



T. C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN
ETKİLİLİĞİ
– KUZEY REN VESTFALYA ÖRNEĞİ –**

DOKTORA TEZİ
Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı

MUSTAFA SAĞLAM /

ESKİŞEHİR, 1989

DEĞERLENDİRME KURULU

İ m z a s ı

Başkan:

Üye :

Üye :

Tezin Kabul Edildiği Tarih:

ÖNSÖZ

Anadili eğitimi ile çocuğa, anadilini etkilice kullanabilmesini sağlayan okuma-anlama, dinleme-anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım gibi temel dil becerilerinin kazandırılması yanında, doğru düşünmek, kişilik geliştirmek, topluma uyabilmek, Türk ve dünya kültürünü kazanmak niteliklerinin de gerçekleştirilmesi amaçlanır. Bu anlamda bireyde, iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ulusal kimliğin kazandırılmasında son derece önemli olan anadili öğretimi, F. Almanya'daki Türk çocuklarının içinde doğup büyüdükları Alman toplumunda, ulusal dilsel ve kültürel kimliklerinin korunarak yetişmelerinin sağlanmasında daha da büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle F. Alman ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki Türk çocuklarına okulun olağan programına ek olarak, onların "anadillerini etkilice kullanabilmeleri ve ülkeleri ile kültürel bağlarını sürdürebilmeleri" genel amacıyla Türkçe ve Türk Kültürü Programı uygulanmaktadır.

Son yıllarda F. Almanya'daki Türk işçi çocuklarının, "iki dilli ve iki kültürlü" olarak yetiştirilmeleri, böylece gerek F. Almanya'daki, gerekse bir geri dönüş söz konusu olduğunda Türkiye'deki yaşamlarının kolaylaştırılması, eğitim ve iş olanaklarının artırılması gerekliliği, onlara verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemini artırmıştır. Öte yandan Almanya'da doğup büyüyen ve doğrudan olağan Alman sınıflarına giden Türk çocuklarının sayısının giderek artması, anadili (Türkçe) öğretimine daha fazla önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü gerek bu ülkede kalacak, gerekse -bir gün- Türkiye'ye geri dönecek olan bu çocuklar için anadillerini yitirmemeleri, aksine onu daha da geliştirip pekiştirmeleri; ailelerine, ülkelerine, vatandaşlarına, Türk gelenek, görenek ve değer ölçülerine yabancılaşmadan ülkeleri ile

dilsel ve kültürel bağlarını sürdürebilmeleri son derece önemlidir. Bu da ancak dil öğretimi yanında ülke bilgisine de yer veren etkili bir anadili eğitimi ile olanaklıdır.

Özellikle 80'li yılların başından bu yana, yukarıdaki amaca dönük olarak uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın etkili bir anadili öğretimini gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda, henüz bu alanda yeterli sayıda araştırmalar yapılmamış olması, kesin bir yargıya varmayı güçleştirmektedir.

Bu bakımdan F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına, bir yanda bir iletişim ve düşünme aracı olarak anadillerini etkilice kullanabilmeleri için gerekli olan temel dil becerilerini kazandırma, bir yanda ülkelerinin tarihini, coğrafyasını, toplumunu, toplumsal ve kültürel değerlerini öğrenmeleri, böylece bilinçli bir yurt sevgisi geliştirerek ülkeleri ile bağlarını sürdürmeleri için gerekli olan sosyo-kültürel bilgileri verme; öbür yandan da kendilerini tanıma-anlama ve böylece olumlu bir kişilik ve kimlik geliştirmelerine ve sağlıklı toplumsallaşmalarına olanak verme gibi son derece önemli görevler üstlenmiş olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın bu görevlerini yerine getirmedeki etkililiğinin çeşitli yönlerden araştırılması gereklidir.

Bu gereklilikten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerin Türkçe temel becerileri (okuma anlama-yazılı anlatım) ile ülke bilgisindeki davranışlara ne ölçüde sahip oldukları belirlenmiş ve programın etkililiğinde rol oynayan bazı etmenler ortaya konularak, daha etkili bir anadili ve kültürü eğitiminin gerçekleştirilmesi için alınması gereken önlemler konusunda öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayalı olarak ortaya konan önerilerin, F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın geliştirilmesine katkıda bulunacağı,

yurtdışındaki Türk çocuklarının eğitiminden sorumlu tüm ilgililere yardımcı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir çok kişi ve kurumun yardımı ve katkıları olmuştur. Tümüne teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Başta, araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan, değerli görüş ve eleştirileri ile beni yönlendiren danışman hocam Sayın Prof.Dr. Kâmuran Çilenti'ye ve Sayın Çilenti'nin yurtdışında bulunduğu süre içinde, araştırmamla ilgili danışmaya ve yardıma gereksinim duyduğumda, çok değerli zamanlarını, yardımları ve katkılarını esirgemeyen Sayın hocam Prof.Dr. Yahya Özsoy ile Türk Dili öğretimi konusundaki deneyim ve eleştirilerinden yararlandığım Sayın Prof.Dr. Cahit Kavcar'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmamın, modelinin ve yöntemin geliştirilmesinde, sayısal bulgularının düzenlenmesi ve yorumlanmasında bana büyük katkı sağlayan Sayın Yrd.Doç.Dr. Gürhan Can'a ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanmasında ve veri toplama aracının hazırlanmasında değerli görüşlerinden yararlandığım Anadolu Üniversitesi Batı Avrupa İrtibat Bürosu Başkanı Sayın Prof.Dr. Tahir Özgü'ye; araştırmamla ilgili resmi işlemlerde ve aracın uygulanması sırasında, yardımcı olan Köln Eğitim Müdürü Sayın Joseph Büscher'e; araştırmanın veri toplama aracının geliştirilmesinde değerli katkıları olan ve aracın uygulanmasını üstlenen ve bunu titizlikle yerine getiren F. Almanya'nın Köln, Duisburg, Bielefeld, Gelsenkirchen ve Hamm şehirlerindeki Türk öğretmenlere ve araştırmaya katılarak soruları özenle yanıtlayan sevgili öğrencilere; veri toplama aracının çoğaltılması, uygulama yapılacak okullara ulaştırılması ve geri dönüşünün sağlanmasında içtenlikle yardımcı olan Anadolu Üniversitesi Batı Avrupa İrtibat Bürosu çalışanlarına; Kuzey Ren Vestfalya'da okullara ve öğretmenlere dönük program geliştirme ve hizmetiçi eğitim çalışmalarının sürdürüldüğü Eyalet

Enstitüsü'nün kütüphanesinden ve kendi özel kitaplığından yararlanmamı sağlayan Enstitü yetkililerinden Sayın Ferdinand Zimmermann'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yanıt kâğıtlarının bilgisayar ortamında değerlendirilesine izin veren Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Uygulamaları ve Araştırmaları Merkezi Başkanı Sayın Doç.Dr. Önder Özkazanç'a, araştırma verilerin çözümlenmesini özenle gerçekleştiren Sayın Erhan Akmen'e; daktilo yazımını sağlayan sayın Öğr.Gr. Atilâ Onur'a ve araştırmanın başından sonuna kadar bana sürekli yardımcı olan değerli çalışma arkadaşlarım ve dostlarım Ersan Sözer ve Bekir Üzer ile burada adından söz edemediğim araştırmaya katkısı olan daha pek çok kişiye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya başladığımdan bu yana içten desteği, sabrı ve yapıcı katkılarıyla bana güç veren, araştırmaya daha fazla zaman ayırmam gerektiğinden ihmal etmek zorunda kaldığım pek çok işi de benim yerime üstlenen eşim Nuray Sağlam'a; çalışmalarım sırasında kendilerine yeterince zaman ayıramamama karşın, bana hep destek ve yardımcı olan oğullarım Murat ve Sercan'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Eskişehir, Eylül 1989

Mustafa Sağlam

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM	
I. GİRİŞ.....	1
F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitimiyle İlgili Genel Olgular.....	4
F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları.....	5
F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunlarının Çözümü İçin Alınan Önlemler.....	9
Alınan Önlemlerin Etkileri.....	12
F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitimine Dönük Günümüzdeki Uygulamalar...	17
F. Alman Okullarındaki Türk Çocukları İçin Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi.....	25
Anadilinin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi.	26
Anadili Öğretiminin Türk Çocukları Açısından Gerekliliği.....	28
Anadili Öğretiminin Amaçları.....	31
Anadili Öğretiminin Yasal Dayanakları.....	35
Uluslararası Anlaşmalar.....	35
Eyaletlerarası Anlaşmalar.....	38
Eyaletlerde Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimine İlişkin Düzenlemelerin Özellikleri.....	41
Kapsam.....	42
Program Geliştirme Çalışmaları.....	42
Denetim ve Finansman.....	44
Organizasyon.....	45
Öğretmenler.....	47

Ders Kitapları.....	50
Değerlendirme.....	52
Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti İlkokullarında Uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı.	54
Önemi ve İlkeleri.....	55
Amaçlar.....	57
İçerik.....	60
Öğretme Süreçleri.....	63
Değerlendirme.....	69
Problem.....	71
Araştırmanın Önemi.....	77
Sayıtlılar.....	78
Sınırlılıklar.....	79
Tanımlar.....	80
II. YÖNTEM.....	83
Araştırmanın Modeli.....	83
Evren ve Örneklem.....	83
Veriler ve Toplanması.....	85
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	96
III. BULGULAR VE YORUM.....	100
Öğrencilerin Başarı Düzeyleri.....	100
Davranışsal Amaçların Öğrencilerde Gerçekleşme Düzeyleri.....	106
Öğrencilerin Cinsiyetleri, Programa İlişkin Tutumları ve Ana-Babalarının İş ve Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri.....	112
Öğrencilerin Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Olup Olmama Durumuna Göre Başarı Düzeyleri...	125
Öğrencilerin Ev Üdevlerinde Yardım Alıp Almama Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri.....	127
IV. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER.....	131
Özet.....	131
Yargı.....	135
Öneriler.....	136
EKLER.....	140
KAYNAKÇA.....	173

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE		Sayfa
1	FEDERAL ALMAN OKULLARINDAKİ YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN GENEL VE MESLEKİ EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE ÖZEL DÜZENLEMELERİN EYALETLERDEKİ GÖRÜNÜMÜ.....	24
2	1985/1986 ÖĞRETİM YILINDA F. ALMAN OKULLARINDA TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VEREN TÜRK ÖĞRETMENLERİN EYALETLERE GÖRE DAĞILIMI.....	48
3	ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEM KÜMESİNİ OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN VE OKULLARININ BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI.....	85
4	ÖRNEKLEM KÜMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERDEN UYGULAMAYA KATILAN VE KATILMAYANLARIN SAYILARI VE ORANLARI.....	96
5	ÖRNEKLEM KÜMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARINDAN "GEÇERLİ" VE "GEÇERSİZLERİN" SAYILARI.....	97
6	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN DAĞILIMI.....	101
7	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE BAŞARI DERECELERİNDEKİ DAĞILIMLARI.....	102
8	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN ALDIKLARI PUAN DAĞILIMLARI...	104

9	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE BAŞARI DERECELERİNDEKİ DAĞILIMLARI.....	105
10	OKUDUĞUNU ANLAMA GÜCÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ.....	107
11	YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ.....	109
12	ÜLKE BİLGİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ.....	111
13	CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	113
14	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DERSE OLAN TUTUM GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI.....	114
15	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DERSE OLAN TUTUM GRUPLARINA GÖRE VARIYANS ANALİZİ.....	115
16	PROGRAMA OLAN TUTUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	116
17	ANNELERİNİN ÇALIŞIP ÇALIŞMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	117

18	BABALARININ ÇALIŞIP ÇALIŞMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	118
19	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI.....	120
20	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE VARIYANS ANALİZİ.....	121
21	ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	121
22	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI.....	122
23	ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE VARIYANS ANALİZİ.....	123
24	BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	124
25	ÖĞRETMENLERİNİN SINIF ÖĞRETMENİ OLUP OLMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	126
26	TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİYLE İLGİLİ EV ÜDEVLERİNDE ÇEŞİTLİ KAYNAK KİŞİLERDEN YARDIM ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLER.....	128

27	EV ÖDEVLERİNDE YARDIM ALIP ALMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ.....	130
28	KUZEY REN VESTFALYA EYALETİNDEKİ TÜRK NÜFUSUNUN VE BU NÜFUS İÇİNDEKİ TEMELEĞİTİM YAŞI (6-15 YAŞ GRUBU) NÜFUSUNUN BÖLGELERE VE HER BÖLGEDEN ÖRNEKLEME ALINAN ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL

Sayfa

- | | | |
|---|--|-----|
| 1 | Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde İlk ve Orta Dereceli Okullarda Uygulanmakta Olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın İçeriği..... | 61 |
| 2 | Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puan Dağılımlarının Grafiği..... | 103 |

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hızlı bir kalkınma sürecine giren Batı Avrupa ülkeleri, işgücü açıklarını yabancı işçilerle karşılama yoluna gidince, ekonomik güçlükleri ve işgücü fazlalığı olan Akdeniz ülkelerinden, bu ülkelere hızlı bir işgücü göçü başlamıştır.

Bu göçe 1960'lı yılların başında Türkiye de katılarak, 15-20 yıl içinde bir milyonun üzerinde Türk işçisini, başta F. Almanya olmak üzere çeşitli Batı Avrupa ülkelerine göndermiştir. Zamanla aile bireylerinin de bu göçe katılmasıyla, bugün yarısından fazlası (yaklaşık 1,5 milyon) F. Almanya'da olmak üzere, yurtdışındaki Türk vatandaşların sayısı 2,5 milyona yaklaşmıştır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 1988, s.3).

F. Almanya'daki yabancılar arasında sayıca en kalabalık azınlık grubunu oluşturan Türk vatandaşlarının dil, din, kültür vb. özellikler bakımından daha önce yetiştikleri toplumdan tamamen farklı bir toplumda yaşama- larından kaynaklanan önemli sorunları vardır. Zamanla 2. ve 3. kuşağın da, Alman toplumsal yaşamına katılmasıyla daha da önemli ve çok boyutlu hale gelen bu sorunların başında Türk çocuklarının eğitim sorunu gelmektedir.

F. Almanya'da 6-16/18 yaş arasındaki çocuk ve gençler için zorunlu olan ve ilk ortak kademe olan ilkokul- dan sonra çeşitlenen ve öğrencilerin başarılarına göre yönlendirildikleri ortaöğretim okullarında verilen "zorunlu eğitim", yabancı çocuklar için de geçerli olduğundan, sayıları yarım milyona yaklaşan Türk çocuğu Alman eğitim sistemi içinde bulunmaktadır.

Sayınca kalabalık olan bu grup, Özgü(1987, s.2)'nün de belirttiği gibi, bir taraftan Alman eğitim olanaklarından en az yararlanan, bir taraftan da daha düşük düzeyli okullara giden ve buna rağmen hem Alman hem de diğer yabancı öğrencilere oranla en fazla başarısız kesim olarak dikkatleri üzerinde toplamaktadır.

Türk çocukları, birbiriyle çatışan, farklı değerler sistemine sahip iki dilli ve iki kültürlü bir ortamda yaşamaktadırlar. Yabancı bir dilde öğrenim gördükleri okul da, onları farklı toplumsallaşma süreci ile değerler sistemine uymaya zorlamaktadır. Bütün bunlar onların okul başarısızlıkları ile gelecekteki toplumsal ve mesleki yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

F. Almanya'daki tüm yabancı çocuklar için geçerli olan, fakat özellikle Türk çocuklarında belirginleşen bu toplumsal uyum güçlükleri ve okul başarısızlıkları, eğitim yöneticilerini, yabancı öğrencilerin eğitimiyle ilgili bir takım önlemleri almaya zorlamıştır.

Kültürel bağımsızlıkları uyarınca, eyaletlerin sorumluluğunda olan ve gerek eyalet hükümetlerinin gerekse federal hükümetin yabancılar politikası doğrultusunda biçimlenen ve "geri dönüşü sağlama", "Alman toplumu içinde eritme (asimilasyon)", "Alman toplumu ile uyum sağlama (entegrasyon)" gibi farklı eğitim politikalarının izlendiği (Boos-Nünning, 1982, ss.120-121) bu eğitim önlemlerinde, "yabancı öğrencilerin olabildiğince kısa sürede olağan sınıflardaki dersleri izleyebilecek kadar Almanca öğrenmelerini, okulu bitirip diploma almalarını, böylece bir meslek sahibi olmalarını, bu arada olası bir geri dönüş için, ülkeleri ile dilsel ve kültürel bağlarının korunup geliştirilmesini sağlamak" amacı vardır (KMK,* 1977, s.180).

* KMK: Ständige Kultusminister Konferenz: Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı.

Bu amacı gerçekleştirmek için Alman okullarındaki yabancı öğrenciler için iki dilli hazırlık sınıfları, ulusal sınıflar, takviye dersleri, ev ödevlerine yardım, yoğun dil kursları gibi özel öğretim düzenlemelerine gidilmiştir.

Bu düzenlemelerde öğretimin önemli bir kısmı anadilinde yapılır. Aynı ulustan öğretmenler tarafından verilen bu öğretime, yabancı öğrencilerin, Alman okullarındaki olağan öğretim dilini (Almancayı) ve içeriğini daha kolay ve hızlı öğrenmelerine, böylece Alman eğitim sistemine ve toplumuna uyumlarının sağlanmasına aracı olma işlevi yanında, ülkesine geri dönüş durumunda oradaki eğitim sistemine uyumlarının kolaylaştırılması, dilsel ve kültürel kimliklerinin geliştirilmesi, anavatanları ile kültürel bağlarının sürdürülmesi için anadili ve kültürü öğretimi gibi önemli bir görev daha verilmiştir(Pingel, 1987, s.9).

80'li yılların başlarında F. Almanya'daki yabancı çocukların eğitimiyle ilgili model denemelerinde, gerek Avrupa Meclisi'nde, gerekse federal hükümette egemen olmaya başlayan "çok kültürlü toplum" anlayışı ile doğrudan olağan sınıflara başlayan yabancı çocukların sayısındaki gelişmeler dikkate alınmaya başlamıştır. Bu gelişme Alman okullarındaki yabancı çocuklara dönük eğitim önlemlerinde, bir taraftan hazırlık sınıfları ile ulusal sınıfların yerini, dolayısıyla anadilinde öğretimin önemini azaltırken, öbür taraftan da yabancı çocukların çok kültürlü bir ortamda kendi dilsel ve kültürel kimliklerini, aile içindeki iletişim olanaklarını ve ülkeleri ile kültürel bağlarını koruyup geliştirebilmeleri için anadili ve kültürü öğretiminin önemini artırmıştır(Thürman, 1987, s.37).

Bu gelişmeler doğrultusunda Alman okullarındaki Türk öğrencilere, okulun olağan programlarına ek olarak, Anadili-Türkçe Tamamlama Dersi adı altında Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi verilmektedir. Denetim, finansman, organizasyon, öğretmenlerin statüleri, ders araçları vb. yönlerden eyaletlere göre farklılıklar gösteren bu derste, öğrencilere genel olarak anadillerinde temel

becerilerinin kazandırılması ve ülkeleriyle ilgili sosyal ve kültürel bilgilerin verilmesi amaçlanır.

Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin yaygın olarak yapıldığı eyaletlerden birisi de, yaklaşık 160.000'den fazla Türk öğrencinin okula devam ettiği Kuzey Ren Vestfalya (=Nordrhein-Westfalen-NRW) Eyaleti'dir. Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda yürütülen ve ilkokul ile ortaöğretimin I. devresinde olağan sınıflardaki derslere ek olarak, genellikle öğleden sonraları haftada ortalama 2-3 saat, Türk öğretmenler tarafından okutulan bu dersin genel amacı, "çocuğun bu dilde sözlü ve yazılı olarak anlaşabilme yeteneğini geliştirmek, Türk toplumunu ve kültürünü anlayabilmesi için gerekli bilgi, tutum ve davranışları ona kazandırmak" tır(LSW*. 1985, s.7).

Gerek bu ülkede kalacak, gerekse yurda dönecek Türk çocuklarının anadillerini ve ülkeleriyle olan bağlarını yitirmemeleri, aksine onu daha da geliştirmeleri açısından son derece önemli olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nin genel amacına ne ölçüde ulaşılabilmektedir?

Temel amacı bu soruya yanıt aramak olan bu araştırmanın bu bölümünde, F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitimiyle İlgili Genel Olgular ve F. Alman Okullarındaki Türk Çocukları İçin Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi konularında genel bilgiler verildikten sonra Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki ilkokullarda uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı tanıtılacak, daha sonra da araştırmanın problemi, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen önemli sözcük, kavram ve terimlerin anlamlarının açıklandığı tanımlara yer verilecektir.

F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitimiyle İlgili Genel Olgular

Ekonomik gelişmesine koşut olarak 1960'lı yıllardan beri yabancı işçi istihdam eden F. Almanya'da bugün,

* LSW=Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Program geliştirme ve öğretmen hizmetiçi eğitiminden sorumlu Eyalet Enstitüsü.

1/3'ü Türk olan yaklaşık 4,5 Milyon yabancı yaşamaktadır. Bunların yarısından çoğu (%57'si) on ve daha fazla yıldır bu ülkede oturmaktadırlar. Sayıları bir milyonun üzerinde olan yabancı çocukların da %63'ü bu ülkede doğmuşlardır. Alman eğitim sisteminde, yükseköğretim kurumları dışındaki okullarda öğrenim gören yaklaşık her on öğrenciden biri yabancıdır(1986/87 öğretim yılı). Sayıları 800.000'ne yaklaşan yabancı öğrencilerin de yarıya yakınına Türk öğrenciler oluşturmaktadır(MAGS- 1987, s.142).

Farklı sosyal ve kültürel koşulları olan bir ortamda yetişen, yabancı bir dilde öğrenmek ve iletişim kurmak, yabancı bir kültürle uyum sağlamak zorunda olan ve bu nedenle de gerek Alman gerek diğer yabancı yaşdaşlarına göre eğitim alanında ve bir meslek edinme yolunda çok daha ağır bir yükün altına giren Türk çocuklarının ve gençlerinin ciddi eğitim sorunları vardır.

Bu bölümde F. Alman okullarındaki Türk çocuklarının eğitim sorunları, bu sorunların çözümü için alınan önlemler ve etkileri ile günümüzdeki durum hakkında genel bir bilgi verilecektir. Doğal olarak eğitim sorunları ve çözüm önlemleri sadece Türk çocuklarına özgü olmayıp, Alman eğitim sistemi içindeki diğer yabancı öğrencileri de kapsamaktadır. Ancak, burada bu konu, gerek sayıca en kalabalık grubu oluşturduklarından yabancı öğrencilere dönük tüm eğitim düzenlemelerinde genellikle Türk çocukları hedeflendiğinden, gerekse araştırmanın kapsamı çerçevesinde, Türk çocukları merkeze alınarak sunulacaktır.

F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Akdeniz yöresi ülkelerinden Batı Avrupa ülkelerine doğru başlayan işgücü göçüne Türk işçileri 1960'dan sonra katılmaya başlamışlardır. Önceleri bireysel olarak başlayan, sonraları devletin öncülüğünde ikili anlaşmalarla teşvik edilen bu katılma, Batı Avrupa ülkelerinin, 1973 yılı sonunda ortaya çıkan ekonomik bunalım nedeniyle yabancı işçi alımını durdurmalarına kadar hızla artarak sürmüştür. Bu 10-15 yıl içinde

bir kaç milyon Türk vatandaşı başta F. Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine gitmişlerdir. Zamanla 2. ve 3. kuşağın da, Alman toplumsal yaşamına katılmasıyla bu sayı daha da artmıştır. 1988 yılı Nisan ayı sonu itibarıyla yurtdışında bulunan Türk vatandaşlarının (2.347.000) yarısından fazlası (1.481.369) F. Almanya'da yaşamaktadır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 1988, s.276). Bu nedenle Türk kamuoyunda yurtdışı işgücü göçü F. Almanya'ya göçle eş anlamda kullanılmaktadır. Öte yandan F. Almanya'daki yabancılar arasında sayıca en kalabalık grubu Türkler oluşturduğu için, F. Alman kamuoyunda da "yabancılar" kavramı ilkönce "Türkler"i çağrıştırmaktadır.

Gökdere (1978, s.21)'nin de belirttiği gibi, "bir kaç yıl için yüksek ücretle batı ülkelerinde çalışarak, kendilerine yeni bir hayat kurmaya yetecek para birikimini oluşturup yurda dönmek" eğilimi ile başlayan Türkiye'den dış ülkelere işgücü göçü, başlangıçta geçici bir yurtdışı çalışma ve eğitim olanağı olarak kabul edilmiş, daha sonra da önemli bir döviz kaynağı ve istihdam olanağı olarak görülmüştür (Abadan-Unat ve Kemiksiz, 1986, s.8). Ancak arzulanan yaşam biçimi için gerekli görülen biriktirim, düşünüldüğü gibi kısa zamanda gerçekleştirilemeyince, pek çok işçi yurda geri dönmeyi sürekli olarak ertelemişlerdir. Geri dönme işi uzadıkça da, işçiler Türkiye'de kalan eş ve çocuklarını da F. Almanya'ya getirtmişlerdir. Üstelik F. Alman makamlarının, 1975 yılından itibaren, yabancı işçinin F. Almanya'da bulunan çocuğuna, ülkesinde bulunandan daha fazla çocuk parası ödemesi, özellikle 16 yaşından küçük çok sayıda Türk çocuğunun F. Almanya'ya getirilmesini teşvik etmiştir (Schmitt, 1980, s.4).

Federal eğitim yasasına göre yabancı çocuklar ve gençler de Alman yaşıtları gibi zorunlu eğitim* kapsamında olduklarından ve bu zorunluluğun Alman okullarında

* Federatif yönetim yapısından ötürü Almanya'da eğitim işleri eyaletlerin sorumluluğundadır. Bu nedenle

yerine getirilmesi gerektiğinden (KMK, 1977, s.180), sayıları yaklaşık yarım milyona varan zorunlu eğitim çağındaki Türk çocuklarının Alman eğitim sistemine ve toplumuna uyumlarının sağlanması önemli bir sorun olmuştur. Zamanla ülkede doğanların sayısı arttıkça sisteme katılan Türk öğrencilerin nitelikleri değişmiş olmakla birlikte, öğretim dilinin (Almanca), ailede öğrenilen dilden (Türkçe) farklılığı, sistemin seçici-eleyici niteliği gibi değişmeyen koşullar nedeniyle bu sorunlar güncelliğini korumaktadırlar.

F. Alman okullarındaki yabancı öğrenciler içinde sayıca en kalabalık grubu oluşturan Türk öğrenciler, aynı zamanda Alman eğitim olanaklarından en az yararlanan, Alman ve diğer yabancı öğrencilere kıyasla daha düşük okullara giden ve buna rağmen hem Alman hem de diğer yabancı öğrencilere oranla en fazla başarısız olan öğrenci kesimi olarak da ilk sırada yer almaktadırlar. Örneğin Özgü (1987, s.2-3)'nün, çeşitli araştırma sonuçlarına dayalı olarak yaptığı belirlemelere göre, Türk nüfusunun en yoğun olduğu Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, Türk öğrencilerin %78'i ilkokuldan sonra, başarı düzeyleri düşük öğrencilerin gönderildikleri ve ara mesleklere

Eyaletlerin eğitim sistemleri arasında bazı farklılıklar vardır. Ancak zorunlu eğitim, okul kademeleri, vb. gibi temel konularda eyaletler arasında birliktelik sağlanmıştır. Genel olarak 6-18 yaş grubundaki çocuk ve gençleri kapsayan zorunlu eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki okullarda verilir. Bütün eyaletlerde tüm öğrenciler için ilk ortak kademe ilköğretimdir. Bu kademe eğitim 1.-4. sınıfları kapsayan ilkokulda (Grundschule) verilir. İlkokuldan sonra öğrenciler başarılarına göre 5.-10. sınıfları kapsayan ortaöğretimin I. devresindeki üç okuldan (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) birine gönderilirler. Bu okulları bitirme derecelerine göre de öğrenciler ortaöğretimin II. devresini oluşturan Lisenin 2. devresine (11.-13. sınıflar) veya mesleki eğitim okullarına giderler. Tam ya da yarı zamanlı olan meslek okullarında 1-3 yıl arasında değişen sürelerde meslek eğitimi görürler.

hazırlayan bir okul türü olan Hauptschule'ye devam etmektedirler. Bu oran diğer yabancı öğrencilerde %55, Alman öğrencilerde ise %31'dir. Buna karşılık daha başarılı öğrencilerin gittikleri Realschule'de bu oran sırasıyla %9, %16 ve %22'dir. Yüksek öğrenime hazırlayan ve ancak üstün başarılı öğrencilerin kabul edildikleri liseye (Gymnasium) giden Alman öğrencilerin oranı %42, diğer yabancı öğrencilerin oranı %24 iken, Türk öğrencilerin sadece %7'si bu okulda öğrenim görmektedir. Öte yandan, çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu Hauptschule'deki yabancı öğrencilerin sadece yaklaşık %40'ı, bu okulu iyi bir derece ile bitirirken, %40'ı daha düşük bir derece ile bitirmekte, %20'si ise diploma dahi alamadan bu okuldan ayrılmaktadırlar. Aynı şekilde mesleki eğitim alanında da, Türk öğrencilerin durumu pek iç açıcı değildir. Türk öğrencilerin büyük çoğunluğu ilkokuldan sonra, mesleğe hazırlayan bir okul türü olan Hauptschule'ye gittiklerine göre, doğal olarak diğer öğrencilere oranla, bu okuldan sonra gidilen meslek okullarında da sayıları fazla olması gerekmektedir. Fakat durum tamamen tersinedir. Mesleki eğitimde öğrenci oranının en az olduğu kitle Türklerdir (Özgü, 1987, s.4; Mehrländer ve diğerleri, 1981, ss.40-45). Bu da, Türk öğrencilerin, mesleki eğitim olanaklarından en az yararlanan öğrenci kesimi olduğunu kanıtlamaktadır. Ülke düzeyinde genelleştirilebilen bu veriler, Türk öğrencilerin ilköğretimdeki başarısızlıklarının ortaöğretimde de sürdüğünü göstermektedir. Doğal olarak bu durum onların meslek seçimi ve toplumsal uyum olanaklarını azaltmaktadır.

Türk öğrencilerin yukarıda ana çizgileriyle açıklanan eğitim başarısızlıklarında etkili olan etmenler çeşitli başlıklar altında toplanabilmektedir. Örneğin Özgü (1987, ss.5-18), bu başarısızlığın temel nedenlerini, "Ailenin Sosyo-Ekonomik Yapısı", "Dil Yetersizliği", "Eğitsel Ortam Yetersizliği" ve "Eğitim Sistemi Konusunda Bilgi Yetersizliği" başlıkları altında incelemiştir.

Aynı şekilde, F. Almanya'daki yabancı çocuklarla ilgili yapılan çeşitli araştırma sonuçlarında da, bu ve benzeri etmenler gösterilmekte ve yabancı öğrencilerin özellikle de Türklerin eğitim başarısızlıkları, bu çocukların içinde yetiştikleri ve yaşadıkları sosyal, kültürel ve dilsel ortamın çatışmasına dayandırılmaktadır (Boos-Nünning, 1978; Gärtner, 1980; Mehrländer ve diğerleri, 1981).

Gerçekten de, farklı bir sosyal ve kültürel çevreden gelen F. Almanya'daki Türk çocukları, bir yandan ailesi ve Alman toplumu gibi genellikle birbiriyle çatışan farklı değerler sistemine sahip iki ortamda, -iki dilli ve iki kültürlü bir ortamda- yaşama güçlüklerinin üstesinden gelme, bir yandan da, Alman okul sistemine uyum sağlama ve sistemin başarılı bir üyesi olma sorunu ile başetmek zorunda kalmaktadırlar. Çünkü okul, okul yaşamıyla birlikte zorunlu bir toplumsallaşma sürecine giren çocuğu, bir yanda farklı bir dilde öğrenmeye, bir yandan da farklı değerler sistemine uymaya zorlamaktadır. Bu dil ve kültür çatışması, çocuğun kişilik gelişimini zedelemekte ve geciktirmekte, dilsel ve kültürel kimlik gelişiminde boşluklar -yarım iki dillilik- oluşturmaktadır. Bu iki yönlü olumsuz gelişmede çocuğun toplumsal ve okul yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir.

F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunlarının Çözümü İçin Alınan Önlemler

F. Alman okullarındaki tüm yabancı çocuklar için geçerli olan, fakat özellikle Türk çocuklarında daha da belirginleşen ve onların gelecekteki toplumsal ve mesleki yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen toplumsal uyum güçlüklerini ve okuluçi başarısızlıklarını gidermek için gerekli önlemlerin alınmasına dönük ülke ve eyaletler düzeyinde bir dizi kararlar alınmıştır. Bunlardan en önemlisi "yaptırımcı" olmaktan çok "tavsiye" niteliği taşımakla birlikte eyaletlerin, eğitim sistemleri içinde

bulunan yabancı çocukların eğitimine dönük okuliçi uygulamaları gözden geçirerek yeniden düzenlemelerini sağlayan, KMK'ın kararlarıdır.

KMK, ülke çapında oluşan yabancılar politikası ve yabancılara dönük eğitim politikasındaki yeni gelişmeler doğrultusunda 18.4.1976 tarihinde, yabancı çocukların eğitimine dönük alınması gereken yeni önlemleri belirleyen bir karar almıştır. Bu kararda, 1964 yılından beri uygulanmakta olan, "zorunlu eğitim çağındaki yabancı çocukların ve gençlerin Alman okullarına başarıyla katılmalarını sağlamak ve onların geri döndüklerinde kendi ülkelerindeki okullara yeniden uyum sağlayabilmeleri yolunu açık tutmak" işlevini üstlenmiş olan yabancı öğrencilere dönük eğitim düzenlemelerinden vazgeçilerek, bunların yerine yeni eğitim önlemlerinin alınması tavsiye edilmiştir (KMK, 1977, s.180).

Söz konusu kararda, yabancı öğrencileri, "Alman dilini öğrenme ve Alman okullarını bitirme yeterliğine ulaştırmaları ve onların anadili bilgilerini koruyup geliştirmelerini sağlamaları, aynı zamanda Almanya'da kaldıkları sürece topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaları ve dilsel ve kültürel kimliğin korunmasına hizmet etmeleri" gerektiği belirtilen bu yeni önlemler şöyle özetlenebilir (KMK, 1977, ss.180-182):

1. F. Almanya'da zorunlu eğitim çağında olan ve Alman okulundaki dersleri, büyük bir dil güçlüğü olmaksızın izleyebilecek öğrenciler, ilgili okul türünde yaş ve düzeylerine uygun olağan sınıflara alınırlar. Olağan sınıflardaki yabancı öğrencilerin oranı 1/5'i geçemez. Şayet geçerse bu öğrenciler için, olağan sınıfın eğitim programının uygulandığı ve öğretim dilinin Almanca olduğu özel sınıflar (ulusal sınıflar) açılabilir. Her iki tür sınıftaki yabancı öğrencilere, zorunlu derslere ek ve isteğe bağlı olarak anadili dersi verilir.

2. Olağan bir Alman sınıfındaki dersleri izleyebilecek kadar Almancayı bilmeyen yabancı öğrenciler için, koşullar ve olanaklara göre, okulun fiziki ve yasal çatısı altında, hazırlık

sınıfları, iki dilli sınıflar, yoğun dil kursları, takviye dersleri, ders dışı eğitim yardımları gibi özel öğretim birimleri oluşturur.

Hazırlık Sınıfları: Görevi, yabancı öğrencilerin Alman okuluna alışmalarını kolaylaştırmak ve hızlandırmak olan bu sınıflardaki öğretimin ağırlığını Alman dilinin öğretilmesi oluşturur. Anadilleri aynı olan öğrencilerden oluşan hazırlık sınıflarında öğretimin içeriği, öğrencilerin anadilinde ve aynı ülkeden öğretmenlerce verilir; ancak Almanca dersi, Alman öğretmenlerce verilir. Aynı ya da farklı dillerden yaklaşık 15 öğrenci için açılan hazırlık sınıflarında, öğretimin süresi iki yıldır ve Alman eğitim programlarına uygun programlar uygulanır. Alman dilinde yeterli düzeye ulaşan öğrenciler yaşlarına ve başarı durumlarına uygun olağan sınıflara geçirilirler.

