

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**BELÇİKA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ
TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA BECERİLERİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ülker ŞEN**

ANKARA- 2011

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**BELÇİKA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ
TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA BECERİLERİ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
Ülker ŞEN**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU**

ANKARA-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ülker Şen'in "Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri" başlıklı tezi jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Üye (Danışman): Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

Üye: Prof. Dr. Necati DEMİR

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Üye: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

ÖN SÖZ

Türkçe, sadece Türkiye sınırları içinde konuşulan bir dil değildir. Avrupa'dan Balkanlar'a, Amerika'dan Orta Doğu'ya dünyanın dört bir tarafında Türkçe konuşurları bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkçe, özellikle son yıllarda eğitim, göç, iş, ticaret gibi sebeplerden dolayı artan bir ilgiyle yabancılar tarafından da öğrenilmektedir.

Türkçe öğretiminin hedef kitlesi; ana dili Türkçe olanlar, ana dili Türkçe olup da yurt dışında yaşayan Türkler (iki dilli Türkler), Türk soylular ve yabancılar olarak dört grupta değerlendirilmektedir. Her bir grubun kendine mahsus özellikleri vardır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde de hedef kitlenin özelliklerini bilip bu özelliklere uygun yöntem, teknik, materyal vb. kullanılmalıdır.

Türkçe öğretiminin hedef kitlesi olarak ifade edilen gruplara baktığımızda belki de Türkçeyi kullanma ve öğrenme açısından işi en zor olanların başında yurt dışında yaşayan Türkler (iki dilli Türkler) gelmektedir denilebilir. Çünkü yurt dışındaki Türkler ana dillerinden farklı bir dilin eğitim dili olduğu, konuşulduğu bir toplumda yaşamaktadırlar. Türkçe, yurt dışında yaşayan Türkler için millî bir kimlik, millî kültürünün taşıyıcısı, yeni nesle bırakılacak miras, ikinci dili daha iyi öğrenmenin temeli, yaşadığı topluma uyumunun anahtarı konumundadır. Yurt dışında yaşayan Türkler için bu denli önemli olan Türkçenin öğretiminin üzerinde de titizlikle durulması gerekmektedir. Öncelikle yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe dil becerileri alanında ve tutumlarında ne tür sorunların olduğu tespit edilmeli, daha sonra tespit edilen sorunlara uygun çözümler bulunarak bir an önce uygulamaya geçilmelidir.

Yukarıda ifade edilen düşüncelerden hareketle bu çalışmada Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının ne yönde olduğu ve hangi değişkenlerden etkilendiği; ana dilinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hata yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini oluşturan “Problem Durumuna”, “Amaca”, “Öneme”, “Varsayımlara”, “Sınırlılıklara” ve “Tanımlara” yer verilmiştir.

İkinci bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesi ele alınmış olup yurt dışına Türk göçü temelinde Belçika'daki Türkler ve Türk çocuklarının ana dili eğitimleri; tutum ve tutumun özellikleri; yazılılı anlatım ve yazılı anlatımın temel unsurları konularına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Yöntem” başlığı altında “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” alt başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturan “Bulgular ve Yorum” başlığı altında Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlılık düzeylerinin analizi yapılmış, ayrıca araştırmaya katılan Türk çocuklarının kompozisyonları değerlendirilerek metinlerinde en sık karşılaşılan yazılı anlatım hataları tespit edilmiş, bu hatalara yönelik yazılı anlatımlardan örnek cümlelere yer verilmiştir.

Beşinci ve son bölümde “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında da bazı önerilere yer verilmiştir.

Ayrıca bu çalışma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında 04/2010-34 kodlu doktora projesi olarak desteklenmiştir.

Çalışma boyunca bilgi birikimi ve tecrübesi ile bana yol gösterip yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU’na; değerli katkı ve tavsiyeleri için Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL ve Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a teşekkür ederim. Her çalışmamda bana destek olan, fikirleriyle ufkumu açan, bugünlere gelmemdeki emeğini hiçbir zaman unutamayacağım kıymetli hocam Prof. Dr. Necati DEMİR’e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Benden desteklerini ve ilgilerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Yücel ÇETİN ve Prof. Dr. İsmet ÇETİN’e teşekkür ediyorum.

Başta, çalışmanın temel taşı oluşturan ve çalışmaya ait uygulamaları içtenlikle cevaplayarak araştırmama destek olan Belçika’daki Türk çocuklarına; Belçika’daki uygulamalarımın sağlıklı bir ortamda yürütülmesini sağlayan MEB Dışilişkiler Genel Müdür Yardımcısı V. Y. Ziya YEDİYILDIZ’a ve Belçika Eğitim Müşaviri V. Saliha EKER’e; uygulamalarım esnasında yardımlarını gördüğüm Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri Nurettin GÖDE’ye, Serpil Çiçek AYGÜN’e, Tuncer BAYYIĞIT’e, Semra DURMAZ’a, Emine BOZDEMİR’e, Hakan ÇİFTÇİ’ye, Naim BAŞKAYA’ya, Abdullah TANRIKULU’na, Muhsin ÖZTÜRK’e, Kadir ASLAN’a, Cumhur PARLAK’a, Yılmaz IRMAK’a, Murat UZUN’a Mehmet EMRAL’a, Abdi İĞDELİ’ye teşekkür ederim.

Belçika’da bulunduğum sırada bana Türk konukseverliğini gösteren ve güler yüzlerini benden esirgemeyen İbrahim ŞAHBAZ ve ailesine; Hasan ÖZDEMİR ve ailesine teşekkür ederim.

Yürekte sevgi, beyinde bilgi ilkesiyle her zaman yanımda olan ve tezin çeşitli aşamalarında bana yardım eden arkadaşım Başak UYSAL’a teşekkür ederim.

Eğitimim boyunca sabretmek zorunda kalan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Huzurlu ve rahat bir ortamda çalışmalarımı yürütmemi sağlayan ablam Ülkü KIZILTEPE’ye, eniştem İsmet KIZILTEPE’ye; tezin bütün yorgunluğunu unutturan biricik yiğenlerim İrem KIZILTEPE’ye ve Yağmur KIZILTEPE’ye teşekkürler.

Ülker ŞEN

ÖZET

BELÇİKA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA BECERİLERİ

ŞEN, Ülker

Doktora, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

Aralık- 2011, 303 sayfa

Bu tezin amacı; Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yönelik tutumlarını ortaya koymak ve ana dilde oluşturdukları yazılı anlatımlarını değerlendirmektir.

Bu araştırma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etmeye ve yazılı anlatımlarını değerlendirmeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, Belçika'da yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Evrene giren bütün Türk çocuklarından veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Belçika'nın Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde 35 dernekte Türkçe ve Türk Kültürü Dersi alan rastgele/seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk çocuğu üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için tarafımızca geliştirilen “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği” (YDYTÇADYTÖ), “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış, öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik veriler için de öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan yararlanılmıştır. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarına ilişkin verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde, ortalama), *Independent Sample t testi*, *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, *Levene testi*, *Scheffe* çoklu karşılaştırma testi, *Mann-Whitney U testi*, *Kruskal-Wallis H testi* tekniği, *regresyon analizi* kullanılmıştır. Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Nitel boyutta elde edilen veriler için ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) çok düzeyinde olduğu görölmüştür. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu ve çok düzeyinde olmasına karşılık yazılı anlatımlarında başarı gösterememişlerdir. Hemen hiçbirisi kompozisyon dış yapı özelliklerine uymamıştır. Diller arası (Flamanca-Türkeç ve Fransızca-Türkçe) kelime ve kavram aktarımı, noktalama işaretlerinin yanlış ve eksik kullanımı, yazım yanlışları, ses ve ses uyumları ile ilgili yanlışlar, ifade yanlışları, konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazılı anlatımlara aktarılması yanlışları çok sıklıkla karşılaşılan yanlışlardandır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi ve Öğretimi, Yurt Dışında Yaşan Türk Çocukları, Ana Dili Tutumu, Yazma Becerisi, Belçika.

ABSTRACT**ATTITUDES TOWARDS TURKISH LANGUAGE OF TURKISH CHILDREN
LIVING IN BELGIUM AND THEIR WRITING ABILITIES**

ŞEN, Ülker

PhD, Department of Turkish Language Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

December- 2011,303 pp.

This study has been done for the purpose of evaluating written expressions and attitudes respecting Turkish language of Turkish children living in Belgium.

Researcher used screening model to evaluate written expressions and attitudes respecting Turkish language of Turkish children living in Belgium in this study. Turkish children living in Belgium are population of this research.

Because of impossibility of intercorporate in research, a sample group was constituted. Sample group of this research is 198 Turkish children age ranging between 11-15 and living in Anvers, Gent, Brussel in Belgium selected via randomic method. These children aslo has taken Turkish Language and Turkish Culture Lesson in 35 institutes during 2010-2011 Academic Year.

For acquiring data, developed scale by researcher that is named “An Attitude Scale for Mother Tongue of Turkish Children Living Abroad” (ASMTTCLA) and “Personal Data Form” was used. For evaluating written expressions of children written materials composed by them was used. For analysing data about mother tongue attitude of Turkish children living in Belgium *descriptive statistics, Independent Sample t-test, ANOVA, Levene test, Scheffe test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test technique, regression analysis and predictive situations* was used. The study analyzes the results obtained for 0.05 significance level are interpreted. SPSS 19.0 package program was used for analysing datas.

According to datas, it is possible to see that mother tongue attitudes of Turkish children living in Belgium is (ranging between min-max) ultimate level. Although their mother tongue attitudes are positive, written expressions of Turkish children living in Belgium are not so correct. Word and notion transfer between languages (from Flemish to Turkish and from French to Turkish), errors and mistakes in punctuation, consonance

mistakes, incoherency, transmitting of speech to written expressions are errors frequently encountered in.

Keywords: Turkish Language Education and Teaching, Turkish Children Living Abroad, Attitude Towards Mother Tongue, Writing Skills, Belgium.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
GİRİŞ.....	20
1.1. Problem Durumu.....	20
1.2. Araştırmanın Amacı.....	28
1.3. Araştırmanın Önemi.....	29
1.4. Varsayımlar	31
1.5. Sınırlılıklar.....	31
1.6. Tanımlar	31
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	33
2. 1. Avrupa'ya Türk İşçi Göçü.....	33
2.2. Belçika'ya Türk İşçi Göçü.....	38
2.3. Belçika'daki Türk Varlığı	41
2.4. Belçika Eğitim Sistemi.....	50
2.4.1. Okul Öncesi (Pre-primary, Kleuteronderwij, Enseignement maternelle, Kindergarten) Eğitim.....	56
2.4.2. İlköğretim (Primary, Lager Onderwijs, Enseignement Primaire, Grundschule)	58
2.4.3. Ortaöğretim (Secondary, Secundair Onderwijs, Enseignement Secondaire, Sekundäre Erziehung)	58
2.4.4. Yükseköğretim (Higher Education, Hoger Onderwijs, Enseignement Superieure).....	62
2.5. Belçika Eğitim Sisteminde Türk Çocukları.....	63
2.5.1. Belçika'da Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri	64
2.5.2. Belçika - Valon Bölgesi'nde Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri.....	67
2.5.3. Belçika - Flaman Bölgesi'nde Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri...69	
2.6. Belçika'da Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Sorunları	71

2.6.1. Okul Öncesi Eğitim Sorunları	75
2.6.2. İlkokul Eğitimi Sorunları	80
2.6.3. Ortaöğretim Dönemindeki Sorunlar	81
2.6.4. Yüksek Okul ve Üniversite Eğitimindeki Sorunlar	84
2.6.5. Özel Eğitim Sorunları	85
2.7. Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili ve Millî Kültür Eğitimi	87
2.8. Belçika'da Yaşayan Türk Çocukları Açısından Ana Dili ve Millî Kültür Eğitiminin Yasal Dayanakları	88
2.9. Ana Dili ve Millî Kültür Eğitimi Çerçevesinde Belçika'da Yaşayan Türk Çocukları İçin Gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi	104
2.9.1. TTKD Öğretmenleri ve Belçika'daki TTKD Öğretmenleri	108
2.9.2. Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Devam Eden Öğrenciler ...	115
2.9.3. TTKD Öğretim Programları.....	119
2.9.4. TTKD Ders Öğretim Materyalleri.....	128
2.9.5. TTKD'nin Önemi ve Sorunlar	134
2.10. Yazma Becerisi ve Yazılı Anlatım.....	140
2.10.1. Yazılı Anlatımın Yapısı ve Unsurları	143
2.11. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında Yazma Becerisi	151
2.11.1. İki Dillilik Bağlamında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Ana Dilinde Yazma Becerisinin Önemi.....	155
2.12. Tutum Kavramı.....	157
2.12.1. Tutumların Temel Ögeleri.....	159
2.12.2. Tutumların Temel Özellikleri.....	161
2.12.3. Tutumların Oluşması ve Değişmesi.....	164
2.12.4. Tutumların Ölçülmesi	165
2.12.5. Dile Yönelik Tutum.....	166
YÖNTEM	168
3.1. Araştırmanın Modeli	168
3. 2. Evren ve Örneklem	168
3.3.Verilerin Toplanması	174
3.4. Verilerin Analizi	189
BULGULAR ve YORUM.....	190
4.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar.....	190

4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar	190
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	210
SONUÇ ve ÖNERİLER	254
5.1. Sonuç.....	254
5.1.1. Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	254
5.1.2. Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Yazılı Anlatımlarına Yönelik Sonuçlar	257
5.2. Öneriler.....	259
KAYNAKÇA.....	263
EKLER	283
EK 1: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Başarı Belgesi.....	283
EK 2: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğrenci Karnesi.....	284
EK 3: Yazılı Anlatım Konu Tercih Uzman Görüşü	285
EK 4:Yazılı Anlatım Konuları	287
EK 5: Kişisel Bilgi Formu.....	288
EK 6: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği	290
EK 7:Yazılı Anlatımlardan Örnekler	292

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye İle İşgücü Anlaşması Yapan Ülkeler	34
Tablo 2: Türkiye İle Sosyal Güvenlik Anlaşması Yapan Ülkeler	34
Tablo 3: 1965-1972 Yılları Arasında Yurt Dışına Çalışmak İçin Giden İşçilerin Türkiye’de Buldukları Bölgelere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 4: Ülkelere Göre Yurt Dışındaki Türk Vatandaşları ve İş Durumları	37
Tablo 5: Belçika Üç Ayrı Federatif Bölge Nüfusu (2010 yılı itibarıyla).....	40
Tablo 6: Bölgelere Göre Cinsiyet ve Yabancı Nüfus Dağılımı (1 Ocak 2010)	40
Tablo 7: Belçika’daki Türk Vatandaşlarına Ait Nüfus	41
Tablo 8: 1961-1974 Yılları Arasında İş ve İşçi Bulma Kurumu Tarafından Belçika’ya Gönderilen İşçilerin Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	44
Tablo 9: Belçika’daki Türk İşçilerinin Bazı Şehirlere Göre Dağılımı (1967)	45
Tablo 10: Belçika Türk Konsolosluklarının Görev Alanlarına Göre Belçika Vatandaşlığına Geçmiş ya da Doğuştan Belçika Vatandaşlığını Almış Türk Nüfusu (2007).....	45
Tablo 11: Belçika Türk Konsolosluklarının Görev Alanlarına Göre Belçika’daki Türk Nüfusu (2007).....	46
Tablo 12: 1996-2004 Yılları Arası Ücretli Çalışan Türk Vatandaşlarının Sayısı	47
Tablo 13: Belçika’da Çalışan İşçilerin İş Sektörlerine Göre Dağılımı (1972).....	48
Tablo 14: Çalışan Türk Vatandaşlarının İş Kollarına Göre Dağılımı (1999)	49
Tablo 15: Belçika Öğretim Kademelerinde Türk Öğrencilerin Sayısı (2004-2005 Öğretim Yılı)	64
Tablo 16: Belçika Genelinde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları	65
Tablo 17: Belçika Genelinde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları	65
Tablo 18: Belçika Genelinde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	65
Tablo 19: Belçika Genelinde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	66
Tablo 20: Belçika Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları	66
Tablo 21: Belçika-Valon Bölgesi’nde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları	67
Tablo 22: Belçika-Valon Bölgesi’nde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları	67

Tablo 23: Belçika-Valon Bölgesi'nde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	67
Tablo 24: Belçika-Valon Bölgesi'nde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	68
Tablo 25: Belçika-Valon Bölgesi Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	68
Tablo 26: Belçika-Flaman Bölgesi'nde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları.....	69
Tablo 27: Belçika-Flaman Bölgesi'nde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	69
Tablo 28: Belçika-Flaman Bölgesi'nde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	70
Tablo 29: Belçika-Flaman Bölgesi'nde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	70
Tablo 30: Belçika-Flaman Bölgesi Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları.....	70
Tablo 31: Ükelere Göre Türkçe ve Türk Kültürü Derslerini Veren Öğretmen Sayıları.....	112
Tablo 32: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Brüksel Bölgesi TTKD Öğretmen, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları.....	113
Tablo 33: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Anvers Bölgesi TTKD Öğretmen, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları.....	113
Tablo 34: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Belçika Geneli TTKD Öğretmen, Okutman, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları.....	114
Tablo 35: 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Brüksel Bölgesi'nde TTKD'ye devam eden Öğrenci Sayıları ve TTKD'nin Verildiği Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları.....	115
Tablo 36: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Valon Bölgesi'nde Okullarda Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri.....	116
Tablo 37: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Valon Bölgesi'nde Derneklerde Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri.....	116
Tablo 38: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Flaman Bölgesi'nde Okullarda Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri.....	117
Tablo 39: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Flaman Bölgesi'nde Derneklerde Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri.....	117
Tablo 40: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Belçika Genelinde Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan Öğrenciler.....	117
Tablo 41: Sınıf Seviyelerine Göre Amaç ve Kazanımların Dağılım Tablosu.....	121
Tablo 42: 1, 2, 3. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu.....	125

Tablo 43: 4, 5. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu	126
Tablo 44: 6,7. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu	126
Tablo 45: 8, 9, 10. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu	126
Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	169
Tablo 47: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı	169
Tablo 48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı	169
Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfa Göre Dağılımı	170
Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	170
Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	170
Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı	171
Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	171
Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evde Konuşulan Dile Göre Dağılımı .	171
Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Rahat Konuştukları Kişiye Göre Dağılımı	171
Tablo 56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Devam Süresine Göre Dağılımı.....	172
Tablo 57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Haftalık Katılım Süresine Göre Dağılımı	172
Tablo 58: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Durumuna Göre Dağılımı	172
Tablo 59: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı	172
Tablo 60: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnterneti Kullanma Diline Göre Dağılımı	173
Tablo 61: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Dağılımı	173
Tablo 62: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Kalma Süresine Göre Dağılımı	173
Tablo 63: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Gittikleri Yere Göre Dağılımı	174
Tablo 64: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Kaldıkları Yere Göre Dağılımı	174
Tablo 65: Madde İstatistikleri İçin İlk Tablo	178
Tablo 66: Madde İstatistikleri İçin İkinci Tablo.....	179

Tablo 67: Güvenirlik Katsayısı	179
Tablo 68: Madde İstatistikleri İçin Üçüncü Tablo.....	180
Tablo 69: Faktör Analizine Uygunluk Testleri	181
Tablo 70: Alt boyutlar ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri	182
Tablo 71: Faktör Analizine Ait Birinci Bileşen Matrisi	183
Tablo 72: Faktör Analizine Ait İkinci Bileşen Matrisi	184
Tablo 73: Faktör Analizine Ait Üçüncü Bileşen Matrisi	185
Tablo 74: Alt Boyutlar ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	186
Tablo 75: Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	186
Tablo 76: Alt Boyutlara İlişkin Yeniden Numaralandırılmış Maddelerin Dağılımı .	187
Tablo 77: Alt Boyutlar ve Güvenirlik Katsayıları.....	187
Tablo 78: Türkçeye Yönelik Tutumlar İçin Tanımlayıcı İstatistikler	190
Tablo 79: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	191
Tablo 80: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının doğum yerine göre karşılaştırılması	192
Tablo 81: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının yaşa göre karşılaştırılması.....	193
Tablo 82: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının sınıfa göre karşılaştırılması.....	194
Tablo 83: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının karne puanına göre karşılaştırılması.....	195
Tablo 84: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının annelerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması	196
Tablo 85: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının babalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılması	197
Tablo 86: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının annelerinin mesleğine göre karşılaştırılması	198
Tablo 87: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının baba mesleğine göre karşılaştırılması	199
Tablo 88: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılması	200
Tablo 89: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının en rahat konuştukları kişiye göre karşılaştırılması	201
Tablo 90: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresine göre karşılaştırılması	202

Tablo 91: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre karşılaştırılması	203
Tablo 92: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının gazete okuma durumuna göre karşılaştırılması	204
Tablo 93: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının kitap okuma durumuna göre karşılaştırılması	205
Tablo 94: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının interneti kullanma diline göre karşılaştırılması	206
Tablo 95: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre karşılaştırılması	207
Tablo 96: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de kalma süresine göre karşılaştırılması	208
Tablo 97: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de gittikleri yere göre karşılaştırılması	209
Tablo 98: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de kaldıkları yere göre karşılaştırılması	210

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.: Aktaran

B.C.A.: Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri

bk. : Bakanız

CRE: Centre de Relations Europeennes

DİGM: Dışışleri Genel Müdürlüğü

ELCO: Enseignement des Langues et Cultures d'Origine

EURYBASE: The Information Database on Education Systems in Europe

HLL: Home Language Instruction

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

OETC: Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TTKD: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

YDYTÇADYTÖ: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeğı

YDGHVS: Yurt Dışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışma konusu olarak ele alınan problemin ne olduğu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar, tezde adı geçen bazı tanımlamaların hangi anlamlarda kullanıldığına ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, bir toplumu oluşturan bireyler arasında duygu, düşünce, istek ve hayallerin iletilmesini sağlayan ana unsurdur. Aynı zamanda dil; bilgiyi, birikimleri ve değerleri nesilden nesile aktaran bir vasıta. Genel anlamdaki bu dil tanımını çeşitli kaynaklara göre çoğaltmamız mümkündür.

Ergin (1993: 3), dilin tanımını şu şekilde yapar: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum.” Vardar (2002: 71), Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde dili, “belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemlili sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlamaktadır. Aksan (2007: 55), “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde dili tanımlarken; Kaplan (2000:43) dili, “Duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren değer.” olarak tanımlamaktadır.

Dilaçar (1968: 5)’a göre de dil,” insan tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde değer kazanmış ve tanınabilir bir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen boğumlu seslerden meydana gelmiş bir anlatım ve anlaşma aracıdır.”

Ekmekçi (1991: 23) dili, “aynı kültürü paylaşan bir sosyal grup tarafından, iletişim amacıyla kullanılan ve rastgele, nedensiz seçilmiş ses sembollerinden oluşan bir sistem” olarak tanımlarken, Koç (1998:3) dili, “bireylerin sağlıklı yetişmesinde, sağlıklı

toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli araç” olarak tanımlamaktadır.

Dil ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında her bir tanımın dilin farklı boyutlarını ele aldığı görülmektedir. Ancak tanımların tümünde belli başlı ortak özellikler de vardır. Bu ortaklıklar şu başlıklar altında değerlendirilebilir:

- Dil, belli bir grup içinde konuşulur yani tek bir kişiye ait dil yoktur.
- Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
- Dil, toplumsal bir olgudur. Belli bir zaman kesitinde bir arada yaşayan ve karşılıklı etkileşimi olan insanlar tarafından kullanılır.
- Dil kavramsal (anlamsal) içerikle, sessel imgelerden oluşan bir dizgedir (Günay, 2004:13-14).

Her milletin bireylere ve topluma benlik, kimlik ve kişilik ile mensubiyet şuuru kazandıran kendine özgü dili vardır. Bu dilin, konuşurları için ifadesi ana dilidir. Doğan Aksan (2007: 81), “başlangıçta anneden ve yakın çevreden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan” dili ana dili olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Aksan, ana dilin özelliklerini de şu şekilde sıralamaktadır:

- Ana dilinin kendine özgü bir ses dizgesi vardır.
- Ana dili bireye anlatış yolu ve evrene ayrı bir bakış biçimi verir.
- Ana dili bir ulusun kültürünün aynasıdır.
- Ana dili bir toplumu ulus yapan öğelerin en güçlüsüdür. (Aksan, 2007: 81-82)

Vardar (2002: 17) ise ana dili “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil” şeklinde tanımlar.

Öncül (2000: 43)’ün ana dili tanımı “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil, bir başka ifade ile aile ocağında kullanılan ve küçükken öğrenilen dil.” şeklindedir.

Türkçe Sözlük’te (2005: 93) ana dilinin tanımı şu şekilde yapılmıştır: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.”

Skutnabb-Kangas (1981) da ana dili kavramını dört kritere göre değerlendirmiştir. Bu kriterler; “köken, yetkinlik, fonksiyon, davranışlar”dır. Bu kriterlerin her biri farklı disiplinlerin konu alanlarına göre oluşturulmuştur. Ana dilinde köken birliğini savunan birinci kriter haricinde diğer kriterlerin ana dilinin hayat boyunca birçok kez değişebileceği görüşünü savunmaktadır. Skutnabb-Kangas (1981: 18), ana dilin tanımlarını her bir kritere göre şu şekilde yapmıştır. “Bir kimsenin ilk öğrendiği dil (kişinin ilk sürekli iletişim ilişkisini kurduğu dil); Bir kimsenin en iyi bildiği dil; Bir kimsenin en çok kullandığı dil; Bir kimsenin özdeşleştiği dil (içsel özdeşleşme); Bir kimsenin diğerleri tarafından ana dil olarak konuştuğu kabul edilen dil (dışsal özdeşleşme)”. Ayrıca, genel olarak kabul gören ana dilinin tanımının da “bir kimsenin sayı saydığı, düşündüğü, rüya gördüğü, günlük yazdığı, şiir yazdığı dil” olduğunu belirtmiştir. Skutnabb-Kangas (1981)’ın verdiği ana dili tanımları, ilgili olduğu disiplin ve kriterlere göre aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Kriter	Ana Dilin Tanımı	Disiplin
Köken/kaynak	Bir kimsenin ilk öğrendiği dil (kişinin ilk sürekli iletişim ilişkisini kurduğu dil)	sosyoloji
Yetkinlik	Bir kimsenin en iyi bildiği dil	dilbilim
Fonksiyon	Bir kimsenin en çok kullandığı dil	sosyodilbilim
Davranışlar	Bir kimsenin özdeşleştiği dil (içsel özdeşleşme)	sosyal psikoloji birey psikolojisi
	Bir kimsenin diğerleri tarafından anadil olarak konuştuğu kabul edilen dil (dışsal özdeşleşme)	sosyal psikoloji sosyoloji
(Otomasi)	(Bir kimsenin sayı saydığı,	popüler görüşler
(Dünya Görüşü)	düşündüğü, rüya gördüğü, günlük yazdığı, şiir yazdığı dil)	

Kaynak: Skutnabb-Kangas (1981: 18)

Fasold (1984) ise ana dili, belitsel, psikolojik, sosyolojik, eğitimsel boyutları ile tanımlamıştır. Fasold (1984)’e göre ana dili; bir çocuğun en iyi öğrenmelerini sağlayan araç (belitsel), anlamak ve ifade etmek için kullandığı anlamlı bir sistem (psikolojik), ait olduğu topluluğun üyeleri arasında kimliği oluşturan araç (sosyolojik), bilinmeyen bir

dilin aracılığı ile yapılan öğrenmelere göre daha hızlı ve daha etkili öğrenmeleri sağlayan vasıta (eğitim) olarak tanımlanmaktadır.

Ana dilini çocuk ailesinden ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürlenme yolu ile edinir. Sözcüklerin yapıları ya da türleri, cümledeki işlevleri ve öteki dilbilgisi kuralları üzerinde hemen hemen hiç bilgisi yoktur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Çocuklara dil becerilerine ilişkin bilgiler ilköğretimde, özellikle ilk sınıflarda öğretilmeye başlanır. Bu durum yurt dışında yaşanan Türk çocukları için iki yönlü olarak gelişmeye başlar: ana dili ve ikinci dil. Okullarda yaşanan ülkenin resmî dili ile eğitim öğretim yapılırken ana dili ikinci hatta kimi zaman üçüncü planda kalmaktadır. Ülkeye uyum sağlamak, eğitim ve öğretimini ileri derecelere kadar sürdürmek gibi sebeplerle ikinci bir dil öğrenilmeye başlanır. İkinci dilin devreye girdiği andan itibaren karşımıza iki dillilik terimi çıkar.

İki dillilik (bilingualism), insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 2007: 26). Türkçe Sözlük'te de iki dillilik "1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma. 2. İki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke" (Türkçe Sözlük, 2005: 947) şeklinde açıklanmaktadır.

Bloomfield ise, iki dilliliği şu şekilde tanımlamaktadır; "iki dillilik, her iki dilin de ana dilmişçesine kontrolüdür (Bloomfield, 1933'ten akt. Tokdemir, 2000: 60)." İki dillilik üzerine daha birçok tanım yapılmıştır. Tanımlarda üzerinde durulan noktalar; "kimler iki dilli sayılır, iki dilli olmanın ölçütü nedir, iki dilli olmak bireye olumlu mu olumsuz mu etki eder, iki dillilikte başarının ölçütü nedir" şeklinde sıralanabilir. Aslında bu soruların temelinde yine ana dilini görebilmek mümkündür. İki dillilik durumu açısından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına baktığımızda onların işleri Türkiye'de yaşayan akranlarına göre bir kat daha zordur (Sağlam, 1989: 27). Yurt dışındaki Türk çocukları bir yandan Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeye çalışırken, bir yandan da yaşanan ülkenin dilini öğretim faaliyetleriyle birlikte okullarda öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. İki dilin ve iki kültürün etkisinde kalan çocuklar hâliyle sorunlar yaşamaktadır. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının %30'u okulda iletişim, uyum, öğretim dili ile ilgili sorunlar yaşarken; öğretmenler de Türk çocuklarının ana dilinde okuma, yazma, konuşma beceri düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir (Sarıkaya; 2008: 445). Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin ve

özelde de Belçika'daki Türklerin temel sorunu "Dil Problemi"dir (Güzel, 1985). Dil problemi beraberinde ait olmama hissini, uyum, iş, eğitim, ırkçılık sorunlarını da getirmektedir. Dolayısıyla bu sorunların üstesinden gelebilmenin ve de ikinci dilde başarı sağlamanın yolu ana dilini iyi öğrenmekten/kavramaktan geçer.

Yurt dışındaki Türklerle ilgili dil, eğitim, uyum sorunlarının varlığı ancak ikinci kuşak Türklerde fark edilebilmiştir. Dolayısıyla Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi konusunda yapılan çalışmaların tarihi çok eskilere dayanmamakla birlikte nicelik ve nitelik yönünden de tatmin edici düzeyde değildir. Belçika'da ve Türkiye'de Belçika'daki Türk çocuklarının ana dili tutumları ve yazma becerileri konusunda birinci dereceden ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve sorunları konusunda çalışma yapılan ülkelerin başında Almanya gelmektedir. Almanya'dan sonra Fransa ve Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve sorunları konusunda yapılan çalışmalar gelmektedir.

Dil tutumuna ilişkin çalışmalara daha çok yurt dışında rastlamaktayız. Marley (2004), dil politikası kapsamında Fas'taki dil tutumlarını; Balcazar (2003), Kaqchikel Maya ergenlerinin dil aktarmalarını ve dil tutumlarını; Villa (2002), Amerika'da yaşayan iki dilli İspanyolların dil tutumlarından kaynaklı akademik çevreden soyutlanmalarını; Malallah (2000), Kuveyt Üniversitesinde okuyan öğrenciler arasında İngilizceye yönelik tutumları; Al-Kahtany (1995), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin İngilizceye yönelik tutumlarını; Assaf (2001), Filistinli öğrencilerin modern standart Arapçaya ve Filistin Arapçasına yönelik tutumlarını; Baker (1992), dil ve tutum arasındaki ilişkiyi; Birnie (1998), Bavyera'da çalışan insanların Amerikan ve İngiliz İngilizcesine yönelik dil tutumlarını ve dil tercihlerini; Buschenhofen (1998), Papua Yeni Gine'deki birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını; Cooper ve Fishman (1977), dil tutumları ve dil tutumlarının özelliklerini; Agheyisi ve Fishman (1970), dil tutumları üzerine yapılan metadolojik çalışmalarını incelemiştir.

Yurt dışında dil tutumu konusunda yapılan çalışmalar çok çeşitlilik gösterirken ülkemizde yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber yabancı dile yönelik tutumlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Saracoğlu, (1995, 2000), Saracoğlu ve Varol (2007), Hanbay. (2009) Altunay (2004), Göçer (2009), Sarıçoban (2004), Gürel (1986) tarafından yapılan çalışmalar yabancı dile yönelik tutumlar üzerinedir. Ana dili Türkçeye yönelik tutumlar üzerine doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak

Türkçeye yönelik tutumlar kapsamında değerlendirebileceğimiz ikinci dereceden ilgili çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar Türkçe dersine ya da Türkçenin beceri alanlarına yönelik tutumlar üzerinedir.

Çalışmamızın hedef kitlesi olan Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumları ve yazma becerilerini inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte az da olsa Belçika’da yaşayan Türkler ve Türk çocukları üzerine yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

CRE (Centre de Relations Europeennes/Avrupa İlişkiler Merkezi) (2001), tarafından hazırlanan “Belçika’da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler” başlıklı çalışma belki de Belçika’daki Türkler hakkında yapılan ilk kapsamlı çalışmadır denilebilir. Çalışmada Belçika’daki Türk toplumunun eğitim, sağlık, kültür vb. alanlardaki durumu; demografik ve sosyaekonomik özellikleri hakkında sayısal verilerle desteklenen bilgilere yer verilmiştir.

Gelekçi ve Köse (2009) tarafından hazırlanan “Misafir İşçilikten Etnik Azınlığa Belçika’daki Türkler” adlı kitap ise Belçika’daki Türkler üzerine yapılan kuramsal ve uygulamalı bir çalışmadır. Kitapta Belçika’nın kuruluşundan günümüze kadar gelinen süreçte nüfus yapısı, yabancı ve yabancı kökenlilerin bu nüfus içindeki yeri, Türkiye’den Belçika’ya işçi göçü, Belçika’da yaşayan Türklerin demografik, kültürel, ekonomik özellikleri, eğitim durumları, ana dili ve yabancı dil konusunda yaşadıkları sıkıntılar, vb. konularda bilgiler mevcuttur.

Ayrıca Gelekçi (2010a, 2010b) “Belçika’daki Türk Çocuklarının Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri” ve “Belçika’da Yaşayan Türk Gençlerinin Kültürel Aktarım Sürecinde Ana Dillerini Öğrenme ve Kullanma Durumları”, başlıklı çalışmalarında Belçikada yaşayan Türk çocuklarının eğitimi ve ana dili problemleri konusuna uygulamaya dayalı verilerle ışık tutmaktadır.

Manço (2000), “Belçika’da Türklerin 40 Yılı (1960-2000): Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler” başlıklı makalesinde göç olgusunun tarihsel sürecini değerlendirdikten sonra Belçika’da yaşayan Türklerin kültürel, entegrasyonel yapısını ve Türklerdeki kültürel, siyasi, dinî gelişmeleri değerlendirmiş, Türklerin Belçika eğitim sistemindeki yeri, rolü ve etkisini açıklayarak Belçika’da iş pazarı ve sağlık alanında yaşadıkları sorunları analiz etmiştir. Manço (2002), “Göçmen Türklerin Belçika Eğitim Sisteminde

Yeri” başlıklı diğer bir makalesinde de Türk göçmen grubunun Belçika eğitim sistemindeki, sorunları ve geleceğe yönelik perspektifleri genel olarak incelenmiş, Belçika Türklerinin eğitim tutum ve değerleri hakkında bilgiler verildikten sonra yurt dışındaki Türk çocuklarına ders veren / verecek olan öğretmenlere yönelik tavsiyelerde bulunmuştur.

Öztürk (2001)’ün “Belçika’da ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim” adını taşıyan kitabında dünyadaki zorunlu eğitim, Belçika’daki zorunlu eğitim, Türkiye’deki zorunlu eğitim, Türkiye ve Belçika zorunlu eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, Belçika’daki Türk çocuklarının eğitimi hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Kaya ve Kentel (2008) tarafından hazırlanan “Belçika Türkleri Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü, Engel mi?” adlı kitapta Belçika’da göç süreci, göçmenlerin entegrasyonu, bu entegrasyona ilişkin Flaman ve Valon yaklaşımları, kültürel kimlik, Belçikalı Türklerin anlam dünyası ele alınmıştır.

Sarıkaya (2008), “Belçika Flaman Bölgesi Temel Eğitim Okulları I-VI. Sınıflarındaki Kültür Sanat Etkinliklerinin Türk Kökenli Çocuklar Açısından İncelenmesi (Anvers İli Örneği)” adlı doktora çalışmasında Anvers’te bulunan I-VI. sınıf seviyesindeki Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam eden 178 öğrenci ve yine Anvers ilindeki üç farklı temel eğitim okuluna devam eden 76 Türk kökenli öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Çalışmanın sonunda Anvers ili örneğinde TTKD ve okullarda yürütülen drama/tiyatro ve kültürel etkinliklerin I-VI. sınıf Türk kökenli çocukların iletişim ve uyum süreçlerine olan katkısının yeterli bir boyutta olmadığı yargısına ulaşılmıştır.

Belçika’daki Türkler üzerinde çeşitli boyutlarda çalışma yapanlardan biri de Mehmet Zeki Aydın’dır. Aydın (1999, 2002, 2003, 2008), “Belçika’da İlk Ve Orta Öğretimde Din Ve Ahlâk Öğretimi”, “Belçika’daki Türk Yerleşiminin Sosyal, Ekonomik Ve Tarihî Boyutları” (A. Manço ile birlikte), “Belçika’da İlk Ve Orta Öğretimde Okutulan İslâm Din Dersi Programları”, “Belçika’da İslamofobi ve Müslümanlara Yönelik Ayrımcılık” başlıklı çalışmalarında Belçika’da yaşayan Türklerin sosyal, dinî hayatlarını, Belçika’daki din ve ahlak öğretimini değerlendirmiştir.

Erciyes Üniversitesi ve Türk Dernekler Birliği ortaklığında 22-23 Şubat 2008 tarihlerinde Belçika-Anvers’te I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı

Türkler Kongresi gerçekleştirilmiştir. Kongrede sunulan bildiriler Yrd. Doç Dr. İsmail Aydoğan ve Dr. Faruk Yaylacı editörlüğünde I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür” adıyla Erciyes Üniversitesi tarafından iki cilt hâlinde basılmıştır.

Van Craen, Vancluysen, Ackaert (2008), Belçika’daki Türk ve Faslı göçmenlerin yaşadığı toplumla olan informal bağlarını, uyumlarını; Tiryakioğlu (2008), Belçika’da Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik yöntem, teknik ve materyallere yönelik önerileri; Yıldırım ve Leman (2008), Diyanet ve Millî Görüş kurumlarının Belçika’daki Türkler üzerindeki farklı ve ortak etkilerini, camilerin 7-13 yaş arası çocukların dinî ve kültürel eğitimlerindeki yerini; Çalışkan (2008), Türk öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörleri; Taş (2008), Türkiye’den Belçika’ya evlilik yolu ile gidenlerin beklentilerini, psikolojik durumunu ve Belçika’daki evliliklerin yapısını; Hatipoğlu (2008), Belçika’nın Anvers şehri örneğinde Türk gençlerinin uyum sorunlarına yönelik çözüm önerilerini; Sarıkaya (2008), Belçika’nın Anvers şehrinde yaşayan Türk aileleri örneğinde, Türk ailelerin okul ve eğitim hakkındaki düşüncelerini; Aydın ve Yardım (2008), Belçika’daki İslam’a karşı ön yargıları, Müslümanlara yönelik ayrımcılıkları; Aydın (2008), Almaya ve Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerini; Yaylacı (2008), Belçikalı ve Türk eğitimcilerin, Türk velilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşlerini I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi’nde sunmuşlardır.

Yine Erciyes Üniversitesi ve Türk Dernekler Birliği ortaklığında 14-16 Mayıs 2009 tarihlerinde Belçika-Anvers’te II. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi gerçekleştirilmiştir. Kongrede sunulan bildiriler Yrd. Doç Dr. İsmail Aydoğan ve Dr. Faruk Yaylacı editörlüğünde European Turks “Education and Integration” adıyla Erciyes Üniversitesi tarafından iki cilt hâlinde basılmıştır.

Keser (2010), Türkiye’den Belçika’ya göç eden ve Belçika’nın Mol ve Anvers şehirlerinde yaşayan Türkler arasında kültürel uyumu; Burgut (2010), Belçika’daki Türklerin topluma uyumlarını; Bostancı ve Çalışkan (2010), 25-40 yaş arası Türkiye’den ve Belçika’dan Türkler kelime çağrışımları üzereni yaptıkları çalışmayı; Ev Çimen ve Aygün (2010), Belçika’daki Türk çocuklarının karşılaştıkları eğitim problemlerini ve bu problemlerin üstesinden gelme yollarını II. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi’nde bildiri olarak sunmuşlardır.

Her iki kongre gerek gerçekleştirildiği yer gerekse kongrede sunulan diğer bildiriler açısından Belçika’da yaşayan Türk çocuklarını yakından ilgilendirmektedir.

Çalışkan (2009)’ın Belçika’daki 10-12 yaş arası iki dilli Türk çocukları örneğinde yaptığı “Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor Ve Deyim Öğretimi” adlı doktora çalışması ile metafor ve deyim öğretiminde kavramsal anahtar modelini ortaya koymuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu tezin amacı; “Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymak ve ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarını değerlendirmektir.” Bu ana amaç çerçevesinde “Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ne düzeydedir ve ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yapmaktadırlar?” ana problemine yönelik aşağıda ifade edilen alt problemlere cevaplar aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçeye (ana dili) yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçeye (ana dili) yönelik tutumları;

a. Cinsiyete,

b. Doğum yerine,

c. Yaşa,

ç. Sınıfa,

d. Karne puanına,

e. Anne eğitim durumuna,

f. Baba eğitim durumuna,

g. Anne mesleğine,

ğ. Baba mesleğine,

h. Evde konuşulan dile,

ı. Türkçeyi en rahat konuştukları kişiye,

i. Türkçe ve Türk kültürü dersine devam süresine,

- j. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılım süresine,
- k. Gazete okuma durumuna,
- l. Kitap okuma durumuna,
- m. İnterneti kullanma diline,
- n. Türkiye'ye gitme sıklığına,
- o. Türkiye'de kalma süresine,
- ö. Türkiye'de gidilen yere,
- p. Türkiye'de kalınan yere göre farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatım metinlerinde (kompozisyonlarında) karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları onların ana dillerini (Türkçeyi) öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının ne yönde olduğu ve hangi değişkenlerden etkilendiği araştırılmalıdır. Ancak bu araştırmalar yapıлып ortaya konduğunda iki dilli Türk çocukları için etkili ve verimli bir Türkçe eğitimi sağlanabilecektir.

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini etkileyen ve onların okulda başarı elde etmelerini sağlayan en önemli etkenlerin başında öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdikleri olumlu tutumları gelmektedir. (Wang, Heartel ve Wolbeng, 1994; Yoseph, 1997) Ayrıca bireyin tutumlarının büyük bir kısmı 12-30 yaşlar arasında dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir (Morgan, 1991:374-375). Tutumları değiştirmede eğitim önemli bir yere sahiptir. Tutumların olumlu yönde değişmesini sağlayabilmek için öncelikle tutumların geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile ölçülmesi gerekir. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etmek bu açıdan da önemlidir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından 27 maddeden oluşan 4 boyutlu, güvenilir ve yapısal geçerliliğe sahip "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi ülkemizde ana diline yönelik tutum konusunda yapılan çalışmalar son derece azdır. Var olanlar da daha çok Türkçe dersine ya da

Türkçenin beceri alanlarına yönelik tutumlar üzerinedir. Yurt dışında yaşayan Türklerin yaşadıkları ortamın etkisi ve deneyimleri sonucu Türkçeye (ana diline) yönelik duygusal, zihinsel ve davranışsal eğilimleri olarak tanımlayabileceğimiz ana dili tutumu konusunda ise herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. İki dilli bireylerin ana dilini öğrenmesi, kültürünü yaşatması, ikinci bir dili kolay öğrenmesi, yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından ana dillerine yönelik tutumlarının olumlu yönde ve yüksek olması beklenir. Yurt dışında yaşayan Türklerin de ana dile yönelik tutumları konusunda yapılacak çalışmalar bu açıdan da önemlidir.

Türkçe anlama ve anlatma temel dil becerilerini içerir. Anlama dil becerisi dinleme ve okuma, anlatma dil becerisi de konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşmaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerindeki başarıları ve dolayısıyla ikinci dildeki başarıları ana dilinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bir bütünlük içinde öğrenilmesine ve etkili kullanımına bağlıdır. Konuşma ve dinleme becerisi okul öncesi dönemde edinilebilirken, okuma ve yazma becerisini kazanmak için formal eğitim almak gereklidir. Ancak yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitiminde daha çok konuşma becerisine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Becerilerin kullanımı açısından bakıldığında da yurt dışındaki Türk çocuklarının en az yazma becerisini kullandıkları söylenebilir. Çünkü öğrenciler için Türkçe yazım ve dil bilgisi kuralarına uygun cümleleri ardı ardına sıralamak, anlamlı ve tutarlı yazı yazmak çok zor gelmektedir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının yazma becerilerinin gelişmesi ile birlikte düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerileri de gelişecektir. Ana dilinin temel becerilerini kazanmış iki dilli bireylerin toplum dilini öğrenmeleri ve topluma uyum sağlamları da kolaylaşacaktır. İş ve okul hayatındaki başarı da kendiliğinden gelecektir.

Dolayısıyla yurt dışındaki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında ne tür hata yaptıkları tespit edilirse soruna yönelik yöntem, teknik, ders araç gereci, etkinlik vs. oluşturulabilir. Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında ne tür hata yaptıklarının belirlenmesi bu açıdan önem arz etmektedir.

Kısacası Türk dili ve kültürünün Avrupa'da genç nesillerimiz aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılarak yaşaması için öncelikli olarak sorunlar tespit edilmelidir.

Sorunların tespiti ile birlikte çözüme yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Yapacağımız çalışmanın Belçika özelinde Avrupa'daki genç Türklerin ana dillerine yönelik bakışlarını yansıtması ve (ana dilinde) yazılı anlatımlarındaki hatalarının ortaya konması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışmaya dâhil olan Türk çocuklarının “Kişisel Bilgi Formu”nda verdikleri bilgiler doğrudur.

2. Çalışmaya dâhil olan Türk çocukları ana dili tutumlarının tespitine yönelik hazırlanan ölçeği içtenlikle cevaplamıştır.

3. Örneklem dâhilindeki Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri adayların gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

4. Araştırma için Belçika’da yaşayan Türk çocuklarına uygulanan ana dile yönelik tutum ölçeği verileri ile yazdırılan kompozisyon metinleri, örnekleme ve evreni temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- Belçika’nın Anvers, Brüksel, Gent, Genk, şehirleri ile,
- Türkçe ve Türk kültürü dersi alan 198 Türk öğrenci ile,
- Bu öğrencilerden alınan (ana dildeki) kompozisyonlarla,
- Kişisel Bilgi Formuyla,

- Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum (Ergin, 1993: 3).”

Ana dili: “Kişinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1994: 66).”

Yurt Dışındaki Türkler: Türkiye sınırları dışında yabancı bir ülkede yaşayan Türkiye’ye vatandaşlık bağıyla ya da dil, din, tarih bağıyla bağlı fertlerin oluşturduğu topluluk.

Yurt Dışındaki Türk Çocuğu: Türkiye sınırları dışında yabancı bir ülkede yaşayan Türkiye’ye vatandaşlık bağıyla ya da dil, din, tarih bağıyla bağlı fertlerin çocukları.

İki dillilik: “İki dillilik (bilingualism), insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi (Aksan, 2007: 26).”

Tutum: “Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967’den akt. Tavşancıl 2006:65).”

Çalışmamız kapsamında ana dili tutumu ise yurt dışındaki Türk çocuklarının yaşadıkları ortamın etkisi ve deneyimleri sonucu Türkçeye (ana diline) yönelik duygusal, zihinsel ve davranışsal eğilimleri olarak tanımlanmaktadır.

Tutum Ölçeği: Bir kimsenin ya da bir topluluğun bir nesne, olay ya da duruma yönelik (zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda) ne derece önem verdiğini belirlemeye yarayan ölçme aracı.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği (YDYTÇADYTÖ): Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye (ana diline) yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği.

Yazma Becerisi: Duygu, düşünce, istek ve olayların yazım, dil bilgisi kurallarına uygun olarak düzenli, açık ve anlaşılır bir biçimde birtakım sembollerle anlatılabilme becerisidir.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Avrupa'ya Türk İşçi Göçü

“Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmesi” (Türkçe Sözlük, 2005:769) olarak tanımlanan göç, çok yönlü bir özelliğe sahiptir. Göç, bu çok yönlülüğü ile sosyolojiden ekonomiye, siyasetten eğitime kadar birçok alanın konusu olmuştur. Çok genel bir ayrımla, göçler ikiye ayrılmaktadır: İç göç ve dış göç. “İç göç: Bir ülke içinde bölge, kent, köy ve kasaba gibi bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. Dış göç: Uzun süre kalmak ve çalışmak ya da yerleşmek amacıyla, bir ülke sınırlarını her iki yönden aşarak yapılan nüfus hareketleri” (Gönüllü,1996: 95)dir. Kısaca, göç eğer ülke sınırları içinde ise iç göç; ülke sınırları dışında ise dış göç olarak ifade edilebilir. Türkiye’de bu tür göçler hâlen devam etmektedir. Türkiye’deki iç göçün tarihi çok eski dönemlere kadar gitse de dış göçün (resmî kanallarla) tarihi 50 yıl öncesine dayanmaktadır. 31 Ekim 1961’de Türkiye ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasında yapılan “Türk Alman İşçi Mübadelesi Anlaşması” 50 yıllık dış göç tarihimizin başlangıcı sayılmaktadır.

Almanya’nın işçi talebinin altında yatan sebep, II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkelerinde başlayan sanayileşme ile birlikte insan gücüne olan ihtiyaçtır. Almanya gibi Avrupa’daki diğer ülkeler insan gücü ihtiyaçlarını kendi vatandaşları arasında sağlayamayınca (Tezcan 2000: 1) bol ve ucuz iş gücünü Akdeniz ülkelerinden sağlama yoluna gitmişlerdir (Gözaydın 1987: 13). Yukarıda da belirtildiği üzere ilk iş gücü anlaşması en çok işçi bulundurduğumuz ülke olan Almanya ile yapılmıştır. Bunu sırasıyla Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa, İsveç ve Avustralya ile yapılan anlaşmalar izlemiştir. (Yurt Dışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları, 1973: 17)

Tablo 1: *Türkiye İle İşgücü Anlaşması Yapan Ülkeler*

Türkiye ile İşgücü Anlaşması Yapan Ülkeler	İmza Tarihi
F. Almanya	30 Ekim 1961
Avusturya	15 Mayıs 1964
Belçika	16 Temmuz 1964
Hollanda	19 Ağustos 1964
Fransa	8 Nisan 1965
İsveç	10 Mart 1967
Avustralya	5 Ekim 1967

Yurt dışına işçi göndermek için yapılan anlaşmaların akabinde, yurt dışına işçi olarak gönderilen vatandaşlarımızın sosyal güvenlik kapsamına giren hakları ve yardımlardan ayırım yapılmaksızın ve eşit şartlarda yararlanmaları gündeme gelmiştir. Bu çerçevede işçi gönderdiğimiz ülkelerle “sosyal güvenlik anlaşmaları” imzalanmıştır. “Türkiye ilk sosyal güvenlik anlaşmasını 9 Eylül 1959 tarihinde İngiltere ile imzalamıştır. Bu tam bir sosyal güvenlik anlaşmasından çok iki ülke uyruklularının sosyal sigortalar yardımlarından karşılıklı olarak yararlanmalarını sağlayan bir hukukî belgedir. Sosyal güvenlik sözleşmesi yaptığımız ikinci ülke Federal Almanya’dır. 30 Nisan 1964 imzalanan bu sözleşme 28 Mayıs 1969 tarihinde tadil edilmiştir. Almanya’yı takiben sırasıyla Hollanda, Belçika, Avusturya, İsviçre, Danimarka ve Fransa ile sosyal güvenlik sözleşmeleri ve bunların uygulanmasına ilişkin idari anlaşmalar yapılmıştır (Yurt Dışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları, 1973; 17).”

Tablo 2: *Türkiye İle Sosyal Güvenlik Anlaşması Yapan Ülkeler*

Türkiye ile Sosyal Güvenlik Anlaşması Yapan Ülkeler	İmza Tarihi	Yürürlük Tarihi
İngiltere	9 Eylül 1959	1 Haziran 1961
F. Almanya	30 Nisan 1964	1 Kasım 1965
Hollanda	5 Nisan 1966	1 Şubat 1968
Belçika	4 Temmuz 1966	1 Mayıs 1968
Avusturya	12 Ekim 1966	1 Ekim 1969
İsviçre	1 Mayıs 1969	1 Ocak 1969
Danimarka	13 Kasım 1970	03 Mayıs 1973
Fransa	20 Ocak 1972	1 Ağustos 1973

Başlangıçta karşılıklı anlaşma ve ideal şartlar altında başlayan göç; yıllar geçtikçe, sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yönleriyle çok boyutlu ve karmaşık bir durum olamaya başlamıştır (Laçiner ve diğerleri, 2004).

İlk giden birinci kuşak Türkler, gittiği ülkede kalma ve yerleşme düşüncesinde olmadığı için hep geri dönüş planları yapmıştır. Bu sebeple bulunduğu ülkenin dilini öğrenmeyi, kültürüne uyum sağlamayı ihtiyaç hissetmemiştir. (Tezcan, 2002: 128) Gidilen ülkeler de gelen işçileri “geçici işçi/misafir işçi” olarak değerlendirdiği için onların topluma uyum sağlama, dil öğrenme, barınma, sosyal güvenlik gibi sorunları olduğunu görmezden gelmiş ya da pek fazla önemsememiştir (Yalçın, 2002). İkinci kuşak, Türkler birinci kuşağın Almanya’da doğan ya da Türkiye’den gelen çocuklarını temsil etmektedir. İkinci kuşak, günlük yaşantısında kendini idare edecek kadar dil öğrenmiş, ülkeye kısmen entegre olmuştur. Üçüncü kuşak, ikinci kuşağın göç edilen ülkede doğup büyüyen çocuklarını ve günümüz gençliğini temsil etmektedir. Bu kuşak, yaşanan ülkeye uyum (olumsuz yönde bütünleşmeyle birlikte) sağlamıştır. Ülkenin dili ve alınan eğitime bağlı olarak bir veya birden fazla yabancı dil öğrenmiştir. (Tezcan, 2002: 131) Diğer yandan bu kuşağın ana dilini kullanım becerisi gerilemiş ve genellikle millî ve dinî değerlerinden uzaklaşmaya başlamıştır. Dördüncü kuşak Türkler ise şu an okul çağı dönemindedir.

Unat (2006), Türk dış göçünün tipolojisi ve bu tipolojinin yapısında meydana gelen değişiklikleri 1950’li yıllardan 2000’li yıllara kadar beş aşamalı bir kategoride değerlendirmiştir. Unat (2006)’ın 1950’li yılların ikinci yarısından itibaren Avrupa’ya yönelen Türk dış göçüne yönelik sınıflandırması şu şekildedir:

“1950’li yıllar: Bireysel Girişimler ve Özel Aracılar,

1960’lı Yıllar: İkili Anlaşmalara Dayanılarak Devlet Eliyle Düzenlenen “Artan İşgücü İhracı”,

1970’li Yıllar: Ekonomik Kriz, Yabancı İşçi Alımının Durdurulması “Turist” (illegal) Göçmenlere yasal bir Statü Kazandırılması, Ailelerin Birleştirilmesi, Çocuk Paraları,

1980’li Yıllar: Çocukların Eğitim Sorunları, Getto Yaşam, Dernekleşme Hareketleri, Sığınma İsteklerinin Artması, Vize Zorunluluğu, Dönüşü Özendirici Yasalar,

1990’lı Yıllar-...: Yabancılar Yasası, Yabancıların Kimlik Kazanması, Artan Yabancı Düşmanlığı, Etnik İşletmelerin Yaygınlaşması, Etnik ve Dinsel Derneklerin Yaygınlık Kazanması, Siyasal Hakların İstenmesi

Şen ve Koray (1993), ise Avrupa’ya yönelen Türk dış göçünü;

1961-1973 yılları arası: Türklerin Avrupa’da işçi toplumu oluşturmaları,

1974-1981 yılları arası: Aile birleşmelerinin yapılması,

1982-günümüze kadar: Göçün durdurulması, dönüşlerin özendirilmesi, topluma uyum sağlanması, şeklinde üç aşamalı olarak değerlendirmiştir. Her iki sınıflandırmaya bakıldığında hem işçi gönderen ülkenin hem de işçi talep eden ülkenin göçmen/misafir/geçici/konuk işçiliğin seneler süreceğini ve çok boyutlu bir durum sergileyeceğini tahmin edemedikleri rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 3: 1965-1972 Yılları Arasında Yurt Dışına Çalışmak İçin Giden İşçilerin Türkiye’de Buldukları Bölgelere Göre Dağılımı

Menşe Bölgeleri	1965	1966	1967	1968	1969	1970*	1971*	1972*	Toplam
İstanbul ve Trakya	19764	11879	3726	13706	28186	38535	27344	26264	169404
Kuzey Anadolu	6340	4359	817	5331	14155	17744	10101	9468	68395
Güney Anadolu	4285	3097	831	4496	12265	12661	10007	9296	56938
Orta Anadolu	9098	7421	1662	9202	23591	31192	17395	19184	118745
Batı Anadolu	8314	5005	1124	5622	14938	20928	13952	11883	81766
Doğu Anadolu	3719	2649	787	4847	10840	8515	9563	9134	50054
Toplam	51520	34410	8947	43204	103975	129575	88442	85229	545302

*Kendi imkânları ile iş bulanlar da dâhil edilmiştir. Kaynak: YDGHVS, 1973: 97.

Tablo 3, 1965-1972 yılları arasında yurt dışına çalışmak için giden işçilerin Türkiye’de buldukları bölgelerin dağılımını vermektedir. Tabloya göre yurt dışına çalışmak için giden işçilerin Türkiye’de buldukları bölgelerin başında İstanbul ili ve Trakya Bölgesi gelmektedir. Daha sonra sırayla Orta Anadolu, Batı Anadolu, Kuzey Anadolu, Güney Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir.

Tablo 4: Ülkelere Göre Yurt Dışındaki Türk Vatandaşları ve İş Durumları

ÜLKE ADI	Vatandaş sayısı	Çalışan vatandaş sayısı	İşsiz vatandaş sayısı
F. Almanya	1.738.831	461.753	176.192
Fransa*	423.471	92.992	21.275
Hollanda*	364.333	104.000	13.000
A.B.D.*	250.000	114.000	--
İngiltere	52.893	22.458	4.279
K.K.T.C.	31.977	--	--
Avusturya	113.635	52.839	9.381
S.Arabistan	120.000	115.000	--
İsviçre	73.861	34.200	3.678
Avustralya	64.500	30.250	5.000
Danimarka*	54.859	23.774	4.406
Yunanistan*	48.880	3.563	--
Kanada	41.000	29.000	--
Belçika	39.664	15.155	6.067
İsveç	63.580	5.000	1.500
İsrail	30.000	6.000	--
Rusya Fed.	22.808	22.808	--
Norveç	15.356	--	473
Azerbaycan	16.000	11.000	--
İtalya	14.124	6.414	--
Romanya	12.000	3.200	--
Kazakistan	9.593	4.472	--
Lübnan	7.748	188	--
Finlandiya	7.000	--	--
Türkmenistan	7.000	6.170	--
Japonya	6.309	1.300	--
Bir.Arap Emirlikleri	5.484	2.650	--
Afganistan	4.500	4.500	--
Kırgızistan	3.380	1.967	--
Kuveyt	3.260	2.730	--
Dubai	3.000	2.650	--
Polonya	2.500	1.586	--
Ürdün	2.500	1.400	--
Suriye	2.350	946	--
Libya	1.350	1.230	--
Diğer	35.375	20.311	--
TOPLAM	3.693.121	1.205.506	245.251

* Çifte uyruklu vatandaş sayısı dâhil değildir. -- 2006 yılı itibarıyla veri mevcut değildir. Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2005 Raporu 2007: 17.

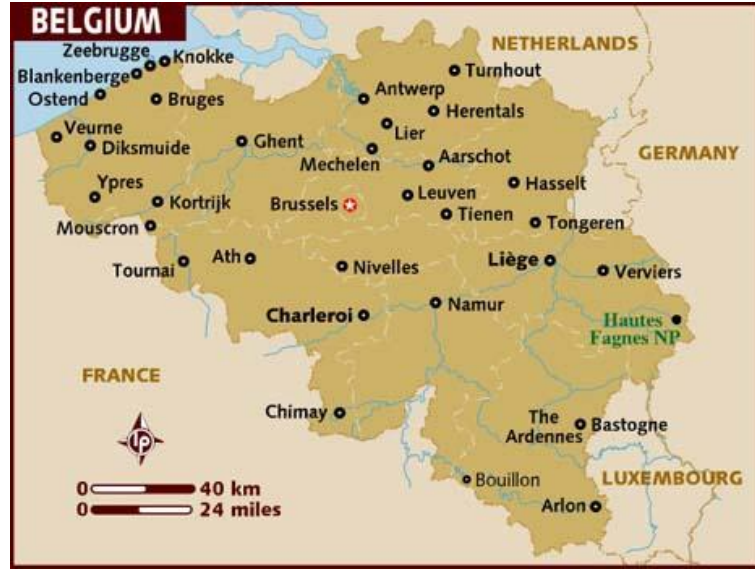
Tablo 4'e bakıldığında Türkiye dışında yaşayan vatandaşlarımızın sayısı 3.693.121'dir. Söz konusu vatandaşlarımızın 3.024.987'si Batı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda), 67.950'si Türk Cumhuriyetleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, 175.692'si Ortadoğu ve Afrika Ülkelerinde, 64.500'ü Avustralya'da, 291.000'i ABD ve Kanada'da, 68.992'si Rusya Federasyonu, Japonya, Afganistan ve diğer ülkelerde bulunmaktadır. Nüfus verileri değerlendirildiğinde Türk nüfusunun büyük çoğunluğunun Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olduğu görülmektedir.

2.2. Belçika'ya Türk İşçi Göçü

Belçika, 1940'ların başından itibaren ülkedeki işçi açığını gidermek için birçok ülkeden işçi talep etmiş ve işçi talep ettiği ülkeler ile anlaşmalar imzalamıştır. Bu anlaşmaların ilkinin 1946 yılında İtalya ile imzalamıştır. İtalya ile imzalanan anlaşmayı 1956'da İspanya; 1957'de Yunanistan; 1964'te Fas ve Türkiye; 1969'da Tunus; 1970'te Cezayir ve Yugoslavya ile imzalanan anlaşmalar takip etmiştir. AB vatandaşı olmayan göçmenler arasında en fazla göçmen nüfusunu Türkler ve Faslılar oluşturmaktadır (Wets, 2006: 93). Çalışmamız kapsamında incelediğimiz Türkiye'den Belçika'ya göç ise 16.07.1964 tarihinde imzalanan "Türkiye ile Belçika Arasında Türk İşçilerinin Belçika'da İstihdamına Dair Anlaşma" çerçevesinde resmen başlamıştır. Belçika'daki Türk varlığından bahsetmeden önce Belçika'nın genel özelliklerini ve yapısını bilmemizin faydalı olacağı kanatındeyiz.

Belçika (resmî adıyla Belçika Krallığı), 4 Ekim 1830'da Hollanda'dan ayrılarak kurulan Batı Avrupa'da bulunan bir devlettir. (Dawes, 1902: 10) 30.528 km²lik yüz ölçümü olan Belçika'nın 2010 yılı verilerine göre nüfusu 10.839.905. (<http://www.brussels.irisnet.be/about-the-region>) Kuzeybatıda Atlas Okyanusu'na kıyısı bulunan Belçika, güneyde Fransa (620 km), doğuda Almanya (167 km) ve Lüksemburg (148 km), kuzeyde Hollanda ile (450 km) komşudur.

Şekil 1. Belçika Haritası



Kaynak: <http://www.lib.utexas.edu/maps/belgium.html>

“Ülkede, siyasal birlik rejimi yerine, yetkilerin, belediyeler, eyaletler, bölgeler ve kültürel topluluklar ile merkezi otoriteler arasında dağıtıldığı bir idari rejim uygulanmaktadır. Genel olarak, topluluklar ve bölgeler birer politik kurum olarak kabul edilirler. Bu kurumlar, karar yetkisi olan, seçimle işbaşına gelen bir meclise, kendi mali yönetimine ve yürütme gücü olan bir icra organına sahiptir.” (Aydın, 1999: 102)

Felemenkçenin resmî dil olduğu Flaman Bölgesi, Fransızcanın resmî dil olduğu Valon Bölgesi ve her iki dilin de resmî dil sıfatını taşıdıkları Brüksel Başkent Bölgesi'nden oluşur. Ayrıca, tamamı Valon Bölgesi'nin sınırları içinde kalan ve Almanya'ya komşu Almanca konuşan küçük bir topluluk, Valon Bölgesi'ne bağlı olmakla birlikte bazı alanlarda özerkliğe sahiptir ve yaşadıkları bölgede Almanca resmî dildir. Belçika'nın başkenti olan Brüksel aynı zamanda Avrupa Birliği'nin de başkenti olarak kabul edilmektedir. Flaman Bölgesi, Batı Flandre, Doğu Flandre, Anvers, Limburg, Flaman Brabant; Valon Bölgesi, Namur, Liège, Hainaut, Lüksemburg ve Valon Brabant'dan oluşmaktadır. Brüksel Bölgesi ise Valon ve Flamanların bir arada olduğu karma bir bölgedir.

Tablo 5: *Belçika Üç Ayrı Federatif Bölge Nüfusu (2010 yılı itibarıyla)*

Bölge	Nüfus
Flaman Bölgesi	6.251.983
Brüksel Bölgesi	1.089.538
Valon Bölgesi	3.498.384
Toplam	10.839.905

Kaynak: <http://www.brussels.irisnet.be>

Tablo 5’de görüldüğü gibi Belçika nüfusunun yaklaşık % 57 sini Flamanlar, 33’ünü ise Valonlar oluşturmaktadır. İki dilli olan başkent Brüksel ise yaklaşık yüzde 10’luk bir nüfus oranına sahiptir.

Belçika, bütün Batı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi II. Dünya Savaşı sonrasında endüstrileşme ile birlikte büyük oranda iş gücüne ihtiyaç duymuştur. İş gücü açığını kapatmak için geçici işçi çalıştırma yolunu seçmiştir.

946’dan başlayarak 1970’li yıllara kadar göçmen işçi kabul eden Belçika’nın etnik ve kültürel yapısı, nüfus oranları (yerli-yabancı) giderek değişmeye başlamıştır. Bir yandan Avrupa kökenli (İtalya, Yunanistan gibi) Katolik göçmenler diğer yandan Avrupalı olmayan Müslüman göçmenler ve ayrıca sığınma ve iltica yoluyla Afrika ülkelerinden gelenler ile ülke kozmopolit bir yapıya bürünmeye başlamıştır. 1960’ların sonlarına doğru Avrupa’da patlak veren ekonomik krizin de etkisiyle Belçika Hükümeti, 1967 yılında yabancı işçi alımını süresiz olarak durdurma kararı almıştır.

Tablo 6: *Bölgelere Göre Cinsiyet ve Yabancı Nüfus Dağılımı (1 Ocak 2010)*

	Belçikalı		Yabancı	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Flaman Bölgesi	2.878.973	2.973.577	206.361	193.072
Brüksel Bölgesi	364.789	397.679	161.998	165.072
Valon Bölgesi	1.531.226	1.635.995	168.874	162.289
Toplam	4.774.988	5.007.251	537.233	520.433
	9.782.239		1.057.666	

Kaynak: <http://www.brussels.irisnet.be>’den uyarlandı.

Tablo 7: Belçika'daki Türk Vatandaşlarına Ait Nüfus

	Başkent Brüksel Bölgesi Türk Nüfusu	Flaman Bölgesi Türk Nüfusu	Valon Bölgesi Türk Nüfusu	Belçika Toplam Türk Nüfusu	Belçika Toplam Nüfusu
1990	20.496	40.611	20.668	81.775	9.947.782
1995	21.828	43.215	20.938	85.981	10.130.574
2000	18.386	34.667	16.130	69.183	10.239.085
2005	11.030	19.104	9.751	39.885	10.445.852
2006	10.939	18.982	9.743	39.664	10.511.382
2007	10.758	18.845	9.816	39.419	10.584.534
2008	10.516	19.161	9.855	39.532	10.666.866

Kaynak: <http://www.brussels.irisnet.be>

Belçika Adalet Bakanı Jean Gol inisiyatifinde hazırlanan ve Gol Yasası olarak nitelendirilen yasa 3 Eylül 1991 yurttaşlık şartlarını gevşetmek için revize edilmiştir. (Kaya ve Kentel, 2008: 29) Bu tarihten itibaren göçmenlerin 3. kuşak çocuklarına doğrudan yurttaşlık verilmiştir. 1 Mart 2000'de kabul edilen yeni bir yasa (Kaya ve Kentel, 2008: 29) ile de yurttaşlık süreci daha kolay hâle gelmiş, daha önceki yasalarda göçmenlerin Belçika'ya olan bağlılıklarını kanıtlama zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Tüm bu gelişmelerden Türk göçmenlerin de etkilendiği yukarıdaki tabloda görülebilmektedir. 1995 yılında 85.981 olan Türk vatandaşı sayısı 2000 yılına gelindiğinde 69.183'e düşmüştür. Aynı şekilde 2000 yılındaki 69.183'lük Türk vatandaşı sayısı 2005'te 39.885'e düşmüştür. Bu tarihten sonra da durağan bir seyir almıştır.

2.3. Belçika'daki Türk Varlığı

Türkiye'den Belçika'ya Türk işçi göçü her ne kadar resmî olarak 1964 yılında Türkiye ile Belçika arasında imzalanan işçi istihdamı anlaşması ile başlatılmış olsa da bu işçi göçünden önce de Türkler "turist pasaportu ile ya da gittikleri diğer Avrupa ülkelerinden geçerek" (Gelekçi ve Köse, 2009: 59) Belçika'da işçi olarak çalışmaktaydılar. Yurt dışına giden işçilerin yurtlarını bırakarak dilini, kültürünü bilmedikleri belki de adını bile ilk defa duydukları ülkeye gitme sebeplerinin başında işsizlik ve işsizliğin getirmiş olduğu ekonomik problemler gelmektedir.

Belçika'ya ilk giden işçilerin tamamı erkeklerden oluşmaktaydı. 1970 yılına kadar da erkek işçi gönderimi devam etmiştir. 1970 yılından sonra kadın işçiler de Belçika'ya gitmeye başlamıştır. Belçika'ya yoğun erkek işçi gidişinin sebebi aslında ihtiyaç

duyulan iş alanıyla ilgiliydi. Belçika daha çok maden ocaklarında çalıştıracağı güçlü, kuvvetli, sağlıklı erkek işçi arıyordu. “Türkiye ile Belçika Arasında Türk İşçilerinin Belçika’da İstihdamına Dair Anlaşma” kapsamında ikinci bölümde “Belçika Kömür Ocaklarında Yeraltı Maden İşçisi Olarak İstihdam edilecek İşçilerin Celbine Mütteallik Tamamlayıcı Hükümler” bulunmaktadır.

Türkiye’den Belçika’ya gidecek olan işçilerin seçiminde aşağıdaki esaslar dikkate alınmıştır:

“a) Adaylar çelp anında, yani ilk iş sözleşmesini imzaladıkları sırada 20 yaşından küçük 35 yaşından büyük olamazlar.

Kalifiye kabul edilmiş işçiler için azamî yaş 40’dır.

b) Adayların sıhhatli olmaları şarttır. İlk tıbbî muayene yetkili Türk makamlarınca tayin olunacak hekimler tarafından yapılır. Bu tıbbî muayene, adayların genel muayeneleri mahiyetindedir. Sağlam olduğu tespit edilen her aday için işbu anlaşmaya ekli örneğe uygun bir sağlık fişi doldurulur. Bu tıbbî muayeneye yetkili Türk makamları tarafından sağlanır. Bu muayenenin gerektirdiği masraflar Belçika Hükümeti veya işverenler tarafından karşılanmaz.

Yetkili Belçika makamlarınca tayin edilecek bir hekim tarafından gerekirse bir kontrol muayenesi yapılır. Bu muayenenin masrafları işverenler tarafından karşılanır. Bu muayenenin işçinin davet edildiği günde yapılmasına itina edilir.

c) Meslekî seçme, talepte belirtilen şartlar göz önünde bulundurularak adayların ya bedenî kabiliyetleri ya meslek hayatları ya eğitim belgelerine dayanarak yapılır.

d) Ağır bir fiilden hapis cezasına mahkûm edilmiş bulunanlar aday olamazlar (YDGHVS, 1973: 162).”

