

Belçika'daki Türk Kökenli Öğrencilerin Anadil Konuşmalarının Etkileri: Okul Başarısı ve Okula Aidiyet Duyguları

Orhan AĞIRDAĞ

Giriş

Eğitim çok önemli bir kurumdur ve eğitimdeki başarı, göçmenler ve diğer azınlıklar arasında yukarı sınıflara çıkmak ve yaşam şartlarını değiştirme yolu olması açısından daha da önemlidir. Eğitim aynı zamanda zaruri bilgiler edinmeyi, toplumsal değerler ve gelişmiş milletlerin işgücü yetenekleri kazanmalarını da sağlamaktadır. Bununla birlikte birçok batılı milletin eğitim sistemi, yerli insanlarla bazı büyük göçmen gruplar arasındaki uçurumu kapatmada ciddi olarak zorlanmıştır –örneğin Batı Avrupa'daki Türk nüfusu gibi- (Crul ve Schneider, 2009). Göçmen gruplar genellikle yerli nüfustan daha gençtir ve nüfusları sürekli büyümektedir; batılı toplumların geleceği –hem ekonomik büyüme hem de sosyal kaynaşma açısından– büyük ölçüde bünyelerindeki etnik yönden farklı insanlara eğitim fırsatları sağlama konusunda ne kadar başarılı olduklarına göre şekillenecektir.

1990'lardan beri batılı ülkelerdeki birçok devlet adamı, göçmen nüfusun ve etnik farklılıkların artışına asimilasyoncu bir yaklaşımla ve en çok görünen kısmıyla; dil azınlıklarına okullarda kendi anadillerini terk etmeleri için sosyo-politik baskıları artırarak karşılık vermişlerdir (Macedo, 2000; Helot

ve Young, 2002; Agirdag, 2010; Yagmur, 2010). Bu asimilasyoncu politikalar, lisanı korumanın azınlıkların sosyal entegrasyonunu engelleyeceğini varsaymaktadır. Bu makalenin devamında belirtileceği üzere, tek dilliliğin (monolingüistik) özendirildiği eğitim politikaları, Türk azınlığın en büyük dilsel azınlık olarak yaşadığı Belçika'da çok yaygındır. Belçika'da yapılmış önceki çalışmalar göstermektedir ki; Türkçe lisanı okullarda pek hoş karşılanmamakta ve öğretmenler, Türkçe konuşmanın okul başarısını engelleyeceğini ve bir değer ifade etmeyeceğini varsaymaktadırlar (Agirdag, Van Avermaet ve Van Houtte, 2013). Ancak bu kanaatle ilgili çok az deneysel çalışma mevcuttur. Bu nedenle, Türk öğrencilerin lisan kullarımlarının okul başarısına etkisi büyük ölçüde belirsizdir. Bu yüzden bu çalışmanın birinci hedefi, anadil konuşmanın (ev ve okul ortamında) okul başarısına etkilerini inceleyerek bu sahadaki boşluğa dikkat çekmek olacaktır.

Diğer yandan lisan kullanımı ile okul başarısı arasındaki ilişki uluslararası literatürde genişçe işlendiği halde (örn. Mouw ve Xie, 1999; Han, 2012), bildiğim kadarıyla öğrencilerin kullandığı lisan ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapılmamıştır. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu hissetmesi; okuldaki insanlar tarafından hoş görülmesi, değer verilmesi ve öğrencilerin gördüğü saygınlığın derecesiyle ifade edilmiştir (Goodenow 1993). Okula aidiyet duygusu yalnızca öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve okulu tarafından hoş görülmesi için önemli değil, aynı zamanda aitik duygusunun yükseldiği durumda okul başarısında iyileşme ve okuldaki kötü davranışlarda da azalma olduğu için de önemlidir (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001; Demanet, Agirdag ve Van Houtte, 2012). Oysa aşırı asimilasyonist okul ortamında öğrencilerin dil kullanımı, on-