İki Dilli Sınıflar: Yabancıların toplu olarak oturdukları yerleşim bölgelerinde anadilleri aynı olan öğrenciler, özel eğitim programları çerçevesinde sınıf düzeylerine uygun öğretim içeriğinin anadillerinde verildiği sınıflarda öğrenim görebilirler. Almanca, Alman öğretmenler tarafından yabancı dil öğretim yöntemlerine göre öğretilir. Bu tür sınıflar 25 öğrenciden oluşurlar ve süreleri 2 yıldır. Bu süre içinde veya sonunda öğrenciler olağan sınıflara aktarılırlar.

Yoğun Dil Kursları: Yabancı öğrenci sayısının, hazırlık ya da çift dilli sınıfların açılmasına yetmediği durumlarda, bu sınıfların yerine, yoğun "yabancı dil-Almanca" kursları açılır.

Takviye Dersleri: Olağan sınıflarda yeterli düzeyde Almanca dil bilgisine sahip olmayan öğrenciler bu derslere katılmak zorundadırlar.

Ders Dışı Eğitim Yardımları: Yabancı öğrencilerin okula ve topluma uyumlarını desteklemek, öğrenmelerini kolaylaştırmak için yapılan ev ödevlerine yardım, ders çalışma(=mütalaa) saatleri, oyun saatleri vb. eğitsel etkinlikler bu grup içinde yer alırlar.

3. Dilin ön planda olmadığı derslerde (resim, müzik, beden eğitimi, iş-teknik), yabancı ve Alman öğrencilerin birlikte öğretim görmeleri için tüm olanaklar kullanılmalıdır.

KMK'ın 1976 kararları, eyaletlerdeki yabancı öğrenciler için alınması gereken eğitim önlemlerinin genel çerçevesini oluştururlar. Eyaletler bu genel çerçevede içinde, okullarındaki yabancı öğrenciler için yeniden

düzenledikleri eğitim önlemlerini 1976-1977 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuşlardır. Bu önlemler, yabancılara dönük eğitim politikasında farklı amaçlar güdüldüğünden, eyaletlere göre kimi farklılıklar gösterirler. Örneğin geri dönüşü teşvik edici bir politikanın izlendiği Bavyera Eyaleti'nde, yabancı öğrencilerin tüm zorunlu okul çağı süresince ayrı ayrı ulusal sınıf kümeleri halinde öğrenim gördükleri iki dilli ulusal sınıflar oluşturuldu (**Bavyera Modeli**). Yabancıların Alman toplumuna tam bir uyumlarının sağlanması gerektiği görüşünün egemen olduğu Berlin Eyaleti'nde yabancı öğrencilerin olabildiğince kısa sürede Alman okuluna uyumlarının sağlanması için, en fazla iki yıllık bir hazırlıktan sonra, olağan Alman sınıfına geçişe dayalı bir sistem kuruldu (**Berlin Modeli**). Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde de, okulun, yabancı öğrencilere, Alman dilini öğrenme ve okulu bitirme, aynı zamanda da anadili bölgelerini koruma ve geliştirme olanağı vermesi, böylece de onların Almanya'da kaldıkları sürece toplumsal uyumlarına ve dilsel ve kültürel kişiliklerini koruyup geliştirmelerine yardımcı olması gerektiği savunulduğundan, yabancı öğrencilerin Almanca dil bilgilerine göre alındıkları olağan sınıflar yanında süreleri altı yıla kadar uzayan hazırlık sınıfları açıldı (**Kuzey Ren Vestfalya Modeli**) (Boos-Nünning, 1982, ss.120-121; Reuter, 1982, s.8).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Alman okullarındaki Türk ve diğer yabancı öğrencilerin eğitimine dönük okuliçi uygulamalar, "geri dönüşün teşvik edilmesi", "toplumsal uyumun sağlanması" ve "kültürel ve dilsel kimliğin korunarak toplumsal uyumun sağlanması" gibi farklı amaçlara hizmet etmektedirler. Diğer eyaletlerde de, yabancı öğrencilerin, özellikle de Türk öğrencilerin en yoğun olduğu bu üç eyalettekinin aynısı ya da benzeri öğretim modelleri geliştirildi.

Alınan Önlemlerin Etkileri.- F. Alman okullarındaki yabancı öğrencilerin eğitim durumlarının iyileştirilmesi

amacıyla, KMK'ın 1976 tarihli tavsiye kararları doğrultusunda, eyaletlerde 1976/77 öğretim yılından yeniden düzenlenen eğitim önlemlerinin de, yabancı çocukların eğitim sorunlarının çözümünde etkili olamadıkları ve olamayacakları kanısı, 80'li yıllarda, Alman kamuoyunda giderek artan bir taraftar bulmaya başlamış ve bu önlemler kimi politik ve eğitim çevrelerinde giderek daha fazla eleştirilmiştir. Örneğin Damanakis (1980, s.37)'e göre, "günümüzde de güncelliğini koruyan sosyal bir sorun olan yabancı çocukların eğitimleri düzelmek yerine, giderek daha da bir çıkmaz sokağa girmektedir". Aynı şekilde Boos Nünning (1982, s.121) de, ülke düzeyinde diğer eyaletlerce de örnek alınan üç eyaletteki, yabancı çocuklarla ilgili eğitim modellerinin hiç birinin "bu zamana kadar yabancı öğrencilerin okul konumlarını belirgin bir iyileşmeye götürmediğini" ileri sürmektedir.

Bu eleştiriler, F. Almanya'daki yabancı işçilerin ve aile bireylerinin toplumsal uyumları konusunda federal hükümete sunulan bir raporda (Kühn, 1979) şöyle somutlaştırılmıştır:

"İkinci ve üçüncü kuşak yabancılara durumlarında, Alman yaşdaşlarının durumlarına oranla çok açık bir olumsuzluk görülmektedir. Şöyle ki:

. Okulöncesi eğitimin, toplumsal uyumlarında özel bir önemi olmasına karşın, yabancı çocukların yaklaşık %70'i (Türk çocuklarının %85'i), hiç bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmemektedir.

. Zorunlu eğitim çağındaki yabancı çocukların yaklaşık %20'si geneleğitim okullarına, %50'si de mesleki eğitim okullarına gitmektedir.

. Yabancı öğrencilerin yarısından fazlası, temeleğitim diploması alamamaktadır.

. Her yıl, geneleğitim okullarından tastikname alan yaklaşık 45.000 yabancı öğrencinin 2/3'ü çıraklık eğitimi olanağından yoksundur."

Görüldüğü gibi yabancı öğrencilere dönük eğitim önlemleri, gerek KMK'ın kararlarında, gerekse eyaletlerin bu kararlar çerçevesindeki okuliçi düzenlemelerinde öngörülen, yabancı çocukların olabildiğince kısa sürede

Alman eğitim sistemine uyumlarının; genel ve mesleki eğitimlerini başarıyla tamamlayarak bir diploma almalarının ve böylece Almanya'da daha iyi bir meslek ve yaşam şansını elde etmelerinin sağlanması amacını gerçekleştirememiştir. Bu başarısızlığın temel nedeni, yabancı öğrencilerin büyük sayılarının ve farklı dağılımlarının yanında dilsel ve kültürel çeşitlilikleri, öğrenme koşulları ile eğitim beklenti ve istemlerindeki farklılıkların, bunları dikkate alan bir eğitim modelinin düzenlenmesini olanaksızlaştırmasıdır.

KMK'nın 1976 kararlarına dayalı yabancı çocuklara dönük eğitim önlemleriyle ilgili eleştiriler iki noktada yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki, uzun yıllardır yabancı öğrencilerle ilgili eğitim politikasında egemen olan ve okuldaki eğitime yüklenen, "yabancı çocukların hem Alman okul sistemine uyum sağlamalarını, hem de geri döndüğünde kendi ülkelerindeki okullara yeniden uyum sağlamalarını olanaklı kılmak" şeklindeki birbirine karşıt iki amacın gerçekleştirilmeye çalışılmasındaki yanlışlıktır. Nitekim yabancı öğrencilerin büyük çoğunluğunu (%91), başta Türkiye olmak üzere ilk işçi gönderen ülkelerden (İtalya, İspanya, Portekiz, Yugoslavya, Yunanistan) gelen çocuklar oluşturmakla birlikte, son zamanlarda Yakındoğu, Güneydoğu, Asya, Afrika ve Güney Amerika ülkelerinden gelen yabancıların zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının da sisteme katılmasıyla, yaklaşık 20 çeşit yabancı öğrenci grubunun olduğu Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okullarında, hem eğitim politikasının ikili amacına hem de öğrencilerin çok yönlü farklılıklarına uygun bir eğitim modelinin düzenlenmesinde hem nitel hem de nicel açıdan büyük bir organizasyon sorunu çıkmıştır. Bu sorunu Leckebusch ve Walter (1982, ss.68-69) şöyle açıklamaktadırlar:

... Yabancı öğrencilerin sayısal ve dilsel-kültürel zıtlıkları, son derece önemli organizasyon sorunlarına neden olmakla kalmamış, aksine onların toplumsal uyumlarında ve okul başarısı için zorunlu olan Alman dilinin kazanılmasında çözülmesi olanaklı olmayan kimi güçlükleri de

ortaya çıkarmıştır. Olabilen en iyi para, personel ve program koşullarında bile, farklı ana dilleri konuşan böylesine büyük ve çeşitli yabancı öğrenci grubunun gereksinim ve beklentilerine uygun farklı organizasyon biçimlerinin oluşturulması olanaksızdır.

Bütün bunlar okulun, bir yandan yabancı öğrencilerin Alman eğitim sistemine uyumlarının sağlanması ve onlara öğrenimleri süresince Alman öğrencilerle aynı olanakların verilmesi, diğer yandan da ülkelerine bir geri dönüş söz konusu olduğu zaman oradaki okulda eğitimlerine kesintisiz devam edebilmeleri için, onların kendi ana dillerinde ve ülkeleri için önemli konularda eğitilmeleri gibi iki yönlü bir amacın gerçekleştirilmesinin olanaklı olmadığını kanıtlamıştır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilere aşırı bir yük getiren bu ikili amaçtan vazgeçilmesi zorunlu olmuştur.

Yabancı öğrencilerle ilgili eğitim önlemlerine dönük eleştirilerin ikinci odak noktasını hazırlık sınıfları ile ulusal sınıflar oluşturmaktadır. Örneğin Boos-Nünning (1982, s.121), yabancı çocukların genel "mağduriyetleri" ile okulu ve toplumsal sorunlarının nedenlerinden birisi olarak, hazırlık, ulusal ve olağan sınıflardaki eğitim gerçeğini göstermektedir. Ona göre, "iki veya daha çok dilde öğretimi öngören ve ayırıcı nitelik taşıyan önlemler (örn. yalnız yabancı öğrenciler için açılan ulusal sınıflar), gerçekte gerek bu özelliklerinden gerekse istemleri karşılayamama ve yüklü öğretim programlarından ötürü, pek çok öğrenci için, olağan Alman sınıfına geçişi olanaksız kılmaktadır." Aynı durum yalnız yabancı öğrenciler için açılan olağan sınıflar için de geçerlidir. "Bu sınıflarda da, iki dilli sınıflardaki olumsuz koşullar söz konusudur; öğrencilerin soyutlanmaları daha güçlüdür; gerek öğrencilerin, gerekse niçin çocuklarının Alman öğrencilerin bulunmadığı bir Alman sınıfına gitmek zorunda olduklarını anlayamayan ana-babaların olumsuz yönde güdülenmelerini artırmaktadır."

Schmitt (1980, s.12) de, bir okul içinde yalnız yabancı öğrenciler için açılmış olan özel sınıfları (ulusal sınıflar ve uzun süreli hazırlık sınıfları),

yabancı öğrencilerin okuliçi ve toplumsal uyumları için gerekli olan bazı yetenekleri kazandırma açısından olumsuz olarak görmektedir:

... Aynı ulustan öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmış bir eğitim, yabancı öğrencilerin Almanlarla birlikte yaşamaları için gerekli olan sosyal davranış yeteneklerini geliştirmelerini engeller, iki dilde iletişim yeteneğinin kazanılmasını en azından geciktirir, bu durum özellikle Alman çalışma yaşamına girişi olumsuz yönde etkiler, Alman yaşam dünyasının gerçek ve gerektiği biçimde algılanmasını engellediği gibi, aynı zamanda da öğrencilerde etnik bir dünya anlayışı ve gerçekle bağdaşmayan bir gelecek planının oluşmasına neden olur...

Aynı şekilde Damanakis (1980, ss.40-44) de, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde yabancı öğrencilerin uyum ve dil sorunlarıyla ilgili yaptığı bir araştırmada bu görüşleri doğrulayan sonuçlar elde etmiştir. Örneğin hazırlık sınıflarındaki yabancı öğrencilerle Alman öğrenciler arasında çok az bir arkadaşlık ilişkisi vardır. Olağan sınıflardaki yabancı öğrencilerle Alman öğrenciler arasında da tam bir kaynaşma yoktur. Bu durum gerek hazırlık sınıflarında, gerekse olağan sınıflarda, yabancı öğrencilerin uyumlarının gerçekleştirilemediğini göstermektedir.

Konuyla ilgili literatürde yer alan örneklere dayanılarak daha da çoğaltılabilecek bu eleştirilerden de anlaşılacağı gibi, 1976 yılından itibaren uygulamaya konulan yabancı çocukların eğitimiyle ilgili önlemler, onların okul başarılarını olumlu yönde etkileyememiş, sosyal "mağduriyetleri"ni giderememiştir. Bu durum yabancı öğrencilere dönük eğitim önlemlerinde yeni düzenlemelere gidilmesini zorunlu kılmıştır. 80'li yılların ortalarına doğru uygulamaya konulan bu yeni düzenlemelerin neler olduğu izleyen bölümde açıklanacaktır.

F. Alman Okullarındaki Türk Çocuklarının Eğitimine Dönük Gönümüzdeki Uygulamalar

F. Alman okullarındaki yabancı çocuklara -dolayısıyla Türk çocuklarına- dönük, KMK'nın 1976 tarihli kararları çerçevesinde alınan eğitim önlemlerinin başarısızlığı, 80'li yılların başında yabancı öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeni bir amaç belirlenmesi ve bu amaç doğrultusunda yeni düzenlemelere gidilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu amacın ne olması gerektiği konusunda kamuoyunda ilgili çevrelerde yapılan uzun tartışmalar sonunda, "toplumsal uyum=entegrasyon" a dönük bir eğitim politikasının izlenmesi görüşü daha geniş bir taraftar kesimi bulmuştur.

Bu yeni eğitim politikasında, "yabancı çocukların eğitiminde izlenmesi gereken amaç ve buna uygun organizasyon biçimi ne olmalıdır?" sorusunu Leckebusch ve Walter şöyle yanıtlamaktadırlar(1982, ss.68-69):

Yabancı çocukların eğitimine dönük bir eğitim düzenlemesinin değeri, yabancı öğrencilerin Alman toplumu içinde davranış, iletişim ve düşünme yeteneğini kazanmalarına yardımcı olup olmadığı ile ölçülmelidir. Bu tür bir düzenleme de ancak "entegrasyon" ile olanaklıdır. Ancak bununla "asimilasyon" kastedilmediği için, kişilik gelişimi için gerekli teşviklerden ve anadilinin geliştirilmesinden vazgeçilemez .

Thürmann ve Rixius (1987, s.9) da, yabancı öğrencilere dönük işlevsel bir eğitim politikasında, insancıl bir "entegrasyon" anlayışının egemen olmasını savunmaktadır:

Yabancı öğrencilerin iki kültürlü ve iki dilli bir konumda davranış yetenekli olabilmeleri için, olağan Alman sınıflarına uyumlarının sağlanmasına koşut olarak, ayrıca ve sistemli olarak, onların Alman öğrencilerle birlikte ve en azından onlarla eşite yakın koşullarda öğrenim görebilmeleri için öğretim dili Almancada ve kendi aileleri, vatandaşları ve ülkeleriyle dilsel ve kültürel bağlarını yitirmemeleri için anadillerinde teşvik edilmeli ve bunun için de öğretim programları buna uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. Öte yandan etnik gruplara açık bir okulda öğrenimin,

yabancı öğrencilerin ait oldukları etnik gruplarını yadsımadan, olağan sınıfların öğrenim içeriklerini özümseyebilmelerini, Alman öğrencilerin de, yabancı öğrencilerin içinde büyüdükları sosyo-kültürel çevre hakkında bilgi ve anlayış kazanabilmelerini sağlaması gereklidir.

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi, F. Almanya'daki yabancı çocukların eğitimine dönük önlemlerde, onların ayrı sınıflarda özel eğitim programlarında öğrenim görmeleri uygulaması yerine, Alman öğrencilerle birlikte aynı sınıflarda ve aynı eğitim programları kapsamında öğrenim görmeleri uygulamasına geçilmesi görüşü giderek daha fazla ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Federal hükümet de, yabancı çocukların ve gençlerin eğilimlerine dönük bu durum analizleri, eleştiriler, raporlar ve öneriler doğrultusunda, Mart 1980'de, yabancılar politikasında izlenmesi gereken temel esasları belirleyen bir karar metni hazırlamıştır. Bu karar çerçevesinde, yabancı çocukların eğitimine dönük izlenmesi gereken politikanın esasları ile alınması gereken önlemler, karar metninin ilgili bölümünden şöyle özetlenebilir (Bundesregierung, 1980):

1. Yabancılar politikasının gelecekteki temel görevi, ikinci ve üçüncü kuşak yabancıların toplumsal uyumlarının sağlanması olmalıdır. Özellikle yabancı çocuklar ve gençlerin uyum eksiklikleri, iki kültürlü olarak yetişme ve onlara kişisel olduğu kadar sosyal davranış ve yeteneklerini biçimlendirebilme olanağının verilmesi gereği, bu görevi zorunlu kılmaktadır.

2. Bu görevde her şeyden önce, yabancı çocukların Alman anaokullarına ve okullarına tam bir uyumlarının, yabancı gençlerin uygun bir meslek edinebilmelerinin... sağlanması söz konusudur. Bütün bunlar, yabancı öğrencilerin okulöncesi ve genel ve mesleki eğitim alanında okullaşma oranlarının yükseltilmesi çabalarını, yabancı çocukların olağan Alman sınıflarına alınmalarını, bu öğrencilerin özel olarak desteklenmelerini, diploma almadan okuldan ayrılmış olan öğrenciler için, mesleğe hazırlayıcı ve çıraklık eğitimini destekleyici yardımları gerektirir.

3. Başarısı yabancı anababaların yardımına bağlı olan uyum (entegrasyon) politikası ancak, yabancı çocukların ve gençlerin geldikleri ülkenin kültürüne yabancılaştıklarını amaçlamadığı sürece, yabancı anababalar ve ülkelerinin devletlerince de kabul edilebilir. Bundan dolayı uyum politikası çerçevesinde her şeyden önce, yabancı çocukların ve gençlerin ailelerinin kültür çevresi ile ilişkilerinin korunmasına dikkat edilmelidir. Bu durum özellikle, Alman okul denetimi altında uygun bir anadili eğitimi ve zorunlu yabancı dillerden biri yerine anadilin tanınmasını gerektirir.

Federal hükümet, yabancılar politikasındaki yeni hedeflerin gerçekleşmesi, özellikle de yabancı çocuklar ve gençlerin toplumsal uyumlarının iyileştirilmesi için, eyaletlerin kendi yetki çerçevelerinde şu önlemlerin alınmasını istemiştir (Bundesregierung, 1980):

Alman toplumuna kesintisiz ve sorunsuz bir uyum için temel koşullardan biri, yabancı çocukların Alman okullarını bitirebilmeleridir. Bu nedenle yabancı çocuk, genç ve yetişkinlerin eğitim şanslarının iyileştirilmesi zorunludur. Bunun için şu önlemlerin alınması gerekir:

. Okulöncesi eğitim alanında, yabancı öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya dönük olanaklar artırılmalı, güçlü bir aile eğitimi yapılmalı, bu okulların fiziki ve eğitsel nitelikleri yükseltilmelidir.

. Genel eğitim alanında, yabancı öğrenciler, yeterli Almanca dil düzeyine ulaştınca, hemen olağan Alman sınıflarına geçirilmeli, hazırlık sınıfı en fazla bir-iki yıl sürmeli, Alman okul denetimi altında anadili eğitimi verilmeli, yabancılardan yoğun olduğu bölgelerde yabancı ve Alman öğrencilerin birlikte öğrenim gördükleri tam zamanlı okullar açılmalı, okulların fiziki ve personel yeterlikleri artırılmalı, okul-aile işbirliği güçlendirilmeli, eğitsel amaçlı boş zaman etkinlikleri ile rehberlik ve tanıtım hizmetleri artırılmalı, yabancı öğrencileri okutan öğretmenlere özgü hizmetiçi eğitim programları geliştirilmelidir.

. Mesleki eğitim alanında, takviye kursları açılmalı, uygun öğretim programları geliştirilmeli, daha fazla fiziki ve personel olanağı sağlanmalı, mesleğe hazırlık kursları arttırılmalı, diploma alamamış öğrenciler için tam zamanlı meslek eğitimi olanakları sağlanmalıdır.

. Rehberlik alanında, yabancı öğrencilere ve velilere, Alman eğitim sisteminin, zorunlu eğitimin kapsamının ve niteliğinin, genel ve mesleki eğitim olanaklarının tanıtılması için gerekli uzman kişi ve kurumlar görevlendirilmelidir.

. Yaygın eğitim alanında, okulu bitiremeyen yabancı gençler için mesleğe hazırlayıcı önlemler alınmalı, F. Almanya'ya geç ya da yeni gelenler için yoğun dil kursları açılmalı, mesleki eğitim şansları artırılmalıdır.

Federal hükümetin, Anayasa'nın 91/b maddesi gereğince, 1981 mali yılından itibaren uygulamaya konulmasını istediği, yabancılar politikasının ve yabancı çocukların ve gençlerin eğitim olanaklarının ve toplumsal uyumlarının iyileştirilmesine dönük bu kararlar incelendiğinde, eyaletlerin yabancı çocuklarla ilgili eğitim politikalarında şu noktalara ağırlık vermeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır:

. Yabancı çocukların -özellikle F. Almanya'da doğup büyüyenlerin- daha fazla okulöncesi eğitim olanaklarından yararlanmalarının sağlanması,

. Yabancı çocukların olağan Alman sınıflarına geçişlerinin hızlandırılması.

. Uzun süreli hazırlık sınıfları ile yalnız yabancı öğrenciler için açılan ulusal ve olağan sınıflar uygulamasının kaldırılması.

. Yabancı ve Alman öğrencilerin birlikte eğitim görmelerine ağırlık verilmesi.

. Yabancı çocuklara zorunlu derslere ek olarak anadili dersi verilmesi.

. Yabancı öğrencilerin mesleki eğitim olanaklarının artırılması.

. Okuliçi ve okuldişı eğitsel ve sosyal yardımların artırılması.

Eyaletlerde, federal hükümetin 1980 tarihli kararları üzerine yabancı çocukların eğitim durumlarının iyileştirilmesine dönük önlemler 1981-82 öğretim yılından itibaren

alınmaya başlamıştır. Alınan bu önlemler, KMK'nın 1976 kararları doğrultusunda alınan önlemlerin, yabancı öğrencilerle ilgili yeni eğitim politikasında temel amaç olan "toplumsal uyum"un (=entegrasyon) gerçekleştirilmesine dönük olarak yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu nedenle günümüzde de F. Alman okullarındaki yabancı çocuklara dönük eğitim düzenlemelerinde, 70'li yılların ikinci yarısında başlatılmış olanların etkileri sürmektedir. Örneğin ülkedeki yabancı çocukların eğitimi konusunda, KMK tarafından hazırlanarak Avrupa Meclisi'ne sunulan 31.06.1986 tarihli F. Alman resmi raporuna göre, 1985/1986 öğretim yılında var olan, yabancı öğrencilere dönük özel öğretim biçimleri ve eğitim yardımları şunlardır (KMK, 1986, s.5):

- . Hazırlık sınıfları
- . Öğretim dilinin anadili ve Almanca olduğu sınıflar (iki dilli sınıflar)
- . Yoğun kurslar
- . Takviye dersleri ve ev ödevlerine yardım

Görüldüğü gibi, daha önce alınmış olan eğitim önlemleri günümüzde de sürmektedir. Yabancı öğrencilerin, Alman okulunda başarılı olabilmeleri ve diploma alabilmeleri için zorunlu olan, yeterli düzeyde Almanca dil bilgisine sahip olmalarını sağlamaya dönük hazırlık sınıfları önemlerini korumaktadır. Ancak yukarıda sözü edilen raporda da özellikle belirtildiği gibi, Almanca dil bilgisi, not ve başarı düzeylerine göre, doğrudan Alman okullarındaki olağan sınıflara alınan öğrencilerin sayısı son yıllarda sürekli olarak yükselmektedir (KMK, 1986, s.4).

Thürman ve Rixius (1987, s.7) da bu olumlu gelişmeye dayalı olarak, "artık F. Almanya'daki yabancı öğrencilerle ilgili eğitsel kararlar ve okul modelleri ile ilgili tartışmaların azaldığını ve hemen tüm eyaletlerde yabancı ve Alman öğrencilerin olağan sınıflarda birlikte öğrenim görmelerinin temel model olarak yerleşmiş görüldüğünü" söylemektedirler.

Bu gelişmenin önemli etmenlerden birisi, F. Almanya'da doğan veya çok erken yaşlarda F. Almanya'ya gelen ve burada, anaokullarına ve ana sınıflarına giden yabancı öğrenci sayısının giderek artmasıdır. Buna karşılık ülkeye ileri yaşlarda gelenlerin sayısında son yıllarda belirgin bir azalma olmuştur. Bu nedenle özellikle hazırlık sınıflarının ve iki dilli sınıfların sayısında önemli bir azalma olmuştur. Nitekim KMK (1986, s.17)'in söz konusu raporuna göre, 1984/85 öğretim yılında ülke düzeyinde genel eğitim okullarındaki yabancı öğrencilerin sadece %6'sı hazırlık sınıflarında öğrenim görmüşlerdir. Ancak bu oran eğitim politikaları doğrultusunda eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin, "ayırımçı model" in uygulandığı Bavyera Eyaleti'nde bu oran %31,5'dir. Buna karşılık "uyum modeli"ni savunan Kuzey Ren Vestfalya, Hessen, Bremen gibi eyaletlerde bu oran, ülke genelinin altındadır (KMK, 1986, s.17).

Hazırlık sınıflarının, özellikle iki dilli sınıfların (ulusal sınıfların) azalmasında etkili olan bir başka gelişme de giderek artan sayıda yabancı anababaların, çocuklarının doğrudan olağan Alman sınıflarına alınmalarını istemeleridir (KMK, 1986, s.5). Bu nedenle daha önceki okuluçi uygulamalarda yer alan anadil ağırlıklı öğretim biçimlerine bazı eyaletlerde son verilmiş, bazı eyaletlerde de giderek önemlerini yitirmektedirler. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Bakanlığı 1982 yılında yayınladığı bir genelge ile 1982/83 öğretim yılından itibaren "uzun süreli hazırlık sınıfları" na öğrenci alınmamasını, giderek de bu sınıfların kaldırılmasını kararlaştırmıştır (Kultusminister des Landes NRW, 1982). Aynı şekilde Bremen, Niedersachsen ve Saarland eyaletlerinde de 1984/1985 öğretim yılından itibaren iki dilli sınıflar, Rheinland Pfalz Eyaleti'nde de 1985/1986 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları kaldırılmıştır (KMK, 1986, ss.15-18).

F. Alman okullarındaki Türk ve diğer yabancı öğrenciler için, olağan sınıfların dışındaki özel eğitim

düzenlemelerinin günümüzdeki durumları hakkında bir fikir vermek için, eyaletlerdeki genel ve mesleki eğitim kademelerine göre dağılımları Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, yabancı öğrencilerin eğitimlerine dönük özel eğitim düzenlemeleri arasında önceleri önemli bir yeri olan "iki dilli sınıf" uygulamasından hemen tüm eyaletlerde artık vazgeçilmiştir. Ancak özellikle ilköğretim ve ortaöğretim I. devrede hazırlık sınıfları önemlerini korumaktadır. Fakat Almanya'da doğup büyüyen Türk ve yabancı öğrenci sayısı giderek arttığından, bu sınıflar da zamanla uygulamadan kalkabilir. Halen Alman okullarındaki yabancı öğrencilerin Almanca dil bilgisi eksiklikleri ile diğer derslerdeki eksiklikleri yoğun dil kursları ve takviye dersleri ile giderilmeye çalışılmaktadır. Gençlere dönük çalışmaların ağırlığını, çıraklık eğitiminin yaygınlaştırılması, mesleki eğitim ve çalışma olanaklarının artırılması girişimleri oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, F. Almanya'daki Türk ve diğer yabancı öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak, onların çok farklı ve çeşitli gereksinim, beklenti ve istemlerini karşılayacak ideal bir sistem bulunamamakla birlikte, onların kendilerine özgü sınıflarda kendi anadillerinde ya da özellikle iki dilli programlarda mı, yoksa Alman öğrencilerle birlikte normal sınıflarda mı öğrenim görmeleri gerektiği sorusu, ikinci seçenikle yanıtlanmış ve böylece yabancı öğrencilerin, "eritme (=asimilasyon)" ve "Almanlaştırma" niyeti taşımayan, ulusal dil ve kültürel kimliğin korunduğu "toplumsal uyum (=entegrasyon)" modeli, bunun gerçekleştirilmesi için de, olağan sınıfın derslerine ek olarak anadili ve kültürü öğretimine yer veren olağan eğitim yolu benimsenmiştir.

İzleyen bölümde, F. Alman okullarındaki Türk Çocuklarına verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini kapsayan "Anadili-Türkçe Öğretimi" konusu açıklanacaktır.

ÇİZELGE 1

FEDERAL ALMAN OKULLARINDAKİ YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN
GENEL VE MESLEKİ EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE ÖZEL
DÜZENLEMELERİN EYALETLERDEKİ GÖRÜNÜMÜ

YABANCI ÖĞRENCİLERE ÖZGÜ ÖZEL EĞİTİM DÜZENLEMELERİ VE DÜZEYLERİ	E Y A L E T L E R										
	Baden- Württemberg	Bavyera	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Nieder- Sachsen	Kuzey Ren Vestfalya	Rheinland- Pfalz	Saarland	Schleswig- Holstein
HAZIRLIK SINIFLARI	İlköğretim	+	+	+ ²	+ ¹	+ ³	+	+	+	+	+
	Ortaöğretim I. Kd.	+	+	+	+	+	+	+	+ ⁷	+	+
	Ortaöğretim II. Kd.	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-
	Mesleki eğitim	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-
İKİ DİLLİ SINIFLAR	İlköğretim	+	+	-	-	-	+ ⁵	-	-	-	-
	Ortaöğretim I. Kd.	+	+	-	-	+ ⁴	-	-	+	-	-
	Ortaöğretim II. Kd.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mesleki eğitim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
YOĞUN ALMANCA KURSLARI	İlköğretim	+ ¹	+	-	-	+	-	+	+	+	+
	Ortaöğretim I. Kd.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
	Ortaöğretim II. Kd.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mesleki eğitim	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-
TAKVİYE DERSLERİ	İlköğretim	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ortaöğretim I. Kd.	+	+	+	+	+	+	+ ⁶	+	+	+
	Ortaöğretim III. Kd.	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	Mesleki eğitim	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-
EV ÜDEVLERİNE YARDIM	İlköğretim	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ortaöğretim I. Kd.	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ortaöğretim II. Kd.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mesleki eğitim	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-

Kaynak: KMK, 1986, ss.6-16'dan düzenlenmiştir. (+ var - yok).

- ¹ Hazırlık kursları ² Yalnız Türk öğrenciler için
³ Çok uluslu hazırlık sınıfları ⁴ İki dilli hazırlık sınıfları
⁵ Yalnız Yunan öğrenciler için ⁶ Haftada her öğrenci için 3 saat
⁷ Ulusal hazırlık sınıfları

F. Alman Okullarındaki Türk Çocukları İçin Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi

F. Almanya'nın yabancı öğrencilere dönük eğitim politikasında işgücü göçünün başlangıcından günümüze kadar önemli değişiklikler olmuştur. İlk zamanlar ülkeye gelen yabancıların "geçici işçiler" olduklarına ve bir kaç yıl sonra ülkelerine geri döneceklerine inanıldığından, yabancı çocukların eğitime dönük önlemler, onların Alman okullarına devamlarını ve Almanca yapılan dersleri izleyebilecek kadar dil öğrenmelerini sağlama girişimlerinden öteye geçmemiştir. Ancak yabancı işçilerin geri dönüşlerini giderek ertelemeleri, üstelik ülkede kalan eş ve çocuklarını da yanlarına getirmeleri üzerine, onların daha uzun yıllar F. Almanya'da kalacakları kesinleşince, 70'li yıllarda yabancı çocuklara dönük eğitim önlemlerinde, onların bir yandan Alman okullarına uyumlarının ve okulu bitirebilmelerinin sağlanması, bir yandan da geri dönüşlerinin teşvik edilmesi yönünde bir politika izlenmiştir.

80'li yıllarda ise Almanya'nın artık çok uluslu-çok kültürlü bir toplum olduğu gerçeği kabul edilerek, yabancı çocukların eğitiminde, onların Alman okullarına tam bir uyumlarını, aynı zamanda da dilsel ve kültürel kimliklerinin korunmasını, böylece "iki dilli-iki kültürlü" olarak yetişmelerini sağlayıcı bir amaç güdülmeye başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, artık büyük çoğunluğu bu ülkede doğup büyüyen yabancı çocukların doğrudan Alman sınıflarına alınarak, Alman öğrencilerle birlikte olağan eğitim programları çerçevesinde eğitim gördükleri, ayrıca anadillerini etkilice kullanabilmeleri ve ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmeleri için, programlarda zorunlu Almanca derslere ek olarak "Anadili Dersleri" ne yer veren bir eğitim modeli benimsenmiştir.

Yabancı çocuklara dönük bu yeni eğitim modeli çerçevesinde, F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına Anadili-Türkçe Öğretimi (=Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi)

yapılmaya başlanmıştır. Bu bölümde, anadilinin insan yaşamındaki yeri açıklandıktan sonra, F. Almanya'daki Anadili-Türkçe Öğretimi'nin Türk çocukları açısından gerekliliği, amaçları, politika değişiklikleri, yasal dayanakları ve eyaletlerdeki uygulamaların özellikleri hakkında bilgiler verilecektir. Ancak Anadili Dersleri, Türk öğrenciler yanında İtalyan, İspanyol, Portekiz, Yugoslav ve Yunan öğrencilere de verildiğinden, gerek ülke, gerekse eyalet düzeyinde yapılan yasal ve okuliçi düzenlemeler, bu ülke dillerinde yapılan Anadili Öğretimini de kapsamaktadır. Bu nedenle, her ne kadar konu burada Türk Öğrenciler ve Türkçe Öğretimi açısından ele alınmakla birlikte, yer yer "yabancı öğrenciler", "anadili öğretimi" kavramlarının kullanılması zorunlu olmuştur. Üst kavramlar niteliğinde olan ve sözcüklerle, araştırmanın kapsamı uyarınca Türk öğrencilerin ve Türkçe Öğretiminin kastedildiğine dikkat edilmelidir.

Anadilinin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi

Kavcar (1986, s.2)'ın tanımlamasına göre, dil insanların, duygu, düşünce ve tasarımlarını birbirine aktarmaya yarayan işaretler sistemidir ve insanlar arasında en önemli ve en etkili bir iletişim aracıdır. Bu iletişimin edilgen yanını anlama, etken yanını da anlatma oluşturur. Bu açıdan dil bir beceriler bütünüdür. İletişim, düşünmenin ürünüdür. Düşünmenin de yaratıcısı dil olduğundan, bireyin düşüncesinin geliştirilmesi ve değiştirilmesinin önkoşulu, ona anadili bilincinin kazandırılmasıdır. Bu nedenle "bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen anadili öğretiminin asıl amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir (Kavcar, 1986, s.2).