Belçika’ya işçi gönderiminde Almanya örnek alınmıştır. Gönderilenler geçici işçi olarak düşünülmüştür. Yapılan anlaşmada işçiler iki yıllık süre ile gönderilmiştir (İyi hâl belgesi ile geçici ikamet izni verilebiliyor). Ancak geçen süre içinde özellikle 1970 yılından sonra kabul edilen Aile Birleşimi Yasası ile “geçici işçiler”, “kalıcı işçiler” olmaya başlamıştır.

Aile birleşimi hususunda her ülke kendine özgü şartları ortaya koymuştur. Türkiye ile Belçika Arasında Türk İşçilerinin Belçika'da İstihdamına Dair Anlaşma çerçevesinde (11 Madde) ise aile birleşimine ilişkin şu şartlar ileri sürülmüştür:

“Belçika’da usulüne uygun olarak istihdam olunan Türk işçileri, işe başladıktan bir ay sonra aileleri için münasip bir mesken bulmuş olmak şartıyla, ailelerini yanlarına getirebilirler. Belçika hükümeti ve Belçikalı işverenler, Belçika’da istihdam olunan Türk işçilerinin bahis konusu meskenleri bulmalarına yardım eder.

İşçinin ailesi, karısı ve bakımı kendisine ait reşit olmayan çocuklarından ibarettir. Hususi hallerde işçiler bakımları kendilerine ait usulüne de yanlarına getirtme müsaadesi alabilirler.

Kamu düzeni ve güvenliği hükümleri hanel gelmemek şartıyla Türk makamları bu ailelerin yurt dışına çıkmalarına izin verirler. Yetkili Belçika makamları da Belçika’ya giriş ve ikâmet için gerekli müsaadeleri verirler.” (YDGHVS, 1973: 166)

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Belçika, aile birleşimi konusunda işçinin 1 ay süre ile çalışmış olması ve ailesi iler birlikte barınabileceği konut bulması şartlarını koymuştur.

Göçmen işçilerin ve aile fertlerinin haklarının korunması, aile birleşimi konularında yukarıdaki anlaşmadan başka önemli belgelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

-Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme

-İnsan Hakları Evrensel Beyanname

-Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara Dair Uluslararası Anlaşma

-Medenî ve Siyasal Haklara Dair Uluslararası Anlaşma

-Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılmasına Dair Anlaşma

-Çocukların Haklarına Dair Anlaşma

-İş Bulma Amaçlı Göç ile İlgili Anlaşma,

-Aşağılayıcı Şartlarda Göçler ve Göçmen İşçilere Yapılacak Muamele ve Sağlanacak İmkânlar Konusunda Eşitlik Prensiplerinin Teşviki ile İlgili Anlaşma

-İş Bulma Amaçlı Göç ile İlgili Tavsiye

-Göçmen İşçilerle İlgili Tavsiye

-Zorla veya Kuvvet Kullanarak İşgücü İstihdam Etmenin İlgâ Edilmesine Dair Anlaşma

-Birleşmiş Milletler, Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilâtının Eğitimde Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Anlaşması

-İşkencenin ve Diğer Zalimane, İnsanlıkdışı ve Küçültücü Muamele ve Cezanın Önlenmesine Dair Anlaşma

-Suçun Önlenmesi ve Sanıklara Yapılacak Muameleye Dair Dördüncü Birleşmiş Milletler Kongresi Bildirisi

-Yasa Uygulayıcılarının Davranış Biçimleri ve Köleliğin Önlenmesi İlgili Anlaşmalar

1964'te başlayan Türk işçi göçü, 1967'de Belçika'nın yabancı işçi alımını süresiz durdurma kararı ile kesintiye uğramıştır. Bu tarihten sonra ekonomik tedbirlere giden Belçika, kömür madenlerindeki çalışanlarını diğer endüstri alanlarına kaydırınca kömür madenlerinde çalışacak işçilere yeniden ihtiyaç duyulmuştur. 1970 yılında ortaya çıkan ihtiyaca binaen Türkiye'den 431 (YDGHVS, 1973: 11) işçi gönderilmiştir. 1970 yılından sonra da Türkiye Belçika'ya işçi göndermeye devam etmiştir.

Tablo 8: 1961-1974 Yılları Arasında İş ve İşçi Bulma Kurumu Tarafından Belçika'ya Gönderilen İşçilerin Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yıl	Erkek	Kadın
1961	-	-
1962	-	-
1963	5.605	-
1964	6.651	-
1965	1.661	-
1966	-	-
1967	-	-
1968	-	-
1969	-	-
1970	430	1
1971	578	5
1972	111	2
1973	256	9
1974	539	16
Toplam	15.831	33

Kaynak: YDGHVS, 1973: 101.

İş ve İşçi Bulma Kurumu, yurt dışına işçi gönderiminde yetkili kurum olarak tayin edilmiştir. Kurum kanalıyla ilk olarak 5.605 vatandaşımız Belçika'ya gönderilmiştir. Belçika, Türkiye'den 1970 yılına kadar kadın iş gücü talebinde bulunmamıştır. 1970'te ise resmî verilere göre sadece 1 kadın vatandaşımız Belçika'ya işçi olarak gönderilmiştir. 1966-1969 yılları arasında Belçika'nın yabancı işçi alımını süresiz durdurma kararından dolayı işçi gönderilmemiştir.

Tablo 9: *Belçika'daki Türk İşçilerinin Bazı Şehirlere Göre Dağılımı 1967*

	Erkek	Kadın	Toplam
Anvers	180	10	190
Brüksel	904	165	1069
Flandre	444	9	453
Hainaut	1817	4	1821
Liège	1884	5	1189
Limbouurg	2175	1	2176
Lüksemburg	23	-	23
Namur	338	7	345
Toplam	7065	201	7266

Kaynak: YDGHVS, 1973:117.

Daha önce de belirtildiği gibi Belçika daha çok maden ocaklarındaki iş gücü açığını kapatmak için işçi talebinde bulunmuştur. Türkiye'den giden işçilerin %70'ini maden işlerinde çalışanlar oluşturmaktadır. Yukarıdaki tablo da bu durumun bir yansıması niteliğindedir. Vatandaşımızın en yoğun olduğu Limbourg, maden bölgesidir. Türkler 1967 yılında Limbourg başta olmak üzere sırayla Hainaut, Liège, Brüksel, Flandre, Namur, Anvers, Lüksemburg bölgelerinde yoğunlaşmışlardır.

1960'lı yıllardan günümüze geldiğimizde Belçika'daki Türk varlığının sadece işçi statüsündeki insanlar olmadığını görürüz. Türkler, %78 oranında Belçika vatandaşlığına geçmiş, artık parlamentoda bile söz sahibi olur duruma gelmiştir. Tablo 10'da Türkiye Cumhuriyeti Brüksel Büyükelçiliğinin verilerine göre Belçika vatandaşlığı bulunan Türklerin sayısı yer almaktadır.

Tablo 10: *Belçika Türk Konsolosluklarının Görev Alanlarına Göre Belçika Vatandaşlığına Geçmiş ya da Doğuştan Belçika Vatandaşlığını Almış Türk Nüfusu (2007)*

Kayıtlı Olunan Konsolosluk	Toplam
Brüksel Başkonsolosluğu	147.192
Anvers Başkonsolosluğu	
Görev Alanı	Görev Alanı
73.549	73.643

Kaynak: Gelekçi ve Köse, 2009: 65.

Tablo 10’da Türkiye Cumhuriyeti Brüksel Büyükelçiliğinin verilerine göre Belçika’da bulunan Türklerin sayısı yer almaktadır. Bu veriye göre 2007 yılında itibarıyla Belçika’da toplam 147.192 Belçika vatandaşlığına geçmiş ya da doğuştan Belçika vatandaşlığını almış Türk nüfusu bulunmaktadır.

Tablo 11: *Belçika Türk Konsolosluklarının Görev Alanlarına Göre Belçika’daki Türk Nüfusu (2007)*

Kayıtlı Olunan Konsolosluk		Toplam
Brüksel Başkonsolosluğu	Anvers Başkonsolosluğu	187.700
Görev Alanı	Görev Alanı	
95.212	92.488	

Kaynak: Gelekçi ve Köse, 2009: 35.

Brüksel Başkonsolosluğunun görev alanı içine Brabant Eyaleti, Liège Eyaleti, Namur Eyaleti, Hainaut Eyaleti ve Luxemburg Eyaletini kapsamaktadır. Anvers Başkonsolosluğu görev alanını ise Anvers Eyaleti, Limbourg Eyaleti, Batı Flandre Eyaleti, Doğu Flandre Eyaletini kapsamaktadır. Tabloda görüldüğü üzere 147.192 Türk, Belçika vatandaşlığına (doğumla ya da sonradan) geçmiştir. Bu rakam yaklaşık olarak Belçika’da bulunan Türklerin %78’ini karşılamaktadır.

Günümüzde Belçika’da yaşayan Türklere ilişkin net ve kesin sayısal verilere ulaşmak pek mümkün gibi görünmemektedir. Çünkü her kurum ve kuruluş kendi ihtiyaçlarına göre nüfus verisi toplamaktadır. Ayrıca Belçika makamları nüfus sayımlarını yaparken vatandaşlarının kökenlerine dayalı bir sayım yapmamaktadır. Belçika’nın, çifte vatandaşlık ve vatandaşlığa geçme konusunda diğer Avrupa ülkelerine nazaran daha müsamahakâr davranması ile birlikte 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. Bu veri şu ana kadar taradığımız kaynaklarda en yakın tarihli güncel bilgi olarak görünmektedir. Çalışmaların çocuğunda ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2006 Raporunda Belçika Millî İstatistik Enstitüsü (l’institut National de Statistiques INS) verilerinden yararlanılmıştır. Belçika Millî İstatistik Enstitüsünün ve Brüksel Başkent Bölgesi Ulusal Kayıt Bakanlığının 2006 yılı Belçika’da yaşayan ancak

Belçika vatandaşlığı bulunmayan Türklere ilişkin verileri karşılaştırıldığında rakamların aynı olduğu tespit edilmiştir (39.664 Türk vatandaşı). Dolayısıyla çalışmamızda Belçika Millî İstatistik Enstitüsü rakamlarıyla paralellik gösterdiği ve en yakın tarihli verileri sunduğu için Brüksel Başkent Bölgesi Ulusal Kayıt Bakanlığının verilerine yer verdik.

2007 verilerine göre 187.700 olan Türk nüfusunun günümüzde 190.000’lerde olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çünkü nüfus artış hızı, gelişmiş ülkelerde % 0,5-1 civarında artarken, gelişmekte olan ülkelerde ise % 2-3 (Çamurcu, 2008: 87) oranında artmaktadır. Belçika’yı gelişmiş ülke statüsünde değerlendirdiğimizde ve Türklerdeki doğum artış oranını dikkate aldığımızda günümüze kadar geçen sürede Türk nüfusunda 190.000 rakamına ulaşılmış olmalıdır.

Belçika’da bulunan Türklerin yarıya yakını Anadolu’nun kırsal kesimlerinden gelmiştir. Bu oran zaman içinde fazla bir artış göstermediği gibi nüfusun büyük bir bölümünü gençler oluşturmaktadır. 1995’te yapılan incelemelerde 1248 Türk’ten 377’sinin (%30) Afyon ve Emirdağ’dan geldikleri tespit edilmiştir. %30’luk Afyon ve Emirdağ’dan giden nüfusu, %5 oranıyla Konya ve Kayseri, %4 oranıyla Eskişehir ve Tekirdağ, %3 oranıyla Çorum, Giresun, Uşak, Zonguldak, Aksaray, Şırnak, Denizli, %2’lik oranla Çorum, İstanbul, Siirt’ten gidenler izlemektedir. (CRE, 2001: 29) Emirdağ kökenli Türkler, Brüksel’in Schaarbeck Bölgesi’nde yoğunlaşmıştır. Bu bölgede bulunanlar çoğunlukla kendi iş yerlerini kurmuşlardır. Market, lokanta, otel işletmeciliği yoğunlukla yapılan iş kollarındandır. Resmî olarak iş yerlerinde çalışan Türk vatandaşlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12: 1996-2004 Yılları Arası Ücretli Çalışan Türk Vatandaşlarının Sayısı

	1996	1997	1998	1999	2003*	2004*
Erkek	10.912	10.677	10.442	8.987	6.525	7.387
Kadın	5.530	5.261	4.992	4.425	2.600	2.854
Toplam	16.442	15.938	15.434	13.412	9.125	10.241

Kaynak: *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2005 Raporu 2007, 101. Köktepe, 2008: 94.

Çalışan Türk vatandaşlarının sayılarında sürekli bir düşüş görülmektedir. Bu düşüşün sebepleri arasında Belçika’da çalışan Türklerin son yıllarda kendi işlerini kurmaları, birinci kuşak göç edenlerin gelişmelere ayak uyduramayıp işsiz kalmaları ve işsizlik parası almak isteyenlerin işten ayrılıp kaçak olarak çalışmaları sayılabilir. (Köktepe, 2008: 94)

Belçika'ya ilk gelenlerin çalışma kollarına bakıldığında sanayi, inşaat, hizmet ve diğer çalışma kollarında iş buldukları görülmektedir. Tablo13'de 1972 yılı itibarıyla Belçika'da çalışan işçilerin iş sektörlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 13: *Belçika'da Çalışan İşçilerin İş Sektörlerine Göre Dağılımı (1972)*

Sektör	Sayı	Oran %
Tarım	-	-
Sanayi	1005	13,8
İnşaat	452	6,2
Hizmetler	474	6,5
Diğer*	5335	73,5
Toplam	7.266	100

*Diğer sektörde çalışanların 5190'madenlerde çalışmaktadır. Kaynak: YDGHVS, 1973:111.

Belçikalı Türklerin çalışma alanlarına bakıldığında ilk gelen işçilerin büyük bir çoğunluğunun maden ocaklarında çalıştığı görülmektedir. 1972 yılında Türk işçilerinin %71'i madenlerde çalışmıştır.

1999 yılına gelindiğinde Belçika'daki Türklerin iş sektöründeki alanları gelişmiş, eğitimden inşaata, sağlıktan sanayiye kadar çok çeşitli alanlarda iş sahibi, meslek sahibi ya da çalışan olmuştur. Tablo 14'te 1999 yılı itibarıyla Belçika'da çalışan işçilerin iş kollarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 14: Çalışan Türk Vatandaşlarının İş Kollarına Göre Dağılımı (1999)

İş Kolları	Erkek	Kadın	Toplam
Bilinmeyen	44	14	58
Tarım, ormancılık, balıkçılık	975	1.945	2.920
Hammadde çıkarımı	7	-	7
İmalat sanayi	2.325	188	2.513
Gaz, elektrik üretim, dağıtım	1	1	2
İnşaat	2.045	100	2.145
Toptan, perakende ticaret, otomobil ve ev eşyaları tamiri	628	239	867
Otel, lokanta	361	170	531
Ulaşım, haberleşme	314	64	378
Bankacılık, kredi	16	17	33
Hizmet	1.966	1.266	3.232
Kamu yönetimi	6	10	16
Eğitim	39	52	91
Sağlık, sosyal yardım	87	165	252
Toplu, sosyal, özel hizmetler	169	192	361
Ev hizmetleri, yurtdışı merkezli işletmeler	4	2	6
Toplam	8.987	4.425	13.412

Kaynak: Köktepe, 2008: 95.

Tablo 14'te Türklerin en çok hizmet sektöründe çalıştığı görülmekte. Hizmet sektörü kapsamında temizlik işlerinde çalışmaktadırlar. Tabloda ilginç olan bir veri dikkatimizi çekmektedir. Maden ocaklarında çalışmak üzere gelen işçilerimiz geçen zamanda madenci konumundan ayrılmıştır. Tabloda sadece 7 işçi maden işinde çalışıyor görülmektedir. Erkeklerin çoğunluğu imalat sanayinde, kadınların çoğunluğu ise hizmet sektöründe çalışmaktadır.

Sonuçta 1964 yılında geçici işçi olarak Belçika'da çalışmaya başlayan Türkler, geri dönmemiş yanlarına ailelerini alarak ya da Türkiye'den evlilikler yoluyla aile kurarak buraya yerleşmişlerdir. İlk göç edenler Anadolu'nun kırsal bölgelerinden gelmiş, maden ocaklarında ağır işlerde çalışmışlardır. Dilini bilmedikleri, dinine yabancı oldukları toplumda tutunma mücadelesi vermişlerdir. Bu mücadelede çok yaralar almış olsalar da varlıklarını ve etkilerini buldukları topluma hissettirmişlerdir.

Sadece işçi olarak anılmak yerine günümüzde milletvekili, bakan, öğretmen, mühendis, avukat, yönetici olarak anılmaya başlayan Belçikalı Türklerin en büyük sorunu, eğitimidir. Eğitim hakkının farkında olup sonuna kadar devam ettirecek özgüvenin her bir bireye aşılması gerekmektedir. Belçikalı Türk gençlerinin üniversiteleşme oranları çok düşüktür. Eğitim oranının düşük olmasının birçok nedeni olsa da Belçikalı Türk gençleri, okullarda uygulanan ayrımcılığın başarı seviyelerini etkilediğini belirtmektedirler. Bu açıdan Türk çocuklarının ve gençlerinin dâhil olduğu Belçika eğitim sisteminden kısaca bahsetmemiz yerinde olacaktır.

2.4. Belçika Eğitim Sistemi

Belçika Anayasası'nın (The Belgian Constitution-17 Şubat 1994) birinci maddesi "Belçika Topluluklar ve Bölgelerden oluşan federal bir devlettir." der. Daha önce de belirtildiği gibi Belçika'da, üç toplum, üç bölge, dört dil (bölgesi) bulunmaktadır.

- 3 toplum: Flaman Toplumunu, Fransız Toplumunu ve Almanca Konuşan Toplum (Anayasanın 2. Maddesi)

- 3 bölge: Flaman Bölgesi, Valon Bölgesi ve Brüksel Başkent Bölgesi (Anayasanın 3. Maddesi)

- 4 dil bölgesi: Almanca konuşulan bölge, Fransızca konuşulan bölge, Flamanca konuşulan bölge ve iki dilli Brüksel bölgesi (Anayasanın 4. Maddesi)

Belçika'da Anayasa'nın 24, 127, 130. Maddeleri ve 29 Mayıs 1959 tarihli Pacte Scolaire (Okul Barışı/Eğitim Sözleşmesi), 24 Temmuz 1997 tarihli " Temel Eğitim ve Orta Öğretimin Öncelikli Hedefleri ve Bu Hedefleri Gerçekleştirecek Yapılanma" isimli kararname eğitim-öğretim esaslarını belirler.

Belçika Anayasası'nın 24. Maddesi¹ eğitim özgürlüğünü garanti eder. Belçika Anayasası'nın 24. Maddesinde eğitim ile ilgili şu esaslar yer almaktadır:

¹ Article 24

1. Education is free; any preventive measure is forbidden; the punishment of offences is regulated only by the law or federate law.

The community offers free choice to parents.

The community organises non-denominational education. This implies in particular the respect of the philosophical, ideological or religious beliefs of parents and pupils.

Schools run by the public authorities offer, until the end of compulsory education, the choice between the teaching of one of the recognised religions and non-denominational ethics teaching.

2. If a community, in its capacity as an organising authority, wishes to delegate powers to one or several autonomous bodies, it can only do so by federate law adopted by a two-thirds majority of the votes cast.

1. Eğitimde özgürlük esastır. Bu özgürlüğü engelleyici etmenler yasal olarak kontrol altındadır. Devlet tarafından finanse edilen eğitim yasayla düzenlenir.

Aileler, çocuklarını istedikleri okula göndermekte özgürdürler.

Kamu eğitimi tarafsızdır. Felsefi, ideolojik, dinsel öğelerden etkilenmez. Tarafsızlık, öğrencilerin ve ailelerin felsefi, ideolojik ve dinî inançlarına saygıyı beraberinde getirir.

Kamu otoriteleri tarafından düzenlenen okullar, zorunlu öğretimin sonuna kadar, tanıdığı dinlerden birisine ait din ya da dinî olmayan ahlâk (derslerinin) öğretimi arasında seçme imkânını sunmak zorundadır.

3. Herkes temel hak ve özgürlüklerden biri olan eğitim hakkına sahiptir. Eğitime erişim (devlet okullarında), zorunlu eğitimin sonuna kadar ücretsizdir. Okul çağındaki bütün öğrenciler ahlak ve din eğitimi hakkına sahiptir.

4. Bütün öğrenciler, aileler, öğretim elemanı veya kurumları kanunlar önünde eşittir. ...

5. Eğitimin tanınması, sübvans ve organize edilmesi toplum tarafından yasalarla düzenlenir.

Ayrıca Anayasanın 127 1(2)² ve 130³. 1(3) Maddeleri eğitimle ilgili üç konuyu Federal Hükümetin kontrolüne bırakılmıştır. Bunlar: “1. Zorunlu eğitimin başlangıç ve

3. Everyone has the right to education with the respect of fundamental rights and freedoms. Access to education is free until the end of compulsory education. All pupils of school age have the right to moral or religious education at the community's expense.

4. All pupils or students, parents, teaching staff or institutions are equal before the law or federate law. The law and federate law take into account objective differences, in particular the characteristics of each organising authority that warrant appropriate treatment.

5. The organisation, the recognition and the subsidising of education by the community are regulated by the law or federate law.

<http://www.legislationline.org/download/.../id/.../b249d2a58a8d0b9a5630012da8a3.pdf>

² Article 127

1. The Parliaments of the Flemish and French Communities, each one in so far as it is concerned, regulate by federate law:

1° cultural matters;

2° education, with the exception of:

a) the setting of the beginning and of the end of compulsory education;

b) minimum standards for the granting of diplomas;

c) the pension scheme;

3° cooperation between the Communities, as well as international cooperation, including the concluding of treaties for those matters referred to in 1° and 2°. A law adopted by a majority as described in Article 4, last paragraph designates the cultural matters referred to in 1° and determines the forms of cooperation referred to in 3°, as well as the specific arrangements for the concluding of treaties referred to in 3°.

bitiş tarihleri, 2. Diploma almaya hak kazanmak için gerekli asgari koşullar, 3. Öğretmen için verilecek emekli aylığını belirlemek” (Erginer, 2009: 287) Bu konular dışında eğitim sistemi ile ilgili tüm yetki ve sorumluluklar her bölgenin kendisine bırakılmıştır (Swenden ve Jans, 2006).

19. yüzyılın sonlarına doğru Belçika’daki okullarda sadece Katolik din eğitimi yapılmaktaydı. Belçika’nın kozmopolit yapısı gereği dinî eğitim giderek sorun hâline gelmeye başlamıştır. Eğer Katolik din eğitimi veriliyorsa neden Müslümanlar için İslam din eğitimi yapılmıyordu? (DRAFT, 2010) Bu konu halk eğitimi ve din eğitimi ayrımını gündeme getirdi. Bununla birlikte kamu okullarının din eğitimi ile ilgili yükümlülükleri ne olmalıydı? Bu temeldeki sorunlar Belçika tarihinde iki kez eğitimle ilgili büyük krize neden olmuştur. İlki 1878-1879 yıllarında diğeri ise 1954-1959 yıllarında meydana gelmiştir. “School Wars” olarak tarihe geçen bu iki olayın ilkinde çocuğunu devlet okuluna gönderen aileler dinî eğitimi aldırmadıkları gerekçesiyle kilise tarafından dinden aforoz edilmiştir. (DRAFT, 2010)

İkinci Okul Savaşı (The Second School War) ise 1950 seçimlerinden sonra patlak vermeye başlamış, laik devlet okullarının destekçileri ve özel (özellikle Katolik) hibe destekli okulların destekçileri arasında olmuştur. Bu gerilimli ortam yaklaşık sekiz yıl sürmüştür. Sekiz yılın sonunda 20 Kasım 1958’de Belçika’nın üç önemli siyasi kesimi ile (Sosyalistler, Hristiyan Demokratlar ve Liberaller) geniş tabanlı bir uzlaşma sağlanmıştır. Bu uzlaşma sonrasında “Okul Barışı” (Pacte Scolaire / School Peace) 29 Mayıs 1959’da imzalanarak kanunlaşmıştır. (EURYBASE, 2011)

2. These federate laws have the force of law in the Dutch-speaking and Frenchspeaking regions respectively, as well as in those institutions established in the bilingual region of Brussels-Capital which, because of their activities, must be considered as belonging exclusively to one Community or the other. <http://www.legislationline.org/download/.../id/.../b249d2a58a8d0b9a5630012da8a3.pdf>

³ Article 130

1. The Parliament of the German-speaking Community regulates by federate law:

1° cultural matters;

2° person-related matters;

3° education, within the limits established by Article 127, § 1, first paragraph, 2°;

4° cooperation between the Communities, as well as international cooperation, including the conclusion of treaties, for matters referred to in 1°, 2° and 3°;

5° the use of languages for education in establishments created, subsidised or recognised by the public authorities.

The law designates the cultural and person-related matters referred to in 1° and

2° and determines the forms of cooperation referred to in 4°, as well as the manner in which treaties are concluded.

2. These federate laws have the force of law in the German-speaking region.

<http://www.legislationline.org/download/.../id/.../b249d2a58a8d0b9a5630012da8a3.pdf>

29 Mayıs 1959 tarihli bu kanunla “devlete bağlı eğitim kurumlarının ve devletçe mali yönden desteklenen diğer okulların nasıl organize edileceğinin esasları belirlenmiştir.” (Öztürk, 2001: 32) Yasanın 6. Maddesi⁴ yasal olarak kurulmuş ve minimum yasal gereklilikleri sağlamış okulların (eğitim otoritelerinin) müfredat ve program hazırlamakta, öğretim yöntemlerini seçmekte ve okul sistemlerini kurmakta özgür olduklarını ifade eder.

Öztürk (2001: 33), 29 Mayıs 1959 tarihli kanunun getirdiği yenilikleri ve içeriğini şu şekilde belirtir:

“Bir eğitim kurumun organizasyonundan o kurumun organizeden sorumlu (özel veya tüzel) kişileri yetkilidir. Yürürlükteki mevzuata göre her organizatör güç, uygulanacak metotları ve bunların organizasyonlarını bizzat kendisi yapar.

Devlet müfettişlik kurumu, eğitim kurumlarında yapılan eğitimin seviyesinin yükseltilmesi için gerekli çalışmaları yapar. Eğitimden sorumlu personele rehberlik eder, program hazırlanırken, yeni metot ve teknikler araştırılırken yardımda bulunur. Devlet tarafından paraca desteklenen öğretim kurumlarındaki eğitim seviyesinin gelişimini sürekli izler ve sürekli kontrol altında tutar. Devlet kurumları dışındaki organizatör güçler kendi teftiş sistemini kendileri kurarlar.”

24 Temmuz 1997 tarihli “ Temel Eğitim ve Orta Öğretimin Öncelikli Hedefleri ve Bu Hedefleri Gerçekleştirecek Yapılanma” isimli kararname hâlen Belçika’da ilkökul ve orta öğretimin düzenlenmesi ve uygulanmasının temelini oluşturmaktadır. Bu kararname ile eğitim bakanlıklarının amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

“-Öğrencilerin her birinde kişisel gelişimi ve kendine güveni sağlamak.

-Bütün öğrencileri bilgileri özümseyecek; yaşamları boyunca öğrenmeye teşvik edecek yetenekleri kazanacakları; sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta etkin olacakları bir seviyeye getirmek.

⁴ Article 6 of the Pacte scolaire stipulates: Provided that a curriculum and schedule meet the legally established minimum requirements, each pouvoir organisateur shall be free, for its school system and even for each educational institution, to set its schedules and, subject to ministerial approval in order to ensure the level of studies, to set its curricula. Each pouvoir organisateur is free to choose its own teaching methods.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BF_EN.pdf

-Bütün öğrencileri, demokratik bir toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek, insani değerlere bağlı, çoğulcu, diğer kültürlerle açık sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlamak.

-Sosyal gelişimleri için bütün öğrencilere eşit şans tanımak.”(Brüksel Eğitim Müşavirliği)

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Belçika eğitim sistemin temelinde eğitim hakkı, eğitim özgürlüğü, tarafsız eğitim, laik eğitim, bireysel farklılıkları dikkate almak, fırsat eşitliği, parasız eğitim kavramlarının yer aldığı söylenebilir. Belçika eğitim sisteminin genel amacı;

“Meslek hayatında etkili ve yetkili,

Bağlı bulunduğu toplumla uyumlu, kendisinin, ailesinin mutluluğunu gerçekleştirme sorumluluğunun bilincinde,

Açık ve bilinçli olarak alınmış bir kararın sorumluluğundan kaçmayan,

Kendi kendine kararlar verebilen,

Davranış kurallarını kabul eden, bunları bazı değerleri göz önünde bulundurarak uygulayabilen,

İçinde yaşadığı çevreye, toplumun kültürüne uyabilen, onları zenginleştirmek amacı ile katkıda bulunan,

Toplumda meydana gelen değişmelerin bilincinde olan, nesiller arası değer farklılıklarının ortaya çıkardığı tedirginliği paylaşan uyumlu bir kişilik yapısına sahip insan tipini yetiştirmektedir.” (Öztürk, 2001: 38-39)

Federal Hükümette eğitim bakanlığı yoktur. Eğitim işleri Fransız Toplumunu ve Flaman Toplumunu Hükümetleri tarafından yürütülmektedir. Fransız Toplumunda eğitimden sorumlu 2 ayrı bakan görev yapmaktadır. Bunlar İlköğretim, Ortaöğretim ve Özel Eğitim Bakanı ile Yükseköğretim Bakanıdır. Flaman Toplumunu Hükümetinde ise bir eğitim bakanı bulunmaktadır. (DİGM, 2006: 109)

Belçika’da 2,5 yaşında başlayan okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla beraber %98 oranında okullaşma gerçekleşmiştir. Zorunlu eğitim, çocuğun 6 yaşına ulaştığı yılın 1 Eylül’ünde başlar ve 12 tam öğretim yılı devam eder. 12 yıllık zorunlu eğitimin 6 yılını ilköğretim, 6 yılını orta öğretim kapsamaktadır. Bir çocuk on beş veya on altı

yaşına kadar zorunlu eğitime katılmak zorundadır. Daha sonra ancak yarı zamanlı zorunlu eğitim uygulanabilir (yarı zamanlı öğrenme ve çalışmanın birleşimi). Ancak, gençlerin çoğu tam zamanlı ortaöğretime devam etmektedir. Zorunlu eğitim, genç öğrencinin 18 yaşına ulaştığı takvim yılında doğum gününde ya da 30 Haziran'da sona erer.

Eğer öğrenci 18. doğum gününden sonra okula gitmeyip o okul yılını bitirmezse, programın tamamlanmasından sonra verilen sertifika veya diplomayı almaya hak kazanamaz. 18 yaşından önce ortaöğretim diploması alan gençler için zorunlu eğitim sona erer. (EURYDICE -Flaman Toplumunda Eğitim-, 2006; 2008)

Okul öğrencileri cinsiyetleri nedeniyle reddedemeyeceği için, prensip olarak bütün okullar karmadır.

Belçika'da ikamet eden tüm çocuklar zorunlu eğitime tabidir. Bu yüzden Belçika'da ikamet eden yabancı uyruklu çocuklar da zorunlu eğitime tabidir. Yerel makamlarca kayıt edilmelerini takip eden altmışıncı günden itibaren bu çocuklar bir okula kaydolmalı ve derslere düzenli olarak katılmalıdırlar. Okullar, oturma izni olmayan çocukları reddetmeye yetkili değildir. Belçika'da zorunlu eğitim, okula zorunlu devam anlamına gelmez. Ebeveynler ev eğitimi seçebilir, ancak ebeveynlerin bu durumu eğitim bakanlığına haber vermesi zorunludur. (EURYDICE -Flaman Toplumunda Eğitim-, 2006; 2008)

Belçika'da; devlet okulu, belediye okulu ve özel (katolik) okullar olmak üzere paralel üç öğretim sistemi bulunmaktadır. (DİGM, 2006: 109) Bu okulları şu şekilde gruplayabiliriz:

A. Fransız ve Flaman Toplulukları tarafından düzenlenen okullar.

B. Topluluklar tarafından ödenekle desteklenen (finanse edilen) okullar; Bunlar da,

a. İl idarelerinin (province) açtığı okullar.

b. Belediye okulları.

c. Özel kurumlar tarafından açılan okullar.

d. Özel kişiler tarafından açılan okullar.

C. Özel paralı okullar. (Aydın, 1999: 104)

Belçika'nın Valon (Fransızca konuşulan) Bölgesi'ndeki okullarda eğitim dili Fransızcadır. Flaman (Flamanca konuşulan) Bölgesi'ndeki okulların eğitim dili ise Flamancadır. Brüksel'de ise hem Fransızca hem de Flamanca dillerinde öğretim yapan okullar bulunmaktadır. Öğretim metotları ve ders saatleri bölgelere göre değişebilmektedir. (DİGM, 2006: 109) Belçika eğitim sisteminde öğretim kademeleri şu basamaklardan oluşmaktadır:

- Okul Öncesi Eğitim (Pre-school or pre-primary, kleuteronderwijs; einsegnement maternel): 2,5-6 yaşa kadar,
- İlkokul (Primary school, lager onderwijs; enseignement primaire): 6-12 yaşa kadar,
- Ortaöğretim (Secondary school, secundair onderwijs; enseignement secondaire): 12-18 yaşa kadar,
- Yükseköğretim (Higher education or Tertiary Education (hoger onderwijs; enseignement supérieur),
 - Üniversite (University , universiteit; université),
 - Politeknik/Meslek (Polytechnic/Vocational university, hogeschool; haute école).

2.4.1. Okul Öncesi (Pre-primary, Kleuteronderwij, Enseignement maternelle, Kindergarten) Eğitim

Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin bir parçası olup zorunlu değildir. Devam zorunluluğu bulunmamaktadır. Ücretsiz olarak karma guruplarda 2,5-6 yaş arasındaki çocuklara verilir. Aileler çocuklarını istedikleri yaşta (6 yaşa kadar), istedikleri anaokuluna göndermekte/kayıt ettirmekte özgürdür.

Okul öncesi eğitim genellikle ilkokulların bünyelerindeki anaokullarında verilir. 1, 2 ve 3. sınıf olmak üzere üç yıldan oluşmaktadır. Çocuklar yaşlarına göre 2,5-3 yaşına kadar olanlar, 4 yaşına kadar olanlar, 5 yaşına kadar olanlar olmak üzere 3 gurupta toplanabilirler. Eğitim bu yaş gruplarına göre verilir. Eğer çocukların sayısı yaş grubu oluşturmaya imkân vermiyorsa farklı yaşların bir arada bulunduğu "aile modeli" uygulaması yapılabilmektedir.

Okul öncesi eğitimde daha çok çocukların davranış, sanat, dil, mantık ve sosyal gelişimlerini destekleyen etkinlikler uygulanır. Esnek bir yapısı olup bir değerlendirme yapılmaz. (Brüksel Eğitim Müşavirliği)

Belçika eğitim sisteminde bütün temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) için aşağıda belirtilen genel amaçlar benimsenmiştir:

-Temel eğitim (Grundschule) her çocuğun bireysel gelişimini destekler ve öğrenme süreçlerinin en iyi şekilde tamamlanmasını garanti eder.

-Temel eğitim bilgi, beceri, yetenekleri edinmede önemli bir rol oynar;

-Temel eğitim her çocuğun sosyalleşme parçasıdır: çocuk toplumda bir yurttaş olmanın önemini öğrenir. Okul toplumda her çocuğun entegrasyonu destekler ve okul, çocuğun yaşadığı toplumda aktif bir rol oynaması için davranış kalıplarını ve yeteneklerini geliştirir. Çocuğun kişiliğini önemser, okul öncesi eğitim (Vorschule) çocuklarda olgunluk sürecini tamamlamayı, bağımsızlık ve sorumluluk duygusunu geliştirmeyi amaçlar. Onları temel eğitim (ilköğretim) sürecine başlayacak şekilde hazırlar.

-Okul öncesi eğitim çocuğun bağımsızlık gibi sosyal davranışları, sorumluluk duygusunu ve istekli iş birliğini geliştirmek için ilk aşamadır.

Bu genel amaçlar kapsamında okul öncesi eğitimin özel amaçları ise şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

-Sosyo-duygusal hedefler: kişiliğinin gelişiminde çocuğa yardım etmek: öz saygı, öz farkındalık ve kendini tanıma (motive edici sınırlamalar işaret ederek, başarılar vurgulayarak, yaptığı işler ve eylemlerinin sonuçlarını göstererek);

-Çeşitli deneyimler yoluyla çocuğun bağdaştırıcı algılarından uzaklaşmasına yardımcı olmak (gözlemleme, deney ve çalışıyor, dil geliştirme),

-Psiko-motor hedefleri: Çocuğun keline güvenen ve kendini bilen biri olmasına yardımcı olmak. (fiziksel anlamlılık ve denge ile),

-Sanatsal hedefler: yaratıcılığını teşvik etmek için sanat ve estetik duygusunun gelişimi ya da güzelliğin farkına varmasını sağlamak.

Ayrıca Katolik okullarında çocukların dini eğitimleri için hedefleri de vardır.. (EURYDICE, Almanca Konuşan Toplumda Eğitim, 2009)

2.4.2. İlköğretim (Primary, Lager Onderwijs, Enseignement Primaire, Grundschule)

Belçika’da okul öncesi dönemden sonra başlayan zorunlu eğitim ikiye ayrılmaktadır:

1. Primary education (Enseignement primaire) 6-12 yaş aralığını;
2. Secondary education (Enseignement secondaire) ise 12-15/16 ya da 18 yaş aralığını kapsamaktadır.

Zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturan “primary education”⁵ Türkiye’deki ilköğretim birinci kademeye karşılık gelmektedir. Belçika’da ilkokullar 1-2. Sınıflar, 3-4. Sınıflar, 5-6. Sınıflar olmak üzere üç dönemden oluşmaktadır. Öğretim, haftada sabah ve öğleden sonraları olmak üzere (Çarşamba öğleden sonraları hariç) beş gün verilir ve bir yılda verilen eğitim, 182 gündür. Haftada 28 saat ders olup her ders 50 dakikadır. Öğretim yılı, okul-öncesi düzeyinde olduğu gibi 1 Eylülde başlar 30 Haziranda sona erer. (EURYDICE –Flaman Toplumunda Eğitim-, 2009) Okullar genelde karma olup ücretsizdir. Sınıflar genelde yaşlara göre bazen derslere göre düzenlenir. Bazı okullarda sınıflar yetenek düzeylerine göre düzenlenir. Ancak sınıf tekrarından dolayı bazen sınıflarda çeşitli yaş guruplarında öğrenciler olur (Brüksel Eğitim Müşavirliği).

İlkokullarda öncelikli olarak dil ve matematik öğretimine ağırlık verilmektedir. Ülke genelinde aynı müfredat programı uygulanmakla birlikte, okul müdürlüklerine öğretim metotlarını belirleme konusunda her geçen gün daha fazla serbestlik ve yetki verilmektedir. İlköğretimde yaygın olarak, öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda, çevrelerini gözlemleyerek ve yaratıcı etkinliklere ağırlık verilerek eğitim yapılmaktadır. Aynı öğretim metodu ortaöğretimde de uygulanır. (Brüksel Eğitim Eğitim Müşavirliği)

2.4.3. Ortaöğretim (Secondary, Secundair Onderwijs, Enseignement Secondaire, Sekundäre Erziehung)

Belçika’da ilkokuldan mezun olmuş bir öğrenci ortaöğretime (Secondary education⁶) başlar. Öğrenciler kendi beceri ve istekleri doğrultusunda ya mesleki eğitim yapmak ya da yüksek öğretime girebilmek için takip etmek istedikleri yönü seçerler.

Belçika genelinden ortaöğretim seviyesinde modern ve klasik olmak üzere iki ayrı öğretim sistemi uygulayan okullar bulunmaktadır (Debaty, 1985). Bunlardan klasik orta

⁵ Çalışmamızda Primary Education dönemi için “ ilkokul” terimi kullanılacaktır.

⁶ Çalışmamızda Secondary Education dönemi için “ortaöğretim” terimi kullanılacaktır.

öğretim okulları üç yıllık ortaokul ve üç yıllık liseler olmak üzere iki kademelidir. Genelde öğrenciler ortaöğretimin birinci yılında genel, teknik, sanat ve meslek okullarından birini seçerler. Daha sonraki yıllarda okul türü değiştirmek kolay olmamaktadır (Sağlam, 1999'dan akt. Yılmaz, 2007: 128). Modern eğitim sistemini benimseyen okullar ise öğrencilere seçme hakkı tanıyan ve daha esnek olan bir yapıya sahiptir. Bütün devlet okulları modern eğitim sistemini benimsemiştir. Modern eğitim sisteminde, “ortaöğretim, 12 ila 18 yaş arasındaki gençler için her biri ikişer yıllık üç dönemi içeren toplam 6 yıllık eğitimi kapsar”. (Soertart ve Van Heule, 1999: 43)

Ortaöğretim üç dönemden oluşmaktadır:

-Birinci Dönem/Devre: 1 ve 2. yılı kapsar.

-İkinci Dönem/Devre: 3 ve 4. yılı kapsar.

-Üçüncü Dönem/Devre: 5 ve 6. yılı kapsar.

1 ve 2. sınıfları kapsayan birinci devrede Latince, matematik, teknoloji vb. dersler ile temel eğitim verilir. Verilen bu eğitimde ortak müfredat takip edilmektedir. Görülen haftalık zorunlu ders sayısı 27-32 saat arasındadır. Ancak isteyen öğrenciler haftada iki ya da dört saat matematik-fen, sosyoloji-diller ya da Latin (Latince)-Yunan (Yunanca) gibi seçmeli derslerden de istediklerini seçebilirler. Bu devrede çocuklar ikinci devre için hazırlanır. Bu devrede ayrıca çocuklar pedagojik, psikolojik, sosyal vb. yönlerden takip edilirler; bu takip ikinci ve üçüncü devre için öğrencileri kendilerine en uygun programı seçmeleri konusunda yönlendirmede yardımcı olur. İkinci ve üçüncü devre birinci devreye göre daha özel bir eğitimi kapsar. Genellikle her devredeki öğrencilerin yaş seviyeleri aynıdır.

Dört tip ortaöğretim vardır. Okuldan okula bazı değişiklikler olsa da genel hatları ile şu şekilde sınıflandırılır:

1. Genel Ortaöğretim (General Secondary Education, Algemeen Secundair Onderwijs, Enseignement Secondaire Général): Yükseköğretime katılmak için genel eğitim sunmaktadır.

2. Teknik Ortaöğretim (Technical Secondary Education, Technisch Secundair Onderwijs, Enseignement Secondaire technique): Genel ve teknik/teorik, pratik, konularda eğitim sunar. Meslek edinme ve yüksek eğitim alma ihtimali de vardır.

3. Sanat Ortaöğretim (Art Secondary Education, Kunstsecundair onderwijs, Enseignement Secondaire artistique): Aktif sanat pratikleri ile birlikte genel eğitim sunar. Meslek edinme ve yüksek eğitim alma ihtimali de vardır.

4. Meslek Ortaöğretim (Vocational Secondary Education, Beroepssecundair Onderwijs, Enseignement Secondaire professionnel): Özel bir mesleğe yönelik eğitimle birlikte pratik eğitim verilir. Yüksek eğitim alma ihtimali çok düşüktür.

Ortaöğretimin 3. devresinde yarım zamanlı meslek eğitimi de mümkündür (Soetart ve Van Heule, 1999: 44).

1. Genel Ortaöğretim: Genel ortaöğretim üniversiteye öğrenci hazırlamaktadır. Öğrenci 6 yıllık eğitimini tamamladığında üniversiteye ya da üniversite dengi bir koleje gitmesi beklenir. Genel Ortaöğretimden alınan diploma iş piyasasında tek başına geçerli değildir. Piyasada bu diploma ile iş bulmak zordur. Bu tür okulları üniversiteye gitmeyi hedefleyen öğrenciler tercih eder. Bu eğitimi alan öğrenciler genellikle Antik Yunan ve Latin, Modern Diller (Fransızca ve Hollandaca, İngilizce ve Almanca), Bilim Dalları (kimya, fizik, biyoloji ve coğrafya), Matematik, Ekonomi ve İnsan Bilimleri (psikoloji, sosyoloji, medya) gibi alanlarda eğitim alırlar.

2. Teknik Ortaöğretim: Öğrencilerin ortalama %30'u teknik ortaöğretimi tercih etmektedir. Teknik eğitim de teknik konuların ağırlıklı olduğu ve pratik konuların ağırlıklı olduğu iki alana ayrılır. Her iki alanda genel ortaöğretimde olduğu gibi matematik, yabancı diller, tarih, bilim dalları, coğrafya gibi branşlarda genel eğitim verilmektedir. Ancak bu derslere ilişkin verilen genel eğitim düzeyi genel ortaöğretimde verilen eğitim düzeyinden daha düşüktür. Dersler daha az teorik konuları içerirken daha çok teknik ve pratik konular ağırlıktadır. Öğrenciler buradaki 6 yıllık eğitimlerini tamamladıklarında iş piyasası için hazır eleman durumundadırlar. Ayrıca teknik ortaöğretimin teknik eğitim alanını tercih eden öğrenciler lisans eğitimi veya master çalışması ile yedinci yılını uzmanlık yılı olarak okumaya devam edebilir. Buradan mezun olan öğrenciler büro yönetimi, pratik bilgi ve iletişim teknolojileri, turizm, sağlık, ticaret, iletişim gibi alanlarda hizmet verebilirler.

3. Sanat Ortaöğretim: Öğrencilerin ortalama %2'si sanat ortaöğretimi tercih etmektedir. Bu tür okullar performansa dayalı sanat dallarından gösteri sanat dallarına kadar değişen bir yelpazede eğitim sunmaktadırlar. Bunun yanı sıra genel eğitim de verilmektedir. Öğrenciler, dans (bale), oyunculuk, çeşitli grafik sanatları ve müzik gibi

alanlarda eğitim alabilirler. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin çoğu sanatlarını daha geliştirmek için müzik konservatuvarlarına, yüksek bale okullarına, oyunculuk okullarına veya sanat kolejlerine gitmektedirler.

4. Meslek Ortaöğretim: Öğrencilerin ortalama %35'i meslek ortaöğretimi tercih etmektedir. Daha çok uygulamaya dayanan ve çeşitli iş kollarına özgü spesifik bir eğitim verilmektedir. Meslek edinmeye yönelik okulları seçen öğrencilerin üniversiteye gitme şansları yoktur. Ancak eğer öğrenci isterse altı yıldan sonra bir yıl daha (bazen iki yıl) okuyarak teknik okul dengi bir diplomaya hak kazanır. Bu durumda yükseköğretime girebilmek için bir şans elde etmiş olur. Ancak bu yolla da yükseköğretime girmek son derece zordur. Bu tür okullardan mezun olan öğrenciler marangozluk, araba tamirciliği, kuaförlük gibi mesleklerin sahibi olurlar ve bu alanlarda hizmet verirler.

“Belçika'daki öğrencilerin %68,1'i teknik ve meslek eğitimini seçmektedir. 18-24 yaş aralığındaki öğrencilerin %15,2'si ortaöğretim ilk devresinden sonra okuldan ayrılmaktadır.” (Cotton, 2001: 17) Bu durum üniversiteleşme konusundaki sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan bu ve benzeri birtakım aksaklıklar karşısında Belçika'nın Flaman Toplum Hükümeti, modern ve klasik olmak üzere iki ayrı ortaöğretim sisteminin olumlu yönlerini birleştiren tek bir ortaöğretim yapısı oluşturmuş ve uygulamaya koymuş bulunmaktadır. Oluşturulan bu yeni yapının amacı; öğrencilerin bölüm seçimini üst sınıflara bırakarak, daha sağlıklı bir seçim yapmalarına imkân vermektir. Bu çerçevedeki ortaöğretim 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise öğretiminden oluşmaktadır (Brüksel Eğitim Müşavirliği).

Hem Flaman Bölgesinde hem de Valon Bölgesinde 6 yıllık meslek liselerini bitiren öğrencilerin, yüksek öğrenime devam edebilmek veya mesleki üst yeterlilik elde edebilmek amacıyla 7. sınıfı okumaları gerekmektedir. (Brüksel Eğitim Müşavirliği)

Belçika'da ilkokulu bitiren öğrencilere verilen ilkokul diplomasını takiben, orta öğretimin ilk üç yılının sonunda ortaokul diploması; genel, teknik, sanat ve mesleki ortaöğretimde altıncı sınıfın (son üç yılın) sonunda diploma verilmektedir. Genel, teknik ve sanat lisesi mezunları altıncı sınıf diplomasıyla yükseköğretime devam edebilirler. Ancak, meslek lisesi mezunlarının, yükseköğrenime devam edebilmek için bir yıl daha lise öğrenimi görerek yedinci sınıf diploması almaları gerekmektedir (Brüksel Eğitim Müşavirliği).

Yukarıda verilen bilgiler temelinde Belçika’da orta öğretimin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

-Her bir öğrencinin kişilik gelişimini ve kendine güvenini sağlamak,

-Bütün öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel yaşamda aktif rol almaları ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edecek bilgi ve becerileri kazanması yol göstermek

-Öğrencileri demokrasi, dayanışma, çoğulculuk ve diğer toplumlara açık olma değerleriyle bir toplumun gelişimine katkı sağlayabilen sorumlu vatandaşlar olarak hazırlamak,

-Toplumsal özgürlüğün eşit fırsatlarını geliştirmek (EURYBASE-Fransız Toplumunda Eğitim-, 2009-10: 145

2.4.4. Yükseköğretim (Higher Education, Hoger Onderwijs, Enseignement Supérieure)

Yükseköğretime⁷ (Higher Education) başlayabilmek için tam zamanlı eğitim veren bir ortaöğretim kurumundan mezun olmak (ortaöğretim diploması almak) gereklidir. Belçika’da yükseköğrenim; Yükseköğretim Enstitüleri (Higher Education Institutes) ve Üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Bu durum üniversite öğretimi ve üniversite düzeyinde/denkliğinde olmayan yükseköğretim olarak iki ayrı eğitimi ortaya çıkarmıştır. Üniversite denkliği olmayan yükseköğretimler de kendi içinde kısa ve uzun süreli yükseköğretim olarak ikiye ayrılmıştır.

Kısa süreli yükseköğretim (short-type) üç ya da dört yıl sürmektedir. Uzun süreli yükseköğretim (long-type) ise dört ya da beş yıl sürmektedir. Uzun süreli yükseköğretim kendi içinde iki devreye ayrılır. İlk devre hazırlık/ön lisans; ikinci devre lisans derecesi olarak kabul edilir. Uzun süreli yükseköğretileri bitirenler aldıkları dersleri kredilendirdikleri takdirde üniversite eğitimlerine devam edebilirler. Çünkü Belçika’da uzun süreli yükseköğretim programları verilen eğitimin içeriği, niteliği vb. açılardan üniversite öğretimine denk konumdadır.

“Üniversite dışındaki bu kısa ve uzun tip yükseköğretim; yedi alanda eğitim vermektedir. Bu dallar: teknik, ekonomik, tarım, sağlık, sosyal, güzel sanatlar ve pedagojik yükseköğretim (Öztürk, 2001: 62).”

⁷ Çalışmamızda Higher Education dönemi için “yükseköğretim” terimi kullanılacaktır.

Belçika'daki “üniversite öğretiminin amacı yalnızca kurumsal eğitimi sağlamak değil, uygulamalı eğitime de yer vererek” (Erginer, 2009: 296) “bilimi yaymak ve geliştirmektir.” (Öztürk, 2001: 62) Bu bağlamda Belçika'da üniversite öğretimi ise üç kademe şeklinde düzenlenmiştir. Birinci devre 2-3 yıl süren adaylık ya da ön lisans olarak değerlendirilen dönemdir. Bu dönemde öğrenciler genel ve bölümle ilgili fen veya insani bilimlere giriş eğitimi alırlar. İkinci devre 2 yıldan dört yıla kadar olan lisans dönemini kapsamaktadır. İkinci devrenin bitiminde öğrenci eğitim aldığı alana yönelik lisans diploması alır. Öğrenci aldığı lisans diplomasına göre öğretmenlik, doktorluk, eczacılık, veterinerlik vb. gibi meslekleri icra edebilir konuma gelir. Üçüncü kademe ise lisansüstü öğrenimdir. Bu devre üniversiteyi bitirmiş bireyler içindir. Bu devrede lisansüstü yükseköğretim, yüksek lisans ya da doktora eğitimi verilmektedir. (Öztürk, 2001; Yılmaz, 2007)

Bu bölümde Belçika eğitim sisteminin genel amaçları, temel ilkeleri; eğitim sisteminde yer alan öğretim kademeleri (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite) ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın sınırlarını aşacağı düşüncesiyle ve Belçika'daki Flaman, Fransız ve Alman toplumlarının eğitim sistemleri birbirine çok yakın özellikler gösterdiği için üç toplumun (Fransız, Flaman, Alman) eğitim sistemleri ayrı ayrı olarak ele alınmamış, Belçika eğitim sistemi genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5. Belçika Eğitim Sisteminde Türk Çocukları

Belçika'daki Türk nüfusu genç ağırlıklı bir yapı sergilemektedir. “Valon, Flaman ve Brüksel Bölgelerinde 25 yaş ve altında 54 bin civarında Türk genci yaşamaktadır. Bunların 19 bini Belçika'nın Fransızca konuşulan güneyinde, 17 bini de Flamanca konuşulan kuzeyinde yaşamaktadır (Öztürk, 2001: 79).” 2000 yılına ait verilere göre de 13'ü özel eğitimde olan 2241 Türk öğrenci, okul öncesi; 500'ü özel eğitimde olan 5893 Türk öğrenci ilköğretim; 292'si özel eğitimde olmak üzere 3704 Türk öğrenci ortaöğretim; 140 Türk öğrenci yükseköğretim eğitimi almaktadır. Fransız ve Flaman Toplumları Eğitim Bakanlıklarından alınan verilere göre 12.114 Türk çocuğu Belçika eğitim sistemine dâhildir (bk. Tablo 15). Tablo 15'e bakıldığında da görüleceği üzere 805 (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) Türk öğrenci özel eğitim almaktadır. Özel eğitim, öğrenme güçlüğü olan veya zihinsel engelli olarak değerlendirilen çocukların aldıkları eğitimdir. 12.114 öğrenci içinde 805 rakamı hiç de azımsanacak bir

rakam değildir. Manço (2002), Belçika genelinde Türk öğrencilerinin aşağı yukarı % 4'ünün özürlü okullarına devam ettiğini ve bu oranın Belçikalı özürlü gençlerin sayısı ile karşılaştırıldığında (% 2), Türklerde özürlü oranının iki katı daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Manço, ayrıca, Belçika eğitim sistemine dâhil olan Türk çocuklarına yönelik şu istatistiki bilgileri vermektedir: “Valonya ve Brüksel'de 3000 çocuk anaokullarına, 8000 öğrenci ilkokullara, 7000 genç ortaokul ve liselere, 400 kadar genç de yüksek öğrenime devam etmektedirler. Flaman bölgesinde bu sayılar 4000(okul öncesi), 8000 (ilköğretim), 5000 (ortaöğretim) ve 200 (yükseköğretim)'dür.” (Manço, 2002: 61) Bu veriler, Belçika genelindeki Türk öğrenci sayısının 39.600 olduğunu göstermektedir.

Tablo 15: *Belçika Öğretim Kademelerinde Türk Öğrencilerin Sayısı (2004-2005 Öğretim Yılı)*

Öğretim Kademeleri	Valon Topluluğu		Flaman Topluluğu		Toplam
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	
Okul Öncesi	452	412	668	696	2228
Okul Öncesi Özel Eğitim	2	4	2	5	13
İlköğretim	801	908	1883	1801	5393
İlköğretim Özel Eğitim	97	70	198	135	500
Ortaöğretim	901	959	741	811	3412
Ortaöğretim Özel Eğitim	61	28	112	91	292
Yükseköğretim	22	52	32	34	140
Özel Eğitim	35	40	30	31	136
Toplam	2371	2473	3666	3604	12114

(*) Öğrenci sayıları Belçika vatandaşlığına geçmeyen öğrencileri kapsamaktadır. Ülke vatandaşlığı ya da çifte vatandaşlık alanlarla beraber Belçika'da 2000'i yüksek öğretimde olmak üzere 40.000 civarında Türk öğrenci olduğu düşünülmektedir. Kaynak: DİGM, 2006; ÇSGB, 2007.

2.5.1. Belçika'da Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri⁸

Belçika'daki Türk öğrencilerin sayıları giderek artmaktadır. Belçika Brüksel Eğitim Müşavirliği Türk öğrencilere ilişkin sayısal bilgileri güncellemiş, öğretim kademelerine ve cinsiyete göre eğitime devam eden Türk öğrencilerin dağılımları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

⁸ İstatistiklerde Belçika vatandaşlığına geçen Türk kökenliler, Türk öğrenci olarak yer almamaktadır. Veriler Brüksel Eğitim Müşavirliğinden (2011) alınmıştır. Tablolardaki kısaltmalar: K: Kız, E: Erkek, T: Toplam.

Tablo 16: *Belçika Genelinde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları*

Normal Eğitim			Özel Eğitim (özürlüler eğitimi)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
2233	2285	4518	17	28	45	2250	2313	4563

Tablo 16’da Belçika genelinde okul öncesi eğitimi alan Türk çocuklarının sayıları yer almaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden 2250 kız çocuğunun 17’si; 2313 erkek çocuğunun 28’i özel eğitim tabi tutulmaktadır. Toplamda 3-6 yaş arası Türk çocuğunun 4563’ü okul öncesi eğitim almaktadır.

Tablo 17: *Belçika Genelinde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Normal Öğrenim			Özel Eğitim (özürlüler eğitimi)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
5257	5342	10 599	264	427	691	5521	5769	11 290

Belçika genelinde ilköğretime devam eden Türk çocuklarının sayılarını veren Tablo 17’de 5521 kız çocuğunun 264’ünün; 5769 erkek çocuğunun 427’sinin özel eğitim aldığı ve toplamda 11 290 Türk çocuğunun ilköğretime devam ettiği görülmektedir.

Tablo 18: *Belçika Genelinde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Genel Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Teknik Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Mesleki Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
1342	1353	2695	547	547	1094	1237	1128	2365	3126	3028	6154

Belçika genelinde ortaokul-liseye giden Türk öğrenci sayılarına bakıldığında genel ortaöğretimde 1342 kız, 1353 erkek; teknik ortaöğretimde 547 kız, 547 erkek; mesleki ortaöğretimde 1237 kız, 1128 erkek öğrencinin olduğu görülmektedir. Tablo 18’de toplamda ortaöğretim kademesinde eğitim alan Türk çocuklarının sayısı 6154’tür.

Tablo 19: *Belçika Genelinde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Yüksekokul			Üniversite			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
104	77	181	86	89	175	190	166	356

Tablo 19, Belçika genelinde yükseköğretim kademesinde eğitim alan Türk öğrencilerin sayılarını yansıtmaktadır. Tablo 19'a bakıldığında yüksekokula giden 181 Türk öğrencinin 104'ünü kız öğrenciler oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin üniversiteleşme oranlarına bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Toplamda üniversiteye giden öğrenci sayısı 175'dir. Yüksekokula ve üniversiteye giden toplam 356 Türk öğrenci vardır.

Tablo 20: *Belçika Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Öğretim Kademesi	Kız	Erkek	Toplam
Okul Öncesi	2250	2313	4563
İlköğretim	5521	5769	11 290
Ortaöğretim	3126	3028	6154
Yükseköğretim	190	166	356
Genel Toplam	11 087	11 276	22 363

Belçika genelinde bütün eğitim kademelerindeki Türk öğrenci sayıları ise Tablo 20'de verilmektedir. Buna göre; okul öncesi dönemde 2250 kız, 2313 erkek; ilköğretim kademesinde 5521 kız, 5769 erkek; ortaöğretim kademesinde 3126 kız, 3028 erkek; yükseköğretim kademesinde 190 kız, 166 erkek Türk öğrenci yer almaktadır. Toplamda (Belçika genelinde) 22363 Türk öğrenci Belçika eğitim sistemine dâhildir. 2004-2005 eğitim, öğretim yılına ait Fransız ve Flaman Toplum Eğitim Bakanlıklarından alınan verilere göre Belçika genelinde 12114 olan Türk öğrenci sayısı neredeyse iki katı artış göstermiştir. Ayrıca tabloda dikkat çeken diğer bir husus da ilköğretim kademesinden sonra ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki düşüştür. Ortaöğretime geçişteki öğrenci sayılarındaki bu düşüş, yükseköğretim kademesinde çok daha belirgin bir şekilde kendisini göstermektedir.

2.5.2. Belçika - Valon Bölgesi'nde Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri⁹

Belçika'daki Türk nüfusuna bölgesel olarak baktığımızda Flaman Bölgesi'nin Türk nüfus yoğunluğu bakımından birinci sırada yer aldığı görülür. İkinci sırada Brüksel Bölgesi, üçüncü sırada Valon Bölgesi gelmektedir¹⁰. “Flaman Bölgesi'nde yaşayan Türklerin siyasi konumu Valon Bölgesi'nde yaşayan Türklere oranla daha etkindir.” (CDE, 2001: 58) Eğitim kademelerinde yer alma bakımından ise iki bölge (Valon ve Flaman) birbirine yakın bir konum sergilemektedir. Valon ve Flaman Bölgesi'ndeki eğitim kademelerine göre Türk öğrencilerin dağılımları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 21: *Belçika-Valon Bölgesi'nde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları*

Normal Öğrenim			Özel Eğitim Toplam (özürlüler eğitimi)			Eğitim Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
915	985	1900	8	11	19	923	996	1919

Valon Bölgesi'nde okul öncesi eğitimi alan toplam 1919 Türk öğrenci bulunmaktadır. 1919 Türk öğrencinin 19'u (8 kız, 11 erkek) özel eğitimdedir. 1900 normal okul öncesi öğrenim gören Türk çocuğunun 915'i kız, 985'i erkektir.

Tablo 22: *Belçika-Valon Bölgesi'nde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Normal Öğrenim			Özel Eğitim Toplam (özürlüler eğitimi)			Eğitim Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
2581	2703	5284	87	130	217	2668	2833	5501

Tablo 22, Belçika'nın Valon Bölgesi'nde ilköğretim kademesinde eğitim alan Türk çocuklarının sayısını göstermektedir. Tabloya göre normal eğitim alan 2581 kız, 2703 erkek; özel eğitim alan 87 kız, 130 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplamda ilköğretim kademesinde 5501 Türk öğrenci (2668 kız, 2833 erkek) eğitim görmektedir.

Tablo 23: *Belçika-Valon Bölgesi'nde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

⁹ İstatistiklerde Belçika vatandaşlığına geçen Türk kökenliler, Türk öğrenci olarak yer almamaktadır. Veriler Brüksel Eğitim Müşavirliğinden (2011) alınmıştır. Tablolardaki kısaltmalar: K: Kız, E: Erkek, T: Toplam.

¹⁰ Belçika'daki bölgelere göre Türk nüfus dağılımı için bk. CDE, 2001: s. 59.

Genel Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Teknik Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Mesleki Ortaöğretim (ortaokul-lise)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
840	857	1697	430	377	807	663	681	1344	1933	1915	3848

Valon Bölgesi'nde ortaöğretime devam eden Türk öğrencilerin sayısal verileri için Tablo 23'e bakıldığında genel ortaöğretimde 840 kız, 857 erkek; teknik ortaöğretimde 430 kız, 377 erkek; mesleki ortaöğretimde 663 kız, 681 erkek öğrencinin olduğu görülmektedir. Toplamda ise 3848 (1933 kız, 1915 erkek) Türk öğrenci Valon Bölgesi'nde ortaöğretim kademesindedir.

Tablo 24: *Belçika-Valon Bölgesi'nde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Yüksekokul			Üniversite			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
67	44	111	54	55	109	121	99	220

Tablo 24 incelendiğinde Valon Bölgesi'ndeki 111 (67 kız, 44 erkek) Türk öğrencinin yüksekokula; 109 (54 kız, 55 erkek) öğrencinin ise üniversiteye gittiği anlaşılmaktadır. Toplamda Belçika'nın Valon Bölgesi'nde 220 (121 kız, 99 erkek) Türk öğrenci yükseköğretime devam etmektedir.

Tablo 25: *Belçika-Valon Bölgesi Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Öğretim Kademesi	Kız	Erkek	Toplam
Okul Öncesi	923	996	1919
İlköğretim	2668	2833	5501
Ortaöğretim	1933	1915	3848
Yükseköğretim	121	99	220
Genel Toplam	5645	5843	11 488

Belçika-Valon Bölgesi genelinde bütün eğitim kademelerindeki Türk öğrenci sayıları ise Tablo 25'te verilmektedir. Buna göre; okul öncesi dönemde 923 kız, 996 erkek; ilköğretim kademesinde 2668 kız, 2833 erkek; ortaöğretim kademesinde 1933 kız, 1915 erkek; yükseköğretim kademesinde 121 kız, 99 erkek Türk öğrenci yer almaktadır. Toplamda 11 488 Türk öğrenci Belçika- Valon Bölgesi eğitim sistemine dâhildir.

2.5.3. Belçika - Flaman Bölgesi'nde Öğrenim Gören Türk Öğrenci İstatistikleri¹¹

Daha önce de belirtildiği gibi Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerin başında Flaman Bölgesi gelmektedir. Bununla birlikte Flaman Bölgesi'ndeki eğitim kademelerine devam eden Türk öğrencilerin sayılarına bakıldığında Valon Bölgesi'nde eğitim kademelerine devam eden Türk öğrenci sayılarına yakın (Kimi eğitim kademelerinde Türk öğrenci sayıları Flaman Bölgesi'nde Valon Bölgesi'ne oranla düşüktür.) bir durum sergilediği görülmektedir. Flaman Bölgesi'nde öğrenim gören Türk öğrencilere ilişkin istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 26: *Belçika-Flaman Bölgesi'nde Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu) Alan Türk Çocukları*

Normal öğrenim			Özel eğitim (özürlüler eğitimi)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
1318	1300	2618	9	17	26	1327	1317	2644

Tablo 26'da Belçika-Flaman Bölgesi'nde okul öncesi eğitimi alan Türk çocuklarının sayıları yer almaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden 1327 kız öğrencinin 9'u; 1317 erkek öğrencinin 17'si özel eğitime tabi tutulmaktadır. Toplamda Flaman Bölgesi'nde 2644 Türk öğrenci okul öncesi eğitim almaktadır.

Tablo 27: *Belçika-Flaman Bölgesi'nde İlköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Normal öğrenim			Özel eğitim (özürlüler eğitimi)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
2676	2639	5315	177	297	474	2853	2936	5789

Flaman Bölgesi'nde ilköğretime devam eden Türk öğrencilerin sayılarını veren Tablo 27'de 2853 kız öğrencinin 177'sinin; 2936 erkek öğrencinin 297'sinin özel eğitim aldığı ve toplamda 5789 Türk öğrencinin ilköğretime devam ettiği görülmektedir.

¹¹ İstatistiklerde Belçika vatandaşlığına geçen Türk kökenliler, Türk öğrenci olarak yer almamaktadır. Veriler Brüksel Eğitim Müşavirliğinden (2011) alınmıştır. Tablolardaki kısaltmalar: K: Kız, E: Erkek, T: Toplam.

Tablo 28: *Belçika-Flaman Bölgesi'nde Ortaöğretim (ortaokul-lise) Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Genel Ortaöğretim (ortaokul - lise)			Teknik Ortaöğretim (ortaokul - lise)			Mesleki Ortaöğretim (ortaokul - lise)			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
502	496	998	117	170	287	574	447	1021	1193	1113	2306

Flaman Bölgesi'nde ortaöğretime devam eden Türk öğrencilerin sayısal verileri için Tablo 28'e bakıldığında genel ortaöğretimde 502 kız, 496 erkek; teknik ortaöğretimde 117 kız, 170 erkek; mesleki ortaöğretimde 574 kız, 447 erkek öğrencinin olduğu görülmektedir. Toplamda ise 2306 (1193 kız, 1113 erkek) Türk öğrenci Flaman Bölgesi'nde ortaöğretim kademesindedir.

Tablo 29: *Belçika-Flaman Bölgesi'nde Yükseköğretim Kademesinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Yüksekokul			Üniversite			Toplam		
K	E	T	K	E	T	K	E	T
37	33	70	32	34	66	69	67	136

Tablo 29 incelendiğinde Flaman Bölgesi'ndeki 70 (37 kız, 33 erkek) Türk öğrencinin yüksekokula; 66 (32 kız, 34 erkek) Türk öğrencinin ise üniversiteye gittiği anlaşılmaktadır. Toplamda Belçika'nın Flaman Bölgesi'nde 136 Türk öğrenci yükseköğretime devam etmektedir.

Tablo 30: *Belçika-Flaman Bölgesi Genelinde Eğitim Alan Türk Çocukları*

Öğretim Kademesi	Kız	Erkek	Toplam
Okul Öncesi	1327	1317	2644
İlköğretim	2853	2936	5789
Ortaöğretim	1193	1113	2306
Yükseköğretim	69	67	136
Genel Toplam	5442	5433	10 875

Flaman Bölgesi genelinde bütün eğitim kademelerindeki Türk öğrenci sayıları ise Tablo 30'da verilmektedir. Buna göre; okul öncesi dönemde 1327 kız, 1317 erkek; ilköğretim kademesinde 2853 kız, 2936 erkek; ortaöğretim kademesinde 1193 kız, 1113 erkek; yükseköğretim kademesinde 69 kız, 67 erkek Türk öğrenci yer almaktadır. Toplamda 10 875 Türk öğrenci Belçika- Flaman Bölgesi eğitim sistemine dâhildir.

2.6. Belçika'da Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Sorunları

Belçika'da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sorunlarının temelleri aslında Belçika'ya Türk işçi göçünün ilk yıllarına kadar dayanmaktadır. Çünkü Belçika'ya geçici olarak giden işçilerin kalıcı hâle geleceği ve onların çocuklarının olacağı ve bu çocukların eğitim alması gerektiği hiç hesap edilmemişti. Yurt dışına gönderilen işçilerin çocuklarının eğitim sorunları ancak 1970'lerde fark edilebilmiştir. İkinci kuşak olarak nitelendirilen bu kuşakla başlayan eğitim sorunu gerekli tedbirler alınmadığı için şu anki dördüncü kuşağa kadar sürüp gelmiştir. Belçika'da yaşanan bu durum aslında Avrupa'da işçi gönderilen ülkelerin neredeyse tamamında aynıdır.

Yurt dışındaki Türkler ve onların çocukları konusunda yapılan nitelikli bilimsel çalışmalar olmakla birlikte yeterli düzeyde değildir. Yurt dışındaki Türkler ve onların çocukları konusunda yapılan bilimsel çalışmaları günümüze kadar değerlendirdiğimizde dört farklı aşamada ele alabiliriz. Göç sürecinin başlangıcı olan 1960'lı yıllarda yapılan çalışmaların büyük bir bölümü, göçün ekonomik boyutlarını, Türkiye'ye aktarılan döviz rezervlerini, göçmenlerin geri dönüş planlarını ve karşılaştıkları kültür şokunu incelemiştir. İkinci aşamadaki çalışmalarda ise 1970'lerde aile birleşimleri ile birlikte çocuk-aile ilişkileri, entegrasyon, asimilasyon ve kültürel etkileşim gibi konuların incelendiği görülmektedir. 1980-1990'lı dönemleri kapsayan üçüncü aşamada yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak vatandaşlık, çifte vatandaşlık, ırkçılık, ayrımcılık, kültürel üretim gibi toplumla bireyin ilişkilerini inceleyen konulara ağırlık verilmiştir. (Vassaf, 2002: 5) Dördüncü aşama olarak nitelendirebileceğimiz 2000'li yıllarda yapılan çalışmalarda ise eğitim, ana dili eğitimi/öğretimi, çok dillilik, çok kültürlülük, Avrupa Birliği ve Türkler, Avrupalılık, Euro-Türkler konularına ağırlık verilmiştir. Çalışmaların hedef kitlesi ise gençlerdir. Son dönemlerde çalışmaların genç nesil üzerine odaklanması son derece yerinde bir tavidir (Nielsen, 2002), zira daha öncede ifade ettiğimiz gibi yurt dışında yaşayan Türklerin çoğunluğunu gençler oluşturmaktadır.

Yurt dışında yaşayan her bir nesil bir önceki nesilden daha eğitilmiş olarak toplumda yer edinme mücadelesi vermektedir. Günümüz Avrupalı Türk gençliği de bir önceki nesilden bir adım daha ilerde görülmektedir. Ancak bu genç nesil dededen torunlarına miras kalan birtakım sorunlarla birlikte yeni sorunlarla da baş etmek durumundadır. Belçika'da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sorunlarını daha net ortaya koyabilmek için öncelikle Batı Avrupa'ya işçi olarak gönderilen Türklerin ve çocuklarının sorunlarına genel olarak değinmekte yarar olacağını düşünüyoruz.

Avrupa ülkelerinin 1960’larda başlayan işçi talepleri üçlü bir yapı oluşturuyordu: işçi talebinde bulunan ülke, işçi talebinde bulunulan ülke, işçi olarak gitmeyi kabul eden vatandaş (Doğan, 2006). Bu üçlünün her biri göç sürecinin başında durumundan memnundu. Her birinin kendine göre bu durumdan beklentileri ya da kârı vardı. İşçi talebinde bulunan ülke açısından beklentiler:

- İşçi ihtiyacı karşılanacak.
- Gelen işçiler vasıfsız olacak (böylece her işte çalıştırılabilir).
- Sağlıklı, gücü, kuvveti yerinde işçiler gelecek.
- Gelen işçiler, iş ihtiyacı giderildikten sonra geri gidecek.

