olarak çalışmalar yapmış, öğretim programları hazırlamıştır. Bu öğretim programlarının sonuncusu ise "Uzaktaki Yakınlarımız Projesi" bünyesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinatörlüğünde hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (TTKD) programıdır. Anadili ve kültür dersleri için MEB tarafından farklı öğretim programları hazırlanmış olsa da 2009 yılı TTKD programına kadar bu derslerin kapsamlı olarak hazırlanmış öğretim materyalleri yoktu. Dersi veren öğretmenler kendi tecrübelerine göre bu dersin öğretimini gerçekleştirmekteydiler. MEB tarafından 2009 yılında uygulamaya konulan TTKD programına uygun olarak 2010-2011 öğretim yılından beri dağıtımı yapılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyalleri (4 adet ders kitabı 4 adet çalışma kitabı, 1 adet öğretmen kitabı ve dinleme metinlerinin yer aldığı CD'ler) hazırlanmıştır (MEB, 2010; Yıldız, 2012).

TTKD, Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi, Atatürkçülük, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Tarihi, Türkiye Coğrafyası dersleri ve Türk Kültürü'ne ait konuları kapsamaktadır. Öğretim Programı, birinci sınıftan başlayıp onuncu sınıfın sonuna kadardır (Demirbaş, 2014, s. 98).

Ders program ve materyalleri MEB tarafından hazırlanan, öğretimi Türkiye'den gelen çeşitli alanlardan MEB öğretmenleri tarafından verilen TTKD dersi ile ilgili Belçika'da yapılmış değerlendirme çalışmaları azdır. Hâlbuki yurtdışındaki vatandaşlarımıza

yönelik olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), 62. Maddesi şöyledir: “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.” Devletin yurtdışındaki vatandaşlarımızın çocuklarının eğitim sorununa yönelik tedbir alması kadar bu tedbirlerin sorunları çözüp çözmediğine bakması da önem taşımaktadır. 2009 yılından beri devletin bütçesinden kaynak ayrılarak hazırlanan TTKD programı, öğretim materyalleri ve yurtdışında görevlendirilen TTKD öğretmenlerinin öğretimiyle “Uzaktaki Yakınlarımız” projesinin amaçlarına ne denli ulaştığı bilinmemektedir. Projeye ayrılan kaynakların daha etkili nasıl kullanılabilmesine dair yürütülmüş bir çalışma yoktur. Tam da bu noktada değerlendirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Stufflebeam, amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirdiği ve öğretim programının değerlendirilmesinde, programın amaçlarından çok yöneticilerinin kararlarını merkeze koyduğu program değerlendirme modelini Çevre (Bağlam)-Girdi-Süreç-Ürün [ÇGSÜ (Context-Input-Process-Product, CIPP)] modeli olarak adlandırmıştır. TTKD'nin bağlam değerlendirmesinin yapılması makro düzeyde derse yönelik bir değerlendirme yapmamıza yardımcı olur. Bağlam değerlendirmeyle sadece ders programı ve kitapları değerlendirilmez bunun yanında dersin başarıya ulaşabilmesi için etkili olan tüm faktörler değerlendirilir. Böyle bir değerlendirmeyle TTKD için yapılanlar ve yapılması gerekenler ortaya çıkar.

Stufflebeam, bağlam değerlendirmenin en temel değerlendirme olduğunu iddia eder. Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir (makro analiz). Analiz sırasında öncelikler, karşılanamayan gereksinimler, kaçırılmış fırsatlar ve söz konusu gereksinimlerin niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur (Uşun, 2012). Belçika'da TTKD program ve ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanılmama sorunu tam da bu noktada TTKD'nin bağlam değerlendirmesini gerektirmektedir. Kullanılmayan TTKD programı ve kitaplarına ayrılan kaynaklar heba olmaktadır. Bunun yanında öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir TTKD programı, öğretim materyalleri ihtiyacı devam etmektedir.

TTKD Belçika Büyükelçiliği bünyesindeki Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak verilmektedir. Bu ders 2016-2017 yılına kadar Belçika'nın her tarafında verilirken bu

yıl itibariyle Flaman Bölgesinde yasal bir anlaşmaya dayanmaması nedeniyle kaldırılmıştır. Bu ders 2017 yılı itibariyle artık sadece Brüksel Başkent bölgesi ve Valon bölgesinde OLC [d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (Dillere ve Kültürlere Açılım)] anlaşması çerçevesinde verilmektedir. OLC anlaşması, Türkiye ve Brüksel-Valonya Federasyonu arasında imzalanan karşılıklı bir dil ve kültür anlaşmasıdır. Bu anlaşma kapsamında iki tane ders verilir: Birincisi TTKD'dir ve okul saatleri dışında açılması öğrenci velileri tarafından talep edilen okullarda verilmektedir; İkincisi ise "Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi"dir ve ders saatleri içerisinde öğretim döneminin başında yabancı ve Türk öğretmenlerin beraber yaptıkları planlama doğrultusunda okullarda Fransızca olarak verilmektedir (Dillere ve Kültürlere Ortaklık Şartı, 2012). Bunların dışında Brüksel Başkent ve Valon Bölgesi'nde çeşitli Türk derneklerinde TTKD öğretimi Brüksel Eğitim Müşavirliği'nin görevlendirdiği TTKD öğretmenleri tarafından yapılmaktadır.

Günümüzde Belçika'da Brüksel Başkent Bölgesi ve Valon Bölgesi'nde OLC anlaşması kapsamında yasal bir zeminde verilen bir ders olan TTKD'nin misyonu değişmiştir. 1960'lardan itibaren çeşitli ülkelerle imzalanan OLC anlaşması kapsamında verilen dil ve kültür derslerinin temel amacı geçici olarak gelen işçilerin çocuklarına geri döndüklerinde zorlanmamaları için dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri iken bugün bu durum söz konusu olmadığından bu derslerin amacı da değişmiştir. OLC kapsamındaki bu dil ve kültür derslerinin temel amacı tüm öğrencilere kültürlerarası yetkinlikleri kazandırmak ve entegrasyonu sağlamak olmuştur (Mandin, 2014). Ancak başını Almanya'nın çektiği birçok ülkede TTKD programında "milliyetçi ve dinî unsurların" çokluğuyla ilgili şikâyetler ve endişeler olabilmektedir. Bu endişeler kimi zaman dersin okullarda öğretiminin yapılmasına izin verilmemesinin, ülkede dersin yasaklanmasının nedenlerinden biri olabilmektedir (Conrad, 2017; Özbey, 2016).

Kültürlerarası yeterlilikler ve entegrasyon şüphesiz çokkültürlü eğitimin temel konuları içinde yer almaktadır. Çokkültürlülüğün eğitime yansıyan boyutu olarak kabul edilen çokkültürlü eğitim en genel anlamıyla; tüm öğrencilerin dilleri, dinleri, ırkları, etnik kökenleri, cinsiyetleri, sosyal ve ekonomik statüleri nedeniyle ayrımcılığa uğramadan bunlar dikkate alınarak eğitimden eşit yararlanmalarını sağlayan bir eğitim hareketidir (Banks, 2013; Banks ve Banks, 2007; Nieto ve Bode, 2013). Görüldüğü gibi

çokkültürlü eğitim tüm öğrencilerin farklılıklarının dikkate alındığı, sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu temel alan bir eğitimidir (Bennett, 2001). Çokkültürlü eğitim, herkes için daha fazla adalet, özgürlük ve eşitlik sağlayan bireylerin etnik özelliklerini açıkça ortaya koyabilecekleri, tüm farklı gruplara ayrımcılık yapıp mahrum etmeden eğitim vermeyi hedefleyen felsefi bir akımdır (Banks, 2009). Çokkültürlü eğitimin beş boyutu vardır. Bunlar: “İçerik Entegrasyonu, Bilgiyi İnşa Süreci, Ön Yargıyı Azaltma [Kaynakta Önyargı Azaltması diye çevrilmiştir], Eşitlikçi Pedagoji, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı”dır (Banks, 2013, s. 33).

Çokkültürlü bir toplum yapısı olan Türkiye gibi bir ülkenin kültüründen gelen öğrencilerin yine çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olan Belçika gibi bir ülkede yaşamaları TTKD programının çokkültürlü bir yapıda düzenlenmesini gerektirmektedir. Dersin materyallerinin ve programının çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre hazırlanması ve öğretiminin bu boyutlara göre yapılması OLC'nin amacına ulaşmasına hizmet edecektir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Belçika'da TTKD öğretmenlerinin, Belçika Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin ve TTKD dersine çocuklarını gönderen ve göndermeyen Türkiye kökenli vatandaşların görüşlerini alarak TTKD dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmesini yapmaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Bağlam değerlendirme fenomenine ilişkin amaçlar

1.1. Öğretmenlerin TTKD dersine yönelik bağlam değerlendirmeleri nelerdir?

1.2. Yöneticilerin TTKD dersine yönelik bağlam değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin TTKD dersine yönelik bağlam değerlendirmeleri nelerdir?

1.4. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen velilerin TTKD dersine yönelik bağlam değerlendirmeleri nelerdir?

2. TTKD'yi çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirme fenomenine ilişkin amaçlar

2.1. Öğretmenlerin TTKD'yi çokkültürlü eğitimin içerik boyutuna göre değerlendirmeleri nelerdir?

2.2. Öğretmenlerin TTKD'yi çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre değerlendirmeleri nelerdir?

2.3. Öğretmenlerin TTKD'yi çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa süreci ve ön yargıyı azaltma boyutuna göre değerlendirmeleri nelerdir?

2.4. Öğretmenler ve velilerin TTKD'yi çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutuna göre değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Önem

Her insan kendi kültürünü yaşamak ister. Bireylerin kendi kültürlerini yaşayabilmesi ve değerlerini yaşatması son derece önemlidir. Kültürün kendi devamlılığını sağlayabilmesi ve yaşayabilmesi ise kültürün yaşanmasına bağlıdır. Ergin (2000), kültürel gelişmede temel gereksinimin özgürlük, adalet ve farklı kültürlere saygı duymaktan geçtiğini belirtmiştir. Öte yandan kültürün yaşayıp gelişebilmesinin en önemli ögesi ise eğitimidir. Kültür, eğitim yolu ile kendisini zenginleştirmekte ve dış dünya ile iletişime geçmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında her ne kadar TTKD 2009 yılından sonra bir programa ve ders materyallerine sahip olsa da Belçikalı Türklerin Belçika'da neredeyse elli yıllık bir anadili ve kültür eğitimi sorunu geçmişi vardır. TTKD programı ve materyalleri dağıtımının yapıldığı 2010-2011 öğretim yılından bu yana uygulanmasına karşılık dersle ilgili yapılan makro düzeyde bir değerlendirme çalışması yoktur. Dersin sağlıklı bir değerlendirmesi yapılmadan gerçekleştirilecek program değişikliği ya da düzenlemelerinin de yararlı olacağı söylenemez. Dersin hedeflerine ulaşabilmesi ve başarılı olması için bir değerlendirmesinin yapılması şarttır.

İlk yapılan anadili ve kültür öğretimi dersleri, Türk vatandaşlarına anadillerini öğretmek ve Türkiye'ye döndüklerinde zorluk yaşamamaları için verilirdi ancak bugün çok farklı bir amaçla TTKD'nin öğretimi yapılmaktadır. OLC anlaşmasının

güncel hedefi göçmen kökenli Belçika vatandaşlarının çocuklarına hem anadil ve kültürlerini öğretip hem de içinde yaşadıkları çokkültürlü Belçika toplum yapısıyla bu vatandaşları uyumlu hâle getirmektir (Mandin, 2014). OLC anlaşmasıyla Brüksel-Valonya Federasyonu'ndaki tüm okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim çağındaki öğrencilere kültürlerarası yeterlilik ve iletişim becerileri kazandırılarak ırkçılık, kalıpyargı ve her türlü ayrımcılığa karşı savaş açılır (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012; Le Programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures, tarihsiz). Bu minvalde düşünüldüğünde TTKD program ve materyallerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre hazırlanması ihtiyacı doğmaktadır.

Bu araştırmayla TTKD'nin bağlam değerlendirmesi yapılarak program ve materyallerle ve öğretim sürecinin başarısına etki eden değişkenlerle ilgili aksaklıklar ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Dersin çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi ile de mevcut programın durumu çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre belirlenmiştir. Öğretmenlerin TTKD öğretiminde kendi çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre öğretim tecrübeleri belirlenerek ileride mevcut programın düzenleme sürecinde kullanılacak veriler ortaya çıkmıştır. Araştırmanın iki fenomenine ilişkin bulguları, Belçika'daki TTKD programının öğrenci, öğretmen, veli ve ülke ihtiyaçlarını karşılayacak bir program geliştirme çalışmasında yararlı ve yol gösterici olacaktır. Benzer problemler ve süreçlerin TTKD'nin verildiği diğer ülkelerde de yaşanabileceği göz önünde tutulursa oradaki çözümler için de bu araştırma sonuçlarının benzer şekilde yararlı olacağı umulmaktadır. Yine bazı üniversitelerde yeni yeni açılmaya başlamış "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı" öğrencileri için bu yüksek lisans tezi yararlı bir kaynak ve yeni araştırmalara açılan bir kapı olacaktır. Yurt içinde öğretimi yapılan ders programlarının geliştirme çalışmalarına değerlendirme yaklaşımı, yöntemi ve bulgularıyla yararlı olması ümit edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın uygulama aşaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan Belçika Brüksel Başkent Bölgesi ve Valon bölgesinde görev yapan TTKD öğretmenleri, Belçika Eğitim Müşavirliği'ndeki

yöneticiler, çocuğunu TTKD'ye gönderen ve göndermeyen velilerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Görüşmelere katılan katılımcıların görüşlerini açık ve eksiksiz bir şekilde ifade ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimlerin kısa açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Anadili: Anadili üzerine genel kabul görünüş iki yaklaşım vardır. İlkine göre çocuklukta ilk duyulan, ev içinde konuşulan dildir. İkincisi ise her ne kadar kişi bu dili konuşamıyorsa da kendisini özdeşleştirdiği kültürün, atalarının dilidir (Derince, 2013, s. 501).

Kültür: Özlem'e (2000) göre kültür kelimesi 18. yüzyıla kadar yaygın bilinen kültür anlamında kullanılan bir kelime olmakla beraber, günümüzde din, dil, ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet veya yaşam tarzı gibi özelliklerdeki farklılaşmayı kapsayan geniş kapsamlı bir olgudur (Rose, 1995).

Etnisite: Gelenekleri, dinî uygulamaları, soy veya kök bakımından bir grup insanın paylaştığı kendine özgü dili, sosyolojik ve antropolojik özellikleridir (Quintana, 1998, s. 28).

Çiftdilli Eğitim: Okur-yazarlık dersleri dâhil çeşitli müfredat derslerinin en az iki dil aracılığıyla yapıldığı eğitim türüdür (Derince, 2013, s. 504).

Çokkültürlülük: "Çokkültürlü" terimi kültürel çeşitliliği ifade ederken "çokkültürcülük" terimi ise bu gerçeğe verilen kabul edici, kapsayıcı olumlu tepkiyle açıklanabilen bir kavramdır (Parekh, 2002). Bu iki terim birbirinin yerine kullanılmaktadır. Kısaca çokkültürlülük, kültürlerin çoğulculuğudur (Ferguson, 2008).

Çokkültürlü Eğitim Programı: Farklı ırksal, etnik, dil ve sosyal sınıf gruplarına mensup öğrencilerin bakış açılarını gösteren çoğulcu bir programdır (Banks, 2004; Takaki, 2012).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Avrupa'ya ve Belçika'ya Türk İşçi Göçü

Uluslararası göç hukukuna göre göç kavramı bir insanın ya da bir grup insanın buldukları ülkenin içinde yer değiştirmesi veya uluslararası sınırları aşarak başka bir devlete geçmesiyle oluşan nedeni, süresi, yapısına bakılmaksızın insanların yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nüfus hareketinin içine ekonomik, aile birleşimi, yerinden edilme gibi sebeplerle yapılan göçler de girmektedir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2013, s. 35).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşmenin hızla arttığı ve başını Almanya'nın çektiği Avrupa ülkeleri ekonomik gelişmelerini diğer ülkelerden gelen işçiler sayesinde başarmıştır. Sanayileşmenin hızla devam ettiği merkez ülkelerin dışında kalan çevre ülkeler bu sanayileşen ülkelerin ham madde elde ettiği ve ürettikleri malları sattıkları birer pazar hâlindeydiler. 1960'larda iyice yükselen ekonomik gelişme 1974'e kadar devam etmiştir. Ekonomik gelişmenin iyice arttığı yıllarda Almanya sırasıyla İtalya, İspanya, Yunanistan ve Türkiye gibi ülkelere vasıflı ve vasıfsız işçileri işgücü olarak kullanmıştır (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014).

İnsanlık tarihinin en büyük göçlerinden biri 1950-1980 yılları arasında Avrupa'ya yaşanmıştır ve bu göçler sonucunda Avrupa'nın nüfusu 10 milyon kadar artmıştır (Castles, 1984, s.1). Uluslararası Göç Örgütü (IOM), "Küresel eğilimler ve Trendler (Global Estimates and Trends)" yayınında Türkiye'den Batı Avrupa'ya 1950'lerden sonra gerçekleşen göçler neticesinde 4,5 milyon civarında göçmenin ülke dışına gittiği belirtilmiştir (International Organization for Migration [IOM], 2008; akt. Canpolat ve Arner, 2012).

Avrupadaki endüstrileşen merkez ülkeler öncelikle işçi ihtiyaçlarını Avrupa'nın güneyindeki İtalya, İspanya, Portekiz gibi ülkelere karşılamışsa da 1960'lardan sonra Cezayir, Finlandiya, İrlanda, Fas, Tunus, Türkiye, Yugoslavya, Hindistan, Pakistan, Bangladeş gibi ülkelere işgücü göçü yaşanmıştır. Az gelişmiş ancak nüfus artışı fazla olan bu ülkelere yapılan göçlerle Anadolu'dan Berlin'e, Fas'tan Brüksel'e ve Cezayir'den Paris'e farklı göç yolları oluşmuştur (İçduygu ve diğerleri, 2014, s. 182).

Türkiye’de 1960 darbesiyle baş gösteren ekonomik bunalımla birlikte işsizlik artmış, ülkenin döviz ihtiyacının karşılanmasında sorunlar yaşanmıştır. İşgücü göçü tam da böyle bir ekonomik ortamda devlet tarafından işsizliği azaltacak, göçten dönen kalifiye elemanlarla Türkiye’nin endüstrileşmesine katkıda bulunacak ve ülkeye döviz girişini sağlayacak bir demografik çözüm olarak görülmüştür (Abadan Unat, 2006; Erder, 2007; İçduygu, 2006).

Avrupa’ya işçi göçü Türkiye’de 1960’lardan itibaren devletlerarasında imzalanan ikili antlaşmalarla düzenli bir işgücü ihracı haline geldiyse de 1950’lerin yarısından itibaren Avrupa’ya turist vizesi ya da kaçak yollarla giden işçiler de vardı (İçduygu ve diğerleri, 2014). Türkiye ilki 30 Ekim 1961 yılında Almanya ile olmak üzere sırasıyla Avusturya ile 15 Mayıs 1964’te, Belçika ile 16 Temmuz 1964’te, Hollanda ile 19 Ağustos 1964’te, Fransa ile 8 Nisan 1965’te, İsveç ile 10 Mart 1967’de ikili işgücü anlaşmaları imzalamıştır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2014).

Avrupa ülkeleri uluslararası örgütler ve sendikaların baskılarıyla yabancı işçilere ülkelerinin sosyal güvenlik uygulamalarından tam olarak yararlanmayı sağlayan sosyal güvenlik anlaşmalarını imzalamışlardır. Yabancı işçilerin refahını garanti altına alan bu düzenlemelerle geçici işçiler artık kalıcı işçiler haline gelmişlerdi. Nitekim patlak veren petrol krizi nedeniyle Avrupa’ya işçi alımının durduğu 1973 senesinden sonra Avrupa ülkelerindeki işçilere çalıştıkları ülkede kalma izni verilmiştir (İçduygu ve diğerleri, 2014).

İş gücü anlaşmalarıyla Belçika’ya göç eden işçilerin %75’i evliydi ve Türkiye’deki aileleri onların kesin dönüş yapmasını bekliyordu çünkü başlarda geçici oturma sahip olan işçilerin ailelerinin, aile birleşimi yasasının da içinde olduğu sosyal güvenlik anlaşmaları imzalanana kadar yanlarına yerleşmeleri kısıtlanmıştı (Reniers, 2000). Türkiye ile Belçika’nın 1964’te imzaladığı ikili işgücü anlaşmasıyla gelen işçilerin bir kısmı zaman içinde geri dönüş yaptıysa da verilen haklarla Belçika’ya yerleşenler ve ailelerini de yanlarına alanlar oldu. 1990’lardan beri Belçika doğumlu olan Türklerin nüfus artışı devam etmektedir. Geçmiş yıllara nazaran Türkiye’den yapılan evliliklerin oranı azalmış olsa da Belçika’da Türk nüfusu doğum ve evlilik yoluyla artmaktadır (Geleçki ve Köse, 2011). Nüfusu 2017 yılında yaklaşık 11 milyon olan Belçika’da sadece Türk olan vatandaşların sayısı 36.815’tir (ÇSGB, 2016, s. 120).

Tablo 2.1’de Türk vatandaşlarının Flaman, Valon, Brüksel Başkent, Alman bölgelerine göre ve cinsiyete göre dağılımı görülmektedir (ÇSGB, 2016, Tablo: 6.1.2)

Tablo 2.1. Belçika’da Yaşayan Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarının Cinsiyet ve Bölgelere Göre Dağılımı (01.01.2017 tarihi itibarıyla)

Bölge	Erkek	Kadın	Toplam
Flaman Bölgesi	9.448	9.039	18.487
Valon Bölgesi	4.537	4.784	9.321
Brüksel-Başkent Bölgesi	4.746	4.096	8.842
Alman Bölgesi	91	74	165
TOPLAM	18.822	17.993	36.815

Türkiye Cumhuriyeti Brüksel Büyükelçiliği’nin resmî internet sitesinde Belçika’da 250.000 civarında Türk kökenli kişinin varlığından söz edilmektedir (Türkiye-Belçika İkili İlişkileri, 2017). Belçika’da 2000’li yılların başına kadar Belçika vatandaşlığına geçen yabancıların sayısı artmıştır ve 9 Haziran 2007’de çifte vatandaşlık uygulamasına geçilmiştir. Belçika’da Belçika uyruğuna geçen Türk vatandaşlarının toplam sayısı 119.051’dir (ÇSGB, 2016, s. 121). Belçika vatandaşlığına geçmiş olan, çifte vatandaş olan ve sadece Türk vatandaşı olan Türkiye Cumhuriyeti uyruklu kişilerin toplam sayısı bilinmemektedir.

2.2. Belçika’da Yaşayan Türkiye Kökenli Vatandaşların Anadili ve Kültür Öğretiminin Yasal Dayanakları

Belçika, diğer birçok insan hakları ve demokrasiye önem veren ülkeler gibi anadili ve kültür haklarını güvence altına alan birçok uluslararası hukuki metne imza atmıştır ve Belçika’da Valonya-Brüksel federasyonunda anadili ve kültür öğretiminin dayandığı temel iki yasal dayanaktan söz etmek mümkündür. Zira anadili ve kültür öğretimi ile ilgili yapılan tüm anlaşmalar ve düzenlemelerin dayanağı 25 Temmuz 1977 tarihli Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun (AET) yönergesi ile Avrupa Parlamentosu’nun 2 Nisan 2009 tarihli kararıdır.

Avrupa Ekonomik Topluluğu, 25 Temmuz 1977 tarihli göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi hakkındaki yönergesinde AET’ye üye olan tüm ülkelerin göçmen işçi çocuklarının ana dillerini ve kültürlerini öğreten bir eğitimin göçmenlerin geldiği ülkeler ve yaşadıkları ülkeler arasında işbirliği içinde verilmesi önerilmiştir (Council of

the European Communities, 1977). Fransız Topuluđu parlamentosu 24 Temmuz 1997’de anaokulu, ilk ve ortaöğretim öncelikli hedeflerini belirlediği bir görev kararnamesi kabul etmişti ve bu kararname ile “tüm öğrencileri demokratik, dayanışmacı, çoğulcu ve diğer költürlere açık bir topluma katkı sağlayabilecek sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi, zorunlu öğrenimdeki eğitimin genel amaçlarından biri olarak belirlemiştir.” (Dillere ve Költürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012, s. 3). Bu kararnameden hareketle Valonya-Brüksel federasyonu 1997 yılında Anadiller ve Költürler (Langues et Cultures d’Origine) programını başlattı. İlk anlaşma 1997-2000 yılları arasında Yunanistan, Türkiye, Fas, Portekiz ve İtalya arasında imzalandı ve böylece anadili ve költür [de langue et de culture d’origine (LCO)] kursları vermeye başlandı. 2001 yılında ise beş ülkeyle imzalanan anlaşmalar 2001-2005 yıllarını kapsayan bir anlaşmayla yenilenmiştir (Le portail de l’Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tarihsiz, s. 1).

2006 yılında ise imzalanan anlaşmalar ikili anlaşmalara dönüştürülmüştür ve 2006-2009 yıllarını kapsayan yeni bir Türkçe Anadili ve Költür Dersi (LCO) ile Költürleri Tanıma Dersi öğrenim programlarının düzenlenmesiyle ilgili anlaşma dönemin Millî Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu ve Fransız Toplum Eğitim Bakanı Marie Dominique Simonet’in imzasıyla ortaklık şartı olarak imzalanmıştır (Ekmekçi, 2012; Le portail de l’Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tarihsiz).

Avrupa Parlamentosu’nun 2 Nisan 2009 tarihli kararı ile göçmen çocuklarının eğitimi ile ilgili eğitim sisteminde ayrımcı olmayan kapsayıcı uygulamalara dönük kararlarla okul sisteminin daha eşitlikçi bir entegrasyonun sağlandığı bir yer olması sağlanmıştır (Faas, Hajisoteriou ve Angelides, 2014). Bu kararın özellikle 15. Maddesinde üye devletlerdeki göçmen olan ve göçmen olmayan tüm öğrencilerin kendi költürlerini yeterince bilip bağ kurabildiği bunların yanında diğer költürleri ve değerlerini bilip bunları anlayabildiği költürlerarası farkındalık ve ifade etme yeterliliği ile költürlerarası iletişim becerilerini geliştirecek bir eğitimin önü açılmıştır (European Parliament, 2009).

2010 yılında ise LCO programı köklü bir değişikliğe gitmiştir. Program artık sadece göçmen çocuklarını ilgilendiren bir program olmaktan çıkmıştır ve Valonya-Brüksel federasyonunun okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (maternel, primaire,

secondaire) çağındaki tüm öğrencilerini kapsayan bir program haline gelmiştir. Programın adı da Dillere ve Kültürlere Açılım [d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC)] programı olarak değiştirilmiştir (Le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tarihsiz, s. 1). Belçika Fransız Toplumunu ile diğer ülkeler arasında imzalan OLC ortaklık şartının genel amaçlarında Avrupa Parlamentosu'nun 2 Nisan 2009 tarihli kararına dayanarak "DKA Programının, uluslararası diyalogun asli unsuru olan, insanın kendi kültürü üzerinden iletişim kurma ve diğerlerinin kültürlerini ve değerlerini anlama yeteneğini geliştirmek için ayrıcalıklı bir yöntem olduğunu değerlendirmektedir" amacı yer almaktadır (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012).

Valonya-Brüksel Federasyonu'nun OLC'den sorumlu eğitim birimi tarafından hazırlanan broşürde OLC programında iki çeşit kurs olduğu belirtilmiştir. Bunların birincisi isteyen tüm öğrencilerin katılabildiği ancak okul saatleri dışında verilen dil kursudur. İkincisi ise öğrencilerin diğer dil ve kültürleri keşfederek kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmış okul saatleri içine entegre edilmiş derstir (Openness to Languages and Cultures Programme, 2014).

Dil ve kültür dersleri konusunda tarihsel olarak Belçika'daki Fransız topluluğunun Fransa'nın gerisinde kaldığı görülmektedir. Fransa'da 1975 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu ikili anlaşmalarla ilkokulda göçmen çocuklarının göçmen öğretmenlerin öğretimiyle okul dışındaki saatlerde ana dillerini öğrenmesi yasal hâle getirilmişti. 2000 yılında ise ELCO (Anadili ve kültür dersleri [Enseignement de langue et de culture d'origine]) okul müfredatı içerisine alınmıştı (Doytcheva, 2009).

Belçika'daki Flaman topluluğu ise anadili ve kültür dersleri ile ilgili göçmenlerin geldiği ülkelerle herhangi bir anlaşma imzalamamıştır (Şen, 2011). Flaman Bölgesi'nde Flaman Toplumunu için Ana dil ve Kültür Dersleri Projesi (OITC) kapsamında okul saatleri dışında Türkiye'den gelen TTKD öğretmenleri tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmiştir (Ekmekçi, 2012). Flaman Bölgesi'nde bir kaldırılan bir geri getirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, 2016-2017 öğretim yılı itibariyle okullardan kaldırılmıştır (ÇSGB, 2016, s. 135). Fransız Topluluğu ise Yunanistan, Türkiye, Fas, Portekiz, İtalya, Romanya, İspanya, Çin, Tunus, Rusya ve Polonya olmak üzere on bir

ülkeyle OLC programını yürütmektedir (Le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tarihsiz).

2.3. Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

Yurt dışındaki Türk işçilerinin çocuklarına Türkçe öğretimi yapmak ve Türk kültürünü aktarmak amacıyla 1960'lı yıllardan beri Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din ve Ahlak Bilgisi programları hazırlanmıştır (Demirbaş, 2014, s. 88).

Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı olarak ilk 1986 yılında daha sonra ise ilk programın geliştirilmiş hâli olan 2000 yılında bir öğretim programı daha yayımlanmıştır (Şen, 2010, s. 247). Yurt dışındaki bazı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocukları için Türkçe, anadili yerine ikinci dil olabilmektedir (Deniz ve Uysal, 2010). Literatürde pek sık geçmese de 1986 ve 2000 programları, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programlarını da içermektedir (Şen, 2016b).

2006 yılında ise MEB tarafından “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı” hazırlandı ve bu program 2009 yılında tekrar düzenlenip ders kitapları da hazırlanarak uygulandı (Deniz ve Uysal, 2010). Önceden uygulanmış diğer programlar 2009 yılında uygulanan programa kadar ders kitabı olmadan uygulanmış ve uygulamalarda sorunlar yaşanmıştır (Çelik, 2016). 1986 ve 2000 programlarında 1. sınıftan 10. sınıfa kadar her sınıf için ayrı bir öğretim programı hazırlanmışken; 2006 ve 2009 programlarında ise “derslerin birleştirilmiş sınıf ortamında işlenmesi durumu, ders saati süresi ve içerik yoğunluğu” gibi nedenlerden ötürü sınıflar gruplandırılmıştır (Demirbaş, 2014, s. 89).

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarının Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, kendi kültürlerini yeterince öğrenip kültürlerini koruyarak buldukları ülkeye uyum sağlama gibi sorunlarına çözüm bulmak amacıyla 2008-2010 yılları arasında “Uzaktaki Yakınlarımız” projesini gerçekleştirmiştir (Demirbaş, 2014). Belçika'da da bu proje kapsamında geliştirilen, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı Kurul kararıyla kabul edilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır (MEB, 2009).

Uzaktaki Yakınlarımız projesinin amacı yurt dışında yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarının hem kendi öz kültürlerine göre yaşayıp hem de buldukları ülkenin kültürlerine uyum sağlayabilmeleri için öğretim programı ve çeşitli eğitim, öğretim materyalleri hazırlayıp yurt dışındaki görevli öğretmenlere mesleki gelişimleri açısından yardımcı olmaktır (MEB, 2010, s. 3).

Uzaktaki Yakınlarımız Projesinin genel amaçları sayılabilecek amaçlar TTKD programındaki bazı amaçlardan oluşmaktadır. Bu amaçlar şunlardır (MEB, 2010, s. 4):

- a) “Yurt dışındaki Türk çocuklarının; dilimizi, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
- b) Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,
- c) Buldukları ülkedeki Türklerle doğru iletişim kurabilmeleri,
- d) Türkiye’deki akraba ve yakınlarıyla ilişkilerini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
- e) Duygu ve düşüncelerini Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak ifade edebilmeleri,
- f) Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, dinî inanışları ve yaşayışları hoşgörüyü karşılayabilmeleri,
- g) Türk kültürünü buldukları ülkede tanıtmaları, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri,
- h) Hazırlanacak kitap ve materyallerle öğrenme ve öğretme ortamının zenginleştirilmesi, böylece öğretmene destek sağlanması, yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
- i) Veliler ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe ve Türk kültürüne yönelik farkındalığın oluşturulması, konuyla ilgili eğitim müşavirleri/ataşelerinin rehberlik etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.”

2.3.1. TTKD Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulu’nun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı Kurul kararıyla kabul edilen Yurtdışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programını (1-10. Sınıflar), Türkçe ve Türk kültürü programı olmak üzere iki ana bölüme ayırmak mümkündür. Bunların yanında programın başında millî eğitimin temel amaçları, giriş, programın yapısı, temel beceriler, temel değerler bölümleri sonunda ise ölçme ve değerlendirme bölümü yer almaktadır (MEB, 2009).

TTKD programının başındaki bölümleri şöyle açıklamak mümkündür: TTKD programının önemi ve amaçlarının açıklandığı giriş bölümünden sonra programın yapısı bölümü yer almaktadır. Programın yapısını oluşturan öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamaların sadece tanımları verilmiştir. Bu bölümden sonra öğrencilere

kazandırılmak istenen temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım) ile temel değerler (vatanseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, barış, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, misafirperverlik, dayanışma, sorumluluk, paylaşımcı olmak, dürüstlük, yardımseverlik, estetik duyarlılık) bölümü yer almaktadır. Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar bölümünde; öğrencilerin programın kazanımlarına ulaşabilmeleri için öğretmenlere öğretme-öğrenme sürecinde izlemeleri gereken direktifler maddeler halinde verilmiştir. Dilin İşlevleri bölümünde ise dilin dört temel işlevi açıklanmıştır. Bunlar: Dilin millî kültürün temel ögesi olması, iletişim aracı olması, düşünme aracı olması ve millî kültürü gelecek kuşaklara aktarmanın en etkili aracı olmasıdır. Temel Dil Becerileri bölümünde öğrencilere kazandırılması gereken dört temel dil becerisi açıklanmıştır. Bunlar: Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler bölümünde ise derslerde işlenecek metinlerin seçiminde dikkate alınması gereken temel ilkeler yer almaktadır (MEB, 2010, s. 125-131).

TTKD program geliştirme özel ihtisas komisyonunda program geliştirmeci olan Demirbaş (2014) program geliştirme çalışmalarını yürütürken TTKD'nin verildiği ülkelerdeki ders zamanı ve sürelerini, aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki yaş ve düzey farklılıklarını dikkate aldıklarını ayrıca dersin birleştirilmiş sınıflarda verilmesi gerçeğinden hareketle programı sınıfları gruplandırarak (1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar, 8-10. sınıflar) hazırladıklarını belirtmiştir (s. 94). Öğretmenler sıkı sıkıya programa bağlı kalmak zorunda değildirler. Nitekim TTKD programında “Yıl içerisinde hangi konu ve kazanımlara yer verileceği öğretim yılının başında zümre öğretmenleri tarafından, bulunulan bölge ve okulun şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenir.” ifadesiyle bu belirtilmiştir (MEB, 2010, s. 125).

Programın iki ana bölümünden biri olan Türkçe dersi programının 1-10. sınıf genel amaçları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, toplumun beklentileri ve konu alanının özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir (Demirbaş, 2014). Genel amaçlar şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2009, s. 9):

Bu programla öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
2. Dilimizin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark edebilmeleri,
3. Dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,
4. Dinlediklerini/izlediklerini, duyu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözlü veya yazılı olarak anlatabilmeleri ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri,
5. Söz varlığını zenginleştirebilmeleri,
6. Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri,
7. Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri,
8. Türk kültürünün yer aldığı metinler aracılığıyla millî değerleri tanıyabilmeleri,
9. Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
10. Bulunduğu ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır.”

Genel amaçlardan sonra Türkçe dersi öğretim programı Kazanımlar-Etkinlik Örnekleri-Açıklamalar olarak tablo şeklinde verilmiştir. Amaç ve kazanımlar sütununda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlar yer almaktadır. Etkinlik örnekleri sütununda hedeflenen kazanımların öğretimine yönelik çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Açıklamalar bölümünde ise öğretmenlere öğretim sürecinde yardımcı olacak uyarılar ve öneriler yer almaktadır (MEB, 2010). Demirbaş (2014, s. 96) TTKD programındaki kazanımların yurt dışındaki öğrencilerin özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, buldukları ortam vb. durumlar göz önünde tutularak hazırlandığını belirtmiştir.

Türkçe programında birinci sınıfta ilkökuma yazma öğretimi yapılmamaktadır çünkü öğrencilerin yaşadıkları ülkedeki yöntemlerle okuma ve yazmayı öğrendikleri bilinmektedir. Bunun yerine yaşadıkları ülkedeki alfabe ile Türk alfabesi arasındaki ses farklılıkları öğrencilere öğretilmek üzere programda yer almaktadır (Demirbaş, 2014, s. 97).

Türkçe programında duyuşsal amaçlar (Türkçe öğrenmeye istekli olma/Türkçeyi kullanmaya istekli olma/Türkçeyi kullanmaktan zevk alma/Türkçe yayınları okumaktan zevk alma) sınıflara göre farklılık gösterirken dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine yönelik şu amaçlar tüm sınıflarda yer almaktadır (Demirbaş, 2014, s. 97):

“1. Dinlediklerini/izlediklerini anlama, 2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma, 3. Okuduğu metni anlama, 4. Söz varlığını zenginleştirme, 5. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma, 6. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma”. Bu ortak amaçların altında yer alan alt kazanımlar sınıf düzeylerine göre değişmektedir.

Öğrencilere dersi zevkli hâle getirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için programda çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Demirbaş (2014) bu etkinlikleri şöyle sıralamaktadır:

“ Resimleme, eşleştirme, hikâye haritası, bulmaca çözme, boyama, karikatürdeki konuşma balonlarını doldurma, canlandırma, tahmin etme, boşluk doldurma, sıraya koyma, oyunlar, form doldurma, gölge oyunları, şiir yazma ve okuma, davetiye hazırlama, tebrik kartı hazırlama, alışveriş diyalogları, mesleklerle ilgili drama çalışmaları, metnin bölümlerini sıraya koyma, hikâye anlatma, adres tarifi, mektup yazma, afiş ve broşür hazırlama, dilekçe yazma, şiir, şarkı ve türkü ezberleme, sergi düzenleme vb.” (s. 98).

TTKD programın Türkçe bölümündeki kazanımlara bakıldığında öğrencilerin yaşadığı ülkede kullandıkları alfabe ile Türk alfabesindeki farklı seslerin ayırt etmesini amaçlayan kazanım dışında özellikle Türkçe anadilinden daha çok ikinci dili olmuş öğrencilere yönelik kazanımlar yer almamaktadır. Türkçe dersi programında çocukların yaşadıkları ve her gün aktif kullandıkları ülkenin dili ile ilgili çok az öneri programın tablo halindeki açıklamalar bölümünde yer verilmiştir. Demirbaş (2014) Türkçe programının açıklamalar bölümünü şöyle açıklamaktadır:

“ ‘Açıklamalar’ bölümünde dinleme metinlerinin Türk kültürü konularını içerecek nitelikte olmasına özen gösterilmesi; dinleneni/ izleneni anlamaya yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde dinleme/izleme materyallerinden (kaset, CD vb.) yararlanılması; söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında TDK’nın Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu’nun son basımından yararlanılması; öğretmenin örnek okuma yaparken vurgu ve tonlamayı öğrencilerin hissedeceği şekilde yapması; kısaltmaların okunuşunda harflerin Türkçe telaffuzlarının esas alınması; öğrencilerin şiir defteri ve günlük tutmaları konusunda özendirilmesi; yaşadığı ülkedeki selamlaşma kalıplarına da yer verilmesi; atasözleri ve deyimler sözlüğünün kullanılması; bulunulan ülkenin atasözlerine de yer verilmesi gerektiğine yönelik öğretmene rehberlik edecek nitelikte yönlendirmeler yer almaktadır .” (s.98)

Türk kültürü programının bulunduğu bölüm ise programın uygulanmasına yönelik açıklamalar ile başlamaktadır. Bu açıklamalar, öğretmenlere öğretim sürecinde öğrencileri kazanımlara ulaştırmada yardımcı olacak direktifleri içermektedir. Türk kültürü ders programı içeriğini “Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” konularından almaktadır. Programın beş öğrenme alanı vardır. Bunlar: Güzel Ülkem

Türkiye, Geçmişimi Öğreniyorum, Kültürel Değerlerimiz, Türkiye'ye Bakış, Manevi ve Ahlaki Gelişimdir. Birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar üniteler öğrenme ilkeleri ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları dikkate alınarak sınıflara göre düzenlenmiştir (Demirbaş, 2014, s.98-99).

TTKD programının ikinci ana bölümü olan Türk kültürü programı “Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” bölümüyle başlamaktadır. Bu bölümde öğretmenlere Türk kültürü programının uygulama süreciyle ilgili direktifler verilmiştir. Bu bölümün arkasında Türk kültürü programının genel amaçları şöyle sıralanmıştır (MEB, 2009, s. 25):

“Bu programla öğrencilerin;

1. Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,
2. Millî bilincin oluşması ve kültürel mirasın korunup geliştirilmesinde sorumluluk almabilmeleri,
3. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında Atatürk'ün rolünü kavrayabilmeleri,
4. Türk inkılabının anlamını kavrayarak Türk milleti için önemini farkında olabilmeleri,
5. Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak laik, demokratik, millî, evrensel ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
6. Tarihte büyük uygarlıklar kurmuş, köklü geçmişe sahip Türk milletinin bir bireyi olduğunun farkına varabilmeleri,
7. Türk milletinin manevi değerlere olan bağlılığını kavrayabilmeleri,
8. Kültürel değerlerini koruyarak yaşadığı ülkeye uyum sağlayabilmeleri,
9. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri,
10. Vatanını ve milletini seven bir birey olabilmeleri,
11. Türk kültürünü tanıyarak yaşadığı ülkede kültürümüzü tanıtabilmeleri,
12. Türk kültürünün dünya kültürleri arasındaki yeri ve önemini kavrayabilmeleri,
13. Yasal çerçevede hakkını aramasını bilen, kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olabilmeleri,
14. Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavrayabilmeleri,
15. İnsan haklarına saygılı, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır.”

TTKD programının Türk kültürü bölümündeki kazanımlara bakıldığında 1-8. Sınıf arasındaki kazanımlarda birkaç kazanım hariç ki onların da çok yüzeysel bir şekilde öğrencilerin yaşadıkları ülkeyi derse kattığı görülmektedir. 8-10. sınıf programında ise öğrencilerin yaşadıkları ülke, ülkenin din ve kültürüyle ilgili kazanımlar artmaktadır. Derse öğrencilerin yaşadığı ülkenin kültürünün katıldığı bölümler kazanımlar gibi öğretim sürecinde bağlayıcı olmayan öneriler mahiyetindeki açıklamalar bölümünde yer

almaktadır. Demirbaş (2014) Türk kültürü programındaki tabloda yer alan açıklamalar bölümünü şöyle açıklamaktadır:

“Açıklamalar bölümünde rontlar ve ünite ile ilgili çocuk şarkılarına; ünite ile ilgili şarkı, türkü ve marşlara; Atatürk ve diğer Türk büyükleri ile ilgili şarkı ve türkülere; içerikle ilgili olarak yaşanan ülkedeki örneklere ve uygulamalara; Türk kültür değerlerini içeren görsellerin kullanılmasına, yaşanan ülkenin yönetim şekli, resmî dili, başkenti ve bayrağına; diğer ilahî dinlerdeki uygulamalara; yaşanan ülkedeki bayram ve kutlamalardaki uygulamalara; yaşanan ülkenin özel günlerindeki yemekler (paskalya çöreği, Noel yemekleri vb.) ile Türklerin özel günlerine ait yemeklere (aşure, helva, kandil simidi, lokma tatlısı vb.); dinlerin evrensel öğütlerine yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.” (s. 99).

TTKD programının son bölümü “Ölçme ve Değerlendirme” bölümüdür. Bu bölümde ölçme ve değerlendirme hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek için öğretmenlerin öz değerlendirme, gözlem formu, performans görevi gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanabilecekleri de bu yöntemler açıklanarak belirtilmiştir (MEB, 2010, s. 169, 170).

2.3.2. TTKD Öğretim Materyalleri

TTKD'nin birleştirilmiş sınıflarda öğretiminin yapılmasından dolayı ayrı ayrı basılan ders ve öğrenci çalışma kitapları sınıflar gruplandırılarak (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar) hazırlanmıştır. Bunların yanında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı (1-10. Sınıflar) da öğretmenler için hazırlanmıştır (MEB, 2010).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararıyla uygun bulunan ders kitapları yaklaşık 400 bin adet basılarak 2010 yılının Kasım ayında TTKD'nin öğretiminin yapıldığı ülkelerdeki öğretmenlere ve öğrencilere dağıtılmıştır (Yıldız, 2012, s. 14). Kitapların dağıtılan asıl baskısından önce hazırlanan kitaplar 2010 yılının Mart ayında pilot uygulama yapılmak üzere Türk nüfusunun yoğun olduğu belli ülkelerdeki öğretmenlere gönderilmiştir ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda son şekli verilen kitapların asıl baskısı öğrenci, öğretmen, aileler, sivil toplum kuruluşlarının kullanımına sunulmuştur (Demirbaş, 2014, s. 101). Öğrenci ders ve çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının hâlâ 2010 baskıları kullanılmaktadır.

TTKD ile ilgili açıklamalar, ders işleniş sürecinde uyulması gereken hususlar ve TTKD programının olduğu bölümlerden oluşan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda TTKD öğretim materyalleri ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır:

“Ders kitaplarında; Türkçe ile ilgili olarak; hazırlık sorularına, okuma metinleri ile okuduğu metni anlamaya yönelik sorulara, serbest okuma metinlerine, Türk kültürü ile ilgili olarak; programda yer alan kazanımlarla örtüşecek içeriğe, ünitelerle örtüşecek şarkılara, sözlük bölümüne, çalışma kitaplarında; Türkçe ve Türk kültürü kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Türkçe metinler ile Türk kültürü içeriği, 1-3. sınıflar ile 4-5. Sınıflara ait ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında birlikte; 6-7. sınıflar ile 8-10. sınıflarda ayrı bölümler hâlinde verilmiştir. Ancak ders kitabında yer alan Türkçe metinlerin Türk kültürü konularını içerecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir... Dinleme kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak 1-3.sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8-10. sınıflar düzeyinde dinleme metinlerinin yer aldığı dinleme CD'si hazırlanmıştır. Dinleme metinleri, sınıf ortamında CD'den dinletilebileceği veya öğretmen tarafından Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan okunabileceği için ders kitaplarında dinleme metinlerine yer verilmemiştir... Ders kitaplarında her ünitenin sonunda serbest okuma metinlerine yer verilmiştir. Öğretmen süre elverdiği ölçüde ve kazanımları gerçekleştirmek koşuluyla bu metinlerin işleyebilir veya okuma alışkanlığının kazandırılması, temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sınıfta/evde okunmasını sağlayabilir.” (MEB, 2010, s.6).

Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında hazırlanan TTKD öğretim materyallerine internet üzerinden ulaşılabilmesi için “<http://uzaktaki.yakinlarimiz.meb.gov.tr>” adresli bir internet sitesi kurulmuştur. Bu sitede: projenin tanıtımını yapan bir bölüm; Öğrenci ders ve çalışma kitapları (1-3, 4-5, 6-7, 8-10.sınıflar), öğretmen kılavuz kitabı ve dinleme metinleri; öğrenme-öğretme ortamını zenginleştiren ve öğrenme sürecinde kullanılacak görsel ve işitsel materyallerin olduğu bir bölüm ile dersle ilgili herkesin düşünce ve önerilerini iletebildikleri bir bölüm yer almaktadır (Demirbaş, 2014, s. 102).

2.3.3. TTKD Öğretmen ve Öğrencileri

Dillere ve Kültürlere Açılım (DKA, [OLC]) programı ortaklık şartında Türk dili ve kültürü öğretmenleri olarak geçen ve anlaşmada “Türk öğretmenler” diye adlandırılan TTKD öğretmenlerinin atama ve maaşları Türkiye Cumhuriyeti tarafından düzenlenir (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012, s. 4).

Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçimi, 2018 yılı itibariyle T.C. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü ile

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yapılır ve öğretmenlerin yurt dışında görevlendirilmesi için aşağıdaki başvuru şartlarını taşıması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018, s. 6):

- a) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- b) 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa tabi olarak çalışıyor olmak (vekil öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler hariç),
- c) 26/09/2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 53 üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı 1 yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile Devletin güvenliğine karşı suçlar, Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma, suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkûm olmamak,
- d) Son 10 yılda haklarında uyarma ve kınama cezaları dışında disiplin cezası verilmemiş olmak,
- e) Askerlik hizmetini yapmış veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak,
- f) En az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak,
- g) Sınav başvurusunun son günü itibarıyla alanında en az 5 (beş) yıl hizmeti bulunmak, (1)
- h) Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile engelli bulunmamak,
- i) Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip bulunmak,
- j) İlgili makamlarca yapılacak güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması sonucunda elde edilecek bilgi ve belgelere göre yurt dışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak,
- k) Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak,
- l) Tablo 1 ve Tablo 7' de belirtilen alanlar için sınav başvurusunun son günü itibarıyla son beş yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavlarından en az "E/50 Puan" düzeyinde veya son beş yıl içinde ÖSYM tarafından kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan bu puana denk İngilizce dil belgesine sahip olmak,
- m) Daha önce yurt dışında görevlendirilmiş olanlar için(2) yurt dışı görevinde başarılı olmuş, yurt içi göreve başladığı tarihten itibaren Mesleki Yeterlilik Sınavı başvuru tarihinin son günü itibarıyla en az iki yıl çalışmış olmak."

Yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin belirli seviyede İngilizce dil yeterliliğine sahip olması gerekirken Almanca, Fransızca ve İtalyanca konuşulan Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde ise 2017 yılında konuşulan ülkenin dilini belirli bir seviyede bilme yeterliliği şartı getirildi ve bu şart "5 (beş) yıl içinde YDS veya YÖKDİL Sınavından en az "E/50 Puan" düzeyinde ya da sınav başvurusunun son günü itibarıyla son 5 (beş) yıl içinde ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan bu puana denk bir dil belgesine sahip

olmak” şeklinde ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2017, s. 5).

Belçika Fransız Topluluğu’nda eğitim dili Fransızca olduğu için OLC anlaşmasıyla çalışan TTKD öğretmenlerinde Fransızca dil yeterliliği aranmaktadır ve bu şart anlaşmada şöyle yer almaktadır:

“Türk öğretmenlerin, 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.” (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012, s. 3).

Almanca, Fransızca ve İtalyanca konuşulan Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin o ülkenin dilini asgari düzeyde bilmesi orada konuşulan dili öğrenme sürecini hızlandıracak ve dil yeterliliğine sahip öğretmenler okuldaki tüm personelle, toplumla ve özellikle öğrencilerle iletişim kurabilecektir. Bunların yanında öğretmenler TTKD’ye katılmak isteyen yabancıların ve Türkçe anadilinden ziyade ikinci dili konumuna gelmiş Türkiye kökenli vatandaşlarının çocuklarına da yabancı dilde Türkçe öğretimi yapabilecektir. Belçika’da İngilizce dil puanıyla atanmasına rağmen Fransızca kurslarına gidip Fransızca öğrenen TTKD öğretmenleri varken dil öğrenme konusunda hiçbir çabası olmayan öğretmenler de vardır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılından sonra Almanca, Fransızca ve İtalyanca konuşulan Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmenler için asgari düzeyde de olsa dil yeterliliği şartı getirmesi bu bağlamda yararlı bir uygulama olmuştur. Yine yeterli sayıda Almanca, İtalyanca ve Fransızca dillerini bilen öğretmen olmadığında İngilizce dil grubundaki öğretmenler bu dillerin konuşulduğu ülkelerde görevlendirilebilmektedirler.

Yurt dışına gönderilecek öğretmenlerde aranılan şartları sağlayan öğretmenler çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Mesleki Yeterlilik Sınavı”na girerler. Mesleki Yeterlilik Sınavı’nda sorular dört farklı kategoriden meydana gelmektedir. Bunlar: Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.), Sosyal Bilgiler (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgileri vb.), Mesleki Bilgi (Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Millî Eğitim

Mevzuatı) ve Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.) konularıdır. Her alan eşit puanlamaya tabi tutulur. Mesleki Yeterlilik Sınavı sonuçlarına göre alınacak öğretmen kontenjanının iki katı mülakat şeklinde yapılan “Temsil Yeteneği Sınavı”na alınır. Mülakat konuları dört farklı kategoriden oluşmaktadır. Bunlar: Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.), Sosyal Bilgiler (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgileri vb.), Genel Kültür, Mevzuat ve Liyakat, Temsil kabiliyetidir. Temsil yeteneği sınav sonucu 70 ve üzeri olan adaylar arasından Temsil Yeteneği Sınav sonucu dikkate alınarak öğretmenlerin ataması yapılır. Öğretmenler bir yıl için atanırlar ancak görev süreleri dört kez daha uzatılabildiği için en fazla beş yıl yurt dışında öğretmenlik yaparlar (Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018, s. 8-10).

TTKD öğrencisi olmak için okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki tüm öğrencilerin Valonya-Brüksel Federasyonu’nda OLC anlaşması kapsamındaki okullarda verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerini okul idaresinden talep etmeleri yeterli olacaktır (Le portail de l’Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tarihsiz).

2.3.4. Belçika’da TTKD Programının TTKD Öğretmenleri Tarafından

Uygulaması

Belçika’da Valonya-Brüksel Federasyonu’nda Brüksel Eğitim Müşavirliği’ne bağlı TTKD öğretmenleri OLC anlaşması kapsamında okullarda ders vermektedir ve OLC kapsamına girmese de öğretmenler çeşitli Türk derneklerinde de ders vermektedirler. Öğretmenler Belçika’da çalışma izinlerini OLC kapsamında okullarda ders verdiklerinde alabilmektedirler. Flaman bölgesinde yasal bir zemine dayanmayan TTKD kaldırıldığı için derneklerde verilen derslerin programı da öğretmenleri de Brüksel Eğitim Müşavirliği’ne bağlı değildir. Bu nedenle bu bölümde sadece Fransız Topluluğu’nda MEB personeli TTKD öğretmenlerinin öğretim faaliyetleri açıklanmıştır.

OLC anlaşması kapsamında okullarda resmî olarak iki ders verilmektedir. Bunlardan birincisi okul saatleri dışında derse katılmayı talep eden öğrencilerin katıldığı ve haftada en az iki saat yapılan, okul programında bir değerlendirme notu olmayan TTKD’dir. Okullarda TTKD’nin verilmesi için öğrenci velilerinin bunu okuldan talep etmesi ve

okuldan verilen formu doldurması yeterlidir. Yaygın olarak bilinen bir yanlışın aksine OLC anlaşmasına göre TTKD'nin okulda açılması için sadece Türk değil tüm öğrenci velileri okul idaresine taleplerini iletebilir ve dersin açılması için 10 öğrencinin derisi talep etme şartı yoktur. 10 öğrencinin altındaki okullarda da ders açılabilir. Öğrenciler derslere gönüllülük esasına göre devam etseler bile derse devamsızlık yaptıklarında bunu yazılı açıkladıkları ve velilerinin imzasının olduğu bir kâğıdı TTKD öğretmenine vermekle sorumludurlar. Derse devamsızlıkları sürekli hâle geldiğinde ise TTKD öğretmeni bu durumu okul idaresine bildirmelidir (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012). İkincisi ise daha önce belirlenen ve planlanan ders ve tarihlerde TTKD öğretmenleri ile Belçikalı öğretmenlerin iş birliğiyle okul ders ve saatinde bir sınıftaki tüm öğrencilere verilen Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi'dir (Dillere ve Kültürlere Açılım Ortaklık Şartı, 2012).

Valonya-Brüksel Federasyonu sınırları içerisinde kalan hemen her çeşit siyasi ve dinî görüşten olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kurduğu derneklerin talebi doğrultusunda buralarda TTKD öğretimi yapılmaktadır. Brüksel Eğitim Müşavirliği öğretmen sayısı elverdiği sürece hem hafta içi hem de hafta sonu derneklere TTKD öğretmenlerini görevlendirmektedir.

2.3.5. Valonya-Brüksel Federasyonu'nda TTKD Öğretmeni, Öğrencisi ve Dersin Öğretiminin Yapıldığı Okul, Dernek Sayıları

TTKD ile ilgili Belçika'daki sayısal verilere T.C. Brüksel Eğitim Müşavirliği'nden ulaşmak mümkündür.

Tablo 2.2. Belçika'da 2016-2017 Öğretim Yılı Bölgelere Göre TTKD Öğretmeni, Öğrencisi ve Dersin Öğretiminin Yapıldığı Okul, Dernek Sayıları

Bölge	Öğretmen	Öğrenci	Dernek/Okul
Brüksel	8	363	8/15
Charleroi	4	340	7/14
La louviere	3	159	-/13
Liege	8	522	8/37
Namur	3	170	2/12
Mons SHAPE	3	82	-/2
Mons-IHL	2	184	-/1
TOPLAM (Valon ve Brüksel Bölgesi)	31	1738	25/94

*Tablodaki veriler T.C. Brüksel Eğitim Müşavirliği'nden alınmıştır.

Tablo 2.2'ye göre TTKD'ye katılan öğrenci sayısının çokluğuna göre sıraladığımızda TTKD şu bölgeler ve okullarda verilmektedir: Liege, Brüksel, Charleroi, Mons-IHL, Namur, La Louviere ve Mons SHAPE Uluslararası Okulu. TTKD öğretmenlerinin sayısı 31, öğrencilerinin sayısı ise 1738'dir. TTKD öğretimi 25 okulda ve 94 dernekte yapılmaktadır.

Tablo 2.2'de yer alan Mons SHAPE Uluslararası Okulu ile Mons IHL'de (İmam Hatip Lisesi) verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin içeriği TTKD'ninkinden daha farklıdır.

Mons SHAPE Uluslararası Okulu'nda öğrenciler Belçika Fransız Topuluğunun eğitim sistemine göre eğitimlerini tamamlarlar. İlkokul kısmı altı yıldan oluşur ve buradan mezun olanlar ortaöğretime devam ederler. Ortaöğretim de altı yıldır. Ortaöğretimin ilk üç yılını bitirenler ortaokul diploması alırlar ve ikinci üç yılını bitirenler ortaöğretimi tamamlayıp yükseköğretime geçişe hak kazanırlar. Bunun yanında buradaki Türk öğrenciler okul derslerinden sonra Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına göre öğretim görürler ve okuldan mezun olduklarında Türkiye Cumhuriyeti'nde denkliği olan diplomalarını Brüksel Eğitim Müşavirliği'nden alırlar. "İlköğretim öğrencilerine, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersleri; Lise öğrencilerine ise İnkılap Tarihi, Vatandaşlık, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya dersleri" verilirken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi verilmemektedir. Fransız topluluğundaki diğer okullarda olduğu gibi SHAPE Uluslararası Okulu'nda seçmeli din dersleri ile laik etiği, ahlaki diyebileceğimiz isteyen öğrencilerin seçebildiği seçmeli dersleri vardır (SHAPE International School, tarihsiz).

Mons IHL olarak Tablo 2.2'de geçen ve asıl adı Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi olan okul Avrupa'nın ilk imam hatip lisesidir. Müfredatı Türkiye'deki imam hatip liseleri ile aynı olan okulda, öğrencilere dinî derslerin yanında dil ve anlatım, edebiyat, matematik, geometri, fizik, kimya, tarih, coğrafya ve sağlık bilgisi öğretilmektedir. Okul resmî olarak Türkiye'ye bağlıdır ve "Uluslararası İlahiyat" bölümlerine devam etme denkliği yoktur (Avrupa'nın ilk imam hatip lisesi, 2016).

Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin misyonu ise şöyledir:

“Öğrencilerimizi gerek Avrupanın gerek ülkemizin ve gerekse dünyamızın ihtiyaç duyduğu din, bilim, sanat ve kültür alanlarında yetkin, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen, problemlere çözüm üretebilen, ahlaki olgunluğa sahip fertler olarak yetiştirerek yüksek öğrenime hazırlamak; Üniversitelerimizin başta ilahiyat olmak üzere tüm fakültelerini en iyi derecelerle kazanabilecek ve eğitimini iyi bir şekilde sürdürebilecek alt yapıya sahip öğrenciler yetiştirmek; İslâm dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek amacıyla kurulan gerekse Diyanet İşleri Başkanlığında gerekse Avrupanın değişik sivil toplum kuruluşlarında görevlendirilecek niteliklere haiz şuurlu görevliler yetiştirmek.” (Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi, tarihsiz).

2.4. Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Çıktı) Modeli

Daniel Leroy Stufflebeam (1983, s.118), CIPP değerlendirme modelinin 1965 yılında Amerika'da ilköğretim ve ortaöğretim okulları eğitim yasası olarak geçen ESEA (Elementary and Secondary Education Act) projesinde çalışırken Columbus okullarındaki deneyimleri sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Stufflebeam, ESEA'nın ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki tüm okulların sistemlerini düzeltip bu okulları ileriye taşıyacak ve yine bu okullarda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin başarılarını arttırmak için milyar dolarlarca bütçenin sağlandığı bir proje olduğunu açıklamıştır.

CIPP, okul programlarının başarılarının belirlenmesi ve geliştirilmesi özellikle de okullarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkan bir değerlendirme modelidir (Stufflebeam, 2003a). Stufflebeam, değerlendirme merkezinde bir öğrenci olan Howard Merriman'ın ESEA projesi ve Columbus okullarındaki değerlendirme çalışmalarında dört farklı konseptte yaptıkları değerlendirme çalışmalarının baş harflerinden oluşan kısaltmanın insanların hatırlamasına yardımcı olacağını belirterek CIPP (Context, Input, Process, Product) kısaltmasını bulduğunu belirtir. Daha sonra Howard Merriman, Columbus okullarının değerlendirme bölümünün müdürü olmuştur (Stufflebeam, 1983, s. 122).

Stufflebeam (1983), programların belirlenen amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirleyen Tylerci değerlendirmeye alternatif bir değerlendirme anlayışı getirdiğini belirterek değerlendirmenin programların geliştirilmesine yardımcı olması gerektiğini ve

değerlendirmenin programlar hakkında karar vermek için işe yarar bilgileri toplama süreci olduğu tanınımı yapmıştır. Stufflebeam, sadece sene sonlarında hazırlanan Tylercı değerlendirme raporlarını yararlı bulmamaktadır.

Tylercı yaklaşımın yeterli olmadığını Columbus projesi esnasında fark eden Stufflebeam, programlarda yazılan amaçların öğrencilerle ilgili hiçbir tecrübesi olmayan ya da çok az tecrübesi olan uzman ve yöneticiler tarafından yazıldığını ve bu amaçların hitap ettikleri tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu belirtmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 154). Önceden belirlenmiş ve tüm öğrencilere uygun olmayan amaçlara göre değerlendirme yapmanın ESEA projesinin amacına ulaşmasına yardımcı olmadığını proje çalışanları kabul etmişlerdi ve tüm öğrencileri onlara hitap etmeyen bir takım amaçlarla değerlendirmeyi zaman kaybı olarak görüyorlardı (Stufflebeam, 1983, s. 119).

Stufflebeam (2003b, s. 804), okullaşmanın her toplum için hayati önemde bir süreç olduğunu ve tüm okulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, onların gelişimini destekleyen etkili birer öğrenme yeri olması gerektiğini belirtmiştir. Okulların başarılı olması için savunulabilir bir değerlendirme sistemlerinin olması gerektiğini ve yapılan değerlendirmelerle okulların zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya konması gerektiğini açıklamıştır. Bir okulla ilgili önemli olan ne varsa değerlendirilmelidir ancak binalar, araçlar, eşyalar, toplu taşıma rotaları gibi bazı konuların yanında okulun üç önemli parçası olan öğrenci, personel ve program değerlendirmeye başlamak için iyi yerlerdir.

Stufflebeam (2003b, s. 777), öğrenci, personel ve program değerlendirmelerini tek tek açıklamaktadır. Öğrenci değerlendirmesi yapılırken ihtiyaçları, performansları ve başarıları tek tek değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçları öğretim süreçlerine ve diğer okul servislerine rehberlik yapmalı ve öğrencilerin velileriyle de paylaşılmalıdır. Personel değerlendirmesinde personellerin görev ve yeterliliklerine göre değerlendirmeler yapılarak personelin güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Personel değerlendirmesi sonuçlarına göre görevde kalma, terfi etme ya da görevden çıkarılma kararları verilmelidir. Program değerlendirmesinde öğretim programları değerlendirilirken programların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği tüm yönleriyle değerlendirilir. Programların yatay ve dikey uyumu değerlendirilir.

Değerlendirmenin en önemli amacı bir şeyleri kanıtlamak değil geliştirmektir. Hizmet etmeyi düşündüğümüz insanların ihtiyaçlarıyla karşılaştırmadan amaçlarımızın değerli olup olmadığından emin olamayız (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 151). Değerlendirme asla bir hesap verilebilirlik ya da günah keçisi bulmanın aracı olmamalıdır. Bunların aksine değerlendirme programların daha iyi işlemesine hizmet etmelidir. Bu da ancak programlarımızın zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmakla gerçekleşebilir. Yeterince iyi değerlendirilen bir programın sorunlarıyla ilgili etkili çözüm yolları bulunabilir ve planlamalar yapılabilir. Yine değerlendirme sonuçları olmadan söz verdiğimiz, sorumlu olduğumuz insanlara vaat ettiğimiz sonuçları elde ettiğimize ve onların desteğini sürdürmeye layık olduğumuza ikna edemeyiz (Stufflebeam, 1983, s. 140).

Değerlendirme süreci her zaman üç basamaktan oluşur: toplanacak bilgilerin tanımlanması, bilgilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin karar vermeye yetkili kişilere sunulması (Stufflebeam, 1971b; s. 267). Evrensel değerlendirme standartları olarak yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk sayılabilir ve yapılan her değerlendirmenin bu standartlara uygun olarak yapıp raporlanması gerekmektedir (Stufflebeam, 2003b, s. 785).

Stufflebeam (2000, s. 279), Amerika Birleşik Devletleri'nde ve daha birçok diğer ülkede kullanılan bir değerlendirme modeli olan CIPP'yi ve bu modeli oluşturan farklı dört değerlendirmeyi şöyle açıklamaktadır: Bağlam değerlendirmesinde amaçları ve öncelikleri belirlemek amacıyla ihtiyaçlar, problemler ve fırsatlar değerlendirilir. Girdi değerlendirmesinde eldeki tüm kaynakların ihtiyaçları karşılaması için nasıl planlanıp düzenlenmesi gerektiği üzerine alternatif yaklaşımlar üretilir. Süreç değerlendirmesi belirlenen program ve planların uygulamasına yol gösterir ve uygulama sonucunda ortaya çıkan çıktıların açıklamasına yardımcı olur. Ürün değerlendirmesinde ise programların istenmiş ve istenmedik tüm çıktıları belirlenerek programın etkililiği belirlenir.

CIPP, dört farklı değerlendirme içerir ve bu dört farklı değerlendirme dört farklı alanda karar vermeye yardımcı olur. Bağlam değerlendirmesi planlama ile ilgili kararlar alınmasına, girdi değerlendirmesi yapılaştırma ile ilgili kararlar alınmasına, süreç değerlendirmesi uygulama ile ilgili kararlar alınmasına ve ürün değerlendirmesi de

yeniden düzenleme ile ilgili kararlar alınmasına yardımcı olur (Stufflebeam, 1971b, s. 268).

Değerlendirmeye konu olan her neyse bunun geliştirilmesi için hem açıklayıcı hem de karar vermemize yardımcı olacak bilgiye sahip olmamız gerekir. Değerlendirme konusunun amaçları, tasarımı, uygulaması ve etkililiği aslında bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesiyle yapılır ki değerlendirme sonucunda değerlendirilen her neyse ihtiyaçlara cevap verilebilirliği ve kalitesi anlaşılabilir. Bir projenin başında ya da uygulama sırasında CIPP'yi oluşturan her dört değerlendirme çeşidi ya da bunların bazılarının birleşiminden oluşan değerlendirmeler yapmak mümkündür Her ne kadar bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerinin her birinin hizmet ettiği bir işlev varsa da bu değerlendirmelerin her birinin arasında da tamamlayıcı bir ilişki de vardır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). CIPP dört farklı değerlendirme çalışmasını içinde barındırır ancak bu değerlendirme modelinde her zaman değerlendirme doğrusal bir şekilde işleyen bir süreç değildir. Her zaman bu dört tip değerlendirmenin sırasıyla yapılması yanlış olacaktır (Stufflebeam, 2000, s. 301). İhtiyaçlara ve değerlendirmeden elde edilmek istenen sonuçlara göre bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerinden biri ya da bunların birleşimlerinden oluşan değerlendirmeler yapılabilir (Stufflebeam, 1983, s. 122).

CIPP değerlendirmeleri adaletlilik ve eşitliğin demokratik ilkelerine dayanmalıdır. Değerlendirme sonuçları sadece karar verici mercilerle değil tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır (Stufflebeam, 2000, s. 280). CIPP, rölativizmin karşısında duran objektif bir değerlendirme modelidir. Kişisel fikirlerden ve duygulardan bağımsız olarak etik prensiplere bağlı olarak değerlendirmeler yapılır. Değerlendirmelerin dayandığı etik prensipler temelini Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinden alır. Her türlü yanlılık, ön yargıya karşı objektif ve evrensel değerlendirme standartlarına göre savunulabilir değerlendirme sonuçları elde edilir (Mathison, 2004). Örneğin bir okulun, vatandaşlarının özgürlüğünü koruma, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, insan haklarını savunma gibi kriterlere göre de etkililiğinin değerlendirilmesi gerekir ki bu kriterler tartışma konusu yapılmayacak özgür toplumların içinde kökleşmiş kriterlerdir (Stufflebeam, 2000, s. 281).

2.4.1. Context (Bağlam) Değerlendirme

Bağlam değerlendirmesi, bir sistemin güçlü ve zayıf yanlarının tamamına ilişkin bilgi sağlar ki bu bilgilerle sistemi oluşturan her basamağın gelişmesini sağlayacak amaçların planlaması yapılabilir (Stufflebeam, 1971a, s. 5). Böyle bir değerlendirmenin amacı sistemdeki işlemeyen, sorunlu tarafların tespit edilerek sistemin güçlü taraflarıyla bunlara çözüm bulmak ve sistemde gelişmeyi sağlayabilecek amaçlar ortaya koyabilmektir (Stufflebeam, 1983; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Bağlam değerlendirmesi sadece program çevresini tanımlamak ve analiz etmekle kalmaz aynı zamanda program amaçlarının hizmet ettiği düşünülen hedef grubunun ihtiyaçlarına ne denli hitap ettiğini de belirler (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Bağlam değerlendirmesiyle programın amaçlarının hizmet ettiği hedef gruptaki kişilerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenir (Stufflebeam, 1983, s. 128).

Bağlam değerlendirmesinde bir nevi ihtiyaç analizi sonucunda değerlendirme yapılan programdan beklenen yararlar dikkate alınarak okul programı, öğretim programı, rehberlik servisi, öğretmen değerlendirme sistemi ve diğer ilgili alanlar hakkında karar verilir (Stufflebeam, 2003a, s. 31).

Stufflebeam'e (2000, s. 287) göre bağlam değerlendirmesinin yapılmasında hedef kitle ve içinde bulunduğu çevre ile çeşitli bilgiler toplamak ve analiz etmek için çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir. Programla ilgili yetkililer ve diğer paydaşlarla değerlendirmenin genel bir çerçevesini, sınırlarını belirlemek iyi bir başlangıç noktası olacaktır. Araştırmanın sınırları çizildikten sonra sistemle ilgili ihtiyaçları belirlemek ve yapılması gereken değişimleri saptamak için çeşitli teknikler kullanılabilir. Programın paydaşlarıyla ve ilgili kişilerle görüşmeler yapmak, doküman analizi, halk forumları, paneller, atölye çalışmaları, programı yakından gözlemlemek, demografik ve performans verilerini analiz etmek, delphi tekniği gibi öncelikli ihtiyaçların uzmanlar tarafından belirlendiği çeşitli teknikler örnek olarak verilebilir (Stufflebeam 1983; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2003a).

Değerlendirmesi yapılacak proje veya programın bağlam değerlendirmeleri uygulanmaya başlamadan önce, uygulanırken ya da uygulandıktan sonra da yapılabilir. Henüz uygulanmamış bir proje veya programın bağlam değerlendirmesi yapılırsa amaç ve önceliklerin belirlenmesinde değerlendirme sonuçları dikkate alınır. Proje ve

programlar uygulanma ya da uygulandıktan sonra bağlam değerlendirmesi yapılacaksa bu bağlam değerlendirme, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmelerini de içinde harmanlayan bir bağlam değerlendirmesi olur. Böylece bağlam değerlendirme ile mevcut program amaçlarının hitap ettiği hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamada yeterliliği ile ilgili karar verilebilir (Stufflebeam, 2003a, s. 39-41). Eğer sistem bazı yönleriyle geliştirilmek isteniyorsa çözülmesi gereken sorunların belirlenmesi ve bunların çözümlerine yönelik uygun amaçların yazılması gerekmektedir (Stufflebeam, 2000, s. 284).

Stufflebeam (1983, s. 121), Columbus projesindeki değerlendirme uzmanlarının okulların özelliklerini ve başarı sonuçlarını değerlendiren “okul profil sistemi”ni oluşturduklarını belirtir. Böylece okul profillerinin yıllık raporları onlara düzenli olarak bölgede yer alan her okulun bağlam değerlendirme verilerini sağlıyordu. Bu sistemle hem okul hem de bölge düzeyinde düzeltilmesi gereken aksaklıklar hakkında bilgi sahibi oluyorlardı. Bağlam değerlendirmesi proje ya da program hakkında karar veren kişilerin planlama ile ilgili kararlar almasına yardımcı olmalıdır. Program hakkında doğru karar vermek için okul ortamından uzakta, masa başında hazırlanmış amaçlara göre bir projenin çıktılarının yorumlanmasına karşı çıkar.

2.4.2. Input (Girdi) Değerlendirme

Hazırlanan programların amacına ulaşması için programın hayata geçirileceği çevredeki kaynaklar, kısıtlılıklar, engeller bilinmeli ve bu gerçeklerden hareketle hazırlanan programın işleyip işleyemeyeceği kestirilerek kaynakların israfının önüne geçilmelidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173).

Girdi değerlendirmesiyle hazırlanan programların mevcut kaynak ve çevre şartlarında en iyi şekilde hayata geçirilmesi için bütçe ve diğer tüm kaynakların dağıtımı ve düzenlenmesi en iyi şekilde yapılandırılır (Stufflebeam, 2000, s. 291).

2.4.3. Process (Süreç) Değerlendirme

Stufflebeam (1971a, s. 6), CIPP modelinin temelde dört farklı sorunun cevabını bulmak için geliştirildiğini belirtir. Bu sorular şöyledir: Ne yapmalıyız? Nasıl yapmalıyız? Doğru mu yapıyoruz? ve Yaptıklarımız işe yaradı mı? Sırasıyla bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmeleri ile bu soruların cevapları bulunmaya çalışılır. Süreç

değerlendirmede ise uygulamada seçilen stratejilerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili bilgi toplanır. Bu bilgiler ışığında uygulamanın aynı şekilde uygulamasına devam edilebilir, aksayan yönler güçlendirilebilir ya da uygulamadaki strateji uygulamadan kaldırılır.

Esasen süreç değerlendirmesi yapılırken hazırlanmış plan ve program çerçevesinde uygulamanın yapılıp yapılmadığı, mevcut kaynakların ne denli etkili kullanıldığı kontrol edilir ve sonuç olarak süreç değerlendirmesiyle amaçlanan uygulama süreci planı ile gerçekleşen uygulama arasındaki farkın sebepleri bilinebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 174-175). Stufflebeam (1983, s. 133), ürün değerlendirmesinin sonuçlarının anlaşılabilmesi için süreç değerlendirmesinin önemli bir kaynak olduğunu belirtir. Programın mevcut çıktıları uygulamada ne yapıldı da bu hâle geldi sorusunun cevabı bulunabilir. Bu yönüyle süreç değerlendirmesi programın geliştirilmesine yardımcı olmakla beraber programın süreci ve çıktılarının altında yatan fenomenleri de anlamamıza yardımcı olur.

Süreç değerlendirmesinin ikinci amacı ise gerçek program aktivitelerinin ayrıntılı bir tanımlamasını yapmaktır ki böyle bir tanımlama bize programın amaçlarına niye ulaşıp ulaşılmadığını bulmada yardımcı olur (Stufflebeam, 1971a, s. 11).

Süreç değerlendirmesi düzenli yapıldığı takdirde yöneticilere programı uygulayanların sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda dönüt verir. Program veya projeler hangi kuruluşların sağladığı bütçelerle gerçekleştiriliyorsa süreç değerlendirme bu bütçenin nerelere harcandığının görülebildiği ve projenin hesap verilebilirliğini destekleyen bir işleve de sahiptir. Süreç değerlendirme benzer bir program ya da proje yürütmek isteyen başka kişilerin uygulanan program üzerinden neyin nasıl yapıldığını öğrenmelerine yardımcı olur (Stufflebeam, 1983, s. 133). Yine süreç değerlendirmesine katılan gözlemci ve katılımcıların sürecin etkililiği üzerine nasıl bir karara vardıkları değerlendirme raporlarında yer almalıdır (Stufflebeam, 2000, s. 294).

2.4.4. Product (Ürün) Değerlendirme

Ürün değerlendirmesi ile program, proje ya da verilen hizmetlerin uygulamaya değer olup olmadığı ortaya çıkar ki bunun sonucunda programların aynen uygulanmaya

devam etmesi, geliştirilmesi ya da komple uygulamadan kaldırılması gibi önemli kararlar verilir (Stufflebeam, 2000, s. 300).

Ürün değerlendirmesiyle programın çıktılarının etkililiği değerlendirilir (Stufflebeam, 1971a). Bunların yanında Stufflebeam, Scriven'in amaçtan bağımsız değerlendirme modelinden etkilenmiştir ve programın ortaya çıkardığı istenlik ya da istenmedik tüm çıktılarıyla, olumlu ve olumsuz getirileriyle değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam 2003a). Yine ürün değerlendirmesi programın uzun vadede ortaya çıkaracağı çıktıları da değerlendirmelidir (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam 2003a).

Ürün değerlendirmesindeki temel amaç program, proje ya da hizmetten yararlanan hedef kitlenin ihtiyaçlarının ne denli karşılandığını ortaya çıkarmaktır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 177). Demokratik bir topluma uygun olarak programın başarısı ile ilgili programla ilişkili tüm kişilerin, paydaşların değerlendirmeleri toplanıp analiz edilmelidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985; Stufflebeam, 1983). Yine bazen uygulamadaki mevcut programlarla alternatif programların çıktıları karşılaştırılmalıdır ki hangisi daha yararlıysa o yönde programlar arasında bir tercih yapılabilirdir (Stufflebeam, 1983, s. 134).

2.5. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük isim olarak ilk defa 1970'lerin başında Kanada ve Avusturya'da kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanıldı (Doytcheva, 2009, s. 15). Yurttaşların kimliklerinin hak ettikleri şekilde tanınması can alıcı önemde bir insani ihtiyaçtır ve yanlış tanınma kurbanları kendilerinden nefret ederek yaşamaya mahkûm bırakılmaktadırlar (Taylor, 2014, s. 47). Anayasal haklar, kamu ve entegrasyon politikalarını kapsayan bir siyasi program olan çokkültürlülük demokratik toplumlara özgüdür ve bunda demokratik bir prensip olan eşitlik prensibinin önemli bir yeri vardır (Doytcheva, 2009, s. 17). Doğal olarak eşitlik prensibinin olmadığı yönetimlerde herkese eşit hakların verilmesinden ya da aynı derecede yurttaşların değerli görülmesinden söz edilemez.

Amerika Birleşik Devletlerinde çokkültürlülük terimi ilk olarak okul programları üzerine yapılan tartışmalarda kullanılmıştır (Glazier, 1997; akt. Doytcheva, 2009, s. 64).

Amerika Birleşik Devletlerinde çokkültürlü eğitim tartışmalarına bakıldığı zaman baskın görüş, öğrencileri Amerikan ulusal kültürüne ve inanç sistemine alıştırmak isterken Bazı Afrikalı ve Amerikalı diğer grupların ise eğitimde öğrencilere etnik ve kültürel kimliklerini yaşatmak, tarihleri ve başarılarıyla gurur duyan öğrencilerden uyumlu etnik gruplar yaratmayı istemişlerdir (Parekh, 2002, s. 286-287). Temelde çokkültürlü eğitim tekkültürlü ve Avrupa merkezli dünya görüşünün bir eleştirisidir. Avrupa uygarlığı tarafından oluşturulan ve Avrupa uygarlığının temelini oluşturan duygu, düşünce ve becerileri kazandırma hedefi olan bu eğitim sistemi Avrupa uygarlığını insanlığın şimdiye kadar ulaştığı en yüksek yaşama biçimi olarak kabul eder. Bu tür tekkültürlü eğitim, öğrenciler arasında diğer kültürlerle merakı öldürmekle beraber kendini diğer kültürlerden üstün görme ve ırkçılığı besleme ve eleştirel düşünceyi köreltip öğrencileri dar kalıplara sokmaktadır (Parekh, 2002, s. 288).

1960'lı yıllarda Nazi ideolojisi ve ırkçılık bertaraf edilmiş ve insanların farklılıklarından ötürü ayrımcılığa uğramasının kabul edilemez olduğu insan hakları hareketleriyle benimsenmeye başlanmıştır. ABD'de çokkültürcülük terimi Afrika merkezlilik, etniklik, kadınlık ve eşcinsel hakları gibi ilerici bir siyasetin terimi olarak kullanılmaya başlandı. Britanya ve Avrupa'da ise çokkültürcülük Amerika'dakinden daha dar anlamlıdır ve göçler ile farklı ülkelerden gelen insanların ortak bir yurttaşlık ve kamu alanındaki haklarının demokratik çözümleri üzerine odaklanır (Modood, 2014, s. 13-15). Çokkültürlülüğün kapsamı ve dinamikleri her ülkede aynı olmaz ve bu durum ülkelerin özelliklerine göre değişmektedir.

Bugün dünyada 195 ülke vardır (Craven-Todd, 2018). Fearon (2003, s. 195) yaptığı araştırmasında 160 ülkede 822 etnik grup olduğunu belirtmiştir ve ülkelerin çoğunda birbirinden farklı etnik-ulusal gruplara mensup ve farklı diller konuşan vatandaşlar vardır. Ülkelerdeki bu çeşitlilik karşısında günümüzdeki demokrasiler okul müfredatında değişimlere gitmek ve farklı taleplere cevaplar vermek durumda kalmıştır (Kymlicka, 2015, s. 27). Genellikle modern toplumlarda eğitim kurumları hükümetin yönettiği kurumlarca yönetilmektedir ve bu nedenle eğitim siyasal alan içinde yer almaktadır (Appiah, 2014, s. 171). Bu nedenle çokkültürlülüğün siyasi bir program olarak kabul edilmesi ve çokkültürlü eğitime uygun programların yapılması gerekmektedir. Ülkelerin iç barışı ve refahı için bugün çokkültürlü eğitim programlarına

her ülkenin ihtiyaç duyduğu sıklıkla ifade edilmekte ve birçok ülkede çokkültürlü eğitim programları hazırlanıp uygulanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim; ırk, etnik, kültür, dil ve sosyal sınıfları bakımından çeşitlilik gösteren tüm öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde yararlanması ve başarılı olması için gerçekleştirilmesi gereken bir okul reformu yaklaşımıdır (Banks, 2009).

2.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

James Banks tarafından ortaya konulan çokkültürlü eğitimin boyutları okullarda çokkültürlü eğitime göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği ve öğretim programlarının nasıl hazırlanması gerektiği üzerinde durmaktadır (Aydın, 2013, s. 31). Gay'e (2014, s. 38) göre kültürel değerlere duyarlı bir eğitim çok boyutludur ve öğretim programının içeriği, öğrenme boyutları, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi birçok şeyi kapsamaktadır. Banks ve Banks'e (2010, s. 20) göre çokkültürlü eğitimin beş boyutu şöyledir: (1) İçerik Entegrasyonu, (2) Bilgiyi İnşa Süreci, (3) Ön yargıyı Azaltma, (4) Eşitlikçi Pedagoji ve (5) Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı'dır.

2.6.1. İçerik Entegrasyonu

Çokkültürlü bir müfredatın tek bir kültüre yer verecek şekilde aşırı derecede dar olmaması gerekmekte ve öğrencileri farklı kültürlerin temel temsil biçimleriyle tanıştıran fazlası için öğrencileri kendi başlarına da olsa diğer kültürleri öğrenmeye teşvik etmelidir (Parekh, 2002).

İçerik entegrasyonunda derste kullanılan ve öğretimi yapılan kavram, tema, ilke, kuram ve genellemelerin çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle verilmesi amaçlanır ve ders içeriği buna göre düzenlenir (Banks, 2013, s. 34). Ders konularına etnik ve kültürel içerik mantıklı bir şekilde yedirilmeli ve zorlama düzenlemelerden kaçınılmalıdır (Banks ve Banks, 2010, s. 20). Gay (2014, s. 38-39) kültürel değerlere duyarlı bir eğitimde çeşitli kültürel bilgi, deneyim ve bakış açılarının öğretim programında yer alması gerektiğini ve öğrencilerin kültürel sosyalleşme yaşamaları gerektiğini açıklar.

Çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu boyutu tüm derslere uygulanmalıdır ancak daha çok fen ve matematik bilimleri alanlarındaki öğretmenler bu boyutun dil ve sosyal bilimlerle ilgili derslere uygun olduğu düşünür (Banks, 2013, s. 35). Müfredatta klasik

eserlerin yanında kadınlar, köleler, fakirler, baskı görenler, göçmenler ve sömürge vatandaşları gibi farklı deneyim biçimlerinin yer aldığı eserler desteklenmelidir ve öğrenciler klasikler ve diğer eserler arasında bir seçim yapmak zorunda bırakmamalıdır (Parekh, 2002, s. 292). Taraflı bir şekilde hazırlanmış ders kitaplarının etnik açıdan farklı öğrencilerin başarısını nasıl etkilediğiyle ilgili sistematik araştırmalar sınırlıdır ancak tek taraflı hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin motivasyonlarını ve başarısını nasıl kötü etkilediğiyle ilgili çok fazla gerçek kişisel hikâyeler vardır (Gay, 2014, s. 143).

2.6.2. Bilgiyi İnşa Süreci

İçeriği iyi düzenlenmiş bir müfredat kadar öğretilme biçimi de önemlidir ve öğretim öğrencilere farklı bakış açıları arasında bir diyalog kurdurabilmelidir çünkü esas amaç öğrencilere gerçeğin karmaşıklığını ve yorumların çeşitliliğini kavratmaktır (Parekh, 2002, s. 292). Öğretmenler de öğrenciler de kendi kültürlerinin birikimleriyle sınıfa gelirler ve birbirlerini çoğu sefer bilinçsizce karşılarındakiler hangi kültürdenlerse o kültüre yönelik önyargılarla algılar ve değerlendirirler (Spindler ve Spindler, 1994, s. xii).

Bilgiyi inşa sürecinde öğretmenler, öğrencilerine kişi veya grupların ırk, cinsiyet, etnik ve sosyal sınıf farklılıklarının bilgileri nasıl etkilediğini göstererek kişilerin ve bilim insanlarının da bakış açıları ve ön yargılarının bilgiyi inşa sürecini nasıl etkilediğini örneklerle anlatır (Banks, 2013, s. 35). Örneğin Hernstein ve Murray'ın, düşük gelir sahipleri ile Afro-Amerikalıların diğer toplum gruplarına göre az sayıda zihinsel yeterliliklere sahip olduklarını ve bunun kalıtsal özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürdükleri çalışmalarını okuyan öğrenciler bunun doğru olmadığını ve bu yanlış sonuca yazarların sosyo politik bir çerçevede ulaştıklarını anlayabileceklerdir (Banks ve Banks, 2010, s. 21).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, geleneksel eğitimin öğretim programlarının içerik ve uygulamalarında kemikleşmiş kültürel hegemonyayla savaşır ve aynı zamanda öğrenciler ırkçılık, ön yargı ve baskının farklı çeşitleriyle başa çıkabilecek sosyal bilinç, entelektüel eleştiri becerileri ile politik ve bireysel yeterliliklerini geliştirirler (Gay, 2014, s. 53).

2.6.3. Ön Yargıyı Azaltma

Ön yargıyı azaltmada öğretmenlerin amacı öğretim süreçleri boyunca öğrencilerde farklı ırk, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu bir tutum geliştirmektir (Banks ve Banks, 2010, s. 21). Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri öğrencilere farklı kültürlerin bakış açısıyla bakabilme yeteneği kazandırarak kendilerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktır (Banks, 2013, s. 3).

Çokkültürlü eğitim, bireyleri kültür merkezci taraflılık ve ön yargılarından kurtaran hem de diğer kültür ve bakış açılarından yararlandıran özgür bir eğitimidir (Parekh, 2002, s. 293). Öğretmenlerin önemli bir bölümü açık olarak ırkçı olmasalar da çoğu kültürel olarak egemelikçidir ve tüm öğrencilerin okulun kültürel standartlarına göre davranmalarını isterler ki bu nedenle öncelikle öğretmenlerin diğer kültürleri eksik ve ön yargılı bir bakış açısıyla görmekten kurtulması gerekir (Gay, 2014). Ön yargıların azaltılması için öğretim materyallerinde çeşitli ırksal ve etnik grupların gerçeğe uygun bir şekilde yer alması ve öğrencilerin farklı ırksal ve etnik gruplardan öğrencilerle işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılması yararlı olacaktır (Banks, 2013, s. 37).

2.6.4. Eşitlikçi Pedagoji

Öğretmenler, çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre birbirinden farklı ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal sınıflara sahip öğrenci gruplarının akademik başarılarını arttırmak için öğretim yöntem, teknik ve stillerini düzenlemelidirler (Banks ve Banks, 2010, s. 22). Yapılan araştırmalara göre öğretmenler kültürel değerlere duyarlı bir öğretim gerçekleştirdiklerinde çeşitli etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin akademik becerileri artmaktadır (Banks, 2013, s. 38). Çokkültürlü eğitimin bir amacı da öğrencileri baskın kültür merkeziliğinden kurtararak eğitimde kültürel, etnik ve dilsel seçenekler sunmaktır (Banks 2013; Parekh 2002). Nitekim Amerika'daki Anglo-Amerikan merkezli bir müfredatla uzun süre Amerika'daki diğer tüm etnik grupların müzik, edebiyat, değer, yaşam tarzı ve bakış açılarının zenginliklerinden tüm öğrenciler yararlanamamıştır (Banks, 2013, s. 4).

Diamond ve Moore (1995) Michigan'daki farklı etnik ve kültürel öğrencilerin olduğu okullarda sekizinci sınıf öğrencilerine dört yıl boyunca okuma ve yazma konularındaki içeriklerin Çokkültürlü Okuma Programı'na göre öğretildiğini ve öğrencilerde şu

değişimlerin yaşandığını belirtmişlerdir (Diamond ve Moore, 1995; akt. Gay, 2014, s. 169):

- a) Öğrenciler çokkültürlü kitap ve materyallere daha fazla ilgi duyup keyif almıştır,
- b) Okuma ve yazmaya karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır,
- c) Yazılı dilin farklı kalıpları ve yapıları hakkında daha fazla bilgi edinmişlerdir,
- d) Öğrenciler daha zengin bir kelime haznesine sahip olmakla birlikte çeşitli cümle yapılarını daha iyi anlayabilmişlerdir,
- e) Öğrenciler daha iyi okuma, anlama ve yazma performansı göstermişlerdir,
- f) Daha tutarlı ve uzun hikâyeler yazmışlardır,
- g) Okuma ve akıcı olma oranları artmıştır,
- h) Kendilerine güvenleri artmış ayrıca kendi kültürleriyle birlikte farklı kültürleri de daha iyi tanımışlardır.

2.6.5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

Çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutunda, okul çalışanlarının tamamı okul kültürünün ve organizasyonun yeniden yapılandırılmasında görev alarak okulu cinsiyet, ırksal ve sosyal sınıf eşitliğini sağlayan bir kurum haline getirirler (Banks ve Banks, 2010, s. 22).

Banks'a (2013, s.39) göre çokkültürlü bir okulun sekiz özelliği vardır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler okuldaki tüm öğrencilere karşı tutum, algı, inanç ve eylemleri olumludur ve tüm öğrencilerin başarısı için yüksek beklenti içindedirler.
2. Okulun formal programı okuldaki tüm ırksal, etnik, dilsel ve sosyal sınıfların bakışaçılarını içinde barındırır.
3. Öğretmenler öğrenme sürecini öğrencilerin öğrenme biçimlerine, güdülerine ve kültürel değerlerine duyarlı bir eğitimle gerçekleştirir.
4. Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilerin anadillerine ve lehçelerine saygı duyarlar.
5. Okuldaki değerlendirme teknikleri öğrencilerin farklılıklarından kaynaklı olarak mağdur olacakları durumların önüne geçerek adil bir değerlendirmeyi sağlar.

6. Okuldaki gösteri ve aktivitelerde kullanılan her türlü materyal okuldaki tüm kültür, etnik ve ırksal öğrenci gruplarının bakış açısını yansıtır.
7. Okulun gizli(örtük) müfredatı ve kültürü tüm etnik ve kültürel grupları içinde barındırır.
8. Okuldaki rehberlik ve danışmanlık programı tüm öğrencilerle ilgili yüksek beklentilidir ve öğrencilere başarılı bir kariyer edinmeleri konusunda rehberlik yapar.

Çokkültürlü bir okul düzenlemesinde yukarıdaki sekiz özellik düzenlemeyi yapanlara ve uygulayıcılara rehberlik etmektedir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Belçika'daki TTKD'nin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırmanın fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Glesne'ye (2015, s. 385) göre, nitel araştırma genelde eylemler, anlatılar ile ortaya çıkan nitelikleri araştırır ve bu nitelikleri yorumlayıp çözümlen bir araştırma türüdür. Nitel araştırmanın bir deseni olan fenomenolojik çalışmada ise birkaç kişinin bir kavram veya bir fenomen ile ilgili deneyimlerinin özü bulunmaya çalışılır ve bütüncül bir tanıma ulaşılır (Creswell, 2016, s. 77).

Olgubilim (fenomenoloji), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma desendir. Çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olabilmektedir. Aslında bildiğimiz ancak tam anlamını ve derinliğini, etkilerini kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenolojik yaklaşım uygun bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji "Gerçek nedir?" sorusuna cevap arayan bir araştırma desendir. Fenomenoloji yaklaşımının temeli bireysel tecrübelerdir. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcıların kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktadır. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır ve bu nedenle fenomenoloji deseninde genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

Bu çalışmada Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersinin bağlamsal ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesinden hareketle Belçika'da TTKD'nin öğretimini yapan öğretmenlerle, Belçika Eğitim Müşavirliği yöneticileriyle, TTKD'ye çocuklarını gönderen ve göndermeyen Türkiye kökenli Belçika'da yaşayan velilerle görüşmeler yapılmıştır. Dersin değerlendirilmesiyle ilgili görüşülen kişilerin

tecrübelerine ve düşüncelerine başvurulduğu için fenomenolojik yaklaşım deseni bu araştırmanın desenidir. Bu çalışmada TTKD'nin bağlam değerlendirmesi ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi araştırmanın fenomenleridir. Bu çalışmada belirlenen fenomenlere göre katılımcıların deneyimleri hareket noktası olduğu için araştırma fenomenolojik yaklaşım deseni ile yürütülmüştür.

Bu bölümde araştırmacının araştırma modelini belirlemesine yardımcı olan ön araştırma sürecini anlatmak yararlı olacaktır. Araştırmacı Belçika'da bulunduğu ve araştırma verilerini toplamaya henüz başlamadığı 20.09.2016-01.01.2017 tarihleri arasında Belçika'daki Türkiye kökenli vatandaşlarla ilgili hemen her konuda bilgi toplamış ve gözlemler yapmış, Türkiye kökenli Belçika'da yaşayan vatandaşların sosyal hayatına girmiştir. Belçika'daki farklı üniversitelerde çalışan Türk ve Belçikalı siyasi bilimler, eğitim bilimleri, sosyoloji, felsefe, psikoloji alanlarında uzman akademisyenlerle görüşme imkânı bulmuştur. Türkiye'nin dört bir tarafından sonradan gelmiş ve Belçika'da doğmuş farklı nesillerden Türkiye kökenli vatandaşlarla görüşmüş sosyal, ekonomik ve eğitim hayatlarıyla, sorunlarıyla ilgili düşüncelerini dinlemiştir. Bu süreçte Flaman Bölgesi'nde kaldırılan Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik Türkiye kökenli vatandaşlardan herhangi bir tepki gelmemesi üzerine araştırmacı Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine araştırmasını yapmaya karar vermiştir. Brüksel Eğitim Müşavirliği'nde görevli bazı yöneticiler, çalışanlar ve TTKD öğretmenleriyle yaptığı görüşmeler, Belçika'daki eğitim uzmanlarıyla yaptığı görüşmeler, Türkiye kökenli öğrenciler ve velilerle yaptığı görüşmeler sonucu araştırmanın modeli ve desenine karar verilmiştir. Araştırma sonuçlarının gerçeği doğru temsil etmesi anlamına gelen ve nitel araştırmalarda "inandırıcılık" olarak geçen iç geçerliliği sağlamak için araştırmacının araştırma alanıyla uzun süreli bir etkileşimde bulunması gerekir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Araştırmacı da araştırma alanıyla uzun süreli ve yeterli bir etkileşimde bulunmuştur. Şüphesiz araştırma alanında uzun süreli etkileşimde bulunmak geçerli verinin elde edilmesi için gerekli değildir ve bunu savunan yöntemciler zaman ve araştırmacının yeterliliğini karıştırmaktadırlar. Yani sahada aylar ya da yıllar geçirmek yerine iyi kalitede verilerin özüne ulaşabilecek yeterlilikte bir araştırmacı olmak daha önemlidir ki bu da sahada geçirilen süreyi kısaltır (Miles ve Huberman, 2015, s. 266).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu kapsamında 2016-2017 öğretim yılında TTKD dersinin öğretimini yapan öğretmenlerin, Belçika Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin, TTKD'ye çocuğunu gönderen ve göndermeyen Türkiye kökenli Belçika'da yaşayan velilerin görüşleri alınmıştır. Bu kısımda çalışma grubundaki toplam 28 kişinin seçimlerinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

Tablo 3.1. Çalışma Gruplarının Kişi Sayısı, Örneklem Çeşidine Göre Dağılımı ve Katılımcı Kodları

Çalışma Grubu	Kişi Sayısı	Örneklem Çeşidi	Katılımcılara Verilen Kodlar ve Anlamları
Öğretmenler	10	Ölçüt örnekleme, Kartopu örnekleme	Ö: Öğretmenin kısaltması
Yöneticiler	2	Ölçüt örnekleme	Y: Yöneticinin kısaltması
TTKD'ye Çocuğunu Gönderen Veliler	5	Ölçüt örnekleme, Kartopu örnekleme	TV: Türk Veli kısaltması E:Eğitilmiş velilerin kısaltması
TTKD'ye Çocuğunu Göndermeyen Veliler	11	Maksimum Çeşitlilik Örnekleme	TV: Türk Veli, ATV: Alevi Türk Veli, AKV: Alevi Kürt Veli, KV: Kürt Veli kısaltması
Toplam	28		

Çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Patton'a (1990, s. 169) göre amaçlı örnekleme yöntemleri araştırılan olgu ve olaylarla ilgili araştırmacılara zengin bilgi sağlamakta yardımcı olur.

Çalışma grubunu oluşturan TTKD öğretmenlerinin ve TTKD'ye çocuğunu gönderen velilerin seçiminde ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme de önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere uyan katılımcılar seçilirken, kartopu örnekleme yöntemi ise araştırma sorusu ile ilgili en zengin bilgiye sahip kişilerin seçilmesini mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). İlk başta görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde farklı bölgelerde çalışmaları, branşlarının, cinsiyetlerinin ve çalışma deneyimlerinin farklı olması gibi ölçütler etkili olmuştur. Görüşmeler devam ettikçe araştırma konusu hakkında zengin deneyimlere sahip olduğu

söylenen ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlerin tavsiye ettiği diğer öğretmenlerle de görüşülmüştür.

Belçika Eğitim Müşavirliği'nin verdiği Valon bölgesinde çalışan toplamda 31 TTKD öğretmenin olduğu öğretmen listesinde öğretmenlerin en yoğun çalıştığı 4 farklı bölgedeki öğretmenlere e-posta ve telefon yoluyla ulaşılmış ve çalışmaya katılmak isteyen 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen listesinde bulunan Mons-Shape Türk Okulu (SHAPE Uluslararası Okulu bünyesindedir) ve Mons İmam Hatip Lisesi uyguladıkları programlar TTKD ile aynı olmadığı için burada çalışan beş öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Görüşmelere katılan TTKD öğretmenlerinin seçimi yapılırken araştırmacı görüşmelerden zengin veri elde etmek için cinsiyet, yaş, branş, çalışma deneyimi, Fransızca yeterliliği, etnik ve dinî farklılıkları olan öğretmenlerin seçimine dikkat etmiştir.

Görüşmelere katılan on öğretmenin dördü erkek altısı kadındır. Öğretmenler arasında branşı okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği olanlar vardır. Öğretmenlerin yaşı 33 ile 54 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi 11 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Görüşmelere katılan öğretmenler arasında en az üç yıldır Belçika'da TTKD öğretmenliği yapanlar olduğu gibi ikinci yurtdışı görevini yapan öğretmenler de vardır. Öğretmenlerin hepsi Türkçe ve İngilizce bilmektedir. Öğretmenlerin bazıları Fransızca bilirken bazıları daha yeni öğrenmeye başlamıştır. Öğretmenlerin bazıları önceden Flaman Bölgesinde çalıştıkları için biraz Flamanca bilmektedirler. Öğretmenlerin dokuzu kendini Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak tanıtmış ve anadillerinin Türkçe olduğunu belirtmiştir. Sadece bir öğretmen anadili ve etnik kökeni olarak kendini diğerlerinden farklı olarak tanıtmıştır. Öğretmenlerin sekizi inanç olarak İslam dinine inandıklarını ikisi ise farklı inançlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. TTKD öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Kodu oluşturan Ö harfi öğretmen kelimesinin kısaltmasıdır.

Çalışma grubunu oluşturan Belçika Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin tamamıyla görüşülmüştür. Yöneticiler Y1, Y2 şeklinde kodlanmıştır. Koddaki Y harfi yönetici kelimesinin kısaltmasıdır.

Çalışma grubunu oluşturan TTKD'ye çocuğunu gönderen veliler için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Velilerin, çocuklarını TTKD'ye göndermeleri, okula gidip gelmeleri, TTKD ve yabancı öğretmenlerle iletişim kurmaları şartıyla bu gruptaki velilerin seçimi yapılmıştır. Görüşülen velilerin tavsiye ettiği ve mevcut ölçütleri sağlayan, araştırma konusu hakkında zengin bilgiye sahip olduğu söylenen velilerle de görüşülmüştür. Çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin tamamı Türk'tür. Bu velilerin bazıları Belçika'da doğup büyümüşken bazıları sonradan Belçika'ya gelmiştir. Aralarında bazıları Türklerle evli iken bazıları da yabancılarla evlidir. Velilerin hepsi Türkçe bildiklerini belirtmişlerdir. Bazı veliler sadece Türkçe konuşabilirken bazı veliler Fransızca, Flamanca ve İngilizce konuşabildiklerini ancak ikinci ya da üçüncü dillerinden bazılarına az konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin hepsi farklı meslekler yapmaktadırlar. Farklı sosyo ekonomik statülerden velilerle yapılan görüşmelerde Türk veliler TV1, TV2, TV3 şeklinde ve E1, E2 şeklinde kodlanmıştır. Buradaki TV kodunu oluşturan harfler Türk ve veli kelimelerinin kısaltmasıdır. E kodu ise görüşme yapılan eğitim düzeyi yüksek Türk velilere verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan TTKD'ye çocuklarını göndermeyen velilerin seçiminde ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç araştırma problemine taraf olabilecek tüm kişilerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır ve maksimum çeşitlilik örneklemeindeki temel amaç genelleme yapmak değil, çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119-120). Bu örnekleme Türk (2), Kürt (3), Alevi-Türk (3), Alevi-Kürt (3) olmak üzere 4 farklı veli grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Bu gruptaki veliler Sünni Türk ve Kürt veliler ile Alevi Türk ve Kürt velilerden oluşmaktadır. Bu velilerin bazıları Belçika'da doğup büyümüşken bazıları sonradan Belçika'ya gelmiştir. Aralarında bazıları Türklerle evli iken bazıları da yabancılarla evlidir. Bu gruptaki velilerin hepsi Türkçe bilmektedir. Bazıları Türkçenin yanında Kürtçe, Zazaca, Fransızca, Flamanca ve İngilizce bildiklerini ancak ikinci, üçüncü ya da dördüncü dillerinden bazılarına az bildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin hepsi farklı meslekler yapmaktadırlar. Sünni Türk velileri kodlamak için TV kodu kullanılmıştır. Buradaki harfler Türk ve veli kelimelerinin kısaltmasıdır. Kürt veliler için KV kodu kullanılmıştır. Koddaki harfler Kürt ve veli kelimelerinin kısaltmasıdır. Alevi Türk veliler için ATV kodu kullanılmıştır. Buradaki harfler Alevi, Türk ve veli kelimelerinin kısaltmasıdır. Alevi

Kürt veliler için AKV kodu kullanılmıştır. Koddaki harfler Alevi, Kürt ve veli kelimelerinin kısaltmasıdır. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki tüm katılımcıların kendilerini tanımladığı kimliklerinden hareketle koddaki kısaltmalar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı (nicel araştırmadaki iç geçerlilik kavramına denk gelir) başarabilmek için kullanılabilir bir strateji de çeşitlemedir (Triangulation) (Lincoln ve Guba, 1985; Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 227). Farklı özelliklere sahip katılımcıları araştırmaya dâhil etmek veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi olarak kabul edilir ve araştırılan olay, olguya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya çıkardığı için inandırıcılığı artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde çeşitlemeyi sağlamak için araştırma amacına ve fenomenlerine uygun olarak ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacılar farklılıkları törpülemek yerine tüm farklı bakış açılarını tıpkı gerçekte olduğu gibi tüm zenginliğiyle sergileyerek inandırıcılığı sağlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279). Bu amaçla bu araştırmada araştırmacı inandırıcılığı sağlamak için farklı bakış açılarına sahip birçok katılımcıyı çalışma grubuna ekleyerek zengin veri elde etmiştir. Araştırmacılar araştırdıkları fenomenlerle ilgili genelleme yapmaktan kaçınmak için amaçlı bir şekilde karşıt durumları onlara sunacak katılımcıları çalışma gruplarına eklemelidirler (Miles ve Huberman, 2015, s. 265). Nitekim bu araştırmadaki çalışma grubu incelendiğinde TTKD'ye çocuğunu gönderen veliler olduğu gibi çocuğunu derse göndermeyen velilerin olduğu da görülmektedir. Araştırmacı, veri olarak karşıt durumları oluşturan katılımcılarla görüşerek verilerin niteliğini arttırmaya çalışmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yöneticilerden, öğretmenlerden ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı, TTKD'nin Banks'in (2013) çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre değerlendirilmesi ve Stufflebeam'in Bağlam (Context) değerlendirmesi için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan ve her çalışma grubuna göre değişen 4 farklı görüşme formunu uygulamıştır. Öncelikle araştırma sorularına göre literatür taraması yapılmıştır. Alanyazındaki bilgilere göre Banks'in (2013) çokkültürlü eğitimin boyutları ve Stufflebeam'in Context (Bağlam) değerlendirmesine göre yazılmış sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Soru havuzundaki sorular arasından uzman görüşü alınarak görüşme formları hazırlanmıştır. Soruların geçerlilik ve güvenilirliği için Türkiye’deki bir üniversitede alan uzmanı olan bir doçent ile Belçika’daki bir üniversitede profesör olan iki farklı uzmanın görüşü alınmıştır. Her çalışma grubu için farklı hazırlanan görüşme formları ile araştırılan fenomenlerle ilgili en zengin bilgiye ve deneyimlere ulaşmak amaçlanmıştır.

Tablo 3.2’de öğretmenler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın bağlam değerlendirme fenomenine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Öğretmenlerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none"> • TTKD ders programı ve materyallerinden yararlanma düzeyi • Öğretmenin ders programı ve materyallerine katkıları • Öğretmenlere göre TTKD dersinin amacı ve bu amaca ulaşma düzeyi 	<p>Öğretmenlerin mevcut TTKD program ve ders materyallerini kullanma düzeyinin ve kendi uyguladıkları kişisel program ve çalışmaların belirlenmesi.</p> <p>Programdan farklı olarak öğretmenlerin derse yükledikleri amaçları ve bu amaçlara ulaşma düzeylerini belirlemek.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dersin özel amaçlarının değerlendirilmesi 	<p>Dersin özel amaçlarına ulaşmada program ve materyallerin ne derecede etkili olduğunun ortaya konması</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dersin genel amaçlarının değerlendirilmesi 	<p>Ders programı ve materyallerine göre dersin genel amaçlarına ulaşabilme düzeyinin belirlenmesi</p>
<ul style="list-style-type: none"> • TTKD öğretiminde yaşanan güçlükler 	<p>TTKD öğretiminde yaşanan belli başlı güçlükleri belirlemek. (program, materyal, ders saati, öğrenciler, veliler, okulun fiziki çevresi, yönetim, değerlendirme... ile ilgili güçlükler)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • TTKD’nin başarıya ulaşması için çözüm önerileri 	<p>Öğretmenlerin belirledikleri güçlüklerle getirdikleri çözüm önerilerinin belirlenmesi</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Türkiye’deki öğrenciler ile Belçika’daki öğrenciler arasındaki farklılıklar 	<p>Türkiye’deki öğrencilerle Belçika’daki öğrenciler arasındaki belli başlı farklılıkların belirlenmesi</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Belçika’da TTKD’ye çocuklarını gönderen velilerle iletişimi ve Türkiye’deki velilerle aralarındaki farklar 	<p>TTKD öğretmenlerinin Belçika’daki velilerle ilişkileri ve yaşadığı sorunların belirlenmesi, Belçika’daki velilerle Türkiye’deki veliler arasındaki farkların belirlenmesi</p>

Tablo 3.3’de öğretmenler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın TTKD’yi çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirme fenomenine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin TTKD’yi Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirme Fenomeninin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Çokkültürlü Eğitimin Boyutları</i>	<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
İçerik Entegrasyonu	<ul style="list-style-type: none"> • TTKD program ve materyallerinin içerik entegrasyonunda yeterlilik düzeyi 	İçerik entegrasyonunda TTKD program ve materyallerinin yeterlilik düzeyinin ortaya çıkarılması.
İçerik Entegrasyonu	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim sürecinde içerik entegrasyonu 	Öğretmenlerin, dersin öğretim sürecinde farklı ırk, etnisite, sosyal sınıflardan ve kültürlerden örnekleri nasıl verdiğinin belirlenmesi.
Eşitlikçi Pedagoji	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sosyo-kültürel, etnik yapısı 	TTKD’ye katılan çeşitli öğrenci gruplarının belirlenmesi
Eşitlikçi Pedagoji	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı öğretim teknikleri 	Öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarının özelliklerine göre öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemelerin belirlenmesi
Eşitlikçi Pedagoji	<ul style="list-style-type: none"> • TTKD program ve materyallerinin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre yeterlilik düzeyi 	Eşitlikçi pedagoji düzeyine göre TTKD program ve materyallerinin yeterlilik düzeyinin ortaya çıkarılması.
Bilgiyi İnşa Süreci ve Önyargıların Azaltılması	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci farklılıklarına dayalı sınıfta ortaya çıkan çatışma durumları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma yöntemleri 	Öğrenci farklılıklarından kaynaklı sınıftaki çatışma durumlarının ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesi.
Bilgiyi İnşa Süreci ve Önyargıların Azaltılması	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin diğer ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıflara karşı önyargıları 	Öğrencilerin diğer ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıflara karşı önyargılarını belirlemek
Bilgiyi İnşa Süreci ve Önyargıların Azaltılması	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin önyargıları yok etme yöntemleri 	Öğretmenlerin öğrencilerdeki mevcut önyargıları yok etmede nasıl bir öğretim uyguladıklarının ortaya çıkarılması
Bilgiyi İnşa Süreci ve Önyargıların Azaltılması	<ul style="list-style-type: none"> • TTKD program ve materyallerinin önyargıları ortaya çıkarmada ve yok etmede yeterlilik düzeyi 	Önyargıları ortaya çıkarmada ve yok etmede TTKD program ve materyallerinin yeterlilik düzeyinin ortaya çıkması.
Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	<ul style="list-style-type: none"> • Okul’un TTKD’ye ve TTKD’ye katılan öğrencilere yönelik tutumu 	Okul yönetiminin TTKD dersine ve TTKD dersine katılan öğrencilere yönelik tutumunu belirlemek
Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	<ul style="list-style-type: none"> • TTKD öğretmenlerinin yabancı öğretmenlerle ilişkileri 	TTKD öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle ilişkilerini belirlemek

Tablo 3.3: Öğretmenlerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirme Fenomeninin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı (Devamı)

<i>Çokkültürlü Eğitimin Boyutları</i>	<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	<ul style="list-style-type: none"> Belçika'da çokkültürlü okul kültürünü öğrencilere ve velilere benimseten örtük program faaliyetleri 	Belçika'da çokkültürlü okul kültürünü öğrencilere ve velilere benimseten örtük program faaliyetlerini belirlemek
Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	<ul style="list-style-type: none"> Belçika'daki ve Türkiye'deki okul kültürü ve sosyal yapı arasındaki farklılıklar 	Belçika'daki ve Türkiye'deki okul kültürü ve sosyal yapı arasındaki farklılıklar belirlemek

Tablo 3.4'de yöneticiler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın bağlam değerlendirme fenomenine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.4. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Yöneticilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none"> Yöneticilere göre TTKD dersinin amaçları 	Yöneticilere göre dersin amaçlarının belirlenmesi
Yöneticilere göre TTKD'nin amaçlarına ulaşma düzeyi	Yöneticilere göre TTKD'nin amaçlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi
<ul style="list-style-type: none"> TTKD öğretiminde yaşanan güçlükler 	TTKD öğretiminde yaşanan belli başlı güçlükleri belirlemek. (program, materyal, ders saati, öğrenciler, veliler, okulun fiziki çevresi, yönetim, değerlendirme... ile ilgili güçlükler)
<ul style="list-style-type: none"> TTKD'nin başarıya ulaşması için çözüm önerileri 	Yöneticilerin belirledikleri güçlüklerle getirdikleri çözüm önerilerinin belirlenmesi
<ul style="list-style-type: none"> Dersin genel amaçlarının değerlendirilmesi 	Yöneticilerce genel amaçlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi
<ul style="list-style-type: none"> TTKD için gelen öğretmenlerin seçimi TTKD öğretmenlerinin yeterlilik düzeyi 	TTKD öğretmenlerinin seçimiyle ilgili bilgi edinmek ve gelen öğretmenlerin TTKD için yeterliliklerini belirlemek
<ul style="list-style-type: none"> TTKD ile ilgili yöneticilere iletilmiş şikayet ve öneriler 	TTKD ile ilgili velilerden, öğrencilerden veya Belçika devlet yetkililerinden yöneticilere yapılmış eleştiri ve önerileri belirlemek

Tablo 3.5'te çocuğunu TTKD'ye gönderen veliler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın bağlam değerlendirme fenomenine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin TTKD hakkında bilgileri	Velilerin TTKD hakkındaki bilgilerini belirlemek
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin TTKD'ye bakış açısı ve çocuklarını derse gönderme istekleri	TTKD'nin velilerce yararlı bulunup bulunmadığının ve çocuklarını derse gönderme isteklerinin belirlenmesi
<ul style="list-style-type: none">• TTKD'ye eklenmesi istenilen konular ve TTKD ile verilebilecek dersler	Velilerin dersin içeriğine eklenmesini istedikleri konuları ve varsa yeni dersleri belirlemek

Tablo 3.6'da çocuğunu TTKD'ye gönderen veliler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın TTKD'yi çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutuna göre değerlendirmesine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Çocuğunu TTKD'ye gönderen Velilerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuna Göre Değerlendirme Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none">• TTKD öğretmenleriyle ilişkileri• Yabancı öğretmenlerle ilişkileri• Türk velilerin okuldaki diğer velilerle ilişkileri ve eşitlik durumları• Türk öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle eşit olma durumu	Türk velilerin TTKD öğretmenleri, yabancı öğretmenlerle, diğer velilerle ilişkilerinin belirlenmesi ve kendilerini okuldaki diğer velilerle eşit görme durumunun saptanması. Velilerin, çocuklarını okuldaki diğer öğrencilerle eşit görüp görmediklerini belirlemek.

Tablo 3.7'de çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın bağlam değerlendirme fenomenine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.7. Bağlam Değerlendirme Fenomenine Göre Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin TTKD hakkında bilgileri	Velilerin TTKD hakkındaki bilgilerini belirlemek
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin TTKD'ye bakış açısı ve çocuklarını derse göndermeme sebepleri	TTKD'nin velilerce yararlı bulunup bulunmadığının ve çocuklarını derse göndermeme sebeplerinin belirlenmesi
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin, çocuklarını derse göndermek için TTKD programında istedikleri değişimler	Programdan ötürü çocuklarını derse göndermeyen velilerin programda yapılmasını istedikleri düzenlemelerin belirlenmesi

Tablo 3.8'de çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler için hazırlanmış görüşme sorularının içeriği ve sorunun hangi amaçla sorulduğu araştırmanın TTKD'yi çokkültürlü eğitimin çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutuna göre değerlendirmesine göre belirtilmiştir.

Tablo 3.8. Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen Velilerin TTKD'yi Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuna Göre Değerlendirme Görüşme Sorularının İçeriği ve Amacı

<i>Soru İçeriği</i>	<i>Amacı</i>
<ul style="list-style-type: none">• Kürt ve Alevi velilerin okuldaki Sünni Türk ve yabancı velilerle ilişkileri	Kürt ve Alevi velilerin okuldaki diğer velilerle ilişkilerinin belirlenmesi ve varsa yaşadıkları çatışmaların ortaya çıkarılması
<ul style="list-style-type: none">• Kürt ve Alevi velilerin çocuklarının okuldaki diğer öğrencilerle eşit olma durumu	Kürt ve Alevi velilerin, çocuklarını okuldaki diğer öğrencilerle eşit görüp görmediklerini ve yabancı öğretmenlerle ilişkilerini belirlemek
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin yabancı öğretmenlerle ilişkileri	

3.4. Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğretmenler, veliler ve yöneticilerden elde edilen veriler 2 Ocak 2017 ile 2 Şubat 2017 tarihleri arasında her gün yapılan planlı görüşmelerle 28 katılımcıdan toplanmıştır.

Görüşmeler öncesinde katılımcılara e-posta ve/veya telefon yoluyla çalışma konusu ana hatlarıyla açıklanarak randevu talebinde bulunulmuştur. Katılımcılarla karşılıklı olarak uygun bir tarih ve saat üzerinde görüş birliğine varılarak görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ses kaydı almaya uygun sessiz ve başka kişilerin

görüşmeye müdahale edemeyecekleri ofis, ev, dernek ve kafelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde araştırma hakkında e-posta yoluyla yapılan bilgilendirme bir daha yüz yüze yapılmış ve görüşmecilerin kimliklerinin gizli kalacağı ve hiçbir durumda ifşa edilmeyeceği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Her katılımcıya görüşlerini özgürce ve hiçbir tesir altında kalmadan ifade edebilecekleri söylenerek katılımcılar, görüşlerini açıkça ifade etmesi hususunda araştırmacı tarafından desteklenmiş ancak asla katılımcıların görüşlerine müdahale edilmemiştir.

Her katılımcıya kişisel bilgi formu verilmiş ve bu form katılımcılar ya da görüşmecilerin isteği üzerine araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Görüşme boyunca hem araştırmacının önünde hem de katılımcıların önünde görüşme formu bulundurulmuş ve görüşme esnasında alınan ses kaydının başlatılması ve bitirilmesi görüşmeye katılanların görebileceği şekilde yapılmıştır. Sadece yöneticilerden biriyle yapılan bir görüşme ses kaydı altına alınmamıştır çünkü yönetici ses kaydının alınmasına müsaade etmemiştir. Bu nedenden ötürü bu yöneticiyle yapılan görüşme araştırmacı tarafından yazılarak sağlanmıştır.

Görüşmeler öğretmenlerle yaklaşık olarak en az 60 dakika en fazla 120 dakika sürmüştür. Yöneticilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Velilerle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak en az 5 dakika en fazla 20 dakika sürmüştür.

Nitel araştırmada inandırıcılığı sağlayan stratejilerden biri de katılımcı teyididir. Araştırmacının öznel varsayımlarının ve yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için araştırmaya katılan görüşmecilerden elde edilen verilerin görüşmeciler tarafından teyit edilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 280). Veri toplandıktan hemen sonra araştırmacı verilerini özetleyerek her bir katılımcıdan topladığı verilerin doğruluğunu teyit etmesi istenebilir hatta katılımcının unutup da eklemek istediği deneyimleri verilere eklenebilir (Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 280). Bu araştırmada da her görüşme sorusundan sonra katılımcılardan elde edilen veri araştırmacı tarafından özetlenerek verilerin doğruluğu konusunda katılımcı teyidi sağlanmıştır. Görüşme sorularının sonuncusu katılımcıların eklemek istedikleri

bilgilerini, deneyimlerini araştırmaya yönelik açık uçlu bir soru olup bazı katılımcılar görüşme sırasında anlatmadıkları deneyimlerini bu soruya cevap olarak vermişlerdir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine başlayabilmek için öncelikle tüm ses kayıtları Word dosyası şeklinde yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen tüm görüşmeler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Görüşmecilerin yapmış olduğu anlatım bozuklukları aynen korunmuştur. Bu süreç sonunda şu an okumakta olduğunuz sayfanın formatında 192 sayfa veri elde edilmiştir.

Transkripsiyon çalışmasının sonrasında bütün veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Nitel araştırmada kodlamaya önceden belirlenmiş bir grup kodla başlanabileceği belirtilmektedir (Coffey ve Atkinson, 1996). Bu araştırmanın fenomenlerinin dayandığı kuramsal çerçeveye dayalı olarak ana temalar hazır olarak kodlanmaya başlanmıştır. Bu ana temaların alt temaları ise veriler kodlandıkça ortaya çıkmıştır.

Verilerin kodlamasında belirlenen ana temalar betimsel analiz yöntemiyle bulunmuşken bu temaların alt temalarının kodlanması içerik analizi yöntemine göre yapılmıştır. Betimsel analizle özetlenip yorumlanan veriler, içerik analiziyle daha ayrıntılı bir işleme girerler. Bu nedenle betimsel analizinde fark edilmeyen kavram ve temalar fark edilebilir. İçerik analizinin amacı araştırma verilerini açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Verilerin içerik analizi aşağıdaki dört adıma göre yapılmıştır: “(1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243).

Nitel araştırmada aktarılabilirlik yani dış geçerliliği sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılabilir (Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıntılı betimleme yönteminde kavram ve temalara göre belirlenen veriler, yorum katılmadan aslına sadık kalarak doğrudan alıntılarla alıntılanırken amaçlı örnekleme yönteminde ise olay ve olgulara yönelik hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşabilmek için gerekli çeşitlilik ve zenginlik verilerden elde edilmelidir (Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 282). Bu

araştırmada da hem ayrıntılı betimleme hem de amaçlı örnekleme yöntemleri kullanarak aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel bir araştırmada nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramına denk gelen tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlamak için iki strateji uygulanabilir: Bunlardan biri tutarlılığı sağlamak için yapılan tutarlılık incelemesi iken diğerleri araştırmada nesneliliği sağlayan teyit incelemesidir (Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 283).

Tutarlılık incelemesinde tüm araştırma süreci boyunca araştırmacının tutarlı ve benzer bir süreçle araştırmayı yürütüp yürütmediğine bakılırken teyit incelemesinde araştırmada ulaşılan yargı, yorum ve önerilere ham verilere gidildiği zaman ulaşılıp ulaşılmadığına bakılır (Erlandson ve diğerleri, 1993; akt. Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 283). Bu araştırmada iki farklı nitel araştırma uzmanı akademisyen tarafından hem tutarlılık incelemesi hem de teyit incelemesi yapılmıştır ve araştırmanın güvenilirliği bu stratejilerle sağlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde TTKD'nin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Belçika'da TTKD'nin öğretimini yapan MEB personeli öğretmenler, Belçika Eğitim Müşavirliği'nde görevli yöneticiler ve TTKD'ye çocuğunu gönderen ve göndermeyen velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

4.1. TTKD'nin Bağlam Değerlendirmesi

TTKD'nin bağlam değerlendirmesini yapmak amacıyla TTKD öğretmenleriyle, Belçika Eğitim Müşavirliği'ndeki yöneticilerle ve derse çocuğunu gönderen ve göndermeyen velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere bu bölümde yer verilmiştir. TTKD'nin bağlam değerlendirilmesi fenomenine ilişkin başlıca boyutlar şöyledir: öğretmenlerin TTKD programı ve ders kitaplarından yararlanma durumları, öğretmenlerin derse yaptığı katkıları ve yararlandıkları ders materyalleri, öğretmenlerin TTKD'ye yükledikleri amaçlar ve bu amaçlara ulaşma durumları, öğretmenlere göre TTKD'nin özel amaçlarının ve Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarının değerlendirilmesi, öğretmenlere göre TTKD ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, öğretmenlere göre Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilerden farklılıkları, öğretmenlere göre Belçika'daki veliler ve Türkiye'deki veliler arasındaki farklılıklar, yöneticilere göre TTKD'nin amaçları, yöneticilere göre TTKD'nin amaçlarına ulaşma düzeyi, yöneticilere göre TTKD ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları, yöneticilere göre dersin genel amaçlarının değerlendirilmesi, yöneticilerin TTKD için gelen öğretmenlerin seçimi ve göreve uygunluğu üzerine görüşleri, ders ile ilgili yöneticilere iletilmiş şikâyet ve öneriler, çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin ders hakkındaki bilgileri ve dersin etkililiğine dair görüşleri, çocuğunu derse gönderen velilere göre TTKD'ye eklenmesi istenilen konular ve dersler, çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin ders hakkındaki bilgileri ve çocuklarını derse göndermeme sebepleri, çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin çocuklarını derse göndermek için ders programında istedikleri değişimlerdir.

4.1.1. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Kitaplarından Yararlanma Durumları

Öğretmenlerin çok az bir kısmı ders kitaplarını kullanmaktadır. Bu materyallerin de sadece kullanabilecekleri etkinliklerini ve okuma metinlerinin bazılarını kullanmaktadırlar. Programı da tam olarak uygulamamaktadırlar. Programı temele alarak yaptıkları ve müşavirliğe de teslim ettikleri bir yıllık planları vardır. Buradaki konulara asgari düzeyde bağlı kalarak kendileri dersin öğretimini istedikleri şekilde yapmaktadırlar.

4.1.1.1. TTKD'yi Programına ve Materyallerine Göre İşlememe Nedenleri

Öğretmenlerin TTKD programı ve kitaplarını kullanmamasının çeşitli sebepleri vardır. Bunlar: ders programı ve materyallerinin öğrenci seviyesine ve birleştirilmiş sınıflarda öğretime uygun olmaması, aynı yaşta olmalarına rağmen farklı hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi, okul saatleri dışında TTKD'ye gelen yorgun öğrencilerin oyun ve eğlence ihtiyacını karşılamaması, program ve materyallerin güncel, Belçika'ya uygun olmaması ve öğretim yılının başında öğretmenlere, öğrencilere ulaştırılamamasıdır.

4.1.1.1.1. Program ve Materyallerin Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması

Öğretmenler hazırlanan kitapların Türkiye'deki ortalama bir öğrencinin seviyesine göre hazırlandığını ve Türkiye'deki sınıf seviyelerinin buradaki öğrencilerin seviyesine göre çok ileri seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin hazırbulunuşluğunun çok üst seviyesinde olan TTKD kitapları ve programı kullanılmamaktadır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...şimdi şöyle bir şey var ki, siz malınızı satıyorsunuz ve malınız çok kaliteli, çok değerli ama alıcı bakalım o seviyede mi yani böyle bir zıtlık var. Alıcının cebinde beş lira var ama sizin sattığınız malın değeri elli lira işte bunu karşılamak için o aradaki 45 lirayı siz telafi etmek zorunda kalıyorsunuz. Program ve materyallerin seviyesi ile öğrenci seviyesi arasındaki fark da öyle.” (Ö2)

Burada Ö2 yaptığı benzetmeyle program ve ders kitaplarının Belçika'daki öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ve öğrenci düzeyinin çok üstünde kaldığını ifade etmektedir. Böyle bir durumda öğrencilere uygun bir program ve ders materyali hazırlama işi öğretmenlere düşmektedir.

“Gönderilen ders kitaplarının içerisindeki seviye yani kullanılan dil, metinlerin uzunluğu, cümleler öğrencinin Türkçe yeterliliğine, yaşına ve Türkçe bilgisine, gramer bilgisine hitap etmiyor.” (Ö4)

Ö4, ders kitaplardaki dil, metinlerin uzunluğu ve metinlerdeki cümlelerin öğrencilerin gramer ve Türkçe bilgisine uygun olmadığı belirtilmiştir.