ların okula aidiyet duygularıyla ilişkili olabilir. Şöyle ki; öğrencilerin ana dillerinin okullarda dışlanması, ana dilini daha çok kullanan azınlık öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine sebep olmuş olabilir (bak. Cummins, 2001). Bunun gibi, bu çalışmanın diğer bir hedefi de Türk öğrencilerin lisanslarını muhafaza etmeleri ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu bölüme Belçika'daki politik bağlamı kabaca anlatarak başlayacağım. Sonra, verilerin metodolojik zeminini sıralayacağım. Daha sonra da, Türk öğrencilerin dil kullanımının onların okul başarıları ve okullarına aidiyet duygusu üzerine yapılan anketin verileri değerlendirilecektir. Sonuçları müzakere ederek çalışmamı tamamlayacağım.

Türk Azınlığı Bağlamında Flandra'nın Dil Politikası

Bu çalışma Belçika'nın Flemenkçe konuşulan bölgesi Flandra'da yapılmıştır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Güney Avrupa'dan, Türkiye'den ve Kuzey Afrika'dan gelen göçmenler sebebiyle Flandra hızlı bir şekilde çok kültürlü bir topluma dönüşmüştür. Göç, hükümet tarafından 1973 yılında kısıtlanmıştır. Buna rağmen aile birleşimleri ve evlilik yoluyla göçmen akışı devam etti. Türk göçmenler, Faslılarla birlikte en büyük göçmen gruptur (Agirdag ve Van Houtte, 2011). Faslılar arasındaki diyalekt farklılığı dikkate alındığında, Türkçe en geniş azınlık lisanıdır. Flandra'daki Türk göçmenlerin ve onların çocuklarının (ve torunları) ana dilleri çoğunlukla Türkçedir. Türkçe sadece aile içinde iletilmekle kalmayıp, Türkçe medyaya ve Türkçe icra edilen kültürel etkinliklere de geniş bir erişim mevcuttur. Batı Avrupa'daki geniş Türk nüfusunun yaşadığı birçok yerde olduğu gibi Flandra'da da Türk gazete-

leri, TV kanalları, filmler, konserler oldukça yaygındır (Yağmur, 2010).

Flandra'daki Türk kökenli öğrenciler, hem ilkökul hem de ortaokul seviyesinde yerli-Felemenklerden geridedirler. Sosyal sınıf çevresi hesaba katıldığında dahi bu geçerlidir (Agirdag, Hermans ve Van Houtte, 2011; Van Praag vd., 2014). Aslında, gelişmiş ülkeler arasında Flandra'nın eğitim eşitsizliğinin en yüksek seviyede olduğu raporlarda belirtilmiştir (OECD, 2006). Diğer bir ifadeyle, Türk göçmenlerle yerli halk arasındaki okul başarısı uçurumu, Flandra'da çok kaygı verici bir konudur. Eğitim politikacıları, Flaman eğitimindeki derin eşitsizliğin göçmenlerin lisan yetersizliklerinden kaynaklandığını tartışmaktadırlar. Örneğin; Flaman Eğitim eski Bakanı Frank Vandenbroucke, bakanlığı döneminde eğitimde fırsat eşitliği temininde üç mühim önceliklerini "Dil, dil ve dil" diye ifade etmiştir. Bir başka Flaman Eğitim eski Bakanı Pascal Smet ise dilsel farklılığın göçmen öğrencilerin başarısızlıklarının tek olmasa bile en önemli sebebi olduğunu iddia etmiştir (Keza bak. Agirdag, 2010; Agirdag vd., 2013). Flandra'daki Türklerin büyük bir kısmı, maharetli bir şekilde Flemenkçe konuşmakla birlikte, onlar nadiren "iki dilli" olarak mütalaa edilmekte ve bunun yerine "dilsel farklı" olarak ifade edilmektedir (Flemenkçe: "anderstaligen"). Bu ise, çok dilliliğe karşı aşağılayıcı bir bakış olduğunu zaten aksettirmektedir (Keza bak. Blommaert, Creve ve Willaert, 2006). Türk hükümetinin finanse ettiği Flandra'daki anadilde eğitim programlarının çoğu, 1990'lı yıllarda iptal edilmiştir. Belçika'da iki temel lisan kullanıldığı halde (yani; Flandra'da Flemenkçe ve Wallonia'da Fransızca), tek resmi dilde eğitime izin veren Belçika kanunlarından beri iki dilli eğitime çok az rastlanmaktadır. 1998'de Fransızca konuşulan bölgede (Wallonia) okulla-