İşçi talebinde bulunulan ülke yani Türkiye’nin beklentileri:

-Vasıfsız işçiler Avrupa ülkelerine giderek vasıflı hâle gelecek. Bu durumda Türkiye işçinin vasıflı hâle gelmesi için yapılacak muhtemel harcamalardan tasarruf etmiş olacak. Bu işçiler ülkeye geri döndüklerinde tecrübeli ve vasıflı olacaklar.

-İşsizlik açığı yurt dışına giden işçilerle azalmış olacak.

-Türkiye’de ihracat oranları çok düşük seviyedeydi. Bu yüzden döviz dar boğazı Avrupa ülkelerine giden işçiler vasıtasıyla aşılacaktı.

İşçi olarak gitmeyi kabul eden vatandaşın beklentileri:

- İş sahibi olacak.
- Kısa zamanda para kazanacak.
- Maddi sıkıntılarından kurtulup traktör, araba, arsa, ev vs. alacak kadar para kazandıktan sonra geri dönecek.
- Prestij sahibi olacak.

Görüldüğü üzere üç tarafın da beklentileri ortak noktalarda buluşmaktadır ve hiç olumsuz bir beklenti içine girilmemiştir. Ancak geçen zaman içinde beklentiler gerçekleşmemiş, umutla başlanan göç serüveni hayal kırıklıkları, sorunlarla devam etmiştir. Ortaya çıkan bu durumu, Alman edebiyatının ünlü yazarlarından olan ve eserlerinde kimlik problemleri üzerinde duran Max Frisch, şu cümleleri ile özetlemiştir: “Biz işçi istemiştik. Bir de baktık ki insanlar geldi ve bu insanların aileleri, kültürleri, aidiyetleri varmış. Bu sorunları konuşmamız dahi Almanya’da sorun olmaya başladı.” (Arslan, 1999; Kavcar, 1988)

Yurt dışında çalışmak üzere giden Türkler, başlangıçta “yabancı işçi” (Doğan, 2006) olarak anılmaya başlamıştı. Ülkeler, gelen bu işçilere hizmet öncesi eğitim programı uygulayıp iş yerlerinde istihdam ediyorlardı. İstihdam edilen bu işçilerin geri gönderilmesi hem maliyet hem de zaman kaybını ortaya çıkaracaktı. Bu sebeple işçilerin geri dönüşü ertelendi. Bu sefer Türkler “göçmen işçi, misafir/konuk işçi, geçici işçi” (Doğan, 2006) gibi isimlerle anılmaya başladı. Türkiye’ye dönemeyen Türkler de ailelerini de yanlarına alarak Avrupa ülkelerinde kendilerine bir hayat kurmaya başladılar.

İşçi olarak gitmeyi kabul eden vatandaşların yabancı ülkede varlık mücadelesi çok zorlu şartlar altında devam etmiştir. Hayat standartları son derece kötüydü ve burada yaşayan Türkler toplumun diline, kültürüne tamamen uzaktı. (Unat, 2006) İlk kuşak olarak değerlendirilen bu kuşak uyum ve dil problemleri ile baş etmek durumunda kaldılar. Aile birleşimleri ile Türkiye’den gelen çocuklarla ve çalışmak üzere gelinen ülkede yapılan evlilikler sonrasında doğan çocuklarla beraber yurt dışında yaşayan Türklerin hem nüfusları hem de sorunları giderek artmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde yurt dışındaki Türkler “Euro-Türk” (Kaya ve Kentel, 2005; Şen, 2007) olarak anılmaya başlamış olsa da sorunları hâlâ devam etmektedir.

Yurt dışındaki Türklerin ya da Türk çocuklarının sorunları denildiğinde akla tek taraflı bir yapı gelmemelidir. Ortaya çıkan sorunlarda üç taraflı (işçi talebinde bulunan ülke; işçi talebinde bulunulan ülke; işçi olarak gitmeyi kabul eden vatandaş) etkenlerin olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

İşçi talebinde bulunan ülke açısından sorunların kaynağı; gelen Türk işçilerini niteliksiz işlerde çalıştırmaları, kötü yaşam alanları sunmaları, emek istismarı, Türklere karşı ön yargı, ayrımcılık ve ırkçılığa varan tutumlar, asimilasyon (dil ve kültür) vb. şeklinde sıralanabilir.

Türkiye açısından sorunların kaynağı; gönderilen vatandaşlara karşı ilgisizlik (Köning, 1983), işçi seçimlerindeki yanlış uygulamalar, gönderilen vatandaşları bilgilendirme eksikliği, donanımsız işçi gönderimi, büyükelçilik, konsolosluk gibi yurt dışı kurumların ve burada görevlendirilen “diplomatların vatandaşlara hizmet noktasında ilgisiz olmaları” (Vassaf, 2002: 190), işçilerin durumlarından ziyade gönderdikleri dövizlerin önem sıralamasında ilk sırayı alması, vb. şeklinde sıralanabilir.

Vatandaşlarımız açısından sorunların kaynağına bakıldığında; eğitim düzeylerinin düşük olması, gidilen ülkenin dilinin bilinmemesi, mesleki tecrübelerinin olmaması, Türkiye'nin kırsal bölgelerinden göç etmeleri, millî ve dinî kültürel değerlerinin farklı yapıda olması, çocuk eğitime önem vermemeleri, haklarını aramamaları (Hesapçioğlu ve Çağlar, 1991) şeklinde sıralanabilir.

Bütün bu ifadeler birleştirildiğinde Almanya, Avusturya, Fransa, Hollanda ya da Belçika göç edilen ülke hangisi olursa olsun yurt dışındaki Türklerin sorunlarının hemen hemen ortak olduğu görülmektedir. Tekrar özetleyecek olursak yurt dışında yaşayan Türklerin temel sorunları; kısaca, kimlik bunalımı, eğitim, Türk kültüründen kopuş, ayrımcılık ve bir yere ait olamama hissi (Yalçın, 2002: 55), ekonomik sıkıntılar şeklinde sıralanmaktadır.

Çeşitli çalışmalarda da ortaya koyulduğu üzere yurt dışındaki Türklerin sorunları arasında eğitim özellikle de dil eğitimi ilk sıralarda yer almaktadır.

Yurt dışındaki Türklerin çocuklarının sorunları ana dili eğitimi¹², yabancı dil (yaşanılan ülkenin dili), kültürel çatışma, kimlik bunalımı ve bunlara bağlı olarak ruhsal bozukluklar şeklinde genel başlıklar hâlinde sıralanabilir. Bu sorunların başlıca kaynakları ise ailelerin ilgisizliği ve eğitime önem vermeyişi; okullardaki yabancı düşmanlığı, ırkçılık; Türk öğrencilerin isteksizliği, azimsizliği; ülkelerin yabancı öğrencilere yönelik yanlış politikaları olarak ifade edilebilir.

Yurt dışındaki Türklerin bir temsilcisi olan Belçika'da yaşayan Türklerin sorunları ise yapılan çalışmalarda şu şekilde ortaya konmuştur: Gelekçi ve Köse (2009), Belçika'da yaptıkları araştırmada, araştırma kapsamındaki Türklerin yaşadıkları/yaşamakta oldukları en önemli sorunun dil sorunu olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada dil sorununu işsizlik, aile parçalanması (boşanmalar), eğitim sorunu, Belçikalıların ön yargıları ve ayrımcılık, Türklerin kendi aralarında dayanışma ve örgütlenme eksikliği, kuşak çatışması, kültür şoku, Belçikalıların yabancı düşmanlığı, aile bireyleri ile ilgili sorunlar, sosyal güvenlik sorunları, uyuşturucu kullanımı, vize işlemleri ile ilgili sorunlar, aile birleşimleri, alkol kullanımı, kumar oynama, çifte vatandaşlık ile ilgili sorunlar takip etmiştir. Kaya ve Kentel (2008) de yaptıkları çalışmalarında Belçika'daki Türklerin en çok karşı karşıya kaldıkları sorunları sırasıyla; ayrımcılık (yabancı muamelesi görmek), ırkçılık, işsizlik, ahlaki değerlerin

¹² Belçika'daki Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimlerine ve bu alanla ilgili sorunlarına ilerleyen bölümlerde değinilecektir.

ters gelmesi, ülkenin dilini konuşup anlayamamak, dinimize saygısızlık, Türklüğümüze saygısızlık, dilimizi ve kültürümüzü koruyamama, yalnızlık ve iletişimsizlik, uyuşturucu kullanımı, yoksulluk, emeğin istismar edilmesi şeklinde sıralamışlardır.

Yurt dışında yaşayan Türkler ve onların çocuklarının sorunları için çizdiğimiz genel çerçevenin benzerini de Belçika’da yaşayan Türkler ve onların çocukları için de çizebiliriz. Ancak çalışmamızın kapsamını aşmamak için Belçika’da yaşayan Türklerden ziyade onların çocuklarının eğitim sorunları üzerinde durmak istiyoruz. Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının iki dillilikten kaynaklı (ana dili, toplum dili) dilsel yetersizlikleri (Gelekçi, 2010a) gerek eğitim durumlarını gerekse topluma uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, Belçika’da yabancılara karşı takınılan olumsuz tavır, Belçika eğitim sisteminin özelliği, Türk öğrencilerinin ve ailelerinin eğitimi umursamaz tavırları Belçika’da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitimlerini etkileyen unsurlar arasındadır.

Belçika eğitim sistemini, Belçika eğitim sistemi içindeki Türk öğrencilerin durumlarını ve geçmişten günümüze kadar genelde Avrupa’da, özelde Belçika’da yaşayan Türklerin ve çocuklarının sorunlarını bir araya getirdiğimizde okul öncesi dönemden yükseköğretim dönemine kadar Belçikalı Türk öğrencilerin eğitimlerine ilişkin aşağıdaki sorunlar tespit edilmiştir.

2.6.1. Okul Öncesi Eğitim Sorunları

“Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci (Aral vd., 2002: 14)” olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim her çocuk için gerekli ve önemlidir. Söz konusu yurt dışındaki Türk çocukları olduğunda bu önem ve gereklilik bir kat daha artmaktadır.

Belçika’da anaokulu zorunlu eğitim kapsamında değildir ve 2,5-3 yaşından 6 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Belçikalı çocukların hemen hepsi (% 98) ücretsiz olan anaokullarına devam ederler. (CRE, 2001, 61; Manço, 2002: 62) Belçika’da Flamanlar ve Valonlar arasında anaokulu eğitimi neredeyse yüzde yüze yakındır. (Gelekçi, 2010: 169) Türk çocukları açısından bakıldığında ise okul öncesi eğitime giderek artan bir talep olsa da durumun Belçikalıların gerisinde olduğu görülmektedir.

Alan araştırmamız sırasında ailelerle yaptığımız görüşmelerde “Çocuklarınızın okul öncesi eğitim almaları gerekli mi? Çocuklarınızı okul öncesi eğitim için anaokullarına gönderme sebebiniz nedir?” sorularını yönelttiğimizde aileler okul öncesi eğitimin gerekliliği üzerinde hem fikirdiler. Ancak anaokullarına gönderirken birtakım kaygılar içinde olduklarını da belirtmişlerdir. Bu kaygıların temelinde de dil problemi yatmaktadır. Türkiye’den gelin olarak gelen ve beş aylık hamile olan Mehtap Ş. ile yaptığımız görüşmede:

“Ben çocuğumu anaokuluna göndermek isterim ama okullarda Fransızca eğitim veriliyor. Ben de Fransızca’yı pek bilmiyorum. Evde Türkçe konuşuyoruz. Okulda çocuğum bu dil sorununu nasıl aşacak? Burada 3 yaşından itibaren çocukları anaokullarına gönderiyorlarmış. 3 yaş bana göre çok erken, ben öyle ayrılamam çocuğumdan. Biraz büyür öyle gönderirim.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Hemen hemen her Türk ailesinde “ana dilini öğrenemeyecek, kültüründen kopacak, daha çok küçük, anneden-aileden ayrı kalmamalı” gibi kaygılar yer almaktadır.

Ailelerin çocuklarını anaokullarına gönderme sebepleri değişkenlik göstermektedir. Görüşmelerimiz doğrultusunda genel görüşler şu şekildedir:

-Çalışıyoruz (anne, baba) evde ona bakacak kimse yok. Bakıcı tutup parayı bakıcıya vermek yerine okulla gönderiyoruz.

-Okul öncesi eğitim almalı ki ilkokula zorlanmadan başlayabilsin. Hem orada Fransızca’yı da öğrenir.

-Komşularımızın çocukları, çocuklarımızın yaşlıtları anaokuluna gidiyor. Benim çocuğum bunlardan geri kalmasın.

CRE raporlarına göre Belçika’daki Türk ailelerin çocuklarını anaokuluna gönderme konusundaki görüşleri de iki başlıkta toplanmıştır (CRE, 2001: 68):

-Çocuk boş zamanlarını okula giderek değerlendirmiş olacak. Anne de çocuk evde olmadığı için gündelik işlerini rahatça yapabilecek, okul saatleri boyunca anne özgür olacak.

-Okul öncesi eğitim temel eğitime geçişin anahtarıdır. Bir yandan çocuğun kişisel bilgi beceri düzeyinin gelişimine, sosyalleşmesine katkıda bulunurken diğer yandan dil (Fransızca) öğrenmesine de katkıda bulunur.

Belçika'daki tespitlerimizden biri de Türk aile yapısı ile ilgilidir. Her ne kadar Geleççi ve Köse (2009)'nin yaptıkları çalışmada Belçika'daki Türklerin çekirdek aile yapısı (%41,9 oranında) gösterdiği ifade edilse de aileler çocuklarını evlendirdikten sonra yanlarından ayırmamaktadır. Gözlemlerimize göre aileler genellikle çok katlı evler satın almakta¹³ ve evlendirdikleri çocuklarını bu katlara yerleştirmektedirler. Evler ayrı olsa da birlikte yaşam devam etmektedir. Dolayısıyla çalışan anne, baba için çocuklarının bakımını üstlenecek birileri (babaanne, anneanne, dede) olacaktır. Bu tür aile yapısının olumlu ve olumsuz yönleri vardır fakat bizim çalışmamızı ilgilendiren tarafı aile büyüklerinin torunlarının bakımlarını üstlenmesi noktasındadır. Bakımı üstlenen torunun anaokuluna gitmesine ya da erken yaşta gitmesine gerek kalmamakta, Türkçeyi öğrenmekte ve Türk kültürünün aktarımı sağlanmakta.

Belçika'da yaşayan Türklerin ve dolayısıyla çocuklarının okul öncesi dönem eğitimine ilişkin sorunlarının başında devam (CRE, 2001; Manço, 2002) konusu vardır. Anaokulu eğitimine devam eden Türk çocuklarının bir bölümünün okula devam konusundaki bu sorunları ailelerden kaynaklıdır. Genelde Türk aileleri yukarıda da belirtildiği gibi anaokulunu eğitim, öğretim kurumları olarak değil çocukların boş zamanlarını geçireceği, çocuklarına bakamadıkları zamanlarda bakımevi olarak değerlendirebilecekleri yerler olarak görmektedirler. Anaokulunu çocuklarının bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri ve sosyalleşmeleri açısından önemini kavrayamamışlardır. Belçika'daki okul öncesi eğitimi alan her 3 çocuktan 1'i (CRE, 2001: 64) devamsızdır.

Devam sorununa paralel olarak göze çarpan diğer bir sorun da derse geç kalmadır. Aileler, çalışma temposundan dolayı ya da keyfi olarak güne geç başlamaktadır. Çocuklarını da anaokuluna geç götürmektedir. Çocukların geç kalması öğretmene karşı saygısızlık olarak algılanmakta (CRE, 2001), hoş karşılanmamaktadır. Ayrıca bu durum ailenin ilgisizliğine işaret ettiği için hoş karşılanmamaktadır.

Diğer yandan Türk ailelerde çocuklarına okul öncesi eğitim aldırma durumu annenin yaşına, dil beceri düzeyine, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, çocuğun doğum yerine (Belçika-Türkiye) göre farklılaşmaktadır (Manço, 2002). Annenin yaşı gençse;

¹³ Belçika'da yaşayan Türkler, diğer Avrupa ülkelerindeki Türklerden farklı olarak yaşadıkları konutları satın almaktadırlar. Belçika'daki Türklerin %64'ü kendi mülkünde yaşarken, %35'i kirada, geri kalanları aileden birinin mülkünde ya da lojmanda kalmaktadır. (Kaya, Kentel: 2008) Bu durum Türklerin Belçika'da misafir (işçi) değil artık gerçek anlamda da ev sahibi olduklarının bir göstergesi niteliğindedir.

anneninin dil beceri düzeyi, eğitim seviyesi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşükse çocuk, anaokuluna geç başlamaktadır. Türkiye doğumlu çocuklar Belçika doğumlu olanlara oranla okul öncesi eğitime geç başlamaktadır.

Ailelerin toplum diline ait dil beceri düzeyleri çocuğun anaokuluna başlama yaşında etkili olduğu gibi çocukların okul yaşantılarını da etkilemektedir. Ailenin toplum diline ait dil beceri düzeyi yüksekse gerek okul idaresi gerekse öğretmen ile etkili iletişimde bulunabilmektedir. Böylece çocuğun okulla ilgili sorunlarına daha çabuk ve kolay çözümler gelebilmekte, çocuk da kendini güvende ve rahat hissetmektedir. Aksi hâlde ise aile okul idaresi ve öğretmenle iletişime geçemediği için çocuğun okulla ilgili sorunları çözümsüz kalabilmekte, çocuk da çekingen, hırçın tavırlar sergileyebilmektedir.

Belçika'daki Türklerin olduğu gibi diğer göçmenlerin/yabancıların çocuklarının anaokullarına devam etmeleri için Belçika'nın uyguladığı özel bir eğitim politikası olmaması da önemli bir sorun olarak görünmektedir.

Belçika'daki Türk aileler anaokullarında verilecek eğitimin/programın niteliği konusunda da farklı görüşler beyan etmişlerdir (CRE, 2001). Kimi aileler eğitimin iki dilli olmasını, Türkçe ve diğer toplum dilinin (Flamanca, Fransızca bazı bölgelerde Almanca) birlikte verilmesini istemektedir. Kimi aileler de bu durumun sorun yaratacağını, iki dilli eğitim olmasından ziyade tek dilli (toplum dilinde: Fransızca, Almanca, Flamanca) eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Kimi aileler de eğitim dilinin tek dilli (toplum dilinde: Fransızca, Almanca, Flamanca) olmasını ve çocuklarıyla birlikte kendilerinin de sınıflarda olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Böylece kendilerinde var olan dil yetersizliğini gidereceklerini çocukları ile daha iyi iletişim kurabileceklerini düşünmektedirler. Gündeme getirilen diğer bir görüş de Türk çocukları (göçmen çocuklar) için ayrı sınıfların oluşturulmasıdır.

Belçika'da hâlihazırda okul öncesi eğitimde iki dillilere ya da göçmenlere yönelik bir program uygulanmamaktadır. "Çocuğun hem ana dilini hem de bulunduğu ülkenin dilini öğrenmesinde etkili ve devamlı erken çocukluk eğitimi programlarının büyük katkıları vardır. Dil eğitimine erken çocukluk döneminde başlanması, çocuğun hem ana dilini hem de bulunduğu ülkenin dilini öğrenmesinde önemli rol oynayacak, eğitim-öğretim aşamalarında başarılı olmayı sağlayacaktır." (Şimşek Bekir ve Temel, 2006: 16). Ailelerin yukarıda ifade edilen fikirleri bu noktada dikkate alınmalı fakat

göçmen çocuklar için ayrı sınıfların oluşturulması yarardan çok zarar getirecek bir uygulama olur. Bu tür bir uygulama çocukların uyum sağlamasını değil akran grubundan (Belçikalı veya diğer ırklardan) dışlanmasına soyutlanmasına sebep olacak, uyumu değil uyumsuzluğu ortaya çıkaracaktır.

Ailelerin yukarıda beyan ettikleri bu görüşler Belçika'nın eğitim kurumlarındaki yapılanma ile ilgilidir. Bununla birlikte Belçika'da yaşayan Türkler kendi açtıkları dernek bünyelerinde çocuklarına okul öncesi eğitim hizmeti sunmaktadırlar. Tez çalışmamızı yürüttüğümüz dönemde Belçika'nın Aalst şehrinde bulunan Kevser Cami Derneğinin girişimiyle, Belçika Büyükelçisi Murat Ersavcı, eşi Zeynep Ersavcı himayesinde, Brüksel ve Anvers başkonsolosluklarının ve Brüksel Eğitim Müşaviri Saliha Eker'in katkılarıyla Türkiyem Anasınıfı açılmıştır. Tek derslikten oluşan ana sınıfında Çarşamba günleri 13.00-14.15 saatleri arasında 4,5,6 yaşlarındaki toplam 12 çocuk Türkçe eğitimi almaktadır. Türkçe şarkılar, şiirler, oyunlar öğrenmektedirler. Bu uygulama çocukların Belçika okullarındaki okul öncesi eğitimlerini aksatmamaktadır. Zira Çarşamba günleri öğleden sonra Belçika okullarında eğitim öğretim yapılmamaktadır. Haftada bir saat on beş dakikalık gerçekleştirilen eğitimin çocukların ana dillerini doğru temeller üzerine inşa ederek toplum dilini öğrenmelerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Fotoğraf 1: Türkiyem Ana Sınıfının Açılışı Anvers Başkonsolosu Deniz Çakar (solda), Eğitim Müşaviri Vekili Saliha Eker Brüksel Büyükelçiliği Müsteşarı Korkut Tufan(sağda). Belçika-Aalst



Fotoğraf 2 : Türkiyem Ana Sınıfından Görünüm. Belçika-Aalst

2.6.2. İlkokul Eğitimi Sorunları

İlkokul eğitimi Belçika’da zorunludur. 6 yaşına gelmiş her çocuk (Belçika vatandaşlığı olsun ya da olmasın) ilkokula başlar. Türk çocukları da zorunlu eğitim kapsamında ilkokula başlamaktadırlar. Okul öncesi eğitim almış olan çocukların ilkokul sınıflarına alışmaları daha kolay olmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim almamış çocuklar geldikleri bu yeni ortama uyum sağlamakta sorunlar yaşamaktadırlar. Okul öncesinde olduğu gibi uyum sağlayamadaki temel sorun dil yetersizliğidir. Belçika’daki görüşmelerimizde aileler çocuklarının ilkokula başlarken ne Türkçelerinin ne de Flamanca/Fransızcalarının çok iyi olmadıklarını belirtmişlerdir. İki dildeki bu yetersizliğin yanı sıra iki kültür arasında kalmışlığın da olumsuz etkileri olmuştur.

Sorunlar bir araya gelince başarısızlık da kaçınılmaz olmuştur. Çeşitli çalışmalarda (Manço, 2002) Belçika’daki Türk çocuklarının ilkokulda başarısız olduklarını göstermiştir. Öztürk (2001: 80)’ün aktardığına göre, Belçika’daki Türk çocuklarının 2/3’si ilkokulda en az bir kez sınıfta kalmıştır. Ayrıca ilkokula gidenlerin %25’i ilkokulu bitirememiştir. Ortaya çıkan bu tablo, Belçika’daki Türk çocuklarının ilkokul döneminde başarılı olamadıklarını göstermektedir.

İlkokul döneminde başarı gösteremeyen Türk çocukları ya özel okullara (sonderschule) ya da ortaöğretimde meslek okullarına yönlendirilmekteler. Her iki

seçenek de Türk çocuklarının soyutlanması, verimsiz hâle getirilmesi, eğitim düzeyinin düşük kalması anlamlarına gelmektedir.

İlkokul dönemine ilişkin Türk öğrencilerin sorunları arasında ailelerin ilgisizliğini de sayabiliriz. Gözlemlerimize göre ilgisizlik eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelerde daha çok kendini göstermektedir. Belçika’da öğrenim gören Türk öğrencilerin ilkokul döneminde başarısız olmalarına sebep olan sorunları şu başlıklarda toplanabilir:

- Okul öncesi eğitim almama
- Eğitim dilini bilmeme
- Türkçeyi bilmeme
- İki kültür arasında kalmışlık
- Ailelerin ilgisizliği
- Ayrımcılık (yabancılara yönelik)
- Ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik durumu
- Bireysel isteksizlik

2.6.3. Ortaöğretim Dönemindeki Sorunlar

Belçika’da ortaokul ve lise eğitimini kapsayan ortaöğretim dönemi zorunludur. Genel eğitim, teknik eğitim ve meslek eğitimi olmak üzere üçe ayrılır. Genel eğitim, üniversiteye; teknik eğitim, yüksek meslek okullarına; meslek eğitimi, doğrudan iş pazarına hitap etmektedir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin %20’sini yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu oran genel eğitim kurumlarında %15’e kadar düşerken, teknik ve meslek liselerinde %30’lara kadar çıkabilmektedir. (CRE, 2001: 87) Türk öğrencilerin okul tercihleri de yabancılar için verilen bu oranlarla paralellik göstermektedir. 1997 yılında Fransızcanın eğitim dili olduğu ortaokulların meslek bölümlerindeki Türk çocuklarının toplam öğrenci sayısına oranı %18, Flamancanın eğitim dili olduğu ortaokulların meslek bölümlerindeki Türk çocuklarının toplam öğrenci sayısına oranı %37,76; Fransızcanın eğitim dili olduğu liselerin meslek bölümlerindeki Türk çocuklarının toplam öğrenci sayısına oranı %77,25, Flamancanın eğitim dili olduğu liselerin meslek bölümlerindeki Türk çocuklarının toplam öğrenci sayısına oranı %88,7’dir. (CRE, 2001: 88) Yüzdelik oranlar değişse de günümüzde de Türk

öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullar mesleki ve teknik eğitim veren okullardır. (Wets, 2006)

Türk öğrenciler klasik eğitimden ziyade teknik ve meslek liselerine gitmelerinin iki sebebi vardır: Birincisi taraflı yönlendirme, ikincisi ise başarısızlık sebebiyle yönlendirme.

Belçika eğitim sisteminde yönlendirme yani psikolojik danışma ve rehberlik çok etkin bir şekilde varlık göstermektedir. “Her öğrencinin yeteneği, ilgisi, kapasitesi, ilgi alanı ve okulda gösterdiği başarısı ilgili uzmanlar tarafından izlenir. Bunların kayıtları titiz bir şekilde tutulur, her öğretim devresinde, öğrencinin durumuna uygun olarak yönlendirmede bulunulur.” (Öztürk, 2001: 63) Bu yönlendirmeler, Türk çocukları söz konusu olduğunda meslek ve teknik eğitime doğru yapılmaktadır.¹⁴

Yasalara göre başarısız öğrenciler doğrudan meslek okullarına gönderilmektedir. Öğrenci için özel bir yönlendirmede bulunulmamaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi Belçika eğitim sistemi içinde öğrenim gören Türk çocuklarının okul öncesi dönem de dâhil olmak üzere yıllarca çözüme kavuşmayan sorunları ile birlikte ortaöğretim dönemine kadar gelmektedirler. Sorunları çözüme kavuşmayan öğrenciler “başarısız” olarak nitelendirilmektedir. Bu da Türk çocukları için bir haksızlıktır.

Mesleki ve teknik eğitime ya da eğitim düzeyi düşük okullara yönlendirme bir anlamda Türk çocuklarının başarısızlıklarını tescillemeştir. Böylece Türk çocuklarının üniversiteye giden yolları kapatılmış olmaktadır. Üniversite eğitimi alamayan Türk gençleri Belçika'nın akademik, idari, diplomatik, bürokratik vb. kademelerinde söz sahibi olamayacaklardır. İşçi ailenin işçi çocukları olarak kalacaklardır.

Türk gençlerinin üniversiteye gidememelerinin önündeki diğer bir engel de ailelerin bilinçsizliğidir. Mesleki eğitimle doğrudan iş sektöründe yer alan gençler erken yaşta para kazanmaktadır. Kısa yoldan ve kısa zamanda çocuklarının para kazanması (Eşel, 2008) aileler için cazip gelmektedir. Çocuklarının üniversite okumaları aileler için fazladan harcanan seneler ve para anlamına gelmektedir. Gençler de ailelerinin etkisiyle 4-5 sene daha okumayı gereksiz görmektedirler. Çünkü üniversiteyi

¹⁴ Görüşmelerde bulunduğumuz veliler okullardaki yönlendirmelerin taraflı olduğunu düşünmektedirler. Mercan Ünal, Belçika okullarındaki yönlendirmeler hakkında şu cümleleri sıralamıştır: “Belçika’da her ne kadar “eğitim herkes içindir” denilse de bizim çocuklarımıza gelince hep kalitesiz okullar uygun görülüyor. Çevremizde çok örnek var. “Senin çocuğun meslek okulundan başka yerde başarılı olamaz.” deniliyor. Neden başarılı olmasın? Tabii aileler de bilinçli olmalı, çocuğuna sahip çıkmalı, hakkını aramalı. Çoğu aile haksızlığa uğradığının farkında değil.”

bitirdiklerinde alacakları maaş şimdiki aldıkları maaştan yalnızca birkaç yüz Euro fazla olacaktır. Birkaç yüz Euro için de üniversite okumak gereksiz olarak görülmektedir¹⁵.



Fotoğraf 3: Belçika’da Yaşayan Üniversiteli Türk Gençleri ile Yapılan Görüşmeden-Brüksel

Ayrımcılık da Türk öğrencilerin ortaöğretim kademesinde karşı karşıya kaldıkları sorunlar arasındadır. Belçika’da yabancılara yönelik ayrımcı tutum ve davranışlar Flaman Bölgesi’nde daha fazla kendini göstermektedir. (Gelekçi, 2010a: 184) Türk öğrenciler de bu ayrımcı tutum ve davranışlardan nasibini almaktadır. Gerek hakları olan notu alamadıkları için gerekse dışlandıkları için psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Okuldan uzaklaşmaktadırlar.

Dil sorunu diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi ortaöğretimde de sorun olmaya devam etmektedir. Türk öğrenciler Belçikalı öğrenciler kadar okul dilini iyi kullanamadıkları için derslerinde başarı sergileyememektedirler. Aynı zamanda Türkçe dil becerileri seviyeleri de düşüktür.

Belçika’da öğrenim gören Türk öğrencilerin ortaöğretimde karşılaştıkları sorunları kısaca şu şekilde sıralayabiliriz

- Ailelerin ilgisizliği, eğitimsizliği
- Türk öğrencilerin eğitim kalitesi düşük okullara yönlendirilmesi

¹⁵ ULB Türk öğrenci derneği başkanı Şükrü Uçar, yaptığımız görüşmede gençler arasındaki “Birkaç yüz Euro için üniversite okumak gereksiz.” düşüncesinin çok yaygın olduğunu ve gençlerde kendine güven duygusunun az olduğunu belirtmiştir. Ancak eskiye oranla üniversiteli Türk gençlerinin sayısının da artış gösterdiğini sözlerine eklemiştir.

-Mesleki ve teknik eğitim yönünde artış

-Üniversite eğitimine ilgisizlik

-Bireysel isteksizlik

-Dil (ana dili ve toplum dili) sorunu

2.6.4. Yüksek Okul ve Üniversite Eğitimindeki Sorunlar

İstenilen düzeyde olmasa da üçüncü ve dördüncü nesil Türk gençleri arasında yüksek okul ve üniversite eğitimi diğer kuşaklara oranla yüksektir. Yükseköğretimdeki Türk gençlerinin sayısı yerli ve diğer göçmen öğrencilere kıyasla düşük olsa bile son on yılda artış gözlemlenmektedir. Yükseköğretimdeki Türk gençlerinin %40'ını kızlar oluşturmaktadır. (Wets, 2006: 93) Yüksek okullarına giden Türk öğrenciler genellikle ticari, işletme, teknik alanlara yönelmektedir. Üniversitelerde ise iktisat, işletme, sosyal bilimler, hukuk alanları tercih edilmektedir. Türk öğrencilerin edebiyat ve tıp alanlarını ise tercih etme durumları son derece azdır. Genel bir değerlendirme yaptığımızda Belçika'daki Türk gençlerinin %35'i fen bilimleri alanlarını tercih etmektedir. Fen bilimleri alanları arasında, veterinerlik, tıp, eczacılık, fizik tedavi ve rehabilitasyon sıralanabilir. (CRE, 2001: 98) Türk gençleri üniversitede ya da yüksekokulda bölüm tercihi yaparken iki şeye dikkat etmektedirler:

1. Mezun olduktan sonra rahatlıkla iş bulmak,
2. Zorlanmadan kolayca okuyabilmek.

Yükseköğrenime başlayan Türk gençlerinin birinci sınıfta başarısız oldukları gözlenmiştir. Bu başarısızlık ortama ve derslere uyum sağlayamamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Üniversiteye giden Türk öğrencilerinin genel olarak başarısızlık oranı yüksek olmasına rağmen okulu bırakmak gibi davranışların azalmaya yüz tuttuğu söylenebilir. Geldiği bölümde zorlanan öğrenciler artık başka dallara geçiş yapmaktadırlar. Sonuçta, yükseköğrenime kayıt yaptıran Türk talebelerden % 70'i herhangi bir yüksek eğitim kurumundan mezun olabilmıştır. (Manço, 2002; Wets, 2006) Şunu da belirtmek gerekir ki üniversiteli Türk öğrencilerin azımsanmayacak oranını Türkiye'den gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaöğretimini Türkiye'de ve Belçika'da tamamlamış olan Türk öğrencilerinin üniversitedeki başarıları karşılaştırıldığında Belçikalı Türk öğrencilerin lehine sonuçlar çıkmaktadır.(CRE, 2001: 98)

Üniversiteli Türk gençlerinin başarısızlıklarına sebep olan sorunları ise derslere karşı ilgisizlik, ayrımcılık, ırkçılık, dil yeterliliği (özellikle sosyal bilimlere ait alanlarda: edebiyat gibi) şeklinde sıralanabilir.

Dikkatimizi çeken bir nokta da üniversiteli Türk gençlerinin güven problemi yaşamalarıdır. Ailelerin ya da genel olarak Türk toplumunun (gerek Belçika'daki gerekse Türkiye'deki) gençlere “asimile olmuş, yitik, kayıp gençlik” gözüyle bakmaları onlarda özgüven eksikliğini oluşturmuştur. Irkçılığa ya da ayrımcılığa maruz kaldıklarında direnmek yerine vazgeçebilmektedirler. Dersleri yoğunlaştığında çalışmak yerine bırakmayı tercih edebilmektedirler.

Üniversiteli Türk gençlerinin gelecek planları arasında Türkiye'nin olmaması da görüşmelerimiz esnasında dikkati çeken diğer bir nokta olmuştur. Belçika'da istihdam endişesi taşıyan gençler Türkiye'de iş bulmayı ya da Türkiye'de eğitim almayı düşünmemektedirler.

2.6.5. Özel Eğitim Sorunları

Belçika'da normal eğitim olanaklarından yararlanamayan çocuk ve yetişkinlere yönelik özel eğitim verilmektedir. Özel eğitim anaokulundan başlayarak ilkokul, ortaokul düzeylerinde verilmektedir. Özel okullara (sonderschule) fiziksel, zihinsel engeli veya öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gönderilmektedir. Bu okullara devam eden öğrencinin normal eğitime dönmesi çok nadirdir. Bu tür okullara giden öğrencilerin sadece meslek okullarına gitme şansı vardır. Bu şansı yakalamak için ise gerek öğrencinin gerekse ailenin üstün bir caba sarf etmesi gerekir. Özel eğitim alan bir öğrencinin üniversiteye gitmesi ise imkânsız gibidir.

Özel eğitime bir öğrencinin gönderilmesi için öğretmenin, Kabul Edilme Komisyonunun ve ailenin onayı gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin sınıfta bir kez kalması da başarısızlık göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Özel eğitim okulları Türkler arasında “geri zekâlıların gittiği okul” “geri zekâlı okulları” olarak adlandırılmaktadır.

Özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin yarıdan fazlasını göçmen öğrenciler oluşturmaktadır. Göçmen öğrenciler içinde de Türk çocukları ilk sırayı almaktadır. Belçika genelinde özel eğitime (sonderschule) gönderilen Türk çocuklarının sayısı 736'dır. Bu rakam son derece düşündürücüdür. Zira aileler, çocuklarının zihinsel ya da bedensel bir sorunu olmadan bu okullara gönderildiğini iddia etmektedir.

Türk çocukları anaokulunda ya da ilköğretimde toplum dilini yeterince bilememekten dolayı öğrenme güçlüğü çekmektedirler. Okullar öğrencinin iki dillilikten kaynaklanan bu durumunu göz ardı ederek çocukların öğrenme yetersizliği olduğuna kanaat getirmektedirler ve bu çocuklara yönelik testler uygulamaktadırlar. “Uygulanan testler yeterli düzeyde hazırlanmamaktadır.” (Güzel, 1988: 10) Hedef kitleye uygun olarak hazırlanmayan bu testler sonucunda da öğrenci özel eğitime alınmaktadır. Testlerin yapılması öğrenci velisinin onayı ile gerçekleştirilmektedir.

Özel eğitimle ilgili yaşanan sorunların temelinde ailelerin bilgi eksikliği ve ilgisizliği vardır. Belçika’da özürü çocuğu bulunan ailelere aylık ücret (bakım parası) ödenmekte, çocuğun okula gidiş gelişi de servislerle yapılmaktadır. Aileler (bir kısmı), bu durumu kâr olarak görmektedir. Çocukları nasıl olsa geri zekâlı değildir, fazladan ev bütçesine para girmektedir, çocuğu okula getirme götürme derdi de ortadan kalmıştır.

Ailelerin yanıldığı diğere bir husus da “özel eğitim” ifadesidir. “Sonder” kelimesi özel anlamındadır. Aile bu isme istinaden çocuğunun özel eğitim yani ayrıcalıklı eğitim alacağını düşünmektedir. Okul yetkilileri de “özel eğitim alması iyidir, kendi durumundaki çocuklarla birlikte eğitim alacak, öğretmen birebir ilgilenecek, sınıflar kalabalık olmayacak” tarzında ailelere telkinlerde bulunmaktadır. Aile, çocuğunun daha iyi eğitim alacağını düşünerek bu okullara onay vermektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi özel eğitim okullarına öğrencinin gönderilmesine yapılan testlerle karar verilmektedir ve bu testlerin uygulanabilmesi için ailenin onayı şarttır. Okullar ailelere bilgilendirme notu gönderirler ve bu test için onay isterler. Ailelerin bazıları da okuldan gelen bu isteğin ne olduğunu bile bilmeden onay vermektedirler.

Belçika’da bir çocuk özel eğitim okuluna alınsa bile ailenin itiraz etme hakkı vardır. Ancak, Türk aileler bu konuda çok cesaretli değildir. Hakkını aramakta çekinmektedir. Bu tür okullara giden çocukların ailelerinin genellikle ekonomik seviyesi ve eğitim seviyesi düşük, çok çocuklu, anne ve baba ayrı olduğu görülmektedir.

Özel eğitim konusu Belçika’daki ilgili makamların ciddiyetle gözden geçirmesi gerek konulardan bir tanesidir. Göçmen varlığı artık Belçika toplumunun bir gerçeğidir. Göçmenlerin çocukları da artık o ülkenin birer vatandaşdır. Bu çocukları bir merkezde toplayarak eğitim vermek, onları toplumdan soyutlamak eğitim hakkına ve fırsat eşitliğine aykırı bir durum oluşturmaktadır.

2.7. Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili ve Millî Kültür Eğitimi

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en belirgin özelliklerinden birisi de konuşabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu yeteneği sayesinde insanoğlu duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile çevresine iletir. Kullandığı dil ile anlaşma sağlar. Ayrıca “dil, topluma uymanın en önemli aracıdır. ” (Güzel 1987: 97) ve kültürün aktarıcısıdır (Aksan, 1994). Hacıeminoğlu (1987: 648)’na göre; dil, milletlerin “millî şuuru”, “millî hafızası”dır. Nasıl ki hafızasını ve şuurunu kaybetmiş bir insan evinde, çocuklarının arasında olsa da manen ölmüştür, dilini kaybeden (millî şuurunu ve hafızasını yitiren) milletler de ölmüş demektir. Kısaca, dil, toplumların ve bireylerin kimliğini temsil eden, kültür aktarımını sağlayan, millet olma bilincini sağlayan en önemli unsurlardandır. Dilin ifade edilen özellikleri ve önemi yurt dışında yaşayan Türkleri ele aldığımızda bir kat daha önem arz etmektedir. Çünkü yurt dışında yaşayan Türkler ana dili ve toplum dili birbirinden farklı olan bir ortamda yaşamaktadırlar. Yaşadıkları ülkelerde bir yandan toplum dilini öğrenmeye bir yandan da kendi ana dillerini öğrenmeye, yaşatmaya çalışmaktadırlar. İki dili öğrenme çabası içinde olan Türkler daha önce de ifade ettiğimiz gibi Türkçeyi tam anlamıyla öğrenemeyince diğer toplum dilini öğrenmekte ve topluma uyum sağlamakta da sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bununla birlikte ana dili bilincinden uzak yetişen yeni nesiller yurt dışında birlik ve beraberlik duygularını da yitirme tehlikesi ile de karşı karşıya kalmaktadırlar. Oysaki “ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişmiş güzel bir insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir.” (Özdemir, 1983: 22) Yurt dışında yaşayan Türkler de aynı dili soluduklarında, aynı ana dilin havasını bilinçaltlarına indirdiklerinde birbirleri arasında bir yakınlık doğacaktır. (Özdemir, 1983)

Dil, sadece kelimelerden oluşmuş bir dizi değil aynı zamanda o milletin kültür dünyasına ait unsurları nesilden nesile aktaran bir araçtır. Ayrıca “dil, millet olmanın ve millî birliğin en önemli ögesidir.” (Demir, 2001: 125) Kaplan (2000: 35), Türk milletinin kültürel değerlerinin başında Türk dilinin geldiğini belirtir. Dolayısıyla dilde meydana gelecek değişimler kültürde ve millet olma bilincinde de değişmelere sebep olacaktır. Bu değişmelerin olumlu ve istendik yönde olması için bireyin beşikten başlayarak ana diliyle yoğrulması gerekmektedir.

Türkçenin öğretilmesi dolayısıyla Türk kültürünün yaşatılması sadece Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde yapılması gereken bir iş değildir. Özellikle yurt dışında

yaşayan Türklerin ana dillerini öğrenmeleri için gerek ferdi gerekse devlet kademesinde girişimlerde bulunulmalıdır. Kaplan (2000: 34), “Türkler kendilerine has kültür değerlerini bilmedikleri, onlar üzerinde kafa yormadıkları, onların millî varlık bakımından taşıdıkları değeri ölçmedikleri için, pek çok şey kaybetmişlerdir,” der. Bu sebeple yurt dışındaki hiçbir Türk’ün “pek çok şey kaybetmemesi”, kültürel kimlik ve benlik sorunu yaşamaması için her bir ferdimizin kültür değerlerinin başında gelen ana dilini bilinçli olarak kullanması ve öğrenmesi sağlanmalıdır. Çünkü “insan, ana dili ile birlikte toplumun bütün doğru-yanlış değerlerini, inançlarını, geleneklerini, ülkülerini de alır; o toplumun böylece bir bireyi olur.” (Göğüş, 1978: 2) Kültür sınırimız da Türkçenin konuşulduğu / yazıldığı her yere kadar uzanır (Demir, 2009: 619) ve millet olma bilinci gelişir.

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için ana dili ve millî kültür eğitimi, Belçika ve Türkiye arasında imzalanan anlaşmalar ve Avrupa Konseyi kararları doğrultusunda azınlık dilleri eğitim programları bünyesinde hayata geçirilmektedir. (Manço, 2002: 64) Ayrıca Belçika’nın üyesi olduğu Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği tarafından yapılan antlaşmalar ve alınan kararlar da Belçika’da yaşayan Türk çocukları için ana dili ve millî kültür eğitimi için yasal dayanak oluşturmaktadır.

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimleri için yasal dayanak oluşturacak ve aynı zamanda Belçika tarafından imzalanmış/onaylanmış olan antlaşma, bildirge, kanun ve programlara aşağıda değinilmiştir.

2.8. Belçika’da Yaşayan Türk Çocukları Açısından Ana Dili ve Millî Kültür Eğitiminin Yasal Dayanakları

Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi tarafından alınan kararlar, yapılan antlaşmalar uluslararası nitelik taşımaktadır. Belçika da Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi’ne üyedir¹⁶. Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimleri için yasal dayanak oluşturacak ve aynı zamanda Belçika tarafından imzalanmış/onaylanmış olan antlaşma, bildirge, kanun ve programlar şu şekilde sıralanabilir:-

¹⁶ Belçika’nın üyelik tarihleri: Birleşmiş Milletler-27.12.1945, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı- 01.08.1975, Avrupa Konseyi-05.05.1949, Avrupa Birliği-25.03.1957.

- Belçika Anayasası'nın 24, 127, 130. Maddeleri,
- 29 Mayıs 1959 tarihli Belçika Pacte Scolaire (Okul Barışı/Eğitim Sözleşmesi),
- 24 Temmuz 1997 tarihli Belçika Temel Eğitim ve Orta Öğretimin Öncelikli Hedefleri ve Bu Hedefleri Gerçekleştirecek Yapılanma.¹⁷

Birleşmiş Milletler tarafından yapılan antlaşmalar:

- 26 Haziran 1945 tarihli Birleşmiş Milletler Antlaşması
- 10 Aralık 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
- 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi
- 16 Aralık 1966 tarihli Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 16 Aralık 1966 tarihli Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 14 Aralık 1960 tarihli Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi
- 18 Aralık 1992 tarihli Ulusal veya Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri
- 21 Aralık 1965 tarihli Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 6 Kasım 1999 tarihli Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi

Avrupa Konseyi tarafından yapılan antlaşmalar:

- 4 Kasım 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 5 Kasım 1992 tarihli Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı
- 1 Şubat 1998 tarihli Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı tarafından yapılan antlaşmalar:

- 1 Ağustos 1975 tarihli Helsinki Nihai Senedi
- Kopenhag Belgesi

¹⁷ Belçika Anayasası'nın 24, 127, 130. Maddeleri ve 29 Mayıs 1959 tarihli Pacte Scolaire (Okul Barışı/Eğitim Sözleşmesi), 24 Temmuz 1997 tarihli " Temel Eğitim ve Orta Öğretimin Öncelikli Hedefleri ve Bu Hedefleri Gerçekleştirecek Yapılanma" isimli kararname için bk. 2.4. Belçika Eğitim Sistemi.

-19-21 Kasım 1990 Paris Şartı

26.6.1945 tarihli Birleşmiş Milletler Antlaşması'nın 1, 13 ve 76. maddeleri örgütün azınlıkların korunmasını artık negatif haklarla sınırlı tuttuğunu ilan etmesi bakımından önemlidir. (Tunç, 2004: 46) Birleşmiş Milletler Antlaşması'nda azınlıkların dilleri konusunda özel bir madde bulunmamasına karşılık 1. Maddenin 3. bendinde “Ekonomik, sosyal, fikrî ve insani mahiyetteki milletlerarası dâvaları çözerek ve, ırk, cins, dil veya din farkı gözetmeksizin herkesin insan haklarına ve ana hürriyetlerine karşı saygıyı geliştirerek ve teşvik ederek, milletlerarası işbirliğini gerçekleştirmek”; 13. Maddesinin b bendinde “Ekonomik, sosyal alanlar ile fikrî kültür ve eğitim ve sağlık alanlarında milletlerarası işbirliğini geliştirmek ve ırk, cins, dil veya din farkı gözetmeksizin herkesin insan haklarından ve ana hürriyetlerden faydalanmasını kolaylaştırmak için tetkiklere yol açar ve tavsiyelerde bulunur”; 76. Maddesinin c bendi “İrk, cins, dil veya din farkı gözetmeksizin herkesin insan haklarına ve ana hürriyetlerine saygı gösterilmesini teşvik etmek ve dünya milletlerinin birbirlerine bağlı oldukları duygusunu geliştirmek” olarak belirtilmiştir. (4801 Sayılı Onay Kanunu 24 Ağustos 1945 tarih 6902 sayılı Resmî Gazete)

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'nun Haziran 1948'de hazırladığı ve birkaç değişiklik yapıldıktan sonra 10 Aralık 1948'de, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun Paris'te yapılan oturumunda kabul edilen “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” yurt dışındaki Türklerin hak ve sorumlulukları açısından önemlidir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, birinci maddesinde¹⁸ tüm insanların eşit ve hür olduğunu vurgulamaktadır. İkinci maddesi¹⁹ insanlar arasında ırk, dil, din, cinsiyet ya da millî ya da toplumsal köken bakımından ayırım yapılamayacağını vurgular. Beyannamenin yirmi altıncı maddesinde²⁰ eğitimin amacına değinilmektedir. İnsanların

¹⁸Madde 1: Bütün insanlar hür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmelidirler. (27 Mayıs 1949 tarih 7217 sayılı Resmî Gazete)

¹⁹ Madde 2: Herkes. ırk, renk, cins, dil, din, siyasi veya diğer herhangi bir akide, millî veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu beyannamede ilân olunan tekmil haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir. (27 Mayıs 1949 tarih 7217 sayılı Resmî Gazete)

²⁰Madde 26: 1. Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır, İlk eğitim mecburidir. Teknik ve meslekî öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır.

2. Eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini istihdaf etmelidir. Bütün milletler, ırk ve din gurupları arasında anlayış, hoşgörülük

kişiliklerinin geliştirilmesi, hak ve özgürlüklerinin güçlendirilmesi beyannamenin eğitim amaçları olarak sıralanırken her şahsın eğitim hakkına sahip olduğu açıklanmaktadır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi” de genelde yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimi özelde de Belçika’daki Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimi açısından önemlidir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 2. Maddesi²¹ çocukların ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanınması gerektiğini ifade eder. 17. Maddesi²² taraf devletlerin kitle iletişim araçlarında azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem gösterilmesi konusunda teşvik edilmesi üzerinde durur. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 28. Maddesi²³ her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğunu

ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

3. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim nev’ini tercihan seçmek hakkını haizdirler. (27 Mayıs 1949 tarih 7217 sayılı Resmî Gazete)

²¹ Madde 2 — 1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler. (27 Ocak 1995 tarih 22184 sayılı Resmî Gazete)

²² Madde 17 — Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Bu amaçla Taraf Devletler:...

d) Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler. (27 Ocak 1995 tarih 22184 sayılı Resmî Gazete)

²³ Madde 28 — 1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a) İlk öğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar; c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terketme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar. 2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar. 3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle gözönünde tutulur. (27 Ocak 1995 tarih 22184 sayılı Resmî Gazete)

belirtirken 29. maddesi²⁴ çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesini belirtir. 30. Madde²⁵ ise her çocuğun ailesinin konuştuğu dili öğrenme ve kullanma hakkına sahip olduğu belirtilmektedir.²⁶

Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi²⁷ Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 16 Aralık 1966 tarihli ve 2200 A (XXI) sayılı kararıyla kabul edilmiş ve imzaya, onaya ve katılıma açılmıştır. 3 Ocak 1976'da onaylanmıştır. Belçika, Sözleşme'yi 10 Aralık 1968'de imzalamış, 21 Nisan 1983'te onaylamıştır. Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13²⁸, 14²⁹ ve 15³⁰.

²⁴ Madde 29 — 1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler; a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi; c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması; e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi, 2. Bu maddenin veya 28 inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır. (27 Ocak 1995 tarih 22184 sayılı Resmî Gazete)

²⁵ Madde 30 — Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz. (27 Ocak 1995 tarih 22184 sayılı Resmî Gazete)

²⁶ Türkiye Cumhuriyeti "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"yi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış ve 9/12/1994 tarihli ve 4058 sayılı Kanunla onaylamıştır. Ancak Türkiye Cumhuriyeti, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T. C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmuştur.

²⁷ Türkiye Cumhuriyeti, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'ni 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalamıştır. Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin 13. Maddesinin (3). ve (4). Paragrafları hükümlerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 3., 14. ve 42. Maddelerindeki hükümler çerçevesinde uygulama hakkını saklı tutmuştur.

²⁸ Madde 13: 1. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.

2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki hususları kabul ederler:

(a) İlköğretim herkes için zorunlu ve parasız olacaktır;

Maddeleri ana dilinde eğitimle ilgili doğrudan karar içermeyen fakat eğitimin herkes için temel bir hak olduğunu vurgulayan daha detaylı kararları kapsamaktadır.

Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'si Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 16 Aralık 1966 tarih ve 2200 A(XXI) sayılı kararıyla kabul edilip imza, onay ve katılıma açılmıştır. Sözleşme 23 Mart 1976 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Belçika ise Sözleşme'yi 12.10.1968 tarihinde imzalamış, 07.21.1983 tarihinde de yürürlüğe sokmuştur.

(b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, ortaöğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır;

(c) Yükseköğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır;

(d) İlköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacaktır;

(e) Her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirilecek ve öğretim personelinin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir.

3. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, ana-babaların veya -bazı durumlarda- yasal yoldan tayin edilmiş velilerin çocukları için, kamu makamlarınca kurulmuş okulların dışında, Devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdürler.

4. Bu maddenin hiçbir hükmü, bireylerin ve kuruluşların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamaz; bu özgürlüğün kullanılması, daima, bu maddenin 1. fıkrasında ortaya konmuş olan ilkelere uyulmasına ve böyle kurumlarda verilen eğitimin Devlet tarafından belirlenebilecek asgari standartlara uygun olması gereğine bağlıdır. (11.08.2003 tarih ve 25196 sayılı Resmi Gazete)

²⁹ Madde 14: Bu Sözleşme'ye Taraf olup, taraf olduğu tarihte, ülkesinde veya yargı yetkisi altında bulunan topraklarda zorunlu ve parasız ilköğretim sistemini sağlayamamış olan her Devlet, Taraf olma tarihini izleyen iki yıl içinde, herkes için zorunlu parasız ilköğretim ilkesinin, tedricen uygulanması amacıyla ayrıntılı bir eylem planını, planda belirtilen makul sayıda yıllar içinde uygulamak ve kabul etmekle yükümlüdür. (11.08.2003 tarih ve 25196 sayılı Resmi Gazete)

³⁰ Madde 15: 1. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, herkesin:

(a) Kültürel yaşama katılma hakkına;

(b) Bilimsel ilerlemeden ve uygulamalarından yararlanma hakkına;

(c) Kendisinin yarattığı herhangi bir bilimsel, edebi ya da sanatsal üründen doğan maddi ve manevi çıkarların korunmasından yararlanma hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletlerin, bu hakkın tam olarak kullanılmasını sağlama yönünde alacakları tedbirler, bilim ve kültürün korunması, geliştirilmesi ve yayılması için gerekli olan tedbirleri kapsayacaktır.

3. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bilimsel araştırma ve yaratıcı faaliyetler için gerekli özgürlüğe saygı göstermekle yükümlüdürler.

4. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bilimsel ve kültürel alanda uluslararası işbirliğinin ve temasların özendirilmesinden ve geliştirilmesinden doğacak yararları kabul ederler. (11.08.2003 tarih ve 25196 sayılı Resmi Gazete)

Sözleşme'nin 27. maddesi³¹ etnik, dinsel veya dilsel azınlıkların bulunduğu ülkelerde, bu azınlığa mensup kişilerin kendi gruplarına mensup şahıslarla birlikte kendi kültürlerini yaşamak, kendi dinlerinin gereğini uygulamak ve kendi dillerini kullanmak hakkından yoksun bırakılmayacağını ifade eder.

Belçika'daki Türklerin ana dili ve millî kültür eğitimini ilgilendiren önemli yasal dayanaklardan biri olan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] tarafından 14 Aralık 1960 tarihli Genel Toplantı'da kabul edilmiştir. Sözleşme, 22 Mayıs 1962'de yürürlüğe girmiştir. Sözleşme'nin özellikle 5/1-c Maddesi³², sözleşmeye taraf olan devletlerin ulusal azınlık mensuplarının okullarının yönetimi dâhil kendi eğitim etkinliklerini yürütme ve her devletin eğitim politikasına bağlı olarak kendi dillerini kullanma ya da öğretme haklarını tanımayı temel ilke olarak kabul etmiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 18 Aralık 1992 tarihli ve 47/135 sayılı kararı ile Ulusal veya Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair

³¹ 27. Madde: Etnik, dinsel veya dilsel azınlıkların bulunduğu devletlerde, bu azınlıklara mensup olan kişiler, kendi gruplarının diğer üyeleri ile birlikte kendi kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma ve bu dine göre ibadet etme ya da kendi dillerini kullanmaktan yoksun bırakılmayacaktır. (21.07.2003 tarihli ve 25175 sayılı Resmî Gazete)

³² Madde 5: 1. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, aşağıdaki konularda anlaşmışlardır:

(a) Eğitim insan kişiliğinin tam gelişmesine ve insan hakları ve temel özgürlüklere saygının güçlenmesine yönelik olmalı, tüm uluslar, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu desteklemeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunması yolundaki etkinliklerini daha da ileri götürmelidir.

(b) Ebeveynlerin ve uygulandığı yerlerde vasilerin, ilk olarak, çocukları için yetkili makamlarca belirlenebilecek ya da onaylanabilecek asgari eğitim standartlarına uymakla birlikte kamu makamlarınca yönetilenlerden başka kurumları seçme özgürlüğüne saygı göstermek ve ikinci olarak, devlette yasaların uygulanmasında izlenen usullerle tutarlı olmak koşuluyla çocuklarının kendilerinin [ebeveynlerin ve vasilerin] inançlarına uygun şekilde din ve ahlâk eğitimi almalarını güvence altına almak ve hiç kimsenin ya da kişi grubunun kendi inancıyla bağdaşmayan din eğitimi görmeye mecbur bırakılmaması temel ilkedir.

(c) Ulusal azınlık üyelerinin, okullarının yönetimi dahil kendi eğitim etkinliklerini yürütme ve her devletin eğitim politikasına bağlı olarak kendi dillerini kullanma ya da öğretme haklarını tanımak temel ilkedir. Bununla birlikte:

(i) Bu hak, bu azınlık üyelerini bir bütün olarak topluluğun kültür ve dilini anlamaktan ve topluluk etkinliklerine katılmaktan alıkoymak veya ulusal egemenliğe zarar verecek biçimde kullanılmaz.

(ii) Eğitim standardı, yetkili makamlarca belirlenen ya da onaylanan genel standarttan düşük olamaz.

(iii) Bu okullara devam isteğe bağlıdır.

2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bu maddenin 1. fıkrasında beyan edilen ilkelerin uygulanmasını güvence altına almak için gereken tüm önlemleri almayı taahhüt ederler. (<http://www.unesco.org/most/rr4educ.htm>)

Bildiri yayımlamıştır. Bildiri, “Birleşmiş Milletler düzeyinde doğrudan azınlıkları hedef alan bağlayıcı nitelik taşımayan tek tematik düzenlemedir.” (Dicle, 2010: 9)

Ulusal veya Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri ile azınlıklara mensup kişilere kendi kültürünü yaşama hakkı, kendi dilini kullanma hakkı, üyesi bulunduğu azınlıklarla ilgili karar alma mekanizmalarına katılma hakkı, dernek kurma ve bunları denetleme hakkı, başka ülkelerde yaşayan aynı grubun diğer bireyleri ile barışçıl ilişkiler kurma hakkı tanınmıştır. Sözleşme'nin 4. Maddesi³³ azınlıkların ana dillerini öğrenme ve ana dillerinde eğitim almaları; azınlıkların gelenek, tarih ve kültürlerini geliştirmesi için gerekli şartların oluşturulmasını kapsar.

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, 21 Aralık 1965 tarih ve 2106 (XX) sayılı Birleşmiş Milletler Genel Kurul kararı uyarınca kabul edilerek imza ve onaya açılmıştır. 4 Ocak 1969 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Belçika, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme'yi 12 Aralık 1949'da imzalamış, 5 Eylül 1951'de onaylamıştır. Sözleşme, insanların siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel veya toplumsal yaşamın herhangi bir alanında ırk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayırım, dışlama, kısıtlamaya maruz bırakılmayacağını beyan eder.³⁴

³³ Madde 4:

1. Devletler gerektiği takdirde, azınlıklara mensup olan kişilerin bütün insan haklarını ve temel özgürlükleri hiçbir ayrımcılığa maruz kalmadan tam ve etkili bir biçimde ve hukuk önünde tam bir eşitlik içinde kullanabilmelerini sağlayacak tedbirler alır.

2. Devletler, azınlıklara mensup kişilerin kendi özelliklerini ifade edebilmelerini ve ulusal hukuku ihlal eden ve uluslararası standartlara aykırı bulunan özel bazı uygulamalar hariç kendi kültürlerini, dillerini, dinlerini, geleneklerini ve örf ve adetlerini geliştirmeleri için gerekli şartları yaratmak amacıyla tedbirler alır.

3. Devletler, mümkün olduğu kadar, azınlıklara mensup kişilerin ana dillerini öğrenmeleri veya ana dillerinde eğitim almaları için yeterli imkânlarla sahip olabilecekleri gerekli tedbirleri alır.

4. Devletler gerektiği takdirde, kendi ülkelerinde var olan azınlıkların tarih, gelenekler, dil ve kültürleri ile ilgili bilgiler almalarını özendirmek için eğitim alanında tedbirler alır. Azınlıklara mensup olan kişiler, toplumun bütünü hakkında bilgi edinebilmek için yeterli imkânlarla sahip olurlar.

5. Devletler, azınlıklara mensup kişilerin ülkenin ekonomik kalkınmasına ve gelişmesine tam olarak katılabilmelerini sağlayacak tedbirleri almayı kabul eder. (<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/209-213.pdf>)

³⁴ Madde 2: 1. Taraf Devletler ırk ayrımcılığını kınar ve uygun her imkânla ve gecikmeden, ırk ayrımcılığının her türünün ortadan kaldırılması ve tüm ırklar arasında bu anlayışın geliştirilmesi politikası izlemeyi üstlenir ve bu amaçla,

a) Her Taraf Devlet, bireylere, birey gruplarına ya da kurumlara karşı hiçbir ırk ayrımcılığı eyleminde veya uygulamasında bulunmamayı ve ulusal ya da yerel tüm kamu yetkilileri ile kamu kurumlarının bu yükümlülüğe uygun hareket etmelerini sağlamayı üstlenir.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 6 Kasım 1999 tarih ve A/54/4 sayılı kararıyla kabul edilip 10 Aralık 1999 tarihinde imza, onay ve katılıma açılmıştır. 22 Aralık 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Belçika, ilgili sözleşmeyi 17 Temmuz 1980 tarihinde imzalamış, 10 Temmuz 1985 tarihinde de onaylamıştır.

Sözleşme, kadınların medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve diğer alanlardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet veya kısıtlamanın yapılamayacağını vurgular. Bütün kadınlara yönelik hazırlanan bu Sözleşme'nin 10. Maddesi, konumuz itibarıyla önem arz etmektedir. Sözleşme'nin 10. Maddesi³⁵

b) Her Taraf Devlet, herhangi bir kişinin veya teşkilâtın ırk ayrımcılığını himaye etmemeyi, savunmamayı ve desteklemeyi üstlenir.

c) Her Taraf Devlet, yerel ulusal ve hükümet politikalarını gözden geçirmek, nerede bulunursa bulunsun, ırk ayrımcılığı doğuran veya devam ettiren yasaları veya düzenlemeleri değiştirmek, kaldırmak veya geçersiz kılmak amacıyla etkin önlemler alır.

d) Her Taraf Devlet, koşullar gerektirdiği takdirde yasal düzenlemeler yapmak dahil, tüm uygun yöntemlerle, herhangi bir birey, grup veya örgüt kaynaklı ırk ayrımcılığını yasaklayacak ve bu tür ayrımcılığa son verecektir.

e) Her Taraf Devlet, gerektiğinde, bütünleşme amaçlı örgüt ve hareketler ile ırklar arasındaki engelleri kaldırmaya yönelik diğer araçları teşvik etmeyi, ırkçı bölünmeyi güçlendirebilecek her şeyi caydırmayı üstlenir.

2. Taraf Devletler, koşullar gerektirdiğinde, belli ırk gruplarının ve bunlara mensup bireylerin, insan hakları ve temel özgürlüklerden tamamen ve eşit şekilde yararlanabilmelerini garanti altına almak amacıyla, bu gruplar ve bireylerin uygun gelişimlerini ve korunmalarını sağlamak için, sosyal, ekonomik, kültürel ve diğer alanlarda özel ve somut önlemler alacaktır. Bu önlemler, almış amaçları gerçekleştikten sonra, hiçbir şekilde, farklı ırk grupları için eşit olmayan ve ayrı haklar sağlanması sonucunu doğurmayacaktır. (16.06.2002 tarihli ve 24787 sayılı Resmî Gazete)

³⁵ Madde 10: Taraf Devletler özellikle arasındaki konularda kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun önlemleri alacaklardır:

a. Meslek ve sanat yönlendirilmesinde kırsal ve kentsel alanlarda bütün dallardaki eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada okul öncesi, genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit meslekte eğitimde eşit şartların sağlanması;

b. Kadınların erkeklerle aynı ders programlarından yararlanmaları, aynı sınavlara katılmaları, aynı seviyedeki niteliklere sahip eğitim görevlilerine, okul, bina ve malzemesine sahip olmaları;

c. Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi;

d. Burs ve diğer eğitim yardımlarından faydalanmaları için kadınlara, erkeklerle eşit fırsatların tanınması;

kadınlara karşı eğitim alanında uygulanan her türlü ayrımcılığın kaldırılması, kadınların eğitim alanında erkeklerle eşit haklara sahip olması, eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada eşit şartların sağlanması ön görülmüştür.

Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 4 Kasım 1950'de Roma'da imzalanmış ve 3 Eylül 1953'te yürürlüğe girmiştir. Sözleşme'nin 14. Maddesi³⁶ "ayırım gözetmeme" ilkesini düzenlemektedir. Sözleşme, din, dil, renk, köken, ulusal azınlığa mensubiyet gibi sebeplerle insanlar arasında ayırım gözetilmesini yasaklar (Tunç, 2004).

Azınlıkların dillerinin öğrenmesi, yaşatması için Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilen bir diğer antlaşma da "Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı"dır. Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı, 5 Kasım 1992'de imzaya açılmış, 1 Mart 1998'de yürürlüğe girmiştir. Belçika, antlaşmaya imzasını atmış fakat henüz onaylamamıştır.

1 Şubat 1998 tarihinden beri geçerli olan Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi bugün itibarıyla 35 devlet tarafından onaylanmıştır. Bu devletlerden Yunanistan, Hollanda, Lüksemburg, Letonya, İzlanda, Gürcistan, Belçika, Sözleşme'yi imzalamış ancak onaylamamıştır (Tunç, 2004: 46).

Çerçeve Sözleşme'nin içerdiği bazı prensipler şu şekilde sıralanabilir:

"Ayrımcılık yapmamak,

Ulusal azınlıklarla nüfus çoğunluğu arasında etkin eşitliği teşvik etmek,

e. Özellikle kadın ve erkekler arasında mevcut eğitim açığını en kısa zamanda kapatmaya yönelik olarak, yetişkin ve fonksiyonel okuma-yazma programları dâhil, sürekli eğitim programlarına katılabilmeleri için erkeklerle eşit fırsatların verilmesi;

f. Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız çocukları ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi;

g. Spor ve beden eğitimi faaliyetlerine aktif olarak katılmaları için erkeklerle eşit fırsatlar tanınması;

h. Kadınların, ailelerin sağlık ve refahını sağlamaya yardım edecek, aile planlaması bilgisi dâhil, özel eğitici bilgiyi sağlamaları. (14.10.1985 tarihli ve 18898 sayılı Resmî Gazete)

³⁶ Madde:14- Ayrımcılık Yasağı

Bu Sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal ya da başka görüşler, ulusal veya sosyal köken, ulusal bir azınlığa mensup olmak, servet, doğuş veya herhangi başka bir durum bakımından hiçbir ayırım gözetilmeksizin sağlanır. <http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/aihs.pdf>

Ulusal azınlıkların kültürü, dini, dili ve geleneklerinin korunması ve geliştirilmesine uygun koşulların teşvik edilmesi,

Toplanma, dernek kurma, söz, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü,

Medyaya ulaşım ile program alma ve yayınlama hakkı,

Eğitim özgürlüğü,

Sınırı aşan temaslar ve işbirliği,

Ekonomik, kültürel ve sosyal yaşama katılım.

En başta eşitlik konusunu ve özellikle yasa önünde eşitliği ele alan Sözleşme, azınlık olarak kabul edilmek için dil, din, gelenek ve kültür mirası gibi kriterler önermektedir.”(Uluseller ve Ulusoy, 2008: 23)

ABD, Kanada ve (Arnavutluk hariç) tüm Avrupa ülkelerinden (Belçika dâhil) oluşan 35 ülke, 1975 yılında Helsinki’de bir araya gelerek ortaya 10 temel ilke koymuşlardır. Daha sonra bu 10 temel ilke genişletilerek Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı³⁷’nin temelini teşkil eden Helsinki Nihai Senedi oluşturulmuştur. Helsinki Nihai Senedi’nde “Göçmen İşgücünün Ekonomik ve Sosyal Yönleri” başlığı altında işçi göçlerinin gerek kabul eden gerekse gönderen ülkelerde birçok ekonomik, toplumsal, insancıl ve başka sorunlar yarattığını kabul edilerek;

-Göçmen işçilerin ve göçmen işçilerin çocuklarının kendi dil, kültür, tarih ve coğrafyalarına ilişkin ek eğitim görmelerine izin verilmesi;

-İşçi göçü ile ortaya çıkan sosyal, ekonomik, kültürel sorunların ilgili devletlerce çözüme kavuşturulması için gereğinin yapılması;

-Göçmen işçilerin, elverdiği ölçüde, hem gönderen ülkeyi, hem de kabul eden ülkeyi kapsayan bilgileri kendi dillerinde düzenli olarak edinme hakkının sağlanması konusunda ilkeler beyan edilmiştir.³⁸

³⁷ Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, konu ile ilgili olarak Ulusal Azınlıkların Dilsel Haklarına İlişkin Oslo Tavsiyeleri, Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri, Ulusal Azınlıkların Kamusal Yaşama Etkin Katılımına İlişkin Lund Tavsiyeleri ve Radyo ve Televizyon Yayınlarında Azınlık Dillerinin Kullanımına İlişkin Kılavuz yayımlamıştır. İfade edilen tavsiyeleri için bk. <http://www.osce.org> (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı’nın resmî sitesi)

³⁸ Göçmen İşgücünün Ekonomik Ve Sosyal Yönleri Katılan - Devletler, Avrupa’da göçmen işçi hareketlerinin büyük ölçülere eriştiğini ve gerek kabul eden, gerek gönderen ülkeler bakımından önemli bir ekonomik, toplumsal ve insancıl etken olduğunu düşünerek, İşçi göçlerinin gerek kabul

22 Haziran 1993 tarihinde yapılan Kopenhag Zirvesi'nde alınan kararlar "Kopenhag Kriterleri"³⁹ olarak hayata geçmiştir. Zirve sonrasında Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği'nin Batı Avrupa'yla sınırlı olmayacağını ve genişlemesinin "Merkezi Doğu Avrupa Ülkeleri"ni kapsayacağını kabul etmiştir. Aynı zamanda Zirve'de, tam üyelik için başvuracak aday ülkelerin hangi kriterlere sahip olması gerektiği sıralanmıştır. Kriterler, siyasi, ekonomik ve topluluk mevzuatının benimsenmesi olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Ayrıca Kopenhag Kriterleri'nin oluşturduğu haklar sürecinin açılımında konumuzla ilgili olarak şu konular yer almaktadır: Ana dilin özel yaşamda özgürce kullanımı, millî hukuka ters düşmemek kaydı ile ana dilde eğitim hakkı, etnik nitelikli kültürel ve dinî kuruluşlar oluşturma ve faaliyetlerde bulunma hakkı, toplumsal etkinlikler ve sivil toplum örgütlenmeleridir (Özdağ, 2002: 43).

eden, gerek gönderen ülkelerde birçok ekonomik, toplumsal, insancıl ve başka sorunlar yarattığını da kabul ederek, Bu alanda yetkili uluslararası örgütlerin, özellikle de Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) girişimlerini göz önünde tutarak, Avrupa'da ve katılan - Devletler arasında işçi göçünün ikili düzeyde yarattığı sorunların, bu sorunları karşılıklı çıkarlarına uygun olarak, çözmek için her ilgili Devletin toplumsal ve ekonomik durumundan doğan zorunlulukları gereği gibi gözönünde tutmak yolundaki kaygıları ışığında, her Devletin taraf olduğu ikili ve çok taraflı anlaşmalara uyma yükümlülüğünün saygısı içinde ve aşağıdaki amaçları göz önünde tutarak, doğrudan doğruya ilgili taraflar arasında ele alınması görüşündedirler: gönderen Devletlerin vatandaşlarına kendi ülkelerinde iş olanaklarını çoğaltmayı güden çabalarını, özellikle bu amaca ve hem ilgili kabul eden ülkelere, hem de ilgili gönderen ülkelere elverişli olan işbirliğini geliştirme yolu ile desteklemek; kabul eden ve gönderen ülkelerin iş birliği yolu ile, işçilerin, aynı zamanda kişisel ve toplumsal gönençlerini koruyarak, düzenli gelip gitmelerine elverişli koşulları sağlamak ve uygun düşerse, göçmen işçilerin işe alınmalarını örgütlemek ve temel dil ve meslek eğitimi sağlamak; göçmen işçiler ve kabul eden ülkelerin vatandaşları arasında, iş ve çalışma koşulları ve sosyal sigortalar bakımından hak eşitliğini sağlamak ve göçmen işçilere doyurucu yaşam koşulları, özellikle konut koşulları sağlamaya çaba göstermek; göçmen işçilerin, işsizlik durumunda kabul eden ülkenin kendi vatandaşlarına sağladığı başka uygun iş bulma olanaklarından, elverdiği ölçüde, yararlandırılmasına çaba göstermek; göçmen işçilere, işleri çerçevesinde, meslek eğitimi ve olanak ölçüsünde, kabul eden ülke dilinde parasız öğretim sağlanmasını olumlu karşılamak; göçmen işçilerin, elverdiği ölçüde, hem gönderen ülkeyi, hem de kabul eden ülkeyi kapsayan bilgileri kendi dillerinde düzenli olarak edinme hakkını doğrulamak; kabul eden ülkede alışlagelen biçimde sağlanan eğitimin, bu ülke çocukları koşulları altında, orada yerleşmiş göçmen işçilerin çocuklarına da açık tutulmasını sağlamak ve bundan başka, kendi dil, kültür, tarih ve coğrafyalarına ilişkin ek eğitim görmelerine izin vermek; göçmen işçilerin, özellikle beceri edinmiş olanlarının bir süre sonunda ülkelerine dönüşlerinde, kendi gönderen ülkelerindeki yetenekli el emeği noksanını gidermede yardımcı olabileceğini göz önünde tutmak; göçmen işçilerin aileleri ile birleşmesini olabildiği ölçüde kolaylaştırmak; gönderen ülkelerin, ekonomik kalkınma çerçevesinde iş olanaklarını artırma amacı ile ve bu yolla bu işçilere dönüşlerinde iş bulmalarını kolaylaştırmak üzere, göçmen işçilerin biriktirdikleri paraları kendi ülkelerine çekmek konusundaki çabalarını olumlu karşılamak. (<http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/helsinki.pdf>)

³⁹ Kopenhag Kriterleri tam metni için bk. http://ec.europa.eu/bulgaria/documents/abc/72921_en.pdf

Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı⁴⁰ 21 Kasım 1990 tarihinde Paris’te imzalanmıştır. Paris Şart’ı göçmen işçilerin ve onların ailelerinin sosyal, ekonomik, kültürel ve insani sorunlarının var olduğunu kabul ederek onların haklarını korumayı teyit etmiştir. Ayrıca Paris Şartı’nda ulusal azınlıkların, kültürel, etnik, dil ve dinî kimliklerinin korunması ve bu kimliğin geliştirilmesi için uygun koşulların yaratılması gerektiği; bir ulus içindeki azınlıkların soy, kültür, dil ve din yönünden sahip olduklarını kimliğin korunacağı ve azınlıklara mensup kişilerin hiçbir ayırım yapılmaksızın kanun önünde tam bir eşitlik içinde işbu kimliği serbestçe ifade etmek, korumak ve geliştirmek hakkına sahip oldukları vurgulanmıştır. Paris Şartı’nda azınlıklar konusunda daha sıkı iş birliği yapmak ve onları daha iyi korumak için 1-19 Temmuz 1991 tarihleri arasında Cenevre’de ulusal azınlıklar konusunda bir uzmanlar toplantısı düzenlemeye karar verilmiştir.