“Yani kitaplara baktığımızda 1-3. Sınıf kitabındaki alfabe ve mevsimler yani ilk iki ünite işe yarar ama onun dışında kullanışlı değil materyaller. Ondan sonrası seviyelerinin çok üzerinde hele 4-5. Sınıf programını neye göre hazırlamışlar bilemiyorum ama çok ağır. Seviyenin çok çok üzerinde. Yani zaten öğrenci o alıştırmaları yapabiliyorsa bu öğrencinin bu derse gelmesine ihtiyacı yoktur.” (Ö7)

Ö7, ilkokul 1-3. sınıf kitabının ilk iki ünitesinin (alfabe ve mevsimler) biraz daha öğretime uygun olduğu ancak 4-5. Sınıf ve sonraki kitapların öğrenci seviyesinin çok üstünde olduğu belirtilmiştir. Ö7, kitaplardaki alıştırmaların çok iyi Türkçe bilen öğrencilere uygun olduğunu ifade etmiştir.

4.1.1.1.2. Program ve Materyallerin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretime Uygun Olmaması

Ders materyalleri birleştirilmiş sınıflarda öğretime göre hazırlanmıştır. 1-3. Sınıflar, 4-5. Sınıflar gibi. Öğretmenler tek kitapta birleştirilen bu kitapları kullanışlı bulmamaktadırlar. Kimi okullarda hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin tek sınıfta toplanması ise ders işlemeyi kitaplara dayalı olarak iyice zorlaştırmaktadır.

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Yani MEB tarafından gönderilen kitaplarımız var ama birleştirilmiş sınıflarda çalışıyoruz. Mesela 2 ile 6. Sınıf arası çalıştığımız sınıflar var. 2-3, 4-6. Sınıflar arası bir sınıfta çalıştığımız sınıflar var. Öyle olunca mesela bu sene 2-3. Sınıflara çalıştığım zaman bu yıl bu kitabı verdim çocuğa seneye yine 2-3 çalışıyorum o çocukla, çocuk seneye 3. Sınıf olduğunda yine aynı kitabı vermek zorundayım. Yani yine aynı kitabı o çocuklara veremem. O zaman ne yapıyorum. 2'lere o kitabı versem bile 3. Sınıflara kendim ekstra başka materyaller getiriyorum.” (Ö3)

Ö3, üç yıl boyunca 1-3. Sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne devam edecek olan bir öğrenciye üç yıl boyunca aynı kitabı veremeyeceğini bu nedenle de kendisinin derse başka materyaller getirdiğini belirtmiştir. Çok farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin toplandığı sınıflarda ise öğretmen farklı sınıf düzeylerine göre daha fazla materyal hazırlamak zorunda kalmaktadır. Öğretmen, farklı sınıf düzeylerinin gruplandırılarak tek kitapta toplanmasını kullanışlı bulmamaktadır.

4.1.1.1.3. Program ve Materyallerin Aynı Yaş Grubunda Farklı Hazırbulunuşluğa Sahip Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verememesi

Aynı sınıf düzeyinde bile öğrenciler arasındaki seviye farkının çok büyük olduğu belirten öğretmenler, öğrenciler arasındaki bu seviye farklarında ailelerin çocuklarıyla Türkçe konuşup konuşmama durumunun da etkili olduğunu ve ders için hazırlanan materyallerin öğrenciler arasındaki seviye farklarına göre öğretimde sınırlı kaldığını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kitaplar sınıflara göre ayrılmış mesela 1-3. Sınıf, 4-5. Sınıf gibi ama birinci sınıflar arasında bile çok fazla fark olabiliyor. Kimi çocuklar daha iyi Türkçe konuşabiliyor kimisi hiç konuşmıyor. Çok fazla o materyaller [Millî Eğitim Bakanlığı'nun gönderdiği] üzerinden gitmiyorum.” (Ö9)

Burada Ö9 aynı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında bile çok fazla fark olduğu için aynı sınıftaki öğrencilere bile aynı materyalleri kullanamadığını belirtmiştir.

“...bir sınıfın içinde iki üç grup arasında öyle çok farklılıklar oluyor ki hatta sınıfın kendi içinde çok büyük farklılıklar oluyor. Burada Türkiye'deki gibi aynı yaş grubundaki çocukları bir sınıfa almak mümkün değil. İkinci sınıfa giden çocukla 6. Sınıfa giden çocuk aynı sınıfta olabileceği gibi Türkçeye gayet hakim olan bir aileden gelen bir çocukla kesinlikle ailede Türkçe konuşulmayan ailelerin çocukları da aynı sınıfta yer alabiliyor. Yani öğrenciler arasında çok büyük farklılıklar var, scala çok geniş.” (Ö1)

Ö1, yine birleştirilmiş sınıflardaki farklı sınıf düzeylerinden gelen öğrencilerle öğretim yapmanın güçlüğü yanında aynı sınıftaki öğrenciler arasında bile ailelerden kaynaklı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Ailesi Türkçe konuşan ve konuşmayan öğrenciler aynı sınıflarda olsalar bile farklı öğretime ihtiyaç duymaktadırlar.

“Mesela benim sınıfımda ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrenciler var. Hiç okuma yazma bilmeyenler var. Hiç Türkçe bilmeyenler var. Orta derecede bilenler var. Yani öğrenciler arasında çok büyük seviye farkları var.” (Ö7)

Ö7 gibi bazı öğretmenler öğrencileri sınıf düzeyleri yerine farklı ölçütlere göre sınıflandırdıkları görülmektedir. Türkçe bilenler ve bilmeyenler, okuma yazma bilmeyenler gibi.

4.1.1.1.4. Program ve Materyallerin Okul Saatleri Dışında Derse Gelen Öğrencilerin Oyun ve Eğlence İhtiyaçlarını Karşılamaması

TTKD'nin okul saatleri dışında verilmesi derse karşı öğrenci beklentilerini etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuldan sonra içerik olarak daha az yoğun, eğlenceli bir ders istediğini belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi burada çocuklar tüm gün bizimle beraber değiller. Öğleden sonraları, okulun son saatleri yorgun argın bize geliyorlar. Daha ağır bir program uygulamak zaten anlamsız gelir.” (Ö2)

Burada Ö2, okul çıkışında başlayan ders için yoğun içerikli bir dersin yapılamayacağını belirtmektedir. Öğrenciler derse yorgun gelmektedirler.

“Yani bir de ders okul bitiminde olduğu için ister istemez öğrenci okul bitti havasında geliyor derse. Çocuk belki de zoraki oraya geliyor. Motive etmek o kadar zor ki. Yani kimisi anne babasının zoruyla zoraki derse geliyor. Daha derse başlamadan hemen ‘Biraz daha oynayabilir miyiz? Dışarı çıkabilir miyiz?’ sorularıyla bana geliyorlar.” (Ö10)

Derse okul sonrası katılan öğrencilerin derste eğlenmek ve oyun oynamak istedikleri belirtilmektedir. Yine öğrencilerin bu derse karşı motivasyonlarını etkileyen anne baba baskısı gibi farklı sebepler de vardır.

4.1.1.1.5. Program ve Materyallerin Güncel ve Belçika'ya Uygun Olmaması

Öğretmenler ders program ve materyallerinin güncel olmadığını düşünmekle beraber materyallerin Belçika'ya uygun olmadığını da düşünmektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Buradaki çocukların seviyesi demek istemiyorum ama buradaki çocukların anlayabileceği şekilde yazılmamış. Bir de Almanya'da yaşayan çocuklar daha fazla işlenmiş kitaplarda. O yüzden de çok fazla faydalanamıyorum.” (Ö6)

Seviye olarak Belçika'daki öğrencilerin anlayamayacağı düzeydeki materyallerin içeriğinde daha fazla Almanya'nın geçtiği belirtilmiştir. Ö6, bu nedenle de kitaplardan fazla yararlanamamaktadır.

“Güncel değil kitaplar. Birkaç yıldır da bize söylüyorlar işte yenileri hazırlık aşamasında ama bir türlü hazırlanamıyor. Tam hazırlanacak bir şeyler oluyor, birileri değişiyor. İşte bu sene de 15 Temmuz oldu. O yüzden de bekliyoruz yenileri

hazırlanacak diye. Hatta bir kitap komisyonu oluşturdular ve o komisyona yazılan arkadaşlarımız oldu ama hiçbiri çağrılmadılar. Yani kâğıt üzerinde bir şeyler oluyor ama fikrimiz alınmadı... Bu materyallerin ülke ülke ayrı hazırlanması gerekiyor. O Almanya için uygun Belçika için pek de uygun değil.” (Ö7)

Ders program ve kitaplarının güncelleneceği söylenmiş olsa da bu değişimin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ö7, kitapların her ülke için ayrı hazırlanması gerektiğini ve kitapların Almanya’ya daha uygun olduğunu, Belçika’ya uygun olmadığını belirtmiştir.

4.1.1.1.6. Program ve Materyallerin Öğretim Yılıının Başında Öğretmenlere ve Öğrencilere Ulaştırılmaması

Öğretmenler, öğretim yılının başında ders materyallerinin kendilerine ve öğrencilere ulaştırılmadığı zamanların olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö7’nin görüşleri şu şekildedir:

“Kitaplar da zaten elimize Kasım’da, Aralıkta ancak ulaşabiliyor. Zaten işlemiyoruz da; işlese bile geç ulaşıyor. Yani geçen sene Aralık ayını bulmuştu kitapların elimize ulaşması.” (Ö7)

Kitapların öğretmen ve öğrencilere ilk dönemin sonlarında ulaştığı anlaşılmaktadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Derse Katkıları ve Yararlandıkları Materyaller

Ders materyallerinden ve programından yeterince yararlanamayan öğretmenlerin, alternatif kaynak ve materyallere yöneldikleri ve kimi zaman da kendilerinin ders materyalleri hazırladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin TTKD’ye yaptıkları katkılar ve ders için yararlandıkları materyaller teması altında yer alan alt temalar şunlardır: Öğretmenlerin internetteki eğitim sitelerinden yararlanarak kullandığı materyaller, kendi oluşturdukları materyaller, eğlendirirken öğreten oyun merkezli materyaller, belirli gün ve haftalara yönelik hazırladıkları gösteriler, önceki TTKD öğretmenlerinden kalmış ya da kendi aralarında oluşturdukları kaynak havuzundan yararlanarak kullandıkları materyaller, mevcut ders kitapları üzerinde düzenlemeler yaparak oluşturdukları materyaller, idarenin ve okulun derse bakış açısını olumlu yönde değiştirmeye yönelik materyaller, okulun imkânlarının el verdiği teknolojik materyallerdir.

4.1.2.1. İnternetteki Eğitim Sitelerinden Yararlanarak Elde Edilen Materyaller

Mevcut ders kitaplarını sınıfta kullanamayan öğretmenlerin başlıca materyal kaynakları çeşitli eğitim siteleridir. Öğretmenler sınıf ve öğrenci düzeylerine uygun materyalleri bu sitelerden temin etmektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...ben kendi özgün ürettiğim materyaller ile birlikte internette elde ettiğim bazı bulmaca, şarkı sözleri ve tabii kullanabiliyorsam müzikler kullanıyorum.” (Ö1)

Burada öğretmen ders öğretiminde kullanmak üzere internetteki daha çok bulmaca, şarkı ve müziklerden yararlandığını belirtmiştir.

“İnternet kafede saatlerimi harcadım. Çünkü o zamanda bilgisayarım yoktu. Getirmemişim. İnternet kafede bütün eğitim sitelerine bakıp kendim o yaş türünde ne tür etkinlikler yapabilirim tarzı aramalar yapıp indirdiğim materyaller, flaş belleğime ya da bilgisayarın masaüstüne indirdim. Bu materyallerle birlikte hangi yaş grubuna ne verilir ya da nasıl anlatabilirimi düşündüm. Çıkarttığım çıktısını aldığım materyalin o sınıfta daha eğlenceli moda mod kullanmaktansa daha eğlenceli hâle nasıl getirebilirim şeklinde kendim çalışmalar yaptım. Dosyalar oluşturdum. Üç beş tane büyük dosyam vardır evde kocaman.” (Ö4)

TTKD kitaplarını kullanamayan öğretmenlerin başlıca ders kaynağı internetteki eğitim materyalleri olmuştur. Daha çok ilkokul düzeyinde ders materyallerine ihtiyaç duyan branş öğretmenleri internette elde ettikleri ders materyallerinin düzenlemesiyle de ayrıca uğraşmışlardır. Eğlenceli ders aktiviteleri ve materyallerine ulaşmakta güçlük çeken öğretmenler internette buldukları materyallerde gerekli düzenlemeleri kendileri yapmıştır.

“...daha çok materyal anlamında internette faydalaniyorum. Daha çok oyun şeklinde, aktivite odaklı etkinlikler tercih ediyorum. Onların anlayabileceği seviyede etkinlikler bulmaya çalışıyorum. Genellikle ... [Türkiye’de öğretmenlerin materyal paylaşım indirebildiği yaygın olarak kullandığı eğitim sitesi] sitesinden faydalaniyorum. Orada daha çok alıştırmalar ve Türkiye’deki çocukların seviyesine uygun test soruları var. Ama buradaki çocuklar test sorularını bilmiyorlar. Daha çok yorum gerektiren soruları biliyorlar.” (Ö6)

Türkiye’deki eğitim sitelerinde yer alan kaynakların oyun ve aktivite odaklı olmayışı ve test içerikli eğitim materyallerinin Belçika’da pek kullanılmaması öğretmenlerin internette buldukları materyalleri sınırlamaktadır. Yine Türkiye’deki öğrenci seviyesine göre hazırlanan materyalleri de kullanamamaktadırlar.

“Genel olarak materyal seçiminde internetten yararlanıyorum. Mesela anasınıfında kavram eğitimi önemli ve ben de kavramlar üzerinden gidiyorum. Büyük- küçük, uzun-kısa, rakamlar, sayılar, renkler... Bu konulara ilgili görsel materyaller indiriyorum. Onunla ilgili şeyler yapıyorum. Anasının yanında 1-6. Sınıfa kadarki sınıflara da giriyorum. O sınıflarda da yine kavramlar üzerinden dersi işliyorum. İşte o sınıflarda zaman zaman şiir incelemesi yapıyoruz zaman zaman işte okuduğumuz hikâyenin canlandırmasını yapıyoruz. Mesela Nasreddin Hoca’yı okuduktan sonra onun canlandırmasını yapıyoruz. Kelime oyunları, şehir bulma oyunları oynuyoruz.” (Ö9)

Ö9, kavram öğretimiyle ilgili materyal ve görselleri internetten elde etmektedirler. Bunun yanı sıra aktivite ağırlıklı ders işlemeyi tercih etmektedirler.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Kendi Oluşturdıkları Ders Materyalleri

Öğretmenler kimi zaman öğretim sürecine göre akıllarına gelen özgün etkinliklerin yanında derse yönelik, öğretim sürecinde kullanabilecekleri materyaller de tasarlamaktadırlar. Öğrenci seviyeleri ve hazırbulunuşlukları arasındaki farklar nedeniyle öğrenciye ve sınıfa yönelik farklı materyaller hazırlamaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...bizim amacımız da çocukları konuşturabilmek olduğu için işte sınıfta konuşma, tartışma etkinliklerini daha çok tercih ediyorum. Tabii bizim gibi konuşmuyorlar. Mesela cevap verdiklerinde tek kelimeyle cevap vermeye çalışıyorlar ya da cümleleri bizimki gibi olmuyor. Cümleleri mesela bizimki gibi kurallı değil devrik cümleler oluyor. Onları düzeltmek için yine çok uğraşıyorum. Kelime hazineleri çok dar olduğu için özellikle kelime hazinelerini geliştirecek etkinlikler yapıyorum. Mesela isim-şehir oyununu oynuyoruz onlarla. Böylelikle kelimelerin çok daha zenginleştiğini düşünüyorum. Onların sözlük çalışması yapmalarını da istiyorum ama pek evde yapmıyorlar. Kültür dersi için de yine ben internetten faydalanarak çıktılar alıyorum. O çıktıları kaplattırıp afiş şeklinde, poster şeklinde ders materyalleri hazırlıyorum. Mesela ilk başlarken benim büyük alfabe materyalim var onunla başlıyorum. Onlar işte hep hazır duruyorlar özellikle birinci ve ikinci sınıflarla okuma yazma çalışması yaparken onları her yıl kullanıyorum. İşte hece tabloları yapıyorum. Metin çalışmalarım var. Kendim ders materyalleri hazırladım ve onları kullanıyorum” (Ö6)

Ö6, Türkçe öğretimi yaparken öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri sınırlı olduğu için konuşma ve tartışma etkinlikleri hazırlamaktadır. Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için isim-şehir gibi oyunları oynatmaktadır. Yine internetten ve kendi hazırladığı poster, afiş gibi eğitsel materyaller hazırlamaktadır ve okuma yazma öğretiminde bu görsel materyalleri kullanmaktadır.

“...kendimiz de etkinlikleri hazırlıyoruz. Kesmeli, yapıştırırmalı, boyamalı etkinlikler gibi. Zaten başka türlü çocuklar dinlemiyorlar dersi.” (Ö7)

Öğrenciler düz anlatım yoluyla yapılan dersleri dinlemediklerinden derse daha aktif katılabilecekleri çalışma kâğıtları öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır.

“...Türkiye’deki gibi bir plan üzerinden gidemiyorsunuz. O an bakıyorsunuz ihtiyaca göre yapılması gereken neyse bazen doğaçlama yapıyorsunuz. Götürdüğünüz materyali de uygulamayıp farklı bir şey yapabiliyorsunuz. Genelde öyle. Ekstra kendi yaptığımız katkılar drama üzerinden bir şeyler öğrenebiliyoruz. Ortaya çıkan bir şey oluyor ve fırsat eğitimi kullanıyorsunuz. O gün o konu üzerinden dersi işleyebiliyorsunuz. Motamot çok fazla bir şeye bağlı kalamıyoruz.” (Ö9)

Ö9, sınıf ortamında ortaya çıkan durumlar üzerinden öğretim sürecini sınıfta planlamaktadır ve drama çalışmaları yapmaktadır.

“...Materyallerimi öğrenci seviyesine göre hazırlıyorum. Mesela hiç Türkçe bilmeyen çocuklar oluyor sınıfta. Bazı ailelerde anne ya da babadan biri sadece Türk olabiliyor. Bu nedenle de çocuklar hiç Türkçe konuşamayabiliyorlar. Mesela o çocukların kafasında Türkçe ile ilgili hiçbir şey yok bu nedenle onlara objelerin öğretimi yapıyorum. Objelerin resimlerini bulup altlarına isimlerini yazarak yapabileceği çalışma sayfaları hazırlıyorum. Normalde de küçük bir çocuk ilk konuşmaya başladığında da objelerin öğretimiyle başlarız. Yani okul öncesi eğitimi gibi de eğitim vermek durumunda kalabiliyoruz. İkinci sınıfa giden 10 tane kadar öğrencime bu nedir bu nedir gibi sora sora nesnelere öğretimi yapıyorum. İşte biraz daha Türkçe bilenler için de öğrencilerin seviyelerine uygun metin hazırlıyorum. Yani kitaptaki metinler öğrenci seviyesine uygun değil. Çok ağır o metinler. Öğrenciler, o metinleri anlayabilecek kelime hazinesine sahip değiller. Mesela bir beşinci sınıf öğrencisine vatan kelimesinin ne olduğunu sormuştum ve çocuk bilmiyordu. Yani çocukta öyle bir kelime yok. Vatan kelimesi ona vatanını hatırlatmıyor. Yani orada kitapta vatanla ilgili başka kelimelerde geçiyor ama çocukta bunlar hiç yok. Mecbur daha basit metinlerden sonra o metinlere gelebiliyoruz. Bu basit ve kısa metinleri anladıktan sonra cevaplayabileceği sorular hazırlıyorum.” (Ö10)

Ö10, özellikle hiç Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen öğrenciler için kavram ve objelerin isimlerini öğretmektedir. Bunun için eğitimi yapılacak kavram veya nesne ile ilgili görseller hazırlamaktadır. Yine öğrencilerin seviyelerine uygun metinleri bulup bu metinlerle ilgili soruların yer aldığı çalışma yaprakları hazırlamaktadır.

4.1.2.3. Eğlendirirken Öğreten Oyun Merkezli Materyaller

Öğrenciler okuldan sonra derse geldikleri için oyun ve eğlence arayışı içinde olmaktadır. Öğretmenler de öğrencilerin dersten sonra oyun ve eğlence ihtiyacına yönelik çeşitli etkinlikler ve materyaller hazırlamaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...Hacivat ile Karagöz konusu vardı. Evden çıkmadan önce aklıma geldi işte bu Hacivat, Karagöz, Beberuhi ve Zenne'nin maske hallerini hemen buldum. Maske hallerini hemen çıkarttım. Kaptım çıktım evden. Okula gidince onları hemen çoğalttım. Yine aldığım laminasyon makinası vardı onu da aldım. Okulda maskeleri öğrenciler hemen boyadı canlı renklerle. Etrafını kestik, kapladık laminasyon makinesiyle. Artık o islansa da başına bir şey gelmeyecek. Kulaklarından deldik. Lastik geçirdik. Şimdi hepsi teneffüste Karagöz, Hacivat, Beberuhi ve Zenne diye dolaşıyorlar. Öğretmenleri de bakıyor bunlar nedir diye.” (Ö8)

Ö8, oyuna yönelik etkinlikler ve ders materyalleri tasarlayabilmektedir. Karagöz ve Hacivat konusunu Ö8, hayal perdesi karakterlerinin maskelerini çocuklara yaptırarak daha eğlenceli hâle getirmiştir. Öğrenciler ders sonrasında da bu maskelerle oynayarak eğlenebilmişlerdir.

“Yani oyun oynatıyorum kendimin duyduğu ama üzerine bir şeyler koyup öğrencilerle oynayabileceğimiz oyunlar bunlar. Şarkı söylüyoruz.” (Ö5)

Ö5, bildiği oyunları biraz daha derslerle ilgili hâle getirerek öğretim sürecinde bu oyunları oynatmaktadır. Yine şarkı öğretmek de öğrencilerin dil gelişimlerini amaçlamaktadır.

“...Açıkçası tek etkinlikle bir ders geçmiyor. Çocuklar okuldan sonra geldikleri için sıkılıyorlar. Önce biraz zorlayıcı bir etkinlikle başlıyorum. Daha sonra oyun tarzı etkinliklere yöneliyorum. Çocuklar için de zor. Çocukların çoğu gelmek istemiyor. Annelerinin babalarının zorlamasıyla geliyorlar. Zaten okulda sürekli etkinlik yapıyorlar. Okul bittikten sonra geliyorlar. Üç buçuktan sonra zaten hava kararıyor. Yani çocuklar eve gidip play station oynamak istiyor ya da futbol oynamak istiyor. Annesi babası gönderiyor ama derse çocuğu ve öğrenciler bizi bakıcı olarak görüyorlar. Beşe kadar orada dursun da ne kadar geç alırsam o kadar iyi.” (Ö7)

Öğrenciler okul sonrasında ve çoğu sefer ailelerinin zorlamasıyla TTKD dersine geldikleri için dersten sıkılmaktadırlar. Bu nedenle önce biraz daha ders içeriği yoğun bir etkinlikle derse başlayan Ö7, sonrasında öğrencilere oyun oynatmaktadır.

“...Yani mesela atasözleri ve deyimleri çalıştırıyorum üç haftadır. İşte Barış Manço'nun Ali yazar Veli bozar, keskin sirke küpüne zarar.. diye bir şarkısı var onu da dinletiyorum. Çünkü atasözü ve deyimler ilkokul çocuklarına göre sıkıcı bir konu. Yine deyimleri görsellerle anlatmaya çalıştım. Akılda kalıcı olsun diye. Mesela etekleri tutuşmak için etek görselini ve ateş görselini birlikte kullanarak ve canlandırarak bu deyimini anlattım. İşte böyle oyun gibi görseller üzerinden deyimini buldurmaya çalıştım. Tabii bunları ben altıncı sınıflarda yapabiliyorum. Küçük sınıflarda bu mümkün değil. Mesela şiir günü yaptık. Bir hafta sonu öğleden sonra bir yerde öyle bir etkinlik yaptık. İşte şiir okurken tonlama, duygu, diksiyon, sahneye

hâkim olma gibi önemli becerileri kazandılar. Bir de çocuklar şiir okumaya çekiniyorlardı. Öyle çekingen bir çocuk vardı başta çok utanıyordu ve zorlanmışım onu o programa katarken ancak ikinci programda kendisi isteyerek gelip katılmak istedi. Sonra annesi teşekkür için geldi tabii. Çocuğun özgüveni geldiği gibi okuduğu Fransız okulunda da rahatça kendini ifade etmeye başlamış. Yani Fransızca'yı da bilmiyorlar zaten. Çünkü bir dili bilmek için o kültürü de bilmek gerekiyor.” (Ö10)

Atasözleri ve deyimler konusunu şarkılar üzerinden ve görseller üzerinden oyun oynatarak öğretimini yapan Ö10, dersi etkinlik ve oyun ağırlıklı işlemektedir. “Şiir Günü” gibi etkinliklerle öğrencilerin kendini bir topluluk karşısında ifade etme becerilerini de geliştiren Ö10, bu etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmektedir.

4.1.2.4. Çiftdilli Eğitim Materyalleri

TTKD’ye, hiç Türkçe bilmeyen veya az bilen öğrenciler de geldiği için tıpkı yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde olduğu gibi bazen öğretmenler eğer Fransızca biliyorlarsa çiftdilli materyaller hazırlamaktadırlar.

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Mesela bazı çocuklar kelime bilmiyor, hayvanları tanımıyor. Bazı küçük sınıflarda böyle resimli görselli ve çiftdilli mümkünse materyaller kullanıyorum çünkü o çocuk Fransızca biliyorsa Fransızca üzerinden giderek kelimeleri veriyorum. O yüzden bu dersi verirken öğretmenin her iki dile de hâkim olması çok önemli.” (Ö1)

Öğrencilerin çiftdilli materyallerle daha kolay öğrendiğini kavrayan Ö1, hem Fransızca hem de Türkçe dillerini beraber kullandığı çiftdilli materyaller hazırlamaktadır. Öğrenciler öğretimi yapılan dili bilmiyorlarsa bildikleri dilden yola çıkarak öğretimin yapılması sayesinde öğrenciler, var olan bilişsel şemalarından yeni bilişsel şemalar oluşturabilmektedirler. Ancak bu materyalleri hazırlayabilen öğretmenler az sayıdadır çünkü birçok öğretmen ya Fransızca bilmemekte ya da bilse bile çiftdilli eğitim materyalleri hazırlamamaktadır.

4.1.2.5. Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Hazırladıkları Gösteriler

Hazırlanan yıllık planlarda da özellikle üzerinde durulan belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler hazırlanmaktadır. Özellikle Belçika’da 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’na yönelik gösteriler ve kutlama programları hazırlanmaktadır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Özel günlerde özellikle 10 Kasım, 23 Nisan gibi günlerde etkinlikler, gösteriler hazırlıyoruz.” (Ö7)

Öğretmenler, yıllık planlarında da yer alan özel günlerle ilgili gösteriler ve etkinlikler hazırlamaktadır.

“... Burada dersleri denetleyen kimse de yok, sınıf defteri falan da yok. Burada kendimizi bir tek 23 Nisan’da gösteriyoruz. Gerisi öğretmenin vicdanına kalmış.” (Ö8)

Belçika’da özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile ilgili Eğitim Müşavirliği tarafından öğretmenlerden gösteri hazırlamaları istenmektedir. Ö8, dersin bir nevi çıktısının görülebildiği bu gösteriler dışında dersi denetleyen herhangi bir denetleme mekanizmasının olmadığını belirtmiştir.

4.1.2.6. Basılı Yardımcı Kaynak Kitaplar

Öğretmenler çeşitli basılı yardımcı eğitim kitaplarından yararlanmaktadırlar. Bu materyallerden eğlenceli etkinlikleri seçip kullanmaktadırlar. Yine Almanya’da Türkçe öğretimi üzerine basılmış çiftdilli eğitim kitapları basan bir yayınevinin kaynaklarını da öğretmenler beğenerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. TTKD öğretmenleri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli çocuk kitaplarından da yararlanmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Daha çok hafifletilmiş içinde oyun, eğlence olan biraz farkında olmadan öğrenmeyi sağlayan etkinlikler seçmeye çalışıyoruz. Bunları da ben bakanlık kitaplarından değil, kendim Almanya’daki araştırmalarımın falan, geçmiş yıllardaki kaynaklarımdan faydalanarak yapıyorum. Bir yayın evi var ...[Almanya’da bir yayınevi] Onların yayınevine gittim ben daha önce 15 yıl önce 18 sene önce onların oradaki Almanya’da yetişen Türk çocuklarına göre düzenlenmiş kitaplarından aldım. Çok sayıda aldım, çok da ciddi paralar verdim o dönemde ama kaynak eksikliği parayla ölçülmez. [güçlü, donanımlı]Öğretmen öğrencinin karşısında boş olmamalı. Bunun için pişman da değilim güzel araştırmalar da yaptım geçmişte.” (Ö2)

Öğretmenler Türkçe öğretimini eğlenceli etkinliklerle yapmak istediklerinden ötürü ellerinde sınırlı sayıda basılı kaynak kitap vardır. Bunlardan biri de Almanya’daki bir yayınevinin kitaplarıdır. Ö2, bu kaynaklara ulaşmak için Almanya’ya gitmek ve kendi bütçesinden bu kitapları edinmek zorunda kalmıştır. Kaynak kitapların kendisini öğrencileri karşısında güçlü ve hazırlıklı bir konuma getirdiğini belirten Ö2, bu konuda

seçici davranarak Almanya'daki bir yayınevinin Türkçe Öğretimi kitaplarını tercih etmektedir.

“...[Almanya'daki bir yayınevinin adı] yayınlarını çok yoğun kullanıyorum... bu kaynakları tercih etme sebepim ilgi çekici olması... Çok basit bir dil bilgisi konusunu bile boyamaya çevirmişler. Yani mesela sıfatları isimlerle eşleştirip tamlama oluşturun etkinliği yerine işte bunu numaralandırılmış, boyamaya çevirmiş. Tekil isimleri, çoğul isimleri bulun diye. Klasik soru cevap ya da eşleştirme değil bu etkinlikler.” (Ö8)

Ö8'in özellikle Almanya'daki bir yayınevinin kaynaklarını tercih etme sebebi kesme, boyama, yapıştırma gibi öğrencileri öğretim sürecine daha aktif katan etkinliklerinin olmasıdır.

“...bu metinleri de kitaplardan alıyorum. Mesela Almanya'daki basılan ...[Almanya'daki bir yayınevi] yayınlarından, ...[Türkiye'deki bir yayınevi] yayınlarından yararlanıyorum. Türkiye'den getirdiğim eğlenceli tatil kitaplarından ve diğer kaynak kitaplardan yararlanıyorum... Bir de ben sınıf öğretmenini değilim. İşte getirdiğim büyük puntolu ince hikâye kitaplarını onlara dağıttım okumaları için çünkü evde hiç okumuyorlar. Sadece televizyon izliyorlar başka da hiçbir şey yapmıyorlar. Benim mesela hiç Türkçe bilmeyen Kürt öğrencim şu an beşinci sınıfta ve Türkçe konuşabiliyor... Bir de şöyle bir durum var eğer öğrenciler okuldan eğitim alamazlarsa buradaki yaşlı ya da 40 yaşından büyük kişiler geldikleri yerdeki Türkçeyle konuşuyorlar ve bu hem yetersiz hem de şiveli bir Türkçe oluyor.” (Ö10)

Öğretmenler Belçika'da Türkçe Öğretimiyle ilgili kaynaklara ulaşamadıklarından Türkiye'ye her gelişlerinde lazım olacak kaynakları Belçika'ya götürmektedirler. Evde yetersiz ya da şiveli Türkçe konuşan öğrenciler ya da Kürt öğrenciler için Ö10, Türkiye'den okuma kitapları alıp Belçika'ya götürmüştür. Tercih ettiği kaynak kitaplar öğrenciler için daha eğlenceli etkinliklere sahip tatil kitapları ve bazı basılı kaynaklardır.

4.1.2.7. Daha Önce Görev Almış TTKD Öğretmenlerinden Kalmış ya da Kendi Aralarında Oluşturdukları Kaynak Havuzundan Yararlanarak Kullandıkları Materyaller

Bazı bölgelerde daha önce görev almış TTKD öğretmenlerinin ve kendi hazırladıkları materyallerin yanında, internetten de buldukları kaynakları kullanan TTKD öğretmenleri vardır. Yine bazı öğretmenler etkin bir şekilde yoğun paylaşımda bulunmasalar da kendi aralarında materyallerini paylaşmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İlk geldiğimiz yıl önceki öğretmenlerden kalma materyaller vardı. Zamanla kendi hazırladıklarımızdan da bu materyaller birikmeye başladı. Başka kitaplardan, kaynaklardan materyaller birikmeye başladı. Yani sınıfa göre adapte etmeye çalışıyorum materyalleri.” (Ö5)

Daha önce görev almış TTKD öğretmenlerinden kalan materyalleri öğrenci seviyelerine göre ayırıp klasörlerde saklayan Ö5, zamanla başka kaynaklardan da eklediği materyallerle zengin bir kaynak birikimine sahip olmuştur.

“Öğretmen arkadaşlarla kaynak havuzu diye bir şey yaptık işte kullandığımız materyalleri birbirimize veriyoruz. İşte birkaç arkadaş kendi aramızda maille paylaştığımız kaynaklarımız var. İşte anaç arkadaşlarımız var onlar bana materyal gönderiyorlar yine” (Ö8)

Bazı öğretmenler e-posta yoluyla birbirleriyle düzenledikleri ve beğendikleri kaynakları paylaşmaktadırlar.

4.1.2.8. Mevcut Materyaller Üzerinde Yaptıkları Düzenlemeler

Öğretmenlerin tamamına yakını TTKD kitaplarını hiç kullanmazken bazı öğretmenler yine de ders kitaplarının bazı kısımlarını kullanmaktadırlar.

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Ders kitaplarının sadece okuma parçalarından faydalanabiliyorum. Ama bazen konularda çalışma kitaplarında uyan materyal varsa onları da biraz daha basitleştirerek ya da zenginleştirerek yaptırmaya çalışıyorum.” (Ö6)

Ders kitaplarını tamamıyla kullanamasa da Ö6, kitaplardaki metinlerden ve öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinliklerden yaptığı düzenlemelerle yararlanabilmektedir.

4.1.2.9. İdarenin ve Okulun Derse Bakış Açısını Olumlu Yönde Değiştirmeye Yönelik Materyaller

Her ne kadar idarenin insiyatifi olmadan TTKD okullarda açılmasa da öğretmenlerin anlatımlarından TTKD’ye yönelik bazı önyargıların olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaçla materyaller ve çalışmalar yapan öğretmenler TTKD’ye karşı olumsuz algıları değiştirmek istemektedir.

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“En son İzmir’de patlama olmuştu [5 Ocak 2017 tarihinde İzmir Adliyesi’ne bombalı araçlarla yapılan saldırı]. Zaten bu aralar hemen her yerde patlamalar oluyor. Biz de sınıfta patlama olan yerlerin isminin yazılı olduğu bir barış köşesi yaptık. Bu etkinliği

ortak paylaştığımız bir sınıfta müdürden izin alarak yaptım. O da şey için bu OLC anlaşması yenileniyor ama sınıfta ne yaptığımızdan haberleri yok. Bazen kaygıları olabiliyor TTKD ile ilgili. Biz burada işte milliyetçilik mi körükliyoruz ya da entegrasyonu mu önliyoruz tarzında... Materyal anlamında da biraz daha evrensel bir şekilde hazırlanmalı. Yani şu mesaj verilmeli bilinenin aksine biz burada sizin de desteklediğiniz şeyleri öğretiyoruz. Entegrasyona biraz daha hizmet edebilmeli.” (Ö8)

TTKD ile ilgili entegrasyonun önünde bir engel ya da öğrencilerdeki milliyetçiliğin körüklendiği bir ders algısının olduğunu belirten Ö8, bu olumsuz algıları değiştirmek için sınıfta etkinlikler yapmakta ve bu etkinlikleri okul idaresiyle de paylaşmaktadır. Yine bu tarz etkinliklerin derste artırılması gerektiğini düşünmektedir.

4.1.2.10. Okulun İmkânlarının El Verdiği Teknolojik Materyaller

Okulların bir kısmında teknolojik donanım bulunmadığı bilinmekle birlikte kimi donanımlı okullarda ise öğretmenler bu imkânlardan yararlanamamaktadır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Bilgisayar teknolojilerini kullanmaya çalışıyorum. Mesela bilgisayardan şehir bulma oyunları oynuyoruz. Geçmiş yıllarda daha çok kullanıyordum bilgisayarı ama şimdi arabayla gidip gelmediğim için kullanmıyorum çok fazla. Taşıyamıyorum, çok ağır oluyor bilgisayar. Okullarda internete bağlanamıyorsunuz çünkü okul şifresini vermiyor. O yüzden interneti kullanmayacağımız bir çalışma yapmanız gerekiyor. Önceden bilgisayara indirdiğimiz eğitim programlarını kullanıyoruz.” (Ö9)

Öğretmenler teknolojik donanımın olduğu ve bu donanımları kullanmalarına izin verilmeyen okullarda kişisel bilgisayarlarını tüm gün taşımak pahasına teknolojik öğrenme ortamlarını kullanmaktadırlar.

4.1.3. Öğretmenlerin TTKD’ye Yükledikleri Amaçlar ve Bu Amaçlara Ulaşma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin kendilerinin TTKD’ye yükledikleri amaçların neler olduğu ve öğretmenlerin kendi amaçlarına ulaşma düzeyi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.3.1. Öğretmenlerin TTKD’ye Yükledikleri Amaçlar

Öğretmenlerin derse yükledikleri amaçlar şunlardır: Öğrencilerin kimliklerinin farkına varması ve kimlik bilinci oluşturması, öğrencilere kültürünü ve Türkçe’yi öğretmek, entegrasyonu sağlamak, öğrencilerin Türkiye ile bağlarını koparmamak, öğrencilere örnek olmak, öğrencilerde aidiyet duygusu geliştirmek, öğrencilerde kültürel duyarlılık

ve farkındalık oluşturmak, kuşaklar arasında iletişimi sağlamak ve devlet eliyle yapılan asimilasyonu engellemektir.

4.1.3.1.1. Öğrencilerin Kimliklerinin Farkına Varması ve Kimlik Bilinci Oluşturması

Öğretmenler için TTKD'nin amaçlarından biri Belçika'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarının öz kimliklerinin farkına vardırarak ve öğrencilere bir kimlik bilinci kazandırmaktır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Bizlerin burada yurtdışında bulunan öğretmenlerin bulunuş amacı her ne kadar bakanlıktan buraya gönderilsek de asıl amacımız Türkçe okuma yazma öğretmek değil. Bizim buradaki asıl amacımız kültürlerini, geçmişlerini unutmadan, zaten buradaki çocuklar iki kültür arasında sıkışıp kalmışlar onların özellikle anadillerini unutmadan kendi örf ve adetlerine, gelenek ve göreneklerine göre yetişmelerini sağlamak.” (Ö1)

TTKD'nin temel amacı Ö1'e göre iki kültür arasında sıkışıp kalan öğrencilere kendi öz kültürlerine göre yetiştirmektir.

“Bana göre dersin amacı çocuklara kendi öz kimliklerinin bilincini vermek. Yani Belçika'da yaşıyorlar, farklı bir kültürde yaşıyorlar. Yani bir Belçikalı kimlikleri var ama çocuklar Belçikalı değil sonuçta. Özlerinde Türkler.” (Ö5)

TTKD'nin amacı Ö5'e göre öğrencilerin Belçikalı kimliklerinin yanında öz kimliklerinin bilincine varmasıdır.

“Yani bana göre çocuk kendisini Türkiye Cumhuriyeti'ne ait hissetmeli. Türk dilini konuşabilen ve güvenebilen, kendi bayrağını ve ülkesini gördüğünde kalbi titreyen biri olabilmeli.” (Ö10)

Ö10'a göre TTKD'nin amacı Belçika'daki Türkiyeli öğrencilere anavatanları ile ilgili aidiyet bilincinin geliştirilmesidir.

“Yani buradaki Türklerin varlığının farkına vartırma... Biraz daha kimliklerini kazandırmak. Hem buldukları ülkeye Belçika'ya biz de varız imajını verme hem de onlarda kimlik bilinci oluşturma ya da biraz daha bunun üzerine gidip biraz daha milliyetçi duygularını kabartma diyebiliriz.” (Ö9)

Öğrencilerin Türk kimliğinin farkına varması ve milliyetçi duygularının canlandırılması Ö9'un TTKD'ye yüklediği bir amaçtır.

4.1.3.1.2. Öğrencilere Kültürünü Öğretmek

Öğretmenler için TTKD'nin amaçlarından biri de öğrencilere kültürünü temel anlamda öğretmektir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Dilin sonrasında ise folklor gelir. Yani yemeğinden burada sadece kebab değil olay. Halk dansları ondan sonra yaşantı tarzımız, tarihimiz, coğrafyamız. Nereli olduğunu bilmiyor, komşularını bilmiyor, coğrafyasını bilmiyor. Tarihini zaten bilmiyor dolayısıyla dersin amacı çocuğa gelmiş olduğu yerin özelliklerini çok büyük özellikleri olan bir medeniyet yarımadasını tanıtmak. O özellikleri, oradaki o kültürün o müstesna kültürün o mozaik şeklinde yaşayan Anadolu'nun bu özel yapısını onlara tanıtmak” (Ö4)

Dil öğretiminden sonra Anadolu'nun bir mozaik andıran zengin kültürünü öğrencilere öğretmek Ö4'ün TTKD'ye yüklediği bir amaçtır.

“Türk kültürünü öğretmek bana göre çünkü Türkçeyi öğretebilmek haftada iki saatte birleştirilmiş bir sınıfta çok zor. Bana göre ders kısmen amacına ulaşıyor. En azından Türkiye'nin yerini, başkentini ve coğrafyamızı tanıyorlar. Nereli olduklarını biliyorlar çünkü normalde çocuklar nereli olduklarını bilmiyorlar. Yazın nereye gittiğini bilmiyor. İşte o bölgenin nesi meşhur onu bilmiyor. Mesela çocuk Rizeli orada çay içtiğini bilmiyor. Çayı ben öğrettim. Yani program ve materyaller öğrenci seviyesinin çok üstünde ve benim hedeflerimle örtüşmüyor... Bana göre burada çocukların alması gereken şey Türk kültürü. Türkçeden ziyade.” (Ö7)

Ders saatinin Türkçe öğretimi için yetersiz olması, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin zorluğu ve ders programı ve materyallerinin yetersiz olmasından dolayı Ö7, derste kültür öğretimini birincil amacı olarak görmektedir.

4.1.3.1.3. Öğrencilere Türkçe Öğretmek

Öğretmenler için TTKD'nin bir amacı da öğrencilere Türkçe öğretmektir. Öğretmenler tam anlamıyla Türkçe dilinde yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmek istemektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Bana göre bu dersin amacı yani pragmatik bir bakış açısından bakarsanız öncelikle bir dil öğrenmek. Bu dili biliyorum diyenler de var aslında ama dili bilmediklerini bilmiyorlar. Onları da bilinçlendirmek lazım. “Benim çocuğum zaten konuşuyor” diyen bir veliye aslında “konuşmuyor” yani daha doğrusu iletişimde aksaklıklar yaşanıyor. Ondan sonra yani konuştuğunu zannedip aslında Türkçe'ye hâkim olmadıkları için doğru düzgün iletişim kuramayanlar ya da basit iletişim hataları yaşayıp çok büyük yanlış anlaşılmanın yaşandığı durumlar olabiliyor. Dolayısıyla

önce bize düşen düzgün bir şekilde Türkçeyi öğretmek. İkinci olarak kelime öğrenecek ve bazı kelimelerin aslında söylenişinden farklı bir şekilde anlaşılabilceğini öğrenecek. Mesela mecazi anlamlar çok sorun. Burada birebir motamot konuşuyorlar doğal olarak çünkü bir dilin derinine inerseniz ancak orada mecazi anlamları anlarsınız. Ya da bir hareketle o kelime birleşince onun altında yatan anlamı çıkarabilirsiniz. Bu sebeptendir ki burada yetişmiş, büyümüş insanlarla şakalaşamazsınız kolay kolay. Yani sizin kastetmediğiniz espri yolla söylediğiniz bir şey gerçek algılanabilir ve bunun üzerinden başka sorunlar çıkabiliyor. Yani öncelikle dili doğru kullanmak ve biraz daha derinlere inmek gerekiyor sağlıklı ve derin bir iletişim için. Ama küçük sınıflarda bu derinlere inme olasılığı zaten zayıf. Çünkü o ortam yok daha oralarda. Çocuğun belli bir süre bayağı, güzel seviyede bir Türkçeye ulaşması lazım ki siz artık derinine inebilirsiniz.” (Ö1)

Belçika'daki velilerin çocuklarını Türkçe konuşuyor zannettikleri ancak Türk Dili'nde iletişim kuramadıklarını belirten Ö1'in temel amacı öğrencilere ileri seviyelerde Türkçe öğretmektir. Basit ve mecazi içerikten yoksun bir Türkçe kullanımının yaygın olduğu Belçika'daki insanlarla iletişimin zorluğundan bahseden Ö1, küçük sınıflarda temel Türkçe bilgisinden sonra ilerleyen sınıflarda öğrencilerin dil becerilerini ileri seviyelere çıkarmak istemektedir.

“Hele dil olarak hiç değiller. Hâlâ köyden geldiği gibi konuşuyor çünkü dilini geliştirebileceği bir ortamı yok. Dilini geliştirecek araçlardan haberi yok. Kitap okumuyorlar. Zaten ilk jenerasyonu hiç saymıyorum. İkinci jenerasyondan sonra okuma oranı biraz artıyor. Kendi anadilinde kitap okuma diye bir şey zaten yok. Buradaki kitapları [Belçika'daki Flamanca ve Fransızca kitaplar] da zaten pek okumuyorlar. Bu nedenle dil gelişimi ile ilgili hiçbir gelişme gösterememiş.” (Ö9)

Belçika'daki Türklerin hâlâ Türkiye'den Belçika'ya geldikleri zamanlardaki gibi yerel Türkçeleriyle konuştuklarını belirten Ö9, bu değişimin yaşanmama sebebini buradaki insanların anadillerinde de diğer dillerde de okuma alışkanlığına sahip olmamasına bağlamaktadır. Ö9, Belçika'daki Türklerin anadillerinin de yabancı dillerinin de gelişmediğini belirtmektedir.

4.1.3.1.4. Entegrasyonu Sağlamak

Öğretmenler, Belçika'da yaşayan öğrencilerin kendi kültürleri yanında Belçika kültürünü ve dilini de bilmeleri gerektiğini ve yaşadıkları topluma entegre olma fikrini kendilerine amaç edinmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Burada benim de arkadaşlarımın da en çok üstünde durduğu şey değerler eğitimi. Yani bir hoşgörü mesela... Entegrasyonda en çok bunlara ihtiyacımız var. Saygı ve hoşgörü... sevgi... Biliyorsunuz günümüzde kutuplaşmalar aldı başını gidiyor. O senin bu benim gibi ayrımlarla birlikte ondan olan kötüdür bundan olan iyidir. Ben artık bunların törpülenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bir orta yolu olmalı barışın sağlanması için saygı, hoşgörü ve sevgi kavramlarının sık sık vurgulamalıyız. Avrupa kültürü ile Türk kültürünün sentezini kurup en azından ortak bazı değerler üzerinden giderek bunlara ulaşmaya çalışıyoruz işte.” (Ö1)

Toplum içindeki kutuplaşmaların ve ayrımcılıkların ortadan kaldırılması gerektiğini düşünen Ö1, değerler eğitimi yoluyla farklılıklara saygı duyma gibi değerler üzerinden entegrasyonu sağlamak istemektedir. İki farklı kültürün sentezini yaparak bunu ortak değerler üzerinden yapmaya çalışmaktadır.

“...TTKD öğretmenin bence yapması gereken işlerden biri de budur. Türk toplumunu açmak yabancıların da ön yargılarını kırıp Türklere yaklaşmasını sağlamak. Entegrasyonun zayıf kaldığı noktalarda TTKD öğretmeni sadece bir Türkçe öğretmeni değildir. Dediğim gibi içindeki kültürüyle alakalı öğretmen gereken şeylerden dolayı sen aynı zamanda bir kültür tanıtıcısısın. Aslında açıkçası benim için birincil amaç entegrasyonun sağlanmasıdır çünkü zaten o seni tanıyınca o seni dilinle öğrenmeye kalkınca sen ne oluyor dersin ve bu sefer sen de ilgilenirsin. Yabancıları içine aldığın zaman farkındalık oluşturuyor. Çocukta farkındalık oluşacaktır ve bu sefer kendisi buna gayret edecektir.” (Ö4)

Öğretmenleri birer kültür tanıtıcısı olarak gören Ö4, öğretmenlerin, iki toplumun arasında köprü vazifesi görerek entegrasyonu sağlamasını dersin bir amacı ve öğretmenin bir görevi olarak görmektedir. Ö4, Türk kültürünü yabancı kültürlerle tanıtmak ve iki kültürü bir araya getirerek entegrasyona yardımcı olmayı kendine bir amaç edinmiştir.

“Burada yaşadıkları için iki ülke kültürü arasında yani Türkiye ile Belçika kültürü arasında kaldıklarının onlar da farkındalar. Özlerinin Türk olduğunu bunu unutmamaları gerektiğini ama burada da yaşamlarını sürdürebilmek adına bir şeyler yapmaları gerektiğini de onlara öğretmeye çalışıyorum. Yani ben asimile etmekten ziyade buradaki kültüre entegre olmalarını istiyorum. Çocuklar küçük zaten pek de anlamıyorlar ama anlayabildikleri dilde anlatmaya çalışıyorum.” (Ö6)

Ö6, Türk öğrencilerin Belçika’da yaşamalarından hareketle yaşadıkları topluma entegre olmalarını kendine amaç edinmiştir. Ö6’ya göre kendi kimliklerinin bilincinde olan öğrenciler asimile olmadan yaşadıkları topluma entegre olabilmelidir.

“... Devlet politikası olarak söyleyeyim özellikle Almanya’da entegrasyon artık asimilasyona dönüşmeye başlamış. Mümkün olduğunca onu engellemek. Tamam entegrasyon yine olsun ama bu asimilasyona dönüşmesin.” (Ö8)

Ö8, Almanya örneği üzerinden asimilasyona sebep olacak devlet politikalarına karşı Belçika’da Türk nesli kaybetmemeyi TTKD’nin bir amacı olarak görmektedir.

4.1.3.1.5. Öğrencilerin Türkiye ile Bağlarını Koparmamak

Öğretmenler Türkiye’den geldikleri için kendilerini öğrencilerle Türkiye arasında bir köprü olarak görmektedir ve öğrettikleriyle, Belçika’daki varlıklarıyla öğrencilerle Türkiye arasında bağ kurma görevini kendilerine amaç edinmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yine bir taraftan kendi özlerini, benliklerini unutmamaları lazım. Türkiye’den gelen bir öğretmen var karşılarında işte Türkçe konuşan birisi... Onu görüp çocukların ülkeleriyle olan bağlarını unutmaması yani. Bence amaç bu. Yoksa çok güzel Türkçe öğretmek falan değil bu. Yani öyle de olmamalı.” (Ö5)

Öğretmenler TTKD’nin bir amacı olarak da öğrencilerin Türkiye ile ders aracılığıyla bir bağ oluşturmasını görmektedir. Öğretmenler Türkiye’den geldikleri ve öğrencilerle Türkçe konuştukları için bu bağı oluşturan kişilerdir.

“Şimdi bizde burada okuma yazmadan çok çocuklara kültür, tarih, kökenleri ve anadilleri önemli olan bu çünkü burada anadilleri gittikçe kötüye gidiyor. Çok kötü konuşuyorlar yani, önceden her yıl Türkiye’ye tatile giderken şimdi üç yılda bir bazen beş yılda bir gidiyorlar. Çocuk yedi yaşına gelmiş Türk ama annesinin babasının köyünü, şehrini, memleketini görmemiş. Yarım bir şekilde Türkçe konuşmaya çalışıyor çok da zorlanıyor. Utanıyor, sıkılıyor soru sorduğum zaman Türkçe konuşmak zorunda kaldığından dolayı çocuk çok zorlanıyor. Psikolojik sorunlar da yaşıyor. Amacımız onların Türkiye’yle, anadiliyle, örf, adet, geleneklerimiz, tarihimizle, coğrafyamızla bağlarını koparmamalarını sağlamak.” (Ö2)

Türkiye’ye artık daha az gidip gelen Belçika’daki öğrencilerin Türkiye hakkında bilgileri de Türkçe dil becerileri de git gide azalmaktadır. Ö2’ye göre TTKD’nin amacı Türkiye ile Belçika’daki öğrenciler arasında bir bağ kurmaktır ve bu bağın zayıflamamasını, kopmamasını sağlamaktır.

4.1.3.1.6. Öğrencilere Örnek Olmak

Öğrenciler, öğretmenleri aslında kendileri gibi Avrupa’da yaşayan bir Türk vatandaşı olarak gördüğü için öğretmenler Avrupa’da örnek bir Türk nasıl olunur amacını kendilerine görev edinmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Tabii ki iyi bir örnek olmak... Hiçbir şey veremiyorsanız bile o çocuk sizinle bulunduğu süre zarfında düzgün Türkçe duyacak. Bir örnek olarak bu çok önemli” (Ö1)

“... Buraya geldiğim zaman örnek bir profil oluşturduğum için hem Türkçeyi güzel konuşmak hem de dersin amacına uygun bir model oluşturmam gerekiyor.” (Ö4)

Her iki öğretmenin ifadeleri dikkate alındığında, öğretmenlerin her şeyden önce güzel Türkçe konuşarak öğrencilere model olmayı amaçladıklarını böylece dersin amacının da gerçekleşeceğini vurgulamaktadırlar.

4.1.3.1.7. Öğrencilerde Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık Oluşturmak

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Belçika'ya geldiği zamandan bu yana sosyo-ekonomik, kültürel olarak değişmiştir. Öğretmenler öğrencilere bu değişimi ve farklı diğer kültürlerle karşı farkındalık ve duyarlılık oluşturma amacını kendilerine görev edinmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani bir de kültürel devamlılığı da sağlayabilmek. Yani kültürel farkındalık kazandırabilmek. Mesela buradaki vatandaşlarımız 60'larda 70'lerde buraya gelmişler ve hâlâ da oradaki Türkiye'de kalmışlar. Türkiye'deki değişimin, kültürel değişimin farkında değiller pek fazla. Kültürel olarak da çok böyle koloni halinde yaşıyorlar. Aynı köyden gelmiş insanlar beraber yaşıyorlar. Zaten köyden damat almış, gelin almış o hâlâ böyle devam ediyor. Aile-koloni halinde yaşama devam ediyor. Çok fazla dışarı da açılmıyorlar. Konservatif bir yapı var. Dışarı açılmaya korkuyor çünkü kızını, oğlunu kaybeder. Bu yüzden evlenme yaşı da çok düşük burada [Belçika'daki Türkler arasında]. Gözü açılsa çocukların çünkü ebeveynlerini dinlemeyebilirler. Köyümden biri ile tanıdık biri ile evlensin düşüncesi var. Burada yabancılara 'gâvur' diyorlar. Özellikle bir gâvura gitmesin düşüncesi var. Yani biraz o kaygılarını da anlayabiliyorsunuz ama çok kapalı kalmışlar. Yani %90 diyebiliriz. Benim dışarıdan gözlemlediğim bu.” (Ö9)

Ö9'a göre 1960'larda 1970'lerde Belçika'ya gelen Türkler günümüzdeki sosyo-kültürel, ekonomik değişimlerin dışında kalmış ve hemen hemen geldikleri yıllardaki gibi Belçika'da yaşamaktadırlar. Belçika toplumuyla entegre olmayan Türk toplumu kapalı bir yapı sergilemektedir. Akrabalar arası ve küçük yaşta evliliğin yaygın olduğu Belçika Türkleri yabancılara “gâvur” demektedirler. Ö9'a göre TTKD'nin bir amacı da Türkiye'deki güncel değişimi ve kültürün devamını Belçika'da sağlamaktır.

“... kültürünü biraz daha kaybetmiş olan ailelerin çocukları kendi kültürünü tanım istiyoruz tabii ki. Kültüre tamamen sahip çıkan ailelerde var fakat orada da ailenin bakış açısı çocuğu çok etkilediği için yetişme tarzından dolayı çocuk zaten size belli şeylerle dolu geldiyse onu belli bir ortaya çekmek çok zor... Hani genel geçer bazı gerçekleri kabul ettirmek onu bir dünya vatandaşı olarak yetiştirmek için uğraşmak, benim birincil hedefim bu zaten. Çünkü çok uç noktalarda yetişmiş ailesi hangi taraftan olursa olsun fikirlere sahip bir çocuk doldurulduysa hakikatten zor bir iş bunu ortalara çekmek.” (Ö1)

Ö1'e göre TTKD'nin bir amacı da kültürünü kaybetmekle yüz yüze gelmiş öğrencilerde bir kültürel farkındalık uyandırmaktır. Bunun yanında ailelerden kaynaklı olarak entegre olmayan bazı ön yargılara sahip öğrencilerde tüm kültürlerle karşı duyarlılık geliştirip birer dünya vatandaşı yetiştirmektir.

4.1.3.1.8. Kuşaklar Arasında İletişimi Sağlamak

Öğretmenlerin bir amacı da Belçika'da yaşayan Türkler arasında günden güne artan ana dilini etkin kullanmama nedeniyle kuşaklar arası yaşanan iletişim sorunlarının önüne Türkçe öğretimiyle geçmektir.

Bu konuda Ö3'ün görüşleri şu şekildedir:

“...ilk gelen kuşak sadece Türkçe biliyordu. Onların çocukları Türkçeyi daha güzel konuşuyorlar. Ama şimdi onların gelen çocukları burada doğmuş oldukları için üçüncü kuşak Fransızca'yı daha baskın olarak kendi çocuklarıyla konuşurken de Fransızca konuşuyorlar dördüncü kuşakla. O zaman ne olacak dil gittikçe zayıflıyor. En azından bizim buradaki varlığımız öyle bir Türkçe dersinin olduğu hepsi olmasa da yüzde yüz katılım sağlanmasa da bir bölümünün katılımı yok çünkü [TTKD'ye çocuğunu göndermeyen çok sayıda Türkiye kökenli veli vardır]. Bir bölümünün üstünde etkimiz oluyor Türkçe öğretiminde” (Ö3)

Ö3, Belçika'daki ilk nesil Türklerin daha yerel bir Türkçeyle konuştuğunu, ikinci kuşaktan Türklerin daha güzel Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Üçüncü kuşak Türkler ve sonrasındakiler arasında ise ana dili konuşulmamaya başlanmıştır. Sonraki kuşaklarda git gide kaybolan ana dili hâlâ Belçika'da yaşayan ilk kuşakla iletişimi güçleştirmektedir. Ö3, TTKD'nin bir amacı olarak Belçika'da yaşayan kuşaklararası iletişimin sağlanmasını görmektedir.

4.1.3.2. Öğretmenlerin Kendi Amaçlarına Ulaşma Düzeyi

Öğretmenlerin yarısı tamamen kendilerine göre TTKD'ye yükledikleri amaçlara ulaşabildiklerini ifade ederken yarısı da kısmen bu amaçlarına ulaşabildiklerini

belirtmişlerdir. Tamamen amaçlarına ulaşamama sebepleri olarak da aile ve öğrencilerin derse ilgisi, isteği ve çabasının yeterli olmayışını görmekte-dirler

4.1.3.2.1. Kendi Amacına Tam Ulaşan Öğretmenler

Bazı öğretmenler TTKD'ye yükledikleri amaçların tamamına ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö8'in görüşleri şu şekildedir:

“Ben velilerime hep anlatıyorum mesela bazılarının dersten beklentisi çok yüksek oluyor. Diyorlar ki hocam işte derse başlayalı üç ay olmuş ama bizim çocuk hâlâ aynı konuşuyor. Ben de dedim ki TRT spikeri yapmayacağız ki biz çocuğu yani öyle bir vaadimiz olmadı. Bu çocukta şive böyle kalabilir yani şiveli konuşabilir ki bu çok da önemli bir sorun değil. Diksiyona gelene kadar çok daha önemli sorunlar var. Çocuk daha nereden geldiğini, tarihini bilmiyor. Çocuk Türküm, doğruyum falan diyor ama bunun anlamını bilmiyor. Bu aralar işte öyle bir furya var velilerden örnek vereyim. Vatan da vatan diye dillerinden düşürmüyorlar. İşte söz konusu vatansa gerisi teferruattır diye. Sözler havada uçuşuyor. Profil fotoğrafları hep bayrak. E bilmiyorlar ama. 29 Ekimde ne oldu diye soruyorum bana Hz. Muhammed doğdu diyorlar. Bunu çocuk diyor tabi de anne baba da çok farklı değil. Sadece kendim için düşünüyorum çünkü evet gereksiz gördüğüm şeyleri atıyorum dersten. Kendi amacıma odaklandığım için dersin bir faydası olduğunu düşünüyorum.” (Ö8)

Ö8, dersin tüm resmî amaçlarına ulaşmak yerine kendisinin derse yüklediği amaçlara ulaşabildiği için dersi faydalı görmektedir. Dersle ilgili mevcut koşullar ve sorunlar nedeniyle dersin tüm amaçlarına ulaşamayacağını kendisi de farkındadır ve dersle ilgili yüksek beklentilere sahip velilere de bunu anlatmaktadır. Türkçe öğretiminde öğrencilerini ileri seviyelere çıkarmak yerine Türkiye ve Türk Kültürü ile ilgili öğretim yapmayı birinci hedefi haline getirmiştir ve bu amacına ulaştığını düşünmektedir. Milliyetçilik yönü ağır basan velilerin aslında Türk tarihi ve kültürü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını da eleştirmektedir.

4.1.3.2.2. Kendi Amacına Kısmen Ulaşan Öğretmenler

Bazı öğretmenler TTKD'ye yükledikleri amaçlara kısmen ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani amaçlarına ulaşması konusunda yüzde yüz diyemem. Her sınıfta her şey olmayabiliyor. Çocuklarla haftada iki saat bizim dersimiz. Çocukların dışardan

sınıfa gelmeleri önemli. Mesela bazı sınıflarda çocuklar hazır olarak geliyorlar. Ne anlatıyorsam hemen alıyorlar. Bir önceki hafta söylediğim şeyi işte öğretmenim böyle söylemişsiniz diye hatırlatıyorlar. Başka bir sınıfta ise çocukların hiç umurunda değil. Öylesine vakit geçsin diye derse geliyorlar. Bir okulumda ise çocuklar bana 'öğretmenim siz bir güneş gibisiniz, çünkü Türkiye'den geliyorsunuz, Türkiye'yi getiriyorsunuz bize' diyorlar. Sınıftan sınıfa bu değişiyor. Her yerde aynı tepkiyi alamıyoruz maalesef. Çocukların da biraz istekli olması gerekiyor. Bu da tabii aileye bağlı. Aile evde biraz Türkçeye ve Türk kültürüne bağlıysa, umursuyorsa bu ilgiyi biz derste de çocukta da fark ediyoruz. Aile umursamıyorsa, ilgilenmiyorsa bu da kendini belli ediyor. Açıkçası iki saatte yeterince etkili alamıyoruz. Yine arada tatiller, şuydu buydu derken derste çok aksamalar olabiliyor.” (Ö5)

Ö5, TTKD'ye yüklediği kendi amaçlarına her yerde ulaşmamaktadır. Derse karşı ilgili olan öğrencilere ders verdiği yerlerde amaçlarına ulaştığını düşünmektedir ancak öğrencilerin derse karşı ilgi duymadığı sınıflarda amaçlarına tam ulaşamadığını düşünmektedir. Öğrencilerin TTKD'ye karşı ilgili olup olmamasını velilerin derse ilgisine, Türkçe ve Türk Kültürüne verdiği öneme bağlamaktadır. TTKD'ye ilgisiz olan gruplarda ders saatinin azlığı ve araya tatillerin de girmesiyle birlikte etkililik azalmaktadır.

“Okul-veli-öğretmen ilişkisi de burada çok önemli. Eğer veliden dönüt yoksa ben ne kadar başarılı olabilirim. Haftada iki saat görüyorum çocuğu. Velinin bana dönmesi gerekiyor. Veli bana dönmediği zaman da ben ancak okulda yapabildiğimle kalabiliyorum. Şöyle de bir şey var. Fransa'da ben bunun karşılığını aldım. Yaşadığımız yerdeydi benim görev yerim ve başka okullara da gitmiyordum. Velilerle ilişkilerimiz çok sıkıydı. Görüşme imkânımız da vardı okul dışında. O yüzden çok güzel dönütler aldım çocuklardan. Hâlâ görüşüyoruz onlarla. Çocukların çoğu üniversitede ama burada o kadar faydalı olabildiğimi zannetmiyorum. Bir de burada ben bunu fark ettim. Öğrencisiyle ilgili aradığımda bana ters tepki verebiliyorlar. O yüzden de pek arayamıyoruz velileri.” (Ö6)

Ö6, TTKD ilgili başarıyı öğretmen-veli ilişkilerine bağlamaktadır. Daha önce çalıştığı Fransa'da velilerle daha sıkı ilişki kurmuş olan Ö6, orada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Okul dışında velilerin öğretmenle hiç iletişim kurmamasını ve çocuklarıyla ilgili işbirliğinde bulunmamasını amaçlarına tam ulaşması önünde bir engel olarak görmektedir. Kendisi öğrencilerle ilgili velileri aradığında ise veliler işbirliğine yanaşmamış ve kendisine telefonda olumsuz tepkiler vermişlerdir.

“...İşte daha önce dediğim gibi çocuk derse isteksiz geliyor. Okul bittikten sonra, yorgun gelen çocuk zaten psikolojik olarak eğlenmek ya da dinlenmek istiyor. Bu isteğe bağlı bir ders olduğu için de sizi öğretmen olarak görmüyor. Diğer bir unsur da ailelerin bakış açısı çünkü zaten çocuklarının televizyondan Türkçe öğrenebildiklerini düşünüyorlar. Bu sebepler de başarıya ulaşmamızı engelliyor.

Yani düzgün ve doğru konuştuklarını düşünmüyorlar. Üç senedir Kayserili bir öğrencimize 'k' harfini öğretemedim. 'bak' diyemiyor da 'bah' diyor.” (Ö10)

Ö10, amaçlarına tam ulaşamaması önündeki engelleri öğrencilerin okuldan sonra derse isteksiz gelmelerine ve bir eğlence, oyun arayışında olmalarına bağlamaktadır. Yine velilerin çocuklarını düzgün ve yeterli bir Türkçe ile konuştuğunu zannetmesi öğrencilerin gelişimine ket vurmaktadır. Bu tür sorunların salt öğretmen ve ders programının varlığıyla çözülebileceğini düşünmemektedir.

4.1.4. Öğretmenlere Göre TTKD'nin Özel Amaçlarının Değerlendirilmesi

Öğretmenler mevcut programdaki özel amaçlara ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler TTKD programındaki özel amaçları öğrencilerinin seviyesine göre basitleştirerek öğretimlerini planlamaktadırlar. Öğretmenler basitleştirdikleri özel amaçlara derse gelen öğrencilerin ulaşabildiğini belirtmişlerdir.

4.1.4.1. Mevcut Programın Özel Amaçlarına Ulaşmanın Mümkün Olmaması

Öğretmenler mevcut programın Belçika'daki öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Yine Belçika'daki eğitim sistemine göre içeriği daha az yoğunlukta olan ve etkinlik temelli öğrenmeye alışan öğrenciler, TTKD için hazırlanmış kitapları kullanamamaktadırlar. Öğretmenlerin dersin özel amaçlarına ulaşma önünde gördükleri engeller şöyledir: ders kitaplarının öğretime uygun olmaması, kazanımların fazla ve öğrenci seviyesine uygun olmaması, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ders saatinin azlığı ve öğrencilerin devamsızlıklarıdır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Program çok kısa bir sürede çok fazla yol kat etmemizi istiyor. Sene kısa, tatiller çok. Bazen müfredatı basitleştirdiğimiz oluyor ama benim savunduğum yöntem neyi hedefliyorsak onu sonuna kadar öğretmek. Bıktırasıya kadar derler ya çocuk en sonunda öğrensin onu. Çünkü buradaki sistem budur. Avrupadaki sistem genellikle az öğretelim ama öz öğretelim ve tamamen öğretelimdir. Bir daha unutmazın ömrü boyunca. Bizdeki hata da çok yükleyelim. Ne kadar çok bilirse o kadar iyi. Hayır, herkes o kapasiteye sahip değil.” (Ö1)

Ö1, programın çok yoğun bir içeriğe sahip olduğunu belirtmiştir. Programın tüm amaçlarına ulaşmak yerine belirli ve çok önemli amaçlarına ulaşmanın daha doğru olacağını düşünmektedir. Avrupa'da az ama öz öğretimin olduğunu söyleyen Ö1,

Türkiye’de ise öğrencilere çok fazla bilgi yüklendiğini ve her öğrenci için bu yaklaşımın doğru olmadığını belirtmiştir.

“Yani materyaller ve program çok üst seviyede. Burada bir de öğrenciler buradaki eğitim seviyesine göre proje ağırlıklı çalışıyorlar. Yani basit de olsa bir şeyi öğrenirken hep etkinlik temelli öğrenmeye alışmış çocuk. Bizim program da buradaki öğretim sistemine göre kıyaslandığında daha sıkıcı ve ağır geliyor çocuklara. Yani kitapların düzenlenişi de bana göre işlevsel değil. İki kitap var. Biri ders kitabı diğeri ise etkinlik kitabı ama çocuklar haftada sadece bir gün geldikleri bu derse bu kitapları getirmiyor. Kitapların nerede diye sordüğümüzda ise unuttum diyor. Bana kalırsa tek kitap olmalı ve önce işlenecek konuyla ilgili kısa bir açıklayıcı bilgiden sonra bir diğer yeni konuya kadar sadece etkinlik sayfaları olmalı. Bu etkinlikler de çocuğun ilgisini çekecek etkinlikler olmalı. Bulmacalar, boşluk doldurmalar, kesme-yapıştırma etkinlikleri gibi. Bir de biz pek ödev veremiyoruz versek bile çok az bir şeyler verebiliyoruz çünkü onu da yapmıyorlar.” (Ö10)

Ö10, TTKD programı ve kitaplarının öğrencilere uygun olmadığını düşünmektedir. Öğrenci seviyesinin üstünde olan program ve kitaplar ayrıca Belçika’da proje ve etkinlik temelli öğrenmeye alışmış öğrencilere uygun değildir. Yine ders kitabı ve öğrenci kitabı olmak üzere iki kitap şeklinde hazırlanmış ders kitaplarının işlevsiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler bu kitaplardan birini veya ikisini de TTKD’ye gelirken derse getirmeyi unutmaktadırlar. Hem ders hem de öğrenci kitabının tek kitapta toplandığı ve etkinlik temelli etkinlikler açısından zengin bir kitabın daha yararlı olacağını düşünmektedir.

“Ben açıkçası o özel amaçlara pek de bakmadım. Çok incelediğimi söyleyemem. Yani tabii ki ders kitaplarına baktım ancak oradaki kazanımların belki en fazla yarısına ulaşılabilir. Çocuklar almıyor yani. Birçok çocuğa göre fazla ağır bir program.” (Ö5)

Ö5, Belçika’daki öğrencilerin en fazla mevcut programın özel amaçlarının yarısına ulaşabileceğini düşünmektedir. Bunun sebebi olarak da kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde olmasını göstermektedir.

“Birleştirilmiş sınıflar, ders saati ve öğrenci devamsızlıkları nedeniyle zor.” (Ö8)

Ö8 ise mevcut özel amaçlara ulaşamama önündeki en büyük engeller olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretimin zorluğunu, ders saatinin azlığını ve öğrencilerin devamsızlıklarını görmektedir.

“Program sizin yaratıcılığınıza kalmış. Yani bir program yollanmış ama bu programı uygulayamıyoruz. Demiştim önceden de sınıf içinde çocuklara göre çok

fazla değişen bir durum var. Yani çocuklardaki anlama becerileri çok zayıf. Fakat mesela 1-3. Sınıfların aynı kitabı kullanması anlaşılır değil. Yani buradaki çocuklar Türkiye'dekilerden zaten daha düşük bir seviyede. Yani zaten anlama seviyeleri çok düşük ki birinci sınıfın ayrı bir grup olması gerekiyor. 2-3. Sınıf yapılabilir ama 1. Sınıf ne anasınıfı ne de ilkokul grubunda olmalı. Birleri apayrı bir grup yapmak gerekiyor. Neden? Çünkü burada çocuk alfabeyi yeni öğreniyor bir de siz bunun üzerine Türkçe alfabe ekliyorsunuz. Çocuğun kafası karmakarışık oluyor. "c" harfini siz "c" diye okutuyorsunuz ama çocuk onu "s" diye öğreniyor. Öyle olunca da kafası karışıyor. Türkçe dersinde c harfini s diye okulda da c diye okuyor. Kesinlikle alfabenin ikinci sınıfta verilmesi gerekiyor. Hatta üçten bile başlayabilir. Yani birinci sınıfta burada anasınıfının bir üstü seviyede eğitim verilebilir. Yani okuma yazmaya hazırlık materyallerini buradaki birlerde kullanabiliriz. Yani mesela 1-3 kitabı aynı ama birinci sınıflar bu kitabı kullanamıyor. Yani dersin kazanımlarına ulaşamaz. Artık sizin yaratıcılığınıza kalmış materyaller. Vakit de çok az yaratıcı olmak için maalesef." (Ö9)

Mevcut programı hiç uygulamadığını belirten Ö9, öğrenciler arasında çok fazla seviye farkının olmasının yanı sıra buradaki öğrencilerin seviyesinin Türkiye'deki öğrencilerden düşük olduğunu belirtmiştir. Programın uygulanmasının önündeki bir engel de ders kitaplarıdır. 1-3. sınıfların kitabının tek bir kitapta toplanmasını eleştirmektedir. 2-3. Sınıfların, sınıf olarak tek bir kitabı kullanabileceğini ancak birinci sınıfların asla bu sınıflarla ortak bir ders kitabı kullanamayacağını belirtmektedir. Belçika'daki birinci sınıflara anasınıfının biraz daha üstü seviyede bir program hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Belçika'daki birinci sınıflar Fransız alfabesi ile Türk alfabesini karıştırabilmektedirler. Bu durum iki alfabeyi aynı anda öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

4.1.4.2. Öğretmenlerin Düzenlediği Özel Amaçlara Kısmen Ulaşılması

Öğretmenler kendi düzenledikleri, daha basit düzeydeki özel amaçlara öğrencilerin kısmen ulaşabileceğini düşünmektedirler. Program ve materyallerin yoğunluğu ve Belçika'daki öğrencilerin düzeyine uygun olmayışı, ders saatlerinin yetersizliği, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve öğrenci devamsızlığı, ilgisizliğinin yanı sıra özel amaçlara ulaşma önündeki en büyük engel olarak ailelerin öğrencileri akademik olarak desteklememesidir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Açıkçası bu da yine değişken çünkü çocuktan çocuğa fark edebiliyor bu. Siz aynı materyali iki ayrı gruba uyguladığımızda bir grupta çok başarılı olabiliyorsunuz sonuçlarını hemen alabiliyorsunuz ama bir grupta ne yaparsanız yapın

olmayabiliyor. İç görüş diye bir olay var. Okullardaki kendi öğretmenleri çocukların iç görüş yoksunu olduğundan şikâyetçi. Ben çocukların öğretmenleriyle de diyalog içinde olmayı seviyorum. Yani nedir bu çocuk? Bir sorun yaşıyorsa bu sorunun kaynağı ailevi mi yoksa çocuğun kendi algısıyla mı ilgili bir sorun var ama üzülerek gördüğüm bazen şunlar oluyor. Önce aileyi eğitmemiz gerekiyor. Ailelerimiz çok bilinçli değil maalesef. Bilinçli gibi görünenler, elinden geleni yapanlar var ama özde yok... Ama belli bir standart varsa bir aile çocuğuyla yakından ilgileniyorsa, onu kitap okumaya alıştıırıyorsa, onu açık görüşlülüğe alıştıırıyorsa o çocuk farklı öğreniyor. Kapasitesi ne olursa olsun bir bakıyorsunuz çocuğun kapasitesi çok ama dil konusunda problem yaşıyor. Fransızca mesela yeterince ileri değil. Aslında bunun sebebi ailede Fransızca konuşulup konuşulmuyor mu sorusundan ziyade bunun sebebi düzgün öğrenmesi için ailenin onu biraz desteklemesidir. Bir çocuğa baktığınız zaman siz nasıl bir aileden geldiğini anlıyorsunuz. Onların öncelikleri ne onu anlıyorsunuz. Öncelikleri yiyip içip giyinmekse onu anlıyorsunuz. Öncelikleri çocuklarının okumasıysa bunu anlıyorsunuz. Öncelikleri paraysa bunu anlıyorsunuz. Yani yetiştirildiği ortamdan çocuk size geldiği zaman çocuk belli bir şekil almış oluyor. Onları da işte kendi dersimizin çerçevesi ne kadar izin veriyorsa bir şekilde iyi etkilemeye çalışıyoruz. Ben açıkçası tüm sene başlarında tek istediğim şey ilk dersimin veli toplantısı olması. Ben önce aileleri tanımak istiyorum çocuklardan önce. Nasıl bir aileden geliyor. Ben onlardan ne bekliyorum, onlar benden ne bekliyorlar? İletişim böyle başlıyor yani. Yani dersin çıktıklarını aslında uzun dönemde değerlendirmek lazım. Dersin bir prosedürü var ve bir şekilde işleniyor. Eğer ben bu çocuğa üç sene arka arkaya ders verme şansına eriştiysem o çocuğun gelişimini hem ailesi hem de ben görebiliyorum. Uzun dönemde çocuğun gelişimini öğrenmek daha olası.” (Ö1)

Ö1, TTKD'nin özel amaçlarına ulaşan öğrenciler olduğu gibi ulaşamayan öğrencilerin de olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler arasındaki bu başarı farkını ailelerinin öğrencileri desteklemesine bağlamaktadır. Öğrencilerin diğer derslerine giren sınıf öğretmenleriyle görüştüğünde Türkçe dersinde başarılı olmayan öğrencilerin diğer derslerinde de akademik olarak başarılı olmadığını öğrenmiştir. Ailelerin öncelikleri öğrencinin akademik başarısına yansımaktadır. Öncelikleri yemek, içmek, giyinmek ve maddi kazanç olan aileler ile öncelikleri çocuklarının eğitimi olan aileler arasındaki bu fark öğrencilerin akademik başarılarını belirlemektedir. Ö1, öğrencilerin başarılarını tam anlamıyla gözlemlemek için derse en az üç yıl devam etmelerinin önemi üzerinde durmaktadır.

“Şimdi program ve materyallerden çok burada bir sıkıntı daha var. Biz burda bir sınıfta birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar tüm çocukları bir sınıfa alıyoruz. Materyallerden çok burada uygulamada güçlükler var. 1,2,3. sınıflarla bir ders yaparken 4,5,6. sınıflarla başka bir ders yapmak zorundasınız. Tabii motivasyonu sağlamak oldukça zor. Ha amacına ulaşıyor mu benim burada kendi düşüncem en azından çabalyoruz. En azından Türkçe konuşuyoruz, çocuk burada Türkçe konuşmaya çalışıyor. Duyuyor en azından Türkçe işitiyor... Onun için yüzde yüz

yeterli olmuyorsa da Türkçe derslerine gelenle gelmeyen çocuk arasında çok ciddi bir fark var ve bu çok rahatlıkla görülebiliyor. Yani buradaki başarı programla ilişkili değil.” (Ö2)

Ö2, TTKD'nin özel amaçlarına ulaşmaması önündeki en büyük engel olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretimi görmektedir. Yine de derse gelen ve derse hiç gelmeyen öğrenciler arasında fark olduğunu düşünmektedir. Derse gelen öğrenciler Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili bir şeyler öğrenebilmektedirler.

“Yani kişisel olarak kendim cevap veriyorum kendi hazırladığımda çok aşırı detaylarına inmeden mesela bir ismin hal eklerini vereceksem çocuklara işte şu kelimelere şu şekilde eklenir. –de,-da ekleri –te,-ta'ya dönüşür. Onlardan da birkaç örnek verdiğim zaman işte çocuğa cümle kurduruyorum. Şu şu kelimelerle oluşan bir cümle kurun. O cümleyi çocuk kendisi kurabiliyor mesela o dönüşümü yapabiliyor. O da benim için yeterli yani öğrendiğini konuşmasında düzgün kullanması. Maalesef değerlendirme de olumsuz bir şey. Tabii çocukların hem gelme zorunluluğu yok hem not korkusu yok yani karneye falan yazdığımız bir şey yok. Hem de şöyle bir şey verdiğimiz karne geçen yıl ve önceki yıl biz karne dağıttık. Şöyle bir şey söylendi: işte tüm çocuklara pekiyi verin gibi. Ben dedim ki ben buna karşıyım. Karşıyım çünkü o zaman... derse devam edenle etmeyen arasında ya da çalışanla çalışmayan arasında hiçbir fark güdülmüyor. Çocuk mesela 2.,3. sınıfta derse gelmemiş. Dördüncü sınıfta Türkçe derslerine katılıyor. Ben o çocuğa da diğer çocuklarla aynı sınıftaymış gibi not vermek zorunda kalıyorum. Bunlar zorunlu tutulmamalı. Belki o zamanki müşavirimizin kendi kişisel görüşüydü. ...ben notlardan ziyade görüşlerle o çocukları ayırt etmeye çalışıyorum. İşte şu kadar süre gelmedin ama gelmiş olsaydın daha iyi olabilirdin veya sen bu derse düzenli olarak katıldığın için bu notları hak ettin. Yani resmî karneleri yok ama bir Türkçe dersi karnesi olarak bizim verdiğimiz bir karne var. Bunlar bir dönemde üç defa dört defa karne veriyorlar. Noel'de, pakta [Bahar bayramı], şurada, burada. ‘Öğretmenim siz karne vermeyecek misiniz?’ Biz diyoruz ki biz yılsonunda karne vereceğiz. Yani karneyi alıp okuyan, bakan öğrenciler oluyor tabii ki. Sevindirici oluyor onlar açısından.” (Ö3)

Ö3, sınıftaki gözlemlerine dayanarak ders ile ilgili değerlendirmede bulduklarını belirtmektedir. Örneğin derste işlediği bir dilbilgisi kuralına göre öğrenci cümle kurabiliyorsa dersin amacına ulaştığını düşünmektedir. Derste kendi düzenlediği dersin amaçlarına genelde ulaşabildiğini belirtmektedir. Öğrencilere temsili de olsa bir karne verdiklerini ancak bu karnelere önceki müşavirin tüm öğrencilere ders notu olarak “çok iyi” verilmesi yönündeki talimatını doğru bulmamaktadır. Derste devamlı gelen ve gelmeyen öğrencilerin karnelerindeki notların aynı olmaması gerektiğini düşünmektedir.

“Ben gördüğüm sınıfın seviyesine göre bir malzeme getiriyorum. Bugün insan hakları evrensel bildirgesini getirdim. Bunun biteceğini düşünüyorum ama sınıf

ortamında mesela içinden soru gelmez ya da bu kelimden sıkıntı çıkmaz dediğim yerlerden sıkıntı çıkabiliyor ve sen bitireceğim dediğin dersi bitiremeyebiliyorsun öngördüğün zaman içinde. Bunu yanında burada sadece bir sınıfta beşinci sınıf öğrencileri olabilir. Altıncı ya da yedinci sınıf olabilir ya da sadece üçüncü sınıf öğrencisi olabilir ama biz öyle sınıflarda derse giriyoruz ki dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar karışık olabiliyor ya da ana okuldan altıncı sınıfa kadar da öğrencilerin bir arada olduğu bir sınıfım vardı. Çünkü başka çarem yoktu. Hani öğrencinin de velinin de okulun da başka saati yok. Düşünebiliyor musunuz ben onları grup grup ayırıyorum. Birilerine anasınıfı etkinliği diğerine okuma etkinliği ötekisine beşinci altıncı sınıf etkinliği... Şu an sınıfın içindeki öğrenci profili hakkında bilgi vereyim. İkinci sınıfta olup da okuma yazmaya daha yeni yeni geliştirenler, ikinci olarak rahat okuyan yetkin öğrenciler, üçüncü grup olarak hiç Türkçe bilmeyen ancak yaşından dolayı benim sınıfıma gelenler. Çünkü resim çizemezler çok daha büyükler... o zaman ortak bir konu da koyamıyorsun. Ona ayrı ona ayrı malzemeler getireceksiniz ve o materyalleri de ilgileneyim derken bitiremiyorsun. Orta Asya'dan göçleri anlatacağım altıncı sınıf öğrencilerine o sınıfta. Daha orta Asya'nın yerini ancak vermiş oluyorum ben dersin sonunda.” (Ö4)

Ö4, öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmasının yanı sıra kendi aralarında da çok farklı seviyelerde olmasından dolayı TTKD için belirlediği özel amaçların da ancak bir kısmına ulaşabilmektedir. TTKD için hazırladığı etkinlik ve materyallerin tamamının öğretimini gerçekleştirememektedir. Öğretimini yapacağı konuyla ilgili öğrencilerin bildiğini varsaydığı bazı yerleri öğrenciler bilememektedirler. Yine sınıfta çok fazla farklı düzeyden öğrenci grubunun olduğu durumlarda süre yetmediğinden ancak öğretimi yapılacak konuya giriş yapılabilmektedir.

“Materyali öğretmen yoğuruyor. Yani materyallere baktığımda 1,2,3. Sınıfın ki fena değil ama daha birinci sınıfta çocuk daha yeni okumaya başlamış oluyor. Senenin başında uygulanamaz kitap. Çünkü çocuk okumaya daha yeni geçiyor. Bir de çocuk geçsin okumaya ama geçtikten sonra da karıştırabilir. Şimdi üçüncü sınıftaki öğrenciye vereceğim çok şey vardır. Çok farklıdır. Birinci sınıftaki öğrenciye okuma yazma anlamında çok fazla materyal veremiyorsun. İkisinin aynı sınıfta olması ve ortak kitap kullanılması tahayyül edilemez. Yani tek bir kitap var ve ben onu hem bire okutacağım hem de üçe okutacağım. Yani ben bunu bire okutamam mümkün değil. Sadece resimleri vardır renkli renkli onlara bakar. Ben onlara oradaki şarkıları ezberletme suretiyle öğretirim ya da oradaki konuları başka materyallerle kendim hazırlayarak öğretirim. Yine bir konuyu birlere öğretirken bu yöntem üçlere çok fazla çocuksu gelebilir. Gördüğünüz gibi ilk üç sınıfı birleştirmek çok tehlikeli. Bir olsa ve ikinci, üçüncü sınıflar beraber olsa anlayacağım. Ayrılmalı bu sınıflar. Dört ve beşinci sınıf materyalleri ise çok ağır öğrencilere göre. Mesela Atatürkçülük konusu çok hassas çok önemli bir konu ama o kadar ağır ki yani çocuk kafasında canlandıramıyor olayı. Çünkü kullanılan cümleler çok uzun ve ağır. Altı ve yedinci sınıf materyalleri ise o dönemde öğrenciler çocukluktan geçiş yapıyorlar. Biraz daha soyut düşünebiliyorlar ama yine de öğretmenin materyalleri düzenlemesi gerekiyor.” (Ö4)

Ö4, Mevcut özel kazanımlara mevcut materyallere ulaşmanın mümkün olmadığını belirttiikten sonra materyalleri öğretmenin hazırlaması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle ilk üç sınıfı hem materyal hem de grup olarak birleştirmenin çok tehlikeli olduğunu belirtmektedir. Birinci sınıflar daha okuma yazma öğrenirken Türk alfabesi kafalarını karıştırabilmektedir. Okuma yazma bilseler bile birinci sınıflar için hazırlanan bir konu üçüncü sınıflara çok çocuksu gelebilmektedir. Diğer sınıf düzeylerinde de materyallerin öğrenci düzeyinin çok üstünde olduğu ve öğretmenler tarafından hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

“Bazı çocuklar tabii ki iyi ama o da aileden kaynaklı. Mesela her sene Atatürk’ün hayatını o temel şeyleri anlatıyorum ben. Bir sonraki sene anlattığım zaman soruyorum işte Atatürk nerede doğdu diye. Öğrenciler öylece yüzüme bakıyorlar ya da öğrenmedik ki biz diyebiliyorlar. Bir hafta önce mesela anlatıyorum. Açın dosyanıza bakın diyorum. Açıp bakınca da aaa buradaymış diyorlar. Unutuyorlar yani çocuklar. Çok önemsemiyorlar. Çocuk çok meraklıysa ya da aile evde ekstradan bir şeyler yapıyorsa kalıcı oluyor. Türkiye ile bağları kuvvetliyse yani sürekli gidip geliyorsa onlar çok daha ilgililer ve biliyorlar birçok şeyi de zaten. Yani öğretmen olarak haftada iki saat derse girdiğimiz için çok fazla etkimizin olduğunu düşünmüyorum. Evde aileden de çocukların katkı görmesi lazım.” (Ö5)

Ö5, TTKD amaçlarına kendisi ya da ailesi derse ilgili, Türkiye’ye gidip gelen öğrencilerin daha çok ulaştığını belirtmektedir. Diğer öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu ve bu öğrencilerde öğrenmelerin kalıcı olmadığını düşünmektedir. Dersteki başarı için çocukların ailelerinden evde dersle ilgili destek görmeleri gerektiğini düşünmektedir.

“Yani binde bir demeyeyim de yüzde bir ulaşılır. Eğer ama o çocuk sonradan bunu gidip evde üstüne bir şeyler koyabilirse. Bu konuda velinin katkısı da çok önemli. Ben bazen çocuklara ders çıkışında söylüyorum yani anne babanıza soru sorun diyorum. Gezdiğiniz, gittiğiniz şehrin mutlaka bir şeylerini alın, kitaplar aldırın ve okuyun diye söylüyorum. Yani materyallere, programa baktığımızda bütün materyalleri vermemiz mümkün değil. Zaten dediğim gibi haftada bir saat ya da iki saat gördüğümüz öğrenciler. Bir de şöyle bir şey de var. Sürekliliğin de olması gerekiyor. Bir sene gördüğün öğrenciyi öteki sene de görürsen o devam eder bir şekilde ama o çocuk bazen taşınma sebeplerinden bazen biraz daha büyüdüğü için aklı eriyor ve derse gelmeyi istemiyor. Canı sıkılıyor, gelmiyor derse. Devam etmediği zaman da derse dönüş alamıyoruz.” (Ö6)

Ö6, TTKD programının yoğunluğu, ders saatinin azlığı ve öğrencilerin TTKD’ye devamlı gelmemelerinden ötürü tüm özel amaçlara ulaşamayacağını düşünmektedir.

TTKD'nin başarısı için aile desteğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerine evde velilerinden destek almalarını öğütlemektedir.

“Yani programdaki kazanımların hepsini kazandıramayız. Haftalık ben kendi programımı yapıp öğrenci seviyesine göre dersi işliyorum. Ancak öyle bir şeyler öğrenebilirler. Bir de bazen farklı şeyler yapmak zorunda kalıyorsunuz mesela çocuk bayrağın rengini, şeklini bilmiyor. Hangi ülkede yaşadığını bilmeyen çocuklar var. Yani bir de Valon bölgesinin eğitimi Flaman bölgesine göre çok da iyi değil. Flaman bölgesi çok daha başarılı. İşte burada dersler biraz daha ilkokulda kişisel beceriler üzerine. Mesela çorba yapıyorlar. Tabii sosyal kültürel yönden iyiler. Geziler, aktiviteler ama akademik olarak o kadar da iyi değiller. Bizdeki kadar ağır değil burada eğitim. Belki de doğrusu da budur.” (Ö7)

Ö7, TTKD programındaki tüm kazanımlara ulaşmanın mümkün olmadığını ve kendi programını hazırladığını belirtmiştir. Bazen TTKD programı dışında da bazı temel bilgileri öğrencilere kazandırmak için kendisi program dışı öğretim yapabilmektedir. Flaman bölgesindeki öğrencilerin akademik olarak Valon bölgesin'deki öğrencilerden daha iyi olduğunu belirtmektedir. Valon bölgesinde öğretimin ilkokulda daha çok kişisel ve sosyal beceriler kazandırmaya yönelik olduğunu ve belki de doğru eğitim sisteminin de bu olduğunu belirtmektedir.

“Birleştirilmiş sınıflarda bu yeterli olmuyor. Yani seviye farkları önemli burada. Türkçenin az bilindiği çok farklı sınıflardan öğrencilerin toplandığı sınıflarımda ulaşamıyorum özel kazanımlara. Daha fazla Türkçenin bilindiği bölgelerdeki sınıflarda zaman zaman çocuklar ulaşabiliyorlar bu özel kazanımlara ders saatinin sonunda. Yani programın değil de bizim kendi hazırladığımız daha az yoğunluklu ders kazanımlarına ulaşabiliyorlar.” (Ö10)

Ö10, kendi hazırladıkları hafifleştirilmiş ders kazanımlarına Türkçenin iyi bilindiği bölgelerde öğrencilerin ulaştığını, Türkçenin iyi bilinmediği bölgelerde öğrencilerin kazanımlara ulaşamadığını belirtmiştir.

4.1.5. Öğretmenlere Göre Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi

TTKD öğretmenleri Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına kısmen ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler genel amaçlar içerisinde yer alan bazı amaçların TTKD ve programıyla ilgili olmadığını ifade etmişlerdir.

4.1.5.1. Genel Amaçlara Kısmen Ulaşılması

Tüm öğretmenler Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarının tümüne ulaşamayacağını bazı amaçlara da kısmen ulaşılabilirliğini belirtmiştir. Projenin genel amaçlarına ulaşamamasının nedenleri olarak amaçların Belçika'daki öğrencilere ve topluma göre üst düzeyde kalması, dersin uygulamasındaki güçlükler ve özellikle ders saatinin azlığı ve öğrenci devamsızlığıdır. Yine ailelerin gerekli eğitsel ve kültürel desteği, birikimi öğrencilere verememesi ve hem sosyal hem de eğitsel anlamda toplumda değişimi sağlayacak bir sistemin olmayışı öğretmenlerin omuzlarına ağır yükler bindirmektedir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani ulaşılır ama yüzde yüz olamayabilir. Sonuçta çocuğun önceden gelen bir kimliği olduğunu ondan sonra siz ona belirli bir düzeyde destek olabilirsiniz ailesiyle birlikte ama aynı zamanda da buradaki kimliği ve kendi varlığının durumunu da iyice keşfetmesine yardımcı olabilirsiniz.” (Ö1)

Ö1, projenin genel amaçlarına kısmen ulaşılabilirliğini düşünmektedir. Öğrencilerin kendi kimliklerini ve Belçika'daki durumlarının keşfedebileceğini ancak bunu da aile desteği olmadan kısıtlı yapabileceğini belirtmektedir. Zaten öğrenciler derse gelmeden önce doğru ya da yanlış bazı bilgilerle oluşturdukları mevcut bir kimlikleri vardır.

“Tamam, özünde seçilen genel amaçlar doğru ama bunu uygulayacağımız çocuklar bunu uygulayacağımız okul, sınıf acaba bunu karşılıyor mu? Onu bir düşünmek lazım. Sonuçta Türkçeden yola çıkılarak oluşturulmuş bir program tümüyle öğrenci ihtiyaçlarını karşılamıyor diyemeyiz yani şu var uygulamada belki eksiklikler olabilir. Yani yüzde yüz belki şey yapmayabilirsiniz. Kıyaslama yapamayabilirsiniz ama biraz daha belki basitleştirilerek beklentileri biraz daha aşağıya çekerek çünkü beklentilerin hepsini karşılayabilen bir toplumla karşı karşıya değiliz.” (Ö2)

Ö2, projenin genel amaçlarını beğenmekle beraber bu amaçların Belçika için uygun olmadığını düşünmektedir. Öğrenci, öğretim ortamı ve toplumun düzeyine göre uygun olmadığını düşündüğü genel amaçların basitleştirilmesini TTKD ile ilgili beklentilerin aşağıya çekilmesinin daha gerçekçi ve daha ulaşılabilir olacağını düşünmektedir.

“Çok kısa bir cümle kuracağım. O zaten her şeyi özetler. Her şey burada öğretmende bitiyor. Ne malzeme ne ders kitabı ne o özel fotokopilerle çekilen ders materyalleri ne videolar her şey öğretmenin tarzında ve bu kötü bir anlamda çünkü bir sistemin olması gerekiyor. Öğretmen kendisi çalışmaya çok hevesli... yok işte dans öğreteyim yok işte skeç hazırlayıp oynatayım, oratoryo hazırlayayım. İşte

yabancılarla etkinlikler hazırlayayım. Ortak projelerde buluşalım diye çalışmaya hevesli olduğunda bu dersin genel amaçlarına ulaşılabilir. Neden entegrasyona mı ulaşıyor. Kültürün tanıtımına mı ulaşıyor? Mesela gezi düzenliyor öğretmenler. Ben bunu daha önceki arkadaşlarımdan gördüm. Efendime söyleyeyim sinema günleri düzenleniyor, Türk filmlerine götürülüyor, tiyatrolara götürülüyor, geziler yapılıyor, müzelere seyahatler yapılıyor.” (Ö4)

Ö4, Belçika’da projeyi genel amaçlarına ulaştıracak hem okulda hem de sosyal hayatta bir sistem olmadığını belirterek bu durumda tüm yükün öğretmenlere kaldığını belirtmektedir. Öğretmenler hem okulda hem de sosyal hayatta okul ve toplum arasında köprü olacak etkinlikleri gerçekleştirme konusunda görevlidirler. Öğretmenler eksikliğini fark ettikleri ya da düzeltilmesini düşündükleri tüm durumlar ile ilgili kendileri bireysel çabaları ile etkinlikler düzenleyebilmelidir. Projeler, Türk film gösterimleri, tiyatro gösterileri, geziler vb. bu yoldaki belli başlı araçlarıdır.

“Yani ulaşılmaya çalışılabilir en azından. Yani haftada iki saat dersle ne yaparsak yapalım mucize yaratamayız. Ne kadar zengin materyal de olsa iki saat yeterli değil. Yani yabancı bir ülkede farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşıyor çocuklar. ... Ama en azından çocukların kafasında Türkiye diye bir ülke var. Oradan öğretmen geliyor ve bize bunları gösteriyor. Kafalarının kenarında ucunda dersten bir şeyler yine kalsa yine yeter benim için.” (Ö5)

Ö5, özellikle haftada iki saat dersin verildiğini hatırlatarak bu süre içinde projenin amaçlarına ulaşamayacağını belirtmektedir. Materyaller çok iyi ve zengin olsa bile haftada iki saatte yabancı bir ülkede yaşayan ve yabancı bir dille konuşan öğrenciler üzerinde bu amaçlara ulaşmak zordur. Ö5, öğrencilerin kafasında Türkiye ilgili ne kalsa TTKD için bir kazanım olacağını düşünmektedir ve genel amaçları gerçekçi bulmamaktadır.

“Çok kısıtlı bir şekilde ulaşılabilir. Şimdi şöyle bir gerçek var. Buradaki Türkler tabii uzun yıllar önce gelmişler ve çoğu hâlâ geldikleri zamandaki Türkiye’yi biliyorlar, hatırlıyorlar. Buna göre de çocuklarını yetiştirmeye çalışıyorlar. Kimisi bunu başarabilmiş kimisi de aşırıya kaçarak çocuklarda çok olumsuz tepkiler ortaya çıkartmış. Ya çocuklar uyuşturucu madde bağımlısı oluyorlar veya ailenin ön gördüğü gibi erken yaşta Türkiye’den evleneceksin baskılarına maruz kalıyorlar. Ya bu baskılar sonucu evden kaçıyorlar veya erken evlenip boşanıyorlar. Bu şekilde dönüşler var. O yüzden kültürel olarak ailelerden çok iyi bir şeyler alamayanlar var. Burada biz devreye giriyoruz ama biz de çocukları çok göremiyoruz. Aileyle de çok fazla iletişim kuramıyoruz.” (Ö6)

Ö6, projenin genel amaçlarına çok kısıtlı bir şekilde ulaşabileceğini belirterek Belçika’daki Türklerin şu andaki Türkiye’yi pek bilmediğini ve Belçika’ya geldikleri

zamandaki Türkiye'ye göre yaşadıklarını söylemiştir. Hatırladıkları Türkiye'ye göre çocuklarını yetiştirmeye çalışan ailelerin bazıları bunu başarabilmişken bazıları da çocuklarının hayatlarını olumsuz yönde etkilemişlerdir. Erken yaşta ve Türkiye'den evleneceksin baskısı boşanmalara, evden kaçmalara ve gençlerde madde bağımlılığına sebep olmuştur. Bu sebeplerden ötürü ailelerinden alması gereken kültürü alamayan öğrencilere yardımcı olmaya çalışan öğretmenler etkili olamamaktadırlar çünkü ailelerle iletişim kurmadaki güçlüklerden ötürü bu mümkün olmamaktadır.

“Bunlara da kısmen ulaşabiliyorlar. Bu ders saatiyle bu koşullarda mümkün değil ki zaten tüm amaçlara ulaşmaları. Genelleyemiyorum. Ulaşabilen öğrenci var. Ulaşamayan öğrenci var. İki hafta gelip de sonra dersi bırakan öğrenci var. İki hafta gelip üç hafta gelmeyen var. Yani derse düzenli gelirlerse kısmen de olsa bu genel amaçlara ulaşılabilir. Çok hevesli öğrenciler de var. Türkçe konuşmak isteyen, dersi seven öğrenciler. İşte Türkiye'ye gittiğim zaman benim Türkçem bozuk olduğu için benimle dalga geçiyorlar ben düzgün Türkçe konuşmak istiyorum diyen öğrenciler de var. Evde Türkçe konuşanlar var aileleriyle ya da Türkçe televizyon izleyenler var. O çocuklar hemen anlaşılıyor zaten. Onlar diğerlerine göre daha üst seviyede. Sadece onlar olsa kazanımlara göre ders işlenebilir. Mesela çocuk diyor ki öğretmenim tarihimizle ilgili bir etkinlik bana getirir misiniz diye istekte bulunurken daha diğer çocuk a'yı bilmiyor. Kişiden kişiye değişiyor o durum. Evde Türkçe konuşanlar ve Türkçe televizyon izleyenlerin okumaları ve algılamaları daha iyi.” (Ö7)

Ö7, projenin genel amaçlarına kısmen ulaşabildiğini belirterek dersin süresi ve uygulamasındaki diğer güçlükler sebebiyle tüm amaçlara ulaşamayacağını düşünmektedir. Yine evde Türkçe konuşan, televizyon izleyen ve ailesi ilgili çocuklarla diğer çocuklar arasında ciddi bir seviye ve algılama farkı olduğunu düşünmektedir. Düzenli derse devam etmeleri ve sadece iyi öğrencilerin derse devam ettiği sınıflarda amaçlara ulaşabileceğini düşünmektedir.

“Bu genel amaçlardan baştaki bir iki tanesine ulaşabilirsiniz. Bir defa çocuğun devamlılığını sağlayabilmeliyiz ve bunu yapamıyoruz. Mesela bugün bu dernekte dersim vardı. Çocuklar bu hafta da yok. Geçen hafta da yoklardı. Yani zaten bu yıl hep derse gelmiyorlar kaldı ki bir de önümüzdeki yıl da yine derse gelmeleri gerekiyor devamlı olarak. Yani bu haliyle bunlara ulaşılmaz. Çok ütöpik kalır.” (Ö9)

Ö9, özellikle öğrencilerin derse devamının önemi üzerinde durarak öğrencilerin derse devam etmemesi durumunda projenin genel amaçlarına ulaşamayacağını düşünmektedir.

4.1.5.2. Bazı Genel Amaçların TTKD ve Programla İlgisinin Olmaması

Öğretmenler Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'ndeki bazı genel amaçların dersle ilgisi olmadığını belirterek bu amaçlara ancak öğrenciler ve ailelerinin kişisel çabasıyla ulaşılabileceğini belirtmiştir. Yine projeye TTKD içeriğiyle ulaşılamayacak genel amaçların konulmuş olduğunu belirten öğretmenler bu amaçlara ulaşma beklentisini gerçekçi bulmamaktadır. Görevin suistimaline zemin hazırlayan proje amaçlarını tehlikeli bulan öğretmenler de vardır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani burada bazı genel amaçlar çok iddialı. Mesela Türk kültürünün devamlılığını sağlama... yani burada nesiller asimilasyona doğru kaymış durumda. Biz bunu önlemeye çalışıyoruz ama ileriye götüremiyoruz. Bir de ders programı ve materyallerine bakınca bu haliyle bu amaçlara ulaşmak zor. Dersimize gelen çocuklar zaten bir şekilde bir Türk toplumunun içindeler. Genelde bu çocuklar zaten Türk toplumunda iletişim kuruyor ama çok kıyıda köşede Türk olduğunu anlayamayacağınız aileler de var. Onları derse çekmek önemli. Zaten onlar da çok fazla Türklerle iç içe olsun istemediği için zor derse çekmek. Mesela çocuğu Türkçe bile öğrensin isteyemeyebiliyor. Belçikalı gibi büyüsün istiyorlar. Bazıları kimliklerini silmişler bile çoktan. Yani bu ders bunları sağlayamaz. Yani onlarla zaten bir iletişim kuruyor olmak lazım ki derse gelebilsinler.” (Ö8)

Ö8, bazı genel amaçları çok iddialı bulmaktadır. Örneğin, “...Türk kültürünün devamlılığını sağlama” ile ilgili amacı gerçekçi bulmamaktadır. Asimilasyona engel olmaya çalıştıklarını ama mevcut kültürü ileriye götüremediklerini belirtmektedir. TTKD'ye devam eden öğrencilerin zaten bir şekilde Türk toplumu ile bir iletişim içinde olduğunu ancak tamamen kimliğini kaybetmiş Türklerin de olduğunu belirtmektedir. Ö8, dersin kimliğini kaybetmiş ya da bilinçli bir şekilde Belçikalı olmak isteyen ailelerin öğrencilerini derse katmakta yetersiz kaldığını düşünmektedir.

“...Bu genel amaç da iddialı geliyor. ‘Türkiye’deki akrabalarıyla iletişim kurarak onlarla sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri.’ Buraya eklenebilecek bir şey değil bence. Zaten bu ailelerin yaptığı ya da yapmadığı bir şey. Bizim derslerde yaptığımız en çok bazı aile kavramlarını işlemek. Aile isterse olur, istemezse de olmaz. Yani bunu hazırlayan kişiler burada gelip de bir yıl öğretmenlik yapsaymış maddeler böyle olmazmış.” (Ö9)

Ö9, “Türkiye’deki akraba ve yakınlarıyla ilişkilerini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri.” genel amacına dersle değil de ailelerin özel çabasıyla ulaşılabileceğini düşünmektedir.

“Zaten dersin en genel amacı da bu ‘Kendi duygu ve düşüncelerini Türkçeye uygun bir şekilde ifade edebilmek’ tamam... Yani program ve materyallerle bunlara ulaşamaz. Çok ciddi bir şekilde bir program ve materyallerin geliştirilmesi gerekiyor. Yani resmî, standart bir programın olması gerekiyor ama bu programın her ülke için ayrı ayrı geliştirilmesi gerekiyor. Kalkıp Belçika’ya, Almanya’ya, Katar’a, Azerbaycan’a aynı programı gönderemezsiniz. Mesela Flaman bölgesiyle Valon bölgesindeki Türkler bile aynı değil. ‘Kitap ve materyallerle öğretmenlere destek sağlanması’ zaten en temel problemlerimizden biri bu. Böyle bir desteğin sağlanamaması.” (Ö8)

Ö8, mevcut program ve materyallerle “Kendi duygu ve düşüncelerini Türkçeye uygun bir şekilde ifade edebilmek” genel amacına ulaşamayacağını düşünmektedir. Bu amaca ulaşılabilmesi için her ülkenin ihtiyacına göre ayrı ayrı TTKD program ve materyallerinin hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Yine Uzaktaki Yakınlarımız Projesi’nin öğretmenlere materyal sağlama ile ilgili amacının da gerçekleşmediğini ve öğretmenlerin en temel sıkıntılarında birinin de TTKD kitap ve materyallerini kullanamaması olduğunu düşünmektedir.

“‘Kendi kültür ve değerlerine bağlı kalarak kendi buldukları ülkenin dinî inançlarına ve kültürüne hoşgörüyle yaklaşabilme’ program bu hedefi ne kadar teşvik ediyor emin değilim bu hedef de bireysel çözülebilecek gibi görünüyor. Program bunu kâğıt üzerinde teşvik ediyor. Her biri öğretim materyali olan kitaplar içinde ben bunları pek bulamıyorum... ‘İnsan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olma ve çözüm önerilerinde bulunabilme’ bu da bir öncekiyle aynı.” (Ö8)

Ö8, “Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, dinî inanışları ve yaşayışları hoşgörüyle karşılamaları” ve “ Türk Kültürünü buldukları ülkede tanıtmaları, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri” amaçlarına daha çok öğrencilerin bireysel bir çabayla ulaşabileceğini ve her ne kadar bu amaçlar projenin genel amaçları olsalar da kitaplarda bunlara yeterli düzeyde yer verilmediğini belirtmektedir.

“Yani iş yükü olarak değil de bir derse ve bir öğretmene çok fazla görev yüklüyorlar. Yani bazen ben kendimi burada misyoner gibi hissediyorum. Bazen burada tam olarak yaptığımız şey bu. Görevin de suistimaline açık bir görev bu. Daha önce de örnekleri yaşanmış. Bana açık açık soran çok oldu sen MİTçi misin, ajan mısın diye çünkü zamanında çok yapılmış bunlar. Yani öğretmen olarak gönderilmiş birileri iki saat gidip alfabe okumuş, ders verir gibi yapmış ve sonrasında da dernek dernek gezip bilgi toplamış. Yani bunlar da yaşanmış. Ders olarak öğretmene çok fazla görev yüklenmiş. Türkiye’de de böyle yani pek de farklı değil. Son amaç öğretmenin konusu değil bu başka bir şey.” (Ö8)

Ö8, programın genel amaçlarından hareketle TTKD ve öğretmene çok fazla görev yüklendiğini ifade etmektedir. Bazen kendini misyoner gibi hissettiğini belirten Ö8, bazı önceden çalışmış TTKD öğretmenlerin ders dışında çeşitli derneklerde yaptıkları ders ile ilgili olmayan halkla ilgili bilgi toplama gibi faaliyetlerin de önünü açan bu tarz görevin suistimaline açık amaçları doğru bulmamaktadır. “Veliler ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe ve Türk kültürüne yönelik farkındalığın oluşturulması, konuyla ilgili eğitim müşavirleri/ataşelerinin rehberlik etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.” amacının da öğretmenlerle ilgili olmadığını belirtmiştir.

“Belli seviyede evet ulaşabilirler. Yani çocuk kendi dilini yetkin bir biçimde konuşabilse ve Türkiye ilgili temel bilgileri bilse bile yeterlidir. Yani buradaki bazı amaçların dersle ve programla ilgisi yok. Öğrencilerin ve ailelerinin yapabileceği sadece amaçlar var burada.” (Ö10)

Ö10, projenin genel amaçları olarak öğrencilerin Türkçeyi yetkin bir şekilde konuşmasının ve Türkiye ile ilgili temel bilgilere sahip olmasının yeterli olacağını düşünmektedir. Bazı genel amaçların TTKD ile ilgisi olmadığını belirten Ö10, bu amaçlara ancak öğrenciler ve ailelerinin bireysel çabasıyla ulaşılabileceğini ifade etmiştir.

4.1.6. Öğretmenlere Göre TTKD ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Öğretmenler TTKD ile ilgili yaşanan ve TTKD'nin amaçlarına ulaşması önündeki sorunları belirtmişlerdir. TTKD ile ilgili yaşanan sorunlar şunlardır: ders saatinden kaynaklanan sorunlar, ders programı ve materyallerinden kaynaklanan sorunlar, sınıf ortamıyla ilgili yaşanan sorunlar, velilerin TTKD'ye bakış açısından kaynaklanan sorunlar, TTKD öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenden kaynaklanan sorunlar, okuldan kaynaklanan sorunlar, TTKD'nin formal bir değerlendirmesinin olmamasından kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin derse bakış açısından kaynaklanan sorunlar, kültür derslerinde dinî konuların olmasından kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin iş yükünden kaynaklanan sorunlardır.

4.1.6.1. Ders Saatinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler haftada iki saat ders yapmanın yetersiz olduğunu düşünmekle birlikte okul saati dışında yapılan TTKD'nin verimli geçmediğini belirtmişlerdir. TTKD'ye aç ve yorgun gelen öğrenciler, okul saati dışında yapılan bu derse motive olamamakta ve daha

çok teneffüse çıkıp oyun oynamak istemektedirler. Yine ders dışında farklı aktivitelere katılmak isteyen öğrenciler derse devam etmek istememekte ve aileleri de bu durumda öğrencileri derse göndermemektedirler. Dersten öğrencileri okul saatleri dışında almak velilere uymayabilmektedir. Yine öğretmenlerin de o saatlerde derse girmeleri kendi çocuklarıyla ilgilenmemelerine ve çocuklarını gardöriye (velilerin öğrencileri okuldan önce ve okuldan sonra bırakabildikleri, öğrencilerin çeşitli eğitsel ve eğlenceli aktiviteler yapabildikleri, okulun içinde yer alan ücretli bölüm) bırakmalarına sebep olmaktadır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders saatleri çok kötü. Tam okulun çıkış saati olduğu için çocuk yorgun oluyor. Çocuk mental olarak yorgun oluyor. O dinlenmeye geçmek isterken biz fazladan bir şey daha yüklemeye çalışıyoruz. Bunu red ediyor çocuk aslında davranışlarıyla. Bu anlamda çok zorluk yaşıyoruz. Okul saatlerinin içerisinde olması gerekiyor kesinlikle dersin[TTKD]. Çocuk belki rahatlamak için piyanoya spora gider ama ders saatleri dışında başka bir ders verilmemeli. O bir buçuk saat içerisinde hem çocuğu toparlayıp derse hazır hâle getirmek hem de dersi dolu dolu vermek çok zor.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerin okul derslerinden sonra TTKD’ye zihinsel olarak yorgun geldiğini bu nedenle de öğrencileri ders verdikleri bir buçuk saat içinde derse hazır hâle getirip dersi yoğun bir şekilde işlemenin güçlüğüne belirtmiştir. Zaten öğrenciler de derste davranışlarıyla ders işlemek istemediklerini göstermektedirler. Öğrencilerin okul derslerinden sonra spora ya da piyano dersine gidebileceğini ancak asla başka bir ders almaması gerektiğini ifade etmiştir.

“O yüzden de bir en büyük problem çocukların bu derse katılma zorunluluğu hissetmemeleri. Çocuk olmayınca ne oluyor? Aile istemiyor. Ders saatlerinin işte normal eğitim saatlerinden sonra olması. Üç buçukta kadıncağz geliyor hem anasınıfında çocuğu var hem de ilkokulun ikinci sınıfında. İşte üç buçukta geliyor bir anasınıfındaki çocuğu getirecek bir de beş buçukta gelecek kendi çocuğunu götürecek. Aileye ekstra bir külfet gibi de görünebiliyor.” (Ö3)

Ö3, öğrencilerin TTKD’ye katılma zorunluluğu hissetmemelerinin en büyük nedeni olarak dersin okul saatleri dışında verilmesini görmektedir. Çocuklar derse katılmak istemeyince aileler de TTKD’ye katılmalarını istememektedirler. Özellikle farklı sınıf düzeylerinde çocukları olan velilerin öğrencilerin çıkış saatlerinin aynı olmaması nedeniyle öğrencileri okuldan iki defa alma külfetinden ötürü veliler de çocuklarını TTKD’ye göndermek istememektedirler.

“Ders saatleri zaten yetersiz bir de arada tatil[ler]... olunca çocuklar dersten kopabiliyorlar. Yine dersin okuldan sonrası olması ayrı bir problem. Çocuklar yorgun geliyorlar. Çarşamba günleri okul yarım gün ve ben saat on ikide derse başlıyorum. Çarşamba günleri dersten önce bir yarım saat yemek yiyorlar. O zaman tok oluyorlar ama diğer günler dersten önce bir şeyler atıştırıyorlar.” (Ö5)

Ö5, ders saatlerinin yetersizliğinin yanında TTKD'nin okuldan sonra olması ve araya tatillerin de girmesiyle öğrencilerin dersten koptuklarını belirtmiştir. TTKD'ye yorgun gelen öğrenciler Çarşamba günü okul yarım gün olduğu için yemek yiyecek zamanı bulmakta diğer günler ise derse atıştırarak ve çok yorgun gelmektedir.

“...Çünkü çoğu çocuk okuldan sonra da hayatını planladığı için, aktiviteleri var ve istemiyorlar. Aktivitelerine denk gelmezse veliler çocuklarının Türkçe dersine katılmalarını istiyorlar. Okulda gayet rahat oluyor ders vermek tabii. Çocuklar okul dışına çıkmadan ders bittikten sonra iki saat ders görüyorlar. Türkiye'deki çocuk gibi değil bunlar. Burada az ders yapılıyor. Az ödev var. Biz de bir şeyler öğretmek adına hep bir şeyler yazdırmak istiyoruz. Bizim dersimizi bir iş yükü olarak görüyorlar okuldan sonra. Ben bunun farkına vardım ki çocuklar istemiyorlar. Daha çok bizimle teneffüs yapmak istiyorlar. Ben de onu yapıyorum çünkü o teneffüslerde onlarla oyun oynayarak konuşmalarını sağlıyorum. Mesela kendi Fransız oyunlarının kurallarını bana Türkçe anlatmaya çalışıyorlar. Ben de onlarla beraber oynayınca hoşlarına da gidiyor. Güzel yani.” (Ö6)

Ö6, ders dışında başka aktivitelere katılmak isteyen öğrenciler için ders saatinin bir dezavantaj olduğunu ve öğrencilerin TTKD'ye katılmak istemediğini belirtmiştir. Belçika'da öğrencilerin ders yükünün de ödev yükünün de Türkiye'ye göre çok daha az olduğunu belirten Ö6, derse gelen öğrencilerin oyun oynamak istediğini ifade ederek öğrencilerle teneffüslerde Türkçe-Fransızca oyunlar oynamaktadır.

“Türkçeyi öğretmek istiyorsan bunun için daha fazla ders saati ve çaba gerekli. Ders saati de üç buçukta çıkan öğrencilerin karınları aç oluyor ve yemek yemeleri için onlara biraz zaman veriyoruz. Çocuklar bir de teneffüse çıkmak istiyorlar ders arasında. Zaten beş buçuğa kadar da tutamıyoruz. Derse hiç konsantre değil okuldan sonra.” (Ö7)

Ö7, Türkçeyi öğretmek için daha fazla ders saatine ve çabaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Karınları aç olan öğrencilere beslenmeleri için zaman veren Ö7, öğrencilerin derse dikkatlerini veremediklerini ve teneffüse çıkmak istediklerini belirtmektedir.

“...Daha önceki çalıştığımda özellikle çocuklarım çok küçüktü ve ben onları bırakıp mesela benim çocuklarım gardörüde kalıyordu o çocuklara çok zaman ayırdım. Buranın çalışma şartları çok kötü mesela öğretmenler açısından da çocuklar

açısından da. Çocukların yorgun olduğu saatler. Üç buçukta herkes evine dönüyor. Evine dönmeyen anne ve babası çalışanlar gardöride oynuyor mesela. Çocuklar orada oyun oynarken arkadaşları o gelip seninle ders yapmak ister mi? Ben kendimden örnek vereyim. Millet gidip üç buçukta kendi çocuğunu alıp sıcak yemeğini yedirirken ben yemeğimi hazırlıyorum. Çocuklarımı gidip gardöriye bırakıyorum. Beş buçuğa altıya zor yetişiyorum. Çocuklarımı gardöriden, okuldan almak için falan. Yani o büyük bir dezavantaj. Çocukların çoğunun belki de gelmeme sebebi ders saatlerinden kaynaklanıyor.” (Ö3)

Ö3, öğrenciler için de öğretmenler için de TTKD saatlerinin uygun olmadığını belirtmiştir. Herkesin okuldan sonra eve gidip çocuklarına yemeğini yedirdiği bir saatte kendisi çocuklara ders vermiştir ve çocuklarını çalıştığı için gardöriye bırakmak zorunda kalmıştır. Çocuklarını TTKD'den sonra gardöriden almaya zor yetiştiğini belirten Ö3, öğrenciler için de öğretmenler için de okul saati dışında ders işlemenin zor olduğunu belirtmiştir.

4.1.6.2. TTKD Programı ve Materyallerinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler TTKD programı ve kitaplarının Belçika'daki öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını düşünmektedirler. Belçika'daki öğrenci düzeyinin çok üst seviyesinde olan ders program ve kitapları eğlenceli, öğrenciyi aktif olarak derse katan etkinliklerden yoksun olduğu için öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. TTKD kitaplarının öğretim yılının başında öğretmenlere ulaştırılmaması da ders kitaplarından yararlanmanın önündeki bir başka sorundur.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders programı başlı başına bir sıkıntı. Söylediğim gibi kitaplar bence buradaki çocuklara uygun değil. Yani içeriği olabilir ama buna uygun değil. Konular çok yoğun. Daha basit seçilmeli. Bir altıncı sınıf ya da beşinci sınıf konularına baktıysanız çocuk o kitaptaki bir cümleyi okuyuncaya kadar diğer çocukları durdurmak mümkün değil zaten. Okuma hızları yavaş zaten bazılarının hepsinin olmasa bile. Birleştirilmiş sınıf olunca daha sıkıntılı.” (Ö3)

Ö3, TTKD kitaplarının içerik olarak olmasa bile öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanmadığını düşünmektedir. Yine konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okuma hızlarının düşük olduğunu belirten Ö3, özellikle birleştirilmiş sınıflarda bir altıncı ya da bir yedinci sınıf öğrencisinin kitaptan kendi düzeyine uygun olmayan bir cümle okumaya çalıştığı zamanda sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir.

“Materyal konusunda da sıkıntımız var çünkü gönderilen kitaplar yeterli değil. Dağıtıyoruz çocuklara, işlemeye de çalışıyoruz ama yeterli olmadığı için materyal hazırlamak da yine öğretmene bağlı bir durum. Herkes farklı bir şeyler yapıyor. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama iyi mi yapıyoruz yoksa kötü mü yapıyoruz o sonradan belli olacak bir şey. Eğitimde hemen sonuç alınamıyor yani. Sonradan ortaya çıkacak iyi mi yoksa kötü mü olduğu. Materyal konusunda sıkıntı yaşıyoruz bazen bazı arkadaşlarımız bu hafta ben ne yapacağım diye sorabiliyor çünkü çocuklar düz metin okuyup kitaptaki gibi dersi işlemek istemiyor. Farklı ve eğlenceli şeyler yapmak istiyorlar. Benim çantamda mutlaka bir boyama, bulmaca aktiviteleri oluyor yani. Yine derste sıkıldıkları zaman şarkı öğretiyorum. O yüzden kendimiz bir takım şeyler yapmak zorunda kalıyoruz.” (Ö5)

Ö5, öğretmenlerin materyalleri yetersiz bulmasından ötürü kendilerinin hazırladıkları materyalleri derste kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin kendine göre materyal hazırlamasının öğrenciler için iyi mi yoksa kötü mü olduğu konusunda şüpheleri vardır. Yine de TTKD kitaplarını kullanarak sıkıcı bir ders işlemek istemeyen Ö5, derste farklı ve eğlenceli aktiviteler yapmayı tercih etmektedir. Kimi zaman şarkı öğretmekte kimi zaman boyamalı, bulmacalı etkinliklerle ders işlemektedir.

“... Kitaplar da zaten elimize Kasımda Aralıkta ancak ulaşabiliyor. Zaten işleminiz da işlese bile geç ulaşıyor. Yani geçen sene Aralık ayını bulmuştu kitapların elimize ulaşması.” (Ö7)

Ö7, zaten TTKD kitaplarından yararlanmadıklarını ve yararlanmak isteseler de öğretim yılının başlamasından daha sonra kitapların ellerine ulaştığını belirtmiştir.

“Materyal konusuna geldiğimizde de bu materyaller Türkiye’den hazırlanmış ve buradaki öğrenci seviyesine, ihtiyaçlarına uygun olmayan materyaller. Yani burada ilk üç yılın sadece Türkçe öğretimine ayrılması gerekiyor. Sonraki sınıf düzeylerinde kültür kısmına geçilmeli. Yani buradaki öğrenci özellikleri ile Türkiye’dekiler bir değil. Buradaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi bizdeki ikinci sınıf öğrencisi düzeyinde.” (Ö10)

Ö10, TTKD materyallerinin Türkiye’deki öğrencilere göre hazırlandığını ve buradaki öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmektedir. Ö10, dersin ilk üç yılında sadece Türkçe öğretimi yapılması gerektiğini düşünmekte sonraki yıllarda kültür öğretimine geçmenin uygun olacağını düşünmektedir. Belçika’daki bir dördüncü ya da beşinci sınıf öğrencisinin Türkiye’deki bir ilkokul ikinci sınıf düzeyinde olduğunu ifade etmiştir.

4.1.6.3. Sınıf Ortamıyla İlgili Yaşanan Sorunlar

Öğretmenlere TTKD için verilen derslikler okuldan okula, bölgeden bölgeye değişkenlik göstermektedir. Öğretmenler kimi zaman normal sınıflarda ders verebilirken kimi zaman da farklı sebeplerden ötürü yemekhane, atölye, öğretmenler odası gibi yerleri derslik olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler, TTKD'nin okul saati dışında verilmesi ve o saatlerde dersliklerin temizliğinin yapılmasından ötürü farklı yerleri sınıf olarak kullanmalarının yanı sıra ortak kullandıkları sınıfların öğretmenlerinin şikâyetleri sonucunda da dersi farklı yerlerde vermeye mecbur kalmaktadırlar. Farklı yerlerde ders vermeyi bazı öğretmenler dezavantaj olarak görürken bazı öğretmenler bunu dezavantaj olarak görmemektedir. Öğretmenler sınıf ortamı dışında ders yaptıkları dersliklerde öğrencilerin derse dikkatini çekmenin güç olduğunu ve sınıf yönetimiyle ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okul, sınıf ortamı olarak ben biliyorum ki çok önceki eğitim yıllarında bir tavan arasında bir merdiven altında ders verildiğini, bir mutfakta ders verildiğini biliyorum. Yani ortam açısından da sıkıntı olabiliyordu öğretmenlere şimdi de bu da çok değişken öğretmenden öğretmene, okuldan okula, ortamdan ortama, bölgeden bölgeye değişen bir şey bu.” (Ö1)

Ö1, önceki yıllarda öğretmenlerin fiziksel olarak sınıf olmaya elverişli olmayan yerlerde ders verdiklerini belirtip güncel olarak sınıfların fiziki şartlarının okuldan okula, dersin verildiği bir bölgeden diğerine bunun değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir.

“Bir de fiziki şartlar var burada. Çok hijyenik ortamlar yaratılmaya çalışılıyor. Dolayısıyla okul bittikten sonra temizliğe başlıyorlar. Bizim orada herhangi bir sınıfı işgal etmemiz onların işini geciktiriyor. Çünkü birtakım okullar akşam beşten altıdan sonra temizlikçiler de çıktıktan sonra alarm sistemiyle korunuyor. Burada işte okul güvenliği, kapıda koruyucu kimseler ya da son saate kadar müdür, müdür yardımcıları yok. Dolayısıyla alarm sistemi var. Akşam çalışıyor. Altıdan önce mutlaka işinizi bitirip çıkmak zorundasınız. Dolayısıyla onların işleri aksamasın diye zaman zaman bazı okullarda bize sınıf değil ama sınıf türü kullanılacak işte yemekhaneler ya da bir toplantı odası ya da işte küçük derslikler daha çok seçmeli derslerin yapıldığı sınıfları veriyorlar. Buradaki sıkıntı nedir? Yani zaman zaman oturmak falan bizim için önemli değil ama düşünün yani aydınlık bir sınıfta ders yapıp sıcak bir sınıfta ders yapıp öğrencinin dikkatini çekmek başka bir de merdiven altı, karanlık bir odada bir yerde ders yapmak başka.” (Ö2)

Ö2, okulların TTKD'ye sınıf ortamında değil de daha çok okulda farklı amaçlarla kullanılan yerlerde derslik verilmesinin sebeplerini açıklamıştır. Ders saati dışında

verilen TTKD, o saatlerde okul temizliği yapan görevlilerin işini aksatmaması için genelde derslik olarak kullanılmayan ama asgari düzeyde de olsa ders vermeye elverişli toplantı salonu, yemekhane ya da diğer seçmeli derslerin verildiği yerlerde verilmektedir. Ö2, dersliklerin ertesi güne temiz bırakılmak istenmesi ve TTKD bitince okulun kapatılıp alarmla korunmasından ötürü TTKD'nin verildiği derslikte temizlik yapmaya zaman kalmaması sebeplerinden ötürü tüm okullarda olmasa da bazı okullarda sınıf olmayan başka yerlerde ders verdiklerini belirtmiştir. Ö2, iyi bir derslikte öğrencilerin daha iyi derse motive olduklarını belirtip sınıf olmayan bir yerde ders işlemenin bir dezavantaj olduğunu belirtmiştir.