rın iki dilli eğitim organize etmelerine izin verilirken, Flemenkçe konuşulan bölgede (Flandra) iki dilli eğitim hâlen fiilen mevcut değildir. Doğrusu, Flandra’da iki dilli eğitim sadece bilimsel deneylerin yapıldığı birkaç projede uygulanmıştır (Bollen ve Baten, 2010). Flamanların tek dillilik konusundaki bu bunaltıcı sosyal ve politik baskılarının ve iki dillilikle yıldızlarının barışmamasının altında tarihsel derin kökleri olan Fransız hakimiyeti korkuları ve sağ-kanattan güçlü Flaman milliyetçi politikacıların varlığı yatmaktadır. Örneğin; Flaman Muhafazakar Milliyetçi Parti (N-VA) halihazırda Flandra’daki en büyük parti olup, onların yükselen milliyetçiliği, partinin dilsel çoğulculuğu tolere etmeyecek şekilde ana politikalarını etkilemektedir. Bu bağlamda, son uygulamalarda Flemenkçe konuşmayanlar sosyal konut ve sosyal yardım programlarına dahil edilmemektedir (bkz. Malya, 2012).

Araştırma Örnekleme ve Tasarımı

Flandra’da “İlkokullarda Ayrımcılık Projesi”nden derlenmiş verileri kullandım. Bu araştırma verileri, 2008-2009 yılı eğitim döneminde Flandra’daki 68 ilkokuldaki 2.845 öğrenciden toplanmıştır ki; bu okulların 48’inde 435 Türk asıllı öğrenci vardır (yâni büyükanneler Türkiye’de doğmuş veya Türkçe konuşuyor). Bu durum çok aşamalı örnekleme uygulanmıştır. Birinci aşamada, etnik bileşimin tümünü kapsaması amacıyla Flandra’daki farklı etnik grupların diğerlerine nazaran daha fazla nüfusa sahip olduğu üç şehir seçildi. İkinci olarak; kullanılan veriler, Flaman Eğitim Bakanlığı’ndan derlenmiştir. Biz, bu seçilen üç şehirden 116 ilkokul seçtik ve katılmalarını istedik; bu okulların %54’ü katılım isteğimizi kabul etti. Cevaplamayanların oranı okullarındaki etnik bileşim yüzünden değildi. Verilerdeki okullar; etnik bileşimin tamamını temsil

etmektedir. Bunlar da neredeyse hiç Türk öğrencisi olmayan okullardan, %87'si Türk olan okullara kadar değişmektedir (bak. Tablo 1). Araştırmamıza katılan tüm okullarda, araştırma ekibimizin ziyareti sırasında mevcut olan beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı bilimsel taramamıza katılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin 30'dan az olduğu okullarda, tüm altıncı sınıf öğrencileri de araştırmamıza dahil edilmiştir. Okullarda verilen sürenin darlığından dolayı tüm müfredat derslerini kontrol edemedik, bu yüzden okuma derslerine göre lisan bakımından daha az dilbilgisi kuralının bulunduğu Matematik dersine yoğunlaştık (Abedi, Hofstetter ve Lord, 2004).