Görüldü üzere Belçika’nın da imzası bulunduğu uluslararası sözleşmelerde göçmenlerin/azınlıkların ana dillerine ve kültürlerine ilişkin hakları koruma altına alınmış olup siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel veya toplumsal yaşamın herhangi bir alanında ırk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayırım, dışlama, kısıtlamaya tabi tutulamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca toplumsal barış, uyum ve istikrar için göçmenlerin/azınlıkların ana dillerini ve kültürlerini yaşatmaları için gerekli tedbirlerin alınması ve göçmenlerin/azınlıkların ana dillerine ve kültürlerine saygı duyulması gerektiği vurgulanmıştır.

⁴⁰ Paris Şartı’nda göçmenler ve azınlıklar için şu ifadeler yer almaktadır:

Göçmen işçilerin ve onların ev sahibi ülkelerdeki yasal olarak ikamet eden ailelerin sorunlarının ekonomik, kültürel ve sosyal yönleri olduğu kadar insani boyutu olduğunu da kabul ediyoruz. Onların haklarını korumanın ve ileriye götürmenin, aynı zamanda ilgili uluslar arası yükümlülüklere saygı gösterilmesinin ortak kaygımızı olduğunu yeniden teyit ediyoruz. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/445-458.pdf>

Bir ulus içindeki azınlıkların soy, kültür, dil ve din yönünden sahip olduklarını kimliğin korunacağını ve azınlıklara mensup kişilerin hiçbir ayırım yapılmaksızın kanun önünde tam bir eşitlik içinde işbu kimliği serbestçe ifade etmek, korumak ve geliştirmek hakkına sahip olduklarını teyit ederiz. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/445-458.pdf>

Barış, adalet, istikrar ve demokrasinin yanı sıra halklarımız arasındaki dostane ilişkilerin, ulusal azınlıkların, kültürel, etnik, dil ve dini kimliklerinin korunmasını ve bu kimliğin geliştirilmesi için uygun koşulların yaratılmasını gerektirdiğine olan derin inancımız tekrar teyit ederiz.

Ulusal azınlıklarla ilgili sorunların ancak bir siyasi çerçevede tatminkar olarak çözülebileceğini beyan ederiz. Şunu da kabul ederiz ki, ulusal azınlık mensubu kişilerin haklarına, evrensel insan haklarının bir parçası olarak, eksiksiz saygı gösterilmelidir. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/445-458.pdf>

Belçika’da yaşayan Türk çocukları için ana dili ve millî kültür eğitimine Belçika ve Türkiye arasında imzalanan anlaşmalar açısından bakıldığında karşımıza ilk olarak 29 Aralık 1958 tarihli Türkiye ile Belçika Kültür Anlaşması⁴¹ çıkmaktadır. Belçika Hükümeti ile kültür anlaşmasının yapılması ve anlaşma metninin hazırlanması için Dışişleri Bakanlığına yetki verilmesi Bakanlar Kurulunun 28.09.1950 tarihli toplantısında kararlaştırılmıştır. (B.C.A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 123.75..20.)

Uzun süren görüşmelerden sonra Brüksel’de imzalan Kültür Anlaşması’nın amacı, her iki ülke arasında fikir, sanat ve ilim alanlarında mümkün mertebe tam bir uzlaşma olmasını sağlamak ve aynı zamanda ülkelerin kurumlarının ve sosyal hayatlarının daha iyi anlaşılmasını temin etmek olarak belirtilmiştir.

Anlaşma sonucunda üzerinde mutabakata varılan maddeler arasında;

Her iki ülkenin ülkesinde bulunan üniversitelerde ve diğer eğitim kurumlarında kürsüler, kurslar tesis ederek, stajlar ve konferanslar düzenleyerek diğer ülkenin dili, edebiyatı, tarihi ve bunlarla ilgili diğer bütün konuların tanınmasını sağlamak için çaba sarf edeceği (bk. Madde 1);

Ülkelerin birlerinin ülkesinde kültür kurumları açabileceği (bk. Madde 2);

Taraf ülkelerin öğretim personeli, ilmî araştırmacı, sanatkârlar ile kültürel ve teknik mahiyetteki diğer mesleklerin temsilcilerinin değişimlerinin teşvik edileceği (bk. Madde 3);

Ülkeler, a) Kitaplar, dergiler ve diğer yayınlar; b) Konferanslar ve konserler; c) Sanat sergileri ve diğer sergiler; d) Kültür gösterileri; e) Radyo, televizyon, film, plâk ve saire aracılığı ile diğer bir ülkenin kültürünün karşılıklı olarak daha iyi tanınması için çaba sarf edeceği (bk. Madde 11);

Taraf ülkeler, diğer bir ülke hakkında okul kitaplarında yer alan yanlışlıkların düzeltilmesi için ellerinden gelen bütün imkânları kullanacağı (bk. Madde 12) şeklinde ifade edilen maddeler ön plana çıkmaktadır.

Anlaşmada dikkat çeken diğer bir nokta da anlaşmanın takibini sağlamak için devlet memuru olması gerekmeyen 8 kişiden oluşan daimi statüde karma bir komisyonun kurulmasının kararlaştırılmasıdır. Bu karardan sonra her iki ülkede birer

⁴¹ Türkiye ile Belçika arasındaki Kültür Anlaşması tam metni için bk. 28.11.1959 tarihli ve 10367 sayılı Resmî Gazete.

Karma Kültür Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon belli aralıklarla toplantılar yapmıştır. Kültür Anlaşması gereğince yapılan Karma Kültür Komisyonu toplantılarına Türkiye’den heyetler gönderilmiştir⁴². Günümüzde Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu (KEUK) adı ile faaliyet gösteren heyetler, söz konusu toplantılarda, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın;

- 1-Okulöncesi, ilk-orta ve yüksek öğretim meseleleri,
- 2-Yaygın eğitimden istifade edebilmelerinin temini,
- 3- Türkçe ve Türk kültürü derslerinin eğitim ve öğretimi,
- 4- Türkçe ve Türk kültürü dersleri için derslik temin edilmesi,
- 5- Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin Türkiye'den gönderilmesi,

6-Eğitim araç ve gereçlerinin Türkiye’den gönderilmesi vb. konularını ele almaktadır (<http://digm.meb.gov.tr/ikili/anlasmalar.html#ANLASMALAR>).

“Belçika’nın günümüzdeki idari ve kültürel yapısı gereği eğitim işleri Fransız ve Flaman Toplumı Hükümetleri tarafından yürütülmektedir. Flaman ve Valonların eğitim bakanlıkları birbirinden ayrıdır. Bu durum Türkiye’nin her iki toplumun ilgili bakanlıklarını ayrı ayrı muhatap alması, eğitim-kültür anlaşmalarını her iki toplumun bakanlıklarıyla veya hükümetleriyle ayrı ayrı yapması zorunluluğunu doğurmaktadır.” (Gelekçi, 2010b: 120) Bu çerçevede sadece Belçika Fransız Toplumı Eğitim Bakanlığıyla 1991 yılından itibaren imzalanan 3 er yıllık Bilim ve Kültür Değişim Programı yürütülmektedir. (DİGM, 2006)

Eğitim ve Kültür Değişim Programları üç veya dört yıllık süre için hazırlanmaktadır. Kültür anlaşmalarına dayalı olarak kültür anlaşmasının kapsadığı konular çerçevesinde hazırlanır. Türkiye Cumhuriyeti hükümet adına Dışişleri Bakanlığı koordinasyonu sağlar. Kültürel değişim programları, kültür anlaşmalarında yer alan hükümlere göre, ilgili bakanlık ve kurumlar tarafından hazırlanan bölümlerden oluşur. Her bölüm ilgili kurumların uygulama alanlarını belirten hükümler ihtiva eder. (<http://digm.meb.gov.tr/ikili/anlasmalar.html#ANLASMALAR>)

⁴² Belçika ile Türkiye Kültür Anlaşması gereğince yapılan Karma Kültür Komisyonu toplantılarına Türkiye’den gönderilen heyetlere ilişkin bilgiler için bk. B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 267.37.19.; B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 192.4.10.; B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 173.50.15.; B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 231.19.15.; B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 301.51.15.; B. C. A., Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 341.77.14.

Belçika Fransız Toplumunu Eğitim Bakanlığıyla 1991 yılından itibaren imzalanan Eğitim ve Kültür Değişim Programlarını 03.12.1997 tarihinde Ankara’da 1998-2000 yıllarını kapsayan Kültür Değişim Programı izlemiştir. Daha sonra 2001 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Belçika Fransızca Konuşanlar Toplumunu arasında 2001-2005 yıllarını kapsayacak “Anadili ve Kültür Dersi ile Kültürleri Tanıma Dersi Öğretim Programının Düzenlenmesi ile İlgili Ortaklık Anlaşması” (Organisation des cours d’acquisition de la langue et de la culture d’origine et des cours d’ouverture a la culture d’origine -LCO) imzalanmış ve uygulanmaya başlanmıştır (DİGM, 2006: 111).

Son olarak 7 Haziran 2011 tarihinde Belçika Fransız Toplumunu Hükümeti, Valonya Hükümeti ve Brüksel-Başkent Bölgesi Fransız Toplumunu Komisyonu Heyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında “Kültür, Eğitim ve Bilimsel Araştırma Alanında İşbirliği Anlaşması” imzalandı. (<http://bruksel.be.mfa.gov.tr/ShowSpeech.aspx?ID=1099>)

Flaman Topluluğu ve Eğitim Bakanlığı ile bugüne kadar henüz kültür, eğitim ve bilimsel araştırma alanında bir anlaşma yapılmamıştır. Yukarıda da belirtilen uluslararası anlaşmalarda ana dilini öğrenmenin ve yaşatmanın bir hak olduğu kabul edilmesine rağmen, Flaman Toplumunu, Türk çocuklarının ana dili eğitimleri için resmî bir program yürütmemektedir.

TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, Belçika’da yaşayan Türk toplumunun ekonomik, sosyal ve siyasal hayata katılım, toplumla uyum ve eğitim sorunlarını tespit etmek, konu ile ilgili inceleme ve resmî temaslarda bulunmak üzere 21-25 Eylül 2009 tarihleri arasında Belçika’ya gitmiştir. TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, yapılan inceleme ve görüşmeler sonrasında bir rapor düzenlemiştir. Raporda, Flaman Toplumunu Eğitim Bakanı Pascal Smet’in Flaman Toplumunu’nda Türk çocuklarının ana dili eğitimleri için resmî bir program yürütülmemesinin sebepleri ile ilgili verdiği ifadeler yer verilmiştir.

İlgili rapora göre, Flaman Toplumunu Eğitim Bakanı Pascal Smet, “Belçika’daki Türk toplumunun dışarıya kapalı, kendi içlerinde bir yaşam sürdürdüklerini, bu durumun yaşadıkları ülke ile entegre olmalarını engellediğini, bu kapalı yaşam nedeniyle çocukların Flamanca’yı yeterince öğrenemediklerini, aile içinde Türkçe konuşulduğunu, Türk televizyonlarının izlendiğini, bu durumun da çocukların Flamanca öğrenmesini engellediğini, öncelikli amaçlarının çocukların Flamanca öğrenmesi

olduğunu, bu nedenle okullarda Türkçe eğitime sıcak bakılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, Flaman okullarının serbest iradeye sahip olduğuna değinen Sayın Bakan, her okulun kendi müfredatını kendisinin oluşturduğunu, bu müfredatın Bakanlık tarafından onaylanması gerektiğini, ancak müfredata müdahale edemediklerini, sadece belirli hedefler koyarak okulların bu hedeflere ulaşmaları için yardım ettiklerini, eğitim konusunda gerekli olanlar listesine Türkçeyi koymadıklarını, Türkçe dersini koymaları hâlinde diğer toplumların dillerini de koymaları gerektiğini, bu durumun da büyük karışıklıklar yaratacağını, Türkçenin aile içinde öğrenilebileceğini kabul ettiklerini belirtmiştir.” (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu 23. Dönem 4. Yasama Yılı Faaliyet Raporu, 2010: 114)

Yukarıda sıralan yasal dayanaklar çerçevesinde Belçika’da yaşaya Türk çocukları için ana dili ve millî kültür eğitimi “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi” kapsamında gerçekleştirilmektedir.

2.9. Ana Dili ve Millî Kültür Eğitimi Çerçevesinde Belçika’da Yaşayan Türk Çocukları İçin Gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

Belçika Anayasası’na, Belçika’nın imzalamış olduğu uluslararası anlaşmalara ve Türkiye-Belçika arasında imzalanan anlaşmalara uygun olarak Belçika’da yaşaya Türk çocukları için ana dili ve millî kültür eğitimi “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi” adı altında yürütülmektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersinin amacı “Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri”dir. (MEB, 2009: 2)

Türkçe ve Türk kültürü dersi, “Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi, Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türk tarihi, Türkiye coğrafyası dersleri ve Türk kültürüne ait konuları” kapsamaktadır. Dersler birinci sınıftan onuncu sınıfa kadardır. Türkçe ve Türk kültürü dersi⁴³ Belçika Büyükelçiliği bünyesindeki Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak verilmektedir. Bu ders ise 3 şekilde uygulanmaktadır.

1-Okullarda ders dışı olarak (Saat 15:30’dan sonra başlıyor.)

2-Ders içi kültür dersi olarak (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine ELCO / Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur OETC, Home Language Instruction HLI)

⁴³ Bundan sonra Türkçe ve Türk Kültürü Dersi için TTKD kısaltması kullanılacaktır..

3- Derneklerde gönüllülük esasına dayalı olarak.

Okullarda TTKD'nin verilmesi için Türk öğrenci velilerinin bunu talep etmesi ve bu talebin yeterli sayıya ulaşması gerekmektedir. (Genellikle 10-15 öğrenci velisinin başvurusu yeterli görülmektedir.) Bu süreç sonunda eğer okul yönetimi izin verirse T.C. Büyükelçiliği Brüksel Eğitim Müşavirliği tarafından görevlendirilen öğretmenler TTKD'yi vermektedir (Gelekçi, 2010b). Okul yönetimi TTKD'nin verilme şeklini ders programı içinde (ELCO/OETC) veya ders programı dışında olmak üzere iki şekilde kendisi tayin etmektedir.

Okulunun ders programına alınmayan Türkçe ve Türk kültürü dersi, günün sonunda (saat 15.30'dan sonra) okulun dersleri tamamlanınca ilgili makamlarca gösterilen bir sınıfta yapılmaktadır. Ders süresi üç ders saatidir. Derslere katılım ve devam gönüllülük esasına dayalıdır. TTKD'ye katılan öğrenciler yapılan sınavlarla değerlendirme sürecinden geçmektedir. Değerlendirmelere dayalı olarak öğrencilere karne verilmektedir. Ancak TTKD'den alınan notların ders geçmede ya da sınıf geçmede bir etkisi bulunmamaktadır.

Haftalık ders programına alınan ve ders saatleri içinde işlenen TTKD ise ELCO/OETC kapsamında kültür dersi olarak gerçekleştirilmektedir (Fransız okullarında). Fransız Toplum Hükümeti, Valonya Hükümeti ve Brüksel-Başkent Bölgesi Fransız Toplum Komisyonu Heyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında imzalanan “Kültür, Eğitim ve Bilimsel Araştırma Alanında İşbirliği Anlaşması” uyarınca ELCO/OETC verilmektedir. Flaman okullarında ise ELCO/OETC, Foyer Bölgesel Uyum Merkezi ⁴⁴ (Regional Integration Centre De Foyer) tarafından organize edilmektedir ve Foyer'in 1981 yılında başlattığı Çok Kültürlük Projesi (Bicultural Educational Projects)'nin bir parçasıdır. “Belçika'daki ilköğretim öğrencilerine Felemenkçe, Fransızca ve kendi azınlık dillerinde olmak üzere üç dilde konuşma ve okuma yazma becerileri kazandırmaya çalışan Foyer”, (Belet, 2009: 84) 1969 yılında kurulmuştur. Molenbeek'te yer alan bu kuruluş, etnik azınlıkların küresel uyum sorunları ile ilgili olarak belediye, bölgesel ve uluslararası seviyede etkinlikler gerçekleştirmektedir.

⁴⁴ Foyer hakkında daha geniş bilgi için bk. [www.foyer.be, http://www.dutch.ac.uk/studypacks/english_language/brussels/onderwijs.html](http://www.dutch.ac.uk/studypacks/english_language/brussels/onderwijs.html)

“Çocuk ve gençlerin topluma uyumunu sağlamak ve geliştirmek için; çocuklar ve gençler ile sanat, spor etkinlikleri yapmak; etnik azınlığa mensup insanların toplum içinde özgürlüklerini daha iyi elde etmeleri için; tüm nüfus grubundaki ve her yaştaki kadınların hakları için etkinlikler yapmak; dil bilincini geliştirmek; kültürler arası ve çok dilli eğitim ile ilgili önemli uygulamalarda bulunmak; menşee ülkenin dilini ve kültürünü kabul etmek ve desteklemek; dinlerarası diyalog kurmak, konut projeleri hazırlamak, azınlık ve mülteci haklarını korumak” Foyer’in gerçekleştirdiği faaliyetler arasındadır.

ELCO/OETC’nin temel amacı sadece başarılı öğretim değil, aynı zamanda göçmenlerin “kendi ülkelerine geri döndüklerinde oradaki uyumuna katkıda bulunabilmektir” (Akıncı, 2007). Göçmenlerin ülkelerine geri dönmedikleri görülünce ELCO/OETC geri dönülen ülkeye uyum sağlamayı değil dil ve kültür eğitimiyle kalınan ülkeye uyum sağlamayı amaçlamıştır. ELCO/OETC günümüzde işlerliğini neredeyse kaybetmiş durumdadır. “ELCO almış olduğu bir dizi karara karşın uygulamada kendi içinde ilkeleriyle çelişmektedir (Manço, Crutzen, 2007; CRE, 2001).” Çok az sayıda okulda ana dilde kültür dersi olarak verilen bu derslerde dil öğretmekten ziyade Türk kültürü anlatılmakta, aktarılmaktadır. Dersler öğrencilerin kendi sınıflarında ve Fransızca/Flamanca, Türkçe iki dilde yapılmaktadır. Türk öğretmenler Belçikalı bir öğretmenle birlikte derse girmektedir. (İki öğretmenin eş zamanlı varlığı son derece nadirdir.) (Manço, Crutzen, 2007) Ders süresi iki ders saatidir. Derslere katılım ve devam, gönüllülük esasına dayalıdır. ELCO kapsamındaki bu derslere katılan öğrenciler yapılan sınavlarla değerlendirme sürecinden geçmektedir. Ancak bu dersten alınan notların ders geçmede ya da sınıf geçmede bir etkisi bulunmamaktadır.

ELCO projesi ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Belçika’da ders veren öğretmen sayısı 22, okul sayısı ise 37’dir. (Brüksel Eğitim Müşavirliği)

Derneklerde gönüllülük esasına dayalı olarak verilen TTKD çoğunlukla hafta sonları yapılmaktadır. Derneklerde TTKD’nin verilmesi için dernek yöneticilerinin bunu T.C. Büyükelçiliği Brüksel Eğitim Müşavirliğinden talep etmesi gerekmektedir. Talebin uygun görülmesi durumunda T.C. Büyükelçiliği Brüksel Eğitim Müşavirliği tarafından görevlendirilen öğretmenler TTKD’yi vermektedir. Dernek binalarında yapılan TTKD üç ders saatidir. Öğrenci sayısının az olduğu durumlarda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Derslere katılım ve devam gönüllülük esasına dayalıdır. TTKD’ye katılan öğrenciler yapılan sınavlarla değerlendirme sürecinden geçmektedir.

Değerlendirmelere dayalı olarak öğrencilere karne verilmektedir. Ancak TTKD'den alınan notların ders geçmede ya da sınıf geçmede bir etkisi bulunmamaktadır.



Fotoğraf 4: Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yapıldığı sınıftan görünüm-Anvers



Fotoğraf 5: Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapıldığı sınıftan görünüm-Anvers



Fotoğraf 6: Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yapıldığı sınıftan görünüm-Sint-Niklaas

2.9.1. TTKD Öğretmenleri ve Belçika'daki TTKD Öğretmenleri

“Türkçe ve Türk kültürü dersini verecek öğretmenler Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlıklarının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilmekte, görevlendirilen öğretmenlerin maaşları Türkiye Cumhuriyeti tarafından ödenmektedir (Çalışkan, 2008: 195).” Komisyonca yurt dışında görevlendirilecek toplam personel sayısı 2011 yılına kadar 3000 ile sınırlı iken 17/1/2011 tarihli ve 2011/1327 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla bu sayı 3.500’e çıkarılmıştır. (11.2.2011 tarih ve 27843 sayılı Resmî Gazete)

Yurt dışına görevlendirilecek personelin unvanı, sayısı, nitelikleri, seçimleri, görev yerleri ve süreleri, izinleri, yurt dışındaki görevlerinin sona erdirilmesi ve diğer hususlara ilişkin esas ve usuller Bakanlar Kurulunun 5/6/2003-2003 tarih ve 5753 sayılı kararıyla düzenlenmiştir.

Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun amacı “Türk kültürünün yurtdışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi”dir. (03.07.2011 tarih ve 25157 sayılı Resmî Gazete)

Öğretmenler başta olmak üzere öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman ve din görevlisinin yurt dışında görevlendirilebilmesi için aşağıdaki şartları yerine getirmiş olması gerekir: (03.07.2011 tarih ve 25157 sayılı Resmî Gazete)

“a) T.C. vatandaşı olmak,

b) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na veya 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na tabi olarak çalışıyor olmak (vekil öğretmenler ve vekil imamlar ile sözleşmeli olarak çalıştırılanlar hariç),

c) Taksirli suçlar ve aşağıda sayılan suçlar dışında tecil edilmiş hükümler hariç olmak üzere, ağır hapis veya 6 aydan fazla hapis veyahut affa uğramış olsalar bile Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla, zimmet, ihtilas, irtikap, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, inancı kötüye kullanma, dolanlı iflas gibi yüz kızartıcı veya şeref ve haysiyet kırıcı suçtan veya istimal ve istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmi ihale ve alım satımlara fesat karıştırma, Devlet sırlarını açığa vurma suçlarından dolayı hükümlü bulunmamak,

d) Son 10 yılda haklarında uyarma ve kınama cezaları dışında disiplin cezası verilmemiş olmak,

e) Askerlik hizmetini yapmış olmak veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak;

f) En az ön lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak,

g) Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile özürlü bulunmamak,

h) Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip bulunmak,

ı) Son üç yıl içinde her yıl en az iyi derecede sicil almış bulunmak,

i) Yurtdışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak,

j) Yapılacak sınavlarda başarılı olmak.”

Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu kararı ile belirlenen yukarıdaki şartların yanında Dışilişkiler Genel Müdürlüğü, hazırlanan bir genelge ile yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerle ilgili branşları ve sayıları, aranacak şartlar, seçim esas ve usulleri ile görevlendirmeye ilişkin esasları Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarına duyurur. Dışilişkiler Genel Müdürlüğü yaptığı duyuruda 2011 yılında yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler için genel şartları şu şekilde sıralamıştır:

- “1- En az beş yıl öğretmenlik yapmış olmak,
- 2- Son üç yıl içinde en az iyi derecede sicil almış olmak,
- 3- Kınama üzeri ceza almamış olmak,

4- Avrupa ülkelerinde görevlendirilmek üzere, yurtdışında ilk defa görevlendirilmek isteyenlerin Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Sınavından KPDS’ den 50 ve üzeri puan almaları, daha önce yurt dışında görevlendirilmiş olanların ikinci kez (hangi görevle olursa olsun) görevlendirilebilmeleri için, (KPDS) en az D (60 puan) düzeyinde belge almaları,

5- Yapılacak mesleki yeterlilik sınavı ve temsil yeteneği mülakatında başarılı olmak.”

(http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/ogretmen/Duyuru_Ogretmen_gorevlen_dirilmesi_Hususlari_2010.pdf)

Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin sayısı Dışişleri Bakanlığınca tespit edilmektedir. Her yıl öğretmen alımı yapılmaktadır. Öğretmenler, yurt dışı personel ihtiyacı sayısı dikkate alınarak seçme sınavı sonrasındaki başarı sıralamasına göre görevlendirilmektedir. Seçme sınavında başarılı olan ve Komisyon kararı ile yurt dışında görevlendirilen öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca "Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri"ne alınmaktadır. Avrupa'da görev yapacak personel gidecekleri ülkelerin okullarında “Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Öğretmeni” olarak görevlendirilmektedir.

Yurt dışında görevlendirilen öğretmenler, görevlendirildikleri süre içerisinde kurumlarınca aylıklı izinli sayılmaktadır. Ödenmesi fiilen görev yapılması esasına bağlı ödemeler hariç, kadrolarına ilişkin aylıkları ile diğer malî hakları, mensubu oldukları kurum veya kuruluş tarafından yurt dışı görevine başladıktan sonra Türkiye'de Yeni Türk Lirası olarak ödenmesine devam edilmektedir.

Yurt dışında ise; görevli oldukları ülkenin özelliği, ekonomik durumu, geçim şartları dikkate alınmak suretiyle, bu yerlerdeki görevlerini fiilen yapmaları karşılığında yurt dışı görevlerine başladıkları tarihten itibaren Dışişleri Bakanlığı bütçesinden karşılanmak üzere, Bakanlar Kurulu Kararı'na ekli cetvelde belirtilen tutarlarda aylık ücret ödenmektedir. (03.07.2011 tarih ve 25157 sayılı Resmî Gazete) Ödemeler her ayın birinde peşin olarak yapılmaktadır.

Belçika'da öğretmen olarak görev yapacak personelin yurt dışı aylık ücreti (18.07.2011-2011 tarih ve 2034 sayılı Bakanlar Kurulu Kararında kabul edilen ekli cetvele göre) 1875 Euro olarak belirlenmiştir (04.08.2011 tarih ve 28015 sayılı Resmî Gazete).

Yurt dışında öğretmen olarak görevlendirilen personelin (öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman ve din görevlisi de dâhil) görev süresi 1 yıl olarak belirlenmiştir. Ancak öğretmenin başarılı olması ve görev yerinin de durumu göz önüne alınarak her defasında 1 yılı geçmemek üzere Komisyonca en fazla dört kez uzatılabilmektedir. Uzatmalarla birlikte öğretmenlerin görev süreleri 5 yılı geçmemektedir. Görev süresi biten (beş yılın sonunda) öğretmenler, görev sürelerinin sona erdiği tarihten itibaren 15 gün içinde yurt içindeki asli görevlerine başlamak zorundadırlar. Görev süresi biten öğretmenlerin tekrar yurt dışında görevlendirilmek istemeleri durumunda en az iki yıl yurt içindeki görevinde çalışmış ve yurt dışı görevini başarılı olarak tamamlamış olma şartı aranır.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2005 raporuna (2006) ve Millî Eğitim Bakanlığının Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberine (2007) göre yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmen ve Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam eden öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Şen, 2010a: 247).

Tablo 31: Ülkelere Göre Türkçe ve Türk Kültürü Derslerini Veren Öğretmen Sayıları

Yurt Dışında Türkçe ve Türk Kültür	Öğretmen Sayısı	
	Bakanlıkça	Mahallen
Almanya	436	11
		70
Amerika Birleşik Devletleri		35
Avusturya	-	12
		2
Avustralya	-	60
Bahreyn	1	-
Belçika	61	6
Danimarka*	30(belediyelerce görevlendirilen) 10(derneklerde çalışan)	
Fransa	181	-
Gürcistan	4	
Hollanda**	-	63
		0
İngiltere	-	-
İran	3	-
İsveç	-	47
İsviçre	34	-
Mısır	-	-
Rusya	-	12
		7

*Ortaöğretim kurumlarında Türkçe ve Türk kültürü eğitimi sunulmamaktadır. 2002 yılında yapılan bir yasa değişikliği ile, ana dili dersleri sunmanın belediyeler için zorunluluk olmaktan çıkarılması ve belediyelere bu amaçla yapılmakta olan kaynak transferinin durdurulması nedeniyle, Türkçe dersleri belediyelerin % 75'inde kaldırılmış, diğerlerinde ise ücretli olarak devam etmesine karar verilmiştir.

**Hollanda 2004 yılından itibaren ana dili eğitimine yönelik Türkçe ve Türk kültürü dersini tamamen kaldırmıştır. İlgili veriler 2004 yılı öncesine aittir.

Tablodan da anlaşıldığı üzere Türkçe ve Türk kültürü derslerine yaşanan ülke tarafından mahallen görevlendirilen öğretmenler de girebilmektedir. Bu öğretmenler yerel makamlarca atanır. İçlerinde Türk öğretmenler de vardır. Ancak yerel makamlar, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonuna sahip ya da Türkçe ve Türk kültürü eğitimi, öğretimi konusunda eğitilmiş olup olmadıklarına bakmadan atama yapmaktadır. Almanya, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü eğitimi vermek üzere

en çok öğretmenin görevlendirildiği ülkedir. Almanya'yı Fransa ve Belçika takip etmektedir.

TTKD öğretmenlerinin aralarında koordinasyonu sağlamları, daha verimli bir çalışma yapabilmeleri amacıyla, Belçika, 9 koordinasyon bölgesine ayrılmıştır. Bu bölgeler Brüksel, Limbourg, Charleroi, Mons, Anvers, Liege, Gent, Genk, La Louviere'dir. Belçika'da çalışmalarımızı yürüttüğümüz 2010-2011 eğitim öğretim yılında (ikinci dönem) Brüksel'de 9, Limbourg'da 8, Charleroi'de 10, Mons'ta 2, Anvers'te 3, Liege'de 11, Gent'te 12, Genk'te 6, La Louviere'de 4 olmak üzere toplam 65 TTKD öğretmeni görev yapmaktadır. T.C. Belçika Büyükelçiliği Brüksel Eğitim Müşavirliğine Saliha Eker vekâlet etmektedir.

Brüksel Eğitim Müşavirliği verilerine göre 2009-2010 eğitim, öğretim yılına ait öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 32: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Brüksel Bölgesi TTKD Öğretmen, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları

Brüksel Bölgesi	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Dernek ve STK Sayısı
Brüksel	7	12	6
Liege	11	45	8
Charleroi	10	23	8
La louviere	6	12	4
Toplam	34	92	26

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Brüksel Bölgesi'nde 92 okul ve 26 dernek/STK'da toplam 34 öğretmen görev yapmıştır. Gerek öğretmen gerekse okul ve dernek/STK sayısı bakımından ilk sırayı Liege almaktadır.

Tablo 33: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Anvers Bölgesi TTKD Öğretmen, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları

Anvers Bölgesi	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Dernek ve STK Sayısı
Anvers	3	5	6
Gent	10	10	12
Genk	6	15	11
Limbourg	9	11	8
Toplam	28	41	37

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Anvers Bölgesi'nde 41 okul ve 37 dernek/STK'da toplam 28 öğretmen görev yapmıştır. Anvers Bölgesi'nde gerek öğretmen gerekse okul ve dernek/STK sayısı bakımından yoğunluğun Genk ve Gent şehirlerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 34: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Belçika Geneli TTKD Öğretmen, Okutman, Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları

Belçika	Öğretmen sayısı	Okutman sayısı	Okul sayısı	Dernek ve STK sayısı
Toplam	62	3	133	63

Tablodan da takip edileceği üzere 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 62'si öğretmen, 3'ü okutman toplam 65 eğitim personeli görev yapmıştır. Okutmanlar, T.C. Büyükelçilikleri / Başkonsoloslukları nezdindeki Türk Kültür Merkezlerinde veya yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde görevlendirilmektedir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında toplamda 133 okul ve 63 dernek/STK'da TTKD verilmiştir.

1958'de Belçika ile imzalanan kültür anlaşması ve 1964'te imzalanan iş gücü anlaşması dikkate alındığında -tespit edebildiğimiz kadarıyla- Belçika'ya ilk öğretmen gönderimi 1966 yılında gerçekleşmiş olmalıdır. 6/6636 sayı ve 22.06.1966 tarihli Bakanlar Kurulu kararınca Avrupa'da Türk işçilerinin çalıştıkları büyük merkezlerde işçi çocuklarının dil öğrenmelerini sağlamak amacıyla 2 yıl süre ile 24 ilkokul öğretmenini görevlendirmiştir. Karara 24 ilkokul öğretmenin listesi eklenmiş ancak hangi ülkelerde görevlendirileceklerine dair bir açıklamada bulunulmamıştır. (bk. B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 197.44..12.)

6/10942 sayılı ve 12.11.1968 tarihli Bakanlar Kurulu kararında ise 22.06.1966'da Avrupa'da Türk işçilerinin çalıştıkları büyük merkezlerde işçi çocuklarının dil öğrenmelerini sağlamak amacıyla 2 yıl süre ile görevlendirilen 24 öğretmenden 20'sinin görev sürelerinin 30.06.1969 tarihine kadar uzatılması karara bağlanmıştır. Karar ekinde görev süresi uzatılan yirmi öğretmenden üçünün görev yeri Brüksel olarak gösterilmiştir. (bk. B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 227.81..14.) Buradan da anlaşılmaktadır ki 22.06.1966 tarihinde görevlendirilen 24 öğretmen arasında Belçika'da görevlendirilen öğretmenler de bulunmakta idi.

30.06.1969 tarihinde görev süreleri dolan 20 öğretmenden sonra Belçika ve Almanya okullarında okuyan Türk işçilerinin çocuklarına Türkçe, Türk Kültürü ve Din

Dersi vermek üzere ikişer yıl süre ile 30 ilkokul öğretmeni, 6/12516 sayı ve 03.10.1969 tarihli Bakanlar Kurulu kararınca görevlendirilmiştir. Karar ekine bakıldığında 1'i bayan 3'ü erkek, toplamda 4 öğretmenin Charleroi, Campire, Brüksel, Liege şehirlerine görevlendirildiği görülmektedir. (bk. B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 240.69..2.)

Yine arşiv belgeleri tarandığında -tespit edebildiğimiz kadarıyla- okutman olarak Belçika'ya görevlendirilen ilk kişi de İstanbul Galatasaray Lisesi edebiyat öğretmeni Sermet Sani Uysal'dır. 6/2224 sayı ve 18.09.1963 tarihli Bakanlar Kurulu kararında Sermet Sani Uysal'ın bir yıl süreyle Belçika Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Okutmanı olarak görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır. (bk. B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 173.50..3.)

2.9.2. Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Devam Eden Öğrenciler

Daha önce de söylediğimiz gibi TTKD'ye katılım zorunlu değildir. Bu sebeple dersleri düzenli takip eden öğrenci sayısı tatmin edici düzeyde değildir. Ancak gözlemlerimize göre Belçika'da eskiye oranla TTKD'nin önemine ilişkin farkındalık giderek artmaktadır. Veliler, dernek ve STK'lar Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yaygınlaşması için Eğitim Müşavirliği ile iş birliği hâlinde hareket etmektedir.

T.C. Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinin raporuna göre 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Belçika genelinde 133 okul, 63 dernek ve STK'lara ait sınıflarında gerçekleştirilen TTKD'ye 4402 öğrenci katılmıştır. Belçika genelinde sekiz bölgede verilen TTKD'ye ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 35: 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Brüksel Bölgesi'nde TTKD'ye devam eden Öğrenci Sayıları ve TTKD'nin Verildiği Okul, Dernek, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Sayıları

Bölgeler (Şehirler)	Öğrenci Sayıları	Okul Sayısı	Dernek ve STK Sayısı
Brüksel	372	12	6
Liege	712	45	8
Charleroi	657	23	8
La Louviere	350	12	4
Anvers	186	5	6
Gent	862	10	12
Genk	566	15	11
Limbourg	697	11	8
Toplam	4402	133	63

2009-2010 eğitim-öğretim yılında TTKD'ye katılan öğrenci sayıları bakımından 862 katılımla Gent ilk sırada yer almaktadır. Gent'i 712 katılımla Liege, 697 katılımla Limbourg, 657 katılımla Charleroi, 566 katılımla Genk, 372 katılımla Brüksel, 350 katılımla La Louviere, 186 katılımla Anvers takip etmektedir. TTKD'nin verildiği okul sayısı bakımından Liege 45 okulla ilk sıradadır. Gent şehrinde 12 dernek ve STK'da TTKD verilmektedir. Gent şehrini 11 dernek ve STK ile Genk izlemektedir.

T.C. Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinin 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan öğrenci sayılarına ilişkin verileri de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 36: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Valon Bölgesi'nde Okullarda Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri

Eğitim Bölgesi	Kız	Erkek	Toplam
Brüksel	85	63	148
Charleroi	227	208	435
La Louviere	103	110	213
Liege	304	295	599
Mons	18	17	35
Bölge Toplamı	737	693	1430

Belçika'nın Valon Bölgesi okullarında verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine 1430 öğrenci katılmaktadır. Bu öğrencilerin 737'si kız, 693'ü erkektir. Bölgede en çok katılımın sağlandığı şehir Liege'dir. En az katılım ise 35 öğrenci ile Mons şehridir.

Tablo 37: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Valon Bölgesi'nde Derneklerde Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri

Eğitim Bölgesi	Kız	Erkek	Toplam
Brüksel	213	178	391
Charleroi	152	159	311
La louviere	28	22	50
Liege	87	50	137
Mons	-	-	-
Bölge Toplamı	480	409	889

Belçika'nın Valon Bölgesi'nde derneklerin ve STK'ların sınıflarında verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine 889 öğrenci katılmaktadır. Bu öğrencilerin 480'i kız, 409'u erkektir. Bölgede en çok katılımın sağlandığı şehir Brüksel'dir. Mons şehrinde ise Türkçe ve Türk kültürü dersleri derneklerin ve STK'ların sınıflarında henüz verilmemektedir.

Tablo 38: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Flaman Bölgesi'nde Okullarda Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri

Eğitim Bölgesi	Kız	Erkek	Toplam
Anvers	12	6	18
Genk	222	219	441
Gent	138	124	262
Limburg	245	191	436
Bölge Toplamı	617	540	1157

Belçika'nın Flaman Bölgesi'nde okullarda verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine 1157 öğrenci katılmaktadır. Bu öğrencilerin 617'si kız, 540'ı erkektir. Bölgede en çok katılımın sağlandığı şehir Genk'tir. 18 öğrenci ile en az katılımın sağlandığı şehir ise Anvers'tir.

Tablo 39: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Flaman Bölgesi'nde Derneklerde Verilen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan İlköğretim Öğrencileri

Eğitim Bölgesi	Kız	Erkek	Toplam
Anvers	147	132	279
Genk	177	116	293
Gent	347	372	719
Limburg	49	43	92
Bölge Toplamı	720	663	1383

Belçika'nın Flaman Bölgesi'nde dernek sınıflarında verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine 1383 öğrenci katılmaktadır. Bu öğrencilerin 720'si kız, 663'ü erkektir. Bölgede en çok katılımın sağlandığı şehir Gent'tir (719 katılım). En az katılımın sağlandığı şehir ise 92 öğrenci ile Limburg'tur.

Tablo 40: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Belçika Genelinde Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılan Öğrenciler

Eğitim bölgesi	Kız	Erkek	Toplam
Valon	1217	1102	2319
Flaman	1337	1203	2540
Genel Toplam	2554	2305	4859

Belçika genelinde 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibarıyla derneklerde ve okullarda 2554'ü kız, 2305'i erkek olmak üzere toplam 4859 öğrenci Türkçe ve Türk kültürü derslerini almaktadır. Türkçe ve Türk kültürü derslerini alan 4859 öğrencinin 2319'u Valon, 2540'ı Flaman Bölgesi'ndendir.

T.C. Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yanı sıra okuma yazma bilmeyen yetişkinler için okuma yazma kursları, Türkçeyi daha iyi kullanmak isteyen yetişkinler için akademik Türkçe kursları düzenlemekte,

yabancılara Türkçe öğretimi kurslarını desteklemektedir. Ayrıca Eğitim Müşaviri V. Saliha Eker, bu uygulamaların yanı sıra Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili olarak Anvers'te 6 İlköğretim Okulu ile resmî protokol imzalanmış olduğunu Liege'de 6 İlköğretim, Brüksel'de 4 İlköğretim, Gent'te 1 Lise ve Brüksel'de ilk kez 1 Ortaokulda olmak üzere toplam 18 okulda Türkçe ve Türk kültürü derslerine kısmen ders içi ve ders dışı olarak 2011-2012 eğitim öğretim yılında başlanacağını ifade etmiştir.



Fotoğraf 7: TTKD öğretmeni tarafından verilen yetişkinlere yönelik okuma yazma kursundan-Brüksel



Fotoğraf 8: TTKD öğretmeni tarafından verilen yetişkinlere yönelik okuma yazma kursundan-Genk

2.9.3. TTKD Öğretim Programları

Genelde öğrenmenin özelde ana dili eğitiminin etkili biçimde gerçekleşmesi için eğitim ve öğretimin çağın gereklerine, çevreye, öğrencinin ihtiyaçlarına vb. göre önceden planlanmış bir program dâhilinde yapılması gerekir (Şen, 2010b). Hazırlanacak öğretim programı, “eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fizikî imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür.” (Özbay 2006: 15) Yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk kültürü dersleri de bir öğretim planı dâhilinde yürütülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi, yaşatması için ilki 1986’da olmak üzere şüana kadar dört öğretim programı yayımlamıştır.

1986 yılında yayınlanan ilk program “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları” adıyla;

2000 yılında yayınlanan program “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları” adıyla;

2006 yılında yayınlanan öğretim programı da “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” adıyla,

Son olarak 2009 yılında yayınlanan öğretim programı da “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” adıyla yayınlanmıştır.

Hazırlanan öğretim programları içerik, amaçlar, öğrenme öğretme durumları ve ölçme ve değerlendirme açısından ne kadar etkili ve sağlıklı bir şekilde hazırlanırsa yurt dışında yaşayan Türk çocuklarını ana dili edinimleri ve yaşadıkları ülkeye uyumları da o derecede kolay olacaktır. Bu sebeple 2009 yılında yayınlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)’nı; temele alınan yaklaşım, içerik, amaçlar, öğrenme öğretme durumları ve ölçme ve değerlendirme açısından inceleyerek tanınmanın yerinde olacağını düşünüyoruz.

2009-2010 öğretim yılından günümüze kadar uygulanan bu programda ilk olarak Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları (3 madde) yer almıştır. “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” başlığı altında Türkçe ve Türk kültürünün önemi üzerinde durulmuş, programın amacı açıklanmıştır. “Programın Yapısı” bölümünde Türkçe ve

Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının “öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme ve açıklamalardan” oluştuğu belirtilmiş ve bunların içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Temel Beceriler ve Temel Değerler ayrı başlıklarda ele alınmış ve bu başlıkların neleri kapsadığı maddeler hâlinde sıralanmıştır. Bu bölümlerden sonra Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Türkçe ve Türk Kültürü olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Programda son olarak Ölçme ve Değerlendirme bölümü yer almıştır.

Türkçe

a) Temele Alınan Yaklaşım

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında ihtiyaç duyulan birtakım değişiklik ve yenilikleri karşılamak üzere 2004 yılında bu alanda çalışmalar başlatmıştır. 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulamaları yapılan yenilenen öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm ülkede yaygınlaştırılarak uygulamaya başlanmıştır. Yeni öğretim programlarında, oluşturmacı / yapılandırmacı / yapısalcı olarak ifade edilen yaklaşım temele alınmıştır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının içeriğinde hangi yaklaşıma göre oluşturulduğu ile ilgili açık bir ifade bulunmamaktadır. Fakat “amaç, kazanım ve etkinlik” ifadelerinin bulunması; programdaki etkinliklerin, “öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmış olması”(s.3) “Yıl içerisinde hangi konu ve kazanımlara yer verileceği ... öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenir.” (s.2) gibi ifadelerin varlığı yapısalcı yaklaşımın izlerini göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu programla öğrencilerin, konuların öğretimi sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır.

b) İçerik: (Öğrenme alanları/Alt öğrenme alanları)

Programın Türkçe bölümü;

Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar;

Dilin İşlevleri ve Önemi;

Temel Dil Becerileri: 1. Dinleme/İzleme, 2. Konuşma, 3. Okuma, 4. Yazma;

Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler (22 madde);

Genel Amaçlar (10 madde); Amaç ve Kazanım-Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar'dan oluşmaktadır.

Program, Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma temel dil becerilerine ayrılmış ve her bir beceri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Dil bilgisi becerisine yönelik herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Dil bilgisine ait kazanımlar diğer dil becerileri içinde gösterilmiştir. (Ör. s. 15)

“Kazanımlar-Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar” her sınıf için ayrı ayrı değil 1, 2, 3. sınıflar, 4, 5. sınıflar, 6, 7. sınıflar, 8, 9 ve 10. sınıflar şeklinde gruplandırılarak verilmiştir. Ayrıca amaç ve kazanımlar, temel dil becerilerine göre ayrılmıştır. Amaçlar her sınıf düzeyinde ortaktır. Sınıflara göre amaç ve kazanımlara ait dağılım aşağıdadır:

Tablo 41: *Sınıf Seviyelerine Göre Amaç ve Kazanımların Dağılım Tablosu*

Temel Dil Becerileri	1, 2, 3. Sınıflar *		4, 5. Sınıflar		6, 7. Sınıflar		8, 9, 10. Sınıflar	
	A	K	A	K	A	K	A	K
Dinleme/İzleme / Okuma	5	18	5	40	4	46	4	43
Konuşma / Yazma	2	21	3	26	3	22	3	19
Toplam	7	39	8	66	7	68	7	62

*1, 2, 3. sınıflar için temel dil becerilerinden ayrı olarak “Alfabemizi Tanıyalım” öğrenme alanı verilmiş, bu öğrenme alanı için 1 Amaç 3 Kazanım verilmiştir. Tabloya bu durum yansıtılmamıştır. A: Amaç, K: Kazanım

Sınıf seviyelerine göre programda belirtilen amaçlar ve kazanım sayıları şu şekildedir:

1-3. Sınıf Amaçları:

1. Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma (3 Kazanım)
2. Dinlediklerini/izlediklerini anlama (6 Kazanım)
3. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (2 Kazanım)
4. Okuduğu metni anlama (6 Kazanım)

5. Söz varlığını zenginleştirme (4 Kazanım)
 6. Türkçe öğrenmeye istekli olma (3 Kazanım)
 7. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (12 Kazanım)
 8. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (9 Kazanım)
- 4-5. Sınıf Amaçları:
1. Dinlediklerini/izlediklerini anlama/çözümleme (14 Kazanım)
 2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (3 Kazanım)
 3. Okuduğu metni anlama (14 Kazanım)
 4. Söz varlığını zenginleştirme (7 Kazanım)
 5. Türkçe öğrenmeye istekli olma (2 Kazanım)
 6. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (15 Kazanım)
 7. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (9 Kazanım)
 8. Türkçeyi kullanmaya istekli olma (2 Kazanım)
- 6-7. Sınıf Amaçları:
1. Dinlediklerini/izlediklerini anlama/çözümleme (18 Kazanım)
 2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (3 Kazanım)
 3. Okuduğu metni anlama (18 Kazanım)
 4. Söz varlığını zenginleştirme (7 Kazanım)
 5. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (11 Kazanım)
 6. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (8 Kazanım)
 7. Türkçeyi kullanmaktan zevk alma (3 Kazanım)
- 8-10. Sınıf Amaçları
1. Dinlediklerini/izlediklerini anlama (19 Kazanım)
 2. Düzeyine uygun bir metin sesli okuma (3 Kazanım)

3. Okuduğu metni anlama (18 Kazanım)
 4. Türkçe yayınları okumaktan zevk alma (3 Kazanım)
 5. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (9 Kazanım)
 6. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (4 Kazanım)
 7. Söz varlığını zenginleştirme (6 Kazanım)
- c) Öğrenme Çıktıları (Amaçlar, Kazanımlar)

2009 programıyla; yurt dışındaki Türk çocuklarının dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri; *“Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır.”*(s.2) Ayrıca bu programla yurt dışındaki Türk çocuklarının *yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır.* (s.2)

Programda, “Temel Beceriler” başlığı altında yurt dışındaki Türk çocuklarının *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; Eleştirel düşünme; Yaratıcı düşünme; İletişim kurma; Problem çözme; Araştırma; Karar verme; Bilgi teknolojilerini kullanma; Girişimcilik; Sosyal katılım* (s.3) becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir.

“Temel Değerler” başlığı altında öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ise şu şekilde sıralanmıştır:

Vatanseverlik; Hoşgörü; Farklılıklara saygı duyma; Barış; Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık; Misafirperverlik; Dayanışma; Sorumluluk; Paylaşımçı olmak; Dürüstlük; Yardımseverlik; Estetik duyarlılık (s.3)

Görüldüğü gibi programda öğrencilerin temel dil becerilerini kazandırıp geliştirmenin yanında kültürel, sosyal, ahlaki ve zihinsel gelişimleri de amaçlanmıştır.

Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı sıralanmamış, 1,2,3. sınıflar; 4, 5. sınıflar; 6, 7, sınıflar; 8, 9, 10. sınıflar şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca kazanımlar temel dil becerileri için ayrı ayrı verilmemiştir. Dinleme/İzleme ile Okuma; konuşma ile yazma temel dil becerisi birlikte verilmiştir. Bütün sınıflar için ortak amaçlar belirlenmiş (birkaç değişiklik dışında), kazanımlarda da ortaklıkların yanı sıra ekleme

ya da çıkarımlarda bulunulmuştur. Amaç cümleleri: “... anlama, ... anlama/çözümleme, ... sesli okuma, ... uygun biçimde kullanma, ... dil işlevlerini kullanma, ... zenginleştirme, ... istekli olma” ; kazanım cümleleri: “... anlatır, ... belirtir, ... okur, ... sorar, ... araştırır, ..yapar, ... fark eder, ...” ifadeleriyle ile belirtilmiştir.

Programda amaç ve kazanımların uygulanmasına yönelik olarak etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu etkinlik örnekleri öneri niteliğinde olup etkinlik uygulamaları ile ilgili inisiyatif öğretmenlere bırakılmıştır. Etkinlik uygulamalarında ve seçiminde öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gereği üzerinde durulmuştur.

Açıklamalar kısmında Türkçe dersinin uygulanması esnasında önemli görülen noktalar hakkında bilgilendirme ve yönlendirmelerde bulunulmuştur. Öğretmene rehberlik etmek amacıyla üzerinde özellikle durulması gereken noktalar, kazanımlara yönelik açıklamalar, sınırlılıklar vb. “[!]” uyarı sembolüyle belirtilmiştir.

c) Öğretme-öğrenme süreci

Programda öğrenme öğretme süreci için ayrı bir başlık bulunmamaktadır. “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar”da (s. 4) uygulamaya ağırlık verilmesi, öğrencinin bildiklerinden hareket edilmesi, öğrenci seviyelerinin göz önünde bulundurulması ve Türkçe öğretim çalışmalarında hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği hakkında genel bilgiler verilmiştir. Programda yer alan açıklama ve etkinlik örnekleri ise öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.

ç) Ölçme ve değerlendirme

Programda belirlenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşiyse ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmediyse nelerin yapılması gerektiği değerlendirmenin kapsamı içinde dâhil edilmiştir. Kültür dersi için ayrıca bir ölçme ve değerlendirme başlığı açılmamıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri genel olarak Türkçe ve Türk kültürü dersi için bir bütün olarak ele alınmıştır.

Değerlendirme, öğrencinin kendini değerlendirmesi, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi ve öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi şeklinde üç boyutlu gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmenin amacının başarıyı değerlendirmekten çok öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için hem de öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin açık uçlu sorular ve kısa

cevaplı sorular, eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçları ile yapılabileceği vurgulanmıştır.

Türk Kültürü

a) Temele Alınan Yaklaşım

Türkçe ve Türk Kültürü programda ayrı bölümlerde ele alınmış olsa da bir bütünün iki parçası şeklindedir. Dolayısıyla yukarıda Türkçe bölümünde ifade edilen Temel Alınan Yaklaşım konusundaki tespitler Türk kültürü için de geçerlidir.

b. İçerik

Programın Türk Kültürü bölümü ise;

-Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar (12),

-Genel Amaçlar (15),

-Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

Kazanımlar ve etkinlikler 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar, 8-10. sınıflar şeklinde gruplandırılarak verilmiştir. Ayrıca Türk kültürü programı öğrenme alanlarına ayrılarak ünite temelli olarak hazırlanmıştır. Üniteler her sınıf düzeyinde ortaktır.

Tablo 42: 1, 2, 3. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu

1, 2, 3. Sınıflar			
Ünite	Ünite Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım
1.	Türkiye' me Yolculuk	Güzel Ülkem Türkiye	2
2.	Vatanım	Geçmişimi Öğreniyorum	4
3.	Kültürümüzden Bir Demet	Kültürel Değerlerimiz	6
4.	Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım	Türkiye'ye Bakış	8
5.	Allah İnancı	Manevi ve Ahlaki Gelişim	6

Tablo 43: 4, 5. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu

4,5. Sınıflar			
Ünite	Ünite Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım
1.	Türkiye'mizi Tanıyalım	Güzel Ülkem Türkiye	3
2.	Atatürk ve Cumhuriyet	Geçmişimi Öğreniyorum	3
3.	Yaşayan Kültürümüz	Kültürel Değerlerimiz	6
4.	Yaşadığım Ülke Türkiye	Türkiye'ye Bakış	5
5.	İman, İslam, Ahlak	Manevi ve Ahlaki Gelişim	9

Tablo 44: 6,7. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu

6, 7. Sınıflar			
Ünite	Ünite Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım
1.	Yaşam Kaynaklarımız	Güzel Ülkem Türkiye	4
2.	Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne	Geçmişimi Öğreniyorum	9
3.	Kültürümüzden Renkler	Kültürel Değerlerimiz	5
4.	Türkiye ve Türkler	Türkiye'ye Bakış	5
5.	İslam, İnanç ve Değerler	Manevi ve Ahlaki Gelişim	9

Tablo 45: 8, 9, 10. Sınıflar Ünite ve Öğrenme Alanları Dağılım Tablosu

8, 9, 10. Sınıflar			
Ünite	Ünite Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım
1.	Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi	Güzel Ülkem Türkiye	4
2.	Türk Tarihinde Yolculuk	Geçmişimi Öğreniyorum	6
3.	Kültürümüzden İzler	Kültürel Değerlerimiz	8
4.	Türkiye'den Dünyaya Açılım	Türkiye'ye Bakış	6
5.	Din, Kültür ve Medeniyet	Manevi ve Ahlaki Gelişim	7

c. Amaçlar

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında “Öğrencilerin; kendilerine güvenen, yaşadıkları her ortamda çevresindeki insanlarla kolayca iletişim kuran, farklı kültür ve inançta olan insanlara hoşgörü ile bakan, ülkesini seven, görev ve

sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri” (MEB, 2009:2) temel hedef olarak belirtilmiştir. Ayrıca yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının *“Türk kültürünü, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda geliştirmeleri, maddi ve manevi değerlerini yakından tanıyarak sahip çıkmaları bu yolla da ulusal benliklerini korumaları”* (MEB, 2009: 2) da amaçlanmıştır.

Programda 10 madde ile ifade edilen genel amaçlar içinde bireylerin Türk kültürünü tanımaları, kültürel değerlerini korumaları, manevi değerlerine bağlı olmaları, Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavramaları, hoşgörülü olmaları yönünde amaçlar verilmiştir. (MEB, 2009: 25)

Sınıflar, 1,2,3. sınıflar; 4, 5. sınıflar; 6, 7, 8. sınıflar; 9, 10. sınıflar şeklinde gruplandırılmış ve her bir grup düzeyi için kazanımlar ayrı ayrı sıralanmıştır. Ancak kazanımlara ilişkin herhangi bir amaç maddesi verilmemiştir.

Programda kazanımların uygulanmasına yönelik olarak etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu etkinlik örnekleri öneri niteliğinde olup etkinlik uygulamaları ile ilgili tercih öğretmenlere bırakılmıştır. Etkinlik uygulamalarında ve seçiminde öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gereği üzerinde durulmuştur.

Açıklamalar kısmında uygulamalar esnasında önemli görülen noktalar hakkında bilgilendirme ve yönlendirmelerde bulunulmuştur.

ç. Öğrenme-Öğretme Süreci

Türk kültürü dersi programında öğrenme-öğretme süreci için ayrı bir başlık bulunmamaktadır. “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar”da (MEB, 2009: 24) görsel materyallere ağırlık verilmesi (harita, yerküre, projeksiyon, tepegöz, broşür, kartpostal, vs.), din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konuları işlerken laiklik ilkesinin esas alınması, sanatsal etkinliklere sıklıkla yer verilmesi, konuların işlenmesi sırasında kazanımların esas alınması, kültür dersleri işlenirken öğrenci düzeyi ve ortamın göz önüne alınması gibi genel bilgilere yer verilmiştir. Programda yer alan açıklama ve etkinlik örnekleri ise öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.

d. Ölçme ve Değerlendirme

Programda belirlenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşiyse ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmediyse nelerin yapılması gerektiği değerlendirmenin kapsamı içinde dâhil edilmiştir. Kültür dersi için ayrıca bir ölçme ve değerlendirme

başlığı açılmamıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri genel olarak Türkçe ve Türk kültürü dersi için ele alınmıştır.

Değerlendirme, öğrencinin kendini değerlendirmesi, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi ve öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi şeklinde üç boyutlu gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmenin amacının başarıyı değerlendirmekten çok öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için hem de öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin açık uçlu sorular ve kısa cevaplı sorular, eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçları ile yapılabileceği vurgulanmıştır.

2.9.4. TTKD Ders Öğretim Materyalleri

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilere metinler ve etkinlikler aracılığıyla aktarılmasını sağlar. Programda yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerir. Ders kitapları bu ve benzeri özellikleri ile birlikte öğretim teknolojisindeki hızlı ilerlemeye rağmen “öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilemeyen ders aracı olma özelliğini korumuştur (Kolaç, 2003: 106).” Ayrıca ders kitapları dil öğretimi ve kültür aktarımında da çok önemli bir yere sahiptir (Güzel, 1988; Yalçın,1996; Küçük, 1998; Aytaş, 2001; Duman, 2002; Çeçen ve Çiftçi, 2007, Çalışkan, 2006; Karatay, 2010). Türkçe öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılan ders öğretim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. (Özbay, 2003) Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenler için de ders kitapları önemli öğretim materyalleri arasındadır. Fakat 2010 yılına kadar yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve onlara kültür aktarımı için MEB tarafından hazırlanan ders kitapları olmadığı için Belçika’da Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenler (çoğunlukla) Almanya’da Önel-Verlag tarafından yayınlanan Yaşayan Dilimiz Türkçe kitaplarını kullanmışlardır.

Talim Terbiye Kurulunun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararıyla 2009-2010 öğretim yılında yılından itibaren uygulanmak üzere Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) kabul edilmiş ve söz konusu programa göre; 1) Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması, 2) Bu kitaplar hazırlanmaya kadar Talim Terbiye Kurulu

Başkanlığınca hazırlanacak öğretim materyallerinin okutulması kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2009: 525 Cilt 72, S. 2624).

İlgili karar sonrasında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)'na uygun olarak hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar), Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar) ile Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabının (1-10. Sınıflar) öğretim materyali olarak okutulması Talim ve Terbiye Kurulunun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Ders kitapları yaklaşık 400 bin adet basılmış, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen ülkelerdeki/eyaletlerdeki eğitim müşavirliklerine/ataşeliklerine öğretmenlerin/öğrencilerin kullanımına sunulmak üzere 2010 Kasım ayı itibarıyla gönderilmiştir. (<http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr/hakkimizda.html>) Kitaplar öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır.

Ders kitapları, derslerde farklı sınıf ve düzeylerden öğrencilerin bir arada olabileceği düşüncesiyle (1-3. Sınıflar) (4-5. Sınıflar) (6-7. Sınıflar) (8-10. Sınıflar) şeklinde gruplandırılarak hazırlanmıştır.

Ders kitaplarında;

-Türk bayrağı ile birlikte İstiklâl Marşı, Andımız (1-5. Sınıflar), Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi (6-10. Sınıflar, Atatürk resmi),

-Ünite başlarında ünite konuları/metinleri, üniteye hazırlık çalışması, ünite sonu değerlendirme (6-10. Sınıflar)

-Türkçe ile ilgili olarak; hazırlık sorularına, okuma metinleri ile okuduğu metni anlamaya yönelik metin altı soruları,

-Serbest okuma metinlerine, ünitelerle örtüşecek şarkılar,

-Sözlük, kaynakça, Türkiye (1-5. Sınıflar) ve dünya (6-10. Sınıflar) haritası,

-Türk kültürü ile ilgili olarak; programda yer alan kazanımlarla örtüşecek içerik,

Çalışma kitaplarında;

_ Türkçe ve Türk kültürü kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler,

Öğretmen kılavuz kitabında;

-TTKD ile ilgili açıklamalar, öğretmenlerin ders işleniş sırasında uyması gereken hususlar, ders işleniş örnekleri, dinleme metinleri, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, yer almıştır.

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.

Ders kitaplarını destekleyen ve 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 CD'leri TRT Ankara Radyosu ve EĞİTEK'le iş birliği yapılarak hazırlanmıştır. CD'lerde 1-3. Sınıflar için Türkiye'm, Uçan Halı, Mendil Kapmaca, Ninemin Hazinesi; 4-5. Sınıflar için Cennet Bursa, Cumhuriyet Şiiri, Ramazan İkrâmı, Anneannemin Turşusu; 6-7. Sınıflar için İstanbul, Mustafa Kemal'in Kağnısı, Ev İşleri, Çiçek Aşısı; 8-10. Sınıflar için Evliya Çelebi, Fil Hikâyesi, Türküler Dolusu, Çekoslovakya Türkleri adlı dinleme metinleri yer almıştır.

Sınıflara göre Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının genel özelliklerine bakıldığında aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1-3. Sınıflar)

1-3. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, dinleme metinlerinin ve ünite şarkılarının yer aldığı CD'den oluşmaktadır. 1-3. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'nda diğer sınıflardan farklı olarak “Alfabemizi Tanıyalım”, “Günlük Hayatta Türkçemiz” bölümleri yer almıştır. Türk kültürü kazanımları Türkçe metinler aracılığıyla verilmiştir.

1-3. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı;

Alfabemizi Tanıyalım

Günlük Hayatta Türkçemiz

Üniteler

1. Ünite: Türkiye'ye Yolculuk

2. Ünite: Vatanım

3. Ünite: Kültürümüzden Bir Demet
4. Ünite: Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım
5. Ünite: Allah İnancı

bölüm ve ünitelerinden oluşmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (4-5. Sınıflar)

4-5. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, dinleme metinlerinin ve ünite şarkılarının yer aldığı CD'den oluşmaktadır. Türk kültürü kazanımları Türkçe metinler aracılığıyla verilmiştir.

4-5. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı;

1. Ünite: Türkiye'mizi Tanıyalım
2. Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet
3. Ünite: Yaşayan Kültürümüz
4. Ünite: Yaşadığımız Ülke ve Türkiye
5. Ünite: İman, İslam ve Ahlak

ünitelerinden oluşmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (6-7. Sınıflar)

6-7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, dinleme metinlerinin ve ünite şarkılarının bulunduğu CD'den oluşmaktadır. Kitap, Türkçe ve Türk kültürü bölümlerine ayrılmıştır. Türk kültürü bölümünde "Bunları biliyor muydunuz?", "Okuyalım Düşünelim", "Düşünelim-Söyleyelim", "Mercek Altında" başlıkları altında kısa, bilgilendirici, düşündürücü notlara yer verilmiştir.

6-7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Türkçe bölümü;

1. Ünite: Yaşam Kaynaklarımız
2. Ünite: Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne
3. Ünite: Kültürümüzden Renkler
4. Ünite: Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi

ünitelerinden oluşmaktadır.

6-7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Türk kültürü bölümü;

1. Ünite: Yaşam Kaynaklarımız
2. Ünite: Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne
3. Ünite: Kültürümüzden Renkler
4. Ünite: Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi
5. Ünite: İslam, İnanç ve Değerler

ünitelerinden oluşmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (8-10. Sınıflar)

8-10. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, dinleme metinlerinin ve ünite şarkılarının yer aldığı CD'den oluşmaktadır. Kitapta önce Türkçe ardından Türk kültürü bölümlerine yer verilmiştir. Türk kültürü bölümünde “Bunları biliyor muydunuz?”, “Okuyalım Düşünelim”, “Düşünelim-Söyleyelim”, “Mercek Altında” başlıkları altında kısa, bilgilendirici, düşündürücü notlara yer verilmiştir.

8-10. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Türkçe bölümü;

1. Ünite: Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi
2. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk
3. Ünite: Kültürümüzden İzler
4. Ünite: Türkiye'den Dünyaya Açılım

ünitelerinden oluşmaktadır.

8-10. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Türk kültürü bölümü;

1. Ünite: Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi
2. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk
3. Ünite: Kültürümüzden İzler
4. Ünite: Türkiye'den Dünyaya Açılım

5. Din, Kültür ve Medeniyet

ünitelerinden oluşmaktadır.

Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü derslerine girecek öğretmenlerin ders işlerken ve ders kitabını kullanırken birtakım hususlara dikkat etmesi gerekir. Bu hususlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2010ı):

-Dersin ve ders kitaplarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikli olarak “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” incelenmelidir.

-Öğrencilere duygu, düşünce ve hayallerini ifade etme imkânı verilmeli, katılımcı ve demokratik bir ders ortamı oluşturulmalıdır.

-Her öğrencinin içinde var olan öğrenme arzusu ve merakı harekete geçirilmelidir.

-Öğrenme ve öğretme ortamları güncel olaylarla zenginleştirilmelidir.

-Öğrencilerin okullarında ve buldukları eyalette çeşitli kültürel etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.

-Değer öğretimine önem verilmelidir.

-Öğrencilerin yaşadıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için gereken çaba gösterilmelidir.

-Öğretmen rehberlik görevini üstlenmelidir.

-Dersin daha verimli olabilmesi için farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri-teknikleri kullanılmalıdır.

-Ders işleniş sürecinde eğitimin niteliğini etkileyen değişkenler işe koşulmalıdır.

-Dersin başında ve ders işlenişinde öğrencilerin konuya dikkati çekilmeli, öğrenciler güdülenmeli ve hedeften haberdar edilmelidir.

-Fırsat eğitimine yer verilmelidir.

-Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi belirlenmelidir.

-Öğretmen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmelidir.

-Kültürel özelliklerle donanımlı olmaya özen gösterilmelidir.

-Öğretmen, öğrencilerin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini dikkate almalıdır.

-Öğretmen, öğrenciye sevgi, saygı, hoşgörü ve anlayış içeren bir tutum sergilemelidir.

-Öğretmen her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğu anlayışından hareket etmelidir.

-Velilerle iş birliğine önem verilmelidir.

-Yurt dışı temsilcilikleri ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği hâlinde olmalıdır.

-Öğretmen, bulunduğu ülkedeki yerel yönetim/okul/çevre ile etkili iletişim içine girebilmelidir.

-Öğretmen, çeşitli eğitim fırsatlarından yararlanabilmelidir.

2.9.5. TTKD'nin Önemi ve Sorunlar

Milletlerin yarınları genç nesillerinin ellerindedir. Dilini, kültürünü, değerlerini koruyan, bilinçli, sorumluluk sahibi, çalışkan, çevresiyle uyumlu bir gençlik o milletin yarınlarının teminatıdır. Türk milletinin teminatı da Türk gençleridir. Bulunduğu coğrafya neresi olursa olsun Türkçenin, Türk kültürünün yaşaması ve yayılması için dilini, kültürünü, değerlerini koruyan, bilinçli, sorumluluk sahibi, çalışkan, çevresiyle uyumlu Türk gençliğine ihtiyacımız vardır. İhtiyacımız olan gençliğin yetişmesi de eğitim yoluyla sağlanabilir.

Bu doğrultuda yurt dışındaki gençlerin yetişmesi için Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin verilmesi büyük öneme sahiptir. Çünkü dil ve kültür eğitimi ile Türk dilini ve kültürünü tanıyan, benimseyen, geliştiren; millî kültürümüzle ve manevi değerlerimizle bağlılığını devam ettiren (Güzel, 1988: 7), yaşadığı ülkeye uyum sağlayan, etkili toplumsal ilişkiler içinde olan genç nesiller yetişecektir.

Türkçe ve Türk kültürü dersleri ana dili ve millî kültür eğitimi konusunda önemli bir yere sahip olsa da gerek yaşanan ülkenin getirdiği birtakım kısıtlamalardan gerekse uygulamaya ilişkin aksaklıklardan dolayı etkili bir şekilde yürütülememektedir.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinde yaşanan sorunlar üzerine Eğitim Müşaviri V. Saliha Eker ile kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşmemizde konu ile ilgili olarak Eker, insanın olduğu her yerde sorunun da olacağını dolayısıyla Türkçe ve Türk kültürü dersleri kapsamında da çeşitli sorunların olmasının doğal olduğunu, önemli olanın bardağın dolu tarafına bakarak sorunları çözmek olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra

sözlerini şu şekilde sürdürmüştür: “Bildiğiniz gibi Türkçe ve Türk kültürü dersleri Belçika’da daha çok 7-15 yaş arası gençlere verilmekte iken bu yelpaze genişlemiş durumdadır. Çok sayıda okullarda Türkçe ve Türk kültürü dersleri başlatılmıştır. Ayrıca müşavirlik, dernekler, sivil toplum kuruluşları iş birliği ile Türkçe ve Türk kültürünün yayılması için çeşitli proje ve etkinlikler yapılmıştır. Mesela, Gent Üniversitesi Universitair Centrum voor Talenonderwijs Lisan Öğretim Merkezinde “Türkçe Konuşan Öğrenciler” kursu; Hogeschool Universiteit Brussel ve ULB (Université Libre de Bruxelles)’de master / doktora yapan tez öğrencilerine yönelik, “Akademik Türkçe ve Yabancılara Türkçe Kursları” düzenlenmiştir. Okul öncesi çocuklara yönelik kurulan oyun kulüpleri çerçevesinde çocukların sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Oyun Kulüplerinde (okul öncesi) Türk Kültürü Etkinliklerinin Uygulanması ve Güçlendirilmesi projesi; öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmanın yanında onları yeteneklerine göre akademik ve mesleki alanlara yönlendirmek için “Rehberim Ol Öğretmenim” projesi; Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek, kitap sevgisini aşılayabilmek için de “Anne Çocuk El Ele Haydi Kütüphaneye” projesi hayata geçirilmiştir. Bunlar kolay olmamıştır. Sorunlarımızın tamamı da çözüme kavuşmamıştır. Ancak daha önce de belirttiğim gibi iş bizlerde, bizim gayretlerimizde bitiyor.”