“Sınıfların durumu da okullara göre değişıyor. Bazı okullarda normal sınıf kullanıyoruz bazı okullarda ise durum değişebiliyor. Mesela bir okulumda benim yemekhanede ders yapıyoruz. Yine de tahta var ve o çok çok büyük bir problem değil benim açımdan. İşte o yemekhane gibi olan sınıf çok büyük olduğu için öğrencileri kontrol etmek konusunda biraz zorluk yaşıyorum.” (Ö5)

Ö5, sınıfların durumunun okuldan okula değiştini belirtip özellikle ders verdiği ve yemekhane olarak kullanılan bir sınıfının çok fazla büyük olmasından ötürü sınıfı kontrol etmekte güçlük çektiğini ifade etmiştir.

“Yani sınıf olarak da bir sıkıntımız yok. Bir yer veriyorlar bize. Sadece bir okulumuzda bize konteynır verdiler. Öyle deyince kulağa kötü geliyor ama içinde her şey var. Ondan önce bir derneğe bağlı bir binada oda tutmuşlardı orada yapıyordum o dersleri. Bana konteynır dediklerinde ürktüm önce ama okulun bahçesinde ve içi gayet sınıf. Güzel tarafı da bana ait olduğu için içine istediğim her şeyi yapabileceğim.” (Ö8)

Ö8, tüm okulların onlara TTKD için bir mekân sağladığını ve sınıf olarak bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Bir okulda okulun bahçesindeki bir konteynır derslikte ders veren Ö8, kendisine verilen bu sınıfı yeterli bulmaktadır.

“Fiziki olarak derneklerde çok fazla sorun yaşıyoruz. Nasıl bir ortam bulursak orada ders işlemek zorundayız. İkincisi okullarda tabii bu sorunu daha az yaşıyoruz ama okullarda mesela bir öğretmenin bir sınıfını kullanıyoruz ve doğal olarak her şeye dikkat etmek zorunda kalıyoruz. Böyle sürekli diken üzerindesiniz. Sürekli ona elleme buna elleme, hareket etme, şunu yapma diye çocukları uyarıyoruz. Özellikle küçük çocuklarda bunu çok yaşıyoruz. Çünkü çok fazla şikâyet ediliyoruz sınıfın kullanımı konusunda. Mesela sınıfı kirli buldum diyorlar. Biz yapmasak bile bizim yaptığımızı düşünüyorlar. Türkçe dersinin olduğu saatlerde çok hassaslar. Ben bunu çok yaşadım Flaman bölgesinde. Yok, tahtada ben yazı bırakmışım da o benim bıraktığım yazıyı silmiş diye öğretmen şikâyet etmişti. İşte o sınıf hangi öğretmene aitse direkt idareye gidiyor problemleri bir öğretmene şikâyet ediyor. İşte dağıtılmış

sınıfı, sandalye yerdeydi diyorlar. Yani Flaman bölgesinde çok sıkıntı yaşadık ama burada henüz yaşamadık ama hâlâ oradan kalma diken üstülük devam ettiği içindir. Ama mesela burada da bir okulda öğretmen oyuncaklarla oynanmasını istememişti. Biz öğretmenlerden hangi oyuncaklarla oynamamız hangileriyle oynamamız konusunda bilgi almıştık. O öğretmende mesela bizi yine o konuda uyarmıştı.” (Ö9)

Ö9, derneklere nerede yer bulurlarsa orada ders işlediklerini ve fiziki ortam olarak çok kötü şartlarda ders verdiklerini okullarda ise sınıfla ilgili çok sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Valon bölgesinde olmasa da Flaman bölgesinde ortak kullanılan sınıflarla ilgili sınıf öğretmenin idareye TTKD öğretmenlerini şikâyet ettiklerini ifade etmiştir. Sınıfı kirli bıraktıkları ya da sınıftaki oyuncak, diğer materyalleri izinsiz kullandıkları ile ilgili şikâyet edilen öğretmenler Flaman bölgesindeki yaşantılarından ötürü Valon bölgesinde daha dikkatli olmaktadır.

“Yani fiziksel olarak güçlükler yaşıyoruz çünkü buradaki okullar bize sınıf vermiyorlar. Çünkü burada her öğretmenin bir sınıfı var ve tüm materyalleri orada duruyor. Bizim çocuklar da oradaki eşyaları kurcaladıkları zaman bu problem olabiliyor. Haliyle öğretmenler sınıflarını vermek istemiyorlar. Okul idaresi de öğretmenleri zorlamıyor. Yani sınıfını paylaşan öğretmenler olduğunda aynı sınıfları kullanıyoruz ama sınıf olmadığında da başka yerlerde ders işlemek zorunda kalıyoruz. Biz genelde yemekhane gibi ya da atölye gibi bir yerde ders yapıyoruz. Ben mesela bugün geldiğim okuldan öğretmenler odasında ders yapıyorum. Yani kesinlikle bize bir sınıf verilmesi gerekir.” (Ö10)

Ö10, okulların onlara sınıf vermediklerini belirtmiştir. Okullarda her öğretmenin tüm materyallerinin içinde olduğu kendilerine ait bir sınıfları olduğunu ve TTKD’ye katılan öğrencilerin sınıflardaki bu materyalleri ve eşyaları kullanmalarından dolayı öğretmenlerin sınıflarını paylaşmak istemediklerini ifade eden Ö10, okul yöneticilerinin öğretmenleri sınıflarını paylaşmaları konusunda zorlamadıklarını ifade etmiştir. Ö10, yemekhane, atölye ve öğretmenler odası gibi yerlerde ders işlediklerini ve kesinlikle TTKD için bir dersliğin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.6.4. Velilerin TTKD’ye Bakış Açısından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler, velilerin TTKD’ye karşı ilgisiz olduğunu düşünmektedirler. Kimi zaman evde Türkçe konuştukları için ya da çocuklarının TV’den Türkçe öğrendiklerini düşündükleri için TTKD’yi gereksiz görmektedirler. Ayrıca ders saatleri dışında çocuklarını bırakabilecekleri bir yer olarak TTKD’yi görmeleri de TTKD’nin amaçlarıyla uyuşmamaktadır. Veliler tarafından dersle ilgili kalem, defter, kitap gibi

materyallerini derse getirmeyen öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak da yine öğretmenlere bırakılmıştır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela bir sosyal etkinliğe o saatte çocuğun mesela havuzu varsa çok daha isteyerek götürüyor ama Türkçe dersine bırakmayı maalesef bazı velilere zor geliyor. Mesela bazı veliler ‘işte hocam, zaten televizyondan çocuklar Türkçe öğreniyor’ diyebiliyor rahat rahat. Birçok kişi işte anne baba ‘Türkçe konuşuyor çocuklarımız evde öğreniyor’. Buna orantılı olarak ‘Fransızcaları zayıflıyor. Türkçe dersi Fransızcalarını kötüleştiriyor’ diye göndermek istemeyen veliler var. Bizzat bunu ben kendim yaşadığım için çok iyi biliyorum.” (Ö3)

Ö3, velilerin TTKD’nin ders saatleri sonrasında verilmesinden ötürü dersi kendilerine yüklenen ekstra bir külfet olarak gördüğünü ancak söz konusu ders dışı başka bir sosyal etkinlik olduğunda çocuklarını oraya isteyerek götürdüklerini belirtmiştir. Yine çocuklarının TV’den Türkçe öğrendikleri için derse gerek kalmadığını düşünen velilerin de olduğunu ifade etmiştir. Bazı veliler de öğrencilerin Fransızcaları gerilemesin zaten evde Türkçe konuşuyorlar diye derse öğrencileri göndermek istememektedirler.

“İşte o saatte okulda gördöri diye bir bölüm var. Annesi babası çalışan çocukların okuldan sonra kaldığı bir yer burası. Bazen bizim ders de gardöri muamelesi görüyor. Anne baba gelemeyecek o gün okul çıkışına. Anne babanın iki seçeneği var. Çocuk ya Türkçe dersine kalacak ya da gördöriye kalacak. Dersin ciddiyeti zaten kalmıyor.” (Ö8)

Ö8, özellikle çalışan ya da işi olan bazı velilerin öğrencilerini sırf okul dışında bir yerde kalsınlar diye Türkçe dersine gönderdiklerini belirtmiştir. Ö8, velilerin derse bakış açısını dersin ciddiyetine, amacına son veren bir sebep olarak görmektedir.

“Dersin materyalleri olmadığı gibi malzemeleri de yok. Kalem bile burada okulda veriyorlar. Sınıfını kullandığım öğretmen istemiyor boyalarını kullanmamı. Arabam varken ben hep bir kutu kırtasiye malzemesi taşıyordum yanımda. Anasınıfında da büyük gruplarda da yaşıyor bu sıkıntı. Yani kalem getirme gibi bir alışkanlığı yok çocuğun. Her malzemeyi yanımızda taşıyoruz. Bir dolabımız yok. Veli de buna alışık değil. Veliden bir şey talep ettiğiniz zaman niye benden istiyor diye şüpheyle bakıyorlar size. Materyal eksikimiz çok fazla. Türkiye’deki köy okulu bile bizden daha iyidir.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerin derse defter, kalem gibi materyal eksikliği ile geldiğini belirtmiştir. Bu konuda velilerin ilgisiz olduğunu ve dersle ilgili materyal talep ettiklerinde velilerin öğretmenlere şüpheyle baktığını ifade etmiştir. Tüm ders materyalleri okulda ve sınıfta bulunan öğrencilerle ilgili herhangi bir ders materyali talebine alışık olmayan veliler bu

konuda TTKD öğretmenlerine yardımcı olmamaktadırlar. Ders verdikleri okullarda bir sınıfları hatta bir dolapları dahi bulunmayan TTKD öğretmenleri tüm materyallerini her seferinde derse götürmek zorunda kalmaktadırlar.

4.1.6.5. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler, TTKD için seçilen öğretmenlerin iletişime açık olmasını ve TTKD'yi öğrencilere sevdirecek kişiler olması gerektiğini düşünmektedirler. İletişimi güçlü olmayan, öğrencileri dersten soğutan, toplumla sorunlar yaşayan öğretmenler TTKD'ye yarardan çok zarar getirmişlerdir. Öğretmenlerin okul yönetimiyle olsun diğer öğretmenlerle olsun iletişime açık olması ve iletişim kurabilecek kadar Fransızca bilmesi TTKD'nin başarısı için önemli görülmektedir. Yine öğretmenlerin tüm siyasi düşüncelere eşit mesafede durması derneklerde ve okullarda eğitimin verilmesi için önemlidir. Öğretmenlerin ilk Belçika'ya geldiklerinde yeni bir ülkeye uyum sağlayacak kadar bir oryantasyon süresine sahip olmamasından dolayı halledemedikleri kişisel ve ailevi sorunlarından ötürü sıkıntı yaşamaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okul yönetimlerinin de genel şeyi şudur: bana sorun çıkarmayacak kişiyi gönderin. Bir öğretmenden beklenen genel olarak iletişime açık olması, o dili konuşuyor olması, işbirliğine açık olması ama bazı öğretmen arkadaşlarım bu konuda baya yüzümüzü yere eğmişlikleri vardır. Ondan sonra nasıldır: adam gider dersine müdürün odasına uğramayı bırakın da müdür selam verdiğinde böyle kafasını çevirip gidenleri de biliriz. Biliyorum ki şimdiki arkadaşlarımın çoğu da güzel adapte oldular. Çok güzel yapıyorlar işlerini, saygı duyuyorum onlara. Dünyada yani global bir çerçeveden baktığımda her şeyin başı iletişime açık olmak. İletişime açık olduğunuz zaman, karşı tarafı dinlediğiniz zaman, karşı tarafa gülyüz gösterdiğiniz zaman, pozitif bir yaklaşımda bulunduğunuz zaman hiçbir zaman o geri tepmez. Karşı taraf ön yargılı olabilir ama onu yıkmak da yine bizim elimizde.” (Ö1)

Ö1, okulların genellikle sorun çıkarmayan, dil bilen, iletişime ve iş birliğine açık öğretmenleri ders için tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu konuda maalesef bazı TTKD öğretmenleri yetersiz kalmıştır. Ö1, tüm ön yargılara rağmen iyi bir iletişimle okulların TTKD'ye bakış açısının değişebileceğini düşünmektedir.

“... Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar da var tabii ki. Yani bizim ikinci gelişimiz biz çok sıkıntı yaşamadık ama ilk defa gelen öğretmen arkadaşlar mesela Ağustos ayında buraya geliyorlar, Eylülün birinde okula gitmek zorunda, okul açmak zorunda. Onların ailevi problemleri, gelirken yalnız gelenler sonra işte çocuklarını getirenler, kendi öğrencilerinin sorunları o konuda sıkıntı yaşıyor.” (Ö3)

Ö3, Ağustosta gelen öğretmenlerin kendi ailevi sorunlarını çözmeden, Belçika'ya alışmadan Eylülde derse girmeleri nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

“Bir kere TTKD öğretmeni olarak Türkiye’den buraya gelecek öğretmenlerin seçiminde daha dikkatli olunmalı ki öğretmen buraya geldiğinde ne topluma sorun yaşatsın ne kendi sorun yaşasın ne de öğrenciyi iğrendirsin. Çünkü öğrenci Türkçe dersinden iğrendi mi zaten bitti yani o çocuk asimile olacaktır. TTKD öğretmenlerinin bir kere dil yeterliliği çok önemli çünkü evet ben burada meslektaşlarımla Türkçe halkımla Türkçe öğrencimle derste zaten Türkçe konuşuyorum. Ben inanın İngilizce öğretmeni olarak Fransızca burada öğrenmesem dahi ben burada hayatımı çok rahat idame ettiririm ama sen uluslararası çalışmalara yönelmediğin yabancılara da bu çalışmalar içine sokmadığın sürece senin yaptığın çalışma hep geçicidir. Bütün o bilgileri çocuklar unutuyor. Dilinin esnekliğini zaman içinde kaybediyor. Yaptığın şey uluslararası boyuta taşındığında çok daha köklü oluyor. Yani TTKD öğretmenlerinin bir dil sorunu var burada. Dil sorunlarını aşmadan, kendilerini ifade edemediği okul müdürleri onlara kapılarını açmaz. Buradaki okul müdürlerinin karşı tarafın dil bilmemesini problem yaptığını herkes biliyor ve burada hiçbir müdüre kıyamayız. Haklılar. Buraya geliyorsan en azından gayret etmelisin. Benim de harika bir Fransızcam yok ama kendimi parçalarcasına Fransızca konuştuğum zaman karşı taraf beni gözleriyle takdir ediyor. Ben bunu görüyorum karşı tarafın gözünde. Dolayısıyla okulların bizi kabul etmesini istiyorsak onların diliyle onlara hitap etmemiz gerekiyor ve girdiğin ortama daha kolay adapte olabilen bir insan olduğunı düşündürmemiz gerekiyor. Bir öğretmen istemese de her zaman konuşmaya anlatmaya, sürekli insanlara gülümsemeye ve her siyasi görüşten insanla iletişim kurmaya hazır olmalıdır. Bu olmadığı takdirde dernekler ve okullar bize kapılarını kapatıyorlar. Bu sorun eğitimi engelleyicidir.” (Ö4)

Ö4, öğretmen seçiminde dikkatli olunması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilere TTKD’yi sevdiremeyecek, topluma sorun yaşatacak öğretmenlerin seçilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Yine bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin dil yeterliliğidir. Öğretmenler her ne kadar hiç Fransızca konuşmadan sadece Türkçe konuşarak Belçika’da yaşayabileceklerse de okul yönetimiyle iletişimde, Fransızlarla iletişim için dil öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedir. TTKD için sadece derse girmenin yetersiz olduğunu düşünen Ö4, iki toplumu birbirine yaklaştıracak, köprü görevi görecektir kişiler olarak gördüğü TTKD öğretmenlerinin dil bilmesinin bunları yapmalarında elzem olduğunu ifade etmiştir. Yine TTKD öğretmenlerinin her tür siyasi görüşten insanlara eşit mesafede durması gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde derneklerde ve okullarda bu durum eğitimi engelleyici bir hal alabilmektedir.

“Çok okulda da duyduğuma göre bazı öğretmenler çok sorun yaşıyorlar çünkü Fransızcaları yeterli değil. Yani mesela şimdi çalıştığım okul bir proje okulu ve okul öncesi çağındaki çocuklara ben ders veriyorum. Okulun talep etmesi üzerine

müşavirlik beni görevlendirdi. Tabii okul müdürü Fransızca'yı çok iyi bilen bir öğretmen istedikleri için beni görevlendirdiler. Anasınıfı çocuklarıyla zaten Türkçe konuşuyoruz ama okuldaki öğretmenlerle yine Fransızca konuşmak zorunda kalıyorsunuz. Bunun için çok iyi Fransızca bilmeniz gerekiyor ki onlara da derdinizi anlatabilesiniz. Çocukla ilgili sorunu da anlatabileyim ve çözüm bulabilelim.” (Ö6)

Ö6, öğretmenlerin özellikle dil bilmemesinden ötürü okulda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bir Fransız proje okulunun talebi üzerine kendisi çok iyi Fransızca bildiği okulun okul öncesi sınıfında görevlendirilen Ö6, öğrencilerle ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerle Fransızca konuşmanın önemini ifade etmiştir.

4.1.6.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimden Kaynaklanan Sorunlar

Birleştirilmiş sınıflarda hemen her sınıf düzeyinden öğrenciye sahip olan TTKD öğretmenleri bu sınıflarda TTKD'yi verimli işleyemediklerini ve öğrencilerin dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflar oluşturulurken en azından öğrencilerin okuma yazmayı iyi bilenlerle iyi bilmeyenler şeklinde ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda sınıfları birleştirmek durumunda kalıyoruz. Bu en büyük sorunlardan biri bence. Mesela bazı okullarda yeterli öğrenci olduğu için bir sınıf sadece üçüncü sınıflardan oluşabiliyor. İşte bir sınıfta 12-13 tane üçüncü sınıf öğrencisi olmuş oluyor. O zaman tüm çocuklar aynı seviyede olduğu için vereceğimiz verebiliyoruz ve çok rahat ders işliyoruz. Bazı okullarda ise toplamda 10 öğrenci var dolayısıyla da tek bir sınıf yapmak zorunda kalıyoruz. Her sınıf seviyesinden öğrenciler tek bir sınıfta olduğu için de çok sıkıntı oluyor. Büyüklere bir şey anlatırken küçüklere oyalamak gerekiyor işte küçüklere bir şey anlatırken büyüklere oyalamak gerekiyor. Öyle olunca da öğrenciler sıkılıyor. Bir ders de zaten iki saat. Bunu tüm arkadaşlarım da zor buluyorlar ve konuştuğumuzda onlar da zorlandıklarını anlatıyorlar. Bir sınıf olduğunda 25 kişi de olsa 40 kişi de olsa bir sınıfta aynı şeyi anlattığın için o kadar da zorlanmıyorsun. Farklı farklı olduğu zaman işte zor oluyor.” (Ö5)

Ö5, öğrenci sayısının aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin sadece devam ettiği bir sınıf açmaya yetmediği okullarda hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin toplandığı sınıflar açtıklarını ve bu sınıflarda TTKD'nin verimli geçmediğini belirtmiştir. Aynı sınıf düzeyinden öğrencilerin toplandığı sınıflarda daha rahat ders işlediğini ve öğrencilerin zaten iki ders saati aldığı TTKD'nin birleştirilmiş sınıflarda verilmesinden dolayı dersten sıkıldıklarını ifade etmiştir.

“Okuma yazma bilmeyenlerle iyi bilenlerin en azından daha rahat ayrılabilirdiği sınıflar gerekli.” (Ö7)

Birleştirilmiş sınıflarda hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin toplanmasından şikâyetçi olan Ö7, en azından öğrencilerin okuma yazmayı iyi bilenlerle bilmeyenler şeklinde iki gruba ayrılması gerektiğini düşünmektedir.

4.1.6.7. Okuldan ve Belçikalı Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler tüm okullarda olmasa da zaman zaman bazı okullarda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı okullar öğretmenlere TTKD için düzgün bir sınıf vermemekte, fotokopi çektirmemekte, ders ile ilgili taleplerine kulak tıkamaktadırlar. Yine okuldaki bazı yabancı öğretmenlerin tutum ve davranışları öğretmenlere okulda istenmediklerini sezdirmektedir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Her okul zaten bu dersi kabul etmiyor. Kabul ettirebildiyseniz bile bu okula okul size her şeyin sözünü veremiyor bazen. Normalde bazı okullar diyor ki bu sizin en büyük hakkınız, işte bu sınıf sizin. Fotokopi çekebilirsiniz. Başka bir okul diyor ki bu sınıf sizin fotokopinin kâğıtlarını vereceksiniz. Başka bir okul diyor ki burada fotokopi çekemezsiniz dışarıda çekeceksiniz. Başka bir okul diyor ki hayır bizim materyallerimizi kullanamazsınız. Başka bir okul diyor ki tamam her şeyi sonuna kadar kullanabilirsiniz.” (Ö1)

Ö1, her okulda yaşamasa da bazı okullarda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı okullarda derslik vermeme, ders için fotokopi çektirmede sorun çıkarma, okula ait öğretim materyallerinin kullanılmasına izin vermeme gibi sorunları sıralamıştır. Bunun yanında okulun tüm imkânlarını öğretmenlerin kullanımına sunan okullar da vardır.

“Yani meslektaşımız olan yabancı öğretmenlerle çok karşılaşamıyoruz. Onlar çıkarken biz gelmiş oluyoruz. Sadece bir merhaba bir nasılsınız falan. Kısa konuşmalar şeklinde bitiyor. Yönetim okulda olduğu için müdürle görüşebiliyoruz. Ama onun dışında zaman zaman rasizm dediğimiz ırkçılığa dayalı meslektaşlarımızla da karşılaştığımız oluyor. Yani adam selam bile vermek istemiyor. Çok açık ve net sizi Avrupa’da istemiyorlar yani bunu zaman zaman hissediyorsunuz.” (Ö2)

Ö2, okuldaki diğer öğretmenlerle ders saatlerinden dolayı çok fazla iletişim kurma şansına sahip olmadıklarını belirtse de bazı yabancı öğretmenler, selam vermeyerek ya da başka davranışlarıyla öğretmenleri Avrupa’da istemediklerini sezdirmektedir.

“Özellikle OLC anlaşmasıyla bu dersi biz okullarda veriyoruz ve o okulun müdürü de bunun bilincindeyse gerçekten çok güzel dönütler alıyoruz ama bir iki okulda ben

farklı durumlara da rastladım. Müdür dersi istemediği için önüne her türlü zorluk çıkarıyor. Mesela materyal vermiyor, doğru düzgün sınıf vermiyor ya da sınıfla ilgili bir şikâyette bulunduğumda yapamam, edemem diyor. Öğretmenler sınıflarını vermiyorlar, bizi okulun başka köşelerine atıyorlar. Ben bir okulda öyle bir sorun yaşadım. Şimdi o okulda değilim ama hâlâ da o okulda o sorun yaşıyor. Mesela müdür bu yıl orada dersi açmadı.” (Ö6)

Ö6, OLC kapsamında verilen TTKD'nin okul müdürlerini TTKD'ye karşı bilinçli hâle getirdiğini ve bilinçli müdürlerle sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bazı müdürler ise okulda dersi açmak istemediklerinden ötürü derslik vermemekte ve öğretmenlerin dersle ilgili taleplerine kulak tıkamaktadırlar. Ö6'nın daha önce sorun yaşadığı bir okulda bu yıl TTKD dersi açılmamıştır.

“Okul yönetimi işte kâğıdınızı getirin ya da hiç fotokopi çekmeyin diyebiliyorlar. 20 tane fotokopi çektiğimizde işte başımızda bekliyorlar. Hâlbuki bizim OLC anlaşmamız var ve fotokopi çekme hakkımız da var. Bir fotokopi nedir ki yani o bile sorun olabiliyor bazen. Her okulda öyle olmuyor tabii.” (Ö7)

Ö7, her okulda yaşansa bile bazı okullarda fotokopi çekme ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

4.1.6.8. TTKD'nin Formal Bir Değerlendirmesinin Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlere göre, TTKD'nin formal bir değerlendirmesinin olmaması öğrencilerin derse devam etmesinin ve TTKD'yi ciddiye almasının önünde bir engeldir. Öğrenciler TTKD'yi diğer dersleri gibi görmemekte ve TTKD öğretmenlerine de yabancı öğretmenlerine gösterdikleri saygıyı göstermemektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Dersin değerlendirmesinin olmaması da bir sıkıntı. Yani ders notu olmadığı için çocuklar sizi öğretmen gibi görmüyorlar. Şimdi zamanla birbirimize alıştık çocuklarla ama ilk yılda onu ben yaşadım. Not vermiyorsunuz, bir sınav yapmıyorsunuz. Öğrenci sizi bakıcı gibi görüyor. Onlara anlatıyordum hep diğer öğretmenleriniz nasılsa ben de öyleyim diye. Ben de üniversite mezunuyum. Türkiye'de ben İngilizce öğretmeniydim. Çünkü kendi öğretmenlerine çok çok saygı duyuyorlar. Korkuyorlar, çekiniyorlar. Bizi hiç umursamıyorlar bile. Onu biraz yerleştirmeye çalıştım tabii velilerle konuşup durumu değiştirmeye çalıştım. Mesela sene sonunda karne veriyoruz ama herkese aynı şeyi veriyoruz. Çocuklar onu fark ediyorlar. Bazen soruyorlar işte öğretmenim karnem iyi olacak mı diye. Sonra da bakıyorlar herkes aynı. Ben de velilerle konuşup açıklıyorum. Kurs bu ve kurs olduğu için katılan herkese aynı şeyi veriyorum diye. Bu durum da biraz sıkıntılı.” (Ö5)

Ö5, TTKD'nin bir değerlendirmesinin olmamasından dolayı öğrencilerin TTKD'yi diğer dersleri gibi görmediklerini belirtmiştir. Öğrenciler TTKD'yi diğer dersleri gibi görmemekte, ciddiye almamakta ve yabancı öğretmenlerine gösterdikleri saygıyı TTKD öğretmenlerine göstermeyip onları bakıcı gibi görmektedirler. Sembolik de olsa sene sonunda öğrencilere verilen ders karnesi herkese aynı not verildiği için etkili olmamaktadır.

“Değerlendirmeye ilgili olarak da ben genel olarak derslerin notla değerlendirilmesine karşıyım ama olmuyor işte. Hele Türkiye şartlarında falan hiç olmuyor. Bir not olacak ki öğrenci ciddiyetini anlayacak işin. Yani ben bir İngilizce kursuna bir dil kursu gözüyle bakılmasını isterim. İşte çocuk oraya dil öğrenmek için geliyor. Bu aslında ideali ama bizde ideali pek işlemediği için olmuyor. Burada da pek şart olarak görmüyorum değerlendirmeyi. Ama ders notu olan bir ders olsa işimiz daha ciddiye alınırdı.” (Ö8)

Ö8, her ne kadar derslerin notla değerlendirilmesine genel olarak karşı olsa da TTKD için bir değerlendirme sisteminin olmasının TTKD'ye verilen önem ve ciddiyeti arttıracığını düşünmektedir. TTKD'nin normalde bir dil kursu gibi algılanması gerektiğini ve o amaçla geldiği takdirde değerlendirme notuna gerek kalmayacağını belirtse de öğrenciler o bilinçten uzak olduğu için ders notunun işe yarayacağını düşünmektedir.

“Değerlendirmenin olmaması ve bunun derslere yansımaması bizim en büyük engelimiz. Dersin sürekliliğini ve devamlılığını sağlamadaki en büyük engelimiz o” (Ö9)

Ö9, TTKD'nin bir değerlendirme notunun olmamasını TTKD'nin başarısı için en büyük engel olarak görmektedir. Özellikle ders notunun olmamasını öğrencilerin derse devam etmesi önündeki en büyük sebep olarak görmektedir.

4.1.6.9. Öğrencilerin TTKD'ye Bakış Açısından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlere göre öğrenciler TTKD'yi diğer okul dersleri gibi bir ders olarak görmemektedirler. Okul saatleri dışında kimi zamanlar derse isteksiz gelen öğrenciler kimi zamanlar da sınıf ve okul kurallarına uymayarak derste sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarla öğretmenleri karşı karşıya bırakmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Aslında sabahleyin o sınıfta okuyan öğrenci bile öğleden sonra Türkçe dersine geldiğinde bambaşka bir çocuk olabiliyor. Sanki zincirleri koparılmış birine dönüşüyor. Aynı kurallar aynı okul fakat sizde bambaşka bir şey oluyor. Bence bunda temel neden derste anadillerini konuşmaları çünkü Flaman bölgesinde Flamanca, burada Fransızca onlar için kural dili. Benim dersime girmeden önce ben dersteki yabancı öğretmenin komut sesini bile duymuyorum. O kadar hafif bir sesle konuşuyor yani. Çocuk merdivenin başında ve öğretmen ‘in’ dediğinde iniyor, dur dediğinde duruyor çocuk. Aynı çocuğu aşağıdan alıp yukarıya derse çıkaracağım. Çocuk koşarak çıkıyor dersliğe. Çıldırmış gibi yani bambaşka bir çocuk oluyor benim dersimde. Bu kuralsızlık idareye yansıyor. Siz çok disiplinsizsiniz diyorlar ama bizle ilgisi yok. Kural aynı kural okul aynı okul ama aynı binada çocuk bana başka davranıyor. Bunun tamamen anadiliyle ilgisi olduğunu düşünüyorum. Çocuk beni ailesinden biri gibi görüyor. Öğretmen gibi görmüyor çünkü onların içerisinde değiliz. O dili konuşmuyoruz, o kural dilini konuşmuyoruz. Biraz onunla da ilgisi olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerin TTKD dersine geldikten sonra değiştiğini ve okul kurallarına uymadığını belirtmiştir. Öğrenci öğretmeni kendi ailesinden biri olarak görmektedir ve kendi anadiliyle derste konuşmaktadır. Öğrenciler için Fransızcanın bir kural dili olduğunu belirten Ö9, öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymamaları nedeniyle çoğu zaman okul yönetimi tarafından şikâyet edilmektedirler.

“... öğrencilerin dersin bitiminde bu derse gelmesi ve isteksiz olması diğer bir problemdir. Yani bu ders, ders saati içine alınmadığı takdirde bu çocuklar buna motive olamayacaklardır.” (Ö10)

Ö10, öğrencilerin TTKD’ye isteksiz gelmesini bir sorun olarak görmektedir. TTKD ders saatleri içine bir ders olarak alınmadıkça da bu sorun devam edecektir.

4.1.6.10. Kültür Derslerinde Dinî Konuların Olmasından Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerin zaten camilerde gerekli dini bilgileri aldıklarını düşünen bazı öğretmenler TTKD’nin kültür kısmında dinî konuların ayrıntılı bir şekilde yer almasını doğru bulmamaktadırlar.

Bu konuda Ö6’nın görüşleri şu şekildedir:

“Dersin bir de kültür kısmı var. O kültür kısmında dinî konular da var ama ben onlara pek girmiyorum çünkü zaten tüm çocuklar camiye gidip orada öğreniyorlar. Yönetimler[Okul yönetimi] de zaten bu konuya biraz karşılar. Kitaplarda olmasına da ben karşıyım çünkü zaten çocuklar camiye gidiyorlar. Çocuklar zaten biliyorlar çoğu şeyi. Bizim anlatmamıza gerek yok. Dinî konuları ben sadece bayramları anlatırken işte resmî bayramları, dinî bayramları anlatırken üzerinde durup açıklıyorum.”

Ö6, Belçika için TTKD'nin kültür kısmında dinî konulara ayrıntılı olarak programın yer vermesini gereksiz bulmaktadır çünkü zaten tüm öğrenciler camilere gidip bu bilgileri öğrenmişlerdir. Okul yönetimlerinin derste dinî konuların yer almasına karşı olduklarını belirten Ö6, sadece derste bayramlar konusunda dinî bayramları anlatırken dinî bilgi vermektedir.

4.1.6.11. Öğretmenlerin İş Yükünden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler hem okullarda hem de derneklerde ders verdikleri için haftanın yedi günü çalışmaktadır. Kendilerine vakit ayıramayan ve yeterince dinlenemeyen öğretmenlerin derste performansları düşmekte ve TTKD öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak anılmaktadır.

Bu konuda Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

“... Yedi gün çalışıyorum. Ben çalışırım hiç sorun değil ama bu bir eksiklik neden? Hasta olmaya hakkımız yok. Burada beş gün okula gittikten sonra hafta sonları derneklerin ihtiyaçlarına da cevap vermek zorundayız. Ben çalışıyorum çünkü benim için öğrencilerim arkadaşlarımdır. Ben açıkçası mesleğimi değil, öğrencilerimi seviyorum. Pazar günü benim başka bir etkinliğim var cumartesi günü başka bir sınıfta etkinliğim var. Ders saatleri böyle olunca da öğretmenler güçten düşüyor ve performansları azalıyor. Öğretmenlikten de uzaklaşıyorlar performans düşünce. Performans düşünce çocukların da ilgisi azalacağı için Türkçe dersinin adı farklı anılıyor. Ne gibi? ‘Sıkıcı, işte atraksiyon yok, hiçbir şey yapmıyoruz, öğrenemiyoruz anlamadım zaten, Türkçem yetersiz.’ Şimdi Türkçeyi böyle karşı tarafa lanse ettiğinde o zaman zaten senin buraya gelmenin amacını bırak gelmesen daha iyiydi. Şimdi tatil olayı burada sorun. Başka ülkelerde değil ama mesela Fransa’da değil belki Almanya’da uzun çalışma saatleri var ama hafta sonları güzel onların. Biz burada yedi gün çalışıyoruz. Şahsım adına çok şikâyetçi değilim ama sistem bu olmamalı.”

Ö4, öğretmenlerin hem okullarda hem de derneklerde haftada yedi gün ders vermesini bir sorun olarak görmektedir. Çok çalışmaktan şikâyetçi olmayan Ö4, öğrencilerini çok sevdiği için iş yükünü sorun etmemektedir ancak çok çalışmaya bağlı olarak öğretmenlerin yeterince dinlenemediğini, kendine zaman ayıramadığını ve bunun da dersleri olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Almanya ve Fransa’da hafta sonları öğretmenlerin tatil yaptığını ve Belçika’ya göre daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin iş yükünden ötürü derslerde performansları azaldığı için dersler sıkıcı geçmektedir.

4.1.7. Öğretmenlerin TTKD ile İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmenler TTKD ile ilgili yaşanan bazı sorunlara çözüm önerileri getirmişlerdir. Öğretmenlerin sorunlara sunduğu öneriler şunlardır: yasal düzenlemelerden kaynaklı sorunlara öneriler, TTKD programı ve materyallerinden kaynaklı sorunlara öneriler, TTKD öğretmenlerden kaynaklı sorunlara öneriler, sınıf ortamıyla ilgili sorunlara öneriler, birleştirilmiş sınıflardan kaynaklı sorunlara öneriler, derneklere yönelik öneriler ve TTKD'nin toplumun tümüne entegre edilmesine yönelik önerilerdir.

4.1.7.1. Yasal Düzenlemelerden Kaynaklı Sorunlara Öneriler

Öğretmenler özellikle TTKD'nin okul saati içine alınması ve değerlendirme notu olan bir ders statüsüne kavuşturulmasını istemektedirler. Böylece öğrencilerin derse de öğretmenlere de bakış açısı değişecek TTKD'ye diğer okul derslerine gösterdikleri önemi vereceklerdir. Okul saati dışında öğrenciler derse yorgun gelmeyeceklerdir. Farklı çözüm önerilerinde bulunan öğretmenler de olmuştur. Öğrencilere ve yetişkinlere Türkçe öğretimi yapmak için Belçika'daki kurumların kuracağı bir "Türk Okulu" gelen öneriler arasındadır. Bir başka öneri MEB bünyesinde bir yurtdışı teşkilatının kurulmasıdır. Belçika'da eğitimle ilgili tüm konularda her bölgede söz sahibi olan kurum Diyanet İşleri Başkanlığıdır. Eğitimle ilgili çalışmaları kurulacak bir yurtdışı eğitim teşkilatının üstlenmesi gerekliliği bu önerinin gerekçesidir. Bir başka yasal düzenlemelerle ilgili olan öneri de öğretmenlerin görev süresinin kendileri de istiyorsa uzatılmasıdır. Belçika'ya tam alışan ve Fransızca konuşmaya başlayan öğretmenlerin görev süresinin sona ermesinden dolayı Türkiye'ye gönderilmesi eğitsel bir kayıp olarak görülmektedir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Yani bu ders bir kurs gibi değil de bir ders gibi olsa aslında. Müfredatın içine yerleştirilse. Notu olan bir ders olsa. Biz biraz daha öğretmen gibi görülsek çok daha iyi olur. Bu yıl alıştığım için artık o kadar düşünmüyorum ama ilk yıl çok zorlandım. Türkiye'de ben fen lisesinde çalıştım. Ondan sonra ben hep Anadolu liselerinde çalıştım. Hep böyle sözü dinlenen, saygı duyulan bir öğretmendim. Burada ben kendimi hiç öğretmen gibi hissetmedim zaten. Çocukların umurunda değiliz. Kendi öğretmenleri ise bir şey söylediğinde hemen yapıyorlar... İkinci bir yabancı dil dersi olarak notu olan ders arasında bir ders olsa biz de diğer öğretmenlerle bir arada olsak yani buradaki okulun yabancı öğretmenleriyle beraber ve öyle derse girsek, çocuklar bizi öğretmen olarak görse, dersi de ders olarak görse belki daha çok ciddiye alacaklar." (Ö5)

Ö5, TTKD'nin okul saati içine alınmış ve değerlendirme notu olan diğer dersler gibi bir ders olmasını istemektedir. Ö5, ilk geldiği yıl öğretmenlikte çok zorlanmıştır. Öğrenciler dersi bir kurs olarak görmekte ve TTKD öğretmenlerine diğer öğretmenlerine davrandıkları gibi davranmamaktadırlar. Öğrencilerin öğretmene ve TTKD'ye bakış açılarının değişmesi için TTKD'nin diğer okul dersleriyle eşit statüye getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Ne bileyim işte dersin ders içine entegre mi edilmesi gerekiyor işte Ankara bununla da ilgilenmeli. Ders okul dışında olunca çok da verimli olmuyor. Mesela bu 21 Aralık döneminde ben çocukları alırken daha hava kararıyordu. Altıda ders bittiğinde gece oluyor. Yani çocuktan ne hayır gelir ki kafa olarak zaten bitirmiş dersi. Orada vakit geçirmeye geliyor.” (Ö8)

Ö8 de TTKD'nin okul saatleri içine alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını istemektedir. Özellikle günlerin çok kısa olduğu dönemlerde öğrenciler karanlıkta dersten çıkmaktadırlar. Okul dışında verilen TTKD'den yeterince verim alınmadığını düşünmektedir.

“Almanya'da Türkçe dersleri okul saatinin içine entegre edilmiş. Burada biz dersi ders saatleri dışında veriyoruz. Çocuklar bizi öğretmen olarak görmüyorlar çünkü not vermiyoruz, derse devam zorunluluğu yok ve öğrenci derse istediği zaman gelip istediği zaman gelmeyebileceğini biliyor... Sınıf yönetimi anlamında sıkıntılar yaşıyor. Yani çocuklar sadece haftada iki saat görüyorlar bu dersi ve onu da saat üç buçukta dersten sonra yorgun görüyorlar. Zaten bu sistem de Flaman bölgesinde bitti biliyorsunuz. Valon bölgesinde bu sene yeniliyor anlaşmayı. Fransa'da bu sene bitireceğini açıkladı. Avrupa'da da yavaş yavaş bitiyor. Bu sistemin biraz daha değiştirilmesi gerekiyor... Yani belki biraz ütöpik kaçabilir ama burada dernekler, diyanet, camiler çok kuvvetli. Burada bir araya gelip bir okul açabilirler bu kurumlar. Yasal prosedürü bilmiyorum bu mümkün mü ama bir 'Türk Okulu' açılabilir... Bu okul öyle aklımıza gelen klasik bir okul değil. Sadece Türkçe öğrenmek için açılmış bir okul. Hem okul çağındaki hem de yetişkinlere yönelik böyle bir okul açılabilir.” (Ö7)

Ö7, TTKD'nin Almanya'da okul saatleri içinde verildiğini hatırlatarak Belçika'da okuldan sonra verilen dersin öğrenciler tarafından ders olarak görülmediğini ifade etmiştir. Öğretmenleri öğretmen olarak görmeyen öğrenciler ders notu ve devam zorunluluğu olmayan derse istedikleri zaman gelip istedikleri zaman gelmemektedirler. Sınıf yönetiminde zorlandığını söyleyen Ö7, TTKD'nin yavaş yavaş Avrupa'da kaldırılan bir ders olduğunu belirterek “Türk Okulu” fikrini açıklamıştır. Yasal olarak böyle bir okul açmanın mümkün olup olmadığını bilmeyen Ö7, bu fikri biraz ütöpik olarak görse de açıklamıştır. Belçika'da eğitim konusunda söz sahibi tüm kurumların iş

birliği ile bir “Türk Okulu” kurulabileceğini belirtmiştir. Hem öğrencilere hem de yetişkinlere yönelik açılacak böyle bir okulda sadece Türkçe öğretimi yapılabilecektir.

“...tercihe bağlı olarak burada görev alan buraya faydası çok insanların kendileri de istiyorsa kalabilmesi gerekir. Tabii buradaki değerlendirmenin de objektif bir şekilde yapılabilmesi gerekir. şimdi bu talebi biz görevdeyken söylediğimizde bencillik olarak algılanıyor. Doğruyu da söylemek gerekiyor. şimdi ben görevdeyim diye bunu söylemeyeyim mi yani. Bunu ben Türkiye’ye de gitsem yine söylerim. Yani ben burada üçüncü yılımın içindeyim ve Valon bölgesine geleli 1 yıl oldu. Tam ısınıyorum, Fransızca’yı öğreniyorum. Her şey düzene giriyor. 2019’da hadi ben gidiyorum diyeceğim. Başka birine devredeceğim. Yeni gelen kişinin alışması zaten iki yılını alacak. Bir de zaten Fransızca da konuşamayacak.” (Ö8)

Ö8, öğretmenlerin görev süresinin kendileri de istiyorlarsa uzatılması gerektiğini düşünmektedir. Belçika’ya ve okullarda çalışmaya tam alıştığı ve Fransızcasını iyice geliştirdiği bir zamanda görev süresi biteceği için geri Türkiye’ye dönmesini bir kayıp olarak görmektedir. Ö8, onun yerine görevlendirecek öğretmenin alışmasının en az iki yıl alacağını ve Fransızca konuşamayacağını ifade etmiştir.

“...belki biraz marjinal gelecek ama bence bizim bir yurtdışı eğitim teşkilatımız olmalı... Mesela şu an Diyanet var. Belçika’nın en ücra köylerine kadar ulaşıyor. ...benim şu an bir işim olsa hemen bir diyanet derneği bulup halledebilirim. Türklere mesela ulaşmak istesem. Tabii Belçikalılar bunu diyanet derneği olarak bilmiyor. Mons işçi derneği gibi isimler altında bu dernekler. Ama bu derneklerin gönül bağlı bizim Brüksel’deki din müşavirliğine bağlı. ...Bey [Ö8’in ilk göreve başladığında görevdeki eğitim müşavirinin adı], beni diyanet müşavirliğine teslim etti. Alın size eti sizin kemiği benim diye. Yani şöyle ben o bölgeye görevlendirildiğimde beni havaalanına karşılamaya diyanetteki görevli geldi çünkü Türklere ulaşmamız lazım. Orada bir cami var, dernek var. Müşavir de diyor ki öğretmene ev ayarlayın diyor. Yani öğretmene ev ayarlamasınlar. Ben ayarlarım hiç sorun değil ama ayarlamışlar. Ben bir süre caminin yanındaki yerde kaldım. Caminin lojmanında hoca kalıyordu ben de hocanın yanındaki yerdedim. Hocanın komşusuydum. Orayı da kiralamışlar. şimdi ben derneğe uğrayıp sohbet ettikten sonra eve geçiyordum. Hemen hocam sizi de bugün cami de görevlendik diyorlardı.” (Ö8)

Öğretmenlerden biri de TTKD için ve diğer eğitim hizmetleri için bir yurtdışı teşkilatının kurulması gerektiğini düşünmektedir. şu an her ne kadar bir yurtdışı teşkilatının olmadığını belirtse de Belçika’da Diyanet’in ve Diyanet’in kurduğu farklı tabela isimler altındaki derneklerle her yere ulaşılabildiğini kendi deneyimleriyle anlatmıştır.

4.1.7.2. TTKD Programı ve Materyallerinden Kaynaklı Sorunlara Öneriler

Öğretmenler mevcut program ve TTKD kitaplarından yararlanamadıkları için yeni bir program ve ders kitabı hazırlama çalışmasının yapılması gerektiğini düşünmektedir. TTKD programı ve ders kitabı hazırlama komisyonunda Belçika’da görev yapmış ya da daha önce yurtdışında çalışmış deneyimli, uygulamadaki ihtiyaçları, eksiklikleri bilen öğretmenlerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler merkezden seçilen kişilerle yapılacak bir program yenileme çalışmasının yararlı olmayacağını düşünmektedirler. Öğretmenler çift dilli eğitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiş, göçmen çocuklara yönelik öğretim ve yabancılara yönelik Türkçe öğretiminden yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. TTKD kitaplarının her sınıf düzeyine göre ayrı kitaplarda hazırlanması gerektiğini düşünen öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda öğretime göre birkaç sınıf düzeyinin birleştirildiği kitapları öğrencilerin kullanmak istemediklerini belirtmişlerdir. Dersin konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirten öğretmenler daha çok öğrencilerin okuma yazma ve anlama becerilerini geliştirip Türkçe öğretimi üzerine odaklanan bir programı işlevsel bulmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle bu dersi yapan ya da yakın zamanda yapmış insanlardan bir komisyon oluşturulması gerekiyor ve bu görüşlere de itibar edilmesi gerekiyor. Bunu Ankara’dan biri yapamaz işte yaptığı zaman şimdiki mevcut program gibi oluyor. Materyaller mi geliştirilecek burada geliştirelim ve Ankara’ya gönderelim. Bize bunu bassınlar.” (Ö8)

Ö8, TTKD programını ve kitaplarını hazırlamak için Belçika’da çalışmış öğretmenlerden oluşan bir komisyonun kurulup ders kitaplarını yeniden hazırlamaları gerektiğini düşünmektedir. Aksi takdirde merkezde yapılacak program ve ders kitabı hazırlama çalışmalarının işlevsel olmayacağını düşünmektedir.

“Bu iş için çok ciddi bir komisyon oluşturulmalı. Bu işte benim gibi ikinci kez yurtdışında çalışmış öğretmenlerden olabilir veya uzun süreli yurtdışında görev almış eğitim müşavirliklerinde eğitim ataşeliklerinde görevli bu işin içinde bulunan buradaki hataları ve başarıları görüp ikisini birden tartabilen o insanlar seçilmeli mutfağından gelen kişilerle yemekler hazırlanmalı. Burada şöyle bir şeye dikkat etmek lazım hepten yıkıp yeniden yapmak zordur ama olanı biraz daha düzenleyebilmek daha düzgün olabilir. Ben de demiyorum bütün sistemi yıkalım ama

bu sistemde açık olan eksik olan yerleri doldurup tamamlayabiliriz. O zaman daha güzel olur diye düşünüyorum.” (Ö2)

Ö2 de Ö8 gibi Belçika’da TTKD öğretmeni olan ya da yurtdışında çalışmış olan öğretmenlerden bir kitap hazırlama komisyonu kurulması gerektiğini düşünmektedir. Önceki deneyimlerine göre bu öğretmenler mevcut programdaki düzeltilmesi gereken yerleri düzeltebileceklerdir. Ö2, yeni bir program ya da kitapların hazırlanması yerine mevcut program ve kitapların düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Ben kendi açımdan söyleyeyim. Dersin dili tabii ki Türkçe ama çocukların anlamadığı yerde özellikle gramer ve dil yapısı konusuna girdiğimizde ben mutlaka Fransızca karşılığını veriyorum. Hatta çocuklara hazırladığım ders materyallerinde Fransızcasını da koyuyorum. Bir de bizim cümle yapımız farklı Fransızcadan. Bizim yüklemimiz sonda Fransızca da ise öznenen sonra yüklem geliyor. Onu göstererek çocuklara anlatmaya çalışıyorum. Çocuklar zaten cümleyi kurarken Fransızca düşünüp Türkçe konuşmaya çalışıyorlar. Bu yüzden de yüklemi hep öznenen sonra kullanıyorlar. Mesela ben gidiyorum camiye diye cümle kuruyor. Ben de hem Türkçesini hem Fransızcasını o hazırladığım ders afişlerinde anlatmaya çalışıyorum. Yani çiftdilli ders materyalleri şart kesinlikle. Dersin adı Türkçe ve Türk kültürü ama çocuk başka türlü anlamıyor. Yani başka türlü Türkçeyi kavrayamaz, öğrense bile yanlış kullanır.” (Ö6)

Ö6, TTKD için çiftdilli eğitim materyallerinin şart olduğunu düşünmektedir. Program ve ders kitaplarındaki çiftdilli eğitim materyali eksikliğini kendi hazırladığı materyallerle gidermeye çalışan Ö6, öğrencilerin çiftdilli eğitim materyalleri ile daha iyi öğrendiğini düşünmektedir.

“Çocuk daha memleketinin ismini bilmiyor. Birinci sınıf, ikinci sınıf çocukları soyadlarını sorduğumda bilemiyorlar. Yani ben daha memleket bilmeyen çocuğa Türkiye haritasını gösteriyorum. Yani memleketlerini sorduğumda köy diyorlar. Hangi köy ya da hangi şehre bağlı olduğunu sorduğumda bilmiyorlar. Yani bu sorun İstanbul’da da yaşıyor. Tamam, orada aynı dili konuşsalar da İstanbul’daki çocuklar da göçmen çocukları. Yani İstanbul’un başka bir ülkeye göçmüş hali gibi düşünün burayı. Burada bir de başka bir yabancı dil devreye giriyor gerçi İstanbul’da da aile doğudan göçmüşse Kürtçe, Karadeniz’den göçmüş ve Laz ise Lazca anadili oluyor. Yani daha önceden bu benzer sorunları kendi içimizde de yaşamamıza rağmen bunlara çözüm bulamamız da ilginç.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerin soy isimleri ya da Türkiye’de nereden geldiklerini, nereli oldukları gibi temel bilgilere sahip olmadıklarını belirtmiştir. Aynı sorunun Türkiye’de farklı yerlerden gelen anadili farklı çocuklar için de benzer olduğunu düşünen Ö9, benzer sorunlarla Türkiye’de de Belçika’da da karşılaştığımız halde göçmen çocuklara yönelik program ve ders materyalleri hazırlayamamızı eleştirmiştir.

“Burasi için hazırlanacak ders programı buradaki okullarda uygulanan programlara paralel ve eş seviyede hazırlanmalıdır. Mesela bir de konuların da paralel gitmesi gerektiği görüşümdedir. Çocuk burada coğrafya dersinde ülkeler ve başkentlerini öğrendiğinde biz de buna yönelik olarak Türkiye coğrafyasını işlemeliyiz. En azından bu tarz program paralellikleriyle biraz daha kalıcılık sağlanabilir. Çocuk kesinlikle bu bilgileri karşılaştırmalı olarak öğrenmeli. Yani çocuk burada Brüksel başkent, Türkiye’de Ankara başkenttir. İstanbul büyük şehirdir. İşte Paris de büyük şehirdir diyebilmeli. Materyallerin de ayrı hazırlanması gerekiyor baştan. Birinci sınıf zaten ayrı materyalleri olan bir sınıf olmalı. Bir de biz birleri çoğu okulda almıyoruz çünkü yeni yeni Fransızca öğrendikleri için iki alfabeyi karıştırabiliyorlar. Okuma ve yazmaya geçmeleri çok zor oluyor. 2-3. Sınıf materyalleri okuma, yazmayı ve anlama becerilerini geliştirebilmeliyiz. 4-5-6. Sınıfta seviye biraz daha arttırılmalı. Hazırlanan materyalin de sınıf bazında tek kitap olarak hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Her sınıfın kitabı ayrı olmalıdır. Yani çocuk ikinci sınıfta işlediği kitabın aynısını üçüncü sınıfta da görünce ben bunu geçen sene yapmışım diyerek haklı olarak aynı kitabı istemiyor. Programın yoğunluğu azaltılmalı. Kitaplarda da bilgiden sonra bol bol pekiştirme etkinlikleri konulmalıdır. Çocuk yine aynı kitapta konuyu da etkinliği de görebilmelidir. Yine kesinlikle buradaki çocuklara Türkçe öğretilirken yabancılara Türkçe öğretimi yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Çünkü buradaki çocuklar Türkiye’dekiler gibi değiller.” (Ö10)

Ö10, hazırlanacak TTKD program ve ders kitaplarındaki konuların öğrencilerin yaşadıkları ülkede gördükleri derslerdeki konulara paralel gitmesi gerektiğini düşünmektedir. Karşılaştırmalı olarak öğrencilerin öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olacağını düşünmektedir.

Ö10, birinci sınıflara farklı ve özel ders materyallerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler hem Fransızca hem de Türkçe alfabesini karıştırabilmektedir. İkinci ve üçüncü sınıfta öğrencilerin okuma yazma ve anlama becerilerini geliştirici bir öğretim programını uygun gören Ö10, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda materyallerin seviyesinin biraz arttırılması gerektiğini düşünmektedir.

Her sınıfın ayrı kitaplarının hazırlanması gerektiğini düşünen Ö10, öğrencilerin iki yıl üst üste aynı kitapları kullanmak istemediklerini belirtmiştir. Kitaplarda bilgi yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirten Ö10, kitaplarda bilgi verilen bölümden sonra çok sayıda pekiştirme etkinliğine yer verilmesini istemektedir. Aynı kitapta hem öğretimi yapılan konu hem de pekiştirme etkinlikleri olmalıdır.

Belçika'daki çocukların Türkiye'deki öğrencilerden farklı olduğunu belirten Ö10, Türkçe öğretiminde yabancılara Türkçe öğretimi yöntemlerinden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.7.3. Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara Öneriler

Öğretmenler, TTKD için seçilen öğretmenlerin iyi seçilmediğini düşünmektedirler. TTKD için öğretmen seçimi yapan komisyonların öğretmen seçimini iyi yapacak görevlilerden seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Seçilecek öğretmenlerin ders verdikleri yaş aralığından ötürü sınıf öğretmenlerinden seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin halkla iç içe, iletişimi kuvvetli kişiler olması velilerin ve öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Fransızca tam olarak konuşmalar da okul yöneticileriyle iletişimlerinde Fransızca konuşmaya çalışmaları ders ile ilgili hem olumlu bir izlenim bırakacak hem de TTKD ile ilgili çıkabilecek sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen seçiminde dikkat edilmesi gerekiyor. Sadece gezmeye ve buraya geldikten sonra derse girmemek için bin türlü bahaneler uyduran arkadaşlarımız var. Bence sınıf öğretmenleri gönderilmeli. Yani buraya gelen branş öğretmenleri de bunun farkındalar. Tabii gelen branş öğretmenleri ellerinde olmadan buraya geldiler. Seçme imkânı veriyorlar buraya gelişte. Çoğu İngiltere'yi istedi ama gidemediler. Belçika'ya kaldılar. İngiltere çok az öğretmen alıyor. Fransızca bilenler çok az Türkiye'de. Buraya kesinlikle sınıf öğretmenlerinin gelmesi gerekiyor çünkü biz çoğunlukla ilkökul çağındaki öğrencilere ders veriyoruz. Branş öğretmenin o çocukların seviyesine inmesi çok zor. Ben çoğu arkadaştan duydum mesela ne yapıyorlarmış işte öğrencilere boyama veriyorlarmış. Boyamayla bitmiyor ki bu iş. Pedagojik formasyonları ilkökul çağındaki çocuklar için yetersiz kalıyor.” (Ö6)

Ö6, öğretmen seçiminin iyi yapıldığını düşünmemektedir. Öğretmenlik yapmaktan ziyade Avrupa'yı gezmek için bu göreve gelmiş öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir. Fransızca bilen öğretmen sayısının yetersiz olmasından dolayı İngiltere'ye gitmek isteyip de gidemeyen öğretmenlerin Belçika'da görevlendirildiğini belirtmiştir. Ö6, TTKD'ye katılan öğrencilerin çoğunluğunu ilkökul öğrencileri oluşturduğu için görevlendirilmek üzere alan ya da İngilizce öğretmenlerinden ziyade sınıf öğretmenlerinin seçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Branş öğretmenlerinin pedagojik formasyonunun ilkökul çocuklarına öğretimde yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

“Bir de şunu söyleyeyim: dil biliyor diye bizi buraya göndermek pek mantıklı değil çünkü bu benim branşım değil.” (Ö7)

Branşı İngilizce öğretmenliği olan Ö7, sırf dil biliyorlar diye yurtdışında görevlendirilmelerini doğru bulmamaktadır. TTKD'nin alanı olmadığını belirtmiştir.

“Biz bu dersi verirken okuldan sadece bize sınıf ortamının sağlanmasını istiyoruz. Gayet de sıcakkanlı olduktan sonra bizim hiçbir sorunumuz olmuyor. İletişim de çok önemli bu konuda. Yani ben mesela mutlaka gittiğimde müdürle konuşur hal hatırını sorarım ama bunu bazı öğretmen arkadaşlarımız yapmıyor. Yani bu biraz da öğretmen arkadaşlarımızın dil probleminden kaynaklanıyor. Bununla yine de mücadele eden arkadaşlarımız var. Ben onlara hep söylüyorum zaten. Yani bilmeseniz de deneyin diye. Mesela şu an görev yaptığım okulda Arap öğretmen var, Romen öğretmen var. Onlar da benim gibi. Bakıyorum onlar da konuşurken bazı yanlışları var ama yanlışları hiç umursamıyorlar. Yanlış konuşsa bile karşı taraf onun gayretini gördüğü için bu yanlışları göz ardı edip gayet güzel bir şekilde iletişim kuruyorlar. Yani burada aksanlı konuşma ya da yapılan dil yanlışları hiç önemli değil. Özellikle de çok İngilizce öğretmeni arkadaşlarımız var onlar Fransızca konuşmak konusunda çok çekingen davranıyorlar. Zorlanıyorlar Fransızca konuşmakta. Sevmiyorlar Fransızca'yı ama ben onları hep konuşmaları konusunda cesaretlendiriyorum.” (Ö6)

Okul idaresiyle iletişim kurmanın dersle ilgili oluşabilecek sorunları ortadan kaldırdığını belirten Ö6, bazı öğretmenlerin buna dikkat etmediğini ve iletişime açık olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin her ne kadar düzgün Fransızca konuşmasalar da iletişim kurarken yaptıkları yanlışların Fransızlar tarafından hoş görüldüğünü ve konuşma çabalarının takdir edildiğini belirtmiştir.

“...Yani Alevi olduğumu düşünsenize. Daha neler neler olmuş. Bir tane öğretmeni de Alevi derneğine göndermişler ama adam Şafii. Çok önemli değil yani bence gidilmesi lazım. Yani Gent'te sol görüşlü dernekler vardı ben oraya da gittim. İşte Millî Görüş'ün okulu var. Oraya da gidiyorum. Diyanet Derneği var. Atatürkçü Düşünce Derneği var. Hepsine girip çıkıyorum ben. Çekmeye çalışıyorlar bazı konulara ama girmiyorum ve girmemiz çok sakıncalı. İşte tabii arada bir Cuma'ya gittiğimde seviniyor insanlar. Şimdi gitmeyip de ne yapayım. O toplumun içindeyim. Yani şöyle açıklayayım. Amerikan yerlilerinin arasına görevlendirilsem ve onlar öyle meydana totemi koyup etrafında dönseler oraya da gideceğim. Burada şuna çok dikkat ediyorlar: öğretmen bizimle muhatap oluyor işte konuşuyor. Hiç böyle uğramayan böyle iki saat dersini verip çıkan, halkla iç içe olmayan öğretmeni çok da önemsemiyorlar. Benim de o konuda bir problemim yok yani. İkili ilişkilerim iyi. Sorun da etmiyorum hani. Her yere girip çıkıyorum.” (Ö8)

Ö8, halkla iç içe olmayan öğretmenlerin Belçika'da benimsenmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hemen her siyasi görüşten derneklerde ders verdiğini belirten Ö8, bunun öğretmenler için sorun olmaması gerektiğini düşünmektedir.

“... İletişim tarzın eğer iteleyici, öteleyici ya da ben belli bir eğitimden geçtim sen taşradan geldin deyip bir üstten bakışla yaklaştığın zaman veliye burada öğrencileri de velileri de kaybediyorsunuz. Ben sadece benden önce çalışan öğretmen için de konuşmuyorum. Velilerle konuştuğumuz zaman bunlar bana dönüt olarak geliyor. Diyor ki bana mesela hiç insan içine çıkmazdı. Türkçe öğretmeni geldi ama biz yüzünü görmedik. Gelmiş beş yıl burada kalmış ama yüzünü bile görmemişler. Çocuğunu niye sana göndersin ki? Dersin amaçlarına ulaşmasında öğretmenin mutluluğu, donanımı, dil yeterliliği çok önemli. Her türlü insanla anlaşabilecek her öğrenciyle iletişim kurabilecek, mesleğini seven insanlar olmalı.” (Ö4)

Kendisinden önceki TTKD öğretmenin velilere ve öğrencilere tepeden bakması ve iyi bir iletişim kurmaması nedeniyle öğrenci kaybettiğini belirten Ö4, öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle iyi bir iletişim kurması gerektiğini düşünmektedir. Ö4, dersin amaçlarına ulaşması için mesleğini seven, pedagojik olarak yeterli ve iletişime açık öğretmenlerin seçilmesini gerekli bulmaktadır.

“Öğretmen seçenlerin seçimiyle ilgili bir problem var. Yani komisyondaki kişiler doğru kişileri seçecek yeterlilikte değiller. Bir örnek vereyim. Şizofren bir arkadaş görevlendirildi. Yani bu benim uydurduğum veya taktığım bir lakap değil. Arkadaş bildiğiniz şizofren. Almanya’da görevli ve şu an hâlâ görevde. Hatta ilk yılının sonunda o bölgede çok fazla sorun yaşadığı için onu başka bir bölgede görevlendirdiler. Muhtemelen de onu beş yıl boyunca beş farklı bölgede de gezdirecekler. Yani ...[Türkiye’de yurt dışında görevlendirilen öğretmenlere eğitim verilen yerin adı] ben bu arkadaşla tanıştım ve şizofren olduğunu anlamam bir otuz saniyemi aldı... [Konuşurken] bir on saniye merhabalaşıp tanıştık. Bana hocam sizin gibi bir öğretmenle karşılaştığıma memnun oldum dedi. Burada bir ikimiz öğretmeniz geri kalanlar bizi izlemeye gelmiş görevliler dedi. 200 tane öğretmen var ve sadece biz gerçek öğretmeniz düşünsenize. Geriye kalan 198 kişi bizi izlemek için görevlendirilmiş. Devlette de para bol iki kişi için o kadar adam tutmuş. Yani benim bunu anlamam 30 saniye sürdü. Mülakat komisyonunu nasıl kazanıp da görevi alabildi anlayamıyorum.” (Ö8)

Ö8, başından geçen bir olaydan hareketle komisyonun TTKD için ruhsal yeterliliğe sahip olmayan bir öğretmeni seçtiğini anlatmıştır. Öğretmen seçimi yapacak komisyonun öğretmenleri seçebilecek yeterlilikteki görevlilerden oluşması gerektiğini belirtmiştir.

4.1.7.4. Velilerden Kaynaklı Sorunlara Öneriler

Öğretmenlere göre velilerden kaynaklanan sorunlardan biri velilerin, çocuklarını çok temel bir Türkçeyle konuşmalarına rağmen çocuklarını Türkçe biliyor sanmalarındır. Yine veliler bazen sırf dış görünüşünden dolayı TTKD öğretmenlerinin siyasi görüşünün kendilerinininkinden farklı olması nedeniyle çocuklarını TTKD’ye göndermek

istememektedirler. Bazı veliler TTKD'ye çocuklarını okuldan sonra bırakabilecekleri bir yer gözüyle bakmaktadırlar. Velilerden kaynaklı ve dersin amaçlarına ulaşması önündeki bu engelleri öğretmenler velilerle kuracakları güçlü bir iletişimle aşabileceklerini düşünmektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Zaten buradaki halk çocuğunu Türkçe konuşuyor zannediyor. Mesela ‘Oğlum markete gidiyorum bir şey istiyor musun?’, ‘Yok, anne.’ Böyle bir diyalog kurabildiği için çocuğunu Türkçe konuşuyor zannediyor aileler. Zaten böyle bir algı sorunu var halkta. Türkçe yeterliliği nedir? Bunu tam bilmiyorlar. Ben bir soru sorduğumda çocuk cevap veriyor mu e, evet veriyor. O zaman Türkçe bilmiş oluyor. Bir de öğretmenle tanışıyor. Öğretmenin tarzına bakıyor. Kendisi kapalı öğretmen ise açık diye, bir de öğretmen üstten baktı mı tamam. Diyor ki bu işte falanca cenahtan dolayısıyla ön yargı oluyor ve göndermiyor. Ya da tam tersi olabilir. Veli açık ama bakıyor ki öğretmen daha muhafazakâr. Bu benim çocuğumu şöyle şöyle düşüncelere sevk eder korkusuyla göndermiyor. Kendini halka ifade etmiyor ki öğretmen. Ben iğneyi kendime çuvaldızı başkasına batırırım. Tabii ki halkımızla ilgili eksikliklerimiz var ama zaten o yüzden biz buradayız. Biz belirli bir eğitimden geçmişiz. Dolayısıyla bizim bu insanlarla ilgilenebilmemiz için gerekli iletişim kodlarını çok iyi çözmemiz ve halka ulaşmamız gerekiyor. Yani çok iyi bir şekilde korunabilseydi Türkçe burada belki de o kadar ihtiyaç olmayacaktı. Bu kadar öğrenci olmadığı için bizi buradan istemeyeceklerdi. Öğretmenin ikili ilişkilerinin hiçbir siyasi, dinî görüş ayırt etmeksizin standart olması ve her an iş yapıyormuş gibi her an çalışmaya hazır olması gerekiyor.” (Ö4)

Ö4, bazı velilerin çocukları çok temel düzeyde Türkçe konuşmasına rağmen çocuklarının yeterli düzeyde Türkçe konuştuğuna dair yanlış bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Çocuklarının Türkçe bildiğini zanneden aileler TTKD'yi gereksiz görebilmektedirler. Yine farklı siyasi görüşlere sahip veliler kendileri gibi düşünmeyen bir öğretmenin sırf dış görünüşünden bile olsa çocuklarını TTKD'ye göndermek istememektedirler. Ö4, Belçika'daki halkı yetersiz görmek yerine öğretmenlerin aldıkları eğitim gereği bu sorunlarla velilerle kuracakları güçlü bir iletişim ile aşabileceklerini düşünmektedir.

“Bazı velilerde de şu var işte çocuk beş buçuğa kadar okulda kalıyor. Nerede kalıyorsa kalsın gibi düşünen veliler de vardı aralarda. Sonra işte biraz daha kurallar belirleyip bu algıyı değiştirmeye çalışınca bir şeyler biraz daha oturmaya başladı.” (Ö5)

Ö5, bazı velilerin çocuklarını okuldan sonra bırakacak bir yer bulma derdinden kurtulmak için TTKD'ye gönderdiklerini belirtmiştir. Ö5, TTKD'nin amacıyla

uyuşmayan bu durumu değiştirmek için velilerle görüşmeler yapmış ve derse ilişkin koyduğu kurallarla bu algıyı değiştirmiştir.

4.1.7.5. Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Öğretmenler, TTKD'ye gönüllü katılmayan öğrencilerin derse ilgisini arttırmak için dersi eğlenceli hale getirmek gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö5'in görüşleri şu şekildedir:

“Genelde öğrenciler aktif olarak bir şeyler yaptığımda derse severek katılıyorlar. Normalde bir kısım öğrenci annesi babası onu zorla derse gönderdiği için geliyorlar ve içlerinden gelerek hiçbir şey yapmıyorlar. Dolayısıyla da öğrenmiyorlar işte yanlarındaki öğrencilerin yaptıklarına bakarak etkinlikleri tamamlıyorlar.” (Ö5)

Ö5, bazı öğrencilerin derse isteyerek gelmediğini ve anne babalarının zoruyla derse devam ettiklerini belirtmiştir. Ö5, sınıftaki genel olarak tüm öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları etkinliklere ilgi gösterdiklerini belirtmiştir.

4.1.7.6. Sınıf Ortamıyla İlgili Sorunlara Öneriler

Öğretmenler, derneklerde de ders verdikleri için özellikle buradaki fiziki koşulların TTKD için elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Okullaşma oranının artırılmasını isteyen öğretmenler okullarda ders için fiziki olarak uygun dersliklerde yapılan öğretimin TTKD'nin amaçlarına ulaşması için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Gerekliyorsa giderleri Türkiye Cumhuriyeti tarafından karşılanacak TTKD sınıflarının okullarda kurulmasını önermişlerdir. Yine okulda belirli günlerde tüm öğretmenlerin farklı düzeydeki sınıflara ders verdiği “Türk Okulu” modeliyle birleştirilmiş sınıflarda öğretimden kaynaklı sorunlardan kurtulabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yasal olarak mümkün olduğunu bilmeseler de sadece TTKD için Belçika'da eğitimle ilgili söz sahibi tüm Türk kurumlarının desteklediği bir okulun açılmasını ve burada eğitim verilmesini bir öneri olarak sunmuşlardır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Bir de genel amaçlarına ulaşması için okullaşma oranının artması gerekiyor. Bu iş derneklerden alınmalı. Ben buradaki tüm derneklerle iyi anlaşıyorum... [Çeşitli siyasi veya dinî görüşlerden dernek grupları] ondan sonra Diyanet'le de çalışıyorum. Sonuçta Diyanet şu anda devlete bağlı bir yapı... Camiye girip ayakkabılarını çıkartıp ders veremezsin. Yani orası Kuran-ı Kerim öğrenmek için

uygun bir yer. Bu dersin ise okul ortamında verilmesi gerekiyor. Sana o duyguyu veriyor. Nasıl ki İngilizce dersine girerken böyle İngiltere'den geldiğini sana anımsatan bir öğretmen görmek istersin, duvarlarda resimler, tablolar, fiilerin çekimleri falan, İngilizce laboratuvarına girdiğinde İngilizce öğrenesin gelir ya bizim de sınıfa girdiğimizde dil öğretebileceğimiz bir ortama ihtiyacımız var. Dolayısıyla dersin amaçlarına ulaşması doğru fiziki ortamla da alakalı.” (Ö4)

Ö4, TTKD'nin genel amaçlarına ulaşması için okullaşma oranının arttırılması gerektiğini düşünmektedir. TTKD'nin derneklerden alınıp okullarda verilmesinin daha iyi olacağını düşünen Ö4, derneklerin TTKD için doğru sınıf ortamını oluşturamadığını ifade etmiştir. Hemen her siyasi görüşten dinî ve seküler derneklere ders veren öğretmenlerin olduğunu belirten Ö4, dersin amaçlarına ulaşması için dersin doğru fiziki ortamda verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

“... Yani benim kendime ait bir sınıfım olmazsa ve ben kendi malzemelerimi kullanıyordum gittiğim okulda olmuyor. Benim orayı bir sınıf haline getirmem gerekiyor. İnteraktif öğrenmeyi falan da geçtim benim orada en azından görsel materyaller kullanabilmem gerekiyor. Görsel bir şey yapamıyorum. Çocuğa hayali bir şeyler anlatıyorum. Bu öğrenen için de öğretene için de çok yorucu bir şey. Yani buradaki eğitime baktığımızda hep dışarıdalar. Her şeyi yaşayarak, birebir görerek öğreniyorlar. Mesela hayvanları öğreneceklerse anasınıfında önce çocukları hayvanat bahçesine götürüyorlar. Toprağa dokunduruyorlar çocukları. İşte bu toprak bu da çiçek diyerek bir dersi anlatmıyorlar. En azından anlaşılabilir okullardan varsa boş bir sınıf sadece bu derse ayrılabilir. Yani devlet, o sınıfın da dekorasyonunu ve materyallerini de üstlenebilmeli. Yani biz burada misyoner gibiyiz. İşte ben Türkçe öğretmeniyim. Türkçe biliyorum. Elimizde de bir çanta ben bu çantayla derse gireceğim. Bununla bir yere gidemeyiz. Bununla bir şey olmaz.” (Ö9)

Ö9, öğrencilere somut ya da görsel materyaller sunmadığı için TTKD öğretiminin etkili olduğunu düşünmemektedir. Etkili bir TTKD için okulda kendi materyallerini koyabilecekleri bir sınıfın olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için gerekirse sınıfın dekorasyonu ve materyallerinin Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından karşılanarak Belçika'daki okullarla ortaklaşa TTKD için bir sınıf açılması gerektiğini düşünmektedir. Mevcut durumda kendini bir misyoner olarak hisseden Ö9, etkili olduğunu düşünmemektedir.

“...Beş öğretmen bir okula gittik. Liege bölgesinde bu uygulamayı yapmıştık. O zaman koordinatördüm ben. Türk Okulu, beş öğretmen gidiyor, 2,3,4,5,6. sınıflar ayrı sınıflarda ders yapıyorlardı. Daha kalabalık bir öğrenci grubu. Yani Türkiye'deki sistemi yakalamaktı hedefimiz. Ama maalesef o da gelen diğer kişiler tarafından kaldırılmış tekrar bu sisteme dönülmüş. Yani bir şeyi oturtup o düzende devam ettirmek lazım. Bunlar da dezavantaj. Öyle bir sistem olursa mesela Liege'de bir Türk okulu açsak da kendi çocuklarımızı kendimiz eğitsek gibi düşünen

Diyanetçiler var çünkü ders Flaman bölgesinden kaldırıldı. Fransa 2018'de bitirecek deniliyor. Öyle olunca bizimkilerin aklı daha yeni basıyor. İşte bizden de öğretmenler alınınca çocuklar ne yapar diye. İşte gelip hocam, ne yaparsak öyle şeyler devam ettirsek diye. Bunlar güzel düşünceler. Çünkü onlar da farkındalar belki de kaybetmek istemiyorlar belki etkisini düşünüyorlar. Hani toplumun içerisinde bir öğretmenin olması, Türkiye'den gelmiş olması onlar için bir avantaj.” Ö3

Ö3, daha önce koordinatörü olduğu bir bölgedeki okullarda orada görevli olan beş TTKD öğretmeniyle birlikte birleştirilmiş sınıflarda değilde 2,3,4,5,6. sınıfların her birinin tek sınıf olduğu ayrı sınıflarda ders vermişlerdir. “Türk Okulu” adını verdikleri bu düzenlemeyle birleştirilmiş sınıflarda öğretimden kaynaklı sorunlardan kurtulmuşlardır ancak sonrasında o bölgede görevlendirilen öğretmenler şimdiki düzene dönmüşlerdir. Avrupa’da yavaş yavaş kaldırılmaya başlanan TTKD için endişelenen bazı kurumlar okullaşma fikrine sıcak bakmaktadırlar. Türkiye’den gelen öğretmenleri kaybetmek istemeyen bazı çevreler okullaşmanın ders için çözüm olacağını düşünmektedirler.

“Kesinlikle bu dersin okullaştırılması gerekiyor. Bir dersane gibi bir etüt merkezi gibi bir yerde yapılması lazım. Orada çocuklara her şeyi verebilirsiniz. Mesela bu çocuklar okulda matematik görüyor ama Türkçe kavramları bilmiyor. Türkçe de görmesi gerek. Mesela Sosyal bilgileri sosyal bilgiler olarak alması gerek. Ben gittiğim zaman bir ana sınıfım olmalı ve ben o anasınıfta öğrencilerine bir anasınıfta gibi ağırlayabilmeliyim. Tarihi tarihçiden alması gerek. Bunu bu şekilde yaparsa devamlılık olur ve gerçekten öğrenci bir şey kazanır. Gerçekten okul gibi olur. Hafta içi gelemeyen çocuklar için de hafta sonu ders verilir. Zaten normalde de hafta sonları çalışıyoruz. Orada da çalışırız. Bir o derneğe bir bu derneğe gidip parçalanacağımıza bir yerde düzenli bir eğitim veririz. Yani dersi gerçekten branş öğretmeninden alıp ona kanalize olmuş bir öğretmen daha başarılı olur. Mesela ben kavram dışında bir şeyler vermeye çalıştığımda oradan bir parça oluyor buradan bir parça oluyor. Benim bile aklım karışıyor. Veremiyorum ki çocuğa bir şey.” (Ö9)

Ö9, yasal olarak kendileri Belçika’da kalıp çalışabilecekse TTKD’nin okullaşmasının daha iyi olacağını düşünmektedir. Hafta içi ve hafta sonu hemen her alanda ders verilecek bir okulun olması dersin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Hem öğrenciler için hem de öğretmenler için dersten daha çok verim alınacağını düşünen Ö9, mevcut düzende TTKD’den çok verim alamadığını belirtmiştir.

4.1.7.7. Birleştirilmiş Sınıflardan Kaynaklı Sorunlara Öneriler

Öğretmenler, hem öğrenci sayısının sınıf düzeylerine göre azlığı hem de öğretmen yetersizliğinden dolayı hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin toplandığı birleştirilmiş

sınıflarda öğretim yapmanın güç olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler küçük ve büyük öğrencilerin tamamının tek sınıfta toplanması yerine ayrı günlerde iki farklı öğrenci grubuna göre ders verilmesinin daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Bu konuda Ö1'in görüşleri şu şekildedir:

“Çünkü bir okul size bir gün tahsis ediyor bazen en fazla iki gün. Öğretmen yeterli değil şu an için mesela. Öyle bir fırsat verilmeli ki bana bir gün ben büyükleri alayım bir gün de küçükleri alayım ikiye ayırayım en azından. Hani birleştirilmiş sınıfın biraz daha iki spesifik sınıfa ayırayım ki başarım bu konuda biraz daha artsın istiyorum.”

Ö1, her sınıf düzeyinden tüm öğrencileri tek sınıfta toplamak yerine öğrencileri küçük ve büyük sınıflara göre iki gruba ayırarak öğretim yapılmasının derste başarıyı arttıracığını düşünmektedir.

4.1.7.8. Derneklere Yönelik Öneriler

Hem okullarda hem de derneklere TTKD'ye giren öğretmenler oturma izinlerini okullardan almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin okullarda sayısının artması ve buna bağlı olarak öğretmen sayısının artması için TTKD'nin okullaşması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda bilgi sahibi olmayan dernekler olduğu gibi öğrencileri derneklere çekmek isteyen kurumlar da vardır. Öğretmenler derneklerin bilgilendirilmesi ve okullaşma oranının artması için derneklerin iş birliğini önemli bulmaktadır.

Bu konuda Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

“Burada biz dernek temsilcileriyle toplantı yaptığımızda bizim oturumlarımızı [okuldan aldıkları çalışma belgesine dayalı Belçika'da oturma izni] okullar üzerinden alabildiğimiz ve dolayısıyla öğrencilerin okullara yönlendirilmesi gerektiğini bilmiyorlarmış. Bunu hiçbir öğretmen arkadaşım sabırla anlatmamış. Onlar dernekte etkinlik olsun diye bu dersi öğrettiklerini söylediler. Dernekte bir tek kermes olmaz yani. Din dersi de olsun. Ya da bir gezi düzenleyelim Hollanda'daki bir lale bahçesine. Biz öyle düşünüyoruz dedi dernekler. Demek ki derneklerin düşüncelerini de tam bilmiyoruz. Ama ayrıca öğrencileri derneklere çekip okuldan alıkoymak isteyenler de var.” (Ö4)

Ö4, derneklerin TTKD hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oturma izinlerini okullarda ders verdikleri için aldıklarını bilmeyen derneklerin olduğunu belirten Ö4, bu konuda kimsenin dernekleri tam anlamıyla

bilgilendirmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin oturma izni alması ve okullarda dersin açılması için öğrencilerin okullara yönlendirilmesi gerektiğini bilmeyen dernekler olduğu gibi öğrencileri okullardan uzaklaştırıp derneklere çekmek isteyen kurumlar da vardır. Ö4, bu konuda derneklerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

4.1.7.9. Dersin Toplumun Tümüne Entegre Edilmesine Yönelik Öneriler

Öğretmenler, hem velilerin hem de Belçikalıların TTKD hakkında bilgi sahibi olması için çalışmaların yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle TTKD'ye çocuklarını göndermeleri için velilere TTKD'nin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Belçika toplumuna entegre olabilecek ve Türklere karşı ön yargıları yok edecek etkinliklere katılmak da TTKD'nin benimsenmesine yardımcı olacaktır.

“...Belçika’da dünyaca ünlü bir karnaval var. Venedik karnavalı gibi ya da Rio karnavalı gibi düşünün. Şubatın başlarında sanırım ve biz yine katılacağız. 88 yıllık bir geçmişi var ve bu geçmişin içinde sadece tek bir dille bu karnaval düzenleniyor. Eski Flamanca. Yeni de değil. Alper Tunga öldü mü? Issız acun kaldı mı? O eski Türkçe gibi yani. Biz bu karnavalda Türkçe şarkı da söyledik. Üstelik grubumuz ben Aalst koruyucu annesiyim. On beş kişilik bir dans grubumuz vardı. İçinde Endonezya’dan Nikaragua’ya kadar her insan vardı. Üç tane Türk öğrenciyle katıldım. Biz işyerinde ırkçılığa karşı yüzlerine yüzlerine Türkçe olarak, Fransızca olarak, yeni Flamanca olarak, İspanyolca, Afrika ve Arapça dillerinde onları eleştirdik. Şarkıyla eleştirdik... Beni uyaran o kadar çok insan oldu ki. Çocukları bu işe sokma diye ...karnavallarda olan tehlikeler. Çünkü bu karnaval döneminde herkes maskeli ve makyajlı. Kimin ne olduğu belli değil. İşte böyle bir durumda Türk toplumu, benimle ilişkileri çok iyi olsa bile; bize gelmez, biz Türk’üz, bizi bozar, o sapık karnavalı ya da gay karnavalı şeklinde tepki verebiliyorlar. Biz herhangi bir grubun içinde değil de azınlıklar platformunun içinde katılıyoruz ki biz de azınlığız ve konseptimiz iş yerinde ırkçılık konusu. Yarın öbür gün senin çocuğun da buna maruz kalacak. Sırf Müslüman ya da Türk ya da engelli olduğu için. Ondan sonra da biz yürüyüşümüzü yaptıktan sonra çok büyük ses getirdi bu. Müslümanlar ve Türkler ilk defa katılıyorlar diye. Bütün Flaman devlet televizyonları ve radyolar bizim belgesellerimizi yaptılar. Zavanteem’deki patlamadan sonra tüm Müslüman çocuklar orada ölenler için Müslüman kimliğini aklamak adına biz Müslüman çocuklarla şarkı da söyledik. Bu yine basına yansıdı. Ninov denilen bir kentin yine dünyanın tüm insanların sahneye çıktığı etkinliği var. Yemekleri, mutfaklarını stantlarda sergilendiği yerde biz orada halk oyunu gösterisi yaptık. Kıyafetler çok ilgi çekti mesela. Dolayısıyla uluslararası etkinliklere girmezsen gerçekten de dersin genel amaçlarına ulaşması ve daha başarılı olması mümkün değil. Çünkü yabancıların sana destek vermesi gerekiyor. Sen yabancından sana hak vermesini bekleyemezsin. Sen kendin bunun reklamını yapacaksın. Türk kültürü budur diye. Şimdi Flaman tarafında eğitim anlaşmamız yok diye bu ders verilmiyor ama Yunanlılar ders yapıyor orada. Neden Yunanların var? Ya da neden Çinlilerin var? Neden Türklerin yok? Çünkü Türkler, Türkçe dersine okula zaten öğrenci göndermiyor.

Göndermediği için beni tanımiyor. Tanımadığı için de dersi kaldırdıklarında da öyle ciddi bir ses de gelmiyor.” (Ö4)

Ö4, dersin hem Belçika hem de Türk toplumuna entegre edilmesi için öğretmenlerin sadece derse girip çıkmaması gerektiğini düşünmektedir. Türklerin Belçika toplumu tarafından kabul edilmesi ve bazı önyargılarının yok edilmesi için ulusal ya da uluslararası festivallere, etkinliklere dâhil olup toplumun bir parçası haline getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yine Flaman bölgesinde TTKD kaldırılmasına rağmen oradaki Türklerin tepki göstermeme sebebi olarak zaten Flaman bölgesinde okullaşma oranının düşük olmasını ve velilerin TTKD hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamasını sebep olarak göstermektedir. Nitekim TTKD kaldırılmasına rağmen Yunanlılar ve Çinliler anadili derslerine devam etmektedir.

4.1.8. Öğretmenlere Göre Belçika’daki Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye’deki Öğrencilerden Farklılıkları

Öğretmenler Belçika’daki Türkiye kökenli öğrenciler ile Türkiye’deki öğrenciler arasındaki farklılıkları belirtmişlerdir. İki öğrenci grubu arasındaki farklılıklar şunlardır: eğitim sisteminden kaynaklı, düşünme tarzından kaynaklı ve aileden kaynaklı farklılıklar.

4.1.8.1. Eğitim Sisteminden Kaynaklı Farklılıklar

Öğretmenler Belçika ve Türkiye’deki eğitim sistemlerinin farklı olmasından dolayı öğrencilerin de farklı olduğunu düşünmektedirler. Belçika’da eğitim sisteminin sınav sistemine dayalı olmaması ve içeriği Türkiye’deki eğitim programlarına göre daha az yoğunlukta olan öğretim programlarına göre eğitilen öğrenciler Türkiye’deki akranlarından farklıdır. Öğrenciler okullarda daha çok yaparak yaşayarak ve etkinlik temelli öğrenme yaşantılarına sahiptir. Okullar, Belçika’nın yerel yönetim yapısından da kaynaklı olarak bütçelerini yerel yönetimlerden karşılamakta ve eğitsel etkinliklerde belediyeler okullara yardımcı olmaktadır. Okulların bütçe ve finansman sorunu olmadığından öğrenciler birçok okul gezisine ve etkinliklere katılabilmektedir. Ders içerikleri yoğun olmadığı için öğrenciler havuza, jimnastiğe ve farklı etkinliklere katılmaktadırlar. Öğrenciler ağır ders yükü altında ve sıkıcı olan eğitsel etkinliklerle bunaltılmadığı için Türkiye’deki öğrencilere göre okulu daha çok sevmektedirler. Belçika’daki Türkiye kökenli öğrenciler Türkiye’deki akranları gibi Türkçe

konuşamadıkları ve kimi zaman hiç Türkçe bilmeden TTKD'ye katıldıkları için Türkçe öğretimi onlar için yabancı dil öğretimi niteliğindedir. Bazı Türkiye kökenli öğrenciler çiftdilli olmadıkları için Belçika'da Türkiye kökenli öğrenciler arasında öğrenme güçlüğü olan ve Fransızca'yı öğrenmekte güçlük çeken öğrenci sayısı fazladır. Öğretmenler öğrencilerin onlara TTKD'de sınıf yönetimi sorunları yaşattıklarını belirtmiş olsa da öğrenciler diğer derslerinde sınıf ve okul kurallarına tam uymaktadırlar. Öğretmenler, sınıf ve okul kurallarına tam uymaktan kaynaklı olarak Belçika'daki okul disiplinin Türkiye'dekinden iyi olduğunu belirtmişlerdir. Belçika'da okullarda sınıf tekrarı olduğu için başarısız öğrenciler sınıf tekrar etmektedir. Öğrenciler nasıl olsa sınıfı geçeceğim diye düşünmemektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Şimdi bu eğitim sistemiyle de çok alakalı. Biliyorsunuz artık Türkiye'de de çocuklar anasınıfından itibaren hazırlanmaya başlıyorlar eğitime. Özel dersler, kurslar... köyde oturanına kadar çocuklarını büyük şehirlere gönderip yatılı da olsa çocuklarının daha iyi eğitim alması için uğraşıyorlar. Burada öyle değil, her şey ayaklarına geliyor. O çok büyük bir fark. Bir de burada sınıflar çok kalabalık değil ama Türkiye'de öyle değil. Bir öğretmen ne kadar yararlı olabilir. Burada öğretmenlerin çok daha verimli olduğuna inanıyorum ben. Sistemden dolayı yerleşmiş bir sürü şey var. Okullar donanımlı. Bir de okullar burada belediye ile çalışıyor. Türkiye'de bizim belediye ile ilgimiz yok. Biz hep MEB'e bağlıyız ama burada belediyeler her yıl her okula belirli bir bütçe ayırıyor. Okul o ayrılan bütçeyle de tüm öğrencilerin yararına kullanılmak üzere her öğretmene belirli bir bütçe veriyor. Tepeden turnağa yerleşmiş bir yapı var. Diyelim ki okulun yapacağı tüm geziler, projeler bir yıl öncesinden ayarlanıyor. Belediyeden tahsis edilen binecekleri otobüsler belli oluyor. Türkiye'de öyle değil yani her şey öğretmenin omuzlarının üzerine bırakılmış. Biz Türkiye'de bir gezi yapamıyoruz. Türkiye'deki çocuklar işte bu sistemden kaynaklanan sorunlardan dolayı daha çok ders çalışmaya yönlendirdiğimiz için robot gibi yetiştiriyoruz. Daha çok bilgi yükleniyor oradaki çocuklara. Bilgi açısından baktığımız zaman bizim çocuklarımız daha zeki. Buradakiler de programın da esnekliğinden kaynaklı o biraz da o kadar sıkıştırılmıyorlar dersler tarafından. İşte programda birinci sınıftaki çocuk en fazla iki basamaklı sayıları toplayabilir kazanımı varsa o kadarını öğreniyor. Biz Türkiye'de ise öyle yapmıyoruz. Diyoruz ki tamam okulun bitmesine de iki ay var hadi üç basamaklı sayılara geçelim diye. Biz hep ileriye bakıyoruz. Burada öyle değil. Yavaş yavaş veriyorlar. Ne oluyor bu durumda da bu çocuk burada rahat oluyor. Kafasında acaba ben bunu yapabilir miyim diye bir soru olmuyor. İkinci sınıfa da geçtiğinde yapabiliyorsa yapabiliyor yapamıyorsa da okulun bünyesinde bulunan, devletin de desteklediği yardımcıları var. İşte lokopet dediği bu dil bozukluğunu gideren, işte çocukta herhangi bir rahatsızlık varsa onunla ilgili başka birisi devreye giriyor. Okulda rehberlik hizmetleri çok güzel işliyor.” (Ö6)

Ö6, Türkiye’de öğrencilerin ilkokula başladıkları andan itibaren sınavlara hazırlanmak ve daha iyi bir eğitim almak için kurslara gittikleri, özel dersler aldıkları ya da köy gibi bir yerde yaşıyorlarsa daha iyi bir eğitim için şehirlerde okuduklarını belirtmiştir. Belçika’da ise sınav odaklı bir eğitim olmadığı için öğrenciler bunların hiçbirini yapmamaktadır ve eğitimle ilgili tüm olanaklardan yaşadıkları yerde yararlanabilmektedirler. Belçika’da sınıf mevcutları Türkiye’ye göre az olduğu için Ö6, öğretmenlerin daha verimli olduğunu düşünmektedir. Belçika’daki okulların çok daha sistematik ve donanımlı olduğunu belirten Ö6, yerel yönetimlerle yönetilmenin birçok avantajının eğitime yansıdığını ifade etmiştir. Belediyeler tarafından okulların bütçeleri hazırlanmakta ve her öğretmenin kendi sınıfına ait bir bütçesi olmaktadır. Bütçe, okulların bir yıl önceden hazırlamış olduğu tüm etkinliklerinin ve eğitim harcamalarının giderlerine göre belirlenmektedir. Belediyeler okul gezileri için ücretsiz ulaşım araçları tahsis ederek eğitim etkinliklerini desteklemektedir. Türkiye’de bir gezi yapmak isteyen bir öğretmenin çok fazla sorumluluk altında ezildiğini belirten Ö6, Türkiye’de öğretmenlerin gezi yapamadığını belirtmiştir. Belçika’da içeriği çok yoğun olmayan eğitim programlarının uygulandığını belirten Ö6, bu nedenle öğrencilerin daha rahat olduğunu Türkiye’de ise öğrencilere devamlı bilgi yüklendiği ve ders çalıştırıldığı için robot gibi yetiştirildiklerini ifade etmiştir. Belçika’da okulların rehberlik hizmetlerinin çok iyi olduğunu belirten Ö6, öğrenme güçlüğü ya da Fransızca’yı iyi konuşamayan çocuklara lokopet dendiğini ve bu öğrencilere evlerinde eğitim verildiğini ifade etmiştir.

“... Türkiye’den gelen bir veli tabii eşi de iyi Fransızca bilmiyor. Çocuklarını derse göndermek istemiyordu anlayışla karşılamaya çalıştım ama dedim ki fırsat buldukça yine de çocukları gönder. Fransızcalarının da iyi olmadığını tabii çocuklarla konuştuğumda anlıyordum. Türkçeleri de çok iyi değildi bu öğrencilerin ve “lokopet” dediğimiz kişiler var işte Fransızca kelimeleri falan anlamakta güçlük çeken öğrencilere evde gelip yarım saat bir saat ders çalıştırıyorlar haftada. Onların ücretlerinin belirli bir kısmını da devlet ödüyor burada. O çocuklar eskiden özel eğitime gönderilirdi şimdi özel dersler alıyorlar. İşte öyle öğrenciler bu bahsettiğim çocuklar.” (Ö3)

Ö3, özel öğrenme güçlüğü olan ve lokopet denilen öğrencilerin Fransızca konuşamadıkları gibi Türkçelerinin de iyi olmadığını ve bu nedenle velilerin öğrencileri TTKD’ye göndermek istemediklerini belirtmiştir.

“Yani bu soruya cevap vermem güç çünkü buradaki öğrencilerim ilkokul seviyesinde ama ben Türkiye’de hiç ilkokulda çalışmadım. Ben hep lisede çalıştım. İlkokuldaki çocukların Türkiye düzeyinde kazanımları nelerdir bilmiyorum ama burada öğrenci

seviyesi bir hayli düşük oradaki öğrencilere göre. Algı yönünden de seviyeleri düşük.” (Ö7)

Ö7, her ne kadar Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapmış olsa da Belçika’daki Türk çocuklarının Türkiye’deki çocuklardan algılama yeteneği yönünden seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

“... Algılama olarak buradaki öğrenciler biraz daha zorlanıyor. Yani gerçekten çiftdilli olanlarda sorun yok. Onlarla çok daha rahat anlaşabiliyoruz ama dillerden birini ihmal ettilerse hangisi olduğunun bir önemi yok. Olmuyor yani. Mesela bazı çocuklar var. Yeni gelenlerden özellikle. Evde Türkçe konuşuluyor. Anne-baba pek Fransızca bilmiyor. Okulda Fransızca ile tanışmış. Öyle olunca da kafası karışmış ve tökezliyor başka derslerde de tökezliyor.” (Ö8)

Ö8, gerçekten çiftdilli olan öğrencilerde algılama yönünden bir sorunun olmadığını belirtip iki dilden birini ihmal eden öğrencilerin TTKD dersinde de diğer derslerde de zorlandıklarını belirtmiştir.

“... kendi çocuğumdan da örnek vermek istiyorum. Annesi çok düzgün konuşur. Burada düzgünden kasıt şive değil. İnsanlar şiveli konuşabilir. Burada anlatmak istediğim günü 50 kelime ile geçiştirmemek. Yani televizyonun karşısına oturup da büyütmedik biz. Evde çok konuşuruz biz. Türkiye’de de böyleydi. Ne bileyim işte biz beraber çiçek dikiyorduk. Beraber marangozculuk yapıyorduk. Bir şeyler seyreliyorduk. Öyle büyüttük. Yani karşımıza alıp hep konuştuk. Dur şimdi sen de diyip onunla konuşmayı hiç ertelemedik. Şimdi öğretmenin fark ettiği bir şey var. Geçen veli toplantısında biz çocuğu alıp daha yakın bir okula vermek istediğimizi söyledik ama müdürü de öğretmeni de buna izin vermedi. Yani çocuk Türkiye’den geldiğinde 5-6 ay Flaman anaokuluna gitti. Sonra biz Valon bölgesine gelince bu sefer de Fransızca anaokulunda eğitim görmeye başladı. Ben başta çok korktum kafası karışacak diye ama şartlar öyle zorladı. Öğretmen benim çocuğum gibi sonradan sınıfa katılan bir başka öğrencinin olmadığını belirttikten sonra şu an hepsinden daha iyi Fransızca konuştuğunu söyledi. Düşünün ki diğer çocukların hepsi doğma büyüme buralı. Öğretmen soruyor işte siz ne yapıyorsunuz bu çocuğa diye. Ben de öğretmene dedim ki burada haftada bir gün derse giriyorum ve zaten bu çocuklar anadillerini bilmiyorlar çok fazla. Benim kızım anadilini çok iyi biliyor bundan kaynaklanıyor dedim.” (Ö8)

Ö8, kendi kızından örnekle Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin anadillerini iyi bilmedikleri için Fransızca’yı da çok iyi konuşamadıklarını ve öğrenemediklerini belirtmiştir. Ö8, gerek kendisi gerek eşi olsun kızlarıyla temel düzeyde kalmayan bir Türkçe ile konuştuklarını ve iyi düzeyde Türkçe bilen kızının Fransızca öğrenmede doğma büyüme Belçikalı olan Türkiye kökenli çocuklardan, diğer Belçikalı çocuklardan daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

“Buradaki öğrencilere baktığım zaman şunu fark ediyorum ki okulu çok seviyorlar. Okula severek geliyorlar. Gerçi belki de kıyaslamak yanlış çünkü lise dönemi biraz daha problemlerli bir yaş dönemi ama buradaki çocukların çok eğlenceli aktiviteler yaptıklarını görüyorum. İşte haftada bir havuza gidiyorlar. El işleri, değişik materyaller yapıyorlar... Yani benim en son geldiğim yıl Anadolu lisesinde sekiz saat ders vardı. Sabah sekizden öğleden sonra dörde kadar çocuklar günde sekiz saat ders görüyorlardı. Burada öyle değil yani ders saatleri daha az. Çarşamba günleri işte yarım gün. Çocuklar dinlenebiliyorlar” (Ö5)

Ö5, Belçika’da öğrencilerin okulu daha çok sevdiğini belirtmiştir. Daha önce Türkiye’de ortaöğretimde çalışmış olsa da Belçika’daki ilkokul öğrencilerin okulda eğlenceli aktiviteler yaptıklarını, havuza, jimnastiğe gittikleri ve ders yoğunluğu az olduğu için dinlenebildiklerini ifade etmiştir. Ö5, Türkiye’de öğrencilerin ders yoğunluğunun altında ezildiğini düşünmektedir.

“... İki üç nesildir buradalar ve çocuğu direkt Fransızca büyütmüşler. Türkçe hiçbir şey yapmamışlar. Sıfır yani hiçbir şey yok. Yani düzgün konuşabilen bir anne babanın çocuğu olmak tabii ki önemli ama az da olsa anadilini konuşan bir anne baba olmak yine iyidir. Hiç konuşmamışlar ve çocuğu 5-6 yaşında getirip bizden Türkçe öğretmemizi istiyorlar. Bu artık yapacağım öğretim ona yabancı dil öğretimi olacak. Bir de öyle bir zamanda getiriyorsun ki çocuk okula daha yeni başlamış okuma ve yazmaya. Yani çocuğun okul performansını da etkileyecek bu. Bazen öğretmenlerden de şikâyet geliyor kafası karışıyor diye. Biz o yüzden birinci sınıfları almıyoruz derse. İkinci sınıftan başlıyoruz ki aslında bunlar iki de üç te yeni yeni okuma yazmayı öğreniyorlar. Çünkü buradaki okulların bir yere yetişme diye bir telaşları yok. Daha rahatlar. Yani üçüncü sınıfta bizim çocuklar çarpım tablosunu ezberlerken bunlar burada yeni yeni okuma yazmayı öğreniyorlar. Yetişebilecekleri bir TEOG yok, başka bir şey yok.” (Ö8)

Ö8, Belçika’daki bazı Türkiye kökenli öğrencilerin hemen hemen hiç Türkçe bilmediklerini ve okulda öğrenmek istediklerinde Türkçenin onlar için bir yabancı dil olduğunu belirtmiştir. Türkiye’deki ilkokul öğrencileri ile Belçika’daki ilkokul öğrencilerinin akademik olarak aynı yeterlilikte olmadıklarını ifade etmiştir. Belçika’da sınav sisteminin olmayışı ve eğitim programlarının Türkiye’dekiler kadar yoğun içerikli olmamasından dolayı Belçika’daki öğrencilerin Türkiye’deki ilkokul öğrencilerine göre akademik becerileri sınıf düzeylerine nazaran geriden takip etmektedir.

“Türkiye’deki sistem hep sınavlara dayalı bir sistem olduğu için okuduğunu anlama, test çözme önemli. Burada yok öyle bir şey. Burada çocuk her şeyi yaparak yaşayarak öğreniyor. Ben burada çocuğa kâğıt üzerinde bir etkinlik verdiğimde hemen sıkılıyor. Bırakın Türkçesini aynı etkinliğin Flamancasını ya da Fransızcasını versem yapmak istemeyecek. O kadar hareketliler ki ben onları oturtuyorum işte dersimizi yapalım diyorum. Çünkü ben o gün için planladığım kavramı uygulamak

istiyorum. Süre kısıtlı o kavramı pekiştirmek istiyorum ama yapamıyorum. Bir kere ders bilinci olmadığı için sınıfta ve ben bambaşka bir insan olduğum için onlara göre çocuk siz yokmuşsunuz gibi bağırıyor işte küfürler yağıdırıyor. Sürekli otur öyle yapma, küfür etme şeklinde geçiyor dersler. O kadar rahatlar ki yani çok objektif bir şekilde söylüyorum 90 dakika derse giriyorsam bunun 15 dakikası verimli geçiyor. Yani geri kalan 75 dakika çöp. Gerçekten çok zor. Onları toparlayacaksın, yemek yedireceksin, derse geçeceksin sonra. Sınıf yönetiminde başarısız kalıyoruz çünkü ikinci sınıf düzeyinden altıncı sınıf düzeyine kadar öğrenciler aynı sınıfta oluyor. Altılar ergenliğin başında oluyorlar, ikiler daha yeni okuma yazmaya geçmiş yeni yeni bir şeylerin bilincine varmaya çalışan öğrenciler. Aradakiler üçler, dörtler faklılar zaten. Bir de aynı dili konuşan tüm öğrenciler bir araya gelince çığırından çıkıyor iş ki bir de birbiriyle akraba birçoğu. Akraba toplantısı gibi bir şey oluyor ders. Birbirlerini bir arada görebiliyorlar. Ama oyunlu bir şeyler yaptığımızda ancak hepsini bir araya getirebiliyorsunuz.” (Ö9)

Ö9, Türkiye’deki eğitim sistemi sınava dayalı olduğu için orada öğrencilerin kalem kâğıt etkinliklerini yaptıklarını ancak Belçika’da öğrencilerin her şeyi yaparak yaşayarak öğrendikleri için kalem kâğıt etkinliklerinden sıkıldıklarını belirtmiştir. Hatta değil Türkçe Fransızca ya da Flamanca bile olsa bu etkinlikleri yapmayacaklarını ifade etmiştir. TTKD sınıflarına gelen öğrencilerin akrabalarıyla ve tanıdıkları diğer arkadaşlarıyla aynı sınıfta olmalarından dolayı sınıf kurallarına uymamaktadırlar. Ö9, TTKD derslerinde öğrencilerin çıkardığı sınıf yönetimi problemlerinden şikâyetçidir. Ö9, öğrencilerle oyun odaklı bir etkinlik yaptığı zaman tüm öğrencileri bir araya getirebildiğini belirtmiştir.

“... ama şöyle de bir şey var benim gördüğüm Türkiye’den çok daha disiplinli burası. Öğretmen işte biraz bağırıldığı zaman hemen susup sessizleşebiliyorlar. Derste çit çıkmıyor. Hani laubali, laçka bir ortam yok. Sınıflar çok ciddi. Öğretmenler çok ciddi ama hem seviyorlar öğrencilerini yani sarılıyorlar, öpüyorlar öğrencileri ama öğretmenlerinden de çekiniyorlar. Yani ben seviyorum o disiplin olayını, kurallara uyulmasını. Sınıfta geçme ya da kalma var. Çocuklar sınıfta kalacağız diye korkuyorlar. Türkiye’de öyle bir şey yok artık. Burada var yani o sınıfta kalma durumu ve ben bu uygulamanın taraftarıyım. Çalışanla çalışmayanın ayrılması gerekiyor bence. Çocuklar onun ayırımına varabiliyorlar her ne kadar da çocuk olsalar. O da çalışıyor ben de çalışmıyorum ama ikimiz de geçiyoruz rahatlığına kapılmıyorlar. Liselerde de aynı problem vardı. Sekiz zayıfla geçen öğrencimiz vardı bizim.” (Ö5)

Ö5, Belçika’daki okulların Türkiye’dekilere göre çok daha fazla disiplinli olduğunu belirtmiştir. Bu disiplinin kurallara tam olarak uymaktan kaynaklandığını ve öğrencilerin öğretmenlerden çekindikleri, saygı duydukları gibi öğretmenlerini çok sevip onlara sarıldıklarını hatta öptüklerini belirtmiştir. Bir başka farklılık da Belçika’da başarısız öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasıdır. Çalışmayan ve çalışan öğrencilerin bir

şekilde ayrılması gerektiğini düşünen ve başarısız öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasını destekleyen Ö5, Türkiye’de ortaöğretimde sekiz zayıfla geçen bir öğrencisinin sınıf geçtiğini örnek olarak vermiştir.

“Yani buradaki çocuklar... rahatlar yani istedikleri gibi konuşabiliyorlar. Mesela burada Türkiye’de olduğu gibi öğretmen gelince ayağa kalkacaksın olayı yok. Şunu da gördüm ki öğretmenden daha fazla yüksek bir sesle kimse konuşmıyor. Öğretmenin dediği olacak. Kesinlikle bazı kurallar var ve bu kuralların dışına asla çıkamaz. O kuralların da hepsi uygulanıyor. Mesela çocuk hata yaptığında kesinlikle cezasını çekiyor. Türkiye’de öyle değil yani mesela Türkiye’de diyelim ki çok büyük bir ceza işledi. Atıyorum ortaokul ya da lisede sigara içti veya bir kızla yakalandı. Hemen ailesiyle konuşulur ailesi araya adam sokar bilmem ne yapar bunun üstü örtülür. Burada öyle değil kesinlikle öyle değil. Anında olay yazıya dökülür. Kesinlikle de öğrenci dosyasına işleniyor. Hiç kimseye de bir ayrıcalık tanımıyorlar.” (Ö6)

Ö6, da Belçika’daki okulların daha disiplinli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler Türkiye’deki gibi öğretmen sınıfa girince ayağa kalkmamaktadır ve derslerde kendi düşüncelerini ifade ettiklerinde bir özgüvene sahiptirler. Öğrenciler bir hata yaptıklarında ya da kuralların dışına çıktıklarında bu durum yazılı bir tutanakla tespit edilip öğrenci dosyasına işlenmekte ve Türkiye’deki gibi araya üçüncü kişiler sokularak öğrenci ceza almaktan kurtulamamaktadır.

4.1.8.2. Düşünme Tarzından Kaynaklı Farklılıklar

Öğretmenler Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’deki öğrenciler gibi eğitimi, meslek sahibi olmak için bir yol olarak görmediklerinden dolayı akademik başarı için motive olmadıklarını belirtmiştir. Belçika’daki bazı Türkiye kökenli öğrenciler Belçika’daki sosyal ve ekonomik güvencelerin vermiş olduğu imkânları suistimal ederek okulu bitirdikten sonra işsizlik parası alarak geçimlerini sağlamaktadırlar. Son zamanlarda üniversiteye giden öğrenci sayısında bir artış olsa da eğitim yoluyla prestijli bir meslek sahibi olma düşüncesi Belçika’daki Türkiye kökenli öğrenciler arasında da toplum arasında da yaygın bir fikir değildir. Türkiye’deki öğrencilerin sahip olmadıkları sosyal ve ekonomik güvenceler nedeniyle eğitim yoluyla bir meslek sahibi olmak için akademik başarıya karşı motivasyonları Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilere göre daha fazladır. Türkiye’deki öğrenciler başarılı olmak için resmî eğitim dili olan Türkçe’yi bilmek ve öğrenmek zorundayken Belçika’daki Türkiye kökenli öğrenciler akademik başarıları için Türkçe bilmek zorunda değildir. Bu

nedenle öğrenciler TTKD'ye karşı isteksizdirler. Belçika'daki Türkiye kökenli bazı öğrenciler içinde yaşadıkları toplumun yapısı nedeniyle bir Avrupalı düşünme tarzına sahiptirler ve Türkiye'deki öğrencilere göre farklılıklara daha fazla hoşgörülü, saygılı ve ön yargısızdırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Buradaki öğrenciler Türkiye'deki öğrenciler gibi değiller. Okuyayım, öğreneyim, isteyeyim, başarılı olayım düşüncesi buradaki öğrencilerde yok. Yani sadece bu derse karşı değil Fransızcaya karşı da yok. Bu isteksizliğin sebepleri ekonomik. Yani anne ve babalardaki mantık şu: ‘Çocuğum on beş yaşına gelsin, para kazansın.’ ...işte zaten üniversiteye giden çok az burada. Bakış açıları ilkokuldan sonra liseye gidemezse bir meslek okuluna gitsin ve orada bir iki yıl sonra mezun olup para kazansın. Hiç unutmuyorum ilk buraya geldiğimde bir dördüncü sınıf öğrencime büyüyünce ne olmak istiyorsun diye sorduğumda bana ‘somaj’ olmak istediğini söylemişti. Somaj [Chômage] demek işsizlik demek burada. Kendisinin de babası burada yıllardır işsizlik parasıyla yaşadığı için o da babası gibi işsiz olmak istiyor. Yani onlar da bir an önce on beş on altı yaşına gelip işsizlik parası almak istiyorlar. Burada devletin iyi niyetini suistimal var.” (Ö10)

Ö10, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre eğitimini tamamlayarak bir meslek sahibi olma amaçlarının olmadığını belirtmiştir. Üniversiteye giden öğrenci sayısının çok az olduğunu belirten Ö10, öğrencilerin sadece TTKD'ye karşı değil diğer okul derslerinde de başarılı olmak gibi bir amaçları olmadığını ifade etmiştir. Belçika'daki ekonomik ve sosyal imkânları suistimal eden Türkiye kökenli ailelerin çocukları bir an önce okulu bitirip işsizlik parası alarak yaşamak istemektedirler.

“Şimdi benim ilk çalıştığım dönemle şimdiyi kıyaslarsak şimdi birinci dönemimde burada somaj [Chômage] diye bir şey vardı. İşsizlik parası. Buradaki tüm ailelerin tüm çocukların tek hedefi bir an önce okulu bitirip o somaj parasına ulaşmak ve evlilik yapmak. Bütün hepsinin hayallerini böyle şeyler süslüyordu. Ama şimdi o işler biraz değişti. Türkiye'deki toplulukta bizim çocuklarımız, benim kendi çocuklarım da var. Çocuklarımız okumaktan başka bir hedefi yok yani okuma işsizlik parası alırsın deme şansımız Türkiye'de yok. Dolayısıyla çocuklar biliyorlar ki okumazlarsa bir yerlere gelemeyecekler. Önlerinde bir hedef var. Hepsi bir doktor olmuyor, mühendis olmuyor ama en azından üniversiteli olmaya çalışıyorlar. Burada ise okumazlarsa devletin desteğinin olacağını düşündüklerinden dolayı biraz daha gevşek davranıyorlar. Çok şükür şu an benim bulunduğum ilde beş tane öğrencim tıp okuyor. İki üç tane yine hukuk okuyanlar var. Mühendislik okuyan var. Hemşire olan öğrencilerim var. Artık bilinçlendiğimizi Avrupa'da da bilinçlendiğimizi görüyorum. Türkiye'de işte dediğim gibi öğrenciler çok daha motive yani” (Ö2)

Ö2, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin işsizlik parası almak için asgari düzeyde okuduğunu ancak son zamanlarda üniversite okuyan ve meslek sahibi olan öğrencilerde bir artış olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki öğrenciler, Belçika'daki öğrenciler gibi sosyal ve ekonomik güvencelere sahip olmadıklarından dolayı eğitim yoluyla meslek sahibi olmak istemektedirler.

“Belli başlı farklılığı oradaki çocuklar eğitime mecbur buradaki çocuklar mecbur değil. Yani en büyük dezavantaj şu ki Türkçe dersinin mecbur olmayışından kaynaklanıyor. Ben 45 tane çocuğu mezun ettim dördüncü sınıftan. Hepsini ayrılırken ağladık ama sınıfta bir matematik anlattığım zaman hepsi pür dikkat dinliyor ya da Türkçede bir şey anlattığın zaman hepsi pür dikkat dinliyordu 45 öğrenci. Burada 10 tane öğrencin oluyor sınıfta her biri 1,2,3,4,5,6. sınıftan işte sınıf basamakları farklı. E, konu anlatacaksın birine ödev vermişsin. Bir de o yorgun saatinde falan bir de o derse mecbur değil. Onun öğretmen olması için ya da doktor olması için bir hukukçu olması için Türkçe dersine gerek yok. O zaman ne yapıyor çocuk? Sınıfta dinlemek istemiyor.” (Ö3)

Ö3, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin bir meslek sahibi olması için Türkiye'deki öğrenciler gibi Türkçe öğrenmek zorunda olmadıklarını belirtmiştir. Ö3, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin kendilerine akademik ve mesleki hayatta bir yarar sağlamayacak olan Türkçe dersini dinlemek istemediklerini ifade etmiştir.

“...Avrupa'da büyüdüleri çok belli çocukların. Mesela ben bugünkü dersimde insan hakları bildirgesini işledim. Mesela 'herkesin düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü vardır.' Bu özel hayat ve din ve vicdan kategorilerine yerleştirdik onları. Bunu Türkiye'deki bir öğrencinin anlaması daha zordur. Çünkü nereye baksa Türk nereye baksa Müslüman. Nereye baksa Trabzonlu, Afyonlu, Konyalı... standart yani tek tip aynı fabrikadan çıkma sanki ürün gibi. Bunu [İnsan Hakları Bildirgesi] sadece yüzüklerin efendisindeki dünya gibi görüyor ama öyle bir dünyada yaşayamayacağı için yani fantastik geliyor. Buradaki sınıfta ise çocuk farklı. Faslısı var, Nijeryalısı var, Arabı var, Türkü var, Belçikalısı var. Var da var yani. Yine bunun yanında kendisi de Müslüman olduğu için eziyet görebiliyor. Hristiyan'ı var, inançsız ailenin çocuğu var ya da Yahudi çocukları var mesela. Her milletten insanla arkadaşlık yapabiliyor. Ben bu maddeyi okurken çocuğun bana verdiği karşılık şu: 'Herhalde yani'. Türkiye'deki bir çocuk bunu ama Müslüman daha iyi ya Hristiyan işte gâvur işte diyebiliyor. Mantalite farkı var öğrenciler arasında. Bu yönden Belçika'daki Türk çocuklarını daha çok takdir ediyorum. Bir Avrupalıyla çalışıyor gibiyim. Burada asla çocukların hakkını yiyemem.” (Ö4)

Ö4, Belçika'daki bazı Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre farklılıklara daha açık olduğunu belirtmiştir. Çokkültürlü, çokdilli ve çok dinli bir toplum içinde yaşayan ve bu farklılıkları kabul ederek saygı duyan öğrencilerin öğretmeni olduğu için onları takdir etmektedir. Belçika'daki bazı Türkiye kökenli

öğrencilerin Avrupalı düşünme tarzına sahip olduklarını ancak Türkiye'deki öğrencilerin farklılıklara karşı ön yargılı ve tepkili olduklarını ifade etmiştir.

4.1.8.3. Aileden Kaynaklı Farklılıklar

Öğretmenlere göre Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin geneli alt düzeydeki sosyo-ekonomik ailelerden gelmektedir. Aileler öğrencilere gerekli eğitsel ve sosyal desteği sağlamaktan uzaktadır. Aile sevgisinden yoksun büyüyen öğrenciler çeşitli davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Ailelerin eğitsel ve kültürel ihtiyaçları göz ardı edip ekonomik önceliklerine önem vermesinden dolayı öğrencilerde okuma kültürü yerleşmemiştir. Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin genelinde Fransızca'yı anlama sorunu vardır. Öğrencilerin Türkçe ile ilgili dil problemi olsa da ailelerinin Türkiye'de geldikleri yerin şivesiyle aile içinde Türkçe konuşulmaktadır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’de düşük gelirli, ortanın altında gelire sahip kişiler burada iş arayan, işçi olarak çalışan işçi kesimi genellikle ve tabii eğitime bakış açısı genel anlamda çocukların eğitiminin devam ettirilmesini isteyen aileler. Hepsi öyle ister ama çocuklarına eğilim tarzı farklı olduğu için ya da yetemedikleri için bu konuda... çok da [çocuklarına] yardımcı olamadıklarını düşünüyorum. Dolayısıyla buradaki profil çok düşük Türkiye’deki öğrencilerle kıyaslandığında. Ama üç beş tane aradan çıkıyor aslında. Hani eğitilmiş bir ailenin çocuğunu siz aldığımız zaman çok belli oluyor aslında... Türkiyenin en düşük profillerinin burada toplandığını düşünebilirsiniz yani.” (Ö1)

Ö1, öğrenciler arasında az sayıda ailesinin sosyo-ekonomik statüsü iyi düzeyde olan öğrenciler olsa da genellikle öğrencilerin çok düşük sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin çocukları olduğunu belirtmiştir. Ö1, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenci ailelerinin Türkiye'deki en alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerle benzer özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin eğitimlerine devam etmesini isteyen aileler çocuklarına gerekli desteği verecek özelliklerden yoksundurlar.

“... Bir süre sonra kadın çocukları bana tamamen göndermedi. Alındım ama bir şey demedim. Bir süre üzerine düştüm. Sonra dedim ki ‘ya kadıncağz artık benden bıktı.’ şey yapmayayım... Çocukları seviyorum, ilgileniyorum. Buradaki çocuklar aslında sevgiye de muhtaç. Yani öyle aileler var mesela. Sabah altıda, yedide götür çocuğunu okula bırakır akşam altıya kadar almasam da olur diye düşünüyorlar. Düşünebiliyor musunuz? 11 saat çocuk evden ayrı kalabiliyor. Ne yapıyor o çocuk zaten itilmiş kakılmış. Zaten okulda ikinci sınıf vatandaş gibi görülüyor bizim çocuklarımız. Ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar o çocukların içinde bir yabancılik

hissi mutlaka var. İşte buradaki çocuklarda sürekli bir itilmişlik var. Aslında o zaman da şimdi de çocuklarımı öğleleri hiç okulda bırakmadım. Hep aldım, evde yemeklerini yedirdim. Çocuğum benden uzak kalmasın diye yaptım. On bir saat az bir zaman değil. Akşam eve gelecek saat beşte, altıda çocuk. Ne yapacak yemeğini yiyecek, ödevini yapacak ve yatacak çocuk. Benle geçirecek zamanı olmayacak. Burada çoğu insanımız onu yapıyor ama öğle yemeklerinde hiç almıyorlar zaten. Akşamları işi gücü olanlar gardöriye bırakıyorlar. O yüzden çocuklar aileden çok kopuk oluyor. O zaman da dışarıda küfür eden de oluyor. Yani bazen Türk öğrenciler arasında hiç beklemediğiniz sözler de duyabiliyorsunuz. Yani çok şaşırıyorsunuz. Türkiye’de evet olabilir ama Avrupa’da da mı diye soruyor insan.” (Ö3)

Ö3, kendi yaşadıklarından hareketle Belçika’daki Türkiye kökenli ailelerin çocuklarıyla çok fazla ilgilenmediklerini ve çocukların sevgiden yoksun büyüdüklerini belirtmiştir. Yeteri ilginin gösterilmediği öğrenciler küfür etmek gibi bazı davranış problemleri göstermektedirler.

“... Yani zaten burada çok fazla yükseköğretim giden öğrenci yok ama gidenlerin de en büyük problemi Fransızcadır. Yani burada hukuk okuyan bir üniversite öğrencisiyle görüştim geçenlerde. Çocuk burada doğup büyümüş ama en çok Fransızca dersinde zorlandığını söylüyor. Bunun nedeni de tabii okuma kültürümüzün olmayışıdır. Dolayısıyla çocuk akademik kelimeleri anlamıyor. Biz burada hep her şeye ekonomik bakmışız. Gelen üç beş sene çalışayım, kazanayım, gideyim demiş ama öyle olmamış. Kalmışlar ama hâlâ o mantık devam ediyor. Çocuklar da okumuyor yani.” (Ö10)

Ö10, Belçika’daki Türkiye kökenli ailelerin ekonomik önceliklere sahip oldukları için kendilerinin ve çocuklarının bir okuma kültürüne sahip olmadıklarını belirtmiştir. Üniversiteye giden öğrencilerin bile en büyük sorunu Fransızca’yı tam anlayamamalarıdır. Ö10, bu sorunu ailelerin ve öğrencilerin okuma kültürünün olmamasından kaynaklandığını düşünmektedir.

“... hem doğuda hem de batıda çalıştığım için evet güzel bir deneyimim var Türkiye ile ilgili. Burada da çok farklı bölgelerde ders veriyorum. Yani doğuda çalıştığım için Türkiye’de buraya gelince çocukların dil problemleriyle ilgili çok da büyük bir şaşkınlık yaşamadım. Belçika iyi aslında. Yani Belçika’da belki 60’larda, 70’lerde bir köy dili kullanılıyor ama en azından kalmış yani o dil kalmış yani bozulmamış. Bu Avrupa ülkeleri içinde yine Türkçeyi en iyi kullananlar Belçika’dakiler. Mesela Almanya ya da Fransa’da bir çocukla Türkçe anlaşamazsınız. Anlamaz çünkü sizi. Belçika’da yine ailede daha çok Türkçe konuşuluyor. O yüzden çocuk biraz ondan biraz diğer dilden karıştırırsa bile daha iyi. Burada böyle bir avantaj var.” Ö9.

Ö9, Türkiye’nin doğu bölgelerinde çalıştığı için Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin dil problemi yaşamasına şaşırılmamıştır. Fransa ve Almanya’daki Türkiye kökenli çocuklara göre Belçika’daki öğrencilerin Türkçesinin daha iyi olduğunu

düşünmektedir. Öğrenciler ailelerinin Türkiye’den geldikleri yerin Türkçesiyle konuşmalar da ailede Türkçe konuşulmaktadır.

4.1.9. Öğretmenlere Göre Belçika’daki Türkiye Kökenli Velilerle İlişkiler ve Türkiye’deki Velilerle Aralarındaki Farklılıklar

Öğretmenler, genellikle birkaç istisna veli dışında okuldaki Türkiye kökenli velilerle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle iletişim kurmaya ve aralarında dersin başarısı için bir dayanışma kurmaya çalışan öğretmenler eğitim düzeyi yüksek aileler dışında diğer velilerle dayanışma konusunda başarısız olmaktadır. Türkiye kökenli veliler TTKD’nin neden önemli olduğunun bilincinde değildirler. Velilerin hemen hepsi kendini milliyetçi olarak görmelerine rağmen TTKD’ye okuldaki Türkiye kökenli öğrencilerin çok az bir kısmı gelmektedir. Azınlıkta kalan eğitilmiş veliler dışında veliler okul dışındaki bu derse öğrenciyi göndermeyi bir külfet olarak görmek ya da sırf çocuklarını okuldan sonra bir yere bırakmak için derse göndermektedirler. Hem TTKD’nin statüsü hem de Fransız okullarında öğretmen-veli ilişkilerinin resmî ve okulla sınırlı olmasından dolayı Belçika’daki Türkiye kökenli veliler Türkiye’deki veliler gibi cana yakın olmamakta ve öğretmenlere saygı göstermemektedirler. Bazı öğretmenlerin kendilerini öğretmen değil de bakıcı gibi hissettikleri anlaşılmaktadır. Veliler öğrencileri TTKD’ye göndererek üzerlerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiklerini zannetmektedirler. Öğrencileriyle genelde evde Türkçe konuşmamaktadırlar. Okulda TTKD programına müdahale etmeyen veliler derneklerde kendi siyasi düşünce ve dinî inançlarına göre öğretmenlerin ders vermesi konusunda onlara baskı kurmaktadır. Derneklerdeki velilerin siyasi düşünce ve dinî inanç bakımından homojen olduğunu belirten öğretmenler Belçika’daki Türkiye kökenli velilerin de Türkiye’deki veliler gibi bazı konularda önyargılı olduğunu ve toplumsal kutuplaşmanın Belçika’da da devam ettiğini belirtmişlerdir. Belçika’daki Türkiye kökenli velilerin Türkiye’dekilerden çok farklı olmadığını belirten öğretmenler Flaman bölgesindeki velilerin ekonomik olarak Valon bölgesindekilerden daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ailenin bakış açısı bazen şöyle olabiliyor çocuğumun Türkçe dersi almasını istiyorum ben. Onlar için bu bazen bir milliyetçilik duygusu. Ondan bağlıyorlar galiba ya da dinini, öz kimliğini kaybetmesin. Çocuk bilsin. Güzel tepedeki amaç

güzel fakat bu amaçlar biraz daha özellere indiği zaman çok başarılı olamayan durumlar da olabiliyor maalesef. Hani bir süre sonra çocuk tembelliğine yenik düşebiliyor. Bir süre sonra aile çocuğun direnişine yenik düşebiliyor yani burada bu türden engeller de var. Çocuklar bir kere fazla yüklenmeye gelmiyorlar. Bir kere bu ders dışı bir etkinlik olduğu için bu ders onlara hep ekstra bir yük getiriyor aslında. Çocuk ders bittikten sonra eve gidip bilgisayar oynamak istiyor arkadaşı spora gidiyor. Başka bir gün spora gidip yine bana geliyorsa çok yoruluyorum diyor mesela. Ailesi de bir direniyor iki direniyor sonra çocuğuna kıyamıyor ve derse devam etmesine müsaade edebiliyor.” (Ö1)

Ö1, Türkiye kökenli ailelerin bazen milliyetçi duygular nedeniyle bazen de çocukları dinini, öz kimliğini öğrenebilsin diye TTKD’ye öğrencileri gönderdiklerini belirtmiştir. Genelde çocuklarının derse devam etmesini isteyen veliler TTKD’nin amacına ulaşması için özel bir çaba göstermemektedirler. Öğrenciler okul saati dışında geldikleri bu derse bir yük olarak görmekte ve derse gelmek istememektedir. Aileleri de dersin neden önemli olduğunu ve derse devam etmesi gerektiğini öğrencilere anlatmakta yeterli olmamakta ve çocuklarını derse göndermemektedirler.

“Şimdi şöyle aileler açısından Türkiye’de her zaman tabii bir öğretmen saygı görür. Bunu gittiğiniz herhangi bir aile ziyaretinde bulunursanız hemen fark edersiniz. Ama burada eğitilmiş aileler dışında öğretmenlerin çok fazla bir değeri yok. Tabii bir de Türkçe derslerinin mecbur olmamasının da etkisi var. Burada Türkçe dersleri zorunlu değil. Çocuğu birazcık fazla sıkarsanız okula gelmiyor. Ailesi de onu niye Türkçe dersine gitmiyorsun diye sıkıştırıyor. Dolayısıyla buradaki bu Türkçe derslerinin önemini kavrayan ailelerde yine Türkiye’deki gibi değerli bir öğretmen olduğunuzu hissediyorsunuz. Ama birçok ailede oran olarak da kitlenin yaklaşık yüzde sekseni buradaki aileler son derece duyarızlar Türkçe ve Türk kültürüne karşı yani çok daha şey yaparsanız ya işte hocam televizyonda Türk kanalları var çocuk oradan öğreniyor diyor. Çocuğunu niye götürmüyorsun niye göndermiyorsun derslere dediğin zaman. Dolayısıyla öyle düşünen bir anne ve babanın çocuğunu okuldan çekmek için ne kadar da uğraşsınız emekleriniz boşa gidiyor.” (Ö2)

Ö2, Türkiye kökenli velilerin çoğunun TTKD’nin neden önemli bir ders olduğunun bilincinde olmadıklarını belirtmiştir. Eğitilmiş aileler dışında toplum içinde Türkiye’deki gibi öğretmenlere saygı duyulmadığını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak Ö2, TTKD’nin zorunlu bir ders olmamasını görmektedir. Öğrencileri ders konusunda biraz bile sıklıklarında öğrencilerin TTKD’ye devam etmediğini belirten Ö2, ailelerin öğrencileri derse devam etmeleri konusunda teşvik etmediğini belirtmiştir. Velilerin, “Çocuğum televizyondan Türkçe öğreniyor zaten” algısı yüzünden öğretmenler ne kadar öğrencileri okullara çekmeye çalışsa da başarılı olamadıklarını ifade etmiştir.

“Velilerde şöyle bir algı var. İşte ben bir buçuk saat Türkçe dersine gönderiyorum çocuğumu ve üzerime düşen her şeyi yaptım algısı var. Evde çok fazla Türkçe konuşmuyorlar bu ciddi sıkıntı. Çünkü bazıları Belçikalı kişilerle evli. Bazen de çocuk zaten okulda Fransızca konuştuğu için anne babanın da işine geliyor Fransızca konuşmak. Bir de veliler bizi bakıcı olarak görüyorlar. İletişim yönünden bir sıkıntımız yok velilerle ancak dersin konumundan kaynaklı.” (Ö7)

Ö7, TTKD'nin başarıya ulaşması için velilerin hiçbir çabada bulunmadıklarını ve öğrencileri derse gönderdikleri için üzerlerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiklerini düşündüklerini belirtmiştir. Evde Türkçe konuşmayan veliler kimi zaman Belçikalı biriyle evli oldukları için kimi zamanda öğrenciler okulda Fransızca eğitim gördükleri için çocuklarıyla Türkçe konuşmamayı tercih etmektedirler. Velilerle bir sorunu olmadığını belirten Ö7, veliler tarafından TTKD'nin de statüsünden ötürü bakıcı olarak görüldüklerini ifade etmiştir.