Veriler, okullarda iç içe kümelenmiş öğrencilerin bir örneğini de göstermektedir. Çok seviyeli model, bu yüzden en uygunu olacaktır (SPSS 21, KARIŞIK-prosedür kullanılmıştır). Fakat ilk önce, okula aidiyet duygusu, okul başarısı ve lisan kullanımı arasındaki ilişkiyi ölçmek için iki değişkenli Pearson korelasyonunu hesapladık. İkinci olarak, aldatici ilişkileri de düşünerek okul başarısı ve okula aidiyet duygularını değerlendirirken çok aşamalı-regresyon modelini uyguladık. Çok aşamalı modellerde, okul başarısı ve okula aidiyet duygularını eşit oranda etkileyecek muhtelif değişkenleri de hesaba kattık. Öğrenci düzeyinde, öğrencinin sınıfını, cinsiyetini, kuşağını ve ebeveynin sosyo-ekonomik seviyesini göz önünde bulundurduk. Okul düzeyinde ise, okuldaki Türk öğrencilerin yüzdesini ve orta gelir seviyesindeki ailelerin sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurduk. (bak. "Değişkenler" kısmı). Eksik değerleri ise çoklu genelleme ile ele aldık; beş yerde bu genellemeye başvurduk.

Değişkenler - Bağımsız Değişkenler

Lisan kullanımı. Türkçe konuşan öğrencilerin konuşmalarında yedi unsuru ölçerek değerlendirdik. Öğrenciler, (1) evlerinde babalarıyla, (2) evlerinde anneleriyle, (3) evlerinde kardeşleriyle, (4) okuldaki arkadaşlarıyla, (5) oyun alanlarındaki arkadaşlarıyla ve (6) okul dışındaki arkadaşlarıyla Flemenkçe veya diğer lisanı hangi sıklıkta konuştuklarını bildirdiler. Her bir unsura verilen cevabı da “daima Flemenkçe”den (1 puan) “her zaman diğer lisan”a (yani Türkçe) (5 puan) beş muhtemel seviyede puanladık. Varimax rotasyonu ile yapılan faktör analizi esas alınarak evde Türkçe konuşanlarla (1, 2 ve 3. madde 0,72’den yüksek) okulda Türkçe konuşulanlarla (4, 5 ve 6. Maddeleri 0,60’dan yüksek) kolay seçilebilecek şekilde farklı yazdık. Maddelerin ortalama puanlarının manası 1, 2 ve 3 eşittir 2,79 ve 4, 5 ve 6 eşittir 3,69. (3 puan eşit olarak Flemenkçe ve diğer dilleri ifade etmektedir). Bununla birlikte analizde “ortalama değer” yerine “faktör değerini” kullandık. Bunu yapmamızın sebebi, faktör değerinin ortalama değerine aksine farklı unsurların önemini vurgulayabilmesidir. Tablo 1’de gösterildiği gibi; faktör değerinde ortalama esas alınmıştır (ortalama = 0) ve standart hale getirilmiştir (standart sapma = 1), aslında minimum değeri negatiftir.

Bağımlı Değişkenler

Analizimizde okul başarısı, öğrencilerin matematik dersindeki başarılarıyla -ilkokul beşinci sınıf seviyesindeki Flaman öğrencileri için standart hale getirilmiş eğitim hedefleri seviyesi esas alınarak geliştirilmiş bir test ölçme metodu kullanılarak ölçülmüştür. Söz konusu test; temel aritmetik, problem çözme, kesirler, ondalıklar ve uzun bölmeleri kapsayan 60 maddeyi

içermektedir. Puanlamalar 2-parametrelî Rash Modeli (IRT) kullanılarak hesaplanmıştır. Betimleyici istatistikler için Tablo 1'e bakınız.

Okula aidiyet duygusu. Okula aidiyet duygusu Goodenow'un (1993) Flemenkçe'ye çevrilmiş 18 maddeli "Okul Üyeliği'nin Ruhsal Duyguları Skalası" kullanılarak ölçülmüştür. Dört örnek madde; "Burada öğretmenler bana alâka gösteriyor", "Bazen buraya ait olmadığımı hissediyorum" (zıt kodlama), "Bu okuldaki insanlar bana dostane davranıyor" ve "Benim gibi öğrencilerin kabul görmesi zor bir yer" (zıt kodlama) şeklindedir. "Kesinlikle katılmıyorum" dan (1 puan) "Tamamen katılıyorum" a (5 puan) doğru değişen dört cevap kategorisi mevcuttur. Puanlar; faktör analizindeki her bir faktör çözümünün puanı alınarak hesaplanmıştır. Betimleyici istatistikler için Tablo 1'e bakınız.