Gerek öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde⁴⁵ gerekse alan yazında derslerle ilgili öğretmenlerin ve araştırmacıların üzerinde durduğu ortak sorun TTKD’nin zorunlu ders kapsamında olmaması ve verilen notların sınıf geçmede etkili olmamasıdır. (Güzel, 1988; Çalışkan, 2008; Abalı, 2000; Tezcan, 2000; Gelekçi, 2009, 2010b, Aydın, 2000; Aydın, 2008) Bu durumun sınıf ortamında disiplin sorunlarına sebep olduğu, gerek veliler gerekse öğrenciler tarafından derslerin ciddiye alınmadığı ifade edilmiştir.

Birçok okulda da ana dili eğitimi hademe odalarında, merdiven altlarında, yemekhanelerde veya okulun kullanılmayan bir köşesinde çok olumsuz koşullar altında yürütülmektedir. (Yağmur, 2006: 28; Gelekçi, 2010b: 121) Dernek binalarındaki dersliklerin de durumu çok iyi değildir. Derslerin etkili ve verimli olması için eğitim ortamının uygun olması şarttır.

⁴⁵ Sorunların tespitine yönelik 15 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. (Nurettin Göde, Serpil Çiçek Aygün, Hakan Çiftçi, Emine Özdemir, Semra Durmaz, Tuncer Bayyığıt, Kadir Aslan, Cumhuriyet Parlak, Yılmaz Irmak, Murat Uzun, Abdi İğdeli, Mehmet Emral, Abdullah Tanrikulu, Muhsin Öztürk, Naim Başkaya). Çalışmamızda yer yer öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri de verilecektir.

Dersler açısından diğ er bir sorun da TTKD'nin verildiğ i zaman dilimleridir. Derslerin, okullarda eđ itim ođ retim faaliyetleri bittikten (15.30'dan sonra) sonra verilmesi motivasyonu d uř urmektedir (Gelekçi, 2010b: 121). TTKD ođ retmenlerinden Tuncer Bayyigit, ođ leden sonra verilen derslerdeki ođ rencilerin durumları ile ilgili ř u bilgileri paylaş mış tır: "Ođ renciler okullarda ođ leden sonra verilen derslere g unun yorgunluğu ile birlikte geliyorlar. Derslerimizin ilk dakikaları onları motive etmekle geçi yor. TTKD'yi de aktivite dersi gibi g ord uđ kleri iç in ođ renciler derslerde ç ok rahat davranıyorlar. İlgi ve dikkat eksikliğ inden dolayı derslerdeki baş arı ortalaması d uř uk olabiliyor."

Ođ renciler de T u r k ç e ve T u r k k u l t u r u derslerinin saatlerinde memnun değ ildirler. 15.15-17.30 saatleri arasında ders alan ođ rencilerden %70'i derslerin daha erken saatlerde olmasını istemiş tir. 12.15-14.30 saatleri arasında ders alan ođ rencilerden ise %50'si ders saatlerini uygun bulmamış tır. Derslerin ders iç i yapılmasını isteyenlerin oranı ise %25'dir. (Ç alış kan, 2008: 202) Ç ođ u ođ renci ve araç tırmacı derslerin erken saatlere alınması konusunda fikir beyan ederken bunun tam tersi g or u ř beyan edenler de vardır. Coş kun (1996), TTKD'nin sabah saatlerinde verilmesi g or u ř une karş ı ç ıkararak derslerin ođ leden sonra verilmesi gerektiğ ini savunmaktadır. Derslerin ođ leden sonra verilmesini gerekli kılan nedenleri ise ř oyle sıralamış tır:

"1. Ana dil dersi ođ leden sonra verildiğ inde grup oluş turmak iç in değ iş ik okullardan ođ rencileri bir araya getirme olanağ ı doç maktadır.

2. Yaş , dil ve bilgi d u z e y i n e uygun grupların oluş turulması kolaylaş maktadır.

3. Zamanı değerlendirme konusunda bir avantaj doç maktadır. Gerektiğ inde ođ g or u ř u len ders s u r e s i uzatılabilmektedir.

4. Anadil dersi, k u l t u r e l ç a lış malar bağ lamında esneklik kazanmaktadır.

5. Okul dersleri aksamamaktadır.

6. Sosyal kontrol u yoğ un olan ailelerden gelen genç kızların haftada en az 2-3 kez ođ leden sonra dış arı ç ıkma olanakları doç maktadır.

7. İlgi duyan yabancı ođ rencilere de bu derse katılma olanağ ı verilmektedir. (Coş kun, 1996: 11)"

TTKD ođ retmenlerinin kendi cephelelerinden yaş adıkları sorunlar ise ç ok boyutludur. T u r k ç e ve T u r k k u l t u r u d e r s i ođ retmeni Muhsin Öztürk, dersler kapsamında

yaşadıkları sorunları şu şekilde belirtmiştir: “Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yaygınlaşması için elimizden geleni yapıyoruz. Ancak derslerin dernek ya da sivil toplum örgütlerinin binalarında öğretmenler tarafından verilmesinden ziyade okullarda ders olarak verilmesi daha uygun olacaktır. Çoğu arkadaşımız dernek odalarında (sınıf demek tam doğru olamayacak) derse gitmenin öğretmenlik mesleğinin itibarının zedelendiğini düşünmektedir. Zaman zaman dernek yöneticileri derslerin işlenişine bile müdahalede bulunabilmektedir ya da taraf olmaya yönlendirici duygusal baskı yapılabilmektedir. Öğretmen arkadaşlarımız bu durumu hoşgörü ile karşılasalar da zor duruma düşüyorlar. Tabii görevinin ilk yılında olan öğretmenimiz için iş daha zor olmakta. Türkiye’de alışık olmadığı bir sistemin içine girince hâliyle zorlanıyor.” Öztürk’ün ifadelerinden ortaya çıkan bir sorun da öğretmenlerin hazırbulunuşlukları ile ilgilidir. Günümüzde Türkiye’de yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler bulunmadığı (Özbay, 2010: 16) için TTKD’ye çoğunluğu Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenler atanmaktadır. Bu öğretmenler de gidecekleri ülkelerdeki öğrencilerin durumları, sorunları, özellikleri nelerdir, tam bilememektedir. Buradaki öğrencilere ana dillerini hangi yöntem, teknik, materyalle öğretecekleri konusunda da yeterli bilgi birikime sahip değildirler. Ayrıca gidecekleri ülkenin koşulları, yaşam şartları konusunda da yeterli bilgiye sahip değildirler. Bütün bu olumsuzluklar bir araya gelince öğretmen göreve başladığında zorlanmaktadır.

MEB öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini yüksek tutmak için “Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri” adıyla hizmet içi seminerler düzenlemektedir. Son olarak 02-08 Mayıs 2011 tarihlerinde gerçekleştirilen “Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri” 19 konu başlığı altında 40 saatlik bir programla gerçekleştirilmiştir. Çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden olmak üzere (diğer branşlar: Rehberlik, Türkçe, Din K. Ve Ahlak B., Sosyal B., Fransızca, Almanca, İngilizce, Tarih, Türk Dili ve Ed.) 179 öğretmen katılmıştır.

(http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/ogretmen/Yurtdisi_Goreve_Uyum_Semineri_Katilimci_Listesi_2011.pdf) Eğitim görevlisi olarak katıldığımız seminerde öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinden ziyade kaygı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca yürütülen bu seminer faydalı ancak yeterli değildir. Çünkü daha önce de belirttiğimiz üzere yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler hedef kitleye yönelik ana dili öğretimi, kültür aktarımı konularında gerekli

eğitimi almamışlardır. Gerekli alt yapı olmadan verilen 7 günlük seminer programı da yeterli olmayacaktır.

Türkçe ve Türk kültürü dersi ğretmeni Abdi İğdeli ise konuya yabancı dil bilgisi yönünden değinmektedir: “ğretmenlerin yabancı dil sorunu var. Yani buraya gelen öğretmenlerin çoğu tekrar kursa gitmek zorunda kalıyor. Emek, zaman kaybı oluyor. ğretmelerin görev yapacakları ülkenin dilini hiç olmazsa sağlıklı iletişim kuracak, derdini anlatacak düzeyde bilmesi gerekir. Bilmeyince özellikle okullarda ders içi ve ders dışı derslerde (TTKD) Belçikalı meslektaşlar ve okul yöneticileriyle iletişim kurulamıyor.” İğdeli’nin de temas ettiği üzere öğretmenlerin dil ve formasyon yetersizlikleri özellikle ELCO derslerinin yrtldğu okullarda büyük öneme sahiptir. ELCO projesinin yrtldğu okullarda öğretmenlerin dil bilme seviyesi yüksekse okul yöneticileri ve öğretmenleriyle sorun yaşanmadan dersler işlenmektedir.

Derneklerde yapılan dersler bir sınıf içinde farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilmektedir. Gördüğümüz kadarıyla farklı yaş ve düzeylerde öğrencilerin bir arada olması öğretmenlerin verimini düşürmektedir. Birleştirilmiş sınıf sistemini uygulamaya çalışan ğretmen kısıtlı zamanda derse yönelik dikkat ve ilgi düzeyi düşük ancak bir o kadar hareketli olan öğrencilere ders anlatma telaşına düşmektedir. Böylece dersin amacına ulaşması zorlaşmaktadır. Dersine katıldığımız TTKD ğretmeni Naim Başkaya’ya karma bir sınıfta ders yapmanın zor olup olmadığı sorulduğunda “Derneklerdeki derslere öğrenciler isteğe bağlı olarak geliyorlar. Katılım her yaş grubuna göre sınıf amaya yetecek kadar değil. Ancak bir sınıf aılabiliyor. O zaman da farklı yaş ve seviyede öğrenciler bir arada olmuş oluyor. Kimisine alfabeyi öğretirken kimisine okuma çalışması kimisine de etkinlik yaptırılmaya çalışıyoruz. Bir yandan da dersler iki saat ya da üç saatle sınırlı. Zor ve yorucu oluyor. Günün sonunda yorgunluğumuzu fark ediyoruz. Fakat olması gereken de sanırım bu. Hangi şartlarda olursa olsun buradaki ğrencilere Türkçeyi öğretmek durumundayız. Bu bizim sorumluluğumuz.”

Ders kitabının olmaması geçen yıla kadar öğretmenler için büyük bir sorundu. Öğretmenler fotokopi yoluyla bu sorununu halletmeye çalışmaktaydı. Ancak 2010 Kasım ayından itibaren eğitim müşavirlikleri aracılığıyla ders kitapları öğretmenlere ulaştırılmaya başlamıştır. Görüştüğümüz on beş TTKD ğretmeni ders kitaplarının olmasını memnuniyetle karşıladıklarını, alandaki büyük bir eksikliğin kapatılmış olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının ihtiyaı karşılayıp karşılamadığını

sorduğumuzda ise kitapların öğrencilere uygun olduğunu, amaca hitap ettiğini ancak ders kitaplarının yeni yeni kullanılmaya başlanması sebebiyle -eğer varsa- sorunların süreç içinde belli olacağını ifade etmişlerdir. TTKD için her ne kadar ders kitapları hazırlanmış olsa da eğitim teknolojilerinden yararlanma, materyal tasarlama konusunda da öğretmenlerin eksiklikleri bulunmaktadır.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinin varlığını büyük ölçüde etkileyen veli cephesinde de sorun vardır. Veliler iki açıdan sorumsuz ve ilgisiz davranmaktadır: 1. Çocuklarının eğitimi 2. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin statüsü.

1. Veliler çocuklarını derslere yönlendirme konusunda yeterince istekli değildir. Aynı zamanda veliler çocukları derslerde neler yapmaktadır, çocuklarının başarı durumu nedir, vb. konularda gerek öğretmen gerekse öğrenci ile iletişime geçmemektedir. Belçika'nın Flaman Bölgesi'ndeki Türk ailelerin okul ve eğitime ilişkin görüşleri üzerine yapılan çalışmada ailelerin %94'ü TTKD'yi yararlı bulmasına rağmen ancak %50'si TTKD'nin içeriğinden haberdardır. Veli toplantılarına gidenlerinin oranı ise %25'lerde kalmaktadır (Sarıkaya; 2008: 444).

2. Veliler aralarında iyi organize olduklarında Türkçe ve Türk kültürü derslerinin statüsü ve sınıf ortamları konusunda etkili kararlar alılabilmektedirler. Örneğin veliler (birlik oluşturup yazılı ve sözlü olarak), çocuklarının ders içinde Türkçe ve Türk kültürü derslerini almaları konusunda okul müdürlüklerine başvurularında bulunabilir. Velilerin ısrarcı davranışları sonuç almada etkili olacaktır. Ancak velilerin çoğu ya bu durumdan haberdar değil ya da elini taşın altına sokmak istememektedir.

Alan araştırmamız sırasında yaptığımız gözlem ve görüşmelerde Türkçe ve Türk kültürü derslerinin etkili şekilde yürütülmemesinin öğrenci, veli, öğretmen, yerel yönetimler ve Türkiye cephesinden birçok sebebi olduğu anlaşılmıştır. Bu sebepleri özetle şu şekilde sıralayabiliriz:

- Türkçe ve Türk kültürü dersleri zorunlu ders kapsamında değildir.
- TTKD'den alınan notlar sınıf geçmede etkili değildir.
- TTKD'nin derneklerde verildiği sınıflarda yaş, sınıf, seviye farkları vardır.
- TTKD'nin ders saatleri uygun değildir.
- TTKD öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri düşüktür.
- TTKD öğretmenleri hedef kitleye yönelik eğitim almamıştır.

-TTKD öğretmenlerine yönelik verilen yurt dışı göreve uyum seminerleri yeterli değildir.

-TTKD’de kullanılacak materyal eksikliği vardır.

-Veliler çocuklarının eğitimi ve TTKD’nin statüsü konusunda ilgisizdir.

2.10. Yazma Becerisi ve Yazılı Anlatım

Dil becerileri genel itibarıyla anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerisi okuma ve dinleme; anlatma becerisi de konuşma ve yazma becerilerini içerir. Baker (1993:6), anlama: okuma ve dinleme; anlatma: konuşma ve yazma şeklinde belirtilen dil becerilerinin birer de *telaffuz, kelime, dil bilgisi, anlam, biçim* alt boyutlarının olduğunu ifade eder.

Her ne kadar dil becerileri alt boyutlarına ayrılmış olsa da her bir beceri birbirinden kopuk ya da bağımsız değildir. Bir dil becerisinin varlığı diğer dil becerileri ile yakından ilgilidir. Edinilen ilk beceri dinleme becerisidir. Kazanılan son beceri ise yazma becerisidir. Yazma becerisinin kazanılması için dinleme, konuşma, okuma becerilerinin belli bir düzeye gelmiş olması gerekir.

Yazılı anlatımda düşünceyi, duyguyu vs. aktarmak için kelimelere ve bu kelimelerin düzenli şekilde sıralanmasına ihtiyaç vardır. Yazılı anlatımda sınırlı sayıdaki kelimelerle ve düzensiz hâlde yazmak yazımızı sıradan hâle getirir, estetik değerden uzak bir seviyeye indirir. Yazılı anlatımın anlaşılır, etkili ve beğenilir bir seviyede olmasını istiyorsak zengin bir kelime hazinesiyle yazmalıyız (Kırbaş, 2006: 30), bu beceri de okumak ve dinlemekle mümkündür. Ayrıca alanında yazılmış seçkin eserleri okumak, dili kullanma sanatını kazanmayı, üslup edinmeyi, ifade becerisini zenginleştirmeyi sağlar. Bütün bu kazanımlar yazma becerisine de olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Yazılı anlatımda standart Türkçe esastır. Yazılı anlatımlarımızda ağız özelliklerini yansıtmak, seslerin yazıdaki karşılığı olan harfleri yanlış yazmak, kelimeleri düzensiz hâlde bir araya getirmek düzgün, doğru ve etkili yazı yazmayı engeller. Bu engellerin ortadan kalkması için doğru, düzgün ve etkili konuşma becerisine sahip olmak gerekir.

Kısacası yazma becerisi, dinleme/konuşma/okuma becerileri ile karşılıklı etkileşim içindedir. Aynı zamanda konuşma becerisi sonradan kazanılan, ana dili ile ilgili bilgileri kullanılmasını gerektiren ve uygulamalarla gelişen bir beceridir. “Yazma

becerisinin gelişmesi için de bol bol yazılı anlatım çalışmaları yapmak/yaptırmak gerekir (Göğüş, 1978; Demirel, 1999).”

Yazılı anlatım için, “düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma (Demirel, 1999: 59)”; “öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması (Kavcar vd., 1998: 59)”; “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görünenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılması (Karakuş, 2002: 113)”; “yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın doğası gereği kendisini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2006: 121)”, şeklinde tanımlar yapılmıştır.

Tanımlardan anlaşıldığı üzere yazılı anlatımın iletişim boyutu üzerinde fikir birliği sağlanmış durumdadır. Yazmanın iletişim boyutunun yanı sıra; “zihnî, duygusal, beceri uygulama boyutu (Ağca, 1999: 43)” da vardır. “Kişi amacını yazıyla anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkili anlatım yolları arar (Şimşek, 1983: 379).” Zihninde gerçekleştirdiği bu faaliyetlerine duygu, düşünce, istek ve hayallerini katar. Yazma eyleminin gerçekleşmesi için son basamak zihindeki bu hazırlıkların harf dediğimiz sembollerle kâğıt üzerine aktarılmasıdır.

Yazılı anlatımın ifade edilen boyutlarının yanı sıra belli aşamaları vardır. Bu aşamalar öğrencinin yazma faaliyetini planlı ve düzgün yapabilmesine olanak sağlar. White ve Arntd (1991)’a göre yazmada aşağıdaki aşamalar takip edilir:

- Yazılacak konu ile ilgili bilgi toplamak,
- Düşüncelerin düzenlenmesi,
- İlk taslağın oluşturulması,
- Anlam bütünlüğü yönünden gözden geçirmek,
- İkinci taslağın oluşturulması,
- Dil ve noktalama yönünden gözden geçirmek,
- Metne son şeklinin verilmesi (White ve Arntd, 1991’den akt. Çakır, 2010: 169).

Yıldız ve diğerlerine (2006) göre yazılı anlatımın aşamaları ise şu şekildedir:

1. Yazmadan Önce

- Konu belirleme veya türetme
- Konu sınırlandırma
- Konuya bakış açısını belirleme

- Ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme

- Uygun başlık bulma

2. Yazma Esnasında

- Plan yapma

- Taslak oluşturma

3. Yazdıktan Sonra

- Yazının biçim yönünden değerlendirilmesi

- Yazının yazım kuralları ve noktalama yönünden değerlendirilmesi

- Yazının konu ve içerik yönünden değerlendirilmesi

- Yazının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Akyol (2006)'a göre yazma aşamaları:

1. Başlangıç aşaması,

2. Gelişim aşaması,

3. Yoğunlaşma aşaması,

4. Deneyim aşaması,

5. Süreci kavrama ve geliştirme aşaması, şeklindedir.

Yazma aşamalarını incelediğimizde yazılı anlatımın temelini konu olduğunu görürüz. Konu olmadan anlamlı bir yazılı anlatımdan söz etmek mümkün olmaz. Yine ifade edilen aşamalara bakıldığında yazılı anlatımların düzenli ve etkili olabilmesi için bir konu belirlemek, konu hakkında bilgileri/düşünceleri bir araya getirmek; bu bilgi ve düşünceleri tutarlı ve anlamlı olarak düzenlemek; yazım, anlatım, noktalama işaretleri doğruluğu yönünden kontrol etmek gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen yazma aşamalarının uygulanmasındaki öncelikli amaç kurallarına uygun, doğru, anlamlı ve etkili yazılar yazmaktır. Bu amacın yanı sıra Göğüş (1978: 237-239), yazma çalışmalarının amaçlarını yedi yönden ele alarak değerlendirmiştir. Bu amaçlar şu şekildedir:

Yazılı Bildirme Yönünden

- Sözle belirtebildiği bilgisini, düşüncesini, duygusunu yazıyla da doğru ve açık bildirebilmek,

- Sorulara yazıyla cevap verebilmek,

- Yazısına ilginç bir giriş yapabilmek,

- Yazarken olaylara, düşüncelerine gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek,

- Yazısındaki düşüncelere, olaylara göre paragraf yapabilmek,

- Yazısını, konunun gereğine göre bölümleyebilmek,

- Yazısına ve bölümlerine uygun ilginç başlık koyabilmek,

- Yazısını giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmeyi öğrenmek,
- Yazısında ana düşüncesini, ayrıntılar arasında yitirmeyip belirtebilmek,
- Okuduğu, dinlediği bir metni yazıyla özetleyebilmek,
Yazı Türlerine Alışma Yönünden
- Mektup, dilekçe, tutanak, anı, makale türü yazıları biçim ve anlatım özelliklerine göre yazabilmek,
- Resmî yazışma biçim ve yollarını öğrenmek,
Yaratıcı Yazılar Yazma Yönünden
- Yaratıcılık isteyen öykü, roman oyun gibi türler için konu ve düşünce bulmaya, bunu etkili ve düzenine uygun yazmaya alışmak,
- Bir yapıtı, bir düşünceyi ya da görüşü açıklayan, tartışan yazılar yazmaya alışmak,
- Bir konuyu öykü ya da oyun olarak yazmak,
Bilgi Toplayarak Yazma Yönünden
- Yazacağı konu ile ilgili kaynağından topladığı bilgileri fişlere not alarak yazmayı öğrenmek,
- Topladığı bilgileri bir yazı yazmak için sıralamaya alışmak,
Anlatma Yönünden
- Olayları ya da düşünce ve duygularını anlatmada açık bir deyiş alışkanlığı kazanmak,
- Konusuna, paragraf ve cümlelerindeki anlama uygun sözcükler seçebilmek,
- Yazısında kaba sözler, argo deyimler, yazı diline geçmemiş yerel ağız sözcük ve deyimler yerine, kültür ağzındaki karşılıklarını kullanmaya çalışmak,
Noktalama ve Yazma Yönünden
- Noktalama imlerini yerinde ve yeterince kullanarak yazısını daha çok anlaşılır duruma getirebilmek,
- Yazım kurallarını öğrenmelerini sağlamak,
Düzeltilme ve Değerlendirme Yönünden
- Başarılı bir yazılı anlatımın tadına varmak,
- Yazma istek ve zevkini kazanmak.

2.10.1. Yazılı Anlatımın Yapısı ve Unsurları

Yukarıda ifade ettiğimiz amaçlar doğrultusunda yazılacak yazıların birtakım unsurları bütünlük içinde barındırması gerekir. Yazılı anlatımdaki bütünlük genel olarak dört başlıkta ele alınabilir: 1. Dış yapı, 2. Yazım ve 3. Noktalama, 4. İç yapı (Deniz, 2003: 242). Dört yapının her birinin kendi içinde ve her bir yapının kendi arasında uyumlu olması, her bir yapının başarılı bir şekilde uygulanması yazılı anlatımın etkili, açık, anlaşılır, doğru ve güzel olmasını sağlar.

Yazılı anlatımlarda dış yapı, yazının yazıldığı alanla ilgilidir. Genel olarak yazılı anlatımın dış görünüşüdür. İç yapı ise yazılı anlatımın kendisi ile ilgilidir. Konu, plan, başlık, kelime, cümle, paragraf iç yapının temel unsurlarıdır. Noktalama ve yazım ise

yazılı anlatımda kullanılan noktalama işaretlerini, kelimelerin yazım şeklini içerir. Aşağıda yazılı anlatımın yapısı ve unsurları kısaca izah edilmiştir.

2.10.1.1. Dış Yapı

Yazının yazıldığı alana düzenli bir şekilde yerleştirilmesi gerekir. Kâğıt düzeni yazının dış yapısını oluşturur. Kâğıt düzeni günümüzde gelişen teknoloji ile bilgisayar ortamında word belgesi üzerinde kolaylıkla yapılmaktadır. Yazının biçim/dış yapı bakımından güzel görünmesi, düzenli olması okurun dikkatini çekecek, yazıyı okumaya karşı ilgi uyandıracaktır. Yazan kişi de yazma isteği uyandıracaktır.

Yazılı anlatımlarda dış yapı unsurlarını genel hatları ile şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakmak,
- Harfleri doğru şekilleriyle okunaklı yazmak,
- Satırları kaydırmadan aynı hizada yazmak,
- Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakmak,
- Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatmak,
- Kâğıtta uygun yerlere kendini tanıttıcı bilgiler (ad, soyad okul, numara...) ve tarih yazmak,
- Yazı bitiminde temiz ve düzgün bir kâğıt vermek.

2.10.1.2. Yazım ve Noktalama

Yazım ve noktalama bazı kaynaklarda ayrı bir bölüm olarak ele alınırken (Ağca, 1999; Zorbaz, 2010) bazı kaynaklarda da dış yapının bir parçası (Kantemir, 199: 102) gibi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, öğretmen adaylarının yazılı anlatımını değerlendiren çalışmalarda yazım ve noktalama için ayrı bir başlık açma eğiliminin olduğu görülmüştür.

Yazım, “bir dilin söz varlığını, o dönemde geçerli olan ses, biçim, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme, dildeki sözcükleri ve ekleri kurallarına uygun olarak yazmadır (Yakıcı vd, 2004: 311).” Kısaca bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi yazım (imlâ) olarak adlandırılabilir.

İmlâ, yazının anlaşılmasını ve konuşma dilindeki farklılıkların giderilmesini sağlar. Sesler ve ses uyumları, kelime ve eklerin yazılışı, sayıların yazılışı, büyük-küçük

harflerin kullanımı, bitişik-ayrı yazılan birleşik kelimeler, deyimlerin yazılışı, ikilemelerin yazılışı, alıntı kelimelerin yazılışı, yabancı özel adların yazılışı, noktalama işaretlerinin kullanımı, kısaltmaların yazılışı yazım (imlâ) kuralları ile belirlenir.

Noktalama, bir yazının daha iyi anlaşılması için, gereken yerlere nokta, virgöl, soru işareti, ünlem işareti, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, uzun çizgi, turnak işareti gibi belli işaretlerin konmasıdır. Noktalama işaretleri “duygu ve düşüncelerimizi daha açık ve daha etkili ifade etmek, okumayı ve anlamayı daha da kolaylaştırmak ve cümlelerdeki duraklama yerlerini belirlemek için kullanılmaktadır (Bağcı, 2007: 147).”

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri yazılı anlatımın anlaşılır olmasını, cümlelerin sağlam, etkili olmasını sağlar. Bu sebeple noktalama işaretlerinin, yazım kurallarının (imlâ) tam anlamıyla yazılı anlatımlara yansıtılması gerekmektedir. Yazım kurallarını belirlemek ve yayımlamak görevi, Anayasa'nın 134. maddesine dayalı olarak çıkarılan 2876 sayılı yasanın 37. maddesinin b fıkrasıyla Türk Dil Kurumuna verilmiştir. Yazılı anlatımlarda kullanılacak noktalama işaretleri ve kelimelerin yazımlarında Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Yazım Kılavuzu esas alınmaktadır. 01.10.1928 tarih ve 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile de Türk alfabesi belirlenmiş, harflerin nasıl yazılması gerektiği tespit edilmiştir.

2.10.1.3. İç Yapı

Yazılı anlatımın iç yapısı; konu, plan, başlık, kelime, cümle, paragraf unsurlarının bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Ana fikir, yardımcı fikirler de yine bu yapı içinde verilir. Genelde yazılı anlatıma, özelde iç yapıya ait unsurların özellikleri ana hatları ile aşağıda açıklanmıştır.

2.10.1.3. 1. Konu

Daha önce de belirtildiği gibi konu, yazılı anlatımın olmazsa olmazıdır. Yazılan bütün yazılar bir konu etrafında yazılır. Özdemir (2004: 96), konuyu “Üzerinde duracağımız, yazı yazacağımız, söz söyleyeceğimiz şeyin anlatım dilindeki adıdır.” şeklinde tanımlar. Yaşanılan her olay, durum ya da sorun; canlı, cansız tüm varlıklar soyut ve somut bütün kavramlar üzerine yazı yazılabilir.

Konu yazar tarafından belirlenebileceği gibi öğretmen tarafından da belirlenebilir. Ancak konu belirlenirken ilgi, yaş, cinsiyet, çevre gibi faktörler dikkate alınmalıdır. Bu

faktörler dikkate alınmadan konu seçimi yapıldığında öğrenciler yazı yazmakta güçlük çekecektir. Yazmakta zorlanan öğrenciler yazmaya karşı olumsuz tutum geliştireceklerdir.

Kantemir (1991:139)'e göre konu seçimi yapılırken şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Seçtiğimiz konu ilginç olmalıdır. Kişi ancak ilgi duyduğu konularda başarılı yazılar yazabilir.

2. Kendi hoşumuza giden ve zevkine uygun olanı seçerken, aynı durumun okuyucu ve dinleyici üzerinde de yaratılması;

3. Konumuzun amacı nedir? Ona göre, başarılı yazıp, anlatabileceğimizin seçilmesi;

4. Okuyucumuz kim, ya da kimler olacaktır? Bunun bilinmesi;

5. Anlatım biçimi ne olacaktır? (Genel anlamlı konulardan daima kaçınmalısınız.) Bunun saptanmasıdır.

2.10.1.3. 2. Plan

Plan, herhangi bir konuda yazılacak yazı için duygu, düşünce, bilgi ve olayların belirli bir mantık düzeninde sıralanması olarak tanımlanabilir. Yazma faaliyetine başlanmadan önce konu hangi bakımdan ele alınacak, hangi noktalara dikkat çekilecek, ne tür kaynaklardan yararlanılacak gibi soruların cevapları aranır. Yazıya ait plan, kâğıt üzerinde yapılabileceği gibi zihninde de oluşturabilir. Yazılı anlatımlarda genel olarak üç bölüm üzerinden plan yapılır: giriş, gelişme, sonuç.

Giriş Bölümü: Yazma konusu ile ilgili dikkatlerin çekildiği, genellikle ana düşüncenin sunulduğu bölümdür.

Gelişme Bölümü: Konunun etrafıca ele alındığı, konu ile ilgili örneklerin, kaynakların verildiği, ana düşüncüyü destekleyen yan düşüncelerin verildiği bölümdür.

Sonuç Bölümü: Konu ile ilgili yargıya varılan, problemin çözüldüğü bölümdür.

Plan, yazılı anlatımda aşağıdaki kolaylıkları sağlar:

1. Anlatımda en uygun kelime ve deyimleri seçmemize yardımcı olur.

2. Yazının kolay anlaşılmasını sağlar.

3. Anlatımda karasızlık ve zaman kaybını önler.
4. Konu bütünlüğü sağlar.
5. Anlatımı boş sözlerden ve konu dışına çıkmaktan kurtarır.
6. Sonuç olarak da yazarın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar
7. Hayallerimizi ve düşüncelerimizi konu ile ilgili olarak ölçülü şekilde anlatmamıza yardım eder (Kantemir,1991:154; Par, 1997: 16).

2.10.1.3. 3. Başlık

Yazılı anlatımlarda başlık, yazılan yazının içeriği hakkında verilen ipucudur ve “yazıda işlenecek fikrin izlerini taşır (Tansel, 1987: 7).” Başlık, konudan ayrı olamayacağı gibi konunun kendisi de olamaz. Konu, başlıktan daha genel bir yapı sergiler. Genellikle öğrenciler yazılarına başlık yazmakta zorlanmamaktadır. Ancak yazdıkları başlığın yazılarına uygun olup olmadığı, iyi bir başlık yazıp yazmadıkları konusunda yeterince bilinçli değildirler. Bir başlığın iyi olabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere aktarılmalıdır. Aktaş ve Gündüz (2001: 65), iyi bir başlık için aşağıdaki özellikleri sıralamıştır:

1. Başlıklar ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Okuyucu ilk kez yazının başlığıyla karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda merak ve ilgi uyandırır.
2. Başlık kısa ve öz olmalıdır. Roman, tiyatro, hikâye, şiir gibi metinlerin başlıkları kısadır. Uzun başlıklar yazının etkisini azaltır. Bilimsel yazılarda uzun başlık içeriği daha iyi yansıttığında kullanılabilir.
3. Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.
4. Başlık, konuyu tam olarak kapsamalıdır. Başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları kapsamalıdır.
5. Başlık seçimi gazetecilikte daha çok önem taşır. İyi seçilmiş bir başlık kısa haberler sunup okuyucuyu isteklendirir. Bunun için açık bir ifade biçimi bazen de hayal gücü içermelidir. Haber başlıkları yorum içermemelidir.
6. Başlık kim, ne, niçin, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmelidir. Olumsuzluk ifade eden başlıkların okuyucu üzerindeki etkisi azdır.

7. Ayrıca başlıklarda mastar fiil, soyut ifadeler kullanmaktan, edilgen yapıli başlıklardan kaçınmalıdır.

2.10.1.3. 4. Kelime

“Türkçede varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketler, kelime ve kelime grupları ile karşılanır (Karahana, 1999: 11).” Sözlü ve yazılı iletişimin gerçekleşmesi kelimeler sayesinde. Kelimeler aynı zamanda bir milletin tarihinin, kültürünün, değerlerinin aynası niteliğindedir. “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan, somut veya belli bir düşünceyi yansıtan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi” (Korkmaz, 1992: 100) olarak tanımlanan kelime, yazılı anlatımın aslı unsurlarındandır. Bireyin yaşantısı yoluyla elde ettiği tüm varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketlere karşılık gelen kelimelerin toplamına kelime hazinesi (kelime dağarcığı, söz varlığı, kelime serveti) denir. Bireyin yazılı ve sözlü olarak duygu, düşünce, istek ve hayallerini anlatmasında; okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru anlamasında sahip olduğu kelime hazinesinin etkisi çok büyüktür.

Kelime hazinesinde yer alan kelimeler de kullanım özelliğine göre ikiye ayrılmaktadır. Günlük yaşamda iletişimde kullanılan kelimeler etkin veya aktif sözcük dağarcığını oluşturur. Pasif veya edilgen sözcük dağarcığını da bireyin belleğinde var olan ancak kullanmadığı kelimeler oluşturur.

Yazılı anlatımın etkili ve anlamlı olabilmesi için zengin bir kelime servetine sahip olmak, kelimeleri çok iyi tanımak, kelimelerin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağını bilmek gerekir. Kelimeler kullanılırken şu ilkelere bağlı kalınmalıdır:

1. Kullanılan her kelime doğru söylenmeli ve yazılmalıdır,
2. Kullanılan her kelimenin anlamı kesinlikle bilinmelidir,
3. Düşünceleri tam olarak anlatan kelimeler seçilmelidir,
4. Aynı kelime bir cümlede gerekmedikçe tekrar edilmemelidir. (Duymaz, 1986:135)

2.10.1.3. 5. Cümle

Cemiloğlu (2000:478) cümleyi “söz diziminin en olgun şekli” olarak tanımlarken Karahana (1999: 44), “bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı, yargıyı

bildirerek anlatan, kelime ya da kelime dizisi” olarak tanımlamaktadır. Kantemir (1991:174) ise cümleyi “bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir olayı bir hüküm hâlinde anlatan sözcük dizisi” olarak tanımlamıştır. Bir ifadenin cümle olabilmesi için tanımlardan da anlaşılacağı üzere kelime ya da kelime grubunu içermesi ve bu kelime ya da kelime grubunun bir yargıyı bildirmesi gerekmektedir.

Kelimelerin/kelime gruplarının cümle içinde buldukları yerler ve sıralanışları da ifadenin etkililiği ve anlamlılığı açısından önemlidir. Her dilde olduğu gibi Türkçede de kelimelerin cümlede yan yana gelmesi birtakım kurallara bağlıdır. Türkçede kelimeler/kelime grupları yan yana getirilirken genellikle yargıyı, hükmü bildiren kelime sonda verilir. Cümlede iş, oluş ve hareketi, hükmü karşılayan genellikle söz diziminde sonda yer alan bu unsur cümlenin yüklemidir. Türkçede “bir düşüncenin, bir fikrin yazı ve sözle anlatılabilmesi için en az iki ögeye ihtiyaç vardır (Cemiloğlu, 2001: 1)”. Bu ögeler özne ve yüklemidir. Özne, cümlede kendisinden söz edilen, “yapanı veya olanı karşılayan (Karahana, 1999: 49)” unsurdur. Özne ve yüklem cümlenin ana unsurlarıdır. Cümlede yüklem anlamını desteklemek üzere nesne, yer tamlayıcısı, zarf gibi yardımcı unsurlar da vardır. Cümlede yardımcı unsurların varlığı cümlenin anlamını zenginleştirir, genişletir; cümleyi daha etkili hâle getirir. Cümlelerin doğruluğu ve etkililiği daha öncede ifade ettiğimiz gibi seçilen kelimelere, kelimelerin yerli yerinde kullanılmasına bağlıdır. Yazılı anlatımlarda yerli yerinde, doğru, açık anlaşılır kelimelerin seçimi ile oluşturulmuş cümleler hiç kuşkusuz yazılı anlatımları olumlu yönde etkileyecektir.

2.10.1.3. 6. Paragraf

Paragrafı, bir fikri, bir düşünceyi, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü (Aktaş ve Gündüz, 2001: 83) olarak tanımlamak mümkündür. Paragraf içinde sıralanan cümleler arasında bütünlük olmalıdır. Bunun yanı sıra yazılı anlatım metni paragrafların birleşiminden meydana geldiği için her bir paragrafın da kendi içinde birbiriyle bağlantılı olması gerekir.

Yazı anlatımlarda paragrafların oluşturulması okuyucuya kolaylık sağlar, verilmek istenen fikrin, anlatılmak istenen düşünce ve olayın kademeli olarak verilmesini sağlar. Bir fikirden başka bir fikre geçildiğini hissettirir. Yazıyı çekici hâle getirir. Yazan kişi açısından da fikirleri planlamaya, fikirlerin gelişimini takip etmeye, fikirleri düzenli bir şekilde sunmaya kolaylık sağlar.

Paragraf, şekil itibarıyla da düz yazının bir satır başından diğer satır başına kadar uzanan birimdir (Yakıcı vd., 2004: 44). Bir paragrafın kaç cümleden oluşacağı, uzunluğunun ne kadar olması gerektiği konusunda kesin bir hüküm bulunmamaktadır. Ancak kesin olan konuya uygun olarak ana fikrin ve bu ana fikir etrafında şekillenen yardımcı fikirlerin verildiği paragraflar ve paragrafın cümleleri arasında bir bütünlüğün olmasıdır.

Tansel (1985), paragraf yazmanın kolay bir iş olmadığını, iyi bir paragraf yazmanın da belli özelliklerinin olduğunu belirtir. Ayrıca bu özelliklerden mahrum yazılmış bir paragrafın yazanın dikkatsizliğini, fikirlerindeki perişanlığını ve o konudaki bilgisizliğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Tansel (1985: 28-35), iyi bir paragraf yazmanın özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Esas cümle: Paragrafta üzerinde durulan esas fikri açık veya gizli ifade eden esas cümle bulunmalıdır. Esas cümle genellikle paragrafın ilk cümlesidir. Ancak yazıya monotonluk vermemek için paragrafın muhtelif yerlerinde de kullanılmalıdır.

2. Esas fikrin açıklanması: Paragrafın esas cümlesi yazıldıktan sonra sıra esas fikri açıklamaya gelir. Esas fikrin okuyucular tarafından kolayca anlaşılabilmesi için tarif ve izah, tasvir, misal, zıddı fikirler ileri sürmek, tekrar, delil ve ispat yolları kullanılabilir.

3. Birlik: Paragrafta ana fikirden uzaklaşmadan yardımcı fikirler verilmelidir. Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bir birlik olmalıdır.

4. Fikirlerin düzeni: Paragrafta verilecek fikirler, zihinde mantık sırasına göre tasarlanmalıdır. Hangi fikrin nerede yer alacağı kararlaştırılmalıdır. Fikirlerin düzenlenmesinde zamana, görüş tarzına ve mantık sırasına göre bir sıralama yapılabilir.

5. Nisbet ve ölçü: Yazının bölümlerini oluşturan paragraflar arasında ölçülü olunmalıdır. Bir yazıda 50 cümlelik giriş paragrafı yapılırken 10 cümlelik fikrin bütünü anlatan paragraf yapılmamalıdır.

6. Paragraf uzunluğu: Paragraf uzunluğunun ne kadar olacağına dair bir kural yoktur. Ancak nisbet ve ölçü unsuru dikkate alınarak paragraf oluşturulmalıdır. Paragrafın kısalığı ya da uzunluğu yazılan metin türü ile alakalıdır. Paragraf uzunluğu konusunda dikkat edilmesi gereken yazının etkili, akıcı olması için arka arkaya kısa ya da uzun paragrafları sıralamamaktır.

7. Paragraflar arasında bağıllık: Anlatılan konunun bütün hâlinde ifadesi için her paragrafta üzerinde durulan fikirlerin (her bir paragrafın) birbirine bağlanması şarttır. Bu bağlantı için; bir önceki cümlede kullanılan özne ya da kelime ve kelime grupları sonraki cümle içinde tekrarlanabilir, bir önceki cümlede kullanılan kişi veya olay için bir sonraki cümlede zamir kullanılarak gönderme yapılabilir, cümleler arasında bağlantıyı kuracak bu bakımdan, ama, fakat, hakikaten, bundan dolayı vb. ifadeleri kullanılabilir.

8. Paragraf şekli: Bir paragraf bittiğinde diğer paragraf için satır başından ve yaklaşık bir buçuk santimetre içerden başlamak gerekir. Paragraf şekli hem yazana hem okuyana fikirlerin ayrıldığı yeri göstermiş olur.

9. Paragraf neveleri: Yazılarda yer alan paragraflar da kendi arasında başlangıç, geçit ve sonuç paragrafları olarak üçe ayrılmalıdır.

Kısacası yazılı anlatımlar oluşturulurken sestem heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metne doğru sıra takip edilir. Yazılı anlatımın başarısı için her unsur önemlidir.

2.11. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında Yazma Becerisi

Öğretim programları eğitim ve öğretimin bel kemiğini oluşturur, eğitim ve öğretim faaliyetlerine kılavuzluk yapar. Türkçe öğretim programlarının amacı, “çocuğun hızlı veya yavaş gelişmekte olan dil becerilerini istenilen biçim ve formata sokmak ve onu dilin kendisine sunduğu bütün imkânlardan yararlanabilecek düzeye getirmektir (Demir ve Yapıcı, 2007: 181).”

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili ve millî kültür eğitimleri için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararı ile 2009-2010 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)nı kabul etmiştir. Genel anlamıyla Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar):

-Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan kazanım ve etkinlikleri;

-Türk kültürünün temel unsurlarının edindirilmesini ve millî bilincin oluşturulmasını, Atatürk ilke ve inkılaplarının önemi ile vatan ve Atatürk sevgisinin kazandırılmasını amaçlayan kazanım ve etkinlikleri kapsamaktadır.

Programın Türkçe dersi kısmında temel dil becerileri 1. Dinleme / izleme 2. Konuşma 3. Okuma 4. Yazma olarak belirtilmiştir.

Yazma temel dil becerisi için programda şu tanım ve açıklamada bulunulmuştur:

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin geliştirilmesi, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin okuma, dinleme / izleme ve konuşma etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmen, uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır. (MEB, 2009: 7)

Programda temel dil becerileri dört başlık altında verilmişse de amaç ve kazanımlara baktığımızda her bir beceri için ayrı ayrı amaç ve kazanımların verilmediğini görürüz. Dinleme/izleme ve okuma temel dil becerilerine ait kazanımlar birlikte, konuşma ve yazma temel dil becerilerine ait kazanımlar birlikte verilmiştir. Programın Türkçe dersi bölümünde toplamda 30 amaç ve 241 kazanım yer almıştır. Bu amaç ve kazanımlardan 11 amaç ve 88 kazanım konuşma/yazma öğrenme alanlarına aittir. Konuşma ve yazma öğrenme alanı için verilen amaç ve kazanımlar da 1-3. Sınıflar, 4-5. Sınıflar, 6-7. Sınıflar, 8-10. Sınıflar şeklinde sınıf seviyelerine göre sıralanmıştır.

1 - 3. sınıflarda konuşma/yazma öğrenme alanı için 2 amaç, 21 kazanım; 4 ve 5. sınıflarda 3 amaç, 26 kazanım; 6 ve 7. sınıflarda 3 amaç, 22 kazanım; 8 – 10. sınıflarda 3 amaç, 19 kazanım verilmiştir.

Yazma öğrenme alanı kapsamında değerlendirebileceğimiz amaç ve kazanımlar ise şunlardır:

1-3. sınıflarda “Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma” amacı altında “Kelimleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.”, “Verilen kelime ile cümle kurar.”, “Olumlu ve olumsuz cümleler kurar.”, “Cümlede öğeleri yerinde kullanır.”, “Özel adların ilk harfini büyük yazar.” “Cümleye büyük harfle başlar.”, “Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır.”, “Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.” kazanımları verilebilir.

“Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma” amacı altında “Birden yüze kadar sayıları söyler/yazar.”, “Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.”, “Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar.” kazanımları verilebilir.

4 ve 5. sınıflarda “Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma” amacı altında “Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Türkçe kelimelerin sonuna ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde süreksiz sert ünsüzleri yumuşatır.”, “Ad durum eklerini sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanır.”, “Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.”, “Özel adların sonuna gelen ekleri ayırır.”, “Eylemin üç temel zamanını anlatımlarında doğru kullanır.”, “Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.”, “Verilen kelime ile cümle kurar.”, “Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.”, “Kelimleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.” kazanımları verilebilir.

“Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma” amacı altında “Yüzden bine kadar sayıları söyler/yazar.”, “Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.” kazanımları verilebilir.

“Türkçeyi kullanmaya istekli olma” amacı altında “Kutlanması gereken önemli günlerde, yakınlarına Türkçe mektup ve kart yazar.” kazanımı verilebilir.

6 ve 7. sınıflarda “Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma” amacı altında “Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.”, “Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.”, “Açık ve anlaşılır cümleler kurar.”, “Atasözleri, deyim ve terimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirir.”, “Olumlu, olumsuz, soru cümlelerini anlatımlarında doğru kullanır.”, “Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Yapım ve çekim eklerini ayırt eder.”, “Cümlede ögeleri yerinde kullanır.” kazanımları verilebilir.

“Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma” amacı altında “Öz geçmiş yazar.”, “Mektup yazar.”, “Binden milyona kadar sayıları söyler/yazar.”, “Sağlıkla ilgili ifadeleri kullanır.”, “Hava durumunu belirten ifadeleri kullanır.”, “Günlük hayatta sıkça uğradığı bir yeri (metro, süpermarket, sinema, tiyatro, spor salonu vb.) tanıtır.” kazanımları verilebilir.

“Türkçeyi kullanmaktan zevk alma” amacı altında “Kutlanması gereken önemli günlerde, yakınlarına Türkçe mektup ve kart yazar.” kazanımı verilebilir.

8-10. sınıflarda “Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma” amacı altında “Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Cümlede ögeleri noksansız ve yerinde kullanır.”, “Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.”, “Açık ve anlaşılır cümleler kurar.”, “Atasözleri ve deyimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirir.”, “Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.” kazanımları verilebilir.

“Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma” amacı altında “İş mektubu yazar.”, “Dilekçe örneği yazar.” kazanımları verilebilir.

“Söz varlığını zenginleştirme” amacı altında “Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”, “Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.”, “Kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder ve cümle içinde kullanır.”, “Yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.” kazanımları verilebilir.

Yazma becerisine yönelik Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)nda yer alan amaç ve kazanımlar yukarıda sıralanmıştır. Verilen amaç ve kazanımlardan işlevsel, gerçekçi olanları olduğu gibi işlevsel ve gerçekçi olmayan amaç ve kazanımlar da mevcuttur.

2.11.1. İki Dillilik Bağlamında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Ana Dilinde Yazma Becerisinin Önemi

İki dillilik üzerine yapılan araştırmaların kurucusu ve aynı zamanda kendisi de bir iki dili olan U. Weinrich (1968), “İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir (Molali, 2005: 6).” şeklinde iki dilliliğin kullanımına yönelik bir tanımlama yapmıştır. Güzel (2011: 33), ise iki dilliliği “Bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda, hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka bir ikinci dil olan o toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi millî dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Vardar (2002: 118)’ın, “bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu” olarak ifade ettiği iki dilliliğin tanımı konusunda 68 farklı görüşün varlığından söz edilmektedir (Skourtou, 2000’den akt. Tulu, 2009). İki dillilik dilbiliminin konusu olduğu gibi sosyoloji, eğitim, sosyo-linguistik gibi alanların da konusu olmuştur. İki dillilik üzerine çalışan sosyolog, eğitimci, dil bilimci iki dilliliği kendi konu alanına göre değerlendirmiştir. Dolayısıyla ortak ve geçerli bir tanımda fikir birliği yapmak mümkün gibi görünmemektedir. Ancak yapılan tanımlardan yola çıkılarak iki dilliliğin birden fazla dili bilmek, kullanmak ve yabancı bir ülkenin toplumunda yaşamak temelinde şekillendiğini söyleyebiliriz.

Bazı eğitimciler ve ebeveynler iki dilli eğitime ya da ana dillinin öğrenilmesine okuldaki çoğunluk diline zarar vereceğini düşündükleri için şüpheli yaklaşmaktalar. Çünkü “iki dilli fert, toplumda oldukça düşük konumları işgal etmektedir ve bir başka dili bilme [bilemem] durumu aşağılanma ile bağlantı kazanır. Bu durumda da iki dillilik güçlü pozitif nitelikleri olan bir şey olarak değil de kişisel ve toplumsal sorun olarak görülür (Gür, 1997: 75).” İki dilliliğin sorun olmaktan çıkması için öncelikle ana dili eğitimine önem vermek gerekir. Bireyin ana dili yeterli düzeyde gelişmişse ikinci dili öğrenmesi kolay olmaktadır. “Ana dilini bilen (kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle kurma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı), kavram geliştiren, bu dili soyut düşünme aracı olarak kullanabilen (mantık kurallarına uygun olarak genelleştirme, sınıflandırma, kategorilere ayırma vb. yapabilen), düşündüklerini ana dilinde ifade edebilen ve bu dille ifade edilen düşünceleri anlayabilen bir kimse aynı yetenekleri toplum diline de aktarabilmektedir (İleri, 2000: 29).” İki dilli bireylerin kişiliklerinin gelişiminde, akademik başarılarında, topluma uyumlarında ana dilinin önemli bir

payının olduğu yönünde birçok araştırma sonucu yayımlanmıştır (Baker, 2000; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000).

İki dillilik ve iki dillilikte ana dilinin önemi üzerinde birçok çalışması olan Cummins (2001), iki dilliliğin çocuklara dilsel ve eğitimsel avantajlar sağladığını; iki dilli çocuklara ana dili etkin bir şekilde öğretildiği zaman okulda daha başarılı olacaklarını, tam tersine çocuklara ana dillerini reddetmeleri konusunda teşvik edildiklerinde ana dilinin atıl hâle geleceğini, bu durumda da öğrenme için temel oluşturan kişisel ve kavramsal temellerinin altının kazılmış olacağını ifade eder.

Bu bağlamda Türk çocukları başta olmak üzere Türklerin ana dillerine ait her bir beceriyi (okuma, dinleme, yazma, konuşma) davranışlarına yansıtması gereklidir. Ana dilinde konuşulanları ve yazılanları okuyarak ve dinleyerek anlayabiliyor olmak; duygu, düşünce, istek ve hayallerini ana dilinde sözlü ve yazılı olarak anlatabiliyor olmak o dili bilmenin göstergesidir. Yurt dışındaki Türk çocukları yazma becerisi alanında diğer becerilere nazaran daha çok sorun yaşamaktadırlar. Yaptığımız çalışma sonucunda bu durum net bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Yazılı anlatım becerisi gelişmiş olan bireyler dinleme, okuma, konuşma becerilerinde de başarı sağlayacaktır. Dolayısıyla ana dilinde de başarıyı yakalayacaktır. Gerek ana dilinde gerekse toplum dilinde başarıyı yakalamak iş ve öğrenim hayatında akranlarına göre üst basamaklarda yer almayı da beraberinde getirecektir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde sözlü anlatım becerisi ön planda tutulmaktadır. Özellikle öğretmenlerin derslerinde dört temel beceriye eşit ağırlıkta yer vermeleri, yazılı anlatım çalışmaları başta olmak üzere bol bol uygulamalı etkinlikler yaptırılmaları gerekmektedir. Sözlü veya yazılı anlatımlarda hatalar yapıldığında da hemen geri düzeltme yapılmalıdır.

Yazılı anlatım denildiğinde sadece okullarda yapılan kompozisyon çalışmaları akla gelmemelidir. Yazılı anlatımın kapsamına internetteki yazışmalardan cep telefonları aracılığıyla yazılan mesajlara, günlük notlardan akademik yazılara kadar çeşitli ürünler girmektedir. Bu yönüyle yazılı anlatım kapsamına, günlük notlardan, iş raporlarına ve internet kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış yapıtlara kadar çeşitli ürünler girmektedir. Yazılı anlatım becerisi gelişmiş her

bir birey için yukarıda ifade edilen alanlarda başarı, öz güven, saygınlık da kendiliğinden gelecektir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının yazılı anlatım becerisinin gelişiminde öğretmenlerin etkisi inkâr edilemez ancak bunun yanı sıra çocukların buldukları ortamlardaki yazılı materyallerin, ders kitaplarının, gazete ve dergilerin de yazım ve anlatım yönünden örnek olacak nitelikte olması gerekir. Aşağıdaki fotoğraflar bu durumu özetler niteliktedir. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verildiği X derneğindeki sınıfın duvarında bulunan afişte noktalama hatasından yazım yanlışına, ifade hatasından kavram hatasına kadar birçok hata bulunmaktadır. Görsel hafızasına afişteki yazımı kodlayan öğrenci aynı zamanda yanlış da kodlamış olacaktır.



Fotoğraf 9: Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yapıldığı sınıfta bulunan afiş-Anvers

2.12. Tutum Kavramı

“Tutumlar öncelikli olarak sosyal psikolojinin konusu ve anahtar kavramlarından biri olmakla birlikte; davranış bilimlerinin farklı alanlarındaki gerek kuramsal gerekse yöntemsel gelişmeler tutum konusunun da farklı boyutlarını ve farklı ele alınış biçimlerini gündeme getirmiştir (İnceoğlu, 2010: 5).” Bu alanlardan biri de eğitim bilimleridir. Eğitim bilimleri alanında tutumla ilgili yapılan çalışmalar daha çok eğitimde verimin artırılmasına yönelik yapılmaktadır ve bu çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008)

Çalışmamız kapsamında yurt dışında yaşayan (Belçika) Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları incelendiğinden tutumun ne olduğunu ve nasıl oluştuğunu; tutumların temel öğelerinin ve özelliklerinin neler olduğunu; tutumların nasıl ölçüldüğünü ortaya koymakta yarar olduğunu düşünmekteyiz. Bu kapsamda öncelikle literatürde tutum kavramı üzerine yapılmış tanımlardan bazıları ortaya konacaktır.

Bilimsel olarak incelenmesi 19. yy'da başlayan (Arkonaç, 2001'den akt. Tavşancıl, 2006:65) ve 20. yy'da sosyal bilimlerin önemli bir parçası hâlini alan (Norton vd., 2003) tutum kavramının tanımı konusunda henüz tam bir görüş birliği sağlanmış gibi görünmemektedir. Siyaset bilimi, ekonomi, tarih, antropoloji, eğitim vb. sosyal bilimler alanında çalışma yapan pek çok araştırmacı tutumun ne olduğu ile ilgili tanımlarda bulunmuştur. Tanımlara bakıldığında her bir tanımın tutumun farklı bir yönünü ortaya çıkardığı ya da farklı bir bakış açısı getirdiği görülmektedir (Cooper ve Fishman, 1974).

Tutum kavramı üzerinde ilk çalışmaları yapanlardan Gordon Allport, 1954'te tutum kavramının çağdaş Amerikan sosyal psikolojisinde en ayırıcı ve vazgeçilmez bir kavram olduğunu ifade etmiş (Schwarz ve Bohner, 2001) ve tutum için şu tanımları yapmıştır: “Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967'den akt. Tavşancıl 2006:65, İnceoğlu, 2010: 7, Schwarz ve Bohner, 2001).”

Sherif ve Sherif tutumu “psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Sherif ve Sherif, 1996: 112).” diyerek tanımlar.

Colin Fraser, kısa ve genel bir tanımla “tutum, sosyal temsiller ve yaygın inançlardır (Farr, 1994: 1).” der.

Doob ise tutumu, “bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen konulara karşı ortaya koyduğu potansiyel ve güdüsel (motivational) bir tepki olarak tanımlamaktadır (İnceoğlu, 2010: 129).”

İnceoğlu (2010: 12), tutumu, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine

(motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” olarak tanımlar.

“Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir.” (Özgüven, 1994: 336).

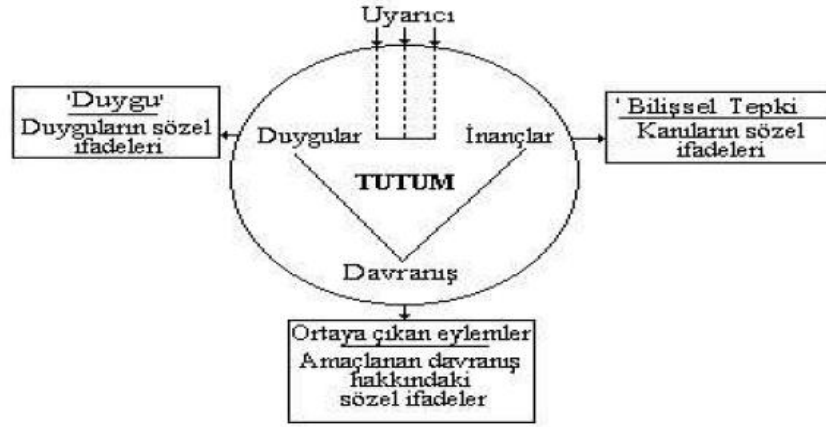
“Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturmasını sağlayan bir eğilimdir. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir.” (Kaya ve Büyükkasap, 2005: 368).

Demirel (1993: 94) ise tutumu “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim.” olarak tanımlamaktadır.

2.12.1. Tutumların Temel Öğeleri

Tanımlar tek tek incelendiğinde tanımı yapanların tutum kavramı konusunda kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri ön plana çıkarmış oldukları görülür. Örneğin Demirel (1993), tutumun eğitim yönünü vurgularken Özgüven (1994) psikolojik yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca tanımlarda dikkat çeken diğer bir nokta da tutumun farklı boyutlarda ele alınmasıdır. Allport (1967), “duygusal ve zihinsel hazırlık” ifadesiyle tutumun duyuşsal ve bilişsel boyutuna; Sherif ve Sherif (1996), “duygusal tepki” ifadesiyle tutumun duyuşsal boyutuna; İnceoğlu (2010), “zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki” ifadesiyle tutumun üç boyutuna; Özgüven (1994), “duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimi” ifadesiyle tutumun duyuşsal boyutuna; Demirel (1993), “belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” ifadesiyle tutumun davranışsal boyutuna temas etmiştir. Tanımlardaki ifadeler bir araya getirildiğinde tutumların üç öge etrafında toplandığı görülmektedir: bilişsel öge, duygusal/duyuşsal öge, davranışsal öge. Her üç öge arasında karşılıklı etkileşim ve örgütlenme vardır ve genellikle de bu boyutlar arasında iç tutarlılık olduğu var sayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle “bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler (İnceoğlu, 2010; 20).”

Şekil: Tutumu Oluşturan Temel Ögeler



Kaynak: Spooncer, 1992'den akt. Özdemir, 2008: 27.

2.12.1.1. Bilişsel Öge (Cognitive Component)

Bilişsel öge, “tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak sahip olunan her tür bilgi, deneyim, inanç ve düşünce” (İnceoğlu, 2010: 17) olarak tanımlanabilmektedir. Bireyler bilgiyi, doğrudan deneyimler yoluyla ve nesnelere aracılığıyla dolaylı deneyimler yoluyla edinirler (Simmons ve Lynch, 1991). Bir tutum objesiyle ilgili edinilen bilgi; duyguları ve ardından davranışları etkilemektedir. Bu nedenle tutumun oluşumunda ilk basamak sayılabilir (Tosun 2011: 24).

Tutumların bilişsel ögeleri, tutum uyarıcıları ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bunlar çevredeki tutum konuları hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum ögesiyle ilgili bilgi, bireyin bu konu ile deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmayacağından, kişinin uyarıcıların var olduğunu mutlaka öğrenmesi gerekir. Tutum objesiyle ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981: 14).

2.12.1.2. Duyuşsal Öge (Affective Component)

Duyuşsal öge, “tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma, hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996'dan akt. Tavşancıl, 2006: 75).” Tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay, amaç, nesne ile ilgili arzulanan-arzulananmayan, hoşça giden-hoşça gitmeyen, sevilen - sevilmeyen, zevk alınan - zevk alınmayan, beğenilen-beğenilmeyen, mutlu olunan – mutlu olunmayan duygularını içerir. “Tutumlar çoğu kez görüş bildirilerek ifade edilir

(Tavşancıl, 2006: 75).” Örneğin, “Türkçe kitap okumaktan zevk alırım.” ifadesi bireyin Türkçe kitaplara yönelik olumlu duyuşsal tutumunu oluşturur.

2.12.1.3. Davranışsal Öge (Behavioral Component)

Tutumun üçüncü bileşeni, kişinin tutum konusuna dönük hareketleridir. Tutumların bilişsel ögesi, belirli bir nesne ya da olaya yönelik söz ya da hareketle cevap verme eğilimi olarak tanımlanabilir. Her gün bir kitap okurum; şiir yazarım; her hafta kütüphaneden kitap alırım gibi ifadeler bireyin olumlu davranışsal tutumunu oluşturur.

Davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları ve normlarının yanı sıra, söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan diğer tutumlarının da etkisi altındadır. Bu bakımdan davranışsal ögeden söz ederken, duygusal davranış ve normatif davranışı ayırmak gerekir. (Demirci, 2006). “Duygusal davranış tutum konusunun hoşça giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. (Tekarslan ve Diğerleri,1989’dan akt. Demirci, 2006: 20).

Tutumu oluşturan temel ögeleri özetleyecek olursak bilişsel ögeler, tutum objesi hakkında sahip olunan bilgileri; duyuşsal ögeler, tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkileri; davranışsal ögeler, tutum objesine karşı gözlenebilen davranışları temsil etmektedir. Bu bağlamda yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerle ilgili şu örnekler verilebilir: Ana dilinin (Türkçenin) yaşadığı çok kültürlü ve çok dilli ortamda topluma uyumunu ve toplum dilini öğrenmesini engellediğini öğrenen iki dilli Türk çocuğu tutum objesi olan ana dili (Türkçe) ile ilgili olumsuz bir tutum geliştirecek (bilişsel öge), Türkçe konuşma, yazma, okuma, dinleme konusunda isteksiz olacak (duyuşsal öge), Türkçe konuşma, yazma, okuma, dinleme ile ilgili faaliyetleri yapmayacaktır (davranışsal öge).

2.12.2. Tutumların Temel Özellikleri

Yukarıda ifade edilen tanım ve açıklamalardan hareketle tutumların temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

-Her tutumun bir konusu vardır. Bir olay, bir durum, bir birey, bir nesne, bir topluluk, kültür vb. tutumun konusu olabilir. Ayrıca gelenek ve görenekler, çeşitli davranış biçimleri ve günlük hayatta karşılaşılan hemen her şey tutumun konusu olabilmektedir (Temizkan, 2008: 462).

-Herkesin her konuda bir tutumunun olması beklenemez. Herhangi bir konuda tutum sahibi olmak için o konuda bir yaşam deneyiminin olması gerekmektedir (Temizkan, 2008: 462).

-Zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması mümkün değildir (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 156).

-Buna göre tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Kişi herhangi bir konu, olay, durum vb. karşı kendi içinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay, durum vb. karşı olumlu tutum geliştirmekte; eğilim olumsuz ise kişinin geliştirdiği tutum da olumsuz olmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 157).

-Tutumların oluşmasında etkili olan duygusal, zihinsel ve davranışsal ögelerin her biri her zaman eşit ağırlıkta etki yapmayabilirler. Bir tutumun oluşmasında bazen bu ögelerden biri ya da ikisi diğerlerine baskın role sahip olabilirler. O halde bir tutumun oluşmasında bunların üçünün bir arada olması her zaman gerekmez (İnceoğlu, 2010: 22).

-Tutumların özelliklerinden biri de her tutumun bir yönünün olmasıdır. Birey herhangi bir konuya karşı olumlu ya da olumsuz bir eğilime sahiptir. Tutum olumlu ise nesne, olay ya da kişiye karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler; tutum olumsuz ise olumsuz duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusudur. Tutumun yönü olumlu olduğu zamanlarda birey tutumun konusuna yaklaşır, olumsuz olduğu durumlarda da tutumun konusundan uzaklaşır (İnceoğlu, 2004: 48).

-Zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması da mümkün değildir. tutum bir tepki gösterme biçimi değil, belli bir tepkinin ortaya konulmasının bir ön aşamasıdır (İnceoğlu, 2004: 20).

-Bireylerin tutumları, kültür ve üyesi oldukları büyük topluluklar ve birincil gruplar tarafından etkilenmektedir (Çerik; 2002; 3).

Tavşancıl ise tutumların özelliklerini sekiz madde ile sıralar:

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan kazanılır. Diğer bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde dereceli olarak biçimlendiğinden insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir ifadeyle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir” (Tavşancıl, 2006: 71–72)

Özkalp ve Kocacık da tutumların özelliklerine yönelik şu tespitlerde bulunmuşlardır:

- Farklı tutum objelerine oluşturulan tutumların dereceleri farklıdır.
- Bireylerin tutum geliştirdikleri objelere karşı olan ilgi miktarları yani kuvvetlik dereceleri birbirinden farklıdır. Bir tutum objesine karşı bireyin hissettikleri ne kadar kuvvetliyse onun hakkındaki bilgisi de o kadar fazladır.
- Tutumları oluşturan nedenler birbirleriyle tutarlı olma eğilimi gösterirler. Ancak tutarlı olabilselerse tutum gerçekleşir.
- Diğer tutumlarla ilişkisi, bireyin birbiriyle ilişkili olan tutumlarının birbiriyle olan ilişkisidir. Bazı tutumlar birbirleriyle paralel

etkileşimler gösterirken bazıları arasında farklar olabilir (Özkalp ve Kocacık, 1991: 296-297).

2.12.3. Tutumların Oluşması ve Değişmesi

Tutumların kaynağı çoğunlukla çocukluk dönemindedir. Tutumlar, çocukluk dönemindeki yaşantı ve deneyimler sonucu şekillenmektedir. Gerek çocukluk döneminde gerekse ileriki yaş dönemlerinde tutuma etki eden 4 faktör vardır. Bunlar:

- a. Ana-baba etkisi,
- b. Akranların etkisi
- c. Kitle iletişim araçlarının etkisi,
- d. Tutum objesiyle olan kişisel yaşantılar olarak sıralamaktadır.

(Hotaman,1995:18).

Ana-baba etkisi belki de insan yaşamında tutumların oluşması ve şekillenmesinde rol oynayan en önemli faktörlerden biridir, denilebilir. “Genel olarak bakıldığında, ana-babalarla çocuklarının tutumları arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan daha fazla olduğu görülmekte; bu da ailelerin çocuklarının tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir (Çerik, 2002: 2)” Yapılan birçok çalışmada (Newcomb ve Svehla, 1937; Kolasa, 1979, Eripek, 1989, Fındıkçı, 1982, Hartman ve Harris, 1994), anne-babanın tutumları ile çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon olduğu, ailelerin tutumlarının gençlerin davranış biçimlerini etkilediği, çocuktaki birçok davranışın anne-babayı model alarak oluştuğu ortaya konmuştur.

Akranlar: Arkadaşların tutumlar üzerindeki etkisi daha çok ergenlik çağında görülmektedir.

Kitle iletişim araçları vasıtasıyla izlenen/duyulan bir film, reklam, haber; okunan gazete haberi vb. bazen hiç bilmediğimiz bir nesne veya olaya karşı bir önyargı geliştirip tutum oluşturmamıza bazen de farklı alternatiflerden haberdar ederek mevcut tutumlarımızın değişmesine neden olabilir (Demirci, 2006).

Tutum nesnesiyle olan kişisel yaşantıların tutumları oluşturmasını bir örnekle açıklayabiliriz: Uçakla yolculuk eden birinin uçağın düşme tehlikesi geçirmesiyle uçağa karşı olumsuz tutum geliştirmesi tutum nesnesiyle (uçak) olan kişisel yaşantıların (korku) tutumları oluşturmasına verilebilecek bir örnektir.

Çocuklar büyüdükçe anne babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta (Tavşancıl, 2006) ergenlik dönemi ile birlikte akran grupları, kitle iletişim araçları ve tutum nesnesiyle olan kişisel yaşantılar gençlerin tutumlarında etkili olmaya başlamaktadır.

Tutum, doğuştan değil yaşantı ve deneyimler sonucu oluşmaktadır. Dolayısıyla bir olay, durum, nesne ile karşılaşınca var olan tutumlarda değişim meydana gelebilir. Tutumlar değişime dirençlidir fakat yavaş olsa da yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişimler olabilmektedir (Tavşancıl, 2006). Tutumlardaki değişimler üç şekilde olmaktadır: 1. Tutuma zıt ve baskıcı davranışta bulunarak, 2. İkna edici davranışta bulunarak, 3. Kendiliğinden.

Bir tutum değiştirme girişiminin ne ölçüde başarılı olacağı kısmen mesajın özellikleri tarafından belirlenmektedir. Zıt ve baskıcı, ikna edici yöntemlerde kullanılan mesajın türü, içeriği; ileti kaynağı, ileti ortamı tutumların değişiminde etkilidir. Mesaj yüz yüze mi iletilmekte, ikili etkileşime mi dayanmakta, mesajın iletiildiği ortamın ses, ışık, ısı durumu ne düzeydedir bu tür unsurların hepsi tutumun değişmesinde önemli rol alır. Kısacası “bir tutum değiştirme girişiminin ne ölçüde başarılı olacağı, kısmen hedefin özellikleri tarafından tayin edilmektedir (Aydın,1989:128’den akt. Demirci, 2006: 26).

2.12.4. Tutumların Ölçülmesi

Tutumun önemli olması onun davranışı oluşturan etkenlerden biri olmasından kaynaklanmaktadır. Eğer tutumlar bilinebilirse davranışlar önceden tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir. Bu sebeple tutumların ölçülmesi önemlidir. Ancak tutumları, birtakım özelliklerinden dolayı ölçmek kolay olmamaktadır. Örneğin, tutumların fiziksel bir boyutu yoktur. Soyut olduğu için ölçeklenmesi oldukça zor olmaktadır. Ayrıca tutumlar, gizli ya da varsayılan değişkenlerdir, ancak dolaylı olarak ölçülebilirler.

“Bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Thurstone, 1967: 79’dan akt. Tavşancıl, 2006: 101).” Tutumları ölçmenin çeşitli yöntemleri bulunmaktadır. Baysal (1981: 55), bu yöntemleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır;

1. Bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler,
2. Görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler,

3. Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre yapılan ölçümler,

4. Bireye verilen bazı yansız iş ve görevleri yerine getirme tarzının gözlemlenmesine dayalı ölçümler ve

5. Bireyin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümlerdir.

Tutumları ölçmek için araştırmacılar çeşitli yöntem (gözlem, hikâye anlatma vb.) ve teknikler (içerik analizi, verilen bilgiden yanlışı seçme vb.) kullanmaktadır. Tutum ölçümü ile ilgili yapılan bu çalışmalar üç kategoride toplanabilir (Arul, 2002 ve Anderson, 1988'den akt. Tavşancıl, 2006: 103):

1. Bireylerin ortaya koyduğu davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemler. Bunda gözleme dayalı olarak veri toplanmalı ve tutum-davranış ilişkisi kurulmalıdır.

2. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasıdır.

3. Bireylerin bir dizi ifade/madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan yöntemler. Bu yöntemler ölçekleme teknikleri olarak tanımlanır ve ölçek olarak ifade edilen araçlardır.

Bireylerin bir dizi ifade / madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan tutum ölçekleri, tutumları ölçmek için kullanılan en yaygın ölçme aracıdır. Tutum ölçeklerinin amacı, ilgili tutum nesnesine (olay, olgu) yönelik bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmaktır.

Ölçeklerden elde edilecek sonuçların geçerli olabilmesi için tutum ölçeklerinin belli ilkelere göre hazırlanmış olması gerekir. Bu ilkeler; süreklilik, tek boyutluluk, doğrusallık ve eşit aralıklar, üretilebilirlik şeklinde sıralanır. Günümüze kadar tutumların ölçülmesi konusunda beş yaklaşımın beş tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bunlar yaklaşımın savunucuları ve geliştirenlerin adlarıyla literatüre geçmiştir; Thurstone Ölçeği, Likert Ölçeği, Bogardus Ölçeği, Gutman Ölçeği ve Edward-Kilpatrick Ölçeği.

Bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafında Likert'in Dereceleme Toplamlarıyla Ölçekleme tekniği kullanılarak Likert tipi tutum ölçeği geliştirilmiştir.

2.12.5. Dile Yönelik Tutum

Dil tutumu konusundaki çalışmalar daha çok sosyolinguistik alanda yapılmakta iken son otuz yılı aşkın bir süredir sosyal bilimlerin diğer alanlarında da bu konuda

çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Dil tutumuna ilişkin ilk denilebilecek metodolojik çalışmaları 1970'li yıllarda Agheyisi ve Fishman (1970); Cooper ve Fishman (1973) gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmalarda dil tutumlarının birey üzerinde ne tür bir etkiye sahip olabileceği de ortaya konmuştur. Gardner ve Lambert (1959) ise ikinci bir dil öğrenmede motivasyon ve tutumların etkisi konusundaki ilk çalışmayı yapmışlardır.

Dile yönelik tutumların oluşmasında kültürel, bilişsel, duyuşsal, kişisel özelliklerin (Bernat and Gvozdenko, 2005) yanı sıra aile, kitle iletişim araçları, okul, öğretmen faktörleri de önemli bir role sahiptir.

Başarı, motivasyon, yeterlilik, algı, davranış gibi çeşitli değişkenlerle dil tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Gardner, 1985; Chambers, 1999; Cross, 1988; Gürel, 1986; Saracaloglu, 2000; 1995; Yashima, 2002).

Dil tutumları, eğitim alanında olduğu gibi (Holmes, 1992: 146) aynı zamanda gerek ana dilini gerekse ikinci bir dili öğrenmede de (Starks ve Paltridge, 1996; Fasold, 1984: 348) etki göstermektedir. Öğrenilen dile yönelik tutumlar olumlu yönde ise o dil daha kolay öğrenilmektedir.

Yukarıda ifade edilen bilgiler bir araya getirildiğinde dil tutumlarının bireyin dil öğrenmesinde, akademik başarısında, dil davranışlarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etmeye ve yazılı anlatımlarını değerlendirmeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008:77).

Bu araştırmada amaçlanan, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarını değerlendirmek, Türkçeye yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri demografik değişkenlere göre karşılaştırmaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Belçika'da yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Evrene giren bütün Türk çocuklarından veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkçe ve Türk kültürü dersi alan rastgele/seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk çocuğu üzerinde yapılmıştır.

Bu çalışmada iki farklı veri kümesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar sırasıyla; ölçme aracının psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde (pilot çalışma) ve bu araştırmanın uygulama bölümünü oluşturan analizlerde kullanılacaktır.

Ölçme aracının psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak veri kümesi için Anvers, Gent, Genk, Brüksel, Limburg bölgelerinde 43 dernekte Türkçe

ve Türk kültürü dersi alan öğrencilerden 11-15 yaş arası toplam 190 öğrenci çalışmanın uygulamasına dâhil edilmişlerdir.

Araştırmanın uygulama bölümünde kullanılacak veri ise, Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde 35 dernekte Türkçe ve Türk kültürü dersi alan 11-15 yaş arası öğrencilerden bilgi toplanmasıyla elde edilmiştir. Analizler için toplam 198 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

Örnekleme İlişkin Frekans Dağılımları

Tablo 46: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kız	105	53
Erkek	93	47

Tablodan anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %53'ü kız, %47'si erkektir. Kız ve erkek öğrencilerin sayıları birbirine yakındır.

Tablo 47: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı*

Doğum yeri	N	%
Belçika	189	95
Türkiye	9	5

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum yerine göre dağılımı tabloda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %95 gibi büyük bir oranı Belçika doğumludur. Türkiye doğumlu olanların oranı sadece %5'dir.

Tablo 48: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş	N	%
11	90	45
12	61	31
13	23	12
14	5	3
15	19	9

Tablo 48'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %45'inin 11 yaşında, %31'inin 12 yaşında, %12'sinin 13 yaşında, %3'ünün 14 yaşında, %9'unun 15 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfa Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
4 ve altı	25	14
5	82	46
6	58	32
7 ve üstü	14	8

Tablo 49'dan anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu 5 veya 6 sınıf öğrencisidir. 5 veya 6 sınıf öğrencilerinin oranı %78'dir.

Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne eğitim durumu	N	%
İlkokul	42	35
Ortaokul	32	27
Lise	36	30
Üniversite	10	8

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarını gösteren tablo 50 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %35'inin annesinin ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı sadece %8'dir.

Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba eğitim durumu	N	%
İlkokul	14	13
Ortaokul	34	30
Lise	41	37
Üniversite	22	20

Tablo 51'den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %13'ünün babası ilkokul mezunu iken, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı %20'dir.

Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne mesleği	N	%
Ev hanımı	111	68
İşçi	52	32

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımını veren tablo 52'ye bakıldığında öğrencilerin %68'inin annesinin ev hanımı, geriye kalanların annesinin ise işçi olarak çalıştığı görülmektedir.

Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba mesleği	N	%
İşçi	92	62
Serbest	57	38

Tablo 53'den araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin babasının işçi olarak, geriye kalanların babasının ise serbest meslekte çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evde Konuşulan Dile Göre Dağılımı

Evde konuşulan dil	N	%
Sadece Türkçe	24	12
Türkçe Flamanca	111	56
Türkçe Fransızca	63	32

Tablo 54, araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının evde, aile içinde hangi dili konuştuklarını göstermektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%56) evde Türkçe-Flamanca konuşmaktadır. Evde sadece Türkçe konuşan öğrencilerin oranı sadece %12'dir.

Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Rahat Konuştukları Kişiye Göre Dağılımı

Konuşulan kişi	N	%
Annemle	139	70
Babamla	28	14
Diğer	31	16

Tablo 55, araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeyi en rahat kiminle konuştuklarını yansıtmaktadır. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %70'inin en rahat konuştukları kişi annesidir.

Tablo 56: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Devam Süresine Göre Dağılımı*

Devam süresi	N	%
1. sınıftan beri	47	24
2. sınıftan beri	27	14
3. sınıftan beri	29	15
4. sınıftan beri	31	16
İlk defa	64	31

Tablo 56'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %24'ü Türkçe ve Türk kültürü derslerine 1. sınıftan beri devam ederken bu dersi ilk defa alanların oranı %31'dir.

Tablo 57: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Haftalık Katılım Süresine Göre Dağılımı*

Katılım süresi	N	%
1 gün	140	71
2 gün	58	29

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım durumlarını gösteren Tablo 57'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %71'i Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftada 1 gün katılırken, %29'u haftada 2 gün katılmaktadır.

Tablo 58: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Durumuna Göre Dağılımı*

Gazete okuma durumu	N	%
Genellikle	28	14
Nadiren	75	38
Hiç	95	48

Tablo 58'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %48'i hiç gazete okumamaktadır. Nadiren gazete okuyanların oranı %38 iken genellikle okuyanların oranı sadece %14'dür.

Tablo 59: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı*

Okuma durumu	N	%
Genellikle	55	28
Nadiren	84	42
Hiç	59	30

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma durumunu gösteren tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %30'u hiç kitap okumamaktadır. Nadiren kitap okuyanların oranı %42 iken genellikle okuyanların oranı %28'dir.

Tablo 60: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnterneti Kullanma Diline Göre Dağılımı*

İnterneti Kullanma Dili	n	%
Türkçe	77	39
Flamanca	68	34
Fransızca	53	27

Tablo 60'dan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %39'u interneti Türkçe dilinde kullanırken, %34'ü Flamanca ve %27'si de Fransızca kullanmaktadır.

Tablo 61: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Dağılımı*

Sıklık	N	%
Her sene	97	49
İki senede bir	77	39
Üç senede bir	24	12

Tablo 61'den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49) her sene Türkiye'ye giderken, %39'u iki senede bir ve %12'si üç senede bir gitmektedir.

Tablo 62: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Kalma Süresine Göre Dağılımı*

Süre	N	%
2 hafta	17	8
Yaklaşık 1 ay	55	28
1 aydan fazla	55	28
2 aya yakın	71	36

Tablo 62'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %36'sı Türkiye'de 2 aya yakın kalırken, %28'i 1 aydan fazla ve %28'i de yaklaşık 1 ay kalmaktadır. 1 aydan az kalanların oranı ise %8'dir.

Tablo 63: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Gittikleri Yere Göre Dağılımı*

Türkiye’de Gidilen Yer	N	%
Memleket	134	68
Akraba	44	22
Tatil Bölgesi	20	10

Tablo 63, araştırmaya katılan Belçika’daki öğrencilerin (tatil dönemlerinde) Türkiye’de gittikleri yere göre dağılımlarını göstermektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %68’i Türkiye’de memleketlerine giderken, akraba yanına gidenlerin oranı %22’dir.

Tablo 64: *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Yere Göre Dağılımı*

Türkiye’de Kalınan Yer	N	%
Kendi evi	127	64
Akraba	53	27
Otel	18	9

Tablo 64, araştırmaya katılan Belçika’daki öğrencilerin (tatil dönemlerinde) Türkiye’de kaldıkları yere göre dağılımlarını göstermektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %64’ü Türkiye’de kendi evinde kalırken, akraba yanına kalanların oranı %27’dir.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik veriler için de öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan yararlanılmıştır.

Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye (ana diline) yönelik tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 27 maddelik 4 boyutlu 5’li Likert tipi “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere uzman görüşleri de alındıktan sonra 5 ayrı konudan tercih ettikleri biri

hakkında veya kendilerinin belirlediği her hangi bir konu hakkında kompozisyon metinleri yazdırılmıştır.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için yazdırılacak kompozisyonların konu seçimi uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri düşünülen konularda kompozisyon yazdırılmasına dikkat edilmiştir. Bunun için belirlenen konuların Belçika özelinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi yaşantılarıyla birlikte yaratıcı düşüncelerini yansıtabilecek, metin kurgularını dil becerileriyle tamamlayabilecek nitelikte olmasına öncelik verilmiştir.

Verilerin daha sağlıklı ve düzenli olarak alınabilmesi için belirlenen konuların seçiminde Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programından yararlanılmış, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe eğitimi alanında 15 (5 akademisyen, 10 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni) uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan değerlendirme sırasında yurt dışındaki Türk çocuklarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için hangi konuda kompozisyon yazdırılmasının daha verimli sonuçlar vereceğini düşünmeleri, seçilen 21 konuyu 1 ila 5 puan arasında değerlendirmeleri, konu başlıklarının çalışmamızın amacına daha uygun hâle gelmesi için yapılabilecek değişiklikleri konuların altında yer alan boş satırlara yazmaları ve kendilerine sunulan konuların dışında varsa önerecekleri konuları da yazmaları istenmiştir.

Uzman görüşlerine göre yüksek puan alan ilk 5 konu seçilmiş diğer konular elenmiştir. Değerlendirme sonrası öğrencilere sunulan konular şu şekildedir:

1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız
4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.

5. Türk gelenek görenekleri ile Belçika'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.

6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Öğrencilere ait kişisel bilgiler ise öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”nda verdiği bilgilerden elde edilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Geçerlik - Güvenirlik Çalışmaları

Belçika özelinde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen ölçek beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla kaynakların taranması, ölçek maddelerinin belirlenmesi, deneme ölçeğinin hazırlanması, deneme ölçeğinin uygulanması, geçerliğin ve güvenirliliğin belirlenmesi şeklinde yapılmıştır.

Maddelerin belirlenmesi aşamasında ölçek geliştirme ve yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili sorunları konularıyla ilgili literatür gözden geçirilerek tutumları etkileyen değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Maddelerin belirlenmesi için ayrıca Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi alan 26 öğrenciden “Türkçe hakkındaki duygu ve düşüncelerini” belirten yazılar yazmaları istenmiştir. Literatür taraması ve içerik analizinin yapılması sonucunda olumlu ve olumsuz tutum ifadelerinden oluşan 68 maddelik havuz oluşturulmuştur. Bu havuzdaki maddeler de tekrar uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenerek 41 maddelik aday ölçek oluşturulmuştur.

Aday ölçme aracında yer alacak ifadelere karar verildikten sonra ölçek ifadeleri, ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Bu aşamada, öncelikle ölçeğin görünüş geçerliğini artırabilmek için ölçek ifadeleri Ölçme Değerlendirme uzmanı ile Türkçe Eğitimi uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış daha sonra ise bu ölçek ifadeleri Likert türü derecelendirme seçeneklerinin eklenmesiyle ölçek maddeleri elde edilmiştir. Likert türü derecelendirmeler ise (tutum cümlelerine katılım); “Tam”, “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç” şeklinde ölçeklendirilmiştir.

Ön uygulama aşamasında 190 öğrencinin 41 maddeye verdikleri olumlu ve olumsuz ifadeler göre; ölçek değerleri aşağıdaki sayısal değerler biçiminde kodlanmıştır.

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Tam	5	1
Çok	4	2
Orta	3	3
Az	2	4
Hiç	1	5

Ölçeklere ilişkin bu değerler SPSS yazılımına veri olarak girilmiştir.

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenlerin aynı yapıyı ölçen ortak değişkenlerin gruplanmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz türü açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki grupta yer almaktadır (Pohlmann, 2004). Açıklayıcı faktör analizi, ölçülen değişkenler ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılırken, doğrulayıcı faktör analizi ölçmeler ile örtük yapılar arasındaki bağıntıların hipotez edilmesi ilkesine dayanır. Özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında her bir madde, ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi test edilir.

Bundan dolayı bu çalışmada faktör analizi yöntemi olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öncelikle pilot çalışmadan elde edilen verilerde madde-toplam korelasyonları incelenmiştir.

Güvenirlilik

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için toplam 190 öğrenci üzerinden bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu bireylere daha önceden uzman görüşüne göre oluşturulmuş 41 maddelik ölçek uygulanmıştır. İlk aşamada elde edilen madde toplam istatistiklerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 65: Madde İstatistikleri İçin İlk Tablo

Madde	Madde-Toplam İstatistikleri			
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa değeri
m1	146,2316	590,634	,253	,901
m2	146,1158	601,341	,078	,903
m3	145,9421	602,912	,049	,904
m4	146,2789	584,213	,308	,900
m5	146,1947	592,401	,205	,902
m6	145,8737	586,450	,339	,899
m7	145,5789	576,996	,485	,898
m8	146,5526	581,254	,332	,900
m9	145,5684	585,622	,364	,899
m10	145,9684	585,692	,309	,900
m11	145,2316	585,036	,451	,898
m12	145,9895	582,264	,360	,899
m13	145,6474	568,568	,620	,896
m14	145,7211	576,128	,525	,897
m15	146,4211	572,033	,508	,897
m16	146,8526	576,655	,457	,898
m17	145,7526	578,356	,455	,898
m18	145,8316	573,136	,510	,897
m19	146,4947	579,373	,418	,898
m20	145,9211	586,306	,336	,900
m21	146,5158	591,246	,218	,901
m22	145,7316	580,166	,433	,898
m23	146,5737	572,934	,492	,897
m24	146,5579	590,661	,281	,900
m25	146,2632	570,470	,595	,896
m26	145,8316	579,421	,468	,898
m27	146,4263	567,696	,623	,896
m28	146,4000	576,887	,455	,898
m29	146,4158	585,662	,279	,901
m30	146,0263	587,412	,275	,901
m31	145,5895	572,487	,568	,896
m32	145,7842	570,604	,587	,896
m33	146,1579	561,816	,720	,894
m34	146,1947	574,380	,534	,897
m35	146,1211	572,700	,579	,896
m36	146,8000	584,087	,356	,899
m37	145,5947	576,983	,504	,897
m38	146,3684	578,414	,418	,898
m39	146,0895	580,198	,409	,899
m40	146,3316	589,810	,227	,901
m41	145,7421	575,759	,453	,898

Yukarıda görüldüğü gibi tüm ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı olan *Cronbach alfa* değeri yaklaşık 0.90 düzeyindedir. Bu değer 0.60'dan büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablodan görüldüğü gibi son sütunda yer alan değerlerin hiç biri 0.90 değerini anlamlı derecede arttırmamaktadır. Ancak, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun 0.30'un altında olması ölçeğin güvenilirliğini olumsuz yönde etkiler bu nedenle *düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu* 0.30'un altında değere sahip maddeler çıkartılarak analizler tekrarlanmalıdır. Bu nedenle 1, 2, 3, 5, 21, 24, 29, 30, 40 numaralı maddeler çıkartılarak güvenilirlik analizine ilişkin çıktılar aşağıdaki gibi yeniden elde edilmiştir.

Tablo 66: Madde İstatistikleri İçin İkinci Tablo

Madde-Toplam İstatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa değeri
m4	114,9316	448,868	,333	,910
m6	114,5263	451,743	,352	,909
m7	114,2316	444,380	,480	,907
m8	115,2053	448,164	,325	,910
m9	114,2211	451,961	,358	,909
m10	114,6211	452,797	,290	,910
m11	113,8842	451,098	,454	,908
m12	114,6421	447,152	,386	,909
m13	114,3000	435,005	,654	,905
m14	114,3737	444,077	,511	,907
m15	115,0737	438,577	,529	,906
m16	115,5053	441,902	,491	,907
m17	114,4053	446,877	,425	,908
m18	114,4842	441,997	,487	,907
m19	115,1474	446,761	,408	,908
m20	114,5737	451,600	,349	,909
m22	114,3842	447,624	,419	,908
m23	115,2263	440,557	,492	,907
m25	114,9158	439,411	,576	,906
m26	114,4842	446,526	,462	,908
m27	115,0789	436,285	,618	,905
m28	115,0526	443,246	,468	,907
m31	114,2421	439,666	,578	,906
m32	114,4368	437,327	,610	,905
m33	114,8105	430,631	,724	,903
m34	114,8474	442,141	,528	,907
m35	114,7737	439,562	,596	,906
m36	115,4526	450,133	,359	,909
m37	114,2474	444,018	,506	,907
m38	115,0211	444,941	,424	,908
m39	114,7421	446,436	,418	,908
m41	114,3947	443,034	,452	,908

Yukarıda görüldüğü gibi tüm ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı olan *Cronbach alfa* değeri yaklaşık 0.91 düzeyindedir. Ancak 10 numaralı maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu 0.30'un altındadır. Bu nedenle 10 numaralı madde çıkartılarak güvenilirlik analizine ilişkin çıktılar aşağıdaki gibi yeniden elde edilmiştir.

Tablo 67: Güvenirlik Katsayısı

Güvenirlik istatistikleri	
Cronbach Alfa	Madde Sayısı
.910	31

Tablo 68: Madde İstatistikleri İçin Üçüncü Tablo

	Madde-Toplam İstatistikleri			
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa değeri
m4	111,1579	430,811	,322	,910
m6	110,7526	432,949	,353	,909
m7	110,4579	426,461	,467	,908
m8	111,4316	429,294	,328	,910
m9	110,4474	433,328	,356	,909
m11	110,1105	432,035	,461	,908
m12	110,8684	428,157	,392	,909
m13	110,5263	416,653	,653	,905
m14	110,6000	425,067	,519	,907
m15	111,3000	420,116	,528	,907
m16	111,7316	423,224	,493	,907
m17	110,6316	428,075	,428	,908
m18	110,7105	423,022	,494	,907
m19	111,3737	428,299	,404	,909
m20	110,8000	432,732	,351	,909
m22	110,6105	429,086	,416	,908
m23	111,4526	422,302	,487	,907
m25	111,1421	420,620	,582	,906
m26	110,7105	427,762	,465	,908
m27	111,3053	417,801	,619	,905
m28	111,2789	424,551	,470	,908
m31	110,4684	420,716	,587	,906
m32	110,6632	418,764	,612	,905
m33	111,0368	412,268	,725	,904
m34	111,0737	423,751	,524	,907
m35	111,0000	421,513	,586	,906
m36	111,6789	430,716	,372	,909
m37	110,4737	425,478	,505	,907
m38	111,2474	426,409	,422	,908
m39	110,9684	427,988	,414	,909
m41	110,6211	425,094	,441	,908

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi kalan 31 maddeye ait *düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları* 0.30'un üstündedir. Bu durumda, ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı olan *Cronbach alfa* değeri 0.91'dir. Bu nedenle 31 maddeden oluşan bu ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ve ölçeğe ait maddelerin toplanabilirlik özelliğinin olduğu söylenebilir.

Geçerlilik

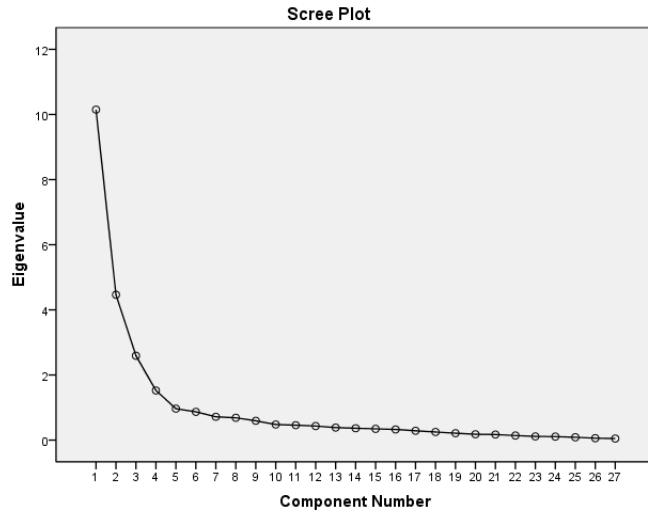
31 maddelik bu ölçeğin yapısal geçerliliğini incelemek için elde edilen faktör analizi sonuçları ise aşağıda yer almaktadır. Faktör analizine geçmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi gerekir. Bu amaçla kullanılan KMO ve Bartlett testlerine ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 69: Faktör Analizine Uygunluk Testleri

KMO ve Bartlett Testleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü		.894
Bartlett küresellik testi	Ki-kare	4492,686
	sd	351
	p	,000

Yukarıdaki tabloya göre KMO uygunluk değeri 0.937 olarak elde edilmiştir. Bu değer 0.60'ın üstünde olması verinin faktör analizi için uygunluğunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testine göre de aynı yorum yapılabilir ($p < 0.05$).

Ölçekte yer alan maddelerin kaç boyutta yer alacağını belirlemek için kullanılan görsel araçlardan birisi *Scree Plot* grafiğidir.



Grafik incelendiğinde beşinci bileşenden sonra özdeğerde (eigenvalue) küçük farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu durum 31 maddeden oluşan bu ölçeğin beş boyuttan oluşabileceğini ifade etmektedir. Bu durum aşağıda sırasıyla verilen varyans açıklama yüzdeleri ve faktör analizine ait bileşenler matrisi ile de doğrulanmaktadır.

Tablo 70: *Alt boyutlar ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri*

	Başlangıç özdeğerleri			Açıklanan toplam varyans			Karesel yüklerin dönüştürülmüş toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Karesel yüklerin açıklanan toplamı			Toplam	Varyans %	Birikimli %
				Toplam	Varyans %	Birikimli %			
1	11.612	37.459	37.459	11.612	37.459	37.459	8.619	27.803	27.803
2	4.716	15.213	52.672	4.716	15.213	52.672	5.333	17.204	45.007
3	2.707	8.732	61.404	2.707	8.732	61.404	3.622	11.682	56.689
4	1.690	5.450	66.855	1.690	5.450	66.855	2.939	9.482	66.171
5	1.071	3.456	70.311	1.071	3.456	70.311	1.283	4.140	70.311
6	.969	3.125	73.436						
7	.835	2.695	76.131						
8	.733	2.365	78.496						
9	.701	2.260	80.756						
10	.549	1.770	82.526						
11	.546	1.760	84.286						
12	.504	1.626	85.912						
13	.462	1.490	87.402						
14	.447	1.441	88.843						
15	.393	1.267	90.110						
16	.368	1.186	91.296						
17	.345	1.114	92.411						
18	.311	1.002	93.412						
19	.283	.913	94.326						
20	.270	.870	95.196						
21	.238	.769	95.965						
22	.209	.675	96.640						
23	.189	.608	97.249						
24	.172	.556	97.805						
25	.166	.534	98.339						
26	.135	.434	98.773						
27	.110	.354	99.128						
28	.101	.326	99.454						
29	.077	.247	99.701						
30	.057	.183	99.884						
31	.036	.116	100.00						
			0						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi 5 boyutlu ölçek toplam varyansın %70.3'ünü açıklamaktadır. Maddelerin bileşenlere nasıl dağıldığını görmek için elde edilen dönüştürülmüş bileşen matrisi ise aşağıdadır.

Tablo 71: Faktör Analizine Ait Birinci Bileşen Matrisi

	Dönüştürülmüş bileşen matrisi				
	1	2	Bileşen 3	4	5
m6	,907				
m14	,892				
m39	,886				
m7	,869				
m11	,836				
m13	,826				
m15	,754				
m12	,737				
m38	,722				
m4	,708			,552	
m36	,692				
m41	,621				
m8	,594			,458	
m9	,567			,516	
m31		,856			
m32		,819			
m22		,815			
m27		,794			
m23		,763			
m37		,752			
m35		,688			
m28		,535			
m17			,907		
m19			,893		
m18			,890		
m16			,856		
m34				,771	
m33				,730	
m20				,709	
m26					,691
m25					,438

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 7 iterations.

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi 4, 8 ve 9 nolu maddelere ait yükler bu maddelerin hem bileşen 1 hem bileşen 4 de yer alabileceğini göstermektedir. Bileşenler arasındaki bağımsızlığın sağlanabilmesi için bu maddelerin çıkartılması önerilir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra dönüştürülmüş bileşen matrisi aşağıdaki gibi elde edilir.

Tablo 72: Faktör Analizine Ait İkinci Bileşen Matrisi

	Dönüştürülmüş bileşen matrisi				
	1	2	Bileşen 3	4	5
m6	,913				
m14	,900				
m39	,887				
m7	,871				
m11	,841				
m13	,830				
m15	,759				
m12	,747				
m38	,727				
m36	,696				
m41	,614				
m31		,853			
m32		,816			
m22		,816			
m27		,796			
m23		,764			
m37		,750			
m35		,686			
m28		,536			
m17			,909		
m19			,894		
m18			,892		
m16			,853		
m34				,829	
m33				,749	
m20				,681	
m25				,417	
m26					,695

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi 26 nolu madde tek başına bir bileşen meydana getirmektedir. Bu durum uygulamalarda tercih edilmediğinden bu madde de ölçekten çıkartılarak aşağıdaki dönüştürülmüş bileşen matrisi elde edilmiştir.

Tablo 73: Faktör Analizine Ait Üçüncü Bileşen Matrisi

	Dönüştürülmüş bileşen matrisi			
	Bileşen			
	1	2	3	4
m6	,915			
m14	,902			
m39	,890			
m7	,874			
m11	,842			
m13	,829			
m15	,757			
m12	,745			
m38	,730			
m36	,693			
m41	,618			
m31		,862		
m22		,823		
m32		,805		
m37		,785		
m27		,773		
m23		,741		
m35		,703		
m28		,553		
m17			,909	
m18			,892	
m19			,891	
m16			,845	
m34				,829
m33				,749
m20				,680
m25				,417

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 5 iterations.

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi 27 maddeye ait faktör yükleri 0.417-0.915 arasında değişmektedir. 27 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesine ilişkin tablo ise aşağıdadır.

Tablo 74: *Alt Boyutlar ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri*

	Başlangıç özdeğerleri			Açıklanan toplam varyans			Karesel yüklerin dönüşümlü toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10.149	37.588	37.588	10.149	37.588	37.588	7.545	27.945	27.945
2	4.463	16.529	54.116	4.463	16.529	54.116	5.312	19.673	47.617
3	2.590	9.594	63.710	2.590	9.594	63.710	3.577	13.248	60.865
4	1.524	5.645	69.355	1.524	5.645	69.355	2.292	8.490	69.355
5	.965	3.574	72.929						
6	.868	3.216	76.146						
7	.716	2.652	78.798						
8	.686	2.540	81.338						
9	.592	2.194	83.531						
10	.479	1.776	85.307						
11	.459	1.699	87.006						
12	.431	1.596	88.602						
13	.385	1.425	90.027						
14	.365	1.352	91.379						
15	.346	1.281	92.661						
16	.328	1.215	93.876						
17	.286	1.061	94.936						
18	.248	.920	95.856						
19	.212	.785	96.641						
20	.180	.667	97.308						
21	.172	.638	97.946						
22	.140	.518	98.464						
23	.113	.419	98.883						
24	.108	.399	99.282						
25	.088	.324	99.606						
26	.058	.214	99.820						
27	.048	.180	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Buna göre 4 boyuttan oluşan 27 maddelik bu ölçek toplam varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. 4 boyutlu ölçekte bileşenlere ait maddeler için dağılım aşağıdaki gibi verilebilir.

Tablo 75: *Alt Boyutlara İlişkin Maddelerin Dağılımı ve Faktör Yükleri*

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Faktör Yüğü
Genel	11	6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 36, 38, 39, 41	0.618-0.915
Türkçe dersi	4	16, 17, 18, 19	0.845-0.909
Konuşma-yazma	4	20, 25, 33, 34	0.417-0.829
Dinleme-okuma	8	22, 23, 27, 28, 31, 32, 35, 37	0.553-0.862

Çıkartılan maddelerden sonra anketin son hâli verilirken madde numaraları aşağıdaki gibi yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 76: *Alt Boyutlara İlişkin Yeniden Numaralandırılmış Maddelerin Dağılımı*

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Genel	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 23, 25, 26, 27
Türkçe dersi	4	8, 9, 10, 11
Konuşma-yazma	4	12, 15, 20, 21
Dinleme-okuma	8	13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24

4 boyuttan oluşan 27 maddelik ölçeğin alt boyutlara göre güvenilirlik katsayılarının dağılımı ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 77: *Alt Boyutlar ve Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyut	Madde Sayısı	Güvenirlik katsayısı
Genel	11	0.951
Türkçe dersi	4	0.945
Konuşma-yazma	4	0.778
Dinleme-okuma	8	0.908

Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan 4 boyutlu ölçek güvenilir ve yapısal geçerliliğe sahiptir.

Türkçeye yönelik genel tutumlar boyutuna ilişkin maddeler:

1. Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.
2. Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.
3. “Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.
4. Türkçeyi iyi bilirim Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.
5. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.
6. Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.
7. Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.
23. Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.
25. Türkçeyi iyi bilirim diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.
26. Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.

27. Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.

Türkçe Dersine yönelik tutumlar boyutuna ilişkin maddeler:

- 8. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.
- 9. Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.
- 10. Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.
- 11. Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.

Türkçe anlatma (konuşma-yazma) becerisine yönelik tutumlar boyutuna ilişkin maddeler:

- 12. Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.
- 15. Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.
- 20. Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.
- 21. Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissederim.

Türkçe anlama (okuma-dinleme) becerisine yönelik tutumlar boyutuna ilişkin maddeler:

- 13. Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.
- 14. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.
- 16. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.
- 17. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.
- 18. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.
- 19. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.
- 22. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.
- 24. Türkçe televizyon kanalları izlemekten hoşlanırım.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel testler hakkında bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin karşılaştırılan gruplar için normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Veriler normal dağılıma sahip olduğunda iki grubun (örneğin cinsiyet için kız ve erkek) karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi* kullanılmıştır. İki'den fazla grubun (örneğin interneti kullanma dilinde Türkçe, Flamanca ve Fransızca) karşılaştırılmasında ise *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Varyans analizinde anlamlı ilişkiler tespit edildiğinde *Scheffe* çoklu karşılaştırma testi ile grupların ikişerli karşılaştırması yapılmıştır.

Gözlem sayısı az olan gruplar için normal dağılım varsayımı sağlanmadığından iki grubun karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U testi* kullanılmıştır. İki'den fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Kruskal-Wallis H testi* tekniği kullanılmıştır. Sayısal iki değişken arasındaki etkileşimin tespiti için *regresyon analizi* ile yordama durumları incelenmiştir. Ayrıca analiz tablolarında her bir gruba (düzeye) ait ortalama ve standart sapma (normallik varsayımını sağlamayan testlerde ortalama rank) değerleri de verilmiştir.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır.

Nitel boyutta elde edilen verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (ana dile) Yönelik Tutumları

Bu kısımda çalışmada yer alan ölçek için alt boyutlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Her bir alt boyut için verilen tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının düzeyleri belirlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini “Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye (ana dile) yönelik tutumları ne düzeydedir?” oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye (ana dili) yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 78: *Türkçeye Yönelik Tutumlar İçin Tanımlayıcı İstatistikler*

Boyut	N	\bar{X}	SS	Min	Maks	Düzye
Genel	198	3.81	.59	2.27	5.00	Çok
Türkçe dersi	198	3.53	.80	1.25	5.00	Çok
Konuşma-Yazma	198	3.43	.84	1.00	5.00	Çok
Dinleme-Okuma	198	3.59	.71	1.75	5.00	Çok

Çalışmada 5’li Likert tipi ölçeklendirme kullanıldığından değer aralıkları 1-1.8 hiç, 1.8-2.6 az, 2.6-3.4 orta, 3.4-4.2 çok ve 4.2-5.0 tam şeklinde olacaktır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm boyutlar için verilen cevapların ortalamasının “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye (ana dili) yönelik tutumları; a. Cinsiyete, b. Doğum yerine, c.Yaşa, ç. Sınıfa, d. Karne puanına, e. Anne eğitim durumuna, f. Baba eğitim durumuna, g. Anne mesleğine, ğ. Baba mesleğine, h. Evde konuşulan dile, ı. Türkçeyi

en rahat konuştukları kişiye, i. Türkçe ve Türk kültürü dersine devam süresine, j. Türkçe ve Türk kültürü dersine katılım süresine, k. Gazete okuma durumuna, l. Kitap okuma durumuna, m. İnterneti kullanma diline, n. Türkiye'ye gitme sıklığına, o. Türkiye'de kalma süresine, ö. Türkiye'de gidilen yere, p. Türkiye'de kalınan yere göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına cevaplar aranmıştır.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Tablo 79: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Genel	Kız	105	3.85	0.53	.80	.43
	Erkek	93	3.78	0.65		
Türkçe Dersi	Kız	105	3.63	0.73	1.89	.06
	Erkek	93	3.41	0.87		
Konuşma-Yazma	Kız	105	3.36	0.73	-1.09	.28
	Erkek	93	3.49	0.95		
Dinleme-Okuma	Kız	105	3.59	0.69	.01	.99
	Erkek	93	3.59	0.73		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$t_{(196)}=.80;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$t_{(196)}=1.89;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$t_{(196)}=-1.09;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$t_{(196)}=.01;p>.05$] tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yani cinsiyetin Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Doğum Yerine Göre İncelenmesi

Tablo 80: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının doğum yerine göre karşılaştırılması

Boyut	Doğum yeri	N	\bar{X}	Ortalama Rank	U	P
Genel	Belçika	189	3.79	97.13	403.50	0.01
	Türkiye	9	4.32	149.17		
Türkçe Dersi	Belçika	189	3.51	98.21	606.50	0.07
	Türkiye	9	3.97	126.61		
Konuşma-Yazma	Belçika	189	3.39	97.16	407.50	0.01
	Türkiye	9	4.22	148.72		
Dinleme-Okuma	Belçika	189	3.57	97.96	558.50	0.04
	Türkiye	9	4.00	131.94		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta tutumlarının doğum yerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$U=403.50;p<.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde Türkiye doğumlu öğrencilerin genel tutumları Belçika doğumlu öğrencilere göre daha yüksektir. Türkçe dersine ilişkin tutum puanları incelendiğinde ise tutumların öğrencilerin doğum yerine göre farklılık göstermediği görülmektedir [$U=606.50;p>.05$]. Yine tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma-yazma tutumlarının doğum yerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=407.50;p<.05$]. Bu tutuma ilişkin ortalama değerler incelendiğinde ise Türkiye doğumlu öğrencilerin konuşma-yazma tutumlarının Belçika doğumlu öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme-okuma tutumlarının da doğum yerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=558.50;p<.05$]. Bu tutuma ilişkin ortalama değerler incelendiğinde Türkiye doğumlu öğrencilerin dinleme-okuma tutumlarının Belçika doğumlu öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre İncelenmesi

Tablo 81: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının yaşa göre karşılaştırılması

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	Ortalama Rank	χ^2	P
Genel	11	90	3.82	100.92	3.88	.42
	12	61	3.73	90.74		
	13	23	3.99	116.54		
	14	5	3.85	113.60		
	15	19	3.79	96.55		
Türkçe Dersi	11	90	3.66	108.94	4.89	.30
	12	61	3.42	91.85		
	13	23	3.50	96.00		
	14	5	3.35	92.80		
	15	19	3.33	85.34		
Konuşma-Yazma	11	90	3.46	100.22	.68	.95
	12	61	3.36	95.84		
	13	23	3.53	106.65		
	14	5	3.45	104.30		
	15	19	3.36	97.92		
Dinleme-Okuma	11	90	3.60	101.32	1.44	.84
	12	61	3.53	96.49		
	13	23	3.69	106.98		
	14	5	3.30	77.20		
	15	19	3.61	97.34		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$\chi_4^2 = 3.88; p > .05$], Türkçe dersi boyutunda [$\chi_4^2 = 4.89; p > .05$]; konuşma-yazma boyutunda [$\chi_4^2 = .68; p > .05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$\chi_4^2 = 1.44; p > .05$] tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediği yani yaşın Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Sınıfa Göre İncelenmesi

Tablo 82: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının sınıfa göre karşılaştırılması

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	4 ve altı	25	3.75	.62	1.33	.27
	5	82	3.91	.56		
	6	58	3.72	.59		
	7 ve üstü	14	3.77	.61		
Türkçe Dersi	4 ve altı	25	3.45	.91	1.99	.12
	5	82	3.71	.71		
	6	58	3.39	.85		
	7 ve üstü	14	3.59	.84		
Konuşma-Yazma	4 ve altı	25	3.53	.85	1.78	.15
	5	82	3.49	.73		
	6	58	3.21	.88		
	7 ve üstü	14	3.52	.82		
Dinleme-Okuma	4 ve altı	25	3.62	.73	2.72	.06
	5	82	3.70	.68		
	6	58	3.36	.72		
	7 ve üstü	14	3.59	.65		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(3,175)}=1.33;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(3,175)}=1.99;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(3,175)}=1.78;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(3,175)}=2.72;p>.05$] tutumlarının sınıfa göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının sınıfa göre farklılık göstermediği yani sınıfın Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Karne Puanına Göre İncelenmesi

Tablo 83: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının karne puanına göre karşılaştırılması

Boyut	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	P
Genel	Regresyon	.05	1	.05	.13	.72
	Artık	35.7	104	.34		
	Toplam	35.75	105			
Türkçe Dersi	Regresyon	1.21	1	1.21	2.02	.16
	Artık	62.41	104	.60		
	Toplam	63.62	105			
Konuşma-Yazma	Regresyon	.08	1	.08	.12	.73
	Artık	73.82	104	.71		
	Toplam	73.90	105			
Dinleme-Okuma	Regresyon	.42	1	.42	.86	.36
	Artık	50.89	104	.49		
	Toplam	51.31	105			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(1,104)}=.13;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(1,104)}=2.02;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(1,104)}=.12;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(1,104)}=.86;p>.05$] tutumlarının öğrencinin karne puanı tarafından yordanmadığı söylenebilir. Genel bir ifadeyle karne puanı Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Tablo 84: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının annelerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	Ortalama Rank	χ^2	P
Genel	İlkokul	42	3.82	58.10	3.60	.31
	Ortaokul	32	3.73	53.25		
	Lise	36	3.98	67.79		
	Üniversite	10	3.99	67.55		
Türkçe Dersi	İlkokul	42	3.73	63.50	3.71	.29
	Ortaokul	32	3.39	51.61		
	Lise	36	3.76	66.39		
	Üniversite	10	3.50	55.15		
Konuşma-Yazma	İlkokul	42	3.42	60.48	5.38	.15
	Ortaokul	32	3.20	49.97		
	Lise	36	3.65	69.39		
	Üniversite	10	3.43	62.30		
Dinleme-Okuma	İlkokul	42	3.61	60.21	4.06	.26
	Ortaokul	32	3.47	53.14		
	Lise	36	3.63	62.57		
	Üniversite	10	3.94	77.80		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$\chi_3^2 = 3.60; p > .05$], Türkçe dersi boyutunda [$\chi_3^2 = 3.71; p > .05$]; konuşma-yazma boyutunda [$\chi_3^2 = 5.38; p > .05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$\chi_3^2 = 4.06; p > .05$] tutumlarının annesinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği yani annenin eğitim durumunun öğrencinin Türkçeye yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

**Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının
Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi**

Tablo 85: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının babalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	Ortalama Rank	χ^2	P
Genel	İlkokul	14	3.92	59.36	4.12	.25
	Ortaokul	34	3.69	46.76		
	Lise	41	3.92	60.96		
	Üniversite	22	3.92	58.89		
Türkçe Dersi	İlkokul	14	3.91	67.50	6.51	.09
	Ortaokul	34	3.30	45.01		
	Lise	41	3.75	59.38		
	Üniversite	22	3.72	59.36		
Konuşma-Yazma	İlkokul	14	3.43	53.36	1.02	.80
	Ortaokul	34	3.32	52.22		
	Lise	41	3.53	59.02		
	Üniversite	22	3.56	57.89		
Dinleme-Okuma	İlkokul	14	3.52	52.39	1.56	.67
	Ortaokul	34	3.52	51.49		
	Lise	41	3.67	58.43		
	Üniversite	22	3.75	60.75		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$\chi^2_3 = 4.12; p > .05$], Türkçe dersi boyutunda [$\chi^2_3 = 6.51; p > .05$]; konuşma-yazma boyutunda [$\chi^2_3 = 1.02; p > .05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$\chi^2_3 = 1.56; p > .05$] tutumlarının babasının eğitim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği yani babanın eğitim durumunun öğrencinin Türkçeye yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Annenin Mesleğine Göre İncelenmesi

Tablo 86: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının annelerinin mesleğine göre karşılaştırılması

Boyut	Anne mesleği	n	\bar{X}	SS	t	P
Genel	Ev hanımı	111	3,92	.57	2.47	0.02
	İşçi	52	3,69	.56		
Türkçe Dersi	Ev hanımı	111	3,63	.81	2.02	0.04
	İşçi	52	3,35	.82		
Konuşma-Yazma	Ev hanımı	111	3,48	.89	1.17	0.25
	İşçi	52	3,31	.81		
Dinleme-Okuma	Ev hanımı	111	3,64	.70	1.25	0.21
	İşçi	52	3,49	.61		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta tutumlarının anne mesleğine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(161)}=2.47;p<0.05$]. Yani annenin mesleğinin Türkçeye yönelik genel tutum alt boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Ortalama değerler incelendiğinde annesi ev hanımı olan öğrencilerin genel tutumlarının annesi işçi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tablodan öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının anne mesleğine göre farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(161)}=2.02;p<0.05$]. Yani annenin mesleğinin Türkçe dersi boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Ortalama değerler incelendiğinde annesi ev hanımı olan öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının annesi işçi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin konuşma-yazma tutumlarının annenin mesleğine göre farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(161)}=1.17;p>0.05$]. Benzer şekilde öğrencilerin dinleme-okuma tutumlarının da anne mesleğine göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(161)}=1.25;p>0.05$].

**Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının
Baba Mesleğine Göre İncelenmesi**

Tablo 87: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının baba mesleğine göre karşılaştırılması

Boyut	Baba mesleği	N	\bar{X}	SS	t	P
Genel	İşçi	92	3,78	,58	.18	.86
	Serbest	57	3,76	,62		
Türkçe Dersi	İşçi	92	3,51	,71	-.05	.96
	Serbest	57	3,52	,82		
Konuşma-Yazma	İşçi	92	3,37	,80	.32	.75
	Serbest	57	3,32	,90		
Dinleme-Okuma	İşçi	92	3,52	,68	-.63	.53
	Serbest	57	3,60	,73		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$t_{(147)}=.08;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$t_{(147)}=-.05;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$t_{(147)}=.32;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$t_{(147)}=-.63;p>.05$] tutumlarının babasının mesleğine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Genel bir ifadeyle Türkçeye yönelik tutumlarının babanın mesleğine göre farklılık göstermediği yani babanın mesleğinin öğrencinin Türkçeye yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Evde Konuşulan Dile Göre İncelenmesi

Tablo 88: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılması

Boyut	Evde konuşulan dil	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Genel	(1) Sadece Türkçe	24	4,05	,62	3.62	.04	(1)-(2)
	(2) Türkçe Flamanca	111	3,74	,57			
	(3) Türkçe Fransızca	63	3,86	,60			
Türkçe Dersi	(1) Sadece Türkçe	24	3,60	,83	1.85	.16	-
	(2) Türkçe Flamanca	111	3,43	,82			
	(3) Türkçe Fransızca	63	3,67	,76			
Konuşma-Yazma	(1) Sadece Türkçe	24	3,78	,83	2.67	.07	-
	(2) Türkçe Flamanca	111	3,35	,77			
	(3) Türkçe Fransızca	63	3,42	,92			
Dinleme-Okuma	(1) Sadece Türkçe	24	3,83	,74	2.31	.10	-
	(2) Türkçe Flamanca	111	3,51	,68			
	(3) Türkçe Fransızca	63	3,63	,73			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,195)}=3.62$; $p<0.05$]. Çoklu karşılaştırma testine göre ikili karşılaştırmalar incelendiğinde sadece Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Flamanca konuşan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde Sadece Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Fransızca konuşan öğrenciler arasındaki fark da anlamlıdır. Ortalama değerler de incelendiğinde evde konuşulan dil Türkçe olan öğrencilerin genel tutum puanları evde diğer dillerin konuşulduğu öğrencilere göre daha yüksektir.

Diğer yandan, tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=1.85$; $p<0.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=2.67$; $p<0.05$] ve

dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=2.31$; $p<0.05$] tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının En Rahat Konuştıkları Kişiye Göre İncelenmesi

Tablo 89: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının en rahat konuştıkları kişiye göre karşılaştırılması

Boyut	Konuşulan kişi	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	Annemle	139	3.81	.58	2.87	.09
	Babamla	28	3.60	.61		
	Diğer	31	4.02	.56		
Türkçe Dersi	Annemle	139	3.56	.79	1.08	.34
	Babamla	28	3.32	.86		
	Diğer	31	3.57	.80		
Konuşma-Yazma	Annemle	139	3.40	.84	1.93	.15
	Babamla	28	3.28	.84		
	Diğer	31	3.68	.82		
Dinleme-Okuma	Annemle	139	3.55	.68	2.17	.12
	Babamla	28	3.50	.74		
	Diğer	31	3.82	.75		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(2,195)}=2.87$; $p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=1.08$; $p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=1.93$; $p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=2.17$; $p>.05$] tutumlarının en rahat konuştıkları kişiye göre farklılık göstermediği söylenebilir.

**Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının
Türkçe Ve Türk Kültürü Derslerine Devam Süresine Göre İncelenmesi**

Tablo 90: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresine göre karşılaştırılması

Boyut	Devam süresi	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	1. sınıftan beri	47	3.81	.58	.82	.51
	2. sınıftan beri	27	3.86	.48		
	3. sınıftan beri	29	3.73	.66		
	4. sınıftan beri	31	3.96	.56		
	İlk defa	64	3.76	.62		
Türkçe Dersi	1. sınıftan beri	47	3.47	.70	1.08	.37
	2. sınıftan beri	27	3.46	.78		
	3. sınıftan beri	29	3.68	.86		
	4. sınıftan beri	31	3.73	.87		
	İlk defa	64	3.43	.82		
Konuşma-Yazma	1. sınıftan beri	47	3.34	.82	1.06	.38
	2. sınıftan beri	27	3.43	.89		
	3. sınıftan beri	29	3.27	.96		
	4. sınıftan beri	31	3.67	.85		
	İlk defa	64	3.45	.76		
Dinleme-Okuma	1. sınıftan beri	47	3.35	.68	1.92	.11
	2. sınıftan beri	27	3.73	.65		
	3. sınıftan beri	29	3.58	.67		
	4. sınıftan beri	31	3.68	.84		
	İlk defa	64	3.65	.67		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(4,193)}=.82;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(4,193)}=1.08;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(4,193)}=1.06;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(4,193)}=1.92;p>.05$] tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

**Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının
Türkçe Ve Türk Kültürü Derslerine Haftalık Katılım Süresine Göre İncelenmesi**

Tablo 91: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre karşılaştırılması

Boyut	Katılım süresi	N	\bar{X}	SS	t	P
Genel	1 gün	140	3.77	.59	-1.68	.09
	2 gün	58	3.92	.57		
Türkçe Dersi	1 gün	140	3.46	.80	-1.99	.04
	2 gün	58	3.70	.79		
Konuşma-Yazma	1 gün	140	3.37	.79	-1.56	.12
	2 gün	58	3.57	.94		
Dinleme-Okuma	1 gün	140	3.52	.68	-2.12	.03
	2 gün	58	3.75	.75		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi boyutunda tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(196)}=-1.99$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde derse haftalık katılım süresi 2 gün olan öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının katılım süresi 1 gün olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme-okuma boyutunda tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(196)}=-2.12$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde derse haftalık katılım süresi 2 gün olan öğrencilerin dinleme-okuma tutumlarının katılım süresi 1 gün olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer yandan araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$t_{(196)}=-1.68$; $p>0.05$] ve konuşma-yazma boyutunda [$t_{(196)}=-1.56$; $p>0.05$] tutumlarının Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Gazete Okuma Durumuna Göre İncelenmesi

Tablo 92: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının gazete okuma durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Okuma durumu	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Genel	(1) Genellikle	28	3.93	.58	3.48	.03	(1) – (3)
	(2) Nadiren	75	3.91	.58			(2) – (3)
	(3) Hiç	95	3.70	.58			
Türkçe Dersi	(1) Genellikle	28	3.81	.59	.45	.64	-
	(2) Nadiren	75	3.47	.99			
	(3) Hiç	95	3.60	.82			
Konuşma-Yazma	(1) Genellikle	28	3.81	.72	8.83	.01	(1) – (2)
	(2) Nadiren	75	3.53	.80			(1) – (3)
	(3) Hiç	95	3.31	.95			(2) – (3)
Dinleme-Okuma	(1) Genellikle	28	3.58	.77	20.95	.01	(1) – (3)
	(2) Nadiren	75	3.43	.79			(2) – (3)
	(3) Hiç	95	3.19	.84			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta tutumlarının gazete okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,195)}=3.48$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde genellikle veya nadiren gazete okuyan öğrencilerin genel boyuta ilişkin tutumlarının hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma-yazma tutumlarının gazete okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği de görülmektedir [$F_{(2,195)}=8.83$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde genellikle gazete okuyan öğrencilerin konuşma-yazma tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyan öğrencilerin konuşma-yazma boyuta ilişkin tutumlarının ise hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin dinleme-okuma boyutunda tutumlarının gazete okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,195)}=20.95$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde genellikle veya nadiren gazete okuyan öğrencilerin dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, araştırmaya katılan

öğrencilerin Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=0.45$; $p>0.05$] tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Kitap Okuma Durumuna Göre İncelenmesi

Tablo 93: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının kitap okuma durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Okuma durumu	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Genel	(1) Genellikle	55	4.09	.52	11.15	.01	(1) – (2)
	(2) Nadiren	84	3.78	.56			(1) – (3)
	(3) Hiç	59	3.60	.61			(2) – (3)
Türkçe Dersi	(1) Genellikle	55	3.76	.84	4.39	.02	(1) – (2)
	(2) Nadiren	84	3.51	.79			(1) – (3)
	(3) Hiç	59	3.33	.74			(2) – (3)
Konuşma-Yazma	(1) Genellikle	55	3.80	.77	10.66	.01	(1) – (2)
	(2) Nadiren	84	3.40	.71			(1) – (3)
	(3) Hiç	59	3.11	.93			(2) – (3)
Dinleme-Okuma	(1) Genellikle	55	4.05	.62	27.11	.01	(1) – (2)
	(2) Nadiren	84	3.56	.64			(1) – (3)
	(3) Hiç	59	3.19	.61			(2) – (3)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(2,195)}=11.15$; $p<0.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=4.39$; $p<0.05$], konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=10.66$; $p<0.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=27.11$; $p<0.05$] tutumlarının kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde genellikle gazete okuyan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ise hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının İnterneti Kullanma Diline Göre İncelenmesi

Tablo 94: *Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının interneti kullanma diline göre karşılaştırılması*

Boyut	Dil	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Genel	(1) Türkçe	77	3.95	.60	5.31	.01	(1) – (2)
	(2) Flamanca	68	3.64	.56			(1) – (3)
	(3) Fransızca	53	3.73	.57			
Türkçe Dersi	(1) Türkçe	77	3.80	.82	10.11	.01	(1) – (2)
	(2) Flamanca	68	3.22	.72			(1) – (3)
	(3) Fransızca	53	3.32	.75			
Konuşma-Yazma	(1) Türkçe	77	3.59	.86	2.54	.08	-
	(2) Flamanca	68	3.29	.71			
	(3) Fransızca	53	3.37	.93			
Dinleme-Okuma	(1) Türkçe	77	3.80	.69	9.10	.00	(1) – (2)
	(2) Flamanca	68	3.32	.63			(1) – (3)
	(3) Fransızca	53	3.51	.73			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,195)}=5.31$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde interneti kullanma dili Türkçe olan öğrencilerin genel boyuta ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği de görülmektedir [$F_{(2,195)}=10.11$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde interneti kullanma dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin dinleme-okuma boyutunda tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,195)}=9.10$; $p<0.05$]. Fark sütunundaki çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalama değerler incelendiğinde interneti kullanma dili Türkçe olan öğrencilerin dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=2.54$; $p>0.05$] tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre İncelenmesi

Tablo 95: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre karşılaştırılması

Boyut	Sıklık	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	Her sene	97	3.78	.65	1.56	.21
	İki senede bir	77	3.80	.55		
	Üç senede bir	24	4.01	.45		
Türkçe Dersi	Her sene	97	3.48	.86	1.09	.34
	İki senede bir	77	3.52	.72		
	Üç senede bir	24	3.75	.82		
Konuşma-Yazma	Her sene	97	3.50	.86	2.03	.13
	İki senede bir	77	3.28	.84		
	Üç senede bir	24	3.58	.72		
Dinleme-Okuma	Her sene	97	3.62	.76	1.07	.35
	İki senede bir	77	3.50	.65		
	Üç senede bir	24	3.72	.66		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(2,195)}=1.56;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=1.09;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=2.03;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=1.07;p>.05$] tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Türkiye'de Kalma Süresine Göre İncelenmesi

Tablo 96: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de kalma süresine göre karşılaştırılması

Boyut	Süre	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	2 hafta	17	3.77	.44	.22	.88
	Yaklaşık 1 ay	55	3.77	.65		
	1 aydan fazla	55	3.85	.52		
	2 aya yakın	71	3.83	.63		
Türkçe Dersi	2 hafta	17	3.46	.79	.69	.59
	Yaklaşık 1 ay	55	3.50	.78		
	1 aydan fazla	55	3.44	.81		
	2 aya yakın	71	3.63	.82		
Konuşma-Yazma	2 hafta	17	3.66	.72	.49	.69
	Yaklaşık 1 ay	55	3.40	.77		
	1 aydan fazla	55	3.41	.81		
	2 aya yakın	71	3.40	.94		
Dinleme-Okuma	2 hafta	17	3.44	.58	1.94	.12
	Yaklaşık 1 ay	55	3.55	.69		
	1 aydan fazla	55	3.47	.55		
	2 aya yakın	71	3.74	.83		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(3,194)}=.22;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(3,194)}=.69;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(3,194)}=.49;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(3,194)}=1.94;p>.05$] tutumlarının Türkiye'de kalma süresine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Türkiye'de Gittikleri Yere Göre İncelenmesi

Tablo 97: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de gittikleri yere göre karşılaştırılması

Boyut	Yer	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	Memleket	134	3.85	.55	2.68	.07
	Akraba	44	3.83	.64		
	Tatil Bölgesi	20	3.53	.69		
Türkçe Dersi	Memleket	134	3.52	.79	.74	.48
	Akraba	44	3.47	.77		
	Tatil Bölgesi	20	3.73	.94		
Konuşma-Yazma	Memleket	134	3.44	.82	.21	.81
	Akraba	44	3.36	.92		
	Tatil Bölgesi	20	3.49	.79		
Dinleme-Okuma	Memleket	134	3.62	.71	.56	.57
	Akraba	44	3.49	.66		
	Tatil Bölgesi	20	3.59	.75		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(2,195)}=2.68;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=.74;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=.21;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=.56;p>.05$] tutumlarının Türkiye'de gittikleri yere göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Belçika'daki Türk Çocuklarının Türkçeye (Ana Dili) Yönelik Tutumlarının Türkiye'de Kaldıkları Yere Göre İncelenmesi

Tablo 98: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'de kaldıkları yere göre karşılaştırılması

Boyut	Yer	N	\bar{X}	SS	F	P
Genel	Kendi evi	127	3,82	,58	.51	.60
	Akraba	53	3,84	,60		
	Otel	18	3,68	,69		
Türkçe Dersi	Kendi evi	127	3,57	,77	.50	.61
	Akraba	53	3,44	,86		
	Otel	18	3,50	,87		
Konuşma-Yazma	Kendi evi	127	3,37	,81	.88	.41
	Akraba	53	3,55	,94		
	Otel	18	3,44	,69		
Dinleme-Okuma	Kendi evi	127	3,60	,72	.72	.49
	Akraba	53	3,50	,71		
	Otel	18	3,71	,59		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel boyutta [$F_{(2,195)}=.51;p>.05$], Türkçe dersi boyutunda [$F_{(2,195)}=.50;p>.05$]; konuşma-yazma boyutunda [$F_{(2,195)}=.88;p>.05$] ve dinleme-okuma boyutunda [$F_{(2,195)}=.72;p>.05$] tutumları Türkiye'de kaldıkları yere göre farklılık göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini, "Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım metinlerinde (kompozisyonlarında) karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türk yazdıkları metinlerde (kompozisyonlarda) tespit edilen belli başlı hatalar ele alınıp değerlendirilmiştir.

Metinler dış yapı özellikleri bakımında değerlendirilememiştir. Çünkü dış yapıya ait;

Kâğıdın alt, üst, sağ, sol kenarlarında uygun boşluklar bırakma,

Kompozisyona başlık verme,

Paragrafları belirgin bir şekilde içerden başlatma,

Kâğıdın temiz, düzgün ve okunaklı olması, gibi özellikler hemen hemen hiçbir kâğıtta tam anlamıyla yansıtılamamıştır. Kimi kâğıtlarda tek cümle yer alırken kimi kâğıtlarda üç-dört kelime ile öğrenciler yazılı anlatımlarda bulunmuşlardır.

Ayrıca kompozisyonlarda “Konuya uygun başlık yazma/Giriş paragrafı yaparak konuyu ortaya koyma/Gelişme paragrafı-paragrafları yapma/Sonuç paragrafı yazma/Ana düşünce, duygu ve olayı sunma/Ana düşünceye, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle örneklerle destekleme/Uygun kelimeler seçip, mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurma/Bilgi yanlış yapmama/Duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınma/Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlama/Akıcı, güçlü ve yumuşak geçiş cümleleri kurma” gibi iç yapıya ait unsurlar da inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Metinlerin iç yapı bakımından incelenmemesinin sebebi ise metinlerin nicelik bakımından yetersiz olmasıdır. Paragraf niteliğinde olan yazıya çok nadir rastlanmıştır.

Yukarıda ifade edilen sebeplerden kaynaklı olarak kompozisyon kâğıtlarına ait puanlama ölçeği kullanma yoluna da gidilememiştir.

Yazılı anlatımlar;

Konuşma Dilinin ve Ağız Özelliğinin Yazı Diline Yansımasından Kaynaklı Yanlışlar

İkinci Dilin (Flamanca/Fransızca) Etkisinden Kaynaklı Yanlışlar

Noktalama Yanlışları

Yazım Yanlışları

Ses Olayları Yanlışları

İfade Yanlışları ve Cümleye Ait Unsurlara Yönelik Yanlışlar

ana başlıkları altında ele alınıp betimsel içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Yazım yanlışlarının olduğu örnek cümle(ler) ya da kelime gruplarının sonunda ilgili örneğin hangi öğrencinin yazılı anlatımından alındığı köşeli ayraç ([]) içinde kodlanarak gösterilmiştir. (Araştırmaya katılanların kimlik bilgilerinin yansıtılmaması için bu yol tercih edilmiştir.) Örnek cümleler yazılı anlatımlardan olduğu gibi aktarılmıştır. Ayrıca yazılı anlatımların değerlendirilmesinde Türk Dil Kurumunun yayınladığı Yazım Kılavuzu esas alınmıştır.

4.3.1. Konuşma Dilinin / Ağız Özelliğinin Yazı Diline Yansımasından Kaynaklı Yanlışlar

Yazılı ve sözlü anlatımlarda standart Türkçenin kullanılması esastır. Özellikle yazılı anlatıma, konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yansıtılması doğru değildir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının konuşma dilinin gerek ikinci dilin gerekse ağız özelliğinin etkisi ile standart Türkçeden uzaklaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kelimeleri ya da cümleleri söyledikleri gibi yazma eğilimi oldukça sık rastlanan bir yazılı anlatım yanlışlarıdır. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında konuşma dilinin/ağız özelliğinin etkisi ile ortaya çıkan yanlışlardan bazıları şu şekildedir:

Ben parasis BİR öLKEde YAŞAMAK İSTERDİM. [1]

Kedi öpucu: KızlaR eRkekleRi tutucak. KızlaR butun ERkekleRi dut tisa o zaman kızlaR eRkekleRi öpucuk veRicek . [2]

çocuklar bayrami kutlaris, dernek ozaman bizi biyere götürür (parka falan filan) çocuklara paraverilio , seker verilio , hediye verilio. kendimi mutlu hisetiyorum!!! [4]

Biz dokunmak oynuyoruz bide saklambaç- oynuyoruz [7]

önce 10 kadar saycan ondansonra herkeç saklicaklar ondansonra o kız 10 kadar saydisar o saman o kız her kez bulicak her kez buldisar osaman geri oyanolar [9]

Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. Tum arkadaslari mi caririm Maximum 10 Arkadaslarla gideris. Sinama olur sonra eve giderim güzel üslerimi giyerim ve Anne babamin ellerini öperim sonra misafir gelir oranin elerini de operiz ve bize maximum 20 euro verir. [24]

Uzun inek ozaman herkeze çarıyoZ sonra kim en aza atlarsa duşerseler yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı. [26]

Ebe ona kadar sayıcak.öbur cocuklarda saklanacak . ebe herkeşi bulduysa oyun bitmiştir. kim Birinci bulduysa o sayıcak. [29]

SAKLANBAÇ

Ebe 20 ye KADAR SAYACAK 5 KİŞİNEN ONUYON ONLAR SAKLANIYOR EBE DE ONLARI BULAÇAK KİMİ UNÇE BULURSA O SAYAÇAK [30]

Turk okuluna ve iyi puan aldim mi Turkiye'ye gidecek... okul'da kalicam ve biz daha iyi Turkce öreneceyiz [32]

cok iyi oyun birisi 80 katar sajar obe dije bariz sonra birisini gordu mu öbe di je bariz [34]

- Ben kayser'iyi de çok seviyorum. **Bastırması güzel** kayserinin kurufasulye sucuk.*
[35]
- yeterki ana dilimi **bilim** ozaman iyi olur **belkit**.* [37]
- orada **coh** Güzel kız vArdır ve AKİLLİ insAnLAr var.* [43]
- Ben arkadaşlarımla **oldum** da oyun oynuyorum iplik le hop lu yorum yada voley çok seviyorum* [44]
- Ben yaşadığım yerden memnun'um, yani **buraa** yaşamayı tercih ederim* [55]
- Ben **büyünce** super bir futbolcu olmak istiyorum.* [59]
- Hastaneye gittik ve 2 saattir sıramibekledim **babamlan**.* [61]
- Herkes **birbirlerinden** çok iyi geçinmesini isterim.* [63]
- Ben Türkiye de yaşamak isterim **orda** galatasar ın statını görmek isterim. Ben **herkezin** evene gideyorum ama Turklerin evine bid orda Bayramı **kotluruz** we şeker jijijoruz* [65]
- Öncelikle ben 23 nisanı çok seviyorum!! Ben 23 nisan'da sunucu **olacam**.* [66]
- O bayramdan sonra annem güzel bir sofrta hazırlar. bizde güzel güzel konuşarak **yememizi** yeriz.* [71]
- Allah izin verirse isterim cunku **orda** en **sevdiyim** oyuncular var mesela c. Ranoldo*
[73]
- Birtek** büyük tatile **gittimiz** için üzülüyorum çünkü hemen **geçiyö** zaman. Herzaman Türkiye'de kalmak isterim!!!* [74]
- türkiye'de okullarda uniform **giyorlar** ve Belçikada ne **gimek** istersen onlari giyebilirsiniz* [75]
- Türkiye'de yaşamak isterdim çünkü **babanem** ve dedem **orda** yaşıyor* [78]
- Ben okulda arkadaşlarımla **deşik** oyun **ouyuyoruz**. biz okulda kızlaroglan yakilyoruz. biz okulda da voetbal **oynuyoruz**.* [81]
- bügük çok çok **küzel bida** denizler parlağacak denizi kenarı* [82]
- Istanbul'da yaşamak isterim çünkü İstanbul'da **büsürü** şeyler **öreniyörük** mesela Aya sofıya, Topkapisarayi ve ora çok güzel.* [83]
- turkiyede yaşamak isterim Cunk super bir yer dir istanbul oraya kesinlikle gitmemiz gereklidir **dedim** gibi* [84]
- BEN ESKİŞEHİR DE DURMAYI **SEVİYOM** ÇÜNKÜ **ORDA AYLEM** VAR* [86]
- Yinede çok iyiydi. O **ağni** yine yaşamak istiyorum. Bence bu sene daha **eylenceli** olacak. Ama geçen senenin yerini tutamaz.* [89]
- Ben bir ulkede **arkadaşralinan** oynamak istiyorum **bide** yuzmek istiyorum.* [90]

*Eskişehir gezmek istiyorum. çünkü orada ebemle dedem var dedem bana bisiklet aldı ebemle çarşıya **gitimizde** ebem her zaman bana türkçe boyama kitabı **aliyodu** çarşıdan **geldimiz** dedemle hama **gidiyodum**. [91]*

*Bir sefer babam **abimin** ayakablarına **kızdıydı** ve babam kavga **etiğdi**. [92]*

*Eskisheir gezmek istiyorum. Bu sene gidegeyiz.Gecen sene de gitik, orada hava çok güzül, her'gün hamam'a gidiyorum her sabah, ben Türkiye gidnge çok seviniyorum. **Orda** kitap **halıyorum**, ve **hokuyorum**. Afyon, Kutahya, Koy, Gecen sene bu sehir leri gèzdik. Bu sene Canakaleye gidmek istiyorum şehit'ler **gormek** istiyorum [93]*

*Emirdağ, cunku benim dedem Emirdağ da öldü. ve **babannemi** yalnız bırakmıyoruz. [94]*

*Ben **düstümde** yada **yaralaımda** beni destekler ve benim yanımd'a kalır. [104]*

*Ben Belçika de **galmak** istiyom. [106]*

*Ben hep diyanete gitmek isterdim Türkiyede **bide orda** yaşamak isterdim. liseyi bitirdikten sonra Türkiyede **yaşıcam**. [107]*

*Kurban bayra larında hep beraber **aylecek** kutluyorus. [113]*

***Raat** BiR ülKede yasimakistiyorum. ÇocuKLaR İNSaNLaRi **Raşis** eTmiyoR. iyi biR hava oLsen **yamuR** ve **Güneş**. **Guzel!** BiR ülkede iye HayVanLaR. [121]*

*Çünkü **orda** ünlü olabilirim ve **orların** memleketi güzeldir. Havalar güzeldir, çok filim cekiyorlar çok şarkıcılar var ve guze bide **gonuşabilirim** ve çok güzel **sihir'ler** var.[123]*

*Ben Hawai de yasamak isterdim **orda kuzel** denizler var. we orası siçak we o bir **küzel** ülke. We orda **küzel** kızlar war [124]*

***Niye** giderken ben çok mutlu oluyorum cunku **orda** ailem'de var ve gusel hava, gusel deniz ve **orda** çok amaçok mulu oluyorum ve bunun için ben türkiye'de yaşamak isterim [126]*

***Niye** diye ozaman ben her **şarkicilarnan** gurusurum çok iyi olur ne **gözel** olur, **guzel** **gizlar** var orada ve ne yapmak istersem yapabiliyoru her tara fa gidebiliyorum [127]*

*Ben Eşkişehirde çok gitmedim ama allah izin verirse Eşkişehirde yeni evimizde oturaçağıs. Orada ananem **oturuyo** ve herkes **sulio** ki çok guzel olduğu ve **fotoraf** var ve çok guzel annemin memneketi zaten Eşkişeker de ve **emirdali**. Eskişehirde Belçika da olmadı ceyler var ve **ordan** Eskişehirde **aondan sevicem** ve çok guzel camiler var. [130]*

*COK SEVİNİYORUM **AYLEMİ** GORURUM COK SEVKLİ [145]*

*Turkiyenin arka sokaklar hep çöp, pislik, hiç sevmiyorum. **burda** arka sokaklar bilene çiçeklerlen, ağaçlarlan çok güzel.* [148]

*Belçika: sesiz **biyer** ve sessizlikten hoslanırım Çünkü sesli olduğunda dışarıya çıkmaktan korkarım: çocuk kaçırmak, insan öldürmek, (**mesala** brüksel).*

*Tamam Belçikadada çocuk kacırıyolar ama aşırı **deyil!*** [164]

ayağam** bir gün kırıldı ve de küçük **parmağam [169]

4.3.2. İkinci Dilin (Flamanca/Fransızca) Etkisinden Kaynaklı Yanlışlar

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ilk olarak ana dillerini öğrenmektedirler. Yaşadıkları iki dilli (ya da çok dilli), iki kültürlü (ya da çok kültürlü) ortam sebebiyle toplum dilini de öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. İki dilin sesletim siteminde, söz diziminde farklılıklar olduğundan birey yer yer gerek ses (harf) gerekse yapı/kavram aktarmalarında bulunmaktadır. Toplum dili; okulda kullandığı, öğrendiği ve aynı zamanda günlük yaşamında daha fazla karşılaştığı dil olduğu için dil kullanımı açısından bakıldığında ana dile oranla daha baskın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk çocukları sözlü ve yazılı anlatımlarında ana dillerini kullanırken ikinci dilden harf/ses, söz dizimi/kavram/kelime aktarımı yapmaktadır.

Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilindeki yazılı anlatımlarında ikinci dillin (toplum dilinin) etkisi oldukça fazladır. İkinci dilin etkisiyle yazılı anlatımlarda sıklıkla rastlanan yanlışlıklar alfabe farklılığından kaynaklı, kavram/kelime aktarımından kaynaklı, söz diziminden kaynaklı yanlışlıklar olarak üç grupta ele alınmıştır.

4.3.2. 1. Alfabe Farklılığından Kaynaklı Yanlışlar

Belçika, bölgesel olarak Almanca, Fransızca ve Flamanca dillerinin resmî dil olduğu çok dilli bir ülkedir. Araştırmaya katılan Türk çocukları Fransızca ve/veya Flamanca'nın resmî dil olduğu bölgelerde yaşamaktadırlar. Dolayısıyla yazılı anlatımlarda Fransız ve Flaman alfabesinin etkisi çok açık bir şekilde görülmektedir. Türkçe kelimeleri yazarken Fransızca ya da Flamanca telaffuzun da etkisiyle Fransız ya da Flaman alfabesindeki harfleri kullanmaktadırlar.

Alfabe farklılığından kaynaklı yazım yanlışlarına verilen örneklerin daha iyi anlaşılması için Flaman, Fransız ve Türk alfabelerinin karşılaştırmalı olarak verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Türk Alfabeti			Flaman Alfabeti			Fransız Alfabeti		
Büyük Harf	Küçük Harf	Harfin Okunuşu	Büyük Harf	Küçük Harf	Harfin Okunuşu	Büyük Harf	Küçük Harf	Harfin Okunuşu
A	a	a	A	a	aa	A	a	a
B	b	be	B	b	bey	B	b	be
C	c	ce	C	c	sey	C	c	sé
Ç	ç	çe	D	d	dey	D	d	de
D	d	de	E	e	ey (ee)	E	e	ö
E	e	e	F	f	ef	F	f	ef
F	f	fe	G	g	ğey(ghei)	G	g	jé
G	g	ge	H	h	ha	H	h	aş
Ğ	ğ	yumuşak ge	I	i	ii	I	ı	i
H	h	he	J	j	yey	J	j	ji
I	ı	ı	K	k	kaa	K	k	ka
İ	i	i	L	l	el	L	l	el
J	j	je	M	m	em	M	m	em
K	k	ke	N	n	en	N	n	en
L	l	le	O	o	oo	O	o	o
M	m	me	P	p	pey	P	p	pe
N	n	ne	Q	q	küü	Q	q	kü
O	o	o	R	r	er	R	r	eğı
P	p	ö	S	s	es	S	s	es
R	r	pe	T	t	tey	T	t	te
S	s	re	U	u	üü	U	u	ü
Ş	ş	se	V	v	fey	V	v	ve
T	t	te	W	w	vey	W	w	dublı ve
U	u	u	X	x	iks	X	x	iks
Ü	ü	ü	Y	y	eiy	Y	y	igrek
V	v	ve	Z	z	zet	Z	z	zed
Y	y	ye						
Z	z	ze						

Türk alfabesinden farklı olarak Flaman alfabesinde ç / ğ / ş / ü ve küçük ı ve büyük İ harfleri bulunmamaktadır. Ayrıca Flaman alfabesindeki c / g / j / u / w / v / y / z harflerinin okunuşları Türk alfabesindeki okunuşlarından farklıdır.