“Yani veliler çocukları okula göndermiyor. Mesela bir okulda 60 tane Türk öğrenci varsa bunun 15 tanesi derse geliyor. Hepsi gelse bu birleştirilmiş sınıf problemi de çözülebilirdi. Daha çok sınıf açılırdı o zaman. Velilerin mesela birkaç çocuğu var. Okul çıkışı hepsini aynı anda alıp eve götürmek istiyor. Dersi beklemek ya da dersten sonra çocuğu bir daha okuldan gelip almak istemiyor. Kimisi ise Türkçe dersine karşı. Derse gelsin çocuğu Türkçe öğrensin istemiyor. Yani bazısı çocuğun anadili olmadığı için istemiyor. Anadili olsa bile işte Fransızcası, Flamancası bozulacak diye istemiyor. Bir sürü gerekçe var. Bir tane değil. Baktı sizi beğenmediyse göndermiyor. Yani derse niye göndermediğine dair size bir iki sebebi söyleyebilirim. Gerisi çok muamma. Veliler aslında bilinçli değiller. Yani mesela her hafta çocuk camiye Kuran dersine gönderiyor ama Türkçe dersine göndermiyor. Çünkü camiye gidince çocuk 4 saat orada duruyor ve çocuktan 4 saat kurtulmuş oluyor. O yüzden Kuran dersi değerli.” (Ö9)

Ö9, velilerin ders konusunda bilinçli olmadığını ve bir okuldaki Türk öğrencilerin çok az bir kısmının TTKD'ye geldiğini belirtmiştir. Veliler okul dışında verilen bu dersi bir külfet olarak görmekte ve çocuklarını çeşitli sebeplerle derse göndermemektedirler. Ö9, yine velilerin çocuklarını okul dışındaki iki saatlik TTKD'ye göndermezken hafta sonu dört saatlik Kur'an-ı Kerim dersine gönderdiklerini ve bunu hafta sonları çocukları olmadan dört saat vakit geçirmek için yaptıklarını ifade etmiştir.

“Veliler açısından da baktığımızda Türkiye'dekiler daha cana yakınlar. Öğretmene daha çok önem veriyorlar. Türkiye'deki veliler çok daha ilgililer. Arıyorlar, soruyorlar. Mesela ben sınıfta veli toplantısı yaptığım zaman her zaman velilere şunu söylerim: benim telefonum yirmi dört saat açıktır. Veli her zaman beni arayacak ve çocuğu ile ilgili ne olursa benim haberim olacak. Çünkü ben sınıfta sınıf öğretmeniyim. Onun sınıftaki annesi ya da babasıyım. Her şeyini bilmek zorundayım ki o çocuk okula geldiğinde psikolojik durumuna göre hareket edebileyim diye. Ama

burada bunu söylediğimiz halde geri dönüş olmuyor. Yani onları da anlayışla karşılıyorum çünkü buradaki sistem böyle işliyor. Fransız öğretmen, Fransız okulu biliyorlar. Burada da ancak okul içinde görüşebiliyor veli ile öğretmenler ancak bir proje çerçevesinde ortak bir şeyler yapılabilir velilerle. Akşam altıdan sonra bir veli bir öğretmeni arayamaz asla, kesinlikle yasak. Yani velilerle ilgili bir güçlük yaşamadım ama dediğim gibi çok fazla giremiyorum içlerine. Yani üç yıldır aynı bölgede çalışıyorum ve görüştüğüm sadece üç tane aile var. Yüzden fazla öğrencim vardı Fransa'da ve o yüz veliyle de görüşüyordum. Burada durum öyle değil. Yani Fransa'daki veliler TTKD öğretmenine tıpkı Türkiye'dekiler gibi değer veriyorlardı. Ben oradakilere de buradakilere de hep söyledim bir kınanız, cenazeniz, düğününüz olduğunda haberim olsun diye. Buradakiler anlamadılar. Fransa'da haberim olurdu da giderdim de katılırdım da ve tüm farklı kültürlerle de karşılaştım. Mesela Trabzon'dayken sadece Trabzonluları biliyordum. Yurtdışında görev yapınca bunun Konyalıyla, Bayburtlusuyla tanıştım. Her birinin kültürünün farklılığını da öğrendim. Benim için de büyük bir deneyim oldu ve ayak uydurmaya da çalıştım. Benim ayak uydurduğumu gördükçe bu onların da çok hoşuna gitti. Onlar da bana ayak uydurdular. Bu sefer çocuklara baskı yaptılar. Okula düzenli gidin, öğretmenimize iyi davranın diye. Araştırma konusu verirdim öğrencilere ve bana kesinlikle dönüt gelirdi. Burada maalesef aynı şeyi yapamıyorum. Veliler burada sadece okuldan sonra iki saat daha rahat kalabildiği bir ders olarak görüyorlar. İki saat de iki saattir, kafamızı dinleyelim diye bakıyor veliler burada.” (Ö6)

Ö6, Türkiye'deki velilerin Belçika'dakilere göre daha cana yakın olduklarını ve öğretmenlere daha önem verdiklerini belirtmiştir. Belçika'daki velilerle tüm çabalarına rağmen yakın bir ilişki kuramayan Ö6, daha önce çalıştığı Türkiye'deki ve Fransa'daki velilerle kurduğu başarılı ilişki neticesinde öğrencilerin TTKD'de daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Belçika'daki velilerden ders konusunda beklediği desteği bulamayan Ö6, velilerin öğrencileri TTKD'ye öğrencilerden kurtulmak için gönderdiklerini belirtmiştir. Ö6, velilerle yakın bir ilişki kuramamasının bir sebebi olarak da Fransız okullarında veli ve öğretmenlerin sadece okulda birebir görüşebilmelerine, akşam saat on sekizden sonra öğretmenleri aramanın yasak olmasına ve velilerle öğretmenlerin ancak okuldaki bir proje etrafında bir araya gelmesine bağlamaktadır. Ö6, öğretmen-veli ilişkileri geliştikçe öğrencilerin derste başarılı olmak için daha çok çaba sarf ettiklerini belirtmiştir.

“... Evet, başıma velilerle ilgili kötü şeyler de geldi. Mesela çocuğu çok kaprisli bir velim vardı. Çocuklar hem kaprisli hem de yalan söylüyorlar. İşte dersten çıkar çıkmaz annelerine ya arkadaşlarını ya da beni şikâyet ediyorlar. Öğretmen benimle ilgilenmedi diyorlar. Hâlbuki en çok onlarla ilgileniyorsunuz. Böyle sırf onlarla daha fazla ya da onun beklentisi kadar ilgilenmiyorum diye sorun çıkaran bir velim olmuştu. Ama bunlar

Türkiye’de de olabiliyor. Yine çok saygı duyup çocuklarını diğer öğretmenlerinize nasıl saygı duyuyorsanız Türkçe öğretmeninize de saygı duyacaksınız diye uyarın da var. Bir de mesela Facebook’tan arkadaşlık isteği gönderiyorlar. Kabul ediyorsunuz ve sizi oradan takip ediyorlar. Mesela bir arkadaşımı bir yürüyüşe katıldı diye vatan haini ilan ettiler. Yani halk burada yaşamasına rağmen Türkiye’deki kutuplaşmalar burada da devam ediyor. Yani buradakiler aşırı milliyetçi ve dindar olduklarını söylüyorlar ama çocuklarını bir Türkçe dersine göndermiyorlar. Milliyetçiyse anadiline sahip çıkmayı beklenir ama bilinçli değil ve sözde her şeyleri. Bir de bir tanesi bana benim çocuğuma Atatürk’ü öğretme demişti. Nedenini sorduğumda da işte bizim hocalarımızı yaktı, şunu yaptı demişti. Dini öğreteceksen eyvallah demişti. Yani okulda bu kitaptaki Atatürk’le ilgili konuları işleyebiliyorsunuz ama mesela derneklerde işleyemiyorsunuz çünkü belirli görüşten öğrencilerin geldiği ön yargılı homojen bir yapı oluyor. Bilgisiz ve ön yargılılar.” (Ö9)

Ö9, Türkiye’de olduğu gibi Belçika’da da sorunlu velilerin olduğunu ve Türkiye’deki ön yargılı, kutuplaşmış toplum yapısının Belçika’da da devam ettiğini belirtmiştir. Çocuklarına anadillerini öğretmeyen ancak kendini milliyetçi addeden veliler, dindar olduğunu söyleyen veliler çocuklarını TTKD’ye göndermemektedirler. Okuldaki TTKD programına müdahale etmeyen veliler özellikle derneklerde kendi siyasi ve dinî görüşlerine göre öğretmenlerin ders işlemleri konusunda onlara baskı kurmaktadırlar. Ö9, velilerin bilgisiz ve ön yargılı olduğunu ifade etmiştir.

“Yani ben bu yıl veli konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Bu yıl sınıflarımdaki öğrenci sayıları daha normal. İlk yılda öğretmen sayımız daha azdı. Sınıflar daha kalabalıktı. İşte karışık sınıflar [birleştirilmiş sınıflar] vardı çok fazla. Dolayısıyla sınıflarda problem olduğu zaman çocuklarla ilgili bu durum velilere de yansiyordu. Bazı veliler gelip tepki koyabiliyordu ama ben öyle ciddi bir problem yaşamadım. Genellikle çocukları velilere şikâyet ettiğim zaman veliler yardımcı oldular bana. Yani onlar çocuğum diğer öğretmenlere saygı duydukları gibi size de saygı göstermeliler diyorlar. Onun farkında veliler. Arada bir iki tane çıkıyor tabii. Mesela çok problemlili bir çocuk vardı geçen sene. Çocuk sınıfta sorun çıkartıyor. Annesini çağırıyorum ama kadın gelip sınıfta tüm öğrencilerin gözünün önünde benimle tartışıyor. Öyle davranınca çocuk daha da cesaret buluyor yani. Öyle tek tük çıkıyor yani ama genel olarak benim karşılaştığım veliler iyiler. Türkiye’deki velilerden çok da farklı değil yani.” (Ö5)

Ö5, önceleri birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci sayısının çok olmasından dolayı okulda yaşanan sorunların velilere yansımalarını ve velilerin tepki gösterdiklerini belirtmiştir. Ö5,

öğretmen sayısının artmasıyla bölünen sınıflarda artık problem yaşamadığını belirtse de arada bir problemlili birkaç velinin çıktığını ifade etmiştir. Bu yıl velilerle sorun yaşamayan Ö5, velilerin Türkiye’dekilerden çok farksız olmadığını düşünmektedir.

“Yani Valon bölgesi ile Flaman bölgesindeki velilere baktığımızda ekonomik olarak aynı değiller bir kere. Flaman bölgesindekiler çok daha rahat. Yani Karadenizliler bu bölgede çok fazla bu da madencilikten kaynaklı. Zamanında gelenler kömür madenini çıkartmak için geldiği için o bölgelerden epey bir kişi var. Brüksel’de Emirdağlılar çok ama burada pek görmedim. Zonguldaklılar çok fazla. Scharbeck zaten bildiğiniz Türkiye.” (Ö8)

Ö8, Flaman bölgesindeki velilerin Valon bölgesindeki velilere göre ekonomik olarak daha iyi bir düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Valon bölgesinde daha çok madencilikten ötürü Karadenizlilerin çok olduğunu belirten Ö8, Brüksel’deki Scharbeck bölgesinin Türkiye’ye benzediğini ifade etmiştir.

4.1.10. Yöneticilere Göre TTKD’nin Amaçları

Yöneticiler, TTKD’nin amaçlarını açıklamışlardır. Yöneticilere göre TTKD’nin amaçları şunlardır: öğrencilere dilini ve kültürünü öğretmek, özgüvenlerini kazandırmak, entegrasyona yardımcı olmak.

4.1.10.1. Dilini ve Kültürünü Öğretmek

Yöneticilere göre TTKD’nin en temel amaçları TTKD’nin adından da belli olduğu üzere Belçika’daki Türkiye kökenli ailelerin çocuklarına Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmektir. Özellikle İslamiyet’ten sonraki Türk kültürü dersin kültür kısmında öğretilmek istenmektedir.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı Türkiye’den gelen vatandaşlarımızın okul çağındaki çocuklarına Türkçe dil yeterliliğini ve Türk kültürünü vermek.” (Y2)

Y2, TTKD’nin temel amacının öğrencileri Türkçe dil yeterliliğine kavuşturmak ve Türk kültürünü öğretmek olduğunu belirtmiştir.

“Zaten dikkat ederseniz sadece Türkçe değil dersin adı Türkçe ve Türk Kültürü, Türk kültürü derken bizi biz yapan Türkiyede yaşarken ya da Türk insanının hani bin yıldır Anadolu’da var olduğunu kabul edersek daha öncesi de var tabii ki ama İslamiyet öncesi ve sonrası diye ayırıyoruz ama özellikle İslamiyet sonrası oluşturduğu bir şey var, kültür var üzerine koyarak gittiği. Biz bunları da öğrenmesinin buradaki çocuklara yararlı olacağını düşünüyoruz. Yani bir Ahmet

Yesevi'yi öğrenmesi, Yunus Emre'yi öğrenmesi, bilim adamlarından Farabi'yi öğrenmesi Türklerin kurduğu devletleri, imparatorlukları öğrenmesi ve Türkiye'nin ve Türklüğün derin köklerinin olduğunu ve bunu hissetmesini istiyoruz aslında.”
(Y1)

Y1, TTKD'nin amacının, Türkçenin yanında Türklerin özellikle İslamiyet'ten sonra oluşturduğu kültür üzerinden Türk kültürünü öğretmek olduğunu belirtmiştir.

4.1.10.2. Öğrencilere Özgüven Kazandırmak

Anadilini iyi bilen öğrencilerin diğer dilleri de daha rahat öğrenebileceğini ve buna bağlı olarak da öğrencilerin okul başarısının artacağını düşünen bir yönetici okul başarısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin artacağını da düşünmektedir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“... anadilini çok iyi öğrenen kendi kültürünü çok iyi öğrenen bir çocuk toplum içerisinde kendine biraz daha özgüven duyacaktır. Buradaki mesela bütün Avrupa'dan bahsedelim; Avrupa'daki çocuklarımızın ya da gençlerimizin maalesef birçoğu ne kendi anadillerine hâkimler ne de yaşadıkları yerin diline çok iyi derecede hâkimler. İşte biz de burada bunun önüne geçmeye çalışıyoruz. Buradaki Türkiye cumhuriyeti vatandaşları anadillerini iyi öğrensinler ki diğer dilleri de burada yaşadıkları dili de öğrenebilsinler ve diğer dili daha iyi öğrenmek okul başarısına da etki ediyor.”

Y1, Belçika'daki öğrencilerin kendi anadillerini iyi bilmedikleri gibi resmî dilleri de bilmediklerini belirtmiştir. Anadilini iyi bilen öğrencilerin diğer dilleri de daha iyi öğrenebildiğini ifade eden Y1, öğrencilerin okul başarısı için de Türkçe bilmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Y1, anadilini ve kültürünü iyi bilen ve okulda başarılı olan öğrencilerin özgüveninin artacağını düşünmektedir.

4.1.10.3. Entegrasyona Yardımcı Olmak

Bir yöneticiye göre İslam inancı ve İslami düşüncüler üzerinden farklılıklara saygılı olmayı ve hoşgörülü davranmayı öğreten TTKD'nin bir amacı da batıların ön yargılarını yıkmaktır. TTKD'nin bu amacıyla entegrasyona hizmet ettiği düşünülmektedir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Aslında baktığınızda TTKD'ye yaklaşımım çok milliyetçi bir yaklaşım oldu ama aynı zamanda entegrasyona da yardımcı olmaya çalışıyoruz çünkü derslerimizin içerisinde İslam dininin hoşgörü dini olduğu ve aydınlarının ya da filozoflarının

daha çok hoşgörüye dayandığını bir Mevlana bir Yunus Emre'den bahsederek insanları dinine göre, inancına göre yargulamamak gerektiğini derslerimizde vurguluyoruz. Türklerin, Anadolu'daki insanların aslında böyle insanlar olduğunu, batı tarafından biraz farklı gözüken bir durum var Türkiye'ye karşı batı tarafından bunların da farkında olsunlar, bilsinler istiyoruz. Bu amaçların en başında gelenleri bu.”

Y1, TTKD ile ilgili amaçlara çok milliyetçi yaklaştığını kabul ederek dersin, entegrasyona yardımcı olmak gibi bir amacı olduğunu da belirtmiştir. TTKD'nin bir amacı da farklılıklara karşı saygılı olma ve hoşgörülü davranmayı İslam inancına ve İslami düşünelere göre öğretmek batıların önyargılarını yıkmayı amaçlamaktadır.

4.1.11. Yöneticilere Göre TTKD'nin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi

Yöneticiler bir değerlendirme sisteminin olmamasından dolayı TTKD'nin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirleyemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Yine de derse devamlı katılan öğrencilerin TTKD'nin amaçlarına ulaşabileceğini düşünmektedirler.

4.1.11.1. Dersin Bir Değerlendirme Sisteminin Olmaması

TTKD ile ilgili bir değerlendirme sisteminin ve çalışmanın olmadığını belirten yöneticiler bunu görev sürelerinin kısa olmasına bağlamaktadırlar. Sürekli olan bir görevde çalışmalarını halinde TTKD'nin değerlendirmesini yapabilecek çalışmalarını yürütmenin daha kolay olacağını ifade etmişlerdir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Dersin amacına ulaşip ulaşmadığı ayrı bir araştırma konusu Burada kaç yıldır bu Türkçe dersi var, hep devam etmiş mi öğrenci. Şu anda atıyorum 35-40 yaşında burada doğup büyümüş birisinin tamamıyla devam etmiş mi ve devam ettiyse ne gibi bir geri dönüşü olmuş buna bakmamız gerekiyor. Çünkü bizim de bakma şansımız yok. Buraya beş yıllığına geliyoruz. Sürekli bir personel sirkülasyonu, devinimi söz konusu. Bu konuda buradaki personel sürekli olsun mu 5 yıl doğru bir şey mi gibi tartışmalar var ama en azından bir süreklilik arz etseydi bu tarz araştırmaları yapmamız daha kolay olabilirdi.”

Y1, TTKD'nin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını tespit etmenin başka bir araştırmanın konusu olacağını belirterek beş yıl gibi kısa bir süre için görevlendirilen yurtdışı personelinin bunu bilemeyeceğini ifade etmiştir. Yine TTKD'nin amaçlarına ulaşma düzeyini tespit etmek için öğrencilerin derse devam ettiği süre gibi değişkenlerin önemli olduğunu belirtmiştir.

4.1.11.2. Derse Devamlı Katılan Öğrencilerin TTKD'nin Amaçlarına Ulaşması

Yöneticiler derse devam eden öğrencilerin TTKD'nin amaçlarına ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Sadece okulda öğretimi yapılan TTKD ile değil öğrencilerin aktif katıldığı etkinlik ve çalışmalarla öğrenciler derste öğrendiklerini içselleştirmektedirler.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders, amacına derse devamlı gelen öğrenciler için ulaşıyor.” Y2.

Y2, derse devamlı gelen öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşabileceğini düşünmektedir.

“Ders amacına ulaşabiliyor mu benim gördüğüm kadarıyla da ulaşabiliyor. İki sene ben öğretmenlik yaptım burada. Türkiye'deyken halk oyunları usta öğreticiliği yapıyordum. Bağlama da çalıyorum. Türkü üzerinde de ilgim var. Bu ilgimi ben buraya da yansıttım mesela. Çocuklara Türk Halk Müziği koroları ben çıkarttım iki kere. Burada manilerin melodiye dönüşmüş halidir biliyorsunuz çoğu türküler oradaki bazı kalıpları bazı yöresel dil özelliklerini anlatırken bu bana yardımcı oldu. Halk oyunları ya da Türk Halk Müziği koroma gelen çocukların biraz daha diksiyonlarının düzeldiğini fark ettim. Bu konuda biraz daha amacına ulaştığını düşünüyorum. Arkadaşlarımın farklı farklı etkinlikleri var: oratoryoları var işte kurtuluş savaşını anlatan bazı çalışmaları var ya da İstiklal Marşı'yla ilgili yaptığımız yarışmalarımız oluyor her yıl. Yani bir yıl önce M. Akif Ersoy İstiklal Marşıyla ilgili pek bir bilgisi olmayan bir çocuğun bir yıl sonra bilmesi gerektiği kadar bildiğini, onu içselleştirdiğine şahit oluyoruz” (Y1)

Y1, daha önce TTKD öğretmenliği yaptığı iki yıllık süre boyunca müzikle ve diğer yarışma, tiyatro oyunları, oratoryo gibi etkinliklerle öğrencilerin Türk dili ve kültürüne ait bazı özellikleri içselleştirdiklerini gözlemleyebildiğini belirtmiştir.

4.1.12. Yöneticilere Göre TTKD Dersiyle İlgili Yaşanan Sorunlar

Yöneticiler TTKD ile ilgili yaşanan çeşitli güçlüklerden bahsetmişlerdir. Bu güçlükler şunlardır: yasal sorunlar, sınıf ortamıyla ilgili yaşanan fiziki sorunlar, derse öğrenci katılımının az olması, TTKD program ve materyallerinden kaynaklanan sorunlardır.

4.1.12.1. Yasal Sorunlar

Yöneticiler gerekli yasal düzenlemeler yapılmadığı, anlaşmalar imzalanmadığı için TTKD'nin Belçika'nın Flaman bölgesinden kaldırıldığını belirtmişlerdir. Valon ve Brüksel Başkent bölgesinde verilen TTKD'yi okul müdürleri açmakta istekli değildirler. Ders saatinin arttırılması ve dersin okul saati içine alınması hususunda Belçika'daki yetkili makamlar harekete geçmemektedir. Bazı öğretmenler ders saatinin yetersiz

olmasından dolayı hafta içi Türkçe öğretimi yaparken hafta sonu kültürel etkinliklerle TTKD'nin öğretimini yapmaya çalışmaktadırlar.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yasaldan başlayalım. Belçika üç federal bölgeden oluşuyor: Flaman, Valon ve Brüksel Başkent Bölgesi. 2016-2017 eğitim-öğretim yılına kadar Flaman bölgesinde TTKD vardı ama herhangi bir yasal çerçevede değildi ne yazık ki. Herhangi bir yasal anlaşma yapılmamış, bir yasal zemine dayanmıyordu. Son gelen hükümet de herhangi bir yasal zemine dayanmadığı için bu dersleri bitirdi. Bu sene biz Flaman bölgesinde yokuz. Geçen sene son derslerimizi verdik. Bu sene T.C. tarafından, MEB tarafından atanan öğretmenler yok Flaman bölgesinde. Bazı güçlü dernekler yerelden işte önceden öğretmenlik yapmış ya da üniversite mezunu Türkiye’de yaşamış buraya gelmiş bazı arkadaşlarımızdan yardım istediler. Para karşılığında olabilir, gönüllü olabilir tam bilmiyorum ama birkaç derneğimiz tekrar yaşatmaya çalışıyor TTKD’yi ama bizim denetimimizde değil. Zaten dersleri de okullarda değil derneklerde veriyorlar öyle olunca da burada fiziki problemler ortaya çıkıyor.” (Y1)

Y1, TTKD ile ilgili Flaman bölgesinde anlaşma imzalanmadığı için dersin kaldırıldığını belirtmiştir. Yasal bir zemine dayanmayan ve Flaman bölgesinde okullarda verilmeyen TTKD, derneklerde verilmektedir. Derneklerde denetimden uzak ve fiziki olarak kötü şartlarda verilen TTKD'nin öğretimini MEB personeli olmayan kişiler yapmaktadır.

“Okul müdürleri dersi açmakta ve sınıf tayin etmekte isteksiz. Yetkili makamlar [Belçika’daki] dersin ders saatleri içine alınmasında ve süresinin arttırılmasında isteksiz.” (Y2)

Y2, okul müdürlerinin TTKD’yi açmakta isteksiz olduğunu belirtmiştir. Belçika’daki yetkili mercilerin ise TTKD'nin ders saatinin arttırılması ve okul saati içinde verilen bir ders olması konusunda istekli olmadığını ifade etmiştir.

“Ders süresi yeterli değil aslında. Türkçe dersi veriyor öğretmen arkadaşlarım ders içinde hafta sonları da bağlı buldukları dernekte de sosyal kültürel aktiviteler yapmaya çalışıyorlar. Dersin kültür öğretimi ile ilgili olan açığını bu faaliyetlerle kapatmaya çalışıyoruz. Yani ders daha çok çift ayaklı yürüyor. Yani okulda daha çok iki saatte Türkçe dersi olarak materyal bazlı, program bazlı, haftasonları da biraz daha kültürel aktiviteli olarak yürüyor. Tiyatro çalışmaları, koro, halk oyunları, drama faaliyetleri şeklinde yürüten arkadaşlarımız çok.” (Y1)

Y1, ders süresinin yeterli olmadığını belirtmiştir. TTKD öğretmenleri hafta içi okullarda daha çok Türkçe öğretimi yapmaktadır ve hafta sonu öğrencilerle yaptıkları çalışmalarla dersin kültür öğretimi ile ilgili faaliyetler gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

4.1.12.2. Sınıf Ortamıyla İlgili Fiziki Sorunlar

Önceki yıllarda Flaman bölgesinde öğretmenlerin daha çok derneklerde ders verdiğini ve bazı derneklerde çok kötü fiziki koşullarda öğretim yapmak zorunda kaldıklarını belirten bir yönetici Fransız bölgesinde öğretmenlerin okullarda ders verdiğini ve okullarda öğretim yaptıklarını belirtmiştir. TTKD'nin okulda ders olarak verilebilmesi için çok kolay bir ders açma süreci işlemektedir.

Bu konuda Y1'in görüşü şu şekildedir:

“Fiziki sorunlar anlamında Flaman bölgesinde çok sorun yaşıyorduk. Özellikle derneklerin bazılarının çok güzel derslikleri varken bazı derneklerde derslik yoktu. Öğretmen arkadaşlarımız bilaro oynanan bir yerde masaları çekip bir portatif tahta koyup derneğin lokalinde o an kapıyı kitleyip sadece çocuklara derslerini verdiklerini biliyorum geçmişte ama şu anda Fransız bölgesinde OLC antlaşmasıyla tüm öğretmenler okullarda ders veriyor. Veliler okul yönetiminden derse talep ediyor dilekçeyle her yılın sonuna doğru ve bunun üzerine okul yönetimi internet üzerinden bir form var onu doldurup MEB'e [Valonya-Brüksel Federasyonu Eğitim Bakanlığı'na] gönderiyor ve okulda ders açılıyor. Çok da basit bir prosedürü var aslında.” (Y1)

Y1, sınıf ortamıyla ilgili fiziki güçlüklerle dersin derneklerde daha çok verilmesinden dolayı Flaman bölgesinde karşılaştıklarını belirtmiştir. Fransız bölgesinde OLC antlaşmasıyla okullarda verilen TTKD'nin açılması için velilerin ders talep dilekçelerini okul yönetimine vermelerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

4.1.12.3. Derse Öğrenci Katılımının Az Olması

Yöneticilerin TTKD ile ilgili gördükleri bir sorun da derse katılan öğrenci sayısının azlığıdır. Flaman bölgesinde TTKD kaldırılmasına rağmen toplumdan ciddi bir tepki gelmemiştir. Velilerin öğrencileri TTKD'ye gönderme konusundaki isteksizliği bu durumun temel sebebi olarak görülmektedir.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Velilerin öğrencileri derse gönderme istekleri düşük.” (Y2)

Y2, derse katılan öğrenci sayısının azlığını velilerin öğrencileri derse gönderme konusunda istekli olmamasına bağlamaktadır.

“... derslere gelen öğrenci sayısının yeterli olmadığını düşünüyorum burada yaşayan Türkiye'den gelen nüfusa göre oranlarsak. Flaman bölgesine dersin tekrar

gelmesi için bir şeyler yapılması gerekiyor. Bir iki yıl böyle devam ederse Hollanda örneğindeki gibi olacak ve TTKD'den artık bahsedilemeyecek bir noktaya gelinecek.” (Y1)

Y1, Belçika'daki Türkiye kökenli ailelerin okula giden çocuklarının sayısına göre okullarda TTKD'ye gelen öğrenci sayısının çok az olduğunu belirtmiştir. Flaman bölgesinde 2016-2017 öğretim yılında kaldırılan dersin geri getirilmesi için bir şeyler yapılması gerektiğini düşünmektedir. Y1, TTKD'ye karşı ilgisizlik devam ettiği takdirde Hollanda örneğinde yaşandığı gibi kimsenin artık dersten bahsetmeyeceğini ifade etmiştir.

4.1.12.4. TTKD Programı ve Materyalleri ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Yöneticiler TTKD programı ve materyallerinin Belçika'daki ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda Y2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Ders materyallerimiz güncel değil, programın buradaki ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerekiyor.” (Y2)

4.1.13. Yöneticilere Göre TTKD İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle Başa Çıkma Yolları

Yöneticiler TTKD ile ilgili yaşanan sorunlara bazı çözüm önerileri getirmişlerdir. Bunlar şöyledir: TTKD'yi okuldaki diğer dersler gibi statü veren, okul saati içine alan ve değerlendirme notu olan bir ders olarak kabul eden Almanya'daki uygulama modeli, derse katılan öğrenci sayısını arttıracak çalışmalar ve Belçika'ya özgü yeni bir TTKD programının hazırlanmasıdır.

4.1.13.1. Almanya Modeli ve Diplomatik Çözüm

Yöneticilerden biri yaşanan yasal sorunlara çözüm olarak Almanya modelini görmektedir. TTKD'nin formal bir değerlendirmeye sahip olduğu ve okul saatleri içine alındığı Almanya'daki gibi bir uygulamanın dersle ilgili sorunlara çözüm olacağını düşünmektedir. TTKD'nin statüsünün değişmesi için gerekli yasal düzenlemeler konusunda kendilerinin bir yetki sahibi olmadığını belirten Y1, ilgili makamların ilgili yasal düzenlemeler için çalışmalar yapabileceğini belirtmiştir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Mesela en büyük güçlüğü açıklarken Almanya örneğini vereyim. Almanya’da ders arasında verilen bir ders bu. Normal müfredatın içerisinde ve siz orda sınav yapıp çocuklara not verebiliyorsunuz bu dersten ve okulun da bir öğretmeni gibisiniz. Ama maalesef burada ders sonlarında okul bitiyor bizim derslerimiz başlıyor. O konuda ders arasına aldırılması konusunda da çalışmalar yapılması lazım. Görüşülüp normal okul derslerinin arasına alınabilir mi diye. Gerçi Belçika’da kültür dersleri dediğimiz farklı dersler de var. Biz şu an dil dersi üzerine yoğunlaştığımız için kültür dersi dediğimiz noktada da ders arasında resmî programda sınıfta aynı anda iki öğretmen derse giriyor. Hem sınıf öğretmeni hem de Kültür dersi verecek öğretmen derse giriyor birlikte ve daha önce anlaşılan bir konu üzerinde öğretmenimiz Fransızca olarak Türkiye ile ilgili bir kültür dersi veriyor. Ya da bir coğrafya dersinin içerisinde konuyu kaynaştırma olarak ekleyebiliyoruz. Okulda önceden planlandığı takdirde Kültür dersleri de normal müfredatın içinde verilebiliyor. Bu güçlükleri aşmak için diplomatik kanalların devreye sokulması gerekiyor. Burada bizlerin yapabileceği pek fazla bir şey yok. Anlaşma çerçevesinde olabilir bakanlık düzeyinde olabilir bu konuda bir şeyler yapılabilir.” (Y1)

Y1, TTKD’nin okul saati içine alınmış formal bir değerlendirme sistemine sahip bir ders olduğu Almanya’daki uygulamanın Belçika’da da uygulanabileceğini belirtmiştir. TTKD’nin statüsünün değişmesi için yapılması gereken yasal zorunluluklar için ilgili makamların çalışmalar yürütebileceğini ifade etmiştir. Y1, kültür derslerinin önceden okullardaki öğretmenlerle planlandığı takdirde Fransızca olarak okullardaki dersler içinde verilebildiğini belirtmiştir.

4.1.13.2. Öğrencilerin TTKD’ye Katılımını Arttırmaya Yönelik Faaliyetler

Yöneticiler TTKD’ye gelen öğrenci sayısını ve sınıf sayısını arttırmak için velileri çocuklarını derse gönderme konusunda ikna etmek gerektiğinin farkındadırlar. TTKD’nin önemini tüm velilere anlatılması gerektiğini düşünen yöneticiler bunun için çalışmalar yapmaya başlamışlardır. TTKD’nin önemini anlatan ve velileri derse seçmeye teşvik eden afiş ve broşür çalışmasının yanında derneklerle iş birliği yaparak daha çok veliye ulaşım dersin önemini anlatacaklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Velilerin derse seçmesi için bir afiş, broşür çalışmamız var. İkinci olarak da derneklerle kontak halindeyiz çünkü veliye ulaşmanın bir yolu da dernekler. Derneklere gelen öğrencilerimiz var. Öğretmenlerimiz bu öğrencilerin velileriyle kontakt halindedir. Daha fazla veliye ulaşmak daha çok çocuğu okullarda Türkçe derse verdirmek amacıyla böyle bir projemiz var. Bu ay fiilen buna başlayıp farkındalık eğitimi yani TTKD neden önemlidir? Niye çocuğunuzu göndermelisiniz diye velilerimizle görüşmeye gideceğiz. Dernekler vasıtasıyla belki de ev ev

gezeceğiz. Belki de derneklerde toplanacağız. Bu şekilde çalışmamız var. Seneye biraz daha okullarda sınıf açtırmaya çalışacağız” (Y1)

Y1, okulda TTKD’ye gelen öğrenci sayısını arttırmak ve daha fazla sınıf açtırmak için bazı çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Velilerin dersi seçmesi için broşür ve afiş çalışması hazırladıklarını ayrıca derneklerle iş birliği yaparak velilere ulaşip dersin önemini anlatacaklarını ifade etmiştir.

“Bir diğer önerim ise dersin önemi anlatılmalıdır burada yaşayan insanlarımıza, yani çok çalışmamız gerekiyor.” (Y2)

Y2, velilere TTKD’nin önemini anlatılması gerektiğini ve bunun için çok çalışmalar yürütmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.13.3. Belçika’ya Özgü Yeni Bir TTKD Programının Hazırlanması

TTKD programı ve materyallerinden kaynaklı sorunları ortadan kaldırmak için yöneticiler yeni bir program çalışmasının Belçika’daki ihtiyaçlara göre yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda Y2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Ders programının her ülkeye özgü geliştirilmesi gerekir.” (Y2)

Y2, sadece Belçika için değil tüm diğer ülkelere için tek tek ayrı program geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

4.1.14. Yöneticilere Göre Uzaktaki Yakınlarımız Projesi’nin Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi

Yöneticiler, Uzaktaki Yakınlarımız Projesi’nin genel amaçlarını değerlendirirken bu amaçlara ulaşmada TTKD programının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Projenin genel amaçlarına ulaşılabilmesi için yeni bir program ve ders materyali çalışmasının Belçika’daki ihtiyaçlar göz önüne alınarak hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Projenin, genel amaçlarına ulaşabilmesi için her türlü imkânın seferber edilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“TTKD projenin genel amaçlarına ulaşmada yeterli değil tabii ki genel amaçlara ulaşabileceğimiz her türlü alt yapıyı kurmamız gerekiyor.” (Y2)

Y2, TTKD'nin Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına ulaşacak yeterlilikte bir ders olmadığını ve TTKD'nin bu amaçlara ulaşması için ihtiyaç duyulan her alanda gereken çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

“Zaten programa baktığım zaman 1-3,4-5,6-7,8-10. sınıflara göre ayrıldığını görüyoruz. 1 ve 3. Sınıflar aynı program ve materyallere sahipler. Diğer programlarla kıyaslandığında burada en iyi program 1-3. sınıf programı. 4-5. sınıf programıyla biraz daha ağırlaşmaya başlıyor ve pratiğe yönelik yani günlük çocuğun pratik konuşma, algılama düzeyine yönelik biraz daha etkinlik olması gerekiyor. 6-8. sınıf programlarını biz hiç işleyemiyorduk mesela. Çünkü epeyce bir ağırlaşmaya başlıyor program.” (Y1)

Y1, TTKD programı hakkında kendi görüşlerini paylaşmıştır. En çok 1-3. Sınıf programını beğenen Y1, diğer sınıflarda programın öğrenci düzeyine göre çok ağır olduğunu belirtmiştir.

“Burada[Belçika'da] arkadaşlarımız Yabancılara Türkçe öğretimi kaynaklarından yararlanıyorlar. Daha sonra internet üzerinden bazı sitelerden yararlanıp kendimiz ders materyali hazırlıyorduk. Yani beşinci sınıflara girdiğimizde sınıfın düzeyine göre mesela bir gramer yapısını öğrettiğimiz zaman 3. Sınıf programından yararlanıyorduk internetten. Bunun için baştan tekrar hem programın hem içeriğin yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Şu an program ve materyaller mevcut durumun ihtiyaçlarına cevap veremiyor. Bir de eğitim teknolojisinin daha fazla kullanıldığı bir programa ihtiyaç var. Daha interaktif dediğimiz sınıf ortamında kullanılabilen ki buradaki dersliklerde akıllı tahtalar da var. Buna göre tekrar baştan programın düzenlenmesi gerekiyor.” (Y1)

Daha önce TTKD öğretmenliği yapmış olan Y1, Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin amaçlarına ulaşabilmesi için mevcut ihtiyaçlara cevap veren yeni bir TTKD programının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Y1, TTKD programı ve ders kitaplarını kullanmayan öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinden ve internetteki eğitim sitelerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ders verilen okullarda akıllı tahtaların olduğunu belirten Y1, interaktif öğrenmeyi sağlayan ders materyallerinin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

4.1.15. Yöneticilerin TTKD için Gelen Öğretmenlerin Seçimi ve Göreve Uygunluğu Üzerine Görüşleri

Yöneticiler TTKD öğretmenlerinin MEB tarafından nasıl seçildiğini açıklamışlardır. Seçilen ve yurtdışına görevlendirilen bazı öğretmenler uyum sağlayamadıkları için Türkiye'ye geri dönmüşlerdir.

4.1.15.1. TTKD için Gelen Öğretmenlerin Seçimi

Yöneticiler, yurtdışında görevlendirilmek üzere seçilen öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre alındığını ve başvuruya dil yeterliliği ve beş yıl öğretmenlik yapmış olmak gibi bazı yeterliliklere sahip öğretmenlerin alındığını belirtmişlerdir.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Tüm öğretmenlerimiz Türkiye’den geliyor. MEB’de görevli olan öğretmen arkadaşlarımız geliyor. Bazı şartları var mesela 5 yıl çalışmış olma şartı var. Dil yeterliliğine sahip olmaları gerekiyor. Belirli derecede İngilizce yeterliliğine sahip olmak gerekiyor. Başvurduktan sonra da yazılı sınav var. Yazılı sınavdan da 70 üzeri alması gerekiyor. Mülakata çağrılabilmesi için bir de mülakatı geçmesi gerekiyor. Burada bakanlıklar arası bir kültür komisyonunun oluşturduğu sınav komisyonu var Mülakatta kendinizi tanıtıyorsunuz. Sorulara cevap veriyorsunuz. Bazen yazılı ve sözlü sınavın ortalamasıyla bazen de sadece mülakat notuyla puanınız yeterliyse gönderiliyorsunuz.” (Y1)

Y1, TTKD için görevlendirilen öğretmenlerin MEB tarafından Türkiye’den gönderildiğini belirtmiştir. TTKD öğretmenlerinin beş yıl çalışmış olma şartı yanında İngilizce dil yeterliliği şartını da yerine getirmiş olmaları gerekmez. Yazılı sınavdan sonra sözlü mülakata çağrılan öğretmenlerden bu iki sınavı kazananlar görevlendirilmektedir. Y1’in bazen sadece mülakat notuyla da öğretmenlerin sınav notu yeterliyse görevlendirildiklerini söylemesi mülakat notunun öğretmen seçimindeki önemini göstermektedir.

“Merkezi teşkilatla alınıyor. İki sınava giriyorlar ve başarılı olan öğretmenler geliyor. Bir aya yakın hizmet içi eğitim var ama tabii ki buraya gelip uyum sağlayamayanlar Türkiye’ye dönüyor.” (Y2)

Y2, öğretmen seçimi için yapılan sınavlardan başarılı olan öğretmenlerin bir aya yakın aldıkları hizmet içi eğitimin ardından yurtdışına gönderildiklerini belirtmiştir. Y2, yurtdışına gönderilen öğretmenlerden uyum sağlayamayanların Türkiye’ye döndüğünü ifade etmiştir.

4.1.15.2. TTKD için Gelen Öğretmenlerin Göreve Uygunluğu

Yöneticiler Belçika’da TTKD’ye katılan ilkökuller öğrencilerine dersin öğretiminde sınıf öğretmenlerinin daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Branş öğretmenleri küçük yaştaki öğrencilerin öğretimi sırasında kimi zaman sıkıntı yaşamaktadırlar. İngilizce dil yeterliliğine göre seçilen ancak Fransız bölgesinde ders veren TTKD öğretmenlerinin

dil sorunu meydana gelmiştir. Bazı öğretmenler bu sorunu aşmak için Fransızca kursuna gitmektedirler. Yine öğretmenlerin yeni bir ülkeye uyum sağlaması, okulların işleyişine hâkim olması, iyi bir TTKD öğretmeni olması için bir yıl stajyer olarak çalışmalarını önerilmiştir. Bazı öğretmenler uyum sağlayamadığı için Türkiye'ye dönmüştür.

4.1.15.2.1. TTKD Öğretmenlerinin Dil Sorunu

İngilizce dil yeterliliği ile seçilen öğretmenler, Fransız bölgesinde İngilizce bilen kişi sayısı az olduğu için Fransızca öğrenmek zorunda kalmışlardır. Birçok TTKD öğretmeni Fransızca kursuna devam etmektedir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Aslında burada iki farklı dil de konuşuluyor Hollandaca ve Fransızca. Flaman bölgesinde İngilizce konuşacak birilerini yine bulabiliyorsunuz ya da herkes bir derece İngilizce konuşabiliyor ana Fransız bölgesinde bu durum geçerli değil. İngilizce yeterlilikleri çok kötü ve buraya gelen öğretmen arkadaşlarımız Fransızca öğrenmek için kurslara gidiyorlar”

Y1, daha önce İngilizce dil yeterliliği ile seçilen TTKD öğretmenlerinin Fransız bölgesinde sıkıntı yaşadıklarını ve Fransızca öğrenmek için kurslara gittiklerini belirtmiştir. Flaman bölgesinde hemen herkes Flamanca'nın yanında İngilizce de konuşabilmektedir ancak Fransız bölgesinde İngilizce bilen kişi sayısı azdır. Bu nedenle öğretmenler dil problemlerini Fransızca kurslarına giderek çözmeye çalışmaktadırlar.

4.1.15.2.2. TTKD Öğretmenlerinin Branş Sorunu

Belçika'da TTKD'ye daha çok ilkökul çağındaki öğrenciler katılmaktadır. Fransızca ya da Flamanca bilen sınıf öğretmeni sayısı yetersiz olacağı için diğer alanlardan öğretmen alımı yapılmaktadır. Yöneticiler daha çok sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmesinin iyi olacağını düşünmektedirler. Yöneticilere göre alan öğretmenlerine kıyasla ilkökul çağındaki öğrencilere TTKD'nin öğretiminde sınıf öğretmenleri daha başarılıdır.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Bence anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine daha çok ihtiyaç var çünkü mesela bir sınıf öğretmeni tüm derslere hâkim ayrıca da küçük yaştaki öğrencilerle öğretimde daha başarılılar.” (Y2)

Y2, Belçika’da sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerine daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Y2, sınıf öğretmenlerinin tüm derslerin öğretiminde yetkin olduklarını ve küçük yaştaki öğrencilerin öğretiminde daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

“Yani bu durumda Türkiye’den Fransızca ya da Hollandaca bilen sınıf öğretmeni bulmak gerçekten güç. Bu sefer Fransızca bilen birilerini bulduğunuzda pedagojik formasyona sahip olması gerekiyor. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin seviyesine inmesi güçleşebiliyor öğretmenlerin. Yine hangi branştan olursanız olun pedagojik formasyona sahipseniz yine anadilinizin öğretimini yaparken zorlanmıyorsunuz ama yine de benim mesela en çok zorlandığım şeylerden biri de lise öğretmeni olarak ilkokul öğrencilerinin seviyesine inmeye çalışmaktı. Orada ilk bir iki hafta bocalamam oldu ama ondan sonra alıştıyorsunuz zaten. Formasyonu varsa bir öğretmenin ki bu da anadilini öğretme konusunda yeterliyse zaten biz burada çok ileri seviyede bir dil öğretimi de yapmıyoruz. Temelde alfabeden başlıyorsunuz ve daha çok okuduğunu anlamaya yönelik, konuşma, diksiyonunu düzeltmek için uğraşıyoruz.” (Y1).

Y1, Türkiye’de Flamanca ya da Fransızca bilen sınıf öğretmeni bulmanın zor olduğunu belirtmiştir. Flamanca ya da Fransızca bilen kişilerin ise pedagojik formasyona sahip olmalarının gerekliliğini anlatan Y1, temel düzeyde Türkçe öğretimi yaptıkları için pedagojik formasyonu olan ve Türkçeyi öğretme konusunda yeterli olan diğer alan öğretmenlerinin de TTKD öğretmeni olabileceği düşünmektedir. Kendisi daha önce ortaöğretimde öğretmenlik yaptığı için sonradan alıssa da başlarda ilkokul öğrencilerine ders verirken zorlandığını ifade etmiştir.

4.1.15.2.3. TTKD Öğretmenlerinin Uyum Sorunu

Belçika’ya gelen TTKD öğretmenleri yeni bir ülkeye ve farklı bir eğitim sistemine uyum sağlayamadan okullarda derslere girmektedirler.

Bu konuda Y1’in görüşleri şu şekildedir:

“Bu konuda mesela bir sene gelen öğretmenler için staj döneminin olması gerekiyor. Bu dönemde yeni gelen öğretmen hiç derse girmeden hem kursa gidip dil sorununu çözsün hem de buradaki tecrübeli bir öğretmenin yanında derslere gidip gelsin. Beraber derslere girsinler ve her şey hakkında bilgi sahibi olsun. Buraya gelen öğretmenler için bir yıl boyunca bir uyum sürecinin olması gerekiyor. Böylece çok daha başarılı olabiliriz.” (Y1)

Y1, Belçika’ya gönderilecek öğretmenlerin bir yıl boyunca stajyer olmasını istemektedir. Böylece öğretmenler dil problemlerini çözmek için kursa gidebilecek,

okul ve derslerin işleyişi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olabilecektir. Y1, böyle bir uygulama ile daha başarılı olunabileceğini düşünmektedir.

4.1.16. TTKD ile İlgili Yöneticilere İletilmiş Şikâyet ve Öneriler

Yöneticilere TTKD ile ilgili doğrudan yapılmış herhangi bir şikâyet ya da öneri olmamıştır. Yöneticiler, TTKD'ye yönelik eleştirileri daha çok öğretmenler aracılığıyla öğrenebilmektedirler. TTKD'ye yönelik öğretmenlerin ve velilerin eleştirisi aynıdır. Öğretmenler de veliler de TTKD'nin okul saati içine alınmasını istemektedirler. Bir diğer eleştiri ise öğretmenlerin Fransızca bilmemesinden dolayı çalıştıkları okullardan gelen eleştirilerdir. Bu eleştiriler de öğretmenler dil kursuna gidip dil öğrendiklerinde azalmaktadır.

4.1.16.1. Doğrudan Yapılan Herhangi Bir Şikâyet ve Önerinin Olmaması

Yöneticiler TTKD ile ilgili hiç kimseden ne bir şikâyet ne de bir önerinin gelmediğini belirtmişlerdir.

Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yok. Her şey çok kötü ama kimse bir şey söylemiyor.” (Y2)

Y2, TTKD ile ilgili her şeyin çok kötü olduğunu ancak yine de kimsenin ne bir şikâyette ne de bir öneride bulunmadığını belirtmiştir.

“Belçika devlet yetkililerinden herhangi bir eleştiri ya da öneri almadık.” (Y1)

Y1, Belçika devlet yetkililerinden herhangi bir eleştiri ya da öneri almadıklarını belirtmiştir.

4.1.16.2. Okul Yöneticilerinden Gelen Eleştiriler

Bazı okullardan TTKD öğretmenleriyle ilgili şikâyet aldıklarını Y1 belirtmiştir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Burada en büyük eleştiri aslında eleştiri de diyemeyiz dil meselesi ortaya çıkıyor. Bunu da arkadaşlarımız Fransızca kursuna giderek aşmaya çalışıyorlar. Özellikle ilk senesi olan öğretmen arkadaşlarımızla ilgili öyle problemler yaşıyoruz ama onlarla ilgili eleştiriler de öğretmenler dil öğrenince kesilmeye başlıyor yavaş yavaş.”

Öğretmenlerin Fransızca bilmemesinden kaynaklı sorunlarla ilgili eleştiriler aldıklarını ifade eden Y1, öğretmenlerin dil öğrenmek için kursa gitmesiyle bu eleştirilerin bir yıl sonra azaldığını belirtmiştir

4.1.16.3. TTKD Öğretmenlerinden Gelen Şikâyetler

Bazı öğretmenler, ders saatleriyle ilgili eleştirilerini Y1'e aktarmışlardır.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Derslerin okul sonrasında yapılmasıyla ilgili öğretmenlerin eleştiriler var.”

Y1, öğretmenlerin dersin okul saati dışında yapılmasından dolayı bunu eleştirdiklerini belirtmiştir.

4.1.16.4. Ailelerden Gelen Şikâyetler

Bazı veliler ders saatlerinin düzenlenmesi ve okul saatleri içinde TTKD'nin öğretiminin yapılması için taleplerini Y1'e iletmışlerdir.

Bu konuda Y1'in görüşleri şu şekildedir:

“Velilerden daha çok dersin ders arasına alınmasıyla ilgili bir istek var. Okul notuna etki etmesini istiyorlar dersin. O şekilde olursa derse daha çok talep olur bağlamında velilerden öneriler geliyor. Bazı veliler dersten sonra çocuklarını farklı etkinliklere göndermek istiyorlar ders saatinden sonra ve bu derse göndermek istemiyorlar. Ya da hafta sonu derneklere giden öğretmenlere aynı sitemlerde bulunuyorlar. Çocuklar başka etkinliklere gidiyorlar ders arasında olsa gibisinden eleştirilerini yapıyorlar.”

Y1, velilerin öğrencilerini hafta içi ders saatinden sonra ya da hafta sonu TTKD'ye göndermek istemediklerini ve dersin okul saati içine alınması ile ilgili isteklerini dile getirdiklerini belirtmiştir. Veliler okuldan sonra ya hafta sonları çocuklarını farklı etkinliklere göndermek istemektedirler.

4.1.17. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD Hakkındaki Bilgileri

TTKD hakkında eğitim seviyesi yüksek olan velilerin çok daha fazla bilgi sahibi olduğu TTKD hakkında verdikleri bilgilerden ortaya çıkmaktadır. Velilerin TTKD hakkındaki bilgileri şöyle sırlanabilir: Türkçe öğretimi yapılan, kültür öğretimi yapılan, eğlenceli aktivitelerin yapıldığı, belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin yapıldığı, resmî programın takip edilmediği, öğrencilerin Türkiye kökenli arkadaşlarıyla bulunduğu, Avrupa ülkelerinin kaldırmak istediği bir derstir.

4.1.17.1. Türkçe Öğretimi Yapılan Bir Ders Olması

Veliler, TTKD'nin Türkçe öğretimi yapılan bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Kimi veliler TTKD'de okuma yazma öğretildiğini kimisi de etkinlik ve oyunlarla Türkçenin öğretildiğini ifade etmiştir. Bazı veliler TTKD'yi öğrencilerin Türkçeyi daha iyi konuşmak ve şiveslerinden kurtulmak için gittikleri bir ders olarak görmektedir. Veliler her ne kadar öğrenciler için TTKD'de daha ileri düzeyde bir Türkçe öğretimi isteseler de öğrenci seviyesinin buna uygun olmadığını bilmektedirler. Haftada sadece bir gün ve iki saat öğretimi yapılan TTKD dışında bazı veliler öğrencilerle evde Türkçe konuşmakta ve çocuklarıyla Türkçe okuma çalışması yapmaktadırlar.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Burada başta Türkçe okumasını ve yazmasını öğretiyorlar. Türkçe alfabeyi en başta gösterdiler. Tabii bizimkiler yabancı okula gittiği için daha sonra ek ders olarak da Türkçe dersi verdiler o da haftada 2 saat gibi süresi fazla olmayan bir dersti. Daha sonraki günlerde de çocuklar evde bir şey okuyarak ya da bizimle konuşarak dillerini geliştiriyorlardı.” (TV3)

TV3, öğrencilerin TTKD dersinde Türkçe okuma ve yazmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Çocuklarının derse okuldan sonra haftada iki saat devam ettiğini ifade etmiştir. Haftanın diğer günleri çocuklarının Türkçelerini geliştirmeleri için kendileriyle konuştuklarını ve okuma çalışması yaptıklarını belirtmiştir.

“Aslında istediğimiz biraz daha dil bilgisine girilen biraz daha sistematik bir eğitim ama çocuklar seviye olarak daha ona yakın değiller. O tür konulara da işte ucundan ucundan giriliyor öğrencilerin seviyelerine göre.” (E2)

E2, velilerin daha çok sistematik ve dilbilgisine girilen bir TTKD istediklerini belirtmiştir. Öğrenci seviyesi daha üst düzeyde bir Türkçe öğretimine uygun olmadığı için dil bilgisi konularının daha basit düzeyde öğretiminin yapıldığını belirtmiştir.

“Türkçeyi iyi konuşması için, şivesiz düzgün konuşması için verilen bir Türk dersi bu. Yani içeriğini çok da bilmiyorum. Bir de tüm okullarda da yok bu ders. Bazı okullarda var işte.” (TV1)

TV1, TTKD'nin Türkçe bilen öğrencilerin daha iyi konuşmak ve şivesiz konuşmak için gittiği bir ders olduğunu belirtmiştir. TTKD'nin tüm okullarda olmadığını bazı okullarda olduğunu ifade etmiştir.

4.1.17.2. Kültür Öğretimi Yapılan Bir Ders Olması

Veliler, öğretmenlerin derste Türkçe öğretiminin yanında tarih, coğrafya, değerler eğitimi üzerine de öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler ise derste daha çok Türkçe öğretimi yapıldığını ve kültür öğretimine pek zaman ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Önce alfabeden başlıyorlar ondan sonra her hafta değişik konular var. Kültür, tarih, coğrafya ve Türk değerleri var. Oğlum mesela bir gün dersten komşuluk üzerine özdeyişler ve deyimlerle geldi. İşte mesela komşu komşunun külüne muhtaçtır gibi. Aslında bizim bildiğimiz ama bir şekilde onlara aktarmadığımız şeylerdi bunlar. Çok hoşuma gitti mesela o. Ben kendi ilkokul dönemimi hatırlıyorum.” (E1)

E1, TTKD'de Türkçe öğretiminin yanında kültür, tarih, coğrafya ve Türk değerlerinin de verildiğini belirtmiştir. E1, oğlunun TTKD'de işlediği konuları gördükçe kendi ilkokul dönemini hatırlamaktadır.

“Yani bu kültürle ilgili pek bir şey vermiyorlardı. Belki de dersin süresi az olduğu için ancak Türkçe öğretiyorlardı. Din ve ahlak dersi de bazen veriliyordu.” (TV3)

TV3, her ne kadar TTKD'nin adında geçse de dersin kültür kısmının pek işlenmediğini belirtmiştir. Ders saatinin az olmasından dolayı öğretmenlerin daha çok Türkçe öğretimi yaptığını düşünmektedir. Öğretmenler bazen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi de yapmaktadır.

4.1.17.3. Eğlenceli Aktiviteler Yapılan Bir Ders Olması

TTKD, okuldan sonra verilen bir ders olması nedeniyle bazı öğretmenler dersi etkinlik ve oyun ağırlıklı işlemektedir. Veliler kendi çocuklarından da hatırladıkları oyunları, tekerlemeleri, şarkıları çocuklarının da öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenciler eğlenceli geçen dersleri sevmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yine gördüğüm kadarıyla anneanneden, babaanneden öğrenilen kültürel tekerlemeler, şarkılar öğretiliyor.” (E2)

E2, ders konularının yanında TTKD'de öğrencilere kültürel tekerlemeler ve şarkıların da öğretildiğini belirtmiştir.

“Güzel tekerlemeler ve oyunlar vardı o zamanda. Unuttuğum o tekerlemeleri ve oyunları çocuklara öğretiyorlar. Teneffüsleri var ve teneffüslerde de sanki çocuklara Türkiye’de okula gidiyorlarmış gibi oyunlar oynatılıyor. Kelime hazneleri gerçekten çok zenginleşiyor. Bu okul sonrasında verilen bir ders olduğu için daha çok etkinlik ağırlıklı şeyler yapılıyor ve çocuklar da derse gitmek istiyorlar, zevk alıyorlar.” (E1)

E1, okul dışında verilen bir ders olan TTKD’nin etkinlik ve oyun ağırlıklı bir ders olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler derse isteyerek gitmekte ve dersten zevk almaktadırlar. E1, teneffüslerde de öğrencilere oynatılan kimisini de çocukluğundan hatırladığı Türkçe oyunlarla öğrencilere Türkiye’deki gibi bir okul ortamı yaratıldığını düşünmektedir.

4.1.17.4. Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Etkinlikler Yapılan Bir Ders Olması

Belirli gün ve haftalara yönelik çalışmaların yapıldığı TTKD’de özellikle Belçika’da 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için kutlama programı hazırlanmaktadır. TTKD’ye katılan öğrencilerin katıldığı etkinlik ve çalışmalar Belçikalı sınıf arkadaşlarının da dikkatini çekmektedir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen E1’in görüşleri şu şekildedir:

“Yani Belçikalı arkadaşlarına benim bir Türk okulum var ve orada biz şunları şunları yapıyoruz diye anlatıyorlar. Yabancı arkadaşlarının da çok fazla ilgisini çekiyor bu ders. Onlar da 23 Nisan bayramlarımıza gelmek, katılmak istiyorlar.”

TTKD’ye katılan öğrenciler TTKD’de yaptıkları etkinlikleri ve çalışmalarını Belçikalı sınıf arkadaşlarına da anlatmaktadırlar. Özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için hazırlanan kutlama programına yabancı öğrenciler de seyirci olarak bu kutlamalara katılmak istemektedirler.

4.1.17.5. Resmî Programın Takip Edilmediği Bir Ders Olması

Eğitim düzeyi yüksek olan veliler TTKD’nin bir öğretim programı olduğunu ancak öğretmenlerin bu programa tam uyarak öğretim yapmadıklarını belirtmişlerdir. Veliler tüm öğrencilerin aynı düzeyde Türkçe bilmemesinden ötürü buldukları sınıfa göre öğretim yapılmadığını ve TTKD kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmadığını ifade etmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Bildiğim kadarıyla öğretmenlerin takip etmesi gereken bir ders programı var ama ne yazık ki o kitap öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde kaldığı için biz onu takip edemiyoruz. Yine de kitaba paralel gitmeye çalışıyoruz özellikle belirli gün ve haftalar konusundaki etkinliklerde.” (E2)

E2, öğretmenlerin takip etmesi gerektiği bir öğretim programının olduğunu ancak program ve ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı için birebir takip edilmediğini belirtmiştir. Öğretmenler sadece belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerde programa paralel gitmektedirler.

“İçeriğini anlatmak için aslında öğretmenimiz toplantı yapmıştı ama oğlum kolunu kırdığı için gidememiştim. Yani verilen bir program var dersle ilgili öğretmenlere o izlenmeye çalışılıyor tabii ki ama tüm çocuklar aynı seviyede olmadığı için sınıfa göre öğretim yapılıyor. Mesela bazı çocuklar çok iyi derecede Türkçe bilirken bazıları hiç konuşamıyor.” (E1)

E1, kendisi katılamasa da oğlunun TTKD öğretmeninin ders içeriği hakkında bilgi vermek için toplantı yaptığını belirtmiştir. TTKD’ye katılan öğrencilerin hepsinin seviyesinin farklı olmasından dolayı öğretim programına göre öğretim yapılmadığını ifade etmiştir. TTKD sınıflarında Türkçe yeterliliği yüksek olan bazı öğrenciler bulunduğu gibi hiç Türkçe konuşamayan öğrenciler de bulunmaktadır.

4.1.17.6. Öğrencilerin Türkiye Kökenli Arkadaşlarıyla Buluştuğu Bir Ders Olması

TTKD tüm Türkiye kökenli öğrencilerin bir araya geldiği ve birbirleriyle tanışma şansı bulabildikleri bir ders olma özelliği taşımaktadır.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen E1’in görüşleri şu şekildedir:

“...başka bir yönü de çocukların tüm Türkiye kökenli arkadaşlarını orada görüp kaynaşabilmesi. Yani Belçikalı arkadaşlarına benim bir Türk okulum var ve orada biz şunları şunları yapıyoruz diye anlatıyorlar. Yabancı arkadaşlarının da çok fazla ilgisini çekiyor bu ders.”

E1, TTKD’nin bir okuldaki tüm Türkiye kökenli öğrencilerin bir araya gelip kaynaştığı bir ders olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler TTKD’de yaptıklarını Belçikalı arkadaşlarına da anlatmakta ve ilgilerini çekmektedirler.

4.1.17.7. Avrupa Ülkelerinin Kaldırmak İsteddiği Bir Ders Olması

Bazı veliler TTKD’nin bazı Avrupa ülkelerinde kaldırıldığını bilmektedirler. Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen TV2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Yani bu dersten haberim var. Bu Avrupa ülkeleri bu dersi kaldırmaya çalışıyorlar bu aralar. Almanya mıydı yoksa Hollanda mıydı biri kaldırdı bu dersi.”

TV2'nin TTKD için yaptığı bir tanım da Avrupa ülkelerinin kaldırmak istediği bir ders olduğu tanımıdır. Hangi ülkede kaldırıldığını tam hatırlamasa da bu dersin Hollanda ya da Almanya'da kaldırıldığını belirtmiştir.

4.1.18. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD'nin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tüm veliler TTKD'yi yararlı bulmaktadırlar. TTKD ile ilgili büyük beklentilere sahip olmayan veliler öğrencilerin dersten az da olsa Türkçe ve Türk kültürü hakkında bir şeyler öğrenmelerini bir kazanım olarak görmektedirler. Bazı veliler TTKD'nin etkili olmasını ders süresinin yeterli olmasına ve öğretmenlerin özverili çalışmalarına bağlamışlardır. Ancak bu koşullar sağlandığında TTKD'nin etkili bir ders olabileceğini düşünmektedirler. Bazı veliler ise TTKD'yi yararlı görmekle beraber dersin çok etkili olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin televizyondan ve çocuk kanallarından daha iyi Türkçe öğrendiğini düşünen veliler vardır.

4.1.18.1. Öğrencilerin Anadillerini ve Kültürlerini Öğrenmesi

Veliler, TTKD'nin özellikle öğrencilerin anadillerini öğrenmesinde ve Türk kültürü, Türk tarihi hakkında bilgi sahibi olmasında etkili bir ders olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“... bu ders kesinlikle verilmeli. Yurtdışında yaşayan tüm çocuklara anadilinin güzellikleri öğretilmeli. Biz çokdilli çocuk yetiştiriyoruz hele Belçika'da üç resmî dil var. Kendi anadilini tam bilmeyen çocuk diğer dilleri kendi dilinin üzerine kuramıyor. Bu bir binanın temeline benzetilebilir. Eğer çocuk kendi anadilini iyi öğrendiyse diğer dilleri de daha iyi öğrenebiliyor.” (E1)

E1, yurtdışında yaşayan tüm Türkiye kökenli çocuklara TTKD'nin öğretiminin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Belçika'daki resmî dil sayısının üç olduğunu belirten E1, çokdilli çocuklar yetiştirdiklerini ve anadilini iyi bilen çocukların diğer dilleri daha iyi öğrendiğini belirtmiştir.

“Yani ders tabii ki yararlı. Türkçe okuyup yazmaları için önemli bu ders. Türk tarihini ve kültürünü de anlattığı için çocuklar bir şeyler öğreniyorlar.” (TV1)

TV1, TTKD'yi yararlı bulduğunu ve öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerisi kazanabilmesi için TTKD'nin önemli bir ders olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin Türk tarihi ve Türk kültürü hakkında da bilgilendiklerini ifade etmiştir.

“Çocuğun kendisinin Türk olduğunu bilmesi ve anadilini geliştirmesi için çok yararlı bir ders. Tüm okullarda verilmesi gerekir ama vermiyorlar. Çoğu okulda da yok yani. Flaman tarafında da kaldırmışlar dersi zaten.” (TV3)

TTKD'nin öğrencilerin anadillerini öğrenmesi için tüm okullarda verilmesi gerektiğini düşünen TV3, TTKD'nin sadece bazı okullarda açıldığını ve Flaman bölgesinden kaldırıldığını belirtmiştir.

4.1.18.2. Öğrencilerin TTKD'den Öğrendikleri Her Şeyin Değerli Olması

TTKD olmasaydı öğrencilerin okullarda Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenme şansları kalmayacağı için bazı veliler öğrencilerin derste öğrendiği her şeyin onlar için önemli olduğunu düşünmektedirler

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen E2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Yani burada derse giden bir çocuk tabii ki ilkokuldan mezun olduğunda Türkiye’de ilkokuldan mezun olan bir çocuğun seviyesinde olmayacak. Veliler olarak bizde ne koparırlarsa kardır bu dersten düşüncesi var. Yani çocuklarımız bu dersi, oradaki çocuklar gibi dil bilgisi bilsin, müfredata vakıf olsun diye almıyorlar. Dersten düzgün bir telaffuzla öğrendikleri iki kelime Türkçe bile kardır.”

E2, TTKD'ye devam eden bir öğrencinin ilkokuldan mezun olduğunda asla Türkiye'deki bir öğrencinin seviyesinde olmayacağını belirtmiştir. E2, velilerin dersten yana büyük bir beklenti içinde olmadığını ve öğrencilerin dersten ne öğrenirlerse bunun öğrenciler için yararlı olacağını düşünmektedir.

4.1.18.3. Öğretmenlerin Etkili Olması Durumunda TTKD'nin Yararlı Olması

Bazı veliler öğretmenlerin özverili çalışmaları neticesinde dersin başarılı olacağını düşünmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen TV2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Bir de tabii öğretmene bağlı. Bazı öğretmenler var mesela sadece maddiyatı düşünerek buraya geliyorlar onlar yararlı değil. Tabii bazı öğretmenler var gerçekten bir şeyler verebilmek için gayret ediyorlar. Öyleyse tabii ki de ders yararlı.”

TV2, her TTKD öğretmeninın aynı etkililikte olmadığını belirtmiştir. Maddi sebeplerden ötürü TTKD öğretmeni olan biri ile derste özveriyle çalışan bir öğretmenin aynı etkililikte olamayacağını düşünen TV2, öğretmenler dersi özveriyle işliyorsa TTKD'nin yararlı olabileceğini düşünmektedir.

4.1.18.4. Ders Süresinin Yeterli Olması Durumunda TTKD'nin Yararlı Olması

Bazı veliler ders süresi yeterli olduğu takdirde TTKD'nin başarılı olacağını düşünmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani şöyle bakmak lazım. Ders saati süresi yeterliyse tabii ki yararlı.” (TV2)

TV2, ders süresi yeterli olduğu takdirde TTKD'nin yararlı olabileceğini düşünmektedir.

“Bu ders verilmeli ama biz göndermedik kızı sonra çünkü dersten sonraydı ve kısaydı bu ders. Biz de çalıştığımız için zor oldu. Dersin saatleri bize uymuyordu. Götürüp getirmesi zor oluyordu.” (TV1)

TV1, her ne kadar TTKD'nin okullarda verilmesini istese de ilk bir yıl kızını derse gönderdikten sonra derse kızını göndermemiştir. Çalıştıkları için ders saatlerinin kısa ve onlara uymamasından ötürü çocuklarını dersten almışlardır.

4.1.18.5. Televizyonun TTKD'den Daha Etkili Olması

Bazı veliler çocuklarının televizyondan ve çocuk kanallarından öğrenerek daha iyi Türkçe konuştuklarını düşünmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen TV2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Biz şimdi evde daha çok anadilini konuşmaya gayret ediyoruz çocuklarla. Yani anadilini tam bilemeyen çocuk diğer dilleri de tam bilemiyor. Evde genellikle anadil ama okulda da tamamen Fransızca konuşuyorlar. Bir de çocuklar için bizim gözlemlediğimiz en çok Türkçe TV kanalları yararlı oluyor. Onlardan düzgün Türkçeyi öğrenebiliyorlar. Aksi takdirde bulunduğumuz bölgenin şivesiyle öğreniyorlar Türkçeyi. Televizyonun çok faydası var yani Türkçe konusunda. ... [bir çocuk kanalının ismi] ve diğer çocuk kanalları çok öğretici bu konuda. Yani bu TTKD de hiç yoktan iyidir tabii.” TV2.

TV2, evde çocuklarıyla Türkçe konuştuklarını ancak çocuklarının kendilerinden şiveli konuşmayı öğrendiğini belirtmiştir. Çocuklarının TV kanallarından özellikle de çocuk kanallarından daha iyi Türkçe öğrendiğini düşünmektedir.

4.1.19. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen Velilerin TTKD'ye Eklenmesini İstedığı Konular ve Dersler

Veliler dersin mevcut içeriğinden farklı olan taleplerde bulunmamışlardır. Ders saatinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliliğinin az olduğunu bildikleri için mevcut şartlarda tam öğretimi yapılmayan Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin tam yapılmasını istemektedirler. Veliler TTKD içeriğinden farklı olarak öğrenci ve velileri bir araya getirecek sosyal, kültürel etkinliklerin hafta sonları yapılmasını istemektedirler. Yine bazı veliler TTKD ile ilgili yasal sorunların aşılmasını ve Flaman okullarıyla antlaşma imzalanmasını istemektedir.

4.1.19.1. Öğrencilerin Öncelikle Anadilini Öğrenmesi

Tüm veliler için ilk öncelik öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesidir. Yabancı kişilerle evli Türkiye kökenli veliler olsun ya da her iki eşin Türkiye kökenli olduğu veliler olsun öğrencilerin Türkiyeli kimliği dışında Belçikalı kimliğinin de olduğunu belirtmişlerdir. Velilere göre öğrencilerin kültürlerini öğrenebilmeleri, kendilerine saygı duymaları ve bir kimlik inşa etmelerinde anadili öğretimi hareket noktasıdır.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Düzgün Türkçe [İstanbul Türkçesi] konuşmalarını istiyorum çünkü bizde ister istemez bir aksan oluyor.” (TV1)

TV1, kendilerinin aksanlı konuştuğunu ancak çocuklarının düzgün bir Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşmasını istemektedir.

“Yani benim için bu ders çok önemli. Benim eşim Hollandalı. Çocuklarım yarı Türk ve eğer ben çocuklara bu dersi aldırılmazsam başka kültürlerini, adillerini öğrenebilecekleri bir yol yok. Yani bu dersi almaları demek hem Türkiye’de hem de Belçika’da Türk bir Belçikalı olarak yaşamaları demek. Benim için bu önemli ve bunun ilk adımı da anadilini konuşabilmek. Dili zaten düzgün konuşabildiğin zaman o dilin arkasındaki kültürü de anlamın kolaylaşıyor. Aralarına girmen ve onlardan biri olarak hissetmen çok kolay bu nedenle benim için çocuklarımın Türkçe dersine devam etmeleri çok önemli. Onlar yarı Hollandalı ve yarı da Türk. Onlar kendilerini nasıl ifade etmek istiyorlarsa ben onlara bu şansı vermek istiyorum.” (E2)

E2, Hollandalı biriyle evlidir ve çocuklarının anadilini öğrenmesi için Belçika’da TTKD’den başka gidebilecekleri bir dersin olmadığını belirtmiştir. Dili öğrenmenin kültür öğrenmede kilit rolünde olduğunu düşünmektedir. E2, çocuklarının yarı Hollandalı yarı Türk Belçikalı kimliğine sahip olduğunu ve kendilerini tanımları,

ileride kimliklerini nasıl ifade etmek istiyorlarsa onlara bu konuda bir şans vermek istediğini ifade etmiştir.

“Çocuğun başta kendine saygısının olması için Türkçe dersini çok iyi bilmesi ve Türkçeyi çok iyi konuşması gerekir. Çocuk eğer Türkçeyi bilmezse tarihini de okuyup öğrenemez. Kendisini de tanımlayamaz. Yani sadece bu Türkçe ve Türk kültürü dersini tam öğrenseler yeter. Daha fazlasını zaten çocuklarımız kaldıramazlar. İki milletin arasında kalmış gibiler. Hem Belçikalı hem de Türkler. Ne oluyor bu sefer çocuklar biz kendi aramızda Türkçe konuştuğumuzda kendisi iyi bilmeyince daha iyi bildiği dil olan Fransızcayla konuşuyorlar ya da Flamancayla Flamancayla konuşmaya çalışıyorlar. Yani bizim burada istediğimiz tek şey aslında kendini evinde, okulda, toplumda düzgün bir Türkçe’yle ifade edebilsin. Kelime hazinesini geliştirsin ki Fransızca ya da Flamanca’dan Türkçeye çeviri yaptığında Türkçe kelimeler kullanabilsin...” (TV3)

TV3, öğrencilerin kendilerine saygı duyması ve kendi kültürlerini tanıyabilmeleri için ana dillerini, kültürlerini bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. TTKD ile ilgili öğrencilerin sadece Türkçeyi ve Türk kültürünü tam öğrenmelerinin yeterli olacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin hem Belçikalı hem de Türk olduğunu belirten TV3, öğrencilerin iki kültür arasında kaldığını düşünmektedir. Öğrencilerin çok fazla Türkçe bilmediğini ve aile bireyleri ile konuşurken bilmediği Türkçe kelimeler yerine Fransızca ya da Flamanca kelimelerle konuştuklarını belirtmiştir.

4.1.19.2. Öğrencilerin Kültürünü Öğrenmesi

Veliler, öğrencilerin TTKD’de kendi kültürlerini öğrenmesini istemektedirler. Öğrencilerin Türk tarihini ve kültürünü Türkçe öğrenmeleri TTKD sayesinde gerçekleşebilir. Bazı veliler günümüzde popüler olan küreselleşmeye rağmen son zamanlarda herkesin kendi özünü ve kültürünü öğrenmeye yöneldiğini belirtmiştir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“...En çok kültürümüzü öğrenmelerini istiyorum. Kültürümüzü de Türkçe öğrenmiş olacaklar.” (TV2)

TV2, öğrencilerin en çok TTKD’de kültürlerini Türkçe eğitim dilinde öğrenmelerini istemektedir.

“...Kültürlerini, tarihlerini öğrensinler.” (TV1)

TV1’de öğrencilerin TTKD’de Türk kültürünü ve tarihini öğrenmelerini istemektedir.

“Bizim okul Çin ve Finlandiya konsolosluğu ile de çalışıyor. Çinliler hafta sonları sabahdan başlayıp altı saat ders veriyorlar hafta sonları. Yanılmıyorsam beş yaştan kırk beş yaşa kadar cumartesi günleri bu dersleri veriyorlar. Yani müdüre hanım belki bu derslere istinaden de bize yer vermiş olabilir bunu konuşmadık biz ama. Bir yandan globalleşme hepimiz biriz falanız diyoruz ama herkes kendi kültürüne ve özüne bir şekilde dönmeye başladı. Bizim de bunun farkına varmamız lazım. Bir insan ne kadar özünün farkına varırsa diğerlerine de verecek bir şeyleri olur.” (E2)

E2, çocuklarının gittiği okulda Çinlilerin ve Finlandiyalıların da kendi dil ve kültür derslerini verdiklerini belirtmiştir. E2, bir yanda küreselleşmenin revaçta olmasına rağmen herkesin yine de kendi kültürünü öğrendiğini ifade etmiştir. E2, bir insanın kendi kültürünü, özünü bildikçe diğer insanlarla paylaşacak bir şeye sahip olabileceğini düşünmektedir.

4.1.19.3. Öğrencilerin Tarihini Öğrenmesi

Veliler Belçika’daki okullarda öğrencilerin Türk tarihini görmediğini gördükleri tarihin ise yanlış bir tarih anlayışıyla anlatıldığını belirtmişlerdir. Veliler öğrencilerin TTKD’de Türk tarihi öğretiminin yapılmasını istemektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Türk tarihini, örf ve adetlerimizi bunları başlangıç olarak göstermeleri gerekir.” (TV3)

TV3, öğrencilerin derste Türk tarihini, örf ve adetlerini öğrenmesini istemektedir.

“Biraz da tarihimizi öğrensinler. Burada özellikle Osmanlı tarihini yok sayarlar ve hiç bahsetmezler. Bahsettikleri zaman da taraflı bahsederler. Mesela Viyana’ya saldırdılar. Biz onları korkuttuk. Arkalarına bakmadan kaçtılar gibi. Yani zannedersiniz ki dünyada hiç Osmanlı diye bir devlet yaşamamış. Şimdi öğretmenlere karşı da çıkamıyorlar. Yok, o öyle değil böyle diye. Çünkü kendi tarihlerini bilmiyorlar. Belki tepki gösterecekler de okul yönetiminden tepki görecekler.” (TV2)

TV2, Belçika’da Osmanlı tarihini öğretmenlerin yanlış bir şekilde anlattığını belirtmiştir. Öğrenciler kimi zaman gerçek Osmanlı tarihi bilgisine sahip olmadığından kimi zaman da okul yönetiminin tepki gösterme ihtimalinden dolayı derslerde susmaktadır.

4.1.19.4. Ders Dışı Etkinliklerin Yapılması

Bazı veliler TTKD kapsamında okul dışı etkinliklerin yapılmasını istemektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye gönderen E1’in görüşleri şu şekildedir:

“Yani belki hafta içi gördükleri dersler hafta sonu bir etkinlikle bağdaştırılabilir ki bunu geçen sene başkonsolosluk yaptı. Barış Ulusoy başkonsolostu ki şimdi gitti. Çocukları alıp başkonsolosluğu ve çalışanları tanıttılar. Başkonsolosluk burada Türk toprağı sayılır. Orada neler yaptıklarını anlattılar. Çocuklar her şeye elleye bildiler. Yine batılı müzik aletlerini çalan burada okuyan Türk öğrenciler bir konser verdiler. Çello, yan flüt, kontrbas falan vardı. Çocuklara aletlerini tanıtır konser verdiler. Başkonsolosluğun bekleme salonunda bu etkinlik yapıldı ve ailelerin birbirinden haberleri oldu. Bu ders bir nevi ailelerin haberleşme networkü işlevini de görüyor. Belçika'ya geçici ya da kalıcı gelen insanlardan da haberimiz oluyor. Türk topluluğunu da birleştiriyor bu ders. Yani tabii büyükelçiliğin böyle bir şey yapması güzel ama bizler de kurumlar ve dernekler olarak böyle şeyler yapabiliriz. Mesela bu yıl öğretmenlerimizi büyükelçilik görevlendirmiş 23 Nisan için ve diğer tüm Türk okullarından gelen öğrencilerle bir araya gelebilecekler çocuklarımız.”
(E1)

E1, öğrencilerin hafta içi gördükleri dersleri hafta sonu kültürel etkinliklerle pekiştirecek çalışmaların yapılmasını istemektedir. Daha önce Belçika Türk Konsolosluğu bünyesinde yapılmış bir etkinliği örnek gösteren E1, öğrencilerin bu etkinlikle hem müzik aletlerini tanıdığını hem de diğer TTKD'ye katılan öğrencilerle bir araya gelip Türk öğrencilerin düzenlemiş olduğu konseri dinlediklerini belirtmiştir. Bu tür etkinliklerin hem öğrencileri hem de velileri bir araya getirdiğini ve veliler arasında bir iletişim ağı kurduğunu ifade etmiştir. İster Konsolosluk kanalıyla yapılsın ister diğer dernek ve kurumlar tarafından yapılsın bu tür sosyal faaliyetlerin arttırılmasını istemiştir.

4.1.19.5. TTKD İçeriğinden Önce Çözülmesi Gereken Sorunların Olması

Fransız bölgesindeki bir Flaman okulunda yasal bir anlaşmaya dayanmayan TTKD'yi okul müdürünün izniyle açtıran E2, öğretmen azlığı ve okulun antlaşmasının olmamasından dolayı öğrencilerin öğretmensiz kalma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. E2, dersin tüm okullarda yasal zeminde açılabilmesi için Flaman okullarıyla da antlaşma imzalanmasını istemektedir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye gönderen E2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu dersin bizim için biraz tarihçesini anlatayım. Ben bu kursların olduğunu üç sene önce fark ettiğimde çocuklarımı apar topar en yakın nerede vardır diye araştırıp derse sokmaya çalıştım. Başvurduğum evime yakın iki yerden çocukların yaşı uymadığı için alamam diye cevap verdiler. Scharbek'te Atatürkçü düşünce derneğinin lokalinde bu dersin verildiğini öğrendim. Pazar günleri saat 2'de iki çocuğumu da alıp oraya gitmeye başladım. Orada tanıştığımız öğretmenimiz resmen gözümüzü açtı. Bu ders kapsamında ne kadar çok şey verilebileceğini gösterdi bize.

Yani evde benim anlattığım ile öğretmenin orada anlattığı ders içeriği aynı olsa da ders ortamında çocuklarımın daha çok öğrendiğini ve almaya hazır olduğunu gördüm. Haftada sadece 2 saat çocukları çalıştırarak da harika bir 23 Nisan gösterisi hazırladı. Öğretmenimizin adı da Nurettin Bey'di. Kulakları çınlasın bu arada. Ben bu dersten haberdar olduktan sonra Eğitim Müşavirliği'ne gittim ve okulumuzda 18 tane Türk öğrencinin olduğunu söyledim. Orada söylendiğine göre 5 öğrenciye müşavirlik öğretmen tahsis ediyormuş. Biz okulumuzla görüşüp dersi açtırmaya ikna ettik. O yıl hem okulda hem de Atatürkçü Düşünce Derneği'nde Türkçe dersi gördüler. Böylelikle haftada 4 saat Türkçe dersi görebiliyorlardı. Yani aslında bizim okulumuz Brüksel'de bulunan bir Flaman Okulu. Aslında bizim Flamanlarla imzalanmış bir eğitim anlaşmamız olmadığı için bu dersi okul istese açmayabilirdi. Ama biz veliler arasında dilekçe topladık ve okul yönetimini ikna ettik. Konsolosluk da bize öğretmen verince dersi açtırdık.”

E2, TTKD ile ilgili isteklerini belirtmek yerine ders içeriğinden daha önemli sorunları dile getirmek istemiştir. Önce çocuklarına dernekte Türkçe dersi aldırın E2, TTKD'yi çocuklarının okulunda açtırmak için giriştiği mücadeleyi anlatmıştır. Eğitim müşavirliğinde yaptığı görüşmeler sonucunda okula TTKD öğretmenin görevlendirilmesini sağlayan E2, TTKD ile ilgili yasal sıkıntıları anlatmıştır. Fransız bölgesindeki bir Flaman okulunda TTKD'yi okul müdürünün izniyle açtıran E2, dersin Fransız okullarındaki gibi yasal bir anlaşmaya dayanmadığını belirtmiştir.

“Tabii derse 18 çocuk geldi ama bunların sadece üçü dilekçe veren ailelerin çocuklarıydı. Diğer on beş çocuk okulun çevresinde yaşayıp başka okullara giden Türk ailelerin çocuklarıydı. Diğer insanlar için bu önemli değil. Bırakın düzgün konuşmayı çocuklarının Türkçe konuşması bile önemli değil hayatlarında. Çoğu işte o saatte bilmem futbolumuz var, bilmem ne aktivitemiz var diyerek göndermediler. Bazıları işte scharbek'ten buraya çocukları getirip dersten sonra döndüğümüzde park yeri bulamıyorum dediler. Kendilerince mazeretleri vardı ama bu fedakârlığı haftanın bir günü yapmamız gerekiyor.”

TTKD'nin açıldığı okulda 18 tane Türk öğrencinin olduğunu ancak o okuldan sadece üç öğrencinin derse devam ettiğini diğer öğrencilerin yakın okullardan gelen Türk öğrenciler olduğunu belirtmiştir. E2, velilerin TTKD konusunda bilinçli olmadığını ve bazı veliler için çocuklarının Türkçe konuşmasının bir önem taşımadığını ifade etmiştir. E2, haftanın bir günü iki saatini TTKD'ye ayırmayan velileri eleştirmektedir.

“Bu sene mevcudumuz 22'ye çıktı ve bize sınıf açan müdiremiz bize ikinci sınıfa da açmayı kabul etti. İşte derslik bulduk ama öğretmenlerin sayısı az ve anlaşmalı okullarda ders saatlerini doldurmaları gerektiğinden bize zamanları kalmayabilir. Bu konuda endişeliyiz. Umarım Flaman okullarıyla da anlaşma imzalanabilir. Yani Allah şahit ben bunu günah olarak görüyorum. 22 tane Türkçe öğrenmeye hevesli çocuk varken okul da razıyken anlaşma yok denilip bize öğretmen verilmezse biz ne

yapacağız. Bizim okulumuz dışarıdan öğrenci gelmesini kabul ediyor ama anlaşma olan diğer çevre okullar dışarıdan öğrenci gelmesini kabul etmiyorlar.”

E2, öğrenci mevcudunun 22'ye çıktığını ve okul müdürünü ikinci dersliği açma yönünde ikna ettiklerini belirtmiştir. E2'nin en büyük endişesi öğretmen azlığından dolayı okullarının yasal bir antlaşması olmadığından dolayı Brüksel Eğitim Müşavirliği tarafından kendilerine TTKD öğretmenin gönderilmemesidir. Anlaşmalı olan Fransız okulların okul dışından öğrenci kabul etmemesi nedeniyle Flaman okullarıyla da anlaşma imzalanmasını istemektedir.

4.1.20. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin TTKD Hakkındaki Bilgileri

Çocuğunu derse göndermeyen velilerin TTKD hakkındaki bilgileri şöyle sıralanabilir: Türkçe, din ve tarih öğretimi yapılan, okullardan çok derneklere verilen, bazı tanıdıklarının çocuklarını gönderdiği ve çoğunun ilk defa tam ismini duyduğu bir derstir.

4.1.20.1. Türkçe Öğretimi Yapılan Bir Ders Olması

Çocuğunu derse göndermeyen veliler TTKD diye bir dersin olduğunu bilmektedirler. Kimisi çocukken TTKD'yi Türkçe öğretimi ağırlıklı almış kimisi de derse çocuklarını gönderen tanıdıkları aracılığıyla TTKD hakkında bilgi sahibidir. Bazı veliler derste kültür öğretimi yapıldığını ilk defa görüşme sırasında öğrenmişlerdir. Kimisi ise dersin Türk kültürü kısmını bilse de derslerin Türkçe öğretimi ağırlıklı yapıldığını ifade etmiştir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Ben de çocukken bu dersi almıştım ama tabii o zaman sadece Türkçe öğretimi yapılıyordu. ‘Ali topu tut’ işte onları öğreniyorduk. Kültür kısmı yoktu...” (ATV1)

Çocukluğunda TTKD'yi almış olan ATV1, çocukluğunda TTKD'nin kültür kısmının olmadığını ve Türkçe öğretimi yapıldığını belirtmiştir.

“Yani ben bu dersi öğrenciyken okulda almıştım. Bizim zamanımızda okuma yazma öğretiliyordu.” (ATV2)

Öğrenciyken TTKD'ye gitmiş olan ATV2, derste Türkçe okuma yazma öğretildiğini ifade etmiştir.

“Yani daha önce bu dersi duymamıştım. Burada Türkçe dersinin olduğunu biliyorum ama bu kültür kısmını hiç duymamıştım.” (KV3)

KV3, okullarda Türkçe öğretildiğini bilse de TTKD’de Türk kültürünün de öğretiminin yapıldığını bilmediğini belirtmiştir.

“Hiç dersi görmedik ama derse giden öğrencilerle çok iyi ilgilenildiğini ve Türkçe konuşulduğunu duyduk. Dersler burada daha çok Türk dili ağırlıklı çünkü buradaki en büyük sorun Türkçenin yarım yamalak konuşulması.” (TV5)

Kendi çocuklarının devam ettiği okullarda TTKD’nin olmadığını belirten TV5, derslerde öğrencilerle çok ilgilenildiğini ve öğrencilerin Türkçelerinin iyi olmamasından dolayı TTKD’nin Türkçe öğretimi ağırlıklı yapıldığını belirtmiştir.

4.1.20.2. Din ve Tarih Öğretimi Yapılan Bir Ders Olması

Çocuğunu derse göndermeyen veliler kendileri öğrenciyken gitmiş oldukları TTKD ve şimdiki TTKD’de tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin verildiğini bilmektedir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“... ama dinî derslere ben katılmıyordum. Aynı hocalar veriyordu din derslerini de annem beni göndermiyordu ve ders konuları daha çok Atatürk üzerineydi. Bir de derslere başlamadan önce İstiklal Marşı okuyorduk. Tabii şimdi öyle değil.” (ATV3)

ATV3, çocukluğunda TTKD öğretmenlerinin din dersi de verdiğini ancak annesinin onu din derslerine göndermediğini belirtmiştir. Konuların daha çok Atatürk üzerine olduğunu ve derslere İstiklal Marşı okuyarak başladıklarını ifade etmiştir. Tabii şimdi derslere İstiklal Marşı’yla başlanmadığını bilmektedir.

“Yani bu derse ne ben ne de çocuklarım devam etti ama bu dersin verildiğini biliyordum. Türkçe öğretiyorlar, tarih, din dersi veriyorlar bu derste.” (KV2)

KV2, kendisi de çocukları da TTKD’ye devam etmemesine rağmen derslerde Türkçe öğretiminin yanında tarih ve din derslerinin de verildiğini bildiğini ifade etmiştir.

4.1.20.3. Okullardan Çok Derneklerde Verilen Bir Ders Olması

Velilerden bazıları TTKD’nin bazı okullarda verildiğini bilmekte bazıları ise bilmemektedirler. Veliler TTKD’nin daha çok derneklerde verilen bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bazıları çocuklarını derneklerdeki Türkçe öğretimi ağırlıklı TTKD’ye göndermiştir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani okulda yok ama bazı derneklerde Türkçe öğrettiklerini duymuştum.” (AKV3)

AKV3, TTKD'nin okullarda değil de derneklerde verildiğini belirtmiştir.

“Yani bu ders bazı okullarda vardı ama benim çocuğumun gittiği okulda sadece beş Türk öğrenci olduğu için bu ders verilmiyor. Dernekte verilince de oraya gelip yine Türkçe okuma yazmayı öğreniyordu.” (ATV2)

ATV2, TTKD'nin bazı okullarda verildiğini ancak kendi çocuğunun devam ettiği okulda Türk öğrenci sayısının az olmasından dolayı açılmadığını belirtmiştir. ATV2, çocuğunun dernekte açılan dersle Türkçe okuma yazmayı öğrendiğini belirtmiştir.

“Benim çocuğum bu dersi okulda almıyor. Dernekte alıyor bu dersi. Yani çocuğun Türkçesi çok kötüydü ama şimdi düzeltti. Yani bu ders Belçika'da hep dernekler aracılığıyla veriliyor. Öyle pek okullarda verilen bir ders değil.” (ATV3)

ATV3, TTKD'nin Belçika'da daha çok derneklerde verildiğini ve pek okullarda verilen bir ders olmadığını belirtmiştir. Nitekim çocuğu da Türkçesini dernekte aldığı TTKD aracılığıyla geliştirmiştir.

4.1.20.4. Bazı Tanıdıklarının Çocuklarını Gönderdiği Bir Ders Olması

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler, TTKD hakkındaki bilgilerini derse çocuklarını gönderen arkadaşlarından edinmektedir. Kürt veliler, TTKD'ye çocuklarını Türkçe öğrenmeleri için göndermektedirler çünkü Türkiye'ye döndüklerinde ya da tatil için gittiklerinde çocuklarının zorluk çekmesini istememektedirler. Alevi velilerin ise TTKD'ye çocuklarını gönderen arkadaşlarının TTKD'de din bilgisi konularında duaların ezberletilmesinden ve öğrencilerin siyasi görüşlerinin irdelenmesinden rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi de TTKD'den haberim var ama ben kızımı göndermiyorum. Yani benim bir arkadaşım vardı o gönderiyordu çocuklarını bu derse ama ders Türkçe öğretiminden çıkıyormuş yani. İşte dinî konularda Arapça duaların ezberletilmesinden tutun da nereden geldiniz, necisinize giriliyormuş. O yüzden çocuklarımın bu derse girmesini istemedim.” (ATV3)

ATV3, arkadaşının çocuklarını TTKD'ye gönderdiğini ve dersten haberi olmasına rağmen kızını TTKD'ye göndermediğini belirtmiştir. TTKD'de sadece Türkçe

öğretilmediğini ve öğrencilere din dersinde Arapça duaların ezberletildiğini ifade etmiştir. ATV3, derslerde öğrencilerin siyasi görüşlerinin irdelendiğini duymuştur.

“... Okullarda da var bu ders. Bazı Kürt arkadaşlarım çocuklarını gönderiyorlar yani o yüzden biliyorum. Kürt arkadaşlarım da belki ilerde çocuklar geri dönmek ister ya da yaz tatillerinde çocuklar güçlük çekmesin diye Türkçe öğrenmelerini istiyorlar.” (KV3)

KV3, TTKD'nin okullarda verildiğini ve bazı Kürt arkadaşlarının ilerde Türkiye'ye dönerlerse ya da yaz tatillerinde döndüklerinde Türkçe konusunda zorluk çekmesinler diye çocuklarını derse gönderdiklerini belirtmiştir.

4.1.20.5. İlk Defa Tam İsmi Duydukları Bir Ders Olması

Veliler her ne kadar TTKD'nin varlığından ve az çok içeriğinden haberdar olsalar da dersin tam ismini daha önce duymayan veliler vardır.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Bu dersi daha önce duymamıştım ama okullarda Türkçe dersi verildiğini biliyordum. Benim çocuklarım bu derse gitmedikleri için içeriğini tam bilmiyorum.” (KV1)

KV1, TTKD'nin tam ismini görüşme sırasında öğrenmiştir. KV1, okullarda Türkçe dersinin verildiğini bilmekte ancak bu dersin tam isminin TTKD olduğunu bilmemektedir.

“Daha önce duymadım bu dersi okuldan, hiç de denk gelmedim bu derse ama verilen yerlerde Türkçeyi ve din kültürünü öğrettiklerini biliyorum.” (AKV1)

AKV1, TTKD'nin verildiği yerlerde derste Türkçe ve din kültürü öğretimi yapıldığını ancak dersin tam ismini daha önceden duymadığını ifade etmiştir.

4.1.21. Çocuğunu TTKD'ye Göndermeyen Velilerin Çocuklarını Derse Göndermeme Sebepleri

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin çocuklarını derse göndermeme sebepleri şöyle sıralanabilir: Okulda TTKD'nin açılmaması, velilerin evde çocuklarıyla Türkçe konuşması ya da çocuklarının TV'den Türkçe öğrendiğini düşünmesinden ötürü TTKD'ye çocuklarını göndermeye ihtiyaç duymaması, Alevi velilerin TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi bölümünde Alevi kültürüne yer verilmediğini belirtmesi ve TTKD programının taraflı bir dinî bakış açısına sahip olduğunu düşünmesi, Alevi

velilerin TTKD'ye ilişkin çocukluklarından kalma ayrımcı din bilgisi eğitimine yönelik tramvalara sahip olması ve Kürt velilerin TTKD'yi Belçika'da yaşayan ve anadili Kürtçe olan öğrenciler için yararlı bulmamasıdır.

4.1.21.1. Okulda TTKD'nin Açılmaması

Bazı veliler çocuklarının gittiği okullarda TTKD'nin açılmadığını ve dersin açılması için de kimsenin bir çalışma yapmadığını belirtmiştir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“... Okulda yok.” (AKV3)

AKV3, çocuğunu TTKD'ye göndermemesinin sebebi olarak dersin çocuğunun okulunda açılmamasını göstermiştir.

“Yani okullarda verilse göndermek isteriz ama çocuğun kendisi ister mi bilmiyorum. Bazı konularda biz çocukları zorluyoruz. Çocuklar neredeyse asimile olmuşlar.” (ATV3.)

ATV3, çocuklarının devam ettiği okulda TTKD'nin olmadığını ve olduğu takdirde çocuklarını derse göndermek istediklerini belirtmiştir. Yine her ne kadar kendisi çocuklarını TTKD'ye gönderebileceğini ifade etse de çocukların neredeyse asimile olduğunu ve çocukların derse katılmak istemeyebileceklerini ifade etmiştir.

“...kimse de gelip çocuğunuzu bu derse gönderin demedi. Okuldan da öyle bir istek gelmedi. Yani okuldan öyle bir dersi seçmek ister misiniz diye de soran olmadı. Sadece seçmeli din dersini ister misiniz diye sordular.” (KV1)

KV1, çocuklarının okulunda seçmeli din dersi için öğrencilerini derse gönderme konusunda velilerden izin alınmışken TTKD için okuldan böyle bir istek gelmediğini ve kimsenin de çocuklarını TTKD'ye göndermesi için onunla görüşmediğini belirtmiştir.

4.1.21.2. Çocukların Türkçeyi Evde veya TV'den Öğrenmesi

Bazı Türk ve Kürt veliler çocuklarıyla evde Türkçe konuştukları için çocuklarının Türkçeyi bildiklerini düşünmekte ve TTKD'ye ihtiyaç duymamaktadır. Bazı veliler çocuklarının TV kanallarından Türkçe öğrendiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Çocuğumu derse göndermiyorum. Dokuz yaşında, üçüncü sınıfa gidiyor. Türkçe okuma-yazmayı ve konuşmayı öğretiyorlar bu derste. Benim oğlan da zaten Türkçeyi kendi öğrendi o yüzden de çok ihtiyaç duymadım. Evde Türkçe konuşuyorum, Türkçe kitaplar aldım. Fransızca okumayı öğrendikten sonra kendi çözdü Türkçe okumayı da. Aslında derse göndermeyi düşünüyordum ama kendi kendine okumayı öğrendiği için ben de göndermedim. Dedim ki herhalde gerek yok.” (TV4)

TV4, çocuğuyla evde Türkçe konuştuğunu ve çocuğuna Türkçe kitaplar aldığını belirtmiştir. TV4’ün dokuz yaşındaki oğlu Fransızca okuma yazmayı öğrendikten sonra Türkçe okuma yazmayı da kendisi öğrenmiştir. TV4, okulda Türkçe öğretiminin yapıldığını bilmekte ve oğlu için bunun gerekmediğini düşünmektedir.

“Yani biz çocuğumuzu göndermiyoruz. Zaten Türkçe kanallardan çok iyi öğreniyorlar.” (TV5)

TV5, okuldaki derse çocuğunu göndermediğini çünkü zaten çocuğunun Türkçe TV kanallarından Türkçe öğrendiğini düşünmektedir.

“... Çocuklarım burada doğup büyüdü ama biz evde hep Türkçe konuşuyoruz. Yani zaten evde konuşuyorlar. Derse gitmeleri de gerekmiyor. Kürtçe çok fazla bilmiyorlar. Kürtçe dersi olsaydı gitmelerini isterdim. Yani anlıyorlar ama pek konuşamıyorlar.” (KV2)

KV2’nin çocukları Belçika’da doğmuştur. Evde çocuklarıyla Türkçe konuştukları için çocuklarının Türkçe konuşabildiğini belirtmiştir. KV2, evde Türkçe konuştukları için çocuklarının derse gitmesine gerek olmadığını düşünmektedir. Çocuklarının Kürtçeyi çok fazla bilmediğini ve Kürtçe dersi olsaydı Kürtçe dersine çocuklarının gitmesini istediğini belirtmiştir.

“... Yani ben göndermem. Zaten ben Türkçe konuşan anadili asimile edilmiş bir Kürt olarak çocuğumla Türkçe konuştuğum için o da Türkçe konuşabiliyor.” (KV3)

Kürt olmasına rağmen Kürtçe konuşamayan KV3, anadilinin asimile olduğunu belirtmiştir. KV3, çocuğuyla Türkçe konuştuğu için çocuğunun da Türkçe konuşabildiğini ifade etmiştir.

4.1.21.3. TTKD Programının Tüm Kesimleri Kapsayıcı ve Objektif Olmaması

Bazı Alevi veliler TTKD’nin din kültürü ve ahlak bilgisi programında Alevilik kültürü ile ilgili hiçbir şeyin olmadığını ve Türkiye’de hazırlanmış bir programın Alevilik kültürünü tarafsız yansıtamayacağını düşünmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“... Derste verilen inanç konularında da her çocuğun kendi inancı üzerine eğitim almasını isterim. Yani Türkiye'den gelecek bir programın tarafsız bir şekilde Alevilik kültürünü yansıtabileceğini düşünmüyorum. Şu anda Türkiye'de bile 15 milyon alevi var orada bile bir arpa boyu yol alamadılarsa, eğitim sisteminde gerekli düzenlemeleri yapamadılarsa Avrupa'daki azınlıklar içinde kalan Alevi Türkler için de bir şey yapılabileceğini düşünmüyorum.” (AKV2)

AKV2, TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konularında ders programının tarafsız bir şekilde Alevilik kültürünü yansıtacağını düşünmemektedir. Her çocuğun kendi inancına göre eğitim almasını isteyen AKV2, Türkiye'deki ders programlarında Alevilik için gerekli düzenlemelerin yapılmadığını belirtmiştir. AKV2, Türkiye'de hazırlanacak bir ders programının tarafsız bir şekilde Alevilik kültürünü yansıtabileceğini düşünmemektedir.

“... Bu dersten haberim olsa, çocuğumun okuduğu okulda verilse de çocuğumu bu derse göndermem. Yani dersin Din Kültürü kısmında Alevilerle ilgili hiçbir şey yok. Alevileri benimsememiş bir ders bu. Bu yüzden de çocuklarımı da göndermek istemem.” (ATV2)

ATV2, çocuğunun okulunda TTKD açılrsa dahi çocuğunu derse göndermeyeceğini belirtmiştir. Dersin din kültürü kısmında Alevilerle ilgili hiçbir şeyin olmadığını belirten ATV2, TTKD'yi Alevileri benimsememiş bir ders olarak tanımlamıştır.

4.1.21.4. Velilerin TTKD'ye İlişkin Öğrenciliklerinden Kalma Travmalarının Olması

Bazı Alevi veliler kendi öğrenciliklerinde TTKD'de inançları yüzünden ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle de derse çocuklarını göndermek istememektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen ATV1'in görüşleri şu şekildedir:

“... Biz aleviyiz. Annem asla bana bu böyledir işte şu Sünni'dir de konuşmayın tarzı şeyler söylemezdi. Ben Sünni- Alevi ayrımını okula bu dersi aldığımda gördüm. Bu derste karşılaştım. Bu yüzden de kızımı göndermeyi hiç istemedim.”

ATV1, öğrenciyken okulda TTKD'ye katılmıştır ve okulda bu dersi alana kadar Sünni-Alevi ayrımını bilmediğini belirtmiştir. Okulda Sünni-Alevi ayrımını gören ATV1, bu yüzden kızını derse göndermemiştir.

4.1.21.5. Anadili Öğretimi için Kürtlere Yararı Olmayan Bir Ders Olması

Bazı veliler Belçika’da yaşadıkları için ve anadilleri Kürtçe olduğu için TTKD’nin onlar için yararlı bir ders olmadığını düşünmektedir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye göndermeyen AKV3’ün görüşleri şu şekildedir:

“... Bu dersin Belçika’da yaşayan Kürtlere bir faydası yok. Türklere dillerini konuşabilmeleri için onlara verilmiş güzel bir fırsat. Bir de dil dediğimizde onu sadece yazmak ve okumaktan ibaret değil yani. Kendi kültürlerini de bilmeleri gerekiyor.”

AKV3, TTKD’nin Türklerin anadilini öğrendiği bir ders olduğunu ve Türkler kültürlerini de öğrenebildikleri için TTKD’nin onlar için iyi bir fırsat olduğunu belirtmiştir. AKV3, TTKD’yi Belçika’da yaşayan Kürtler için yararı olmayan bir ders olarak görmektedir.

4.1.22. Çocuğunu TTKD’ye Göndermeyen Velilerin Çocuklarını TTKD’ye Göndermek İçin Ders Programında İstedikleri Değişimler

Çocuğunu TTKD’ye göndermeyen Sünni Türk, Kürt veliler ile Alevi Türk, Kürt veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda veliler öğretim programında ve ders kitaplarında bazı değişimler yapıldığı takdirde TTKD’ye çocuklarını gönderebileceklerini ifade etmişlerdir. Özellikle Alevi velilerin TTKD’nin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programına eleştirileri olmuştur. Sünni ve tek taraflı bir program olduğu düşünülen dersin ilkokul birinci sınıftan başlamasına karşı çıkan veliler Belçika için programa din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin konulmasını gerekli görmemektedirler. TTKD’den din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin çıkarılmasını isteyen veliler zaten öğrencilerin okullarda seçmeli İslam dersi aldığını yine camilerde, derneklerde ve diyanetin kurslarında gerekli din bilgisini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı veliler kesinlikle TTKD’den din konularının çıkarılmasını isterken bazı veliler de tüm inançları kapsayıcı bir ders programı hazırlandığı takdirde çocuklarını derse gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Her kesimden veli derste başarılı bir Türkçe öğretimi yapılmasını istemektedir. TTKD’nin Türkiye’deki tüm kültürleri kapsamadığını belirten bazı veliler de programın Türkiye’deki tüm kültürleri kapsamaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı veliler, Türkiye’deki tüm kültürleri ve inançları kapsayan bir programın derse gelen

öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını sağlayacağını ve öğrencileri Türkiye'deki diğer kültür ve inançlar hakkında bilgi sahibi yapacağını düşünmektedir.

4.1.22.1. Türkiye'deki Tüm Kültürleri Kapsayan Bir Kültür Öğretiminin Yapılması

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen bazı Kürt veliler ve Alevi veliler ders program ve kitaplarının Türkiye'deki tüm etnik, dinî ve kültürel çeşitliliği kapsamı şartıyla çocuklarını TTKD'ye gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Bir kısmı Türkiye'de eğitim almış veliler, Türkiye'deki ders program ve kitaplarına eleştirilerde bulunmuşlardır.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Gerçek, tarafsız bir tarih ve kültür eğitimi verilecekse bunu isterim ben. Yani Türkiye nasıl Türkiye olmuş hangi savaşıardan çıkmış bunları öğrensinler. Ben kendi çabamla işte öğrenmeye ve öğretmeye çalışıyorum çocuklarıma.” (AKV3)

AKV3, tarafsız bir tarih ve kültür eğitimi verilecekse çocuğunu TTKD'ye göndermek isteyeceğini belirtmiştir. AKV3, kendisi çocuklarına tarihi bilgileri vermeye çalışsa da öğrencilerin TTKD'de Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş tarihinin öğretilmesini istemektedir.

“Ben bir Alevi olarak dersin kültür kısmında Aleviliğin de yer almasını isterim. Yani bir de Kürtler de olsun Çerkezler de olsun istiyorum. Yani dersi alan öğrencilerin Türkiye'de yaşayan insanları bilmesi gerekiyor. Türkiye'de sadece Sünni Türkler yaşamıyor ki.” (ATV2)

ATV2, TTKD programının Türkiye'deki tüm etnik ve kültürel çeşitliliği yansıtması gerektiğini düşünmektedir. TTKD'ye katılan öğrencilerin Türkiye'de yaşayan insanların sadece Sünni Türkler olmadığını diğer farklı etnisiteye ve kültürlere sahip insanların da olduğunu bilmelerini istemektedir.

“Yani alıştığımız anlamda bir kültür dersini istemem. Türkiye'deki tüm kültürlerin çeşitliliğini yansıtacak bir ders verilerse o zaman çocuğumun bu dersi almasını isterim. Yani çocuklar Türkiye'de Kürtlerin yaşadığından habersiz olabiliyor ya da farklı kültürlere yabancı gözüyle bakıyorlar. Bunlar uzaydan inmedi hep orada yaşıyorlardı. Bunları öğrenmeliler.” (KV1)

KV1, tüm kültürleri kapsayıcı bir TTKD programı hazırlandığı takdirde çocuğunu derse göndermek isteyeceğini belirtmiştir. Belçika'daki bazı öğrencilerin Kürtlerin

Türkiye’de yaşadığını bilmediğini ve kendisinininkinden farklı diğer Türkiye’deki kültürlere yabancı gözüyle baktığını ifade etmiştir.

“Ders kitapları bizim zamanımızdaki gibiyse hiç Kürtlerden söz edilmiyorsa gitmesinler bu derse. Kendilerini yok sayan, görmeyen bir derse niye gitsinler ki!”
(KV2)

Eğitimini Türkiye’de tamamlamış olan KV2, TTKD kitaplarının kendi okuduğu dönemdeki gibi Kürtlerden hiç söz etmeyen, yok sayan bir içerikle hazırlandığına çocuklarının derse gitmemesi gerektiğini düşünmektedir.

“Yani ben otuz yaşına kadar İstanbul’da yaşadım. Türk eğitim sistemiyle eğitim gördüm ve tarafsız, samimi tüm herkesi kapsayıcı bir program yapabileceklerini düşünmüyorum. Bu yüzden de yaptık deseler de bazı değişiklikleri ben inanmam. Çocuğumu da göndermem. Militarist, milliyetçi, mezhepçi bir bakış açısıyla büyümesini istemiyorum. Türkiye’deki programlar öyle ne yazık ki.” (KV3)

Eğitimini Türkiye’de tamamlamış başka bir Kürt veli olan KV3, ders programlarının tarafsız ve Türkiye’deki tüm kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde hazırlanacağına inanmamaktadır. Türkiye’deki eğitim programlarının militarist, milliyetçi ve mezhepçi bir bakış açısıyla hazırlandığını ve çocuğunun da bu bakış açısıyla eğitilmesini istemediğinden çocuğunu TTKD’ye göndermeyeceğini belirtmiştir.

4.1.22.2. Din Kültürü Programının TTKD’nin Programından Çıkarılması

Alevi velilerin çoğu TTKD’de din bilgisi ve ahlak kültürü dersinin yer almamasını istemektedir. Bazı veliler TTKD’nin mevcut ders programında sadece Sünniliğin yer aldığı ve Alevilikle ilgili hiçbir şeyin programda yer almadığını belirtmişlerdir. Bazı veliler ilkökul çağı için din derslerinin erken olduğunu düşünmektedir ve öğrencilerin dernek, cami ve diyanetin verdiği din derslerinden yeterli dinî bilgiyi öğrendikleri gerekçesiyle din derslerinin TTKD için gerekli olmadığını düşünmektedirler.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Din kültürü için ben ilkökul çağının erken olduğunu düşünüyorum. Yani yedi yaşındaki çocuğa İslam’ı anlatıyorsun. İster istemez beyninde bir yer yapıyor İslam. Ya da Alevilik için de öyle. Çocuklar için o yaşlarda din eğitimi erken bence. Bir de bu dersin içine İslami derslerin girmesi bence gerekmiyor. Zaten dinî konuda eğitim veren çok fazla dernek var burada. Çocuklarını Diyanet’e, derneklere, camiye gönderebilirler. Ben kendi çocuğum için erken olduğunu düşünüyorum. 17-18 yaşına gelir, kendi tercihiyle okumak isterse o zaman ben ona saygı duyarım.” (AKV3)

AKV3, ilkökul çağındaki çocuklar için din eğitiminin erken olduğunu düşünmektedir. İster İslam dersi için olsun ister Alevilik için olsun ilkökul çağının din eğitimi için uygun olmadığını belirtip kendi çocuğu 17-18 yaşlarında isterse din dersi alabileceğini belirtmiştir. AKV3, özellikle TTKD için din eğitiminin gerekli olmadığını düşünmektedir çünkü zaten öğrenciler derneklerde, camilerde ve Diyanet aracılığıyla din dersi almaktadırlar.

“Sadece Türkçe öğretimi yapılırsa ve din bilgisinin olmadığı, herkesi kapsayan bir kültürün anlatılmasını isterdim derslerde. Sünni din bilgisi programının çocuklara dayatılmasını istemiyoruz.” (ATV1)

ATV1, Türkçe öğretimi yapılan, Türkiye’deki tüm kültürleri kapsayan bir TTKD programı istediğini belirterek sadece Sünni mezhebine yönelik bir din bilgisi programının öğrencilere öğretilmesini istememektedir.

“... Sadece Sünnilik var o yüzden de dinî konularını bu derste istemiyorum. Ben çocuğumun din kültürü almasını istemem. Zaten Alevilik yok bir de çocuğumun beynini yıkayacaklar.” (ATV3)

ATV3, hazırlanmış olan dersin din müfredatında sadece Sünniliğin olduğunu ve TTKD’de din konularını istemediğini belirtmiştir. ATV3, din konularında Alevilik ile ilgili hiçbir şeyin olmadığını ve TTKD’deki din konularıyla çocuğunun beyninin yıkanacağını düşünmektedir.

4.1.22.3. Başarılı Bir Türkçe Öğretiminin Yapılması

Kürt ve Türk veliler TTKD’de Türkçe öğretimi yapılmasını istemektedirler. Bazı Kürt veliler çocuklarının öğreneceği her dili bir kazanım olarak görmekte ve çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istediklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD’ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani ben çocuklarım ne kadar dil bilirlerse o kadar hoşnut olurum. Bir ayrımcılık yapmam diller konusunda. Türkçe de öğrenmelerini isterim. Kürdüm diye buna karşı değilim. Çocuğumun güzel bir Türkçeyle konuşmasını isterim hatta buradaki Türklerin de Kürtçe de konuşmasını isterim.” (AKV3)

AKV3, bir Kürt olarak çocuklarının ne kadar dil öğrenmek isterlerse onları destekleyeceğini ve Türkçe de öğrenmelerini istediğini belirtmiştir. Çokdilli olmayı önemseyen AKV3, çocuklarının güzel bir Türkçeyle konuşmasını istediğini ve aynı şekilde Belçika’daki Türklerin de Kürtçe konuşmasını istediğini ifade etmiştir.

“Yani çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini isterim ama kültür olarak [Kapsayıcı olmayan bir Türk kültürü] çok da fazla öğrenmelerini istemem. Yani dil öğrenmelerini destekliyorum. Kaç dil bilirlerse bu onlar için o kadar yararlı bir şey.” (KV1)

KV1, çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemekte ancak TTKD programındaki gibi kapsayıcı olmadığını düşündüğü bir Türk kültürünü öğrenmelerini istememektedir. KV1, çocuklarının dil öğrenmesini desteklemekte ve her öğrendikleri dili bir kazanım olarak görmektedir.

“... Çocuklar zaten ekstradan yüzme, basketbol, İngilizce derslerine gidiyorlar pek vakitleri olmuyor. Kendileri isterlerse sadece Türkçe öğrenmek için gidebilirler.” (KV2)

KV2, çocuklarının okuldan sonra çeşitli kurs ve aktivitelere katıldığını belirterek kendileri istediği takdirde Türkçe dersine katılabileceklerini belirtmiştir.

“Çok yararlı bir ders. Türkçe öğrenmek için. Kesinlikle verilmeli hatta ders saati artırılmalı. Hatta bu işi sadece camiler, Diyanet Vakfı falan değil büyük Türk dernekleri yardımcı olsunlar dersin okullarda açılması için. Yani tüm okullarda bu dersin olması gerekiyor. Şimdi bizim çocuklarda üç tip seçmeli ders var. İslam dersi, Hristiyanlık ya da moral yani psikolojik destek dersi. İsteyen istediğini seçiyor. O şekilde yapılabilir ve tüm okullarda da bu ders açılır.” (TV5)

TV5, TTKD'nin öğrencilerin Türkçe öğrenebilmesi için verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Belçika'daki derneklerin desteğiyle de dersin tüm okullarda açılmasını istemektedir hatta TTKD'nin okullarda verilen diğer İslam, Hristiyanlık, moral dersleri gibi seçmeli bir ders olarak da verilebileceğini belirtmiştir.

4.1.22.4. Mezhepçi Anlayıştan Uzak Tüm İnançları Kapsayıcı Bir Din Kültürü Programının Hazırlanması

Bazı veliler TTKD için din bilgisi konularına gerek olmadığını çünkü zaten öğrencilerin okullarda seçmeli İslam dersini seçtikleri için ya da derneklerde, camilerde din dersine gittikleri için bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu veliler yine de eğer tarafsız ve tüm inançları kapsayan bir din kültürü programı hazırlanırsa çocuklarını TTKD'yi göndereceklerini ifade etmişlerdir. Veliler, tarafsız bir din kültürü programıyla öğrencilerin farklı inançları öğrenebileceğini ve bu inançlara sahip arkadaşlarının varlığından haberdar olup onlara saygı duyacaklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin görüşleri şu şekildedir:

“İnanç olarak Alevilik okutulacaksa ben çocuğumu yollarım ama standart bildik bir müfredat uygulanacaksa sadece Sünnilik anlatılacaksa ben çocuğumu göndermem. Zaten İslam dersi seçmeli olarak veriliyor okullarda gerek yok yani bu dersin içine alınmasına. Anlatılacaksa da tüm inançlara eşit ağırlık verilmeli ve sadece Sünnilik empoze edilmemelidir. Yani bu sadece Alevilik olarak da düşünülmemeli evet ben Aleviyim ama çocuğum diğer tüm dinler hakkında bilgi sahibi olup neyin kendi inancına göre olup olmadığını da bilmeli.” (AKV2)

AKV2, sadece Sünniliğin yer aldığı bir programın olduğu bir TTKD’ye çocuğunu asla göndermeyeceğini belirterek ders programında sadece Alevilik ya da Sünnilik yerine diğer tüm dinler hakkında bilginin eşit bir şekilde verilmesini istemektedir. Öğrencilerin neyin kendi inancına uyup uymadığının bilincine varması için diğer inançları da bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. TTKD’nin içine din konularının alınmasını gereksiz bulan AKV2, öğrencilerin okullarda zaten seçmeli İslam dersi aldığını belirtmiştir.

“Din Kültürü kısmında Alevilere de yer verilmeli. O sınıfa gelen çocuklar hem İslam kültürünü hem de Aleviliği öğrenebilmeli. Alevi arkadaşlarının olduğunu görmeli diğer çocuklar ve onlara saygı duymayı öğrenebilmeli.” (AKV1)

AKV1, dersin din kültürü kısmında İslam gibi Aleviliği de öğrencilerin öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. AKV1, TTKD’ye gelen öğrencilerin böylece Alevi arkadaşlarını görebileceğini ve inançlarına saygı duymayı öğrenebileceğini ifade etmiştir.

“Sünni bir Kürt olarak da bu dersin içinde din konularının olmasını doğru bulmuyorum. Bence olmamalı böyle konular. Zaten okullarda seçmeli din dersi var. Çocuklar o dersi seçebilir ya da zaten derneklerde, Diyanet’te, camilerdeki kurslara da gidip öğrenebilirler. Tarafsız bir derse karşı çıkmam ama yani din dersi de taraflı. Bir Aleviler bir Süryaniler ne bileyim Ezidiler yok. Sadece Sünni İslam var.” (KV1)

Sünni bir Kürt olan KV1, TTKD içinde din konularının olmasını doğru bulmamaktadır. Tarafsız bir din dersi programına karşı çıkmayacağını belirten KV1, mevcut programda Türkiye’deki inanç çeşitliliğinin yansıtılmadığını düşünmektedir. İslam dini için de öğrencilerin okullarda seçmeli İslam dersine katıldıklarını ve derneklerde, camilerde gerekli din dersini gördükleri için TTKD için din dersinin gerekli olmadığını düşünmektedir.

4.2. Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre TTKD’nin Değerlendirilmesi

Bu bölümde çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre TTKD’nin değerlendirilmesine ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. TTKD’nin çokkültürlü eğitimin içerik

entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, bilgiyi inşa süreci ve ön yargıyı azaltma boyutlarına göre değerlendirilmesini sadece TTKD öğretmenleri yapmıştır. Öğretmenler bu dört boyuta göre TTKD programını değerlendirmiş ve kendilerinin çokkültürlü eğitimin dört boyutuna göre öğretim sürecinde ve ders materyallerinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır. Belçikalı okulların Türkiye kökenli öğrencilere ve velilere yönelik olarak çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutunu destekleme durumu ile ilgili veriler hem velilerden hem de TTKD öğretmenlerinin görüşlerinden sağlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Ders Materyallerini Çokkültürlü

Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi ve Düzenlemeleri

Bu bölümde öğretmenlerin TTKD programının içerik seçiminin ve ders kitaplarının Türkiye'nin kültürel çeşitliliğine ve Belçika Kültürüne ne denli yer verdiğini açıklamaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler, programı ve ders materyallerini çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu boyutuna göre değerlendirdikten sonra kendilerinin bu boyuta yönelik öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır.

4.2.1.1. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Ders Kitaplarının Çokkültürlü

Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenler, TTKD program ve kitaplarında Belçika Kültürüne yönelik hiçbir şeyin olmadığını belirtmişlerdir. Farklı kültürlerle yönelik bilgilere TTKD kitaplarında çok az yer verilmiş olsa da bunun yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler TTKD program ve kitaplarının Türkiye'deki kültürel çeşitliliği de kısmen yansıttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın kültür kısmında tek taraflı ve din ağırlıklı bir Türk kültürü olduğunu ve Türkiye'deki farklı etnisitelere ve dinî inançlara sahip vatandaşların kültürüne yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler Belçika için TTKD programında dinî konuların çok olmasını eleştirmişlerdir çünkü zaten öğrenciler derneklerde ve camilerde yeterince din derslerine katılmaktadır. Öğretmenlerin başka bir eleştirisi de tarih konularının Belçika'daki öğrencilere göre çok ağır ve yoğun olmasıdır. Öğrenciler Belçika'da yaşamaktadırlar ve çoğu zaman tarih konuları ilgilerini çekmemektedir ve Orta Asya Türk tarihini anlamamaktadırlar. Öğretmenler dersin ağır

bir kültür içeriğinden kurtarılmasını ve daha işlevsel bilgilerin programda yer almasını istemektedir.

4.2.1.1.1. TTKD Programı ve Kitaplarında Belçika Kültürüne Yer Verilmemiş Olması

Öğretmenler TTKD kitaplarında Belçika kültürüyle ilgili hiçbir şeyin olmadığını belirtmişlerdir. Kitaplarda farklı kültürlerle ilgili çok az içeriğin olduğunu ve bunu yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Belçika’yla ilgili hiçbir şey yok yani. Hâlbuki bizim Fransa’da öğretmenimiz var. Lüksemburg’da öğretmenimiz var. Kitaplar daha çok Almanya üzerine yoğunlaşmış. Hans var mesela. O da çok değil zaten. Buradaki bir çocuğa Hans de mesela bilmez. Belçika bambaşka bir ülke, Almanya bambaşka bir ülke, Fransa bambaşka bir ülke.” (Ö9)

Ö9, kitapların daha çok Almanya üzerine yoğunlaştığını belirterek kitaplarda Belçika ile ilgili hiçbir şeyin olmadığını belirtmiştir. Kitaplarda geçen “Hans” ismini TTKD’ye gelen bir öğrencinin bilmeyeceğini belirterek her ülkenin birbirinden farklı olduğunu ifade etmiştir.

“Buldukları ülkenin kültürüyle ilgili de programda pek bir şey yok. Mesela Almanya ya da Fransa üzerine yazılmış bir kitap gibi de değil. Yani kitaplarımızda ufak ufak dokunuşlar var ama hiç yeterli değil.” (Ö1)

Ö1, kitaplarda Belçika kültürü ile ilgili bir şeyin olmadığını belirtmiştir. Almanya ya da Fransa için ufak da olsa bir şeylerin olduğunu ve bu içeriğin yeterli olmadığını belirtmiştir.

“Yani bulunduğumuz ülkeyle ilgili hiçbir şey yok. Yani kitaplarda o tür kıyaslamalar da yok. Bir tek bir yerinde Belçika ile ilgili şuranın da dili şöyle işte gibi kısa metinler var. Bazı bayramları falan anlatıyor ama yani buradaki çocukları buradaki hayata hazırlamakla ilgili hiçbir şey yok.” (Ö3)

Ö3, TTKD kitaplarında Belçika kültürü ile ilgili hiçbir şey olmadığı gibi farklı kültürleri karşılaştıran bir içeriğin de olmadığını belirtmiştir. Kitaplarda bazı konularda çok az kültürel farklılıklara yer verilse de bu içeriğin öğrencileri Belçika’daki hayata hazırlamada yeterli olmadığını ifade etmiştir.

“... Yani bir de buradaki kültür de yok. Kendimizin bulabildiği kaynaklar da bile Hans var, Helga var. Belçika’ya dair bir şey zaten yok. Bulabildiğimiz kaynaklar ise Almanya’dan.” (Ö8)

Ö8, TTKD kitaplarında Belçika kültürüyle ilgili hiçbir şeyin olmadığını belirtmiştir. Farklı kültürlerle yer veren kaynakları bulamadıklarını ve bulduklarının da Almanya’dan olduğunu ifade etmiştir.

4.2.1.1.2. TTKD Programı ve Kitaplarında Türkiye’deki Kültürel Çeşitlilik Kısmen Yer Alması

Bazı öğretmenler TTKD programı ve ders kitaplarının Türkiye’deki kültürel çeşitliliği yansıtmakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Yani Türkiye’deki kültürel zenginliği de kısmi yansıtıyor program olarak ve bence yeterli değil.” (Ö3)

Ö3, TTKD programının Türkiye’deki kültürel zenginliği kısmi olarak yansıttığını ve yeterli olmadığını belirtmiştir.

“Hayır. Yani Türkiye haritasında şunun şusu meşhur bunun busu meşhurdan ibaretse bence yansıtıyor. Her yerin kültürünü yansıtıyor materyaller. Bu da yine bireysel çabaya kalıyor. İşte her ilde kültür müdürlüklerinde o ili tanıtan broşürler var. Ben Türkiye’den gelirken getirmiştım. Yani bunu her öğretmenin yapması gerekmiyor. Ben gelirken bir valiz dolusu materyalle gelmişim. Ben belki getirmem gereken şeylerin olduğu bir valizi getirmediğim bu yüzden ama bu çok basit bir şey bir eğitim paketi hazırlamak. Yani mesela öyle sabit sınıfı olan arkadaşlar için mesela sadece bu tanıtım il broşürlerini sınıfa bıraksalar çocuklar zaten gidip bakacaklardır öğretmen okuyun bile demeden.” (Ö8)

Ö8, TTKD programında sadece nerenin nesi meşhurdur gibi bilgilerin verildiğini ve bunun Türkiye’deki her yerin kültürünü yansıtmakta yeterli olmadığını belirtmiştir. Ö8, Türkiye’nin kültürel çeşitliliğini yansıtmak için materyallerin olmayışından dolayı Türkiye’den gelişinde materyallerle dolu bir valiz getirmiştir. Kişisel eşyalarından feragat ederek yanında Belçika’ya getirdiği bu valizde geldiği il ile ilgili tanıtım broşürlerini de getirip öğrencilerine dağıtmıştır.

4.2.1.1.3. TTKD Programının Türk Kültürü Bölümünde Gereksiz Konuların Yer Alması

Bazı öğretmenler özellikle TTKD'nin Türk Kültürü bölümünde çok fazla tarih konularının yer aldığını ve bu denli yoğun bir programa Belçika'daki öğrencilerin gerek duymadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ders programında çok fazla dinî konuların yer aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin camilerde, derneklerde dinî bilgileri öğrendiklerini belirten öğretmenler Belçika için TTKD'de dinî konuların gereksiz olduğunu düşünmektedir. TTKD programının tek taraflı ve dinî ağırlıklı bir Türk Kültürünü yansıttığı ve diğer kültür ve inançları kapsamadığı programa öğretmenler tarafından yapılan diğer bir eleştiridir. Bazı öğretmenler, böyle bir TTKD programının Türkiye'den gelen tüm farklı etnik ve dinî gruplardan vatandaşlar için yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Bakın şurada önemli olan şu Türkiye'deki kültürü tamamen yansıtmış olması değil buradaki [Belçika'daki] çocuklar ne kadarına ilgi duyabiliyorlar. Buradaki çocukların öğrenmesi gerekenlerin hepsi gerçekte bu mu? Mesela çok eski yıllarda bakın bunların 9-11. sınıf arası hazırlanan kitapları da var. Orada çok ağır tarih konuları falan da var. Bu çocukların ilgisini bunlar çekmez çünkü bunlar öyle şeyler yaşamadılar, o topraklarda doğmadılar, o topraklarda büyümediler dolayısıyla bizim detaylamasına aldığımız bizim için önemli olan tarih konuları buradaki çocukların bir kısmı için hiçbir şey ifade etmiyor. Dolayısıyla körü körüne program yüklemek yerine gerçekten seçilmiş kültürümüzü bakın burada belki de ilk defa böyle bir ifade kullanıyorum. Kültürümüzün tamamını buraya yüklemek pek de bir anlama gelmez. Ama kaygı etmemiz gereken seçilmiş kültürleri burada çocuklara ulaştırmamız gerekir.” (Ö2)

Ö2, TTKD'nin kültür bölümünde özellikle tarih konularında Belçika'da yaşayan öğrenciler için ağır ve gereksiz konuların olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere ağır bir ders programı yüklemek önemli olan, seçilmiş kültürleri öğrencilerin derste öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Yani ders materyalleri zenginliği çok çok yansıtmıyor. Tek taraflı gidiyor. Yani bir Nasrettin Hoca'nın ya da bir Yunus Emre figürü tek taraflı hep. Yunus Emre yani mesela sadece insan sevgisi üzerinde durmuyor. Bunun yanında Allah sevgisi de var. Ya da Nasrettin Hoca kavuklu, eşeğine ters binen komik bir tip. Bir de Türkçe kitaplarında çok fazla din bölümlerinin olduğu kısımlar var. Buna zaten öyle çok fazla gerek yok çünkü zaten buradaki çocuklar camilere gittikleri için bunları öğreniyorlar. Yani ders materyallerinin burayı görüp bilen insanlar tarafından, burada öğretmen olan insanların komisyona alınmasıyla hazırlanması gerekiyor. Altıncı ve yedinci sınıf programının yarısına bakıyorum dinî konular var. Mesela ben

burada Süryani Türklerle tanıştım. Gezerken oturduğum yerde bir baktım öteki tarafta Türkçe konuşuyorlar. Ben de Türk oldukları için onlarla konuşmaya başladım ve Süryani olduklarını öğrendim. Yani Süryani biri Türkçe öğrenmek için cami derneğine tabii ki gelmez. Okullaşma o yüzden önemli. Sen derneklerle bu işi yapamazsın. O Süryani senin camii derneğine gelir mi? Gelmez. Sen onun bilmem ne kilisesine gider misin? Gitmezsin. Seküler dernek kuracaksın kuracaksın burada. Din dışı bir dernek kuracaksın. Dolayısıyla o insanın zenginliği yansıtılmıyor.” (Ö4)

Ö4, TTKD materyallerinin Türkiye’deki kültürü tek taraflı yansıttığını ifade etmiştir. Ders programında çok fazla dinî konuların yer almasını gereksiz bulan Ö4, öğrencilerin zaten camilerde dinî konularda ders aldıklarını belirtmiştir. Derneklerde verilen TTKD’ye her dinî ve siyasi görüşten öğrencinin katılmadığını belirten Ö4, derse her kesimden öğrencinin katılması için TTKD’nin okullarda verilmesinin önemini açıklamıştır. Ders program ve materyallerinin daha çok dinî ağırlıklı olduğunu belirten Ö4, tanıştığı Türkiyeli Süryaniler üzerinden dersin farklı insanların kültürünü yansıtmakta yetersiz kaldığını belirtmiştir.