Kontrol Değişkenleri

Sınıf. Bu çalışma, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle, cevap verenlerin çoğunluğu 11 veya 12 yaşlarındaydı. Yaş ve sınıflar arasındaki yüksek korelasyon sebebiyle (Cramer's V = 0.64; $p < 0.001$), model için iki değişkenden birini seçmek zorundaydık. Örneğimiz sınıflar açısından dengesiz olduğundan sınıfı seçtik.

Cinsiyet. Öğrencilerin örneklemini, cinsiyete dikkat edilerek eşit olarak bölündü. Katılanların yaklaşık %46'sı kız öğrenciydi (erkek = 0, kız = 1) (bak. Tablo 1).

Kuşak. Birinci kuşak Türk çocuklarıyla (%10'u Türkiye'de doğmuş), ikinci kuşak göçmen Türk çocuklarını (%83'ünün kendisi Belçika'da ve en azından anne ya da babadan biri Belçika'da doğmuş) ve üçüncü kuşak göçmen Türk çocuklarını

(%6'sı hem kendisi hem de anne ve babası Belçika'da doğmuş) ayırdık.

Ebeveynin Sosyo-ekonomik Durumu (SES). Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu (SED), anne ve babanın mesleki saygınlığına göre ölçtük (Erikson, Goldthorpe ve Portocarero 1979). Ebeveynlerin meslekleri, öğrencilerin beyanlarından elde edilmiştir. Ebeveynlerin en saygın mesleği, ailelerin SED durumunu tespit için ölçü olarak alınmıştır (bak. Tablo 1).

Okul seviyesi: Türk öğrencilerin yüzdesi. Her bir okulda Türk çocuklarının oranını denetledik. Bu yüzdeyi de bağımsız seviyedeki etnik geçmişleri toplayan kaynaklardan hesapladık (bak. Tablo 1).

Okul Seviyesi: Ortalama SED. Okulun SED durumunu, münferit SED'lerin bileşimiyle denetledik. Betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Betimleyici İstatistiklikler

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | SS (Standart Sapma) |
|---------------------------|-----|---------|----------|----------|---------------------|
| Evde Türkçe | 395 | -3.10 | 2.67 | 0.00 | 1.00 |
| Okulda Türkçe | 395 | -1.66 | 3.44 | 0.00 | 1.00 |
| Okul Başarısı | 429 | -2.42 | 1.89 | -0.22 | 0.84 |
| Aidiyet Duygusu | 406 | -3.26 | 2.12 | 0.00 | 1.00 |
| Sınıf | | | | | |
| 5. sınıf | 302 | 0 | 1 | | |
| 6. sınıf | 133 | 0 | 1 | | |
| Cinsiyet | | | | | |
| Erkek | 234 | 0 | 1 | | |
| Kız | 198 | 0 | 1 | | |
| SED | 429 | 0 | 8 | 2.80 | 1.83 |
| Okul Seviyesi: % Türkler | 435 | 1.79 | 87.80 | 39.60 | 23.01 |
| Okul Seviyesi: SED durumu | 435 | 1.65 | 6.71 | 3.38 | 1.05 |