Türk alfabesinden farklı olarak Fransız alfabesinde ç / ğ / ş / ü ve küçük i ve büyük İ harfleri bulunmamaktadır. Ayrıca Fransız alfabesindeki c / g / h / ı / r / u / y / z harflerinin okunuşları Türk alfabesindeki okunuşlarından farklıdır.

Alfabelerdeki farklılıklardan dolayı meydana gelen yazılı anlatım yanlışlarına örnekler aşağıda verilmiştir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere ö>o / z>s / ı>i / c>s / ş>s / d>t / ü>u / ğ>y / ç>c / ç>t / s>ç / ğ>g / s>ç / y>j / ç>c / v>w / g>ğ / c>g / s>z / é harfleri yazılı anlatımlarda en çok karıştırılan harflerdir.

Ben parasıs BİR öLKEde YAŞAMAK İSTERDİM. (...)OZAMAN HİT BİR İNSAN (KAWKA) PARA İTİ KAWKA YAPMAZ [1]

Kedi öpucu: KızlaR eRkekleRi tutucak. KızlaR butun ERkekleRi dut tisa o zaman kızlaR eRkekleRi öpucuk veRicek . ondan sönRa deşiyöRlar eRkekleR kızlaRi öpicek [2]

Spase ülke çünkü zorlarsam. ozaman usabiliorum! [3]

çocuklar bayrami kutlaris, dernek ozaman bizi biyere götürür (parka falan filan) çocuklara paraverilio , seker verilio , hediye verilio. kendimi mutlu hisetiyorum!!! [4]

chocolata dünyasi ve Şeker dünyasi chocolata arabalar olsun chocolata evleri olsun çok güzel olur Seker dünyasi yolari seker gökyuzu çok eylencelidir [5]

Bu hirsizlar kaçacak ve polisler de onlari bulmaya calisacaklar. Polisler onlari bulunca hapisaneye goturecektir. [6]

önce 10 kadar saycan ordansonra herkeç saklicaklar ondansonra o kız 10 kadar saydisar o saman o kız her kez bulicak her kez buldisar osaman geri oyanolar [9]

Ben mantı ve pilavı seviyorüm. Ve 4 de kidiyorum. Ablam universteyi bitirdi. [10] çok güzel evler var. İyi okullar var. Guzel kızlar var. Guzel patates kızartması var. çok güzel arabalar var. [11]

Hava Güneşli olmalı çok yeşilik olsun. kendimi iyi hisetmeliyim ve çok dogalar olsun [14]

França.

Guzel bir ülke de yaşamak isterdim, (okül, güneş, aylem yanımda olsun isterdim, yeşilik...). [15]

Yeşilik, Güneş, okul denizli bir yerde yaşamak isterdim. Arkadaşlarım la olmak isterdim aylemlerle. [16]

*Güzel bir **ulke**'de yaşAmak isterim. Herkes'in evi olan **ulke** isterim. Herkes çöpunu çöpe atar. [17]*

Güzel bir ülkede yaşamak isterdim. güneş, yeşilik, deniz... Aylemle. [18]

*Çok güneşli bir **ulkede** ve sıcak, deniz ve ormanlar olmalı ve sesizlik hisetmelyim ve güzel öğreten okular [20]*

*Turkiende **jasamak isderim** havası güzel [21]*

bajramlarda kenimi mutlu hisederim [21]

sokakda kavka edilmesini güzel bulmiorum [21]

kızlal oğlanlari jakalamasi [21]

*belcika da gelenekler ickili **turk** gelenekleri ickisis [21]*

besiktas ve fenerbahce macında besiktas hakemi satın aldı ama fener bahce onlari jendi [21]

*Belçikaça yazmak daha iyi **turkce** yazmak zor. Ve Filamança konuşmak kolay ve **turkce** değil. Çünkü , mesela türkçe ü ve Filamancada y daha kolay. Buda var benim için Filamanca daha kolay çünkü ben Belçika da doğudum, Türkiye de doysaydim daha iyi **turkce** bilirdim ve Filamanca bana zor gelirdi. [22]*

Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. Tum arkadaslari mi caririm Maximum 10 Arkadaslarla gideris. Sinama olur sonra eve giderim güzel üslerimi giyerim ve Anne babamin ellerini öperim sonra misafir gelir oranin elerini de operiz ve bize maximum 20 euro verir. [24]

*bazen **turkce** konuşmak, ama her zaman değil. [27]*

Ebe ona kadar sayicak.öbur cocuklarda [29]

Ebe 20 ye KADAR SAYACAK 5 KİŞİNEN ONUYON ONLAR SAKLANIYOR EBE DE ONLARI BULAÇAK KİMİ UNÇE BULURSA O SAYAÇAK [30]

*okul'da kalicam ve biz daha iyi **Turkce** öreneceyiz [32]*

cok iyi oyun birisi 80 katar sajar obe dije bariz sonra birisini gordu mu öbe di je bariz [34]

*Turkiye: **cunku** TuRkije'nin havası çok Güzel. Tarihi bir yer TuRkije Dayılarım Var orda yani orası çok güzel. [35]*

Bana fark etmez Türk weya Belçika okulu bana fark etmez [37]

yabancilarin bayramlarini gormek isterim Futbol öğrenmek istiyorum. Çünkü hem ben Futbolcuyum ve Futbolu seviyorum [38]

*Zengin Bir **ulke** ve küçük Bir **ulke** ve İyi Belçika gibi, ve **turk** kulturunu bilen Bir **ulke**. [58]*

Cültürü güzel olan bir ülkede yaşamak isterim! [60]

Ben herkezin evene gideyorum ama Turklerin evine bid orda Bayramı kotluruz we şeker jıjıjoruz [65]

Ben bir kızlar ulkesinde yaşamak ısterım. Çünkü tek kızlarla bir ulke olsa her bakalda istediğin kıyafet yada ayakkabı olurdu ve erkeklerle ve kızların arasında hiç kavğa olmazdı. [66]

Ben turkije de yaşamakisterdim. cunku orada tek tatil konuşuyorlar. [76]

africa niye: africa guzel ve sicak ondan gitmek ısterim ve aslanlar var africa cok fakir bir ülke ben isterdim bi de zengin bir ülke olsun [77]

Her yerde çiçek isterim Bağırmayan insanlar. Daşlar yok. We heryer güzel [79]

Belçikada tünkü ben burda alıştim ve tünkü burda busuru akrabalarımız var. [87]

Eskisheir gezmek istiyorum. Bu sene gidegeyiz.Gecen sene de gitik, orada hava cok guzül, her'gün hamam'a gidiyorum her sabah, ben Türkiye gidnge cok seviniyorum. Orda kitap halıyorum, ve hokuyorum. Afyon, Kutahya, Koy, Gecen sene bu sehir leri gèzdik. Bu sene Canakaleye gidmek istiyorum şehit'ler gormek istiyorum [93]

zengin ülkede yasamak isterdim ve güzel ülkede çünkü fakir ülkede yasarsak kötü duygularımız (olur) ve kötü hayat olur. [94]

Çocuk 12 yaşındaydı, kosava Göçmenidir annesi yoktu çünkü kosavada wefat etti. [122]

Ben Hawaii de yasamak isterdim orda kuzel denizler var. we orası siçak we o bir küzel ülke. We orda küzel kızlar war [124]

Zengin bir ulkede ve guzel ulkede [138]

buyuk guzel evler cok arkadaslar kavkaziz bir ülke istyorum [140]

COK SEVİNİYORUM AYLEMİ GORURUM COK SEVKLİ [145]

genellikle top oynariz arkadaşlarımla, football istedimiz kadar kisiyle oynaya bilirsiniz, sert oynamak yasaktır, kavga etmek yasaktır, corner, taç, pénaltı, faul hepsi vardır. [171]

Buyuk TAKIMLARIN MACINA BAKmayı Boga gurestiriyorlar STAdA girip Mac izlemek Baska ulkede Bana zevk veriyor. [172]

SAVAS OLMASIN GUZELULKEOLSUN [184]

4.3.2. 2. Kelime Aktarımı /Kavram Yanlışları

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları Türkçe yazılı ve sözlü anlatımlarında karşılayamadıkları / anlamını bilmedikleri kelimeler için ikinci dilden karşılıklar kullanmaktadırlar ya da kullandıkları Türkçe kavramları ikinci dilin etkisiyle yerinde ve doğru kullanamamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle anlatmak istedikleri durum, olay, nesne için doğru kelime seçimini yapamamaktadırlar.

Genel anlamda yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilinde sözlü ve yazılı anlatımlarda bulunurken ikinci dile ait kelimeleri kullanmalarının sebeplerinden ilki Türkçe kelime hazinelerinin zengin olmaması ikincisi ise Türkçede hatırlayamadıkları kelime için zaman kaybetmeyip ikinci dildeki karşılığını yazmayı kolaylık olarak görmeleridir.

Araştırmaya katılan Türk çocukları ikinci dilden kelime aktarımı yaparken ya kelimenin ikinci dildeki karşılığını olduğu gibi özgün imlası ile aktarmış (*İspanya-Spanje*) ya da kelimeyi iki dilin yazım ve ses özelliklerini birleştirerek (*futbol- futbol*) yazmıştır. Kavramları karşılama konusunda da ikinci dilin etkisinin hissedilir derecede olduğu görülmüştür. Örneğin ülke kavramı şehir kavramı ile karşılanırken akraba kavramı aile kavramı ile karşılanmıştır. Yazılı anlatımlardaki kelime aktarımı ve kavram yanlışlarına ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

Spase ülke çünkü zorlarsam. ozaman usabiliorum! [3]

chocolata dunyasi ve Şeker dunyasi chocolata arabalar olsun chocolata evleri olsun [5]

Politie en boef (polis ve hirsiz)

Bu oyun bic grupla oynanir. Mesela diyelimdi 10 kisiyiz 5 tanesi polis 5 tanesi de hirsiz olacak. [6]

ben futbol yapıyorum. [12]

futbol oynarız Sadece ayaklarınla oynuya bilirsin elininle topu ellersen hens olur , top 2 direk arasına girerse de gol olur [23]

Tum arkadaşlari mi caririm Maximum 10 Arkadaşlarla gideris. Sinama olur sonra eve giderim güzel üslerimi giyerim ve Anne babamin ellerini operim sonra misafir gelir oranin elerini de operiz ve bize maximum 20 euro verir. [24]

Turkiye: cunku TuRkiye'nin havası çok Güzel. Tarihi bir yer TuRkiye Dayılarım Var orda yani orası çok güzel. [35]

*TÜRKİYede Bir ülkede Gibi çünkü orada Tatil çok Güzel ve YAŞAM tARZI İYİ ve **FootbALL** vAr orada, [43]*

*Ben arkadaşlarımla oldum da oyun oynuyorum **iplik** le hop lu yorum yada **voley** çok seviyorum [44]*

*Güzel bir **ülKede** YAŞAMAK İSTERİM Mesela Istanbul gibi çünkü orası çok Güzel bir yer. [46]*

***Economisi** guzel olan bir ülke. [50]*

***Dişarde** ben kaleci durmayı seviyorum. **Içerde** ise ben en çok bilgisayar oynuyorum. [57]*

*Her insanlar aynı, parasız yada çok **paralı yok**. [63]*

*Öncelikle buradaki 23 nisan daha **'küçük'** kutluyoruz. Türkiye'de daha **büyük** ve daha neşeli kutlanıyor. [68]*

*Biz hristian ülke de böyle bayramlar kutluyabildiğimiz için mutlu olmamızı **tercih ederim**. [68]*

*Bunun için **en yüksektekini** seçip, Türkiye'de Anadolu lisesine girmeyi istiyorum. Burdaki **yüksek seçimi** yapmak için çok çalışmam lazım. Burdaki **yüksek seçimde** Latince öğretiyorlar. [69]*

***Spanje**, çünkü çok güzel sehirler var. [70]*

*Ben ispanya gitmekistiyom cunku orda iyi **voetbol** kulupleri var [73]*

*Birtek **büyük tatile** gittimiz için üzülüyorum çünkü hemen geçiyo zaman. Herzaman Türkiye'de kalmak isterim!!! [74]*

*Ben **turkiye** de yaşamakisterdim. cunku orada tek tatil konuşuyorlar. orada herşey daha güzel. [76]*

*Türkiye'de hava kötü olunca cocuklar okula gitmiyorlar Türkiye'de okularda uniform giyorlar Belçika'da **yapmiyorlar** [80]*

*biz okulda kızlaroglan yakilyoruz. biz okulda da **voetbal** oynyoruz. [81]*

*Ben Türkiye gibi bir ülkede yaşamak isterdim, çünkü **sabit bir dil** konuşmak isterdim (Türkçe). [85]*

*geçen sene 23 nisan günü Ece, Esra, ve Ecem'le **föklör yaptım**. [89]*

*Bu sene Canakaleye gidmek istiyorum **şehit'ler gormek** istiyorum [93]*

*orda **kamion** olmamalı sadece bisiklet olmalı hava iyi kirlitecek seyler olmamalı [96]*

*soNra babamgil gelir ve **yakıNlarıMIZI bayramlamaya** gideriz ve bize de **MİSaFİR** gelir!!! [97]*

Türk bir ülkede yaşamak isterim, çünkü Türk ana dilim ve türkçeyi seviyorum.
[102]

*Türkiye gibi, Anékiqua gibi, AVRUPa Ülkeleri gibi çünkü çok güzel ülkeler di Türkiye yi seçtim çünkü çok güzel **musée** leri, Cami leri, Saray leri, Kervan saraylari, eserleri için. Anériquayi sectim çünkü çok büyük sehirleri var misal New York elma çeklinde bir şehir ve azıcık petrol var. AVRUPa ÜLKelerini seçtim cunku çok güzel bir yerleşimdir.* [105]

*Ben amerika Hollywood'da gitmek istiyorum. Çünkü orda ünlü olabilirim ve orların **memleketi** güzeldir.* [123]

*Belçika'da **besmelesiz** yemek yerler ama tür klerde **Besmele**'li yemek yerler.* [125]

*Ben Türkiyede yaşamak isterim, cunku orda çok **ailemler** hemde orda çok güneş var* [128]

*Köy de yada antalyada niye çünkü köyde bana güzel geliyor disarda oyna yada inekleri beslemek yada antalya'da niye çünkü **arazi çok sıcak** ve çok güzel ve o **ülkelerde** yaşamak güzel olacak* [136]

Voetbol yetenekli oluyom [141]

*Busuru maza olsa ve çok **türk mazaları ve kitapları** olsa çok güzel olurdu.* [150]

*Belçika: sesiz biyer ve **sessizlikten** hoslanırım Çünkü **sesli** olduğunda dışarıya çıkmaktan korkarım: cocuk kaçırmak, insan öldürmek, (mesala brüksel). [164]*

*Ben **topda 3 goal** atıyorum* [166]

*Ameriqua'ya gitmek istiyorum. Cunku **ameriqua** luk okulu için plajlarına gitmek için WWEYE gitmek için ve UFC ye Bakmak için* [170]

4.3.2.3. Söz Diziminden Kaynaklı Yanlışlar

Türkçenin kurallı söz dizimi “Özne + Tümleç + Yüklem” şeklinde iken (Karahan, 1999; Cemiloğlu, 2001) Fransızca ve Flamancanın kurallı söz dizimi “Özne + Yüklem + Tümleç” (Demirtaş, 2006; Kıran, 1994) şeklindedir. İsim ve sıfat tamlamalarında Türkçede “Tamlayan+Tamlanan” şeklindeki yapının karşılığı Fransızcada “Tamlanan+Tamlayan” şeklindedir. Ayrıca Fransızcada sıfat unsuru isimden sonra gelirken Flamancada (genellikle) sıfat unsuru isimlerden önce gelmektedir.

“Ben bir hamburger istiyorum.” cümlesinin Flamancadaki karşılığı “Ik eet een hamburger.” [Ik: özne (ben), eet: yüklem (ye-), hamburger: nesne (hamburger)] şeklindedir. Türkçedeki “geniş bir cadde” sıfat tamlamasının Flamancadaki karşılığı “een brede straat”dır.

“Bütün sınıf öğretmeni dinliyor.” cümlesinin Fransızcadaki karşılığı “Toute la classe écoute le professeur.” [toute la classe: özne (bütün sınıf), écoute: yüklem (dile-), le professeur: nesne (öğretmen)] şeklindedir. Türkçedeki “beyaz kâğıt” sıfat tamlamasının Fransızcadaki karşılığı “le papier (kâğıt) blanc (beyaz)”; müdürün kravatı isim tamlamasının Fransızcadaki karşılığı “la cravate (kravat) du directeur (müdür)” şeklindedir. Değerlendirme kapsamındaki yazılı anlatımlarda, örneklerden de anlaşılacağı üzere iki dil arasındaki (Türkçe-Fransızca/Türkçe-Flamanca) söz dizimsel farklılıklardan kaynaklanan bazı hataların olduğu tespit edilmiştir.

İki tane kardeşlerim var. [10]

orda hemen kabul ettiler kemiğimi yerine koymak için. [61]

Aslında ben mutluyum burda. [68]

Ben bir temiz ülkede yaşamak isterim. [79]

Ben Bir zıccak ve soğuk ülke de yaşamak isterim [137]

Zengin bir ulkede ve guzel ulkede [138]

4.3.3 Noktalama İşaretleri Yanlışları

Sözlü anlatımda anlaşılabilirliği artırmak, anlatımı güçlendirmek için jest ve mimiklerden, vurgu ve tonlamalardan faydalanılır. Yazılı anlatımda ise anlaşılabilirliği sağlamak, okumayı etkili hâle getirmek için birtakım işaretlerden faydalanılır. Yazılı anlatımlarda jest, mimik, vurgu ve tonlamaların yerini alan bu işaretlere “noktalama işaretleri” denir. Nokta (.), virgöl (,), noktalı virgöl (;), iki nokta (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), ters eğik çizgi (\), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), denden işareti ("), yay ayraç (()), köşeli ayraç ([]), kesme işareti (’) Türkçede kullanılan noktalama işaretleridir. Yazılı anlatımlarda bu işaretlerin kullanılmaması ya da doğru yerinde kullanılmaması sonucu anlatım bozukluğu ve yazım yanlışları ortaya çıkmaktadır. Yazılı anlatımlarda duygu, düşünce, istek ve hayallerin etkili ve anlaşılır biçimde aktarılmasında noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılmasının etkisi büyüktür.

Belçika’da yaşayan ve araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında rastlanan hataların/yanlışların başında da noktalama işaretleri yanlışları gelmektedir. Değerlendirilen yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri yanlışlarının; nokta (.), virgöl (,), iki nokta (:), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), yay ayraç (()), kesme işareti (’) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. (Diğer noktalama işaretleri yazılı anlatımlarda kullanılmamıştır.) Bu noktalama işaretlerinden nokta, kesme işareti ve virgöl en çok hata yapılan noktalama işaretleridir.

Belçika’da yaşayan ve araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında rastlanan noktalama işaretleri yanlışları şu şekildedir:

4.3.3.1. Nokta (.)

Nokta, 1. Cümlelerin sonuna konur; 2. Bazı kısaltmaların sonuna konur; 3. Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur; 4. Bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra konur; 5. Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur; 6. Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur; 7. Bibliyografik künyelerin sonuna konur; 8. Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur; 9. Matematikte çarpma işareti yerine kullanılır. (Yazım Kılavuzu, 2005: 32)

Araştırmaya katılan Türk çocuklarının hemen hepsinin yazılı anlatımlarında cümlelerin sonuna nokta koymama, cümle içinde noktayı yanlış yere koyma hatası tespit edilmiştir. Yazılı anlatımlarda nokta ile ilgili yapılan hatalara ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

OZAMAN HİT BİR İNSAN (KAWKA) PARA İTİ KAWKA YAPMAZ [1]

*KizlaR bütün ERkekleri dut tisa o zaman kizlaR eRkekleri öpucuk veRicek .
ondan sönRa deşiyöRlar eRkekler kizlaRi öpicek [2]*

Spase ülke çünkü zorlarsam. ozaman usabiliorum! [3]

*chocolata dünyasi ve Şeker dünyasi chocolata arabalar olsun chocolata evleri
olsun çok güzel olur Seker dünyasi yolari seker gökyuzu çok eylencelidir [5]*

Biz dokunmak oyniyoruz bide saklambaç- oynuyoruz [7]

Babamın doğum günü pasta kesdik ve hediyeleri verdik [8]

*önce 10 kadar saycan ordansonra herkeç saklicaklar ondansonra o kız 10 kadar
saydisar o saman o kız her kez bulicak her kez buldisar osaman geri oyanolar [9]*

ben futbol yapıyorum. ve ogul kidiyorum. [12]

*Hava Güneşli olmalı çok yeşilik olsun. kendimi iyi hisetmeliyim ve çok dogalar
olsun [14]*

*Turkiende yaşamak isderim havasi güzel bajramlarda kenimi mutlu hisederim
sokakta kavka edilmesini güzel bulmiorum belcika da gelenekler ickili türk gelenekleri
ickisis [21]*

*besiktas ve fenerbahce macinda besiktas hakemi satin aldi ama fener bahce onlari
jendi [21]*

futbol oynarız Sadece ayaklarınla oynuya bilirsın elininle topu ellersen hens olur , top 2 direk arasına girerse de gol olur [23]

Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. Tum arkadaslari mi caririm Maximum 10 Arkadaslarla gideris. Sinama olur sonra eve giderim güzel üslerimi giyerim ve Anne babamin ellerini öperim sonra misafir gelir oranin elerini de operiz ve bize maximum 20 euro verir. [24]

Uzun inek ozaman herkeze çarıyoz sonra kim en aza atlarsa düşerseler yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı. [26]

cok iyi oyun birisi 80 katar sajar obe dije bariz sonra birisini gordu mu öbe di je bariz [34]

yabancilarin bayramlarini gormek isterim Futbol öğrenmek istiyorum. Çünkü hem ben Futbolcuyum ve Futbolu seviyorum [38]

kavkazıs bir ülkede yaşamak isterdim [39]

Türkiye gibi bir ülkede yaşamak isterim Benim dilimden anlayan kişilerle yaşamak isterim. [50]

2010 da izine gitmistim köpek saldırdı bana ve ısırıldı korktum kudus aşısisi oldum ama kudus deyildim. [72]

Turkiye'de hava kötü olunca okula gitmiyorlar ve belçikada gidiyorlar [75]

africa niye: africa guzel ve sicak ondan gitmek isterim ve aslanlar var africa cok fakir bir ülke ben isterdim bi de zengin bir ülke olsun [77]

Ben bir ulkede arkadaşralinan oynamak istiyorum bide yuzmek istiyorum. [90]

geçen sene 23 nisanda tyatro yapmıştıık çok iyidi. ve orası çok kalabalıktı. [95]

Butun aile toplaniriz en buyumuzde ve eğleniriz cok guzel olur [132]

zengin bir ülkede ve herzaman mutlu olmak isterim [139]

buyuk guzel evler cok arkadaslar kavkaziz bir ülke istyorum [140]

PS3 blackops, tabancaları severim, ve o oyunda benim sevdiğim tabancalar var [147]

ben kendimi iyi hisediyorum kendimi çok mutlu hishediyorum [149]

heRseyDen BiR az BİRaz oynuyoruz [160]

güzel kutluyoruz yani sadece 2 dini bayram kutluyoruz bunlar da Kurban ve Ramazan bayramları başka kutlamiyoruz. [163]

4.3.3.2. Virgül (,)

Virgül, 1. Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur; 2. Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur; 3. Cümlede özel

olarak vurgulanması gereken ögelerden sonra konur; 4. Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan ögeleri belirtmek için konur; 5. Cümle içinde ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için konur; 6. Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur; 7. Tırnak içinde olmayan aktarma cümlelerinden sonra konur; 8. Konuşma çizgisinden önce konur; 9. Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle, haydi, elbette gibi kelimelerden sonra konur; 10. Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır; 11. Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur; 12. Sayıların yazılışında, kesirleri ayırmak için konur; 13. Bibliyografik künyelerde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur (Yazım Kılavuzu, 2005).

Diğer yandan metin içinde *ve*, *veya*, *yahut* bağlaçlarından önce ve sonra; metin içinde tekrarlı bağlaçlardan önce ve sonra; cümlede pekiştirme ve bağlama görevinde kullanılan *da / de* bağlacından sonra; metin içinde *-ınca / -ince* anlamında zarf-fiil görevinde kullanılan *mi / mi* ekinden sonra; şart ekinden sonra; metin içinde zarf-fiil ekleriyle oluşturulmuş kelimelerden sonra virgül konmaz. (Yazım Kılavuzu, 2005: 33)

Araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında virgölün kullanımına yönelik yaptıkları hataları; birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına virgöl koymama, sıralı cümlelerin arasına virgöl koymama, uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan ögeleri belirtmek için virgöl koymama, tırnak içinde olmayan aktarma cümlelerinden sonra virgöl koymama, *ve*, *veya*, *yahut* bağlaçlarından önce ve sonra virgöl koyma, zarf-fiil ekleriyle oluşturulmuş kelimelerden sonra virgöl koyma şeklinde tespit edilmiştir. Yazılı anlatımlarda virgöl ile ilgili yapılan hatalara ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

Mesela diyelimdi 10 kisiyiz 5 tanesi polis 5 tanesi de hirsiz olacak. [6]

önce 10 kadar saycan ordansonra herkeç saklicaklar ondansonra o kiz 10 kadar saydisar o saman o kiz her kez bulicak her kez buldisar osaman geri oyanolar [9]

Hava Güneşli olmalı çok yeşilik olsun, kendimi iyi hisetmeliyim ve çok dogalar olsun [14]

Guzel bir ülke de yaşamak isterdim, (okül, güneş, aylem yanımda olsun isterdim, yeşilik...). [15]

belcika da gelenekler ickili turk gelenekleri ickisis [21]

besiktas ve fenerbahce macinda besiktas hakemi satin aldi ama fener bahce onlari jendi [21]

Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. [24]

Uzun inek ozaman herkeze çarıyoz sonra kim en aza atlarsa düşerseler yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı. [26]

iyi bir ülke iyi insanlarınaralarında yaşamak isterim, ve iyi arkadaşlarla yaşamak isterim. [28]

Ebe ona kadar sayıcak.öbur cocuklarda saklanacak . ebe herkeşi bulduysa oyun bitmiştir. [29]

Ebe 20.ye KADAR SAYYAKAK 5 KİŞİNEN ONUYON [30]

cok iyi oyun birisi 80 katar sajar obe dije bariz sonra birisini gordu mu öbe di je bariz [34]

Annemle babamla kardeşimle Ailemizi ziyaret ediyoruz akrabalarımızı komşularımızı eş dostlarımızı ziyaret ederiz namaza gideriz hediyeler alıyoruz. [36]

O, günde kendımı çok mutlu hissed-ıyorum [40]

FootbALL vAr orada, ve orAsi Brüksel Gibi deĞil dir. [43]

Orda hava güzel, yaşam tarzı başka ailem var, dayim, halam var. [49]

Zengin Bir ulke ve kucuk Bir ulke ve Iyi Belçika gibi, ve türk kulturunu bilen Bir ulke. [58]

Hemen aldılar ama bayılttılar, ve sonunda çok acıyordu. [61]

Bunun için en yüksektekini seçip, Türkiye'de Anadolu lisesine girmeyi istiyorum. [69]

Ben ispanya gitmekistiyom cunku orda iyi voetbol kulupleri var mesela real Madrid Borselona vioreal seville Atletico Madrid we milli takım cunku o takimlarda çok oynamayı isterim yada Allah izin verirse isterim cunku orda en sevdiyim oyuncular var mesela c. ranoldo l. messi A. Forlon Rau Aguera casilyas voldes puyol M. ozil S. romas pike [73]

africa niye: africa guzel ve sicak ondan gitmek isterim ve aslanlar var africa çok fakir bir ülke ben isterdim bi de zengin bir ülke olsun [77]

geçen sene 23 nisan günü Ece, Esra, ve Ecem'le föklör yaptım. [89]

dolu yesillik olmalı ve kuslar insanlar havanlar olmalı ve orda kamion olmamalı sadece bisiklet olmalı hava iyi kirletecek seyler olmamalı temiz hava olmalı ve yesilik ülkesi olmasını istiyorum [96]

annemin tarafından kardeşleri abi leri var benim de kuzenlerim annemin Kardeşleri babamin Kuzenleri. [99]

Kalabalık olaysız, büyük, tanıdığım sevdiğim okuluğu zengin eylenceli bir ülke'de yaşamak istiyorum. [119]

Belçika da isa'ya inanıyorlar ve türkler Allaha inanıyorlar. Belçika da Bismillah demeden yemek yiyorlar ve, türkiye'de Bismillah diyip yemek yiyorlar. [131]

büyük güzel evler çok arkadaşlar kavkaziz bir ülke istiyorum [140]

ben türkiye de yaşamak isterim. burda aksamları disarda yururken her taraf sesis türkiyede gezerken ne güzel dolu insanlar var dolu seyler satılıyor disarda [142]

bol bol çiçek ahaç kuşlar hayvanlar [146]

PS3 blackops, tabancaları severim, ve o oyunda benim sevdiğim tabancalar var [147]

ben kendimi iyi hisediyorum kendimi çok mutlu hisediyorum [149]

güzel temiz türkçe konuşalım iyi havalı çok dükanlı ve musluman BİR ÜLKE Güneşli okular disiplini sigara içilmemeli SİLAH KULANMAMALI SAVAŞ olmamalı DENİZLİ çok oksijeni [156]

4.3.3.3. İki Nokta (:)

İki nokta; 1. Kendisinden sonra örnek verilecek cümlelerin sonuna konur; 2. Kendisinden sonra açıklama yapılacak cümlelerin sonuna konur; 3. Ses biliminde uzun ünlüyü göstermek için kullanılır; 4. Edebî eserlerdeki karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişinin adından sonra konur; 5. Genel Ağ adreslerinde kullanılır; 6. Matematikte bölme işareti olarak kullanılır. (Yazım Kılavuzu, 2005: 37)

Araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kendisinden sonra örnek verilecek cümlelerin sonunda ve kendisinden sonra açıklama yapılacak cümlelerin sonunda iki noktayı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı cümlelerde de iki noktanın yanlış yerlerde kullanıldığı görülmüştür.

Yazılı anlatımlarda iki nokta ile ilgili yapılan hatalara ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

Güzel bir ülkede yaşamak isterdim. güneş, yeşilik, deniz... Aylemle. [18]

Uzun inek ozaman herkeze çarıyoz sonra kim en aza atlarsa düşerseler yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı. [26]

O gün, böyle bir gündür: elimi kırmıştım, çok acımıştı. Hastaneye gittik ve 2 saattir sıramibekledim babamlan. [61]

Ben ond'an 1 ay daha büyük'üm yani: ben 11 yaşındayım oda 11 yaşında.Ve biz hergün birbirimizi çok seviyoruz? [104]

Belçika: sesiz biyer ve sessizlikten hoslanırım Çünkü sesli olduğunda dışarıya çıkmaktan korkarım: cocuk kaçırmak, insan öldürmek, (mesala brüksel). [164]

4.3.3.4. Soru İşareti (?)

Soru işareti; 1. Soru bildiren cümle veya sözlerin sonuna konur; 2. Bilinmeyen, kesin olmayan veya şüpheyle karşılanan yer, tarih vb. durumlar için kullanılır. (Yazım Kılavuzu, 2005: 39)

Yazılı anlatımlarda soru işareti ile ilgili yapılan hatalara ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

23 nisana çok önem veriyorum neden çünkü 23 nisan çocuk günüdür. [67]

africa niye: africa guzel ve sicak ondan gitmek isterim [77]

-Ben arkadaşım'ı tanıtmak isterim? [...]Çok iyi bir insan. Hep benim arkamda dır? O beni seviyor bende onu çok seviyorum. [104] Ben ond'an 1 ay daha büyük'üm yani: ben 11 yaşındayım oda 11 yaşında.Ve biz hergün birbirimizi çok seviyoruz? [104]

Ben her sene turkiy'ye gitmem ailem'de gitmez bazıları gideriz. Niye giderken ben çok mutlu oluyorum cunku orda ailem'de var ve gusel hava, gusel deniz ve orda çok amaçok mulu oluyorum [126]

Niye diye ozaman ben her şarkicilarnan gurusurum çok iyi olur [127]

Köy de yada antalyada niye çünkü köyde bana güzel geliyor disarda oyna yada inekleri beslemek yada antalya'da niye çünkü arazi çok sıcak ve çok güzel [136]

4.3.3.5. Ünlem İşareti (!)

Ünlem işareti; 1. Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümlelerin sonuna konur; 2. Seslenme, hitap ve uyarı sözlerinden sonra konur; 3. Alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırılmak istenen sözden hemen sonra yay ayraç içinde kullanılır.(Yazım Kılavuzu, 2005: 40)

Yazılı anlatımlarda ünlem işaretinin kullanımına pek rastlanılmamıştır. Ünlem işaretinin yanlış kullanımına ilişkin tespit edilebilen cümle aşağıda yer almaktadır:

Öncelikle ben 23 nisanı çok seviyorum!! Ben 23 nisan'da sunucu olacam. ama Türkiye'de daha güzel kutlanıyor! dışarda, güzel halkoyunları yapılıyor!! 23 nisana çok önem veriyorum neden çünkü 23 nisan çocuk günüdür. [67]

4.3.3.6. Kısa Çizgi (-)

Kısa çizgi; 1. Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konur; 2. Ara sözlere ve ara cümleleri ayırmak için kullanılır; 3. Dil bilgisinde kökleri ve ekleri ayırmak için konur; 4. Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır; 5. Eklerin başına konur; 6. Heceleri göstermek için kullanılır; 7. Kelimeler arasında “-den...-a, ve, ile, ila, arasında” anlamlarını vermek için kullanılır; 8. Matematikte çıkarma işareti olarak kullanılır.(Yazım Kılavuzu, 2005: 41)

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kısa çizginin satır sonuna sığmayan kelimeleri bölerken kullanımında yanlışlar yaptıkları görülmüştür. Satıra sığmayan kelimeyi bölerken ya kısa çizgi kullanılmamış ya da yanlış yerde kullanılmıştır.

Kısa çizginin hatalı kullanımına ilişkin tespit edilebilen cümleler aşağıda yer almaktadır:

*Biz dokunmak oynuyoruz bide saklambaç-
oynuyoruz [7]*

*Benim –anem adısı Belgin altun.-babam adısı Hasan Boz. –abla adısı Esin Boz.
[13]*

*Biz hristian ülke
de böyle bayramlar kutlayabildiğimiz için mutlu olmamızı tercih ederim. [68]*

4.3.3.7. Tırnak İşareti (“ ”)

Tırnak işaretinin kullanıldığı yerler şu şekildedir: 1. Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır; 2. Özel olarak belirtilmek istenen sözler tırnak içine alınır; 3. Cümle içerisinde kitapların ve yazıların adları ve başlıkları tırnak içine alınır; 4. Bibliyografik künyelerde makale adları tırnak içinde verilir. (Yazım Kılavuzu, 2005: 43)

Tırnak işareti de yazılı anlatımlarda pek rastlanmayan noktalama işaretlerindedir.

Tırnak işaretinin hatalı kullanımına ilişkin tespit edilebilen cümleler aşağıda yer almaktadır:

Sonra, beni aldılar, baktılar elime ve alçı koydular, ondan sonra, yarın yemeden gel dediler. [61]

Öncelikle buradaki 23 nisan daha 'küçük' kutluyoruz. Türkiye'de daha büyük ve daha neşeli kutlanıyor. [68]

4.3.3.8. Yay Ayraç ()

Yay ayraç; 1. Cümlenin yapısıyla doğrudan doğruya ilgili olmayan açıklamalar için kullanılır; 2. Tiyatro eserlerinde ve senaryolarda konuşanın hareketlerini, durumunu açıklamak ve göstermek için kullanılır; 3. Alıntıların aktarıldığı eseri veya yazarı göstermek için kullanılır; 4. Alıntılarda, başta, ortada ve sonda alınmayan kelime ve bölümlerin yerine konulan üç nokta, yay ayraç içine alınabilir. 5. Bir söze alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırmak için kullanılan ünlem işareti yay ayraç içine alınır. 6. Bir bilginin şüpheyile karşılandığını veya kesin olmadığını göstermek için kullanılan soru işareti yay ayraç içine alınır. 7. Bir yazının maddelerini gösteren sayı ve harflerden sonra kapama ayraç konur. (Yazım Kılavuzu, 2005: 44)

Yay ayraç işareti de yazılı anlatımlarda pek rastlanmayan noktalama işaretlerindedir.

Yay ayraç işaretinin hatalı kullanımına ilişkin tespit edilebilen cümleler aşağıda yer almaktadır:

OZAMAN HİT BİR İNSAN (KAWKA) PARA İTİ KAWKA YAPMAZ [1]

Guzel bir ülke de yaşamak isterdim, (okül, güneş, aylem yanımda olsun isterdim, yeşilik...). [15]

Ben Türkiy'de yaşamak isterim çünkü orda herşey daha güzel , daha zevkli. (Bazı şeyleri burda yani Belçika) [74]

orada herşey daha güzel. (ve tatil) ve okul daha az. orada etkinlikler daha güzel. Mesela Bayramlar daha (guzel) güzel orada. 23 Nisan mesela (butun) nerdeyse butun turkiye geliyor burada 4te biri. [76]

FUTBOLU SEVEN BİR ÜLKEDE VE SAVAŞ OLMAYAN BİR YERDE YAŞAMAK İSTERİM VE (TÜRKLERİN VE) MÜSLÜMANLARIN OLDUĞU BİR YER İSTERİM TABİKİDE! [185]

4.3.3.9. Kesme İşareti (')

Kesme işaretinin kullanım alanları şu şekildedir:

1. Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır.

2. Kişi adlarından sonra gelen saygı sözlerine getirilen ekleri ayırmak için konur.

3. Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur.

4. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur.

5. Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kesme işareti kullanılır.

6. Bir ek veya harften sonra gelen ekleri ayırmak için konur. (Yazım Kılavuzu, 2005: 46)

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kesme işaretinin kullanımına ilişkin hatalara çok rastlanmıştır. Yapılan hataların başında da özel isimlere gelen iyelik, durum ve bildirme eklerini kesme işaretiyle ayırmama; sayılara getirilen ekleri kesme işaretiyle ayırmama; kısaltmalara getirilen ekleri ayırmama; isimlere gelen durum, ilgi, iyelik eklerini kesme işaretiyle ayırma; fiillere gelen zaman eklerini kesme işaretiyle ayırma hataları gelmektedir.

Kesme işaretinin hatalı kullanımına ve gerektiği yerde kullanılmamasına ilişkin tespit edilebilen cümleler aşağıda yer almaktadır:

Ben mantı ve pilavı seviyorum. Ve 4 de kidiyorum. [10]

Güzel bir ulke'de yaŞAmak isterim. Herkes'in evi olan ulke isterim. Herkes çöpunu çöpe atar. [17]

Turkiede jasamak isderim havasi guzel [21]

belcika da gelenekler ickili turk gelenekleri ickisis [21]

Buda var benim için Filamanca daha kolay çünkü ben Belçika da doğudum, Türkiye de doysaydim daha iyi turkce bilirdim ve Filamanca bana zor gelirdi. [22]

Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. [24]

Ebe 20 ye KADAR SAYACAK 5 KİŞİNEN ONUYON [30]

okul'da kalicam ve biz daha iyi Turkce öreneceyiz [32]

Ben kayser'iyi de çok sevirorum. Bastırması guzel kayserinin kurufasulye sucuk Ben kayserili'yim ismim a...h s....l [35]

turkiyedeki Ailelerimizi arıyoruz. [36]

Belçikada yaşamak isterim Çünkü belçikada doğdum benim en iyi konuştuğum dil. Turkiye ye zaten gidiyorum [38]

Hem orada ERKEK'Ler çOK YAKIŞIKLI. [47]

Çünkü orda çok temiz hava bulunur ve orda duyduğuma göre yaşamak çok kolay'mış. [48]

Ben Fransada yaşamak isterim. çünkü orada tatlı peynir var. [51]

TÜRKİYE GİBİ GÜZEL MANZARALI YERLERDE 'DE YAŞAMAK İSTERİM. [52]

Ben yaşadığım yerden memnun 'um, yani buraa yaşamayı tercih ederim [55]

BEN TÜRKİYE GİBİ BİR ÜLKE 'De YaŞAMAK İSTeRİM. [56]

Doğa'sı güzel olan denizleri güzel olan [60]

Her zaman moda 'da elbiseler gimenlazım [63]

2010 da izine gitmistim köpek saldırdı bana ve ısırıldı korktum kudus aşısı oldum ama kudus deyildim. [72]

Turkie 'de özel birgün olunca okula gitmiyorlar ve Belçikada tek bir gün izin veriyorlar [75]

23 Nisan mesela (butun) nerdeyse butun turkije geliyor burada 4te biri. [76]

Ben Turkiyeyi seviyorum [78]

turkiyede yaşamak isterim Cunk super bir yer dir istanbul oraya kesinlikle gitmemız gereklidir dedim gibi [84]

BEN ESKİŞEHİR DE DURMAYI SEVİYOM ÇÜNKÜ ORDA AYLEM VAR [86]

orada hava çok güzül, her 'gün hamam 'a gidiyorum her sabah, ben Türkiye gidnge çok seviniyorum. [93]

Emirdağ, cunku benim dedem Emirdağ da öldü. ve babannemi yalnız bırakmıyoruz. [94]

Türkiye yi çok seviyorum çok olüyo gitmedim, özledigim Türkiye ye gitmek istiyorum çünkü havasını sebzelerini ve ailelerim. [100]

Ben arkadaşım 'ı tanıtmak isterim?

Arkadaşım 'ın adı melike benim sınıfımda tamd'a yanımda oturuyor. Çok iyi bir insan. Hep benim arkamda dır? O beni seviyor bende onu çok seviyorum. Ben düstümde yada yaralaımda beni destekler ve benim yanımd'a kalır. Bende ona aynısın 'ı yaparım. Ben ond'an 1 ay daha büyük 'üm yani: ben 11 yaşımdayım oda 11 yaşında. Ve biz hergün birbirimizi çok seviyoruz? [104]

liseyi bitirdikten sonra Türkiyede yaşıçam. [107]

Türkiye de yaşamak isterim, cunku Türkiyeyi çok seviyorum ve Türkiyede hep yasamak isterim, Türkce konuşmayı seviyorum ve Türkiye çok güzel bir ülkedir, havası her tarafı güzeldir. (camileri de çok güzeldir.) oyuzden ben Türkiye de yaşamak isterim. [112]

Kalabalik olaysız, büyük, tanıdığım sevdiğim okuluğu zengin eylenceli bir ülke'de yaşamak istiyorum. [119]

Belçika da isa'ya inanıyorlar ve türkler Allaha inanıyorlar. Belçika da Bismillah demeden yemek yiyorlar ve, türkiye'de Bismillah diyip yemek yiyorlar. [131]

Güzel, temiz ve müslüman ülke'de yaşamak isterim. [154]

TÜRKİYEDeSİGARAYASAK [155]

Ameriqua'ya gitmek istiyorum. Cunku ameriqua luk okulu için plajlarına gitmek için WWEYE gitmek için ve UFC ye Bakmak için [170]

Amerika'ya gitmek istiyorum UFC ye Bakmak için Buralara görmek için canlı programlari gormek için plaj'lara gitmek için. [173]

4.3.4.Yazım Yanlışları

Yazım, “bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi (Yazım Kılavuzu, 2005: I)”; “bir dilin söz varlığını, o dönemde geçerli olan ses, biçim, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözcükleri ve ekleri kurallarına uygun olarak yazma” (Yakıcı vd., 2004: 311) olarak tanımlanmaktadır. Türkçe yazım kurallarını belirleme yetkisi Türk Dil Kurumuna aittir. Yazım kurallarında Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan “Yazım Kılavuzu” esas alınmaktadır. Yazım kuralları yazıda birliği sağlamanın temelini oluşturur. Bu açıdan Yazım Kılavuzu’nda belirtilen yazım kurallarına uymak gereklidir.

4.3.4.1. Bağlaç Olan da, de'nin Yazılışı

“Bağlaç olan *da, de* ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 11) Yazım Kılavuzu’nda “*da, de*” bağlacının yazımı esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

“Ayrı yazılan *da, de* hiçbir zaman *ta, te* biçiminde yazılmaz. *Ya* sözüyle birlikte kullanılan *da* mutlaka ayrı yazılır. *Da, de* bağlacını kendisinden önceki kelimedenden kesme ile ayrılmaz. *Da, de* bağlacının bulunma durumu eki olan *-da, -de, -ta, -te* ile hiçbir ilgisi yoktur. Bulunma durumu eki getirildiği kelimeye bitişik yazılır.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 11)

Değerlendirme kapsamındaki yazılı anlatımlarda bağlaç olan *da, de*'nin bulunma durumu eki olan *-da, -de* ile karıştırıldığı, *ya* sözüyle kullanılan *da*'nın bitişik yazıldığı görülmüştür.

*Guzel bir **ülke de** yaşamak isterdim, (okül, güneş, aylem yanımda olsun isterdim, yeşilik...).* [15]

belcika da gelenekler ickili turk gelenekleri ickisis [21]

*Buda var benim için Filamanca daha kolay çünkü ben **Belçika da** doğudum, **Türkiye de** doysaydim daha iyi turkce bilirdim ve Filamanca bana zor gelirdi. [22]*

*Ebe ona kadar sayıcak.öbur **cocuklarda** saklanacak . [29]*

*Ben arkadaşlarımla **oldum da** oyun oynuyorum iplik le hop lu yorum **yada** voley çok seviyorum [44]*

*Son **olarakta**, hepimiz toplanıp, bir ayle yemeği yeriz. [46]*

*Bilgisayarda **arkadlarımlada** konuşuyorum.Ama bazen **parklarada** gidiyorum [57]*

*Ama **yinede burdada** neşeli ve mutluyuz. [68]*

*Belçika'da bazı şeyleri bulamadığımız zaman **Türkiye'e de** bulabiliriz. Oruç'da Türkiye'de Ezan sesini duyuyorsun ama Belçika'da değil. [74]*

*bügük çok çok küzel **bida** denizler parlağacak denizi kenarı [82]*

BEN ESKİŞEHİR DE DURMAYI SEVİYOM ÇÜNKÜ ORDA AYLEM VAR [86]

***Yinede** çok iyiydi. O ağıni yine yaşamak istiyorum. [89]*

*Ben çok **Fransa da** yaşamak isterim annemin tarafından kardeşleri abi leri var benim de kuzenlerim annemin Kardeşleri babamin Kuzenleri. [99]*

*Arkadaşım'ın adı melike benim sınıfımda **tamd'a** yanımda oturuyor. Çok iyi bir insan. Hep benim arkamda dur? O beni seviyor **bende** onu çok seviyorum. Ben düstümde **yada** yaralaımda beni destekler ve benim yanımd'a kalır. **Bende** ona aynısın'ı yaparım. [104]*

*sahneye çıktım ve o arada seyirciler azaldı ama **ginede** çok güzeldi. [108]*

***Türkiye de** yaşamak isterim, cunku Türkiyeyi çok seviyorum ve Türkiyede hep yasamak isterim, Türkce konuşmayı seviyorum ve Türkiye çok güzel bir ülkedir, havası her tarafı güzeldir. (camileri de çok güzeldir.) oyuzden ben **Türkiye de** yaşamak isterim. [112]*

*arkadaşlarım yanımda bier **ev de** otursam isterim. [152]*

*Türkiye'de yaşamak isterdim çünkü anadilim Türkçe, ama **Belçika'da** çok güzel çünkü havası iyi bazı şehirler sessiz. [162]*

*Tamam **Belçikadada** çocuk kacırıyorlar ama aşırı deyil! [164]*

***FUTBOLU SEVEN BİR ÜLKEDE VE SAVAŞ OLMAYAN BİR YERDE YAŞAMAK İSTERİM VE (TÜRKLERİN VE) MÜSLÜMANLARIN OLDUĞU BİR YER İSTERİM TABİKİDE!** [185]*

4.3.4.2. Bağlaç Olan ki'nin Yazılışı

Bağlaç olan *ki* kendisinden önceki kelimedenden ayrı yazılır. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının bağlaç olan *ki*'yi kendisinden önceki kelimeye bitişik yazdıkları tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

*Mesela **diyelimdi** 10 kisiyiz 5 tanesi polis 5 tanesi de hirsiz olacak.* [6]

***yeterki** ana dilimi bilim ozaman iyi olur belkit.*[37]

***Umarunki** bu anlattıklarımı beyenirsiNiz.* [46]

*We orda küzel kızlar war we hepsi **suliyorki** Hawaii bir guzel ülke* [124]

FUTBOLU SEVEN BİR ÜLKEDE VE SAVAŞ OLMAYAN BİR YERDE YAŞAMAK İSTERİM VE (TÜRKLERİN VE) MÜSLÜMANLARIN OLDUĞU BİR YER İSTERİM TABİKİDE! [185]

4.3.4.3. Ayrı/Bitişik Yazılan Kelimeler

Türkçede her bir kelime arasında bir harflik boşluk bırakılır. Ayrıca “belirtisiz isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, isnat grupları, birleşik fiiller, ikilemeler, kısaltma grupları ve kalıplaşmış çekimli fiillerden oluşan ifadeler, yeni bir kavramı karşıladıklarında birleşik kelime olurlar.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 20) Birleşik kelimeler de belirli kurallar çerçevesinde bitişik veya ayrı yazılırlar (bk. Yazım Kılavuzu).

Aşağıda verilen örnek cümlelerde de görüleceği üzere araştırmaya katılan Türk çocuklarının kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, bitişik yazılan kelimeleri ayrı yazma, ayrı yazılan birleşik kelimeleri de bitişik yazma eğilimleri vardır.

*TÜNKU **OZAMAN HİT BİR İNSAN FAKİR OLMAZ. OZAMAN HİT BİRİNSAN (KAWKA) PARA İTİ KAWKA YAPMAZ*** [1]

*Spase ülke çünkü zorlarsam. **ozaman** usabiliorum!* [3]

*çocuklar bayrami kutlaris, dernek **ozaman** bizi **biyere** götürür (parka falan filan) çocuklara **paraverilio**,* [4]

*önce 10 kadar saycan **ordansonra** herkeç saklicaklar **ondansonra** o kız 10 kadar saydisar o saman o kız **her kez bulicak her kez buldisar osaman** geri oyanolar* [9]

*besiktas ve fenerbahce macinda besiktas hakemi satin aldi ama **fener bahce** onlari jendi* [21]

*futbol oynarız Sadece ayaklarıyla **oynuya bilirsin** elininle topu ellersen hens olur , top 2 direk arasına girerse de gol olur* [23]

*Ben Kurban bayraminde Sinamaya gitmeyi Severim. Tum **arkadaslari mi** caririm Maximum 10 Arkadaslarla gideris [24]*

*Uzun inek **ozaman** herkeze çarıyoz sonra kim en aza atlarsa düşerseler yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı. [26]*

*iyi bir ülke iyi **insanlarinaralarında** yaşamak isterim, ve iyi arkadaşlarla yaşamak isterim. [28]*

*bayramlarda aile ziyaretine gidiyoruz. büyüklarımızın ellerini **öp meye** gidiyoruz [31]*

*Ben arkadaşlarımla oldum da oyun oynuyorum iplik le hop lu yorum **yada** voley çok seviyorum [44]*

*Her güneşli havada dersim olmazsa **herzaman** oynarım. [59]*

*6. sınıftayım ve **orta okul** için seçmem lazım ama şimdi ne seçsem Türkiye’de iyi olur? [69]*

*O bayramdan sonra annem güzel bir sofraya hazırlar. bizde güzel güzel **konusarak** yememizi yeriz. [71]*

*Ben Türkiy’de yaşamak isterim çünkü orda **herşey** daha güzel , daha zevkli. [74]*

*o takimlarda çok oynamayı isterim **yada** Allah izin verirse isterim [73]*

***Herzaman** Türkiye’de kalmak isterim!!! [74]*

*Ben turkije de yaşamak isterdim. çünkü orada tek tatil konuşuyorlar. orada **herşey** daha güzel. [76]*

*Istanbul’da yaşamak isterim çünkü İstanbul’da bısürü şeyler öğreniyörük mesela **Aya sofıya, Topkapisarayı** ve ora çok güzel.[83]*

*Cunk super bir **yer dir** istanbul oraya kesinlikle gitmemiz gereklidir [84]*

*Türkiye yi seçtim çünkü çok güzel **musze leri, Cami leri, Saray leri, Kervan saraylari, eserleri için.** Anériquayi sectim çünkü çok büyük sehirleri var [105]*

*Turkie de yaşamak istioru çünkü orası büyük bir ulkedir orada **eylencel dir.** [110]*

*Bir çok arkabalarımız Türkiye’de ve kendimi Türkiye’de daha **rahathisediyorum** [118]*

***Hersene** bayramlarda **dedem gil’de** toplanıyoruz, amcalarımla, Kuzenlerimle, dedemle, Kısacası bütün ailem ile beraber olmak beni çok mutlu ediyor. [120]*

*Ben Türkiyede yaşamak isterim, çünkü orda çok ailemler **hemde** orda çok güneş var ve deniz **hemde** orda güzel hawa çok diye ve hotele gidersem diye gitmek istiyorum [128]*

Köy de yada antalyada niye çünkü köyde bana güzel geliyor disarda oyna yada inekleri beslemek yada antalya 'da niye çünkü arazi çok sıcak [136]

zengin bir ülkede ve her zaman mutlu olmak isterim [139]

TÜRKİYEdeSIGARAYASAK [155]

heRseyDen BiR az BİRaz oynuyoruz [160]

4.3.4.4. Büyük Harflerin Kullanımı

Yazım Kılavuzu (2005)'na göre büyük harflerin kullanım alanları cümle başları, dize başları (genellikle) ve özel adların başlarıdır. Çalışma kapsamında değerlendirilen yazılı anlatımlarda en sık rastlanan hataların başında büyük harflerin doğru kullanılmaması gelmektedir. Özellikle cümle başlarında büyük harf kullanılmamakta, özel isimler büyük harfle başlatılmamakta, cümle hatta kelime içinde büyük ve küçük harfler rastgele yazılmaktadır.

Ben parasis Bir öLKde YAŞAMAK İSTERDİM. [1]

Kedi öpucu: KızlaR eRkekleRi tutucak. KızlaR butun ERkekleRi dut tisa o zaman kızlaR eRkekleRi öpucuk veRicek . [2]

çocuklara paraverilio , seker verilio , hediye verilio. kendimi mutlu hisetiyorum!!! [4]

Herkesi yakalayınca Polisler hirisiz oluyor ve hirsizlar da polis oluyor. [6]

önce 10 kadar saycan ordansonra herkeç saklicaklar [9]

Guzel patates kizartmasi var. cok guzel arabalar var. [11]

ben futbol yapıyorum. ve ogul kidiyorum. fenerbahçe takim tutuyorum. ben kangoeroe[?] kidiyorum. ben adim can Sezer. ben iki tane ablam var. benim aile var. [12]

Hava Güneşli olmalı çok yeşilik olsun. kendimi iyi hisetmeliyim ve çok dogalar olsun [14]

Yeşilik, Guneş, okul denizli bir yerde yaşamak isterdim. [16]

Güzel bir ulke 'de yaŞAmak isterim. [17]

belcika da gelenekler ickili turk gelenekleri ickisis [21]

besiktas ve fenerbahce macinda besiktas hakemi satin aldi ama fener bahce onlari jendi [21]

futbol oynarız Sadece ayaklarıyla oynuya bilirsin elininle topu ellersen hens olur , top 2 direk arasına girerse de gol olur [23]

bazen turkce konuşmak, ama her zaman dejil.[27]

iyi bir ülke iyi insanların arasında yaşamak isterim, ve iyi arkadaşlarla yaşamak isterim. [28]

*Ebe ona kadar sayıcak.öbur çocuklarda saklanacak . ebe herkeşi bulduysa oyun bitmiştir. kim **Birinci** bulduysa o sayıcak. [29]*

*Ebe 20 ye **KADAR SAYACAK 5 KİŞİNEN ONUYON ONLAR SAKLANIYOR EBE DE ONLARI BULAÇAK KİMİ UNÇE BULURSA O SAYAÇAK** [30]*

bayramlarda aile ziyaretine gidiyoruz büyüklarımızın ellerini öp meye gidiyoruz [31]

*türkiye. Herkes orda Türkçe konuşuyor hem de **türk Fıkra** kitaplar var. [33]*

türkiyedeki Ailelerimizi arıyoruz. arkadaşlarımla gezerim. oyunlar oynarız. [36]

kavkazs bir ülkede yaşamak isterdim [39]

***TÜRKİYEde Bir** ülkede **Gibi** çünkü orada **Tatil** çok **Güzel** ve **YAŞAM tARZI İYİ** ve **FootbALL vAr orada**, ve **orAsi Brüksel Gibi deĞil dir**. orada coh **Güzel kız vArdir** ve **AKİLLI insAnLAr** var. [43]*

Ben Fransada yaşamak isterim. çünkü orada tatlı peynir var. [51]

***BEN TÜRKİYE GİBİ BİR ÜLKE'De YaŞAMAK İSTeRİM.** [56]*

*Zengin **Bir** ulke ve küçük **Bir** ulke ve **Iyi** Belçika gibi, ve **türk** kültürünü bilen **Bir** ulke. [58]*

***bu** bayramlarda kendimi iyi hissediyorum. çünkü ailemle beraber kutluyorum. **kurban bayramında** ziyarete gidiyorus. ve **23 nisan'da** gösteriler yapıyoruz, izliyoruz. ve beraber oluyoruz. [62]*

*Öncelikle ben **23 nisanı** çok seviyorum!! Ben **23 nisan'da** sunucu olacam. [67]*

Ben okulda arkadaşlarımla değişik oyun oynuyoruz. biz okulda kızlaroglan yakılıyor. biz okulda da voetbal oynuyoruz. [81]

***geçen sene 23 nisanda** tyatro yapmıştık çok iyidi. ve orası çok kalabalıktı. [95]*

***sabahleyİN ERKENDEN KAIKARIZ** babam ve ağabeylerin **vekardeşiM** bayram **NAMAZINA** giderler **oNlar gitikteN soNra** ben ve annem **EVi** toplarız ve seker **kolaNya Koyarız** tatlı yaparız ve **YEMEK YAPARIZ. BAYramlıklarımıZİ GİYERİZ** ve **soNra babamgil gelir ve yakıNlarıMIZİ** bayramlamaya gideriz ve bize de **MİSaFİR** gelir!!! [97]*

*Ben her **23 nisan** Ulusal Egemenlik **çocuk** Bayramında her sene siir okurum. [115]*

*Dini ve Millî bayramları ailem ile beraber **Kutluyorum**. Hersene bayramlarda dedem gil'de toplanıyoruz, amcalarımla, **Kuzenlerimle**, dedemle, **Kısacası** bütün ailem ile beraber olmak beni çok mutlu ediyor. [120]*

***Raat BiR üLKede** yasimakistiyorum. **ÇocuKLaR İNSaNLaRi Raşis eTm zengin** bir ülkede ve her zaman mutlu olmak isterim [139]*

***buyuk** guzel evler cok arkadaslar kavkaziz bir ülke istiyorum [140]*

***ben** kendimi iyi hisediyorum kendimi çok mutlu hishedyorum [149]*

***heRseyDen BiR az BİRaz** oynuyoruz [160]*

*Buyuk **TAKIMLARIN MACINA BAKmayı BogA** gurestiriyorlar **STAdA** girip **Mac** izlemek **Baska ulkede Bana** zevk veriyor. [172]*

*Ve adım **g...y**. İki tane kardeşlerim var. [10]*

***fenerbahçe** takım tutuyorum. (...)ben adim **c...n S...r**. [12]*

*Benim adim **a...n B...z**. Ben **O.L.V.C**. gidiyorum. Benim –anem adısı Belgin altun. [13]*

***belcika** da gelenekler ickili **turk** gelenekleri ickisis [21]*

***besiktas** ve **fenerbahce** macinda **besiktas** hakemi satin aldi ama **fener bahce** onlari jendi [21]*

***bazen turkce** konuşmak, ama her zaman dejil. [27]*

***türkiye**. Herkes orda Türkçe konuşuyor hem de **turk Fıkra** kitaplar var. [33]*

*Ben **kayser'iyi** de çok sevirorum. Bastırması guzel kayserinin kurufasulye sucuk **Ben kayserili'yim** ismim **a...h s...l** [35]*

***turkiyedeki Ailelerimizi** arıyoruz. [36]*

*Belçikada yaşamak isterim **Çunku belçikada** doğdum benim en iyi konuştuğum dil. [38]*

***TÜRKIYede Bir** ülkede **Gibi** çünkü orada **Tatil** çok **Güzel** [43]*

*Ben **hollanda** veya **turkiye'de** yaşamak isterdim. [48]*

*Zengin **Bir** ulke ve kucuk **Bir** ulke ve **Iyi** Belçika gibi, ve **turk** kulturunu bilen **Bir** ulke. [58]*

*Ben Turkiye de yaşamak isterim orda **galatasar** in statını görmek isterim. [65]*

*5. sınıfta **fransızca** öğretiyorlardı. [69]*

*Ben **ispanya** gitmekistiyom cunku orda iyi voetbol kulupleri var mesela **real Madrid** Borselona **vioreal seville** Atletico Madrid we milli takım cunku o takimlarda cok oynamayı isterim yada Allah izin verirse isterim cunku orda en sevdiyim oyuncular*

var mesela c. ranoldo l. messi A. Forlon Rau Aguera casilyas voldes puyol M. ozil S. romas pike [73]

africa niye: africa guzel ve sicak ondan gitmek isterim ve aslanlar var africa cok fakir bir ülke ben isterdim bi de zengin bir ülke olsun [77]

turkiyede yaşamak isterim Cunk super bir yer dir istanbul oraya kesinlikle gitmemiz gereklidir dedim gibi [84]

Arkadaşım 'ın adı melike benim sınıfımda tamd'a yanımda oturuyor. [104]

Mesela ben Hollanda da yaşamak isterdim cünkü çok sakın ve çok temis bir ülke ben sadece 1 defa gitim hollandaya ama sadece bir d g n için oda akşam ondan bir Şey göremedim. [111]

 ocuk 12 yaşındaydı, kosava G cmenidir annesi yoktu  nk  kosavada wefat etti. [122]

Türkiye'de kurban bayramı k tularlar ama filamanlarda kutlanmaz. [125]

Belçika da isa'ya inanıyorlar ve türkler Allaha inanıyorlar. Belçika da Bismillah demeden yemek yiyorlar ve, türkiye'de Bismillah diyip yemek yiyorlar. [131]

Köy de yada antalyada niye c nku köyde bana guzel geliyor disarda oyna yada inekleri beslemek yada antalya'da niye c nku arazi çok sicak [136]

amerikada. Yüksek ve kazançlı işler var orda. [161]

4.3.4.5. Satır Sonunda Kelimelerin Bölünmesi

“Türkçede satır sonunda kelimeler bölünebilir, fakat heceler bölünemez. Satıra sışmayan kelimeler bölünürken satır sonuna kısa çizgi (-) konur.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 49)

Satır sonuna sışmayan kelimelerin bölünmesi ile ilgili hataya yazılı anlatımlarda pek rastlanmamıştır. Satır aralarına uygun boşluklar verilmeden, satır başı hizalaması yapılmadan gelişi guzel Şekilde yazılmış satırlarda tespit edilebilen hatalarda da heceler yanlış yerden bölünmüştür.

O, günde kendımı cok mutlu hissed-iyorum [40]

O bayramdan sonra annem guzel bir sofrta hazırlar. bizde guzel guzel konuş-arak yememizi yeriz. [71]

4.3.5. Sesler ve Ses Uyumları İle İlgili Yanlılar

Türkçede sesler, ünlüler ve ünsüzler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ünlüler a, e, ı, i, o, ö, u, ü; ünsüzler b, c, d, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z'dir. Ünlüler kendi içinde kalın ünlüler: a, ı, u, o, ince ünlüler e, i, ö, ü; düz ünlüler: a, e, ı, i, yuvarlak ünlüler: o, ö, u, ü; geniş ünlüler: a, e, o, ö, dar ünlüler: ı, i, u, ü şeklinde sınıflandırılır. Ünsüzler de kendi içinde tonlu (yumuşak) ünsüzler: b, c, d, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z, tonsuz (sert) ünsüzler: ç, f, h, k, p, s, ş, t şeklinde sınıflandırılır. Türkçe kelimeler bu seslere dayalı olarak birtakım kurallar çerçevesinde oluşturulur: büyük/küçük ünlü uyumu, ünsüz uyumu gibi. Bununla birlikte kelimeler oluşturulduğunda ya da kelimelere ek getirilidiğinde bazı ses olayları gerçekleşir: ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz türemesi, ünsüz düşmesi gibi.

4.3.5.1. Büyük / Küçük Ünlü Uyumu

“Bir kelimenin birinci hecesinde kalın bir ünlü (a, ı, o, u) bulunuyorsa diğer hecelerdeki ünlüler de kalın; ince bir ünlü (e, i, ö, ü) bulunuyorsa diğer hecelerdeki ünlüler de ince olur. Buna büyük ünlü uyumu denir.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 7)

Küçük ünlü uyumunda ise iki kural vardır. Bunlardan birincisi, “bir kelimenin ilk hecesinde düz ünlü (a, e, ı, i) varsa sonraki hecelerde de düz ünlü bulunması”; ikincisi ise “bir kelimenin ilk hecesinde yuvarlak ünlü (o, ö, u, ü) varsa bunu izleyen ilk hecede dar yuvarlak (u, ü) veya geniş düz (a, e) ünlü bulunmasıdır.” (Yazım Kılavuzu, 2005: 8)

Aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan Türk çocukları yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerde çoğunlukla büyük ünlü uyumuna dikkat etmemişlerdir.

*Ben **parasis** Bir öLKde YAŞAMAK İSTERDİM. TÜNKU OZAMAN HİT BİR İNSANFAKİR OLMAZ. OZAMAN HİT BİR İNSAN (KAWKA) PARA İTİ KAWKA YAPMAZ [1]*

***KızlaR** butun ERkekleRi dut tisa o zaman **kızlaR** eRkekleRi **öpucuk** veRicek. ondan **sönRa** deşiyoRlar eRkekleR **kızlaRi** öpicek [2]*

*cok **guzel** olur Seker dünyasi **yolari** seker **gökyuzu** cok eylencelidir [5]*

*Babamın doğum **gunu** pasta kesdik ve hediyeleri verdik [8]*

*Güzel bir **ülke'de** yaŞAmak isterim. Herkes'in evi olan **ülke** isterim. Herkes **çöpunu** çöpe atar. [17]*

*Ebe ona kadar **sayicak.öbur** cocuklarda saklanacak . [29]*

***buyuklarimizin** ellerini öp meye gidiyoruz [31]*

*cok iyi oyun birisi 80 katar sajar obe dije **bariz** sonra birisini gordu mu öbe di je bariz* [34]

*Ben kayser'iyi de çok sevirum. Bastırması **guzel** kayserinin kurufasulye sucuk.* [35]

*O, günde **kendımı** çok mutlu hissed-iyorum* [40]

*Zengin Bir **ulke** ve **kucuk** Bir **ulke** ve İyi Belçika gibi, ve **turk kulturunu** bilen Bir **ulke**.* [58]

*Ben bir **kizlar ulkesinde** yaşamak **isterim**. **Çünkü** tek **kizlarla** bir **ulke** olsa her bakalda **istediğin** kıyafet yada ayakkabı olurdu ve erkeklerle ve **kizların** arasında hiç kavğa **olmazdi**.* [66]

*çünkü 23 nisan çocuk **günüdür**.* [67]

*Anériquayi sectim **çunku** çok **buyuk** sehirleri var misal New York elma çeklinde bir şehir ve azicik petrol var. AVRUPa ÜLKelerini seçtim **cunku** çok **guzel** bir yerleşimdir.* [105]

*türkiye'de bayram Ve peygamberimizin doğumgünü **kütlüyoruz** Ve belçika'da **yilbaşı kütlaniyor**.* [131]

***Butun** aile **toplaniriz** en **buyumuzde** ve eğleniriz çok **guzel** olur* [132]

*Zengin bir **ulkede** ve **guzel** **ulkede*** [138]

*Uzun inek ozaman herkeze çarıyoz sonra kim en aza atlarsa **duşerseler** yenildiler ve bir kimse yastuk olmalı.* [26]

4.3.5.2. Ünlü Daralması

“Türkçede a, e ünlüsü ile biten fiillerin şimdiki zaman çekiminde, söyleyiş ve yazılışta da a ünlüleri ı, u; e ünlüleri i, ü olur. Birden çok heceli ve a, e ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıklarında bu fiillerdeki a, e ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (ı ve i'ye dönme) eğilimi görülür. Ancak, söyleyişteki ı, i ünlüleri yazıya geçirilmez” (Yazım Kılavuzu, 2005: 8)

Yazılı anlatımlarda ünlü daralmasına yönelik tespit edilen örnekler şu şekildedir:

*kizlaR eRkekleRi öpucuk **veRicek** . ondan sönRa deşiyorlar eRkekleR kizlaRi **öpicek*** [2]

*futbol oynarız Sadece ayaklarınla **oynuya** bilirsin* [23]

*Böyle günlerde çok mutlu oluyorum çünkü senede sadece çok az dinimizi ve kültürümüzü tanıyıp **kutliyabiliyoruz**.* [46]

*Ben bunu hatta hiç unutmadiğim ve **unutamiyacağım** bir şeydir.* [61]

*Biz hristian ülke de böyle bayramlar **kutluyabildiğimiz** için mutlu olmamızı tercih ederim. [68]*

*23 nisan da oynadığımız flokleri asla **unutamiyacağım** ama bir yandan da çok üzülmüstüm çünkü sonuncu çıkmıştık ve sehiRçiler azalmıştı, ama yinede asla **unutamiyacam**. [109]*

ÇALMAKYASAK CALIRSAK HAPİSANEYE GİDERİZ [155]

4.3.5.3. Ünlü Türemesi ve Düşmesi

*türkiye. Herkes **orda** Türkçe konuşuyor hem de türk Fıkra kitaplar var. [33]*

*Çünkü **orda** çok temiz hava bulunur ve **orda** duyduğuma göre yaşamak çok kolay'mış. [48]*

***dışarda**, güzel halkoyunları yapıyor!! [67]*

*Aslında ben mutluyum **burda**. [68]*

*23 Nisan mesela (butun) **nerdeyse** butun turkiye geliyor burada 4te biri. [76]*

*Çünkü **orda** ünlü olabilirim ve orların memleketi güzeldir. [123]*

*Köy de yada antalyada niye çünkü köyde bana güzel geliyor **disarda** oyna yada inekleri beslemek [136]*

*Buda var benim için Filamanca daha kolay çünkü ben Belçika da **doğudum**, Türkiye de doysaydim daha iyi turkce bilirdim ve Filamanca bana zor gelirdi. [22]*

*ve her gün **oyünamak** isterim arkadaşlarımı [152]*

4.3.5.4. Ünsüz Düşmesi

*kendimi iyi **hisetmeliyim** ve çok dogalar olsun [14]*

*Guzel bir ülke de yaşamak isterdim, (okül, güneş, aylem yanımda olsun isterdim, **yeşilik**...). [15]*

*çocuklara paraverilio , seker verilio , hediye verilio. kendimi mutlu **hisetiyorum!!!** [4]*

***Yeşilik**, Güneş, okul denizli bir yerde yaşamak isterdim. [16]*

*Çok güneşli bir ulkede ve sıcak, deniz ve ormanlar olmalı ve **sesizlik** hisetmeliyim ve guzel öğreten okular [20]*

*bajramlarda **kenimi** mutlu **hisederim** [21]*

*ben turkiye de yaşamak isterim. burda aksamlari disarda yururken her taraf **sesis** [142]*

4.3.5.5. Ünsüz Uyumu / Benzeşmesi/Yumuşaması

***sokakda** kavka edilmesini guzel bulmiorum [21]*

*Ben Turkiye de yaşamak isterim orda galatasar ın **statını** görmek isterim.* [65]

*Ben **topda** 3 gool atıyorum* [166]

***Belçikaça** yazmak daha iyi **turkce** yazmak zor.* [22]

*Babamın doğum gunu pasta **kesdik** ve hediyeleri verdik* [8]

4.3.5.6. Diğer Ses Olayları (i-y / t-d / p-b / g>k / ğ>y karışması)

i-y / t-d / p-b / g>k / ğ>y karışmasına yazılı anlatımlarda sıklıkla rastlanmıştır.