Anadili insanın, içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Anadili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilir (Aksan, 1975, s.285).

Bu nedenle anadili çocuğun yakın çevresinin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Kültürel çevre de, bu ortamda olduğundan, dil üretimi aynı zamanda bir kültür üretimidir.

Kişi özellikle çağımızda kültürel ortamın ürünü olduğuna göre, onun kişilik kazanmasını, anadilini iyi kavramasına bağlayabiliriz. İnsanı bireysel ve toplumsal bir varlık olarak bütünleyen anadili, kavram gelişimini sağlayan etkenlerden de biridir. Anadili bilincini kazanmış bir insan, insanı insan yapan düşünce ve duygu gelişimini tamamlamış sayılır (Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin West, 1987, ss.11-12).

Bu açıdan anadili öğretimi çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu önem yurtdışındaki Türk çocukları için bir kat daha artmaktadır. Çünkü onlar bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için anadilleri olan Türkçeyi, bir yandan da okulda öğretim dili olan bir yabancı dili (Almancayı) öğrenmek zorundadırlar. Anadilini iyi kavramış bir kişinin, yabancı bir dili daha iyi kavradığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Anadilini tam kavramanın ölçüsü dili ses, biçim, sözdizimi ve anlambilim yönlerinden doğru kavrayıp doğru uygulamaktır. Bu yaklaşık bir yabancı dili öğrenmenin de ölçütüdür. Yabancı bir dil öğrenen kişi, anadilini, öğrendiği yabancı dille karşılaştırır. Bu karşılaştırma ona her iki dilin kavram zenginliğiyle düşünme olanağı verir. Anadilinde gelişmemiş bir kişinin böyle bir olanağı yoktur. İşte, Alman okullarındaki yabancı çocuklar için uygulanan anadili öğretiminin temelinde bu mantık egemendir (Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin West, 1987, ss.11-12).

Görevi çocuğa yeni bir dil öğretmek olmayan, aksine ona konuştuğu dilde çeşitli beceriler kazandırıp, bilinçlendirmek olan anadili öğretimiyle çocuğa şu beceri ve yeteneklerin kazandırılması amaçlanır (Göğüş, 1983, s.43):

..., anlam ve duyguya, göre vurgulayarak düzgün ve doğru okuma; iyi dinleme; okuduğunu, dinlediğini

doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarını öğrenip uygulamaya çalışma; okuduğu yazı ve yapıtlardan zevk alma ve değerini anlama; doğru düşünme, kişilik geliştirme, topluma uyabilme, ulus ve dünya kültürünü kazanma.

Bu tanımlamadan da anlaşıldığı gibi, anadili öğretimi ile çocuğa bir yandan anadilini ailede, okulda, iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayacak nitelikte geliştirmek için temel dil becerilerinin, öbür yandan da ulusal kimliğini kazanmasını sağlamak için ülkesi, toplumu ve kültürü ile ilgili bilgilerin kazandırılmasına çalışılır.

Anadili Öğretiminin Türk Çocukları Açısından Gerekliliği

F. Almanya'daki Türk çocukları anadillerini kendi ülkelerinde değil de, çoğunluğun Almanca konuştuğu bir ülkede öğrenmek ve geliştirmek durumundadırlar. Onların dil yönünden içinde buldukları durum, Anadili Raporu (BAGIV, 1985)'nda ayrıntılı bir biçimde tartışılmıştır. İlk kez 1983 yılında, tüm yabancı işçi derneklerinin, iki dilli bir eğitim anlamında, çocukları için anadili öğretimi hakkının verilmesini istedikleri bu ortak ve kapsamlı raporda, özellikle yabancı anababaların ve öğretmenlerin görüşleri, çocukları için anadili öğretiminin gerekliliğini ve önemini dile getirmektedir.

Çocukların içinde bulunduğu toplumsal gerçeğin, bir tarafında azınlık toplumunun dili olan anadili, diğer tarafında çoğunluk toplumunun dili olan Almancanın olduğu iki dilli bir ortamda yaşama zorunluluğu olduğunun, bu nedenle onların okuliçinde tek dilliliğe zorlanmalarının yanlışlığının vurgulandığı bu raporda, yabancı veliler ve öğretmenler, anadili dersinin, olağan programda yer alan derslere ek olarak yasal açıdan bu derslerle eşit duruma getirilmiş, sınıf geçmeyi ve okul bitirmeyi etkileyen bir ders olarak verilmesini istemişlerdir (BAGIV, 1985, ss.18-21).

Bu raporla ilgili olarak Alman kamuoyunda çok şiddetli tartışmalar yapıldı. Bazı bilim adamları, eğitimciler ve eğitim yöneticileri, raporda yer alan görüşlerin yanında yer alarak, yabancı ana-babaların anadili dersi ile ilgili isteklerini desteklemişlerdir. Bazıları ise, bu görüşleri, ayrımcılığa dayalı bir okul modelini savunan ve yabancı çocukların ve gençlerin okuluçi uyumlarıyla ilgili çabalara karşı olan görüşler olarak değerlendirerek karşı çıkmışlardır (Götze, 1987, s.21). Ancak gerek raporda yer alan görüşleri savunanlar, gerekse onlara karşı olanlar, anadili dersinin hem yabancı aileler açısından, hem de yabancı öğrencilerin okuluçi toplumsallaşmalarını sağlama açısından yararlı olacağı görüşünde birleşmektedirler.

Yabancı çocuklara anadili dersinin verilmesinin önemini Thürmann (1987, s.37) şöyle açıklamaktadır:

... F. Almanya'daki yabancı ailelerin, kendilerine özgü kültürel konumlarını yansıtmak, kendi gruplarının kültürel yaşamına katılmak ve diğer gruplarla karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde kendi kültürlerinin gelişimini etkilemek için sahip oldukları tek araç kendi dilleridir. Ancak bu ailelerin olanakları, çocukların anadil gelişimlerini sağlamada çok sınırlıdır. Bu iş için onların, ne çoğunlukla sınırlı -özellikle yazılı- dil becerileri yeterlidir; ne de onlar, bir eğitim istemi söz konusu olduğunda, çocuklarına anadillerini öğretmek için, kendilerine özgü ailevi ve mesleki konumları içinde zamana ve gerekli eğitim düzeyine sahiptirler.

Bu nedenle okul, yabancı çocuklara etkili bir anadili öğrenimi olanağı sunmak zorundadır. Bu zorunluluğu destekleyen diğer gerekçeler de, Anadili Raporu (BAGIV, 1985) ve anadili öğretimine ilişkin yönetmelikler (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984) ile çeşitli otoritelerin yazılarında (Thürmann ve Rixius, 1987, ss.14-15; Liebe-Harkort, 1983, s.67; Steinmüller, 1985, s.7; Boos-Nünning, 1983, s.9; Damanakis, 1983, s.26) yer alan görüşlere göre şöyle özetlenebilir:

1. Anadili öğretimi, çocuğun aile içindeki aynı ülkeden arkadaşları arasındaki ve ülkesi ile iletişiminin bir güvencesidir.

2. Anadili öğretimi öğrenciye, iki dilliliğe dayalı bir yaşama biçiminin üstesinden gelme ve diğer dilsel öğrenim süreçleri için iki dilli yaşantılardan yararlanma olanağı sağlar.

3. Anadili öğretimi öğrenciye, göçe bağlı yaşantıların üstesinden gelme ve kendi yaşamında kendine özgü bir düşünce ve davranış biçimi geliştirmesi için, farklı sosyal ve kültürel normlar hakkında bilgi edinme yeteneğini kazandırır.

4. Anadili öğretimi ile, çocuğun geleceğini F. Almanya'ya göre ve kendi ülkelerine göre düzenlemelerindeki kararlarına yardımcı olunur.

5. Anadili öğretimi yabancı öğrencide, aşırı uyum (ailesini, kökenini, etnik grubunu, ailenin ve etnik grubun sosyo-kültürel değerlerini ve anadilini reddederek, bulunduğu toplumla özdeşleşme); aşırı bağlılık (ailesine, etnik grubuna, ve "idealist derneklere" bağlanarak, bulunduğu ülkenin toplumundan soyutlanma), umursamazlık (çeşitli kültürel sistemlerin etkisinde kalarak, yaşam beklentilerini önemsememe, ilgisizlik vb.) gibi onun kimlik gelişimine ters düşen davranış biçimlerinin gelişmesine engel olur.

Üte yandan yabancı öğrencilerin genel öğrenme tutumları ve okul başarıları ile iki dilli ve iki kültürlü konumları arasında bir ilişki kurularak, anadili dersi aracılığı ile bu öğrencilerin sosyo-kültürel ve dilsel yeterliklerinin birlikte geliştirilmesinin onların okuliçi öğrenmelerini kolaylaştıracağı, bunun da öğrencinin kişiliğini geliştirme ve iki dilli ve iki kültürlü bir ortama uygun kimlik oluşturma şansını artıracacağı; bu nedenle anadili dersinde dil becerilerinin yanında kültürel öğelere de önem verilmesinin öğrencilerin okul başarılarını doğrudan olumlu yönde etkileyeceği öne sürülmektedir (Thürmann ve Rixius, 1987, s.16). Örneğin Damanakis (1983, s.27) bunun bir kanıtı olarak, "Alman öğretmenlerin, anadili dersine devam eden ve her iki dil ve kültüre karşı olumlu

anlayışları olan yabancı öğrencilerin, karmaşık ve derinleşmesine işlerde daha becerikli ve hevesli olduklarını" belirtmelerini göstermektedir. Aynı şekilde, iki dillilik ve anadilin, yabancı çocukların dilsel ve bilişsel-kavramsal gelişimlerine etkileri konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Fhethakis (1981, s.72) de, her iki dilde de üst düzey başarıya erişen çocuklarda, bilişsel-kavramsal gelişimin de olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Bu açıklamalar, gerek okuluçi öğrenmeyi kolaylaştırması, gerek iki dilli ve iki kültürlü bir toplumsal yaşamın gerektirdiği dilsel ve kültürel iletişim araçlarını kazandırması ve gerekse sağlıklı bir kimlik ve kişilik gelişimini sağlaması yönlerinden Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin F. Alman okullarındaki Türk çocukları için vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu göstermektedirler.

Anadili Öğretiminin Amaçları

F. Almanya'daki Türk ve diğer yabancı öğrencilere verilen anadili öğretiminin amaçları ve bu amaçlara dönük okuluçi uygulamalar ülkedeki yabancılar politikasındaki gelişmelerden ayrı düşünülemez. Bu nedenle anadili öğretimi kimi zaman geri dönüşe hizmet etmeye, kimi zaman uyum sağlamaya yardımcı bir araç olarak düşünülmüş, kimi zaman da çok kültürlü bir toplumda yaşamının gereği olarak yabancı öğrencilerin dilsel ve kültürel kimliklerini korumalarına hizmet amacıyla gündeme getirilmiştir.

Anadili öğretiminin 80'li yıllardaki gelişimi okula, dolayısıyla bu öğretime yüklenmiş olan, yabancı çocukların, "hem Alman okul sistemine uyum sağlamalarını, hem de kendi ülkelerindeki okullara yeniden uyum sağlayabilmelerini olanaklı kılmak biçimindeki "çifte görevin yerine getirilemediğinin kabul edilmesi gerektiği" (Götze, 1986, s.21; Sendlmeier, 1986, s.62) anlayışına dayanmaktadır.

Bu anlayış, Pingel (1987, s.12)'in de belirttiği gibi, anadili öğretiminin, yabancılar politikasındaki

değişken eğilimlerin doğrudan etkisinden bağımsızlaştırılması, buna karşılık yabancıların Alman toplumundaki gerçek durumundan hareketle, eğitim politikasındaki yeri ve görevlerinin belirlenerek, bunların öğretim uygulamalarına dönüştürülmesi gerektiği görüşünü de içermektedir.

Yabancıların ve çocuklarının Alman toplumu içindeki gerçek durumları nedir? Her şeyden önce yabancı işçilerin büyük çoğunluğu "elbet bir gün ülkelerine geri dönecekleri" inancını taşımalarına karşın, bu "bir gün"ün ne zaman olduğu konusunda, kendilerinin bir kararı olmadığı gibi, yaklaşık bir fikirleri de yoktur. Bu belirsizlik yabancı çocuklar için daha da güçlüdür. Bu nedenle, F. Almanya'daki yabancıların gerçek durumlarını belirleyen, onların iki ülke, iki dil ve iki kültür arasında yaşamak durumunda oluşlarıdır. Onlar bu ülkede alış veriş etmek, resmi dairelerle olan işlerini yürütmek, ev ve iş bulmak, çalışmak, çocuklarının eğitimini sağlamak ve onlara iş yeri bulmak ... gibi işlerle baş etmek zorundadırlar. Bunun için Almancayı bilmeleri önem taşımaktadır. Öte yandan evlerinde, aile, akraba, dost çevrelerinde ve ülkelerinde anadillerinde konuşma, düşünme, yargıya varma, algılama, yetenek, görenek ve değer yargılarını sürdürmek durumundadırlar. Bu durum onların anadillerini geliştirebilmelerini ya da tam olarak öğrenebilmelerini zorunlu kılar.

Bu nedenle okul yabancı çocuklara, içinde buldukları toplumda bir yandan olağan güçlüklerin üstesinden gelebilme, öte yandan iki dilli olarak yetişme, birbirine yabancı kültürel gelenekler ve toplumsal ilişkiler arasında yaşamını sürdürme güçlükleriyle baş edebilme becerilerini kazandırmak zorundadır. Nitekim Avrupa Konseyi'nin Avrupa Topluluğu içindeki göç hareketleri nedeniyle 28 Şubat 1984 tarihli, "bir ülkeden ayrılıp bir başka ülkeye göç eden yabancıların, ülkeleriyle kültürel bağlarının sürdürülmesi ve boş zamanlarının değerlendirilmesi olanakları" hakkında tavsiye kararlarında (Kommission der EG, 1984, s.54) üye ülkelerin, "eğitim sistemlerinde günümüz toplumunun

çok uluslu-çok kültürlü yapısı lehinde genel bir bilinçlenmenin sağlanması" gerektiği vurgulanarak, "yurt dili ve kültürü öğretiminin, okulların normalders programlarına alınmasını ve normal öğretim ile eşgüdüm sağlanması" öğütlenmiştir. Böylece yabancı çocuklar için alınan eğitim önlemlerinde, onların dilsel ve kültürel kimliklerinin korunarak, içinde buldukları toplumun bir üyesi olarak yetiştirilmeleri amacı, Avrupa eğitim sistemlerinde egemen olmaya başlamıştır.

Kısaca "iki dil ve iki kültür arasında bir kimlik kazanmak" olarak ifade edilen (Pingel, 1987, s.12) bu amacın gerçekleşmesi için, yabancı çocuklara normal öğretimin yanında, ona aslını, nereden-niçin geldiğini, geldiği ülkenin dilini, kültürünü, tarihini, coğrafyasını, yaşadığı toplumdan farklılıklarını öğrenmesini sağlayan sistemli bir anadili öğretiminin verilmesi zorunluluğu pek çok eğitim siyasetçileri ve yöneticilerince kabul edilmiştir.

Bu tür bir kaynaştırılmış iki yönlü bir öğretim ile Götze (1985, s.45)'nin de belirttiği gibi soyutlama (segrasyon) ve eritme (asimilasyon) modellerini reddeden, aksine çoğunluk toplumu ile azınlık toplumunun uyumlu bir birlikteliği ve kültürlerarası öğrenmenin temel ilkelere dayalı bir içerik bütünlüğünün gelişimi gerçekleştirilebilir. Çünkü kültürlerarası öğretimde temel amaç, "işçi kabul eden ülkelerin kültüründen, işçi gönderen ülkenin kültüründen ve göçmenlerin kendi kültürlerinden kültür örneklerinin aktarılması yoluyla yabancı ve yerli öğrencilerin birbirlerine karşı duyarlı, hoşgörülü, anlayışlı, saygılı olacak biçimde eğitmektir (Damanakis, 1984, s.52). Bu eğitim de ancak etkili bir anadili öğretimi ile gerçekleşir. Bu gün Alman okullarındaki Türk öğrencilere verilen anadili öğretiminde bu tür bir genel amaç güdülmektedir.

F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bazı eyaletlerde eyalet eğitim bakanlıklarının, bazılarında da Milli Eğitim Bakanlığı adına T.C. Başkonsolosluklarının sorumluluğunda

olduğundan dersin amaçları da eyaletlere göre değişmektedir. Ancak bu dersler Alman makamlarının sorumlu olduğu eyaletlerde (Hessen, Niedersachsen, Kuzey Ren Vestfalya gibi), anadili dersinin amaçları ve görevleri konusunda giderek ortak bir anlayış egemen olmaktadır. Burada bu ortak görüşleri temsil etmek üzere Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ve uygulamaya konan Anadili Dersi Eğitim Programı (Der hessische Kultusminister, 1985)'ndaki amaçlara yer verilecektir. Bu amaçlar, Türk Milli Eğitim Bakanlığının yurtdışındaki Türk çocukları için öngördüğü Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin amaçları (MEGSB, 1986) ile de tutarlıdır.

Söz konusu eğitim programında "Anadili Dersinin Amaçları ve Görevleri" şöyle belirlenmiştir:

Anadili dersi, öğrencilere şu hususlarda yardım etmelidir:

. İçinde bulunduğu sosyal çevreyi tanıma ve bu çevreye uygun davranışlarda bulunma.

. Aile içindeki ilişkilerin korunması için, anadilinde iletişim yeteneğini kazanma, pekiştirme ve derinleştirme.

. Anavatanı ile bağlarını ve bağlılıklarını koruma ve güçlendirme; ülkesi ile ilişki kurma istek ve ilgisini uyandırma ve derinleştirme.

. Anavatanının kültürünü anlama ve ülkesi hakkında bir anlayış kazanma, ülkesindeki yaşam tarzını, kültürel ve sosyal gerçeklerini daha iyi anlama ve bunlara ilgi duyma.

. Öğrencinin F. Almanya'daki yaşamından kaynaklanan çeşitli durumların üstesinden gelme.

Ayrıca anadili dersi bu amaçların yanında,

. Öğrencilerin kendi özel durumlarını daha iyi anlamalarına,

. Kuşaklar arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşmasına,

. Öğrencilerin ülkelerinin yaşam biçimlerini daha yakından tanımalarına,

. Öğrencilerin F. Almanya'daki yaşam koşulları altında bireysel ve toplumsal bir kimlik geliştirmelerine

hizmet etmelidir.

Anadili dersinin bu amaçların gerçekleştirilmesi için, dil dersi ve ülke bilgisine dönük hayat bilgisi dersi olmak üzere iki temel öğretim alanı vardır. Programa göre, dil öğretiminde, dilbilgisi özellikle de biçimsel dilbilim ile ilgili bilgilerin öğretimine yer verilmez; konuya ve edime dayalı bir yol izlenir. Hayat bilgisi ile ilgili bilgiler bu konular içinde yer alırlar. Çocuğun okula başladığı ilk yılda anadilinde okuma-yazma çalışmaları yapılmaz, sadece dilin sözlü kullanımı geliştirilir ve pekiştirilir. Anadilinde okuma-yazma öğretimine ancak 2. sınıfta, çocuk Almancada okuma-yazmayı öğrendikten sonra geçilir (Der hessische Kulturminister, 1985, s.10).

Anadili Öğretiminin Yasal Dayanakları

F. Almanya'daki yabancı işçi çocuklarının eğitimi, dolayısıyla anadili dersleri, anayasanın demokrasi ve hukuk devleti ilkesine dayanır. Bu nedenle yasal ve eğitim politikasına ilişkin temel kararlar, parlamentolar tarafından alınır. Ancak kararlarda, eğitim sisteminin içerik yönünden biçimlendirilmesinde etkili olan federal ve eyalet anayasalarıyla uluslararası anlaşma ve sözleşmelerde yer alan temel normlar da dikkate alınır (Hage, 1982, ss.11-26). Bu durum herşeyden önce içişlerinde bağımsız olan eyalet parlamentolarının ve eğitim yöneticilerinin görevidir.

Yabancı öğrencilere dönük anadili dersleriyle ilgili olarak eyaletlerdeki düzenlemelerin biçimlendirilmesinde etkili olan uluslararası ve federal düzeyde anlaşmalar şöyle sıralanabilir:

Uluslararası Anlaşmalar.- Yabancı öğrencilerin hukuksal konumları ve bulunulan ülkenin eğitim sistemine alınmaları konusunda etkili olan uluslararası anlaşmaların başında şunlar yer almaktadır (Thürman ve Rixius, 1987, ss.21-22):

. "Her insana eğitim, kendini gerçekleştirme ve din özgürlüğü" tanıyan 10.12.1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beynamesi.

. "Eğitim sisteminde kişilere ırk, soy, cins, dil, din, siyasi ve diğer inançlar, ulus, toplum, ekonomik durum, doğum vb. gibi özelliklerinden dolayı farklı davranılmasını" yasaklayan UNESCO'nun 14.12.1960 tarihli Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Anlaşması.

. Göçmen işçilerin ekonomik ve sosyal konumlarıyla ilgili olarak, "ye ülkelerin, göçmen işçi çocuklarının bulunulan ülkenin eğitim sistemine, o ülke çocukları ile eşit koşullarda alınmalarının ve kendi dil, kültür, tarih ve coğrafyalarını öğrenmelerinin sağlanması amacını gerçekleştirmeye çalışmaları gerektiği" hükmüne yer veren Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı'nın Helsinki-1975 Sonuç Bildirgesi.

Burada, bu tür uluslararası sözleşmelerin ülkeler açısından bağlayıcı bir nitelik taşımadıklarını, ancak sözleşme hükümlerinin, ülkelerde yasalaşıp yürürlüğe girdikten sonra geçerli olduklarını hatırlatmak gerekir. Öte yandan eyaletlerin kendi iç işlerinde bağımsız olmaları, bu tür uluslararası anlaşmalara dayalı yasal düzenlemelerin, eyaletlerin eğitim politikalarına ve okuliçi uygulamalara yansımalarını geciktirmektedir. Örneğin 1960 yılı sonlarında eyalet hükümetlerince oylanarak kabul edilen ilk kültür anlaşması olan "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Anlaşma", bir federal yasa olarak ancak 1969 yılında yürürlüğe girmiştir (Thürmann ve Rixius, 1987, s.22).

Uluslararası anlaşmaların yanında, Avrupa Topluluğu ve Avrupa Meclisi tarafından benimsenen kararların da, yabancılarla ilgili eğitim politikasındaki gelişmelerde olumlu katkıları olmuştur. Bu kararların içerisinde, özellikle yabancı öğrenciler için anadili ğretimi açısından önemli olanlar arasında Avrupa Meclisi Eğitim Bakanları'nın, "eğitim politikasında ana hedef olarak, anadilinde ve ülke dilinde olmak üzere etkili bir iki dilli ğretimi belirledikleri 6.6.1974 tarihli kararı (Europarat, 1974, s.2) ile ye devletlerin eğitim alanında işbirliğini ve ortak girişimleri öngören 9.2.1976 tarihli kararı (Europarat, 1976, s.1) ve Avrupa Meclisi'nin göçmen işçilerin eğitimleriyle ilgili 25.7.1977 tarihli kararı (Europarat, 1977, ss.32-38) sayılabilir. Avrupa Meclisi 25.7.1977

tarihli kararının 2. ve 3. maddesinde, yabancı işçilerin eğitiminde, üye devletlerin görevlerini, a- Ücretsiz hazırlık ve normal eğitim, b- işveren ülkenin resmi dilinde öğretim, c- Anadilde ve kendi ülkesi hakkında öğretim, d- Öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin sağlanması olarak belirlemiştir (Europarat, 1977, s.33).

Avrupa Konseyi, bu görevlerin gerçekleştirilmesi için, "üye ülkeler, bu kararın yürürlüğe girmesinden sonra, 4 yıl içinde bu görevlerini yerine getirmek ve ilgili komisyonu bu konuda hazırlanan her tür yönetmelik ve genelgeden haberdar etmek zorundadırlar" şeklinde bağlayıcı bir hüküm (Md. 4) de getirmiş olmasına karşın, topluluk ülkeleri, bu kararların uygulamaya dönüştürülmesinde istenildiği kadar hızlı davranmamışlardır. Örneğin, Kadran (1984, s.56) Avrupa Meclisi Gençlik, Kültür, Eğitim, Tanıtma ve Spor Komisyonunun, topluluk ülkelerinde yabancı çocukların eğitime dönük kararların uygulamaya konulmasının dikkati çekecek kadar yavaşlatılmasından ve üye devletlerin gerekli önlemleri almayı ihmal etmelerinden üzüntü duyulduğunu belirtmektedir. Çünkü komisyon, 1977 kararlarının uygulamasını, yabancıların kendi dil ve kültürlerini öğrenmelerinde, böylece yerli halk ve yabancılar arasında karşılıklı hoşgörü ve saygının gerçekleşmesinde en önemli araç olarak görmektedir (Thürmann ve Rixius, 1987, s.24). Nitekim Avrupa Konseyi, 24 Şubat 1984 tarihli "yabancıların ülkeleriyle bağlarının sürdürülmesi"yle ilgili tavsiye kararlarında, üye devletlere, "yurtdili ve kültürü öğretiminin, okulların normal ders programına alınmasını ve normal öğretim ile eşgüdüm sağlanmasını" bir kez daha hatırlatmak gereğini duymuştur (Pingel, 1987, s.13).

Fakat yabancı işçi çalıştıran kimi Avrupa ülkelerinde toplumun her kesiminde ülke vatandaşları ile yabancılar arasında beklenen karşılıklı anlayış ve hoşgörünün gerçekleştiği söylenemez. Aksine 80'li yılların ortalarında özellikle F. Almanya'da genellikle, en büyük yabancı

grubunu oluşturan Türkleri hedefleyen yabancı düşmanlığında belirgin bir artış gözlenmiştir (Der Bundesminister des Inneren, 1985, s.45).

Yabancılara karşı bu olumsuz gelişmeler karşısında Avrupa Parlamentosu, Avrupa Meclisi, Daimi Temsilciler Meclisi ve diğer komisyonlar 11.6.1986 tarihinde yayınladıkları ırkçılığa ve yabancı düşmanlığına karşı ortak bildiride (Europäisches Parlament, 1986), bu tehlikenin önlenmesinde tüm vatandaşlara aynı duyarlılığın kazandırılmasının ve birlikte öğretimin önemine işaret ederek, ırkçılığa ve yabancı düşmanlığına karşı savaşımında kültürlerarası öğretime yer veren bir eğitim sisteminin en etkili araç olduğu vurgulanmıştır.

Öte yandan Avrupa Konseyince görevlendirilen "Göçmenlerin Eğitimi ve Kültürel Gelişimleri" ile ilgili proje grubu çalışmalarının ağırlık noktasını, "bir toplumun kültürleri arasında, onları kendi kimlikleri yadsınmadan veya yok edilmeden, çok yönlü etkileşim ve iletişimin teşvik edilmesi" amacını taşıyan kültürlerarası eğitim ilkesinde yoğunlaştırmıştır (Thürmann, 1987, s.37).

Görüldüğü gibi Avrupa'da çok kültürlü bir toplum gerçeğine dayalı olarak, azınlıkların dilsel ve kültürel benliklerin korunması ve azınlık grupları ile çoğunluk toplumu arasındaki sınırların, çatışmaların ve anlaşmazlıkların yok edilmesi gerekliliği, bunun da ancak ülkelerin eğitim sistemlerinde kültürlerarası eğitim ilkesinin egemen olmasıyla sağlanabileceği anlayışı giderek yaygınlaşmıştır. Doğal olarak böyle bir eğitim yaklaşımında anadili öğretimi, temel alanlardan birini oluşturur.

İşte Alman okullarındaki yabancı çocuklara, normal eğitim programlarına ek olarak verilen anadili dersleri, bu kültürlerarası eğitim anlayışı yaklaşımına dayanmaktadır.

Eyaletlerarası Anlaşmalar.- Yabancı çocuklar ve gençlere dönük anadili öğretiminin yasal dayanakları,

uluslararası sözleşmelerin yanında F. Almanya'da geçerli olan temel haklar ve anayasal normlarca da biçimlendirilir. Eğitim olanağını, eğitim kurumlarına girişi, eğitimde fırsat eşitliğini, özgür kişilik gelişimini güvence altına alan bu temel haklar, tıpkı Almanlar gibi yabancılar için de geçerlidirler. Bu eşitlik ilkesi, eşit durumlarda, diğer ulustan öğrencilere farklı davranılmasına engel olur (Thürmann ve Rixius, 1987, s.25).

Yabancı çocukların eğitimi ve anadili öğretimiyle ilgili eyaletlerarası yasal düzenlemeler genellikle KMK'ın kararlarına dayanmaktadır. Bu konuda ilk örnek olarak KMK'ın 1964 tarihli kararı gösterilebilir (KMK, 1964). Çok dar kapsamlı olan bu karar daha sonra 1969, 1971 ve 1976 yılında yeniden ele alınarak, oldukça geniş biçimde ayrıntılaştırıldı ve genişletildi. 1979 yılındaki ek bir kararla da, Avrupa Meclisinin anadili dersini zorunlu kılan kararları ilke olarak benimsendi (Landesinstitut für Curriculum entwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung. 1983, s.57).

Daha önce de sözü edildiği gibi, KMK'ın, "yabancı öğrencilerin Alman dilini öğrenmelerinin ve Alman okullarını bitirebilmelerinin yanı sıra, anadillerini koruyup geliştirmelerinin sağlanmasını", dolayısıyla alınacak önlemlerin, yabancıların hem toplumsal uyumlarına hem de dilsel ve kültürel kimliklerinin korunmasına dönük olmasını öngören 8.4.1976 tarihli kararında anadili dersinin olağan biçimleri şöyle belirtilmiştir (KMK, 1977, ss.180-1984):

1. Hazırlık Sınıfının Temel Üyesi Olarak Anadili (Md.3.1.4.). Anadili aynı olan yabancı öğrencilerden oluşan bir hazırlık sınıfında öğretimin içeriği, öğrencilerin anadilinde, aynı dilden bir öğretmen tarafından verilebilir.

2. İki Dilli Yabancılar Sınıfında Öğretim Dili ve Konusu Olarak Anadili (Md.3.2). Yabancıların toplu olarak oturdukları yerleşim bölgelerinde, anadili aynı olan yabancı öğrenciler için açılan ve özel öğretim programlarının uygulandığı sınıflarda öğretim, öğrencinin anadilinde yapılır.

3. Zorunlu Yabancı Dil Yerine Anadili (Md.4.3.). Ortaöğretimin I. devresindeki okullara devam eden yabancı öğrenciler de bir yabancı dil dersini almak zorundadırlar. Ancak uygun koşullara sahip okullarda yabancı öğrencilere zorunlu yabancı dillerden biri yerine, özellikle de 2. yabancı dil yerine anadil dersi verilebilir.

4. Anadili Tamamlama Dersi (Md.7). Anadilde öğretimin yapılamadığı olağan sınıflardaki veya hazırlık sınıflarındaki yabancı öğrencilere, normal programlara ek olarak Anadili Tamamlama Dersi verilir. Haftada en çok 5 saate kadar yapılan bu derste, yabancı çocuğun anadilinin korunup geliştirilmesi ve ülkesi hakkında önemli bilgilerin kazandırılması amaçlanır.

KMK'ın 1976 tarihli kararları bugün de, F. Alman okullarındaki anadili öğretiminin eyaletlerarası genel yasal çerçevesini oluşturmaktadır. Ancak, araştırmanın daha önceki bölümlerinde ayrıntılı biçimde açıklandığı gibi, pek çok eyalette yabancı öğrenciler için özel sınıf uygulamasına son verildiğinden, artık 1. ve 2. türdeki anadili öğretimi de yapılmamaktadır. Buna karşılık, Anadili Tamamlama Dersi ile Yabancı Dil Olarak Anadili Öğretimi, yabancılar politikası, eğitim politikası, yabancıların okula giriş özellikleri ve okullaşma oranlarındaki değişimlerin de etkisiyle, giderek önem kazanmaktadır.

KMK'ın bu kararında ayrıca, etkili bir anadili öğretimi için, işçi gönderen ülkelerin eğitim yetkilileri ile işbirliği yapılmasını, bu dersi okutacak öğretmenlerin, buna uygun mesleki niteliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmiş ve Alman okullarının yabancı öğrencilerle ilgili görevlerini yerine getirebilmeleri için, işçi gönderen ülkelerin deneyimli ve nitelikli öğretmenlerini bir süre için, Almanya'da görevlendirmelerini salık verilmiştir (KMK, 1977, s.180).

Federal hükümet, eyaletler ve işçi gönderen ülkelerin hükümetleri arasındaki düzenli ve sürekli bir işbirliği, "Karma Ekspertler Komisyonu" aracılığı ile gerçekleştirilir. Almanya'nın federal hükümet ve eyaletlerin Eğitim Bakanları, işçi gönderen ülkelerin de Dışişleri ve Eğitim Bakanlıkları

tarafından temsil edildiği bu komisyonda genellikle, okulöncesi eğitim, anadili dersinin amaçları ve içeriği, ders araç-gereçleri, anadili dersinin düzenlenmesi ve yasal konumu, yabancı öğretmenlerin görevlendirilmeleri ve yasal konumları, geri dönenlerin uyumu, özel eğitim sorunları, eğitim alanında karşılıklı işbirliği vb. gibi konular görüşülür.

Ayrıca eyaletler, çeşitli kararların ve eğitim programlarının uygulanması ve anadili eğitimiyle ilgili ders araçlarının geliştirilmesi için, işçi gönderen ülkelerin diplomatik temsilcileri, eğitim yöneticileri, eğitim kurumları ve yüksekokulları ile karşılıklı işbirliği yaparlar. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Enstitüsü LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)*, Türk çocuklarının eğitimi, Türkçe öğretim programlarının ve ders araçlarının geliştirilmesinde ve Türk öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminden sorumlu moderatör öğretmenlerin eğitiminde, Anadolu Üniversitesi** ile işbirliği yapmaktadır.

Eyaletlerde Anadili-Türkçe Öğretimine İlişkin Düzenlemelerin Özellikleri

F. Almanya'da Türk öğrencilere verilen anadili dersleriyle ilgili her türlü uygulamalar eyalet devletlerinin sorumluluğundadır. Eyaletlerdeki bu uygulamalarda, Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı (KMK), aldığı

* Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı adına, yabancı çocukların eğitimi ve anadili öğretimiyle ilgili program geliştirme ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinden sorumlu olan eyalet enstitüsüdür.

** Anadolu Üniversitesi, yurtdışındaki Türk vatandaşlarının özellikle çocuklarının eğitim sorunlarıyla ilgili yerinde araştırma, inceleme, değerlendirme yapma, çözüm önerileri oluturma, eğitim modelleri ve eğitim programları geliştirme ve uygulama amacıyla, 1986 yılında F. Almanya'da Köln şehrinde Batı Avrupa İrtibat Bürosu adı altında bir hizmet birimi açmıştır.

tavsiye kararları ile, ülke düzeyinde bir birliktelik sağlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda pek çok konularda, hemen tüm eyaletler ortak hareket etmektedirler. Ancak gene de kimi uygulamalar, eyaletlere göre bir takım farklılıklar göstermektedir. Bu bölümde, F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına verilen Türkçe derslerinin kapsamı, denetimi, finansmanı, organizasyonu, değerlendirilmesi ve öğretmenlerin görevlendirilmesiyle ilgili eyaletlerdeki uygulamalar açıklanacaktır.