SONUÇLAR

1. Okul Başarısında Lisan Kullanımının Etkileri

Bu bölümün amacı, Türkçe konuşmanın iddia edildiği gibi olumsuz etkilerinin olup olmadığını deneysel gerçeklerle araştırmaktır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmanın amacı, Türk öğrencilerin okul başarılarında Türkçe konuşmanın etkilerini araştırmaktır. Bu sebeple; önce Türkçe konuşma sıklığı (evde ve okulda) ile okul başarısının korelasyonu için iki değişkenli Pearson korelasyonu hesaplamasına baktık. Evde Türkçe konuşmakla okul başarısı arasında ciddi bir bağ olmadığını tespit ettik ($r = -0.047$; $p = 0.33$) ve okulda Türkçe konuşmakla okul başarısı arasında da ciddi bir bağ olmadığını tespit ettik ($r = -0.046$; $p = 0.34$). Çok-seviyeli Model sonuçları da (Tablo 2'de gösterildiği gibi) daha farklı bir sonuç vermemiştir. Bu demektir ki; öğrencilerin ne evde ($b = 0.022$; $p = 0.58$) ne de okulda ($b = -0.032$; $p = 0.43$) Türkçe konuşmalarının, okul başarısına gözle görülür bir etkisi yoktur. Bunun sonucu olarak; Belçika eğitim sisteminde çok tekrarlanan varsayımlardan biri, deneysel bulgularla desteklenememiştir. Okulda veya evde daha çok Türkçe konuşmanın öğrencilerin okul başarısına zarar verdiğine dair bir kanıt bulunmamaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin okul başarısında çok-seviyeli regresyon

| | b | se | P |
|-------------------|----------|-----------|-------------|
| Kesişme | -1.233 | 0.327 | 0.00 |
| Sınıf (1=6.sınıf) | 0.516 | 0.086 | 0.00 |
| Cinsiyet (1= Kız) | -0.263 | 0.076 | 0.00 |
| Kuşak (Birinci) | -0.076 | 0.191 | 0.69 |
| Kuşak (İkinci) | 0.042 | 0.154 | 0.79 |
| Kuşak (Üçüncü) | ref. | | |
| SED | 0.058 | 0.021 | 0.01 |
| % Türkler | 0.003 | 0.003 | 0.42 |
| Ortalama SED | 0.201 | 0.059 | 0.00 |
| Evde Türkçe | 0.022 | 0.040 | 0.58 |
| Okulda Türkçe | -0.032 | 0.041 | 0.4 |

Not: Önemli istatistiksel veriler koyu renkle belirtilmiştir.

2. Lisan Kullanımının Okula Aidiyet Duygusuna Etkileri

Evde veya okulda Türkçe konuşmanın öğrencinin okul başarısıyla bir ilişkisinin olmadığı belirlenmişti. Şimdi araştırmamızın ikinci hedefi olan; dil kullanımıyla öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasındaki ilişki üzerinde çalışacağız. Bu sebeple; önce ev ortamında Türkçe konuşma sıklığı ve okula aidiyet duygusu ile okul ortamında Türkçe konuşma sıklığı ve aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi belirlemek için, iki değişkenli Pearson korelasyonu hesaplamasını inceledik. Evde Türkçe konuşma ve okula aidiyet duygusu arasında anlamlı bir bağ olmadığını tespit ettik ($r = -0.041$; $p = 0.38$). Bununla beraber, okulda Türkçe konuşma ve okula aidiyet duygusu arasında ise negatif bir bağ olduğunu tespit ettik ($r = -0.129$; $p = 0.01$).

Çok aşamalı regresyon modelinin katsayısı (Tablo 3'te görüldüğü üzere), benzer bir sonucu gözler önüne sermektedir. Evde Türkçe konuşmanın okula aidiyet duygusuna etkisi önemsizken ($b = -0.073$; $p = 0.15$), okulda Türkçe konuşmanın öğrencinin okula aidiyet duygusuna gözle görülür bir etkisi vardır ($b = -0.155$; $p = 0.01$). Bu yüzden Türk öğrenciler kendi ana dillerini okullarında daha sık konuştuklarında, okula aidiyet duyguları azalmakta veya kendilerinin okulda daha az kabul gördüklerini düşünmektedirler.