“... İşte bizim buradaki [TTKD] programımızda bir Ramazan bir Kurban Bayramı var. Bir de Nevruz Bayramı’nı da kattılar. Biliyorsunuz ki Nevruz Türklerin bayramı ama bunu Kürtler de sahipleniyor. Bunun açıklamasını da tabii ben anlayabilecekleri şekilde yapmaya çalışıyorum. İşte Nevruz ilkbahar bayramıdır. Orta Asya’dan gelen Türkler göç ederken bahar geldiğini fark edince bayram yaptılar. Biz de o yüzden o zamandan beri kutluyoruz falan diye anlatmaya çalışıyorsunuz da bu çocuklara bu kavramlar çok yabancı geliyor. Mesela haritada anlatmaya çalışıyorsunuz. Buradayız biz. Burası Belçika burası da Türkiye diye Orta Asya da şurası diyorsunuz ama çocuklar Orta Asya’yı oturtamıyorlar kafalarında. Zaten Türkiye’den buraya gelmişler. Bir de Türkiye’ye Orta Asya’dan geldiklerini falan öğretince gözlerinde canlandıramıyorlar onu. Anlayamıyorlar tam. Yani bence önemli bu konular ama Türkiye’de bunların üzerinde daha fazla durulmalı. Yani Türkiye’ye gelirken hepimiz oraya gelmedik. Bazılarımız başka yere gitti. Yani onu da anlatmak lazım.” (Ö6)

Ö6, TTKD programının Türkiye’deki tüm kültürleri yansıtmada yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bayramlar konusunda programa Ramazan ve Kurban bayramlarının yanında Nevruz Bayramı’nın da dâhil edildiğini belirtmiştir. Kürtlerin de sahiplendiği Nevruz Bayramı’nı Türk tarihine göre derste anlatan Ö4, öğrencilerin Orta Asya’dan göç hikâyesini anlamlandıramadıklarını belirtmiştir. Hâlihazırda Belçika’da yaşayan öğrenciler Türkiye’den Belçika’ya geldiklerini zor anlamışken bir de Orta Asya’dan Türkiye’ye göçü anlayamadıklarını belirtmiştir. Ö4, Belçika yerine Türkiye’de bu konular üzerinde durulmasının daha anlamlı olduğunu düşünmektedir.

4.2.1.1.4. TTKD Programı ve Kitapları OLC Anlaşmasına Uygun Olmaması

Bazı öğretmenler TTKD ders program ve kitaplarının OLC anlaşmasına uygun olmadığını belirtmiştir.

Bu konuda Ö1'in görüşleri şu şekildedir:

“Bakın... OLC programında çalışan öğretmenleriz biz Valon bölgesinde. OLC'nin toplantılarına geldiğimizde aslında bizim müfredatımızın OLC'ye paralel olmadığını düşünüyorum. Çocuk kimliğini öğrensini kaybetmesin derken başka ülkelerin kültürlerini tanınması için fazla fırsat tanıyamıyoruz. Bence bunun biraz daha ilerletilmesi lazım. Entegrasyona biraz daha hizmet etmesi gerekiyor. Çünkü ben okuldaki diğer öğretmenlerle de konuşuyorum. Mesela İtalyan öğretmenler bir konu işliyorlar ama aylarca işliyorlar. Ama çocuk o dersten sonra Paris'te hangi anıt var işte en önemlileri, İstanbul neyiyle ünlü hangi anıtıyla ünlü hangi anıtı var bunları öğrenebiliyor. Dünya kültüründe önemli olan kentlerle ilgili işlemiş. Mesela Brezilya'da şu heykel var. Çocuk onu biliyor genel kültürüne hizmet ediyor. Bunları derslerinde de öğrenebilirler ama siz bunu Türkçe öğrettiğiniz zaman bir şey farklı olacaktır. Yani biz biraz daha entegrasyona hizmet eder şekilde biraz daha çokkültürlü bir programı oluşturmamız lazım. Bir de biz bu konu da çok fazla milliyetçi kalıyoruz.” (Ö1)

Ö1, Valon bölgesinde TTKD öğretmenlerinin OLC anlaşması kapsamında okullarda ders verebildiklerini belirtmiştir. OLC toplantılarına katılmış olan Ö1, TTKD programının bu anlaşmaya uymadığını ifade etmiştir. OLC kapsamında okullarda ders veren diğer ülkelerden öğretmenlerle de görüşen Ö1, İtalyan öğretmen örneğinden hareketle onların dersleri daha çok kültürlerarası karşılaştırma ve genel kültür öğretimi üzerine yaptıklarını belirtmiştir. Ö1, TTKD programını milliyetçi bulmakta ve çokkültürlü eğitime, entegrasyona daha çok hizmet sağlayacak bir program hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

4.2.1.2 Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde İçerik Entegrasyonunu Sağlamak için Yaptığı Düzenlemeler

Bazı öğretmenler öğretim sürecinde çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu boyutuna yönelik olarak bazı düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Türkiye ve Belçika'daki kültürün karşılaştırmasına dayanan, dünyadaki kültürel çeşitliliği ve Türkiye'deki kültürel çeşitliliği anlatan etkinliklerle öğretim yapmaktadırlar. Dersin kültür kısmında farklı kültürlerle yönelik öğretim yaptıklarında velilerin tepki gösterdiğini ve velilerin tepkisi nedeniyle derste işleyebilecekleri konuların sınırlı olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenler kültür öğretiminde

yararlanabilecekleri çokkültürlü eğitim materyallerine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Kimi öğretmenler ise TTKD’de sadece Türk kültürüne yönelik öğretim yaptıklarını açıklamışlardır. Kimi öğretmenler ders süresinin kültür öğretimine yetmediğini ve sadece Türkçe öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Farklı kültürlerden yabancı öğrencilerin ya da yarı Türk öğrencilerin derse gelmesini her ne kadar bu öğrencilerin kültürel özelliklerine göre ders içeriğinde herhangi bir düzenleme yapmasalar da bunu çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu boyutuna yönelik yapılan bir düzenleme gibi gören öğretmenler de vardır.

4.2.1.2.1. Türkiye ve Belçika’daki Kültürün Karşılaştırmasına Dayanan Ders İçeriği

Öğretmenler TTKD programındaki dinî ve millî bayramlar konusunda Türkiye ve Belçika’daki bayramları karşılaştırmalı olarak öğretmektedir. TTKD programının iki kültürü karşılaştırma konusunda yetersiz olduğunu düşünen bazı öğretmenler programın daha çok entegrasyona ve Belçika kültürüne yer vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerin Belçika ve Türk kültürü arasındaki farklılıkların bilincinde olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin bu kültürel farklılıklara saygı duyduğunu belirtmişken bazı öğretmenler öğrencilerin bu farklılıklara karşı önyargılı olduğunu ve saygı duymadığını belirtmişlerdir. Bu durum Belçika’da bölgeden bölgeye öğrenciler arasında değişmektedir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... şöyle bir şey var programla bizim denk gelmeyen konularımız var. Örneğin biz dinî bayramlarımızdan bahsederken ... Belçikalıların da yabancıların da dinî bayramı var. Mutlaka ben kıyaslarım her ikisini de. Bir tek sorun o dinî bayramlar aynı döneme denk gelmiyor. Birisinden kasımda bahsederken öbüründen de haziranda bahsetmek zorunda kalıyorsunuz. Ama ders anlatırken ikisinden de bahsetmek zorunda kalıyorsunuz. Millî bayramlar da öyle yine bunların [Belçikalıların] da millî bayramları var, kurtuluş günleri var. Kesinlikle her iki kültürün içerisinde yaşadıkları için çocukların bu bizim kültürümüz buna sahip çıkın içinde yaşadığınız toplumun diğer kültürünü almayın asla demiyorum çünkü çocukların hepsi yarın öbür gün Türkiye’ye dönmeyecekler. Dolayısıyla ben bu entegrasyon işinin olmazsa olmaz bir şey olduğunu düşünenlerdenim. Eğer bir toplumun içinde yaşıyorsanız o toplumun kültürünü, dilini mutlaka iyi bilmeniz gerekir diye düşünüyorum. Yani şöyle program yeterli olmayabilir program buranın [Belçika’nın] sosyal yaşayışına, buranın örf adet gelenek ve kültürüne girmeyebilir ama biz bunu kesinlikle açık bırakmıyoruz kendimiz yine de mutlaka bahsediyoruz.”
(Ö2)

Ö2, her ne kadar tarihleri denk gelmese de dinî bayramlar ve millî kurtuluş günlerinde Türk ve Belçika kültürünü bu konular üzerinde karşılaştırmaktadır. Ö2, Belçika'daki öğrencilerin her iki kültür içerisinde yaşadıklarını ve öğrenciler için entegrasyonun önemli olduğunu belirtmiştir. Ö2, farklı bir toplum içinde yaşayan insanların o toplumun dilini ve kültürünü öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. TTKD programının yeterli olmadığını düşünen Ö2, yine de kendisinin Belçika kültüründen derslerde bahsettiğini ifade etmiştir.

“... Çokkültürlülüğün içine iki kültürden başlarsanız saymaya çocuk en azından bir Belçika kültürü ile Türk kültürünü karşılaştırma fırsatı bulabiliyor. Burada tabii ki örnekler veriyoruz fakat kabullenme evresinde çocuklar sorun yaşayabiliyor. Yani hayır o kötü. Onlar onu kutluyorlar ama bizim kutlamamız yasak. Saygı duyarım kavramı yok. Bir kere bunu oluşturmak lazım. ...Örneğin, Noel, ben Noel kutlamıyorum diyor. Öğretmen hediye veriyor çocuğa bir yandan hoşuna gidiyor bir yandan da ama ben Noel kutlamıyorum. Böyle ikilemler yaşıyor çocuklar çünkü o sınıfta o etkinlik yapılacak, çocuk orada bir çam ağacı boyuyor, Noel babayı boyuyor ondan sonra ama biz bunu kutlamıyoruz. Orda işte bu ikilemi çocuk çözemiyor. Çocuğun kafasında onu netleştirmek önemli. Tamam, bu onun kültürü ve bu senin kültürün değil ama bak senin kültüründe de buna denk olan şunlar var. Tamam, sen onlarla birlikte bayram yapmak zorunda değilsin ama onlara saygı duymak lazım.” (Ö1)

Ö1, derslerde Belçika kültürü ile Türk kültürünü karşılaştırmaktadır. Derslerde bazen öğrencilerin iki kültür arasındaki farklılıklara saygı duymadığını ve farklılıklara karşı ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Ö1, özellikle iki kültür arasında yaptığı karşılaştırmalarla öğrencilerde kültürel farklılıklara saygı duymayı öğretmeye çalışmaktadır.

“... mesela bunların [Belçikalıların] Noel tatillerinde çocuklar neden çam ağacı süslenir ya da neden süslenmez. Niye Noel gelir ya da niye Saint Nikola gelir gibi şeyler olduğu zaman tabii ki çocuklara neden bunlar için farklı bizim için farklı olduğunu anlatıyoruz. Mesela bizim dinî bayramlarımızda çocuklara neden bu bayramları kutladığımızı anlattığımız zaman orada dinler arasındaki farklılıkları anlatıyoruz.” (Ö3)

Ö3, derslerde Belçika ve Türk kültürleri arasındaki farklılıklar üzerinden giderek dinî bayramlar konusunun öğretimini yapmaktadır.

“Ondan sonra ders kitaplarımızın içerisinde karşılaştırmalı şeyler var. Az da olsa mesela bayramlar konusu. Yansıtmıyor bence [Belçika kültürünü] ama her şey tabii ki öğretmende bitiyor. Yani buldukları ülkenin kültürüyle ilgili pek bir içerik yok ama bence çok önemli bir eksiklik değil. Onu sen zaten çocukla öğrenirken karşılaştırma fırsatı buluyorsun. Burada nasıl diye ben merak ettiğimde çocuk bana

anlatırken ben de Türkiye’yi anlatırken onu bir şekilde karşılaştırmış oluyorsun.”
(Ö4)

Ö4, program yetersiz olsa da mesela bayramlar konusunda kendisi Türkiye’de bayramların nasıl kutlandığını anlattıktan sonra öğrencilerden de Belçika’daki bayramları anlatmalarını isteyerek bir karşılaştırma yapmaktadır.

“... Mesela bu bayramlar konusunda veriyorum. Çocuklar zaten bunların farkındalar. Mesela bir Noel’i çok seviyorlar. Çocuklar için sonunda hediye olduğu için bu bayramı seviyorlar. Şunun da farkındalar ki bizim bayramımız değil bu öğretmenim diyorlar. Bizim bayramlarımız hangisi diye sorduğumda ise işte bizim bayramlarımız Ramazan ve Kurban bayramı diyorlar. Mesela çam ağacınız var mı evinizde diye sorduğumda yok dediler. Bizim bayramımız değil ki dediler ama biliyorlar. Cadılar bayramında okuldaki kutlamalara da katılıyorlar. Kostüm giymeleri gerektiğini biliyorlar ama tabii kendi bayramları olmadığını biliyorlar. Bizde öyle bir şey yok diyorlar.” (Ö6)

Ö6, bayramlar konusunda Belçika ve Türkiye’deki bayramları karşılaştırmaktadır. Ö6, öğrencilerin Belçika’daki bayram kutlamalarına katıldıklarını ancak kendi bayramları olmadığını bilincinde olduklarını belirtmiştir.

“... İşte sadece coğrafi konularda diğer ülkelerle Türkiye’yi karşılaştırmalı olarak veriyorum.” Ö10.

Ö10, sadece coğrafi konularda Türkiye ile diğer ülkeleri karşılaştırmaktadır.

4.2.1.2.2. Dünyadaki Kültürel Çeşitliliği Anlatan Ders Etkinlikleri

Öğretmenler öğretim sürecinde farklı kültürlerin özelliklerini içeren ve bu özellikleri Türk kültürüyle karşılaştıran dersler yaptıklarını örneklerle açıklamışlardır.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela kültürel etkinliklerden kıyafetler konusu olsun, yemekler konusu olsun böyle bunlardan bahsederken kesinlikle derinlemesine hem coğrafi unsurları hem ekonomik ortamları göz önünde bulundurarak ülkelerin giyinişleri işte beslenme şekilleri bunların hepsini detaylı olarak her ülkeden örnek vererek hani İtalyanlar makarnayı çok seviyorlar işte biz de başka etli yemekleri çok seviyoruz. Bunları derste birebir kıyaslıyoruz. Çocuklarla konuşuyoruz. Herkes fikrini söylüyor.” (Ö2)

Ö2, derslerde farklı kültürleri kıyafetleri, yemekleri, coğrafi konumları, ekonomik hayatları bakımından Türk kültürüyle karşılaştırarak öğretimini yapmaktadır.

“... bu farklı kültürlerde vücut dilinin anlamlarının ne kadar farklılaştığıyla ilgili bir ders işlemiştim. Mesela biz güzel bir yemek yediğimizde ya da gördüğümüzde

yaptığımız bir hareket vardır ya ‘mmmm çok güzel olmuş’ anlamında. Sen bunu İtalya’da yaptığında ise senin derdin ne anlamına gelen bir şeydir. Bu tür farklılıkları veririz ve bunun üzerinden yabancıları da yabancıların vücut dilini de öğrenmiş oluyorlar.” (Ö4)

Ö4, vücut dilindeki bazı hareketlerin kültürden kültüre nasıl değiştiğiyle ilgili bir ders öğretimi yapmıştır.

“İşte hafta sonu halkoyunları kursu açacağız. Öğretmen arkadaşlarımla konuşurken orada müzikten konu açıldı. Çocuğun biri mesela Hadise çalsın istiyor halkoyunlarında. Yani sordum öğrencilere daha önce hiç halkoyunu görmediniz mi diye. Onlar da görmediklerini söylediler. İşte bildikleri müzik türlerini tahtaya yazdık. RNB, hip hop, metal rock, ... diye. Orada işte türkülerden de söz ettim. İşte Türk halk müziği olan türküyü duymamışlar. Hani anne ve babanız bazen arabada açıyordur belki oradan biliyorsunuzdur dedim. Bu müzik türü bize özgü dedim ve her milletin bir halk müziği olduğunu belirttim. Belçika’nın var mı diye sordular. Ben de olduğunu söyledim. 500-1000 yıl önce insanların burada da bir şeyler mırıldandıklarını söyledim. Hatta ödev verdim. Varsa Belçika’nın dağları, bağları falan gibi bir şeyler bulup getirmelerini istedim derse. Sonra işte izlemişlerdir diye Heidi çizgi filminden örnek verdim. İsviçrelilerin çığ düşürmek için kullandıkları özel bir bağırma şekli vardı çizgi filmin şarkısında da ondan örnek verdim. Bir belgeselde izlemiştim. Bir kadın özel eğitim alıyor ve dağa karşı bağırıyor çığ düşürmek için. İşte bu yüzlerce yıl devam eden bir şey, bunu anlattım çocuklara. Öyle işte bu çığlık İsviçrelilerin müziğini de etkileyen kültürlerinden gelen bir şey. Türkü de özel bir tür kültürümüz için. Her yöreden binlerce türkü var. Çok zenginiz müzik konusunda. Yani kültürel konularda içlerinde buldukları kültürden hareketle konuları karşılaştırmalı vermek o konuyu kafalarında daha rahat oturtmalarını sağlıyor kesinlikle.” (Ö8)

Ö8, öğrencilerine Türk halk müziğinin ne olduğunu diğer kültürlerden örnekler vererek öğretmiştir. Ö8, kültürel konularda öğrencilere öğretim yaparken öğrencilerin içinde yaşadığı ülkenin kültüründen hareketle yapılan öğretimin daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

“... Mesela bazen de dinî konular olabiliyor. Bugün yine derste söz konusu oldu. Yılbaşı kutlaması günah mıdır, değil midir şeklinde. Ben de aslında yılbaşının dünyadaki herkesin ortak kutlayabileceği tek gün olduğunu, normalde aileleri bir araya getiren her şeyin güzel olduğunu, bu bir Noel yemeği de olabilir yine aynı tarihlerde bir Yahudi bayramı da var. Ya da senin iftar masan. Herkes aynı masada oturup yemek yiyor mu? İşte bunun her şeyin üzerinde olduğunu bunu dinlere göre ayrılmadığını bu paylaşımların da güzel olduğunu üzerinde duruyorum.” (Ö4)

Ö4, öğrencilerdeki yabancı dinî bayramlara karşı bazı önyargılarını yıkmak için farklı dinlerin kutlamalarından hareketle insanların bir araya geldiği ve bir sofrada yemeklerini paylaştıkları tüm kutlamaların iyi bir şey olduğunu anlatmıştır.

“... çocuklar çokkültürlü okullarda okudukları için bu farklılıkların bilincindedir. Ama şöyle açıklayayım mesela çocuk Hristiyanlara gâvur diyor. Afrikalıysa zenci diyorlar. 23 Nisanda yaptım mesela farklı ülkelerin danslarını yaptırдыm. Orada mesela çocuk ilk kez bir Japon müziği nasıldır ve nasıl dans edilir onu öğrendi. Bir İspanyol nasıldır, dansı nasıldır onu gördü ilk kez. Dünyadaki farklı ülkelerin kültürlerine dair bir şeyler öğrendiler.” (Ö9)

Ö9, 23 Nisan kutlamaları için öğrencilere farklı kültürlerin kıyafetlerini giyerek o kültürün müziği eşliğinde dans ettikleri bir gösteri yaptırmıştır. Öğrencilerin Hristiyanlar için gâvur Afrikalılara zenci etiketlerini kullandığını belirten Ö9, yine de öğrencilerin farklı kültürlere yönelik bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

4.2.1.2.3. Türkiye’deki Kültürel Çeşitliliği Anlatan Ders İçeriği

Bazı öğretmenler programdaki “Türkiye’nin Tanıtımı” konusunda sadece TTKD programındaki içerikle yetinmeyip öğrencilere Türkiye’deki kültürel çeşitliliği Türkiye’deki farklı dil, din, kültürleri tanıtarak öğretim yapmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Yani örnek vermek gerekirse çocuk Diyarbakır’dan gelmiş başka bir çocuk Trabzon’dan gelmiş başka bir çocuk Balıkesir’den gelmiş başka bir çocuk Kayseri’den gelmiş o Türkiye’ye tatile gittiği zaman kimisi tatili Türkiye’de birkaç yere giderek yapıyor kimisi tatili sadece köyüne giderek köyünden dönerek yapıyor ve Türkiye’nin sadece o kadarını algılayabiliyorlar. Türkiye’deki başka kültürlerin varlığından haberi yok. Türkiye’de denizden haberi yok bazen. Ya da Türkiye’de gelişmiş bir ortam olabileceğinden haberi yok. Ya da Türkiye’de köy ortamı olduğundan haberi yok bazen tam tersini düşünürseniz. Çocuk nereyi görüyorsa nerede yaşıyorsa nerde ne yaşıyorsa onu biliyor. Hatta yerin adını bile bazen bilmiyor sadece yaşadığı ortamı anlatabiliyor. İşte nenem böyle yapıyor dedem öyle yapıyor şunumuz var bunumuz var. Neresi orası bilmiyor. Denizli’nin bir köyü mü orası? Adını bilmiyor. O köy nereye bağlı adını bilmiyor. İşte ben onları biraz uyarlamaya çalışıyorum. Bizim görevimiz madem sen Türkiye’den geliyorsun Kayseri’nin hangi köyünden geliyorsun oranın neyi meşhur bak oranın şunu meşhur, İzmir’de Ege’de şu var İstanbul’da bu var. Bizim ders programımızda bu var ama ben özellikle bu konuyu uzatıyorum ders işlerken. Mesela iki haftada mı o konuyu bitirmem lazımsa ben onu bir buçuk ayda işliyorum. Çünkü o çocuk Türkiye’de değişik kültürlerin, yemeklerin, dansların, bakış açıların olduğunu öğrenmeli. Çocuk Türkiye’de Hristiyanların yaşadığını bilmiyor mesela. Yani dersin bu konuda program olarak, materyal olarak bir eksiği var. Yani bence Türkiye’nin o tanıtım konusunun senenin yarısını ya da tümünü kaplaması lazım... çok önemli konuları biz bazen biraz çabuk geçiyoruz. Ders programında olan ve aslında zaten onu başkalarının yaptığı yanlış ya da doğru olup olmadığını tartışmıyorum. Mesela ahlaki ve dinî konularda bu buraya girmemeli diye düşünüyorum. Değerler eğitimi biraz daha önde olmalı.” (Ö1)

Ö1, TTKD programında yer alan “Türkiye’nin Tanıtımı” ünitesinin süresinin arttırılması ve bir dönem kadar devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö1, önemli ders konularına az zaman verilmesini ve konuların geçirtilmesini eleştirmiştir. Ö1, öğrencilerin Türkiye’de nereye gidiyorlarsa Türkiye’yi oradan ibaret zannettiklerini ve hatta gittikleri yerin tam ismini ve özellikleri dahi bilmediklerini belirtmiştir. TTKD programını yetersiz gören Ö1, Türkiye’deki kültürel çeşitliliğin programa yansımadığını ifade etmiştir. Ö1, TTKD’de öğrencilerin, Türkiye’deki değişik kültürlerin, inançların, dansların, bakış açılarının olduğunu öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. Derslerde neyin doğru neyin yanlış tartışılması yerine değerler eğitimi odaklı bir öğretimin yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

“... Mesela bir de ben çocuklara Türkçeyi öğrettiğimde işte siz bu dili sadece Türkiye’ye gittiğinizde kullanacaksınız şeklinde anlatmıyorum. İşte bir dil bilen bir insan, iki dil bilen iki insandır şeklinde bir sözümüz var deyip ki İngilizceyi nasıl sizin için öğrenmek bir avantajsa Türkçeyi de öğrenmek sizin için bir avantaj. Gerekirse ileride Türkiye’ye dönüp orada da meslek sahibi olabilirsiniz bu dille şeklinde yönlendiriyorum, motive ediyorum. Dil konusunda işte çocuklara Kürtçe de konuşuluyor işte ben de Lazca ya da Hemşince biliyorum. Hangi dil olursa olsun, dil bilmek güzel. Benim ilk görev yerim Diyarbakır’dı. Merkeze atanamadım. Köyde kaldım. Sonra oradan Mardin’e geçtim falan. Keşke Kürtçeyi de çok daha iyi öğrenebilseydim. İşte kendi kültürel farklılığımdan da örneklerle Türkiye’nin ne kadar bu konuda zengin olduğunu, çok farklı dilleri olduğunu, yemeklerini işte kıyafetlerinin farklı olduğunu gerek resimlerle gerek videolarla anlatıyorum.” (Ö3)

Ö3, daha önce Diyarbakır’da ve Mardin’de çalışmıştır. Kürtçeyi tam öğrenemediği için üzüntü duymaktadır. Kendisinin anadilinin Hemşince olduğunu ve Türkiye’de Kürtçe gibi farklı dillerin de konuşulduğunu derslerde anlatan Ö3, öğrencilerini dil öğrenmeye ve çokdilli olmaya teşvik etmektedir. Ö3, kendi kültürel farklılığından yola çıkarak öğrencilere Türkiye’deki kültürel çeşitliliği anlatmaktadır.

4.2.1.2.4. Dersin Kültür Kısımındaki İçeriklerin Seçiminin Velilerin Tepkisine Bağlı Olması

Bazı öğretmenler bazı öğrenci ailelerinin çok fazla geleneklerine, göreneklerine, örf ve adetlerine bağlı yaşama kaygısıyla içe kapalı bir şekilde yaşadıklarını ve derslerdeki kendilerinininkinden farklı tüm kültür konularına tepki gösterdikleri için derslerde farklı kültürlerle ilgili öğretim yapmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Ya da kendi aileleri de birçoğu geleceğini düşündüğü için kabul ediyorlar ama okulda [Belçika’daki Fransız Okulları] yaptığı bir etkinliği siz sınıfta o kültürden bahsederek öğrettiğiniz zaman bazen de yanlış anlaşılmalara yol açabiliyor. O da tehlikeli bir konu yani bıçak sırtı. Bu bizim kültürümüzde yok diye size hemen dönüt gelebiliyor velilerden. Yani velilerin düşünce tarzı sizi direkt bağlıyor ders işlerken. Bazen elinizi ayağınızı bağlıyor bazen iletişime kapatıyor. Yanlış anlaşılmalara neden olabiliyor. O yüzden belli bir orta noktayı bulup veliyi ikna edip o şekilde ders işlemek gerekiyor.” (Ö1)

Ö1, öğrencilerin Fransız okullarında Fransız kültürüyle eğitim gördüğünü ve velilerin gelecek kaygısıyla hoşnut olmasalar da okuldaki etkinliklere tepki göstermezken TTKD’de farklı kültürlerden söz ettiğinde bazı velilerin tepkisiyle karşılaştığını belirtmiştir. Veliler okulda farklı kültürlerle yönelik öğretim yapıldığında bunun Türk kültüründe olmadığını belirterek ders konularını sınırlandırmaktadırlar. Ö1, farklı kültürlerle ilgili derste öğretim yapmak için öğretmenin velileri yanlış anlaşılmalardan kurtararak ikna etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“... Aile eğer içine kapanmışsa, örf adet ve gelenekleri vermeye çalışırken çocukları çok kapatıyorlarsa orada sıkıntı oluyor. Tabii bunun tam tersini yapan ailelerde var. Dışa dönük olun, açılın, okuyun. Ama çoğu ailede mesela erkekler erken para kazanmanın peşindeler ve o yüzden okumuyorlar. Hâlbuki okusalar, en azından meslek lisesine gidip o belgeyi alıp öyle iş kursalar yine çok daha fazla kazanırlar. İşte tabii bu bilincin ailede verilmesi gerekiyor.” (Ö6)

Ö6, çok içine kapanık, geleneklere, örf ve adetlerine çok bağlı olmaya çalışırken kendilerini dışarıya kapatan ailelerin çocuklarına kültürel farklılıklarla ilgili öğretim yaparken sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Farklılıklara ve dışa dönük ailelerin de olduğunu belirten Ö6, ekonomik kaygılar nedeniyle öğrencilerin eğitimlerine devam etmediğini ve bu nedenle de içe kapanık aile yapısından kopamadıklarını ifade etmiştir.

4.2.1.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Materyallerine Ulaşamaması

Öğretmenler içinde hem Türkiye hem de Belçika kültürünün olduğu çokkültürlü eğitim materyallerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Mesela Almanya için öğretilen ders kitaplarında mesela bizde de vardır. Ankara-Paris buluşması örneği. Mesela Paris’teki bir çocukla Ankara’daki bir çocuk kendi şehirlerini tanıtıyor birbirlerine. Bir de benim en yakın arkadaşım kültür öğretmenliği yapıyor Almanya’da. Ben oradan bazı materyaller getirmiştim. Mesela o kitaplarda Almanya’da insanlar nasıl yaşıyor, nasıl bir kültürleri var bilgileri

verilirken Türklerle karşılaştırmalı şekilde veriliyor bu. Her şey ortak. Hani bir sayfada Türkçesi bir sayfada İngilizcesi verilir ya'nın ... dergisinin [Bir havayolu şirketine ait çiftdilli derginin ismi] aynen öyle. Bunlar bu anlamda çok doğru. Mesela çiftdilli kitaplarda içerik iki dilde verilebiliyor. Maalesef Belçika üzerine bu materyaller yok.” (Ö4)

Ö4, Belçika ile ilgili çokkültürlü ve çiftdilli eğitim materyallerinin olmadığını belirtmiştir. Almanya’da kültür öğretmenliği yapan bir arkadaşının ders materyallerini inceleyen Ö4, bu materyallerin hem Türkçe hem de Almanca hazırlandığını ve iki ülkeye ait kültürün karşılaştırmalı bir şekilde verildiğini ifade etmiştir.

“Yok... materyallerde Belçika kültürüyle ilgili hiçbir şey yok. Zaten kitaplar çok seviyelerinin üstünde ben etkinliklerimi kendim internetten ya da başka kaynaklardan bulduğum worksheetlerle yapıyorum. Benim etkinliklerim genellikle kültürel işte Türkiye'nin komşularını tanıyalım. Pamukkale nerededir, Aspendos nerededir gibi. İstiklal Marşı, bayrak, başkent onları veriyorum” (Ö7)

Ö7, TTKD kitaplarında Belçika kültürüyle ilgili hiçbir şeyin olmadığını ve kitapların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu için internetteki çalışma yapraklarından yararlandığını belirtmiştir. Ö7, internetten genellikle Türkiye ile ilgili temel tanıtıcı bilgilerin verildiği materyalleri alıp yararlanmaktadır.

“Materyaller ne yazık ki eksik kalıyor. Bu materyaller yeterli değil. Zaten ben ilk başta ne güzel kitap varmış diye kitabı kullanmak istedim ama olmadı. Bir öğrenciye bir şey verebiliyorsam diğerine veremiyordum. En iyisi kendim yapayım materyallerimi dedim ve kendim hazırlamaya başladım. Yani kitaplar ne kendi ülkelerinin ne de buldukları ülkenin kültürünü yeterince yansıtmıyor.” (Ö9)

Ö9, ilk TTKD öğretmenliğine başladığında ders kitapları olduğu için sevinmiştir ancak ders kitaplarının yeterli olmadığını ve öğrencilere göre olmadığını anlayınca TTKD kitaplarından yararlanamamıştır. Materyallerini kendisi hazırlayan Ö9, TTKD kitaplarının ne Türkiye’deki ne de Belçika’daki kültürü yeterince yansıtmadığını belirtmiştir.

4.2.1.2.6. Çokkültürlü Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Yönelik Bir Şey Yapmayan Öğretmenlerin Olması

Bazı öğretmenler sınıflarında az da olsa farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler olmasına rağmen bu öğrencilere yönelik derslerde farklı bir öğretim yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... çok da farklı öğrencim yok ama işte Belçikalılarla evlenmiş Türklerin çocukları var. Bu yarı Türk diyebileceğimiz çocuklar Türkçe bilmiyorlar Fransızca konuşuyorlar. Ben Fransızca bilmiyorum yani gerçekten çok zor bir durum. Onlarla daha zor anlaşıyorum. Onlara daha basit kültürel etkinlikler vermeye çalışıyorum. Mesela Türk bayrağını boyuyorlar, Türkiye’deki yöresel yemekleri buldukları yerle eşleştiriyorlar. Belçika yemekleriyle karşılaştırıyorlar yemekleri.” (Ö7)

Ö7, birbirinden çok farklı öğrencileri olmadığını ancak Belçikalılarla evlenmiş Türklerin çocuklarının derse geldiğini belirtmiştir. Ö7, yarı Türk diye adlandırdığı öğrencileri Fransızca bilmediği için ve öğrenciler de Türkçe bilmediği için anlamadığını ve öğretimde zorlandığını belirtmiştir. Ö7, yarı Türk öğrencilerine görsel ağırlıklı çok basit düzeyde etkinliklerle kültür öğretimi yapmaktadır.

“... benim öğrencilerimin tamamı hemen hemen Türk olduğu için Türk kültürü üzerinde duruyorum. Mesela derste Nasreddin Hoca konusunda onun giysilerini şeklini şemalini öğretiyorum. Sınıf içinde canlandırmalar yapıyorum. Yani mesela Nasreddin Hoca bir erkek figür ama bu etkinliği yaparken kız öğrencilerim de sakal takarak elbiseleri giyerek canlandırmalara katıldılar. Yani bunu yaparken de amacım kız ya da erkek Nasrettin Hoca değildir. Önemli olan öğrencilerde bir Nasrettin Hoca imajının kalmasıdır.” (Ö10)

Ö10, öğrencilerinin çoğunluğunun Türk olduğunu ve bu nedenle sadece Türk kültürüyle ilgili öğretim yaptığını belirtmiştir.

4.2.1.2.7. Türkçe Öğretimi Yapmaktan Kültürel Konulara Zaman Kalmaması

Öğretmenler ders süresinin kültür öğretimine yetmemesinden dolayı çoğu zaman Türkçe öğretimi yapmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... derste daha çok Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaştığım için çok fazla öyle kültürel konular üzerine duramıyoruz.” (Ö9)

Ö9, derste daha çok Türkçe öğretimi üzerine yaptığını ve çok fazla kültürel konularla ilgili öğretim yapmadığını belirtmiştir.

“... esasen programda kültür kısmı var ama ben bu bölüme pek giremiyorum daha çok Türkçe öğretimi üzerine derslerimi yapıyorum.” (Ö10)

Ö10, her ne kadar TTKD programının kültür öğretimi kısmının olduğunu bilse de daha çok derslerde Türkçe öğretimi yapmaktadır.

“... çok zengin bir toplumuz. Tüm o zenginliği yansıtmak mümkün değil. İşte Karagöz ve Hacivat, Keloğlan masalları, Nasreddin Hoca hikâyeleri, fıkraları... O tür öğrencilerin ilgisini çekecek o figürlerden bahsediyoruz. Tüm Türkiye’deki her şeyi anlatamayız. Yetmez de süre zaten. Bazen çocuklar soruyorlar bir şeyler. Anlata anlat bitmez ki yani Türkiye’nin o tarihini, kültürünü. Çok küçük bir şey sorduğunda bile onu çok fazla anlatmak zorunda kalabiliyoruz. Çeşitlilik açısından güzel bir ülkemiz var. Yani kitaplarda kısmen bir şeyler var. Yeterli değil gibi değil de onu yansıtmak kadar şey yok yani zaman da yok... Ben daha çok Türkçe öğretimi yapıyorum” Ö5.

Ö5, Türkiye’nin kültürel olarak zengin bir toplum olduğunu ve TTKD programının bu kültürel zenginliği yansıtmada yeterli olmadığını belirtmiştir. Derste daha çok öğrencilerin ilgisini çekebilecek Hacivat ile Karagöz, Keloğlan, Nasreddin Hoca gibi karakterlerden bahsetmektedir. Ö5, daha çok Türkçe öğretimi yaptığını belirtmiştir.

4.2.1.2.8. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitliliğe Açık Olması Gerekliliği

Bazı öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencileri derse katmak için öğretmenlerin sadece ders programıyla yetinmeyip bu öğrencilere yönelik bir öğretim yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu öğretmenler TTKD öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe ve farklılıklara açık insanlar olması gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen geldiğinde sadece ona verilen programa bağlı kalırsa ya da sadece at gözlüğü takıp o şekilde derse girip öğrenciye ders vermeye çalışırsa başarılı olamaz. Çünkü o sınıfta farklı farklı kültürlerden çocuklar olacak. Bir tarafı Türk de dahi olsa bir de şöyle çocuklar da var. Mesela yabancı bir annenin ya da yabancı bir babanın çocuğu olan bir tarafı Türk olan çocuklar da var. Onları derse katamaz.”
(Ö6)

Ö6, mevcut programa göre öğretim yapan bir öğretmenin başarılı olamayacağını düşünmektedir. Sınıftaki öğrencilerin farklı kültürlerden geldiğini ve her ne kadar bir tarafı Türk olsa da yabancı bir anne veya babaya sahip öğrencilerin de derse geldiğini belirten Ö6, kültürel farklılıkları görmeyen bir öğretmenin derse öğrencileri katamayacağını ifade etmiştir.

“... derste farklı kültürlerle ilgili örnekler veririm zaten. Çünkü bütün ırklara, enisitelere, sosyal sınıflara açık bir insanım. Bir öğretmen zaten öyle de olmalı.”
(Ö5)

Ö5, derslere farklı kültürlere yönelik örnekler verdiğini çünkü farklı ırklara, etnisitelere, sosyal sınıflara açık bir insan olduğunu belirtmiştir. Ö5, öğretmenlerin zaten farklılıklara açık olması gerektiğini düşünmektedir.

4.2.1.2.9. TTKD'ye Yabancı ya da Ebeveynlerinden Biri Türk Olan Öğrencilerin Katılması

Öğretmenler ders içeriğinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürel özelliklerine yönelik herhangi bir düzenlemede bulunmasa da TTKD'ye yabancı ya da anne veya babasından biri Türk olan öğrencileri derse kabul etmeyi içerik entegrasyonuna yönelik bir düzenleme olarak görmektedirler.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Buradaki Türkçe ve Türk kültürü dersinin en güzel özelliklerinden biri de bu ders verdiğimiz okullarda mesela benim geçmiş yıllarda Boşnak öğrencilerim oldu. Arap... kökenli öğrencilerim oldu. Hatta İtalyan öğrencim bile oldu yani. Türk arkadaşları olduğu için Türkçeye ilgi duyup benim dersime katılan öğrencilerim oldu. Bunlardan da mezunlar da verdim yani ilkokulu bitirme seviyesinde. Türkçe konuşup yazabiliyorlardı. Tabii bu konuda çok değil ama bütün okullarda bizim derslerimiz sınıf farkı işte etnik köken gözetmeksizin herkese açık. Yani bunu daha da açarsam biz derslerimizde sadece derse girip öğrencilerimizin başvurmuş olmalarına bakıyoruz... Memleketlerine veya şurdan gelmiş, burdan gelmiş ya da etnik kökenlerine ya da evde konuştuğu ikinci bir anadili varsa ya da başka bir diller varsa ona bakmıyoruz. Dersimize katılan tüm öğrencilerimizi alıyoruz.” (Ö2)

Ö2, şimdiye kadar TTKD sınıflarında İtalyan, Boşnak ve Arap kökenli öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler daha çok Türk arkadaşları TTKD'ye geldikleri için derse ilgi duymakta ve derse katılmak istemektedirler. Ö2, öğrencileri derse kabul ederken hiçbir ayrımda bulunmadıklarını ve onlara Türkçe öğretimi yaptıklarını ifade etmiştir.

“... Bir tane sınıfımda 6 tane Faslı öğrenci sıfırdan Türkçe öğreniyorlar. İngilizceleri de yok öğrencilerin ve mecburen Fransızcada öğretim yapıyorum onlara. Bu çocuklar Türkçe öğrenmek istedikleri için de aileleri de göndermiş bu çocukları derse... benim ders öğretim sürecimin içinde Arap ırkıdan altı tane Faslı öğrencim benim kültürümü, benim dilimi öğrenmek için geliyor. Böyle bir sınıfım var mesela.” (Ö4)

Ö4, bir sınıfında altı tane Faslı öğrencisinin olduğunu ve onlara Fransızca konuşarak Türkçe öğrettiğini belirtmiştir.

“Yani benim tüm öğrencilerim Türk ama işte arkadaşlarından ötürü derse gelen birkaç Faslı öğrencim de var. Yine mesela annesi Fransız Belçikalı babası Türk olan bir öğrencim var... Bu öğrenciler hiç Türkçe bilmedikleri için ben şimdiye kadar onlara alfabeyi ve Türkçe sesleri vermeye çalıştım.” (Ö10)

Ö10, dersine gelen birkaç Faslı öğrencisine ve annesi Fransız Belçikalı babası Türk olan bir öğrencisine Türkçeyi hiç bilmedikleri için Türkçe alfabeyi öğretmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Eşitlikçi Pedagoji

Boyutuna Göre Değerlendirmesi ve Düzenlemeleri

Bu bölümde öğretmenlerin sınıflarında yer alan farklı ırksal, etnik ve sosyal gruplardan gelen öğrencileri belirlemek için öğretmenlerden sınıflarında bulunan öğrencileri gruplamaları ve tanıtmaları istenmiştir. Sınıflarındaki öğrenci gruplarını tanıtan öğretmenler sonra farklı öğrenci gruplarına yönelik öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır. En son olarak da öğretmenler, TTKD'nin program ve materyallerini çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre değerlendirmişlerdir.

4.2.2.1. TTKD'ye Katılan Çeşitli Öğrenci Grupları

Öğretmenler TTKD'ye genellikle benzer sosyo-ekonomik, kültürel özelliklere sahip öğrencilerin katıldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler sınıflarında anne ya da babasından biri Türk diğeri yabancı öğrencilerin, Kürt öğrencilerin, farklı din veya mezhebe sahip öğrencilerin, yabancı öğrencilerin ve farklı sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerin de derslere katıldığını açıklamışlardır. Bunların yanında öğrencilerin derslere kardeşleriyle birlikte katıldıklarını ve bazı bölgelerdeki okullarda sınıftaki öğrencilerin aynı memleketten tanıdık ya da akraba olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullarda demografik özellikleri bakımından öğrenci çeşitliliği varken bunun derneklerde homojen bir öğrenci yapısına dönüştüğünü belirtmişlerdir.

4.2.2.1.1. Sosyo-Ekonomik, Kültürel Olarak Aynı Öğrenciler

Bazı öğretmenler TTKD'ye gelen öğrencilerin çoğunluğunun benzer sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Belki Brüksel için, başkent için bunu çok söyleyemeyebilirsiniz ama başkentte Afyon bölgesinden özellikle bu Scharbeck Mahallesi için söyleyebiliriz. Emirdağlılar kantonu oluşmuş durumda.” (Ö2)

Ö2, TTKD’ye gelen öğrencilerin sosyo-ekonomik, kültürel olarak farklı olduklarını ancak bunun Brüksel başkent bölgesi için geçerli olmadığını belirtmiştir. Ö2, Brüksel’deki öğrencilerin genelinin benzer demografik özelliklere sahip olduğunu hatta Scharbeck mahallesindeki öğrencilerin Afyon Emirdağlı ailelerin çocukları olduğunu ifade etmiştir.

“Genelde sınıfın demografisi aynı. Maalesef doğu kökenli vatandaşlarımızdan bu derse katılım çok fazla yok. Onun da sebebi zaten çocuklar bir Fransızcaları var. Bir Kürtçe konuşan yine öğrencilerim oldu benim. Kürtçe bildikleri için Türkçeyi çok az bilenler var. Bir de şöyle bir sıkıntı oluyor onlarda mesela çocuk beşinci ya da altıncı sınıfa kadar gelmiş hiç Türkçe bilmiyor. Şimdi bana gönderiyorlar o çocuğu ‘Bu çocuğa Türkçe öğretin’ diye. Çok zor mesela o çocuklarda bu. O türden sıkıntılar yaşıyoruz. Yabancı öğrencilerden katılmak isteyenler var ama onları almamız mümkün değil. Biz diyoruz ki bu çocuklar için değil de Türkiye’den gelen çocuklar için bu ders. Ya da müdüre ben gidiyorum. Türkiye’den gelen herkese ulaşmak adına hani Türkiye’den gelen öğrencilerin listesini verin diyorum. Onlar artık Türk değil, Belçika doğumlu onlar diyorlar. Tamam, Türk kökenlileri ver diyorum. Bana listeyi verirken o bile ayırım yapıyor. Bu Kürt diyor. Mesela çocuğu bana verirken. Listeyi veriyor ya işte bu Kürt işte bu bilmem ne diye sıralıyor. Tüm Türkiye’den gelen çocukların listesini alıyorum. Ben de diyorum ki bu çocukların hepsi bizim derslerimize katılabilirler. İşte kayıt belgelerimiz var. Onları velilere gönderiyorum. Eğer veli çocuğum Türkçe derslerine katılsın diyorsa o çocukları alıyorum.” (Ö3)

Ö3, genellikle derse aynı demografik özelliklere sahip öğrencilerin katıldıklarını belirtmiştir. Derse Kürt öğrencilerin fazla katılmadığını belirten Ö3, bunun sebebi olarak öğrencilerin Kürtçe dışında bir de Fransızca’yı öğrenmesini göstermiştir. Ö3, Kürtçe konuşan öğrencilerinin daha önce derse devam ettiklerinde çok az Türkçe konuşabildiklerini ya da hiç konuşamayan öğrenciler olduklarını ve bu öğrencilere Türkçe öğretiminde zorlandığını ifade etmiştir. Ö3, çalıştığı okuldaki müdüre giderek Türkiye kökenli öğrencilerin listesini almıştır. Okul müdürünün bile çocukları Türk, Kürt ya da diğer etnik kökenlerine göre ayırdığını ve TTKD’ye sadece Türk öğrencilerin katıldığını zannettiğini belirtmiştir. Ö3, okul müdürüne TTKD’ye Türkiye’den gelen tüm ailelerin katılabileceğini, böyle bir haklarının olduğunu açıklamıştır. Yabancı bazı öğrencilerin de TTKD’ye katılmak istediğini belirten Ö3, onları derse alamadıklarını çünkü önceliğin Türkiye’den gelen öğrencilerde olduğunu ifade etmiştir.

“Yani öğrencilerimin demografik bilgilerini tam bilemem çünkü sormuyorum ama belli oluyor tabii. Açıkçası öğrencileri çok tanımaya vaktimiz de olmuyor. Ders süresi çok az. Bunun yanında devam zorunluluğu da olmadığı için çocukların birisi geliyor birisi gidiyor. Yani benim çok farklı öğrencilerim yok” Ö7.

Ö7, öğrencilerinin hemen hemen hepsinin aynı demografik özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere demografik yapılarıyla ilgili sorular sormasa da öğrencileri hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Ders süresinin az olması ve öğrencilerinin derse devamlı gelmemesi yüzünden öğrencilerini çok tanıyamadığını belirtmiştir.

4.2.2.1.2. Ebeveynlerinden Biri Türk Olan Öğrenciler

Öğretmenler her ne kadar sınıftaki öğrencilerin genellikle aynı demografik özelliklere sahip olduğunu belirtse de sınıflarında anne ya da babasından biri Türk iken diğeri Belçikalı veya diğerk etnik kökenlerden olan öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu öğrenciler için yarı Türk öğrenciler tanımlamasını yapmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı bu öğrencilerin çok az Türkçe bildiği ya da hiç Türkçe bilmediği için bu öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk çektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerse anne ve babasının ikisi de Türk öğrencilerin de hemen hemen bu yarı Türk öğrenciler gibi az Türkçe bildiği ya da hiç Türkçe bilmediği için bu iki öğrenci grubu arasında bir fark görmemektedirler. Bunun yanında bazı öğretmenler ise bu yarı Türk öğrencilerin derse anne ve babasının ikisi de Türk olan öğrencilere göre daha ilgi gösterdiğini ve dersi algılama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani annesi ya da babasından biri Belçikalı, biri Türk olan öğrencilerim var. Türkçe bilmiyorlar onlar ya da çok az biliyorlar. Ya da bir tarafı Arap bir tarafı Türk olanlar var. Bir tane annesi Belçikalı babası Türk olan öğrencim var ve çok az Türkçe biliyor. Gerçi diğerleri de hemen hemen öyle.” (Ö5)

Ö5, sınıfında anne ya da babasından biri Türk iken diğeri Belçikalı, Arap olan öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin anne ve babasının ikisi de Türk olan öğrencilerden çok da farklı olmadığını ve az Türkçe bildiklerini ya da hiç Türkçe bilmediklerini ifade etmiştir.

“...ama işte öyle annesi ya da babasından biri Türk ve Belçikalı olan öğrencilerim var. Mesela yarın derse gideceğim okulda 15 öğrencim var ve bu öğrencilerin 5’i hiç Türkçe bilmiyor. 3’ü kardeş zaten bunların ve anneleri Belçikalı olduğu için

anadilleri Fransızca. Çocuklar küçük de değiller. İşte altıncı sınıfa falan gidiyorlar. Onlarla iletişimde zorluk çekiyorum.” (Ö7)

Ö7, anne ya da babasından bir Türk iken diğeri Belçikalı olan öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Özellikle anadili Fransızca olan ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencileriyle iletişimde zorlandığını ifade etmiştir.

“İrk olarak bu yıl tüm öğrencilerim aynı ama geçen yıl annesi ya da babasından biri Belçikalı olan öğrencilerim vardı.” (Ö8)

Ö8, bu yıl okulda ders verdiği sınıfta tüm öğrencilerinin aynı olduğunu ancak daha önce anne ya da babasından biri Belçikalı olan öğrencileri olduğunu belirtmiştir.

“Anne ve babasının biri Türk diğeri yabancı olan çocuklar var sınıflarda. Yani farklı çocuklar var. Sınıf olarak aylar genellikle. Yarı yarıya Türk olan çocukların algılarının daha açık olduğunu söyleyebilirim. Yani az dil bilseler bile verdiğim şeyi alabiliyorlar. Ama hem annesi hem de babası Türk olan çocuklarda bunu görmeyebiliyorum. Şunu fark ettim ki bir tarafı yabancı bir tarafı Türk ise onlar daha duyarlı oluyorlar ve aileler çocuklarının bu derse bir bilinçle gönderdiği için daha duyarlılar. Kültürel konulara ama pek girmiyorum. Bir Faslı nasıl yaşar ben onu zaten gösteremem. Zaten çocuk benden daha iyi biliyordur ebeveynlerinden biri Faslı ise.” (Ö9)

Ö9, sınıftaki çocukların genellikle aynı olduğunu ancak sınıfta anne ya da babasından biri yabancı olan çocukların da olduğunu belirtmiştir. Ö9, anne ya da babasından biri yabancı olan öğrencilerin derse ilgisinin ve derse algılama düzeylerinin anne ve babasının ikisi de Türk olan öğrencilerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu fark dersin önemini kavramayla ilgili bir durumdur. Ebeveynlerinden ikisi de Türk olan öğrenciler ebeveynlerinden sadece biri Türk olan öğrenciler kadar dersin önemini kavrayamamışlardır. Ö9, derste daha çok Türkçe öğretimi yaptığını ve kültürel konulara girmediklerini ifade etmiştir. Ö9, sınıftaki yabancı bir çocuğun kültürünü ondan daha iyi bildiğini ve bu nedenle kültürel konulara girmediklerini açıklamıştır.

4.2.2.1.3. Kürt Öğrenciler

Öğretmenler, TTKD’ye Kürt öğrencilerin katıldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu öğrencilerin bazen çeşitli sebeplerden dolayı TTKD’ye devam etmekten vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle dediğim gibi tüm öğrenciler aynı ırk aynı etnik kökenli değil. Türkiye’den de olsa bunlar doğudan batıdan kuzeyden güneyden bir araya gelmiş öğrenciler. Ama yine de diğer şehirlerden öğrencilerimiz var.” (Ö2)

Ö2, verdiği cevapta Kürt kelimesini kullanmasa da derse gelen tüm öğrencilerin aynı etnik kökenden olmadığını ve Türkiye’nin doğusundan batısından, kuzeyinden güneyine öğrencilerin derse katıldığını belirtmiştir.

“Etnik köken olarak yani Türk ve Kürt öğrencilerim var. Ben Lazım ve daha Laz kimseyle karşılaşmadım.” (Ö3)

Ö3, kendisinin Laz olduğunu ve daha hiç Laz bir öğrenciyle karşılaşmadığını ancak derse Türk ve Kürt öğrencilerin geldiğini belirtmiştir.

“Etnik olarak da Kürt öğrencilerim vardı. Türkçe konuşuyorlar yani evde aileleri de gönderiyordu ama mesela şey yapıyorlardı. Ders programının gereği işte İstiklal Marşı’nı okuyoruz ya da Atatürk’le ilgili şeyler oluyordu. Ne bileyim Onuncu Yıl Marşı’nı falan öğretiyoruz. Tören gibi bir şeyler olduğunda. Onları falan okumak istemiyorlardı. Tamam diyordum ben de madem siz istemiyorsunuz siz dinlemeyin diyordum. Ama ben bunu anlatmak zorundayım çünkü yarışma oluyor, bilmem ne oluyor bahsetmek zorundayız. O tür şeyler oluyordu. O çocuklar mesela bu yıl gelmiyorlar. O Kürt kökenli çocuklar derse bir yıl geldiler ve ondan sonra bıraktılar. Öyle bir öğrencim vardı ve ben babasıyla da konuştum işte niye gelmiyorlar diye. İşte annesi istemiyor falan dedi. Bir de şöyle bir şey var. O çocuklarla benim sorunum yok. Ben dışarıda da o çocuklarla konuşuyorum, bana selam veriyorlar. Bir de bu öğrencilerde baba Türk ya da anne Kürt olma durumu olduğunda evde Kürtçe de konuşuluyor. Hem Türkçe hem Kürtçe hem de çocuk Fransızca öğrenmeye çalışıyor. Okulda başarılı olması için de bu derslere devam etmediğini anlatmaya çalıştı. Çünkü bir tarafta Kürtçe evde, ben okulda Türkçe, dersleri de Fransızca olunca o yüzden annesi derslere devam etmesini istemiyor. Derslerinde başarılı değil çünkü. Öğretmenler de bu konuda etkili. Öğretmenler de mesela Türkçe dersine gitmesin çocuk derslerine çalışsın derse o da etkili olabilir. O okulda Kürt öğrenciler var ama bu sene gelmiyorlar.” (Ö5)

Ö5, TTKD’ye daha önceden Kürt öğrencilerinin katıldığını ancak bu yıl okulda olmalarına rağmen Kürt öğrencilerin derslere devam etmediğini belirtmiştir. Ö5, Kürt öğrencilerin derslerdeki İstiklal Marşı, Onuncu Yıl Marşı ve Atatürk ile ilgili konuları dinlemek istemediğini ve dinlemediklerini anlatmıştır. Ö5, Kürt öğrencilerin evde Kürtçe okulda Fransızca öğrendiklerinden dolayı derslerde başarıları düşmesin diye TTKD’ye devam etmediklerini belirtmiştir. Ö5, okul öğretmenlerinin TTKD’ye Kürt öğrencileri teşvik etmesinin bu durumu önleyeceğini düşünmektedir.

“Yani genelde Türkiye’den gelen vatandaşlarımızın çocukları var. Yani evde tamamen Kürtçe konuşan çocuklar da bu derse geliyorlar çünkü evlerine ziyarete

gitmiştim. Üstelik benim Kürt öğrencim İstiklal Marşı yarışında finale kaldı. Bu öğrencim hiç Türkçe bilmiyordu ama anlamıyla beraber İstiklal Marşı'nı ezberledi.”
(Ö10)

Ö10, TTKD'ye Kürt öğrencilerin devam ettiğini belirtmiştir. Evde sadece Kürtçe konuşan öğrencilerinden biri İstiklal Marşı yarışmasında finale kalmıştır. Ö10, bu öğrencisinin hiç Türkçe bilmemesine rağmen İstiklal Marşı'nı anlamıyla birlikte ezberlediğini belirtmiştir.

4.2.2.1.4. Akraba ya da Kardeş Olan Öğrenciler

Öğretmenler, Türk, Kürt ya da anne ya da babasından biri Türk olan öğrenci gruplarının hemen hemen tamamında öğrencilerin genelde kardeşleriyle TTKD'ye katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı memlekette insanların yaşadığı ve çoğunun birbiriyle akraba olduğu bazı yerlerdeki okullarda bu durum sınıflardaki öğrencilerin homojen olmasını beraberinde getirmiştir.

Bu konuda bazı Ö5'in görüşleri şu şekildedir:

“Derse daha çok kardeş olarak geliyor öğrenciler. Böyle annesi yabancı babası Türk olan öğrenciler geldiğinde dillerinin zayıflığından hemen anlayabiliyoruz annelerinin yabancı olduğunu. Mesela bir okulda da bir öğrenci grubu var. İşte akrabalar bunlar birbirleriyle ve hepsi de Kayserili. Zaten telaffuzlarından falan anlaşılıyor. Öyle olunca kötü oluyor. Hepsi birbirlerinden de etkilenabiliyorlar. Ama buradaki Türkler şey gibiler... Burada bir yere yerleşmişler. İşte belirli bir yerde sadece Konyalılar oturuyor. Kayserililer oturuyor. Dolayısıyla bir sınıfta birbirinin kuzeni olan, akrabası olan ya da memleketlisi olan mesela Karamanlı bir sürü öğrenci olabiliyor. Hepsi ayrı ayrı değiller. Öyle grup gruplar.”

Ö5, öğrencilerin TTKD'ye kardeşleriyle birlikte katıldıklarını belirtmiştir. Ö5, annesi yabancı babası Türk olan öğrencilerin Türkçelerinin diğer çocuklardan çok daha geri olduğunu ifade etmiştir. Ö5, bazı yerlerde sadece Kayserililer ya da Konyalılar gibi birbirini tanıyan ve çoğu akraba olan Türklerin yaşadığını ve bu yerlerdeki okullarda da öğrencilerin birbirini tanıdığını ve akraba olduğunu belirtmiştir. Bu tür sınıflardaki öğrencilerin birbiriyle aynı konuşma özellikleri ile konuştuğunu ve birbirlerinden etkilendiklerini belirtmiştir. Ö5, bu homojen öğrenci gruplarının birbirlerini eğitsel anlamda kötü etkilediğini düşünmektedir.

4.2.2.1.5. Yabancı Öğrenciler

Bazı öğretmenler TTKD'ye yabancı öğrencilerin katıldığını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler derse daha çok Türk arkadaşları geldiği için ilgi duymakta ve arkadaşlarıyla vakit geçirebilmek için TTKD'ye katılmaktadırlar.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Yine anne ya da babasından biri yabancı olanlar var. Yine Faslılar var. Arkadaşları geldikleri için geliyorlar.” (Ö10)

Ö10, bazı Faslı öğrencilerin arkadaşları TTKD'ye geldiği için derse katıldıklarını belirtmiştir.

“... benim geçmiş yıllarda Boşnak öğrencilerim oldu. Arap... kökenli öğrencilerim oldu. Hatta İtalyan öğrencim bile oldu yani. Türk arkadaşları olduğu için Türkçeye ilgi duyup benim dersime katılan öğrencilerim oldu. Bunlardan da mezunlar da verdim yani ilkokulu bitirme seviyesinde. Yani Türkçe konuşup yazabiliyorlardı. Tabii bu konuda çok değil ama yüzde olarak bütün okullarda bizim derslerimiz sınıf farkı işte etnik köken gözetmeksizin herkese açık...” Ö2.

Ö2, şimdiye kadar TTKD sınıflarında İtalyan, Boşnak ve Arap kökenli öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler daha çok Türk arkadaşları TTKD'ye geldikleri için derse ilgi duymakta ve derse katılmak istemektedirler. Ö2, öğrencileri derse kabul ederken hiçbir ayrımda bulunmadıklarını ve onlara Türkçe öğretimi yaptıklarını ifade etmiştir.

4.2.2.1.6. Farklı Din ve Mezhebe Sahip Öğrenciler

Öğretmenler, öğrencilerin ailelerini tanıdıkları için öğrencilerin hangi dinden ya da mezhepten olduklarını bilmektedirler. Bazı öğretmenler TTKD'ye farklı din ve mezhep gruplarından ailelerin çocuklarının katıldığını belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela Türkiye’de doğmuş büyümüş buraya gelmiş Ermeni kökenli vatandaşlar var ve bu derse gelmiyorlar. Çünkü açıklamasını yaptılar. Birisi bana kibarca: -ben sordum niye katılmadıklarını bilmiyordum Ermeni olduklarını- herkesin kendine göre bir eğitim sistemi var ya biz de çocuklarımızı kendi düşüncemizle yetiştirmek için buna göndermiyoruz çünkü biliyor orada bir çatışma yaşanacağını. O göndermiyor. Kürtlerden gelenler oluyor ama onlar da aynı şekilde bir çatışma yaşayacaklarını anladıklarında çekiyorlar çocuklarını. Yani o yüzden diyorum ki ben etnisite bir tarafa atılmalı bir kültür dersi olmalı bir de dil öğretimi materyallerine

göre hazırlanmış bir sınıf olmalı. Yani bir ders dil dersi, bir ders kültür dersi işliyorsak bunu biraz milliyetçilikten sıyrıp uluslararası değerleri kazandırmak adına çocuğa öyle bir program hazırlanmalı. Çünkü buradaki halkın çoğunluğu Türk Sünni olunca bizim hazırladığımız program onlara biraz daha hitap ediyor. Ondan sonra bize çok öğrenci gelebiliyor. Belki de çokkültürlü bir program pek de hoşlarına gitmeyecek ama bunun bir ortası bulunmalı diye düşünüyorum yani güzel bir sentez hazırlanmalı ki kimseye dokunulmasın ve herkes bu derse gelebilsin. Yani kültür dersi olacaksa dünya kültürüne de hizmet etsin.” (Ö1)

Ö1, TTKD’ye Ermeni velilerin çocuklarını göndermediklerini Kürt velilerin de başlarda çocuklarını derse gönderseler de sonradan derste çocuklarının diğer çocuklarla bir çatışma yaşayacaklarını sezdiklerinde çocuklarını TTKD’ye göndermekten vazgeçtiklerini belirtmiştir. Mevcut programın daha çok Sünni Türklere hitap ettiğini ve diğer Türkiye’den gelen velilere hitap etmediğini ifade etmiştir. Ö1, TTKD’nin bir dil ve kültür dersi olarak biraz daha milliyetçilikten sıyrılarak çokkültürlü ve dünya kültürlerinin de içeriğinde yer bulduğu bir ders programının hazırlanmasını istemektedir.

“... Dinî ve mezhep grupları olarak çok farklı gruplar var. Yani ben sonradan öğrendim ama Caferi bir grup var. Yine Sünniler var, Aleviler var. Yani ailelerini bildiğimiz için çocukların ne olduklarını bilebiliyoruz. Yoksa sen nesin diye bir soru soramayız. Mesela çalıştığım yerde şöyle güzel bir şey var. Diyanet, Atataürkçü Düşünce Derneği ve Caferilere ait bir dernek çocuklar için bir araya gelebiliyor. Hatta sadece çocuklar için değil. Toplumla ilgili önemli konularda bir araya geliyorlar. En son görüşmemizde 23 Nisan için bu üç dernek de orada bulunuyordu.” (Ö8)

Ö8, TTKD’ye farklı dinî ve mezhep gruplarından gelen öğrencilerin katıldığını belirtmiştir. Ö8, bu farklılıkları öğrencilerin ailelerini tanıdığı için bildiğini yoksa derste öğrencilere dinî inançları ile ilgili soru sormadığını açıklamıştır. Ö8, çalıştığı bölgedeki ister seküler olsun ister dinî olsun derneklerin öğrencilerin eğitimi ya da toplumla ilgili konularda işbirliği yaptığını ve bir araya geldiklerini ifade etmiştir.

4.2.2.1.7. Farklı Sosyo-Ekonomik Sınıflardan Gelen Öğrenciler

Bazı öğretmenler sınıflarda farklı sosyo-ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö6’nın görüşleri şu şekildedir:

“Yani daha önce girdiğim sınıflarda çok zengin olanlar da vardı. Yine çok mazbut tipler de vardı. Tekrar Türkiye’ye dönme düşüncesi olan çok sayıda aile de vardı.”

Ö6, girdiği bazı sınıflardaki öğrencilerin aynı sosyo-ekonomik seviyede olmadıklarını belirtmiştir. Aynı sınıfta çok üst ya da çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları öğretim görebilmektedir.

4.2.2.1.8. Derneklerdeki Homojen Öğrenci Grupları

Öğretmenler derneklerde TTKD'ye devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından aynı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullardaki TTKD'ye devam eden öğrencilerin demografik özellikleri açısından çeşitlilik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Mesela benim Brüksel’de bir sınıfım var. Aynı sosyo ekonomik ve kültürel seviyeden geliyorlar. Aralarında değişik biri yok. Aralarında çok farklı sınıflar olmuyor genelde. Bunun nedenine gelince de okul olsa değişik sosyal sınıflardan gelen kişiler de olur. Okulda ders olunca zengini fakiri ya da sağcısı solcusu, doğusundan batısına her çocuk bir araya gelme şansı buluyor ama derneklerde bu böyle değil. Mesela benim şimdi çalıştığım okulda belli bir görüşün okulu ama Belçika okulu, resmî ve ben oraya gitmek zorundayım. Mesela şimdi bakıyorum buradaki insan Katolik okuluna göndermez ki çocuğunu. Yani herkes kendi siyasi görüşünden kendi dinî görüşünden kendi dünya görüşünden insanların okullarına gönderiyor. Kendisi gibi yetişsin diye çocuk.” (Ö4)

Ö4, okullara sosyo-ekonomik ve kültürel olarak birbirinden farklı öğrencilerin geldiğini ancak bu durumun derneklerde geçerli olmadığını belirtmiştir. Ö4, derneklerde TTKD'ye gelen öğrenci gruplarının demografik özellikleri bakımından homojen olduğunu belirtmiştir.

“Burada mesela şunu fark ettim. Farklı din dediğimiz zaman ya da farklı olarak Aleviler özellikle bu ders derneklerde verildiği zaman bu derse gelmiyorlar. Okullarda olduğu zaman ama bu ders o zaman tüm çocuklar yine geliyor. Tabii biz ailelerle çok sıkı iletişime geçemediğimiz için hangisinin dini farklı, hangisinin etniği farklı bilemiyoruz. Çocukları ben eşit gördüğüm için de bunları sorgulama gereği de duymuyorum. Yani derneklerin de belirli bir görüşü, duruşu, bakış açısı olduğu için de oraya gelen öğrenciler daha homojen oluyorlar.” (Ö6)

Ö6, derneklerdeki TTKD'ye Alevi öğrencilerin katılmadığını belirtmiştir. Okuldaki derslere devam eden öğrencilerin birbirinden farklı olduklarını ancak bu farklılığın derneklerde homojen öğrenci gruplarına dönüştüğünü ifade etmiştir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Farklı Sosyal Sınıf, Irk ve Etnik Grupların Kültürel Özelliklerine Göre Öğretim Sürecinde Yaptıkları Düzenlemeler

Bazı öğretmenler TTKD'ye katılan farklı öğrenci gruplarına yönelik öğretimde düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu Türkçe bilmeyen ya da çok az Türkçe bilen öğrenciler için alfabe öğretiminden başlayarak diğer Türkçe bilen öğrencilere göre daha basit bir Türkçe öğretimi yapmaktadırlar. Fransızca bilen öğretmenler ise Fransızca konuşarak Türkçe öğretimi yaptığını ve bu öğrencilere kelime öğretimi, temel konuşma kalıplarının öğretimini yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler arasında bu düzenlemelerin öğrenciler için yararlı olduğunu düşünenler olduğu gibi yaptıkları düzenlemeleri yetersiz görenler de vardır. Öğretmenlerden kültürel farklılıklara saygı duyma üzerine öğretim yaptığını ve derslerde kültürler arası ve karşılaştırmalı olarak Türk kültürüyle diğer ülke kültürlerinin öğretimini yaptıklarını belirtenler olmuştur. Yine öğrencilerini buldukları sosyal sınıfa göre iyi bir meslek sahibi olma konusunda motive eden öğretmenler olduğu gibi Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz eden ya da yanlış kullanan öğrencilerini Türkçe konuşma konusunda cesaretlendiren öğretmenler de vardır.

4.2.2.2.1. Türkçe Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Düzenlemeler

Öğretmenler TTKD'ye gelen yabancı, yarı Türk ya da çok az Türkçe bilen ya da hiç bilmeyen öğrenciler için Türkçe öğretiminde düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Dersi daha basitleştirerek, kelime öğretmek ya da Fransızca konuşarak Türkçe öğretimi yaptıklarını açıklamışlardır. Bazı öğretmenler öğrenciler için bu düzenlemelerin yararlı olduğunu düşünse de bazıları bu öğrencilere Türkçe öğretiminde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Programda bunlar yok gibi. Şahsen ben kendim bölge programını hazırlarken flaman gölgesinde direkt alfabeden başlayarak mesela dilden başlayarak iki dil arasında karşılaşmaları sürekli yapardım. Şimdi de Fransızca da yapmaya çalışıyorum aynı şeyleri. Çocuklar diyorlar mesela şunun Fransızcası ne? Bu böyle söylenince böyle mi anlaşılıyor diye. Mesela kültürler arasında dilde yanlış anlaşılmalara nasıl olur? Birebir motamot çevirirsen nasıl olur yoksa onun bu şekilde ifade edilmesi mi daha düzgün olur.” (Ö1)

Ö1, Okulda Türkçe öğretimi yaparken öğrencilerden öğrendiklerini, bildikleri dillerden ister Flamanca ister Fransızca olsun o dildeki kullanımıyla karşılaştırmasını yaptırmaktadır.

“... Öyle yabancı çocuklarımızın olduğu sınıflarda dersi daha alttan alıyoruz. Çünkü biz kendi atasözlerimizle, deyimlerimizle falan dersi zorlaştırınca o çocuk grup dışı kalıyor ve anlamıyor. Onun için daha itinalı konular seçerek daha basit anlatımlarla o sınıflarda bir temel oluşturmaya çalışıyoruz. Ama dediğim gibi bütün herkese açık her ırktan çocuklar geliyor. Bir kısmı komşusunun etkisiyle bir kısmı arkadaşlarının etkisiyle bir kısmı da meraktan bunların bir kısmı da tabii ki yarıda bırakıyorlar. Çok da başladıktan sonra onların zevklerine ulaşamıyoruz. Belki konulardan kaynaklanan zorluklar, şeyler de olabiliyor.” (Ö2)

Ö2, TTKD’ye katılan yabancı çocuklar için dersi daha basitleştirerek anlattığını ancak bu öğrencilerin dersin zorlaştığı kısımlarda anlamadıkları için derse katılmadıklarını belirtmiştir. Her ne kadar bu öğrencileri derse alsalar da yabancı öğrencilere yönelik bir öğretim yapamadıkları için bu öğrencilerin TTKD’ye devam etmediklerini ifade etmiştir.

“... Türkçe bilse de bilmese de elimden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışıyorum. Mesela benim şimdi bir öğrencim var. Onun için Türkiye’den özel kitaplar aldım. Belki duymuşsunuzdur. Türkçedeki ilk 1000 kelime adında. Böyle kitapları var. İngilizcede ilk bin kelime, Fransızcada ilk bin kelime gibi. Öyle kitaplar aldım ve o tür öğrencilere verdim. Hani en azından kelimeleri öğrenmede hızlansınlar. Ayrım yapmıyoruz yani Türkiye kaynaklı tüm öğrencileri alıyoruz.” (Ö3)

Ö3, Türkiye’den gelen bazı ailelerin çocuklarının çok az Türkçe bildiğini ya da hiç bilmediğini ancak kendisinin bu çocuklara Türkçe öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Ö3, öğrencilerin Türkçe kelime öğrenmesini sağlamak için onlara Türkiye’den özel kitaplar getirmiştir.

“Ne kadar farklı olsalar da hepsi çocuk. Öyle de olunca onların bir ortak noktası var o da oyun. Oyunla beraber o çocukları ben kaynaştırmaya çalışıyorum. Başka da bir şey yapamıyorum yani. O tür yabancı çocuklar olduğu zaman öyle yarı Türk olan çocuklar onlar genelde Fransızca’yı çok iyi biliyorlar. Bu çocuklarda Türkçe az olduğu için veli Türkçe öğrensin diye bu derse gönderiyor. Tabii çocuk herhangi bir Türkçe kelime bilmediği için ben Fransızca konuşmak zorunda kalıyorum. Ama şunu görüyorum o çocuklarda bizim çocuklarımızdan daha hevesliler. Öğrenmek için gayret ediyorlar. Sadece şunda çok sıkıntı yaşıyorlar. Telaffuz ederken kelimeleri yanlış çıkarttıkları için diğer arkadaşları dalga geçtiği için utanıyorlar. Çekingen davranıyorlar. Ben yine de her fırsatta diyorum yani konuş, önemli değil. Yanlış söyle bir şey olmaz diyorum hatta bunu Türk çocuklarına da söylüyorum çünkü onlar da konuşurken yanlış kelime kullanıyor ya da yanlış telaffuz ediyor.” (Ö6)

Ö6, TTKD'ye gelen tüm öğrencilere oyun oynatarak onları kaynaştırmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö6, yabancı ya da yarı Türk öğrencileri Fransızca bildiği için onlara Fransızca konuşarak Türkçe öğretimi yapmaktadır. Ö6, bu çocukların diğer Türk çocuklardan daha fazla Türkçe öğrenmeye hevesli olduklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerin kelimeleri yanlış telaffuz ettikleri ve diğer Türk arkadaşları onlarla dalga geçtiği için konuşmada çekingen davrandıklarını ifade etmiştir. Ö6, hem Türk hem de yabancı öğrencilerini yanlış bir telaffuzla konuşmalar dahi Türkçe konuşmaya teşvik etmektedir.

“İşte o çocuklarla daha çok en basitinden başlayarak alfabeyi öğretiyorum. Burada e'ye ö diyorlar. Hecelemeyi. İşte kediye yukarıdan bulup doğru kelimeyle eşleştirme tarzı etkinlikler yapıyorum.” (Ö7)

Ö7, Türkçe bilmeyen öğrencilere alfabeyi öğrettiğini ve görsellerle kelime eşleştirme tarzı basit etkinlikler yaptırdığını belirtmiştir.

4.2.2.2.2. Farklılıklara Saygı Duyma Üzerine Öğretim

Bazı öğretmenler özellikle farklı din ve mezheplere inanan insanlara ve bunların inançlarına, kültürlerine saygı duyma üzerine öğrencilerle öğretim yapmaktadır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Çocuk diyor ki ‘öehhh domuz eti yiyiyor’ yani içimizde domuz eti yiyen yok ama böyle konuştuğumuz zaman. Farklılıklar güzeldir dediğimiz zaman çocuklar ‘uuy onlar domuz eti yiyiyor’ diyorlar. Bakın diyorum çocuklar o zaman domuz eti yemek onlarca kötü bir şey değil çünkü onlar için o normal bir nimet. Nasıl ki biz yiyeceklerimize değer veriyoruz. Şunları bunları yiyiyorsak onlar da atalarından öyle gördü. Ataları domuz eti yiyiyordu onlar da yiyiyor. Siz de eğer öyle bir ortamda olmuş olsaydınız yani Hristiyan olmuş olsaydınız size de domuz yemek serbest olabilirdi. Yani bu bizim onlardan üstünlüğümüz değil farklılığımız. Bu bilinci oluşturmaya çalışıyorum çünkü farklılıklara saygı göstermenin üzerinde çok durmak lazım, her iki tarafın da onların da bizi dışlamaması bizim de onları dışlamamız gerekiyor. Zenginliklerden faydalanmamız gerektiğini söylemeye çalışıyorum.” (Ö3)

Ö3, bazı öğrencilerinin Hristiyanlar domuz eti tükettiği için Hristiyanlara saygı duymadığını belirtmiştir. Ö3, öğrencilere empati kurdurarak farklılıklara saygı duymaları gerektiğini öğretmeye çalışmaktadır.

“Yani programda bazı konularda Sünni-Türk yapı temel alınmış. Farklı mezhepler zaten yok. Farklı bir din zaten söz konusu olamaz. Ben yine konuları işlerken

Türkiye'nin farklı mezheplerden ve dinlerden insanların yaşadığı bir yer olduğunu ekliyorum. Bunun da böyle olması gerektiğini anlatıyorum. Burada çocuklar bodoslama namaz kılıp kılmadığını ya da siyasi görüşünüzü sorabiliyor. Yani bir öğrenci grubuna Türkiye'nin laik bir ülke olduğunu anlattım. Türkiye'de Ateist ya da Hristiyan birinin okuyup öğretmen olabileceğini söyledim. Bu öğretmenin buraya gelip size cami derneğinde ders verebileceğini de söyledim. Yani bu adam bu dine de inanmayabilir. Böyle de bir hakkı var. Kıyıdan kıyıdan böyle şeyleri anlatmaya çalışıyorum. Konumuzun mezhepler ya da dinler üstü olduğunu söylemeye çalışıyorum. Tabii yanlış anlaşılmasın için de çok fazla çaba gösteriyorum. Yani zemine çok dikkatli basmak gerekiyor çünkü zemin kaygan.” (Ö8)

Ö8, TTKD programının bazı konularda Sünni Türk yapıya göre hareket ettiğini ve programda farklı din ve mezheplere yer verilmediğini belirtmiştir. Ö8, öğrencilerine Türkiye'de farklı din ve mezheplerden insanların da yaşadığını ve böyle bir insanın öğretmen olabileceğini anlatarak öğrencilerin farklılıklara saygılı olmasını öğretmeye çalışmaktadır. Ö8, bu tür dinî ve mezhebi farklılıkların doğal olduğunu anlattığı konularda örneklerini dikkatle seçtiğini ve yanlış anlaşılabilmekten çekindiğini ifade etmiştir.

4.2.2.2.3. Kültürlerarası ya da Karşılaştırmalı Kültürel Özelliklere Dayalı Öğretim

Bazı öğretmenler derste zaman zaman Türk kültürüyle öğrencilerin içinde yaşadıkları Belçika kültürünü karşılaştırarak öğretim yapmakta zaman zaman da Türk kültürüyle diğer ülkelere ait kültürleri ders konularıyla ilişkilendirerek kültür öğretimi yapmaktadır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, kendim derste uyarlamalar yapıyorum. Mesela o İtalyan öğretmenden aldığım fikirle ben başkentler üzerinde durdum. Bunlar derslerde var. Büyük sınıflarda işliyorlar ama dördüncü sınıf daha işlememişler çocuklar diyor bakalım dünyadaki hangi başkentleri biliyorsunuz. Çocuk daha Türkiye'nin başkentini bile bilmiyor olabiliyor. Ondan sonra Belçika'nın başkentini bilmiyor olabiliyor. Yani ben en basitlerinden yola çıkarak biraz daha o yelpazeyi genişletip biraz daha genel kültürünü arttırmaya yönelik o konuyu açabiliyorum... Mesela bir bayram söz konusuysa onlar neyi kutluyorlar, neden bu bayramı kutluyorlar bizde de buna benzer şu bayramlar var gibi paralellikler bulmaya çalışıyoruz. Onlar ilkbaharı işte 'Pak', 'Easter' ile kutluyorlar paskalyayla işte bizde de Nevruz var. Ateş yakıp üstünden atlarız, kültürümüzde vardır. Böyle tanıtmaya çalışıyoruz.” Ö1.

Ö1, TTKD'nin kültür öğretimi bölümünde Belçika kültürüyle Türk kültürünün karşılaştırmasını öğrencilere yaptırmaktadır. Derslerinde farklı ülke ve kültürlerinin öğretimini de ders konularıyla ilişkilendirerek öğretim yapmaktadır.

“... bunların okullarında yılsonunda karne dağıtım törenlerinde mutlaka ben de bir kutlama yaparım. O gün işte bir iki skeç olur, şiir olur ve mutlaka annelerin hazırladığı yemeklerle biz veda ederiz. Örneğin, bir Kırgız öğrencim vardı onun annesi bize dolma yapıp getirmişti. Ama gerçekten farklıydı içeriği, tadı, eti. Hani biz kaçınıyoruz haram-helal et diye... Helal etle yapılmıştı ama gerçekten farklı lezzetlerdi. Bunları... derslerde de uyguluyoruz. Bulunduğu ülkesindeki hangi çocuk hangi ülkedense o ülkeyle ilgili olan özellikleri, güzellikleri zaten kültür budur. Tüm kültürleri bir arada yaşatmak en güzel şey budur. Tamamen sadece bizim kültürümüz diye diretmenin bir anlamı yok. Allah bütün insanları yaratmış ve bütün insanların kendi güzellikleri var onları görebilmek çok önemli. Onları bir araya getirip bak bunlar bu şekilde yaşıyor bunun böyle güzelliği var deyip işte bizim de bu güzelliğimiz var deyip onları kıyaslayıp çocuğun ufkunu açabilmek önemli. Sadece körü körüne bir şeyleri sadece işte bu bizim kültür başka kültürleri tanımayın falan filan gibi yanlış deyimlerde bulunmamak lazım.” Ö2.

Ö2, sene sonunda karne dağıtımında TTKD’ye katılan tüm öğrencilerin kendi kültürünü de yansıtabileceği etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Tüm kültürlerin bir arada yaşatılması gerektiğini düşünen Ö2, diğer kültürleri Türk kültürleriyle kıyaslayıp öğrencilerin farklı kültürlerdeki güzellikleri de tanınmasına olanak verdiğini ifade etmiştir. Ö2, öğrencilerin sadece Türk kültürünü öğrenmesi gerektiği gibi düşünceleri yanlış bulmaktadır.

4.2.2.2.4. Öğrencilere Özgüven Verme, Motive Etme

Bazı öğretmenler öğrencilerini buldukları sosyo-ekonomik statüden yüksekteki meslekleri edinmeleri için motive etmektedir. Bazı öğretmenler ise Türkçe konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz eden ya da yanlış kullanan öğrencilerini Türkçe konuşmalarını konusunda cesaretlendirmektedir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani dersi işlerken çocuklara buldukları sosyal sınıfın üstünde bir meslek sahibi olmalarını özendiriyorum, daha iyi olacağını söylüyorum. Çünkü buradaki çocuklarımızın çoğunda çok eskiden beri okumasak da olur nasılsa işsizlik parası var düşüncesi çok hâkimdi. Şimdilerde o yavaş yavaş kayboluyor. Devletin de yapmış olduğu bazı stratejik önlemler olduğu için de durum değişiyor. Mesela benim tıp okuyan öğrencim var daha önceki dönemden. Ben onları görünce seviniyorum. Tebrik ediyorum. Kürtlerden de Türklerden de gördüğüm zaman elimi öptüğü zaman ben onu Kürt diye ayırmıyorum. Hepsiyile gurur duyuyorum. Önemli olan Türkiye’den gelmiş olanların burada belli bir yere sahip olması ama bunu buradaki insanları küçümseyerek, onları kötüleyerek, dinlerini şey yaparak olmaz.” (Ö3)

Ö3, TTKD’ye gelen tüm öğrencilerini buldukları sosyo-ekonomik düzeyin üzerinde bir meslek sahibi olmaları konusunda motive etmektedir. Önceleri öğrencilerin işsizlik

parası alabilecekleri için bir meslek sahibi olma kaygısı taşımadıklarını belirten Ö3, bunun günümüzde değiştiğini ve öğrencilerin daha çok yükseköğretime devam ettiğini belirtmiştir. Bir meslek sahibi olmaya çalışan Türk ve Kürt öğrencileriyle gurur duyduğunu belirten Ö3, öğrencilerin Belçika’da belli bir yere sahip olabilmesi için Belçikalıları küçümsememesi ve Belçikalıların dinlerini kötülememesi gerektiğini düşünmektedir.

“... Konuşurken yanlış kelime kullanıyor ya da yanlış telaffuz ediyor. Diyorum ki önemli değil, söyleyebilirsin ben anladım onu. Çocuğa güven vermeye çalışıyorum çünkü çocuklar çekingen.” (Ö6)

Ö6, Türkçe konuşmaya çalışan öğrencilerini kelimeleri yanlış telaffuz ettiklerinde ya da kullandıklarında onları cesaretlendirmekte ve Türkçe konuşmaları için onlara güven vermeye çalışmaktadır.

4.2.2.2.5. Farklı Öğrencilere Yönelik Düzenleme Yapılmaması

Bazı öğretmenler kimi zaman ders süresini kimi zaman da sadece Türkçe öğretimi yaptığını ileri sürerek sosyo-ekonomik ve kültürel olarak farklı öğrencilerle ilgili derste bu öğrencileri kapsayan bir kültür öğretimi yapmamaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öyle dinî konularda da ben çok rahatım. Yani çocuk oruç tutmuyorsa ona niye oruç tutmuyorsun diye asla sormam. Yani öğrenciler arasında da şöyle öğrenciler arasında pek öyle şeyler olmaz. Öğrenciler yıllarca burada doğup büyüdüğü için o tür çatışmalar pek yaşanmıyor. Ailelerden gelen bir şeyler var. Çocuğun ailesi nasılsa çocuk da odur zaten. Evde ne olup bittiğini siz de biliyorsunuz, zaten çocuktan öğreniyorsunuz. Giyiniş, davranış, konuşma hatta evde ne yemek piştiğini bile okulda çok rahatlıkla öğrenebiliyorsunuz. Yani bunlar çok spesifik konular onlara pek girmiyoruz zaten bizim öyle çok vaktimiz yok.” (Ö2)

Ö2, öğrencilere dinî konularda asla oruç tutup tutmadıklarıyla ilgili soru sormadığını ve çocuklar arasında da böyle soruların sorulmadığını belirtmiştir. Öğrenciler Belçika’da yaşadıkları için öğrenciler arasında dinî farklılıklardan kaynaklı çatışmaların yaşanmadığını ifade etmiştir. Ö2, öğrencilerle ilgili her şeyi okulda öğrencilerden rahatlıkla öğrenebildiğini ancak ders süresi de yetmediği için öğrencilerin ailelerinden gelen ön yargılarıyla ilgili konulara girmediğini belirtmiştir.

“Yani öyle öğretim tekniklerini pek kullanıyorum diyemem. Tabii ders sırasında spontane bir şekilde işte bayramları işlerken siz de böyle bir bayram var mı diye

soruyorsunuz ya da dil olarak bir kelimenin Flamancasını Türkçe karşılığını söylerken soruyorsunuz ama özel olarak yaptığım bir şey yok. ” (Ö9)

Ö9, TTKD’de yeri geldiği zaman bazen diğer kültürlerden söz ettiğini ancak bunun için herhangi bir öğretim süreci hazırlamadığını belirtmiştir.

“... Yani onlarla ilgili [Türkçe bilmeyen öğrenciler] pek bir şey yapamıyoruz çünkü onlar sadece Türkçe öğrenmeye geliyorlar. Dolayısıyla Türkçe ile ilgili hiçbir şey yok ve alfabeyi bile bilmiyorlar. Sadece Türkçe temel şeyleri öğretiyoruz. İşte kendini tanıtmaya ve temel bazı konuşma kalıplarını kullanma gibi. Yani bu uzun soluklu bir şey olsa ve çocuk ikinci sınıftan beşe kadar mesela devam etse o zaman onların kültürlerinden de örnekler verirdik. Mesela imkân olsa bir derste onların ve bizim yemeklerimiz yapıp yenebilir sınıfta. Ancak bu aşamada sadece Türkçe dersi veriyorum onlara.” (Ö10)

Ö10, Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen öğrencilerle ilgili Türkçe alfabe gibi çok temel şeyleri öğrettiklerini ve bu öğrencilerin kültürlerinden derste hiç söz etmediğini sadece Türkçe öğretimi yaptığını belirtmiştir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Kitaplarını Eşitlikçi Pedagoji Boyutuna Göre Değerlendirmesi

Öğretmenler, TTKD program ve ders materyallerinin çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna uygun olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler programın tek taraflı olarak hazırlandığını ve farklılıklarla ilgili programda hiçbir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler program ve ders kitaplarındaki bu açığı kendi hazırladıkları ders materyalleriyle kapatmaya çalışmaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani tüm öğrencileri göz önüne alırsanız programımız yeterli değil çünkü bu kitaplar hiç yabancıların ya da Türkçe bilmeyen öğrencilerin de bizim derslerimize katılabileceğini düşünmeden yapılmış. O tür şeylerde de işte ben biraz daha oyuncağı şeylerle o çocuğu da derse katmak amacıyla yapıyoruz ama bu şu değil tabii diğer tüm öğrencilerin hakkını yiyip o çocukla ilgilenmek değil. Sadece pasif olmamak için biraz daha ortamı dersi hareketlendirmek için yaptığımız şeyler var.” (Ö2)

Ö2, özellikle TTKD’ye katılan yabancı öğrenciler için ve hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler için programın uygun olmadığını belirtmiştir. Derse katılan yabancı öğrenciler için bazı oyun ağırlıklı etkinlikler derste yapsa da bunların sadece öğrencinin derse biraz da olsa katılabilmesi için yaptığını ve diğer öğrenciler gibi onlara öğretim yapmadığını ifade etmiştir.

“... Zaten o yüzden de size diyorum ya bu nedenlerden dolayı da biz pek programa bağlı kalmadan kendimiz hazırlıyoruz materyalleri.” (Ö6)

“... Program taraflı ve farklılıklar konusunda biz bir şeyler eklemek durumunda kalıyoruz.” (Ö8)

Ö6 ve Ö8, TTKD programının çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre uygun olmadığını bu nedenle de materyalleri öğretmenlerin hazırladığını belirtmiştir.

“... Farklılıklar konusunda materyallerde hiçbir şey yok. Yani çocuk Belçika’da yaşasa bile bir Belçikalıyla aile komşuluk yapmıyor. Nasıldır bizde işte gidip gelirsin, yemeğini paylaşırsın. Yani entegrasyon yok. Tamamen kendi içlerinde yaşıyorlar.” (Ö9)

Ö9, materyallerde farklılıklar konusunda hiçbir şeyin olmadığını belirtmiştir. Ö9, Belçika’daki Türk toplumunun Belçikalılarla komşuluk yapmadığını ve kendi içlerinde yaşayan dışa kapalı, entegre olmamış bir toplum olduğunu ifade etmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Bilgiyi İnşa Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Değerlendirmesi ve Düzenlemeleri

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle önce öğrencilerdeki ön yargı çeşitleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerdeki bazı ön yargıları yok etmeye yönelik olarak yaptıkları öğretim açıklanmıştır. Daha sonra öğretmenler öğrenciler arasında farklılıklarından dolayı sınıf ortamında yaşanan çatışmaları ve bu çatışmaları nasıl çözdüklerini açıklamışlardır. En son olarak da öğretmenlerin TTKD program ve materyallerini çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa süreci ve ön yargıları azaltma boyutuna yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir.

4.2.3.1. Öğretmenlere Göre TTKD’ye Katılan Öğrencilerdeki Ön Yargılar

Öğretmenler bazı öğrencilerinin ailelerinden kaynaklı olarak bazı ön yargılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ve ailelerinin sahip oldukları ön yargılar şöyle sıralanabilir: cinsiyete karşı, Atatürk’e karşı, Belçikalılara ve kültürlerine karşı, çeşitli yiyecek ve tüketim ürünlerine karşı, dış görünüme karşı, dinî ibadetlerini yapmayanlara karşı, kendisinden farklı olanlara karşı, farklı kültürdeki davranışlara karşı ön yargılar ve Alevi velilerin din kültürü konularından dolayı TTKD’ye karşı ön yargılarıdır.

4.2.3.1.1. Cinsiyete Karşı Ön Yargılar

Öğretmenler, her bölgede olmasa da bazı bölgelerde öğrencilerin ailelerinden kaynaklı olarak cinsiyete karşı ön yargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, erkek çocuklarının kız çocuklarından üstün görüldüğünü ifade ederken bazı öğretmenler de kız ve erkek öğrencilerin haremlik-selamlık oturmak istediğini ve ders için yapılan etkinliklerde kız öğrencilerle erkek çocuklarının birbirinin elini tutmak istemediğini belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela erkeklerin daha bir üstün olduğunu düşünüyor bizim Türk toplumu ve bu çocuklara direkt yansıyor. Sanki erkekler biraz daha üstün bir ırkmış gibi kızların biraz daha ezildiğini görebiliyorsunuz.” (Ö1)

Ö1, Belçika’daki Türk toplumunda erkek çocukların kız çocuklarından daha üstün görüldüğünü ve bu durumun öğrencilere de yansıdığını ifade etmiştir. Ö1, kız çocukların erkek öğrencilere göre daha fazla toplumda ezildiğini belirtmiştir.

“... bazı bölgelerde bizim çocuklarımız havuzlara gidiyorlar. Havuzlarda soyunma odalarında çok açık giyinip soyunup mayolarını giyip değişik bir şeyler yapabiliyorlar. O bölgede mesela o çocuklar artık onu kanıksamış. Cinsiyet farkı bile neredeyse onların gözüne çarpmıyor... her bölge için bunu demiyorum ama 23 Nisan için ekip çalıştırıyorum. Ekte kızla oğlanı el ele tutturamıyorum. ‘Çocuğum sen daha 8-9 yaşındasın, o senin kardeşin’ dememe rağmen mesela erkek çocuğu ‘o kız’ diyor. Erkek çocuk kız çocuğunun elinden tutmuyor ya da kız çocuğu erkek çocuğun elinden tutmuyor. Yani burada belki biraz daha bizim okullardaki [Türkiye’deki] hani o ortaokula kadar bizde belki lise dönemine kadar çocuklar hep birbirini kardeş ya da yakın arkadaş gibi görüyor. Bizim kültürümüzle ilgili, insana güvenle ilişkili şeyler bunlar. Dediğim gibi aileden aileye değişiyor böyle şeyler. İster cinsiyet yüzünden olsun ister diğer davranış, konuşma, giyiniş, dinî inançları yönünden de ön yargıları olan aileler var.” (Ö2)

Ö2, her bölgede öğrencilerin karşı cinse ön yargılı olmadığını belirtmiştir. Bazı bölgelerde öğrencilerin havuza gittiğini ve havuz derslerini beraber aldıkları için neredeyse öğrenciler arasında cinsiyet ayrımının ortadan kalktığını ifade etmiştir. Ö2, bazı bölgelerde ise 23 Nisan için sekiz, dokuz yaşlarındaki öğrencilerini halk oyunları ekibinde el ele tutuşturmadığını belirtmiştir. Ö2, Türkiye’de öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmadıklarını ve ortaokul hatta ortaöğretime kadar birbirlerini kardeş gibi gördüklerini ancak Belçika’da bunun ilkokuldan itibaren başladığını belirtmiştir. Ö2,

öğrencilerin sahip olduğu ön yargıların geldikleri aileye göre değiştiğini ve bu ön yargıları davranış, konuşma, giyime karşı ve dinî önyargılar olarak açıklamıştır.

“Türkiye’de yaşanan sıkıntılarla aynı çünkü burada ebeveynlerden beyinlere doldurulmuş şeyler. Mesela folklor ekibi çalıştırırken kız çocuklarının erkek çocuklarının elini tutmadığını ben Türkiye’de de görüyordum. Burada da aynı şeyi görüyoruz” (Ö3)

Ö3, Türkiye’de de Belçika’da da folklor ekibinde kız ve erkek öğrencilerin birbirlerinin elini tutmak istemediğini belirtmiştir. Ö3, bunun sebebi olarak ailelerin öğrencilerin beynini bu ön yargılarla doldurmasını görmektedir.

“Bir cinsiyet ayrımı var. Özellikle de bu bazı gruplarda çocukları dahi haremlik-selamlık ayıracak kadar var.” (Ö8)

Ö8, öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı olduğunu ve hatta bu ayrımın bazı öğrenci gruplarını haremlik-selamlık ayıracak kadar olduğunu belirtmiştir.

“... veya işte evet dinimize saygımız var ama körü körüne bazı şeyleri de çocuklara kabul ettirmenin bir mantığı yok... akşam bir nişan törenine eşimle birlikte gittim. Bir baktım kadınlar bir yere oturmuş erkekler bir yere oturmuş. Hani haremlik selamlık gibi. Olabilir. Ayrı oturabilirler. E, ondan sonra bir müzik çalıyor bütün kadınlar kalkıyor orada oynuyor. Ondan sonra bütün erkekler seyrediyor sonra erkekler de katılıp oynadı. E, o zaman dedim ki ayrı oturmamızın ne anlamı var ki. Yani beraber otursak. Dans etmek istediği zaman eşim rahatlıkla beni kaldırıp dans edebilsen ne vardı. Yani böyle bir ortam varsa bunun yapılması normal değil. O türden şeyler burada çok yaygın.” (Ö3)

Ö3, velilerin bazı ön yargıları çocuklara dine saygı adı altında körü körüne yüklediğini belirtmiştir. Ö3, eşiyile birlikte gittikleri bir düğünde kadın ve erkeklerin haremlik-selamlık oturtulmasına rağmen erkek ve kadınların sonrasında müzik eşliğinde beraber oynadıklarını anlatmıştır. Beraber oynamasına rağmen ayrı oturan insanlara anlam veremeyen Ö3, Belçika’daki Türklerin buna benzer birçok anlamsız yaşantıları olduğunu belirtmiştir.

“Okullarda da bu kız-erkek ayrımını öğrenciler arasında çok görmedim çünkü zaten Fransız okulunda okuyorlar ama derneklerde bunu görüyorum öğrenciler arasında. Beraber oturmak istemiyorlar.” (Ö6)

Ö6, okullarda kız-erkek ayrımını görmediklerini çünkü öğrencilerin zaten Fransız okullarında okudukları için okullarda bunu yapmadıklarını ancak derneklerde derse katılan öğrencilerin karşı cinsten arkadaşlarıyla oturmak istemediklerini belirtmiştir.

4.2.3.1.2. Atatürk'e Karşı Ön Yargılar

Öğretmenler, öğrencilerin Atatürk'e karşı ön yargıları olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin Atatürk konusunda yanlış bilgilere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar şunlardır: Atatürk'ün Selanik'te doğduğu için Türk değil Yunanlı olarak kabul edilmesi, alkol aldığı ya da alkol tükettiğinden dolayı öldüğüne dair ön yargıları ve Atatürk'ün camileri yıkması, hocaları ve dinî kitapları yakmış olduğuna dair ön yargılarıdır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"... var ön yargıları. Özellikle Atatürk konusunda var. Ortaokul dersindeyken çok da ilgimi çekmişti çünkü çocuk Trabzonluydu. Çocuk bana dedi ki Atatürk içkiden öldü." (Ö6)

Ö6, Öğrencilerin Atatürk ile ilgili ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Ortaokula giden Trabzonlu öğrencilerinden biri Atatürk'ün içki içtiği için öldüğünü söylemiştir.

"Kitaptaki fotoğrafı gösterip ben Atatürk'ü sevmiyorum diyor. Atatürk'ü sevmiyorum diyen çocuk da altı yaşında yani. Yani tüm her şeyi okudu, inkılap tarihini okudu ve Osmanlı tarihi ile karşılaştırdı. Ya da eski Orta Asya tarihi ile [Ö4, altı yaşındaki bir çocuğun ön yargılarının temelinde bilgisizlik olduğuna dikkat çekmektedir]." (Ö4)

Ö4, altı yaşındaki bir öğrencisinin kitaptaki Atatürk fotoğrafını göstererek Atatürk'ü sevmediğini söylediğini belirtmiştir. Ö4, altı yaşındaki öğrencisinin hiçbir tarih bilgisi olmadan Atatürk'ü sevmemesini yanlış bulmaktadır.

"... İşte öğretmenim 'Atatürk Türk değildi ki' diyorlar. Nasıl Türk değildi Türk demen işe yaramaz onu anlamaları için Osmanlı tarihine giriyorsun. Yani güncel Türkiye haritasına bakınca Yunanistan sınırlarında kaldığı için Selanik böyle bir algı var çocuklarda. Ama yani adamın adı Mustafa Kemal nasıl Yunan olacak işte onu düşünemiyorlar." (Ö6)

Ö6, öğrencilerinin Türkiye haritasına bakarak Selanik'te doğduğu için Atatürk'e Yunanlı dediklerini ve Atatürk'ün Türk olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Ö6, adı Mustafa Kemal olan birini öğrencilerin nasıl Yunanlı olduğunu düşündüklerini anlamamakta ve Osmanlı tarihine girerek bir zamanlar Selanik'in Osmanlı Devleti'nin sınırları içinde olduğunu öğrencilere anlatmaktadır.

"Yaşadığım bir şeyi anlatmak istiyorum. Flaman tarafındayken oldu bu. 19 Mayıs'tı galiba. Derste bir öğrenci çıkıp 'Ben Atatürk'ü sevmiyorum' dedi. Normalde Türkiye'deki bir okulda rahatlıkla söyleyemeyeceği bir şeydi bu. Niye diye

sorduğumda bana 'Babam da sevmiyor çünkü' diye bir yanıt verdi. Olabilir dedim. Burada bunu ifade etmesi çok kolay. Yani sevmek zorunda değil ama birileri doğrusunu anlatmamış. Doğrusu anlatılmış olsa da belki çok fazla kar etmeyecek. Bir diğeri de 'Çünkü Atatürk içiyor.' dedi." (Ö8)

Ö8, Flaman bölgesinde bir 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda öğrencilerinden birinin Atatürk'ü sevmeyi ifade ettiğini anlatmıştır. Normalde Türkiye'deki bir öğrencinin Atatürk hakkındaki düşüncesini bu kadar rahat ifade edemeyeceğini belirten Ö8, öğrencisinin Atatürk'ü sevip sevmeme konusunda özgür olduğunu ancak hiç kimsenin ona Atatürk hakkında doğru bilgi vermediğini belki verseler de çok bir şey değişmeyeceğini ifade etmiştir. Yine dersteki bir başka öğrencinin Atatürk'ü içki içtiği için sevmeyi ifade ettiğini belirtmiştir.

"Çoğunluk Atatürk'e karşı ön yargılıdır. Hoca yaktı diyorlar, camileri yaktı, dinî kitapları yaktı diyorlar Atatürk için. İlk argümanları bunlar oluyor çocukların." (Ö9)

Ö9, öğrencilerin Atatürk'e karşı ön yargılı olduğunu ve bu ön yargıların sebepleri olarak Atatürk'ün hocaları, dinî kitapları yakması ve camileri yıkması olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

4.2.3.1.3. Belçikalılara ve Kültürlerine Karşı Ön Yargılar

Öğretmenler bazı velilerin ve öğrencilerin Belçikalılara ve Belçikalıların kültürlerine karşı ön yargıları olduğunu belirtmişlerdir. Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak üst düzeyde olan ve entegre olmuş okullarda bu ön yargılara rastlanmazken sosyo-ekonomik ve kültürel olarak daha alt düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullarda bu ön yargılarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler bazı öğrencilerinin Belçikalılara "gavur" dediğini belirtmişlerdir. Yine kimi veli ve öğrencilerin Belçikalıların yaptığı her şeyin altında kötü bir şeyler aradıklarını ve okulda yaşadıkları problemler karşısında kendilerini eleştirmeden okul idaresini ırkçılık yapmakla suçladıklarını ifade etmişlerdir. Yılbaşı kutlamalarına karşı ön yargılı olan öğrenciler vardır. Bazı öğrenciler Halloween ve Christmas gibi bayramlara karşı ön yargılı olmalarına rağmen okulda bu bayramlarla ilgili yapılan etkinliklere sevecekle katılmışlardır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"İşte mesela Hristiyanların kutladığı bayramların resimlerine bakmaya tahammül dahi edemiyor, bakmıyor. Ama bu her okulda böyle değil. Belli okullar böyle. Mesela

başka bir okul daha farklı bir sosyo-ekonomik ya da sosyo-kültürel düzeyden geldiği için onlar zaten entegre yaşıyorlar. Bu benim kültürüm bu da senin kültürün ama biz çok iyi arkadaşız, birbirimizi çok seviyoruz, paylaşabiliriz her şeyi şeklemler.” (Ö4)

Ö4, sosyo-kültürel, ekonomik olarak üst düzeyde olan ve entegre olmuş okullardaki öğrencilerin Belçikalıların kültürlerine karşı ön yargıları olmadığını ancak bazı okullardaki öğrencilerin Hristiyanların kutladığı bayramların resimlerine dahi bakmaya tahammül edemediklerini belirtmiştir.

“Yani mesela burada Kasım ayında Saint Nikola diye bir şey oluyor. St. Nicholas sınıflara girip çocuklara hediye falan dağıtıyor. O hediyeler çok hoşlarına gidiyor. Ama yılbaşına karşı bir ön yargıları var. Bana soruyorlardı yani yılbaşını kutluyor musunuz diye. Ben de anlatıyordum Christmas’ı kutlamıyoruz yeni bir yılın gelmesini kutluyoruz diye. Okulda işte Haloween’de St. Nicholas’da etkinlikler oluyor. Süslüyorlar okulu. O zaman etkinliklere katılıyorlar çocuklar. Haloween’de kostüm mostüm giyiyorlar, oyuncaklar yapıyorlar. Onlara severek katılıyorlar. Onlara karşı bir şey görmedim. Bir yılbaşıyla ilgili ön yargıları var. Onun da aileyle ilgili olduğunu düşünüyorum.” (Ö5)

Ö5, öğrencilerin okullarda yapılan Haloween ya da St. Nicholas bayramlarındaki etkinliklere severek katıldıklarını belirtmiştir. Ö5, öğrencilerine her ne kadar Christmas’ı kutlamadıklarını yeni bir yılın gelmesini kutladıklarını anlatmaya çalışsa da öğrencilerinin yılbaşıyla ilgili ön yargıları olduğunu ve bunun aileleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

“... burada derslere gelen kesim belli. Sünni Türk kesim daha çok geliyor. Öğrencilerin ön yargıları tabii ki vardır. Mesela yılbaşı kutlamakla ilgili ön yargıları var.” (Ö7)

Ö7, TTKD’ye daha çok Sünni Türk ailelerin çocuklarının geldiğini ve bazı ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Ö7, öğrencilerinin yılbaşı kutlamaya karşı ön yargıları olduğunu ifade etmiştir.

“Yani şöyle bir grup var. Buranın her türlü imkânından faydalanıp da işte bunlar gâvur ön yargısı var. Çocuklarda da var bu. Mutlaka işte Belçikalıların yaptığı her şeyin altında kötü bir şey arama.” (Ö8)

Ö8, Belçika’da yaşayan bir grup Türk’ün Belçika’nın her türlü olanaklarından yararlanıp onlara “gâvur” dediklerini ve Belçikalıların yaptığı her şeyin altında kötü bir şey aradıklarını belirtmiştir.

“Mesela yabancı arkadaşlarına gâvur diyorlar.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerinin yabancı arkadaşlarına “gâvur” dediklerini belirtmiştir.

“Evet, ön yargıları vardır. İlk olarak mesela bir Fransız okulunda problem yaşadıklarında hemen onlara rasist [ırkçı] diyebiliyorlar. Yani okulda öğrenciler hata yaptığı zaman öğretmen ya da idare kızdığına, bağırduğuna hemen bunlar rasist diyorlar. İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batırma durumu var burada.”
(Ö10)

Ö10, okul idaresi öğrencilerin yanlışları karşısında bağırıp kızdığı zamanlar ya da okul idaresiyle bir problem yaşadıkları zaman velilerin okul idaresini ırkçılık yapmakla suçladıklarını ve kendilerini eleştirmediklerini belirtmiştir.

4.2.3.1.4. Çeşitli Yiyecek ve Tüketim Ürünlerine Karşı Ön Yargılar

Bazı öğrencilerin içinde domuz eti ürünü bulunan her şeye karşı ön yargılı olduklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilere velilerin bazı tüketim ürünlerinde domuz etinden yararlandığı konusunda yanlış bilgi verdiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Buradakiler oruç tutmuyorlar, tutmamızı istemiyorlar, helal et yemiyorlar gibi şeyler var.” (Ö7)

Ö7, öğrencilerinin Belçikalıların helal et yememesine karşı ön yargılı olduklarını ve öğrencilerin Belçikalıların oruç tutmadıkları gibi Müslümanların da oruç tutmasını istemediklerini söylediklerini belirtmiştir.

“Yine domuz etinden yapılmış gıdalara karşı müthiş bir ön yargıları var. Ekmeğinden gözünüze sürdüğünüz rimele kadar korkunç bir tepki veriyorlar. Mesela sinemaya götürdüm onları sonra orada jelibonların satıldığı bir bölüm vardı. Öğrencilerim zaten oradan uzak duruyorlar içinde domuz mamulleri var diye. Haram diye. Benim çocuğum da bizimleydi. O alınca hepsi bir çığlık ‘Öğretmenim, kızınız domuz şeyi yiyor.’ diye. Yani ben onların öğretmeni olduğum için ben de tam olarak onlar gibi bir Müslüman olmalıyım ve onlar gibi karşı olmalıyım. Çocuğun algısı da böyle olduğu için çığlık çığlığa gelip bana şikâyet ediyorlar çocuğumu. Bende bunu yiyebileceğini söylediğimde şok geçiriyorlar. Muhtemelen aileleri oradan bir şey istemesinler diye de söylemiş olabilirler. Çok şekilci bakıyorlar buradakiler dine. Mesela domuz yersen günah ama domuz eti satarak para kazanırsan günah değil. Bu kadar şekilciler. Ben çalışmadan çalışanın sırtından para kazanırsam haram değil. Domuz eti yiyen insanların verdiği katkılarla işsizlik maaşı alırsam günah değil. Ama adam domuz yiyor. Niye ben onun çalıştığının katkısını alıp da boş boş gezeyim. Yirmi sene boş gezip işsizlik maaşı alan insanlarımız var maalesef. Yani ahlaki olarak çöküntü içindeyiz. Yani bence dinden önce çocuklara ahlak öğretilmeli. Soyut işlemler dönemine girdikten sonra dinî

eğitim verilmeli. Onun 6ncesinde etik kurallar verilmeli. Zaten ergenlikten 6nce mesul değil ki yaptıklarından.” (69)

69, 6đrencilerin domuz etinden yapılmış gıdalara karşı 6n yargılı olduklarını belirtmiştir. 69, 6đrencilerle birlikte kızını sinemeye g6t6rd6đü bir g6n kızını jelibon olarak bunları yemiştir ve 69’un 6đrencileri jelibonun domuz etinden yapıldığını s6yleyerek buna 6ok b6y6k tepki g6stermişlerdir. 69, 6đrencilerine kızının jelibon yiyebileceğini s6ylemiştir. 69, ailelerin 6ocuklarının istediklerini almamak i6in onları yanlış bilgilendirdiğini ifade etmiştir. 69, Bel6ika’daki T6rklerin 6ok şekilci yaşadığını belirtmiştir. Domuz eti satarak para kazanan fakat domuz eti yemeyen kişiler g6nah işlemediklerini d6ř6nd6đü gibi bazıları da 6alışmadan domuz eti yiyen insanların verdiği katkılarla aldığı işsizlik maaşında da bir sakınca g6rmemektedir. 69, yirmi yıl boyunca 6alışmadan işsizlik maaşıyla ge6inen insanların olduğunu ve toplumun ahlaki bir 66k6nt6 i6inde olduğunu ifade etmiştir. 69, ergenlikten 6nce yaptıklarından mesul olmayan 6ocuklara din6 bilgilerden 6nce ahlak ve etik kuralların 6đretilmesi gerektiğini d6ř6nmektedir.

4.2.3.1.5. Baş 6rt6s6 Takmayan Kadınlara Karşı 6n Yargılar

Bazı 6đretmenler bazı 6đrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarının yanında baş6rt6s6 takmayan kadınlara karşı 6n yargılı olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda 6đretmenlerin g6r6şleri şu şekildedir:

“... Bunu 6ocuğa s6yleten aile tabii ki. Yani ben farklı etnik k6kene gidemiyorum. Kendi insanını sevmiyor. A6ık mı kapalı mı annen diye soruyor. A6ığına kapalıysa takılıyor zaten. Ben 6tekine daha atlayamıyorum.” (64)

64, bazı 6đrencilerin kadınların baş6rt6s6 takıp takmamasına g6re arkadaşlarının annelerine karşı 6n yargılı olduğunu belirtmiştir.

“Kızlar, erkekler arasında var o 6n yargı. Yan yana oturmak istemiyorlar. Bir oyun bile olsa el ele tutuşmak istemiyorlar. Mesela o Kayserili 6đrenci grubuyla babası T6rk annesi Faslı kardeşler epey bir kavgalıydılar. Hatta veliler gelip baya tartışmışlardı. Yani mesela o Kayserili 6ocuklar işte 6yleydiler. Ayrım yapıyorlar. ... bana neden başınızı kapatmıyorsunuz diye sormuşlardı” (65)

65, 6đrencilerinin birbirlerinin cinsiyetine karşı 6n yargılı olduğunu ve farklı cinsten arkadaşlarıyla beraber ne oturmak ne de bir oyun oynamak istemediklerini belirtmiştir.

Ö5, öğrencilerinin ona neden başını kapamadığını sorduklarını ve ayırım yaptıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.1.6. Dinî İbadetleri Yapmayanlara Karşı Ön Yargılar

Bazı öğrencilerin dinî ibadetlerini yapmayan kişilere karşı ön yargıları vardır.

Bu konuda Ö1'in görüşleri şu şekildedir:

“... Örneğin bir öğrencim oruç tutmuyorsa öbür öğrencim bunun gerekliliğine inanıp bunu sonuna kadar savunup da tutmayı da suçlayabiliyor.”

Ö1, oruç tutan ve bunun gerekliliğine inanan bir öğrencisinin oruç tutmayan başka bir öğrencisini suçladığını ve aralarında tartışma çıktığını belirtmiştir.

4.2.3.1.7. Kendisinden Farklı Olanlara Karşı Ön Yargılar

Öğretmenler, öğrencilerin ailelerinin ön yargılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin farklı din, ırk ve etnik farklılıklar dışında öğrencilerin kendilerinden farklı olan kişilere karşı da ön yargılara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı Belçika Türkleri kendilerinden farklı bir köy ya da ilçeden olan memleketlilerini ya da aynı bölgeden farklı bir ildeki Türkleri bile sevmemektedirler. Yine entegre olmuş Türkler ile olmamış Türkler arasında da çatışmalar yaşanmaktadır. Ekonomik farklılıklara karşı da ayrımcılığın yapıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı Belçikalı Türkler dışa kapalı yaşamaktan ve kendi yaşadıkları topluluk içerisinde evlilik yapmaktan gurur duymakta ve bunu bir üstünlük olarak görmektedirler.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Ondan sonra zengin fakir ayrımında görebiliyorsunuz bunu. Tamamen entegrasyonu seçmiş ya da tamamen Türklükte kalmayı tercih etmişler arasında bir çatışma görebiliyorsunuz burada çünkü biri birini gâvurlaşmayla suçluyor. Öbürü öbürünü de geri kafalılıkla suçluyor. Bu tür çatışmalar yaşanabiliyor.” (Ö1)

Ö1, Belçika'daki Türkler arasında zengin-fakir ayrımı yapıldığı gibi entegre olmuş Türklerle olmamış Türkler arasında da çatışmalar yaşandığını belirtmiştir. Belçika toplumuna entegre olmuş Türkleri diğer Türkleri “gavurlaşma” ile suçlarken, onlar da entegre olmamış Türkleri “geri kafalılık” ile suçlamaktadır.

“... bu ön yargılar sadece diğer ırk, diğer din diğer etnik değil. Kendi insanına da ön yargıları olan bir ülkeyiz. Zaten Afyonluyum demiyor Emirdağlıyım diyor. Başka bir köyedekini sevmiyor. Yani sen bu köydensin ben bu köydenim diye ayırım yapan çocuğun Yahudi'yi ya da siyahiyi ya da Romen'i mi sevmesini beklersin normalde. Trabzon'da da bu böyle. Bir köydeki diğerini sevmez. Batısı doğusunu sevmez aynı şehrin. Ülkeyi geçtim. Maalesef Türkiye'de yaşayıp gelen veliler bunu çocuklarına aktarıyorlar. O geleneği buraya taşıyan veli çocuğa bunu öğretiyor. Çocuk hiçbir zaman kurmaması gereken cümleyi kuruyor.” (Ö4)

Ö4, öğrencilerde ve ailelerinde sadece diğer ırk, din ve etnik kökenlere karşı değil kendilerinden farklı olan herkese karşı ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Ö4, öğrencilerin Afyonluyum demek yerine Emirdağlıyım dediğini ve bunun Türkiye'de de benzer olduğunu bir köyde yaşayan insanların aynı yerdeki başka bir köyü sevmediğini açıklamıştır. Ailelerin kendi düşüncelerini ve ön yargılarını çocuklarına da ilettiğini ifade eden Ö4, bu nedenle öğrencilerin derslerde hiç kurmaması gereken ön yargılı cümleler kurduğunu belirtmiştir.

“Yani buradaki öğrencilerin hepsi hemen hemen Trabzonlu ya da Karamanlı. O yüzden de çok farklı kişilere karşı ön yargılarını göremedim. Almanya'daki Türkler Belçika'daki Türkler hakkında hep bunu söylerler. Çok dışa kapalı, entegre olamamış bir toplum var burada. Almanya'da doktoru, mühendisi, öğretmeni var. Yine sosyal hayatta birçok yerde önemli pozisyonlarda Türk'ü görmek mümkün. Burada öyle değil. Hep kendi içlerinde yaşıyorlar. Evleneceklerse bile aynı kişilerden evlensinler, aman çocuklarımız bu komünden çıkmasın düşüncesi var. Bunlarla da övünürler yani. Bizim çocuklarımız asimile olmuyorlar diye. İçimizdeler biz onları tutuyoruz tarzında düşünceleri var.” (Ö7)

Ö7, öğrencilerinin hemen hepsinin Trabzonlu ya da Karamanlı olduğunu ve farklı kimse olmadığı için de ön yargılı olduklarını görmediğini ifade etmiştir. Almanya'da yaşayan Türklere göre Belçika'daki Türklerin entegre olmadığını belirten Ö7, Belçika'daki Türklerin komün halinde yaşadığını ve kendi içlerinde evlilik yaptıklarını ifade etmiştir. Belçika'daki Türkler dışarıya kapalı yaşadıkları için kendilerini asimile olmaktan kurtardıklarını düşünmekte ve bununla övünmektedirler.

“Yani açıkçası ben bazen burada cami lokaline, derneklere gidiyordum başlarda halkı tanımak için ama artık pek gitmiyorum çünkü burada konuşulan şeyler spor, politika ve para. Burada bir birliktelik ruhu yok. O ruh burada oluşturulabilmeli. Yani derneklerin de tek odak noktası para. Diğer her şey burada bitmiş.” (Ö10)

Ö10, Belçika Türklerinin birliktelik ruhuna sahip olmadığını ve halkı tanımak için gittiği dernekler ve cami lokalinde sadece spor, siyaset ve paranın konuşulduğunu belirtmiştir.

4.2.3.1.8. Farklı Kültürdeki Davranışlara Karşı Ön Yargılar

Bazı öğrenciler Fransızların herkesi yanaktan öpmesine karşı ön yargılıdır.

Bu konuda Ö5'in görüşleri şu şekildedir:

“...Geliyor işte Belçikalı bir öğretmenleri var. Gelip bana diyor ki hocam o adam sapık gidip herkesi öpüyor diye. Hâlbuki burada öyle bir şey var yani tokalaşmak yerine öpüyor insanlar. Onların selamlaşma şeyi o. Yani koskoca adamlar birbirlerini yolda görüyorlar ve öpüyorlar. Öğretmenler de öyle yani birbirlerini öpüyorlar, çocukları öpüyorlar. Çocuk gelip bana onu söylüyor sapık diye adam. Ben de onun onların sosyal bir özelliği olduğunu anlatıyorum. Eğer aile biraz açıksa bir şekilde buradaki kültüre de biraz olsun sıcak bakabiliyorlar ama buradaki Türkler genelde hep bir arada yaşıyorlar ve tamamen içlerine kapanıklar. Dış dünyayla bir bağları yok. Yani entegrasyon pek sağlanmamış burada” (Ö5)

Ö5, Fransız bölgesinde insanların kültürel bir özellik olarak birbirlerini bir selamlama şekli olarak öptüğünü belirtmiştir. Bazı öğrencilerinin Fransız okulunda okumalarına rağmen öğretmenlerin birbirini ya da öğrencileri öpmesini sapıklık olarak gördüğünü anlatmıştır. Ö5, genelde ailelerin içe kapanık yaşadıkları ve Belçika toplumuna entegre olmadıkları için öğrencilerin birtakım ön yargılara sahip olduğunu ifade etmiştir.

4.2.3.1.9. Alevilerin Din Kültürü Konularından Dolayı TTKD'ye Karşı Ön Yargısı

Öğretmenler, bazı Alevilerin TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi bölümünde yapılan öğretime karşı ön yargılarının olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

“... Yine bazı tam tersi durumlar da yaşanabiliyor. Bir gün bir veli bana gelip hiç Atatürk ile ilgili konuları işlemediğimi söyledi. Neyse ki tam da geldiği gün Atatürk ile ilgili bir konu işlemişim ve söylediğine pişman oldu. Yani bize verilen bir program var ve bir şekilde ona bağlı olarak derslerimizi planlıyoruz. Yani yine bazı Alevi ailelerde sadece dinî ve Türkçe dersi yapılıyor hiç Atatürk işlenmiyor bakış açısı bile var. Tabii bunlar kişisel tecrübeler ve yaşanan bir olay genellemelere sebep olabiliyor aileler arasında. Yani ben bu ders için gidip Türk, Kürt, Alevi tüm velilerin kapısını çaldım ve çocuklarını derse göndermeleri için ikna ettim. Şu anda da en başarılı öğrencilerim Kürt öğrencilerimdir. Yani özellikle Alevi aileler din kültürü dersini istemiyorlar. Ben de onlara din kültürü öğretmeni olmadığımı anlattım. Zaten burada seçmeli din dersi var. İsteyen okullarda İslam dinini öğrenebiliyor. Aleviler o derse göndermiyorlar ama birinci sınıftan itibaren bu TTKD dersinin programında din kültürü ve ahlak bilgisi konuları var. Yani buradaki vatandaşları ortak değerler etrafında birleştirmek gerekiyor. Ben kendime bunu bir amaç olarak seçtim. Yani programda İslamiyet tabii ki öğretilsin. Çocuk bunu bilsin çünkü biz Müslüman bir ülkeyiz ama dua öğretmek bizim işimiz değil. Zaten bunu da

camide imam onlara öğretiyor. Bunlardan önce kendi ülkesini bilsin, vatanım Türkiye diyebilsin.” (Ö10)

Ö10, özellikle Alevi ailelerde TTKD’de din dersi ve Türkçe öğretimi yapıldığı ve Atatürk ile ilgili öğretim yapılmadığı ön yargısının olduğunu belirtmiştir. Ö10, Alevi ve Kürt ailelerle görüşerek öğrencilerin derse katılması için onları ikna etmeye çalışmıştır. En başarılı öğrencilerinin Kürtler olduğunu belirten Ö10, Alevi ailelerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersini istemediklerini belirtmiştir. TTKD programında ilkokul birinci sınıftan itibaren din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin olduğunu belirten Ö10, öğrencilerin okulda seçmeli İslam dersini aldıklarını ve camilerde yeterli din bilgisini öğrendiklerini belirtmiştir. Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak için onları ortak değerler etrafında birleştirmenin önemli olduğunu belirten Ö10, İslamiyet’in derste öğretilmesi gerektiğini ancak dua öğretmenin TTKD öğretmenlerinin işi olmadığını ifade etmiştir. Ö10, için öğrencilerin Türkiye’yi vatanları olarak görmeleri ve tanımaları daha önemlidir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Bilgiyi İnşa Etme ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarıyla İlgili Yaptıkları Öğretim

Öğretmenler öğrencilerdeki ön yargıların bilincinde olsalar da çoğu bu ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik bir öğretim hazırlamadığını ve derste ön yargıları fark ettiklerinde bunlara o an müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerdeki çeşitli ön yargılardan söz etmelerine rağmen tamamını değil de bazı ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik öğretmenlerin öğretim yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yok etmek için öğretim yaptıkları ön yargılar şunlardır: Öğrencilerin dinî inançlarından kaynaklanan ön yargılar, Atatürk’e karşı ön yargılar ve cinsiyete karşı ön yargılardır. Öğretmenler, öğrencilerin ön yargılarının ailelerinden kaynaklandığının bilincindedirler ve öğretim yaparken veli tepkilerinden çekindikleri için bazen öğrencilere derste ortaya çıkan çatışmayı geçiştirecek cevaplar vermekte bazen de doğru bilgileri anlatarak öğrencilerdeki ön yargıları yok etmeye çalışmaktadırlar.

4.2.3.2.1. Dinî Ön Yargıları Yok Etmek İçin Yaptıkları Öğretim

Bazı öğretmenler, öğrencilerin dinî ön yargılarından kaynaklı bir çatışma ortamı ortaya çıktığında bunu geçiştirecek açıklamalar yapmaktadırlar. Bazı öğretmenler insanların inançlarından ötürü başkalarına baskı yapamayacağını ve her bireyin sadece kendi

davranışlarından sorumlu olduğunu anlatmaktadır. Bazı öğretmenler ise dersteki konular üzerinden giderek öğrencilerdeki ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik öğretim yapmaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Örneğin bir öğrencim oruç tutmuyorsa öbür öğrencim... tutmayan suçluyorsa orada ben sen inandığını yapmakta özgürsün ama ona da bu konuda bir şey söylemeye hakkın yok. Her koyun kendi bacağından asılır mantığıyla çocukları bu konuda herkesin özgür iradesi olduğunu eğer bu işin öbür dünyasının düşünülmesi gerekiyorsa onu herkesin kendinin düşünmesi gerektiğini onu rahat bırakması gerektiğini söylüyorum. Yani inancının iyi olduğunu düşünüyorsan sen onu yaşa ve örnek ol, baskı yapma karşı tarafa yani baskıcılıktan uzaklaşmayı öneriyorum.” (Ö1)

Ö1, oruç tutan öğrencileri oruç tutmayan bir başka öğrenciyi suçladıklarında onlara daha çok kendileri gibi olmayan öğrencilere kendileri gibi olmaları için baskı yapamayacaklarını belirtmekte ve inandıkları şeyleri hayatlarına katarak, yaşayarak diğer insanlara örnek olabileceklerini anlatmaktadır. Ö1, öğrencilere herkesin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu ve diğerlerine karışamayacaklarını anlatmaktadır.

“Barış eğitimi diye bir ders olmalı ve bu yok materyallerimizde. İşte konu nedir? Birinci dünya savaşı işte konu nedir işte Osmanlı, fetih dönemi... Konular çocukların ön yargısını ortaya çıkarıp da yok edecek konular değil... Gene öğretilmekte bitiyor iş. Konularda var... Sümela manastırı dediğinizde ‘manastır’ yani Hristiyanların yapmış olduğu bir şey. Dolayısıyla sen orada bak Hristiyanlar da kültürümüze tarihi eser bırakmışlar dediğinde, zamanında orada yaşamışlar ve huzur içinde yaşamışlar, Hristiyan diye dövülmemiş dediğinde farklı oluyor her şey. Bak onu o kayaya yaptı ve şimdi de milyonlarca turist oraya akıp fotoğraf çekiyor ve benim ülkeme döviz kazandırıyor diyebiliyorsun... İşte bunu başka bir öğretmen bunu kayaya yapmışlar, bir tarafından baktığında ormanlık diye anlattığında bunun neresi ön yargıyı ortaya çıkarıyor? Ya da ön yargıları yok ediyor? Ya da mesela yedi uyuyanlar örneği. Putperest imparatorun zulmünden kaçan yedi kişi bir yerde mağaraya saklanmışlar ve uyumuşlar. Ne oldu bak? Putperestlerin zulmünden kaçmış ama Hristiyan ama nerede geçiyor olay benim topraklarımda geçiyor. Hangi ülke? Yüzde doksanı Müslüman olan bir ülke. İşte bunu öğretmen işleyecek. Milattan önce, milattan sonra konusu... Bunu da öğretmen işleyecek. Ön yargıyı milat kelimesinden bile kaldırabilirsin. Ben mesela milattan önce milattan sonra konusunu anlatıyorum. Çocuk soruyor niye biz takvim olarak miladi takvimi kullanıyoruz diye. Neden çünkü ben yeni kurulan bir ülke olarak daha ileride olan mesela burada doğu daha ileride olsaydı biz doğudaki sistemi alacaktık. Daha ileride olan ülkelerin gelişmelerine çabucak ayak uydurabilmek için yaptık. Yazışmalarına, ölçülerine, birbirimizi kolay anlayabilmek için aldık bu yenilikleri ama benim dinim Müslüman ise de, dini tarihlerde de hicri takvimi takip ediyorum. Sen manava gittiğinde de manavdan üç kilo üzüm dediğinde anlamıyor mu manav? E anlıyor tabii ki. İşte olay bu diyorum

seni yanlışsız anlaması. Bu şekilde kavramların üzerinden bile gidilerek ön yargılar yok edilebilir.” (Ö4)

Ö4, TTKD program ve materyallerinde öğrencilere ait ön yargıları ortaya çıkarıp yok edecek bir şeyin olmadığını ve barış eğitimi ile ilgili konuların yer olmadığını belirtmiştir. Ö4, TTKD konularının öğretimini yaparken öğrencilerdeki yanlış bilgileri ve ön yargıları ortadan kaldırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Örneğin, derste Sümela Manastırı’ndan ya da Yedi Uyuyanlar Mağarası’ndan söz ederken bunların Türkiye’deki Hristiyanlara ait kültürel zenginlikler olduğunu açıklamaktadır. Miladi takvim ya da uluslararası ölçülerin kullanılmasını da öğrencilerine öğretirken bunları batı medeniyetinden aldığımızı ve ileride olan, yararlı şeyleri Batı’dan almanın toplumu ileriye götüren bir durum olduğunu açıklamaktadır. Ö4, derste belirli kavramlar üzerinden öğrencilerin ön yargılarının yok edilebileceğini belirtmiştir.