Kapsam.- "Anadili Tamamlama Dersi" adı altında yapılan Türkçe dersleri F. Almanya'da ilköğretim ve orta-öğretimin I. devresinin olağan sınıflarındaki Türk öğrencilere, normal programda yer alan derslere ek olarak verilir. Bu dersler, içerik olarak, öğrencilerin anadillerini etkilice kullanabilmeleri için gerekli olan temel dil becerileri ile ülkelerini tanıyıp öğrenmelerini sağlayan sosyo-kültürel bilgileri kapsar. Ortaöğretimin II. devresinde, ancak deneme niteliğinde, Türkçe dersinin okutulmasına izin verilmektedir. Okulöncesi eğitim kademesinde ise iki dilliliğe dayalı uygulama sadece Bavyera Eyaleti'nde vardır (Thürmann ve Rixius, 1987, s.31).

Program Geliştirme Çalışmaları.- Anadili Tamamlama Dersiyle ilgili program çalışmaları, eyaletlerin ve işçi gönderen ülkelerin kültürel bağımsızlıkları nedeniyle çok çeşitlidir. Dersin sorumluluğunun Alman makamlarında olduğu eyaletlerde ise, anadiline ilişkin eğitim programları Eyalet Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanır ve geliştirilir. Hessen, Niedersachsen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletleri, anadili eğitim programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde işbirliği yapmaktadırlar (Thürmann ve Rixius, 1987, s.76).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı, Anadili Tamamlama Dersi için bir eğitim programı (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984) hazırlamış ve 1984/85 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere eyalet okullarına gönderilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim I. devre için

bağlayıcı nitelikte olan bu programda dersin görevleri, amaçları, içeriği ve uyulması gereken eğitim-öğretim ilkeleri ile yöntemlere yer verilmiştir. Eyalet Enstitüsü LSW de programın bu boyutlarını dikkate alarak, dil becerilerini ve sosyokültürel bilgileri içeren öğrenme alanları ile ilgili olarak bir "Türkçe Öğretim Kılavuzu" (LSW, 1985) geliştirmiştir.

Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığı da, ilköğretimde altı dilde yapılan anadili dersleri için bir eğitim programı geliştirdi (Der Hessische Kultusminister, 1985). İki bölümden oluşan programın I. Bölümü'nde öğretimi yapılan her dil için geçerli olan "Anadil Dersinin Görevleri ve Amaçları" verilmiş, II. Bölüm'de de "Dersin İşlenişiyle İlgili Tavsiyeler"le her dil ve kültür için somut örnekler verilmiştir.

Niedersachsen Eyaleti'nde de, genel eğitim okullarındaki yabancı çocukların anadili dersleri için, 1984 yılında, Kuzey Ren Vestfalya ve Hessen eyaletlerindeki programları esas alan bir geçici yönetmelik yayınlanarak (Kultusministerium Niedersachsen, 1984) bu dersin içeriği ve amaçları belirlenmiştir.

Bavyera'da Eyalet Okul ve Eğitim Araştırmaları Enstitüsü Şubat 1987'den beri, Anadili Tamamlama Dersi için, Hessen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletlerindeki programlara benzer bir program önerisi hazırlamaktadır (Thürmann ve Rixius, 1987, s.83).

Anadili-Türkçe Öğretiminin sorumluluğunun Türk konsolosluklarında olan eyaletlerde dersin amaç ve içerikleri, Türkiye'de geçerli olan programlara göre belirlenir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan bu programlarda, yurtdışındaki Türk çocuklarının dil, kültür, eğitim gibi yönlerden özel durumları dikkate alınır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı, 1982 yılında ilköğretim kademesi için (Milli Eğitim Bakanlığı, 1982a), 1986 yılında da ilköğretim ve ortaöğretim I. devre kademeleri için (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1986) eğitim programları

hazırlayarak, yurtdışındaki Anadil-Türkçe Dersi'nin dil becerileri ve sosyo-kültürel bilgiler yönünden amaç, ilke ve içeriğini belirlemiştir. 1986 programında ayrıca "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı" da yer almaktadır.

Denetim ve Finansman.- F. Alman okullarındaki Türk öğrencilere verilen ve eyaletler tarafından organize edilen anadil dersinin denetimi ve finansmanı eyaletlere göre farklılık gösterir. Bavyera, Hessen, Niedersachsen, Kuzey Ren Vestfalya ve Rheinland Pfalz eyaletlerinde bu ders, Alman okul idaresinin sorumluluğunda yürütülür. Bu eyaletlerde bu ders, eğitsel açıdan ve içerik yönünden Alman okul makamlarının programlara dönük bağlayıcı yönergelere göre verilmek zorunda olduğundan, gerek dersin denetimi, gerekse bu dersi veren Türk öğretmenlerin okuliçi hizmet denetimleri, Alman denetim yetkililerince yürütülür. Ayrıca bu eyaletlerde, Türkiye'nin diplomatik temsilcisi olan Eğitim Müşavirleri ve Ataşelerine Alman denetleme kurulunun onayı ile ve kuruldan bir üye ile birlikte, anadili dersini ziyaret etme olanağı da verilmiştir (Thürmann ve Rixius, 1987, s.52).

Bu beş eyalette, bu dersi okutmakla görevlendirilen Türk öğretmenlerin ücretleri de dahil olmak üzere, bu dersle ilgili tüm giderler, kendi bütçelerinden karşılanır.

Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde ise bu dersin finansmanı ve okuliçi denetim sorumluluğu, Türkiye'ye aittir. Türkiye bu görev ve sorumluluklarını diplomatik temsilcilikleri (konsolosluklar-ataşelikler) aracılığı ile yerine getirirler. Bu eyaletlerde, Alman eğitim müdürlüklerinin dersin denetiminde sadece gözlemcilik ve olağan programla eşgüdüm sağlanmasında koordinatörlük görevi vardır.

Bu eyaletlerde Türkçe derslerinin giderleri (öğretmenlerin ücretleri, ders kitapları vb.) genel olarak dersin denetiminden de sorumlu olan Türk Milli Eğitim

Bakanlığı'nca karşılanır. Buna karşılık, Alman okullarının fiziki olanaklarından ücretsiz yararlanılır. Ayrıca Baden-Württemberg, Berlin ve Hamburg eyaletlerinde bu ders için, kimi giderlere karşılık para yardımı yapılır (KMK, 1968, s.19). Schleswig-Holstein Eyaleti'nde de, şayet yabancı temsilcilikler, bu derse katılan öğrenciler için, ev ödevlerine yardım hizmeti verirlerse, Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan para yardımı alırlar. Saarland Eyaleti'nde ise öğrenci ve öğretmenlerin yol giderleri ve kaza sigortaları eyalet tarafından ödenir (Thürmann ve Rixius, 1987, s.48).

F. Alman okul yasalarında, öğrencilere öğrenim malzemelerinin ücretsiz verilmesi öngörülmüş olmasına karşın, eyaletlerde bu konuda da farklı düzenlemeler vardır. Örneğin Baviera'da, sadece iki dilli alıştırma kitapları bu kapsama alınmıştır. Berlin'de okul kademelerine ve öğrenci başına öğretim malzemesi ihtiyacına göre, bir defaya mahsus olmak üzere 20 ile 100 DM para verir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde de anadili ders malzemeleri için öğrenci başına en fazla 25 DM ödenir.

Organizasyon.- Eyaletlere göre denetimi ve finansmanı farklı makamlarda olan Anadili-Türkçe Öğretimi ile ilgili tüm düzenlemelerden okul idaresi sorumludur. Genel olarak hemen her eyalette öğleden sonraları yapılan anadili dersine haftada en fazla 5 ders saati ayrılır. Kuzey Ren Vestfalya, Niedersachsen ve Rheinland Pfalz eyaletlerinde, şayet din dersi bu dersin bir parçası olarak verilecekse haftada 2 saatlik bir artırma yapılabilir (Der Kultusminister des Landes, NRW, 1987; Kultusministerium Niedersachsen, 1984; Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, 1986). Berlin Eyaleti'nde de çok özel durumlarda anadili dersi için haftalık ders saati 8 saate çıkarılabilir (Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin/West, 1986). Hamburg eyaletinde bu ders için, ilkokul düzeyinde haftada en fazla 4 ders saati, ortaöğretim I. devrede ise en fazla 6 ders saati ayrılır (Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule, 1986). Hessen Eyaleti'nde daha

farklı bir uygulama vardır. 1. yıl haftada 2 saat, 2. yıl 3 saat ve 3. yıldan itibaren de haftada 5 saat anadili dersi yapılır. Din dersi için haftada 1 saatlik bir artırma yapılabilir (Der hessische Kultusminister, 1986).

Yukarıda da belirtildiği gibi, hemen tüm eyaletlerde anadili dersleri için kuramsal olarak haftada 5 ders saati öngörülmüştür. Ancak uygulamada bu gerçekleşmemektedir. Örneğin Thürmann ve Rixius (1987, 61)'ın da belirttiği gibi Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 1985/86 öğretim yılında ortalama 2,8 hafta/saat anadili dersi yapılmıştır. Şayet bu 5 saat olarak yapılmış olsaydı 650 yabancı öğretmenin daha istihdam edilmesi gerekirdi. Bu nedenle, 5 hafta/saat sınırına ulaşılamamasında, anadili derslerine yeterli finansmanın ayrılmaması önemli bir etkidir. Ayrıca bu derslerin normal okul zamanının bitişinden sonra öğleden sonraları yapılması, eğitsel açıdan uygun olmadığı (ek bir yük getirmesi, boş zamanını azaltması, ev ödevlerine ayrılan zamanı azaltması vb.) gibi, öğrencilere ek bir parasal yük de (ev-okul yol giderleri) getirmesi gibi nedenlerle, yönetmeliklerde öngörülen ders saati kadar ders yapılmasını engellemektedir.

Anadili derslerine katılma tüm eyaletlerde isteğe bağlıdır. Öğretim yılı başında veya okula başlarken veli, çocuğunun anadili derslerine devam etmesini isteyip istemediğini okul idaresine yazılı olarak bildirir. Öğretim yılı başında katılma başvurusunda bulunan öğrenci, o öğretim yılı boyunca anadili dersine devam etmek zorundadır. Sadece Hessen Eyaletinde ana dili dersi zorunlu dersler arasında yer alır ve öğleden önceleri yapılır. Ancak velinin yazılı başvurusu ile öğrenci bu derse devam edemeyebilir (Der Hessische Kultusminister, 1983, s.396).

Alman dilinde yapılan derslerle karşılaştırıldığında, anadili tamamlama dersi, daha küçük gruplar halinde yapılır. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki 1985/1986 öğretim yılına ait sayısal verilere göre, altı ülke dilinde yapılan anadili dersine katılan öğrencilerin ortalama sayıları

13-16 arasındadır (Der Kultusminister des Landes NRW, 1986 s.173). Bu sayı eyaletlere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Yabancı öğrencilerin %70'inin anadili derslerine katıldığı Hessen Eyaleti'nde, en az 10 en fazla 25 kişilik aynı dilden ve olanaklı ise aynı sınıf düzeyinden yabancı öğrenci için anadili dersi açılır. Gerekirse komşu okullarla işbirliği yapılır. Niedersachsen Eyaleti'nde ise, aynı sınıf düzeyinden 30 öğrenci için, sınıf ve okul türü dikkate alınmadan (birleştirilmiş sınıf) 20 öğrenci için anadili dersi açılır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, birleştirilmiş sınıflarda öğretime pek izin verilmez. En az 10 öğrenci için anadili dersi açılır. Rheinland Pfalz Eyaleti'nde de en az aynı dilden 8 öğrenci için bu ders açılır. Sayı 20'yi geçerse grup ikiye ayrılır (Thürmann ve Rixius, 1987, ss.40-48).

Bu sayılar dikkate alındığında, anadili dersi için uygun koşullar oluşturulduğu söylenebilir. Ancak anadili tamamlama dersinin tipik sorunlarından birisi, öğrenme gruplarının çok karışık oluşudur. Çünkü gruplar genellikle yaşları, sınıfları ve hatta okulları ve okul türleri farklı öğrencilerden oluşturulmaktadır. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde LSW tarafından Türk öğrenciler arasında yapılan iki araştırmada (LSW, 1983, s.16), anadili derslerine katılan bir grup öğrencinin 3 ayrı sınıftan (6.-9. sınıflar) geldiklerini, 4 ayrı yaş grubunda olduklarını, okul ve göç özgeçmişlerinin de çok farklı olduğu saptanmıştır. ilkokul düzeyinde bu farklılıklar olabildiğince azaltılmaktadır.

Öğretmenler.- F. Alman okullarındaki Türk öğrenciler için açılan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimine dönük dersler, Türk öğretmenler tarafından verilir. Bugün yaklaşık 2500 Türk öğretmen, F. Almanya'da görev yapmaktadır. Örneğin 1985/86 öğretim yılında, tüm eyaletlerde görevli Türk öğretmenlerinin sayısı 2431'dir. Bir fikir vermesi açısından, bu öğretmenlerin eyaletlerdeki sayıları Çizelge 2'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 2

1985/1986 ÖĞRETİM YILINDA F. ALMAN OKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VEREN
TÜRK ÖĞRETMENLERİN EYALETLERE GÖRE DAĞILIMLARI

Denetimin Alman Makamlarınca Yürütüldüğü Eyaletler							Denetimin Türk Milli Eğitim Bakanlığına Ait Olduğu Eyaletler						
Bavyera	Hessen	Nieder- Sachsen	Kuzey Ren Vestfalya	Rheinland Pfalz	Ara Toplam	Baden- Württemberg	Berlin	Bremen	Hamburg	Saarland	Schleswig Holstein	Genel Toplam	
Sayı	498	245	163	1064	86	2056	?	334	?	22	19	?	2431
%	20.5	10.1	6.7	43.8	3.5	84.6		13.7		0.9	0.8		100.00

Kaynak: KMK, 1986, s.27'den düzenlenmiştir.

Çizelgeden de anlaşılabilceği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %85'i Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Alman makamlarının denetiminde olduğu beş eyalette, geri kalanları da denetimin Türk makamlarınca yürütüldüğü altı eyalette görev yapmaktadırlar.

Birinci kesimdeki öğretmenler, Alman makamlarınca, Türkiye'de sınıf öğretmenliği veya alan öğretmenliği formasyonu almış kişiler ile Türkiye'de yükseköğrenim görmüş kişiler arasından, sözleşmeli personel olarak atanmaktadırlar. Sadece Bavyera Eyaleti'nde görev yapan Türk öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nca sınavla seçilerek gönderilirler. Genellikle 4 yıl için görevlendirilen ve gerekli hallerde görev süreleri 2 yıl daha uzatılabilen bu öğretmenlerin denetimi Eyalet Eğitim Bakanlığı'nca yürütülür. 1. ve 3. çalışma yılının sonunda yapılan denetimlerde olumsuz rapor alınan öğretmenler geri gönderilebilmektedir.

İkinci kesimde görev yapan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nca sınavla yapılan bir seçim sonucunda

3-5 yıllığına bu eyaletlerde görevlendirilirler. Görev süresi biten öğretmen, yurda geri döner. Önceleri daha çok ilkokuldaki Türkçe dersler için sınıf öğretmeni görevlendirilirken, son yıllarda ortaöğretim I. devredeki dersler için alan öğretmeni de gönderilmektedir.

Alman makamlarına bağlı olarak çalışan öğretmenlerin ilkokulda haftada 28 saat, ortaöğretim I. devrede 24 saat zorunlu ders yükleri vardır. Diğer eyaletlerdeki düzenlemelerde, öğretmenlerin geldikleri ülkelerdeki yönetmelikler esas alınır.

Gerek Alman makamlarına, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan Türk öğretmenlerin, Thürmann ve Rixius (1987a, ss.66-68)'ın da belirttiği gibi, bir dizi sorunları vardır. Ülkedeki diğer yabancı öğretmenler için geçerli olan bu sorunlar şöyle özetlenebilir:

. Türk öğretmenler, anadili derslerinin okulun normal eğitim öğretim zamanının dışında (öğleden sonraları) yapılması, mesleki niteliklerinin ve konularının farklılığı, dil güçlükleri gibi nedenlerle, genellikle Alman meslektaşları ile iletişim kuramamaktalar ve okul içinde "soyutlanmış" bir durumda görev yapmaktadırlar.

. Türk öğretmenler, vermekle yükümlü oldukları dersin düzenlenmesinde, uygulanmasında ve yönetiminde, genellikle okul idaresi ile anlaşamamaktadırlar.

. Bir yandan Alman okul yöneticilerine ve eğitim politikasına, öbür yandan kendi ülkelerinin diplomatik temsilcilerine ve eğitim politikasına bağlı olma, işlerini daha da güçleştirmektedir.

. F. Almanya'daki işini kaybetme (iş sözleşmesinin yenilenmemesi veya ülkesine geri çağırılması gibi) korkusu, Türk öğretmenlerinin toplumsal ve mesleki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

. Olağan öğretim görevlerinin dışında, öğrencilere ve öğrenci velilerine bilgi verme, yol gösterme, okuliçi

ve okuldışı sorunlarıyla uğraşma gibi konular, Türk öğretmenlerin mesleki yüklerini arttırmaktadır.

. Türk öğretmenlerin ders araçları ve ders içeriklerinin seçiminde Alman ve ülkesinin resmi makamlarına, toplumsal çıkarlarına, kendi dünya görüşüne ve velilerin isteğine uygun davranma zorunluluğu, kimi sorunlara neden olmaktadır.

Hemen tüm eyaletlerde, yabancı öğretmenlere, mesleki niteliklerinin artırılması için 70'li yıllardan beri hizmetiçi eğitim programları uygulanmaktadır. Her eyaletin kendi uzman kurumlarınca yürütülen bu programların içeriğini, genel öğretim, anadili öğretimi, Alman eğitim sistemi, rehberlik, Alman dili ve ülke bilgisi gibi alanlar oluşturmaktadır (KMK, 1986, s.29).

Ders Kitapları.- F. Alman okullarındaki Türk öğrenciler için düzenlenen anadili eğitimi programlarının kimi boyutlarında görülen farklılıklar, ders kitaplarında da belirgin biçimde kendini göstermektedir. Her şeyden önce Thürmann ve Rixius (1987a, s.76)'ın da belirttiği gibi, bu ders için, Alman yayınevlerince üretilmiş ve eğitsel içerik ve araç tekniği açısından Almanca ders kitapları standartına uygun nitelikte ders kitapları olmadığı gibi, pek çok eyalette bu standartı sağlayacak bir denetim organı da yoktur. Bu nedenle halen kullanılmakta olan ders kitapları biçim, içerik, nitelik, aracı olduğu eğitim amaçları vb. özellikler bakımından farklılıklar gösterir. Bu kitaplar, hazırlandıkları kaynaklara göre bir kaç kümede toplanabilirler:

1. Türkiye'de Türkçe dersi ve diğer dersler için hazırlanmış olan ders kitapları: Daha çok anadili dersinin sorumluluğunun konsolosluklarda olduğu eyaletlerde kullanılan bu kitapların genelde pek çok yönlerden yurtdışındaki öğrenciler için uygun olmadığı görüşü yaygındır. Ülkenin olağan eğitim sistemi içindeki çocuklar için hazırlanmış olan ve sonradan yurtdışına gönderilmiş olan bu kitaplarla ilgili eleştiriler, onların, yurtdışındaki öğrencilerin

öğrenme koşullarına ve dil gelişim düzeylerine uygun olmadıkları; içeriklerinde öğrencilerin, farklı dil yeteneklerine uygun içerik düzenlemelerine yer verilmediği, içinde büyüdükleri sosyo-kültürel çevre ile olağan programda yer alan diğer derslerde edindikleri yaşantıların dikkate alınmadığı noktasında yoğunlaşmaktadır (Thürmann ve Rixius, 1987, s.76; Kröner, 1987, s.107). Özellikle Türkiye'den Milli Eğitim Bakanlığı'nca yurtdışına gönderilen Türkçe ve Sosyal Bilgiler kitapları bu eleştirilere hedef olmaktadır.

2. F. Almanya'da Anadili-Türkçe Öğretimi için geliştirilmiş olan okul kitapları: Bu kümede yer alan kitaplar, F. Almanya'da özellikle de Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde görev yapan Türk öğretmenler tarafından hazırlanmış ve Türk yayınevleri tarafından basılmışlardır. 10'dan fazla çeşidi olan ve biçim ve baskı yönünden Almanca kitaplara yakın sayılabilecek nitelikte olan bu kitapları bazıları, Türk resmi makamlarınca uygun bulunmakta, bazıları ise içerikleri yönünden şiddetle eleştirilmektedir.

3. F. Almanya'da yabancı çocukların eğitimiyle ilgili model denemeleri çerçevesinde geliştirilen ders kitapları: Bu kümenin içinde, Berlin, Hessen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletlerinde model denemelerine dayalı olarak geliştirilmiş ders kitapları yer almaktadır. Berlin'de, Eğitim işlerinden sorumlu Senatör'ün sorumluluğunda, finansmanı Avrupa Topluluğunca karşılanan "1. Yabancı Dil Yerine-Türkçe Projesi" çerçevesinde 5.-10. sınıflar için 6 cilt Türkçe-Dil ve Okuma kitabı (Senator für Schulwesen, Berufsbildung und Sport Berlin (West), 1987) hazırlanmıştır. Hessen Eyaleti'nde de, 1984 yılından bu yana Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda "Anadili Dersleri İçin Öğretim Araçları" model denemesi için ilkökul düzeyinde Türkçe, İspanyolca, Sırpça, Portekizce ve İtalyanca için ders kitapları ve yardımcı ders araçları geliştirilmektedir (Der hessische Kultusminister, 1985). Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, Eğitim Bakanlığı'nın "Kuzey Ren Vestfalya

Eyaleti'ndeki Yabancı Çocuklar İçin Anadili Tamamlama Dersi"yle ilgili 16.8.1984 tarihli tavsiye kararlarında sonra Eyalet Enstitüsü LSW tarafından ilk ve ortadereceli okullardaki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi için, amaç, içerik, öğretme durumları ve değerlendirme öğelerini içeren, öğretmenlere dönük bir kılavuz kitap (LSW, 1985) ile, ilkokul düzeyinde 1. ve 4. sınıflar için örnek ders ünitelerini içeren bir kitap (LSW, 1985) hazırlandı. Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı program önerisi çerçevesinde ders kitaplarının yazımı LSW'deki bir komisyon tarafından sürdürülmektedir.

Yukarıda sayılan kümelerin dışında, çeşitli eğitim kurumları (Enstitüler, üniversiteler, araştırma grupları vb.) ve öğretmen grupları tarafından öğretmenlerin yararlanmasına sunulan yayınlar (döküman, araştırma raporları, rehber kitaplar vb.) ise yardımcı ders aracı olarak kullanılabilir (dergi, bilgi-tanıtım kitapçığı, resimli kitaplar vb.) yayınlar vardır.

Değerlendirme.- Hemen tüm eyaletlerde Türkçe derslerine katılma isteğe bağlı olduğundan, bu ders öğrencinin sınıf geçip-kalmasını etkilemez. Bu nedenle genel olarak öğrencilerin karnelerine not verilmez; sadece "Anadili Tamamlama Dersi Türkçe'ye katılmıştır" şeklinde bir açıklama yazılabilir. Dersin sorumluluğunun Türk makamlarında olduğu eyaletlerde, öğrencinin karnesine anadili dersiyle ilgili hiç bir şey yazılmaz (Örn. Bremen'de). Ancak konsolosluk isterse, alınan not karneye yazılabilir (Freie und Hansestadt Hamburg Amt für Schule, 1986).

Anadili-Türkçe dersinin okulun olağan programı içinde ve zorunlu dersler arasında yer aldığı tek eyalet olan Hessen'de, öğrencinin bu dersten aldıkları not, diğer derslerle eşit işlem görür ve öğrencinin sınıfı geçmesini etkiler (Der Hessischer Kultusminister, 1986).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, Türkçe ve Türk Kültürü dersinden alınan başarı notları öğrencinin karnesine

yazılır; iyi notlar öğrencinin bir üst sınıfa ve bir üst okula geçirilmeleriyle ilgili kararlarda dikkate alınır (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, s.55).

F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimine ilişkin bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, F. Almanya'daki Türk çocuklarının içinde doğup büyüdüğü Alman toplumunda, ulusal dilsel ve kültürel kimliklerinin korunarak yetişmelerinin sağlanması yönünden, anadili öğretimi büyük önem taşımaktadır. Almanya'da son zamanlarda egemen olan "çok kültürlü toplum" anlayışı doğrultusunda, okulun yabancı çocukları "iki dilli-iki kültürlü" olarak eğitme, böylece onların hem Alman toplumuna uyumlarını sağlama hem de dilsel ve kültürel kimliklerini koruyup geliştirme görevini yerine getirebilmesi için, Türk çocuklarına olağan eğitim programlarına ek olarak "Anadili Dersleri" adı altında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi verilir. İlköğretim ve ortaöğretim I. devre okullarındaki Türk çocuklarına, anadillerini etkin şekilde kullanabilmeleri ve ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmeleri için, temel dil becerileri ile sosyo-kültürel bilgilerin kazandırılması amaçlanan ve temel insan hakları ve eğitim hakları konusundaki uluslararası ve eyaletlerarası yasalara dayandırılan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi; kültürel bağımsızlıkları ve eğitim politikaları çerçevesinde, denetim ve finansman, organizasyon, öğretmen görevlendirme, ders kitapları, değerlendirme yönlerinden kimi farklılıklar gösterir. Ancak tüm eyaletlerde yaygın olan uygulama, bu dersin haftada 3-5 saat, okulun olağan öğretim zamanının dışında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın veya Alman makamlarınca görevlendirilen Türk öğretmenlerce verilmesi, öğrencilerin katılmasının isteğe bağlı olması ve dersteki başarı durumunun öğrencinin sınıf geçip kalmasını etkilememesidir.

İzleyen bölümde, Türk öğrencilerin en kalabalık olduğu eyaletlerin başında gelen Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı tanıtılacaktır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti İlkokullarında Uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde halen 160.000'den fazla Türk öğrenci okula devam etmektedir. bunlardan bir çoğu F. Almanya'da kalacak, bir kısmı da anababalarının ülkesine döneceklerdir. Her iki öğrenci kümesi için de, anadillerini yitirmemek, aksine onu koruyup geliştirmek son derece önemlidir.

Bu amaçla Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki Türk öğrenciler için yaklaşık 15 yılı aşkın bir süredir, olağan programlardaki zorunlu derslere ek olarak Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda Anadili Dersleri verilmektedir.

Eyalet Eğitim Bakanlığı, olağan derslere ek ve isteğe bağlı olarak okutulmakta olan bu derslerdeki amaç, içerik ve uygulama farklılıklarını gidermek ve bu dersleri eyalet düzeyinde nitelikli, geçerli ve yetkili bir eğitim programının temellerine oturtmak için Eyalet Enstitüsü LSW (=Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)'nin bu derslerle ilgili eğitim-öğretim raporuna dayanarak, 1984 yılında, derslerin genel amaç ve içeriğinin belirlendiği bir "Öğretim Programı Önerisi" (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984) hazırlayarak, uygulanmak ve denenmek üzere okullara göndermiştir. Eyalet Enstitüsü LSW'de, bu program önerisi doğrultusunda öğretmenler için, yabancı öğrencilerin anadili dersleri için saptanmış olan ortak hedefler, içerikler ve eğitim-öğretim yöntemlerinin, Türkçe'nin özellikleri ile Türk öğrencilerin toplumsal ve kültürel ön koşullarının dikkate alınarak somutlaştırıldığı, ayrıca örneklere ve amaçların gerçekleşmesi için somut önerilere yer verildiği bir "Türkçe Öğretim Kılavuzu" hazırlanmıştır (LSW, 1985).

Bu bölümde yukarıda sözü edilen Öğretim Programı Önerisi ve Türkçe Öğretimi Kılavuzu'na dayanılarak, eyalet okullarındaki Türk çocuklarına "Anadili-Türkçe Öğretimi" veya "Anadili-Türkçe Tamamlama Dersi" adı altında uygulanan

Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın önemi ve ilkeleri ile amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları tanıtılacaktır.

Önemi ve İlkeleri

F. Almanya'da hemen tüm eyaletlerin okullarına yeni bir ders olarak girmiş olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinden, bir yandan öğrencinin düşünme ve iletişim yeteneğini geliştirici, bir yandan da öğrencinin başka alanlardaki eksiğini tamamlayıcı bir etki beklenir. Bu nedenle, öbür okul dersleri arasında çok önemli bir yeri vardır.

Her ne kadar gelecekte, aile içinde Almanca konuşarak yetişen Türk çocuklarının sayısının artacağı beklense de, bugün için Türkçe, F. Almanya'da da Türk çocukları için bir anadili dersidir. Çocukların büyük çoğunluğu konuşma yeteneklerini ailelerinden aldıktan sonra okula gelirler. Ancak Kavcar (1987, s.52)'in da işaret ettiği, gibi, çocukların okula gelmeden önce iyi kötü öğrendikleri ve kendi yaşlarının ve çevrelerinin Türkçesi olan Türkçe konuşmaları genellikle yetersizdir. Bu yetersizlik iki dilli bir ortamda daha belirginleşmektedir. Çünkü buradaki anadil (Türkçe) yabancı bir ülkede o ülkenin diline paralel olarak kullanıldığından genelde yaşa göre de gelişmemiştir; çocukların konuşma ve anlatım becerileri sınırlıdır. Bu sınırlılık, okulun olağan öğretim dili olan Almanca için de geçerlidir. Bu nedenle genelde Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan çocukların iki dilde de dil yetenekleri ile kavram oluşturma ve dil yapısında ayrıştırmaya gidebilme yetenekleri -azınlık olmanın oluşturduğu olumsuz koşulların da en azından geciktirici etkisiyle- ya gelişmemiş ya da alt düzeyde gelişmiştir (Schwenk, 1987, s.50). Bu bakımdan, Türkçe öğretimiyle, işlevsel iki dilliliğin koşulları altında yaşayan Türk çocuklarında temel dil becerileri ile kavram oluşturma ve dil yapısında ayırtlama yapma yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir. İşte bu açıdan Türkçe öğretiminin önemli bir görevi vardır. Bu

görevde anadili öğretiminin her toplumda geçerli olan temel amaçları ile F. Almanya'ya özgü amaçların gerçekleştirilmesi vardır.

İzleyen bölümde ayrıntılı olarak verilen bu amaçların gerçekleştirilmesine dönük olarak Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda ve denetiminde, ilköğretim ve ortaöğretim I. devre okullarında zorunlu derslere ek ve isteğe bağlı olarak haftada 2-3 saat Türk öğretmenler tarafından okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin, tüm öğrenciler için olumlu yönde etkili olabilmesi için, şu öğretim ilkelerinin izlenmesi gerekmektedir (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, ss.7-8; LSW, 1988, ss.13-14):

. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amaç, içerik ve düzenleme yönlerinden öğrencinin okuduğu zorunlu derslere yakın bir ilişki içinde olması ve bu derste de gerek eyalet anayasasında, gerek eğitim yasalarında Alman okulları için öngörülen eğitim ve öğretim ilkeleri ve amaçların göz önünde tutulması gerekir.

. Sosyo-kültürel koşullarının ve dilsel gelişmelerinin farklı oluşu nedeniyle öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinden beklentileri ve gereksinimleri de farklı olacağından, dersi bu koşullara ve gereksinimlere göre düzenleyebilmesi için öğretmenin, öğrencilerin kişilik ve dilsel gelişimleri hakkında köklü bilgilere sahip olması gerekir.

. Derste dilsel öğrenmenin yanında sosyo-kültürel öğrenmenin de gerçekleştirilmesi zorunludur. Sosyo-kültürel öğrenme, olabildiğince kapsamlı olarak dilsel öğrenmeye uyumlaştırılır.

. Dersin amacı, konusu ve aracı anadildedir, yani ders ilke olarak tek dillidir. Ancak öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılabildiği ve öğrencilere iki dilli konularına uygun bilgilerin verilebildiği durumlarda, ikinci dilden yararlanılır. Anadilde ve ikinci dilde öğrenme süreçleri olabildiğince kapsamlı ve uyumlu olarak birlikte örgütlenirler.

. Dilsel öğrenmenin öğretim biçimi ve yöntemi ne anavatandaki anadili dersinin veya Almanya'daki Alman öğrenciler için Almanca dersinin, ne de okuldaki yabancı dil dersinin yönteminin aynısıdır. Bu ders için, hem anadil hem de yabancı dil öğretim yöntemlerinin ve bilgilerinin ortaklaşa kullanıldığı bir öğretim yöntemi geliştirilmelidir.

. Sosyo kültürel öğrenme için, çocuğun aile içindeki ve çevresindeki yaşantılardan hareket edilir, konular bu yaşantılara bağlı olarak giderek genişletilir.

Amaçlar

Dil eğitiminde temel amaç, kişilerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Anlama ve ilgili etkinlikler okuma ve dinleme, anlatma ile ilgili etkinlikler ise konuşma ve yazmadır (Kavcar, 1987, s.50). Buna göre öğrencinin "anadilini etkilice kullanabilmesi" için, ana dilin sözlü (edilgen) ve yazılı (etken) kullanımını sağlayan dört temel becerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kazandırılması gerekir.

Nitekim Temeleğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1982b)'nda Türkçe öğretiminin amaçları, "öğrencileri,

- . anlama gücünün geliştirilmesi,
- . anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması,
- . dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,
- . sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi,
- . temel dilbilgisi kurallarının kavratılması,
- . dil sevgi ve bilincinin uyandırılması

yönlerinden geliştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermek" şeklinde verilmiştir. Görüldüğü gibi temeleğitim kademesinde Türkçe öğretiminden, öğrencilere okuma, dinleme, anlama ve anlatma becerileri ile bunları destekleyici sözcük bilgisi ile temel dilbilgisi kuralları bilgisinin kazandırılması beklenir.

Tekin (1980, s.78) de, her öğretim düzeyinde okutulan Türkçe derslerine uyarlanarak uygulanabilecek nitelikte "Türkçe dersinin hedefleri"ni belirlemiştir. Aşağıda bunlardan bir kaç örnek verilmiştir,

- . Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme.
- . Kelime Bilgisi.
- . Dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme.

- . Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilme.
- . Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde sözlü olarak ifade edebilme.
- . Yazılarında imla ve dilbilgisi kurallarını uygulayabilme.

Burada da dört temel dil becerisinin ön planda olduğu görülmektedir.

Göğüş (1978, s.4) de, beceri, bilgi kazandırma ve kişilik geliştirme yönlerinden bölümlendirerek sıraladığı anadili eğitiminin amaçlarının, beceri ve bilgi kazandırma yönünü okuma-anlama ve dinleme-anlama gücü, yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi ile sözcük dağarcığı ve dilbilgisi kuralları kazandırma olarak açıklamaktadır.

Bu tanımlamalardan da anlaşılabilceği gibi, anadili dersine devam eden öğrencilerin bu özellikleri kazanmaları beklenir.

Genel olarak tanımlanan Türkçe öğretiminin bu amaçları, F. Almanya için de geçerlidir. Ancak burada Türkçe dersinin amaçlarının -ve dolayısıyla içeriğinin- belirlenmesinde, Türk çocuklarının ve gençlerinin dil ve kültür yönünden F. Almanya'daki özel durumları dikkate alınır. Onların bu özel durumlarının ve özel durumda Türkçe dersinin işlevlerinin neler olduğu Türkçe Öğretimi Kılavuzu (LSW, 1985, s.7)'nda şöyle açıklanmıştır:

"Söz konusu bu özel durumun, Türk çocuklarının büyük çoğunluğu için en belirgin yanı, hem Almanca ve hem Türkçe konuşarak anlaşabilme isteği ve hatta zorunluluğudur. Ayrıca bu öğrenciler, birbirinden farklı iki toplumsal ve kültürel sistem içinde yaşamakta; bu iki sistem arasında bocalamak-sızın kendine özgü bir düşünce ve davranış biçimi geliştirme durumunda bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersinin başlıca işlevi, öğrencilerin böyle bir ortam içinde gereksinme duydukları dilsel beceri ve yetenekleri korumak, geliştirmek

ve kişiliklerinin sağlıklı olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Türkçe dersinin diğer bir işlevi de, öğrencilerin geriye dönmeleri halinde Türk toplumuna ve okul sistemine uyumlarını kolaylaştırmaktır."