Tablo 3: Öğrencilerin okula aidiyet duygusunda çok-aşamalı regresyon

| | B | Se | P |
|-------------------|----------|-----------|-------------|
| Kesişme | -0.030 | 0.344 | 0.93 |
| Sınıf (1=6.sınıf) | 0.114 | 0.108 | 0.29 |
| Cinsiyet (1= Kız) | 0.010 | 0.097 | 0.92 |
| Kuşak (Birinci) | 0.298 | 0.254 | 0.24 |
| Kuşak (İkinci) | 0.202 | 0.203 | 0.32 |
| Kuşak (Üçüncü) | ref. | | |
| SED | -0.013 | 0.027 | 0.63 |
| % Türkler | 0.002 | 0.003 | 0.55 |
| Ortalama SED | -0.071 | 0.060 | 0.24 |
| Evde Türkçe | -0.073 | 0.051 | 0.15 |
| Okulda Türkçe | -0.155 | 0.055 | 0.01 |

Not: Önemli istatistiksel veriler koyu renkle belirtilmiştir

Değerlendirme ve Tartışma

Bu çalışmanın hedefi, Belçika'daki Türk öğrencilerin ana dil kullanımlarının sonuçlarını araştırmaktır. Belçika'da ve diğer

bazı Batı Avrupa ülkelerinde sıklıkla Türkçe konuşmanın okul başarısında zayıflığa sebep olduğu düşüncesi çok rastlanan bir genel kanıdır. Bu nedenle bu hipotezi kantitatif analizlerle test ettik. Faktör analizini kullanarak, okulda dil kullanımı ile evde dil kullanımını ayırdık. İkili model ve çok aşamalı modelin her ikisinde de dil kullanımı boyutunun – evde veya okulda – öğrencilerin okul başarılarına önemli bir etkisi *olmadığını* tespit ettik. Sonuç olarak; Flaman eğitim sistemindeki en yaygın kanaatlerden biri (yani konuşmanın zararlı etkileri), verilerle doğrulanmamıştır.

Dilin korunması ve okul başarısı arasında bir ilişkinin olmadığı gerçeği; dil kullanımının tamamen önemsiz olduğu manasına gelmez. Bu da araştırmamızın ikinci sorusuydu ve bununla öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile okul başarıları arasındaki etkileşimi de araştırdık. 2-aşamalı ve çok değişkenli (çoklu-seviyeli) analizler ortaya koymuştur ki; Türk öğrencilerin okulda anadil kullanmalarıyla okula aidiyet duyguları arasında negatif bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okulda anadillerini kullanmaları arttıkça okula aidiyet duyguları azalmakta veya onlar okul çevresi tarafından daha az kabul görmektedirler. Öğrencilerin lisan geçmişi hakkında okulda oluşmuş oldukça negatif atmosfer; Türk öğrencilerin *sadece* Flemenkçe konuşmaları hususunda verilen telkinler ve anadil konuşmalarından dolayı cezalandırılmaları dikkate alındığında, bu sonuç şaşırtıcı değildir (bak. Agirdag, 2010). Fakat Türk öğrenciler anadillerini okul kapısında bırakmak zorunda kaldıklarında, kendi kimliklerini de okul dışında bırakmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin okula karşı duygusal bağları azalmakta, kendilerine daha az değer verildiğini ve daha az kabul gördüklerini hissetmekte ve okula aitlik duyguları azalmaktadır.

Bu makale, sivil toplum örgütlerine ve çok dilliliği savunan aktivistlere bolca cephane sağlamaktadır. Onlar, bu araştırmanın sonuçlarını kullanarak, okulda veya evde Türkçe konuşmanın Türk çocuklarının eğitim performanslarına olumsuz etkisi *olmadığını* vurgulayabileceklerdir. Dahası, iki dilliliğin potansiyel ekonomik faydaları ve anadillerinin kıymetini fark etmeleri konusunda Avrupa Türk toplumu için faydalı olabilir (bak. Agirdag, 2014). Sonuç olarak; çok dillilik savunucuları, eğitimcilere ve okul personeline; tek dilliliğin okula aidiyet duygusuna verebileceği potansiyel zararlara işaret edebilirler. Bitirirken, ait olma duygusu yerine reddedilme duygularının tetiklendiği bir okul çevresinin faydalı bir eğitim atmosferi olduğundan bahsedilemeyeceğini ve bahsedilmesi gerektiğini ifade ederiz.