“Yeri geldiği zaman bu ön yargıları ortadan kaldırmak için bir şeyler yapıyorum. Yoksa spesifik olarak yaptığım bir şey yok. Mesela bu yılbaşını kutlamaya karşıydılar. Bir de şöyle bir durum var. Belçika’da yaşıyorlar. Belçika okulunda okuyorlar ve buranın kültüründen rahatsız oluyorlar. Bunun böyle olmaması gerektiğini anlatıyoruz ama öyle bunlarla ilgili hazırladığım bir etkinlik yok yani.” (Ö7)

Ö7, öğrencilerin ön yargılarını ortadan kaldırmak için özellikle bir öğretim tasarlamadığını ifade etmiştir. Ö7, öğrencilerinin yılbaşı kutlamalarına karşı olduklarını ancak Belçika’da yaşadıklarını ve buranın kültüründen rahatsız olmamaları gerektiğini anlattığını belirtmiştir.

“... öğrencilerim, çocuğumun domuzlu jelibon yediğini söylediklerinde ben önemsemiyorum. Çok kısa geçiştirerek çok kısa bir cevapla üzerinde de pek durmadan, açıklamada da bulunmadan bunun benim tarafımdan da bir Müslüman tarafından da normal olabileceğini ve yiyebileceğimi onlara çok böyle tepki göstermeyerek anlatıyorum. Yani bu ön yargıları yok etmek için ciddi bir şey de yapmıyorum. Çünkü çevreden gelebilecek ciddi bir de baskı var. Mesela bu olay eve gidecektir. Öğretmenin çocuğu domuz etli jelibon yedi diye. Bu evde de kalmaz. Kendi aralarında konuşurlar. Yani ben başka türlü girsem bu ön yargı olayına onlar için bu beyin yıkamaya girecek. ‘Benim çocuğumun beynini mi yıkıyorsun sen’ diyecekler. Bu durumlarda sadece o anki o çocukların şokunu atlatabilecekleri şekilde cevap vererek bunu aşmaya çalışıyorum. Bu durumda çok izole durumda yaşamalarının da payı var. Zaten hepsi birbiriyle akraba ve akraba evliliği yapıyorlar. Haliyle de pek de farklı birileri yok ailede ve çevrede. Sadece okulda dışarıdan birileriyle iletişim kuruyorlar da okumak zorunda olduğu için. Topluma pek girmiyorlar. Üniversiteyi bile okumuyorlar. Yani Flamanlar dil kursları açıyorlar, entegrasyon kursları açıyorlar ama kimseyi de zorlayamazsınız bir şeyler

yapmak için. Gerçekten buradaki Türk toplumu çok isteksiz. En fazla işte işsizlik maaşı alabilmeniz için dil kursunu şart koşabiliyor, bir şeyi ancak işsizlik maaşını öne sürerek yaptırabiliyorlar. En fazla yapabileceği bu devletin. Öbür türlü sosyal olarak zorlayamıyor insanları bir şeylere.” (Ö9)

Ö9, ön yargılarla ilgili bir durum ortaya çıktığında sadece o andaki öğrenciler arasındaki gerilimi azaltmaya yönelik açıklamalar yapmaktadır. Ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik bir şey yapmayan Ö9, velilerden gelecek tepkilerden çekinmektedir. Ö9, Belçika'daki Türklerin içe kapalı bir şekilde yaşadığını ve entegre olmadığını belirtmiştir. Ö9, Belçika'daki Türk toplumunun entegre olma konusunda sadece işsizlik maaşı almak için dil kursuna gittiğini ve sosyal hayata katılma konusunda isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

4.2.3.2.2. Atatürk'e Karşı Ön Yargıları Yok Etmek İçin Yaptıkları Öğretim

TTKD öğretmenleri bazı öğrencilerin ailelerinden duyduklarından ötürü Atatürk'e karşı ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ön yargılarla başa çıkmak için Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı mücadelesini başta olmak üzere Atatürk'ü anlatarak öğrencilerde Atatürk'e karşı bir saygı ve sevgi oluşturmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin ön yargılarının ailelerinden geçtiğinin bilincinde olan öğretmenler öğrencilere başkalarından duydukları bilgilerle tanımadıkları bir insan hakkında karar vermemeleri gerektiğini ve kendileri okuyup, araştırarak Atatürk hakkında karar vermeleri gerektiğini öğütlemektedirler.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Çocuk mesela diyor ki Atatürk'ü sevmiyorum çünkü Atatürk kızların başını açmış diyor. Hayır, xx diyorum. Başını kapatıp açma özgürlüğünü vermiş kadınlara. Mesela bak ben açtım ve kapatmak istemiyorum. Saçımı seviyorum diyorum. Küçük çocuk daha çok küçükken kapalı ve diyorum ki bak sen kapalıydın. Sen kapatmak istiyorsun ve buna hakkın var. Zorla kimseye bir şey yaptırmıyor. Başka bir yerde de çocuğun tepkisi tabii ki farklı oldu. İnsani boyutundan gidiyorum. Mesela Atatürk'ü sevmeyebilirsin ama Allah Allah Allah diyen askerleriyle yurdu düşmanlardan kurtarmış mı kurtarmış o zaman minnet borçlusun diyorum. Nasıl ki sen bana elmanı verdin ya ve ben de elmanı ısırardım ya ben orada açlığımı bastırdım ya bunu ben asla unutmuyacağım. Yapılan hiçbir iyiliği unutmayın diyorum. Atatürk'ün de size bir iyilik yaptığını unutmayın. Sadece buradan bile sevebilirsiniz insanları. İnsanlık boyutundan giriyorum.” (Ö4)

Ö4, bir öğrencisinin Atatürk'ün kızların başını açtığını söylediğini ve bu nedenle Atatürk'ü sevmediğini anlatmıştır. İlkokul çağındaki bu başörtülü öğrenciye Ö4,

Atatürk'ün kadınların başını zorla açtırmadığını sadece isterlerse açıp isterlerse başlarını kapatma özgürlüğü getirdiğini anlatmıştır. Kendisi başörtüsü takmayan Ö4, başörtüsü takan öğrencisine ikisinin de istedikleri gibi yaşama özgürlüğünü Atatürk'ün getirdiğini belirtmiştir. Ö4, öğrencilerdeki Atatürk'e karşı önyargıları yok etmek için Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı mücadelesini anlatmakta ve öğrencilerde ona karşı bir minnet borcu, sevgi ve saygı oluşturmaya çalışmaktadır.

“... Çocuk bana dedi ki Atatürk içkiden öldü. Yani dedim ki içkiden ölmedi. İçki sebep oldu. Evet olabilir. Atatürk siroz hastalığından öldü. Ama dedi ki ne alakası var diye. Dedim ki kimden bahsediyoruz Atatürk'ten. Atatürk kimdir? Şu an dedim sen burada yaşayabiliyorsan Atatürk sayesinde demiştim. Ben biraz bu konuda hassasım herhalde. Bazı insanlar diyor ki Atatürk'ü ilahlaştırdık diye. Aslında ilah değil. Hiç alakası yok. Atatürk olmasaydı biz burada olmayacaktık... Elimden geldiğince de anlatmaya çalışıyorum. Atatürk o değil. Atatürk çocuklara hep o şekilde gösterilmiş. Yani Kur'an-ı Kerim'i Türkçeye de çeviren Atatürk'tür. Tabi bunu çocuklar bilmiyor. Aileler ne diyor onlara içki içti diyor. İçkiyi herkes içiyor burada. Şu anda burada olan birçok Türk ailesi de alkol tüketiyor yani. Nedense bunu bir etiket gibi yapıştırmışlar ve hepsi de aynı şeyi söylüyor. Konusu geldiğinde mutlaka işliyorum ve o belgeselleri de izletmeye çalışıyorum. Atatürk'ün nasıl bir insan olduğunu, devlet adamlığını, zekâsını özellikle çalışkanlığının üzerinde de durarak çocuklara bir şeyler vermeye çalışıyorum.” (Ö6)

Ö6, öğrencilerinden bazılarının Atatürk içkiden öldü diye ona ön yargılı olduğunu belirtmiştir. Ö6, öğrencilerine Atatürk'ün içkiden değil de sirozdan öldüğünü anlatmaktadır. Ö6, öğrencilerin ailelerinden duydukları yanlış bilgiler nedeniyle Atatürk'e ön yargılı olduklarını ve Atatürk hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Ö6, öğrencilerine Atatürk ile ilgili belgeselleri ders konularına göre izletmekte ve Atatürk'ün zekâsını, devlet adamlığını, çalışkanlığını öğretmek için Atatürk'e karşı öğrencilerin ön yargılarını yok etmeye çalışmaktadır. Atatürk'ün içki içtiğini çocuklarına anlatan ailelerin de aslında alkol tükettiğini anlatan Ö6, ailelerin çocuklarına Atatürk'ün Kur'an-ı Kerim'i Türkçeye çeviren kişi olarak anlatmadığını ve Kurtuluş Savaşı mücadelesinden ötürü herkesin Atatürk'e saygı göstermesi gerektiğini belirtmiştir.

“Atatürk içki içtiği için sevmiyorum diyen öğrencilerim var... Ben de şimdi sana bir adamdan bahsedeceğim dedim bunun üzerine ve başladım anlatmaya. İşte meşhur hikâye. Her şeyi dört dörtlük bir adam var. İçkisi yok, kumarı yok. Derslerinde başarılı.... İşte sen bu bahsettiğim adamı sever misin diye sordum. Bana niye sevmeyeyim ki diye cevap verdi. Sonra dedim ki işte bu bahsettiğim adam Hitler. Hitler'i biliyor musun diye sordum. Yanındaki dürtüklüyor işte onu Yahudileri öldüren adam işte diyor. O zaman da yok diyor niye seveyim ki onu diyor. Ben de

bunun üzerine işte bu adam içmiyordu dedim. Tabii böyle laf sokmayla kendimize çekemiyoruz öğrencileri. Doğrusunu anlatmak lazım çocuklara. Çocuklara diyorum işte bu tarihi size Belçikalı öğretmenleriniz anlatmayacak ve anlatmak zorunda da değil diye. Bunları ben size anlatacağım ve sizin de bana güvenmek dışında da başka bir seçeneğiniz yok yani. Yani ya da siz gidip bir yerlerden öğreneceksiniz ama belli ki bu konuda burada ön yargı çok. Bu ön yargıları yok etmek için bahsettiğim gibi fark ettiğim anda müdahale ediyorum bir şekilde... Nasıl diyeyim çok rahatsız etmeden güzel güzel açıklamaya çalışıyorum. Çocuğun seviyesine inerek, anlayacağı bir dille anlatarak. Çünkü başka türlü ön yargıları değiştiremiyorsunuz.” (Ö8)

Ö8, bazı öğrencilerinin Atatürk içki içiyor diye Atatürk’ü sevmediğini ve ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Bir insanı iyi ya da kötü diye ayırmak için içki içip içmediğini bir ölçüt olarak almanın yanlışlığını Hitler örneği üzerinden derste öğrencisine anlatan Ö8, öğrencilerdeki ön yargıların onlara hazır cevaplar vererek değil Atatürk hakkında doğru bilgileri vermektan geçtiğine inanmaktadır. Ö8, öğrencilerdeki ön yargıları fark ettiğinde onları kırmadan doğru bilgi vererek bunları değiştirmeye çalışmaktadır. Ö8, öğrencilere tarihi konuları onlara Belçikalı öğretmenlerin anlatmayacağını ve ona güvenmeleri gerektiğini anlatmaktadır. Öğrenciler kendileri araştırıp doğruyu öğrenene kadar bu bilgileri öğrenebilecekleri başka bir yer yoktur. Çevrelerinde sordukları kişiler de benzer ön yargılara sahip oldukları için öğrencilerin doğru bilgiye ulaşabilme şansı düşüktür.

“Yine Atatürk’e karşı ailelerinden kaynaklı gelen ön yargılar var. Sevmediklerini söylediklerinde ben oturup onlarla konuşuyorum. Yani Atatürk bir komutan olarak Kurtuluş Savaşı’nı başlatmış, Türkiye Cumhuriyeti’ni kurmuş bir değerimizdir. Yani niye düşman olsunlar ki bunu konuşarak anlatmaya çalışıyorum. Yani bu tarz bir şey ortaya çıktığında kendisinin henüz böyle bir şey söyleyebilecek yaşta olmadığını söylüyorum. Büyüyünce okuyup araştırıp ailesinden bağımsız kendi kararını vermesi gerektiğini anlatıyorum. Bu ön yargıları kırmak için oturup o çocuklarla konuşuyorum. Mesela o çocuğa dedim ki benim hakkımda sana işte senin öğretmenin aksi biri, derste bağırıp çağırır, dersi dinlenecek biri değil. Dersi çok zordur gibi şeyler söyleseler sen hiç beni görmeden başkalarının anlatımıyla hakkımda karar verebilir misin diye sordum. O da karar veremeyeceğini söyleyince aynı şekilde kendisinin Atatürk’ü tanımadan da başkalarının sözleriyle onun hakkında karar veremeyeceğini anlattım.” (Ö10)

Ö10, öğrencilerde ailelerinden kaynaklı olarak Atatürk’e karşı ön yargılar olduğunu belirtmiştir. Ö10, öğrencilerine Atatürk’ün Kurtuluş Savaşı’nı başlattığını ve Cumhuriyet’i kurduğu için düşman olmamaları gerektiğini anlatmaktadır. Ö10, derste Atatürk ile ilgili öğrencileri ön yargılı bir şekilde konuştuğunda onlara henüz küçük olduklarını ve büyüünce ailelerinden bağımsız olarak kendileri araştırıp okuyarak

Atatürk hakkında karar vermeleri gerektiğini anlatmaktadır. Görmedikleri ve tanımadıkları bir insanla ilgili diğer insanlardan duydukları bilgilerle o insan hakkında peşin hükümlü olmamaları gerektiğini anlatmaktadır.

4.2.3.2.3. Cinsiyet Ayrımına Karşı Yaptıkları Öğretim

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin cinsiyet ayrımı yaptıklarını belirtse de çok azı bunu önlemek için öğretim yapmaktadır.

Bu konuda Ö3'ün görüşleri şu şekildedir:

“Bu ön yargıları yine kendimiz yok etmeye çalışıyoruz. Ben çok fazla dinî konulara girmemeye çalışırım. Böyle çok iyi bilmediğim konulara pek girmem ama çocuk mesela elini tutmuyorsa arkadaşının ya da kızları farklı görmek istiyorsa diyorum ki bakın en azından ergenlik dönemine kadar günah değil. Birbirinizle oturabilirsiniz, konuşabilirsiniz, arkadaş olabilirsiniz hatta işte bazen bu bunu seviyor gibi laflar ediliyor çocuklar arasında. Eğer bu dönemde böyle şeylere kafanızı takarsanız siz okulu bırakın bir an önce evlenin. Evlilik çok güzel bir şeyse şimdiden evlenin. Hafif küçümseyerek yani. Bırakın okulu falan gibisinden tepkilerle onların o şeylerini aşmaya çalışıyorum.” (Ö3)

Ö3, ergenlik döneminden önce çok küçük yaşta başlayan kız-erkek ayrımına karşı öğrencilere birbirleriyle oturmalarının, konuşmalarının ve el ele tutuşmalarının günah olmadığını anlatmaktadır. Öğrenciler arasında çıkan birbirlerini sevdikleri, aşık oldukları gibi konuşmaları evliliği biraz küçümseyip öğrencilerle şakalaşarak onları eğitimlerini devam ettirmeye yönlendirmektedir.

4.2.3.3. Öğrencilerin Farklı Kültürel Özelliklerinden Kaynaklanan Çatışmalar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yolları

Öğretmenlerin görüşleri sonucu bazı öğrenciler arasında yaşanan çatışma çeşitleri şunlardır: din ve mezhepsel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, etnik farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, ekonomik farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar, fiziksel ve duygusal farklılıklardan kaynaklanan çatışmalardır.

Bazı öğretmenler sınıfta öğrenciler arasında farklılıklarından dolayı bir çatışma meydana geldiğinde onlara farklılıkların doğal olduğunu ve herkesin istediği gibi yaşama hakkına sahip olduğunu anlattıkları ve varsa öğrencilerin yanlış bilgilerinin doğrusunu anlatarak öğrenciler arasındaki gerilimi düşürmeye çalıştıklarını anlatmışlardır. Bazı öğretmenler ise çatışmalar konusunda aile ile görüşmekte ve sorunları beraber çözmeye çalışmaktadır. Öğrenciler arasında anlık olarak gerilimi azaltacak müdahaleler yapan

öğretmenler ise çatışmaları çözecek bir şey yapmamaktadır. Sınıftaki çatışmalarla ilgili yaptığı açıklamaların bazı velilerin tepkisini çekeceğini belirterek çekindiklerini ifade eden öğretmenler olmuştur.

4.2.3.3.1. Din ve Mezhepsel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar

Öğretmenler, bazı öğrencilerin kendi inançlarından farklı inançlara saygı duymadığını ve farklı yaşam tarzlarına, kültürlere dair olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin onlara namaz kılıp kılmadıkları, oruç tutup tutmadıkları gibi dinî sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Bazı kadın öğretmenler de baş örtüsü takmadıkları için ya da dış görünüşlerinden ötürü öğrencilerinin tepkileriyle karşılaştıklarını anlatmışlardır. Sınıfta öğrencilerin dinî taassubundan kaynaklı yaşanan gerilimlerle başa çıkmak için öğretmenler öğrencilere herkesin aynı olmadığını ve aynı yaşamak zorunda da olmadığını belirterek farklı inançlara ve kültürlere saygı duymaları gerektiğini anlatmaktadırlar. Bazı öğretmenler ailelerin dinî inançlarını çocuklarını korkutma ve disipline etme aracı olarak kullandıklarını ve öğrencilerin yanlış dinî bilgilere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenler bu yanlış bilgileri ortadan kaldırarak sınıftaki çatışmaları önlemeye çalışmaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...Evet, direnişle karşılaşabiliyorsunuz bazen. Siz bir şey anlatırken Hristiyanlıkla ilgili bir şey söylediğinizde atıyorum onlar buna inanıyorlar falan, o kötü bir şey öğretmenim gibi tepkiler olabiliyor. Kötü olarak algılaması orda benim dikkatimi çektiyse olur mu bak onların kültürü bu deyip onu biraz yumuşatmaya çalışıyorum. Çünkü arkadaşı domuz etinden sandviç yapmış diyor ki yer misin? O da diyor ki onun içinde domuz var ben yemem. Ama çok güzel tadı istiyorsan tadına bakabilirsin. Hayır yemem. Ay deli kız diyor sanki bana gıcıklığı varmış gibi nasıl da ısrar ediyor. Ama sana gıcık olduğu için değil yediği şeyin güzel olduğunu düşündüğü için seninle de paylaşmak istiyor. Yemiyorum dersin, bitti gitti. Yani bunu uzatıp kavgaya çevirme anlamında söylüyorum. Çünkü çocuk öfkelenmeye başlıyor böyle bir durumda.” (Ö1)

Ö1, öğrencilerin bazen dinî farklılıklardan kaynaklanan durumlarda arkadaşlarıyla çatışma yaşadığını belirtmiştir. Ö1, domuz etiyle hazırladığı sandviçini arkadaşıyla paylaşmak isteyen bir öğrencinin Müslüman olan arkadaşı tarafından aşırı tepkiye maruz kaldığını anlatmıştır. Ö1, öğrencilerin dinlerinden kaynaklı farklılıklarını öğrencilerin kötü bir şey olarak gördüğünü belirtmiştir. Ö1, sınıf ortamında dinî

farklılıklardan kaynaklı çıkan çatışmaları öğrencilere insanların kültürel farklılıklara göre yaşadığını anlatarak çözmeye çalışmaktadır.

“Öğrenciler... derse ailelerinden aldıkları ön yargılarla geliyorlar. Mesela altı yaşındaki öğrencim gelip bana ‘Öğretmenim, sen cehenneme gideceksin.’ diyor. Neden diye sorduğumda da kot giyip, makyaj yaptığım için cehenneme gideceğimi söylüyor. Başın açık senin diyor.” (Ö9)

Ö9, öğrencilerin ailelerinden kaynaklı sahip oldukları ön yargıları sınıfa taşıdığını belirtmiştir. Ö9’un altı yaşındaki öğrencisi ona makyaj yapıp, kot pantolon giydiği için cehenneme gideceğini söylemiştir.

“Mesela ben bazen kızlarla erkekleri beraber oynattığım zaman el ele tutuşmaları gerekiyor. İşte o zaman kızlarla erkekler el ele tutuşmuyor. İlkokul çağındaki öğrenciler bunlar. Bir de burada bazı veliler dinle kafayı bozmuşlar. Maalesef öyleler. Bu çocuklara da yansıyor. Gerçi geçen sene Ramazanın başlangıcı olan haftada biz okulu kapattık, ders vermedik. Bize talimat geldi okulları tatil edin diye. Yani velilerde şöyle bir şey var yani Ramazan geldi herkes oruç tutuyor. O yapılmak zorunda olan bir şeymiş gibi. Türkiye’dekinden daha da tutucu bir grup var... Türksen Müslümansın, dindarsın. İşte oruç tutacaksın, namaz kılacaksın. Ramazansa oruç tutulacak yani başka bir alternatif yok onlara göre. Çocuklar da öyle işte her hafta sonu camiye gidiyorlar. Arada gitmeyen çocuklar var ama onlar hakkında da işte camiye gelmiyor, gitmiyor diye söylüyorlar... Çocuklar mesela bana ilk sene çok soruyorlardı. İşte hocam oruç tutuyor musunuz, namaz kılıyor musunuz diye. Ben de öyle şeyler sorulmaz, ayıp diyordum. İşte cehennem bilmem ne... İşte devamlı kıyamet kopacak ben çok korkuyorum. O günah bu ayıp gibisinden ifadeler... Geçen sene bir öğrencim hocam neden siz başınızı bağlamıyorsunuz diye sordu. Ben de öğretmenlere böyle sorular sorulmaz diye ters bir cevap verdim. Mesela bir daha öyle bir soru sorulmadı bana. Yani farklı bir şey olabileceğini düşünemiyorlar. O konuda öyle olması gerekiyor gibi bir yaklaşımları var. Belçika’da, Avrupa’da yaşıyorlar... Yani ben üzülüyorum onlar için çünkü ne bir Belçikalı gibi olacaklar ne de Türkiye’deki bir Türk gibi. Türkiye’deki Türkler bu kadar tutucu değil. Var olan yok mudur tabii ki vardır ama hepsi böyle değil. Çok içlerine kapanmış kapalı bir ortamda yaşıyorlar.” (Ö5)

Ö5, ilkokul çağındaki kız ve erkek öğrencileriyle el ele tutuşup oyun oynamak istediğinde bazı öğrencilerin dinî taassuplarından dolayı el ele tutuşmadığını belirtmiştir. Ramazan ayının başladığı ilk hafta talimat aldıklarını ve o hafta ders işlemediklerini ifade etmiştir. Ö5’e öğrencileri kendisiyle ilgili bazı dinî sorular sormuştur. Namaz kılıp kılmadığı, oruç tutup tutmadığı sorular sorulardan bazılarıdır. Ö5, bir öğrencisinin ona niye başını bağlamadığını sorduğunu da eklemiştir. Bu tür soruları daha çok bu tür soru sorulmaz gibi cevaplarla geçiştiren Ö5, bu soruların sorulmasının önüne geçtiğini düşünmektedir. Ö5, öğrencilerin ne Belçikalı ne de

Türkiye'deki Türkler gibi olmadığını içe kapalı, dinî bir taassuba sahip ailelere sahip olduklarını belirtmiştir.

“... Ben hep diyorum 1970'lerde dedeleri buraya gelmiş ve burada hiç değişmemişler. 1970'de kalmış düşünceleri. Sürekli sorular din ile alakalı. İşte hocam işte bu namaz kılmıyor, bu camiye gelmiyor. İşte hocam siz namaz kıyor musunuz diye sorular soruyorlar. Ama yine de ilişkileri iyi öğrencilerin. Oynuyorlar, konuşuyorlar. Onlara herkesin birbirinden farklı olduğu, evrensel bir dünyada yaşadığımızı anlayabilecekleri dilden basitleştirerek anlattım.” (Ö7)

Ö7, Belçika'ya ilk 1970'lerde gelen birinci nesil Türklerle şimdiki öğrencileri arasında bir farklılık olmadığını ve zamanla değişmediklerini ifade etmiştir. Kendisine devamlı namaz kılıp kılmadığı ya da camiye gidip gitmediğiyle ilgili dinî soruların sorulduğunu belirtmiştir. Ö7, öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu ama bu tür sınıfta yaşanan çatışma durumlarında öğrencilerine herkesin birbirinden farklı olduğunu ve birbirinden farklı yaşayabilecekleri evrensel bir dünyada yaşadıklarını anlatmaktadır.

“Yani sınıfta bu tür gerilimler yaşandığında gerilimi azaltacak açıklamalar yapıyorum. Mesela sekiz yaşındaki çocuk arkadaşının abdestsiz bir şekilde Kur'an'a dokunduğu için cehenneme gideceğini söylüyor. Diğer öğrenci de bana 'Cehenneme gidecek miyim?' diye soruyor ben de 'Sana günah yazılmaz, daha küçüksün' diyorum. Yani mecburen gerilimi azaltmak zorundayım ama çocuğa evde belki de korkutmak amaçlı böyle gösterilmiş. Yani çocuğa söylediğim şeyi çocuk ailesine söylese biliyorum ki bana tepki gelecek ama yine de söylüyorum. 'Allah çocuklara günah yazmaz' diyorum. Yani çocuk benim dediğime tam inanmayacaksa da yine de onda bir soru işareti bırakmak istiyorum. Çünkü aileler dinî bir korkutma bir disipline etme yöntemi olarak kullanıyorlar.” (Ö9)

Ö9, sınıfta öğrencilerin dinî inançlarından kaynaklı gerilimler yaşandığında bu gerilimleri öğrencilerin anlayabileceği bir dilde azaltmaya çalıştığını belirtmiştir. Ailelerin dinî inançlarını çocuklarını korkutma ve disipline etme yöntemi olarak kullandığını belirten Ö9, bu tür gerilimler sınıfta ortaya çıktığında yaptığı açıklamalar nedeniyle velilerin tepki göstermesinden çekinmektedir. Ö9, öğrencilerin yanlış dinî bilgilerinin yerine doğrularını söyleyerek bu çatışmaları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır.

4.2.3.3.2. Etnik Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar

Öğretmenler, öğrenciler arasında bazen Türk-Kürt geriliminin çıktığını ve kimi zaman bu gerilimlerin Kürt velilerin öğrencilerini TTKD'den almasıyla sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... geçen sene okulunda bir olay yaşandı. Kürt bir çocuk varmış ben Kürt olduğumu bile bilmiyordum. Çocuk zaten çok tatlı bir şey. Başka bir arkadaşıyla, Türk olan bir arkadaşıyla aralarında bir sorun yaşanmış. Herhalde o da ona kötü laf söylemiş. Tabii bu okulun idaresine de yansımış. Ben sonradan farkına vardım. Çocuk derslere gelmiyordu. Eylül niye gelmiyorsun diye sorduğumda da açıklamadılar. Sonra müdürle konuştum ben ve müdür bana anlattı. Meğer okuldaki bu Kürt-Türk davasından dolayı anne çocuğu Türk dersinden de çekti. Bu sefer polislik olmuşlar. Şikâyet olmuş. Olaylar bayağı bir büyümüş. Tabii bunların hepsini ben sonradan duyuyorum. Ben aileyle konuştum. Anneyi okula da çağırdım. Dedim ki o okulda yaşanmış bir şey, müdür de ilgilenmiş. Şikâyetinizi de yapmışsınız. Bu yaşananlar beni ilgilendirmiyor. Ben çocuğun derse gelmesini istiyorum dediğimde anne bana ‘ama onu yapan çocuk da aynı sınıfta gönderemem o yüzden’ diye cevap verdi. Olsun dedim. Benden kaynaklı bir durum var mı diye sorduğumda da kadın bunun benimle ilgisi olmadığını söyledi. O zaman ben değilsem mesele ben senin çocuğunu korurum kollarım, ona bir şey yansıtmam desem de ikna edemedim veliyi ve çocuk derslere gelmedi. O kadar çok üzüldüm ki o çocuğa. Yani başta veli zaten çocuğu derse göndermiş ama yaşanan o olaydan sonra kızıp dersten alıyor çocuğu... herhangi bir ayırım söz konusu da olduğunda haklar konusundan giriyorum. Herkesin istediği gibi yaşamaya hakkı var. Ne sen ona karışabilirsin ne de o sana karışabilir.” (Ö6)

Ö6, öğrencilerin okulda etnik farklılıklarından dolayı yaşadığı çatışmaların TTKD’ye yansıdığını belirtmiştir. Okulda TTKD’ye devam eden Kürt bir öğrencisiyle Türk bir öğrencisi arasında yaşanan tartışma ve gerginlik okul müdürüne ve hatta polise intikal etmiştir. Yaşanan olaylar neticesinde Kürt veli çocuğunu TTKD’den almıştır. Öğretmen Kürt veliyi çocuğunu derse göndermesi konusunda ikna etmeye çalışsa da veli, TTKD’ye çocuğunun sorun yaşadığı öğrencinin de geldiğini söyleyerek ikna olmamıştır. Ö6, çocuklar arasında farklılıklarından dolayı herhangi bir ayırım yaşandığında öğrencilere insan hakları üzerinden herkesin istediği gibi yaşama hakkına sahip olduğunu anlatmaktadır.

“Bir okulda bir çocuğa karşı oldu onlara da kızmıştım. İşte öğretmenim bu Kürt bu Kürt diye çocuğu aşağılıyorlardı. Derste bunlara çok imkân verecek bir süre yok zaten ama kendi aralarında öyle bir şey olduğunda da müsaade etmiyoruz.” (Ö7)

Ö7, TTKD’ye gelen öğrencilerden bazılarının Kürt bir arkadaşlarını sırf Kürt olduğu için küçük gördüklerini ve aşağıladıklarını belirtmiştir. Ö7, sınıfta bu tarz olaylar yaşandığında buna izin vermediğini ifade etmiştir.

“Şimdi bunun aynısını başka bir çocuk başka bir çocuğa ‘Sen Kürt’sün’ diyerek gösteriyor. Bunu bir Kürt öğrenci başka bir Kürt öğrenciye söylüyor. E biliyorsunuz

bu bazen de 'sen PKK'lısın' şeklinde de oluyor. Yani kendi içlerinde bile birbirlerine karşı öyle ayrımcılar ki yani burada sadece Müslüman olmanız yeterli değil. Sen şusun sen busun ayrımı çok fazla. Çocuklar da bunu ailelerinden duyup öyle geliyorlar. Aileden aldıklarını bir üst kimlik olarak görüyor ve seni eziyor kendince eziyor. Böyle şeyler olabiliyor tabii ama bunları çok da sık yaşamıyorum.” (Ö9)

Ö9, Kürt öğrencilerin de kendileri arasında birbirlerine ayrımcılık yaptığını anlatmıştır. Bazı Kürt öğrencilerin de kendi aralarında birbirlerini PKK'lı diye etiketlediğini ifade etmiştir. Ö9, Belçika'da aynı yerden gelmiş olmanın ya da Müslüman olmanın öğrencilere yetmediğini ve devamlı birbirlerini sen şucusun sen bucusun şeklinde etiketlediklerini belirtmiştir. Sınıfta böyle olayların çok sık yaşanmadığını belirten Ö9, öğrencilerin ailelerinden öğrendikleriyle bir üst kimlik oluşturduklarını ve kendilerinden farklı olanları bu kimlikleriyle ezdiklerini ifade etmiştir.

4.2.3.3. Ekonomik Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar

Bazı öğretmenler öğrenciler arasında ekonomik farklılıklarından dolayı çatışmalar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

“Bazen kendi aralarında ekonomik olarak ayrımlar yapabiliyorlar. İşte senin bunun var benim yok gibi. Çünkü burada parasal yani ekonomik baktıkları için hayata sürüşmeler de öyle çıkabiliyor. Türkiye'de de bazen aileler arasında bu tür yarışlar olabiliyor. Mesela gelip bazen hocam işte sizin şu marka telefonunuz var mı diye sorabiliyorlar. Burada insanlar bireysel olarak yaşadığı için paylaşma duygusu her alanda azalmış. Mesela bir kardeşin diğer kardeşine kalemını vermediğini gördüm ben. Silgisini vermek istemiyor ve çok aşırı tepki göstererek onu hırpalayabiliyor. Paylaşma duygusu yok yani.”

Ö10, öğrencilerin bazen kendi aralarında ekonomik statülerine göre ayrımcılık yaptığını belirtmiştir. Ö10, öğrencilerin maddi olarak bir şeye sahip olmayı bir ayrıcalık olarak gördüğünü ifade etmiştir. Benzer durumların Türkiye'de de bazı aileler arasında yaşandığını anlatan Ö10, Belçika'da paylaşma duygusunun azaldığını ve kimi zaman kalemını ya da silgisini kardeşiyle paylaşmamak için onu hırpalayan öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. Ö10, bazen öğrencilerinin bilinen bir markaya sahip telefonun olup olmadığını sorduklarını anlatmıştır.

4.2.3.3.4. Fiziksel ve Duygusal Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar

Bazı öğretmenler bazı öğrencilerin fiziksel ve duygusal farklılıklarından dolayı arkadaşlarıyla sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö8'in görüşleri şu şekildedir:

“Evet ders esnasında da bu farklılıklardan kaynaklı bazı çatışmalar olabiliyor. Bir öğrencim vardı epey bir sorunluymuştu. Yani öğrenci çok agresif ve saldırgan. Annesiyle görüştüğümde de onu doktora götürdüklerini ve sorunlu olduğunu belirtmişti tanısını söylemeden. Fiziksel olarak çok iri bir öğrenci. Muhtemelen görüntüsü ile ilgili de bir sıkıntısı vardı. Devamlı diğer öğrencilerle bir kavga içerisindeydi. Kızlar arasında da bir alay etme durumu vardı. Ben de dışlanmaması için uğraşıyordum. Bir gün dersten çıkmak istedi ve beni yıkıp geçerek çıkabilir çünkü benim onu içeride tutmak için kullanabileceğim bir yaptırımım yok. Onu fark ettim. Ne bir not yaptırımım var ne de okulun disiplinine sevk etme gibi. Sadece ailesiyle konuşma gibi bir durumum vardı.”

Ö8, sınıfında saldırgan davranışlar sergileyen ve fiziksel olarak akranlarından daha gelişmiş olduğu için kız arkadaşlarının dalga geçtiği bir kız öğrencisinin olduğunu anlatmıştır. Öğrencisinin ailesiyle görüşen Ö8, öğrencinin tanısını söylemeseler de öğrencinin tedavi gördüğünü öğrenmiştir. Ö8, bu öğrencinin arkadaşlarıyla sorun yaşayıp dersten çıkmak istediği bir gün öğrenciyi sınıfta ne not yaptırımıyla ne de okulun disiplin kuruluna sevk ederek tutma hakkına sahip olmadığını ve sadece öğrencinin ailesini arayabilme durumunun olduğunu belirtmiştir.

4.2.3.4. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Kitaplarının Bilgiyi İnşa Etme Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Yeterliliği

Öğretmenler TTKD programı ve materyallerinde çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa etme ve ön yargıyı azaltma boyutlarına yönelik olarak hiçbir şeyin yer olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu boyutlarla ilgili olarak Belçika'daki öğrencilere göre program ve materyallerde düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... bu konu da daha çok çok yol kat etmemiz lazım. Ne program yeterli bu konuda ne de materyal yeterli bu konuda. Ben en çok burada saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerler eğitiminin programa daha çok yayılmasını daha çok aktivite üretilmesini daha çok etkinliklerin eklenmesini tavsiye ediyorum. Programımız yeterli değil çünkü siz değişik kültürlerden insanları bir sofraya oturtamıyorsanız, değişik kültürden insanları bir ortamda oturtup muhabbet etmelerini sağlayamıyorsanız amacına ulaşmış olmuyor... bunu düşünmek de çünkü eliniz ayağınız öyle çok bağlıyor ki

bazı sebeplerden yani birçok şeyi göze almanız gerekiyor. Yani şimdi siz profile baktığınızda vatan, millet, Sakarya milliyetçilikten girdiğinizde herkes bir hoşnut. Belki bir iki kesim hani oradan hoşnut olarak çıkmayacak. O da dersi bırakacak falan ya da size bu öğretmenin görevi diyecek ama orada da siz belirli bir kesimi kaybetmiş oluyorsunuz. Yani tek taraflı bir eğitim sistemi oluyor o zaman. Tek taraflı bir görüşü desteklemiş oluyorsunuz. Biz hâlâ ortak sentez bir görüş oluşturamadık ve bu her yerde geçerli. Burada da geçerli.” (Ö1)

Ö1, değerler eğitiminde Belçika için en çok saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerler üzerine öğretim yapılması gerektiğini ifade etmiştir. TTKD programının taraflı olduğunu ve Türkiye’deki her kesimden öğrenciye uygun olmadığını belirtmiştir. TTKD programı tüm kesimleri kapsamadığı için bazı öğrencilerin derse gelmediğini ve bir kesimin sadece programdan hoşnut olduğunu açıklamıştır.

“Programda öyle ön yargıyla ilgili hiç dikkatimi çeken bir şey olmadı yani. Yok da galiba.” (Ö3)

Ö3, TTKD programında ön yargılarla ilgili hiçbir şey görmediğini belirtmiştir.

“... mevcut program yeterli değil. Ön yargılara karşı öğretim... Yani eklenmesi lazım. Buradaki öğrencilerin yaşayışları, özellikleri göz önünde bulundurularak biraz daha zenginleştirilebilir.” (Ö2)

Ö2, mevcut programa ön yargılara karşı öğretimin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaşayışları ve özellikleri göz önüne alınarak programda bu yönde bir çalışmanın yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

“... bu konularla ilgili pek bir şey yok materyallerde. Yine bu materyaller Belçika’ya özgü materyaller de değil. Bir kitapta şunu görmüştüm: bulunduğunuz ülkedeki yemekler nelerdir diye bir soru ama Almanya farklı, İngiltere farklı, Belçika farklı, İsviçre farklı yani. Ya da zaten burada komün halinde yaşıyorlar. Belki yemeklerden de haberdar değiller. Kitaplarda olsa en azından haberdar olurlar.” (Ö7)

Ö7, ön yargılarla ilgili materyallerde hiçbir şeyin olmadığını belirtip farklı kültürleri yansıtan materyallerin derse eklenmesi halinde dışa kapalı yaşayan Belçikalı Türklerin bilgi sahibi olabileceğini ifade etmiştir.

“... Zaten entegrasyona ve ön yargılara dair hiçbir şey yok. Dil bilmeden ve sosyal hayata girmeden entegre de olamazlar zaten.” (Ö9)

Ö9, ders program ve materyallerinde ön yargılara ve entegrasyona yönelik olarak hiçbir şeyin bulunmadığını belirtmiştir. Ö9, Belçikalı Türklerin dil bilmeden ve sosyal hayata girmeden entegre olamayacaklarını düşünmektedir.

“Kitaplarda öyle bir şey yok. Zaten kitaplarda da Türkiye’deki konular verilmiş. Bu ayrışma önceden gelen şeyler çünkü buraya gelenler hiç değişmemiş. Kırk senedir elli senedir buradalar ama hiç değişmemişler. Burada dernekler birleştirici bir şeyler yapabilmeli ancak onlar sadece maddiyat peşinde. Mesela burada Çeçenler var ve her hafta sonu çocukları güreştirmek için toplanıyorlar. Yani bu bir ruhtur. Aileler de bir araya gelip kaynaşiyor.” (Ö10)

Ö10, TTKD kitaplarında ön yargılarla ilgili hiçbir şeyin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerdeki ön yargıların ve ayrışmanın çok önceden beri olduğunu ve Belçika’daki Türklerin kırk, elli senedir hiç değişmediğini ifade etmiştir. Ö10, derneklerin hep maddi çıkarlar peşinde olduğunu ve toplumu birleştirecek hiçbir etkinlik yapmadıklarını anlatmıştır. Ö10, Çeçenlerin hafta sonları düzenledikleri güreş etkinliklerini örnek göstererek bu tür sosyal faaliyetlerin toplumu kaynaştırdığını belirtmiştir.

4.2.4. Öğretmenlere ve Velilere Göre Belçika’daki Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla İlgili Göstergeler ve Türkiye ile Arasındaki Farklılıklar

Çokkültürlü eğitimin okul kültürü ve sosyal yapı boyutuyla ilgili daha iyi değerlendirmelerde bulunmak için hem öğretmenlerden hem de velilerden toplanan verilere bu bölümde yer verilmiştir.

Öncelikle öğretmenlerden okulun TTKD’ye ve TTKD’ye katılan öğrencilere yönelik tutumunu açıklamaları istenmiştir. Daha sonra öğretmenler yabancı öğretmenlerle ilişkileri ile okul kültürünün ve örtük programının okuldaki etnik, kültürel çeşitliliği nasıl güçlendirdiğini açıklamışlardır. En son olarak öğretmenler Belçika’daki okul kültürü ve sosyal yapıyı daha iyi anlatmak için Belçika’daki okulları Türkiye’deki okullarla karşılaştırmışlardır.

Çocuğunu TTKD’ye gönderen Türk velilerden Belçika’daki okul kültürü ve sosyal yapı hakkında daha iyi değerlendirme yapmak için bazı konularda görüşleri alınmıştır. Velilerin TTKD öğretmenleri, yabancı öğretmenler, okuldaki diğer velilerle ilişkileri ve çocuklarını okuldaki diğer öğrencilerle eşit görüp görmemeleri üzerine görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Çocuğunu TTKD’ye göndermeyen Kürt ve Alevi velilerin de Belçika’daki okul kültürü ve sosyal yapı hakkında daha iyi değerlendirme yapmak için bazı konularda görüşleri alınmıştır. Velilerin yabancı öğretmenler, yabancı veliler, Sünni Türk velilerle ilişkileri

ve çocuklarını okuldaki diğer öğrencilerle eşit görüp görmemeleri üzerine görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.4.1. Öğretmenlere Göre Okulların TTKD'ye ve TTKD'ye Katılan Öğrencilere Yönelik Tutumu

Öğretmenler genel olarak okulda sorun yaşamadıklarını ve müdürle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Belçika'da müdürlerin yetkilerinin Türkiye'deki müdürlere göre daha geniş olduğunu ve müdürler istemezse TTKD'nin okulda açılmayacağını açıklamışlardır. Öğretmenler dersi okulda açan müdürleri hümanist, anlayışlı ve ilgili görmekteyiz. İyi müdürlerin yanında istisnai olarak bazen bazı müdürlerin TTKD'yi okulda açtırmak istemediklerini belirtmişlerdir. Müdürler genellikle öğretmenlerin dil bilmemesini ve sorun çıkarmasını bahane ederek dersin açılmasını istememektedirler. Bunun yanında bazı öğretmenler bazı müdürlerin göçmenlere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu için derse de olumsuz baktığını ya da önceden okulda çalışan bir öğretmenle sorun yaşadıkları için dersi açmak istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler TTKD'ye karşı müdürün tutumunu belirleyen en önemli unsurun öğretmenlerin iletişim kurma becerisi olduğunu ve iyi iletişim kuran öğretmenlerin okul müdürleriyle sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler dersi açtırmak istemeyen müdürlere karşı velilerin örgütlenip öğrencileri başka bir okula aldırma tehdidiyle dersi okulda açtırabildiklerini anlatmışlardır. Okul müdürlerinin öğretmenlere ilettikleri şikâyetler ise daha çok sınıf temizliği, sınıf yönetimi ve sınıf araç gereçlerinin, eğitim materyallerinin izinsiz kullanılması ile ilgilidir. Öğretmenler Valon bölgesindeki müdürleri Flaman bölgesindeki müdürlerden daha ilgili ve sıcakkanlı bulmaktadır. Yine bazı öğretmenler de OLC eğitim seminerlerine katılan müdürleri ve Türkiye'ye gitmiş ya da Türkiye hakkında bilgi sahibi olan müdürlerin ilgili olduğunu ve onlarla daha iyi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler müdürleri TTKD'ye karşı ilgili ancak kendileriyle ilişkilerinde samimi bulmadıklarını ve bu durumun kültürlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

4.2.4.1.1. Okul Müdürlerinin TTKD'ye Karşı Tutumu Olumlu Olduğu İçin Dersi Açması

Öğretmenler, TTKD'nin açıldığı okuldaki müdürlerin isteyerek TTKD'yi açtığını ve istemezlerse dersi okulda açmama yetkisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, dersin açıldığı okullarda TTKD'ye ve TTKD'ye katılan öğrencilere karşı herhangi bir olumsuz bir tutum ve olayla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okullarda TTKD'yi açmayan müdürlerin de olduğunu ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Benim gittiğim okullarda bu derse katılan öğrencilere hiçbir şekilde kötü gözle bakılmıyor ve öğrencilere bu dersi almanın en büyük hakları olduğu savunuluyor. Çünkü bu dersi kabul eden okul yönetimi bunu zaten öyle görüyordur.” (Ö1)

Ö1, TTKD'ye girdiği okullarda öğrencilerin TTKD'yi almasına en büyük hakları olarak bakıldığını ve öğrencilere kötü gözle bakılmadığını belirtmiştir. Ö1, dersi açan okulların zaten bunları kabul ettiği için TTKD'yi okulda açtığını ifade etmiştir.

“Bu dersi çok kolaylıkla kabul eden, isteyen çok fazla okul yok. Yani neredeyse yapmasanız daha iyi diyecekler ama bunun yanında çokkültürlü, değerli müdürler var. Okulunda ne kadar yabancı olursa o kadar kültür bir arada yaşar bunlar bizim için zenginliktir diyen müdürler de var.” (Ö2)

Ö2, okulların genelde TTKD'yi okulda açmaya gönüllü olmadığını belirtmiştir. TTKD'yi açan okul müdürlerinin de zaten çokkültürlü olduğunu ve farklı kültürlerle zenginlik olarak baktıklarını ifade etmiştir.

“Zaten bu Türkçe dersleri okul müdürünün onayı olmadan açılmıyor. Okul müdürü istemezse açılmıyor ama öğretmenlerin kendilerine zimmetli sınıfları var ve bazen öğretmenler o sınıfları vermek istemiyorlar. Mesela benim geçen sene bir okulunda yemekhanede ders yapıyordum ama böyle bir şey olmuyor ön yargı şeklinde. Hatta ilgileniyorlar bizimle bir sıkıntınız var mı diye soruyorlar. Yani aslında müdür gelip hal hatırımı sorup elinden geldiğince de yardımcı olmaya çalışıyor.” (Ö7)

Ö7, müdürler istemedikçe TTKD'nin okulda açılmayacağını ve müdürlerin dersi açıp onlara ders için bir yer verdiklerini belirtmiştir. Ö7, sınıfların öğretmenlere zimmetli olduğunu ve bu nedenle bazı öğretmenlerin sınıflarını paylaşmak istemediklerini anlatmıştır. Yemekhanede ders yaptığını belirten Ö7, okulda TTKD'ye karşı bir ön yargı olmadığını ve okul müdürünün onunla ilgilendiğini belirtmiştir.

4.2.4.1.2. Öğretmenlerin Dil Bilme Yeterliliği ve İletişim Becerilerinin Okul Müdürünün Tutumunu Belirlemesi

Öğretmenler okul müdürlerinin TTKD'ye karşı olumlu tutum geliştirmesinde öğretmenlerin onlarla iyi bir iletişim kurmasının ve dil bilmesinin belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Dil bilmeyen ya da müdürlerle iletişim kurmayan öğretmenler sebebiyle müdürler TTKD'nin okulda açılmasına sıcak bakmamaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Mesela bir okulda sadece iki öğrencisi Türkçe dersine geldiği halde tüm öğrencilerinin kendi çatısı altında Türkçe dersi almasına evet diyor. Başka bir okulda ise bütün bir mahallenin çocukları gelmek istemesine rağmen Türkçe dersi açmıyor... Kendi şahsi kararına dayanıyor. Az çok hümanist bir insansa açıyor, destek veriyor, yönlendiriyor. Her şey dil becerisi ve ikili ilişkilerden geçiyor. Sosyal olacaksınız, iletişim becerileriniz kuvvetli olacak ve ikna yeteneğine sahipseniz bunu yine aşabiliyorsunuz. Bazı arkadaşlarımız yapıyor bunu. Mesela bir çikolata ile gidebilirsiniz. ... Dönemin başında güler bir yüzle, çikolatanızla müdürün yanına gittiğinizde müdür de tabi ki tutum değiştiriyor. Mesela diyor ki kaloriferiniz mi yanmıyor o zaman biz size üst tarafta bir sınıf verelim. Bazısı var mesela sınıfın kapısı kilitli ve diyor ki ben de anahtar yok nerede yaparsanız yapın dersi.” (Ö4)

Ö4, okul müdürlerinin TTKD'yi açma konusundaki tutumlarının değişken olduğunu belirtmiştir. Bazı müdürler hiç sorun çıkarmadan kendi okullarından çok az öğrenci derse katılmasına rağmen diğer okullardan gelen Türk öğrencileri de kabul ederek TTKD'yi açarken bazı müdürler okulda derse katılmak isteyen öğrenci sayısı çok olmasına rağmen TTKD'yi açmak istememektedirler. Ö4, müdürleri TTKD'yi açma konusunda ikna etmede öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi olmasının önemini açıklamıştır. Ö4, bazı TTKD öğretmenlerinin okul müdürleriyle görüşmeye giderken ellerinde bir kutu çikolata ve yüzlerinde bir tebessümle okul müdürlerini TTKD'yi açma konusunda ikna ettiklerini belirtmiştir.

“Ben mesela görev yaptığım şimdiki okulda ilk müdürle karşılaştığımda bana şunu söylemişti demişti ki bana biz bir ekibiz ve bu ekibe siz de dahilsiniz. Yalnız ekibin çalışmasına ayak uydurursanız ekip sizinle yola devam eder. Eğer siz ayak uyduramazsanız onlar seni zaten bir kenara çekerler. Yani bu iletişim durumu önümüzdeki yıl dersin açılıp açılmamasına da etki ediyor.” (Ö6)

Ö6, çalıştığı okuldan örnekle TTKD öğretmenlerinin okulun bir üyesi olarak görüldüğünü ve okuldaki kurallara göre görevlerini yerine getirmelerinin istendiğini ifade etmiştir. Okuldaki işleyişe ayak uyduramayan öğretmenlerin istenmediğini

belirten Ö6, okul ve öğretmen arasındaki iletişimin dersin gelecek yıl okulda tekrar açılma durumuna etki ettiğini ifade etmiştir.

“Müdürlerle iletişimimiz de iyi belki bunun da bir etkisi vardır. Elimden geldiğince bir müdürün odasına uğruyorum. En azından bir selamlaşıyoruz. Belki etkisi oluyordur çünkü geçen yıl bir okulunda problem vardı. Yani müdür zaten derse pek sıcak bakmıyormuş derse ve açık arıyormuş. Mesela yerlerin biz çıktıktan sonra pis olduğunu söylüyordu ama zaten ben derse girince de öyleydi. Tabii ben bunları sonradan öğrendim. Böyle bir durumda derse girerken fotoğraf çekip bunu belgelendirmek gerekiyormuş ben böyle buldum sınıfı diye. Kadın dersin sözleşmesini yenilemeye pek istekli değilmiş bu yüzden de bahaneler ürettiyordu. Bir de öğretmen falan değişti. Benden önceki öğretmen hiç dil bilmiyormuş. Hiç anlayamıyorlarmış. Biz en azından İngilizce anlayabiliyorduk. Ben işte Fransızca öğrenmeye başladığımı söylediğimde bu takdir topluyor. Ama bazı öğretmenlerle konuştuğumuzda da onların da ön yargıları var. Mesela ben kadınla aslında güzel anlaşıyorduk niye dönmek istiyor ki sözleşmeden diye sorduğumda bana çünkü gâvur bunlar diye cevaplamıştı. Yani bu ikinci görevini yapan ve bitirmek üzere olan bir öğretmendi. Ben de bir bildiği vardır diye ona sormuştum ve verdiği cevap buydu. Bazen de böyle sene sonu raporlarda her şey iyiymiş gibi davranmalarına rağmen seni yerden yere vurdukları da oluyormuş. Ama bu sene hiçbir problem yok. Gayet de iyi. Yine bu dersin başarısı için öğretmenin idare ile iletişimi çok önemli. Yani idare birazcık bu derse kaşıysa elindeki en büyük koz öğretmen dil bilmiyor oluyor.”
(Ö8)

Ö8, her ne kadar kendisi bir problem yaşamasa da görev yaptığı okuldaki müdür kendisinden önceki TTKD öğretmeniyle sorunlar yaşamıştır. Kendisinden önceki öğretmen hiç dil bilmediği için müdürle anlaşamadıklarını belirten Ö8, müdürle İngilizce anlayabildiğini ve Fransızca öğrenmeye başladığını anlattığında takdir edildiğini ifade etmiştir. Okuldaki müdürün sınıfın dersten sonra kirli bırakıldığını bahane ederek sorun çıkardığını belirten Ö8, bu sorunu dersten önce de sınıfın kirli olduğunu gösteren bir fotoğraf çekip müdüre göstererek aşmaya çalışmıştır. Okul idaresiyle bir sorun yaşamamalarına rağmen idarenin sene sonu ders değerlendirme raporlarında öğretmenleri eleştirdikleri ve dersi tekrar açmaya istekli olmamalarının sebebini kendisinden tecrübeli ve iki kez yurtdışı eğitim görevinde bulunan bir öğretmen arkadaşıyla paylaşıp sebebini sorduğunda “çünkü onlar gâvur” cevabını almış ve çok şaşırmıştır. Ö8, TTKD’nin başarısı için öğretmenler ve idarenin arasındaki iletişimin önemli olduğunu belirtmiştir. Okulda TTKD’yi açtırmak istemeyen idarecilerin elindeki en büyük kozun öğretmenlerin dil bilmemesi olduğunu ifade etmiştir.

“Ben başta şunu söylemeliyim. İletişim çok önemli ve dil bilmek çok önemlidir. Yani ilk geldiğimde büyük bir hayal kırıklığı yaşamıştım. Çünkü buradaki anlayışla bizdeki anlayış çok farklı birbirinden. Bir okul müdüründen bir randevu almıştım. Arkadaşımla gittiğimizde bize bir hoş geldin bile demediler. Yani müdür bize oturun bile demedi. Oturmamak bile ayakta kaldık. Yani kendimi tanıttikten sonra işte sınıfınız şurası, şurada toplanır, şurada dağıtırsınız çocukları dedi. Yani beş yıldır burada çalışıyorum ama geneli böyle diyemem tabii. Ara ara, istisnai böyle birkaç tane çıkabiliyor.” (Ö10)

Ö10, arada bir istisna olarak ilgili olmayan kötü müdürlerle çalıştıklarını ancak genelde müdürlerin öyle olmadığını belirtmiştir. Ö10, okul müdürleriyle iletişim kurmanın ve dil bilmenin önemli olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.1.3. Yöneticilerin Sınıf Temizliğini Sorun Etmesi

Bazı öğretmenler yöneticilerin sınıfı temizliğiyle ilgili onlara sorun yaşattıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

“... Ben yazı yazmıştım o silmiş diyebiliyor. Ya da öğretmen yazı yazmış ama öyle tahtada silmeden bırakmış diyorlar. Temiz bıraktığım halde ben sınıfı çok kirli buldum diyenler var. Böyle acayıpler yani. Artık kanıt olsun diye sınıfın fotoğrafını çekiyorduk. Sınıfa girmeden önce ve çıkarken ki fotoğraflarını çekiyorduk. Böyle bir durum.”

Ö9, sınıf temizliği konusunda sınıf öğretmenleri müdürlere şikayet ettiğinde müdürle aralarında gerginlik yaşandığını bu nedenle de derse girmeden önce ve ders çıkışında sınıfın fotoğraflarını çekerek sınıfı kirletmediklerini ispat etmeye çalıştıklarını belirtmiştir

4.2.4.1.4. Yöneticilerin İlgili ama Samimi Olmaması

Bazı öğretmenler yöneticilerin aslında TTKD ile ilgili olmasına ve üzerlerine düşen görevleri yapmalarına rağmen kültürel bir özellik olarak çalışanlarla samimi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi okul müdürleri meraklı oluyorlar tabii ne öğrettiğimize dair. Ben de çocuklardan sonra öğrendim. Çocuklar bana gelip anlattı. Bazen müdür soruyormuş onlara ne öğreniyorsunuz diye. Müdür öğrencilere ilgili davranıp öyle soru sorduğunda çok güzel dönütler alıyorum. Müdür benimle gayet güzel konuşuyor. Yani benim programa uyarak, çalıştığımı gördüğünde okulla çok güzel ilişkilerimiz

oluyor. Ama okul müdürü zaten ilgisizse hiçbir dönüt alamıyorsunuz. Yöneticiler aslında dersle ilgili ama samimi davranmıyorlar.” (Ö6)

Ö6, aslında çalıştığı okulun müdürünün öğrencilere ne öğrendiklerini sorduğunu, TTKD’ye karşı ilgili olduğunu ve kendisinin programa uyarak çalışması neticesinde okulla ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Okul müdürü eğer dersle biraz olsun ilgileniyorsa genellikle dersle ilgili dönütler alabildiğini belirten Ö6, ilgisiz müdürlerin de olduğunu ifade etmiştir. Ö6, yöneticilerin TTKD ile ilgili olduğunu ancak öğretmenlere samimi davranmadıklarını belirtmiştir.

“Ama öyle etkinliklerine falan pek çağırıyorlar. Yılbaşında ben sınıfıma giderken orada parti gibi bir şey yapıyorlardı sınıfımda. Yiyip içip eğleniyorlardı. Mesela müdür beni gördü ama çağırmadı. Türkiye’de olsa mesela en azından yiyeceklerden ikram edilir. Hiç ilgilenmediler. Ben de sınıfımın dolu olduğunu gördüm ve bir şey söylemeden geri geldim. Buranın kültürü gibi bu aslında. İşyerinde çalışanlarıyla pek samimi olmuyorlar. Hep bir mesafeleri var. Dediğim gibi bunda benim Fransızca bilmemem onların da İngilizce bilmemelerinin de etkisi vardır. Zaten bir yere kadar iletişim kurabiliyoruz.” (Ö7)

Ö7, başından geçen bir olayı anlatarak yöneticilerin çalışanlarıyla samimi olmadığını ve bu durumun bir nevi onların kültüründen kaynaklandığını belirtmiştir. Ö7, yöneticileri mesafeli bulmasının yanında yöneticilerle samimi bir iletişim kuramamasının bir sebebi olarak da kendisi Fransızca bilmediği için, yöneticiler de İngilizce bilmediği için aralarında bir iletişimin kurulamamasını görmektedir.

4.2.4.1.5. TTKD’yi Açtırmak İstemeyen Müdürlerin Olması

Öğretmenler okullarda genelde müdürle sorun yaşamazken yine de bazen bazı müdürlerin TTKD’yi açtırmak istemediğini veya dersi okulda açtırmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de bazı müdürlerin onlara selam vermediğini ve TTKD’ye karşı ön yargılı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders açmayı mecburen kabul edecekse de istemiyorsa mümkünse kabul etmiyorlar. Etmeyenler de var.” (Ö1)

Ö1, bazı müdürlerin istemedikleri takdirde TTKD’yi okulda açmadıklarını belirtmiştir.

“... Ön yargılı insanlar da belli oluyor. Bazen işte selam vermeyip görmemezlikten gelme durumlarıyla karşılaşıyoruz ama şu an çok yaygın değil.” (Ö3)

Ö3, çok yaygın olarak karşılaşmasa da bazen ön yargılı müdürlerin olduğunu ve kendilerini görmezden gelerek selam dahi vermediklerini belirtmiştir.

“Yine mesela başka bir müdür anlaşmaya imzayı atmış ama diğer hiçbir okulun istemediği belgeleri istiyor. İşte gidin bana belediyeden şunu getirin bunu getirin diye. İstememesi gereken belgeler. Hâlâ da o ders açılmadı yani. Müşavirlikle onu görüşüyoruz. Müdürlerin yetkileri çok fazla yani bizdeki Millî Eğitim Müdürlüğü diye bir şey yok. Müdür açmıyorum derse dersi açmaz.” (Ö7)

Ö7, Belçika’daki müdürlerin Türkiye’deki müdürlere göre geniş yetkilere sahip olduklarını ve eğer istemezlerse dersi okulda açmayabileceklerini belirtmiştir. Ö7, bir okul müdürünün diğer okullardaki hiçbir müdürün istemediği belgeleri isteyerek ve bu belgelerin eksikliğini bahane ederek TTKD’yi hâlâ okulda açtırmadığını anlatmıştır.

4.2.4.1.6. Valon Bölgesi’ndeki Yöneticilerin Flaman Bölgesi’ndekilerden Daha İlgili Olması

Bazı öğretmenler Valon bölgesindeki müdürleri, öğretmenleri ve öğrencileri Flaman bölgesindekilere göre daha sıcakkanlı ve paylaşımcı bulmaktadır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Valon bölgesindeki müdürler daha sevecenler Flaman bölgesinden. Veliler de bunu dile getiriyordu. Şöyle de bir gerçek var ama müdürler ister sıcakkanlı olsun ister olmasın eğer biz okullarında ders verebiliyorsak bence iyidirler. Yani müdür istemese zaten hiçbir güç bu dersi okulda açmaya onu zorlayamaz. Haliyle zaten isteyip de dersi okulda açtırdıkları için ilgili ve sevecenler. Bu anlamda dersi açan okullara saygı duymamız gerekiyor... O müdüre rasist diyemezsiniz.” (Ö9)

Ö9, Valon bölgesindeki müdürleri Flaman bölgesindeki müdürlerden daha sevecen bulmaktadır. Ö9, okulda TTKD’yi açan bir müdüre sıcakkanlı olmasa bile ırkçı denilemeyeceğini ve bir müdür eğer okulda dersi açtırıyorsa ilgili ve sevecen bir olduğu için dersi açtığını ifade etmiştir. Ö9, müdürler istemediği takdirde dersi açmaya zorlanamadıklarını dolayısıyla da isteyerek TTKD’yi açtıklarını belirtmiştir.

“... Mesela bir öğretmen var o okulda. Belki çok spesifik bir örnek olacak ama o kadın bazı Türkçe kelimeleri biliyor. İşte o gelip konuşuyor, ediyor. Bazı Türkçe cümleleri konuşabiliyor. Bir de zaten okul Türk öğrenci sayısının çok fazla olduğu bir okul. Ben zaten karakter olarak öyle çok konuşkan bir tip değilim... Öyle hemen kaynaşamam insanlarla. Onları da zaten haftada bir kere görüyorum. Bazen işte tatil dönüşü konuşabiliyoruz. Gittin mi, geldin mi diye. Mesela yılbaşı tatillerinden önce işte bir iyi yıllar, güzel dilekler ediliyor tabii. Valon’dakiler iyiler yani. Müdürler de iyi. Flaman bölgesinde hiç çalışmadım ama oradan bu tarafa gelen arkadaşlar da

öyle söylüyorlar. Buradakiler çok sıcak, işte çocuklar da öyle diyorlar. Çocukların mesela gelip onları öpmesi onlara tuhaf geliyor... Çocuklar yanlarında getirdikleri yiyecekleri burada arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Bunu gören Flaman bölgesinden gelen öğretmen arkadaşım buna çok şaşırmişti çünkü oradaki Türk öğrenciler arasında böyle bir şey görmediğini söylemişti.” (Ö5)

Ö5, Valon bölgesindeki müdürler, öğretmenler ve öğrencilerin Flaman bölgesindekilere göre daha paylaşımcı ve sıcakkanlı olduklarını belirtmiştir. Flaman bölgesinde görev yapmış öğretmen arkadaşlarının Valon bölgesindeki öğrencilerin birbirleriyle bir şey paylaştığını gördüğünde şaşırıldığını çünkü Flaman bölgesindeki öğrenciler arasında böyle bir şey olmadığını söylediklerini belirtmiştir. Ö5, okulda bir öğretmenin kendisi insanlarla çok çabuk iletişime geçememesine rağmen ara sıra onunla birkaç Türkçe kelimeyle konuşmaya çalıştığını ve onunla ilgilendiğini ifade etmiştir.

4.2.4.1.7. OLC Programına Katılan Müdürlerin Daha Anlayışlı Olması

Bazı öğretmenler OLC programının eğitimlerine katılan müdürlerin daha anlayışlı olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö3'ün görüşleri şu şekildedir:

“Bir de OLC programına katılan müdürlerin tutumlarının değiştiğini daha iyi olduğunu düşünüyorum ben.”

Ö3, OLC programındaki mesleki eğitim seminerlerine katılan okul müdürlerinin tutumlarının değiştiğini ve daha iyi olduklarını belirtmiştir.

4.2.4.1.8. Türkiye'ye Gitmiş Müdürlerin Daha Anlayışlı Olması

Bazı öğretmenler Türkiye'ye gitmiş, Türkiye'yi tanıyan ve Türklerle iyi bir iletişim halinde bulunan müdürlerin daha anlayışlı olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda Ö3'ün görüşleri şu şekildedir:

“... Türkiye'ye gitmiş Türkiye'yi tanıyan bilen insanlar ya da Türkiye'deki insanların samimi duygularını bilen insanlar Türkçe derslerine daha sıcak bakıyor. Bize her konuda daha fazla yardımcı olmaya çalışıyorlar. En azından öyle bodrum katlarında falan filan ders yaptırıyorlar. Benim hiç öyle bir sınıfım da yok yani ders yaptığım okullarda.”

Ö3, Türkiye'ye giden, Türkiye'yi tanıyan ya da Türkiye'deki insanların samimi duygularını bilen müdürlerin daha anlayışlı olduğunu ve diğer müdürlere göre TTKD

öğretmenlerine daha fazla yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Şimdiye kadar hiç kötü bir derslikte ders vermediğini belirten Ö3, Türkiye’yi bilen müdürlerin onlara daha iyi dersliklerde ders verme konusunda yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.1.9. Okulda Çalışmış TTKD Öğretmenleriyle Yaşanan Sorunların Olumsuz Sonuçlarının Olması

Bazı öğretmenler, okullarda önceden çalışmış bazı TTKD öğretmenlerinin okulda sorun çıkarmasını TTKD’ye karşı olumsuz tutumun bir sebebi olarak görmektedirler.

Bu konuda Ö7’nin görüşleri şu şekildedir:

“... iyi iletişim kuran bir öğretmen arkadaşımız da var... Ona iyi bir sınıf versinler diye okul müdürüyle tartışmış ve okul müdürü ile öğretmen arasına veliler girdiler. Bu yıl da mesela o müdür o dersi açmadı.”

Ö7, dil problemi olmamasına ve iyi iletişim kurmasına rağmen daha iyi bir derslikte ders verme konusunda okul müdürüyle tartışan bir TTKD öğretmeni sebebiyle sonraki yıl o okulda TTKD’nin açılmadığını belirtmiştir.

4.2.4.1.10. Velilerin Okul Yönetimine Kurduğu Baskının Okulun Tutumunu Belirlemesi

Bazı öğretmenler dersi açtırmak istemeyen müdürlere karşı velilerin baskısının okulda TTKD’nin açılmasını belirleyen en önemli güç olduğunu belirtmişlerdir. Belçika’daki okullarda öğrenci sayısının düşüşü okul bütçesini azaltan ve kimi zaman okulu kapanmayla yüz yüze getiren sonuçlar doğurduğundan velilerin öğrencilerini okuldan alma tehdidi TTKD’nin okulda açılmasını sağlamaktadır. Müdürler TTKD’nin açılması için çok sayıda öğrenci başvurduğunda sorun çıkarmayarak dersi açmaktadırlar.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ama şu da var ki siz bir Türk ailesi olarak TTKD’ye önem vermezseniz elin yabancı müdürü, öğretmeni zaten değer vermez. Bu işin şu an için farkında değiliz toplum olarak ama işte dediğim gibi bir 20-30 yıl sonra ah keşke o zamanları değerlendirebilseydik diyecekler. Neden? Biz daha önce de burada 80 öğretmene yakın çalışıyorduk. Şu an 31 öğretmeniz. Belki seneye daha da düşecek sayımız... Dediğim gibi yabancıların hoşgörülü olanları da var. Dersimize karşı saygı ve sevgi göstereni de var ama hiç istemeyenleri de var maalesef. Yaşadıklarımın belki de pek hoş bir örnek olmayacak ama mesela okul müdürü istemiyor dersi... Okul müdürleri burada Türkiye’deki gibi değiller çok yetkililer. Okul müdürüne gidip diyorum ki bizim burada 15 tane Türk öğrencimiz var. Onlara anadilde eğitim

vermek istiyoruz. Türkçeyi unutmamalarını sağlamak istiyoruz. Okulun çıkışından sonra akşam çalışıyoruz zaten üç buçuk ile beş buçuk arası bizim bu çocuklarla ders yapmamız mümkün mü diye. Müdür kesinlikle hayır diyor. Benim yerim yok, olmaz diyor. Boş sınıfım yok diyor. O sınıfım yok dediği de o temizlik işlerinden falan dolayı onları mazeret gösteriyor. Tamam diyorum. Demokratik olarak yasal değil, bir dayanağı yok ama okul müdürü istemiyorum diyorsa buradaki İl Millî Eğitim müdürü bile hayır sen okulunda kurs açacaksın demiyor. Burada ne yapıyoruz ben oradaki 15 çocuğun heder olup gitmesini istemiyorum. Burada öğrenciler çok değerli. Ben de bir sonraki görüşmemizde müdüre diyorum ki o zaman biz bu 15 öğrenciyi TTKD olan başka bir okula naklediyoruz diyorum. Gerçekten de hemen velilerimi topluyorum. Okul müdürüne gönderiyorum. Biz çocuklarımızın naklini başka okula alacağız diyorum. O gün akşama okul müdürü hemen beni arıyor ve diyor ki gelin açın dersi. Şöyle yani insan haklarına aykırı, kanunsuz bir iş bir insanın kendi konuştuğu anadilini engellemek... Bu Avrupa'da hoş karşılanan bir şey değil. Ben de... aslında hakkımızı arıyorum. Çünkü burada okullar belli bir sayının altına düşünce kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalıyorlar. Onun için her öğrenci çok değerli. Ben de bunu bildiğim için tabii diğer bölgelerde nasıl yapıyorlar ne yapıyorlar bilmiyorum... O okuldan benim iki, üç tane öğrenciyi bile başka okula nakil aldırمام o okulun bütçesini bile etkiler. Dolayısıyla benim orada vereceğim dersler ön plana çıkıyor. Müdürün bakış açısı hemen değişiyor.” (Ö2)

Ö2, TTKD'ye eğer veliler gerekli değeri verirse okul müdür ve öğretmenlerinin de derse değer vereceğini belirtmiştir. Önceden daha fazla sayıda öğretmenle TTKD verildiğini belirten Ö2, bu sayının giderek azaldığını ve belki de gelecekte TTKD'nin tümünden Belçika'da kaldırılacağını ifade etmiştir. Ö2, Bazı anlayışlı ve TTKD'nin okullarda açılması için sorun çıkarmayan müdürler olduğu gibi dersi okulda açtırmak istemeyen müdürlerin de olduğunu belirtmiştir. Belçika'daki müdürlerin Türkiye'deki müdürlere göre çok daha fazla yetkiye sahip olduğunu ve kendileri istemediği sürece TTKD'yi okulda kimsenin açtıramayacağını belirten Ö2, velilerin dersi açtırma konusunda nasıl önemli bir görev düştüğünü yaşadığı bir olay üzerinden açıklamıştır. Ö2, Okulda on beş Türk öğrenci TTKD'nin açılmasını istemesine rağmen buna karşı çıkan okul müdürünü ikna etmek için eğer ders okulda açılmazsa bu öğrencilerin naklinin TTKD'nin olduğu başka bir okula alınacağını belirten ve kendi aralarında imza toplayarak müdüre baskı kuran veliler sayesinde o okulda TTKD'nin açıldığını anlatmıştır. Belçika'daki okullarda öğrenci sayısının okul bütçesine etki ettiğini ve belirli bir sayının altındaki okulların kapanmayla yüz yüze kaldığını belirten Ö2, aslında tehditkâr olarak gördüğü ama en temel hakları olan okulda TTKD'yi açtırma konusunda müdürlerin fikrini değiştiren bu yöntemi kendi eğitim bölgesinde uyguladığını belirtmiştir.

“... Veli okulundan hesap soracak. Benim bu kadar öğrencim var ve sen bana sınıf açmıyorsun. Ben de öğrencimi alırım senin okulundan dediğinde müdürler sıkıntıya giriyor. Buradaki sistemde okulun öğrenci sayısı düştüğünde maaşları etkileniyormuş. Dolayısıyla Türk toplumu organize olursa okulun kaderiyle bile oynar. Dolayısıyla veli sıkıştırmıyor, hesap sormuyor neden benim çocuğumun sınıfında kalorifer yanmıyor diye. O zaman da ne oluyor yaradana sığınıp Türkçe dersi veriyorsunuz. Müdürün insafına kalıyorsunuz.” (Ö4)

Ö4, velilerin TTKD'nin okulda açılması konusunda ya da daha iyi bir derslikte verilmesi konusunda okul müdürüne velilerin baskı yapmadığını ve okul müdürünün insafına kalarak ders işlediklerini belirtmiştir. Ö4, velilerin örgütlenerek istediklerini okul müdürüne yaptırabileceklerini ve okul müdürüyle farklı düşündükleri konularda çocuklarını okuldan alma tehdidiyle istediklerini müdürlere yaptırabileceklerini ifade etmiştir. Ö4, okuldaki öğrenci sayısındaki düşüşün müdürlerin maaşlarını düşürebildiğini ve onları sıkıntıya bıraktığını belirtmiştir.

“Yani ben biraz şanslıyım bu konuda. Öyle olumsuz bir şeyle karşılaşmadım okullarda. Yöneticilerle ben pek ciddi bir sorun yaşamadım. Genellikle benim çalıştığım okullar Türk öğrencilerin sayılarının yoğun olduğu okullar. Öğrenci sayısı çok olduğu ve velilerden böyle bir istek geldiği için okul müdürleri ders açma konusunda sıkıntı yaratmıyorlar.” (Ö5)

Ö5, müdürlerle sorun yaşamadığını belirtmiştir. Genellikle Türk öğrencilerin sayı olarak fazla olduğu okullarda ders veren Ö5, velilerden TTKD'nin açılmasıyla ilgili talep olduğu için müdürlerin sorun yaratmadan TTKD'yi açtıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.1.11. Yöneticilerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Şikâyet Etmesi

Bazı öğretmenler okullarda TTKD'de yaşanan bazı sınıf yönetimi problemlerinden dolayı müdürlerin bu durumdan şikâyetçi olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İlk yıl çalıştığım okul Türklerin çok olduğu, problemlili öğrencilerin çok olduğu bir okuldu. Yani okulun yüzde doksanı Türktü. İki gün gidiyordum ve sınıflar yirmi beş, otuz kişilikti. Yine mesela bir sınıfta 4., 5. ve 6. sınıflar var ve birleştirilmiş sınıf. Bu dersin doğasına aykırı çünkü diyorum ya not vermiyoruz bir şey yapmıyoruz ve ders kurs, etkinlik olduğu için otuz kişi bir sınıfta hepsi farklı sınıflardan da olunca onlarla başa çıkması pek mümkün olmuyor açıkçası. Haliyle de sınıfta gürültü oluyordu. Çocuklar zaten biraz daha hareketliler ve benim de o yaş grubuyla bir tecrübem yoktu. O sene okul müdürü de yeni gelmişti. Bana doğrudan bir şey demiyordu da şöyle yani her hafta bir şikâyet oluyordu. Sınıfta müdürle karşılaşılırdık. Sınıfı şöyle bırakın, sınıf temiz olsun, şöyle yapın diye de derse

geliyordu bazen... Sınıf ortamı olarak da yemekhane gibi bir yeri kullanıyorduk ve burası çok fazla büyüktü. Haliyle de sınıfın kontrolünü sağlamak epey bir güçleşiyordu ve çok gürültü oluyordu. Aralarında da tek tek ilgilenilmesi gereken problemliler de vardı. Çocuklar sınıfta dağılıyorlardı. Yani velilerle konuşarak bir şekilde bazı şeyler halloldu ama sıkıntı yaşadım. Müdür bana çok yumuşak olduğumu söyledi. 'Biraz sert olun çocuklara karşı, bağırın biraz' dedi. Öğretmenler dediğim gibi burada epey bir sertler yani. Bağıyorlar ve çocuklar da onlardan ciddi anlamda çekiniyorlar. Genel algının tersine baya bir disiplinliler. Mesela yine bana müdür yardımcı olmaya çalışıyordu. Çocukların 'journal de class'ları var. Defterleri var tüm çocukların. Oraya öğretmenler velilere not yazabiliyorlar... Müdür o defterlere yazın dedi. Veliler o notları görünce çekinirler diyordu. Ondan sonra ben o defterleri kullanmaya başladım. Derste çocuğunuz çok büyük sıkıntı yarattı, yaramazlık yaptı diye. Yani müdür o anlamda bana biraz yardımcı olmaya çalışıyordu. Çocukları zaten biliyorlar ve derste sıkıntı çıktığını da görüyordu. O çocuklar onların dersinde de yaramaz zaten." (Ö5)

Ö5, ilk çalıştığı okulda sıkıntılar yaşadığını ve müdürün sınıf yönetimiyle ilgili kendisine şikâyetle bulunduğunu belirtmiştir. Çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu bu okulda 25-30 kişilik 4, 5 ve 6. sınıflara okulun yemekhanesinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan Ö5, önceden ortaöğretimde Fen Liselerinde Anadolu Liselerinde çalıştığı için sınıf yönetiminde zorlanmıştır. Yaramaz ve tek tek ilgilenilmesi gereken öğrencilerin çok sayıda olması, sınıfın yemekhane gibi kontrol edilmesi güç geniş bir yer olması Ö5'i sınıf yönetiminde zorlamıştır. Okul müdürü Ö5'e daha disiplinli ve sert olmasını tavsiye etmiş ve öğrencilerle ilgili şikâyetlerini velilere iletebileceği sınıf defterlerini kullanması konusunda ona fikir vermiştir. Sınıf defterleri aracılığıyla velilere öğrencileri şikâyet eden Ö5, TTKD'nin herhangi bir sözlü ya da yazılı bir sınav notunun olmaması nedeniyle öğrencilerin derste istedikleri gibi davrandıklarını belirtmiştir.

"Şunu da belirtmeliyim ki benim okulda müdürlerle bir problemim yok. Geçen sene ders verdiğim okulların birinin müdürü de müşavirliği arayıp beni istemiş öğretmen olarak yoksa anlaşmayı uzatmayacağını belirtmiş. Mesela benden önceki öğretmen çok disiplinli değilmiş ve okul malına, okula zarar veriyorlarmış öğrenciler ders esnasında. Ben de disiplinli biri değilim gerçi ama okula zarar vermelerine müsaade etmiyorum. Benden önce işte camları kırılmış okulun. Zaten çocukları bir teneffüse çıkardığınız zaman her yere saldırıyorlar. Disiplin problemi varmış benden önceki öğretmenlerin. Ben biraz bunları önledim aslında. Çok çok gürültü oluyormuş, sınıfı temiz bırakmıyormuş kendisinden sonra. İşte başta beni de istemiyordu ama o problemler ortadan kalkınca ve ben mesela ona lokum getirmiştım öyle iletişim kurunca biraz biraz fikri değişti derse karşı. Yani aslında bir tane bile İngilizce bilen müdürüm olmamasına karşın hiçbirisiyle bir problemimiz yok." (Ö7)

Ö7, çalıştığı okullardan birinde kendisinden önceki TTKD öğretmeni sınıf yönetiminde sorun yaşadığı için müdürün müşavirliği arayıp Ö7'yi sadece TTKD öğretmeni olarak istediklerini, aksi takdirde TTKD'nin sözleşmesini uzatmayacaklarını söylediğini belirtmiştir. Kendisinden önce derste disiplin problemleri, gürültü ve okulun camlarını kırarak okulun mallarına zarar verme problemlerinin yaşandığını ifade eden Ö7, kendisini disiplinli bir öğretmen olarak görmese de bu problemlerin yaşanmasının önüne geçmiştir. Ö7, müdürler İngilizce konuşamamasına ve kendisi de Fransızca bilmemesine rağmen müdürlere lokum götürüp, iyi bir iletişim kurduğu için müdürlerle sorun yaşamadığını belirtmiştir.

4.2.4.1.12. Öğretmenlerin Okulda Eğitsel Materyalleri Kullanmalarına İzin Verilmemesi

Bazı öğretmenler okuldaki eğitim materyallerini kullanamamaktan yana şikâyetçidirler.

Bu konuda Ö9'un görüşleri şu şekildedir:

“Tedbirliler yani çok tedbirliler. Mesela bir örnek vereyim. Sınıf materyalleri konusunda devlet buradaki öğretmenlere bir bütçe ayırmış ve sene boyunca gerekli olabilecek tüm materyalleri öğrenci sayısına öğretmene veriyorlar. Mesela sınıfta haklı olarak kendi materyallerini kullanmamıza izin vermiyorlar. Kendi materyallerini kendin getir diyor. Kimi çok obsesif olabiliyor mesela ve müdüre şikâyet ediyorlar”

Ö9, sınıftaki her türlü eğitim araç gerecinin öğrenci sayısına göre sınıfa ayrılan bir bütçeyle alındığını ve bu nedenle de öğretmenlerin bu eğitim materyallerini TTKD öğretmenleri ile paylaşmak istemediklerini belirtmiştir. Ö9, sınıftaki materyalleri kullandıkları takdirde öğretmenlerin onları müdüre şikâyet ettiğini ifade etmiştir.

4.2.4.1.13. Belçika'da Göçmenlere Karşı Olumsuz Bir Tutumun Olması

Bazı öğretmenler Belçikalıların göçmenlere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

“Yani buradaki yabancıların burada sadece Türkler de değil tabii Faslılar, Cezayirli, Tunuslular negatif tutumun sorumlusu. İşte hırsızlık yapılmış ya da gelmiş buraya ama hiçbir katkıları olmuyor bu ülkeye haliyle bu insanlara karşı olan bakış açıları size de yansıyor. Her ne kadar buradaki Türkler zararsız olsa da diğer gruplarla birlikte değerlendiriliyorlar bazen. Bu tutum da ancak bir yerlere gelmekle olur. Çocuklara da okulda söylüyorum hep. Yani kurallara uysunlar, en iyi

öğrenciler onlardan çıksın. Ders olarak, ahlak olarak en iyi olmalarını öğütliyorum. Öğretmenler onları sevsin.”

Ö10, Belçika’da sadece Türklere karşı değil diğer tüm göçmenlere karşı olumsuz bir tutumun olduğunu belirtmiştir. Göçmenler, ülke ekonomisine katkıda bulunmadıkları için ve hırsızlık gibi suçlara karıştıkları için bir negatif tutumun sorumlusudur. Ö10, Türklerin diğer göçmen grupları gibi zararlı olmasalar bile zararlı göçmenlerle aynı kategoride değerlendirildiklerini belirtmiştir. Ö10, Türklere karşı bu olumsuz tutumun önüne geçmek için öğrencilerine hep başarılı olmayı ve topluma iyi statülere yükselerek bu tutumu yok etmeyi öğütlemektedir.

4.2.4.2. TTKD Öğretmenlerinin Belçikalı Öğretmenlerle İlişkileri

Öğretmenler çalışma saatlerinden ötürü okuldaki öğretmenlere sadece TTKD’ye giriş çıkışlarda karşılaştıklarında selamlaştıklarını ya da derse erken gelerek görüşebildiklerini belirtmişlerdir. TTKD öğretmenleri Belçikalı öğretmenlerle iletişimlerinde onlarla Fransızca iletişim kurmanın önemli olduğunu belirtmiştir. İletişimi başlatan, iletişimi sürdürmek için çaba gösteren tarafın TTKD öğretmenleri olması durumunda okuldaki öğretmenlerle iyi ilişkiler kurulabileceğini açıklamışlardır. Bazı öğretmenler okuldaki Belçikalı öğretmenlerin öğrencilerle ilgili iş birliğine açık olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler hem TTKD verdikleri hem de velisi oldukları okullarda daha çok görüşme zamanı buldukları için o okullardaki öğretmenlerle iletişimlerinin daha iyi olduğunu anlatmışlardır.

4.2.4.2.1. İlişkilerin TTKD Öğretmenlerinin Dil Bilmesine ve İletişim Becerilerine Göre Değişmesi

Öğretmenler, Flaman bölgesinde İngilizce iletişim kurabilirken Valon bölgesinde okul müdürü ve öğretmenlerin İngilizce bilmemesi nedeniyle Fransızca bilmenin okulla ilişkilerde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler iletişimi başlatan tarafın ve iletişim kurmak için çaba gösteren tarafın TTKD öğretmenleri olması halinde okuldaki müdür ve öğretmenlerle iletişim kurulabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler genellikle Fransızca konuşmaya çalıştıklarında takdir edilmekte ve onlara sempatiyle bakılmaktadır. Okullarda bazı TTKD öğretmenlerinin iletişim kurmaması TTKD’ye karşı olumlu bir algının oluşmasında bir engeldir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Şuna inanıyorum ben ne kadar kötü olursa olsun ne kadar mesafeli dururlarsa dursunlar siz eğer güzel bir iletişim yeteneğine sahipseniz her şeyi lehinize çevirebiliyorsunuz. O güzelliği var mesela ben çok asık surat gördüm, kapıların yüzüme kapandığını. Genellikle kibarlar ama hissediyorsunuz fakat bir süre sonra sizi tanıyan insanlar, sizi gördükçe, sisteminizi gördükçe, iletişime açık olduğunuzu, güler bir yüze sahip olduğunuzu gören insanlar bir süre sonra size dönmeye başlıyorlar. Yani onları siz yönlendiriyorsunuz. ... önünüzden geçip sanki siz yokmuş gibi davrananlar olabiliyor. Ama gayet doğal yani bu ama sizin orada kendinizi gösterip bir laf atmanız, mecburen cevap vermek zorunda kalmaları ve bundan sonraki görüşmelerinizde konuşmaların biraz daha uzaması işin biraz daha öğrenci boyutuna ya da genel hayat konusunda bazı düşüncelerinizle ortaya çıkmanız o kadar iletişim kapılarını açıyor ki. Basit bir şey mesela... gidip anahtarı alıp kapıyı açıp içeri girebilirsiniz değil mi kapıda bekliyorum ben öğretmeni görmek istiyorum çıkarken. İyi günler diyorum o da iyi günler diyor. Hiç bunu söylemezseniz karşılığını alamazsınız. Sorun orda yani iletişime açık olan siz olmalısınız ve gerektiğinde insiyatifi siz almalısınız burada.” (Ö1)

Ö1, Belçikalı Fransızların genellikle kibar insanlar olduklarını belirtmiştir. Yine de mesafeli duran bazı öğretmenlerin olduğunu ve onlarla da bir iletişim kurmak için çaba harcandığında onlarla da iletişim kurulabileceğini düşünmektedir. Ö1, güler yüzlü ve iletişime açık olduktan sonra yabancı öğretmenlerin sizinle iletişim kuracağını belirtmiştir. Ö1, kendisini görmezden gelen ve önünden geçen öğretmenlerle konuşmaya çalışmış ve bir iletişim kurmuştur. Ö1, iletişim kurma konusunda yabancı öğretmenlerden bir adım beklemenin yanlış olduğunu ve bu iletişimi başlatan tarafın TTKD öğretmenleri olması gerektiğini düşünmektedir.

“Şimdi burada siz yabancıysanız onlar da yabancı olur. Yani siz onlardan uzak durursanız onlar da sizi çok kolaylıkla dışlarlar... Onlar kaçtıkça ben içlerine giriyorum. Sonuçta çok sıkı bağlarımız kuruluyor. Onları Türkiye'ye davet ediyorum. Tatilde gelin size rehberlik yapayım diyorum. Evime sık sık onları davet ediyorum. Türk yemeklerinden tattırıyorum... Onların burada sık sık yaptıkları şeyler var. Noel çarşısı olsun, yılsonunda etkinlikler ve sergiler olsun. O yemekli toplantı günlerinde mutlaka aralarına katılıyorum ve benim de okula bir katkı olması gerektiğini söylüyorum. Mesela biz de bir şeyler yapacağız dediğimizde kesinlikle buna karşı gelmiyorlar hatta çok da hoşlarına gidiyor. Başımdan geçen bir olayı anlatayım: Yine kendi bulunduğum bir okulda geçen sene çorba sattım. Bunların kabaktan yaptıkları bir çorba var. Bir tencere çorba sattım yani okul müdürü o görevi vermişti bana. Şimdi burada çorbayı içmiyorlar ama onu da Türk geleneklerine göre ben kâselere doldurup doldurup herkesin önüne koyup masalara dağıttım. Zaten çorba çok ucuza mal olan bir şey sonra masadakiler çorbaları içtikten sonra tabakları alırken tekrar gittim ve ücretlerini topladım. Aaaa ücretli miydi dediler. Ben de bedava bir şey var mı dünyada. Bir tencere çorbayla sanıyorum 85 euro falan bir para topladım. Müdür üç kez bana sarılıp öptü.” (Ö2)

Ö2, öğretmenler ben Belçika’da yabancıym fikriyle iletişim kurmaktan kaçınırsa gerçekten yabancı kalacaklarını düşünmektedir. Ö2, okuldaki müdür ve öğretmenlerle iletişim kurmakta, evine yemeğe davet etmekte ve Türkiye’ye tatile götürüp rehberlik etmektedir. Ö2, okulla ilgili görev aldıklarında bunun müdürün hoşuna gittiğini ve asla onları dışlamadıklarını belirtmiştir. Çalıştığı bir okulun etkinliğinde çorba satarak okula katkı sağladığı için müdür bundan çok mutlu olmuş ve Ö2’ye sarılıp öpmüştür.

“...Biliyorsunuz ki bu sadece öğretmenlik alanında değil diğer alanlarda da bu tarz ilişkiler kişisel çabaya biraz da bağlı. Her şey karşılıklı. Senin güler yüzün olduktan sonra ve onlar senin de oraya çalışmak için geldiğini gösterdikten sonra onlar da gayet güzel seninle çalışıyorlar. Burada dil konusu da önemli. Kendini ifade edemezsen karşındaki seni anlamaz.” (Ö6)

Ö6, okuldaki yabancı öğretmenlerle ilişkisinin iyi olduğunu belirtmiştir. Ö6, sadece Belçika’da değil her yerde insanlar arası ilişkilerin kişilerin bireysel çabasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dil bilen ve başarılı bir iletişim kuran kişilerin iletişim ve ikili ilişkilerde sorun yaşamayacağını açıklamıştır.

“Herhangi bir iletişimim yok. Dil olmasa bile beraber vakit geçirdiğimiz bir süre yok okulda. Onlar öğrencileri dağıtıyorlar ben öğrencilerimi bekliyorum. Öyle işte o arada bonjour’a bonjour, iyi misiniz?’e iyiyim. Sadece iletişimimiz bu. Onlar gidiyor ben geliyorum. Gardöri diye bir sistem var. Okuldan sonra bakım. Oradakilerle işte biraz konuşmaya çalışıyorum... Tabii oradakilere de Fransızca konuşmaya çalışan bir adam sempatik geliyor.” (Ö7)

Ö7, TTKD saatlerinde okulda gardöri bölümündeki çalışanlarla sadece konuştuğunu ve çalışanların da kendisi Fransızca konuşmaya çalıştığı için onlara sempatik görüldüğünü belirtmiştir. Ö7, okuldaki diğer öğretmenleri sadece derse girerken görmekte ve onlarla iletişimi dil bilmemesinden ve konuşma zamanının olmamasından dolayı sınırlı kalmaktadır.

“Bu iletişim meselesinde dil bilmenizde etkili tabii yoksa ‘bonjour’ demenizle kalırsınız. Yani hepimizin dil puanı var ama hep yazarak çalışmışız ve yazılı bir şeyleri halletmişiz. Şimdi karşıdaki kişi konuştuğu zaman maalesef ya tam anlamıyoruz anlasak bile tam olarak kendimizi ifade edecek şekilde konuşamıyoruz. İlk geldiğimde bu benim ilk yurtdışına çıkışımı ve bir şeyi anlatmaya çalıştığımda yarım saatte anlatamıyordum. İşte sonraları konuşabilme yeteneğim de geliştiğinde diğer öğretmenlerle de iletişim kurmaya başladım. Şu son iki senedir dil konusunda çok çok daha iyiyim. Tabii kendi dillerini konuşuyor olmanız çok büyük sempati uyandırabilir. Flaman bölgesinde çok öyle bir şey yaşamıyorsunuz çünkü müdürle falan İngilizce konuşuyorsunuz size Flamanca cevap verebiliyorlar. Valon bölgesinde ise İngilizce bilmedikleri için gerçekten sizinle Fransızca konuşuyorlar.”

Tabii bizde de mesela Türkiye'ye gelen bir yabancı Türkçe konuşmaya gayret ederken ne kadar bize sempatik gelir... İlişkilerde ortak dili kullanmak o yüzden önemli.” (Ö9)

Ö9, iletişim kurmak için dil bilmenin önemini belirtmiştir. Belçika'da ilk çalışmaya başladığı yıllarda İngilizce bilmesine rağmen kendini konuşurken tam ifade edemediğini ve akıcı bir şekilde konuşamadığını belirten Ö9, son iki yıldır konuşma becerisinin geliştiğini ve kendini İngilizce daha iyi ifade ettiğini anlatmıştır. Valon bölgesindeki müdürlerin İngilizce bilmediğini belirten Ö9, müdürlerle Fransızca konuşmanın iletişim için önemli olduğunu ifade etmiştir. Flaman Bölgesi'ndeki müdürler İngilizce bilirken Valon bölgesindekiler bilmemektedir. Buna rağmen Flaman bölgesindeki bir müdürle İngilizce konuştuğu halde müdürün ona Flamanca cevap verdiğini belirtmiştir.

“Mesela benim burada çalıştığım okulda biz tam bir aile gibiyiz. Yani müdürle de öğretmenlerle de iletişimim iyi. Müdür bana dedi ki daha önceki arkadaşımız bana bir 'bonjour' bile demiyordu. Ben de onu düzeltmeye çalıştım ve dedim ki biz millet olarak selamlaşmayı severiz ve mutlaka selam veririz diye. Muhtemelen benden önceki öğretmen arkadaş Fransızca bilmediği için konuşamamıştır. Bunun üzerine müdür Fransızca bildiğini söyleyince gerçekten çok şaşırılmıştım. Yani kesinlikle her türlü konuda yardımcı oluyorlar.” (Ö10)

Ö10, çalıştığı okulda müdürle ve öğretmenlerle iletişiminin iyi olduğunu ve bir aile gibi olduklarını belirtmiştir. Kendisinden önce okulda çalışan TTKD öğretmenin müdüre selam vermediğini ve bununda muhtemelen öğretmenin dil bilmemesinden kaynaklandığını düşünen Ö10'a okul müdürü öğretmenin Fransızca bildiğini söylemiştir. Bu duruma şaşırın Ö10, müdürlerin okulda onlara her konuda yardımcı olamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.2.2. Okulda Görüşme Süresi Sınırlı Olduğu İçin İlişkilerin de Sınırlı Olması

Bazı öğretmenler okulda yabancı öğretmenler dersten çıkarken kendileri yeni okula gelip derse girdiği ve okulda hiç öğretmen kalmadığı için öğretmenlerle iletişimlerinin sadece karşılaştıkları ya da okula erken geldiklerinde kurdukları iletişimle sınırlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler iletişim zamanları sınırlı olmasına rağmen öğretmenlerle selamlaştıklarını ve okula erken geldiklerinde konuştuklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yabancı öğretmenlerle sorun yaşamadıklarını ve kendilerine karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerle ilgili bir sıkıntım yok. Yani normalde okula gittiğimizde biz orada çocukların dersten çıkmasını bekliyor oluyoruz. Çocuklar dersten çıktığında öğretmenler bize çocukları veriyorlar. Sınıflarından çıkarken merhabalaşyoruz. Hal hatır soruyoruz. Öpüştüğümüz öğretmenler oluyor. O da yine bizim de onların da kişisel durumlarına göre değişiyor.” (Ö3)

Ö3, okuldaki öğretmenlerle bir sorunu olmadığını belirtmiştir. Ö3, okula gittiklerinde öğrencilerin dersten çıkmasını beklediklerini ve öğrencileri öğretmenlerden teslim alırken bazen merhabalaştıklarını ve birbirlerinin hal hatırını sorduklarını ifade etmiştir. Bazen öğretmenlerle öpüştüklerini de belirten Ö3, iletişimlerinin kendilerine ve diğer öğretmenlerin durumlarına göre değiştiğini anlatmıştır.

“Tabii bizim dersler okuldaki dersler bittikten sonra başladığı ve onlar çıkarken biz girdiğimiz için çok da fazla meslektaşlarımızla işbirliği yapma şansım olmuyor. Mesela buradaki bir okula beraber Türkiye’deki bir okulla bir proje yapalım dedim ama buradaki okullar öyle kâğıt, doküman işleriyle uğraşmak istemedikleri için olmadı. Türkler o konuda daha cevvaler. Yine de saatlerden ötürü pek iletişim kurma şansımız olmasa bile biraz erken okula gidip yine sınıfın kapısı kilitli mi? Bir sorun var mı diye kontrol ediyorum. Ortam kirli olabilir, bir şey dökülmüş olabilir. Sınıfın nasıl bırakıldığı çok önemli o zaman konuşabildiğim kadar günlük muhabbet ediyorum. Genellikle bana karşı tutumları iyi yani. Hiçbir sorun yaşamadım.” (Ö4)

Ö4, kendilerinin okulda derse başladıkları saatte diğer öğretmenlerin işi bittiği için okulda olmadıklarını ve onlarla iş birliği yapamadıklarını belirtmiştir. Ö4, okula erken gittiğini ve sınıfı kontrol ederek oradaki yabancı öğretmenlerle iletişim kurduğunu anlatmıştır. Öğretmenlerle hiç sorun yaşamayan ve kendisine karşı tutumlarını olumlu bulan Ö4, yabancı öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenler gibi kâğıt işleriyle uğraşmak istemediklerinden dolayı Türkiye ile ortak bir proje yapmadıklarını belirtmiştir.

“Zaten onlar dersten çıkıp da biz girdiğimiz için pek bir ilişkimiz olmuyor. Aynı zaman diliminde okulda değiliz ama sima olarak görüyorlar. Bonjour’a bonjour o kadar yani. Yine selamlaşıyoruz. Eğer öğretmen çok cana yakınsa işte gelip öpüyorlar. Yanaktan öpme burada bir selamlaşma şekli.” (Ö5)

Ö5, öğretmenler dersten çıkarken onlar derse girdiği için iletişimlerinin sınırlı kaldığını ama yine de bazen öpüşerek de selamlaştıklarını belirtmiştir.

4.2.4.2.3. Belçikalı Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili İşbirliğine Açık Olması

TTKD öğretmenleri öğrencilerle ilgili Belçikalı öğretmenlerle işbirliği yapmak istediklerinde Belçikalı öğretmenler onlara yardımcı olmaktadır.

Bu konuda Ö1'in görüşleri şu şekildedir:

“... Bir süre sonra da hava da işte bugün şöyle böyle diye konuşup ya da çocuklar hakkında bak bu biraz yaramaz ama ailevi sorunları var ya da şu çok akıllı bir çocuk şu çocuğun da şu eksigi var falan. Çocuklar hakkında çok konuşurlar. Aileler hakkında çok konuşmaz onlar. Ama çocuk konusunda yardımcı oluyorlar yani siz sorduğunuzda geri çevirmiyorlar bunu başlatan siz olmalısınız.”

Ö1, öğrencilerle ilgili konularda öğretmenlerle iş birliği kurmak istediklerinde Belçikalı öğretmenlerin çok yardımcı olmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö1, öğretmenlerin öğrencilerin aileleri ile ilgili bilgi vermediğini ancak öğrencilerle ilgili yardım istediğinde bunu geri çevirmediklerini ifade etmiştir.

4.2.4.2.4. TTKD Öğretmenlerinin Çocuklarının Öğrenci Olduğu Okullarda İlişkilerinin Daha İyi Olması

Ö8, hem velisi hem de öğretmeni olduğu okuldaki çalışanlarla ilişkisinin daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda Ö8'in görüşleri şu şekildedir:

“... Yani hiç kötü bir şeyle de karşılaşmadım. En kötü ihtimalle zaten giriş-çıkışlarda karşılaştığımız için selamlaşıyoruz. Ben derse çıktığım zaman da onlar çıktığı için pek birbirimizi göremiyoruz. İşte bir tane okulumun aynı zamanda da velisiyim. Orada daha çok tanıyorlar beni ve oradaki öğretmenlerle daha çok konuşuyoruz. Bir de o okulun müdürü de Türk ve yardımcı oluyor bana her konuda. İşte çocuğumun öğretmenleriyle zaten tanıyoruz. Diğer öğretmenlerle de çocuklarla ilgili mutlaka konuşuyoruz ayaküstü. Yani her ne kadar Cuma günü o okulda dersim olsa da çocuk için her gün o okula gidiyorum. İşte en azından her gün gördüklerinden bir göz aşinalığı var ve konuşacak az da olsa bir vakit var. Mesela bir okulumda sadece temizlikçiye tanıyorum çünkü ben derse girince herkes çoktan gitmiş oluyor.”

Ö8, okulda çalışan yabancı öğretmenlerle ilgili hiç kötü bir şeyle karşılaşmadığını ve derse giriş çıkışlarda selamlaştıklarını belirtmiştir. Ö8, çocuğunun gittiği okulda cuma günleri TTKD'ye girmektedir. Hem çocuğunun öğretmeni hem de diğer öğretmenlerle orada daha çok görüşme zamanı bulduğunu ve oradaki öğretmenlerle iletişiminin daha iyi olduğunu anlatmıştır. Ö8, okul müdürünün Türk olduğunu ve kendisine her konuda yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında ders verdiği başka bir okulda kendisi derse girerken okulda kimse kalmadığı için sadece okulun temizlikçisini tanımaktadır.

4.2.4.3. Belçika'daki Okullarda Okul Kültürünü Öğrenci ve Velilere Benimseten Örtük Program Faaliyetleri

Öğretmenler okulda kutlanan bayramlarda ya da sene sonu eğlencelerinde velilerin kendi kültürlerini tanıtan stantlar açtıklarını ve kültürlerine ait yemekleri sattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okulda yapılan bu tür etkinliklerle okuldaki farklı kültürlerin tanıtıldığını ve bir araya getirilerek kaynaştırıldığını düşünmektedirler. Yine okuldaki aktiviteler, geziler ve açık kapı günleri de velilerin bir araya getirildiği ve okul kültürünün benimsetildiği diğer faaliyetlerdir. Bazı öğretmenler okulda yapılan etkinliklere Türk velilerin katılmaya istekli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler arasında okulda yazılı bir kural olmasa da Türkçe konuşmanın yasak olduğunu ifade edenler olmuştur.

4.2.4.3.1. Velilerin Kendi Kültürlerine Ait Yemeklerle Katıldıkları Kermes Türü Etkinlikler

Öğretmenler okulların Belçikalıların bayramlarında ya da sene sonu eğlencelerinde velilerin kendi yemeklerini ve kültürlerini tanıttıkları stantlar açtıklarını ve okula gelir sağladıklarını belirtmişlerdir. Okuldaki bu etkinlikler her ne kadar okula gelir getirse de bu etkinliklerle okuldaki tüm öğrencilerin kültürleri tanıtılmakta ve velilerle, öğrenciler bir araya gelerek iletişim kurmaktadır. Bazı öğretmenler okulda yapılan çok sayıda gezi ve aktiviteyle de farklı kültürlerden öğrenci ve velilerin bir araya getirildiğini ve kaynaştırıldığını ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Yeni yaptık onu söyleyeyim size. Okulun Noel pazarı var... öyle bir bayramı kutlaması da var... o gün çocuklar öğleden sonra mesela belli bir gösteri yapıyorlar... Orada stantlar açılıyor. Müdür de bana dedi ki ‘Okulda çok farklı etnik kökenlerden öğrenciler var herkes kendisi bir stant açacak ve kendi kültürünü tanıtan şeyler koyacak. Yemektir bilmem ne’. Biz de bunu yaptık ve çok başarılı buldum. Kesinlikle böyle etkinliklerin arttırılması lazım... Özellikle etnik farklılıkların çok olduğu okullarda bunları birleştirici örtük bir program uyguluyor. Yapılmaya çalışılıyor en azından ne kadar iyi tanırsanız karşı tarafı kabullenmeniz o kadar iyi olur, ona saygı duymanız daha kolay olur.” (Ö1)

Ö1, çalıştığı okulda Noel pazarında ve yine öğrencilerin hem eğlence amaçlı gösteriler yaptıkları hem de okuldaki tüm kültürleri tanıtacak stantların açıldığı bir bayramı kutladıklarını belirtmiştir. Ö1, kendilerinin de stant açtığını ve hem yemeklerin hem de

Türk kültürünü tanıtan ürünlerin bu stantta yer aldığını ifade etmiştir. Ö1, bu türde etkinliklerle okuldaki öğrencilerin diğer kültürleri tanınmasına yardımcı olduğunu ve böylece öğrencilerin diğer kültürlere saygı duyup onları kabullenmesinin sağlandığını düşünmektedir.

“Onu genellikle şey olarak yapıyorlar yani velileri de okul sürecine katarak yılsonunda fansifer dedikleri eğlence türleri oluyor. O zaman her veli kendi kültüründen yiyecekler falan getiriyor okula. İşte herkesin standı oluyor. Stantlarda yiyecekler satılıyor. O yiyeceklerden kazanılan ücretler yine okula veriliyor yani okulun hem bir gelir kaynağı iken hem de kültürleri kaynaştırma adına yapılan şeyler.” (Ö3)

Ö3, okulda sene sonu eğlencesinde velilerin kendi kültürlerine ait yemekler hazırlayarak stant açtığını ve bunları sattığını belirtmiştir. Ö3, bu etkinlikle hem kültürlerin kaynaştırıldığını hem de okula gelir sağlandığını ifade etmiştir.

“Yani çokkültürlülüğü kabul ediyor. Sen başka bir ülkeden ya da dinden olduğun zaman seni daha fazla etkinliklere katıyorlar. Yani burada bir şey yapamasan da hep beraber müzeye gittiğinde ya da parka gittiğinde bir şekilde yine kaynaşabiliyorsun.” (Ö4)

Ö4, Belçika’da veliler ve öğrenciler bir şey yapmasa da okulun düzenlediği müze ya da park gezileri gibi etkinliklerle bir araya getirilen öğrenci ve velilerin kaynaştığını belirtmiştir.

“Mesela benim çocuğumun okulunda workshop düzenliyorsunuz veli olarak. İşte kültürel olarak da düzenleyebilirsiniz isterseniz. Tabii bu her okulda var mıdır bilemiyorum. İşte genelde okula yardım amaçlı kermes gibi bir şeyler yapıyorlar. Onlar buna ‘fest’ diyorlar... katılmak isteyenler kendi ülkelerinin yemeklerini yapıp katılıyorlar ve orada hemen her kültürün yemeğini görebiliyorsunuz. Çokkültürlülüğü benimsemişler ve ona uygun bir şeyler yapıyorlar.” (Ö9)

Ö9, kızının devam ettiği okulda velilerin isterlerse kendi kültürleriyle ilgili atölyeler düzenleyebildiğini belirtmiştir. Okullarda daha çok okula yardım amaçlı olarak herkesin kendi kültürlerinin yemeklerini sattığı kermeslerin yapıldığını anlatmıştır. Ö9, okulların çokkültürlü olduğunu ve buna göre etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir.

4.2.4.3.2. Okulun Açık Kapı Günlerinde Okul Kültürünün Benimsetilmesi

Ö6, okulun açık kapı günlerinde velilerin bir araya getirilerek kaynaştırılmaya çalışıldığını ve okul kültürünün velilere benimsetildiğini yaşadıkları üzerinden anlatmıştır.

“Yani şunu gördüm veliler de çok destek veriyorlar böyle şeylere. Özellikle bu okulun açık kapı günlerinde Türk velilerinden yiyecekler özellikle istiyorlar okuldan. İşte Araplar da Afrikalılar da getiriyor yiyeceklerini ve herkes orada beraber yiyip içiyorlar. Gerçi benim gittiğim okul aynı zamanda dinî bir okul ama tüm dinlerden öğrencileri de kabul ediyorlar. Müdürün kendisi de Hristiyan olmasına rağmen Müslüman biriyle evli. Okul günleri olduğunda ve tüm veliler okula geldiğinde o açık kapı günlerinde okul müdürü kendi çocuğunun resmini getirmişti ve tüm masaları dolaşarak velilere kendisinin Hristiyan olduğunu, kocasının Müslüman olduğunu ve çocuğuna da ortak bir isim bulduklarını anlatıyordu. Çocuğun ismi hem Müslümanların hem de Hristiyanların kullandığı bir isim olduğunu söyledi. Herkesin dininde serbest olduğunu ve kendisinin de buna açık olduğunu anlattı... Orda bizzat şahit oldum okul müdürünün o çabasına.”

Ö6, okulun açık kapı günlerinde velilerin yemekler yapıp okula getirdiklerini belirtmiştir. Ö6, çalıştığı okul dinî bir okul olmasına rağmen bu okulun tüm dinlerden öğrencileri aldığını ve herkese açık bir okul olduğunu anlatmıştır. Okul müdürü Hristiyan kocası ise Müslümandır. Okul müdürü kendi çocuğunun resmini gelen velilere tek tek göstererek çocuğun isminin hem Müslüman hem de Hristiyan ismi olduğunu ve okulun da herkese açık olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.3.3. Okulun Hafta Sonu Etkinliklerine Türk Velilerin Katılmaya İstekli Olmaması

Bazı öğretmenler Türk velilerin okulda hafta sonları düzenlenen etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela hafta sonları velilerin çağrıldığı etkinlikler oluyor ama Türk veliler bunlara pek katılmaya gönüllü olmuyor.”

Ö7, okulda hafta sonları velilerin çağrıldığı etkinliklerin yapıldığını ancak Türk velilerin bu etkinliklere katılmaya istekli olmadıklarını belirtmiştir.

4.2.4.3.4. Yazılı Olmasa da Okulda Türkçe Konuşmanın Yasak Olması

Bazı öğretmenler yazılı olarak yasak olmasa da okulda Türkçe konuşmanın yasak olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Mesela bir kere bizim ders başlayacaktı. O sırada arkadaşıyla Türkçe konuşan bir öğrencimi öğretmenleri Türkçe konuşmayın diye uyarmış. Geldi bize söyledi işte

öğretmenim öğretmenimiz kızdı biz Türkçe konuşuyoruz diye. Çocukların ders saati içinde okulda Fransızca dışında başka bir dil konuşmaları yasakmış.” (Ö5)

Ö5, çalıştığı okulda öğrencilerin ders saati dışında okulda Fransızca dışında bir dilde konuşmasının yasak olduğunu belirtmiştir.

“... Mesela benim kızım geldiği zaman 4. sınıfa devam etti. Sınıfında altı tane Türk öğrenci vardı. Öğretmen onları asla tercüman olarak kullanmadı. Çocuğum çok sıkıntı yaşadı. Matematik şeyleri, kâğıdı veriyor. Ben biliyorum ki aslında o soruyu çocuğum anlayabilse yapar. Kadına da diyorum ki öğretmenine kızım bu soruyu yapabilir ama bir arkadaşı okusun diyorum. Ona bile izin vermedi ilk yıl. Sonra ikinci yıl ... biraz daha samimiyet ilerledi, konuştuk. Dedim ki ‘geçen sene çok ezdiniz kızımı, çok üzüldü ve bu sene sizi daha çok seviyor.’ O şöyle yorumladı ben onu rasistlik [ırkçılık] olarak düşünürken. Dedi ki ama öyle yapmış olsaydım Fransızca’yı bu kadar rahat öğrenemeyecekti. İyiliği için yaptım diyor ama iyiliği için bile olsa o çocuğu memnun etmek için zaman zaman bir şeyler yapabiliirdi.” Ö3.

Ö3, kızının okula devam ettiği sınıfta dört Türk öğrenci olmasına rağmen kızının öğretmenin onları Türkçe konuşturmadığını belirtmiştir. Derslerde Türk bir arkadaşının yardımcı etmesi halinde kızının dersleri daha iyi anlayacağını düşünen Ö3, başlarda öğretmenin öğrencilere Türkçe konuşturmamasını ırkçılık olarak algılasa da sonradan öğretmenin bunu kızı daha iyi Fransızca öğrensin diye yaptığını öğrenmiştir. Ö3, öğretmenin öğrencilere hiç Türkçe konuşturmamasını aşırı bulmakta ve bazen öğretmenin öğrencilere Türkçe konuşma konusunda izin vermesi gerektiğini düşünmektedir.

4.2.4.4. Öğretmenlere Göre Belçika’daki ve Türkiye’deki Okulların Okul Kültürü ve Sosyal Yapısı Arasındaki Farklılıklar

TTKD öğretmenleri Belçika’daki ve Türkiye’deki okulları, okul kültürü ve sosyal yapıları açısından karşılaştırmışlardır. TTKD öğretmenleri bazı konularda Belçika’daki okulları daha avantajlı bulurken bazı konularda da Türkiye’deki okulları avantajlı bulmaktadır. Bazı öğretmenler Belçika’daki okulların Türkiye’deki okullara göre çokkültürlü olduğunu, öğrencilerin çeşitli aktivite, gezi, seyahat ve spor programlarıyla yaparak yaşayarak öğrendiğini ve sosyal hayata daha fazla müdahil olduklarını, öğrencilerin okulu daha fazla sevdikleri, daha özgüvenli ve özerk oldukları, kırtasiye masraflarının daha fazla olduğunu, daha disiplinli olduğunu, sınıf mevcutlarının daha az olduğunu ve ders programlarının öğretimi yapılacak konular açısından daha az yoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Belçika’daki okullarda farklı

kültürlere yönelik herhangi bir etkinliğin hazırlanmadığını ancak kültürel konularda bir şeyler yapmak isteyen öğretmenlere de destek verildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler Belçika'daki farklı okul türleri hakkında bilgi vermiş ve dinî okullara tüm öğrencilerin gidebildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında Belçika'daki okullarda Türkiye'deki okullardan farklı olarak okul kantinlerinin bulunmadığını ve çocuk yuvası olarak da tanımlanabilecek ve öğrencilere okul saatleri dışında da bakım hizmeti veren gardörilerin olduğunu anlatanlar olmuştur. Öğretmenler Belçika'daki okullarda Türkiye'deki okullardaki gibi bir hiyerarşik yapının bulunmadığını açıklamışlardır. TTKD öğretmenleri Belçikalıların kültürel yapılarından kaynaklı olarak ilişkilerinde samimi olmadıklarını ve velilerin Türkiye'deki gibi komşuluk yapmadıklarını, evlerine oturmaya gitmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Türkiye'deki okulların fiziksel olarak daha iyi olduklarını ancak Belçika'daki okulların içlerinin ve bahçelerinin daha işlevsel kullanıldığını açıklamışlardır. Öğretmenler Belçika'daki belediyelerin uygun ücretlerle öğrencilere çok çeşitli eğitsel etkinlikler yaptıklarını ve Türkiye'de okullarda sosyal aktivitelerin az olması, ders yükünün çok olmasından dolayı yurtdışından Türkiye'ye okumaya gelen öğrencilerin bunalıma girdiklerini belirtmişlerdir.

4.2.4.4.1. Belçika'daki Okulların Çokkültürlü Olması

Öğretmenler Türkiye'de ancak bölgeler bazında öğrencilerin değiştiğini ancak Belçika'da yabancı kökenli öğrencilerin daha fazla olduğunu ve bu farklılığın ülkeler bazında olduğunu belirtmişlerdir. Ülkedeki farklı etnik grupların çeşitliliği Belçika'daki okulları çokkültürlü hâle getirmiştir. Bazı öğretmenler, her ne kadar farklı etnik gruplara dillerini ve kültürlerini öğrenme hakkı verilmişse ve kültürlerine uygun yaşamalarına müdahale edilmiyorsa da Belçika'da yaşayan herkesten "Belçikalıyım" demelerinin beklendiğini ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Öncelikle ben benzerliğini söylersem her okul kendi okul ve aile kimliğini taşımak istiyor... Ben bu okulun öğrencisiyim, ben bu okulun velisiyim, bu okul ne yaparsa ben de yanındayım. Okullar bunu görmek istiyorlar tabii. Fakat Türkiye'den büyük bir farklılık burada etnik farklılıklar çok fazla özellikle bizim gittiğimiz okullarda tabii tek tip öğrencinin olduğu okullar da var Türkiye'deki gibi ama burada Türkiye'de olmadığı kadar farklı etnik kökenli unsurların birleştiği okullar var ve biz daha çok o okullarda görev yapıyoruz. Türk çocukları daha çok olduğu için orada. Onlar da

belli bir standardı tutturup o düşünceler üzerinde birliğiz ama bunun alt kademelerinde herkes kendi kültürünü yaşayabilir bakışı da var.” (Ö1)

Ö1, Belçika'daki okulların da Türkiye'deki okulların da kendilerine özgü okul ve aile kimliklerini oluşturmaya çalıştıklarını beirtmiştir. Ö1, okulların velilerden destek görmek istediklerini ve okul için bir birliktelik ruhu oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö1, Türkiye'den farklı olarak Belçika'daki okulların bünyesinde daha çeşitli kültürlerden öğrencilerin yer aldığını belirtmiştir. Tek tip öğrencilerin olduğu okulların da olduğunu ifade eden Ö1, kültürel çeşitliliğin fazla olduğu okullarda görev yaptıklarını belirtmiştir. Ö1, bu çeşitlilikten kaynaklı olarak Belçika'daki okullarda belirli düşünceler üzerinde bir birlik sağlandığını ve herkesin kendi kültürünü yaşamasına izin verildiğini ifade etmiştir.

“... Burada öğretmenler sınıfta kalıyor. Nasıl sınıfta kalıyorlar. Birinci sınıf öğretmenleri her zaman birinci sınıf öğretmenleri, ikinci sınıf öğretmenleri her zaman ikinci sınıf öğretmeni. Dolayısıyla siz bir ilkokula çocuğunuzu verdiğinizde birinci sınıfta bir öğretmen okutuyor onu, o öğretmenin bilgi ve deneyimlerini alıyor. O öğretmenin kültürünü alıyor. İkinci sınıfta başka bir öğretmen ayrı bir kültür veriyor. Üçte ayrı, dörtte ayrı, beşte ayrı. Çocuğa beş yılın sonunda beş ayrı öğretmenin, kültürü, birikimi, zenginliği ile zenginleşiyor. Kültür diyorum çünkü buradaki öğretmenler içerisinde çok fazla İspanyol, İtalyan olan Belçika kökenli olmayan öğretmenler de var. Dolayısıyla bunlar Belçika eğitim sistemini uygularken kendi kültürlerinden de zenginlikleri ister istemez katıyorlar. Ama Türkiye'de öyle mi oluyor? Türkiye'de birinci sınıfa bir öğrenci geldi tesadüfen size geldi ve sizi sevmedi. Gariptir ki siz de onu sevmediniz. Böyle bir kıyaslama olmaz ama ne olacak siz beş yıl o çocuğu okuturken şu an dört yıl gerçi beş yıl ya da dört yıl o çocuk size katlanacak siz de ona katlanacaksınız. Ama belki başka bir yıl başka bir öğretmene gitse belki o öğretmeni sevecek. Burada başarı şudur dersin öğretmenini severseniz o derste başarılı olursunuz. Ben buna çok inanıyorum. Üniversitede de onu yaşadım. Kendi okul hayatımda da onu yaşadım. Lisede de onu yaşadım. Dolayısıyla belki bu çokkültürlülüğün öğrenciye katacağı en güzel şeylerden birisi de bu. Yani bir dünya insanı yetişiyor. Yoksa öbür türlü tekdüze insanlar, kalıp kalıp yetiştirmiş olursunuz. Son yıllarda birtakım şeylerin aşıldığını düşünüyorum... Ailelerin de desteğiyle belki şu internetin falan da sosyal medyanın da gelişmiş olması çocuklarımızın ufkunu açıyor. Belki o alanda kendini yetiştiren çocuklarımız da oluyor... Ben çokkültürlülüğün her zaman avantaj olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

Ö2, çokkültürlülüğün her çocuğun ufkunu açtığını ve farklı bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir. Ö2, Belçika'daki bir çocuğun ilkokulu bitirene kadar farklı kültürlerden beş öğretmeni olduğunu ancak Türkiye'deki bir çocuğun ilkokul bitene kadar sevmese, beğenmese de aynı öğretmenin bakış açısı, kültürü ve öğretimine maruz kaldığını açıklamıştır. Belçika'daki öğretmenlerin çoğunun farklı kültürlerden geldiğini

ve öğretimlerine kendi kùltürlerinin zenginliklerini katarak öğrencilerini çokkùltürlü yetiştirdiklerini ifade etmiştir. Ö2, ilkokul, ortaokul ve lise hayatında olsun öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerinde başarılı olduklarına inanmaktadır. Ö2, çokkùltürlü bir dünya vatandaşı yetiştirilmediği takdirde öğrencilerin tekdüze ve belirli kalıplara sıkışarak yetiştiğini belirtmiştir. Ö2, Türkiye’de son yıllarda internetin ve sosyal medyanın gelişmesiyle insanların ufkunun açıldığını ve farklı kùltürlere daha fazla temas ettiklerini belirtmiştir. Ö2, çokkùltürlülüđü büyük bir avantaj olarak görmektedir.

“Bizde çok fazla çokkùltürlü eğitimden bahsedilmez ki Türkiye’de. Belki şimdi Suriyelilerin de gelişiyle falan değişir mi bir şeyler bilemiyorum ama önceden ne vardı? Türkler, Kürtler vardı ama yine de tüm okullarımızda Türkçe dersi veriliyordu yani. Ekstra bir şey yok. Oradaki öğrencilerin de geneli yine Türkü buradaki öğrencilerin de geneli yine Türk. Çokkùltürlü olmak için yani hepsinden ya da daha fazlasından karışık olmaları gerekli. Yani burada Liege’de bile yüz yetmiş tane farklı insan var.” (Ö3)

Ö3, Türkiye’de çokkùltürlü eğitimden bahsedilmediğini ve Türkiye’deki okullarda Türkler ve Kürtler bulunduğunu ancak sadece Türkçe ders verildiğini belirtmiştir. Belçika’daki etnik çeşitliliğin daha fazla olduğunu belirten Ö3, çokkùltürlü olmak için daha fazla etnik çeşitliliğin olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö3, sadece Belçika Liege’de yüz yetmiş farklı kùltürden insanın yaşadığını belirtmiştir.

“Aslında benzerlik yok çünkü burada baştan aşağı farklı yani. Ben burada durakta beklediğimde on kişiye iki tane aynı milletten insan yok. Özellikle Suriyelilerin buraya gelişinden sonra buradaki sınıflar daha da çokkùltürlü oldu.” (Ö4)

Ö4, Belçika’daki okullar ile Türkiye’deki okulların okul kùltürü ve sosyal yapısı arasında bir benzerliğin olmadığını belirtmiştir. Ö4, bir durakta bekleyen insanlar arasında bile iki tane aynı ulustan insan olmadığını ifade etmiştir. Ö4, Suriyelilerin de Belçika’ya gelişi ile sınıflardaki çokkùltürlülüđün daha da arttığını belirtmiştir.

“Türkiye’de çok fazla çokkùltürlü bir okul kùltürü yok aslında. Genelde aynı bölgedeki çocuklar aynı oluyor yani. Burada ise çok karışık bir demografik yapı var. Çok fazla göçmen var burada. Flaman bölgesi biraz daha saf kalmış olabilir, bazı yerleri özellikle. Burada sokağa çıktığınız zaman her çeşit insan var. Faslılar, İtalyanlar, Bulgarlar işte Türkler var zaten... Markette, otobüste işte nereye gitsem hep bir Türkçe duyuyorum. Okullar da öyle yani her türlü çocuk var. Bir de banım gittiğim okullar yani yüzde sekseninin Türk olduğu okullar. Oradaki yerleşim bölgesi de öyle oluyor haliyle. Her yerde Türk bakkalları, dükkaneleri, fırınları, ... Orada Belçikalılar azınlıkta gibi yani. Türkiye’de değişik bölgelerden gelen öğrenciler bir farklılık oluştururken burada o farklılığı ülkeler bazında görebiliyorsunuz.” (Ö5)

Ö5, Türkiye’de çokkültürlü bir okul kültürünün olmadığını belirtmiştir. Belçika’da demografik olarak çeşitliliğin Türkiye’den daha fazla olduğunu belirten Ö5, çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu okullarda ders vermektedir. Ö5, Türkiye’de öğrenci farklılıklarını değişik bölgelerden gelen öğrenciler oluştururken bu durumun Belçika’da ülkeler bazında olduğunu belirtmiştir.

“...Burada İtalyan kökenli çok var mesela yine Faslılar var. Türkler falan. Burada kökenlerini bile söylemeye çekiniyor insanlar. Bir Belçikalıyım doğruyum çalışkanım durumu burada da var. Bizdeki milliyetçi yapıdan farklı olarak bunlar görünüşte farklılıklara karşı çok daha saygılı davranıyorlar. Kendi dilini ve kültürünü öğrenmen ve yaşatman için yeterli imkânları sağlıyorlar. Yani bizde olsun mu olmasın mı diye tartıştığımız bazı şeyler zaten burada var. Yani mesela anadili eğitimi bunu tartışmaya bile açmıyorlar. OLC bunun için var ama vatandaşı da Belçikalıyım desin istiyor. İnsanlar arabalarında İtalyan bayraklarıyla dolaşiyor. Türk bayrağıyla Brüksel’de miting yapıyor. Bir yere kadar buna da bir şey demiyorlar. Ama mademki buraya geldiniz o zaman Belçikalı ol diyor.” (Ö8)

Ö8, Belçika’daki farklı kökenlerden gelen insanların kendi kökenlerini söylemekten kaçındıklarını ve Türkiye’dekine benzemese de Belçika’da da bir milliyetçilik olduğunu belirtmiştir. Ö8, Belçika’da yaşayan farklı etnik grupların dilini ve kültürünü öğrenebildiğini ve geldikleri ülkelerin bayraklarını arabalarında ya da mitinglerinde rahatça taşıyabildiklerini ifade etmiştir. Anadilde eğitimi tartışmaya bile açmadan bir hak olarak gördüklerini ancak tüm bu özgürlüklerin yanında Belçika’da yaşayan farklı etnik grupların kendilerine Belçikalı demelerinin istendiğini anlatmıştır.

“... ben çok sıkıntı yaşamadım veli olarak da. Zaten çokkültürlü sınıfları. Belçikalı çok az sınıflarda. Sizi ön yargılı ve kötü karşılamıyorlar. Yani burada en sıkıntılı azınlık grupları Türkler ve Faslılar olmasına rağmen ben bir ön yargı ya da bir sıkıntı yaşamadım. Bu çokkültürlü ortamı ister beğensinler ister beğenmesinler kabullenmişler. Biz aynı gemideyiz ve bir şekilde hep beraber bu gemiyi götüreceğiz diyorlar.” (Ö10)

Ö10, okullarda yabancı öğretmenler çok olduğu ve Belçikalılar az olduğu için sınıfların çokkültürlü olduğunu ve Belçikalıların bu durumu kabul ettiklerini belirtmiştir. Ö10, en çok sorun yaratan azınlık gruplarının Türkler ve Faslılar olmasına rağmen kendisinin Belçika’da hiçbir ön yargıyla karşılaşmadığını ve okullarda kötü karşılanmadığını anlatmıştır.