Buna göre Türkçe ve Türk Kültürü dersinin temel amacı, "çocuğun bu dilde sözlü ve yazılı olarak anlaşabilme yeteneğini geliştirmek, Türk toplumunu ve kültürünü anlayabilmesi için gerekli bilgi, tutum ve davranışları ona kazandırmak" olarak tanımlanmaktadır (LSW, 1985, s.7).

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin bu genel amacına ulaşılabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken özel amaçlar da şöyle belirlenmiştir (LSW, 1985, ss.8-9) :

Anadilini kullanma yeteneği.- Türkçe dersinde, öğrencilerin günlük yaşam içinde sözlü ve yazılı olarak anlaşabilme yetenekleri korunur, geliştirilir veya derinleştirilir. Onlara yabancı kişilerle ve resmi kuruluşlarla ilişkide bulunma, basın-yayın araçlarından yararlanma gibi genel iletişim etkinliklerine etkin ve edilgin olarak katılma, ayrıca anlaşılması güç bir konu veya karmaşık bir problemi, üzerinde anadilinde düşünerek kavrama yeteneği kazandırılır.

Türkiye ile ilişkiler.- Türkçe dersi, öğrencilerin anavatanları ile olan bağlarını geliştirir. Onları, Türkiye ve Türk toplumu ile mektuplaşma, ziyaretlerde bulunma gibi somut ilişkiler kurmaya; kitap, dergi, gazete, film, televizyon, radyo gibi kitle haberleşme araçlarından yararlanarak Türkiye hakkında bilgi edinmeye; Türk edebiyatı ile ilgilenmeye ve bu yolla da Türk toplumunun yaşamı hakkında bir fikir edinmeye yöneltir. Bunun için Türkçe dersinde öğrencilere, Türkiye'nin toplumsal, siyasal ve kültürel özelliklerine ilişkin bilgiler verilir; onların, Türk tarihinin önemli aşamalarını ana çizgileri ile kavramaları sağlanır.

Kendi durumunun bilincine varma.- Türkçe dersi, Almanya'da aynı aile içindeki çeşitli kuşaklar arasında karşılıklı anlayış ve güven duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Böylece, kuşaklar arasındaki sorunların giderilmesine katkıda bulunduğu gibi öğrencilerin kendi ülkelerinin kültürüne yabancılaşmaları da önlenir. Türkçe dersinde ayrıca ilk kuşağın göç nedenleri üzerinde de durulur ve öğrencilerin, farklı bir dile ve kültüre sahip bir azınlık olarak Almanya'da yaşayan Türklerin

içinde buldukları durumun bilincine varmaları sağlanır. Bu çalışmalar, öğrencilerin kendi kişiliklerini bulmaları yönünden büyük önem taşımaktadır.

İki dili gerektiren durumlarda aracı olma.- Öğrenciler, aynı dili konuşan vatandaşları ile Almanlar arasında anlaşma güçlükleri olabileceğini sezmeliler, bu güçlüklerin nedenleri üzerinde düşünmeliler ve gerektiğinde iki toplum arasındaki iletişim ve etkileşimde aracılık edebilmeleri için gerekli becerileri kazanmalıdırlar.

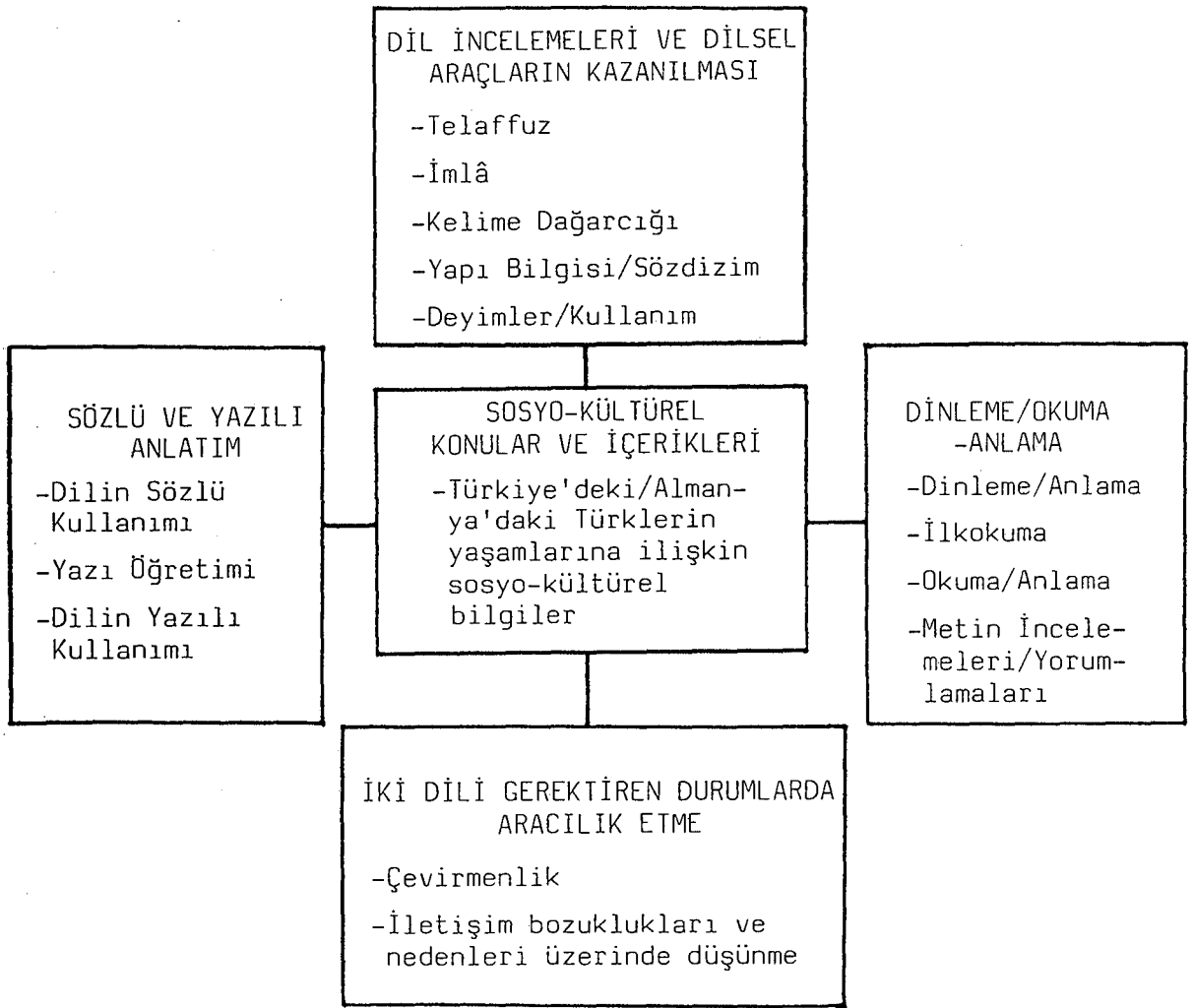
Öğrenme güçlüklerinin giderilmesinde yardımcı olma.- Almanca olarak okutulan derslerde öğrencilerin konuları anlamakta karşılaştıkları güçlükler, Türkçe dersinde bu konuların dil çalışmaları yönünden ele alınması yoluyla giderilebilir. Gereken durumlarda bu yola başvurulmalıdır.

İçerik

Eyalet okullarındaki Türk çocuklarına verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde izlenecek içerik, programda yer alan genel ve özel amaçlara ulaşmasına, yani bu dersin üstlenmiş olduğu, bir yandan öğrencilere temel dil becerilerini kazandıracak anadilini etkili kullanabilme özelliğini kazandırma, bir yandan da kendi toplumu ve kültürü hakkında bir anlayış geliştirme gibi iki yönlü işlevini yerine getirebilmesine aracılık edecek nitelikte düzenlenir.

Buna göre Türkçe ve Türk Kültürü dersinin içeriğini, Şekil 1'de de görüldüğü gibi, sözlü anlatım, yazılı anlatım, dinleme anlama ve okuma anlama becerilerinin kazandırılmasına dönük temel dil becerileri bölümü ile ülkesi ve toplumu hakkındaki bilgileri içeren sosyo-kültürel bölümü oluşturur. Ancak bu bölümler, bir bütün olarak ele alınır; bir dersteki etkinliklerde, gerek dil becerilerinin kazandırılmasına, gerekse sosyo kültürel bilgilerin verilmesine dönük içerik, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun bir bütün (ünite) olarak örgütlenir.

Dilin sözlü ve yazılı kullanımına dönük içerikte, öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazı dilini verimli olarak kullanabilmeleri için onlara, dil, yaş ve sınıf düzeylerine uygun olarak; kendini, ailesini, yaşamını, yaşantılarını,



Şekil 1. Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletindeki İlk ve Orta Dereceli Okullarda Uygulanmakta Olan Türkçe ve Türk Kültürü Programının İçeriği

Kaynak: LSW, 1985 s.16'dan alınmıştır.

çevresini, çevresindeki insan, nesne ve olayları anlama, anlatma, betimleme, izlenim ve gözlemlerini aktarma, görüş, fikir, tasarım, niyet, rica, istek ve duygularını belirtme, tanışma, söyleşme, yazışma, kutlama, özür dileme, bilgi sorma, bilgi alma, bilgi verme, not alma, onaylama, karşı çıkma, katılma, paylaşma, savunma, düzeltme, geliştirme, oyunlaştırma, öyküleştirme, tamamlama, dilsel araçları doğru ve yerinde kullanma gibi günlük yaşamın

gerektirdiği sözlü ve yazılı iletişim kurma ve metin oluşturma yollarının öğretilmesine ağırlık verilir (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, ss.20-24).

F. Almanya'daki Türk öğrenciler, Türkçeyi dinleyici ve okuyucu olarak da etkilice kullanabilmelidirler. Bunun için, öğrencilere konuşulan ve yazılan metinleri anlama yeteneğinin kazandırılmasına dönük öğrenme-öğretme etkinliklerinde, günlük yaşamdan öğrencilerin düzeylerine göre seçilen sözlü ve yazılı metinleri anlama, aktarma, anladığını belirtme, metindeki bildirimleri eleştirme, onaylama, reddetme, metin türlerini ve özelliklerini tanıma, içeriğini anlama, metin inceleme, sözcük, cümle, dilbilgisi kuralları bilgisi gibi içeriklere yer verilir (LSW, 1985, ss.60-62).

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin görevlerinden biri de, öğrencilere, gerek anlama, gerekse anlatım yönünden anadilini güvenle ve bilinçli olarak kullanabilmeleri için, dil sisteminin bütün alanlarına ilişkin bilgileri, belli bir düzen ve sırada geliştirme ve derinleştirmelerinde yardımcı olmaktır. Bunun için derste, doğru söyleyiş, doğru yazım, sözcük dağarcığı, yapı bilgisi, söz dizimi ve kullanımı, dilbilgisi kuralları gibi dilsel araçların kazandırılmasına dönük içerik düzenlemelerine de yer verilir (LSW, 1985, s.14).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki İlkokullarda uygulanmakta olan Türk ve Türk Kültürü Programı'nın içerik bölümlerinden birisi de, öğrencinin ülkesi hakkında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi (ülke bilgisi) ile Türk toplumunun sosyal ve kültürel durumuna ilişkin bilgileri edinmesini sağlayan sosyo-kültürel konular ve içerikler oluşturur.

F. Almanya'daki Türk öğrenciler iki dilin kullanıldığı bir çevrede yaşadıklarından, gerek okul-içi, gerek okul-dışı yaşamlarında Türklerle Almanlar arasında aracılık etme durumunda kalabilmektedirler. Bu gibi durumlarında aracılık görevini yerine getirebilmeleri için öğrencilere bazı pratik bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğinden,

derslerde bu alanda yapılan etkinliklerde hem çevirmenlik için gereken becerileri kazandırmayı, hem de ayrı dilleri konuşan iki kişi arasındaki iletişimde ortaya çıkabilecek aksaklıkların türü ve nedenleri üzerinde düşünmeyi sağlayıcı bir içerik izlenir. Örneğin günlük yaşamda, alışverişte, okulda, toplu taşıt araçlarında (tramvay) karşılaşılan durumların iki dilli olarak sunulması, Almanca basit bildiri ve duyuruların Türkçeye çevrilmesi, basit Almanca formların Türkçe açıklaması gibi konular, içeriğin bu boyutunu oluştururlar (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, s.48).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük içerik, beş ayrı bölümden oluşmaktadır. Farklı amaçlara dönük bu içerik kesimleri, bir ders ya da bir ünite içinde bir bütün olarak sunulur. Örneğin bir derste sadece dilbilgisi, sözcük bilgisi veya metin incelemesi çalışmaları yapılmaz, aksine bunlar, diğer dil bölümleri ile ilgili ve birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte verilir. Aynı şekilde Türkiye ve Türk Kültürü ile F. Almanya'da yaşayan Türklerin yaşam koşullarına ilişkin bilgiler, alışlageldiği gibi bağımsız birer tarih, coğrafya veya vatandaşlık dersi olarak öğretilmez, aksine bu bilgiler dil öğretimi çerçevesinde verilir.

Öğretme Süreçleri

Eğitim işinin sonunda, bireylere yeni davranışların kazandırılması amaçlanır. Davranış değiştirme işinin hangi etkinlikler yoluyla ve nasıl gerçekleştirileceği konusu da doğrudan öğrenme işi ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme süreci ile ilgilidir (Fidan, 1986, s.4). Öğretme süreci çok sayıda çevre ve insan değişkenini kapsar. Bu değişkenler içinde en önemlileri öğretmen, öğrenci, ders araçları ve yöntem ve tekniklerdir. Öğretmen, eğitimin gerçekleşmesi için seçilmiş, düzenli ve kontrollü

bir ortam olan eğitim çevresinin oluşturulmasından sorumludur. Öğrenme bu ortam içinde öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Eğitim çevresinin diğer elemanları öğretme ve öğrenme işinde öğretmene ve öğrenciye aracılık ederler. Bu açıdan F. Alman okullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın öğretme sürecinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin özellikleri ile ders kitapları ile derste uygulanan yöntem ve tekniklerin bilinmesi gerekmektedir. Aşağıda bu konudaki bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmenler.- Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılabilir gibi, öğrencilerde istendik yönde davranış değiştirmede başarının en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmenin niteliği ile eğitim programının etkililiği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Nitekim Varış (1978, s.115) bunu, "öğrencilerin nitelikleri ile öğretmenin niteliği özdeştir" şeklinde dile getirmektedir. Bu nedenle F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına etkili bir anadili ve kültürü eğitimi verilmesinde, bu alanda görev yapan öğretmenlerin nitelikleri son derece önemlidir.

Bugün F. Alman okullarında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na veya Alman makamlarına bağlı olarak 2500'e yakın Türk öğretmen görev yapmaktadır. Çizelge 2'de de (s. 48) gösterildiği gibi bunların yarıya yakınını sadece Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde görev yapanlar oluşturmaktadır.

Eyalet Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan bu öğretmenlerin mesleki nitelikleri ve hizmetöncesi durumları ile ilgili düzenli bilgiler yoktur. Ancak Bakanlık, öğretmen olarak görevlendireceği kişilerin seçiminde öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarını temel ölçüt olarak almaktadır (KMK, 1977, s.180). Bu nedenle Eyalet'te görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye'de sınıf öğretmenliği veya alan öğretmenliği öğrenimi görmüşlerdir. Sayıları az da olsa, çeşitli alanlarda yüksek öğrenim görmüş, fakat öğretmenlik formasyonu olmayan kişiler de, Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersi

vermek üzere öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Öğretmenlerin görevlendirilmesinde genel olarak "ihtiyaç" önplanda tutulduğundan, öğretmenlerin nitelikleri ya da öğrenim düzeylerine göre ilköğretim, ortaöğretim ayırımı yapılmamaktadır. Ancak Türkiye'de sınıf öğretmeni olarak yetişmiş kişiler daha çok ilkokullarda, yükseköğrenim görmüş olanlar da ihtiyaca göre ortaöğretim I. devre okullarında ve/veya ilkokullarda görevlendirilmektedirler.

Türk öğretmenlerin haftalık ders yükü, Alman öğretmenlerde de olduğu gibi, görev yaptıkları kademeye göre 24 ile 28 saat arasında değişmektedir.

Eyalet Eğitim Bakanlığı, ilkokullar ile ortadereceli okullarda uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın etkinliklerini artırmak için kimi önlemler almıştır. Bu önlemlerin başında, "eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğinin yükseltilmesi büyük ölçüde ve öncelikle öğretmenin niteliğinin yükseltilmesine bağlı olduğundan (Sözer, 1989, s.6), Türk öğretmenlere dönük hizmetiçi eğitim programları gelmektedir. Eyalet Enstitüsü LSW tarafından genel ve yerel olarak düzenlenen ve yürütülen bu hizmetiçi eğitim seminerlerinde, Türk öğretmenlerin mesleki ve alan bilgilerini yükseltmek için genel eğitim sorunları, Türk çocuklarının eğitim sorunları, genel ve özel öğretim (Türkçe-Sosyal Bilgiler) yöntemleri, program geliştirme, sınıfıçi uygulama sorunları, araç hazırlama-geliştirme vb. gibi konulara yer verilir.

Toplumsal gerçekleri iki dillilik olan F. Almanya'daki Türk çocuklarının eğitimlerinde önemli bir görev üstlenmiş olan Türk öğretmenlerinin, Kavcar (1988, s.79)'ın da işaret ettiği gibi, Türkçe ve Almanca'yı etkilice kullanabilme yeterliğine sahip olmaları son derece önemlidir. Çünkü ailedeki Türkçe ve Almanca dil ortamı, çocuğun dilini geliştirmede sınırlıdır; okulda da çocuğun Türkçe iletişim kurabildiği tek dilsel ortam, Türk öğretmeni ve onun oluşturduğu çevredir. Bu açıdan Türk çocuklarının

Türkçe'yi doğru öğrenmelerinde tek ve en önemli kaynak öğretmendir. Öte yandan Türk öğrencilerinin iki dilde de yanlışlıklar yaptıkları, sık sık bir dilden diğerine aktarmalar yaptıkları, iki dilin yazım ve dilbilgisi kurallarını birlikte kullandıkları da bilinmektedir (Schwenk, 1987, ss.50-51). Onların bu dil kargaşasından kurtulmalarında Almanca'yı da iyi bilen Türk öğretmeni en etkili yardımcıdır.

Görüldüğü gibi Türk çocuklarının iki dilde de gelişmelerini sağlamak için Türk öğretmenlerin Türkçe ve Almancada olabilen en üst düzeyde yeterli olmaları zorunludur. Hizmetiçi eğitim seminerlerinde bu alandaki etkinliklere de yer verilmektedir.

Öğrenciler.- F. Almanya'daki Türk çocuklarının dilsel ve sosyal gelişimleri birbirlerinden çok farklıdır. Öğrenciler, ailelerinin ve oturdukları çevrenin yapısından kaynaklanan bu özelliklerle okula gelirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme etkinliklerini bunlara göre düzenlemeleri, dersin etkinliğini artıracaktır.

F. Alman okullarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden öğrenciler, dilsel ve sosyal gelişim özellikleri açısından, Türkçe Öğretimi Kılavuzu (LSW, 1985, ss.10-13)'nda da belirtildiği gibi bir kaç kümede toplanabilir:

1. Türkçeyi iyi bilen, Almanca bilgisi az olan öğrenciler: F. Almanya'ya ileri yaşlarda gelen ve Türkiye'de bir kaç yıl okula gitmiş olan bu öğrenciler, genellikle dil yönünden normal sayılabilecek bir toplumsallaşma süreci geçirdiklerinden, Türkçeleri, sosyal, duygusal ve anlaksal uyarıları ve yaşantıları algılayıp izleyebilecek düzeyde gelişmiştir. Türkçe dersleri bu öğrencilere, kişiliklerini geliştirmelerinde, çalışma ve öğrenme tekniklerini öğrenmelerinde, metin hazırlama, metinleri anlama ve bunlardan yararlanma becerileri ile kavram oluşturma, usa vurma, soyutlama, somutlama gibi zihinsel yetenekleri kazanmalarında yardımcı olur. Bu beceri ve yetenekler onların ikinci bir dili öğrenmelerini kolaylaştırır.

2. Almanca'yı iyi, Türkçe'yi az bilen öğrenciler:

Türkçe dersine devam eden öğrencilerin pek çoğu ya Almanya'da doğup büyümüş, ya da çok erken yaşlarda Almanya'ya gelmişlerdir. Bu öğrencilerin, ailelerinin özel durumu, özendirme veya diğer uygun toplumsallaşma koşulları nedeniyle Almancada Alman öğrencilere yakın bir bilgi ve beceri edinmiş olmalarına karşın, Türkçeleri o kadar iyi gelişmemiştir. Bu nedenle Türkçe derslerinde, bu öğrencilerin Türk dilindeki bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi, Türkiye ve Türk toplumu ve kültürü hakkında bilgilerinin artırılması, böylece de kişiliklerini bulmalarının sağlanması amaçlanır.

3. Türkçe'yi ve Almanca'yı tam olarak bilmeyen öğrenciler: Almanya'da doğup büyüyen veya erken yaşlarda bu ülkeye gelen Türk çocuklarının çoğunun, dil yönünden toplumsallaşmalarında aksamalar olmaktadır. Bu öğrenciler, ne Türkçeyi ne de Almancayı tam olarak öğrenememekte, dolayısıyla anlaşmak, düşünce ve duygularını ifade etmek, izlenim ve deneyimlerini zihnen değerlendirmek için yeterli dilsel araçlara sahip olamamaktadırlar. Dilsel yetenekleri her iki dilde de yarım kalmış bu öğrenciler, dersleri anlamakta ve konuları derinliğine kavramakta güçlük çektiklerinden, okuldaki öğrenmeleri yetersiz kalmaktadır. Bu durum onların okul başarıları yanında kişilik gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Türkçe dersi, onların anadili yeteneklerinin sistemli olarak gelişmesine olanak hazırlar, ikinci dil Almancayı öğrenmelerini kolaylaştırır, böylece okul başarılarının artırılmasına dolayısıyla da kendilerine güven duygusunu kazanmalarına yardımcı olur.

4. Türkçe'yi hiç bilmeyen öğrenciler: Gelecekte, aile içinde sadece Almanca konuşarak yetişen Türk çocuklarının sayısı daha da artacaktır. Bu öğrencilerin okulda ve okul dışındaki sosyal ilişkilerinde dil yönünden fazla güçlükleri yoktur, ancak sosyal ve kültürel gelişimlerinde eksiklikler olmaktadır. Türkçeyi öğrenmek, sadece Almanca

konusarak yetişen Türk çocuklarına hem öz gelişimlerini anlama ve hem de gelecekteki yaşamlarını düzenleme yönünden yardımcı olacaktır.

5. Almanca'yı ve Türkçe'yi iyi bilen öğrenciler: Sayıları az da olsa her iki dili de yaşlarının gerektirdiği düzeyde bilen Türk öğrenciler de vardır. Bu öğrencilerin Türkçe derslerine katılmaları, öz yaşamlarının sosyo-kültürel koşullarını öğrenmeleri ve Türkiye'deki yaşam hakkında bilgi edinmeleri, bu öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine önemli katkıda bulunabilir.

F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan Türk öğrencilerin bu sosyo-kültürel koşullarının ve dilsel gelişimlerinin farklılığından kaynaklanan farklı beklenti ve gereksinimlerin bilinmesi ve dersin bu koşullar ve gereksinimlere göre düzenlenmesi, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin başarısını artıracaktır.

Ders Kitapları.- F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan ders kitapları daha önce de sözü edildiği gibi (s. 50), bu dersin denetim ve finansman sorumluluğunun Türk ya da Alman makamlarına ait oluşuna göre değişmektedir.

Denetim ve finansman yetkisinin Eyalet Eğitim Bakanlığı'nda olduğu Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde, genellikle eyalet okullarında görev yapan Türk öğretmenlerce hazırlanmış çeşitli ders kitapları kullanılmaktadır. Ders kitaplarıyla ilgili belirli bir denetim ve seçim ölçütü olmadığından, kullanılan ders kitapları amaç, içerik, biçim vb. açılardan birbirlerinden oldukça farklıdır. Eyalet Enstitüsü LSW, bu farklılıklar ve farklılıklardan kaynaklanan eleştirileri ortadan kaldırmak için, MEB'liğinin da onayladığı, ilköğretim ve ortaöğretim I. devre okullarında kullanılmak üzere, sınıflara göre ve Eğitim Bakanlığı'nın "Anadili Öğretim Programı Önerisi" (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984) ve Türkçe Öğretimi Kılavuzu (LSW, 1985)'nda öngörülen

amaçların gerçekleştirilmesine dönük içeriğe uygun olarak ders kitapları hazırlamaktadır.

Yöntem ve Teknikler.- Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde başarıyı etkileyen bir başka önemli etken de, öğrencilere belli davranışların kazandırılmasına dönük olarak işe koşulan öğretim yöntem ve teknikleridir.

Etkinlik

öğretimi için

emi

imi

bi,

def

isi

iyi

lk-

li

le,

re

n,

da

ş-

si

r

n

.

i

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi değerlendirme, eğitim sürecinin kontrol altında tutulması, dolayısıyla ürünün niteliğinin kontrol edilmesi açısından vazgeçilmez bir zorunluluktur. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü dersinde de öğretmenler, öğrencilerin Türkçelerinin ne ölçüde geliştiğini belirlemek ve buna göre gerekli önlemleri almak için, zaman zaman sözlü ve yazılı değerlendirmeler yaparlar. Ancak bunlar kapsamlı sınavlar yerine, izlenen konu ya da konularla ilgili alıştıırma niteliği taşıyan yoklamalar olmalıdır. Öğrencinin bir ders yılı boyunca gösterdiği başarı düzeyi bir notla belirlenir.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde katılmanın isteğe bağlı olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersinden alınan notlar, Türk öğrencilerin ilkokuldan sonra bir üst okula geçirilmeleriyle ilgili kararlarda dikkate alınır (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, s.).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde ilkokullar ile ortaöğretim I. devre okullarındaki Türk çocuklarına, "anadilleri Türkçeyi bir iletişim ve düşünme aracı olarak etkilice kullanabilmeleri için gerekli olan temel dil becerileri ile Türk toplumunu ve kültürünü anlayabilmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları kazandırmak" genel amacı ile uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı, hizmetöncesi gördükleri öğrenim düzeyleri ile mesleki nitelikleri farklı Türk öğretmenler tarafından, yönetmeliklerde öngörülenlerin aksine genellikle okulun olağan eğitim zamanı dışında ve haftada 2-3 ders saati olarak uygulanabilmektedir.

Buraya dek, F. Alman okullarındaki Türk öğrencilerin genel eğitim sorunları; bu sorunların çözümüne dönük önlemler ve etkileri ile günümüzdeki uygulamalar ana çizgileri ile açıklandıktan sonra F. Alman okullarındaki Türk öğrencilere olağan eğitim programlarına ek olarak verilmekte olan Anadili-Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi başlığı altında, anadilinin insan yaşamındaki yeri ve

önemi, F. Almanya'daki anadili-Türkçe öğretiminin Türk çocukları açısından gerekliliği, amacı, yasal dayanakları ve eyaletlerdeki uygulamalar hakkında bilgilere yer verilmiş ve nihayet Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın önemi ve ilkeleri ile amaç, içerik, öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları tanıtılmıştır.

Aşağıda bu açıklamaların ışığında, araştırmanın problemi ve alt problemleri belirlendikten sonra, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen önemli kavram ve sözcüklerin tanımına yer verilmiştir.

Problem

F. Alman okullarında, ciddi eğitim ve toplumsal uyum sorunları olan yabancı işçi çocuklarına dönük eğitim önlemleri arasında yer alan "Anadili Dersleri" (=Anadili Tamamlama Dersleri, Anadili ve Kültürü Dersleri) çerçevesinde Türk öğrencilere uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Alman eğitim sistemi içinde çok önemli bir yeri ve görevi vardır.

Türkiye'den F. Almanya'ya işgücü göçünün başladığı 1960'lı yılların başından günümüze kadar, ülkedeki yabancılara bakış açısı ve yabancı çocuklara dönük eğitim politikası doğrultusunda biçimlenen bu dersler, F. Alman okullarında en kalabalık ve en başarısız yabancı öğrenci kesimini oluşturan Türk çocuklarının eğitiminde farklı amaçların gerçekleştirilmesinde işe koşulmuşlardır.

Başlangıçta, farklı bir toplumsallaşma sürecinden geçerek farklı bir dil ve kültür birikimi ile F. Almanya'ya gelen Türk çocuklarının, Alman okuluna uyumlarının sağlanması ve Almancayı öğrenebilmeleri için açılan hazırlık sınıfları, ulusal sınıflar, çift dilli sınıflar gibi yabancı çocuklara dönük özel sınıflarda, daha çok kimi derslerin anadilinde verilmesi şeklinde uygulanan Türkçe dersler, son yıllarda Türk öğrencilerin F. Almanya'da

doğup büyüme ve doğrudan Alman sınıfına başlama şeklinde gelişen nitelik değiştirmelerine koşturarak anadili ve kültürü öğretimine dönüşmeye başlamıştır.

F. Alman okullarındaki Türk öğrencilerin, eğitim başarısızlıklarının temel nedenlerinden birisi olan Almanca dil yetersizliklerinin olumsuz etkisini kısmen de olsa azaltan bu yeni nitelikleri, onların Alman öğrencilerden ayrı, bir dizi eğitsel ve psikolojik sakıncaları olan özel sınıflarda eğitilmelerini öngören, okulu ve toplumsal uyumlarını engelleyici eğitim modelleri yerine, Alman toplumuna tam bir uyumlarının sağlanması (=entegrasyon) için Alman okulunda Alman öğrencilerle birlikte olağan programlarda eğitim gördükleri uygulamalara ağırlık kazandırmıştır.

80'li yılların başında gelişen ve geniş bir kamuoyu çevresince de desteklenen ve nihayet federal hükümetin ve çoğu eyalet hükümetlerinin yabancılara dönük eğitim politikasının temelini oluşturan bu yeni toplumsal uyum (=entegrasyon) anlayışı, F. Alman okullarında, yabancı öğrencilere iki yönlü gelişme olanağı tanıyan bir eğitim modelinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Bu gelişmenin bir yönünü, yabancı öğrencilerin Alman okulunun olağan üyeleri olmalarının, okulu bitirerek diploma almalarının, daha iyi bir mesleki eğitim görmelerinin ve meslek edinmelerinin, böylece de Alman toplumuna tam bir uyumlarının sağlanması için, onların Almanca iletişim, düşünme ve davranış becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. İkinci yönünü ise, bu toplumsal uyum anlayışında, yabancı öğrencilerin Alman toplumunda eritilmeleri (=asimilasyon), kim olduklarının unutturularak "Almanlaştırılmaları" gibi insancıl olmayan uygulamalar amaçlanmadığından, aksine onların anababalarının diline, kültürüne, ülkesine ve değerlerine yabancılaşmadan, onların okula gelmeden önce ailelerinde kazandıkları dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilerek Alman toplumunun bir üyesi olarak yetişmelerinin sağlanması için, anadillerinde

iletişim, düşünme ve davranış becerilerinin geliştirilmesi oluşturur.

Türk öğrencilerin hem halen içinde yaşadıkları Alman toplumunun hem de temelde ait oldukları anavatan toplumunun uyumlu birer üyesi olarak yetişmelerinin sağlanmasına dönük bu eğitim modelinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, onlara olağan eğitim programları yanında etkili bir anadili ve kültürü öğretiminin verilmesini zorunlu olmuştur.

Bu zorunluluğu destekleyen bir başka gelişme de, Avrupa Topluluğunda egemen olan ve üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bu yönde önlem almaları için bağlayıcı kararlar alınan, "çok kültürlü toplum" anlayışının, Alman eğitim politikasında da yer almasıdır. Yabancıların ülkelerine geri dönme eğilimlerinin giderek azalması, özellikle bu ülkede doğup büyüyenlerde bu niyetin çok daha az olmasının da etkili olduğu bu anlayış da, öğrencilerin gelecekteki toplumsal yaşamları için, "iki dilli ve iki kültürlü" olarak yetiştirilmeleri için, okulda onlara olağan programların yanında anadillerini ve kültürlerini öğrenme olanağının verilmesini zorunlu kılar. Bu olanak da ancak etkili bir anadili öğretimi ile sağlanır.

F. Almanya'da, bir tarafında azınlık toplumunun dili olan Türkçenin bir tarafında çoğunluk toplumunun dili olan Almanca'nın bulunduğu iki dilli bir ortamda yaşamak durumunda olan Türk çocukları, bu iki dili farklı ortamlarda ve farklı biçimde özümsemektedirler. Çocuğun dil yeteneği bir bütün olduğundan, okulun bu bütünlüğü, kesintiye uğratmadan, yani tek dilliliğe dönüştürmeden, hem Almanca hem de anadilinde sürdürmesi zorunludur. Öte yandan, çocuğun ailesinden aldığı anadilinin, okulda yapısal ve kavramsal yönden gelişiminin tamamlanması, ikinci dil Almanca'daki öğrenme ve öğretme süreçlerini de kolaylaştırdığı; anadili dersi aracılığı ile öğrencilerin sosyo-kültürel ve dilsel yeterliklerinin birlikte geliştirilmesinin

onların okuliçi öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğinin çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olması da anadili derslerinde dil becerilerinin yanında, kültürel öğelere de önem verilmesinin gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu açıklamalardan da anlaşılabilceği gibi, anadili öğretimi ile F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına bir yandan anadilleri olan Türkçeyi ailede, okulda, iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayacak nitelikte etkili bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli temel dil becerilerinin, öbür yandan da ulusal kimliklerini kazanmalarını sağlamak için ülkeleri, ülkelerinin toplumu ve kültürü ile ilgili bilgilerin kazandırılması amaçlanır.

Bu amaç doğrultusunda F. Almanya'da hemen tüm eyaletlerde ilköğretim ile ortaöğretimin I. devresindeki Türk çocuklarına, olağan programlara ek olarak Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini kapsayan anadili dersleri verilmektedir. Denetim ve finansmanı kimi eyaletlerde Alman makamlarına, kimi eyaletlerde de Türk dış temsilcilikleri (konsolosluklar ve eğitim ataşelikleri) aracılığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'na ait olan bu derslerle ilgili yasal düzenlemeler, okuliçi uygulamalar, ders kitapları ve öğretmenlerin statüleri vb. konularda eyaletler arasında kimi farklılıklar vardır. Ancak genel olarak bu dersler okulun olağan eğitim-öğretim zamanı dışında isteğe bağlı olarak verilir.

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretiminin yaygın olarak yapıldığı eyaletlerden birisi de Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'dir. Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi, ilkokullarda ve orta dereceli okulların I. devresinde normal sınıflar ile hazırlık sınıflarının zorunlu derslerine ek olarak haftada 2-3 saat Türk öğretmenler tarafından verilir. Genellikle olağan okul zamanı dışında -öğleden sonraları- yapılan ve katılmanın isteğe bağlı olduğu bu dersin temel amacı,

Eyalet Enstitüsünce geliştirilen öğretim programında, "çocuğun bu dilde sözlü ve yazılı olara anlaşabilme yeteneğini geliştirmek, Türk toplumunu ve kültürünü anlayabilmesi için gerekli bilgi, tutum ve davranışları ona kazandırmak" olarak belirlenmiştir.

Bugün F. Almanya'da zorunlu eğitim çağında bulunan yaklaşık yarım milyon Türk çocuğunun üçte biri (yaklaşık 160.000), Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde çeşitli eğitim kademelerindeki okullarda öğrenim görmektedirler. Bu çocukların yaklaşık yarısının devam ettiği Türkçe ve Türk Kültürü dersinin programında öngörülen amaçlarının gerçekleştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü dil ve kültürel yönden özel bir durumda bulunan Türk çocuklarının büyük çoğunluğu, hem Almancayı hem de Türkçeyi etkilice kullanabilme isteğinde ve hatta zorundadırlar. Birbirinden farklı iki toplumsal ve kültürel sistem içinde yaşayan Türk çocukları, bu iki sistem içinde bocalamadan, kendilerine özgü bir düşünce ve davranış biçimi geliştirmek durumundadırlar. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü Programının başlıca işlevi, öğrencilerin böyle bir ortam içinde gereksinme duydukları dilsel beceri ve yetenekleri korumak, geliştirmek ve sağlıklı bir kişilik gelişimine katkıda bulunmak, ayrıca geri dönmeleri halinde Türk toplumuna ve okul sistemine uyumlarını kolaylaştırmaktır.