Örnekleri aşağıda yer almaktadır:

*kendimi mutlu **hisetiyorum!!!*** [4]

*Seker dunyasi yolari seker gökyuzu cok **eylencelidir*** [5]

*Babamın doğum gunu pasta **kesdik** ve hediyeleri verdik* [8]

*Ben mantı ve pilavı seviyorum. **Ve 4 de kidiyorum.*** [10]

*ben futbol yapıyorum. ve ogul **kidiyorum.** fenerbahçe takım tutuyorum. ben kangoeroe [?] **kidiyorum.*** [12]

*Guzel bir ülke de yaşamak isterdim, (okül, güneş, **aylem** yanımda olsun isterdim, yeşilik...).* [15]

*Güzel bir ülkede yaşamak isterdim. güneş, yeşilik, deniz... **Aylemle.*** [18]

*Çok güneşli bir ulkede ve sicak, deniz ve ormanlar olmalı ve sesizlik hisetmelyim ve guzel **ögreten** okular* [20]

*Turkiende jasmak **isderim** havasi guzel* [21]

***sokakda kavka** edilmesini guzel bulmiorum* [21]

*Türkiye de **doysaydim** daha iyi turkce bilirdim ve Filamanca bana zor gelirdi.* [22]

***kavkazıs** bir ülkede yaşamak isterdim* [39]

*cok iyi oyun birisi 80 **katar** sajar obe dije bariz* [34]

*Bayram namazı için erken kalkıp, yemeğimi yiyip, güzelce **giginip**, babamla camiye gideriz. ... Umarımki bu anlattıklarımı beyenirsiNiz.* [46]

*Ben Turkiye de yaşamak isterim orda galatasar ın **statını** görmek isterim.* [65]

*kizlarin arasında hiç **kavğa** olmazdi.* [66]

*2010 da izine gitmistim köpek saldırdi bana ve ısırđı korktum **kudus** aşısisi oldum ama **kudus** deyildim.* [72]

*Allah izin verirse isterim cunku orda en **sevdiyim** oyuncular var mesela c. Ranoldo* [73]

*Babam turkiye'de **dogudu** ve babamın aileşi orda yaşıyor* [78]

*Her yerde çiçek isterim Bağırmayan insanlar. **Daşlar** yok. We heryer güzel* [79]

bügük çok çok küzel bida denizler parlağacak denizi kenarı [82]

BEN ESKİŞEHİR DE DURMAYI SEVİYOM ÇÜNKÜ ORDA AYLEM VAR [86]

Bence bu sene daha eylenceli olacak. Ama geçen senenin yerini tutamaz. [89]

Türkiye de yaşamak istioru cunku orası büyük bir ulkedir orada eylencel dir. [110]

Kurban bayra larında hep beraber aylecek kutluyorus. [113]

Kalabalik olaysız, büyük, tanıdığım sevdiğim okuluğu zengin eylenceli bir ülke'de yaşamak istiyorum. [119]

Ben Hawaii de yasamak isterdim orda kuzel denizler var. we orası siçak we o bir küzel ülke. We orda küzel kızlar war [124]

buyuk guzel evler cok arkadaslar kavkaziz bir ülke istiyorum [140]

Türkiye farkedmez [141]

Türkiye güzel orda heb yacamak isterim akcam cekirdek satiyorlar Belçikada deyil Türkiyede çok güzel park lar var ama Belçikada deyil. [143]

Tamam Belçikadada cocuk kacırıyolar ama aşırı deyil! [164]

EYLENCELİ OLSUN [184]

4.3.6. İfade Yanlışları ve Cümleye Ait Unsurlara Yönelik Yanlışlar

Yazılı anlatımlarda (cümle ya da kelime gruplarında) gereksiz sözcük kullanımı, öge uyumsuzlukları, kelimelerin yanlış yerde bulunması vb. anlatım bozukluğuna sebep olur. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında tespit edilen ifade yanlışları şu şekildedir:

4.3.6.1. Gereksiz Sözcük Kullanımı

Cümlede gereksiz sözcük kullanımı anlatım bozukluğuna yol açar.

İki tane kardeşlerim var. [10]

ben adim c...n S...r. ben iki tane ablam var. benim aile var. [12]

Benim unutamadığım durum, dedemin öldüğü. Onu çok severdim, rahmetli dedemi. [53]

Savaş olmayan bir ülkede de yaşamak isterim. [60]

Unutmadığım bir olay ikinci kes elimi kırdığım kesdir. Ben bunu hatta hiç unutmadığım ve unutamiyacağım bir şeydir. [61]

Ben burda 4. sınıftayken buraya geldim. [69]

Belçikada tünkü ben burda alıştim ve tünkü burda busuru akrabalarımız var. [87]

sabahleyİN ERKENDEN KAIKARIZ babam ve abilerim vekardeşiM bayram NAMAZINA giderler [97]

annemin tarafından kardeşleri abi leri var benim de kuzenlerim annemin Kardeşleri babamin Kuzenleri. [99]

Ben her 23 nisan Ulusal Egemenlik çocuk Bayramında her sene siir okurum. [115]

Ben Türkiyede yaşamak isterim, cunku orda çok ailemler hemde orda çok güneş var we deniz hemde orda güzel hawa çok diye ve hotele gidersem diye gitmek istiyorum [128]

Zengin bir ülkede ve güzel ülkede [138]

Türkiye'de çok pis şeyler var ya'ne köpekler mesala ama belçika'da değil [144]

ben kendimi iyi hisediyorum kendimi çok mutlu hisediyorum [149]

Ben bier güzel ve salikli bier ülkede yaşamak isterim. [152]

Ameriqua'ya gitmek istiyorum. Cunku ameriqua luk okulu için plajlarına gitmek için WWEYE gitmek için ve OFC ye Bakmak için [170]

Kurban bayramı sabah namazı kılıyoruz sonra kurban kesildikten sonra babamin arkadaşlarıyla bayramlaşıyoruz. Akşam kendimiz kendi ailemizle birdaha kutluyoruz. [180]

4.3.6.2. Özne Yanlıları

Özne, Türkçe söz diziminde temel öğelerdendir. Cümlede yüklem gösterdiği işi, oluşu, hareketi, durumu, üzerine alır. Öznenin cümlede kullanılmaması ya da özne ile yüklem uyumsuz kullanımı anlatım bozukluğuna sebep olur.

Anne babamin ellerini öperim sonra misafir gelir oranin elerini de operiz ve bize maximum 20 euro verir. [24]

Biz hristian ülke de böyle bayramlar kutluyabildiğimiz için mutlu olmamızı tercih ederim. [68]

türkiye'de okullarda uniform giyorlar ve Belçikada ne gimek istersen onlari giyebilirsiniz [75]

Ben okulda arkadaşlarimla deşik oyun ouyunyoruz. [81]

bügük çok çok küzel bida denizler parlağacak denizi kenarı [82]

bol bol çiçek ahaç kuşlar hayvanlar [146]

güzel temiz türkçe konuşalım iyi havalı çok dükanlı ve musluman BİR ÜİKE
Güneşli okular disiplini sigara içilmemeli SİLAH KULANMAMALI SAVAŞ olmamalı
DENİZLİ çok oksijeni [156]

football istedimiz kadar kisiyle oynaya bilirsiniz [171]

4.3.6.3. Yüklemler Yanlıları

Yüklem, cümlenin ana unsurudur. İş, oluş, hareket ve durum yüklem tarafından karşılanır. Yüklem olmadan cümleden söz etmemiz mümkün değildir. Yüklem, çekimli bir eylem ya da ek-fiil almış bir isimdir. Yüklem kurallı bir cümlede sonda bulunur. Çalışmamız kapsamında değerlendirilen yazılı anlatımlarda çoğunlukla yüklem yazılmamaktadır. Ayrıca yüklemi sonda değil de cümle içinde yazma eğilimi vardır. (Türkçede yüklem yerinin konusunda cümlenin sonunda olacağına dair kesin bir yargı olmasa da cümle yapılarında değerlendirmelerimizi kurallı cümle yapılarını esas alarak yaptık.)

Arkadaşlarım la olmak isterdim aylemlerle. [16]

Güzel bir ülkede yaşamak isterdim. güneş, yeşilik, deniz... Aylemle. [18]

Çok güneşli bir ülkede ve sıcak, deniz ve ormanlar olmalı ve sesizlik hissetmelyim ve güzel öğreten okular [20]

bazen türkçe konusmak, ama her zaman değil. [27]

Okular daha iyi gibi. Mesela uniforma [...] Bir gün ailem'le zaman ve ziyaret etmek. [49]

Hic fakir olmayan bir ülkede. [50]

23 Nisan mesela (butun) nerdeyse butun türkije geliyor burada 4te biri. [76]

Ben bir temiz ülkede yaşamak isterim. Her yerde çiçek isterim Bağırmayan insanlar. Daşlar yok. We heryer güzel [79]

bügük çok çok küzel bida denizler parlağacak denizi kenarı [82]

Belçikada tünkü ben burda alıştim ve tünkü burda busuru akrabalarımız var. [87]

Ben, Natürel, Yemeklerinkatkısız, Birtek türkçe Konuşulan, türkçe yazılmış kitaplar, türkçe yazılmış Gazeteler, türkçe yazılmış levhalar, Forumları türkçe yazMAK, tüm derslerimin türkçe olması, satıcıların türkçe KONUŞMASI, [88]

Sıcak biryer denizle çünkü Belçika soğuk biryer Turkeye gibi biryer, Antalya gibi, Istanbul gibi Turkiye yi çok seviyorum çok olüyo gitmedim, özledigim Turkiye ye gitmek istiyorum çünkü havasını sebzelerini ve ailelerim. [100]

Kendi ülkemde, Kendi bayrag'ım altında, kendi dilimle [117]

Niye giderken ben çok mutlu oluyorum cunku orda ailem'de var ve gusel hava, gusel deniz ve orda çok amaçok mulu oluyorum [126]

Köy de yada antalyada niye çünkü köyde bana güzel geliyor disarda oyna yada inekleri beslemek yada antalya'da niye çünkü arazi çok sıcak ve çok güzel ve o ülkelerde yaşamak güzel olacak [136]

Ben Bir zicak ve soğuk ülke de yaşamak isterim amma deniz de olsun yazda ozaman denize gidebilirim amma apartman da da yasamak istemem normal bir evde. [137]

Zengin bir ulkede ve guzel ulkede [138]

zengin bir ülkede ve herzaman mutlu olmak isterim [139]

bol bol çiçek ahaç kuşlar hayvanlar [146]

güzel temiz türkçe konuşalım iyi havalı çok dükanlı ve musluman BİR ÜİKE Güneşli okular disiplini sigara içilmemeli SİLAH KULANMAMALI SAVAŞ olmamalı DENİZLİ çok oksijeni [156]

amerikada. Yüksek ve kazançlı işler var orda. [161]

ayağam bir gün kırıldı ve de küçük parmağam [169]

4.3.6.4. Tümleç / Nesne Yanlıları

Tümleç ve nesne cümlenin yardımcı öğeleridir. Tümleçler cümlede yönelme, bulunma ve uzaklaşma; yön, zaman, biçim, neden, ölçü, koşul ve araç bildirerek yüklemi tamalar. Nesne ise cümlede öznenin yaptığı işten etkilenen öğedir. Cümlede tümlecin ya da nesnenin olmaması; yanlış yerde bulunması, yanlış ekler alması ifade yanlışına sebep olur.

Spanje, çünkü çok güzel sehirler var. [70]

2010 da izine gitmistim köpek saldırdı bana ve ısırıldı korktum kudus aşısisi oldum ama kudus deyildim. [72]

Türkiye güzel orda heb yacamak isterim akcam cekirdek satiyorlar Belçikada deyil Türkiyede çok güzel park lar var ama Belçikada deyil. [143]

güzel kutluyoruz yani sadece 2 dini bayram kutluyoruz bunlar da Kurban ve Ramazan bayramları başka kutlamıyoruz. O günlerde babam ve kardeşim namaza gidiyorlar sabah. Geldikten sonra bayramlaşıyoruz herkesle tabiki ailelerle. Bayramlaşmaya gidiyoruz yakınlarımıza yani o günler çok güzel geçiyor. [163]

Ve gittim ama kabul etmediler, sonra başka bir hastaneye gittim ve orda hemen kabul ettiler kemiğimi yerine koymak için. [61]

Öncelikle buradaki 23 nisan daha 'küçük' kutluyoruz. [68]

2010 da izine gitmistim köpek saldırdı bana ve ısırıldı korktum kudus aşısisi oldum ama kudus deyildim. [72]

23 Nisan mesela (butun) nerdeyse butun turkije geliyor burada 4te biri. [76]

Türkiye'de hava kötü olunca cocuklar okula gitmiyorlar Türkiye'de okularda uniform giyorlar Belçika'da yapmiyorlar [80]

çünkü Atatürk çocuklara armağan ettiği için [115]

Belçika'da içki çok içiyorlar. Türkiye'de çok çok az. [165]

football istedik kadar kisiyle oynaya bilirsiniz [171]

4.3.6.5. Gereksiz/Eksik Yardımcı Fiiller

Ben futbol yapıyorum. [12]

Kurban bayramda ailem ziyaret ve kurban kesmek. [49]

Ve ben "Latyni" yapmayı düşünüyorum. [69]

geçen sene 23 nisan günü Ece, Esra, ve Ecem'le fõlklõr yaptım. [89]

Ben düstümde yada yaralaımda beni destekler ve benim yanımd'a kalır. Bende ona aynısın'ı yaparım. [104]

4.3.6.6. Kelimelerin Yanlış Anlamda Kullanılması

Hava Güneşli olmalı çok yeşilik olsun. kendimi iyi hisetmeliyim ve cok dogalar olsun [14]

Güzel bir üLKede YAŞAMAK İSTERİM Mesela Istanbul gibi çünkü orası çok Güzel bir yer. [47]

O gün, bõyle bir gündür: elimi kırmıştım, çok acımişti. Hastaneye gittik ve 2 saattir sıramibekledim babamlan. [61]

Türkiye'de hava kötü olunca çocuklar okula gitmiyorlar Türkiye'de okullarda uniform giyorlar Belçika'da yapmiyorlar [80]

Bu sene Canakaleye gidmek istiyorum şehit'ler gormek istiyorum [93]

Türk bir ülkede yaşamak isterim, çünkü Türk ana dilim ve türkçeyi seviyorum. [102]

Ben her sene turkiy'ye gitmem ailem'de gitmez bazıları gideriz. [126]

ben turkiye de yaşamak isterim. burda aksamlari disarda yururken her taraf sisis türkiyede gezerken ne güzel dolu insanlar var dolu seyler satiliyor disarda [142]

O günlerde babam ve kardeşim namaza gidiyorlar sabah. Geldikten sonra bayramlaşıyoruz herkesle tabiki ailelerle. Bayramlaşmaya gidiyoruz yakınlarımıza yani o günler çok güzel geçiyor. [163]

4.3.6.7. Yanlış Yerde Bulunan Sözcükler

Yeşilik, Güneş, okul denizli bir yerde yaşamak isterdim. Arkadaşlarım la olmak isterdim aylemlerle. [16]

Çok güneşli bir ülkede ve sıcak, deniz ve ormanlar olmalı ve sesizlik hisetmeliyim ve guzel õgreten okular [20]

Ve gittim ama kabul etmediler, sonra başka bir hastaneye gittim ve orda hemen kabul ettiler kemiğimi yerine koymak için. [61]

Aslında ben mutluyum burda. [68]

Cunk super bir yer dir istanbul oraya kesinlikle gitmemiz gereklidir dedim gibi [84]

Huzurlu bir şekilde yaşamak isterdim kavgasız, dövüşsüz, [85]

orada hava çok güzül, her'gün hamam'a gidiyorum her sabah, [93]

Ben hep diyanete gitmek isterdim Türkiyede bide orda yaşamak isterdim. [107]

Ben çok sakin bir ülkede yaşamak isterdim çünkü ben hiç sesli şeyler sevmem [111]

Okula gitmem, ailecek toplanırız Okuldaki öğretmenler sınavlarıma 0 koyarlar gelmedim diye. [114]

Turkiye'de yaşamak isterdim. Kendi dilimizi daha rahat konuşmak için. [118]

Butun aile toplanırız en buyumuzde ve eğleniriz çok güzel olur [132]

Busuru maza olsa ve çok türk mazaları ve kitapları olsa çok güzel olurdu. Haftada üç kere çocuklara türkçe dersi olsa. Ne güzel olurdu ülkemizde Çarşamba, cumartesi, pazar. Ne güzel bir hayat yaşasam ailemle. [150]

amerikada. Yüksek ve kazançlı işler var orda. [161]

Ameriqua'ya gitmek istiyorum. Cunku ameriqua luk okulu için plajlarına gitmek için WWEYE gitmek için ve UFC ye Bakmak için [170]

genellikle top oynarız arkadaşlarimla, football istedimiz kadar kisiyle oynaya bilirsiniz, sert oynamak yasaktır, kavga etmek yasaktır, corner, taç, pénaltı, faul hepsi vardır. [171]

Amerika'ya gitmek istiyorum UFC ye Bakmak için Buralara görmek için canlı programlari gormek için plaj'lara gitmek için. [173]

TÜRKLERİN OLDUĞU BİR YERDE YAŞAMAK İSTERİM VE MÜSLÜMAN'LARIN OLDUĞU YERDE GELENEKLERİMİZİN OLDUĞU YERDE [181]

4.3.6.8. Tamlama Yanlıları

Türkçede tamlamalar isim tamlaması ve sıfat tamlaması olarak ikiye ayrılır. İsim tamlaması, iki veya daha çok ismin sahiplik, tür, cins, vb. nitelikleri belirtmek üzere bazı dil bilgisi kurallarına uygun olarak birleşmesi ile oluşan kelime grubudur. Sıfat tamlaması ise bir sıfat unsuru ile bir isim unsurunun bazı dil bilgisi kurallarına uygun

olarak bir araya gelmesi ile oluşan kelime grubudur. İsim tamlamasını oluşturan kelimeler belirli ekler alırken sıfat tamlamasını oluşturan kelimeler ek almazlar.

Değerlendirilen yazılı anlatımlarda Türkçede “tamlayan+tamlanan” şeklindeki sıralamaya uyulmadığı, isim tamlaması yapılırken iyelik ve ilgi eklerinin ya kullanılmadığı ya da yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir.

ben iki tane ablam var. benim aile var. [12]

Benim –anem adısı Belgin altun.-babam adısı Hasan Boz. –abla adısı Esin Boz. [13]

O, yaşarken atına binerdim. Bir beyaz atı vardı. [53]

Benim en güzel takım GALATASARAY. [64]

2010 da izine gitmistim köpek saldırdı bana ve ısırıldı korktum kodus aşısisi oldum ama kodus deyildim. [72]

Ben bir temiz ülkede yaşamak isterim. [79]

büyük çok çok küzel bida denizler parlağacak denizi kenarı [82]

Ben çok sakın bir ülkede yaşamak isterdim çünkü ben hiç sesli şeyler sevmemKendim, sakınım çevrem de sakın olmasını istiyorum. [111]

Ben Bir zıcak ve soğuk ülke de yaşamak isterim [137]

Türkiyenin arka sokaklar hep çöp, pislik, hiç sevmiyorum. [148]

Ben bir güzel ve büyük bir ülkede yaşamak isterdim. Çok insanlar olmasını isterdim. [150]

Ben bier güzel ve salikli bier ülkede yaşamak isterim. [152]

benim yaşimda olan çocuklar dunyası [168]

4.3.6.9. Hâl Ekleri (İsim/Ad Çekim Ekleri) Yanlışları

Türkçede; yalın (-), ilgi (+In/+Un/+nIn/+nUn), yükleme (+(y)I/+(y)U), yönelme (+(y)A), bulunma (+DA), çıkma/ayırılma (+DAn), vasıta (+(1)n/+(U)n; +(y)IA), eşitlik (+CA) durumu ekleri “cümlede isimler ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan eklerdir (Korkmaz, 2003: 23).” Araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında karşılaşılan diğer bir sorun da hâl eklerini yerinde ve doğru olarak kullanamamaktır.

iyi bir ülke iyi insanlarınaralarında yaşamak isterim, ve iyi arkadaşlarla yaşamak isterim. [28]

türkiye. Herkes orda Türkçe konuşuyor hem de turk Fıkra kitaplar var. [33]

TÜRKİYede Bir ülkede Gibi çünkü orada Tatil çok Güzel ve YAŞAM tARzI İYİ [43]

*basket **oynamaya** seviyorum [44]*

*Kurban bayramda **ailem** ziyaret ve kurban kesmek. [49]*

*Biz hristian ülke de böyle **bayramlar** kutluyabildiğimiz için mutlu olmamızı tercih ederim. [68]*

*Ben **ispanya** gitmek istiyom cunku orda iyi voetbol kulupleri var [73]*

*Belçikada tünkü ben **burda** alıştim ve tünkü burda busuru akrabalarımız var. [87]*

***Eskişehir** gezmek istiyorum. [91]*

***Eskisheir** gezmek istiyorum. [...] ben **Türkiye** gidnge çok seviniyorum. [93]*

*Ben çok **Fransa da** yaşamak isterim annemin tarafından kardeşleri abi leri var benim de kuzenlerim annemin Kardeşleri babamın Kuzenleri. [99]*

*Ben düstümde yada yaralamda beni destekler ve benim yanımd'a kalır. **Bende** ona aynısın'ı yaparım.*

*Ben amerika **Hollywood'da** gitmek istiyorum. [123]*

*Ben **Eskişehirde** çok gitmedim ama allah izin verirse Eskişehirde yeni evimizde oturaçağıs. [129]*

***Köy de** yada antalyada niye cünkü **köyde** bana güzel geliyor [136]*

*Ben Bir zicak ve soğuk ülke de yaşamak isterim amma deniz de olsun **yazda** ozaman denize gidebilirim [137]*

*Kurban **bayramı** sabah namazı kılıyoruz sonra kurban kesildikten sonra babamın arkadaşlarıyla bayramlaşıyoruz. [180]*

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle bazı öneriler dile getirilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada “Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ortaya konulmaya ve ana dilde oluşturdukları yazılı anlatımları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

5.1.1. Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) genel, Türkçe dersi, anlama ve anlatma boyutlarının her birinde “çok” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buradan araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçeyi sevdikleri, günlük yaşamda kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yani cinsiyetin Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının genel boyutta, dinleme-okuma ve konuşma-yazma boyutunda tutumlarının doğum yerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Türkiye doğumlu öğrencilerin genel ve anlatma tutumları Belçika doğumlu öğrencilere göre daha yüksektir. Türkçe dersine ilişkin tutumun doğum yerine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutunda tutumları yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının karne puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel bir ifadeyle karne puanı Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle annenin eğitim durumu Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle babanın eğitim durumu Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel ve Türkçe dersi boyutunda tutumlarının annesi ev hanımı olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Konuşma-yazma ve okuma-dinleme boyutunda ise anne mesleği istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları baba mesleğine göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle baba mesleği Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Sadece Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Flamanca konuşan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde sadece Türkçe konuşan öğrencilerle Türkçe-Fransızca konuşan öğrenciler arasındaki fark da anlamlıdır. Evde Türkçe konuşanların genel tutum puanları evde diğer dilleri konuşanlara göre daha yüksektir. Diğer yandan araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçe dersi boyutunda, konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutunda tutumlarının evde konuşulan dile göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları

Türkçeyi en rahat konuştukları kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresi Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçe dersi ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık göstermektedir. Derse haftalık katılım süresi 2 gün olanların Türkçe dersi tutumlarının katılım süresi 1 gün olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılanların genel boyutta ve konuşma-yazma boyutundaki tutumları Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyuttaki tutumları gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Genellikle veya nadiren gazete okuyanların genel boyuta ilişkin tutumlarının hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılanların konuşma-yazma tutumları gazete okuma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Genellikle gazete okuyanların konuşma-yazma tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyanların konuşma-yazma boyuta ilişkin tutumlarının ise hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dinleme-okuma boyutunda tutumlarının gazete okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Genellikle veya nadiren gazete okuyanların dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların Türkçe dersi boyutundaki tutumları evde konuşulan dile göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Genellikle gazete okuyanların Türkçeye yönelik tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayanlara göre daha

yüksek olduğu, nadiren gazete okuyanların Türkçeye yönelik tutumlarının ise hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İnterneti kullanma dili Türkçe olanların genel boyuta ilişkin tutumlarının internette diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların Türkçe dersi tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği de görülmektedir. İnterneti kullanma dili Türkçe olanların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İnterneti kullanma dili Türkçe olanların dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının internette diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, araştırmaya katılanların konuşma-yazma boyutundaki tutumları interneti kullanma diline göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda, konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkiye'ye gitme sıklığına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda, konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkiye'de kalma süresine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda, konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkiye'de gittikleri yere göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda, konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkiye'de kalınan yere göre farklılık göstermemektedir.

5.1.2. Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Yazılı Anlatımlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında dış yapıya ait; “kâğıdın alt, üst, sağ, sol kenarlarında uygun boşluklar bırakma”, “kompozisyona başlık verme”, “paragrafları belirgin bir şekilde içerden başlatma”, “kâğıdın temiz, düzgün ve okunaklı olması” vb. özellikler hemen hemen hiçbir kâğıtta tam anlamıyla yansıtılmamıştır.

Metinler nicelik olarak da tatmin edici düzeyde değildir. Yazılı anlatımlarda ifade edilmek istene olay, duygu, düşünce ve hayaller birer cümle, kelime/kelime grubu ile karşılanmaya çalışılmıştır. Paragraflar arası geçişlerin olduğu; açık, anlaşılır, konu bütünlüğü olan yazılı anlatıma neredeyse hiç rastlanmamıştır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarında konuşma dilinin gerek ikinci dilin gerekse ağız özelliğinin etkisi ile standart Türkçeden uzaklaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kelimeleri ya da cümleleri söyledikleri gibi yazma eğilimi oldukça sık rastlanan bir yazılı anlatım yanlıştır.

Yazılı anlatımlarda ikinci dilden (Flamanca/Fransızca) harf/ses, söz dizimi/kavram/kelime aktarımı da oldukça sık rastlanan yazılı anlatım yanlışlarındandır. Alfabelerdeki farklılıklardan dolayı ö>o / z>s / ı>i / c>s / ş>s / d>t / ü>u / ğ>y / ç>c / ç>t / s>ç / ğ>g / s>ç / y>j / ç>c / v>w / g>ğ / c>g / s>z / é harfleri yazılı anlatımlarda en çok karıştırılan harflerdir. Türkçe söz dizimi açısından sonda bulunması gereken yüklem, yazılı anlatımlarda genellikle cümle içinde gösterilmiştir. Ana dilde karşılanamayan kelimeler ikinci dildeki yazımıyla ya da Türkçe yazıma uydurularak yazılı anlatımlarda yerini almıştır.

Belçika’da yaşayan ve araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında rastlanan hatalar arasında noktalama işaretleri yanlışları da vardır. Değerlendirilen yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri yanlışlarının; nokta (.), virgül (,), iki nokta (:), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), yay ayraç (()), kesme işareti (’) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. (Diğer noktalama işaretleri yazılı anlatımlarda kullanılmamıştır.) Bu noktalama işaretlerinden nokta, kesme işareti ve virgül en çok hata yapılan noktalama işaretleridir.

Değerlendirme kapsamındaki yazılı anlatımlarda bağlaç olan da, de’nin bulunma durum eki olan –da, -de ile karıştırıldığı, ya sözüyle kullanılan da’nın bitişik yazıldığı görülmüştür.

Bağlaç olan *ki* kendisinden önceki kelimedenden ayrı yazılır. Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının bağlaç olan *ki*’yi kendisinden önceki kelimeye bitişik yazdıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türk çocuklarının kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, bitişik yazılan kelimeleri ayrı yazma, ayrı yazılan birleşik kelimeleri de bitişik yazma eğilimleri vardır.

Çalışma kapsamında değerlendirilen yazılı anlatımlarda çok sık rastlanan hatalardan biri de büyük yanlış kullanımıdır. Yazılı anlatımlarda özellikle cümle başlarında büyük harf kullanılmamakta, özel isimler büyük harfle başlatılmamakta, cümle hatta kelime içinde büyük ve küçük harfler rast gele yazılmaktadır.

Satır sonuna sığmayan kelimelerin bölünmesi ile ilgili hataya yazılı anlatımlarda pek rastlanmamıştır. Satır aralarına uygun boşluklar verilmeden, satır başı hizalaması yapılmadan geliş güzel şekilde yazılmış satırlarda tespit edilebilen hatalarda da heceler yanlış yerden bölünmüştür.

Araştırmaya katılan Türk çocukları yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerde çoğunlukla büyük ünlü uyumuna dikkat etmemişlerdir.

Yazılı anlatımlarda (cümle ya da kelime gruplarında) gereksiz sözcük kullanımından, öge uyumsuzluklarından, kelimelerin yanlış yerde bulunmasından vb. kaynaklı yanlışlıklar da mevcuttur.

Değerlendirilen yazılı anlatımlarda Türkçede “tamlayan+tamlanan” şeklindeki sıralamaya uyulmadığı, isim tamlaması yapılırken iyelik ve ilgi eklerinin ya kullanılmadığı ya da yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim sorunlarına yönelik öneriler:

-Sorunların temelinde dil problemi yatmaktadır. Öncelikle Türk çocuklarına etkili ve verimli bir ana dili eğitimi verilmelidir. Bunun için aileler bilinçlendirilmelidir.

-Ana dili eğitimi ile birlikte Türk kültürü ve İslam dininin güzellikleri de çocuklara aktarılmalıdır.

-Anne ve babaların da Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için kurslar düzenlenmelidir.

-Okul öncesi eğitimin önemi ailelere kavratılmalıdır.

-Okul öncesi eğitimde iki dilli çocuklara yönelik program hazırlanmalıdır.

-Gerek devlet destekli gerekse sivil toplum kuruluşları ile Belçika'daki Türklere yönelik ayrımcılığı, ırkçılığı ortadan kaldıracak tedbirler alınmalıdır.

-Eğitimin önemi öğrencilere kavratılmalıdır. Bunun için başta büyük elçilik ve eğitim müşavirliği olmak üzere sivil toplum kuruluşları öğrenciler için toplantılar, etkinlikler düzenleyerek öğrencileri bilgilendirmelidir.

-Türk çocuklarının sadece meslek ve teknik eğitim alanında yetişmelerinin önüne geçilmelidir. Öğrencilerin üniversite ve üniversite sonrası eğitim yönünde de istekli olması sağlanmalıdır.

-Türk öğrencilere iki dilli ve iki kültürlü olmanın bir eksiklik olmadığı aksine onlar için birer zenginlik olduğu kavratılmalıdır. Özgüven duygusu aşılmalıdır.

-Türk öğrencilerde kısa, orta ve uzun vadede amaçlarını belirleme alışkanlığı yaratılmalıdır.

-Aileleri aydınlatmak için ana dili ve millî kültür eğitiminin önemini anlatan broşürler hazırlanmalı aynı zamanda Belçika eğitim sistemi ve sistemdeki uygulamalar konusunda da broşürler hazırlanmalıdır. Broşürler Fransızca, Flamanca, Türkçe olarak basılmalıdır. (Güzel, 1988: 9)

Türkçe ve Türk kültürü dersleri kapsamındaki sorunlara yönelik öneriler:

-Türkçe ve Türk kültürü dersleri zorunlu ders kapsamına alınmalıdır. Okullarda ders içi okutulmalıdır.

-TTKD'den alınan notlar sınıf geçmede etkili olmalıdır.

-TTKD'nin ders saatleri 15.30'dan önce başlatılmalıdır.

- TTKD öğretmeni yetiştirmek üzere üniversiteler bünyesinde bölüm / bilimsel açılmalı ya da lisans üstü seviyede programlar açılmalıdır.

-TTKD öğretmenlerine yönelik verilen yurt dışı göreve uyum seminerlerinin süresi uzatılmalı, içeriği zenginleştirilmelidir.

-TTKD'de kullanılmak üzere Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün materyaller hazırlaması gereklidir. "Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin en azından hizmet içi eğitim çerçevesinde çağdaş eğitim teknolojileri konusunda gerekli bilgi ve becerilerini edinmeleri gerekir." (Coşkun, 1996: 13)

-Veliler için bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Bu toplantılarda eğitimin ve ana dili eğitiminin önemi üzerinde durulmalıdır.

-Öğretim programlarının hedeflenen amaca tam olarak ulaşabilmesi için, öncelikle öğretmenlerimizin programın felsefesini ve mantığını iyice özümsemeleri ve çalışmalarını buna göre yapmaları büyük önem taşımaktadır. Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerimizin de Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)'nın felsefesini, mantığını, içeriğini, uygulama biçimini vs. çok iyi bilmesi gerekir.

-Belçika'ya uzun bir süredir Milli Eğitim Müşaviri atanamaması, öğretmenlerin koordine olmalarını güçleştirmekte ve Belçikalı yetkililere taleplerin sağlıklı bir şekilde

iletilememesine neden olmaktadır. Ayrıca, görevlendirilen öğretmenler yeni eğitim öğretim yılına az bir süre kala göreve başlamaktadır. Bu nedenle, yeni göreve başlayan bir öğretmen bir yandan yabancı bir topluma uyum sağlamaya, diğer yandan yabancı bir eğitim sistemini tanımaya çalışmakta bu arada ders vermeye çalışmaktadır. Bu anlamda yeni öğretmenlerin, eğitim yılından kısa bir süre önce görevlendirilmesi yerine, uyum süreleri de göz önüne alınarak yeni eğitim öğretim yılı başlamadan belli bir süre önce görevlendirilmesi yerinde olacaktır.(TBMM, İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu 23. Dönem 4. Yasama Yılı Faaliyet Raporu, 2010)

-Yurt dışında yaşayan Türklerin ana dili eğitimlerine önem verilmelidir.

-Anne ve babalar (aile büyüklerinin) Türkçeyi güzel kullanma konusunda bilinçlendirilmelidir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını arttırmaya ve Türkçe yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler:

-Çocukların dil davranışlarını sergileyecekleri imkânlar sunulmalıdır. (Şiir yazma yarışmaları, tiyatro gösterileri, vb.)

-Yazılı anlatım becerisi yazarak geliştirilecek bir beceridir. Yurt dışındaki Türk çocuklarında yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için bol bol yazma alıştırmaları, dikte çalışmaları yapılmalıdır.

-Yazılı anlatımlardaki yanlışlar anında düzeltilmelidir.

-Yazma becerisi tek başına değil diğer dil becerileri ile desteklenerek geliştirilmelidir.

-Öğrenilen dile yönelik tutumlar olumlu yönde ise o dil daha kolay öğrenilmektedir. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik olumlu tutum içinde olması Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine, akademik başarılarına, ana dili davranışlarına önemli bir katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu durumu değerlendirmesi gerekir.

- Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel ve Türkçe dersi boyutunda tutumlarının annesi ev hanımı olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle çocukların annesiyle daha fazla zaman geçirmeleri sağlanmalıdır. Annesiyle daha fazla zaman geçirenlerin Türkçeye yönelik tutumları yüksek olmaktadır.

-Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyuttaki Türkçeye yönelik tutumlarının evinde Türkçe konuşanlar lehinde olması bulgusundan hareketle ev ortamında aile bireylerinin birbiriyle Türkçe konuşması gerektiği söylenebilir.

-Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçe dersi ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılımı fazla olanlar lehinde farklılık göstermektedir. Bu bulgudan hareketle şöyle bir önerimiz olabilir: TTKD haftada en az iki gün yapılmalıdır.

-Araştırmamız sonucunda kitap ve gazete okuma sıklığının Türkçeye yönelik tutumları etkilediği görülmüştür. Bu sebeple yurt dışındaki Türk çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmaları için kitap/gazete okuma saatleri oluşturulmalıdır, Türkçe yazılmış kitaplara rahat ulaşabilmeleri (kitapçı, yayıncı) sağlanmalıdır.

-Araştırmamız diğer dikkat çekici sonucu da interneti kullanma dilinin Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olmasıdır. Günümüzde bilgisayar teknolojisi hızla ilerlemektedir. Yurt dışında yaşayan çocuklar da bu hızlı ilerlemenin içinde aktif olarak yer almaktadır. Günümüzde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü bilgisayar başında geçirmektedir. Dolayısıyla gerek yurt dışındaki çocukların zamanlarının değerlendirilmesi için gerekse Türkçe tutumlarının, dil davranışlarının olumlu yönde olması için başta Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında oluşturulan “www.uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr” internet sitesinin çocukların ilgisini çekecek şekilde işlevsel hâle getirilmelidir. Bilgisayar aracılığıyla uzaktan Türkçe öğretimi faaliyetleri başlatılabilir.

KAYNAKÇA

Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimciler İçin Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Agheyisi, R., Fishman, J. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-57.

Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Yay.

Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, S. 633, 195-199

Akıncı, M. A. (2007, 5-6 Mayıs). *Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri*. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_anadili_egitimi.pdf adresinden 27 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, S.16, 63-71.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altay M., Dany C. (2007). *Langues d'origine et langues d'enseignement: un problème de gestion sociolinguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains en Belgique*. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4475&do_check adresinden 12 Ocak 2009 tarihinde alınmıştır.

Altunay, U. (2004, 6-9 Temmuz). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya

Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M., (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Turan Ofset.

Arslan, M. (1999). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi ve Alman toplumuna uyum sorunları. *Dil ve İnsan*, 18, 31-39.

Aydın, A. (2008). *Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür" (Editörler: İsmail Aydoğan-Faruk Yaylacı), Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, C. II, 106-114.

Aydın, M. Z. (1999). Belçika'da ilk ve orta öğretimde din ve ahlak öğretimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 3, 101-147.

Aydın, M. Z.; Manço, A. A. (2002). Belçika'daki Türk yerleşiminin sosyal, ekonomik ve tarihî boyutları. *Türkler*. C.20, 856-868.

Aydın, M. Z. (2003). Belçika'da ilk ve orta öğretimde okutulan İslâm din dersi programları. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. VII/1, 85-100.

Aydın, M. Z.; Yardım, M. (2008). Belçika'da İslamofobi ve Müslümanlara Yönelik Ayrımcılık. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. XII/1, 7-32.

Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu*, 21(162), 56-61.

Aytemiz, A. (2000). *Almanya'da Türkçe*. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Bekir, H., Ş., Temel F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.

Belçika Anayasası. (2011). <http://www.legislationline.org/download/.../id/.../b249d2a58a8d0b9a5630012da8a3.pdf> adresinden 07.07.2011 tarihinde alınmıştır.

Belçika Genel Bilgileri. (2011). http://www.brussels.irisnet.be/about-the-region/studies-and-statistics/statistical_data_by_theme/population_adresinden 19.Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.

Belçika Haritası. (2011). <http://www.lib.utexas.edu/maps/belgium.html> adresinden 19 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.

Belet, Ş. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

Belgium Education Draft. (1959). http://www.unitrier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Europa/Konferenz_2010/Belgium_Draft.pdf adresinden 17 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.

Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL EJ*, 9(1), 1-21.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 10/12/1918 Tarihli ve 217 (111) Sayılı Kararıyla Kabul Edilen İlişik İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin Resmî Gazete İle Yayınlanması Hakkında Karar. (1949). T. C. Resmî Gazete, 7217, 27 Mayıs 1949.

Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.

Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni

yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2.

Cemiloğlu, İ. (2000). Cümle tahlilinin önemi ve metodu. *Türk Dili Dergisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Cemiloğlu, İ. (2001). *Cümle Bilgisi*. Ankara.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cooper, R. L Fishman, J. (1974). The study of language attitudes. *Linguistics*. 12(136), 5-20.

Coşkun, H. (1996). Eğitim teknolojisi ışığında iki kültürlü ve iki dilli anadil dersi. *TÖMER Dil Dergisi*, 44, 5-17.

Cotton, P. (2001). *Vocational Education and Training in Belgium*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Cedefop Panorama Series.

CRE (Centre de Relations Europeennes). (2001). *Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000): Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler* (çev. S. Bilir). Brüksel: Centre de Relations Europeennes.

Cross, D. (1988). Selection, setting and streaming in language teaching. *System*. 16 (1), 13-22.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum*, February, No. 19. 15-29.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010(1), 165-176.

Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki ortaöğretim edebiyat ders kitapları üzerine edebiyat eğitimi açısından bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, S. 169, 355-365.

Çalışkan, N. (2008). *Türk öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörler*. I. Uluslararası Avrupalı Türkler

Kongresi “Eğitim ve Kültür” (Editörler: İsmail Aydoğan-Faruk Yaylacı), Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165.

Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2007). *Yurt Dışındaki Vatandaşlara İlişkin Sayısal Bilgiler, 2005 Yılı Raporu*. Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Şen Matbaa.

Çamurcu, H. (2008). Dünya nüfus artışı ve getirdiği sorunlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 87-105.

Çeçen, M. A., Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, S. 173.

Çerik, Ş. (2002). Ailelerin gençlere karşı tutumları ve gençlerin ailelerinin tutumlarını algılayışlarına yönelik üniversite gençliği üzerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimi Dergisi*. 2(1), 1-17.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Onaylanması Hakkında Karar. (1995). T. C. Resmî Gazete. 22184, 27 Ocak 1995.

Dawes, T. R. (1902). *Bilingual Teaching in Belgian Schools*. London: Cambridge At The University Press.

Debaty, P. (1985). *Vocational Training in Belgium*. Berlin: European Centre for The Development of Vocational Training.

Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 176-192.

Demir, N. (2001). 2002 yılı Türkçe yılı olmalıdır. *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı Özel Sayısı)*, 21, 125-127.

Demir, N. (2005). *Balkanların parçalanmasında azınlık okulları/ana dil eğitiminin rolü ve günümüzde alınması gereken dersler*. 9. Askerî Tarih Semineri, İstanbul 21-26 Ekim 2003 Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Yayınları.

Demir, N. (2009). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması ve Türk dünyası kültür haritalarının hazırlanması*. 6. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kurultayı, Kongre Kitabı, Celalabad-Kırgızistan 25-28 Mayıs 2008, 618-626.

Demirci, H. G. (2006). *Ticaret meslek ve anadolu ticaret meslek liseleri bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile "internet ve ağ sistemleri" dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirtaş, M. (2006). *Hollandaca Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Yayın Dağıtım.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR*, 13, 233-256.

Deniz, S., Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*. S. 170, 339-350

Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, (2011a). http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/ogretmen/Duyuru_Ogretmen_gorevlendirilmesi_Hususlari_2010.pdf adresinden 30.08.2011 tarihinde alınmıştır.

Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, (2011b). *Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri Katılımcı Listesi*. http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/ogretmen/Yurtdisi_Goreve_Uyum_Semineri_Katilimci_Listesi_2011.pdf adresinden 20 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.

Dilaçar, A.(1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, A. (2006). *Almanya'daki Türkler ve Çok Kimlikli Kimliksizleştirme. Batı Avrupa'da Türk Göç Sürecinin Güncel Boyutları* (haz. Bilhan Doyuran Kartal). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Draft. (2010), *Religious Instruction in Public Education in Belgium*. <http://www.uni->

trier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Europa/Konferenz_2010/Belgium_Draft.pdf adresinden 23 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.

Duman, A. (2002). MEB ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabı üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*, 7(56), 148-152.

Duymaz, R. (1986). *Uygulamalı Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Seda Yayınları.

Ekmekçi, Ö. (1991). Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(6), 22-44

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin Onaylanması Hakkında Karar. (2003). T. C. Resmî Gazete. 25196, 11.Ağustos. 2003.

Ergin, M .(1993). *Türk Dil Bilgisi* (20. Baskı). İstanbul: Bayrak Basım.

Ergin D. A. (2010). Azınlık dillerinin kullanımı konusunda Türkiye nerede duruyor? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (AUHFD)*, 59(1), 1-34.

Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Eripek, S. (1982). Kuramsal Açından Çocuklardaki Problem Davranışların Nedenleri Ve Bir Sınıflandırma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15(2), 35-46.

Eşel, G. (2008). *Avrupa'ya Kültürel Uyum ve Birlikte Yaşam Açısından İlk Eğitim Süreci Olarak Aile*. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür" (Editörler: İsmail Aydoğan-Faruk Yaylacı), Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, C. II, s. 176-190.

EU, (2011). *Kopenhag Kriterleri*. http://ec.europa.eu/bulgaria/documents/abc/72921_en.pdf adresinden 25.08.2011 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2009). *Educational Structures and Education Systems for Vocational Training and Adult Education in Europe* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_BN_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2009). *Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium*.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2009). *Structures of Education and Training Systems in Europe.*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_BD_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2009/2010). *Organisation of Education System in French Community in Belgium.*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BF_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2009/2010). *Structures of Education and Training Systems in Europe*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_BF_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2010). *National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Forms*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BN_EN.pdf adresinden 23 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2011). *National System Overview on Education Systems in Europe and ongoing Reforms*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BD_EN.pdf adresinden 22 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2011). *Structures of Education and Training Systems in Europe.*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BF_EN.pdf adresinden 23 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.

EURYBASE (2011). *Organisation of the education system in the French Community of Belgium 2009-2010*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BF_EN.pdf adresinden 7 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

EURYDICE (2006), Belgium (Flemish Community), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BN_EN.pdf adresinden 7 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

Farr, R. (1994). Attitudes, social representations and social attitudes. *Papers on Social Representations*. 3(1), 1-4.

Fasold, R. W. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. New York: Basil Blackwell Ltd.

Fındıkçı, İ. (1989). Kişilik nedir? Nasıl oluşur?. *Yaşadıkça Eğitim*. S. 7.

Flaman Bölgesi'nde Eğitim (2008). <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/341.pdf> adresinden 29 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır.

Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gelekçi, C. (2010a). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2010(12),163-194.

Gelekçi, C. (2010b). Belçika'da yaşayan Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumları. *Türkbilig*, 19, 117-136.

Gelekçi, C., Köse, A. (2009). *Misafir İşçilikten Etnik Azınlığa Belçika'daki Türkler*. Ankara: Phoenix Yayınları.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 4(8), 1298- 1313

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gönüllü, M. (1996). Dış göç. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1, 94-106.

Gözaydın, N. (1985, 20-21 Eylül). *Federal Almanya'daki Türk çocuklarının Türkçe eğitim ve öğretimleri üzerine*. Türkoloji Çalışmaları ve F.Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gür, H. (1997). Kod, kod seçimi, kod değiştirme, kod karıştırma, ikidillilik, çokdillilik ve diglosi. *Dil Dergisi*. 55, 66-88.

Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güzel, A. (1985, 20-21 Eylül). *Orta Avrupa'ya göçen Türk iş gücü ve çocuklarının eğitim meselesi*. Türkoloji Çalışmaları ve F.Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 95-105.

Güzel, A. (1988). Almanya'da Türk çocuklarına verilmesi gerekli Türk kültürü dersinin önemi. *Aydınlar Ocağı Dergisi*, S. 1-2, 6-20.

Güzel, A. (2011). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.

Hacıeminoğlu, N. (1987). Dil ve millî bütünlük. *Yeni Türk Nesri Antolojisi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Hanbay, O. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.

Hartman, S., Harris, O.J. (1994). The Role of Parental Influence in Leadership. *Journal of Social Psychology*, 132 (2).

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmenin İlişik Beyan ve Çekinceler Konulmak Suretiyle Onaylanması Hakkında Karar. (2002). T. C. Resmî Gazete, 24787, 16 Haziran 2002.

Hesapçioğlu, M. ve Çağlar, A. (1991). *Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Türk Toplumuna ve Eğitim Sistemine Uyum Sorunları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 498.

Holmes, J. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.

Hotaman, D. (1995). *Gülhane askerî tıp akademisi sağlık meslek yüksek okulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BD_EN.pdf adresinden 7 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

<http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/aihs.pdf> adresinden 23 Ağustos.2011 tarihinde alınmıştır.

İleri, E. (2000). *Avrupa topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları*. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Kadınlara Karşı Her Türü Ayırmacılığın Önlenmesi Sözleşmesine Katılmamızın Onaylanması ile İlgili Karar. (1985). T. C. Resmî Gazete. 18898, 14 Ekim 1985.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karabağ, S., Şahin, S. (2006). Avrupalı Türklerin jeopolitiği. *Türk Yurdu*, C.26, S. 224.

Karahan, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi -Cümle Tahlilleri-*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 343-362.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.

Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi, *Dünyada Türkçe Öğretimi A.Ü. TÖMER*, S. 1, s. 76-83.

Kavcar, C. vd. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yay.

Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2), 367-380.

Kaya, A., Kentel, F. (2008). *Belçika Türkleri Türkiye ve Avrupa Birliği Arasında Köprü mü, Engel mi?* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kıran, Z. (1994). *Fransızca Dilbilgisi ve Çeviri Kılavuzu*. Ankara: Kurtuluş Basımevi.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Koç, S. (1998). *Dil deyince*. *Eğitim ve Bilim*. 22(106), 3-15.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XVII, Sayı: 1, 105-137.

Kolasa, J. B. (1979). *İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş* (Çev. Kemal Tosun ve diğerleri), İstanbul: İ.Ü. İşletme FAK. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, Yayın No:42.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.

Köktepe, M. (2008). *Emirdağ ilçesinden Belçika'ya olan göçler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

König, W. (1983). Almanya'daki Türklerin sorunları karşısında Türk ve Alman toplumları. *H. Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (Özel Sayı),181-192.

Küçük, S. (1998). Anadili öğretiminde Türkçe ders kitapları ve metot meselesi. *Dil Dergisi*, S. 64, 5-14.

Laçiner, S., Özcan, M., Bal, İ., (2004). *Türkiyeli Avrupa (Türkiye'nin Üyeliğinin AB ye Olası Etkileri)*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Manço, A. (2002). *Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri*. Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1),61-68.

MEB (2000). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

DİGM (2006). *Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi*. Ankara: MEB Yay.

MEB. (2006). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Taslak Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2010a). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1-3. Sınıflar)*

MEB. (2010b). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (4-5 Sınıflar)*

MEB. (2010c). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (6-7. Sınıflar)*

MEB. (2010d). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (8-10. Sınıflar)*

MEB. (2010e). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3. Sınıflar)*

MEB. (2010f). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (4-5. Sınıflar)*

MEB. (2010g). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (6-7. Sınıflar)*

MEB. (2010h). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (8-10. Sınıflar)*

MEB. (2010ı). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı (1-3. Sınıflar)*

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1986). *Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları*.

Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Morgan, T. C. (1991): *Psikolojiye Giriş* (Çev. Hüsnu Arıcı ve diğerleri) Sekizinci Basım, Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No:1.

Newcomb, T.M.; Svehla, G., (1937), Intra-family relationships in attitudes. *Sociometry*. 1, 180-205.

Nielsen, E. O. (2002). “İki Arada Gidip Gelmek: Batı Avrupa’daki Türk Gençleri.” *Daha Sesimizi Duyuramadık. Almanya’da Türk İşçi Çocukları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Norton, M. I., Monin, B., Cooper, J., Hogg, M. A. (2003). Vicarious dissonance: Attitude change from the inconsistency of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 47-62.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. S. 13, 59-69.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2010). Yurt dışına gönderilen Türkçe öğretmenleriyle ilgili sorunlar. *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y.. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15). 117–136.

Özdağ, Ü. (2002). *Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Jeopolitik İnceleme*. Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları.

Özdemir, B. (2008). 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 32, 379-380.

Özdemir, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayıncılık.

Özkalp, E., Kocacık, F. (1991). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Öztürk, H. (2001). *Belçika'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.

Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.

Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*. 98(1), 1422.

Sağlam, M. (1989). *Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk kültürü programı'nın etkililiği: Kuzey Ren Vestfalya örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Anadolu Ü. Sosyal Bil. Enstitüsü, Eskişehir.

Sanfransisko'da 26 Haziran 1945 Tarihinde Yapılmış ve İmzalanmış Olan Birleşmiş Milletler Antlaşması ile Milletlerarası Adalet Divanı Statüsünün Onanması Hakkında Kanun. (1945). Resmî Gazete, 4801, 24 Ağustos 1945.

Saracaloglu A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Türk Dili ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri Sayısı*. 3 (7), 73-91.

Saracaloglu, A. S. (2000, Ocak). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 25(115), 65-72.

Saracaloglu, S., Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 39-59

Sarıçoban, A. (2004). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Türki öğrencilerin güdü ve tutumlarının başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1).

Sarıkaya, H. S. (2008). *Belçika Flaman Bölgesindeki Türk Kökenli Ailelerin Okul ve Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Avrupalı Türkler

Kongresi “Eğitim ve Kültür” (Editörler: İsmail Aydoğan-Faruk Yaylacı), Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, C. II, s. 438-447.

Schwarz, N. Bohner, G. (2001). *The Construction of Attitudes* (Manuscript of a chapter in A. Tesser & N. Schwarz Eds.) Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology), Oxford, UK: Blackwell, 436-457.

Sezer, T. (1999). *Fransızca Uygulamalı Dilbilgisi*. Konya: S.Ü. Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

Sherif, M., Sherif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. (Çev: Mustafa ATAKAY ve Aysun YILMAZ) İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Simmons, C.J., and Lynch, J.G. (1991). Inference effects without inference making? Effects of missing information on discounting and use of presented information. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 477-491.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. (Çev. Lars Malmberg ve David Crane). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Soetart, R., Van Heule, K. (1999). Teacher education in belgium, flemish and french communities - the situation at the end of the 1990s. *TNTEE Publications*. 2(2), 43-70.

Swenden, W., Maarten T. J. (2006). *Will it stay or will it go? Federalism*

Şen, F. (2007). *Euro-Türkler Avrupa’da Türk Varlığı ve Geleceği*. İstanbul: Günizi Yayıncılık.

Şen, F., Koray, S. (1993). *Türkiye’den Avrupa Topluluğu’na Göç Hareketleri*. Ankara: Elit Yayınları.

Şen, Ü. (2010). *Türk kültürünün yaşaması ve yayılmasında Türkçe ve Türk kültürü dersi. II. Uluslararası Türk Kültürü Kurultayı Fethiye 3-5 Aralık 2009*.

Şimşek Bekir, H., Temel, F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* S.18, 14-27.

Şimşek, R. (1983). Çağdaş eğitimde ana dilinin yeri. *Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 36-40.

Tansel, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri I-II*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TBMM, (2009). Paris Şartı, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/445-458.pdf> adresinden 16 Ocak 2009 tarihinde alınmıştır.

TBMM, (2010). http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/4_Yasama_Yili_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden 15 Aralık 2010 tarihinde alınmıştır.

TBMM. (2010). İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu 23. Dönem 4. Yasama Yılı Faaliyet Raporu (2009-2010). Ankara: TBMM Basımevi.

TBMM. (2011). *İnsan Hakları*. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf> adresinden 22.08.2011 tarihinde alınmıştır.

TBMM. (2011). *İnsan Hakları*. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/209-213.pdf> adresinden 24.08.2011 tarihinde alınmıştır.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 461-486.

Temizkan, M., Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *ESOSDER Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,

C.8 S.27 (155-176). www.asosindex.com/article-search?command=search...Adaylari adresinden 09.09.2011 tarihinde alınmıştır.

Tezcan, M. (2000). *Dış Göç ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2002). *Yurt dışında çalışan Türkler ve kültürel değişme*. IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri (18-22 Haziran 2001), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tezcan, M. (2002, 18-22 Haziran). *Yurt dışında çalışan Türkler ve kültürel değişme*. IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

TODAIE, (2011a). *Helsinki Nihai Senedi*. <http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/helsinki.pdf> adresinden 25.08.2011 tarihinde alınmıştır.

TODAIE, (2011b). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. <http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/insan.pdf> adresinden 25.08.2011

Tokdemir, A. (2000). İkidillilik ve sorunlar. *Dil Dergisi*. S.92, 58-62.

Tosun, Z. D. (2011). *Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tunç, H. (2004). Uluslararası sözleşmelerde azınlık hakları sorunu ve Türkiye. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt VIII, Sayı 1-2, Haziran-Aralık 2004.

Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdâd Yayınları.

Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK Yayınları.

Türkiye ile Belçika Arasında 29 Aralık 1958 Tarihinde İmzalanan Kültür Anlaşmasının Tasdiki Hakkında Kanun. T. C. Resmî Gazete. 10367, 28 Kasım 1959.

Uluseller, A., Ulusoy O. (2008). *Avrupa ve İnsan Hakları Mekanizmaları*. (ed. Utku Kılıç). Ankara: Adres Yayınları.

Unat, N. A. (2006). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

UNESCO. (2011). *Convention Against Discrimination in Education*. <http://www.unesco.org/most/rr4educ.htm> adresinden 24.08.2011 tarihinde alınmıştır.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vassaf, G. (2002). *Daha Sesimizi Duyuramadık: Almanya'da Türk İşçi Çocukları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Wang, M. C., Heartel, G. D., Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of research: what help students learn? *Educational Leadership*. 51(4), 74-79.

Wets, J. (2006). The Turkish community in austria and belgium: the challenge of integration. *Turkish Studies*. 7(1), 85 -100.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *TÖMER Dil Dergisi*, 134, 26-41.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., Yelok, V. S., (2004). *Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.

Yalçın, A. (1996). Türkçe ders kitaplarının planlanması ve yazılması. *Türk Yurdu*, 16(107), 24-27.

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den batı Avrupa ülkelerine göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1).

Yalçın, Cemal (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1).

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*. 86, 54-66.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, K., Balcı, A. (Editör). (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri: Belçika Eğitim Sistemi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Yoseph S. (1997). *The relationship between attitude and achievement in mathematics among boys and girls in grade 6, 7, & 8: The case of Arisi zone.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Addis Ababa University.

Yurt Dışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları (YDGHVS). (1973). Ankara: Dışişleri Bakanlığı.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaynak Şahıslar

Mehtap ŞAHBAZ, 26 yaşında, lise mezunu, Belçika'ya evlilik yoluyla gelmiş.

Mercan ÜNAL, Alevi Kültür Derneği Başkan Yardımcısı

Şükrü UÇAR, ULB Türk Öğrenci Derneği Başkanı

Saliha EKER, Brüksel Eğitim Müşaviri V.

Muhsin ÖZTÜRK, TTKD Öğretmeni

Abdi İGDELİ, TTKD Öğretmeni

Tuncer BAYYİĞİT, TTKD Öğretmeni

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivlerinden Alınan Belgeler

B.C.A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 123.75..20.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 267.37..19.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 192.4..10.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 173.50..15.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 231.19..15.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 301.51..15.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 341.77..14.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 197.44..12.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 227.81..14.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 173.50..3.

B. C. A., Fon Kodu: 30..18.1.2 Yer No: 240.69..2.

EKLER

EK 1: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Başarı Belgesi


 T.C.
 BRÜKSEL BÜYÜKELÇİLİĞİ
 EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ
 TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ BAŞARI BELGESİ


Adı ve Soyadı :
 Baba Adı : FOTO
 Doğum Yeri ve Tarihi :
 Belge No :
 Eğitim-Öğretim Yılı :

Yukarıda açık kimliği yazılı öğrencinin,
 / Belçika adresindeki Türkçe ve Türk Kültürü Dershanesi'ne devam ettiğini, Türkçe ve
 Türk Kültürü Dersleri bakımından 5. sınıfı bitirenler seviyesinde eğitim almış olduğunu bildiren
 belgedir. .. / 06 / 2011.

Eğitim Müşaviri


Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni

EK 2: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğrenci Karnesi

AÇIKLAMALAR

- Bu karnesi, çocuğunuzun derslerindeki başarı durumunu ve öğretmenin tarafından gülenenbilir davranış gelişimini bildirmek üzere hazırlanmıştır.
- Karnede:
 - bölümde derslerdeki başarıları,
 - bölümde kişisel ve sosyal becerileri ifade edilmiştir. Kişisel ve sosyal beceriler bakımından takdir edilen dereceleri, dersler kadar önemli olan sosyal özelliklerini öğrenciyi kazandırmasında öğrenciyi ve aileyi bilgilendirici değerler taşır.
- Her öğrencinin kendine göre bir gelişim hızı olduğundan, çocuğunuzun karnesindeki dereceleri ve sonucu, başka öğrencilerin durumlarıyla karşılaştırmayınız.
- Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri haftada bir gün olduğu için öğrencilerin başarıları olabilmeleri derslere devam durumlarına bağlıdır.
- Derslere devam zorunlu olmadığı için öğrenci velisi, öğrencinin derslere devamını takip etmek ve devamını sağlamakla yükümlüdür.
- Karne incelenip imzalandıktan sonra öğrencide kalabilir.

GENÇLİĞE HITABE



Ey Türk gençliği!
Birinci vazifen, Türk istikbalini, Türk Cumhuriyeti'ni, ilâleth mahfazası ve müdafaa etmektir.

Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni, bu hazineden, mahrum etmek isteyecek, dâhilî ve haricî, tedabihlerin olacaktır. Bir gün, istiklal ve cumhuriyeti müdafiası mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok namussat bir mahiyete tesadüf edebilir. İstiklal ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile azatı vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten dâhâ elims ve dâhâ vahim olmak üzere, memleketin dâhilinde, âkidara sahip olanlar gâfil ve dalâlet ve hatta hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu âkidar sahipleri şahsi menfaatlerini, miltevililerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr u zaruret içinde harap ve bitap düşmüş olabilir.


Ey Türk istikbalinin evladı!
İşte; bu şhval ve şerait içinde dahi, vazifen, Türk istiklal ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki sıvı kanda, mevcuttur!

Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK
20 Ekim 1927

"Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür."
"Kültür; okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmaktır, ders almak, düşünmek, zekayı eğitmektir".

Mustafa Kemal ATATÜRK

"Milliyetin çok belirgin vasıflarından biri dildir.
Türk milletindenim diyen insan, her şeyden evvel ve mutlaka
Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültürüne,
topluluğuna bağlılığını iddia ederse buna inanmak doğru olmaz."
Mustafa Kemal ATATÜRK



**T.C. BRÜKSEL BÜYÜKELÇİLİĞİ
EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ**

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ ÖĞRENCİ KARNESİ

ÖĞRENCİNİN		BAŞARI DURUMU				GELİŞİM DÜZEYLERİ		
ADI ve SOYADI		1.DÖNEM NOTU	2.DÖNEM NOTU	YIL SONU NOTU	YAZIYLA	Orta	İyi	Pekiyi
OKULU								
SINIFI								
ÖĞRETİM YILI								
TÜRKÇE	OKUMA							
	YAZMA							
	ANLAMA							
	KONUŞMA							
	TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ							
HAFTALIK DERS SAATI								
Devamsızlık Durumu		1.DÖNEM	2.DÖNEM					
DERS GÜNLERİNİN SAYISI								
ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN SAYISI								
SONUÇ:						SINIF GEÇME DERESESİ:		
MİLLÎ BAYRAMLAR VE DİĞER ETKİNLİKLER						KATILDI <input type="checkbox"/>	KATILMADI <input type="checkbox"/>	
ÖĞRENCİ VELİSİ						SINIF ÖĞRETMENİ		

Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.
Mustafa Kemal ATATÜRK.

Açıklama: (5) Pekiyi (4) İyi (3) Orta (2) Geçer (1) Geçmez

EK 3: Yazılı Anlatım Konu Tercih Uzman Görüşü

Sayın Alan Uzmanı,

Elinizdeki form “Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri” adlı doktora tezi çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini tespit etmek ve değerlendirmek için hazırlanan 22 konu aşağıda belirtilmiştir. Sizden beklenen bu konuları 11-15 yaş seviyesine uygunluğu bakımından değerlendirmenizdir. Bu değerlendirme için lütfen her konunun karşısında bulunan 1 ile 5 arasındaki puan değerinden size göre en uygun olanını işaretleyiniz. Puanlama işleminden sonra, konu başlıklarının çalışmamızın amacına daha uygun hâle gelmesi için yapılabilecek değişiklikleri konuların altında yer alan boş satırlara yazabilirsiniz. Yapılacak değerlendirme sonucunda en yüksek puan değerini alan ilk beş konu öğrencilere tercih olarak sunulacaktır.

Konu olarak sizin de görüş ve önerileriniz varsa lütfen tablonun altındaki satırlara yazınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ülker ŞEN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

	KONU BAŞLIKLARI	PUANLAR				
		5	4	3	2	1
1	İki dilli olmak (hem Türkçe hem yaşadığınız ülkenin dilini kullanmak) nasıl bir duygu? Yazılı olarak anlatınız.					
2	Türkçeyi neden öğrenmek istediğinizi anlatan bir yazı yazınız.					
3	Belçika’da yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlar nasıl çözülür? Yazılı olarak anlatınız.					
4	Türkiye’ye gittiğinizde ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunlar nasıl çözülür? Yazılı olarak anlatınız.					
5	Bulduğunuz bölgede kullanılan dili öğrenirken yaşadığınız zorlukları anlatan bir yazı yazınız.					
6	Türkiye’de gezip gördüğünüz yerler hakkında bir yazı yazınız					
7	Belçika’da gezip gördüğünüz yerler hakkında bir yazı yazınız.					
8	Gelecekte hangi işi yapmak istersiniz, geleceğe yönelik planlarınız nelerdir, yazınız.					
9	Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak					

	anlatınız.						
10	Ailenizi tanıtan bir yazı yazınız.						
11	En yakın arkadaşınızı tanıtan bir yazı yazınız.						
12	Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?						
13	Unutamadığınız bir anınızı yazılı olarak anlatınız.						
14	En son okuduğunuz kitabı anlatan bir yazı yazınız.						
15	Seyrettiğiniz bir filmi yazılı olarak anlatınız.						
16	Hangi çocuk oyunları oynamaktan hoşlanırsınız, yazılı olarak anlatınız.						
17	Bilgisayar vb. araçlarla hangi oyunları oynamaktan hoşlanırsınız, yazılı olarak anlatınız.						
18	Düzenli olarak yaptığınız bir spor var mı? Varsa bu sporun özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.						
19	İsteddiğiniz bir kişiye mektup yazınız.						
20	Atatürk kimdir, Atatürk hakkındaki görüşlerinizi yazınız.						
21	Türk gelenek görenekları ile Belçika'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.						
22	Sizin önerdiğiniz bir konu varsa lütfen belirtiniz						
	Kitle iletişim araçlarında hangi dili tercih ediyorsunuz? Niçin?						

EK 4:Yazılı Anlatım Konuları

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek görenekleri ile Belçika'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

EK 5: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu bilimsel bir araştırmadır. Aşağıdaki sorular sınav soruları değildir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacaksınız. Her soruyu dikkatle okuyunuz. Size uygun olan cevabı yazınız ve seçeneği işaretleyiniz. Katkınız için teşekkür ederim.

Adınız, soyadınız	
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
Doğduğum yeriniz	<input type="checkbox"/> Belçika <input type="checkbox"/> Türkiye
Yaşınız	
Sınıfınız	
Karne(bülten) puanınız	
Anne Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
Baba Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
Anne Mesleği	<input type="checkbox"/> Ev hanımı <input type="checkbox"/> İşçi
Baba Mesleği	<input type="checkbox"/> Sebest Meslek <input type="checkbox"/> İşçi
Evde hangi dili konuşuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Sadece Türkçe <input type="checkbox"/> Türkçe ve Flamanca <input type="checkbox"/> Türkçe ve Fransızca
Türkçeyi en rahat kiminle konuşursunuz?	<input type="checkbox"/> Annemle <input type="checkbox"/> Babamla <input type="checkbox"/> Diğer belirtiniz.....
Türkçe ve Türk kültürü derslerine ne zamandır devam ediyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1. sınıftan beri <input type="checkbox"/> 2. sınıftan beri <input type="checkbox"/> 3. sınıftan beri <input type="checkbox"/> 4. sınıftan beri <input type="checkbox"/> İlk defa bu sene geldim.
Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftada kaç gün gidiyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1 gün <input type="checkbox"/> 2 gün <input type="checkbox"/> 3 gün

Türkçe gazete okuyorsanız hangi sıklıkla okuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Genellikle <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiç
Türkçe yazılmış kitap okuyorsanız hangi sıklıkla okuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Genellikle <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiç
İnterneti hangi dilde kullanıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> Flamanca <input type="checkbox"/> Fransızca
Türkiye'ye ne sıklıkla gidiyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Her sene <input type="checkbox"/> İki senede bir <input type="checkbox"/> Üç senede bir
Türkiye'de ne kadar kalıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 2 hafta <input type="checkbox"/> Yaklaşık 1 ay <input type="checkbox"/> 1 aydan biraz fazla <input type="checkbox"/> 2 aya yakın
Türkiye'de nereye gidiyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Memleketimize <input type="checkbox"/> Akrabalarımızın olduğu yerlere <input type="checkbox"/> Tatil bölgelerine
Türkiye'ye gittiğinizde nerede kalıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Kendi evimizde <input type="checkbox"/> Akrabalarımızın yanında <input type="checkbox"/> Otelde

EK 6: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacaktır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesine (X) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. İşaretsiz ifade bırakmayınız.

		Katılım Düzeyi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.					
2.	Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.					
3.	“Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.					
4.	Türkçeyi iyi bilirse Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.					
5.	Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.					
6.	Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.					
7.	Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
8.	Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.					
9.	Türkçeyi iyi bilirse diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.					
10.	Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.					
11.	Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.					
12.	Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.					
13.	Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.					
14.	Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.					

15.	Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.					
16.	Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.					
17.	Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.					
18.	Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.					
19.	Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissederim.					
20.	Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.					
21.	Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.					
22.	Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.					
23.	Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.					
24.	Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.					
25.	Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.					
26.	Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.					
27.	Türkçe televizyon kanalları izlemekten hoşlanırım.					

EK 7:Yazılı Anlatımlardan Örnekler

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak istediniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Grüzel bir ulke 'de yaşarmak isterim.
Herkes'in evi olan ulke isterim. Herkesin söpürsü
söpe atar.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Milli (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dini (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Çok güneşli bir ülkede ve sıcak, deniz ve ~~orman~~
ormanlar olmalı ve sırsılık hissetmeliyim.
ve güzel öğretmen olmalı

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Milli (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input checked="" type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

1. Zehirli bir ülkede

2.

5. Belçika'ya yazmak daha iyi Türkçe yazmak zor.

Ve Silvanca konuşmak kolay ve Türkçe değil.

Çünkü, mesela Türkçe ii ve Silvanca'da ~~ii~~ daha kolay.

Buda var benim için Silvanca daha kolay çünkü

ben Belçika'da doğudum, Türkiye'de doğaydım

daha iyi Türkçe bilirdim ve Silvanca'da

zor gelirdi.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input checked="" type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Ben Kurban bayramında Sinemaya gitmeyi severim. Tüm arkadaşlarımı sorarım sin Maximum 10 Arkadaşlarla gideriz. Sinama dan sonra eve giderim güzel cislerimi giyerim ve Anne baba mim ellerini operim sonra misafir gelir onarın ellerini de operiz ve bide maximum 20 euro alır.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığımız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input checked="" type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

SAKEM SAKLANMAŞ

~~EBE'NE ONA KAD~~

Ebe ona kadar saygıca, öbür
 çocuklarda saklanacak. B + ebe
 herkezi be balona bulduysa oyun
 bitmiştir. oyunun
 20 yağa kim birinci bulduysa
 o saygıca.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Türkiye : Çünkü Türkiye'nin havası çok
 Güzel. Tarihi bir yer Türkiye.
 Deryalarım çok orada. Yani
 orası çok güzel. Ben kanyserci
 de çok seviyorum. Başkızması
 güzel kanyserinin kuzusuydu.
 Sürekli Ben kanyserci 'yim
 isimim Abdullah Sümbül

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input checked="" type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığımız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olay/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

~~2. Benim okulu gitmiyorum, at dedem
görsel kültürler, ve kulon etti gitti
w gijorus, barışın anası bilipiz~~

1. Bana fark etmez Türk veya Belçika
okulu bana fark etmez yeterki sadece
fidel ama dilini bilim oraman iyi
olur belki.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Türkiyede Bir ülkede gibi
 çünkü orada tatil çok güzel
 ve yaşam tarzı iyi. ve football
 var orada. ve orası Brüksel
 gibi değil dir. orada yemek
 çok güzel. ve orada çok
 güzel kir vardır. ve akıllı
 insanlar var. ~~ve~~

~~ve~~

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input checked="" type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Kurban bayramında, ilk olarak, okula gitmem. Bayram namazı için erken kalkıp, yemeğimi yiyip, güzelce giğihip, babamla camiye gideriz. Namazdan sonra herkesin elini öpüp, bu mutlu günü kutlarız. Ailemle birlikte yakınlarımızı ziyaret ederiz. Onlar bana hediye ya da para verince çok mutlu oluyorum. Son olarakta, hepimiz toplanıp, bir ajiye yemeği yeriz. Böyle günlerde çok mutlu oluyorum çünkü senede sadece çok az dinimizi ve kültürümüzü tanıyıp kutlayabiliyoruz. Umarımki bu anlattıklarımı beğenirsiniz.

Sulusoy

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekleri ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Ben hollanda veya turkiye'de yaşamak isterdim. Çünkü orda çok teniz hava bulunur ve orda duyduğuma göre yaşamak çok kolaymış. Çok az trafik vardır orda ve ordaki yaşam ortamları çok güzel ve kolaydır.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input checked="" type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Benim unutmadığım durum, dedemi öldüğü.
 Onu çok sevdim, rahmetli dedemi.
 Beni kucağına oturtup, cüz okuturdu, sureler öğretirdi
 ve beni okırdı. O, yazarken atına binerdim.
 Bir beyaz atı vardı. Balam beni hep ona
 bindirirdi. Dedemi çok seviyorum.
 Şimdi halam yalnız kaldı. Türkiye'ye
 giderken 1 hafta yanında kalır.

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input checked="" type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek-görenekları ile Belçika'daki gelenek-görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Bien, Natürel ~~İ~~, Yemeklerin katkısı, Bir tek türkçe konuşulan, türkçe yazılmış kitaplar, türkçe yazılmış Gazeteler, türkçe yazılmış levhalar, Forumları türkçe yazmak, tüm derslerimin türkçe olması, ~~İ~~ satıcıların türkçe konuşması,