4.2.4.4.2. Belçika'daki Okullarda Öğrencilerin Geziler, Seyahatler, Spor ve Sosyal Hayata Katıldıkları Etkinliklerle Yaparak Yaşayarak Öğrenmesi

TTKD öğretmenleri Belçika'daki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre daha çok etkinlik ve geziye katıldığını ve daha fazla sosyal hayatta yer aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye'deki gibi çok fazla ders yükünün olmadığını ve okulda yüzme derslerine, spor derslerine öğrencilerin götürüldüğünü belirtmişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla hayatın içindedir ve okul içinde zamanlarının çoğunu geçirmek zorunda bırakılmamıştır. Belçika'da öğrenciler, sık sık müzelere, parklara götürülüp yılda iki ya da üç defa ormanda kamp yapmaktadırlar. Belçika'daki bu gezi ve okul dışında yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirdiğini ifade eden öğretmenler öğrencilerin başka ülkelere giderek gittikleri ülkeleri tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Burada okul müdürlerinin arkasındaki panoda böyle planning gibi bir şey yazar. Burada okulun plan ve programı vardır. Onun içinde okulun açık olduğu tüm haftaların tarihleri falan vardır. Dolayısıyla gelecek yıl o okulda ne olacak, hangi geziye hangi sınıflar gidecek oraya yazarlar. Şu an çok şanslı addediyorum kendimi benim çocuklarım da burada okudukları için. Örneğin oğlum geçen yıl Londra'ya gitti. Bu yıl ikinci kez gidecek Nisan ayında. Oğlum lisede okuyor. Düşünün benim bile şimdi İngiltere'ye gitmem için vize başvurusu yapmam gerekiyor, para ödemem gerekiyor. Oldukça zor şartlar ama buradaki öğrenciler mesela klazbert diye bir şey var işte açık şeyler yani orman alanlarına gidiş orada yaşayış... üçüncü sınıf dördüncü sınıf öğrencileri buradan İsveç'e gidiyorlar bir haftalığına. Bunlar belirli gün ve haftaları çok canlı yaşayarak yaşıyorlar. Örneğin pak tatili olacak Nisanda. Nisanda gidip ormana renkli yumurtaları gömüyorlar, saklıyor öğretmenler yumurtaları geceden. Ertesi gün okulun çocuklarını alıp ormana salıyorlar hadi gidin o yumurtaları getirin diye. Çocuklar neşe içinde o renkli yumurtaları buluyorlar. Bu pak tatili sizce unutulur mu çocuk açısından? Unutulmaz. Peki, siz 23 Nisanlarda ne yapabiliyorsunuz? Bir öğrenciye bir hediye bile veremiyoruz yani düşünün. O günü güzelce yaşaması için, hatırlaması için hiçbir etkinlik yapmıyoruz. Şiirler, konuşmalar işte bir iki folklor oyunu hepsi bu. Bizde bu tür şeyler angarya olarak görülüyor.” (Ö2)

Ö2, Belçika'daki okullarda bir yıl öncesinden okuldaki hangi sınıfların hangi gezilere gideceğinin belli olduğunu belirtmiştir. Ö2, oğlunun lisede okuduğunu ve geçen yıl olduğu gibi bu yıl da İngiltere'ye gideceğini anlatmıştır. Ö2, oğlu Belçika'da okuduğu için kendini şanslı görmektedir çünkü Türkiye'de oğlu İngiltere'ye gitmek istese vize alması ve para ödemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin Belçika'da çok fazla geziye ve aktivitelere katıldığını anlatan Ö2, bu tarz etkinliklerin Türkiye'de angarya

olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Ö2, üçüncü, dördüncü sınıfların İsveç'e gittiklerini, yine öğrencilerin ormanda yaşama becerilerini geliştirmek için ormana gidip kaldıklarını anlatmıştır. Ö2, Belçika'daki öğrencilerin belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikleri daha eğlenceli bir şekilde yaşadıklarını belirtmiştir. "Pak" bayramından bahseden Ö2, Nisan ayında rengârenk boyanmış yumurtaların ormanda saklandığını ve öğrencilerin bunları ormanda bularak eğlendiklerini anlatmıştır. Ö2, Türkiye'de 23 Nisan'da öğrencilere bir hediye bile verilmediğini ve genellikle şiirler, konuşmalar ve folklor gösterileriyle bu bayramın kutlandığını belirtmiştir.

"... Zaten bence sınıfta pek ders işlemiyorlar. Hepsi sokakta. Yok, müzeye gidiyorlar, yok parka gidiyorlar. Çöp topluyorlar. Çocuklar sürekli sokakta yani. Bir gün spor günü oluyor tamamen. Yüzmeye gidiyorlar..." (Ö4)

Ö4, Belçika'da öğrencilerin sınıfta çok fazla ders işlemediklerini ve sosyal hayatın içinde daha fazla yer aldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin müzelere, parklara gittiklerini ve sürekli sokaklarda olduklarını anlatan Ö4, öğrencilerin haftada bir gün spor yaptığını, bir gün de yüzmeye gittiklerini belirtmiştir.

"... çocuk mental olarak da sağlıklı olmalı, fiziksel olarak da sağlıklı olmalı. Her okulun belirli bir periyodu var. 15 hafta boyunca belirlenen tarih ve saatte çocukları havuza yüzmeye götürüyorlar. Asla özel servisle götürmüyorlar. Yürüyerek ve toplu taşımaya binerek gidiyor öğrenciler. Bazen orada 1 saat yüzüyorlar ve gidiş gelişleri iki, iki buçuk saat sürebiliyor ama yine de bunu yapıyorlar. Yakın iki üç kilometrelik mesafeleri yürütüyorlar. Bisiklet günleri, koşu günleri düzenliyorlar." (Ö9)

Ö9, öğrencilerin hem fiziksel olarak hem de zihinsel olarak sağlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Ö9, Belçika'da öğrencilerin 15 hafta boyunca belirlenen gün ve saatlerde havuza yüzmeye gittiklerini belirtmiştir. Ö9, iki, üç kilometre gibi mesafelere öğrencilerin yürüyerek gittiğini normalde de servis kullanmadıklarını ve toplu taşıma araçlarını kullanarak ulaşımı sağladıklarını anlatmıştır. Ö9, okullarda bisiklet ve koşu günlerinin düzenlendiğini belirtmiştir.

"... çocukları derse boğmuyorlar. İşte havuza gidiyorlar. Dans hocası gelip dans öğretiyor onlara... Yine kışın ve yazın yaptıkları aktiviteler var. Kayağa ya da ormana gidip kamp yapmak gibi. Gittikleri farklı yerlerin de kültürünü öğreniyorlar. Öğrenciler hem başka ülkeleri hem de kendi başlarına gezmeyi öğreniyorlar. Keşfetmeyi öğreniyor çocuklar. Hayatın içindeler. Okul içinde test çözmüyorlar sadece. Matematik de Fransızca da öğreniyor ama orada dağda kalınca hayvanlarla, yapraklarla oyun öğreniyor. Yaşam becerileri gelişiyor. Yılda iki üç defa bunu yapıyorlar." (Ö10)

Ö10, Belçika’da öğrencilerin dersler içinde boğulmadığını ve çok fazla gezi ve etkinlik yaptıklarını belirtmiştir. Ö10, öğrencilerin havuza gittiğini, dans etmeyi öğrendiğini, ormana gidip kamp yaptıklarını ve öğrencilerin hem başka ülkelere giderek seyahat ettiğini hem de kendi başlarına gezmeyi öğrendiklerini anlatmıştır. Ö10, öğrencilerin keşfederek öğrendiklerini, hayatın içinde olduklarını ve okulda sadece test çözmediklerini belirtmiştir. Ö10, Belçika’daki öğrencilerin Matematiği de Fransızca’yı da öğrendiklerini bunun yanında dağda kamp yaptıklarında orada bitkileri, hayvanları da öğrendiklerini ve yaşam becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

4.2.4.4.3. Belçika’daki Okullarda Ders İçeriklerinin Türkiye’deki Kadar Yoğun Olmaması

TTKD öğretmenleri Belçika’daki öğrencilerin Türkiye’deki öğrenciler gibi ağır bir ders yükü altında bırakılmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Belçika’da eğitimin sınav odaklı olmadığını bu nedenle de öğretmenlerin eğitim programlarını yetiştirmek zorunda olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere Türkiye’deki gibi yoğun öğretim programlarını uygulamanın doğru olmadığını düşünmektedirler.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Öğrenci yetiştirmek, insan yetiştirmek öyle çok fazla matematik yaparak, problemler çözerek gerçekleşmiyor. Bizde ilkokul ikinci sınıftaki bir öğrenci buradaki bir dördüncü sınıftaki bir öğrenciye matematik dersini çok rahat aktarabilir. Neden? Biz daha ikinci sınıftayken başlıyoruz problemler, alıştırma, hafta sonu ödevleri her gün ödev ödev ödev. Dolayısıyla mükemmel matematiği olan öğrenciler oluyor. Ama burada hiç acele etmiyorlar. Mesela benim kızım üçüncü sınıfta okudu. Saydım yılsonuna kadar 40 tane problem çözmemişler. Biz değil bir yıl 40 problemi haftada çözüyoruz neredeyse. Şöyle bir şey oluyor. Farkında olalım diye söylüyorum. Bu çocuklarla bizim çocuklarımıza bakarsak. İlkokul, ortaokul belki lise döneminde bunlardan hep önde gidiyor ama lise sonunda ve üniversitede bunlar birden büyük adımlarla bizim çocukların önüne geçiyor. Eğitimciler olarak oturup bunu düşünmeliyiz. Bir yerde hata yapıyoruz. Çok fazla yüklenerek çok fazla problem çözerek, çok fazla sıkıştırılmış program uygulayarak çocukları yetiştiremeyiz. Sadece işte o gün için not almalarını, geçmelerini sağlıyoruz ama pekiştirerek [öğretim] yabancıların yaptığı bizimkinden daha doğru.” (Ö2)

Ö2, öğrencilerin çok fazla matematik dersi verilmesi ya da çok fazla problem çözmesiyle, ödev verilmesiyle yetiştirilemeyeceğini belirtmiştir. Ö2, Belçika’da üçüncü sınıfa giden kızının bir yıl boyunca okulda sadece 40 tane problem çözdüğünü ve normalde Türkiye’de okusa bunu bir haftada yapacağını anlatmıştır. Türkiye’deki bir

ikinci sınıf öğrencisinin Belçika'daki bir dördüncü sınıf öğrencisine rahatlıkla matematik dersi verebileceğini belirten Ö2, öğrencilere çok fazla öğretim programı uygulamanın bir hata olduğunu düşünmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin akademik olarak ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim ilk sınıflarında Belçikalı bir öğrenciden daha iyi bir düzeyde olduğunu ancak ortaöğretimin sonunda ve üniversitede Belçikalı öğrencilerin Türkiye'deki öğrencileri geride bıraktıklarını belirtmiştir. Ö2, bu durum üzerine herkesin düşünmesi gerektiğini ve pekiştirerek öğretimin not alma ve sınıfı geçme kaygısıyla yapılan öğretimden daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

“... ama en azından yabancılarda müfredat yetiştirme olayı olmadığı için çünkü burada TEOG yok, üniversite sınavı yok. Sınava adam yetiştirmiyorlar ya da Leh ülkelerinde olduğu gibi Maturity sınavları da yok. Öğrencileri derse boğmuyorlar.”
(Ö4)

Ö4, yabancı öğretmenlerin müfredat yetiştirmek zorunda olmadıklarını belirtmiştir. Belçika'da TEOG sınavı ve üniversiteye yerleştirme sınavının olmadığını yine Leh ülkelerindeki “Maturity” sınavlarının da olmadığını ve öğrencilerin ağır bir ders yükü altında bırakılmadığını ifade etmiştir.

4.2.4.4.4. Türkiye'deki Okullar Fiziksel Olarak Belçika'daki Okullardan Daha Donanımlıken Belçika'daki Okul Binalarının Daha İşlevsel Olması

Tüm TTKD öğretmenleri Türkiye'deki okul binalarının fiziki olarak Belçika'daki okul binalarından daha iyi olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki okullar fiziki olarak daha iyiyken Belçika'daki okul binalarının içi ve dışı daha işlevsel kullanılmaktadır. Belçika'daki okul bahçelerinde az beton vardır. Okul bahçelerinde öğrencilerin oynayabileceği oyuncaklar ve çocuk parkı vardır. Okulun içindeki duvarlar ders konularına ait görsellerle kaplı ve duvarlarda etkinlik duyuruları vardır. Belçika'daki her okulda akıllı tahta yoktur ve her öğrenciye bir tablet dağıtılmamıştır. Bazı okullarda hâlâ kara tahta ve tebeşir kullanılmaktadır.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... fiziksel olarak bizim okullarımız buradakilerden daha iyiler. Yani temizliğe önem veriyorlar ama okul binaları çok da güzel değil. Normal, vasat okullar burada. Binalar burada daha fonksiyonel kullanılabilir. Bahçeleri çok güzel. Çok az bir kısmında beton var. Toprak ve yeşil var çok fazla. Yine çocukların oynayabileceği oyuncaklar, kaydıraklar, tahterevalliler var. Küçük oyun evleri var. Halı sahaları var. Yine yüzme havuzları var.” (Ö10)

Ö10, Fiziksel olarak Türk okullarının daha iyi olduğunu ancak Belçika'daki okulların daha fonksiyonel olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ö10, Belçika'da temizliğe önem verilse de okul binalarının vasat olduğunu ancak okul bahçelerinin güzel olduğunu anlatmıştır. Ö10, okul bahçelerinde çok az beton olduğunu ve çocukların bahçede oynayabileceği oyuncaklar, çocuk parkı, halı saha ve yüzme havuzlarının olduğunu belirtmiştir.

“Zaten Türkiye’deki bir okula girdiğinde tertemiz bir duvar. Hiçbir şekilde bir sanat eseri, mesela bilimsel bir şey. Tamam, kabul edilmiyor ama aklıma geldi. Mesela Charles Darwin’in evrim teorisi ile ilgili bir şeyler de duvarlarda bulabilirsin ya da gezegenler ve galaksi sistemi gibi. Coğrafi haritalar ya da farklı etkinlik duyuruları gibi. Burada duvarlar dolu dolu. Zaten okula girdiğinizde bir sıcaklık hissediyorsunuz. Burada en pis okula bile girdiğinizde burada pis derken kelimenin gerçek anlamıyla gerçekten pis bir okul yani çamur falan ortada. Burada bile en azından bir enerji hissediyorsun yani okulda ama Türk okuluna gittiğinizde soğuk yani. Duvar yani duvar görüyorsun...” (Ö4)

Ö4, Belçika'da kirli bir okula bile girildiğinde orada okula ait bir sıcaklık ve enerji hissedildiğini belirtmiştir. Ö4, Belçika'daki okul duvarlarının ders konularıyla ilgili görseller ve etkinlik duyurularıyla dolu olduğunu anlatmıştır. Ö4, Türkiye'deki okul duvarlarının sadece duvar olarak kullanıldığını ve Belçika'daki gibi kullanılmadığını ifade etmiştir.

“Teknoloji ve bina olarak Türkiye’deki okullar çok çok daha iyi esasen. Yani dışarıdan virane gibi görünebiliyor okullar. Zaten dış güzelliğe pek önem vermiyorlar onlar için binanın içi önemli. Bu silikon vadisinde çalışan kişilerin çocuklarının gittiği okullarda kendi ürettikleri teknolojiyi kullanmıyorlar. Yani bunlar bu teknolojiyi bize satıyorlar ama iyi bir şey olsaydı kendileri bunu kullanırlardı. Yani okula akıllı tahta takıp bir de çocuklara tablet dağıtım durumu yok. Yani hâlâ bazı yerlerde tebeşir ve karatahta var.” (Ö8)

Ö8, Türkiye'deki okulların bina ve teknolojik donanım olarak Belçika'daki okullardan daha iyi olduğunu belirtmiştir. Belçika'daki okulların dışarıdan virane gibi görüldüğünü ancak okul içlerinin Belçikalılar için önemli olduğunu anlatmıştır. Ö8, Silikon Vadisi'nde çalışan kişilerin çocuklarına ürettikleri teknolojiyi kullanılmayıp başkalarına sattıklarını belirtmiştir. Belçika'daki okullarda da her okula akıllı tahta takıp öğrencilere tablet dağıtılmadığını ifade etmiştir. Ö8, Belçika'da bazı okullarda kara tahta ve tebeşirin kullanıldığını belirtmiştir.

4.2.4.4.5. Belçika’da Okulların Türk Kültürü İle İlgili Hiçbir Şey Yapmaması ama Yapmak İsteyenlere de Destek Vermesi

Bazı öğretmenler okul müdürlerinin okuldaki farklı kültürleri kaynaştırmak ya da tanıtmak için bir şey yapmadıklarını ancak ister başka kültürler olsun ister Türk Kültürü olsun bu konuda okulda etkinlik yapmak isteyen öğretmenleri müdürlerin desteklediğini belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okullar burada bu kültürleri kaynaştırmak için öyle ekstaradan faaliyetler yapmıyor ama okulun içinden öğretmen bir teklifle de gelirse hayır demiyorlar. Ben mesela Türkçe öğretmeni olarak okulda Türkçe standı kurmak istesem ki bunu yapan bazı arkadaşlarımız da oldu. O Türkiye’yi tanıtan broşürleri ister kültür bakanlığında ister müdürlüklerden ister müşavirlikten getiriyor. Bir stant açıyor. Yani burada okul öğretmenlerin yaptığı şeylere destek olur ama kendileri öyle çokkültürlülüğe merak uyandıracak etkinlikler yapmıyorlar. Tabii içindeki farklı bir etnik kökenden bir öğretmen bir şeyler yapmak isterse yapabilirler.” Ö4.

Ö4, Belçika’daki okul müdürlerinin öğretmenler okulda farklı kültürlerle ilgili ya da Türk Kültürü ile ilgili bazı faaliyetler yürütmek istediklerinde bunu desteklediklerini ancak kendilerinin farklı kültürleri kaynaştırmak konusunda inisiyatif almadıklarını belirtmiştir. Ö4, önceki yıllarda çalıştıkları okullarda Türk Kültürü ile ilgili stant açan ve Türk Kültürünü tanıtan TTKD öğretmenlerinin olduğunu belirtmiştir.

“23 Nisan Avrupa’da önemli. 23 Nisan çocuk bayramı olduğu için birçok ülkede ve ilde aileler bazında da bunu önemsiyorlar. Türkler arasında önemli bu ama belli bölgelerde Belçikalıların da yoğun ilgisi ve katılımı olabiliyor. Mesela bu yıl biz bölgemizde belediye başkanıyla konuşup en büyük gösteri merkezini tuttuk. Belçikalı öğrencileri de katacağız gösterilere. O tarz çokkültürlü bir etkinlik yapmayı da düşünüyoruz.” (Ö7)

Ö7, Belçika’da 23 Nisan kutlamalarının önemli olduğunu ve bu kutlamalara hem Türk velilerin hem de Belçikalıların ilgi gösterdiğini anlatmıştır. Ö7, hazırladıkları 23 Nisan kutlama programı için çalıştığı bölgedeki belediye başkanıyla görüşüp en büyük gösteri merkezini tuttıklarını belirtmiştir. Ö7, gösterilere Belçikalı öğrencileri de katarak çokkültürlü bir etkinlik hazırladıklarını belirtmiştir.

4.2.4.4.6. Belçika’daki Okullarda Türkiye’deki Gibi Hiyerarşinin Olmaması

Bazı öğretmenler Belçika’daki okulların Türkiye’deki okullar gibi katı bir hiyerarşi zinciri içinde bulunmadığını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri iki ayrı okulda aynı

anda müdürlük yapabilmekte ve bir yardımcısı olmadan bu yönetim işlerini yürütmektedirler. Belçika'daki öğretmenlerle müdürlerin arkadaş gibi daha samimi bir iletişime sahip olduklarını anlatmışlardır. Belçika'daki okullar bir yerel yönetim şekli olan özerk komünlere bağlı olduğu için okulla ilgili her türlü idari, sosyal ve ekonomik sorunlar yerelde daha hızlı çözülmektedir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Biz de çok hiyerarşik ve sıkıcı bir yapı var okullarda... personel içindeki hiyerarşi de burada katı değil. Çok daha esnek. Benim burada bir müdürüm var ve kadın iki ayrı okulu yönetiyor. Ne sekreteri var ne yardımcısı var. Bunu tek başına yapabiliyor. Çünkü burada herkesin hangi saatte ne yapacağı belli ve program oturduğu için de birilerinin başlarında durmasına gerek yok. Herkes sorumluluğunu biliyor ve yerine getiriyor.” (Ö10)

Ö10, Türkiye'deki okullarda hiyerarşik ve sıkıcı bir yapı olduğunu belirtmiştir. Ö10, Belçika'daki okullarda okul personeli arasında katı bir hiyerarşik yapının olmadığını ve ilişkilerin daha esnek yapıda olduğunu ifade etmiştir. Ö10, çalıştığı okuldaki müdürün iki farklı okulda müdürlük yaptığını ve ne bir yardımcısının ne de işlerine yardımcı olacak bir memurunun olmadığını anlatmıştır. Ö10, okullarda herkesin hangi saatte hangi işi yapacağını belli olduğunu ve herkesin görevini başlarında bir yönetici olmasa bile yerine getirdiğini belirtmiştir

“... İşin bana kalırsa sebebi temelden ayrılıyor. Burada valilik diye bir şey yok. Belediye diye bir şey var. Belediyeye bağlı da komünler var. Komünler de işte bir nevi küçük belediyecikler. Şimdi burada özerk bir yapı var. Bizde en küçük bir belediyeye bile girdiğinizde içeride 50 tane daire oluyor. Bir sürü ıvır zıvır var bürokraside. Burada ise tek bir yer var ve her şeyi oradan oraya buraya valiye şuna buna göndermeden halledabiliyorsunuz. Yani bir komünü bir tatil köyü bir site gibi düşünürsek yönetimi halk seçiyor ve yönetimde de söz sahibiler. Mesela ben okulun salonunu 23 Nisan etkinlikleri için kullanmak istiyorum ve okul yönetimi izin vermezse onu Türk derneğine söyleyeceğim ve onlar da komüne götürüp bu işi çözecekler. Bu sistem bence şehri sahiplenmeyi sağlıyor. Arada çok fazla hiyerarşi olmadığı için karar almak çok daha kolay ve komünler özerk yapıda diğer komünlerin herhangi bir konuda aldığı bir karar onları bağlamıyor. Kendi kararlarını kendileri alıyor. Örnek vereyim: bir yasa yapıyorlar buraya patates ekemezsin diye. Başta saçma ya da diktatörlük gibi gelse de orada yaşayan halkın kararı bu ve buna uymak istemeyenler başka komünlere gidip yaşayabilirler. Yani binadan ibaret olmuyor okul ve halk katılım sağlıyor. Ha bir de ekonomik olarak yok ödenekti yok başka bir şeydi öyle problemleri zaten yok. Yerelden doğrudan bu işler yürütüldüğü için daha kolay çözebiliyorlar bu işleri de.” (Ö8)

Ö8, Belçika'daki okullarla Türkiye'deki okulların arasındaki farklılıkları anlayabilmek için Belçika'daki yönetim sisteminin anlaşılması gerektiğini düşünmektedir. Ö8, Belçika'da Valilik makamının olmadığını ve belediyelere bağlı küçük belediyeciler olarak da düşünülebilecek iç işlerinde bağımsız ve kendi yasalarını çıkararak kendine ait bir bütçesi olan ve tüm idari işlerin tek bir binada halledildiği özerk komünlerin olduğunu anlatmıştır. Komünlerde çok fazla hiyerarşi olmadığı için komünle ilgili işler daha hızlı ve halkın katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Ö8, 23 Nisanda okulun konferans salonunu gösteriler için kullanmak istediğini ve eğer okul yönetimi izin vermezse komündeki Türk derneklerinin bu sorunu komüne götürerek çözebileceklerini belirtmiştir.

“... Müdürlerle ilişkileri bize göre daha samimi yani resmî değil. Sanki arkadaş gibiler. Öyle çok katı bir hiyerarşi yok. Müdür ağırlığı yok okulda yani öğretmenlerle ilişkiler anlamında. Mesela pat diye müdürün odasına girebiliyorlar. İletişim konusunda bizim okullar daha resmî. Müdür ve öğretmenler arasındaki iletişim buradaki gibi değil.” (Ö7)

Ö7, öğretmenlerin müdürle ilişkilerinin daha samimi olduğunu ve Türkiye'deki gibi resmî olmadığını belirtmiştir. Ö7, öğretmenlerin kapıyı çalmadan müdürün odasına girebildiğini ve müdürün öğretmenlerle arkadaş gibi olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.4.7. Belçika'da Farklı Okul Türlerinin Varlığı ve Dinî Okulların Tüm Öğrencilere Açık Olması

Bazı öğretmenler Belçika'da dinî ve komünal okulların bulunduğunu ancak dinî okulların tüm dinlerden öğrencilere açık olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi burada okullar bir Katolik okullar, kilise okulları; bir de komünal okullar, belediye okulları diye ikiye ayrılır. Buralara tüm öğrenciler gidebiliyor. Şimdi burada Katolik okulları dışarıdan gözlemlediğiniz zaman biraz daha disiplinli daha terbiyeli, kolej havasında olduğunu görürsünüz ama metotları eskidir. Kendilerini çok fazla yenilemezler.” Ö2.

Ö2, Belçika'da okulların Katolik ve Komünal okullar olmak üzere ikiye ayrıldığını ve bu okullara tüm öğrencilerin gidebildiğini belirtmiştir. Ö2, Katolik okulların daha geleneksel bir eğitim sistemine sahip olduklarını ve disiplinli okullar olduğunu eklemiştir.

“... benim gittiğim okul aynı zamanda dinî bir okul ama tüm dinlerden öğrencileri de kabul ediyorlar. Müdürün kendisi de Hristiyan olmasına rağmen Müslüman biriyle evli. Okul günleri olduğunda ve tüm veliler okula geldiğinde o açık kapı günlerinde okul müdürü kendi çocuğunun resmini getirmişti ve tüm masaları dolaşarak velilere kendisinin Hristiyan olduğunu, kocasının Müslüman olduğunu ve çocuğuna da ortak bir isim bulduklarını anlatıyordu... Herkesin dininde serbest olduğunu ve kendisinin de buna açık olduğunu anlattı.” Ö6.

Ö6, çalıştığı okulun dinî bir okul olduğunu ancak tüm dinlerden öğrencilerin bu okula gelebildiklerini belirtmiştir. Kendisi Hristiyan kocası Müslüman olan okul müdürü okulun açık kapı günlerinde velilere çocuğunun fotoğrafını göstererek okulun herkese açık olduğunu anlatmıştır.

4.2.4.4.8. Belçika’da Öğrencilerin Okulu Daha Çok Sevmesi

Bazı öğretmenler Belçika’daki çocukların Türkiye’deki çocuklara göre okulu daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö5’in görüşleri şu şekildedir:

“Ben yine lise olarak bir karşılaştırma yapabilirim çünkü ben orada Anadolu lisesinde çalışıyorduk ve çok yoğun çalışıyorduk. Beş dakika teneffüs, derse gir, derse çık, çalış, çalış, çalış durumu vardı. Burada yani çocuklar daha mutlu okulda onu görüyorum. İlköğretim nasıl bilmiyorum ama öğrenciler lisede okula gelmek istemiyor. Zorla çocukları dil sınıfına hazırla, üniversite sınavına hazırla bir şey yap durumu vardı. Yani Türkiye’de öğretmenler az çalışıyor, çok tatil yapıyorlar algısı var ya bir de burayı görseler kim bilir ne derler. Burada sürekli bir tatil var. Sürekli bir festival, eğlence, aktivite, bayram oluyor, bir şey oluyor.” (Ö5)

Ö5, Türkiye’de daha önce anadolu lisesinde çalışmıştır. Öğrencilerin sürekli olarak sınavlara hazırlandığını ve beş dakikalık ders aralarından sonra ders çalıştıklarını anlatmıştır. Belçika’daki okullarda her zaman bir etkinlik, gezi, festival, eğlence ve tatiller olduğu için Belçika’daki öğrencilerin okulu daha çok sevdiklerini belirtmiştir.

4.2.4.4.9. Belçika’daki Öğrencilerin Daha Özgüvenli ve Özerk Olması

Bazı öğretmenler Belçika’daki öğrencileri Türkiye’deki öğrencilere göre daha özerk ve özgüvenli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okulda sürekli olarak sorumluluk aldığı, yaparak yaşayarak öğrendikleri için özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve özerk olduklarını düşünmektedirler.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Bir de Türkiye’deki aksine buradaki çocuklar daha sosyal. Bir de kendilerine özgüvenleri var. En çekingen çocuk bile bir şey yapmasını istediğimizde hemen ben yapayım diyor. Aktivite yapmak istiyor hiç çekinmiyor. Yani biz çocuklara hep ders verdiğimiz için kendilerini çok da fazla göstermelerine fırsat vermiyoruz.” (Ö5)

Ö5, Belçika’daki öğrencilerin daha sosyal ve özgüvenli olduklarını belirtmiştir. En çekingen öğrencinin bile kendisine bir görev verildiğinde bunu yerine getirdiğini ve çekinmediğini ifade etmiştir. Ö5, Türkiye’deki öğrencilere hep ders verildiği için kendilerini gösteremediklerini belirtmiştir.

“Bir de burada her şey gezi gözleme dayalı her şey yaşayarak öğrenmeye dayalı. Bizimki gibi öğrencileri dört duvar arasına hapsediyorlar. Mesela çocuklara asla iş yaptırmıyoruz, sorumluluk vermiyoruz. Mesela bizde bahçeyi temizlemek geç kalan öğrenciye bir ceza olarak uygulanır ama siz tüm okula bunu yaptırırsanız bu bilinç onlara yerleşir ve bahçeye çöp atmamayı öğrenirler. Yani burada da hademe var ama her şeyi onlar yapmıyor. Çocuklar burada çok özerkler ve hemen her şeyi kendileri yapıyor.” (Ö9)

Ö9, Belçika’daki öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve Türkiye’deki öğrencilere göre daha özerk olduklarını belirtmiştir. Ö9, Türkiye’deki öğrencilerin sınıfta dört duvar arasına hapsedildiğini ve bir sorumluluk verilmeden yetiştirildiğini ifade etmiştir. Ö9, Belçika’daki okul hademelerinin her işi yapmadığını ve öğrencilerin okul bahçesini Türkiye’deki gibi okula geç kaldıklarında verilen bir ceza olarak değil de kendi sorumlulukları olduğu için temizlediklerini belirtmiştir.

4.2.4.4.10. Belçika’daki Okulların Daha Disiplinli Olması

Bazı öğretmenler Belçika’daki okulların, okul ve sınıf kurallarının uygulanması konusunda Türkiye’dekilerden daha disiplinli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“... Bunu çocuklara da soruyorum. Öğretmenler çok fazla bağıyorlar çocuklara ama tabii şiddet yok. Mesela çocuklar okuldan çıkarken tek sıra şeklinde okuldan çıkmak zorundalar. Biri sırayı bozduğunda bağıyor geç oraya falan diye. Yani sıkı bir disiplin var. Bazen dışarıdayken sınıflara bakıyorum. Öğretmen bir şeyle ilgileniyor. Öğretmen hiç ayağa kalkmıyor, müdahale etmiyor öğrencilere. Öğrencilerin hepsi yerlerinde oturarak sessizce verilen ödevi yapıyorlar. Bazen içerde bekliyorum ve sesleri duyabiliyorum. Bağıyorlar çok fazla. Belki de olması gereken budur bilemiyorum. Bana öğrenciler ‘öğretmenim siz hiç bağırmıyorsunuz’ diyorlar... ‘biz Türk olduğumuz için bize daha çok bağıyor’ diyenler var... Aslında

herkese bağıyorlar ama bazıları kendi başarısızlıklarını örtmek için biz Türküz diye öyle davranıyorlar diyenler de var. Herkese aynı davranıyorlar ama bazıları bana ırkçılık yapıyor diye bunu anlatıyorlar. Ha hiç ırkçı olmayan öğretmen yok mudur tabii ki var.” (Ö7)

Ö7, Belçika'daki okulların Türkiye'deki okullara göre daha disiplinli olduğunu belirtmiştir. Ö7, öğrencilere hiçbir fiziksel şiddetin uygulanmadığını ancak öğretmenlerin öğrencilere çok fazla bağırdığını anlatmıştır. Okul ve sınıf kurallarının uygulanması konusunda öğretmenlerin taviz vermediğini ve öğrencilere bağırdığını ifade etmiştir. Ö7'ye öğrencileri diğer öğretmenleri gibi hiç bağırmadığını söylemişlerdir. Ö7'nin bazı öğrencileri öğretmenlerin onlara çok fazla bağırmasını Türk olmalarına bağlamaktadır. Ö7 ise öğrencilerinin başarısızlıklarını örtmek için böyle bir neden gösterdiklerini ve aslında öğretmenlerin herkese aynı şekilde davrandıklarını anlatmıştır. Ö7, az da olsa bazı ırkçı öğretmenlerin olduğunu belirtmiştir.

“Şimdi dolayısıyla burada da her gün okulda bulunduğumuzdan dolayı eski sistemin arayışı içerisindeyiz çünkü biz de hani öğrencilere serbestlik verelim, rahat olsun şu bu derken bu iş çığırından çıkıyor... Şimdi burada da eskiden bizdeki gibi katı bir sistem varmış. Onlar bu işten çok çabuk vazgeçmiş. Son derece özgür öğrenciler yetişsin diye serbest bırakmışlar öğrencileri ama bakmışlar ki bugün bir öğrenci bir öğretmenle alay edecek seviyeye gelmiş. Yani çocuk okula zaman geçirmek için geliyor. Elleriindeki gelecek nesli kaybetmenin eşiğine gelmişler. Dolayısıyla keşke eski sistem yeniden olsa, öğrencileri sıkıştırabilsek ve aileler hemen mahkemeye gitmese ve okul müdürüne gitmese. Çünkü eski öğrencileri gerçekten arıyorlar. Eski disiplinli sistemi arıyorlar. Evet, bu da insan haklarına aykırı ama acı gerçek böyle. Çok bilinçli ailelerin çocukları bu sistemde başarılı olabiliyor. Diğerleri zannediyorlar ki okulda çocuklarının sıkıştırılmaması, serbest bırakılması o çocuğun geleceğini daha iyi oluşturacak diye bir yanılgıya düşüyorlar. Ben belki eski öğretmen olmamdan dolayı birçok şeylerine karşıyım. O eskideki eti benim kemiği benim, benim çocuğumu adam et sisteminin gerçekten sistem olduğunu düşünüyorum. Ha şöyle yani dövmeye, vurmaya, hakarete, kötü sözlere her zaman karşıyım ama bu eğitim bir sistemse bunun da belirli bir disiplini olması gerektiğini, tamamen boş olmaması gerektiğini düşünüyorum. Burada da okul kurallarına uyma konusunda öğrencilere disiplinli davranıyorlar şimdilerde.” (Ö2)

Belçika'da okulların eski katı disiplinli dönemlerine özlem duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilere serbestlik veren yeni okul kuralları ile öğrencilerin öğretmenleriyle dalga geçtiklerini, okula sadece zaman geçirmek için geldiklerini ve en ufak bir olayda velilerin öğretmeni mahkemeye verdiklerini ya da okul müdürüne şikâyet ettiklerini anlatmıştır. Ö2, eski bir öğretmen olduğunu ancak şiddete karşı olduğunu ve “eti benim kemiği benim” mantığıyla öğrencilerin öğretmene tam olarak teslim edildiği disiplin

yöntemini doğru bulduğunu belirtmiştir. Öğrencilere serbestlik adı altında dayatılan disiplinsizliğin yetişen nesilleri kaybetmenin eşğine getirdiğini düşünmektedir.

4.2.4.4.11. Belçika'daki Okulların Kırtasiye Harcamalarının Fazla Olması

Bazı öğretmenler Belçika'daki okullarda Türkiye'deki okullara göre daha fazla kırtasiye malzemelerinin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö8'in görüşleri şu şekildedir:

“Bir de belki bir tablet, akıllı tahta kullanılmıyor ama Türkiye'den çok daha fazla bir kırtasiye masrafı var okulda. Yani bizde çocuklara kullandırılmayan kıyıda köşede duran kıymetli materyaller burada gün içinde çocuklara deli gibi kullandırılıyor. Kâğıtlar, laminasyon şeyleri, boyalar... Ben düşünemiyorum yani burada bir günde harcanan malzeme bizde bir ayda ancak harcanıyordur. Kesiyorlar, biçiyorlar, batırıyorlar, çamurda yuvarlanıyorlar falan. Yani bundan üç yıl önce Türkiye'de bir arkadaşım çocuğunu Okullarına [yabancı bir eğitimcinin ekolüne dayanan okulların ismi] göndermişti ve aylık 1500 TL ödüyordu. Düşünün ki asgari ücret o kadar değil ve bir öğretmen şu an ortalama 3000 TL alabiliyor. Bana o zaman çok fazla gelmişti bu ücret ve ne yaptıklarını sormuştum. O da bana işte hamur açıyorlar, çiçek ekiyorlar. Toprak elliyor çocuk demişti. Yani zaten ben bunları çocuğumla yapıyordum. Bizde para ile satılan metot burada kendiliğinden işliyor. Hatta üstüne para alıyor aileler çocuk olduğu için.”

Ö8, Belçika'daki okullarda akıllı tahta ve tabletler kullanılmasa da kırtasiye masraflarının Türkiye'deki okullardan fazla olduğunu belirtmiştir. Ö8, Türkiye'de öğrencilere kullandırılmayan kıymetli eğitim materyallerinin Belçika'da öğrencilere kullandırıldığını anlatmıştır. Belçika'da bir okulda bir günde harcanan kırtasiye ürünlerinin Türkiye'deki bir okulda ancak bir ayda kullanıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin kırtasiye malzemeleri ile devamlı etkinlikler yaptıklarını belirten Ö8, Türkiye'de Okullarında (yabancı bir eğitimcinin ekolüne dayanan okulların ismi) benzer etkinliklerin yapıldığını ve bu okulların ücretinin pahalı olduğunu anlatmıştır. Ö8, Türkiye'de para ile satılan eğitim metodunun Belçika'da her okulda kendiliğinden işlediğini ve velilere çocukları olduğu için maddi yardım yapıldığını belirtmiştir.

4.2.4.4.12. Belçika'da Sınıf Mevcutlarının Türkiye'ye Göre Az Olması

Bazı öğretmenler Belçika'daki okullarda sınıf mevcutlarının Türkiye'deki okullardan daha az olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö9'un görüşleri şu şekildedir:

“Yani burada tabii sınıf mevcutları az. En fazla 25 kişiliktir sınıflar. Bizde en az 40'tır kalabalık ilçelerde.”

Ö9, Belçika'daki okullarda sınıf mevcudunun en fazla 25 olduğunu Türkiye'de ise sınıfların daha kalabalık olduğunu ve en az 40 kişiden oluştuğunu belirtmiştir.

4.2.4.4.13. Belçika'daki Okullarda Kantinin Olmaması

Belçika'daki okullarda kantin yoktur ve öğrenciler tüm yiyeceklerini evden getirirler.

Bu konuda Ö9'un görüşleri şu şekildedir:

“Yine burada okullarda kantin yok ve her çocuk kendisi getiriyor yemeğini. Bir araları var saat onda ve meyve yiyorlar. Asla abur cubur yiyemezler. Saat on iki, on iki buçuk gibi yemek arası veriliyor ve yemek götürüyor çocuk. Okul bittikten sonra da çocuk annesini babasını beklerken öyle kek, bisküvi gibi bir şeyler yiyor. Zaten ders bitmeden bir yirmi dakika önce çocukları bahçeye oynamaya çıkarıyorlar o arada yiyorlar bu bisküvileri. Asla meyve suyu ve su dışında bir şey getiremiyorlar.”

Ö9, Belçika'daki okullarda Türkiye'den farklı olarak kantinin olmadığını belirtmiştir. Belçika'daki öğrenciler okula asla hazır yiyecekler götürmemekte evde hazırladıkları sağlıklı yiyecekleri götürmektedirler.

4.2.4.4.14. Belçika'daki Okullarda Gardöri'nin Olması

Ö9, Belçika'daki okullarda gardöri bölümünün olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda Ö9'un görüşleri şu şekildedir:

“... okul sekiz buçukta başlıyor. Yediden sekize kadar okul başlamadan önce bakım var ailesi çalışan öğrenciler için. Aynısı okul bittiğinde de üç buçuktan altıya kadar da yapılıyor. Tabii bunun belirli bir ücreti var. Burada çocuğunuzla ilgili kaygınız azalıyor. Çocuk etüt gibi okulda kalıp isterse çalışabiliyor, oynayabiliyor. Orada görevliler var bunlar öğretmen değiller. Orada çocuklara bir şeyler yaptırıyorlar. Mesela çocuk ne yapmak istiyorsa onun da isteğine göre isterse boyama yapabilir, televizyon izleyebilir ve atık materyallerden bir şeyler yapabilir. Örgü örüyorlar, müzikle dans ediyorlar ve bunun gibi daha bir sürü aktivite. Bu müthiş bir şey ve bu kadar ihtiyaç varken neden bu bizim ülkemizde yok. Yani Türkiye'de çalışırken okulda bir sınıfı kreşe çevirelim istedim ve müdürle konuştum bu konuyu çünkü okulda zaten bir sürü öğretmen vardı kaldı ki yakın okullardaki öğretmen çocukları da gelebilirdi. Müdür gülerek ve dalga geçerek MEB'e böyle bir dilekçe yaz. Eğer izin verirlerse açarım ben sınıfı dedi. Tabii ki böyle bir şey yapmaz ve yapmadı da. Ben o kaygıyla çalışmak zorunda kalıyorum. Ben çocuğuma ne yapacağım kaygısı vardı. Hani geç personelini öğrenciler için yap böyle bir şeyi. Bu zor bir şey değildi.”

Bir sınıf ayarlanır ve eğer öğretmen atanamıyorsa zaten parasını verecektik. Bir şekilde tutulurdu öğretmen.”

Ö9, gardöriler hakkında bilgi vermiştir. Gardöriler okul başlamadan önce ve okul bittikten sonra belirli bir ücret karşılığı olarak öğrencilerin kalabildiği ve öğretmen olmayan eğitimler tarafından öğrencilere farklı aktiviteleri yapmalarına fırsat tanıyan okullardaki bir nevi çocuk yuvalarıdır. Özellikle çalışan anne ve babalar için çocuklarını okulda bırakabilecekleri güvenilir yerlerdir. Öğrenciler gardörde resim yapabilir, dans edebilir örgü örebilir ya da atık materyallerle bir şeyler tasarlayabildikleri gibi bir etüt merkezi gibi öğrenciler isterse ders çalışabilirler. Öğrenciler gardörde ne yapmak istiyorlarsa o etkinliği seçme konusunda özgürdürler. Ö9, ihtiyaç duyulmasına rağmen Türkiye’deki okullarda gardöri gibi bir hizmetin verilmediğini belirtmiştir. Ö9, Türkiye’deyken okulunda çalışan öğretmenlerin çocukları için bir kreşin açılmasını talep etmiş ancak bu talebi okul müdürü tarafından ciddiye alınmamış okulda kreş açılmamıştır. Çocuğunu bırakacak güvenilir bir yer olmadığı için kaygı içinde çalıştığını belirten Ö9, gardöri gibi okul bünyesinde verilmesi gereken bir hizmetin hem çalışan öğretmenler için hem de öğrenciler için karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedir.

4.2.4.4.15. Belçika’da Belediyelerin Uygun Fiyatlara Öğrencilere Yönelik Eğitsel Aktiviteler Yapması

Belediyeler öğrencilere yönelik uygun ücretler karşılığı çeşitli eğitsel etkinlikler düzenlemektedirler.

Bu konuda Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

“... Okul dışı aktivitelerde de belediyeler burada çok fazla alternatifi çok uygun fiyatlara sunuyorlar. Bunları yapıyorlar.”

Ö9, Belçika’daki belediyelerin çok çeşitli eğitsel aktiviteleri öğrencilere uygun ücretler karşılığında verdiğini belirtmiştir.

4.2.4.4.16. Belçikalıların Kültürlerinden Kaynaklı Olarak İlişkilerinde Samimi Olmaması

Bazı öğretmenler Belçikalılarla Türklerin davranışlarını kıyaslamıştır. Bu öğretmenler Belçikalıların kendi kültürlerinden kaynaklı olarak bireyselliği ön planda tuttıklarını ve

Türkler gibi sıcakkanlı ve samimi ilişkiler kurmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun okullardaki ilişkilere de yansıdığını ifade etmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani bizde okullara baktığımızda biz daha tutucuyuz... bizde şu var mesela. Yabancı biri gelse okulumuza buna bayılırız ve onu rahat ettirmeye çalışırız. Aşırı yabancı seviciliğimiz vardır ya bizim aşırı misafirperver davranırız ya o işte burada yok. Genel olarak yapıları soğuk adamların ve bu kültürel bir şey.” (Ö9)

Ö9, Belçikalıların kültürlerinden kaynaklı olarak Türk insanlarıyla karşılaştırdıklarında daha soğuk olduklarını ve samimi olmadıklarını belirtmiştir. Ö9, Türkiye’deki bir okula yabancı biri geldiğinde ona özel bir ilginin gösterildiğini ve Türkiye’de bir yabancı seviciliği olduğunu anlatmıştır. Ö9, Belçika’daki okullarda ise bir yabancı gelmesi durumunda onun için özel bir çaba harcamayacaklarını belirtmiştir.

“... zaten burada mantalite olarak bireysellik var. Yani sadece yabancılara karşı değil kendi aralarında da bireysellik ön planda” (Ö10)

Ö10, Belçikalıların bireyselci olduklarını ve ister yabancılara karşı olsun ister kendi aralarında olsun bakış açılarından dolayı bireyselliğin ön planda olduğunu belirtmiştir.

4.2.4.4.17. Veliler Arasında Türkiye’deki Gibi Komşuluk ve Misafirperverliğin Olmaması

Öğretmenlere göre Belçikalı veliler arasında Türkiye’deki Türk veliler gibi komşuluk ve misafirlik ilişkileri gelişmemiştir.

Bu konuda Ö3’ün görüşleri şu şekildedir:

“Evet, bütün velileri ya da çoğunu okuldaki etkinliklerde görmüş oluyorlar ama yine her toplum kendisiyle konuşulduğu zaman evet farklı velilerle görüşüyorsunuz. Merhaba, nasılsın, iyi misin diyorsun ama onunla Türklerle olduğu gibi arkadaş olup evlerine oturan kalkan kültürlerarası bir şeyi yok.”

Ö3, Belçika’daki velilerin okuldaki etkinliklerde birbirleriyle iletişim kurduklarını ancak Belçika’da Türkiye’deki komşuluk ve misafirperverliğin olmadığını ve velilerin birbirlerinin evine gitmediğini belirtmiştir.

4.2.4.4.18. Türkiye'ye Yurtdışından Gelen Öğrencilerin Bunalıma Girmesi

Bazı öğretmenler yurtdışından Türkiye'ye gelen bazı Türkiye kökenli öğrencilerin eğitim sistemi yüzünden bunalıma girdiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye'deki eğitim sisteminde dışarıdan gelen bir öğrenci bunalıma giriyor. Benim lisede bir öğrencim Kanada'dan gelmişti. Bunalıma girdi. Kendisi Türk olmasına rağmen bunalıma girdi. Çünkü çok çalışacak şey var. Almanya'dan geldi öğretmen arkadaşlarımdan birisi o da bunalıma girdi. Yabancı ülkelere Türkiye'ye gelen çocuklar niye bunalıma giriyor? Çünkü çok fazla konu, çok fazla öğrenecek şey çok fazla sorumlu olduğu şeyler var. Hep okul hep okul hiç sosyal aktiviteler yok. Dolayısıyla çokkültürlülüğü nereye sokacaksınız ki böyle bir sistemin. Biz zaten Türkiye'de kültürel faaliyetlere de pek yer veremiyoruz açıkçası. Mesela hadi hep beraber bir tiyatroya gidelim diyen kaç kişi var? Sınava yönelik her şey yani.”

Ö4, Türkiye'de çokkültürlü etkinliklerin yapılmadığını hatta hiçbir kültürel etkinliğin yapılmadığını ve okullarda sadece ders verildiğini belirtmiştir. Kanada'dan Türkiye'ye gelen Türk bir ortaöğretim öğrencisinin bunalıma girdiğini açıklamıştır. Bu öğrencisi ağır ders ve çalışma yükü nedeniyle sorumluluklarının altında ezilmiştir. Ö4, Almanya'dan Türkiye'ye gelen bir öğretmen arkadaşının da eğitim sistemindeki ders yükü ve sorumluluklar nedeniyle bunalıma girdiğini eklemiştir. Ö4, Türkiye'de okullarda her şeyin sınavlara yönelik olarak düzenlendiğini belirtmiştir.

4.2.4.5. Türk Velilerin TTKD Öğretmenleri, Belçikalı Öğretmenler ve Okuldaki Velilerle İlişkileri

Bazı veliler TTKD ve Belçikalı öğretmenlerle ilişkilerinin ve iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bazı veliler TTKD öğretmenleriyle zaman bulamadıkları için hiç iletişim kurmadıklarını anlatmışlardır. Veliler, Belçikalı öğretmenlerle iletişim kurmada dil bilmenin önemli olduğunu ve öğretmenlerle resmî dilde iletişim kurmanın ilişkileri etkilediğini açıklamışlardır. Bazı veliler Belçikalı öğretmenlerin kalitesinin her yerde aynı olmadığını ve bunun okuldan okula değiştiğini belirtmişlerdir. Türkiye kökenli velilerin okuldaki diğer velilerle ilişkileri veliden veliye değişmektedir. Veliler arası iletişimde daha çok kişisel özellikler belirleyici olmaktadır.

4.2.4.5.1. Velilerin TTKD Öğretmenleriyle İlişkilerinin İyi Olması

Çocuğunu TTKD'ye gönderen veliler TTKD öğretmenlerinin özveriyle çalıştıklarını ve ellerinden geldiğince çocuklara Türkçe öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çocuğunu TTKD'ye gönderen velilere göre TTKD öğretmenlerinin velilerle iletişimi başarılıdır.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Aileden birileri gibi oldular. Gerçekten çok çalışıyorlar. Yeni fikirlere de çok açıklar. Gece saat 10'da bile aradığımızda bize anlayışla cevap veriyorlar.” (E1)

E1, TTKD öğretmenleriyle samimi bir ilişki içinde olduğunu ve onları aile bireyleri gibi gördüğünü belirtmiştir. E1, TTKD öğretmenlerinin yeni fikirlere açık olduklarını ve gece saat onda bile aradıklarında telefonlarına anlayışla cevap verdiklerini ifade etmiştir.

“Müşavirlikte tanıştığım yönetici düzeyindeki öğretmenlerle de kurslarda tanıştığımız öğretmenlerle de iletişimimiz gayet iyi.” (E2)

E2, hem müşavirlikte yönetici olarak çalışan öğretmenlerle hem de kurslarda ders veren TTKD öğretmenleriyle iletişiminin iyi olduğunu belirtmiştir.

“Bizim okulumuzda bir bay bir de bayan iki tane Türkçe öğretmenimiz vardı. Gerçekten de çocuklarla çok ilgileniyorlardı. Çocukların Türkçe öğrenmesi için harften, kelimenin yazımına, anlamına kadar tek tek ilgileniyorlardı. Ayrıca tek tek velilerin yanına giderek çocuğunuzla ilgili bir şikâyetiniz var mı? Türkçesini geliştirebiliyor mu? Evde neler yapıyor? Konuşmasındaki aksaklıklar neler evde diye sorular da soruyorlardı.” (TV3)

TV3, çocuklarının devam ettiği okulda iki tane TTKD öğretmeni olduğunu ve bu öğretmenlerin öğrencilerle ilgilendiğini ve öğrencilerin Türkçe öğrenebilmesi için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. TV3, bu TTKD öğretmenlerinin ayrıca tek tek velilerle görüşerek öğrencilerin Türkçe yeterliliği hakkında bilgi aldıklarını anlatmıştır.

4.2.4.5.2. TTKD Öğretmeniyle Hiç İletişim Kurmayan Veliler

Bazı veliler çalıştıkları ya da zaman bulamadıkları için TTKD öğretmenleriyle iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yani çalıştığım için öğretmenle hiç görüşmedim. Gördüm öğretmeni ama uzaktan gördüm.” (TV1)

TV1, çalıştığı için TTKD öğretmeniyle görüşemediğini ve öğretmeni sadece uzaktan gördüğünü belirtmiştir.

“Yani gitmedik hiç konuşmaya. Çalıştığımız için vakit bulamadık” (TV2)

TV2, TTKD öğretmeniyle hiç konuşmaya gitmediklerini belirtmiştir. TV2, eşiyile birlikte çalıştıkları için öğretmenle görüşmeye vakit bulamadıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.5.3. Türk Velilerin Belçikalı Öğretmenlerle İlişkilerinin İyi Olması

Türk veliler okullardaki hem Belçikalı hem de farklı ülkelerden gelmiş öğretmenlerin onlara iyi davrandıklarını ve tüm öğretmenlerle ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Veliler okullarda hiçbir ayrımcılığa uğramasalar da bazı okullarda Türklerin ayrımcılığa uğradıklarını duyduklarını anlatmışlardır.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yabancı öğretmenler bize karşı çok iyiler, çok memnunuz. Yani mesela kızı bu yıl buradaki bir okula yazdırdık. Müdür çok ilgilendi bizimle. Öğretmenler yine aynı şekilde. Hemen aldılar çocuğu okula. Evet hissediyorum. Hiçbir ayırım yok.” (TV1)

TV1, kızının devam ettiği okulda hem müdürün hem de öğretmenlerin onlara karşı çok iyi olduklarını belirtmiştir. TV1, okulda hiçbir ayrımcılığa uğramadıklarını ifade etmiştir.

“Diğer öğretmenler de gerçekten çok iyiler, samimi, cana yakın davranıyorlar bize. Mesela kızımın sınıf öğretmeni bir İspanyol ve kendisi de zaten bir yabancı olduğu için çok iyi davranıyor bize.” (TV2)

TV2, okuldaki Belçikalı öğretmenlerin kendilerine samimi ve cana yakın davrandıklarını ve iyi olduklarını belirtmiştir. Kızının sınıf öğretmenin bir İspanyol olduğunu ve yabancı olduğu için onlara iyi davrandıklarını ifade etmiştir.

“Şimdi biz Brüksel’de yaşıyoruz. Çok fazla yabancı var. Öğretmenlerin bazıları da yabancı zaten. İşte Araplar var. Türkler var. Yani biz burada kendimizi hiç yabancı hissetmiyoruz çünkü okuldaki öğrencilerin çoğu zaten yabancı. Brüksel dışında yaşayan Türkler ise bazen bahsediyorlar. Kimi yerlerde ayrımcılık yapıldığına dair. Okulda hepimize ırk, din, zengin-fakir ayrımı yapmadan eşit davranıyorlar. Çok

iyiler. Bir de zaten burada insanların geliri aşağı yukarı aynı. Öyle çok fazla da fark yok ekonomik olarak veliler arasında.” (TV4)

TV4, Brüksel’de yaşadığını ve Brüksel’de çok fazla yabancı olduğu için kendilerini yabancı hissetmediklerini belirtmiştir. Brüksel’deki okullara devam eden öğrencilerin çoğunluğunun yabancı olduğunu anlatan TV4, gelir seviyesi olarak da öğrencilerin aileleri arasında çok fazla fark bulunmadığını belirtmiştir. TV4, Brüksel dışında yaşayan bazı Türklere okullarda ayrımcılık yapıldığını duyduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.5.4. Belçikalı Öğretmenlerle İlişki Kurmada Dil Bilmenin Önemi

Bazı veliler öğretmenlerle iyi bir ilişki kurmanın ön koşulu olarak öğretmenlerle aynı dili konuşabilmeyi görmektedirler. Bazı veliler öğretmenlerle aynı dili konuşan velilerin yabancı olarak görülmediğini ve öğretmenlerle kurulan iyi bir iletişimin öğrencilerin okul başarısına da etki ettiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Ben yabancı öğretmenlerin de çok iyi olduğunu düşünüyorum. Öncelikle size insan olarak bakıyorlar kimliğinizden önce. Ben bunu hissediyorum. Burada yine çok önemli bir şey var ki o da onunla kendi dilinde iletişim kurmak. Onunla dilinde konuştuğunuzda size yabancı olarak bakmıyor. Aynı şey bizim için de geçerli değil mi. Türkiye’de Türkçe konuşan yabancı birine sempatiyle biz de bakıyoruz ne güzel Türkçe öğrenmiş diye. Aynı şeyi burada da yapıyor insanlar.” (E2)

E2, Belçikalı öğretmenlerin çok iyi olduğunu ve herkese kimliklerinden önce insan olarak baktıklarını belirtmiştir. E2, öğretmenlerle ilişki kurmada dil bilmenin önemini açıklamıştır. Velilerin, öğretmenlerle kendi dillerinde iletişim kurduğunda öğretmenlerin onları yabancı olarak görmediğini ifade etmiştir. E2, Türkiye’de de Türkçe konuşan yabancılara sempatiyle bakıldığını ve bu durumun Belçika’da da benzer olduğunu açıklamıştır.

“Veliler eğitilecek kesinlikle çocuklar değil. Mesela benim çocuğum çok zor çok iyi bir Fransız okulunda birinci ve burada kesinlikle annesinin ilgisi temel sebep. Yani eşim oturup onlarla birlikte ders çalışır asla ve asla derslerini ihmal etmez. Bir de mesela ben de anneleri de hep okursanız şunu bunu yapabilirsiniz, böyle bir hayatınız olabilir diye çocukları motive ediyoruz. Eşimin okuldaki öğretmenlerle de devamlı bir iletişimi söz konusu. Devamlı takip ediyor çocukları. Veli toplantıları, dışarıda çocukları alıp verirken görme... Bir de eşimin Fransızcası da Flamancası da Belçikalılar gibi bu da öğretmenlerle ilişkisini kesinlikle etkileyen bir durum.” (TV5)

TV5, çocuğunun iyi bir Fransız okulunda birinci olduğunu ve başarılı olduğunu anlatmıştır. Çocuğunun başarısındaki en büyük etken eşinin sürekli olarak çocuklarıyla ilgilenmesi, motive etmesi ve okuldaki öğretmenlerle devamlı bir iletişim halinde olmasıdır. TV5, eşinin çok iyi Fransızca ve Flamanca konuştuğunu belirterek eşinin dil bilmesinin öğretmenlerle ilişkisini etkilediğini ifade etmiştir.

4.2.4.5.5. Belçikalı Öğretmenlerin Kalitesinin Okuldan Okula Değişmesi

Bazı Türk veliler okullardaki eğitim ve öğretmen kalitesinin okuldan okula değiştiğini belirtmişlerdir. Özellikle göçmen kökenli öğrencilerin sayıca çok olduğu okullarda kalitenin düştüğünü belirten veliler, bu durumun velilerin baskısı ve talebi ile düzelebileceğini düşünmektedirler. Belçika'daki Türklerin çocuklarının eğitimi genellikle düşünmediklerini ve çocuklarını az eğitim alarak çalışabilecekleri mesleklere yönlendirdiklerini anlatmışlardır.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Tabii öğretmenler konusunda genelleme yapamayız. Yabancı öğrencilerin çok olduğu okullarda durum farklı olabiliyor. Mesela şu karşıdaki okulda kimse çocuklarla ilgilenmiyor. Çocuklar okul aralarında sokakta uyuşturucu içiyorlar. Yeni işte okulun ön tarafına demir parmaklıklar getirdiler o uyuşturucu trafiğini engellemek için. Biz o konuda yani seçici olduk bu yüzden çocuğumuzu düzgün bir okula gönderdik.”

TV2, okulların ve öğretmenlerin kalitesinin okuldan okula değiştiğini belirtmiştir. Özellikle çok fazla yabancı öğrencinin gittiği okullarda durumun farklı olduğunu ifade etmiştir TV2, çalıştığı yerin karşısındaki okulda kimsenin öğrencilerle ilgilenmediğini ve öğrencilerin okul aralarında sokaklarda uyuşturucu içtiğini anlatmıştır. TV2, okuldaki uyuşturucu trafiğini engellemek için okulun ön tarafına daha yeni parmaklıkların takıldığını ve okulun durumunu bildiği için kendi çocuğunu daha uzaktaki bir okula gönderdiğini ifade etmiştir.

“... Yani biz de derneğe gidip okulun eğitiminin çok kötü olduğunu, okulun ahır gibi olduğunu bunun için bir şeyler yapılması gerektiğini söyledik. Kaç kere soru önergesi olarak belediyeye de okulların düzeltilmesi için verdim ama pek kimse ilgilenmiyor. Bizim derneklerimizin de kermes gibi gezi gibi daha önemli işleri oluyor genelde. Belediyede de yabancılara özellikle çok olduğu bu bölgede çaktırmadan eğitime bir önem vermeme var. Burada belediye diyoruz, dernek diyoruz ama esas sorun velilerde. Çocuğu ihmal eden de ilgisiz olan da veliler. Yani amaç 1965'lerde, 1970'lerde buraya gelenler ile bir olursa olmaz. İşte benim

çocuğum çöpe girsin, benim çocuğum snack [fast food] açsın kafasında olursan sonuç bu olur. Şuna benziyor bu bizimkiler kızlarını okutmazlar ama hastanede de bayan kadın doğum uzmanı isterler.” TV5.

TV5, çocuğunun devam ettiği okulla ilgili şikâyetlerini Türk derneklerine, belediyeye iletmesine rağmen bir sonuç alamamıştır. TV5, derneklerin eğitimle ilgili konuları yaptıkları kermesler, geziler kadar önemsemediğini eleştirmiştir. TV5, okulların düzeltilmesi ile ilgili en etkili olacak kişilerin veliler olabileceğini ancak velilerin de çocuklarıyla ilgilenmediklerini belirtmiştir. TV5, velilerin Belçika’ya ilk geldikleri yıllardan bu yana değişmediklerini ve çocukları için prestijli meslekler seçmediklerini açıklamıştır. Velilerin, çocukları için daha çok çöpçülük, fast food büfesi işletmeciliği gibi meslekler seçtiklerini belirtmiştir.

4.2.4.5.6. Diğer Velilerle İlişkilerin Veliden Veliye Değişmesi

Türk veliler her velinin farklı olduğunu ve iletişimin kişiden kişiye değiştiğini belirtmişlerdir. Bazı veliler Yabancı kökenli Belçikalılarla daha iyi anlaştıklarını ve hepsi olmasa da kendilerini Avrupalı olarak gören bazı velilerin onlarla iletişim kurmadığını ifade etmiştir. Belçika’da yaşayan ve Türkiye’den sonra Belçika’ya gelmiş Türk veliler birbirleriyle Türkçe konuşmalarına rağmen bazen kültürel farklılıklardan dolayı anlaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yabancı kökenli olan velilerle hiçbir problem yaşamıyoruz. Gerçek Avrupalıyız diyen ve kendilerini medeni insanlar olarak gören veliler sizin yanınıza yaklaşmıyorlar bile. Ayrı durmaya çalışıyorlar. Tabii içlerinde çok iyi insanlar da var. Hepsine de öyleler diyemeyiz.” (TV3)

TV3, yabancı kökenli Belçikalı velilerle iyi anlaştıklarını ancak kendilerini Avrupalı olarak gören bazı velilerin onlarla iletişim kurmaktan kaçındığını belirtmiştir. Kendilerine medeni diyen göçmen kökenli olmayan Belçikalı velilerin arasında iyi velilerin de olduğunu belirten TV3, hepsinin aynı olmadığını belirtmiştir.

“Hanımım açıldı ve kendi isteğiyle kapandı. Kapandıktan sonra her şey değişti. Ona selam veren Belçikalılar artık ona selam vermiyorlar. Yani eşim de ‘ben başımı örtünce benim fikirlerim mi değişti sanki başka bir insan mı oldum sanki’ diye evde sitem ediyor. Öğretmenlerin bakışı yüz seksen derece değişti eşime karşı.” (TV5)

TV5, sonradan başörtüsü takan eşine karşı Belçikalıların da okuldaki öğretmenlerin de bakış açısının değiştiğini belirtmiştir. Önceden eşine selam veren insanların selam vermediğini anlatan TV5, eşinin evde bu durumdan rahatsız olduğu için ona devamlı sitemde bulunduğunu ifade etmiştir.

“Önceden çok daha iyi Türkçe konuşuyordum ama buradaki insanlarla o kelimeleri kullanarak konuştuğunuzda ters anlıyorlar bizi. Mesela en basiti ‘canım’ ya da ‘gülüm’ dediğiniz zaman çok kötü tepki veriyorlardı. Bana canım diyemezsin, gülüm diyemezsin diye. Kültür farkından kaynaklı yanlış anlaşılmalara oluyor.” (TV3)

TV3, kendisi Türkiye’den gelmiş bir Türk olduğu için çok iyi Türkçe konuştuğunu ancak Belçika’da yaşayan Türklerin onun kullandığı bazı kelimeleri kültürel olarak farklı olduklarından dolayı yanlış anladıklarını bu nedenle de tepkilere maruz kaldığını ifade etmiştir. TV3, “canım”, “gülüm” gibi kelimeleri bile Belçika’daki Türklerin yanlış anladığını ve bu ifadelerle konuşamadığını belirtmiştir.

4.2.4.6. Türk Velilerin Çocuklarını Okulda Diğer Öğrencilerle Eşit Görmesi Üzerine Görüşleri

Türk veliler çocuklarını okuldaki diğer yabancı veya Belçikalı olan öğrencilerle eşit görmektedirler. Öğrenciler hiçbir konuda ayrımcılığa uğramamaktadırlar. Bazı Türk veliler Türk öğrencilerin dil öğrenme konusunda ve matematik derslerinde öğrenme güçlüğüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler ise bazı okulların yabancı öğrencileri almak istemediğini ancak devlet baskısıyla mecburen yabancı kökenli öğrencileri okullarına kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir veli de Belçikalıların yabancılara karşı bir ayrımcılık yapmasalar da birbirlerini koruyup kolladıkları için sinsi bir ırkçılık yaptıklarını belirtmiştir.

4.2.4.6.1. Tüm Çocukların Okulda Eşit Olması

Türk veliler okulda herkese eşit davranıldığını ve öğrenciler arasında ayrım yapılmadığını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yani biz Brüksel’de yaşadığımız için bizde sınıfın yüzde kırkı Belçikalı zaten. O da karışık bir Belçikalılık. Yani anne Belçikalıysa baba Fransız mesela. Çokkültürlülük var okulda ve bizim okulumuz Katolik bir okul olmasına rağmen ne olursan ol gel

anlayışı var. İnsan ol, sevgi dolu ol, kötülük düşünme kapımız açık diyen bir okul. Farklılara saygı duyuluyor ve biz de diğer farklılıklara saygı duyuyoruz, bunu öğreniyoruz.” (E1)

E1, Brüksel’de yaşadıklarını ve çocuğunun gittiği okuldaki öğrencilerin yüzde kırkının Belçikalı olduğunu onların da anne ya da babalarından biri yabancı olan Belçikalılar olduğunu okuldaki diğer öğrencilerin de yabancı kökenli olduğunu belirtmiştir. Okulları Katolik bir okul olmasına rağmen diğer tüm dinlerdeki öğrencilere açık olan çokkültürlü bir okuldur. Okulda farklılıklara saygı duyulduğunu belirten E1, kendilerinin de farklılıklara saygı duymayı öğrendiğini belirtmiştir.

“Eşitler, herkes aynı. Herhangi bir ayrımcılığa hiç tanık olmadım ben.” (E2)

E2, okulda herhangi bir ayrımcılığa tanık olmadığını ve herkesin eşit olduğunu belirtmiştir.

“... tüm çocuklara eşit davranıyorlar.” (TV1), “Genelde okul ve öğretmenler yardımcı olmaya çalışıyorlar yani.” (TV3)

TV1, okulda tüm çocuklara eşit davranıldığını TV3 ise okul çalışanları ve öğretmenlerin onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

“Yaşları küçük olduğunda hiçbir problem yaşamıyorlar ama yaşları büyüdükçe kendilerini daha üstün zekalı ve başarılı olarak gösterenler arasında ayırım yapıyorlar. Ama okulda hiçbir problem yaşamıyorlar farklı oldukları için.” (TV3)

TV3, okulda farklı olduğu için hiçbir öğrencinin sorun yaşamadığını belirtmiştir. İlkokul çağında öğrenciler arasında bir ayırım yapılmazken okullarda ilerleyen sınıf kademelerinde zeki ve başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini belirtmiştir.

“O konuda yalan söyleyemem. Gayet iyi. Zaten bir sorun olsa çocuk hemen gelip söyler yani. Hiçbir sorun yok. Sınıflar arası seviye farkı da yok. Ayrım da yok. Öyle bir şey olsa benim çocuğum bir Türk çocuğu olarak sınıf birincisi olamaz.” (TV5)

TV5, okulda bir sorun yaşadığı takdirde çocuğunun bunu evde söyleyeceğini ve okulda hiç sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. TV5, çocuğunun devam ettiği okulda sınıflar arasında hiçbir seviye farkının olmadığını ve ayrımcılığın yapılmadığını ifade etmiştir. TV5, okulda bir ayırım yapıldığı takdirde Türk olduğu için kendi çocuğunun sınıf birincisi olamayacağını belirtmiştir.

4.2.4.6.2. Türk Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü'nün Olması

Bazı veliler, Türk öğrencilerin dil öğrenme konusunda sorun yaşamaları ve matematik derslerindeki akademik başarılarının düşük olmasından dolayı Türk öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yani şu an olduğumuz okuldan memnunuz ama buradaki Türk çocuklarının genelinde matematik dersiyle ilgili bir problem var. Matematik ders notları hep düşük oluyor Türklerde. Yani Türklerde mi bir problem var bilemiyorum. Buradakilerin çoğu böyle.” (TV1)

TV1, çocuğunun gittiği okuldan memnun olduğunu belirtmiştir. TV1, Türk öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Çoğu Türk öğrencinin matematik dersiyle ilgili sorun yaşadıklarını anlatan TV1, Türk öğrencilerde bir problem olabileceğini düşünmektedir.

“Burada en büyük problem dil. Dillerini bildiğiniz zaman iyiler ama dillerini bilmiyorsanız sizinle fazla görüşmek istemiyorlar. Mesela eğer çocuk da dil bilmiyorsa sizin çocuğunuzu bu okuldan almanız gerekiyor, burada pek de başarılı olacağını düşünmüyoruz gibi yönlendirmelerde bulunuyorlar. Bir de bunu siz bu okuldan alın meslek okuluna yazdırın diyorlar. Seni böyle yönlendirerek ne yapmaya çalışıyorlar diye bana soracak olursanız çocuklarımızın daha iyi mevkilere, yerlere gelmesine engel oluyorlar. Çocuk başarılı da olsa sana karşı bunu başarısız hissettiriyorlar. Böyle olunca da çocuklar zaten moralen yıkılıyorlar. Yabancılarla iletişim kurma konusunda buradaki okulların biraz daha istekli ve yardımcı olmaya dönük olmaları gerekiyor. Yani yönlendirme yaparken çocuğunuzu bu okuldan alıp şu okula yazdırın diyecekleri yerde bu başarısızlığı ortadan kaldırmaya yönelik bir şeyler yapmalarını istiyorum.” (TV3)

TV3, Belçika'da Türk öğrencilerinin dil bilmeme sorununun başarıları önündeki en büyük engel olarak görmektedir. Okulların yeterli derecede dil bilmeyen öğrencileri meslek liselerine yönlendirdiklerini anlatan TV3, öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi yerine öğrencilerin başarısızlığını ortadan kaldıracak çözüm yolları bulunmasını istemektedir.

“Şimdi şöyle biz evde Türkçe konuşuyoruz. İster istemez bir Türk aksanı var çocuklarda. Onun için lokopete götürmeyi düşünüyorum çocuğu. Bu Arap kökenliler doğduklarından beri Fransızca'yı evde konuştukları için onlar okulda Fransızca'yı daha iyi konuşuyor. O yüzden Fransızcada biraz eksik hissediyorum çocuğumu. Normalde konuşuyor. İki buçuk yaşından beri okula gidiyor zaten. Dersleri de iyi ama aksan olarak Araplar daha iyi. Ama onlar kendi ülkelerinde de Fransızca

konuştuğu için, sömürge olayı onlarda olduğu için zaten konuşabiliyorlar. Artık kendi dillerini unutmuşlar. Bir yandan da üzücü yani. Kendi dillerini, tarihlerini, kültürlerini kaybetmişler. Ama eşit davranma konusunda öğretmenler aksanı olanlara da olmayanlara da eşit davranıyor.” (TV4)

TV4, evde Türkçe konuştukları için çocukları okulda Fransızca konuşmalar bile Türk aksanıyla konuştuklarını belirtmiştir. TV4, Arap kökenli öğrencilerin evde de Fransızca konuşması nedeniyle okulda da Türk öğrencilerden daha iyi Fransızca konuştuklarını ifade etmiştir. Arap kökenli Belçikalıların sömürge olmalarından dolayı dillerini, tarihlerini ve kültürlerini kaybetmelerini üzücü bulan TV4, çocuğunu Türkçe aksanıyla Fransızca konuşmasından dolayı özel eğitime götürmeyi düşünmektedir. TV4, okuldaki öğretmenlerin aksanlı ya da aksansız bir şekilde Fransızca konuşan öğrencilere eşit davrandıklarını belirtmiştir.

4.2.4.6.3. Yabancı Kökenli Öğrencileri Almak İstemeyen Okulların Olması

Bu konuda TV2'nin görüşleri şöyledir:

“Yani bu okuldan okula değişiyor. Bazı okullar yabancı öğrenci almak istemiyorlar. Devletin baskısıyla mecburen almak zorunda kalıyorlar öğrencileri. Onu da sindiremiyorlar bazen. Ama bazı okullar var çok iyi. Tabii burada öğretmene göre değişiyor esasen. Yabancı düşmanı olanlar var. Yabancıyı sevenler var. Yani biz okulumuzdan memnunuz.”

TV2, çocuğunun gittiği okuldan memnun olsa da bazı okulların ancak devlet baskısıyla yabancı öğrencileri kabul ettiklerini anlatmıştır. Okulların iyi ya da kötü olmasının öğretmenlere göre değiştiğini belirten TV2, yabancı kökenli öğrencileri seven öğretmenler olduğu gibi sevmeyen öğretmenlerin de olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.6.4. Belçika’da Sinsi Bir İrkçiliğin Olması

TV5, Belçika’da açık bir şekilde yapılmasa da kendinden olanı koruyup kollamak şeklinde sinsi bir ırkçılığın olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda TV5'in görüşleri şöyledir:

“Bir de burada şöyle bir şey var çocuklarımız biraz başarılı olduğu zaman hemen yönlendirmeye başlıyorlar. Senin çocuğun işte şu derste de başarılı değil ondan iyi araba teknisyeni olur diye. Önleri kesilmeye çalışılıyor. Kuaför olur senin kızdan diyor öğretmen. Zaten veliler de bilgisiz aynı Emirdağlılar gibi söyleyeyim: ‘amaaan, ne olacak ben de kızı küfürlüğe yazdırayım’ diyor. Çocuk da zaten o tarafa meyilli. Nasıl olsa işsizlik parası da alacak çünkü burada öyle bir uyutma sistemi de

var. Yani o işsizlik parasını alacağım diye rahata kapılan çocuklar okumuyorlar. Farklı bir şey olmak için o gösterecekleri çaba bu sistemle devlet tarafından kesiliyor. Okulda kendimizi diğer velilerle eşit hissediyoruz ama rasizm var yani. Irk olarak söylemiyorum bunu topluluk olarak Türk, Kürt, Alevi, Laz... Bizim içimiz dışımız bir. Bunlar ise sinsiler açık açık yapmıyorlar ama ırkçılar... kendi çocuklarına daha iyiler. Mesela orijinal Belçikalı sorunlu bir öğrenci olsun onu her türlü idare ederler.”

TV5, Belçika’da Türk öğrencilerin başarılı oldukları ya da başarılı olmadıkları derslere göre daha basit mesleklere yönlendirildiklerini anlamıştır. Araba teknisyeni, kuaförlük gibi mesleklere yönlendirilen öğrencilerin işsizlik maaşı alacakları için rehavete kapıldıklarını, velilerin de çocuklarını daha iyi mesleklere yönlendirmemesi yüzünden öğrencilerin daha iyi mesleklerde çalışma ihtimalinin ortadan kalktığını belirten TV5, bu durumun sorumlusu olarak Belçikalıları görmektedir. Okulda kendini diğer velilerle eşit gördüğünü belirten TV5, Belçika’da sinsi bir ırkçılığın olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de ırkçılığın açık açık yapıldığını ancak Belçika’da bunun açık bir şekilde değil de kendilerinden olanı koruyup kollama şeklinde yapıldığını belirtmiştir.

4.2.4.7. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Okuldaki Sünni Türk ve Belçikalı Velilerle İlişkileri

Kürt veliler ile Alevi veliler, genellikle Sünni Türk velilerin kendilerinden farklı olan insanlara saygı duymadıklarını ve farklı dünya görüşlerine sahip oldukları için onlarla iletişim kurmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı Sünni Türk öğrenciler de düşünce tarzlarını velilerinden aynen aldıkları için okullarda ırk ve inanç farklılıklarından kaynaklı etnik gerilimler yaşanmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan gerilimler velilere ve öğretmenlere de yansımakta, okulda veliler arasında tartışmalar yaşanmaktadır. Kürt ve Alevi veliler Belçikalı velilerin genellikle herkesi olduğu gibi kabul ettiklerini ve bir anlaşmazlık yaşadıklarında dahi sadece tartıştıklarını ve asla kaba kuvvete başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Kürt ve Alevi veliler genellikle Belçikalılarla iyi anlaşmalarını belirtmişlerdir.

4.2.4.7.1. Irk ve İnanç Farklılıklarından Kaynaklı Türkiye Kökenli Öğrenciler Arası Gerilimlerin Velilere Yansması

Kürt veliler ile Alevi veliler okullarda öğrenciler arasında ırk ve inanç farklılıklarından kaynaklı olarak bazı sorunların yaşandığını ve bu sorunların veliler arasında da gerilimlere sebep verdiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı velilerin görüşleri şöyledir:

“Türklerle kıyaslama yaparsak sıkıntı var ama Flamanlarla kıyaslarsak onlarla aramızda bir sıkıntı yok. Yani bir Ramazanda okula gittiğinizde Türkiye’deki sistemin aynısı burada da var. Çocuklara işte ‘siz niye namaz kılmıyorsunuz, niye oruç tutmuyorsunuz, siz Müslüman değil misiniz’ diye soruyorlar. Çocuklar Alevi arkadaşlarına bu soruları soruyorlar. Muhtemelen velilerinin etkisinde kaldıkları için bu soruları soruyorlar. Yine arkadaşlarımız oruç tutuyor şunu yapmayalım, bunu yemeyelim diye de çocuklar aslında düşünüyorlar. Ben birebir yaşamadım ama okulda işte çocukları alırken kendi aralarında da bazen Türk veliler tartışıyor. İşte o partiye oy verme onlar Atatürkçü bizden değil onlar gibisinden.” (AKV3)

AKV3, Flaman velilerle sorun yaşamadıklarını ancak Sünni Türk velilerle sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. AKV3, Türkiye’deki okullarda yaşanan Alevi ve Sünni öğrenciler arasındaki çatışmaların Belçika’da da yaşandığını anlatmıştır. Ramazan ayında Alevi öğrenciler Sünni arkadaşlarının yanında bir şey yiyip içmemesine rağmen Sünni arkadaşları onlara neden oruç tutmadıklarının, neden namaz kılmadıklarının hesabını sorup onları Müslüman olmamakla itham etmektedirler. AKV3, okuldaki velilerle herhangi bir siyasi tartışmaya girmemesine rağmen okulda bazı Türk velilerin siyasi partiler hakkında tartıştıklarını ve Atatürkçü ideolojinin karşılığını yaptıklarını görmüştür.

“Bir kere bir kavgam oldu okulda maalesef. Benim eski eşim Kürt Alevisiydi. Benim kızımın kavga eden öğrenci de benim kızımın Kürt ve Alevi olduğunu bilirdi. İşte kızıma her zaman siz Kürtsünüz, Alevisiniz, teröristsiniz gibi sözler söylüyordu. Tabii o zaman benim kızım ilkokula gidiyordu ve küçüktü. Küçük bir çocuğa böyle şeylerin söylenmesi çocuğumu etkilemişti. Benimle ‘anne biz insan mı öldürüyoruz’ muhabbetine bile girmeye başlamıştı. O yüzden de o kızın annesini çağırdım. Müdürü de çağırdım ve epey bir tartışmamız oldu okulda.” (ATV1)

Alevi bir Türk olan ATV1’in eski eşi Kürt bir Alevi’dir. İlkokul çağındaki kızı okulda Sünni Türk bir kız öğrencinin zorbalığına maruz kalmıştır. ATV1’in kızı Alevi ve Kürt kimliği nedeniyle terörist olmakla suçlanmıştır. Evde kızının kendisine insan öldürüp öldürmediklerini sorduğunu anlatan ATV1, okuldaki bu sorun nedeniyle zorbalık yapan öğrencinin annesiyle tartışmıştır.

“... ama çocuklarımdan bazen güzel olmayan şeyler duyabiliyorum. Okulda seçmeli din kültürü dersi var ve Türk arkadaşları ona katıldıklarında teneffüs aralarında çocuklarıma ‘sen niye derse gelmiyorsun, sen Müslüman değil misin?’ Sorularını sorup rahatsız ettiklerinde üzülüyorum. Yani veliler arasında ortaya çıkmasa da çocuklar arasında bir şekilde bu ayırım yine ortaya çıkıyor. Aleviliği boşverin de Türk- Kürt çatışması burada bile ortaya çıkıyor. Benim çocuklarıma ‘sen Kürtsün,

PKK'lısın' diye diğer Türk çocuklar sataşıyormuş. İşte öğretmenler de bu durumlarda velileri okula çağırıyor ama daha o çocukların velileriyle görüşemedik.” (AKV1)

AKV1, okuldaki seçmeli din dersine gitmediği için Sünni Türk arkadaşlarının çocuğunu Müslüman olmamakla itham ettiklerini anlatmıştır. Veliler arasında herhangi bir çatışmanın çıkmadığını ancak öğrenciler arasında böyle gerilimlerin yaşandığını anlatan AKV1, okullarda Türkiye'deki gibi Türk-Kürt çatışmasının yaşandığını belirtmiştir. Çocuklarını okulda diğer Türk arkadaşlarının Kürt oldukları için PKK üyesi olmakla itham ettiklerini ve sataştıklarını anlatmıştır. AKV1, okulda yaşanan bu sorundan öğretmenlerin haberdar olduğunu ve Türk öğrencilerin velileriyle henüz görüşemediğini belirtmiştir.

“... Yani tabii velilerden kaynaklı çocukların arasında gerginlik çıkabiliyor. Mesela benim çocuğum okulda din dersine gitmiyor ve okulda onun arkadaşları 'niye sen Müslüman değil misin' diye soru sormuşlar. Sıkıştırmışlar onu okulda. Ben de okula gittim ve öğretmenlerle görüşüm böyle bir şeyin bir daha yaşanmaması için.” (KV1)

KV1, Sünni bir veli olmasına rağmen çocuğunu okuldaki seçmeli din dersine göndermemektedir. Buna rağmen okuldaki bazı Sünni Türk öğrencilerin çocuğunu derse gelmediği için Müslüman olmamakla itham ettiklerini anlatmıştır. KV1, okulda bir daha böyle bir şeyin yaşanmaması için öğretmenlerle görüşmüştür.

4.2.4.7.2. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Sünni Türk Velilerle İletişim Kurmaktan Kaçınması

Bazı Kürt veliler ile Alevi veliler Sünni Türk velilerle iletişim kurmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Sünni Türk velilerin kendilerinden farklı olan insanlara saygı duymadıklarını ve farklı etnik ve dinî kimliğe sahip insanlarla bir araya gelemediklerini, geldiklerinde ise bir çatışma ortamı yarattıklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Yani bu insanlarla dünya görüşlerimiz farklı olduğundan ve kendilerinden olmayana onlar saygı duymadıklarından dolayı ben kendimi onlardan uzak tutuyorum. İçlerinde çok temiz insanlar da var ama bir yere geldiğinde tartışma illa ki bir ayrılma oluyor. Kendi çevremden kendi dünya görüşümden olan insanlarla daha çok görüşüyorum.” (ATV3)

ATV3, Sünni Türk velilerin kendileri gibi olmayan insanlara saygı duymadıklarını ve dünya görüşleri farklı olduğu için onlarla iletişim kurmaktan kaçındığını belirtmiştir.

ATV3, Sünni Türk velilerin içinde iyi insanların da olduğunu ancak onlarla bile bir tartışmaya girdiklerinde görüşlerinde bir ayrılma yaşadıklarını ifade etmiştir. ATV3, daha çok kendi çevresinden ya da kendisiyle benzer dünya görüşüne sahip kişilerle görüşmektedir.

“Yani o ailelerle samimi olamıyoruz. Sadece selamlaşıyoruz onlarla.” (AKV2)

AKV2, Sünni Türk ailelerle samimi olamadıklarını ve sadece selamlaştıklarını ifade etmiştir.

“Yani aslında bu değişiyor kişiden kişiye. Aramızın çok iyi olduğu Türkler de var ama selam dahi vermediğimiz Türkler de var. Bu aslında iletişim kurabilmenizle ilgili. Bazılarıyla iletişim kurabiliyorken bazılarıyla kuramıyorsunuz. Onlar kurmak istemiyorlarsa kimseyi de konuşmaya zorlayamazsınız.” (KV1)

KV1, bazı Sünni Türk velilerle iletişim kurarken bazılarıyla kuramamaktadır. KV1, Sünni Türk velilerin iletişim kurmaya açık olduğunu ancak bazılarının da kendisiyle iletişim kurmak istemediği için onlarla iletişim kuramadığını belirtmiştir.

“Yani burada çocuklar 3 yaşından itibaren 3 yıl boyunca anasınıfına gidiyorlar. Sonra ilkokula geçiyorlar. Ana okulda çocuğum daha çok Türklerin, Kürtlerin, Arapların olduğu bir okula gidiyordu ancak sonra okulunu değiştirip daha çok yabancıların olduğu bir okula verdik. Ben bir Kürt olarak aynı coğrafyadan da geldiğimiz için Türk velilerle görüşüyordum ama bazı dedikoducu veliler bu etnik farklılıkları kaşıyarak ortamı gerdi ve arkadaşlığımızı bitirdik.” (KV3)

KV3, çocuğunun önce Türklerin, Kürtlerin ve Arapların fazla olduğu bir okula gittiğini ancak daha sonra çocuğunu daha çok yabancı öğrencilerin gittiği bir okula verdiklerini anlatmıştır. KV3, aynı coğrafyayı paylaştığı için Türk velilerle görüşüğünü ancak bazı Türk velilerin etnik farklılıklarını öne sürerek arkadaşlık ortamlarını gerdiğini bu nedenle de onlarla arkadaşlığını bitirdiğini belirtmiştir.

4.2.4.7.3. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Belçikalı Velilerle İletişiminin İyi Olması

Kürt veliler ile Alevi veliler, Belçikalı velilerle iletişimlerinin iyi olduğunu kabul etmişlerdir. Belçikalı velilerin genellikle herkesi olduğu gibi kabul ettiklerini ve başkalarıyla anlaşmazlığa düştükleri konularda bile sadece tartıştıklarını ve asla kimseye fiziksel şiddet uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Bir de buradaki insanların tüm yaptıkları hep ağızdandır, sözlüdür. Asla gerginlikler şiddete dönmez. Yani benden de kaynaklanıyor olabilir biraz da agresif bir insanım ama yüzde sekseni iyi desen yüzde yirmisi de çürük çıkabiliyor yani. Yani buradaki insanlar ya arkanızdan konuşur ya da sadece yüzünüze düz konuşup sizle tartışırlar. Fiziksel şiddet asla olmaz.” (ATV3)

ATV3, Belçika’daki insanların asla fiziksel şiddete meyilli olmadıklarını ve aralarında çıkan tartışmalarda, anlaşmazlıklarda sözlü olarak tartışmanın ilerisine gitmediklerini belirtmiştir. ATV3, kendisini sınırlı bir insan olarak tanıtmaktadır ve bu nedenle bazı iletişim sorunlarının olabileceğini düşünmektedir. Yine de Belçika’daki yabancı velilerin yüzde sekseninin iyi olduğunu yüzde yirmisinin de iyi çıkmayabileceğini belirtmiştir.

“... Çocukların okulunda da zaten öyle çok fazla Türk yok. Diğerleriyle de zaten seni olduğun gibi kabul ettikleri için bir sorun çıkmıyor.” (KV2)

KV2, çocuklarının devam ettiği okulda çok fazla Türk velinin olmadığını ve Belçikalı velilerin de herkesi olduğu gibi kabul ettikleri için onlarla sorun yaşamadığını belirtmiştir.

4.2.4.8. Kürt Veliler ile Alevi Velilerin Çocuklarını Okulda Diğer Çocuklarla Eşit Görmesi ve Belçikalı Öğretmenlerle İlişkileri

Kürt veliler ile Alevi veliler okulda tüm çocuklara eşit davranıldığını ve Belçikalı öğretmenlerin onlarla iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Belçikalı öğretmenler velilere öğrencilerle ilgili her konuda yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bazı veliler kendileri yaşamasa da bazı öğretmenlerin ayrımcılık yaptıklarını duymuşlardır. Bir konuda kız okulda bir ayrımcılığa uğrayan Alevi Türk bir veli haklarını savundukları zaman okulun geri adım attığını ve kızının mağdur olmadığını anlatmıştır. Bu veli Belçika’da haksızlığa uğrayan hiç kimsenin Belçika’da yasaların ve hukukun adaletli olması sebebiyle mağdur olmayacağını belirtmiştir.

4.2.4.8.1. Okulda Tüm Çocukların Eşit Olması

Kürt veliler ile Alevi veliler okullarda tüm öğrencilere eşit davranıldığını ve ayrımcılığın olmadığını belirtmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“Ben Fransız öğretmenlerden yana hiçbir zaman bir ayırım ne gördüm ne de duydum. Tabii ki okul o konuda çok iyi. Herkese eşit davranılıyor.” (ATV1)

ATV1, Fransız öğretmenlerden yana ne bir ayırım görmüş ne de duymuştur. Çocuklarının devam ettiği okulu her konuda çok iyi bulmaktadır. Okulda herkese eşit davranılmaktadır.

“Yani zaten bu okulda fazla yabancı olmadığı için daha çok Flamanların devam ettiği bir Katolik okul olduğu için herkese eşit davranıyorlar. Belki çok daha yabancı öğrenci sayısının fazla olduğu yerlerde farklı olabilir.” (ATV2)

ATV2, çocuklarının devam ettiği okulun daha çok Flaman öğrencilerin gittiği Katolik bir okul olduğunu belirtmiştir. Okulda tüm öğrencilere eşit davranıldığını belirten ATV2, yabancı öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda durumun farklı olabileceğini ifade etmiştir.

“Yani ben bire bir yaşamadım ama kızım okulda bazı öğretmenler tarafından bir ayrımcılığa uğradığını söylüyor. Yani mesela bir dersten kanaat notu kullanıp öğrenciyi geçirebilecekken öğretmen onu bir sınava daha tabi tutabiliyor. Yani ufak tefek böyle şeyler olsa da burada öyle bir sistem oturtmuşlar ki çocuğunuzun beş yaşından sonra ne olabileceğini anlayabiliyorlar. Biz onlara kolay kolay yetişemeyiz.” (ATV3)

ATV3, kendisinin okulda bir ayrımcılık yaşamadığını ancak kızının bir dersten sözlü notu ile geçebileceği yerde öğretmenin onu fazladan bir sınava soktuğunu ve kızının bunu ayrımcılık olarak gördüğünü anlatmıştır. ATV3, ara sıra böyle olaylar yaşansa da Belçikalıların eğitimde bir sistem oturttuklarını ve çocukların küçük yaşlardan itibaren ne olabileceklerini anlayabildiklerini belirtmiştir. ATV3, eğitim konusunda kolay kolay Belçikalılara Türkiye'nin yetişemeyeceğini düşünmektedir.

“... Her çocuğa eşit davranıyorlar. Kimse kimseden üstün değil ve ayrımcılığa uğramıyor.” (AKV1)

AKV1, okullarda her çocuğa eşit davranıldığını ve hiç kimsenin üstün tutulmadığını, ayrımcılığın olmadığını belirtmiştir.

4.2.4.8.2. Belçikalı Öğretmenlerin Eşitlikçi ve İlgili Olması

Kürt veliler ile Alevi veliler Belçikalı öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilgilendiğini ve onlarla iyi bir iletişim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Velilere, öğrencilerle ilgili her

konuda yardımcı olmaya çalışan Belçikalı öğretmenler öğrenciler arasında hiçbir ayırım yapmamaktadır. Bazı veliler hiç görmeseler de bazı okullarda birkaç tane ırkçı öğretmenin olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir:

“... çocuğum daha ikinci sınıfa gidiyor ama şu ana kadarki öğretmenlerinin tamamı çok iyiydi. Yani hatta anasınıfındaki öğretmeni benden çok seviyordu çocuğumu. Çok iyiler gerçekten iyiler. Hatta ben çocuğum hep Flamanca konuşsun, Flamanlarla iletişim kursun istiyordum güzel Flamanca konuşsun diye ama öğretmenin biri bana ne dedi biliyor musunuz? Çocuğunuza önce Flamanca’yı öğretmeyin dedi. Zaten Flamanca’yı öğrenecek dedi. Okulda, sokakta, televizyonda zaten Flamanca var. Siz çocuğunuza önce kendi dilinizi öğretmeye çalışın dedi. Enteresandır ki bunu Belçikalı Flaman bir kadın öğretmen söyledi.” (AKV3)

AKV3, çocuğunun şimdiye kadar ki tüm öğretmenlerinin çok iyi olduğunu belirtmiştir. AKV3, çocuğunun güzel Flamanca konuşması için hep Flamanca konuşmasını istediğini ancak okuldaki Flaman öğretmenin onna çocuğuna önce anadilini öğretmesini söylediğini anlatmıştır. Flaman öğretmeni çocuğun zaten sonradan günlük yaşamda her yerde kullanılan Flamanca’yı öğreneceğini bu nedenle de önce çocuğa anadilinin öğretilmesini tavsiye etmiştir.

“Yani öğrenci ve öğrenci velisine karşı herhangi bir ayırımı ya da dışlayıcı bir tavır yok. Bir de bize karşı iyiler ama veli toplantıları teke tek olduğu için diğer velilere nasıl davrandıklarını göremiyoruz.” (AKV2)

AKV2, kendisine ve çocuğuna karşı Belçikalı öğretmenlerin iyi olduğunu ancak veli toplantıları teke tek velilerle yapıldığı için diğer velilere nasıl davrandıklarını bilmediğini ifade etmiştir.

“Yani buradaki Flaman öğretmenler hiçbir ayırım yapmıyor. Çok sıcak davranıyorlar bize. Yani ellerinden gelen yardımı yapmaya çalışıyorlar bize.” AKV1.

AKV1, Flaman öğretmenlerin hiçbir ayırım yapmadıklarını ve velilere sıcak davrandıklarını belirtmiştir. AKV1, öğretmenlerin onlara yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

“Yani okulda bunlar yabancıdır diye herhangi bir ayrımcılık görmedim. Çok iyi ve anlayışlılar. Velilere yardımcı olmaya çalışıyorlar. Yani bazıları rasistlik yaptığını söylüyor öğretmenlerin ama ben buna inanmıyorum. Burada iletişim önemli. Nasıl iletişim kurduğunuz ve tabii onların diliyle asgari düzeyde konuşmanız önemli.”

Adam, senin ne konuştuğunu anlamazsa tabii ki anlamazsınız. Ha yok mudur illa ki bir iki tane belki çıkar.” (KV1)

KV1, okulda yabancı oldukları için hiçbir ayrıma uğramadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok iyi, anlayışlı olduğunu ve velilere yardımcı olmaya çalıştıklarını anlatmıştır. KV1, bazı velilerin öğretmenlerin ırkçılık yaptığını söylediğini ancak buna inanmadığını belirtmiştir. KV1, öğretmenlerle iletişimin önemli olduğunu ve asgari düzeyde de olsa resmî dilde konuşmanın gerektiğini anlatmıştır. KV1, birbirlerini anlamayan insanların anlaşamayacağını ifade etmiştir ve ırkçılık yapan bir iki tane de olsa öğretmenin olabileceğini belirtmiştir.

“... benim çocuğumun psikolojik problemleri ve sağlık problemleri var. Buna rağmen öğretmenler bize çok yardımcı olmaya çalışıyorlar. Yani özel ilgi gösteriyorlar. Bizi ilgili kurumlara da yönlendirdiler.” (KV3)

KV3, çocuğunun psikolojik ve sağlık problemleri olduğunu ve öğretmenlerin onlara özel ilgi gösterip yardımcı olmaya çalıştıklarını anlatmıştır. Öğretmenler onları destek almaları için ilgili kurumlara yönlendirmiştir.

4.2.4.8.3. Belçika’da Okulda Ayrımcılığa Uğransa Bile Yasaların Hakkı Olandan Yana Olması

Bu konuda ATV3’ün görüşleri şöyledir:

“Dünyada ayrımcılık yok dersiniz yalan olur. Her yerde ayrımcılık var. Benim ülkemde yok mu var. Her yerde var. Ama burada kanun, hukuk çok güçlü. Eğer hakkınızı aramayı biliyorsanız size haksızlık yapanları kanun yoluyla geri teptirebiliyorsunuz. Yeter ki kanunları bil ve hakkını ara o zaman bu tür şeyleri aşabiliyorsunuz. Benim büyük kız da şimdi öğretmen okulunda o da bu yabancılaşma şeyinden muzdarip oldu ama hakkımızı arayınca geri adım attılar. Türkiyedeki gibi değil. Orada bir öğretmen çıkıyor ve senin hayatını mahvedebiliyor. Burada öyle basit değil. Çünkü burada kanunlar gerçekten işliyor yani. Ben buradaki mahkemelerin gerçekten çok adaletli olduğuna inanıyorum. Türkiye’deki gibi değil.”

ATV3, Türkiye’de de dünyanın her yerinde ayrımcılık olduğunu ve bu gerçeği inkâr etmenin doğru olmadığını belirtmiştir. ATV3, Belçika’da yasaların ve hukukun çok güçlü olduğunu ve haksızlığa uğrayanlardan yana olduğunu anlatmıştır. Haksızlığa uğrayan bir kişi Belçika’da hakkını aradığı takdirde önündeki sorunları aşabileceğini belirtmiştir. ATV3, kızının da okulda yabancı olduğu için haksızlığa uğradığını ancak haklarını aradıkları için okulun geri adım attığını ve mağdur olmadıklarını anlatmıştır. ATV3 Türkiye’de ilişkilerin böyle olmadığına inandığını belirterek Türkiye’deki

mahkemelerle Belçika mahkemeleri arasında yaptığı kıyasta Türkiye'deki mahkemelere duyduğu güvenin daha az olduğunu belirtmiştir.

4.2.4.8.4. Ayrımcılığın Olduğu Okulların Olması

Bazı veliler hiçbir ayrımcılığa uğramasalar da bazı yerlerde ayrımcılık yapıldığını duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda ATV2'nin görüşleri şöyledir:

“Okuldaki herkese eşit davranıyorlar. Yani öyle bir ayrımcılık falan yok. Tabii biz yaşamadık ama tek tük de olsa bazı yerlerde oluyor. Bazen duyuyoruz çocuklarına karşı kötü davrandıklarının öğretmenlerin. Yani sert davranmışlar işte azarlamışlar.”

BÖLÜM V: SONUÇ

Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesinin yapıldığı bu araştırmada Belçika'da TTKD'nin öğretimini yapan MEB personeli öğretmenler, Belçika Eğitim Müşavirliği'nde görevli yöneticiler, TTKD'ye çocuğunu gönderen ve göndermeyen velilerin yaşantı ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümü araştırmanın TTKD'nin bağlam değerlendirmesi ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi fenomenlerine göre ayrı ayrı verilmiştir. Bu bölümde araştırmacının önerileri de yer almaktadır.

5.1. TTKD'nin Bağlam Değerlendirmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda öğretmenlerin, yöneticilerin, çocuğunu TTKD'ye gönderen ve göndermeyen velilerin bağlam değerlendirme sonuçlarına ve bu sonuçların tartışmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Görüş ve Değerlendirmeleri

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok az bir kısmı TTKD kitaplarını kullanmaktadır. Kitapları kullandığını belirten öğretmenler de sadece yararlanabilecekleri bazı etkinlikler ve okuma metinlerinden yararlanmaktadırlar. Öğretmenler TTKD programını tam olarak uygulamamaktadırlar. Programı temele alarak yaptıkları ve müşavirliğe teslim ettikleri bir yıllık planları vardır. Bu yıllık plandaki konulara asgari düzeyde bağlı kalarak kendileri dersin öğretimini istedikleri şekilde yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin TTKD programı ve kitaplarını kullanmamasının çeşitli sebepleri vardır. Bunlar: TTKD programı ve materyallerinin öğrenci seviyesine ve birleştirilmiş sınıflarda öğretime uygun olmaması, aynı yaşta olmalarına rağmen farklı hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi, okul saatleri dışında TTKD'ye gelen yorgun öğrencilerin oyun ve eğlence ihtiyacını karşılamaması, program ve materyallerin güncellikten uzak olması, Belçika'ya uygun olmaması ve TTKD kitaplarının öğretim yılının başında öğretmenlere, öğrencilere zamanında ulaştırılmamasıdır.

Öğretmenler hazırlanan TTKD kitaplarının Türkiye'deki ortalama bir öğrencinin seviyesine göre hazırlandığını ve Türkiye'deki sınıf seviyelerinin Belçika'daki Türk öğrencilerin seviyesine göre çok ileri seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Belçika'daki öğrencilerin hazırbulunuşluğunun çok üst seviyesinde olan TTKD kitapları ve programı kullanılmamaktadır. Öğretmenler TTKD program ve materyallerinin güncel olmadığını düşünmekle beraber materyallerin de Belçika'ya uygun olmadığını düşünmektedirler. Daha önce TTKD kitaplarını ve programını inceleyen bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda TTKD programındaki kazanımların, kitaplardaki metinlerin ve kitapların dil ve anlatım, biçimsel görünüş, bilimsel içerik gibi özellikler açısından incelendiği araştırmalarda TTKD kitaplarının Avrupa'daki çiftdilli öğrencilere uygun hazırlanmadığı ve kitaplarda incelenen özellikler açısından bazı hatalar yapıldığı belirtilmiştir (Ateşal, 2014; Bağcı Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017; Çelik, 2018; Ekmekçi ve Karadüz, 2015; Özcan, 2011).

2009'da yapılan TTKD programı ve kitap çalışmasından önce TTKD kitaplarıyla ilgili yapılan eleştirilere bakıldığı zaman da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Maalesef 2009'da yapılan TTKD program ve kitap çalışması önceki program ve kitaplara yapılan eleştirileri ortadan kaldıracak nitelikten uzaktır. Arslan'ın (2000) Almanya'daki TTKD üzerine yaptığı çalışmasında da TTKD kitaplarının Türkiye'deki programlara göre yazıldığı, dil ve anlatım, diğer özellikleri açısından kitapların yetersiz olduğu ve anadillerine tam hâkim olmayan öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak olduğu belirtilmiştir. Yine Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı çalışmada öğretmenler benzer şekilde 2009'da hazırlanan TTKD kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kitaplardaki metinlerin uzun ve sıkıcı olduğunu ve öğrencilere kitapların dağıtılmadığı gibi benzer görüşleri ifade etmişlerdir. Bundan sonra yapılacak TTKD program ve kitap çalışmalarında yapılan eleştiriler dikkate alınmadığı sürece TTKD programı ve kitaplarıyla ilgili sorunlar ortadan kalkmayacaktır.

TTKD materyalleri birleştirilmiş sınıflarda öğretime göre hazırlanmıştır. 1-3. sınıflar, 4-5, 6-7,8-10. sınıflara göre dört ayrı ders ve çalışma kitabı vardır. Öğretmenler iki ve daha fazla sınıf seviyesinin tek kitapta birleştirildiği ders kitaplarını ve çalışma kitaplarını kullanışlı bulmamaktadırlar. Kimi okullarda hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin tek sınıfta toplanması ise ders işlemeyi TTKD kitaplarına göre iyice

zorlaştırmaktadır. Aynı sınıf düzeyinde bile öğrenciler arasındaki seviye farkı çok büyük olduğu için TTKD için hazırlanan materyaller sınırlı kalmaktadır. Deniz ve Uysal (2010) sınıf seviyelerine göre belirlenen TTKD kazanımlarının dört ayrı kitapta bulunmasını yanlış bulmakta ve 6. sınıfa devam eden iki öğrencinin bile seviyelerinin farklı olacağını ekleyerek kitapların Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki (Common European Framework for Teaching Languages) gibi altı farklı dil yeterliliğine (A1, A2, B1, B2, C1, C2) göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Can ve Can (2009) da farklı yaş gruplarından öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğrenmesini yanlış bulmakta ve öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygun bir öğretimin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bir TTKD öğretmeni olan Yağımlı (2015) da sınıf düzeylerine göre hazırlanan ders kitap ve materyallerinin, aynı sınıf düzeyinde fakat farklı Türkçe yeterliliğine sahip olan öğrencilere hitap edemediğini belirtmiş ve ihtiyaçlara göre kitapların hazırlanmamasını eleştirmiştir.

TTKD'nin okul saatleri dışında verilmesi TTKD'ye karşı öğrenci beklentilerini etkilemektedir. Öğrenciler okuldan sonra içerik olarak daha az yoğun, eğlenceli bir TTKD istemektedirler. TTKD program ve kitapları öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Tüm bunların yanında öğretim yılının başında TTKD kitaplarının öğretmen ve öğrenciye ulaştırılmadığı zamanlar olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporunda da 135.539 öğrencinin Türkçe ve Türk kültürü dersine devam ettiği ancak bu öğrencilere sadece 69.490 adet ders kitabı ve araç gereci dağıtımı yapıldığı belirtilerek hedeflenen ders kitabı sayısının dağıtımının yapılmadığı yine de gönderilen ders kitabı sayısının makul düzeyde olduğu değerlendirilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s. 71). Millî Eğitim Bakanlığı her ne kadar dağıtılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitabı sayısını makul düzeyde görse de TTKD öğretmenleri tarafından gönderilmeyen veya geç gönderilen ders kitapları TTKD ile ilgili bir sorun olarak görülmektedir.

TTKD kitaplarından ve programından yeterince yararlanmayan öğretmenler alternatif kaynak ve materyallere yönelmiş ve kimi zaman da kendileri ders materyalleri hazırlamışlardır. Öğretmenlerin TTKD'ye yaptıkları katkılar ve TTKD için yararlandıkları materyaller şunlardır: Öğretmenlerin internetteki eğitim sitelerinden yararlanarak kullandığı materyaller, kendi oluşturdukları materyaller, eğlendirirken

öğreten oyun merkezli materyaller, belirli gün ve haftalara yönelik hazırladıkları gösteriler, önceki TTKD öğretmenlerinden kalmış ya da kendi aralarında oluşturdukları kaynak havuzundan yararlanarak kullandıkları materyaller, mevcut TTKD kitapları üzerinde düzenlemeler yaparak oluşturdukları materyaller, Belçikalı okul yöneticilerinin ve okulun TTKD'ye bakış açısını olumlu yönde değiştirmeye yönelik materyaller, okulun imkânlarının el verdiği teknolojik materyallerdir. Benzer şekilde Çelik ve Gülcü'nün (2016) yaptığı araştırmada Fransa'da çalışan TTKD öğretmenleri 1-3. sınıf ve 4-5. sınıf TTKD kitaplarına yönelik görüşlerini açıklamış ve bu kitapları birçok açıdan yetersiz bulduklarını, kitapların zamanında öğrencilere ulaştırılmadığını ve ders işlerken başka materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yıldız (2012) ise Almanya'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin ek materyaller olarak interneti, çeşitli kitapları, fotokopi gibi bazı materyalleri kullandığını ortaya çıkarmıştır.

Mevcut TTKD kitaplarını sınıfta kullanamayan öğretmenlerin başlıca materyal kaynakları çeşitli eğitim siteleridir. Öğretmenler sınıf ve öğrenci düzeylerine uygun materyalleri eğitim sitelerinden temin etmektedirler. Yine öğretmenler uygun imkânların olduğu okullarda eğitim teknolojilerinden de yararlanmaktadırlar. Okulların bir kısmında teknolojik donanım bulunmadığı bilinmekle birlikte kimi donanımlı okullarda ise izin verilmediği için öğretmenler bu imkânlardan yararlanamamaktadır. Teknolojik donanım olduğu halde bazı okullarda öğretmenlere donanımlı sınıflar derslik olarak verilmemekte ya da bu donanımları kullanmalarına izin verilmemektedir. Okulun internet ağının şifresi TTKD öğretmenleriyle paylaşılmamaktadır.

Öğretmenler kimi zaman öğretim sürecine göre akıllarına gelen özgün etkinliklerin yanında TTKD'ye yönelik, öğretim sürecinde kullanabilecekleri materyaller de tasarlamaktadırlar. Öğrenci seviyeleri ve hazırbulunuşlukları arasındaki farklar nedeniyle öğrenciye ve sınıfa yönelik farklı materyaller hazırlamaktadırlar. TTKD'ye, hiç Türkçe bilmeyen ve az Türkçe bilen öğrenciler de geldiği için tıpkı yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde olduğu gibi bazı öğretmenler eğer Fransızca biliyorlarsa çiftdilli materyaller hazırlamaktadırlar. Yine öğrenciler okuldan sonra TTKD'ye geldikleri için oyun ve eğlence arayışı içinde olmaktadır. Öğretmenler de öğrencilerin dersten sonra oyun ve eğlence ihtiyacına yönelik çeşitli etkinlikler ve materyaller hazırlamaktadırlar. Hazırlanan yıllık planlarda da özellikle üzerinde durulan belirli gün

ve haftalara yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Özellikle Belçika'da 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na yönelik gösteriler ve kutlama programları yapmak bir gelenek haline gelmiştir. Bazı bölgelerde önceki TTKD öğretmenlerinin kendi hazırladıkları materyallerin yanında internetten de buldukları kaynakları kullanan TTKD öğretmenleri vardır. Yine bazı öğretmenler etkin bir şekilde yoğun paylaşımda bulunmasalar da kendi aralarında materyallerini paylaşmaktadırlar.

Öğretmenler çeşitli basılı yardımcı eğitim kitaplarından yararlanmaktadırlar. Bu materyallerden eğlenceli etkinlikleri seçip kullanmaktadırlar. Yine Almanya'da Türkçe öğretimi üzerine basılmış çiftilli eğitim kitapları basan bir yayınevinin kaynaklarını öğretmenler beğenerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. TTKD öğretmenleri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli çocuk kitaplarından da yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin tamamına yakını TTKD kitaplarını kullanmazken bazı öğretmenler TTKD kitaplarının bazı kısımlarını kullanmaktadırlar.

Her ne kadar okul idaresinin inisiyatifi olmadan TTKD okullarda açılmasa da öğretmenlerin anlatımlarından TTKD'ye yönelik Belçikalı okul yöneticilerinde ve Belçikalı bazı öğretmenlerde bazı ön yargıların olduğu anlaşılmaktadır. TTKD'nin milliyetçi ve sadece Türk kültürünü üstün gören bir ders olduğuna dair ön yargıları yok etmek amacıyla materyaller geliştiren ve çalışmalar yapan öğretmenler TTKD'ye karşı olumsuz algıları değiştirmek istemektedir.

Öğretmenlerden TTKD'ye yükledikleri kendi genel amaçlarını açıklamaları istenmiştir. Her ne kadar öğretmenler kendi genel amaçlarını anlatırken bazen programdaki genel amaçlarla paralel olarak amaçlarını açıklasalar da öğretmenlerin amaçlarının sınırları daha net ve daha uygulanabilir, ulaşılabilir amaçlardır. Nitekim bazı öğretmenler amaçlarına tam ulaşabildiklerini bazıları da kısmen ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Tamamen kendilerinin belirlediği genel amaçlarına ulaşamama sebepleri olarak da aile ve öğrencilerin TTKD'ye ilgisi, isteği ve çabasının yeterli olmayışını görmekte-dirler. Araştırmalarını Belçika'da yapan Ekmekçi (2012) ve Irmak (2016) da öğrenci ve ailelerinin TTKD'ye karşı isteklerinin yeterli olmadığını ve bu konuda çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. İsveç'te araştırmasını yürüten Çelik (2018) ise Türkçe dersine ilgiyi azaltan sebepler arasında İsveç'teki Türkiye kökenli velilerin çocuklarının eğitimine az ilgili olmalarını ya da ilgisiz olmalarını göstermiştir.

Öğretmenlerin TTKD'ye yükledikleri amaçlar şunlardır: Öğrencilerin kimliklerinin farkına varması ve kimlik bilinci oluşturmaları, öğrencilere kültürünü ve Türkçeyi öğretmek, entegrasyonu sağlamak, öğrencilerin Türkiye ile bağlarını koparmamak, öğrencilere örnek olmak, öğrencilerde aidiyet duygusu geliştirmek, öğrencilerde kültürel duyarlılık ve farkındalık oluşturmak, kuşaklar arasında iletişimi sağlamaktır. Yöneticilere göre ise TTKD'nin amaçları şunlardır: öğrencilere dilini ve kültürünü öğretmek, özgüvenlerini kazandırmak ve entegrasyona yardımcı olmaktır.

Öğretmenler için TTKD'nin amaçlarından biri Belçika'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarının öz kimliklerinin farkına vardırarak ve öğrencilere bir kimlik bilinci kazandırmaktır.

Öğretmenler için TTKD'nin bir amacı da öğrencilere Türkçeyi ve temel anlamda kültürlerini öğretmektir. Öğretmenler tam anlamıyla Türkçe dilinde yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmek istemektedirler. Bazı yönetici ve öğretmenler anadilini iyi bilen öğrencilerin diğer dilleri de daha rahat öğrenebileceğini, buna bağlı olarak öğrencilerin okul başarısının artacağını ve okul başarısı yüksek olan öğrencilerin başarıyla birlikte özgüvenlerinin artacağını da düşünmektedirler. Yine öğretmenlerin başka bir amacı, Belçika'da yaşayan Türkler arasında günden güne artan anadilini etkin kullanmama nedeniyle kuşaklar arası yaşanan iletişim sorunlarının önüne Türkçe öğretimiyle geçmektir. Yöneticilere göre ise TTKD'nin en temel amaçları dersin adından da belli olduğu üzere Belçika'daki Türkiye'den gelmiş vatandaşların çocuklarına Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmektir. Özellikle İslamiyet'in kabulünden sonraki Türk kültürü dersin kültür kısmında öğretilmek istenmektedir.

Öğretmenler, Belçika'da yaşayan öğrencilerin kendi kültürleri yanında Belçika kültürünü ve dilini de bilmeleri gerektiğini belirtmiş ve yaşadıkları topluma entegre olmaya yardımcı olmayı kendilerine amaç edinmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti, vatandaşları Belçika'ya geldiği zamandan bu yana sosyo-ekonomik, kültürel olarak değişmiştir. Bazı Türkler Türkiye'yi hâlâ Belçika'ya geldikleri 1960, 1970'lerdeki gibi düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrencilere bu değişimi ve Türkiye'deki farklı diğer kültürlerle karşı da farkındalık ve duyarlılık oluşturma amacını kendilerine görev edinmişlerdir. Bazı yönetici ve öğretmenlere göre İslam inancı ve İslami düşünürler üzerinden farklılıklara saygılı olmayı ve hoşgörülü davranmayı öğreten TTKD'nin bir

amacı da batılların ön yargılarını yıkmaktır. İslami hoşgörü üzerinden farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğreten bir TTKD ile Türk İslam kültürünün ayrıştıran değil birleştiren bir kültür olduğu Yunus Emre, Mevlana gibi düşünürler üzerinden öğretilmektedir. TTKD'nin bu amacıyla entegrasyona hizmet ettiği düşünülmektedir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013) raporuna göre Belçika'daki Türkler sağlıklı bir şekilde entegre olamamışlardır. Belçika'daki göçmen grupları arasında Faslılar ve Türkler en az entegre olmuş gruplar olarak kabul edilirler (Wets, 2006).

Öğretmenler Türkiye'den geldikleri için kendilerini öğrencilerle Türkiye arasında bir köprü olarak görmekte ve öğrettikleriyle, Belçika'daki varlıklarıyla öğrencilerle Türkiye arasında bağ kurma görevini kendilerine amaç edinmişlerdir. TTKD öğretmenleri Avrupa'da örnek bir Türk olmayı, öğrencilerine örnek olmayı kendilerine görev edinmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerini de kendileri gibi Avrupa'da yaşayan bir Türk vatandaşı olarak gördüğü için onları örnek almaktadırlar. Kaya ve Kentel'in (2007) araştırmasında da Belçikalı Türklerin kendilerini Avrupalı Türkler olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

Yöneticiler TTKD'nin bir değerlendirme sisteminin olmamasından dolayı TTKD'nin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirleyemeyeceklerini ifade etmişlerdir ayrıca bunu görev sürelerinin kısa olmasına da bağlamışlardır. Sürekli olan bir görevde çalışmalarını halinde TTKD'nin değerlendirmesini yapabilecek çalışmalarını yürütmenin daha kolay olacağını ifade etmişlerdir. Yöneticiler TTKD'ye devam eden öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Sadece dersle değil öğrencilerin TTKD kapsamında katıldığı yarışmalar, hafta sonu katıldıkları kültürel etkinlik ve çalışmalarla da öğrenciler derste öğrendiklerini içselleştirmektedirler. Nitekim Almanya'da yapılan bir araştırmada ilkokuldan itibaren Türkçe anadili derslerine kesintisiz katılan öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu ve derslere devam etmedikleri her yılın da Türkçe anadili derslerindeki başarı puanlarını düşürdüğü ortaya çıkmıştır (Oğuzkan Savvidis, 2009).

Öğretmenler mevcut programdaki özel amaçlara ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler TTKD programındaki özel amaçları öğrencilerinin seviyesine göre basitleştirerek öğretimlerini planlamaktadırlar.

Öğretmenler mevcut TTKD programının Belçika'daki öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Yine Belçika'daki eğitim sistemine göre içeriği daha az yoğunlukta olan ve etkinlik temelli öğrenmeye alışan öğrenciler, TTKD için hazırlanmış kitapları kullanamamaktadırlar. Öğretmenlerin TTKD'nin özel amaçlarına ulaşma önünde gördükleri engeller şöyledir: TTKD kitaplarının öğretime uygun olmaması, kazanımların fazla ve öğrenci seviyesinin üstünde olması, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ders saatinin azlığı ve öğrencilerin devamsızlıklarıdır. Öğretmenlerin TTKD programı ve kitaplarını kullanmama sebepleri ile dersin özel amaçlarına ulaşması önündeki engellerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler TTKD programına göre kendi düzenledikleri, daha basit düzeydeki özel amaçlara öğrencilerin kısmen ulaşabileceğini düşünmektedirler. Kendi düzenledikleri amaçlara bile öğrencilerin kısmen ulaşabileceklerini düşünmelerinin sebepleri birleştirilmiş sınıflarda öğretim, öğrenci devamsızlığı, ilgisizliğinin yanı sıra özel amaçlara ulaşma önündeki en büyük engel olarak ailelerin öğrencileri akademik olarak desteklememesidir.

Tüm öğretmenler Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarının tümüne ulaşamayacağını bazı amaçlara da kısmen ulaşılacağını belirtmiştir. Projenin genel amaçlarına ulaşamamasının nedenleri olarak amaçların Belçika'daki öğrencilere ve topluma göre üst düzeyde kalması, dersin uygulamasındaki güçlükler ve özellikle ders saatinin azlığı ve öğrenci devamsızlığıdır. Yine ailelerin gerekli eğitsel ve kültürel desteği, birikimi öğrencilere verememesi sivil toplum kuruluşlarının hem sosyal hem de eğitsel anlamda toplumda değişimi sağlayacak özelliklere sahip olmayışı öğretmenlerin omuzlarına ağır yükler bindirmektedir. Yöneticiler ise Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarını değerlendirirken bu amaçlara ulaşmada programın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Projenin genel amaçlarına ulaşılabilmesi için yeni bir program ve ders materyali çalışmasının Belçika'daki ihtiyaçlar göz önüne alınarak hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına ulaşabilmesi için Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından projenin önündeki kısıtları kaldırabilecek her türlü imkânın Brüksel Eğitim Müşavirliği'ne sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin "Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkilerini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri" gibi bazı genel amaçlarının TTKD ile ilgisi olmadığını belirterek bu amaçlara ancak öğrenciler ve ailelerinin kişisel çabasıyla ulaşabileceğini belirtmiştir. Yine Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'ne TTKD'nin ders içeriğiyle ulaşamayacak genel amaçların konulmuş olduğunu belirten öğretmenler bu amaçlara ulaşma beklentisini gerçekçi bulmamaktadır. Görevin suistimaline zemin hazırlayan "Veliler ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe ve Türk kültürüne yönelik farkındalığın oluşturulması, konuyla ilgili eğitim müşavirleri/ataşelerinin rehberlik etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır." gibi proje amaçlarını tehlikeli bulan öğretmenler de vardır. Nitekim bazı öğretmenler önceki yıllarda dernek dernek gezip kişiler hakkında bilgi topladığı için öğretmenler "MİT'çi misin, ajan mısın?" sorularıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu tür amaçların uygulamasında görevli kişilerin rehberlik amacına hizmet edip yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek faaliyetlerden ve davranışlardan uzak olması yararlı olacaktır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler şunu göstermiştir ki TTKD öğretmenleri derse yükledikleri kendi özel ve genel amaçlarına ulaşmak, programdaki özel ve genel amaçlara ulaşmaktan önce gelmektedir. Nitekim öğretmenler öğretim sürecinde esasen kendi özel ve genel amaçlarına ulaşmaya çalışmaktadırlar.

TTKD'nin özel ve genel amaçlarını değerlendiren öğretmenler TTKD'nin başarılı olamaması önündeki çeşitli sorunları saymışlardır. Öğretmenler ve yöneticiler daha bütüncül bir yaklaşımla TTKD ile ilgili yaşanan ve dersin amaçlarına ulaşması önündeki sorunları belirtmiş ve bu sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirmişlerdir.

Öğretmenler haftada iki saat ders yapmanın yetersiz olduğunu düşünmekle birlikte okul saati dışında yapılan TTKD'nin verimli geçmediğini belirtmişlerdir. TTKD'ye aç ve yorgun gelen öğrenciler, okul saati dışında yapılan bu derse motive olamamakta ve daha çok teneffüse çıkıp oyun oynamak istemektedirler. Yine okul dersleri dışında farklı aktivitelere katılmak isteyen öğrenciler TTKD'ye devam etmek istememekte ve aileleri de bu durumda öğrencileri TTKD'ye göndermemektedirler. TTKD'den öğrencileri okul saatleri dışında almak velilere uymayabilmektedir. Yine öğretmenlerin de o saatlerde TTKD'ye girmeleri çocuğu olan öğretmenleri, kendi çocuklarıyla ilgilenmemelerine ve

çocuklarını okulda öğrencilerin okul saatlerinden önce ve sonra belirli bir ücret karşılığı kalabildiği, çeşitli etkinlikler yapabildikleri gardöri bölümüne bırakmalarına sebep olmaktadır.

Bazı yöneticiler TTKD'nin öğretiminin okul saati dışında yapılmasını bazı öğretmen ve velilerin eleştirdiğini belirtmişlerdir. Yöneticiler de velilerin öğrencilerini hafta içi ders saatinden sonra ya da hafta sonu TTKD'ye göndermek istemediklerini ve TTKD'nin okul saati içine alınması ile ilgili isteklerini dile getirdiklerini belirtmiştir. Veliler okuldan sonra veya hafta sonları çocuklarını farklı etkinliklere göndermek istemektedirler.

Öğretmenlere göre, TTKD'nin formal bir değerlendirmesinin olmaması öğrencilerin TTKD'ye devam etmesinin ve dersi ciddiye almasının önünde bir engeldir. Öğrenciler TTKD'yi diğer dersleri gibi görmemekte ve TTKD öğretmenlerine de yabancı öğretmenlerine gösterdikleri saygıyı göstermemektedirler. Okul saatleri dışında kimi zamanlar TTKD'ye isteksiz gelen öğrenciler kimi zamanlar da sınıf ve okul kurallarına uymayarak derste sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarla öğretmenleri karşı karşıya bırakmaktadırlar. Bazı öğretmenler okulda Fransızca ya da Flamanca konuşan öğrenciler için bu dillerin kural dili olduğunu ancak Türkçe bir kural dili olmadığı için de TTKD'de kurallara uymadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yani okul kurallarını Fransızca veya Flamanca öğrenen öğrenciler için bu okul dilleri daha resmî ve yönergelere uydukları birer otorite dili iken Türkçe daha samimi, informal bir dil olabilmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerin kendi sınıflarında derse girdikleri zaman okul ve sınıf kurallarına uyup da TTKD saatlerinde sınıf yönetimiyle ilgili sorun çıkarmalarını Türkçeyi formal ve kural dili olarak görmemelerine bağlamaktadır. Nitekim Kayser (1995) de çifdilli öğrencilerde hangi dilin daha baskın olduğunu anlamak için sınıfta yapılan gözlemlerin yeterli olmadığını ve öğrencilerin okul yemekhanesi, oyun alanı gibi informal yerlerde daha çok anadillerini konuşabildiklerini belirtmiştir (Kayser, 1995; akt. Paul ve Norbury, 2012).

Ekmekçi (2012) ve Irmak'ın (2016) Belçika'da yaptıkları araştırmalar sonucuna göre TTKD'nin okul saatleri dışında verilmesi, ders kitaplarının öğrenci düzeyinin üzerinde olması, TTKD'nin formal bir değerlendirmesinin olmaması, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıfların fiziki yetersizlikleri, sınıf yönetimi sorunları, öğrenci ve ailelerin

TTKD'ye karşı ilgisizliği TTKD'nin sorunlarındanır. Bu tezin fenomenolojik araştırmasında ise çalışma grubundaki katılımcıların yaşantıları ve tecrübeleri üzerinden TTKD'nin sorunları ve bu sorunların nedenleri ile ilgili daha çok bilgiye bütüncül bir bakış açısıyla bakmak mümkün olmuştur. Arıcı ve Kırkkılıç (2017) ise Almanya'da TTKD öğretmenleriyle yaptığı araştırmada TTKD kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmadığı, TTKD saatlerinin yetersiz olduğu, öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşlarının TTKD'ye karşı yeterli ilgiyi göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Yine Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı araştırmada öğretmenler ders saatlerinin yetersiz ve öğleden sonra olmasını, ders notunun olmamasını, öğrenci devamsızlığını ve ailelerin Türkçe dersine önem vermediğini sorunlar içinde belirtmişken veliler de derslerin sabah olmasını ve ders saatinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. elik (2018) okullarda haftada iki saat ve seçmeli ders olarak verilen Türkçe dersinin İsveç'te de öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler özellikle TTKD'nin okul saati içine alınması ve değerlendirme notu olan bir ders statüsüne kavuşturulmasını istemektedirler. Böylece öğrencilerin TTKD'ye de öğretmenlere de bakış açısı değişecek TTKD'ye diğer okul derslerine gösterdikleri önemi vereceklerdir. Okul saati dışında öğrenciler TTKD'ye yorgun gelmeyeceklerdir. Farklı özüm önerilerinde bulunan öğretmenler de olmuştur. Öğrencilere ve yetişkinlere Türkçe öğretimi yapmak için Belçika'daki resmî ve sivil toplum kurumlarının ortak bir şekilde kuracağı bir "Türk Okulu" gelen öneriler arasındadır. Yine okulda belirli günlerde tüm öğretmenlerin farklı düzeydeki sınıflara ders verdiği "Türk Okulu" modeliyle birleştirilmiş sınıflarda öğretimden kaynaklı sorunlardan kurtulabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yasal olarak mümkün olup olmadığını bilmeseler de sadece TTKD için Belçika'da eğitimle ilgili söz sahibi tüm Türk kurumlarının desteklediği bir okulun açılmasını ve burada eğitim verilmesini bir öneri olarak sunmuşlardır. Belçika'da bir Türk Okulu kurulacaksa bile bu okulun her türlü siyasi görüş ve dinî inançtan tüm T.C. vatandaşlarını bir araya getirip aynı çatı altında öğretim yapabilecek bir tarafsızlığa sahip olması gerekmektedir. Bir başka öneri ise MEB bünyesinde bir yurt dışı teşkilatının kurulmasıdır. Belçika'da eğitimle ilgili tüm konularda her bölgede söz sahibi olan kurum Diyanet İşleri Başkanlığıdır. Belçika'da Diyanet, hemen her konuda Müslüman Türklerin organize olmasında önemli bir yer tutmaktadır (itak, 2010; Yanaşmayan, 2010). Eğitimle ilgili çalışmaları kurulacak bir yurt dışı eğitim

teşkilatının üstlenmesiyle eğitimle ilgili sorunların çözümünde muhatap alınması gereken bir yapı oluşacaktır.

Türkiye Maarif Vakfı, 6721 numaralı 29756 sayılı 28/06/2016 tarihli “Türkiye Maarif Vakfı Kanunu” ile tanıtılmaktadır. Bu kanunun amacı:

“yurt dışında insanlığın ortak birikim ve değerlerini esas alarak örgün ve yaygın eğitim hizmetleri vermek ve geliştirmek amacıyla okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim süreçlerinde burslar vermek, okullar, eğitim kurumları ve yurtlar gibi tesisler açmak, yurt içi de dâhil olmak üzere bu kurumlarda görev alabilecek öğretmenleri yetiştirmek, bilimsel araştırmalar ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak, yayınlar yapmak ve metotlar geliştirmek ve faaliyet gösterdiği ülkenin mevzuatına uygun diğer eğitim faaliyetlerini yürütmek için merkezi İstanbul’da olan Türkiye Maarif Vakfının kurulması ve işleyişine ilişkin usul ve esasları belirlemektir.” (Türkiye Maarif Vakfı Kanunu, 2016).

Maarif Vakfı Kanunu, yurt dışındaki örgün ve yaygın eğitim hizmetleri konusunda çok geniş yetkilere sahip olsa da TTKD konusunda çözüm üretecek bir kurum değildir. Vakfın, daha çok FETÖ okullarını Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne bağlayıp bu okulların işleyişi ile ilgili hizmetler verdiği resmî internet sitesindeki haberler bölümünden anlaşılmaktadır (Karatosun, 2018). Yine AB ülkelerinde hiç okulu bulunmamaktadır. Okullarının olduğu ülkeler şunlardır: ABD, Afganistan, Bosna Hersek, Cibuti, Çad, Gambiya, Gine, Gürcistan, Kongo Cumhuriyeti, Kosova, Makedonya, Mali, Moritanya, Nijer, Senegal, Sao Tome ve Principe, Sierra Leone, Somali, Sudan, Tanzania ve Tunus (Türkiye Maarif Vakfı, 2018).