Acaba Türkçe ve Türk Kültürü Programı bu işlevini yerine getirebilmekte midir? Bir başka deyişle programda öngörülen amaçlar gerçekleştirilebilmekte midir, ya da ne ölçüde gerçekleştirilmektedir?

Gerek F. Almanya'da kalacak, gerekse yurda geri dönecek Türk çocukları için büyük önemi olan bu dersin (Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın) etkililiğini artırmak için, yukarıdaki soruların yanıtının araştırılması gerekir.

Bu gereklilikten yola çıkılarak girişilen bu araştırmanın ara problemi, yani bu araştırma ile yanıtı aranan

asıl soru, önceki bölümlerde verilen bilgiler çerçevesinde şöyle belirlenmiştir:

F. Alman ilkokullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı, öğrencilere temel dil becerileri ile ülkesiyle ilgili bilgileri kazandırmada ne ölçüde etkili olmaktadır?

Bu ana sorunun çözümlenebilmesi için, araştırmanın alt problemleri olarak şu soruların yanıtlanması gerekmektedir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki genel başarı düzeyleri nedir?

2. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerde,

- a. temel dil becerilerine
- b. ülke bilgisine

ilişkin davranışsal amaçların gerçekleşme düzeyleri nedir?

3. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin başarı düzeyleri, kendileri ve ana-babaları ile ilgili özelliklerden,

- a. cinsiyetlerine,
- b. programa olan tutumlarına,
- c. ana-babalarının çalışma durumlarına,
- d. ana-babalarının öğrenim durumlarına

göre farklılaşmakta mıdır?

4. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin başarı düzeyleri, öğretmenlerinin "sınıf öğretmeni" olup olmamaları açısından bir farklılık göstermekte midir?

5. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin başarı düzeyleri, ev ödevleri için yardım alma durumlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bugün, çoğunluğu F. Almanya'da doğup büyüyen ve olağan Alman sınıflarında öğrenim gören F. Almanya'daki yaklaşık yarım milyon Türk çocuğunun içinde bulunduğu toplumsal gerçek iki dilliliktir. Onlar bir yandan egemen toplumun dili olan Almanca'yı öğrenmek zorundadırlar; bir yandan da aileleri, aynı ulustan arkadaşları ve ülkesi ile iletişimin güvencesi olan anadilleri Türkçeyi öğrenme gereksinimi içindedirler. Bu gereksinimlerini karşılamak üzere F. Alman okullarında ek bir ders olarak verilen Türkçe ve Türk Kültürü Programı; Türk çocuklarına, bir yanda bir iletişim ve düşünce aracı olarak anadillerini etkilice kullanabilmeleri için gerekli olan temel dil becerilerini kazandırma, bir yanda ülkelerinin tarihini, coğrafyasını, toplumunu, toplumsal ve kültürel değerlerini öğrenmeleri, böylece bilinçli bir yurt sevgisi geliştirerek ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan sosyo-kültürel bilgileri verme, öbür yandan da kendilerini tanıma-anlama ve böylece olumlu bir kişilik ve kimlik geliştirmelerine ve sağlıklı toplumsallaşmalarına olanak verme gibi son derece önemli görevler üstlenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın bu görevlerini ne ölçüde yerine getirdiğinin bilinmesi, bu dersle ilgili gerek F. Almanya'da gerekse Türkiye'de yapılacak program geliştirme çalışmalarına olumlu katkıda bulunacaktır. Ancak bu konuda, Almanya'da konunun farklı yönlerden ele alındığı bir kaç araştırma yapılmış olmasına karşın, ülkemizde F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi konusunda yapılmış araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır.

Bu durumda konuyu, F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretiminin ilkökul düzeyinde programında öngörülen amaçlarını gerçekleştirme ölçüsü yönünden ele alan bu araştırma, Türkiye'deki ilk örnek olması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü

Programı'nın, ilkokulun sonunda öğrencilere temel dil becerileri ile ülkeleri hakkındaki temel bilgileri kazandırmadaki etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisi ve ülke bilgisi özel amaçlarındaki başarı düzeyleri ile bu amaçların davranışsal amaçlarının gerçekleşme düzeyleri ve öğrencilerin başarıları ile kendilerinin, anne-babalarının ve öğretmenlerin bazı nitelikleri arasında ne gibi ilişkiler olduğu incelenmiştir.

F. Alman okullarındaki Türk öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazanma düzeylerinin bilinmesi, her şeyden önce bu öğrencilerin eğitiminden birinci derecede sorumlu olan öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin ders işi uygulamalarını yeniden düzenlemelerinde yardımcı olacağı umulmaktadır. Öte yandan araştırma bulguları eğitim yöneticilerine ve program geliştirme uzmanlarına da yardımcı olabilir. Ayrıca F. Alman okullarındaki Türk çocuklarının Türkçe dil gelişim düzeyleri ile sosyo-kültürel alanda edindikleri bilgilerin bilinmesi, Türkiye'ye geri dönen öğrencilerin eğitimleri konusunda ilgililere yardımcı olabilir. Araştırmadan umulan bir başka yarar da, bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterici olmasıdır.

Sonuç olarak bu araştırmanın, gerek F. Almanya'da ve gerek diğer Batı Avrupa ülkelerinde, gerekse Türkiye'de yurtdışındaki Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili yönetim, planlama, araştırma, geliştirme ve eğitim kurum ve kuruluşları ile kişilerde ve ana-babalarda konuya dönük bir ilgi uyandırması beklenmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan testin ve bu testteki maddelerin ölçmeye yöneldikleri davranışları ölçmede yeterli oldukları yolundaki uzman kanısı geçerlidir.

2. Testleri uygulayan öğretmenler, uygulama yönergesine uygun hareket etmişlerdir.

3. Öğrenciler anket-testteki soruları içtenlikle ve dürüstçe yanıtlamışlardır.

4. Bu araştırmada, öğrencilerin temel dil becerileri ile ülkelerine ilişkin bilgilerini sınama amacıyla seçilen okuduğunu anlama gücü, yazılı anlatım becerisi ve ülke bilgisine ilişkin konular, uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı içerik yönünden temsil edebilecek niteliktedirler.

5. Öğrencilerin temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla sına-maya alınan "okuduğunu anlama gücü", "yazılı anlatım becerisi" ve "ülke bilgisi" özel amaçları doğrultusunda belirlenen davranışsal amaçlar, özel amacı temsil edebilecek niteliktedir.

6. "Okuduğunu anlama gücü" ile "yazılı anlatım becerisi" yönünden kazanılan davranışlar, dilin etkili bir biçimde kullanımının önemli bir göstergesidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanı sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 1987/1988 öğretim yılında F. Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki ilkokulların 4. sınıflarında okuyan ve 1. sınıftan itibaren olağan programa ek olarak uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencileri kapsamaktadır. 1. 2. ve 3. sınıfta okuyan öğrencilerle, Türkiye'de bir süre okula gittikten sonra, öğrenimlerine bu eyalet ilkokullarında devam eden öğrenciler, araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

2. Araştırmada, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın temel dil becerileri ve ülke bilgisi boyutundaki etkililiği, sadece dilin etkili bir biçimde kullanımına dönük ve daha çok okulda öğrenilen temel dil becerilerinden "okuma

anlama" ve "yazılı anlatım" ile tarih, coğrafya bilgilerini kapsayan "ülke bilgisi" özel amaçlarının gerçekleşmesi yönünden belirlenmeye çalışılmış; "dinleme anlama" ve "sözlü anlatım" becerileri ile kültürel bilgiler üzerinde durulmamıştır.

3. Araştırmada temel dil becerileri ile ülke bilgisine ilişkin bilişsel davranışlar sınanmıştır.

Tanımlar

Eğitim Programı.- Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bütün etkinlikleri kapsayan program. Öğretim, ders dışı eğitsel çalışmalar, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer (Varış, 1978, s.17).

Öğretim Programı.- Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program (Varış, 1978, s.17).

Özel Amaçlar (Hedefler).- Belli bir dersin, kursun ya da konunun öğretim hedefleri. Belli bir konuda eğitilecek bireylere kazandırılmak istenen özellikler (Çilenti, 1984, s.17).

Davranışsal Amaçlar (Hedef Davranışlar).- Bir özel amaca ulaşıldığında kazanılmış olacak davranışlar (Çilenti, 1984, s.15).

Ülke Bilgisi.- F. Alman okullarında Türk çocuklarına verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın içerik alanlarından birini oluşturan sosyo-kültürel bilgilerin, Türkiye Tarihi ve Coğrafyası ile ilgili bölümü.

Temel Dil Becerileri.- Dilin, iki temel etkinlik alanı anlama ve anlatmaya dayalı dört becerisi: Dinleme,

okuma, konuşma, yazma (Kavcar, 1987, s.50). Bu araştırmada okuma ve yazma becerileri ele alınmıştır.

Anadili Dersi/Anadili Tamamlama Dersi/Anadili ve Kültürü Öğretimi.- F. Alman okullarındaki Türk, İtalyan, İspanyol, Portekiz, Yugoslav ve Yunan öğrencilere, anadillerini geliştirip, pekiştirmeleri ve ülkeleri ile kültürel bağlarını sürdürebilmeleri, böylece dilsel ve kültürel özellikleri farklı bir toplumda kendi dilsel ve kültürel kimliklerini koruyup geliştirebilmeleri amacıyla, olağan derslere ek ve isteğe bağlı olarak, aynı dilden öğretmenler tarafından anadillerinde temel dil becerileri ile ülkeleri hakkında sosyo-kültürel bilgilerin kazandırılmasına dönük anadilinde yapılan dersler.

İki Dillilik.- Bir ortamda veya toplumda, iletişim aracı olarak iki ayrı dilin kullanılma durumu. İletişim aracı olarak birden fazla dilin kullanıldığı bir ortamda veya toplumda, bireyin bir iletişim, düşünme ve davranış aracı olarak anadilini ve ikinci dilini (yabancı dili) etkilice kullanabilme yeterliği. F. Almanya'da özellikle yabancı çocuklara dönük olarak kullanılan bu kavram ile onların dil özellikleri ile içinde buldukları dilsel ortam kastedilmektedir. Örneğin bu ülkedeki Türk çocukları toplumsal yaşamlarının bir bölümünde (evde, aile ortamında, kendi etnik grupları içinde, kısmen okulda, anavatanlarında vb.) Türkçe, bir bölümünde de (sokakta, okulda, alışverişte, yabancı arkadaş çevresinde, resmi kurumlarda, kitle iletişim ve ulaşım araçlarında vb.) Almanca iletişim kurmak, düşünmek ve davranmak durumundadırlar. bu nedenle her iki dili de öğrenmek ve kullanmak zorundadırlar.

Asimilasyon.- Üzümlenme, benzetilme, benzeşme, uyma, başka bir milletin içine karışarak kaybolma (TDK, 1983, s.75; Özkan ve diğerleri, 1983, s.173) F. Almanya'daki yabancıların dilsel ve kültürel kimlikleri unutturularak, Alman toplumu içinde eritilmeleri, kaybolmaları.

Integration (Alm): Entegrasyon.- Bütünleşme; bir bütünün yeniden oluşturulması (Özkan ve diğerleri, 1983 s.704). Kente göçenlerin oluşturduğu yeni yerleşmelerin kentin bir parçası durumuna getirilmesi (Özkan ve diğerleri, 1983, s.328). Uygun biçimde bir araya getirme, birleştirme; uyumlaştırma; toplumsal uyum (Steuerwald, 1974, s.310). F. Almanya'daki yabancıların, özellikle yabancı çocuk ve gençlerin, içinde doğup büyüdüğü ilk sosyal çevre olan aile ortamından aldıkları dilsel, kültürel kimlikleri ile anavatanlarıyla bağları korunup geliştirilerek, Alman toplumuna, uyumlarının sağlanması.

Başarı Testi.- Federal Alman okullarında Türk çocuklarına uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazandırmadaki etkililiğini saptamak amacıyla, araştırmacı tarafından bu araştırmanın sınama aracı olarak geliştirilen "Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi"

Başarı Düzeyi.- Öğrencinin, ölçme aracından elde ettiği puanla belirlenen Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisine ilişkin öğrenme düzeyi.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

F. Alman okullarında Türk çocuklarına, zorunlu derslerine ek olarak verilen Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın onlara temel dil becerileri ile ülkesi hakkında temel bilgileri kazandırmadaki etkililik derecesini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma "doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme" (ex post facto design) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Bailey, 1982, ss.242-244).

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evrenini F. Almanya'da 11 eyaletten birisi olan Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde zorunlu eğitim çağındaki tüm çocukların devam etmek zorunda oldukları ilk ortak kademe olan "ilköğretim" in gerçekleştirildiği dört yıllık ilkokulun 4. sınıfında öğretim gören ve birinci sınıftan itibaren Türkçe ve Türk Kültürü dersine düzenli olarak devam eden Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak okulun olağan eğitim-öğretim zamanının dışında yapılan bu derse katılma isteğe bağlı olduğundan, sayılar resmi eğitim istatistiklerine yansımamaktadır. Bu nedenle de evrendeki öğrenci sayısı bilinmemektedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklem kümesini oluşturan öğrencilerin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir:

. Eyalet, idari yönden beş bölgeden oluşmaktadır. Örneklemeye girecek öğrencilerin saptanmasında, bu bölgelerin her birinde 1987 yılı resmi istatistiklerine göre (MAGS, 1987), Türk nüfusunun dolayısıyla okul çağı nüfusunun yoğunluk yönünde ilk sırada yer aldığı şehirler olan Duisburg, Köln, Gelsenkirchen, Bielefeld ve Hamm şehirlerindeki okullar esas alınmıştır (Ek-A).

. Bu beş şehrin eğitim müdürlüklerinden, 1987-1988 öğretim yılında şehirde bulunan ilkokullar içinde 4. sınıf düzeyinde Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın uygulandığı okulların isimleri ile bu derse katılan öğrencilerin sayıları istenmiştir. Ancak derse katılma isteğe bağlı olduğundan, "Kişisel Bilgi Koruma Yasası" gereğince, öğrenci sayıları verilmemiş, sadece istenilen özelliklerdeki okulların isim ve adreslerini içeren birer liste alınabilmektedir.

. Çizelge 3'de de görüldüğü gibi, beş şehirde toplam 131 ilkokulda 4. sınıf düzeyinde Türkçe ve Türk Kültürü Programı uygulanmaktadır. Araştırmanın örneğine bu okullardan, her şehir listesinden okulların sıralanışlarına göre her üç okuldan biri (1., 3., 6., 9. ... gibi) alınarak, toplam 42 ilkokul seçilmiştir.

. Seçilen bu okullarda görev yapan Türk öğretmenlerden, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na devam eden 4. sınıftaki öğrencilerin sayıları alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri sayılara göre 5 ayrı şehirdeki 42 ilkokulda toplam 672 Türk öğrencinin bu derse devam ettikleri belirlenmiştir.

. Buna göre araştırmanın örneğini, Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinin beş idari bölgesinden seçilen 5 ayrı şehirden "yansız atama/random" yöntemi ile belirlenen

42 ilkokulun 4. sınıfında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan, 672 Türk öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem kümesini oluşturan okul ve öğrencilerin sayılarının bölgelerdeki şehirlere dağılımı Çizelge 3'de verilmiştir.

ÇİZELGE 3

BÖLGE VE ŞEHİRLERE GÖRE ÖRNEKLEME GİREN OKUL VE ÖĞRENCİ SAYILARI

BÖLGELER/ŞEHİRLER	Türkçe ve Türk Kültürü Programının Uygulandığı Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okul ve Öğrenci Sayıları			
		OKULLAR		ÖĞRENCİLER	
		Sayı	%	Sayı	%
1. Bölge/Duisburg	25	8	19.0	152	23.0
2. Bölge/Köln	58	19	45.0	263	39.0
3. Bölge/Gelsenkirchen	17	5	12.0	90	13.0
4. Bölge/Bielefeld	15	5	12.0	69	10.0
5. Bölge/Hamm	16	5	12.0	98	15.0
TOPLAM	5	42	100.0	672	100.0

Çizelgede de görüldüğü gibi, örneklem alınan okul ve öğrencilerin çoğunluğu Köln şehrinde bulunmaktadır. Bunun nedeni Çizelge 28'den de (Ek-A) anlaşılabilceği gibi, Köln'ün Türk nüfusu ve okul çağındaki Türk çocuklarının, dolayısıyla okul sayısının fazlalığı açısından, beş şehir arasında ilk sırada yer almasıdır. Duisburg şehri bu özellikler yönünden ikinci sırada bulunduğu için, örneklem alınan öğrenci ve okulların sayıca dağılımında da ikinci sıradadır. Örneklem beşer okulun alındığı diğer üç şehirdeki öğrencilerin dağılımı birbirine yakındır.

Veriler ve Toplanması

Bu araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile ilgili bilgilerin toplanması sırasında, konu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılarak, çeşitli yerli

ve yabancı kaynaklar (kitap, araştırma raporu,) bildiri, makale, dergi, gazete, broşür vb.) ile resmi yazılar (yasa, yönetmelik, kararname, genelge, yönerge, rapor vb.) incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili kurum ve kuruluş yetkililerinin, konu uzmanlarının ve uygulamanın içinde olan öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanabilmesinde gerek duyulan verileri sağlamak amacı ile araştırmacı tarafından bir veri toplama aracı hazırlanıp geliştirilmiştir(Ek-F).

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı, öğrencilerle ilgili kişisel bilgileri belirlemek amacıyla düzenlenmiş 12 sorudan oluşan bir anket ile, öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen 55 sorulu bir ölçme aracında (test) oluşmaktadır.

Veri toplama aracının anket bölümü oluşturulurken önce, araştırmanın alt problemleri göz önünde tutularak bir anket taslağı hazırlanmıştır. Taslağın hazırlanmasında, soru sayısı ve yapım bakımından yanıtlayıcının fazla zamanını almayacak, kolayca yanıtlanabilecek, Alman yasalarına göre kişisel bilgi dokunulmazlığını zedelemeyecek ve araştırma için gerekli verilerin elde edilmesine olanak verecek niteliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan bu taslak anket, meslek grubu içinde yapılan tartışmalarla olgunlaştırılmış, getirilen eleştiri ve öneriler ışığında son biçimi verilerek çoğaltılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden birisi ile ilgili olarak gerek duyulan ve öğrencilerden alınması olanaksız olan "öğretmenin niteliği" ile ilgili bilgi, öğretmenlerin kendisinden sağlanmıştır (Bu bilgi daha sonra öğrencilerin bilgisayar yanıt kağıtlarına aktarılmıştır).

Anketin hazırlanması tamamlandıktan sonra, araştırma probleminin sınanması için gerekli olan verileri elde etmek için, öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Gücü", "Yazılı Anlatım Becerisi" ve "Ülke Bilgisi" alanlarındaki yeterliklerinin belirlenmesine dönük üç bölümlü bir ölçme aracı da şu çalışmalar sonunda hazırlanıp geliştirilmiştir:

1. Ölçme aracının hazırlanmasında temel alınan eğitim programının belirlenmesi: Geriye dönük bir program değerlendirmesi niteliğinde olan bu araştırmada kullanılan ölçme aracının (testin) geliştirilebilmesi için, yapılan eğitimin özel amaçlarının, davranışsal amaçlarının ve eğitim durumlarının bilinmesi gerekir. Bu da önceden hazırlanan ve bir "kılavuz kaynak kitap" niteliğinde olan "eğitim programı"ndan çıkarılabilir (Çilenti, 1985). Bu nedenle, bu araştırmada kullanılan testlerin geliştirilmesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için bir eğitim programı niteliğini taşıyan şu "kılavuz kaynak kitap"lar esas alınmıştır:

a. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı tarafından eyalet okullarındaki yabancı çocuklara verilen anadili derslerinin ilke, amaç, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini belirleyen "Anadili Tamamlama Dersi Öğretim Programı" (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984).

b. Eyalet Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan eğitim programı doğrultusunda Türkçe dersleri için, Eyalet Enstitüsü LSW tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretimi Kılavuzu" (LSW, 1985).

c. Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafında hazırlanan "Yurtdışındaki İşçi Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı" (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1986).

2. Özel amaçların seçilmesi: Yukarıda belirtilen kılavuz kaynak kitaplarda belirlenmiş olan ve Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nda, ilkokul 4. sınıf sonunda gerçekleştirilmesi öngörülen özel amaçlar incelenerek, içlerinden, temel dil becerileri alanı için "okuma-anlama",

"yazılı anlatım" ile ilgili dört, sosyo-kültürel bilgi alanı için bir adet olmak üzere toplam beş özel amaç belirlenmiştir. Bu özel amaçlar şunlardır:

- . Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme.
- . Sözcük bilgisi.
- . Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilme.
- . Yazılarında yazım ve dilbilgisi kurallarını uygulayabilme.
- . Ülke bilgisi.

Bu özel amaçlarda ilk iki özel amaç "okuduğunu anlama gücü" nün, 3. ve 4. özel amaçlar ise "yazılı anlatım becerisi" nin, 5. özel amaç da, "ülke bilgisi" nin belirlenmesi için düşünülmüştür.

Belirlenen özel amaçlar, Türkçe-Anadili Öğretimi konusundaki (Tekin, 1980; Göğüş, 1978; Kavcar, 1987) ve program geliştirmeye ilgili (Çilenti, 1985; Çilenti, 1984; Tekin, 1978; Tekin, 1980; Ertürk, 1982; Varış, 1978) uzman kaynaklar aracılığı ifade, kapsam, uygunluk ve araştırmacının amacına hizmet etme yönlerinden bir kez daha gözden geçirilerek, uygun ve doğru oldukları kanısına varılmıştır.

3. Konuların ve öğretilen temel öğelerin belirlenmesi:
Sözü edilen kılavuz kaynak kitaplardan, araştırma problemi kapsamındaki özel amaçlar seçildikten sonra, bu amaçları gerçekleştirmek için öğretilmesi gereken konuların belirlenmesine geçilmiştir. Önce bu kitaplardan, yukarıda belirtilen özel amaçlarla ilgili olarak ana başlıklar halinde verilen konuların bir listesi yapılarak, her amaçla ilgili konular, o amacın altına sıralanmıştır. Daha sonra, Türkçe Öğretimi Kılavuzu (LSW, 1985, ss.146-148)'nda verilen, yurtdışında okutulan Türkçe dersleri için yazılmış ders kitapları da incelenerek, birbiriyle çakışan ya da çelişen konular ayıklanmış ve her bir konunun

kapsadığı alt başlıklar yazılmıştır. Böylece her özel amacın altında öğretilen temel öğeleri içeren bir liste oluşturulmuştur.

Belirlenen bu özel amaçlarla ilgili olarak ayrı ayrı oluşturulan bu listelerde yer alan temel öğelerin ilkökul 4. sınıf sonuna kadar öğretilip öğretilmediğini belirlemek için öğretmenlerin görüşlerine gerek duyulmuştur. Bunun için, Köln'de yapılan ve Türk öğretmenlerin katıldıkları bir hizmetiçi eğitim semineri toplantısında (Nisan 1988 sonu), toplantı başkanı Köln Eğitim Müdürü'nden izin alınarak, toplantının sonunda 30 dakikalık bir süre içinde yanıtlanmak üzere, 60 öğretmene bir açıklama yazısı ile birlikte bu listeler dağıtılmıştır. Tümü ilkökulda görev yapan bu 60 öğretmenden 54'ü uygulamaya katılarak, öğretilen temel öğelerin tümü hakkında görüş bildirmişlerdir. 6 öğretmen uygulamaya katılmak istememişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin hemen tümüne yakını, listelerde yer alan "Öğretilen temel öğeleri" uygun bulduklarını, bu konuların öğrencilere öğretilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının olumsuz görüş bildirdikleri temel öğeler çıkarılarak, çoğunluğunun eklenmesini önerdikleri öğeler de eklenerek, listelere son biçimi verilmiştir (Ek: B).

4. Davranışsal amaçların yazılması: Bu aşamada, her özel amacın altına, o amaç kapsamında öğretilen temel öğeler de dikkate alınarak, o amaca ulaşıldığına kanıt olabilecek davranışsal amaçlar yazılmıştır.

Her özel amacın altına yazılan davranışsal amaçlar, bu konudaki uzman kaynakların aracılığı ile yeniden gözden geçirilerek, amaçların aşamalı olarak sınıflandırılması ilkesine (Bloom, 1967, ss.202-207), davranışsal amaçların yazılmasında dikkat edilecek noktalara (Çilenti, 1985, ss.38-39; Ertürk, 1982, ss.53-59; Tekin, 1979, ss.14-17; Tekin, 1980, ss.78-88) uygunlukları açısından gerekli düzeltmeleri ve düzenlemeleri yapılmıştır. Son olarak her özel amacın altına listelenen davranışsal amaçlardan

her birinin, ait olduğu amaca ulaşıldığına kanıt olabilecek nitelikte kritik ve gözlenip ölçülebilir olup olmadığı; davranışsal amaçlar takımının, amacı tam olarak yansıtip yansıtmadığı konularında program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüş ve eleştirileri dikkate alınarak, her bir amaçla ilgili davranışsal amaçlar listesine son biçimi verilmiştir (Ek-C).

5. Sınama sorularının geliştirilmesi: Bu aşamada önce, Türkiye'de ilkokul 4. sınıflar için hazırlanmış olan ve öğretmenlerce yaygın olarak kullanılan çeşitli ünite dergilerinin*, F. Almanya'daki ilkokul 4. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için yazılmış ders kitaplarının ve gene bu sınıf düzeyinde Almanca ve Hayat Bilgisi/Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan Almanca ders kitaplarının değerlendirme bölümleri incelenmiş; ayrıca öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Elde edilen bilgiler ışığında, önce ilkokul 4. sınıfta kullanılan çeşitli dergilerden öğrencilerin düzeyine uygun üç ayrı okuma parçası seçilmiş ve gerek bu okuma parçasına bağımlı, gerekse bağımsız olarak, her bir özel amacın altına listelenmiş olan davranışsal amaçların her biri için üçer soru oluşturulmuştur. Sonra da ilkokulda görev yapan, deneyimli bir öğretmenin de yardımı ile üç okuma parçasından biri -dolayısıyla parçaya dönük sorular- ile diğer davranışsal amaçlarla ilgili her üç sorudan biri seçilmiştir. Böylece "Okuduğunu Anlama Gücü" için "Sözcük Bilgisi"ni de kapsayan 20 adet çoktan seçmeli ve eşleştirmeli sorudan oluşan bir **Okuduğunu Anlama Bölümü**; "Yazılı Anlatım Becerisi" için "Yazım ve Dilbilgisi Kuralları Bilgisi" ni de içerecek biçimde 20 adet çoktan seçmeli, doldurmalı ve sıralamalı soru türlerinden oluşan bir **Yazılı Anlatım Bölümü** ve 15 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir **Ülke Bilgisi Bölümü** geliştirilmiştir.

* Bu dergi ve kitaplar KAYNAKÇA bölümünde ayrıca verilmiştir.

Soruların hazırlanması tamamlandıktan sonra, testin puan değeri ile yanıtlama süresi saptanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Testin alt bölümlerinin, testin bütünü içindeki puan ağırlıklarının belirlenmesinde de 1/5 ölçütüne uyulmaya çalışılmıştır. Buna göre her alt bölüm içinde yer alan her bir soruya, nitelikleri de dikkate alınarak 100 üzerinden puan verilmiştir. Bu işlem sonucunda, testin alt bölümlerinin üst puanları şöyle belirlenmiştir:

Okuduğunu Anlama Bölümü.....	43 puan
Yazılı Anlatım Bölümü.....	45 puan
Ülke Bilgisi Bölümü.....	12 puan

Testin alt bölümlerine göre ayrı zamanlarda uygulanması planlandığından her bölüm için ayrı yanıtlama süresi belirlenmiştir. Buna göre Okuma Anlama Bölümü için 30 dakika, Yazılı Anlatım Bölümü için 35 dakika, Ülke Bilgisi Bölümü için de 20 dakikalık bir yanıtlama süresi öngörülmüştür.

Böylece F. Alman ilkokullarında okuyan Türk çocuklarına, olağan programlara ek olarak verilen Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülkesiyle ilgili bilgileri kazandırmadaki etkinliğini belirlemede kullanılmak üzere toplam üç bölümden ve 55 sorudan oluşan "Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi" adıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. (Ek-E)

6. Ölçme Aracının Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin Belirlenmesi: Öğretim programlarının etkililiğini ya da öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan testlerin hazırlanmasında uyulması gereken teknikler gözönünde tutularak hazırlanan bu ölçme aracının kapsam geçerliliğini belirlemede "mantıksal ya da rasyonel yaklaşım" olarak adlandırılan (Tekin, 1979, s.46) yöntem kullanılmıştır:

a. Test maddeleri, daha önce hazırlanmış ve basit bir belirtke tablosu niteliğinde olan "Öğretilen Temel Öğeler" ve "Davranışsal Amaçlar" listeleri ile karşılaştırılarak, testin ölçmeye yöneldiği davranışlarla konuları kapsadığı inancına varılmıştır.

b. Bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin ölçmek istenileni ölçüp ölçmediği konusu uzman görüşüne sunulmuştur. Bunun için, Köln şehrinde görev yapan Türk öğretmenlerden oluşan 7 kişilik bir "Uzmanlar Kurulu" oluşturulmuştur. Bu kurula;

1. İlköğretim kademesinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi veren ve ilkokul öğretmenliği öğrenimi görmüş ve ortalama 10 yıl mesleki deneyimleri olan 3 öğretmen,
2. Ortaöğretim 1. devrede Türkçe ve Türk Kültürü Dersi veren ve Türkçe öğretmenliği öğrenimi görmüş 2 öğretmen,
3. İlkokul düzeyinde (1., 2., 3., ve 4. sınıflar) okutulan Türkçe dersleri için hazırlanan bir ders kitabının yazarları arasında bulunan 1 öğretmen.
4. Köln şehrindeki Türk ilkokul öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim seminerinin yürütücüsü (=moderatör) olan 1 öğretmen

katılmıştır.

Bu öğretmenlerle önceden telefonla görüşülerek, böyle bir çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Tümünün olumlu yanıt vermesi üzerine, ortak bir toplantı tarihinde anlaşılmış ve her birine toplantıya hazırlıklı gelebilmeleri için, ölçme aracı (test) ile soruların hangi yönlerden incelenmesi gerektiğini açıklayan bir yazı (Ek-D) gönderilmiştir.

Uzmanlar Kurulu araştırmacının da katıldığı bir toplantıda, okuma parçası ile her bir test maddesini,

anlaşılabilirlik, güçlük, anlatım, soru türü ve biçimi, öğrenci düzeyine uygunluğu, amaca hizmet etme gibi yönlerden, toplantı öncesi hazırlıklarının ışığında tartışarak görüş bildirmiştir. Kurulda oluşan görüşler doğrultusunda test maddeleri üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca testin alt bölümlerinin puan ağırlıkları ile yanıtlama süresi hakkında da görüş alınmıştır. Puanlamaya hiç bir üyenin itirazı olmamış, ancak üç üye yanıtlama süresinin her bölüm için 5'er dakika daha uzatılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Kurulun eğilimi bu konunun, uygulama sırasında, öğrencilerin okuma hızlarına göre öğretmenin seçimine bırakılması yolunda olmuştur. Sonuçta kurul, oy birliği ile bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin istenileni (amaçlanan davranışsal amacı) ölçtüğü görüşünde olduğunu bildirmiştir. Bunun üzerine teste son biçimi verilerek, uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Hazırlanan ölçme aracının geçerliliği konusunda şunlar söylenebilir: Ölçme aracı, yukarıdaki açıklamalara dayanılarak, testin bütünü ve testteki her bir madde amaca hizmet eder nitelikte görüldüğünden kapsam geçerliliğine; testin kavramsal yapısı dikkate alındığında, davranışsal amaçların gerçekten yapıyla ilgili olduğu ve onun tamamını temsil ettiği, davranışsal amaçları ölçmek için yazılan soruların onları ölçebilecek nitelikte olduğu görüldüğünden yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının güvenilirliğini kestirmek için, test güvenilirlik kat sayısının hesaplanmasında en çok kullanılan bir yöntem olan (Tekin, 1979, s.60), "uygulanmış bir testi iki eş değer yarıya bölme yöntemi" kullanılmıştır. Bu yöntemin uygulanma tekniğine uygun olarak, önce testlerin değerlendirildiği Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi'nde, testte yer alan tek ve çift numaraları sorular ayrı ayrı puanlanmış, sonra da iki eşdeğer yarıdan elde edilmiş puanlar takımı, ayrı ayrı testlerde elde edilmiş gibi işleme sokularak, öğrencilerin, testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki

ilişki (korelasyon) hesaplanmıştır. Bulunan bu sayı yarı testin güvenilirlik katsayısını (r_{oe}) verdiğiinden, testin bütünüünün güvenilirlik katsayısı r_{xx} , Sperman-Brown (Tekin, 1979, s.61) formülü $r_{xx} = \frac{2r_{oe}}{1+r_{oe}}$ kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, testin güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme konusundaki kaynakların birçoğuna göre, bir testin güvenilirliğinin en az ".90" olması istenmektedir (Tekin, 1979, s.64). Bu bakımdan, elde edilen bu güvenilirlik katsayısı, bu araştırma kapsamında hazırlanan sınama aracının güvenilirliği konusunda, yeterli bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Hazırlanmış olan veri toplama aracı (Anket-Ölçme Aracı), örneklem kümesine Haziran 1988'de uygulanmıştır. Uygulamayla ilgili şu çalışmalar yapılmıştır:

1. Önce veri toplama aracının uygulanabilmesi için, resmi makamlardan izin alma işlemleri tamamlanmıştır. Bunun için araştırmanın amacı, kapsamı ve ölçme aracının niteliği ve yöneldiği hedef kitleyi tanıtan Almanca izin isteği yazısı, testlerin Almanca çevirisi ve uygulamanın yapılacağı okullar ile uygulamayı yapacak öğretmenlerin isim listeleri ile, örnekleme seçilen şehirlerin Eğitim Müdürlüklerine iletilmek üzere, Eyalet Eğitim Bakanlığına başvurulmuştur. Resmi izin açısından bir sorun çıkmamıştır.

2. Veri toplama aracından yeteri kadar çoğaltıldıktan sonra, araçlar 001'den başlanarak 750'ye kadar numaralandırılmıştır. Sonra araştırmanın "örneklemin oluşturulması" bölümünde açıklanmış olan örneklem kümesinde yer alan öğretmenlere verilmek üzere, önceden belirttikleri sayı kadar ölçme aracını içeren bir paket hazırlanmıştır. Böylece her öğretmene hangi numaralı ölçme araçlarının verildiği önceden belirlenmiştir. Daha sonra ölçme aracı paketleri, bir uygulama yönergesi (Ek-E) ile birlikte Mayıs ayının son haftasında öğretmenlere teslim edilmiştir.

3. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 1987/1988 Öğretim yılı 7.7.1988 tarihinde bitmiştir. Haziran 1988'in ilk haftası öğretmenlere hazırlık ve planlama süresi olarak ayrılmıştır. Öğretmenler aracı, örneklem kümesindeki öğrencilere, Haziran (1988) ayının son üç haftasında, uygulama yönergesinde de belirtildiği gibi, ayrı zaman dilimlerinde uygulamışlardır. Örneklem kümesindeki öğrencilere, önce anketle birlikte testin okuma-anlama bölümü verilmiştir. Daha sonraki bir günde aynı öğrenciler, okuma-anlama bölümü ile aynı numaraları taşıyan yazılı anlatım bölümünü ve bir başka günde de ülke bilgisi bölümünü almışlardır. Uygulama sırasında öğretmenler öğrencilere, bu testlerin onların ilkökul 4. sınıf sonuna kadar devam ettikleri Türkçe ve Türk Kültürü dersinden neler öğrendiklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma kapsamında verildiğini, sonuçlarının sadece bu araştırma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacağını açıklamışlardır. Öğrenciler yanıtlarını aynı soru kağıdının üzerinde işaretlemişler ve yazmışlardır. Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri ve yararlanmamaları için öğretmenlerden gereken titizliği göstermeleri istenmiştir. Anadil derslerinde not verilmediği ve sınıf geçmeye etki ettirilmediğinden, öğrencilerin testi yanıtlamaları sırasında olumsuz etkisi olabilecek "not korkusu" etkeni kendiliğinden ortadan kalkmıştır. Testin tümünün uygulanması bitince, öğretmenler aynı öğrencilerce yanıtlanmış olan aynı numaralı test bölümlerini bir araya getirerek aldıkları sayıdaki veri toplama aracını, araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Araştırmanın veri toplama aracını uygulamak için 5 ayrı şehirdeki toplam 42 öğretmene, herbirinin önceden bildirdikleri öğrenci sayısı kadar olmak üzere, toplam 672 adet ölçme aracı verilmiştir. Çizelge 4'de de ayrıntılı olarak görülebileceği gibi, verilen 672 araçtan 516'sı geri dönmüştür. Bu durumda ölçme aracı örneklem grubunun %77'sine uygulanabilmiştir. Bu oran, örneklemin

çoğunluğunu kapsadığından, araştırma açısından olumlu ve yeterli olarak kabul edilmiştir.

ÇİZELGE 4

ÖRNEKLEM KÜMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERDEN UYGULAMAYA KATILAN VE KATILMAYANLARIN SAYILARI VE ORANLARI

ŞEHİRLER	ÖRNEKLEM KÜMESİ				UYGULAMAYA KATILAN				UYGULAMAYA KATILMAYAN			
	OKUL		ÖĞRENCİ		OKUL		ÖĞRENCİ		OKUL		ÖĞRENCİ	
	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%
DUISBURG	8	19.0	152	23.0	5	62.5	109	68.0	3	37.5	49	32.0
KÖLN	19	45.0	269	39.0	15	79.0	203	77.0	4	21.0	60	23.0
G. KIRCHEN	5	12.0	90	13.0	5	100.0	59	66.0	-	-	31	34.0
BIELEFELD	5	12.0	69	10.0	5	100.0	69	100.0	-	-	-	-
HAMM	5	12.0	98	15.0	4	80.0	82	84.0	1	20.0	16	16.0
TOPLAM	42	100.0	672	100.0	34	81.0	516	77.0	8	19.0	156	23.0

En büyük katılım (%100), Bielefeld şehrinden olmuştur. Bu şehirden örneklem kümesine alınan öğrencilerin tümü veri toplama aracına yanıt vermişlerdir. Ölçme aracına yanıt vermeye katılmada, %84'lük bir oranla Hamm şehri ikinci sırayı almıştır. Örneklem kümesinin en kalabalık kesimini oluşturan Köln şehrinde de %77 oranında bir katılım sağlanmıştır. Duisburg ve Gelsenkirchen şehirlerinde de, örneklem kümesindeki öğrencilerin 2/3'sine ulaşılabilmektedir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarının tümünün (uygulanmayan-uygulanmayan), Temmuz 1988 başında, araştırmacıda toplanması sağlanmıştır. Uygulanmayanlar ayrıldıktan sonra, uygulanmış olan veri toplama aracında (anket-test) yer alan veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar yanıt kartlarına aktarılmıştır. Bu işlem sırasında uygulanarak geri dönen

veri toplama araçları teker teker incelenerek, yanıtız bırakılan, usulüne uygun yanıtlanmayan ve bölümlerden biri ya da ikisi yanıtlanmamış olan veri toplama araçları geçersiz sayılarak değerlendirme dışı bırakılmışlardır (Çizelge 5).

ÇİZELGE 5

ÖRNEKLEM KÜMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARINDAN "GEÇERLİ" VE "GEÇERSİZ" LERİN SAYILARI

Aracın Uygulandığı Şehirler	Aracı Uygulayan Öğretmen Sayısı	Aracı Alan Öğrenci Sayısı (Uygulanan araç sayısı)	Geçerli Araç Sayısı		Geçersiz Araç Sayısı	
			Sayı	%	Sayı	%
Duisburg	8	103	94	91.3	9	8.7
Köln	19	203	185	91.1	18	8.9
Gelsenkirchen	5	59	58	98.3	1	1.7
Bielefeld	5	69	56	81.2	13	18.8
Hamm	5	82	74	90.2	8	9.8
TOPLAM	42	516	467	90.5	49	9.5

Öğrencilere uygulanan 516 veri toplama aracından 467'si (%90.5) geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Böylece araştırma için gerek duyulan ve veri toplama aracı ile sağlanmış olan tüm bilgiler, bilgisayar ortamında yapılacak değerlendirme ve istatistiksel çözümler için hazır duruma getirilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi ile işbirliği yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi işlemi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

a. Öğrencilerin yanıt kağıtları, bilgisayar ortamında okunarak değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin testin

alt bölümlerinden aldıkları puanları ile toplam puanları belirlenmiştir.

b. Sınama aracındaki her bir soruya verilen puan değerleri üzerinden testten alınabilecek en yüksek puan (100) dikkate alınarak, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinden eriştikleri dil becerileri ve ülke bilgisinden başarı düzeylerini yordamaya esas olacak sayısal değerler belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin başarılarında mutlak değerlendirme esas alınarak, 50 ve üzerinde puan alan öğrencilerin başarılı, 49 ve altında puan alan öğrencilerin de başarısız olarak kabul edilmeleri öngörülmüştür. Başarılı öğrencilerde orta (50-64), iyi (65-84) ve çok iyi (85-100) olmak üzere üç düzey, başarısız öğrencilerde de yetersiz (34-49) ve çok yetersiz (0-34) olmak üzere iki düzey belirlenmiştir. Bu belirlemede, F. Alman ilköğretim kademesinde öğrencilerin başarılarının derecelendirildikleri düzeyler esas alınmıştır.

c. Araştırmanın alt problemleriyle ilgili yorumlamalara esas olmak üzere, öğrencilerin her bir soruya verdikleri doğru ve yanlış yanıtların frekans dağılımları yapılmış ve sonra da öğrencilerin testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) ve standart sapması (S) hesaplanmıştır. Daha sonra araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin öğrenci kümeleriyle ilgili aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar hesaplanmıştır.

d. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin etkililik derecesini belirlemede ölçüt olabilecek okuduğunu anlama gücü, yazılı anlatım becerisi ve ülke bilgisi amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirleyen bu amaçlarla ilgili davranışsal amaçların kazanılma oranı frekans dağılımı ile belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerle öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek için bağımsız değişken düzeyine bağlı olarak gözlenen iki kümenin ortalamaları arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Çoklu kümelerde ise önce

varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin anlamlı sonuçlar verdiği durumlarda, kümeler arası karşılaştırmalarda ikişerli t testi uygulanmıştır. Kümeler ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığında .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bulgular ve yorumları, "iç uygunluk" ve "koşutluk" ilkeleri (Kaptan, 1977, ss.241-242) göz önünde tutularak, alt problemlerde izlenen sıraya göre sunulmuştur.

Öğrencilerin Başarı Düzeyleri

Araştırmada, probleme dayalı olarak çözümü aranan ilk alt problem, F. Alman ilkokullarında okuyan ve Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerinin belirlenmesine dönüktür.

Öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki öğrenme düzeylerinin (başarı düzeylerinin) belirlenebilmesi için, önce öğrencilerin, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi'nden aldıkları puanların çözümlemesi yapılarak, puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve diğer merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin genel başarı düzeyi ile ilgili bu hesaplama sonunda elde edilen puan dağılımı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6'da da görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı düzeylerinin bir göstergesi olan testten aldıkları puanların ortalaması 59.22 olarak bulunmuştur. Elde edilen standart sapma değerine göre, grup kendi içinde benzeşik (normale yakın) bir görünüm göstermektedir. Öte yandan,

ÇİZELGE 6

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN DAĞILIMI

Öğrenci Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)	Ranj (R)	Medyan (Md)
467	59.22	14.64	73.20	60.20

aritmetik ortalama ile medyan (ortanca) arasındaki farkın çok küçük oluşu da, bu benzeşikliği desteklemektedir.

F. Almanya'da ilkököl 4. sınıf sonuna kadar Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen örneklem kümesindeki öğrencilerin, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkököl 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (59.22), testin ideal puan ortalamasının (100.0) altındadır. Bu durum, programı izleyen öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ve ülke bilgisi ile ilgili davranışların ancak %59'una sahip olduklarını göstermektedir. Bu da, yabancı bir toplumda yetişen Türk çocuklarının dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilmesi için, anadillerini etkilice kullanabilmelerinde ve ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmelerinde istenilen yeterliğe, ancak orta düzeyde ulaştırılabildiklerinin bir kanıtı olarak yorumlanabilir.

F. Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile ilgili ikinci çözümleme, testten aldıkları puanlar ölçüsünde ulaştıkları başarı derecelerine göre yapılmıştır. Bunun için önceden belirlenen "çok iyi", "iyi", "orta", "yetersiz" ve "çok yetersiz" olmak üzere beş başarı derecesi ile her derecenin kapsadığı puan dilimi doğrultusunda öğrencilerin testten aldıkları puanlarına göre başarılarının derecesi belirlenerek, her başarı kümesi içinde yer alan

öğrenci sayıları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesap-
lamanın sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

ÇİZELGE 7

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE BAŞARI DERECELERİNDEKİ DAĞILIMLARI

Öğrenci Sayısı	BAŞARI DERECELERİ									
	Çok İyi (85-100)		İyi (65-84)		Orta (50-64)		Yetersiz (35-49)		Çok Yetersiz (0-34)	
	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%
467	30	6.4	86	18.4	166	35.6	171	36.6	14	3.0

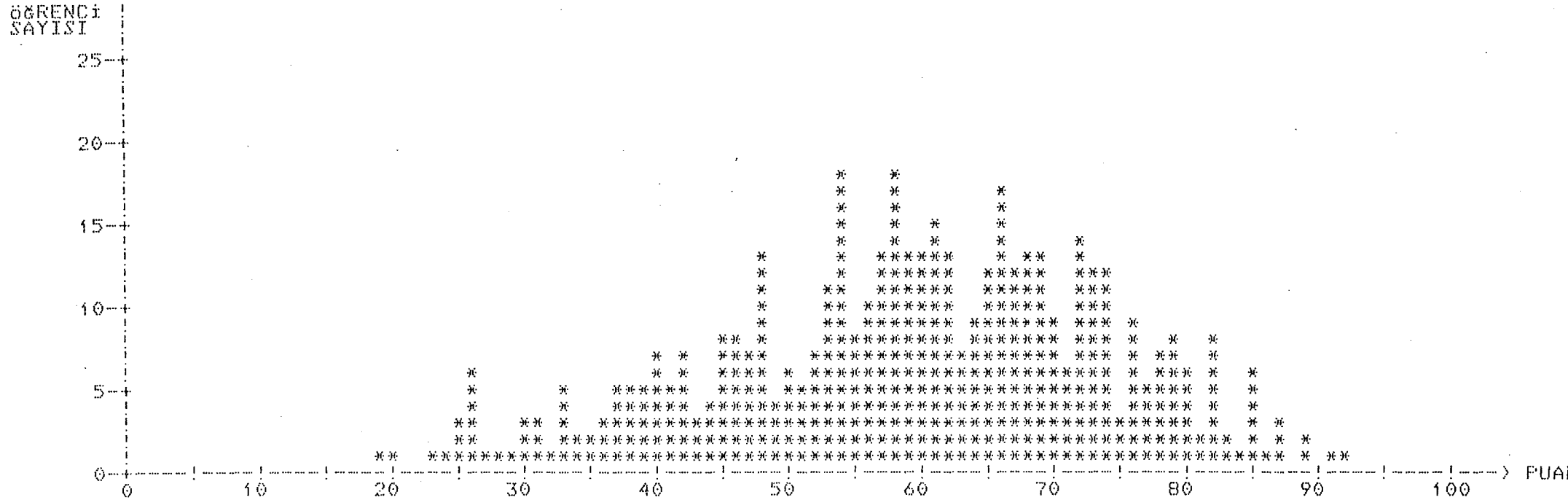
Çizelge 7'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, örneklem kümesindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%72.2), "orta" ve "yetersiz" başarı derecesi alanında yoğunlaşmaktadırlar. "İyi" düzeyde bir başarı ölçüsü gösteren öğrenciler, toplam öğrencilerin yaklaşık beşte birini oluştururken, denek kümesindeki öğrencilerin küçük bir kesimi (%6.4), başarı dağılımının olumlu uç noktasında (çok iyi), bunun yarısı kadar bir öğrenci kesimi de (%3.0), dağılımın olumsuz uç noktası olan "çok yetersiz" başarı düzeyi alanında yer almaktadır. Örneklem kümesi içinde, orta ve daha üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin toplam oranı %60'dır. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısının (%40) "yetersiz" ya da "çok yetersiz" düzeyde bir başarı göstermeleri düşündürücüdür.

Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin başarı derecelerine göre dağılımlarıyla ilgili yukarıda verilen (Çizelge 7) bulgular da, öğrencilerin ulaştıkları başarı düzeyinin "çok düşük" olmasa da, "iyi" de olmadığını kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin testten aldıkları genel puan dağılımı, ayrıca Şekil 2'de grafik olarak verilmiştir.

GENEL BAŞARI PUANI DAĞILIMI

ÖĞRENCİ SAYISI -----> 467
 ORTALAMA -----> 59.21799
 EN DÜŞÜK PUAN -----> 18.60
 EN YÜKSEK PUAN -----> 91.80
 ORTALAMA -----> 59.21799
 STANDART SAPMA -----> 14.64556
 VARYANS -----> 214.49238
 BASIKLIK -----> 2.68581
 ÇARPIMLIK -----> -0.35012



Şekil 2: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puan Dağılımlarının Grafiği

F. Alman ilkokullarında okuyan ve Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerin, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki öğrenme düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili bir diğer çözümlenme de, örneklem kümesindeki öğrencilerin testin alt bölümlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır.

Başarı Testi, Okuma Anlama Bölümü, Yazılı Anlatım Bölümü ve Ülke Bilgisi Bölümü olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin genel başarı düzeyi, bu üç bölümden aldıkları puanların toplamı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin testin alt bölümlerinden aldıkları puanlar, aynı zamanda onların bu alanlardaki öğrenme düzeyleri hakkında bir fikir verecektir. Bu amaçla, araştırmaya katılan öğrencilerin testin üç alt bölümünden aldıkları puanların dağılımları Çizelge 8'de, bu alanlardaki başarı derecelerine dağılımları da Çizelge 9'da verilmiştir.

ÇİZELGE 8

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN ALDIKLARI PUAN DAĞILIMLARI

Testin Alt Bölümleri	Öğrenci Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)	Ranj (R)	Medyan (Md)
Okuma Anlama	467	26.34	8.40	43.00	28.00
Yazılı Anlatım	467	24.75	6.40	36.60	25.20
Ülke Bilgisi	467	8.13	2.33	12.00	8.00

Çizelge 8'de de görüldüğü gibi öğrencilerin, testin, temel dil becerilerini kapsayan Okuma Anlama ve Yazılı Anlatım ile sosyal bilgileri içeren Ülke Bilgisi bölümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları testin bütününde de olduğu gibi, ideal puanın yaklaşık yarısı kadar altındadır. Bu sonuç, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın öğrencilere, gerek Okuma Anlama ve Yazılı Anlatım

gibi dilin etken kullanımına dönük iki önemli alanda gerekli dil becerilerini kazandırmada, gerekse ülkeleri hakkındaki gerekli bilgileri vermede, ancak orta düzeyde etkili olabildiğini göstermektedir. Nitekim, öğrencilerin bu alanlardaki başarı dereceleri de bu sonucu güçlendirmektedir (Çizelge 9).

ÇİZELGE 9

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE BAŞARI DERECELERİNDEKİ DAĞILIMLARI

Testin Alt Bölümleri	Öğrenci Sayısı (N)	BAŞARI DERECELERİ									
		Çok İyi SAYI	İyi %	İyi SAYI	%	Orta SAYI	%	Yetersiz SAYI	%	Çok Yetersiz SAYI	%
Okuma Anlama	467	54	11.6	66	14.1	134	28.7	165	35.3	48	10.3
Yazılı Anlatım	467	36	7.7	317	29.4	93	19.9	191	40.9	10	2.1
Ülke Bilgisi	467	43	9.2	95	20.3	128	27.5	151	32.3	50	10.7

Öğrencilerin testin alt bölümlerinde başarı düzeylerine göre dağılımlarının verildiği Çizelge 9'da, öğrencilerin yarıya yakınının Türkçe temel dil becerileri (Okuma Anlama'da %46'sı, Yazılı Anlatım'da (%43'ü) ile ülke bilgisindeki (%43'ü) başarı düzeylerinin "yetersiz" olduğu görülmektedir. Her üç alanda da "orta" ve üzerinde başarılı olan öğrencilerin sayısı yarıyı biraz geçmektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin Okuma Anlama'da ancak %54'ünün, Yazılı Anlatım'da %57'sinin, Ülke Bilgisi'nde de %57'sinin yeterlik kazandıklarını göstermektedir. Ancak bu her üç alanda da, yeterlik düzeyi "orta"nın altında olan öğrenciler, tüm öğrencilerin yaklaşık yarısını oluşturmaları, bu oranın da testin bütünündeki "yetersizler" oranına hemen hemen eşit olması, programın öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazandırmadaki etkileri konusunda kuşklar uyandırmaktadır.

Araştırmanın, F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin genel başarı düzeylerinin belirlenmesini gerektiren ilk alt problemiyle ilgili olarak, öğrencilerin Başarı Testinin gerek tümünden, gerekse altbölümlerinden aldıkları puanların çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, programın, öngörülen amaçları gerçekleştirmede ancak orta düzeyde etkili olabildiğini göstermektedirler.

Davranışsal Amaçların Öğrencilerde Gerçekleşme Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi, F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin, temel dil becerileri ile ülke bilgisinde davranışsal amaçları ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesine dönüktür. Bu belirlemenin yapılabilmesi için, Okuduğunu Anlama Gücü, Yazılı Anlatım becerisi ve Ülke Bilgisi özel amaçlarının davranışsal amaçlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeylerine bakılmıştır. Her özel amaçla ilgili bulgular, ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Gücü

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne dönük olarak, davranışsal amaçlarının gerçekleşme düzeyi sınıanan ilk özel amaç "okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme" ya da "okuduğunu anlama gücü" dür.

F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına, "onların dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilmesi" genel amacı ile uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın özel amaçlarından birini oluşturan "Okuduğunu Anlama Gücü"nde, ilkokul 4. sınıfın sonunda öğrencilerin gerçekleştirebilmeleri öngörülen davranışsal amaçların sinama sonunda elde edilen gerçekleşme düzeyleri Çizelge 10'da verilmiştir. Çizelgede davranışlar takımının sıralanmasında, sinama aracındaki soruların sırasına uyulmuştur.

ÇİZELGE 10

OKUDUĞUNU ANLAMA GÜCÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL
AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

D A V R A N I Ş S A L A M A Ç L A R	GERÇEKLEŞME DÜZEYİ(%)
. Okuduğu metnin yazı türünü tanıma.....	34.5
. Okuduğu metne uygun başlık bulma.....	53.1
. Okuduğu metinde geçen olayın yerini bilme.....	64.8
oluşumunu bilme.....	65.7
nedenini bilme.....	67.8
açıklamasını bilme.....	68.3
sonucunu bilme.....	66.8
. Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini bilme.....	54.6
. Okuduğu metnin anadüşüncesini bulma.....	54.8
. Okuduğu metindeki bilgi ve düşüncelerin gerçek olup olmadığını bilme.....	41.8
. Okuduğu metindeki bir cümlede, bir sözcüğün yerine, cümlenin anlamını bozmayan eşdeğer bir sözcük kullanma.....	65.5
. Okuduğu metinde bir cümledeki bir sözcüğün kastettiği bir başka sözcüğü, metnin bütünlüğü içinde bulma.....	67.7
. Okuduğu metindeki bir cümlenin anlamında etkili olan/olmayan sözcüğü bilme.....	54.0
. Okuduğu metinde bir cümlede geçen bir deyimın eş anlamını metnin bütünlüğü içinde bilme.....	51.6
. Okuduğu metinde bir cümlede geçen bir deyimın karşıt anlamını metnin bütünlüğü içinde bilme.....	35.5
. Bir tanımın karşılığı olan sözcüğü bilme.....	70.7
. Bir sözcüğün doğru tanımını bilme.....	65.7
. Bir atasözünün doğru tanımını bilme.....	38.3
. Bir sözcük öbeğinde eş anlamlı sözcükleri bulma.....	63.2
. Bir sözcük öbeğinde karşıt anlamlı sözcükleri bulma.....	62.1

Genel Ortalama 57.3

Çizelge 10'da, Okuduğunu Anlama Gücü ile ilgili davranışsal amaçların gerçekleşme düzeyi ile ilgili dikkati çeken ilk noktalardan birisi "yazı türünü tanıma", "düşünceleri kavrama" gibi güçlük derecesi yüksek olan davranışların daha alt düzeyde gerçekleşmiş olmasıdır. Örneğin,

"bir sözcüğün tanımını bilme" davranışı en üst düzeyde gerçekleşirken, bu davranışa kıyasla daha zor olan "bir atasözünün tanımını bilme" davranışının gerçekleşme düzeyi oldukça düşüktür. Benzer şekilde, öğrencilerden yarısından fazlası "bir sözcük öbeğinde eş anlamlı ya da zıt anlamlı sözcükleri bulma" davranışlarını kazanırken, "bir deyimın karşıt anlamlısını bulma" davranışı aynı düzeyde gerçekleşmemiştir. "Okunan metne uygun başlık bulma", "okunan metnin anadüşüncesini bulma", "okunan metinde geçen olayların yerini, zamanını, nedenini, sonucunu bilme" gibi okunan bir metnin anlaşıldığına kanıt olan davranışları, öğrencilerin yarısından fazlası kazanmışlardır.

Yukarıdaki bulgulara dayanılarak, Çizelge 10'da da açıkça görüldüğü gibi, F. Alman ilkokullarındaki Türk çocuklarına uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, "Okuduğunu Anlama Gücü" özel amacıyla ilgili davranışsal amaçların tümünün tüm öğrencilerde gerçekleşmesi idealine ulaşamadığı söylenebilir. Okuduğunu Anlama Gücü ile ilgili davranışsal amaçların çoğunluğunu gerçekleştiremeyen öğrencilerin sayısı, tüm öğrencilerin yarıya yakınına oluşturduğundan, programın, Okumu Anlama Gücünü kazandırmada, sadece öğrencilerin bir kesimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Programdan olumlu yönde etkilenen bu öğrenci kesiminin oranının pek fazla yüksek olmadığı dikkate alınacak olursa, programın -ya da uygulanan eğitimin- amaçlanan davranışları kazandırma gücünü normal olarak görmek pek doğru olmaz.

Yazılı Anlatım Becerisi

F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programını izleyen öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerini kazanma düzeyini belirlemek amacıyla sınıanan ikinci özel amaç "Yazılı Anlatım Becerisi" dir.

Programın, öğrencinin "duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak yazıyla açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme" sini içeren,

ÇİZELGE 11

YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL
AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

D A V R A N I Ş S A L	A M A Ç L A R	GERÇEKLEŞME DÜZEYİ(%)
. Bir cümle öbeğinde anlamca yanlış/doğru olan cümleleri bulma.....		65.7
. Eksik cümleyi uygun bir sözcükle tamamlama.....		53.7
. Karışık sözcüklerden anlamlı ve kurallı bir cümle kurma....		61.0
. Karışık cümleleri anlamlı bir sıraya koyma.....		57.6
. Bir cümlede anlamca doğru ve yerinde kullanılmayan sözcüğü bulma (Bir cümlede anlam bütünlüğünü bozan sözcüğü tanıma).		61.9
. Bir dizi sözcük içinde yazılışları doğru/yanlış olan sözcükleri seçme.....		69.4
. Bir dizi cümle içinde yazım yanlış olan cümleleri seçme (soru eki "mi" ile "de" ve "ki" bağlaçlarının doğru yazılışını bilme).....		33.0
. Noktalama işaretleri eksik olan bir cümleyi doğru noktalama işaretleri ile tamamlama.....		45.0
. Bir cümledeki eylemin zamanını bilme.....		67.4
. Ügelerden biri eksik cümleyi tanıma.....		43.0
. Bir cümlenin temel öğelerini bilme.....		48.2
. Cümlenin temel öğeleri ile ilgili soru sözcüklerini bilme.....		59.1
. Bir dizi sözcük içinde çoğul olanları ayırtetme.....		69.4
. Bir dizi sözcük içinde özel isimleri ayırtetme.....		71.7
. Bir dizi sözcük içinde bileşik sözcükleri ayırtetme.....		73.8
. Temel sözcük türlerini (isim, sıfat, fiil) bilme.....		49.7
. Sözcükleri doğru hecelerine ayırma.....		71.1
. Bir cümlede cümlenin anlamını bozmadan, bir sözcüğün yerine başka bir sözcük kullanma.....		40.4
. Bir cümlede verilen bir sözcüğün eş anlamlısını bilme.....		64.5
. Bir cümlede verilen bir sözcüğün yerine önerilenlerden uygun olmayanı ayırtetme.....		29.3
Genel Ortalama		56.7

aynı zamanda "Sözcük Bilgisi" ile "Yazılarında Yazım ve Dilbilgisi Kurallarını Uygulayabilme" özel amaçlarıyla ilgili kimi davranışlar takımını da kapsayan bu özel amacıyla ilgili öğrencilere kazandırılması öngörülen davranışsal amaçların (Ek-C) gerçekleşme düzeyleri Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelgede, Yazılı Anlatım Becerisi'nin kazanılma düzeyini belirleyen davranışlar takım içinde, "sözcüklerin yapılarını (tekil, çoğul sözcükler; özel, cins isimler; bileşik sözcükler gibi) bilme, "sözcükleri hecelerine doğru ayırma", "sözcüklerin doğru/yanlış yazılışlarını bilme" gibi Sözcük Bilgisi'ne dönük bilgi düzeyindeki davranışların daha üst düzeyde gerçekleştiği, buna karşılık yazım kuralları ile ilgili, "-mi soru ekini, -de ve -ki bağlaçlarını ayrı yazma", "noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma" gibi daha çok uygulamayı gerektiren davranışların ise daha alt düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Aynı şekilde cümlenin öğeleri-cümle çözümlemesi ile ilgili davranışların da gerçekleşme düzeyleri düşüktür.

Listede yer alan davranışlar takımının tümü dikkate alındığında, Okuduğunu Anlama Gücü'nde de olduğu gibi, davranışların çoğunluğu, öğrencilerin yarısındaⁿ biraz fazlasınca gerçekleştirilmiştir. Davranışların tümünün tüm öğrencilerce kazanılmamış olması, Yazılı Anlatım Becerisi amacının istenilen düzeyde gerçekleşmediğini, bu da programın "anadilini etkilice kullanabilme" genel amacını gerçekleştirmedi ancak orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Ülke Bilgisi

Anadilinin kişiyi ulusuna bağlama gücünden de yararlanılarak, çocuklarda bilinçli bir yurt sevgisi geliştirmek ve onlara ulusal bir kimlik kazandırmak amacıyla, F. Alman okullarında okuyan Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde, Türkçe temel dil becerileri yanında ülkelerinin tarihi, coğrafyası, sosyo-ekonomik

konumu ve kültürü ile ilgili temel bilgilerin de kazandırılmasına çalışılır. Çizelge 12, bu bilgilerin tarih ve coğrafya kesimini kapsayan "Ülke Bilgisi" özel amacıyla ilgili davranışsal amaçların öğrencilerce gerçekleştirilme düzeylerini göstermektedir.

ÇİZELGE 12

ÜLKE BİLGİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞSAL AMAÇLARIN ÖĞRENCİLERDE GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

D A V R A N I Ş S A L	A M A Ç L A R	GERÇEKLEŞME DÜZEYİ(%)
.	Türkiye'nin coğrafi yerini bilme.....	65.5
.	Türkiye'yi çevreleyen coğrafik şekilleri bilme.....	68.9
.	Türkiye'nin Asya kıtasında yer alan bölümün adını bilme.....	54.4
.	Türkiye'nin kuzeyindeki denizin adını bilme.....	63.4
.	Türkiye'nin batısındaki denizin adını bilme.....	62.3
.	Türkiye'nin güney komşularını bilme.....	30.4
.	Türkiye'nin başşehrini bilme.....	83.9
.	Türkiye'nin en yüksek dağını bilme.....	50.7
.	Atatürk'ün doğum yılını bilme.....	65.3
.	Atatürk'ün ölüm yılını bilme.....	65.9
.	Atatürk'ün Samsun'a çıktığı tarihi bilme.....	65.5
.	Atatürk'ün yaptığı işleri bilme.....	55.5
.	Türkiye'nin yönetim biçimini bilme.....	58.4
.	TBMM'nin ilk açıldığı tarihi bilme.....	44.5
.	Cumhuriyet Bayramı'nın kutlanış gününü bilme.....	54.4
Genel Ortalama		59.2

Çizelgede, Türkiye'nin coğrafi konumuyla ilgili davranışlar birisi dışında (Türkiye'nin güney komşularını bilme), öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinde görülmektedir. Tarihle ilgili bilgilerden, "TBMM'nin ilk açılış tarihini bilme" davranışı az bir öğrenci tarafından gösterilebilmiştir. Ülke Bilgisi'nin kazanıldığına kanıt olabilecek listedeki davranışlar takımının da genel gerçekleşme

düzeıı yaklaşık %60 dolayında kaldığından, genel olarak tüm davranışların tüm öğrencilerce gerçekleştirilmesi idealine bu amaçta da ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak, yukarıda açıklanan Okuduğunu Anlama Gücü, Yazılı Anlatım Becerisi ve Ülke Bilgisi'ndeki davranışsal amaçların gerçekleşme düzeyleriyle ilgili bulgular doğrultusunda, araştırmanın ikinci alt problemine yanıt olmak üzere, F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazandırmada çok etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyetleri, Programa İlişkin Tutumları ve Ana-Babalarının İş ve Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerinin, kendileri ve ana-babaları ile ilgili bazı özellikler bakımından bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu başlık altında öğrencilerin cinsiyetleri ve programa olan tutumları ile ana-babalarının çalışıp-çalışmama ve öğrenim durumları olmak üzere dört özellik ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı Düzeyleri

Öğrencilerin kendileri ile ilgili bazı özelliklere göre başarı düzeylerinde bir farklılaşma olup olmadığı, önce cinsiyetleri açısından ele alınmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeyleri ile ilgili olarak Başarı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve öteki sayısal bulguları izelge 13'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 13

CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN
ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ
ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

GRUPLAR	Öğrenci Sayısı (N)	Ortalama (%)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)	Ortalamalar Farkı ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	Standart Hata (SH_{1-2})	Gözlenen t Değeri
Kız	249	53.3	60.54	14.65	2.84	1.42	2.00
Erkek	218	46.7	57.70	15.95			
Toplam	467	100.0	S.d. 465		$T_{Tab}: 1.64$		$p < .05$

Çizelge 13'de de görüldüğü gibi, araştırmanın ölçme aracını yanıtlayan 467 kişilik öğrenci kümesinin yarısından biraz fazlasını (%53.3) kız öğrenciler, geri kalanını da (%46.7) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çizelgede her iki öğrenci grubunun puan dağılımına bakıldığında, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin lehine ortaya çıkan bu puan ortalamaları farkının anlamlı olup olmadığını sınamak için iki öğrenci kümesinin Başarı Testinden aldıkları ortalama puanlar üzerinde t testi ile anlamlılık çözümü yapılmıştır. Çizelge 13'de de görüldüğü gibi, bu çözümleme sonucunda t değeri 2.00 olarak bulunmuştur. Bu değer, 465 serbestlik derecesinde, .05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden ($t_{tab}: 1.64$) büyüktür. Bu durum öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı düzeyleri arasındaki farkın, kız öğrenciler lehine anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Programa Olan Tutumlarına Göre Başarı Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yoklanan bir diğer durum da, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen

öğrencilerin özelliklerinden birisi olarak "öğrencilerin programa olan tutumları"na göre başarı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ile ilgilidir.

Öğrencilerin programa olan tutumlarına göre başarı düzeylerinde bir farklılaşmanın olup olmadığını saptamak için, önce öğrenciler, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'yla ilgili tutum düzeylerine göre "çok sevenler", "sevenler", "az sevenler" ve "hiç sevmeyenler" olmak üzere dört kümeye ayrılmışlardır. Daha sonra her öğrenci kümesinin, Başarı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Çizelge 14'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 14

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN PROGRAMA OLAN TUTUMLARINA GÖRE DAĞILIMI

TUTUM GRUPLARI	Öğrenci Sayısı (N)	(%)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Çok sevenler	186	39.8	65.30	12.80
Sevenler	144	30.8	62.54	12.18
Az sevenler	111	23.8	49.93	11.78
Hiç sevmeyenler	26	5.6	36.98	9.52
Toplam	467	100.0		

Çizelge 14'de de görüldüğü gibi, örneklem kümesindeki öğrencilerin %40'ı Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na "çok severek" katılmaktadırlar. Buna karşılık Türkçe dersini "hiç sevmediğini" belirten öğrencilerin oranı ise %6'dır. Öğrencilerin %30'u bu dersi "sevdiklerini, %24'ü de "az sevdiğini" belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre genel olarak öğrencilerin bu derse karşı olumlu yönde güdülenmiş oldukları söylenebilir.

Çizelge 14'deki değerlere göre, öğrenci kümelerinin derse olan tutumları olumlu yönde arttıkça, Başarı Testinden aldıkları puan ortalamaları da yükselmektedir. Puan ortalaması en yüksek öğrenci kümesi, bu dersi "çok sevenler"; ortalaması en düşük olan küme ise bu dersi hiç sevmeyenlerdir. Aynı şekilde Türkçe dersini sevenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, dersi az sevenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Öğrencilerin, programa ilişkin tutum düzeylerine göre puan ortalamaları farklarının anlamlı olup olmadığını sınamak için, öğrenci kümelerinin Başarı Testinden aldıkları puan ortalamaları tek yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonucunda elde edilen sayısal bulgular Çizelge 15'de verilmiştir.

ÇİZELGE 15

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN PROGRAMA OLAN TUTUM GRUPLARINA GÖRE VARYANS ANALİZİ

K A Y N A K	Serbestlik Derecesi (Sd.)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	Gözlenen F Değeri
Gruplar Arası	3	30916.80	10305.60	
Grup İçi	463	69036.64	149.11	69.11
T O P L A M	466	99953.44		

$$F_{Tab}: 2.60 \quad p < .05$$

Çizelgede de görüldüğü gibi tutum gruplarının testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi .05 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir ($F_{Tab} : 2.60 < F = 69.11$)

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için de, grup ortalamaları üzerinde ikişerli t testi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 16'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE 16

PROGRAMA OLAN TUTUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

GRUPLAR	Ortalama Farkı (X ₁ -X ₂)	Farkın Standart Hatası (SH ₁ -2)	Gözlenen t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd.)	P
Çok sevenler-Sevenler	2.76	1.38	2.00	328	<.05
Çok sevenler-Az sevenler	15.37	1.46	10.53	295	<.05
Çok sevenler-Hiç sevmeyenler	28.32	2.12	13.36	210	<.05
Sevenler-Az sevenler	12.61	1.6	7.88	253	<.05
Sevenler-Hiç sevmeyenler	25.56	2.15	11.88	168	<.05
Az sevenler-Hiç sevmeyenler	12.95	2.20	5.88	135	<.05

Çizelgede görülen sonuçlara göre, tüm tutum gruplarının puanları arasındaki farklar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Elde edilen bu bulgular programa karşı olumlu bir tutum geliştirmiş ya da olumlu yönde güdülenmiş öğrencilerin başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bir başka ifadeyle öğrencilerin programa olan tutumları olumsuzlaştıkça, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarıları da azalmaktadır.