Kaynakça

- ABEDI, J., CARLYN H., ve CAROL L.(2004), "Assessment Accommodations for English Language Learners: Implications for Policy-Based Empirical Research". *Review of Educational Research*, 74(1): 1-28
- AGIRDAG, O. (2010), "Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools". *British Journal of Sociology of Education*, 31(3): 307-321
- AGIRDAG, O. (2014), The Long-Term Effects of Bilingualism on Children of Immigration: Student Bilingualism and Future Earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 17(4): 449-464
- AGIRDAG, O., MAARTEN, H. ve VAN HOUTTE, M. (2011), "The Association between Islamic Religion, Religiosity and Academic Achievement". *Pedagogische Studiën*, 88(5): 339-353
- AGIRDAG, O., VAN AVERMAET, P. ve VAN HOUTTE, M. (2013). "School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method

- Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies". *Teachers College Record*, 115(3): 1-50
- AGIRDAG, O. ve VAN HOUTTE, M. (2011), "A Tale of Two Cities Bridging Families and Schools". *Educational Leadership*, 68(8): 42-46
- BLOMMAERT, J., CREVE, L. ve EVITA, W. (2006), "On Being Declared Illiterate: Language-Ideological Disqualification in Dutch Classes for Immigrants in Belgium". *Language & Communication*, 26(1): 34-54
- BOLLEN, K. ve KRISTOF, B. (2010), "Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999-2006)". *Modern Language Journal*, 94(3): 412-433
- BOURDIEU, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- CRUL, M. ve SCHNEIDER, J. (2009), "Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems". *Teachers College Record*, 111(6): 1508-1527
- CUMMINS, J. (2001), "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?". *Sprogforum*, 19: 15-20
- DEMANET, J., AGIRDAG, O. ve VAN HOUTTE, M. (2012), Constrict in the School Context. The Impact of Ethnic School Diversity on the Quantity and Quality of Friendships. *The Sociological Quarterly*, 53 (4): 654-675
- ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H. ve PORTOCARERO, L. (1979), "Intergenerational Class Mobility in 3 Western European Societies - England, France and Sweden". *British Journal of Sociology*, 30(4): 415-441
- GOODENOW, C. (1993), "The Psychological Sense of School Membership among Adolescents - Scale Development and Educational Correlates". *Psychology in the Schools*, 30(1): 79-90
- HAN, W. J. (2012), "Bilingualism and Academic Achievement". *Child Development*, 83(1): 300-321
- HELOT, C. ve YOUNG, A. (2002), "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should

- Migrant Languages Be Valued?". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2): 96-112
- JASPERS, J. (2008), "Problematizing Ethnolects: Naming Linguistic Practices in an Antwerp Secondary School". *International Journal of Bilingualism*, 12(1-2): 85-103
- JOHNSON, M. K., CROSNOE, R. ve GLEN, H. E. (2001), "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity". *Sociology of Education*, 74(4): 318-340
- MACEDO, D. (2000), "The Colonialism of the English Only Movement". *Educational Researcher*, 29(3): 15-24
- MALY, I. (2012), *N-Va. Analyse Van Een Politieke Ideologie*. Berchem: EPO
- MOUW, T. ve YU, X. (1999), "Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation?". *American Sociological Review*, 64(2): 232-252
- OECD. (2006) *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*. Paris: OECD
- VAN PRAAG, L., BOONE, S., STEVENS, P. A. ve VAN HOUTTE, M. (2014), How tracking structures attitudes towards ethnic outgroups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 1-20
- YAGMUR, K. (2010), "An Evaluation of Turkish Language Teaching within the Context of Western European Language Policies". *Bilig*(55): 221-242