Her ülkede yabancı okulların açılması ve kendi öğretim programlarını uygulamasıyla ilgili serbestlik yasal olarak mümkün olmamaktadır. Devlet bünyesinde dahi olsa bazı ülkeler bir vakfın ülkelerinde eğitim faaliyetleri yürütmesine sıcak bakmayabilirler. Nitekim anadili ve kültür dersleri ülkeler arasında imzalanan anlaşmalara dayanmaktadır. MEB bünyesinde anadili ve kültür öğretimiyle ilgilenen özel bir teşkilatın kurulması yararlı olacaktır.

Yönetici ve bazı öğretmenler yaşanan yasal sorunlara çözüm olarak Almanya modelini önermiştir. TTKD’nin formal bir değerlendirmeye sahip olduğu ve okul saatleri içine alındığı Almanya’daki gibi bir uygulamanın TTKD ile ilgili sorunlara çözüm olacağını düşünmektedir. TTKD’nin statüsünün değişmesi için gerekli yasal düzenlemeler

konusunda kendilerinin yetki sahibi olmadığını belirten yöneticiler ilgili makamların ilgili yasal düzenlemeler için çalışmalar yapabileceğini belirtmiştir.

Yöneticiler de tıpkı öğretmenler gibi TTKD programı ve materyallerinin Belçika'daki ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Tarhan ve Peker'in (2008) eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılarının sorunlarıyla ilgili yaptıkları araştırmada da yurtdışında çalışan bu yöneticilerin ders materyalleri, araç ve gereçlerini yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler mevcut TTKD program ve ders kitaplarından yararlanamadıkları için yeni bir TTKD programı ve ders kitabı hazırlama çalışmasının yapılması gerektiğini düşünmektedir. TTKD programı ve ders kitabı hazırlama komisyonunda Belçika'da görev yapmış veya daha önce yurt dışında çalışmış deneyimli, uygulamadaki ihtiyaçları, eksiklikleri bilen öğretmenlerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, merkezden seçilen kişilerle yapılacak bir program geliştirme çalışmasının yararlı olmayacağını düşünmektedirler. Öğretmenler çiftdilli eğitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiş, göçmen çocuklara yönelik öğretim ve yabancılara yönelik Türkçe öğretiminden yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Güzel (2010) Almanya örneği üzerinden çiftdilli öğrencilere önce buldukları ülkenin alfabesinin öğretilmesi, öğrencilerin bildikleri her iki dilin seviyesinin belirleyip dil bilme seviyelerine göre bir öğretimin yapılması ve anadilin kültürle birlikte öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Uluçam Wegmann (2008) da TTKD kitaplarının Türkiye'deki çocuklara göre hazırlandığını ve çiftdilli öğrenciler için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2012) ise Almanya'da Türkçe öğretimi üzerine yaptığı araştırmasında Türkçenin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, TTKD kitaplarının her sınıf düzeyine göre ayrı kitaplarda hazırlanması gerektiğini düşünen öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda öğretime göre birkaç sınıf düzeyinin birleştirildiği kitapları (1-3. sınıf, 4-5. sınıf, 6-7. sınıf, 8-10. sınıf) öğrencilerin kullanmak istemediklerini belirtmişlerdir. TTKD'nin konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirten öğretmenler daha çok öğrencilerin okuma yazma ve anlama becerilerini geliştirip Türkçe öğretimi üzerine odaklanan bir TTKD programını işlevsel bulmaktadırlar.

Öğretmenlere TTKD için verilen derslikler okuldan okula, bölgeden bölgeye değişmektedir. Öğretmenler kimi zaman normal sınıflarda ders verebilirken kimi zaman da farklı sebeplerden ötürü yemekhane, atölye, öğretmenler odası gibi yerleri derslik olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler, TTKD'nin okul saati dışında verilmesi ve o saatlerde dersliklerin temizliğinin yapılmasından ötürü farklı yerleri sınıf olarak kullanmalarının yanı sıra öğleden sonra sınıflarını kullandıkları bazı Belçikalı öğretmenlerin şikâyetleri sonucunda da dersi farklı yerlerde vermeye mecbur kalmaktadırlar. Belçikalı öğretmenler sınıfların kirli bırakılmasından ve sınıftaki ders araç-gereç ve materyallerinin TTKD'de öğrenciler, öğretmenler tarafından izinsiz kullanılmasından şikâyet etmektedirler. Farklı yerlerde ders vermeyi bazı öğretmenler dezavantaj olarak görürken bazı öğretmenler bunu dezavantaj olarak görmemektedir. Bu durumu dezavantaj olarak gören öğretmenler sınıf ortamı dışında ders yaptıkları dersliklerde öğrencilerin derse dikkatini çekmenin güç olduğunu ve sınıf yönetimiyle ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Önceki yıllarda Flaman bölgesinde öğretmenlerin daha çok derneklerde TTKD'yi verdiğini ve bazı derneklerde çok kötü fiziki koşullarda öğretim yapmak zorunda kaldıklarını belirten Brüksel Eğitim Müşavirliği yöneticileri Fransız bölgesinde öğretmenlerin okullarda TTKD'yi verdiğini ve okullarda daha iyi dersliklerde öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. TTKD'nin okulda ders olarak verilebilmesi için çok kolay bir ders açma süreci vardır. TBMM'nin (2009) Belçika Raporu'nda da Flaman bölgesinde TTKD'nin okul dışında cami derneklerinde verildiği ve Flaman okullarında dersin açılmak istenmediği belirtilmiştir. Yaylacı (2008), Belçika'da Flaman bölgesinde öğretmenlerin dernekler yerine TTKD'yi okullarda ve ders saatleri içinde formal bir değerlendirmesi olan bir ders olarak vermek istediklerini belirtmiştir.

Öğretmenler derneklerde de TTKD'yi verdikleri için özellikle buradaki fiziki koşulların TTKD için elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Okullaşma oranının arttırılmasını isteyen öğretmenler okullarda ders için fiziki olarak uygun dersliklerde yapılan öğretimin dersin amaçlarına ulaşması için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Gerekliyse giderleri Türkiye Cumhuriyeti tarafından karşılanacak TTKD sınıflarının okullarda kurulmasını önermişlerdir.

Öğretmenler, velilerin TTKD dersine karşı ilgisiz olduğunu düşünmektedirler. Kimi zaman evde Türkçe konuştukları için veya çocuklarının TV'den Türkçe öğrendiklerini düşündükleri için dersi gereksiz görmektedirler. Yine ders saatleri dışında çocuklarını bırakabilecekleri bir yer olarak TTKD'yi görmeleri de dersin amaçlarıyla uyuşmamaktadır. Veliler tarafından dersle ilgili kalem, defter, kitap gibi materyallerini derse getirmeyen öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak da yine öğretmenlere bırakılmıştır. Yine yöneticilerin dersle ilgili gördükleri bir sorun da derse katılan öğrenci sayısının azlığıdır. Öğrenci sayısının azlığı kimi zaman velilerin çocuklarını TTKD'ye göndermemesinden kimi zaman da öğrencilerin TTKD'ye devam etmek istememesinden kaynaklanmaktadır. Hiç şüphesiz okulda TTKD'yi almayan öğrencilere dernekler de olumsuz yönleriyle beraber ikinci bir seçenek oluşturmaktadır.

Flaman bölgesinde 2016-2017 öğretim yılında TTKD kaldırılmasına rağmen toplumdan ciddi bir tepki gelmemiştir. Velilerin öğrencileri derse gönderme konusundaki isteksizliği bu durumun temel sebebi olarak görülmektedir ancak veliler, yöneticiler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu aslında bu durumun sorumlusunun dernekler olduğu ortaya çıkmıştır. Dersin okullaşmasının önündeki en büyük engellerden biri derneklerdir. Kendi siyasi görüşlerine ve dinî inançlarına benzer derneklerde çocuklarını TTKD'ye gönderen veliler okulda çocuklarını derse göndermek zorunda değildirler. Bazı öğretmenlerin de belirttiği gibi derneklerde veliler dersin içeriğine müdahale edip öğretmenlerin üzerinde ne öğretip ne öğretmemeleri konusunda baskı kurmaktadırlar. Yine birçok dernekte TTKD'nin öğretimini MEB personeli olmayan kişiler yapmaktadır. Bu kişileri denetleyen herhangi bir kurum ve kuruluş yoktur. TTKD'nin derneklerde farklı amaçlarla çeşitli kurumlar tarafından kullanılan, öğrencilerin beyinlerinin yıkandığı bir propaganda aracı haline getiren bu durumun önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu konuyu somutlaştırmak gerekirse FETÖ'nün önceki yıllarda Türkçe öğretimini insanları kendine çektiği bir araç olarak kullandığı herkesçe bilinmektedir. MEB'in denetiminde gerçekleşmeyen öğretim faaliyetlerinin benzer örgütler tarafından kullanılabilmesi göz ardı edilmemelidir.

Hem okullarda hem de derneklerde TTKD'ye giren MEB'e bağlı öğretmenler oturma izinlerini OLC kapsamında çalıştıkları okullardan aldıkları belgeler yardımıyla edinmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin okullarda sayısının artması ve buna bağlı

olarak öğretmen sayısının artması için TTKD'nin okullaşması gerektiğini düşünmektedirler. TTKD'nin okullaşmasının önemi hakkında bilgi sahibi olmayan dernekler olduğu gibi öğrencileri Türkçe dersi için okullardan ziyade kendilerine yönlendiren bazı dernekler de vardır. Öğretmenler derneklerin bilgilendirilmesi ve okullaşma oranının artması için derneklerin bu konudaki iş birliğini önemli bulmaktadır.

Yöneticiler TTKD'ye gelen öğrenci sayısını ve sınıf sayısını arttırmak için velilerin çocuklarını TTKD'ye göndermesi için ikna etmek gerektiğinin farkındadırlar. TTKD'nin öneminin tüm velilere anlatılması gerektiğini düşünen yöneticiler bunun için çalışmalar yapmaya başlamışlardır. TTKD'nin önemini anlatan ve velileri TTKD'yi seçmeye teşvik eden afiş ve broşür çalışmasının yanında derneklerle iş birliği yaparak daha çok veliye ulaşıp TTKD'nin önemini anlatacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise hem velilerin hem de Belçikalıların TTKD hakkında bilgi sahibi olması için çalışmaların yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle derse çocuklarını göndermeleri için velilere TTKD'nin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Belçika toplumuna entegre olabilecek ve Türklere karşı ön yargıları yok edecek etkinliklere katılmak da dersin Belçika'da benimsenmesine yardımcı olacaktır. Bazı öğretmenler, çeşitli sosyo kültürel faaliyetlerle TTKD'nin tanıtımının Belçikalılara da yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere göre velilerden kaynaklanan sorunlardan biri de velilerin, çocuklarını çok temel bir Türkçeyle konuşmalarına rağmen çocuklarını Türkçe biliyor sanmalarıdır. Nitekim bazı veliler de bu düşüncede oldukları için çocuklarını TTKD'ye göndermediklerini ve TTKD'yi Türkçe öğretiminde televizyon kadar etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. Yine veliler bazen sırf dış görünüşünden dolayı TTKD öğretmenlerinin siyasi görüşünün kendilerinkinden farklı olması nedeniyle çocuklarını derse göndermek istememektedirler. Veliler arasında TTKD'ye çocuklarını okuldan sonra bırakabilecekleri bir yer gözüyle bakanlar da vardır. Bazı öğretmenler, velilerden kaynaklı ve TTKD'nin amaçlarına ulaşması önündeki bu engelleri velilerle kuracakları güçlü bir iletişimle aşabileceklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler, TTKD için seçilen öğretmenlerin iletişime açık olmasını ve TTKD'yi öğrencilere sevdirecek kişiler olması gerektiğini düşünmektedirler. İletişimi güçlü olmayan, öğrencileri dersten soğutan, toplumla sorunlar yaşayan öğretmenler TTKD'ye

yarardan çok zarar getirmişlerdir. Öğretmenlerin okul yönetimiyle olsun diğer Belçikalı öğretmenlerle olsun iletişime açık olması ve iletişim kurabilecek kadar Fransızca bilmesi dersin başarısı için önemli görülmektedir. Yine öğretmenlerin tüm siyasi düşüncelere eşit mesafede durması derneklerde ve okullarda eğitimin verilmesi için önemlidir. Benzer şekilde Avrupa'daki farklı ülkelerde TTKD öğretmeni olan öğretmenlerle yapılan bir araştırmada da öğretmenler TTKD için seçilen öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında yabancı dil bilmeyi, öğrenciyi tanıma ve iyi ilişkiler içinde olmayı belirtmişlerdir (Karababa ve Karagül, 2014).

Öğretmenler, TTKD için seçilen öğretmenlerin iyi seçilmediğini düşünmektedirler. TTKD için öğretmen seçimi yapan komisyonların öğretmen seçimini iyi yapacak görevlilerden seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler seçilecek öğretmenlerin ders verdikleri yaş aralığından ötürü sınıf öğretmenlerinden seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yöneticiler de Belçika'da TTKD'ye katılan ilkökul öğrencilerinin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Branş öğretmenleri küçük yaştaki öğrencilerin öğretimi sırasında kimi zaman sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğretmenler seçilecek öğretmenlerin halkla iç içe, iletişimi kuvvetli kişiler olmasının velilerin ve öğrencilerin TTKD'ye ilgisini ve katılımını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Fransızca tam olarak konuşamaları da okul yöneticileriyle iletişimlerinde Fransızca konuşmaya çalışmaları TTKD ile ilgili hem olumlu bir intiba bırakacak hem de dersle ilgili çıkabilecek sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır. Yöneticiler de zaman zaman okul müdürlerinden öğretmenler Fransızca konuşmadığı için şikâyetler aldıklarını belirtmişlerdir. Bu şikâyetler öğretmenler dil kursuna gittikten sonra sona ermektedir. Aytakin (2010) Belçika'daki, Karanfil (2010) ise İngiltere'deki TTKD öğretmenlerinin dil problemleri olduğunu ve yeterince dil bilmedikleri için gittikleri ülkelerdeki toplumla başarılı bir iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Yurt Dışında Yaşayan Vatandaşlarımıza Yönelik Sosyal Politikalar Çalıştayı'nda da öğretmenlerin sadece Türkçe bildikleri ve görev yaptıkları ülkenin dilini, kültürünü iyi bilmemelerinden dolayı öğrencilere yeterince yardımcı olamadığı için öğretmenlerin görevlendirilecekleri ülkenin dilini bilmeleri gerektiği belirtilmiştir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2013). Nitekim nasıl bir içerikle hazırlanacağı henüz bilinmese de MEB'in 2023 vizyonunda bu konu ile ilgili "Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim hizmeti

götürecek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim programları oluşturulacaktır.” maddesi yer almaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a, s. 43).

Yöneticiler, yurtdışında görevlendirilmek üzere seçilen öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre alındığını ve başvuruya dil yeterliliği ve beş yıl öğretmenlik yapmış olmak gibi bazı ölçütlere uygun öğretmenlerin alındığını belirtmişlerdir. İngilizce dil yeterliliğine göre seçilen ancak Fransız bölgesinde ders veren TTKD öğretmenlerinin dil sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler bu sorunu aşmak için Fransızca kursuna gitmektedirler. Çiçek (2010), öğretmenlerin özellikle yabancı dilde konuşma becerilerinin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle yurt dışında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Yine yöneticiler tarafından öğretmenlerin yeni bir ülkeye uyum sağlaması, okulların işleyişine hâkim olması, iyi bir TTKD öğretmeni olması için bir yıl stajyer olarak çalışmaları önerilmiştir. Bazı öğretmenler Belçika'ya geldiklerinde uyum sağlayamadıkları için Türkiye'ye geri dönmüşlerdir. Bazı öğretmenler görev sürelerinin kendileri de istiyorsa uzatılmasını istemektedirler. Öğretmenlerin Belçika'ya ilk geldiklerinde yeni bir ülkeye uyum sağlayacak kadar bir oryantasyon süresine sahip olmadıkları için halledemedikleri kişisel ve ailevi sorunlarından ötürü sıkıntı yaşamaktadırlar. TBMM (2009) Belçika Raporu'nda da öğretmenlerin uyum sorununa dikkat çekilmekte ve öğretmenlerin oryantasyon sürelerinin uzatılması gerektiği önerilmektedir. Almanya'da göreve başlayan TTKD öğretmenlerinin bazıları ilk iki yıl içinde uyum sağlayamamaları nedeniyle Türkiye'ye geri dönmüş, göreve devam edenlerin ise tam anlamıyla üçüncü yıllarında verimli bir şekilde çalıştığı ancak dördüncü yıllarında sonra görevlerinin bitmesine az kaldığı için verimlerinin düştüğü belirtilmiştir (BUND-BIK Raporu, 2010 akt. Demirbaş, 2014). Belçika'ya tam alışan ve Fransızca konuşmaya başlayan öğretmenlerin görev süresinin sona ermesinden dolayı Türkiye'ye gönderilmesi öğretmenler tarafından eğitsel bir kayıp olarak görülmektedir. Yine öğretmenler tarafından eğitim müşavirinin sık sık değişmesi TTKD için yapılacak çalışmaları sekteye uğratan bir sebep olarak belirtilmiştir. TBMM'nin (2009) Belçika Raporu'nda da Belçika'ya uzun süredir eğitim müşavirinin atanmadığı ve bu durumun da öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları ve Belçikalı yetkililerle yapılan çalışmaları olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda hemen her sınıf düzeyinden öğrenciye sahip olan TTKD öğretmenleri bu sınıflarda TTKD'yi verimli işleyemediklerini ve öğrencilerin dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflar oluşturulurken en azından öğrencilerin okuma yazmayı iyi bilenlerle iyi bilmeyenler şeklinde ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, hem öğrenci sayısının sınıf düzeylerine göre azlığı hem de öğretmen yetersizliğinden dolayı hemen her sınıf düzeyinden öğrencilerin toplandığı birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmanın güç olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler küçük ve büyük öğrencilerin tamamının tek sınıfta toplanması yerine ayrı günlerde iki farklı öğrenci grubuna göre ders verilmesinin daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler tüm okullarda olmasa da zaman zaman bazı okullarda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı okullar öğretmenlere TTKD için düzgün bir sınıf vermemekte, fotokopi çektirmemekte, TTKD ile ilgili taleplerine kulak tıkamaktadırlar. Yine okuldaki bazı yabancı öğretmenlerin tutum ve davranışları öğretmenlere okulda istenmediklerini sezdirmektedir. Yöneticiler de gerekli yasal düzenlemeler, anlaşmalar imzalanmadığı için TTKD'nin Belçika'nın Flaman bölgesinden kaldırıldığını belirtmişlerdir. Valon ve Brüksel Başkent bölgesinde verilen TTKD dersini bazı okul müdürleri açmakta gönüllü değildirler. Ders saatinin artırılması ve TTKD'nin okul saati içine alınması hususunda yetkili makamlar isteksiz davranmaktadırlar. Bazı öğretmenler ders saatinin yetersiz olmasından dolayı hafta içi Türkçe öğretimi yaparken hafta sonu kültürel etkinliklerle TTKD'nin öğretimini yapmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenler hem okullarda hem de derneklerde ders verdikleri için haftanın yedi günü çalışmaktadır. Kendilerine vakit ayıramayan ve yeterince dinlenemeyen öğretmenlerin derste performansları düşmekte ve TTKD öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak anılmaktadır.

Öğrencilerin zaten camilerde gerekli dinî bilgileri aldıklarını düşünen bazı öğretmenler TTKD'nin kültür kısmında dinî konuların ayrıntılı bir şekilde yer almasını doğru bulmamaktadırlar.

Öğretmenler Belçika'daki öğrenciler ile Türkiye'deki öğrenciler arasında eğitim sisteminden, düşünce tarzından ve aileden kaynaklı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, Belçika ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin farklı olmasından dolayı

öğrencilerin de farklı olduğunu düşünmektedirler. Belçika’da eğitim sisteminin sınav sistemine dayalı olmaması ve içeriği Türkiye’deki eğitim programlarına göre daha az yoğunlukta olan öğretim programlarına göre eğitilen öğrenciler Türkiye’deki akranlarından farklıdır. Öğrenciler okullarda daha çok yaparak yaşayarak ve etkinlik temelli öğrenme yaşantılarına sahiptir. Okullar, Belçika’nın yerel yönetim yapısından da kaynaklı olarak bütçelerini yerel yönetimlerden karşılamakta ve eğitsel etkinliklerde belediyeler okullara yardımcı olmaktadır. Okulların bütçe ve finansman sorunu olmadığından öğrenciler birçok okul gezisine ve etkinliklere katılabilmektedir. Ders içerikleri yoğun olmadığı için öğrenciler havuza, jimnastiğe ve farklı etkinliklere katılmaktadırlar. Öğrenciler ağır ders yükü altında ve sıkıcı olan eğitsel etkinliklerle bunaltılmadığı için Türkiye’deki öğrencilere göre okulu daha çok sevmektedirler. Bazı öğretmenler yurtdışından Türkiye’ye dönen öğrencilerinin Türkiye’deki eğitim sistemi yüzünden depresyona girdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada Avrupa’dan Türkiye’ye dönen işçi çocuklarının Türkiye’deki eğitim sistemiyle ilgili bazı güçlükler yaşadıklarını göstermiştir (Kuruüzüm, 2002). Akbalık ve arkadaşlarının (2003) araştırmasında da son bir yıl içinde yurt dışından dönmüş olan lise öğrencilerinin okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Belçika’daki Türk öğrenciler Türkiye’deki akranları gibi Türkçe konuşmadıkları ve kimi zaman hiç Türkçe bilmeden TTKD’ye katıldıkları için Türkçe öğretimi onlar için yabancı dil öğretimi niteliğindedir. Öğretmenler, bazı Türk öğrencilerin çift dilli olmadıkları için Belçika’da Türk öğrenciler arasında özel eğitime gereksinimi olan ve Fransızca’yı öğrenmekte güçlük çeken öğrenci sayısının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin konuşurken Fransızca veya Flamanca kelimeleri kullanarak konuştuklarını ve bazı öğrencilerin de anne ve babaları gibi şiveli bir Türkçe ile konuştuğunu belirtmişlerdir. Şen (2016a), Belçika’daki Türk öğrencilerin yazılarında konuşma dili, ağız özelliklerinden kaynaklı ve Fransızca, Flamanca etkisinde kalarak yaptıkları yazım yanlışları olduğunu belirtmiştir. Güzel (2010) Almanya’daki çocukların konuşurken doğru Türkçe kelimeyi bulamamalarından dolayı konuşmalarında Almanca kelimelere yer verdiklerini, Büyükaslan (2009) ise Fransa’daki çocukların da benzer olarak konuşmalarında Fransızca kelimelere yer verdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin onlara TTKD’de sınıf yönetimi sorunları yaşattıklarını belirtmiş olsa da öğrenciler diğer derslerinde sınıf ve okul kurallarına tam uymaktadırlar. Öğretmenler, sınıf ve okul kurallarına tam uymaktan gelen Belçika’daki okul disiplinin Türkiye’dekinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Belçika’da okullarda sınıf tekrarı olduğu için başarısız öğrenciler sınıf tekrar etmektedir. Öğrenciler nasıl olsa sınıfı geçeceğim diye düşünmemektedirler.

Öğretmenler, Belçika’daki Türk öğrencilerin Türkiye’deki öğrenciler gibi eğitimi, meslek sahibi olmak için bir yol olarak görmedikleri için akademik başarı için motive olmadıklarını belirtmiştir. Belçikalı Türk öğrenciler Belçika’daki sosyal ve ekonomik güvencelerin vermiş olduğu imkânları suiistimal ederek okulu bitirdikten sonra işsizlik parası alarak geçimlerini sağlamak istemektedirler. Kaya ve Kentel (2008) genç Belçikalı Türklerin işsizlik maaşı almak için çok istekli olduklarını belirtmişlerdir. Son zamanlarda üniversiteye giden öğrenci sayısında bir artış olsa da eğitim yoluyla prestijli bir meslek sahibi olma düşüncesi öğrenciler arasında da Türk toplumu arasında da yaygın bir fikir değildir. Aileleri de öğrencileri daha prestijli mesleklere yönlendirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Manço (2004) Belçika’daki Türk çocuklarının daha başarılı olmak için çaba göstermediğini ve ailelerin eğitimsizliği, ilgisizliği nedeniyle Türk öğrencilerin okulda başarısız olduklarını belirtmiştir. Timmerman, Vanderwaeren ve Crul (2003) Belçika’daki ikinci nesil Türk göçmenler arasında eğitim seviyesi her ne kadar artmaya başladıysa da çoğunun pek tercih edilmeyen iş kollarında çalıştıklarını belirtmişlerdir. Laurijssen ve Glorieux (2015) ise Türk kökenli ikinci nesil göçmenlerin vasıfsız ya da az vasıflı kişiler olduklarını ve bunların çok azının üniversite eğitimi gördüğünü önemli bir kısımlarının erkenden okulu terk ettiklerini belirtmiştir. Verhoeven (2000) az kalifiye olmanın getirdiği bir sonuç olarak Türklerin Belçikalılar ve diğer göçmen gruplarına göre daha az kazandığını ve daha çok mavi yakalı işçi olarak çalıştıklarını belirtmiştir (Verhoeven, 2000; akt. Wets, 2006). Benzer şekilde Değer’in (2008) Fransa’da yaptığı araştırmada ailelerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili düşük beklenti içinde oldukları ve çocuklarının en kısa zamanda aile bütçesine katkı sağlayacağı işlere yönlendirdikleri belirtilmiştir. Yine Vassaf (2002) Hollanda’daki öğrencilerin de kendilerine eğitim konusunda küçük ve kısa vadeli hedefler belirlediklerini ve birçoğunun hedefinde üniversite eğitimi olmadığını ifade etmiştir. Türkiye’deki öğrencilerin sahip olmadıkları sosyal ve ekonomik güvenceler nedeniyle

eğitim yoluyla bir meslek sahibi olmak için akademik başarıya karşı motivasyonları Belçika'daki Türk ğrencilere göre daha fazladır. Türkiye'deki öğrenciler eğitim dili Türkçe olduğu için okulda Türkçe ğrenim görürken Belçika'daki Türk ğrenciler akademik başarıları için Türkçe bilmek zorunda değildir. Bu nedenle öğrenciler derse karşı isteksizdirler. Öğretmenlere göre her ne kadar çalıştıkları bölgeden bölgeye değişiklik gösterse de Belçika'daki Türk ğrenciler içinde yaşadıkları toplumun yapısı nedeniyle bazı konularda bir Avrupalı düşünce tarzına sahiptirler ve Türkiye'deki öğrencilere göre farklılıklara daha fazla hoşgörülü, saygılı ve n yargısızdır.

Öğretmenler, Belçika'daki Türk ğrencilerin genelinin alt düzeydeki sosyo-ekonomik ailelerden geldiklerini belirtmişlerdir. Aileler ğrencilere gerekli eğitsel ve sosyal desteği sağlamaktan uzaktadır. Aile sevgisinden yoksun büyüyen öğrenciler çeşitli davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Bazı aileler çocuklarını erken yaşta evlendirmektedir. Ayrıca Türkiye'den tanıdıkları birileriyle evlilik yapmak da yaygındır. Öğretmenler, bazı gençlerin ailelerinin baskısı nedeniyle ruhsal bunalımlar yaşadığını ve madde bağımlısı olduklarını belirtmişlerdir. Geleceği ve Köse'ye göre (2011) Belçika'daki Türkler arasında Türkiye'den ve görücü usulüyle yapılan evliliklerin yaygın olduğunu ve bu evliliklerde kültürel uyum yakalayamayan bazı çiftlerin evlilikleri boşanmayla sonuçlanabilmektedir. Almanya ve Fransa'daki Türklere göre Belçika'daki Türklerin boşanma oranı daha yüksektir ve Türk kökenli biriyle evli olan Türklerin oranı çok ykseken Belçikalı biriyle evli olanların oranı azdır (Kaya ve Kentel, 2008). Öğretmenler, ailelerin eğitsel ve kültürel ihtiyaçları göz ardı edip ekonomik önceliklerine önem vermesinden dolayı öğrencilerde okuma kültürünün yerleşmediğini belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilerin genelinde Fransızca'yı anlama sorunu olduğunu ve ğrencilerin Türkçe ile ilgili dil problemi olsa da ailelerinin Türkiye'de geldikleri yerin şivesiyle aile içinde Türkçe konuştuğunu eklemişlerdir. Bazı veliler de öğretmenlerin belirttiği gibi Türk ğrencilerin Fransızca dil yeterliliğinin ve matematik derslerindeki akademik başarılarının iyi olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir araştırmada da Türkler arasındaki düşük eğitim seviyesi ve okulda konuşulan dili yeterli düzeyde bilmemeleri okul başarısızlıklarının sebepleri arasında görülmektedir (Erzan ve Kirişçi, 2006; akt. Ozdora Aksak ve Molledo, 2014). elik (2018) İsveç'teki Türkçe ğretmenlerine göre Türkiye kökenli velilerin eğitim seviyesinin İsveç toplumundan düşük olduğunu ve velilerin okulla

ilişkilerinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin eğitim seviyesinin de düşük olduğunu belirtmektedir. Türk veliler, genellikle Türk çocuklarının öğrenme güçlüğü olan çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Manço (2000, s. 125-126), ise bu konuda Türk öğrencilerin yaklaşık olarak %4'ünün özel eğitim okullarına devam ettiklerini bu oranın 1974'ten beri arttığını ve bu oranın özel eğitim okullarına devam eden Belçikalı öğrencilerin iki katı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, Belçika'daki velilerle ilişkilerini ve Belçika'daki velilerle Türkiye'deki veliler arasındaki farklılıkları açıklamışlardır. Öğretmenler, genellikle birkaç istisnai veli dışında okulda velilerle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle iletişim kurmaya ve aralarında dersin başarısı için bir dayanışma kurmaya çalışan öğretmenler eğitim düzeyi yüksek aileler dışında diğer velilerle işbirliği yapmakta başarısız olmaktadır.

Öğretmenlere göre veliler TTKD'nin neden önemli olduğunun bilincinde değildirler. Velilerin hemen hepsi kendini milliyetçi olarak görmelerine rağmen TTKD'ye okuldaki Türk öğrencilerin çok az bir kısmı gelmektedir. Azınlıkta kalan eğitilmiş veliler dışında veliler okul dışındaki bu derse öğrenciyi göndermeyi bir külfet olarak görmek veya sırf çocuklarını okuldan sonra bir yere bırakmak için derse göndermektedirler.

Bazı öğretmenler kendilerini öğretmen değil de bakıcı gibi hissetmektedirler. Veliler öğrencileri derse göndererek üzerlerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiklerini zannetmektedirler. Hem TTKD'nin statüsü hem de Fransız okullarında öğretmen-veli ilişkilerinin resmî ve okulla sınırlı olmasından dolayı veliler Türkiye'deki veliler gibi cana yakın olmamakta ve öğretmenlere saygı göstermemektedirler. Öğretmenler ve bazı ilgisiz veliler arasındaki iletişim eksikliği öğrencilerin TTKD'deki başarısını arttırma önündeki bir engeldir. Bazı veliler, öğrencileriyle kimi zaman okul başarılarını düşürür diye evde sadece Fransızca konuşmakta kimi veliler ise gerek görmedikleri için genelde evde Türkçe konuşmamaktadırlar. Benzer şekilde Almanya'daki bazı Türk ailelerin çocuklarının her türlü Türkçe'yi öğreneceğini düşünerek çocuklarını daha çok Almanca konuşmaya teşvik ettikleri bilinmektedir (Zimmermann ve Gang, 1999; akt. Bingöl, 2006).

Okulda TTKD programına müdahale etmeyen veliler derneklerde kendi siyasi düşünce ve dinî inançlarına göre öğretmenlerin ders vermesi konusunda onlara baskı kurmaktadırlar. Derneklerdeki velilerin siyasi düşünce ve dinî inanç bakımından homojen olduğunu belirten öğretmenler Belçika'daki velilerin de Türkiye'deki veliler gibi bazı konularda ön yargılı olduğunu ve toplumsal kutuplaşmanın Belçika'da da devam ettiğini belirtmişlerdir. Doğan (2006) Almanya'daki Türklerin de Türkler-Türkiyeliler, Aleviler-Sünniler, laikler-dinciler gibi gruplara ayrıldıklarını belirtmiştir. Velilerin Türkiye'dekilerden çok farklı olmadığını belirten öğretmenler Flaman bölgesindeki velilerin ekonomik olarak Valon bölgesindekilerden daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Kaya ve Kentel (2008) de Flaman bölgesindeki Türklerin diğer bölgelerdeki Türklere göre daha iyi sosyo ekonomik statüye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

5.1.2. Çocuğunu TTKD'ye Gönderen ve Göndermeyen Velilerin Görüş ve Değerlendirmeleri

TTKD hakkında eğitim seviyesi yüksek olan velilerin çok daha fazla bilgi sahibi olduğu TTKD hakkında verdikleri bilgilerden ortaya çıkmaktadır. Velilerin TTKD hakkındaki bilgileri şöyle sıralanabilir: Türkçe öğretimi yapılan, kültür öğretimi yapılan, eğlenceli aktivitelerin yapıldığı, belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin yapıldığı, resmî programın takip edilmediği, öğrencilerin Türkiye kökenli arkadaşlarıyla buluştuğu, Avrupa ülkelerinin kaldırmak istediği bir derstir.

Veliler TTKD'nin Türkçe öğretimi yapılan bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Kimi veliler TTKD'de okuma yazma öğretildiğini kimisi de etkinlik ve oyunlarla Türkçenin öğretildiği bir ders olduğunu ifade etmiştir. Bazı veliler TTKD'yi öğrencilerin Türkçeyi daha iyi konuşmak ve şivelerinden kurtulmak için gittikleri bir ders olarak görmektedir. Veliler her ne kadar öğrenciler için TTKD'de daha ileri düzeyde bir Türkçe öğretimi isteseler de öğrenci seviyesinin buna uygun olmadığı bilmektedirler. Haftada sadece bir gün ve iki saat öğretimi yapılan TTKD dışında bazı veliler öğrencilerle evde Türkçe konuşmakta ve çocuklarına okuma yaptırmaktadırlar.

Veliler, öğretmenlerin TTKD'de Türkçe öğretiminin yanında tarih, coğrafya, değerler eğitimi üzerine öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Birtakım veliler ise TTKD'de daha çok Türkçe öğretimi yapıldığını ve kültür öğretimine pek zaman ayrılmadığını

belirtmişlerdir. Benzer şekilde kimi öğretmenler de çoğunlukla ders süresinin yetersiz olmasından dolayı sadece Türkçe öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir.

TTKD, okuldan sonra verilen bir ders olması nedeniyle bazı öğretmenler dersi etkinlik ve oyun ağırlıklı işlemektedir. Veliler kendi çocukluklarından da hatırladıkları oyunları, tekerlemeleri, şarkıları çocuklarının da öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenciler eğlenceli geçen dersleri sevmektedirler. Öğretmenler de veliler gibi öğrencilerin oyun ağırlıklı eğitsel etkinlikleri daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Belirli gün ve haftalara yönelik çalışmaların yapıldığı TTKD’de özellikle Belçika’da 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için kutlama programı hazırlanmaktadır. TTKD’ye katılan öğrencilerin katıldığı etkinlik ve çalışmalar Belçikalı sınıf arkadaşlarının da dikkatini çekmektedir. Öğretmenler de 23 Nisan gösterilerine öğrencilerin ve velilerin ilgi gösterdiğini belirtmişlerdir. Hatta 23 Nisan gösterilerine Belçikalı öğrencileri katan öğretmenler de vardır.

Eğitim düzeyi yüksek olan veliler TTKD’nin bir programı olduğunu ancak öğretmenlerin bu programa tam uyarak öğretim yapmadıklarını belirtmişlerdir. Veliler tüm öğrencilerin aynı düzeyde Türkçe bilmemesinden ötürü buldukları sınıfa göre öğretim yapılmadığını ve TTKD kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle görüşen veliler mevcut TTKD programı ve kitaplarının neden kullanılmadığını bilmektedirler.

TTKD tüm Türkiyeli öğrencilerin bir araya geldiği ve birbirleriyle tanışma şansı bulabildikleri bir ders olma özelliği taşımaktadır. Kimi veliler ise TTKD’nin bazı Avrupa ülkelerinde kaldırıldığını bilmektedirler. Bazı öğretmen ve yöneticiler de TTKD’nin Hollanda’da kaldırıldığını Fransa, İtalya gibi bazı Avrupa Birliği ülkelerinde kaldırılmak istendiğini belirtmişlerdir. Nitekim 2004 yılında Hollanda’da 1970’li yıllardan beri verilen Türkçe dersleri ekonomik tedbirler gerekçe gösterilerek müfredattan çıkarılmıştı (Hollanda'dan Türkçe dersine ret kararı, 2015).

Tüm veliler TTKD’yi yararlı bulmaktadırlar. Dersle ilgili büyük beklentilere sahip olmayan veliler öğrencilerin dersten az da olsa Türkçe ve Türk kültürü hakkında bir şeyler öğrenmelerini bir kazanım olarak görmektedirler. TTKD’nin etkili olmasını ders süresinin yeterli olmasına ve öğretmenlerin özverili çalışmalarına bağlayan veliler de

vardır. Ancak bu koşullar sağlandığında TTKD'nin etkili bir ders olabileceğini düşünmektedirler. Bazı veliler ise TTKD'yi yararlı görmeye beraber dersin çok ekili olmadığını düşünmektedirler çünkü öğrencilerin TV ve çocuk kanallarından daha iyi Türkçe öğrendiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler ise velilerin televizyonu Türkçe öğrenmek için TTKD'den daha yararlı bulmalarını eleştirmiş ve velilerin bu konuda bilinçsiz olduğunu belirtmişlerdir.

Veliler TTKD'nin mevcut içeriğinden farklı olan taleplerde bulunmamışlardır. Ders saatinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliliğinin az olduğunu bildikleri için mevcut şartlarda tam öğretimi yapılmayan Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin tam yapılmasını istemektedirler. Veliler TTKD içeriğinden farklı olarak öğrenci ve velileri bir araya getirecek sosyal, kültürel etkinliklerin hafta sonları yapılmasını istemektedirler.

Tüm veliler için ilk öncelik öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesidir. Yabancı kişilerle evli Türk veliler olsun ya da eşlerin Türk olduğu veliler olsun öğrencilerin Türk kimliği dışında Belçikalı kimliğinin de olduğunu belirtmişlerdir. Velilere göre öğrencilerin kültürlerini öğrenebilmeleri, kendilerine saygı duymaları ve bir kimlik inşa etmelerinde anadili öğretimi hareket noktasıdır. Benzer şekilde İsveç'te Türkiye kökenli velilerle görüşen Çelik (2018) de velilerin çocuklarının Türkçeyi öğrenme amaçları olarak çocuğunun kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi, Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılaşmaması ve çocuklarının anadili olan Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması gibi ifadelerde bulduklarını belirtmiştir.

Veliler öğrencilerin TTKD'de kendi kültürlerini öğrenmesini istemektedirler. Öğrencilerin Türk tarihini ve kültürünü Türkçe öğrenmeleri TTKD sayesinde gerçekleşebilir. Veliler günümüzde popüler olan küreselleşmeye rağmen son zamanlarda herkesin kendi özünü ve kültürünü öğrenmeye yöneldiğini belirtmiştir

Veliler Belçika'daki okullarda öğrencilerin Türk tarihini görmediğini gördükleri tarihin ise yanlış bir tarih anlayışıyla anlatıldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilere TTKD'de Türk tarihi öğretiminin yapılmasını istemektedirler.

Fransız bölgesindeki bir Flaman okulunda okul müdürünün inisiyatifiyle TTKD'yi açtıran bir veli öğretmen azlığı ve okulun anlaşmasının olmamasından dolayı

öğrencilerin öğretmensiz kalma tehlikesiyle yüz yüze olduğunu belirtmiştir. Bu veli TTKD'nin tüm okullarda yasal zeminde açılabilmesi için Flaman okullarıyla da antlaşma imzalanmasını istemektedir.

Çocuğunu derse göndermeyen velilerin TTKD hakkındaki bilgileri şöyle sıralanabilir: TTKD Türkçe, din ve tarih öğretimi yapılan, okullardan çok derneklerde verilen, bazı tanıdıklarının çocuklarını gönderdiği ve çoğunun ilk defa tam ismini duyduğu bir derstir.

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler TTKD diye bir dersin olduğunu bilmektedirler. Her ne kadar TTKD'nin varlığından ve içeriğinden az ya da çok haberdar olsalar da TTKD'nin tam ismini daha önce hiç duymayan veliler vardır. Kimisi çocukken TTKD'yi Türkçe öğretimi ağırlıklı almış kimisi de TTKD'ye çocuklarını gönderen tanıdıkları aracılığıyla ders hakkında bilgi sahibidir. Bazı veliler TTKD'de kültür öğretimi yapıldığını ilk defa görüşme sırasında öğrenmişlerdir. Kimisi ise TTKD'nin Türk kültürü kısmını bilse de derslerin Türkçe öğretimi ağırlıklı yapıldığını ifade etmiştir. Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler kendileri öğrenciyken gitmiş oldukları ders ve şimdiki TTKD'de tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin verildiğini bilmektedir. Velilerden bazıları TTKD'nin bazı okullarda verildiğini bilmekte bazıları ise bilmemektedirler. Veliler TTKD'nin daha çok derneklerde verilen bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bazıları çocuklarını derneklerdeki Türkçe öğretimi ağırlıklı TTKD'ye göndermiştir.

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler, TTKD hakkındaki bilgilerini derse çocuklarını gönderen arkadaşlarından edinmektedir. Kürt veliler, TTKD'ye çocuklarını Türkçe öğrenmeleri için göndermektedirler çünkü Türkiye'ye döndüklerinde ya da tatil için gittiklerinde çocuklarının zorluk çekmesini istememektedirler. Alevi veliler ise TTKD'ye çocuklarını gönderen arkadaşlarının TTKD'de din bilgisi konularında duaların ezberletilmesinden ve öğrencilerin siyasi görüşlerinin irdelenmesinden rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen veliler, çocuklarını TTKD'ye göndermeme sebeplerini belirtmişlerdir. Bazı veliler çocuklarının gittiği okullarda TTKD'nin açılmadığını ve TTKD'nin açılması için de kimsenin bir çalışma yapmadığını

belirtmiştir. Bazı Türk ve Kürt veliler çocuklarıyla evde Türkçe konuştukları için çocuklarının Türkçeyi bildiklerini düşünmekte ve TTKD'ye ihtiyaç duymamaktadır. Yine çocuklarının TV kanallarından Türkçe öğrendiğini belirtenler olmuştur. Kimi Kürt veliler ise Belçika'da yaşadıkları için ve anadilleri Kürtçe olduğu için TTKD'nin onlar için yararlı bir ders olmadığını düşünmektedir.

Özellikle Alevi velilerin TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programına eleştirileri olmuştur. Alevi veliler TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi programında Alevilik kültürü ile ilgili hiçbir şeyin olmadığını ve Türkiye'de hazırlanmış bir programın Alevilik kültürünü tarafsız yansıtamayacağını düşünmektedirler. Kimi Alevi veliler ise kendi öğrenciliklerinde TTKD'de inançları yüzünden ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle de TTKD'ye çocuklarını göndermek istememektedirler. Alevi velilerin çoğu TTKD'de din bilgisi ve ahlak kültürü dersinin yer almamasını istemektedir. Çünkü TTKD'nin mevcut programında sadece Sünniliğin yer aldığını ve Alevilikle ilgili hiçbir şeyin programda yer olmadığını belirtmişlerdir. Kimi veliler ilkokul çağı için din derslerinin erken olduğunu düşünmektedir ve TTKD için din bilgisi konularına gerek olmadığını çünkü zaten öğrencilerin okullarda seçmeli İslam dersini seçtikleri için ya da derneklere, camilerde din dersine gittikleri için bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu veliler yine de eğer tarafsız ve tüm inançları kapsayan bir din kültürü programı hazırlanırsa çocuklarını TTKD'yi göndereceklerini ifade etmişlerdir. Veliler, tarafsız bir din kültürü programıyla öğrencilerin farklı inançları öğrenebileceğini ve bu inançlara sahip arkadaşlarının varlığından haberdar olup onlara saygı duyabileceklerini düşünmektedirler.

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen Kürt veliler ile Alevi veliler TTKD program ve kitaplarının Türkiye'deki tüm etnik, dinî ve kültürel çeşitliliği kapsamı şartıyla çocuklarını TTKD'ye gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Bir kısmı Türkiye'de eğitim almış veliler, Türkiye'deki TTKD program ve kitaplarına ağır eleştirilerde bulunmuşlardır. Kürt ve Türk veliler TTKD'de Türkçe öğretimi yapılmasını istemektedirler. Çocuklarının öğreneceği her dili bir kazanım olarak gören ve çocuklarının Türkçe öğrenmelerini isteyen Kürt veliler de vardır.

Çocuğunu TTKD'ye göndermeyen velilerin TTKD hakkındaki olumsuz görüşleri ile çocuklarını derse göndermeme sebepleri arasında bir benzerlik vardır. Velilerin ders

hakkındaki görüş ve yaşantıları onların derse çocuklarını gönderme veya göndermeme kararında etkili olmaktadır. Bu nedenle TTKD öğretiminde yapılan her yanlış bir sonraki neslin derse devam etmemesinin bir sebebidir.

5.2. TTKD'nin Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre

Değerlendirilmesinin Sonuç ve Tartışması

Bu kısımda çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre TTKD'nin değerlendirilmesine, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemelerle ilgili sonuçlara ve bunların tartışmasına yer verilmiştir. TTKD'nin çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, bilgiyi inşa süreci ve ön yargıyı azaltma boyutlarına göre değerlendirme sonuçları sadece TTKD öğretmenlerinin görüşlerine göre belirtilmiştir. Öğretmenler, bu dört boyuta göre TTKD programını değerlendirmiş ve kendilerinin çokkültürlü eğitimin dört boyutuna göre öğretim sürecinde ve ders materyallerinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır. Belçika'daki okulların Türkiye kökenli öğrencilere ve velilere yönelik olarak çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutunu destekleme durumu ile ilgili sonuçlar ise hem velilerden hem de TTKD öğretmenlerinin görüşlerinden sağlanmıştır. Yine bu kısımda Belçika'daki okullar ile Türkiye'deki okulların çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutu arasındaki farklılıkların sonuçları da yer almaktadır.

5.2.1. Öğretmenlere Göre TTKD Programı ve Kitaplarının Çokkültürlü Eğitimin İçerik Entegrasyonu Boyutuna Göre Değerlendirilmesi ve Yaptıkları

Düzenlemelerin Sonuçları

Öğretmenler, TTKD program ve kitaplarında Belçika kültürüne yönelik hiçbir şeyin olmadığını belirtmişlerdir. Farklı kültürlerle TTKD kitaplarında çok az yer verilmiş olsa da bunun yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Hâlbuki Demirbaş (2014, s. 91), 2010 yılında hazırlanan TTKD kitaplarının çokkültürlülük, çokdillilik ve yurt dışında yaşayan vatandaşların ülke koşulları gibi özelliklere göre hazırlandığını belirtmiştir. Bu araştırmayla ise hazırlanan kitapların bu özellikler açısından yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde önceki TTKD kitaplarında da sadece Türkiye'nin tanıtıldığı ve diğer ülkeler ve öğrencinin yaşadığı ülkeye yer verilmediği bu durumun da hem veliler hem de dersin olduğu ülkelerdeki ilgili makamlar tarafından eleştirildiği belirtilmiştir

(T.C. Başbakanlık, 1995; akt. Demirbaş, 2014). Öğretmenler TTKD program ve kitaplarının Türkiye'deki kültürel çeşitliliği de kısmen yansıttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, TTKD programının kültür kısmında tek taraflı ve din ağırlıklı bir Türk kültürü olduğunu ve Türkiye'deki farklı etnisitelere ve dinî inançlara sahip vatandaşların kültürüne yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derneklerde ve camilerde yeterince din derslerine katıldığını belirterek Belçika için TTKD programında dinî konuların çok olmasını eleştirmişlerdir. Öğretmenlerin başka bir eleştirisi de tarih konularının Belçika'daki öğrencilere göre çok ağır olması ve programda yoğun bir şekilde yer almasıdır. Öğrenciler Belçika'da yaşamaktadırlar ve çoğu zaman tarih konuları ilgilerini çekmemektedir. Ayrıca Orta Asya Türk tarihini anlamamaktadırlar. Öğretmenler TTKD'nin ağır bir kültür içeriğinden kurtarılmasını ve daha işlevsel bilgilerin programda yer almasını istemektedir. Bazı öğretmenler, yöneticiler ve veliler TTKD programı ve kitaplarının OLC antlaşmasına uygun olmadığını belirtmiştir. Richter (2005) de Almanya'da TTKD'ye devam eden bazı öğrencilerin bu dersi yaşadıkları toplumdaki tamamen kopuk ve sorunlarına yabancı gördüklerinden dolayı TTKD'ye devam etmediklerini aktarmıştır.

Öğretim sürecinde çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu boyutuna yönelik olarak TTKD'de bazı düzenlemeler yapan öğretmenler vardır. Kimi öğretmenler ise bu konuda hiçbir şey yapmamaktadırlar. Ayrıca çokkültürlü eğitimin ne olduğunu bilmeyen öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler sınıflarına sadece anne ve babasından biri Türk olan Belçikalı ya da yabancı kökenli Belçikalı öğrencileri alarak çokkültürlü eğitime göre ders yaptıklarını sanmaktadırlar. T.C. Başbakanlık ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ve T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2013) raporunda Belçika'daki öğretmenlerin çift dilli ve kültürlü çocuklar üzerine kültürlerarası çalışma eğitimi alması gerektiği belirtilmiştir. Mevcut durumda da bu eğitim ihtiyacının hâlâ sürdüğü anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitedeki farklı bölümlerden öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının kültürlerarası iletişim dersleri almadıklarını ve çokkültürlü deneyimlerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (Karakaş ve Erbaş, 2018).

Öğretmenler, TTKD programındaki dinî ve millî bayramlar konusunda Türkiye ve Belçika'daki bayramları karşılaştırmalı olarak öğretmektedir. TTKD programının iki

kültürü karşılaştırma konusunda yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler programın daha çok entegrasyona ve Belçika kültürüne yer vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerin Belçika ve Türk kültürü arasındaki farklılıkların bilincinde olduğunu belirtmiştir. Yine öğrencilerin bu kültürel farklılıklara saygı duyduğunu belirten öğretmenler olduğu gibi öğrencilerin bu farklılıklara karşı ön yargılı olduğunu ve saygı duymadığını belirtenler de olmuştur. Öğrencilerin ön yargıları ve farklılıklara saygı duyma durumları bölgeden bölgeye değişmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ön yargılarını ailelerinden öğrendiklerini ve Belçika toplumuna entegre olamamış, Türklerin dışı kapalı yaşadığı bölgelerde, ailelerde ön yargıların daha çok olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğretim sürecinde farklı kültürlerin özelliklerini içeren ve bu özellikleri Türk kültürüyle karşılaştıran dersler yaptıklarını örneklerle açıklamışlardır. Ayrıca programın içerisinde yer alan bazı konuları genişleterek ve zenginleştirerek işlediklerini de belirtmişlerdir. Örneğin bu konulardan biri “Türkiye’nin Tanıtımı” konusudur. Öğretmenler sadece programdaki içerikle yetinmeyip öğrencilere Türkiye’deki kültürel çeşitliliği Türkiye’deki farklı dil, din, kültürleri tanıtarak öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin farklı kültürel özellikleri verdikleri derslere yönelik velilerden tepki aldıklarını durumlar da olmuştur. Öğretmenler, özellikle bu tepkilerin çok fazla geleneklerine, göreneklerine, örf ve adetlerine bağlı yaşama kaygısıyla içe kapalı bir şekilde yaşayan ailelerden geldiğini belirterek bunun farklı kültürlerle ilgili öğretim yapmada sıkıntı oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Bu sıkıntıların yanı sıra çokkültürlü eğitim düşünülerek tasarlanmış eğitim materyallerine ulaşamamaları da bir sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda içinde hem Türkiye hem de Belçika kültürünün olduğu çokkültürlü eğitim materyallerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenler sınıflarında az da olsa farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler olmasına rağmen bu öğrencilere yönelik derslerde farklı bir öğretim yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yine ders süresinin kültür öğretimine yetmemesinden dolayı çoğu zaman Türkçe öğretimi yaptıklarını eklemişlerdir.

Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencileri derse katmak için öğretmenlerin sadece ders programıyla yetinmeyip bu öğrencilere yönelik bir öğretim yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler, TTKD öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe ve farklılıklara açık insanlar olması gerektiğini düşünmektedirler.

5.2.2. Öğretmenlerin TTKD Programı ve Materyallerini Eşitlikçi Pedagoji Boyutuna Göre Değerlendirmesi ve Yaptıkları Düzenlemelerin Sonuçları

Çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutunda öğretmenlerin sınıflarındaki çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıflardan öğrencilerin akademik kazanımlarını kolaylaştıracak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları beklenir. Bu yöntem ve teknikler daha çok öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı öğrenme teknikleri ve işbirlikçi öğrenme teknikleridir (Banks, 2013).

Öğretmenler, sınıflarında yer alan farklı ırksal, etnik ve sosyal gruplardan gelen öğrencileri gruplamış ve tanıtmışlardır. Öğretmenler TTKD'ye genellikle benzer sosyo-ekonomik, kültürel özelliklere sahip öğrencilerin katıldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler her ne kadar sınıftaki öğrencilerin genellikle aynı demografik özelliklere sahip olduğunu belirtse de sınıflarında anne ya da babasından biri Türk iken diğeri Belçikalı ya da yabancı olan öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında bu öğrenciler için “yarı Türk” tanımlamasını kullananların da olduğu görülmüştür. Anne ve babasından birinin Türk olmadığı ailelerin çocuklarının Türkçelerinde sorun olduğunu düşünen öğretmenler olduğu gibi anne ve babası Türk olan ailelerin çocuklarında da benzer dil sorunları olabildiğini, dolayısıyla bu iki gruba ait çocukların Türkçe dilinin kullanımı açısından farklılaşmadığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Görüldüğü gibi anne veya babasından birinin Türk olmadığı ailelerin çocuklarıyla, her iki ebeveynin Türk olduğu ailelerin çocukları arasında Türkçe bilme ve Türkçeyi kullanmaları arasında öğretmenler tarafından ayırt ediciliği vurgulanan çok büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki Türkçe yeterliliği farklılıklarında ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi, evde Türkçe konuşulması gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler TTKD'ye farklı kökenlere sahip Belçikalı öğrencilerin de katıldığını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler TTKD'ye daha çok Türk arkadaşları geldiği için ilgi duymakta ve arkadaşlarıyla vakit geçirebilmek için TTKD'ye katılmaktadırlar. Bu derse yabancı

öğrencilerin de katılmasından dolayı bu dersin Belçikalı veya Belçika'da yaşayan diğer yabancı öğrenci gruplarına Türk kültürünün tanıtılması açısından önemli bir fırsat olmaktadır.

Öğretmenler, TTKD'ye Kürt öğrencilerin katıldığını belirtmişlerdir. Kürt öğrenciler, kimi zaman çeşitli sebeplerden dolayı TTKD'ye devam etmekten vazgeçmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin ailelerini tanıdıkları için öğrencilerin hangi dinden ya da mezhepten olduklarını bilmektedirler. TTKD'ye farklı din ve mezhep gruplarından ailelerin çocukları da katılmaktadır. Yine sınıflarda farklı sosyo-ekonomik sınıflardan gelen öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğretmenler, öğrenci gruplarının hemen hemen tamamında öğrencilerin genelde kardeşleriyle TTKD'ye katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine Türkiye'nin aynı şehirlerinden, bölgelerinden gelmiş insanların yaşadığı ve çoğunun birbiriyle akraba olduğu bazı yerlerdeki okullarda bu durum sınıflardaki öğrencilerin homojen olmasını beraberinde getirmiştir. Öğretmenler derneklerde TTKD'ye devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından aynı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullardaki TTKD'ye devam eden öğrencilerin demografik özellikleri açısından derneklerdeki öğrencilere göre çeşitlilik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Sınıflarındaki öğrenci gruplarını tanıtan öğretmenler sonra farklı öğrenci gruplarına yönelik öğretim sürecinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır. Bazı öğretmenler ise TTKD'ye katılan farklı öğrenci gruplarına yönelik öğretimde düzenlemeler yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler TTKD'ye gelen farklı etnik kökenlerden Belçikalı, yarı Türk ya da çok az Türkçe bilen ya da hiç bilmeyen öğrenciler için Türkçe öğretiminde düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Dersi daha basitleştirerek, günlük konuşma kalıpları, kelime öğretmek ya da Fransızca konuşarak Türkçe öğretimi yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler arasında öğrenciler için bu düzenlemelerin yararlı olduğunu düşünenler olduğu gibi öğrencilere Türkçe öğretiminde başarısız olduklarını ifade edenler de olmuştur.

Öğretmenler özellikle farklı din ve mezheplere inanan insanlara ve bunların inançlarına, kültürlerine saygı duyma üzerine öğrencilerle öğretim yapmaktadır. Bunun için

öğretmenler derste zaman zaman Türk kültürüyle öğrencilerin içinde yaşadıkları Belçika kültürünü karşılaştırarak öğretim yapmakta zaman zaman da Türk kültürüyle diğer ülkelere ait kültürleri ders konularıyla ilişkilendirerek kültür öğretimi yapmaktadır. Ayrıca ders süresinin yeterli bir kültür öğretimi yapmaya yetmemesini ileri sürerek daha çok TTKD’de Türkçe öğretimi yaptığını belirterek sosyo-ekonomik ve kültürel olarak farklı öğrencilerle ilgili bir kültür öğretimi yapmayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerini buldukları sosyo-ekonomik statüden yüksekteki meslekleri edinmeleri için motive etmektedir. Diğer yandan öğretmenler Türkçe konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz eden ya da yanlış kullanan öğrencilerini Türkçe konuşmaları konusunda cesaretlendirmektedir. Kimi öğretmenler ise Türkçe yeterlilikleri arttıkça öğrencilerin özgüvenlerinin de arttığını ve bu durumun devam ettikleri okulda da başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Yıldız (2009) anadilinde yeteri kadar desteklenmeyip sadece ikinci dilde öğrenmesi desteklenen öğrencilerin aşağılık duygusu geliştirdiğini ve öğrenmelerinin zorlaştığını belirtmiştir. Klatter-Folmer (1996) Hollanda’da Türk çocukları arasında yaptıkları araştırmada da Türkçe dil yeterliliği ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Klatter Folmer, 1996; akt. Yağmur, 2007).

En son olarak da öğretmenlerden TTKD’nin program ve materyallerini çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler, program ve ders materyallerinin çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutuna uygun olmadığını belirtmiştir. TTKD programının tek taraflı olarak hazırlandığını ve farklılıklarla ilgili programda hiçbir şeyin olmadığını ifade eden öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler TTKD programı ve ders kitaplarındaki bu açığı kendi hazırladıkları ders materyalleriyle kapatmaya çalışmaktadırlar.

5.2.3. Öğretmenlerin TTKD Ders Programı ve Materyallerinin Bilgiyi İnşa Süreci ve Ön Yargıyı Azaltma Boyutlarına Göre Değerlendirmesi ve Yaptıkları Düzenlemelerin Sonuçları

Çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa süreci boyutunda öğretmenlerin öğrencilerine bilgiyi nasıl oluşturduklarını ve ırk, din, cinsiyet, etnik ve sosyal sınıf farklılıklarının ön yargılarını ve bilgileri nasıl etkilediğini öğretmeleri beklenir. Ön yargıyı azaltma

boyutunda ise öğrencilerin ırk, din, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf farklılıklarına karşı öğrencilerin olumlu bir tutum sahibi olması için stratejiler belirlenir ve uygulanır (Banks, 2013).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle önce öğrencilerdeki ön yargı çeşitleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerdeki bazı ön yargıları yok etmeye yönelik olarak yaptıkları öğretim açıklanmıştır. Sınıfta öğrencilerin farklılıklarından dolayı çıkan çatışmalar ve öğretmenlerin bu çatışmalara nasıl müdahale ettiği belirlenmiştir. En son olarak da öğretmenlerin TTKD program ve materyallerini çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa süreci ve ön yargıları azaltma boyutuna yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Öğretmenler bazı öğrencilerinin ailelerinden kaynaklı olarak çeşitli ön yargılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Nitekim Firestone (1985) da stereotiplerin, ön yargıların ailelerden çocuklarına geçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ve ailelerinin sahip oldukları ön yargılar şöyle sıralanabilir: cinsiyete karşı, Atatürk'e karşı, Belçikalılara ve kültürlerine karşı, çeşitli yiyecek ve tüketim ürünlerine karşı, dış görünüme karşı, dinî ibadetlerini yapmayanlara karşı, kendisinden farklı olanlara karşı, farklı kültürdeki davranışlara karşı ön yargılar ve Alevi velilerin din kültürü konularından dolayı TTKD'ye karşı ön yargılarıdır.

Öğretmenler, her bölgede olmasa da bazı bölgelerde öğrencilerin ailelerinden kaynaklı olarak cinsiyete karşı ön yargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ders verdikleri bazı bölgelerde erkek çocuklarının kız çocuklarından üstün görüldüğünü ifade eden öğretmenler, kız ve erkek öğrencilerin haremlik-selamlık oturmak istediğini ve TTKD için yapılan etkinliklerde kız öğrencilerle erkek çocuklarının birbirinin elini tutmak istemediğini belirtmişlerdir. Bunların yanında bazı öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarının yanında başörtüsü takmayan kadınlara karşı ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Yine dinî ibadetlerini yapmayan kişilere karşı ön yargıları olan öğrenciler vardır. Kimi öğrenciler ise Belçikalı Fransızların herkesi yanaktan öpmesine karşı ön yargılıdır. Öğretmenler, bazı Alevilerin TTKD'nin din kültürü ve ahlak bilgisi bölümünde yapılan öğretime karşı ön yargılarının olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler, öğrenciler arasında Atatürk'e karşı ön yargıları olanların olduğunu belirtmişlerdir. Ön yargılı öğrenciler, Atatürk konusunda yanlış bilgilere sahiptirler. Bu yanlış bilgiler şunlardır: Atatürk'ün Selanik'te doğduğu için Türk değil Yunanlı olarak kabul edilmesi, içki içtiği ya da içkiden öldüğü için sevilmemesi ve Atatürk'ün camileri yıkması, hocaları ve dinî kitapları yakmış olmasıdır.

Öğretmenler bazı velilerin ve öğrencilerin Belçikalılara ve Belçikalıların kültürlerine karşı ön yargıları olduğunu belirtmişlerdir. Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak üst düzeyde olan ve entegre olmuş okullarda bu ön yargılara rastlanmazken sosyo-ekonomik ve kültürel olarak daha alt düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullarda bunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler bazı veli ve öğrencilerinin Belçikalılara “gâvur” dediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu veli ve öğrencilerin Belçikalıların yaptığı her şeyin altında kötü bir şeyler aradıklarını ve okulda yaşadıkları problemler karşısında kendilerini eleştirmeden okul idaresini ırkçılık yapmakla suçladıklarını ifade etmişlerdir. Yılbaşı kutlamalarına karşı ön yargılı olan öğrenciler vardır. Bazı öğrenciler Haloween ve Christmas gibi bayramlara karşı ön yargılı olmalarına rağmen okulda bu bayramlarla ilgili yapılan etkinliklere severek katılmışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerin ailelerinin ön yargılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin farklı din, ırk ve etnik farklılıklar dışında öğrencilerin kendilerinden farklı olan kişilere karşı da ön yargılara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı Belçika Türkleri kendilerinden farklı bir köy ya da ilçeden olan memleketlilerini ya da aynı bölgeden farklı bir ildeki Türkleri bile sevmemektedirler. Kaya ve Kentel (2008) Belçika'daki Türklerin kendileri gibi göçmen kökenli olan İtalyan ve Yunanlılarla çatışmalar yaşadıklarını ve kendileri gibi Müslüman olmalarına rağmen Faslılarla da birbirlerine karşılıklı olarak küçümseyici, dışlayıcı lakaplar taktıklarını en ilginç de Karadenizli ve Kayserililerin kendi aralarında gruplaşıp birbirleriyle çatıştıklarını belirtmiştir. Doğan (2006) Almanya'daki Türklerin de siyasi ve dinî görüşlerine göre gruplaştıkları yetmiyormuş gibi kendilerinin Türkiye'den geldikleri bölgeden farklı bölgelere, illere, ilçelere kadar bölündüklerini belirtmiştir. Bu tezin araştırmasında ise entegre olmuş Türkler ile olmamış Türkler arasında da çatışmalar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Entegre olmuş Türkler diğerlerini gericilik ve yobazlıkla suçlarken entegre olmamış Türkler ise diğerlerini gâvurlaşmayla suçlamaktadır. Ekonomik farklılıklara

karşı da ayrımcılığın yapıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı Belçikalı Türkler dışı kapalı yaşamaktan ve kendi yaşadıkları komün içerisinde evlilik yapmaktan gurur duymakta ve bunu bir üstünlük olarak görmektedirler.

Öğretmenler öğrencilerdeki ön yargıların bilincinde olsalar da çoğu bu ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik bir öğretim hazırlamadıklarını ve derste ön yargıları fark ettiklerinde bunlara o an müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerdeki çeşitli ön yargılardan söz etmelerine rağmen tamamını değil de bazı ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik öğretim yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yok etmek için öğretim yaptıkları ön yargılar şunlardır: Öğrencilerin dinî inançlarından kaynaklanan ön yargılar, Atatürk'e karşı ön yargılar ve cinsiyete karşı ön yargılardır. Öğretmenler öğrencilerin ön yargılarının ailelerinden kaynaklandığının bilincindedirler ve öğretim yaparken veli tepkilerinden çekindikleri için bazen öğrencilere derste ortaya çıkan çatışmayı geçiştirecek cevaplar vermekte bazen de doğru bilgileri anlatarak öğrencilerdeki ön yargıları yok etmeye çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin dinî ön yargılarından kaynaklı bir çatışma ortamı ortaya çıktığında bunu geçiştirecek açıklamalar yapan öğretmenler vardır. Bu öğretmenler, insanların inançlarından ötürü başkalarına baskı yapamayacağını ve her bireyin sadece kendi davranışlarından sorumlu olduğunu anlatmaktadır. Ayrıca TTKD'deki konular üzerinden giderek öğrencilerdeki ön yargıları ortadan kaldırmaya yönelik öğretim yapan öğretmenler de vardır. Öğretmenlerin çoğu özellikle bazı bölgelerde öğrencilerin cinsiyet ayrımı yaptıklarını belirtse de çok azı bunu önlemek için öğretim yapmaktadır.

TTKD öğretmenleri bazı öğrencilerinin ailelerinden duyduklarından ötürü Atatürk'e karşı ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ön yargılarla başa çıkmak için Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı mücadelesini başta olmak üzere Atatürk'ü anlatarak öğrencilerde Atatürk'e karşı bir saygı ve sevgi oluşturmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin ön yargılarının ailelerinden geçtiğinin bilincinde olan öğretmenler öğrencilere başkalarından duydukları bilgilerle tanımadıkları bir insan hakkında karar vermemeleri gerektiğini ve kendilerinin okuyup, araştırarak Atatürk hakkında karar vermeleri gerektiğini öğütlemektedirler.

Zaman zaman sınıf ortamında farklılıklarından dolayı öğrenciler arasında çatışmalar yaşanmaktadır. Öğrenciler arasında farklılıklarından dolayı sınıf ortamında yaşanan çatışmaları ve bu çatışmaları nasıl çözdüklerini öğretmenler açıklamışlardır. Öğretmenlerin görüşleri sonucu öğrenciler arasında yaşanan çatışma çeşitleri şunlardır: din ve mezhepsel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, etnik farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, ekonomik farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar, fiziksel ve duygusal farklılıklardan kaynaklanan çatışmalardır.

Öğretmenler sınıfta öğrenciler arasında farklılıklarından dolayı bir çatışma meydana geldiğinde onlara farklılıkların doğal olduğunu ve herkesin istediği gibi yaşama hakkına sahip olduğunu anlattıklarını ve varsa öğrencilerin yanlış bilgilerinin doğrusunu anlatarak öğrenciler arasındaki gerilimi düşürmeye çalıştıklarını anlatmışlardır. Öğrenciler arasındaki çatışmalar konusunda aile ile görüşen ve çatışmaları aile beraber çözmeye çalışan öğretmenler vardır. Öteki taraftan bazı öğretmenler ise öğrenciler arasında anlık olarak gerilimi azaltacak müdahaleler yapmakta ve çatışmaları çözecek bir şey yapmamaktadır. Çünkü bu öğretmenler sınıftaki çatışmalarla ilgili yaptığı açıklamaların velilerin tepkisini çekeceğini belirterek velilerden çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler bazı öğrencilerin kendi inançlarından farklı inançlara saygı duymadığını ve farklılıklardan kaynaklı farklı yaşam tarzlarına, kültürlere dair olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere namaz kılıp kılmadıkları, oruç tutup tutmadıkları gibi dinî sorular soran öğrenciler vardır. Bazı kadın öğretmenler de başörtüsü takmadıkları için ya da dış görünüşlerinden ötürü öğrencilerinin tepkileriyle karşılaştıklarını anlatmışlardır. Yapıcı'nın (2004) çalışmasında da Sünni gençlerin ideal bir Müslümanda aradığı özelliklerin en başında dine bağlı, inançlı ve dinî görevlerini yerine getirmenin olduğu belirtilmiştir.

Sınıfta öğrencilerin dinî taassubundan kaynaklı yaşanan gerilimlerle başa çıkmak için öğretmenler öğrencilere herkesin aynı olmadığını ve aynı yaşamak zorunda da olmadığını belirterek farklı inançlara ve kültürlere saygı duymaları gerektiğini anlatmaktadırlar. Öğretmenler ailelerin dinî inançlarını çocuklarını korkutma ve disipline etme aracı olarak kullandıklarını ve öğrencilerin yanlış dinî bilgilere sahip

olduğunu belirtmişlerdir. Bunun için öğretmenler öğrencilerdeki yanlış bilgileri ortadan kaldırarak sınıftaki çatışmaları önlemeye çalışmaktadırlar.

Öğretmenler, öğrenciler arasında bazen Türk-Kürt geriliminin çıktığını ve kimi zaman bu gerilimlerin Kürt velilerin öğrencilerini TTKD'den almasıyla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Kaya ve Kentel (2008) Belçika'daki Türkler arasında da Türkiye'deki gibi gruplaşmalar olduğunu ve Kürt-Türk geriliminin Belçika'da da devam ettiğini belirtmiştir. Kürtler ve Türkler arasında çıkan gerilim ve olaylar Belçika basınına da yansımaktadır. Örnek vermek gerekirse 2017'deki anayasa değişikliği referandumunda Kürtlere yönelik bıçaklı saldırı gerçekleşmiş ve bu olay Belçika basınında yer almıştır (Özkan, 2017). Hâlbuki Flaman bölgesindeki öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenler farklı kültürleri ders içeriğine kattıkları ve çokkültürlü öğretim uygulamalarında buldukları takdirde öğrencilerin etnik ön yargılarının daha az olduğu görülmüştür (Vervaet, Van Houtte ve Stevens, 2018).

Öğretmenler TTKD programı ve materyallerinin çokkültürlü eğitimin bilgiyi inşa etme ve ön yargıyı azaltma boyutlarına yönelik olarak hiçbir şeyin yer almadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu boyutlarla ilgili olarak Belçika'daki öğrencilere göre program ve materyallerde düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.2.4. Öğretmen ve Velilerin Belçika'daki Çokkültürlü Eğitimin Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla İlgili Değerlendirmeleri ve Belçika'da ve Türkiye'deki Okulların Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutuyla İlgili Farklılıklarının Sonuçları

Çokkültürlü eğitimin güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı boyutuna göre okul kültürü ve organizasyonu tüm ırk, etnik, dil ve sosyal farklılıkları olan öğrencilere göre düzenlenir. Tüm öğrenciler okulda eşittir ve ayrıma uğramazlar. Okul farklı gruplara mensup öğrencilerin tamamına okulda eşit başarı şansı verir. Okul farklı gruplara mensup öğrencileri güçlendirici, başarılarını arttırıcı çalışmalar yapar (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin okul kültürü ve sosyal yapı boyutuyla ilgili daha iyi değerlendirmelerde bulunmak için hem öğretmenlerden hem de velilerden toplanan verilerin sonuçlarına ve bu sonuçların tartışmasına bu kısımda yer verilmiştir.

Öncelikle öğretmenlerden okulun TTKD'ye ve TTKD'ye katılan öğrencilere yönelik tutumunu açıklamaları istenmiştir. Öğretmenler genel olarak okulda sorun yaşamadıklarını ve müdürle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Belçika'da müdürlerin yetkilerinin Türkiye'deki müdürlere göre daha geniş olduğunu ve müdürler istemezse TTKD'nin okulda açılmayacağını açıklamışlardır. Öğretmenler TTKD'yi okulda açan müdürleri hümanist, anlayışlı ve ilgili görmekteyizler. TTKD'yi açtırmak isteyen müdürlerin yanında istisnai olarak bazen bazı müdürlerin TTKD'yi okulda açtırmak istemediklerini belirtmişlerdir. Müdürler genellikle öğretmenlerin dil bilmemesini ve sorun çıkarmasını bahane ederek TTKD'nin açılmasını istememektedirler. Bunun yanında bazı müdürlerin göçmenlere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu için TTKD'ye de olumsuz baktığını ya da önceden okulda çalışan bir öğretmenle sorun yaşadıkları için dersi açmak istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler TTKD'ye karşı müdürün tutumunu belirleyen en önemli unsurun öğretmenlerin iletişim kurma becerisi olduğunu ve iyi iletişim kuran öğretmenlerin okul müdürleriyle sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. TTKD'yi okulda açtırmak istemeyen müdürlere karşı velilerin örgütlenip öğrencileri başka bir okula aldırma tehdidiyle TTKD'yi okulda açtırabildiklerini anlatan öğretmenler vardır. Okul müdürlerinin öğretmenlere ilettikleri şikâyetler ise daha çok sınıf temizliği, sınıf yönetimi ve sınıf araç gereçlerinin, eğitim materyallerinin izinsiz kullanılması ile ilgilidir. Valon bölgesindeki müdürleri Flaman bölgesindeki müdürlerden daha ilgili ve sıcakkanlı bulan öğretmenler vardır. TBMM (2009) Belçika Raporu'nda da Valon bölgesinde Flaman bölgesine göre TTKD ile ilgili daha az sorun yaşandığı belirtilmiştir. Yine öğretmenler OLC eğitim seminerlerine katılan müdürlerin ve Türkiye'ye gitmiş ya da Türkiye hakkında bilgi sahibi olan müdürlerin TTKD'yle ilgili olduğunu ve onlarla daha iyi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Müdürleri TTKD'ye karşı ilgili ancak kendileriyle ilişkilerinde samimi bulmayan ve bu durumun müdürlerin kültürlerinden kaynaklandığını belirten öğretmenler olmuştur.

Daha sonra öğretmenler Belçikalı öğretmenlerle ilişkilerini açıklamışlardır. Öğretmenler okuldaki Belçikalı öğretmenlerle sadece TTKD'ye giriş çıkışlarda karşılaştıklarında selamlaştıklarını ya da derse erken gelerek görüşebildiklerini belirtmişlerdir. TTKD öğretmenleri Belçikalı öğretmenlerle iletişimlerinde onlarla Fransızca iletişim kurmanın önemli olduğunu belirtmiştir. İletişimi başlatan, iletişimi

sürdürmek için çaba gösteren tarafın TTKD öğretmenleri olması durumunda okuldaki öğretmenlerle iyi ilişkiler kurulabileceğini açıklamışlardır. Öğretmenler okuldaki yabancı öğretmenlerin öğrencilerle ilgili iş birliğine açık olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler hem TTKD'yi verdikleri hem de velisi oldukları okullarda daha çok görüşme zamanı buldukları için o okullardaki öğretmenlerle iletişimlerinin daha iyi olduğunu anlatmışlardır.

Öğretmenler okul kültürünün ve örtük programının okuldaki etnik ve kültürel çeşitliliği nasıl güçlendirdiğini açıklamışlardır. Okulda kutlanan bayramlarda ya da sene sonu eğlencelerinde velilerin kendi kültürlerini tanıtan stantlar açtıklarını ve kültürlerine ait yemekleri sattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okulda yapılan bu tür etkinliklerle okuldaki farklı kültürlerin tanıtıldığını ve bir araya getirilerek kaynaştırıldığını düşünmektedirler. Yine okuldaki etkinlikler, geziler ve açık kapı günleri de velilerin bir araya getirildiği ve okul kültürünün benimsetildiği diğer faaliyetlerdir. Okulda yapılan etkinliklere Türk velilerin katılmaya istekli olmadığını belirten öğretmenler vardır. Öğretmenler, Valon Bölgesi'nde okulda yazılı bir kural olmamasına rağmen bazı okullarda Türkçe konuşmanın yasak olduğunu ifade etmişlerdir. Belçika Flaman bölgesinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan araştırmalarda da öğrencilerin okulda sadece Flamanca konuşmaya zorlandığı ve Türkçe konuşmalarına izin verilmediği ortaya çıkmıştır (Ağırdağ, 2009, 2010; Ağırdağ, Jordens ve Van Houtte 2014; Praag, Stevens ve Van Houtte, 2016).

En son olarak öğretmenler Belçika'daki okul kültürü ve sosyal yapıyı daha iyi anlatmak için Belçika'daki okulları Türkiye'deki okullarla karşılaştırmışlardır. TTKD öğretmenleri bazı konularda Belçika'daki okulları daha avantajlı bulurken bazı konularda da Türkiye'deki okulları avantajlı bulmaktadır.

Öğretmenler, Türkiye'de öğrenciler arasında ancak farklı bölgelerden kaynaklı sosyo-kültürel farklılıklar olabileceğini belirtirken bu farkın yabancı kökenli öğrencilerin daha fazla olduğu Belçika'da farklı ülkelerden/etnik gruplardan kaynaklı sosyo-kültürel farklılıklara dönüştüğünü belirtmişlerdir. Bu sebeple etnik grupların çeşitliliğinin fazla olması Belçika'daki okulları kaçınılmaz olarak çok kültürlü hâle getirmiştir. Öğretmenler, her ne kadar farklı etnik gruplara dillerini ve kültürlerini öğrenme hakkı verilmişse ve kültürlerine uygun yaşamalarına müdahale edilmiyorsa da Belçika'da

yaşayan herkesten “Belçikalıyım” demelerinin beklendiğini ifade etmiştir. Okul müdürlerinin okuldaki farklı kültürleri kaynaştırmak ya da tanıtmak için özel bir çaba içinde olmadıklarını ancak ister başka kültürler olsun ister Türk kültürü olsun bu konuda okulda etkinlik yapmak isteyen öğretmenleri müdürlerin desteklediğini belirten öğretmenler olmuştur.

TTKD öğretmenleri Belçika’daki öğrencilerin Türkiye’deki öğrencilere göre daha çok etkinlik ve geziye katıldığını ve daha fazla sosyal hayatta yer aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye’deki kadar çok fazla ders yükünün olmadığını ve okulda yüzme derslerine, spor derslerine öğrencilerin götürüldüğünü belirtmişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla hayatın içindedir ve okul içinde zamanlarının çoğunu geçirmek zorunda bırakılmamıştır. Belçika’da öğrenciler sık sık müzelere, parklara götürülüp yılda iki ya da üç defa ormanda kamp yapmaktadırlar. Belçika’daki bu gezi ve okul dışında yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirdiğini ifade eden öğretmenler öğrencilerin başka ülkelere giderek gittikleri ülkeleri de tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Belçika’daki öğrencilerin Türkiye’deki öğrencilere göre daha özerk ve özgüvenli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okulda sürekli olarak sorumluluk aldığı ve yaparak yaşayarak öğrendiği için özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve bu sebeple özerk olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler Belçika’da eğitimin sınav odaklı olmadığını bu nedenle de öğretmenlerin eğitim programlarını yetiştirmek zorunda kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere Türkiye’deki gibi yoğun öğretim programlarını uygulamanın doğru olmadığını düşünmektedirler. Belçika’daki çocukların Türkiye’deki çocuklara göre okulu daha çok sevdiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Bunun yanında yurtdışından Türkiye’ye gelen bazı Türk öğrencilerin eğitim sistemi yüzünden bunalıma girdiklerini belirtmişlerdir.

Tüm TTKD öğretmenleri Türkiye’deki okul binalarının fiziki olarak Belçika’daki okul binalarından daha iyi olduğunu belirtmiştir. Türkiye’deki okullar fiziki olarak daha iyiyken Belçika’daki okul binalarının içi ve dışı daha işlevsel kullanılmaktadır. Belçika’daki okul bahçelerinde az beton vardır. Okul bahçelerinde öğrencilerin oynayabileceği oyuncaklar ve çocuk parkı araçları vardır. Okulun içindeki duvarlar ders konularına ait görsellerle kaplı ve duvarlarda etkinlik duyuruları vardır. Belçika’daki

her okulda akıllı tahta yoktur ve her öğrenciye bir tablet dağıtılmamıştır. Bazı okullarda hâlâ kara tahta ve tebeşir kullanılmaktadır. Öğretmenler Belçika'daki okullarda sınıf mevcutlarının Türkiye'deki okullardan daha az olduğunu belirtmişlerdir. OECD raporunda da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda Belçika'da 13 iken bu oran Türkiye'de 18'dir ve OECD ülkelerinin ortalaması 15'tir ki Türkiye'deki oran bu ortalamanın üzerinde yer almaktadır (OECD, 2018, s. 358). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı iki ülke arasında bir karşılaştırma yapmamızı sağlasa da sınıf mevcutlarının kalabalıklığını karşılaştırma konusunda yetersiz kalmaktadır. Yine de bazı okullarda Türkiye'de sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu ve bazı yerlerde 40'ın üzerine çıktığı bilinmektedir (Öğretmenler İçin, 2018).

Belçika'daki okullar Türkiye'deki okullar gibi katı bir hiyerarşi zinciri içinde bulunmamaktadır. Bazı okul müdürleri iki ayrı okulda aynı anda müdürlük yapabilmekte ve ne bir yardımcısı ne de okul memuru olmadan bu işlerini yürütmektedirler. Öğretmenle müdürlerin arkadaş gibi daha samimi bir iletişime sahip olduklarını anlatan öğretmenler vardır. Belçika'daki okullar bir yerel yönetim şekli olan özerk komünlere bağlı olduğu için okulla ilgili her türlü idari, sosyal ve ekonomik sorunlar daha hızlı çözülmektedir. Öğretmenler Belçika'da dinî ve komünal okulların bulunduğunu ancak dinî okulların tüm dinlerden öğrencilere açık olduğunu belirtmişlerdir. Belediyeler öğrencilere yönelik uygun ücretler karşılığı çeşitli eğitsel etkinlikler düzenlemektedirler.

Öğretmenler Belçika'daki okullarda öğrencilere fiziksel şiddet uygulanmadığını ve okul ve sınıf kurallarının uygulanması konusunda okulların Türkiye'dekilerden daha disiplinli olduğunu belirtmişlerdir.

Belçika'daki okullarda Türkiye'deki okullara göre daha fazla kırtasiye malzemesinin kullanılmaktadır. Belçika'daki okullarda kantin yoktur ve öğrenciler tüm yiyeceklerini evden getirirler. Öğretmenler Belçika'daki okullarda gardöri bölümünün olduğunu belirtmiştir. Gardöriler okul başlamadan önce ve okul bittikten sonra belirli bir ücret karşılığı olarak öğrencilerin kalabildiği ve öğretmen olmayan eğitimci tarafından farklı aktiviteleri yapmalarına fırsat tanıyan okullardaki bir nevi çocuk yuvalarıdır. Özellikle çalışan anne ve babalar için çocuklarını okulda bırakabilecekleri güvenilir yerlerdir. Öğrenciler gardörde resim yapabilir, dans edebilir örgü örebilir ya da atık

materyallerle bir şeyler tasarlayabildikleri gibi bir etüt merkezi gibi öğrenciler isterse ders çalışabilirler. Öğrenciler gardörde ne yapmak istiyorlarsa o etkinliği seçme konusunda özgürdürler.

Belçikalılarla Türklerin davranışlarını kıyaslayan öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenler Belçikalıların kendi kültürlerinden kaynaklı olarak bireyselliği ön planda tuttıklarını ve Türkler gibi sıcakkanlı ve samimi ilişkiler kurmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun okullardaki ilişkilere de yansıdığını ifade etmişlerdir. Belçika'daki hem Türk veliler arasında hem de Belçikalı veliler arasında Türkiye'deki Türk veliler gibi komşuluk ve misafirlik ilişkileri gelişmemiştir.

Çocuğunu TTKD'ye gönderen Türk veliler ile çocuğunu TTKD'ye göndermeyen Alevi ve Kürt velilerin Belçika'daki okul kültürü ve sosyal yapı hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Türk veliler TTKD öğretmenleriyle tüm diğer veliler ise Belçikalı öğretmenlerle ilişkilerinin ve iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Türk veliler arasında TTKD öğretmenleriyle zaman bulamadıkları için hiç iletişim kurmadıklarını anlatanlar olmuştur. Tüm veliler Belçikalı öğretmenlerle iletişim kurmada dil bilmenin önemli olduğunu ve öğretmenlerle resmî dilde iletişim kurmanın ilişkileri etkilediğini açıklamışlardır. Belçika'daki Türklerin başlıca sorunu yeterince dil bilmemelerinden dolayı yaşadıkları topluma ve ülkeye entegre olamamalarıdır (Gelekçi ve Köse, 2011; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Bakanlığı, 2013). Türk veliler arasında Belçikalı öğretmenlerin kalitesinin her yerde aynı olmadığını ve bunun okuldan okula değiştiğini belirtenler olmuştur. Kürt ve Alevi veliler ise okulda tüm çocuklara eşit davranıldığını ve Belçikalı öğretmenlerin onlarla iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Belçikalı öğretmenler velilere öğrencilerle ilgili her konuda yardımcı olmaya çalışmaktadır. Veliler kendileri yaşamasa da bazı öğretmenlerin ayrımcılık yaptıklarını duymuşlardır. Bir konuda kızı okulda bir ayrımcılığa uğrayan Alevi Türk bir veli haklarını savundukları zaman okulun geri adım attığını ve kızının mağdur olmadığını anlatmıştır. Bu veli Belçika'da haksızlığa uğrayan hiç kimsenin Belçika'da yasaların ve hukukun adaletli olması sebebiyle mağdur olmayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda Flaman tarafında çalışan öğretmenlerin ve velilerin kendileri yaşamasalar da daha çok ırkçılık ile ilgili olayları duydukları ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılan araştırmalar da Flaman bölgesinde ayrımcılık ve ırkçılığın okullarda daha çok yaşandığını göstermektedir. Sevim (2014) Flaman bölgesinde yaptığı araştırmada Türk gençlerinin ırkçılığa ve ayrımcılığa uğradığını ve bu konularda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Van Praag ve arkadaşları (2016)'nın Flaman bölgesinde yaptıkları araştırmada da öğretmenler ve göçmen kökenli öğrencileri arasında sık sık yanlış anlaşılmanın yaşandığını ve öğrencilerin kültürel özelliklerinin okulda değerli olmadığını ve hor görüldüğünü düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Aynı araştırmadan bir örnek vermek gerekirse öğrenciler kendi aralarında anadillerinde konuştuklarında ya da öğretmeni derste dinlemediklerinde öğretmenler onları taklit ederek ya da hayvan sesi çıkararak öğrencileri açık bir şekilde rencide etmektedir (Van Praag ve arkadaşları, 2006, s. 1361). Daha önceki bazı araştırmalarda Belçika'da ayrımcılık, ırkçılık yapıldığı raporlanırken bu çalışma kapsamında veliler ve öğretmenler ırkçılığa, ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmişlerdir. Yine yapılan başka bir araştırmada Avrupa'da yaşayan Türkler her ne kadar doğrudan bir ayrımcılığa uğramasalar da ayrımcılığa uğradıkları algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (HÜGO, 2013). Belçika'da sistematik bir yabancı düşmanlığı ve ayrımcılık yoktur ancak konut ve iş bulmayla ilgili bazı sorunlar ve genellenemeyecek bazı olaylar yaşanmaktadır (TBMM, 2009).

Türk velilerin okuldaki diğer velilerle ilişkileri veliden veliye değişmektedir. Veliler arası iletişimde daha çok kişisel özellikler belirleyicidir. Kürt ve Alevi veliler, genellikle Sünni Türk velilerin kendilerinden farklı olan insanlara saygı duymadıklarını ve farklı dünya görüşlerine sahip oldukları için bu velilerle iletişim kurmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yapıcı'nın (2004) araştırmasında Alevi üniversiteli gençler Sünnileri ön yargılı, geleneksel, otoriter gibi özelliklerle tanımlamışlardır.

Belçika'da bazı Sünni Türk öğrenciler düşünce tarzlarını velilerinden aynen aldıkları için okullarda ırk ve inanç farklılıklarından kaynaklı etnik gerilimler yaşanmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan gerilimler velilere ve öğretmenlere de yansımakta, okulda veliler arasında tartışmalar yaşanmaktadır. Kürt ve Alevi veliler Belçikalı velilerin ise genellikle herkesi olduğu gibi kabul ettiklerini ve bir anlaşmazlık yaşadıklarında dahi

sadece tartışıklarını ve asla kaba kuvvete başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Kürt ve Alevi veliler genellikle Belçikalılarla iyi anlaştıklarını belirtmişlerdir.

Türk veliler de çocuklarını okuldaki diğer öğrencilerle eşit görmektedirler. Öğrenciler hiçbir konuda ayrımcılığa uğramamaktadırlar. Belçika’da Türk öğrencilerin yaygın olarak dil öğrenme konusunda ve matematik derslerinde özel eğitime ihtiyaç duyduğunu anlatan Türk veliler olmuştur. Bazı Türk veliler ise bazı okulların yabancı öğrencileri almak istemediğini ancak devlet baskısıyla mecburen yabancı kökenli öğrencileri okullarına kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir veli de Belçikalıların yabancılara karşı bir ayrımcılık yapmasalar da birbirlerini koruyup kolladıkları için sinsî bir ırkçılık yaptıklarını belirtmiştir.

Bu tezin araştırması tamamlandıktan sonra 30 Kasım 2018 tarihinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı revize edilmiştir. Revize edilen program İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerine çevrilmiştir. TTKD programının revizyonu Almanya, Fransa ve İsviçre’deki öğretmen, öğrenci, velilerden toplanan veriler doğrultusunda yapıldığı ifade edilmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 1). Revize edilen programda Belçika ve veri toplanan üç ülke dışındaki ülkelerin ihtiyaçlarına bakılmamıştır.

Bu tez araştırmasında da belirtilen bir sorun olan birleştirilmiş sınıflardaki ve aynı sınıf seviyesinde bile farklı akademik düzeylerdeki öğrencilere öğretim yapmanın güçlüğü öğretim programının sınıf düzeylerine göre değil de sekiz farklı seviyeye (temel eğitim seviyesi) göre düzenlenmesiyle aşılmaya çalışılmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre değil de seviyesine göre bir TTKD öğretimi yapılmasına olanak veren bu düzenleme 2009 TTKD programına göre olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Türkçe programının hazırlanan birinci seviyesinde okuma-yazma için erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmaya çalışılması ve bu seviyede daha çok dinleme, konuşma becerilerinin yer alması önemli bir düzenleme olduğu ifade edilebilir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 7). Ancak bu tez araştırmasında Belçika’daki birinci sınıf öğrencileri ve Türkçe anadilinden ziyade ikinci dili haline gelmiş Türkiye kökenli öğrenciler, yabancı kökenli diğer TTKD’ye katılan öğrenciler için birinci seviyedeki kazanımlar uygun görünmemektedir. Belçika’da görüşleri alınan TTKD öğretmenlerinin belirttiği gibi Belçika’daki birinci sınıf öğrencilerine seviye

olarak okul öncesi ile birinci sınıf Türkçe programı arasında bir programın hazırlanması yararlı olacaktır. Çoğu zaman programın elverişli olmamasından dolayı öğretmenler bazı bölgelerde birinci sınıf öğrencilerini derse kabul etmemektedir. Fransızca öğrenen öğrenciler Fransızca okuma yazmayı öğrenmeden Türkçe okuma yazmayı öğrenememekte ve kimi zaman eş zamanlı öğrendiği Türkçe ve Fransız alfabesini karıştırmaktadırlar. Kelime hazinesi ve Türkçe yeterlilikleri az olan öğrenciler, Türkçe anadili olmaktan ziyade ikinci yabancı dili haline gelen Türkiye kökenli öğrenciler ve TTKD'ye katılan yabancı kökenli diğer öğrenciler için revize edilen program Belçika'daki ihtiyaçları karşılamakta yeterli görünmemektedir.

30 Kasım 2018 tarihinde revize edilen TTKD programında Türkçe programı merkeze alınmış ve sadece Türkçe programının kazanımları sekiz seviyeye göre verilmiştir. 2009 programındaki gibi “Amaç ve Kazanımlar”, “Etkinlik Örnekleri” ve “Açıklamalar” bölümünün yer aldığı tabloların programda yer almaması sadece Türkçe programının kazanımlarının olması öğretim sürecinde öğretmenlere yeterli yol gösterememektedir. Revize edilen TTKD programında “... Öğrenci çeşitliliği ve birleştirilmiş sınıf düzeni, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bir arada ve dengeli bir şekilde kullanmayı gerektirir. İş birlikli öğrenme, grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, ilgi ve seviye grupları vb. uygulamalarla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.” ifadesi yer almaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 7). Ancak örnek öğretim uygulamalarına hiç yer verilmemesi öğretmenlere ağır bir iş yükü getirmektedir. TTKD'ye katılan öğrencilere ödev verilmesi gerektiğini öneren revize program için örnek bir ödev kitapçığı hazırlanıp TTKD öğretmenlere dağıtımı yapılabilirdi. Yine ödevlerin yapılması için sadece öğretmenin değil veli ve öğrencilerin de sorumluluklarını yerine getirmesi ve verilen ödevlerin neden önemli olduğunun bilincine vardırılması gerekmektedir. Nitekim bu tez araştırmasında bazı TTKD öğretmenleri verdikleri ödevleri ailelerin ciddiye almadığını ve öğrencilerin de ödevleri yapmadığını belirtmişlerdir.

2009 TTKD programında 1-10. Sınıflar arasındaki öğrenciler için hazırlanan programın 2018'de revize edilmiş halinde temel eğitime denk getirilen sekiz seviyeye göre hazırlanmış olması ortaöğretim öğrencilerini dışarıda bırakan bir algıya sebebiyet

vermemeli ve bir düzeltme yapılarak ortaöğretim öğrencileri için de bu sekiz seviyenin geçerli olduğu belirtilmelidir.

30 Kasım 2018 tarihinde açıklanan revize edilmiş TTKD öğretim programında Türkçe programı merkeze alınmış ve Türk kültürü programı ikincil öneme sahip bir program haline getirilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 2). Türk kültürü programının kazanımları programda yer almamaktadır. Sarmal bir yapıda hazırlanan ve sekiz farklı temada hazırlanan Türk kültürü programının kitaplarda yer alması tavsiye edilen tema sıralaması şöyledir: 1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa. Türk kültürü programında yer alan sekiz tema öğretim programında alfabetik sıraya göre yer almakta ve alt temaları sıralanmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 3-4). Temaların öğrenme ilkelerine göre programda uygun bir sırayla yer alması öğretmenlere öğretimde ve öğretimi planlamada daha yardımcı olabilirdi.

Revize edilen TTKD programının Türk kültürü programının 21. yüzyıl kültürlerarası iletişim becerilerini kapsayan bir şekilde hazırlandığı belirtilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 1-2). Belçika’da TTKD’nin yasal olarak dayandığı OLC anlaşmasında da bu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu beceriler revize edilen Türk kültürü programının “çevre, farklılıklar ve birlikte yaşam” teması altındaki alt temalarla daha çok kazandırılacağı anlaşılmaktadır. Yine de Türk kültürü programının kazanımları olmadığı için bunu kesin bir dille belirtmek mümkün değildir. Programda kazandırılması düşünülen becerilerin öğretiminin nasıl yapılacağı sadece temalar belirlendiği için belli değildir. Bu tezin araştırmasının değerlendirdiği 2009 TTKD programında kültürlerarası iletişim becerilerini öğrencilere kazandıracak kazanımların öğretim programında ve konuların ise ders materyallerinde yeterli yer almadığı belirtilmiştir. Revize edilen ancak hâlâ kazanımları olmayan TTKD programında kültürlerarası iletişim becerilerini kazandırmayı amaçlayan kazanımlar olsa bile bu kazanımların öğretimi bazı TTKD öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmeyebilir. Nitekim bu tezin araştırmasında Belçika’daki çokkültürlü eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin beş boyutuna (içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, ön yargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji,

güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı) göre öğretim yapmakta yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Revize edilen TTKD programında çokkültürlü eğitimin beş boyutu dikkate alınmalı ve özellikle ayrımcılığı önleme, ön yargılarla mücadele etme, ayrımcılığı ve ön yargıları yok etme temaları öğretim programına eklenmelidir.

30 Kasım 2018’de revize edilen TTKD programının ölçme ve değerlendirme bölümünde TTKD’nin birçok ülkenin eğitim sisteminde kültürel faaliyetler kapsamında gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin not kaygısı olmadan katılabilecekleri keyifli bir ders olarak öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirme üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem gibi çeşitli alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmaları önerilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b, s. 3). Bu tez araştırmasında görüşleri alınan TTKD öğretmenleri de revize edilen programdaki değerlendirme anlayışını benimseseler de uygulamada notla değerlendirmenin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenci ve velilerin TTKD’nin önemini yeterince benimsemeyişi, dersle ilgili gereken sorumlulukları yerine getirmemeleri öğretmenlerin görüşlerinde etkili olmuştur. TTKD’nin Türkçe yeterlilik seviyelerine göre öğrencilerin sertifika alabildiği bir ders haline getirilmesi derse ilgiyi ve katılımı arttırabilir. Gelecekteki program çalışmalarında ölçme ve değerlendirme bölümünde bu yönde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Revize edilen 30 Kasım 2018 tarihli TTKD programıyla ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse TTKD ile ilgili sorunların ve ihtiyaçların bir nebze de olsa belirlendiği söylenebilir. Ancak revize edilen program ders ile ilgili sorunlara somut çözümler üretme konusunda sınırlıdır. Teorik olarak ortaya konulan sorunlara pratik uygulamalar üretme, programın uygulayıcılarına yol gösterme konusunda yeterli görünmemektedir. Revize edilen programın tamamının kazanımlarının, kazanımlara ayrılan süreleri, öğretim tablolarını ve hazırlanacak ders materyallerini incelemeden TTKD programı üzerine bir değerlendirme yapmak eksik kalacaktır.

Son olarak eğitimde program geliştirme çok boyutlu ve öğretimin gerçekleştirildiği, öğretim programlarının uygulandığı bağlamdan ayrı düşünülmeyecek bir süreçtir. Tıpkı bu tez araştırmasında gerçekleştirildiği gibi eğitimle ilgili tüm paydaşların sürece katıldığı, hazırlanan öğretim programının amacına ulaşması önündeki sorunların belirlenip bu sorunlara çözümler bulunduğu ve hazırlanan amaçların öğrencilerin ve

toplumun ihtiyaçlarına ne denli hitap ettiğinin sorgulanıp, belirlendiği ve ğretim programlarının başarısını etkileyen tüm bağlamsal değişkenlerin program geliştirme sürecini şekillendirdiği bir etkinlik olmalıdır. şüphesiz program değerlendirme çalışmalarından elde edilen bilgiler doğrultusunda eğitim politikaları belirlenmeli ve istikrarlı bir şekilde ğretim programlarının başarıya ulaşmaları sağlanmalıdır. Sadece ğretim programlarının yazılı bir şekilde değiştirildiği bağlamdan kopuk program geliştirme çalışmaları yarar sağlamakta ve sorunları çözmekte sınırlı kalmaktadır.

5.3. neriler

TTKD ğretmenleri, yöneticiler, çocuğunu derse gönderen ve göndermeyen velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler dikkate alınarak Belçika için yeni bir TTKD programı ve eğitsel materyalleri hazırlanmalıdır.

TTKD'ye gelen her ğrenci aynı Türkçe yeterliliğine sahip değildir. Bazı ğrenciler çok az Türkçe bilmekte veya hiç Türkçe bilmemektedirler. Bu ğrenciler için iftidilli eğitim materyalleri hazırlanmalıdır. TTKD'nin ğretiminde yabancılara yönelik Türkçe öğretiminden yararlanılmalıdır. Bunların yanında okullarda TTKD sınıflarına ğrenci alırken öğrencileri sınıf ve yaş düzeyine göre ayırmak yerine Türkçe yeterliliğine göre sınıflara yerleştirmek dersin başarısını arttıracaktır. Bu nedenle derse katılmak isteyen ğrencilerin Türkçe yeterliliğini ölçen yazılı ve sözlü bir sınav yapılmalıdır. Öğrenciler Türkçe yeterliliklerine göre başlangıç, orta ve st seviyelerde en az üç farklı ana seviyede Türkçe ğretimi yapan sınıflara yerleştirilmelidir. Ders kitapları da benzer şekilde sınıf düzeylerine göre değil Türkçe yeterlilikleri dikkate alınarak en az üç ana seviyede hazırlanmalıdır. Öğrencilere bitirdikleri her seviye için Türkiye'de geçerli olan Türkçe yeterlilik sertifikası verilerek TTKD'ye olan ilgi ve katılım arttırılmalıdır.

Hem Belçika için hem de TTKD'nin olduğu diğer tüm ülkeler için değerlendirme çalışmaları yapılarak ortaya çıkan sorunlardan hareketle ders programları ve kitaplarının her ülkenin ihtiyaçlarına göre ayrı bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Yine ders kitaplarını ayrı ayrı ders kitabı ve çalışma kitabı şeklinde hazırlamak yerine iki kitap tek kitapta birleştirilebilir.

Yurt dışındaki tüm eğitim ve program geliştirme çalışmaları ister mevcut "Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü" bünyesinde olsun ister ayrı kurulacak bir "Yurt Dışı Eğitim

Bakanlığı” bünyesinde olsun yürütülmeli ve bu kurumlar yurt dışında eğitim ile ilgili tüm sorunlara çözüm bulabilecek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu bakanlık TTKD’nin olduğu tüm ülkelerde eğitim ve program geliştirme çalışmalarını o ülkelerde görevde bulunan öğretmenlerden yardım alarak hazırlamalıdır. Yurt dışındaki T.C. vatandaşlarını eğitsel ve kültürel amaçlar etrafında örgütleyici çalışmalar yapılmalıdır. Bu kurum her ülkede ayrı ayrı sivil toplum kuruluşlarıyla görüşerek bu kuruluşlarla eğitsel ve kültürel konularda işbirliği yapabilmelidir.

Belçika’da TTKD’nin amaçlarına ulaşması önündeki tüm engelleri kaldıracak her türlü yasal düzenlemeler için üst düzey yöneticiler çalışma başlatmalıdır. TTKD Belçika’daki her bölgede yasal zeminde verilen bir ders haline getirilmelidir. TTKD okul saatleri içine alınmalı ve en azından okullarda verilen Seçmeli İslam Dersi gibi seçmeli bir ders olması için Mili Eğitim Bakanlığı yasal çalışmalar başlatılmalıdır. TTKD öğretmenlerinin oturma izinlerini ve yeşil pasaport almalarını kolaylaştıracak yasal düzenlemeler yapılarak bu konudaki mağduriyetlerin önüne geçilmelidir.

TTKD için seçilen öğretmenler iletişime açık, ikna kabiliyeti yüksek ve farklı dilleri, kültürleri öğrenmeye istekli olan öğretmenlerden seçilmelidir. Öğretmenler daha çok sınıf öğretmenlerinden ve dil yeterliliği olan öğretmenlerden seçilmelidir. TTKD derslerine daha çok ilkokul çağındaki öğrenciler katılmaktadır ve derste daha çok Türkçe okuma yazma öğretimi yapıldığından dolayı sınıf öğretmenleri alan öğretmenlerine göre daha başarılıdırlar.

Belçika’da OLC antlaşmasına göre TTKD öğretmenleri Fransızca ders anlatarak okullarda ders saati içinde kültür derslerine girebilmektedirler. TTKD öğretmenleri öğretim yılının başında Belçikalı Fransız öğretmenlerle önceden planlanan derslerle kültür derslerine girebildikleri için bu derslerin planlanması eğitim müşavirliği tarafından titizlikle yapılmalıdır. Türk kültürünü Belçika’daki tüm öğrencilerin “Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi”nde öğrenmeleri öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirecek ve ayrımcılığı azaltacaktır. Mevcut durumda TTKD’ye katılan Belçikalı öğrencilerin sayısı kültür derslerinde TTKD’ya karşı bir sempati uyandırılarak artırılabilir.

Türkiye hakkında bilgi sahibi olan, daha önce Türkiye'ye gitmiş okul müdürlerinin TTKD'yi okulda açmada yardımcı olduğu göz önünde bulundurulduğunda Belçikalı okul yöneticilerinin Türkiye'deki eğitim sistemini tanıtan kültür ve turizm gezilerinin düzenlenmesi yararlı olabilir. Benzer şekilde Belçikalılara da Türkiye'yi ve kültürünü tanıtmak TTKD'ye Belçikalıların ilgisini de arttırabilir, ön yargılarını da yok edebilir.

TTKD programı ve ders kitapları hazırlanırken çokkültürlü eğitimin beş boyutu dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre TTKD'nin değerlendirildiği sonuçlar dikkate alınarak ders programında ve ders kitaplarında düzenlemeler yapılmalıdır. TTKD'ye katılan her kesimden farklı dil, kültür ve dinî inançlara sahip öğrencilerin farklılıklarına duyarlı çokkültürlü bir ders programı hazırlanmalıdır. Böylece Türkiye kökenli farklı kültür, etnik ve dinî inançlara sahip öğrenciler derse katılabilir ve derse katılan bu öğrencilerin dersi terk etmesi önlenir.

Öğrencilerin sahip olduğu ön yargılar ve farklılıklarından dolayı aralarında çıkan çatışmalarla ilgili öğretim programları hem Türkiye'de hem de Belçika'da hazırlanmalıdır. Bu konularda öğretmenler hem Türkiye'de hem de Belçika'da materyal bulamadığı için sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ön yargılarını azaltıp, yok edecek öğretim programlarıyla hem Türkiye'deki hem de Belçika'daki toplumsal barışa hizmet edilebilir.

Öğretmenlere çokkültürlü ve çokdilli eğitim, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu konularda bilgi ve tecrübe sahibi olmayan öğretmenler ders programındaki bu eksiklikleri tamamlayamamaktadırlar.

Derneklerde öğretimi yapılan TTKD'nin avantaj ve dezavantajlarının belirlendiği bir araştırma yapılabilir. Derneklerde yapılan TTKD öğretimlerinde gerek fiziksel gerekse içerik kapsamında bir takım sıkıntıların olmasından hareketle, bu derneklerde verilen eğitimlerin ayrıntılı olarak inceleneceği çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda ele alınacak çalışmalar derneklerin eğitim öğretim ortamları, velilerin tercihlerinin sebepleri, karşılaştıkları sorunlar vb. boyutlara odaklanabilir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Agirdag, O. (2009). All languages welcomed here. *Educational Leadership*, 66(7), 20-25.
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321.
- Agirdag, O., Jordens, K. ve Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian schools: teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig*, 70(3), 7-28.
- Akbalık, F. G., Karaduman, B. D., Oral, E. A., ve Özdoğan, B. (2003). Yurtdışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algıları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36 (1-2), 1-11. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/982.pdf>
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri* (83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Appiah, K. A. (2014). Kimlik, sahicilik, hayatta kalma: Çokkültürlü toplumlar ve toplumsal yeniden üretim. A. Gutmann (Haz.). *Çok Kültürcülük: Tanınma Politikası* (162-175). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Arslan, M. (2000). *Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinde edinilen izlenimler, Türkiye'de ve Almanya'da İslam din dersi tartışmaları*. Ankara: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü" ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Avrupa'nın ilk imam hatip lisesi mezunlarını verdi. (2016, 28 Mayıs Cumartesi). *Takvim*. <https://www.takvim.com.tr/dunya/2016/05/28/avrupanin-ilk-imam-hatip-lisesi-mezunlarini-verdi>
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2010). Belçika'da Türkçe'nin öğretimi, mevcut uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*. Marmaris, Türkiye.
- Bağcı Ayrancı, B., Mete, F. ve Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için "Türkçe ve Türk Kültürü" kitaplarının yanlışları, eksiklikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 16-55.

- Banks, J. A. (2004). *Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. The Educational Forum*, (68), 289 - 298.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A. ve Banks. C. A. M. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives (6th ed.)*. Boston: Allynand Bacon.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives(7th ed.)*. John Wiley & Sons.
- Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi. (tarihsiz). Okulumuz hakkında. http://belcikaibnisinaaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/999/58/759257/okulumuz_hakkinda.html?CHK=56f4fcda4ccc59cb833b41228d016ff6
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*. 7(2), 171-217.
- Bingöl, A. S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına dönük eğitim politikaları ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükaslan, A. (2009). Strazburg'da yaşayan Türklerin dil davranışları, eğitim ve çift dillilik sorunları. M. Erdoğan (Ed.). *Yurtdışındaki Türkler: 50.yılında göç ve uyum sempozyumu* (349-356). Ankara: Orion Kitabevi.
- Can, N. ve Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 112-130.
- Canpolat, H. A. ve Arner, H. O. (2012). Küresel göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin göç politikalarının gelişimi. *Orsam Rapor*, 123. <http://www.madde14.org/images/3/3a/Orsamkureselgoc2012.pdf>
- Castles, S. (Booth, H. ve Wallace, T. ile). (1984). *Here for good: Western Europes new ethnic minorities*. London: Pluto Press.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Journal of World of Turks*, 4(2), 7-26.
- Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Conrad, N. (2017, 7 Nisan). Almanya'da Türk öğretmenlere yönelik endişeler. *Deutsche Welle Türkçe*. <https://p.dw.com/p/2apdE>

- Council of the European Communities. (1977). *Council directive of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers (77/486/EEC)*. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=EN>
- Craven-Todd, E. (2018). How many countries are there in the world? The number may surprise you. <https://www.express.co.uk/travel/articles/920924/How-many-countries-in-the-world-2018-boards-territory>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *Uluslararası işgücü anlaşmaları* (Yayın no: 7). <https://www.csgeb.gov.tr/media/2075/isgucuanlasmalari.pdf>
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). DİYİH 2016 yılı raporu: Yurt dışındaki vatandaşlarımıza ilişkin gelişmeler ve sayısal bilgiler. <https://www.csgeb.gov.tr/media/8843/d%C4%B0y%C4%B0h-2016-y%C4%B1l%C4%B1-raporu.pdf>
- Çelik, N. (2018). *Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğretim stratejileriyle Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Çiçek, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Fransa örneği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı* (44-48). Marmaris, Türkiye.
- Çitak, Z. (2010). Religion, ethnicity and transnationalism: Turkish Islam in Belgium. *Journal of Church and State*, 53(2), 222-242.
- Değer, F. (2008). *Fransa'daki Türk göçmenler ve kuşaklar arasındaki etkileşimde eğitimin rolü: Sosyolojik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademi.
- Deniz, K. ve Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 239-261.

- Derince, Ş. (2003). Eğitimde anadili çalışmaları için muhtaç sözlük. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, M. Panda (Ed.). *Çokdilli eğitim yoluyla toplumsal adalet* (501-516). Ankara: Eğitim Sen.
- Dillere ve Kültürlere Açılım Programı Belçika Fransız Topluluğu ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Arasında Ortaklık Şartı 2012-2017. (2012).
- Doğan, A. A. (2006). *Batı Avrupa'da Türk dış göç sürecinin güncel boyutları*. B. Doyuran Kartal (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sorunlarını Araştırma Merkezi Yayınları.
- Doytcheva, M. (2009) *Çokkültürlülük*, (T. Akıncılar Onmuş, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ekmekçi, V. (2012). *Belçika'da Türkçe öğretimi ve karşılaşılan temel sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ekmekçi, V. ve Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitabına eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 10(15), 361-378.
- Erder, S. (2007). Yabancılaşmış kurgulanan ülkenin yabancıları. F. A. Arı (Ed.). *Türkiye'de yabancı işçiler* (1-76). İstanbul: Derin Yayınları.
- Ergin, S. (2000). *Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çokkültürlü müzik eğitimi)*. Müzikte 2000 Sempozyumu. <http://www.kultur.gov.tr>
- European Parliament. (2009). *Resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants* (2008/2328 (INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+XML+V0//EN>
- Faas, D., Hajisoteriou, C., ve Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. DOI: 10.1002/berj.3080
- Fearon, J. D. (2003). Ethnic and cultural diversity by country. *Journal of economic growth*, 8(2), 195-222.
- Ferguson, L. (2008). *Çok etnikli ve çok uluslu bir Kıbrıs kurmak*. Cyprus: Future Worlds Center.
- Firestone, R. W. (1985). *The fantasy bond: Structure of psychological defenses*. BookBaby.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. Anı Yayınları.
- Gelekcı, C. (2010). Belçika'da yaşayan Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumları. *Türkbilig*, 19, 117-136.

- Gelekci, C. ve Köse, A. (2011). *Misafir iilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler (2. Baskı)*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe ğretimi (Almanya rneği)*. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Hacettepe Üniversitesi G ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HÜGO). (2013). *Euro-Turks-Barometer alıması zet rapor*. http://fs.hacettepe.edu.tr/hugo/dosyalar/ETB_rapor.pdf
- Hazır, M. (2010). Amerikan çok kültürlülüğü ve Meluncan kimliği (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hollanda'dan Türkçe dersine ret kararı. (2015, 26 ubat Perşembe). TRT Haber. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/hollandadan-turkce-dersine-ret-karari-170163.html>
- İrmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe ğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü dersi kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- İçduygu, A. (2006). *Avrupa Birliği ilişkileri bağlamında uluslararası g tartışmaları*. TÜSİAD (Yayın No: TÜSİAD-T/2006-12/427). <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3619-turkiye-avrupa-birligi-iliskileri-baglaminda-uluslararasi-goc-tartismalari>
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, . F. (2014). Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere. *MiReKoc Araştırma Raporları*, 1. [https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/Tu%CC%88rkiyenin-Uluslararası%CC%88c%CC%A7-Go%CC%88c%CC%A7-Politikalar%CC%88c%CC%A7-1923-2023_.pdf](https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/Tu%CC%88rkiyenin-Uluslararası%CC%88c%CC%A7-Politikalar%CC%88c%CC%A7-1923-2023_.pdf)
- Karababa, Z. C. ve Karagl S. (2014) Yurt dışındaki Türklere Türkçe ğretenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karakaş, H. ve Erba, Y. H. Öğretmen Adaylarının okkltrl Deneyimleri ve (Türkiye'deki) Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Karanfil, H. İ. (2010). İngiltere'de Türkçe eğitim ve ğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi ve ğretmenliği alıtay Kitabı*. Marmaris, Türkiye.
- Karatosun, E. (2018, 13 Nisan). FET okulları artık Maarif'in. *Türkiye Gazetesi*. <http://www.turkiyegazetesi.com.tr/gundem/555765.aspx>
- Kaya, A. ve Kentel, F. (2007). *Belgian-Turks: A bridge or a breach between Turkey and the European Union*. King Baudouin Foundation. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/belgian-turks-a-bridge-or-a-breach-between-turkey-and-the-european-union>

- Kaya, A. ve Kentel, F. (2008). *Belçika Türkleri: Türkiye ve AB arasında köprü mü, engel mi?*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kuruüzüm, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine bir alan araştırması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 3, 102-113.
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık* (A. Yılmaz, Çev), (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Laurijssen, I. ve Glorieux, I. (2015) Early career occupational mobility of Turkish and Moroccan second-generation migrants in Flanders, Belgium, *Journal of Youth Studies*, 18:1, 101-117. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933194>
- Le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. (tarihsiz). *Programme d'Ouvertureaux Langues et aux Cultures Presentation*. <http://www.enseignement.be/olc>
- Manço, A. (2000). Belçika'da Türklerin 40 yılı (1960-2000): Sorunlar, gelişmeler, değişimler. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(1), 119-133.
- Manço, A. (2004). Belçika'da Türklerin 40 yılı (1964-2004): Sorunlar, gelişmeler, değişimler. <http://www.cie.ugent.be/IRFAM/amanco8.htm>
- Mandin, J. (2014). *An overview of integration policies in Belgium*, INTERACT RR 2014/20, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute. <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/33133/INTERACT-RR-2014%20-%202020.pdf?sequence=1>
- Mathison, S. (2004). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Yurtdışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1- 10. sınıflar)*. Ankara: M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2017). *Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Kılavuzu (Almanca, Fransızca ve İtalyanca Konuşulan Avrupa Ülkeleri)*. Ankara: Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/15135049_BaYvuru_KYlavuzu-2018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2018). *Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatı Başvuru Kılavuzu*. Ankara: Yükseköğretim ve Yurt

Dışi Eğitim Genel Müdürlüğü-Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/12174605_KYlavuz_2018.pdf

- Modood, T. (2014). Çokkültürcülük: Bir yurttaşlık tasarımı. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6. Baskı). Boston, MA: PearsonPublication.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Oğuzkan-Savvidis, P. (2009). Türkçe anadili derslerinde nitelik geliştirme ve koruma. Educational Research Association, The First International Congress of Educational Research. "Trends and Issues of Educational Research". May 1-3, 2009. Educational Research Association, Çanakkale Onsekiz Mart University, Ministry of National Education.
- Openness to Languages and Cultures Programme. (2014). Brussels: Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/olc>
- Ozdora Aksak, E. ve Molleda, J. C. (2014). Immigrant integration through public relations and public diplomacy: An analysis of the Turkish diaspora in the capital of the European Union. *Turkish Studies*, 15(2), 220-241.
- Öğretmenler İçin. (2018, 4 Ekim). MEB; sınıflarda öğrenci mevcut sayısı 40 kişiyi geçemez. <https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-mevzuat/meb-siniflarda-ogrenci-mevcut-sayisi-40-kisiyi-gecemez-33745.html>
- Özbey, G. (2016, 15 Eylül). Fransa'da Türkçe dersleri tehlikede. *Milliyet.com.tr*. <http://www.milliyet.com.tr/fransa-da-turkce-dersleri-tehlikede-dunya-2311230/>
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24.
- Özkan, Y. (2017, 31 Mart). Brüksel'de referandum kavgası. *BBC Türkçe*. <https://www.bbc.com/turkce/39446520>
- Özlem, D. (2000). Kültür bilimleri ve kültür felsefesi. İstanbul: İnkilap Yayınları.
- Öztürk, H. (2001). *Belçika'da ve Türkiye'de zorunlu eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek, kültürel çeşitlilik ve siyasi teori. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paul, R. ve Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4th Edt.). Elsevier.

- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 27-45.
- Reniers, G. (2000). On the selectivity and internal dynamics of labour migration processes: an analysis of Turkish and Moroccan migration to Belgium. *Communities and generations : Turkish and Moroccan populations in Belgium* (59–93). CBGS-NIDI/VUB-Press.
- Richter, M. (2005). *Geldiler ve kaldılar... Almanya Türklerinin yaşam öyküleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Rose, M. A. (1995). *Education students' perceptions of multicultural education*. M.A. thesis in Educational Psychology, Mount St. Vincent University.
- Sarıkaya, H. S. (2008). *Belçika Flaman Bölgesi temel eğitim okulları I-VI. sınıflarındaki kültür sanat etkinliklerinin Türk kökenli çocuklar açısından incelenmesi (Anvers ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevim, S. A. (2014). Belçika’da ve Türkiye’de yaşayan lise öğrencilerinin danışma gereksinimleri ve ana babalarının davranışları algılamaları bakımından karşılaştırılması. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt:12, Sayı: 46, 122-135.
- SHAPE International School. (tarihsiz). Sections (International Section, Turkish Section). <https://shape.nato.int/page1339141239>
- Spindler, G. ve Spindler, L. (Eds.). (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Stufflebeam, D. L. (1971a). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267-274. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1971.tb00936.x>
- Stufflebeam, D. L. (1971b). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators Atlantic City, New Jersey February 24, 1971*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. G. F. Madaus, M. S. Scriven, D. L. Stufflebeam (eds.). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (117-141). Kluwer-Nijhoff Publishing <https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7>
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for program evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, T. Kellaghan (eds). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (279-317). (2nd eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers <https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6>
- Stufflebeam, D. L. (2003a). The CIPP model for evaluation. T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, L. A. Wingate (eds.). *International handbook of educational*

- evaluation* (31-62). Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- Stufflebeam, D. L. (2003b). Institutionalizing evaluation in schools. T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, L. A. Wingate (eds.). *International handbook of educational evaluation* (775-805). Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- Stuffelbeam, D, L. ve Shinkfield, A, J. (1985) *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-5656-8>
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2016a). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Şen, Ü. (2016b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(4), 545-558.
- Takaki, R. (2012). *A different mirror: A history of multicultural America (Revised edition)*. eBookIt.com.
- Tarhan, H. ve Peker, S. (2008, Nisan). *Yurtdışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar*. Sözlü bildiri, XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Taylor, C. (2014). *Çokkültürcülük: Tanınma politikası*. A. Gutmann (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Türkiye-Belçika İkili İlişkileri. (2017). <http://bruksel.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/338127>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2009). Belçika raporu. *Ankara*. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/Belcika_Raporu.pdf ,
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurtdisinda-yasayan-vatandas-ve-soydaslarimizin-cocuklarina-yonelik-olarak-gelistirilen-turkce-ve-turk-kulturu-dersi-ogretim-programi-revize-edilerek-ingilizce-almanca-ve-fransizca-dillerine-cevrilmistir/icerik/1087>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî eğitim bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/

01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf

Türkiye Maarif Vakfı. (2018). Dünyada Türkiye Maarif Vakfı. <https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-tmv-16>

Türkiye Maarif Vakfı Kanunu. (2016, 28 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 29756). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/06/20160628-17.htm>

Timmerman, C., Vanderwaeren E. ve Crul M. (2003). The future of the second generation: The integration of migrant youth in six European countries. *The International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, 1065-1090. <http://www.jstor.org/stable/30037786>

Uluçam-Wegmann, A. I. (2008). Avrupa’da yaşayan Türkiye kökenli, iki dilli çocuk ve gençlerle yapılacak Türkçe anadili derslerine yönelik birtakım öneriler. *Erciyes Üniversitesi I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” Bildiriler Kitabı Cilt I* (331-343). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Uluslararası Göç Örgütü. (2013). R. Perruchoud ve J. Redpath – Cross(Ed.). *Göç terimleri sözlüğü*. http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf

Uşun, S.(2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Van Praag, L., Stevens, P. A. ve Van Houtte, M. (2016). ‘No more Turkish music!’The acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(8), 1353-1370.

Vassaf, G. (2002). *Daha sesimizi duyuramadık*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Vervaeet, R., Van Houtte, M., ve Stevens, P. (2017). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, Volume 76, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.009>

Wets, J. (2006). The Turkish community in Austria and Belgium: the challenge of integration. *Turkish Studies*. 7(1), 85 -100.

Yağımlı, A. (2015). İki dilli öğrencilerin Türkçe eğitimi ve öğretmenlerinin nitelikleri, *II. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı (İki dilli ve Çokdilli Eğitim veren Öğretmenlerin Yeterlikleri)*(20-36). Sakarya.

Yağmur, K. (2007). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri, *Dil Dergisi*, 134, 31-48.

Yanaşmayan, Z. (2010). Role of Turkish Islamic organizations in Belgium: The strategies of Diyanet and Millî Görüş. *Insight Turkey*, 12(1), 139, 139-161.

Yapıcı, A. (2004). *Din, kimlik ve ön yargı: Biz ve onlar*. Adana: Karahan Yayınları.

- Yaylacı, F. (2008). Belçikalı ve Türk eğitimcilerle velilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *1.Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür" Kitabı. Cilt: 1* (236-252). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018, 5 Şubat). Belçika'nın gerçek nüfusu açıklandı. *Yeni Vatan*. <http://www.yenivatan.be/belcikanin-gercek-nufusu-aciklandi/>
- Yıldız, C. (2009). Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları. *Semahat Yüksel armağan kitabı* (146-168). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımıza yönelik sosyal politikalar çalıştay sonuç raporu (Almanya, Hollanda, Fransa, Belçika, Türkiye). <http://abdisdb.aile.gov.tr/data/541fe3d5369dc321142d73c3/RAPOR.pdf>

EKLER

Ek 1: 2012-2017 Türkçe OLC Anlaşması



FEDERATION
WALLONIE-BRUXELLES



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

DİLLERE VE KÜLTÜRLERE AÇILIM PROGRAMI

Belçika Fransız Topluluğu ve Türkiye
Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
arasında

ORTAKLIK ŞARTI

2012-2017

GİRİŞ

İlerleyen maddelerde "imzacı taraflar" olarak tanımlanacak olan, Millî Eğitim Bakanı tarafından temsil edilen Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Zorunlu Eğitimden Sorumlu Bakan tarafından temsil edilen Belçika'nın Valonya-Brüksel Fransız Topluluğu, 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, işbu Şart'ta yer alan farklı görev ve unvanlar için nötr isimler kullanılmıştır.

- 1.3 Program, Anadil ve Kültür Programı Ortaklık Şartı'na üye olan ülkelere ve gelecekte üye olmak isteyebilecek diğer 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, sözkonusu 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 diyalogu kolaylaştırdığı, kültürel mirasın anlaşılması ve aktarılmasını teşvik ettiği ölçüde, 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 kültürlerarası yeteneklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulayan 2 Nisan 2009 tarihli kararına dayanarak, DKA Programının, kültürlerarası diyalogun asli unsuru olan, insanın kendi kültürü üzerinden iletişim kurma ve diğerlerinin 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 karnamesi çerçevesinde, tüm öğrencileri demokratik, dayanışmacı, çoğulcu ve diğer kültürlere açık bir topluma katkı sağlayabilecek, sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi, zorunlu öğrenimdeki eğitimin genel amaçlarından biri olarak belirlemiştir.

DKA Programı, Fransız Topluluğunca kullanılan diğer yöntemlerin yanında, sözkonusu 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.
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 amacına 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 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 uyarınca, 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 bağlamında, 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(rlere), 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 sağlamaya 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 aynısından 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 vellere bildirmekle yükümlüdür. Uzun süreli devamsızlık durumunda ise, 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 dahil 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 (WBİ) 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 (WBİ) temsilcisi.

İkili Kurul, çalışmalarında yararlanmak amacıyla uzmanlar görevlendirebilir.

- 9.2 Sözkonusu 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 .../.../2012 tarihindeda imzalanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti
Milli Eğitim Bakanlığı adına,

Ömer DİNÇER
Milli Eğitim Bakanı

Belçika Valonya-Brüksel
Fransız Topluluğu adına,

Marie-Dominique SIMONET
Zorunlu Eğitimden sorumlu Bakan

Ek 2: Katılımcı Öğretmenler ve Yöneticiler için Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam değerlendirmesi ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar, bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgileriniz, kimliğiniz araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Tüm görüşleriniz araştırma etiği kapsamında araştırmaya veri sağlayacaktır. Lütfen araştırmanın amacına ulaşması için görüşme sorularına eksiksiz ve içtenlikle cevap veriniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meral SOLMAZ
Ghent University Educational Sciences Exchange Student
Marmara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
MEB Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Kaç yaşındasınız?
2. Cinsiyetiniz nedir? (Kadın/Erkek/LGBT)
3. Etnik kökeniniz nedir? (Türk/Kürt/Arap/Laz/Çerkes/Ermeni/Gürcü/Rum...)
4. Dinî inancınız nedir? (Sünni/Alevi/Ateist/Deist...)
5. Anadiliniz nedir? Hangi dilleri konuşabiliyorsunuz?
6. Kaç yıldır Belçika'da Belçika'da görev yapıyorsunuz? Daha önce yurt dışı görevinde buldunuz mu?
7. Branşınız nedir?
8. Belçika'da okullarda ve derneklerde hangi sınıflara ders veriyorsunuz?/hizmet ediyorsunuz?
9. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? Hangi kademelerde öğretmenlik yaptınız?/Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz? Nerelerde yöneticilik yaptınız?
10. Nerede doğup nerede büyüdünüz?

Ek 3: Katılımcı Veliler için Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam değerlendirmesi ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar, bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgileriniz, kimliğiniz araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Tüm görüşleriniz araştırma etiği kapsamında araştırmaya veri sağlayacaktır. Lütfen araştırmanın amacına ulaşması için görüşme sorularına eksiksiz ve içtenlikle cevap veriniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meral SOLMAZ

Ghent University Educational Sciences Exchange Student
Marmara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
MEB Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Kaç yaşındasınız?
2. Cinsiyetiniz nedir? (Kadın/Erkek/LGBT)
3. Etnik kökeniniz nedir? (Türk/Kürt/Arap/Laz/Çerkes/Ermeni/Gürcü/Rum...)
4. Dinî inancınız nedir? (Sünni/Alevi/Ateist/Deist...)
5. Anadiliniz nedir? Hangi dilleri konuşabiliyorsunuz?
6. Nerede doğup nerede büyüdünüz?
7. Kaç yıldır Belçika'da Belçika'da yaşıyorsunuz?
8. Eğitim durumunuz nedir?
9. Belçika'da ne iş yapıyorsunuz?/Mesleğiniz nedir?
10. Okula giden kaç çocuğunuz var? Hangi okullara gidiyorlar? Okul başarıları hakkında bilgi verir misiniz?