Öğrencilerin Ana-Babalarının Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri

Örneklem kümesindeki öğrencilerin, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarılarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığı araştırılan bağımsız

değişkenlerden birisi, ana-babalarının çalışıp çalışmamasıdır. Böyle bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için, anne ve babalarının iş durumlarına göre ayrı ayrı oluşan öğrenci kümelerinin Başarı Testinden aldıkları puanları analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen sayısal değerler anneler ve babalar yönünden ayrı çizelgelerde gösterilmiştir (Çizelge 17 ve Çizelge 18).

ÇİZELGE 17

ANNELERİNİN ÇALIŞIP ÇALIŞMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

G R U P L A R	Öğrenci Sayısı (N)	(%)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)	Ortalamalar Farkı ($X_1 - X_2$)	Standart Hata (SH_{1-2})	Gözlenen t Değeri
Annesi Çalışanlar	316	68.0	58.41	13.98	2.33	1.52	1.53
Annesi Çalışmayanlar	149	32.0	60.74	15.90			
T o p l a m	465	100.0	Sd.463	$t_{tab}: 1.64$		$p > .05$	

Çizelge 17'de yer alan sayısal değerlerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi kümeler, testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması yönünden karşılaştırıldığında, annesi çalışmayan öğrencilerin (%32), annesi çalışan öğrencilere (%68) oranla biraz daha yüksek puan ortalaması tutturdıkları görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için, anneleri çalışan öğrencilerle, anneleri çalışmayan öğrencilerin testten aldıkları puanlar üzerinde t testi ile anlamlılık çözümü yapılmıştır. Çizelge 17'de görüldüğü gibi hesaplanan t değeri 463 serbestlik derecesinde ve .05 düzeyinde tablo değerinden ($t_{tab} 1.64$) küçük olduğundan grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

Babalarının çalışıp çalışmama durumuna göre iki kümeye ayrılan öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler ise Çizelge 18'de görülmektedir.

ÇİZELGE 18

BABALARININ ÇALIŞIP ÇALIŞMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

G R U P L A R	Öğrenci Sayısı (N)	(%)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	Ortalamalar Farkı ($X_1 - X_2$)	Standart Hata ($SH_1 - 2$)	Gözlenen t Değeri
Babası Çalışanlar	417	89.5	59.24	14.45	0.48	2.45	0.20
Babası Çalışmayanlar	49	10.5	58.76	16.33			
T O P L A M	466	100.0	Sd. 464	t_{Tab} 1.64		$p > .05$	

Çizelge 18'de de görüldüğü gibi, örneklem kümesindeki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90) babası çalışmakta, sadece %10'unun babası çalışmamaktadır. Çizelgede iki kümedeki öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında, babası çalışan öğrencilerle, çalışmayan öğrencilerin ortalamaları oranındaki farkın sifıra oldukça yakın olduğu görülmektedir. Az da olsa, grup ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda hesaplanan t değeri 0.20 olarak bulunmuştur. Bu değer de t'nin tablo değerinden (t_{Tab} : 1.64) küçük olduğundan, ortalamalar arasındaki fark anlamsızdır.

Ana-babaları çalışan ve çalışmayan öğrenci kümelerinin Başarı Testi puan ortalamaları arasındaki farkın elde edilen t testi sonuçlarına göre anlamlı olmayışı, öğrencilerin ana-babalarının çalışıp çalışmaması, onların

Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarılarında etkili olmadığı izlenimini vermektedir.

Öğrencilerin Ana-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri

Öğrencilerin başarı düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı araştırılan bir başka değişken de, ana-babalarının öğrenim durumlarıdır.

Öğrencilerin başarı düzeylerinin ana-babalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla, önce ana-babaların en son bitirdikleri öğrenim kurumlarına göre, yükseköğrenim (YÖ), ortaöğrenim (OÖ), ilköğrenim (İÖ) ve öğrenimi olmayan (ÖÖ) şeklinde öğrenim düzeyleri belirlenerek, öğrenciler anne ve babaların öğrenim düzeylerine göre ayrı ayrı dörder kümeye ayrılmışlardır. Daha sonra da sırasıyla annelerin ve babaların öğrenim düzeylerine göre oluşan öğrenci kümelerinin puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için, puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi, anlamlı çıkan farkların kaynağını saptamak için de t testi yapılarak, elde edilen sayısal bulgular çizelgelere aktarılmıştır.

Öğrencilerin başarı düzeylerinin ana-babaların öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği konusunda ilk işlem annelerin öğrenim düzeylerine göre yapılmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen, öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre frekans ve puan dağılımları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19'da görüldüğü gibi örneklem kümesindeki öğrenciler içinde anneleri ilköğretim (ilkokul/ortaokul) görmüş olanlar çoğunluktadır (%64). İkinci sırada ise yaklaşık %32'lik bir oranla, annelerinin öğrenimi olmayan öğrenciler bulunmaktadır. Buna karşılık anneleri ilköğrenim

üstünde bir öğrenim (orta/yüksek) görmüş olan öğrencilerin oranı %2'yi geçmemektedir.

ÇİZELGE 19

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

G R U P L A R	Öğrenci Sayısı		Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)
	(N)	(%)		
Annesi YÜ görenler	10	2.2	62.50	15.12
Annesi OÜ görenler	3	1.9	63.29	12.85
Annesi İÜ görenler	299	64.3	60.69	14.47
Annesinin Ü0'lar	147	31.6	55.77	14.60
T O P L A M	465	100.0		

Bu öğrencilerle ilgili başarı düzeyi ortalamalarına bakıldığında, aritmetik ortalaması en yüksek grubun, anneleri ortaöğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir. Bunu anneleri yükseköğrenim görmüş öğrenciler izlemektedir. Annelerinin öğrenim düzeyleri bu iki grubun altında olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları da düşüktür.

Annelerinin öğrenimleri farklı öğrenci gruplarının puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, annelerinin öğrenim düzeylerine göre ayrılan öğrenci kümelerinin puan ortalamalarına tek yönlü varyans analizi uygulandığında Çizelge 20'deki değerler elde edilmiştir.

Çizelge 20'deki F değerine göre, annelerinin öğrenim düzeyleri farklı öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları farkı .05 düzeyinde ve 461 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında ise, gruplar arasında uygulanan t testi (Çizelge 21);

ÇİZELGE 20

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN
ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE VARYANS ANALİZİ

K A Y N A K	Serbestlik Derecesi (Sd.)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	Gözlenen F Değeri
Gruplar Arası	3	2665.77	888.59	4.21
Gruplar İçi	461	97287.68	211.03	
T O P L A M	464	99953.45		

$$F_{Tab.}: 2.60 \quad p < .05$$

annesinin öğrenim düzeyleri farklı öğrenci grupları arasındaki karşılaştırmalar için, "annesi ilköğrenimli öğrenciler-Annelerin öğrenimi olmayan öğrenciler" grubu dışında, .05 düzeyinde anlamlı sonuç vermemiştir. Gruplararasıda uygulana t testi, sadece annesi ilköğrenim görmüş olan öğrenciler ile annesinin öğrenimi olmayan öğrenci grupları arasında görülen puan ortalamaları farkı, .05 düzeyinde ve 464 serbestlik derecesinde anlamlı sonuç vermiştir.

TABLO 21

ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN
BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ
ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

G R U P L A R	Ortalamalar Farkı ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	Farkın Standart Hatası (SH_{1-2})	Gözlenen t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	p
Annesi YÜ'li-Annesi ÖÖ'li	0.79	6.78	0.11	17	>.05
Annesi YÜ'li-Annesi İÖ'li	1.81	5.10	0.35	307	>.05
Annesi YÜ'li-Annelerin Ö. yok	6.73	5.18	1.30	155	>.05
Annesi ÖÖ'li-Annesi İÖ'li	2.6	4.62	0.56	306	>.05
Annesi ÖÖ'li-Annelerin Ö yok	7.52	4.70	1.60	154	>.05
Annesi İÖ'li-Annelerin Ö yok	4.92	1.46	3.37	444	<.05*

* Anlamlı

Bu sonuçlar, annelerinin öğrenim düzeyleri farklı öğrenci kümeleri arasında, öğrenim düzeyi yüksek annelerin öğrencileri lehine gözlenen puan ortalamaları farkını, bir başka deyişle, öğrenim düzeyi daha yüksek (ortaöğretim/yükseköğretim) annelerin öğrencilerinin başarı düzeylerinin de arttığı kanısına yeterli bir destek olmaktan uzak görünmektedir.

Öğrencilerin başarı düzeylerinin ana-babalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği konusu ikinci olarak, babaların öğrenim düzeyleri açısından incelenmiştir. Bunun için, önce babalarının öğrenim düzeylerine göre oluşan kümelerdeki öğrenci sayısı belirlenmiş, sonra da her kümenin Başarı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır (Çizelge 22).

ÇİZELGE 22

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

G R U P L A R	Öğrenci Sayısı		Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
	(N)	(%)		
Babası YÖ görenler	10	2.1	67.30	15.39
Babası OÖ görenler	19	4.0	60.59	13.99
Babası İÖ Görenler	341	73.3	59.33	14.44
Babasının ÖÖ'lar	96	20.6	55.60	14.88
T O P L A M	466	100.0		

Çizelge 22'de de görüldüğü gibi, örneklem kümesindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%73'ünün), babasının öğrenim düzeyi "ilköğrenim" dir. Her beş öğrenciden birinin babasının (%20) öğrenimi yoktur. İlköğrenim düzeyinin üstünde bir öğrenim kurumunu bitirmiş olanların oranı

oldukça düşüktür. Lise ya da dengi bir okulu bitiren öğrenci babalarının oranı %4'de kalırken, ancak bunun yarısı kadar bir kesim de yükseköğrenim görmüşlerdir.

Babalarının öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları puan dağılımına bakıldığında, babasının öğrenim düzeyi "yüksek" olan öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamayı tuttukları görülmektedir. Babanın öğrenim düzeyi azaldıkça, öğrencilerin puan ortalaması da azalmaktadır. Nitekim babasının öğrenimi olmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması, babası yüksek öğrenimli öğrencilerin aritmetik ortalamasından 12 puan kadar düşüktür.

Babaların öğrenim durumlarına göre, ortalamalar bakımından öğrencilerin arasında görülen başarı düzeyi farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çizelge 23, bu analiz sonucunda elde edilen bulguları göstermektedir.

ÇİZELGE 23

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARIN BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE VARYANS ANALİZİ

K A Y N A K	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (K0)	Gözlenen F Değeri
Gruplar Arası	3	2136.80	712.26	3.36
Gruplar İçi	462	97816.65	211.72	
T O P L A M	465	99953.45		

$F_{Tab}: 2.60$

$p < .05$

Çizelge 23'den de anlaşılacağı gibi, babalarının öğrenim düzeyleri farklı öğrenci gruplarının ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen

F değeri, $F: 3.36 > F_{Tab} 2.60$ olduğundan, gruplar arasındaki ortalama puan farklarının 465 serbestlik derecesinde ve .05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

Babanın öğrenim düzeyine göre grup ortalamaları arasında gözlenen bu farkların kaynağını belirlemek için, babaların öğrenim durumlarına göre oluşan dört öğrenci grubu arasında ikişerli t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 24'de verilmiştir.

ÇİZELGE 24

BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKLARININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

GRUPLAR	Ortalamalar Farkı ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	Farkın Standart Hatası (SH_{1-2})	Gözlenen t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	P
Babası YÖ'li-Babası OÖ'li	6.71	6.1	1.10	27	>.05
Babası YÖ'li-Babası İÖ'li	7.37	5.19	1.42	349	>.05
Babası YÖ'li-Babanın Ö'yok	11.7	5.35	2.18	105	<.05*
Baba OÖ'li-Babası İ.Ö.'li	0.66	3.38	0.19	358	>.05
Baba OÖ'li-Babanın Ö' yok	4.99	3.63	1.37	113	>.05
Baba İÖ'li-Babanın Ö' yok	4.33	1.71	2.53	435	<.05*

* Anlamlı

Çizelge 24'de yer alan sayısal değerlere göre, babalarının öğrenim durumları bakımından, öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalarda, ilk önce verilenler lehine, şu gruplar arasında başarı düzeyi farkları anlamlı bulunmuştur: Babası yükseköğrenim gören öğrenciler-Babasının öğrenimi olmayan öğrenciler; Babası ilköğrenim gören öğrenciler-Babasının öğrenimi olmayan öğrenciler. Diğer gruplar arasında başarı düzeyi farkları anlamlı bulunmamıştır.

Babalarının öğrenim düzeyleri yönünden karşılaştırılan öğrenci kümeleri arasında elde edilen yukarıdaki sonuçlar da annelerde olduğu gibi, ortalamalar arasındaki farklardan edinilen, "babaların öğrenim düzeyleri yüksek öğrencilerin başarı düzeylerinin de yüksek olduğu" izlenimini yeterince desteklemekten uzak görünmektedir.

F. Alman okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerin başarı düzeylerinin, anne-babalarının öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini incelemek amacı ile anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre dört kümeye ayrılan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalarda genel olarak anne ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin de başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Sadece ortalamalarda görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için kümeler arasında uygulanan tek yönlü varyans analizinde de anlamlı sonuçlar elde edilmesi üzerine, farkın kaynağını görmek için yapılan kümeler arasındaki ikili t testi sonuçları hem annelerde, hem de babalarda "ilköğrenim-öğrenimi olmayan" karşılaştırmasında anlamlı bulunmuştur; diğer kümeler arasında (babalarda yükseköğrenim-öğrenimi olmayan karşılaştırması hariç) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babalarının öğrenim durumu "ilköğrenim" ve "olmayan" kümesinde yoğunlaşması, buna karşılık orta ve yükseköğrenim kümelerinde sayının oldukça düşük olması nedeniyle, yapılan istatistiksel işlemlerin kümeler arasındaki bu büyük sayı farklarından etkilenmesinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Olup Olmama Durumuna Göre Başarı Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi, F. Alman ilkokullarında 4. sınıfta Türkçe ve Türk Kültürü Programını izleyen öğrencilerin başarı düzeylerinin, bu programı uygulayan öğretmenin niteliğine göre değişip değişmediğinin saptanmasıyla ilgilidir.

Problemin çözümü için, önce örnekleme yer alan öğrencilerden, asıl yetiştirme alanı sınıf öğretmeni (ilkokul öğretmeni) olan öğretilende öğrenim gören öğrencilerle, asıl yetiştirme alanı sınıf öğretmenliği olmayan (herhangi bir branş öğretmeni) öğretilende öğrenim gören öğrencilerin, Başarı Testinden aldıkları puan ortalamaları hesaplanmış, sonra da küme ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal bilgiler Çizelge 25'de verilmiştir.

ÇİZELGE 25

ÖĞRETMENLERİNİN SINIF ÖĞRETMENİ OLUP OLMAMA DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

GRUPLAR	Öğrenci Sayısı		Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (S)	Ortalamlar Farkı ($X_1 - X_2$)	Standart Hata (SH_{1-2})	Gözlenen t değeri
	(N)	(%)					
Sınıf Öğretmeni	263	56.3	64.32	12.92	11.68	1.27	9.17
Sınıf Öğretmeni Değil	204	43.7	52.64	14.13			
T O P L A M	467	100.0	Sd.465	$t_{Tab}: 1.64$		$p < .05$	

Çizelge 25'deki bilgilere göre, öğrenim gördükleri öğretmenlerinin niteliklerine göre, iki küme oluşturan örneklemedeki öğrencilerin, %56'sına Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerin asıl meslekleri sınıf öğretmenliğidir; yani bu öğretmenler hizmetöncesi eğitimlerinde ilkokul öğretmeni yetiştiren bir programdan geçmişlerdir. Halen F. Almanya'da sürdürdükleri görevleri, öğrenimini gördükleri alana uygundur. Buna karşılık örneklem kümesindeki öğrencilerin yarıya yakınına da (%44), asıl meslekleri ilkokul öğretmenliği olmayan öğretmenler tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmektedir. Bunların büyük çoğunluğu eğitim enstitüleri ya da fakültelerde branş öğretmenliği öğrenimi görmüşlerdir. (Örneğin Türkiye'de ortaokul ve

liselerde "Almanca Öğretmeni" olmak üzere yetiştirilmiş olup da halen Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde ilkököl düzeyinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerin sayısı bir hayli fazladır.)

Farklı niteliklerdeki iki öğretmen grubunda öğrenim gören öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları puan dağılımına göre, asıl yetişme alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin öğrencilerinin asıl yetişme alanı sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek bir ortalama tutturdıkları görülmektedir (Çizelge 25).

Öğrenci kümelerinin ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için, t testi ile yapılan anlamlılık çözümlemesi sonucunda, elde edilen t değerine ($t=9.17 > t_{Tab:1.64}$) göre, iki tür öğretilerde öğrenim gören öğrenci kümelerinin Başarı Testinden aldıkları puan ortalamaları farkı, öğretmenleri sınıf öğretmeni olanların lehine, .05 düzeyinde ve 465 serbestlik derecesi ile anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular, F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisi yönünden başarı düzeylerinin, öğretmenlerinin niteliklerine göre değiştiğini göstermektedir. İlkokullar için sınıf öğretmeni olarak yetişmiş bir öğretilerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme düzeyleri, daha üst düzeydeki bir okul kademesindeki herhangi bir dersin öğretmeni olarak yetişmiş olmasına karşın, ilkökölde Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerde okuyan öğrencilerin öğrenme düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin Ev Üdevlerinde Yardım Alıp Almama Durumlarına Göre Başarı Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt problemi, F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerinin, Türkçe dersiyle ilgili

ev ödevlerinde başkalarından yardım alıp almama durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına dönüktür.

Problemin çözümü için, önce örneklem kümesindeki öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili ev ödevlerinde herhangi bir kaynak kişiden yardım alıp almadıkları belirlenmiş, daha sonra da bu iki grubun Başarı Testinden aldıkları puan ortalamaları hesaplanarak, ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı t testi ile araştırılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen değerler Çizelge 26 ve Çizelge 27'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 26

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİYLE İLGİLİ EV ÖDEVLERİNDE ÇEŞİTLİ KAYNAK KİŞİLERDEN YARDIM ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLER

G R U P L A R	SAYI	%
Ev Ödevlerinde ANNE-BABA'dan yardım alan öğrenciler	12	1.3
Ev Ödevlerinde ABLA-AĞABEY'den yardım alan öğrenciler.....	34	7.3
Ev Ödevlerinde TANIDIK-AKRABA'dan yardım alan öğrenciler.....	8	1.7
Ev Ödevlerinde OKULUN GÖREVLENDİRDİĞİ ÖĞRETMEN'den yardım alan öğrenciler.....	146	31.2
Ev Ödevlerinde HİÇ BİR KAYNAK'tan yardım alamayan öğrenciler.....	267	57.2
TOPLAM	467	%

Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili ev ödevlerinde yardım alan öğrencilerin yardımın kaynağına göre sayıları ile yardım almayan öğrencilerin sayılarının verildiği Çizelge 26'da da görüldüğü gibi, örneklem kümesindeki öğrencilerin yarısından fazlası (%57) ev ödevlerinde herhangi

bir yardım görmezken, %43'lük bir öğrenci kesimine, söz konusu dersle ilgili ev ödevlerinin yapımı sırasında çeşitli kaynak kişilerce yardım edilmektedir. Öğrencilerin bu yardımı hangi kaynaktan aldıklarına bakıldığında, yardım alan öğrencilerin yaklaşık 1/4'ü bu yardımı, anne-baba, abla-ağabey, tanıdık-akraba gibi aile çevresinden bir kişiden aldıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin büyük çoğunluğunun yardım gereksinimi okul tarafından karşılanmaktadır. Okulun özellikle yabancı öğrenciler için, genellikle okulda görevli öğretmenler aracılığı ile okulun olağan eğitim-öğretim saatleri dışında okulda veya öğrenciye en yakın bir merkezde ek bir eğitim etkinliği olarak sunduğu, böylece çocuğun aile ortamında gereksinim duyduğu, fakat anne-babanın gerek öğrenim düzeylerinin yeterli olmayışı, gerekse çalışma koşullarının uygun olmayışı nedeniyle yerine getiremediği yardım desteğini aile adına sağladığı "ev ödevlerine yardım" hizmetinden, tüm öğrencilerin yaklaşık sadece %30'u yararlanmaktadır.

Öğrencilerin önemli bir kesimine okul tarafından, bir kısmına da aile ortamında yapılan ev ödevlerine yardımın, öğrencilere yararlı olup olmadığı, yani ev ödevlerinde yardım alan öğrencilerle, almayan öğrencilerin başarı düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki kümedeki öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığı da t testi ile sınanmıştır. Bu işlerden elde edilen sonuçlar Çizelge 27'de yer almaktadır.

Çizelge 27'deki hesaplanan $t=4.06$ değerinin, .05 düzeyinde ve 465 serbestlik derecesinde t'nin tablo değerinden ($t_{Tab.}:1.64$) büyük olması, ev ödevlerinde yardım alan öğrencilerle almayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

İki grubun puan ortalamaları arasında gözlenen bu anlamlı fark, öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri

ÇİZELGE 27

EV ÖDEVLERİNDE YARDIM ALIP ALMAMA DURUMLARINA GÖRE
ÖĞRENCİLERİN BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI PUAN
ORTALAMA FARKININ ANLAMLILIK ÇÖZÜMLEMESİ

G R U P L A R	Öğrenci Sayısı (N)	(%)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	Ortalamalar Farkı ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	Standart Hata (SH_{1-2})	Gözlenen t Değeri
Ev Ödevlerinde Yardım Alan Öğrenciler	200	42.8	62.31	13.55	5.41	1.33	4.06
Ev Ödevlerinde Yardım Almayan Öğrenciler	267	57.2	56.90	15.02			
T O P L A M	467	100.0	Sd. 465		$t_{Tab.}: 1.64$	$p < .05$	

ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerinin ev ödevlerinde yardım alıp almama durumlarına göre farklılaştığını; ev ödevlerine yardım edilen öğrencilerin, ev ödevlerine yardım edilmeyen öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir.

IV. BÖLÜM

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına, buldukları toplumda kendi dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilmesi amacıyla uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülkeleri hakkındaki bilgileri kazandırmada ne ölçüde etkili olduğunun belirlenmesi için yapılan bu araştırmanın bu bölümünde, yapılan çalışmalar kısaca bir bütün olarak ortaya konmuş, daha sonra elde edilen bulgular ışığında problemin çözümüne ilişkin yargı ve önerilere yer verilmiştir.

Özet

80'li yıllarda Avrupa'da giderek yaygınlaşan "çok kültürlü toplum" anlayışına koşut olarak, Alman toplumundaki yabancı çocukların dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilmesi için ana dillerinin geliştirilmesi ve anavatanları ile kültürel bağlarının sürdürülmesine olanak veren "iki dillilik" temeline dayalı bir eğitim modeli uygulaması ön plana çıkmıştır. Bu gelişme doğrultusunda, Alman okullarındaki Türk öğrencilere, aile, akraba, hemşehri ortamında ve aynı ulustan arkadaş çevresinde ana dillerinde iletişim kurabilmelerinin sağlanması; ailesine, ulusuna ve vatanına yabancılaşmasının önlenmesi için Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretiminin yaygın olarak yapıldığı eyaletlerden birisi de, yaklaşık 160.000'den fazla Türk öğrencinin bulunduğu Kuzey Ren Vestfalya Eyaletidir. Eyalet Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda ve denetiminde yürütülen bu ders ilkokulda ve ortaöğretimin I. devresinde

normal sınıflar ile hazırlık sınıflarının zorunlu derslerine ek olarak, haftada 2-3 saat Türk öğretmenler tarafından okutulur. Genellikle okulun günlük olağan eğitim süresinin bitiminde, öğleden sonraları yapılan ve katılmanın isteğe bağlı olduğu bu dersin genel amacı, programında "çocuğun bu dilde sözlü ve yazılı olarak anlaşabilme yeteneğini geliştirmek; ona Türk toplumunu ve kültürünü anlayabilmesi için gerekli bilgi, tutum ve davranışları kazandırmak" olarak belirlenmiştir.

Bugün çoğunluğu F. Almanya'da doğup büyüyen, Alman okullarının olağan sınıflarına giden ve gerek büyük bir bölümü bu ülkede kalacak, gerekse bir bölümü ülkelerine geri dönecek olan Türk çocuklarının hem Almanca, hem de Türkçe iletişim kurabilme zorunluluğunda olmaları; birbirinden farklı iki toplumsal ve kültürel sistem arasında bocalamadan kendilerine özgü bir düşünce ve davranış biçimi geliştirebilmeleri gibi özel durumları dikkate alındığında, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın amaçlarını gerçekleştirmede ne ölçüde etkili olduğunun araştırılması, önemli bir gereklilik olarak görünmektedir.

Bu gerekliliğin bir kesimini karşılamaya dönük olarak tasarlanan bu araştırma, F. Alman okullarında uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın ilkokul 4. sınıf sonunda öğrencilere Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazandırmadaki etkililiğini saptamak ve geleceğe yönelik geliştirme etkinlikleri için öneriler ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemi, 1987-1988 öğretim yılında, F. Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki beş şehirde (Duisburg, Köln, Gelsenkirchen, Bielefeld, Hamm) ilkokul 4. sınıfta Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden 467 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın amacı kapsamında gereksinim duyulan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir "Veri Toplama Aracı" (=Anket-Ölçme Aracı) ile toplanmıştır.

Ayrıca araştırmanın desenlenmesinde, aracının geliştirilip uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi sırasında çeşitli kaynaklara ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının anket bölümünde, öğrencilerin özlük nitelikleri, programa olan tutumları ve bu dersle ilgili ev devlerinde yardım alıp almama durumları ile anne-babalarının çalışma ve öğrenim durumları ile ilgili değişkenler hakkında bilgi toplamaya yönelik 12 soru yer almaktadır. Bir bağımsız değişken (ğretmenin niteliği) ile bilgi, öğretmenlerin kendilerinden alınmıştır. lme aracı (=test) bölümünde ise, Türkçe ve Türk Kültürü Programının ilkokul 4. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi öngörülen özel amaçlarından temel dil becerilerinin kazandırılmasına dönük "Okuduğunu Anlama Gücü" ile "Yazılı Anlatım Becerisi" ve bu iki amacı destekleyen "Sözcük Bilgisi" ile "Yazım ve Dilbilgisi Kuralları Bilgisi" zel amaçları ile Türkiye Tarihi ve Coğrafyası hakkında temel bilgilerin verilmesine dönük "lke Bilgisi" zel amacıyla ilgili davranışları ölçebilecek nitelikte 55 soru yer almaktadır. lme aracının geliştirilmesinde, test hazırlamada öngörülen aşamalar sırasıyla izlenmiş, geçerliliği ve güvenirliği konusunda gereken zen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yanıt kartları bilgisayar ortamında değerlendirilerek, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeylerinin ölçüsü olan, testten aldıkları puanları ile bu puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve diğer merkezi eğitim ölçüleri hesaplanmıştır. Daha sonra öğrenciler araştırmada ele alınan her bağımsız değişkenin alt kümelerine ayrılmış ve bu alt kümelerdeki öğrencilerin testten almış oldukları puanların ortalamaları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Değişkenlerle ilgili bulunan kümelerin başarı düzeyleri arasındaki farkların anlamlılığının sınanmasında, t testi tekniğinden yararlanılmış ve ortalamalar arasındaki farkların önem kontrolünde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır:

1. F. Alman okullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerin, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi'nden aldıkları puanların ortalaması 59.22'dir. Öğrencilerin bu testten alabilecekleri ideal puanın 100 olduğu gözönüne alınacak olursa, öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki bilişsel davranışlara orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Çünkü testin bütününden 50'nin üzerinde puan alan öğrenciler, tüm öğrencilerin ancak %60'ını oluşturmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin, testin alt bölümleri olan Okuduğunu Anlama Bölümü, Yazılı Anlatım Bölümü ve Ülke Bilgisi Bölümünden aldıkları puanlara göre, çoğunun başarı derecelerinin "orta" düzeyde olmasıyla da desteklenmektedir.

2. Çocuğun anadilini etkili bir biçimde kullanabilmesi için kazanması gereken temel dil becerilerinden olan Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisi ve çocukta bilinçli bir yurtsevgisinin geliştirilmesinde önemli bir katkısı olan Ülke Bilgisi'ndeki davranışsal amaçların çoğunun, öğrencilerin yarısına yakınında gerçekleşmemiş olması, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde eksiklikler olduğunu göstermektedir.

3. F. Alman ilkokullarınının 4. sınıfında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin, kendileri ve ana-babaları ile ilgili kimi özelliklere göre, başarı düzeylerinde bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Programı izleyen kız öğrenciler, Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazanmada erkek öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Öğrencilerin programa olan tutumları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin programa olan tutumlarındaki olumluluk artıkça, başarılarının da arttığı saptanmıştır. Ana-babaları çalışan öğrencilerle, çalışmayan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, ana-babaların öğrenim durumları

ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlkokul ya da ortaokulu bitirmiş annelerin çocuklarının, öğrenimi olmayan annelerin çocuklarına oranla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Aynı şekilde ortaöğrenimli ve ilköğrenimli babaların çocuklarının başarı düzeyleri öğrenimi olmayan babaların çocuklarının başarı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

4. F. Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerin başarı düzeyleri, öğretmenlerinin niteliklerine göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmeni olan bir öğretilende öğrenim gören öğrencilerle, sınıf öğretmeni olmayan bir öğretilende öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmeni olan öğretmenlerde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisindeki başarı düzeyleri daha yüksektir.

5. Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin başarıları, Türkçe dersiyle ilgili ev ödevlerinin yapımı sırasında yardım alıp almamalarına göre farklılık göstermektedir. Ana-baba, abla-ağabey, tanıdık-akraba gibi aile çevresinden kaynak kişilerin yanında, daha çok okulun sunduğu ev ödevlerine yardım hizmetinden yararlanan öğrencilerin, ev ödevlerine yardım edilmeyen öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Yargı

F. Alman ilkokullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, öğrencilere temel dil becerileri ile ülkesiyle ilgili bilgileri kazandırmadaki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, elde edilen bulgulara göre şu yargıya varılmıştır.

F. Alman ilkokullarında (1.-4. sınıflar) ve ortaöğretimin I. devresindeki okullarda (5.-10. sınıflar) okuyan Türk çocuklarına, olağan ders programlarına ek ve isteğe

bağlı olarak, onların "içinde buldukları dil ve kültür yönünden farklı bir toplumda kendi ülkeleri yönünden dilsel ve kültürel kimliklerinin korunup geliştirilmesi" genel amacıyla uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programı, ilkökul kademesinde bu amacını gerçekleştirmede ancak orta düzeyde bir etkililiğe sahiptir.

Bu nedenle F. Almanya'daki Türk çocuklarına, anadillerini etkilice kullanabilmeleri, ülkelerinin tarihini, coğrafyasını, kültürünü ve kültürel değerlerini tanıyıp öğrenebilmeleri, bilinçli bir yurt sevgisi geliştirebilmeleri ve ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan Türkçe temel dil becerileri ile ülkeleri hakkındaki bilgiler de ancak orta düzeyde kazandırılabilir.

Öğrencilerin programa severek katılmaları (olumlu yönde güdülenmiş olmaları), öğretmenlerinin programın uygulandığı kademenin gerektirdiği niteliklere sahip olmaları (sınıf öğretmeni olmaları) ve öğrencilere ders dışında da eğitim yardımı yapılması (ev ödevlerine yardım edilmesi), F. Alman ilkökullarının 4. sınıfında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisine ilgili davranışları kazanma başarılarını, dolayısıyla programın etkililiğini artırıcı etmenler olarak görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada, F. Alman ilkökullarındaki Türk öğrencilerin, olağan ders programlarına ek ve isteğe bağlı olarak katıldıkları Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, onlara Türkçe temel dil becerileri ile ülke bilgisine ilişkin bilişsel davranışları kazandırma yönünden ne ölçüde etkili olduğu incelendi.

Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, Alman eğitim sistemi içindeki yeri, önemi, amaçları, ilkeleri, düzenlenmesi ve uygulanması yönünden çeşitli kaynaklarla, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde bu programın uygulandığı ilkökullar

arasından seçilen örneklem ilkokullarında Anket-Test uygulaması sonucunda sağlanan veriler analiz edildi ve programın amaçları ve bu amaçlara ulaşıldığında öğrencilerce kazanılmış olması beklenen davranışlar takımı ölçüt alınarak programın etkililik derecesi ile bu etkililiği etkileyen kimi etmenler saptandı.

Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nı izleyen öğrencilerin içinde buldukları dil ve kültür yönünden farklı bir toplumda anadillerini etkilice kullanabilmeleri için gereksinim duydukları temel dil becerileri ile ülkeleri hakkındaki bilgileri yeterli ve etkili bir biçimde kazanabilmelerinin sağlanması için, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü dersi okulun olağan eğitim programı içine alınmalıdır. Böylece;

. Uygulamada haftada ancak 2-3 saat yapılabilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin, yönetmeliklerde öngörüldüğü gibi 5 saat süreli olarak yapılması,

. Dersin genellikle okulun günlük olağan eğitim-öğretim süresinin bitiminde, öğleden sonraları yapılmasından kaynaklanan, Türk öğretmenlerin Alman meslektaşları ile iletişim kuramamaları nedeniyle öğrencilere sunulan eğitim etkinliklerinde koşutluk ve birliktelik sağlanamaması, öğrencilerin okulun öteki öğrencilerinden farklı olarak bütün gün okula bağlı kalmaları gibi sakıncaların giderilmesi,

. Dersin olağan okul ortamı ve süresi içinde işlenmesi, Türk öğrencilere, okulun öteki öğrencileri ile etkileşimde bulunup kaynaşmaları olanağının verilmesi yanında, kendilerini okul içinde okuldan soyutlanmış, ayrı bir grup olarak hissetmelerinin önlenmesi

sağlanabilecektir. Bu uygulama onların toplumsal uyumlarını da olumlu yönde etkileyebilecektir.

2. Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na karşı olumlu yönde güdülenmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla şu temel önlemler alınabilir:

. Öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini geliştirmek için okulda Türkçe çeşitli çocuk yayınlarından oluşan bir sınıf kitaplığı ya da okul kitaplığında Türk çocuk kitapları köşesi kurularak öğrencilerin yararlanmasına sunulmalıdır.

. Ders kitaplarına ek olarak, öğrencilerin okuma yanında yazma alışkanlık ve zevkinde geliştirilmesine dönük, eğitici-eğlendirici-öğretici nitelikte bir "ünite dergisi" çıkarılarak, öğrencilere ücretsiz dağıtılmalıdır.

. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde de, öğrencilerin Almanca derslerde alışık olduğu görsel-işitsel eğitim araçları kullanılmalı, böylece dersin daha ilginç, öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olması sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenlere, derslerinde kullanabilecekleri, ders konularını destekleyici nitelikte ses ve görüntü bantları üretilerek, öğretmenlerin yararlanmasına sunulmalıdır.

. Çocuğun aile ortamında da, anadilini kullanma isteğinin desteklenmesi için elverişli koşullar oluşturulmalıdır. Bunun için, öncelikle veliler, anadili öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirilmeli, ayrıca nitelikli eğitici, eğlendirici, öğretici "eğitim video kasetleri" üretilip ailelerin yararlanmasına sunulmalıdır. Öte yandan, Türk ana-babalar çocuklarının eğitimi, Alman eğitim sistemi, bu sistem içinde Türk Dili ve Kültürü Öğretiminin yeri, önemi ve görevleri konusunda bilgilendirilmeli, çocuklarını anadili derslerine katılmaya heveslendirmeleri, onları desteklemeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

3. F. Alman okullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın etkililiğini artırmada öğretmenin niteliği önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yerel yönetimlerce bu dersi vermekle görevlendirilen öğretmenlerden sınıf öğretmenliği formasyonu olmadığı halde, sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler için bu formasyonu kazandırıcı nitelikte hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir. Ayrıca F. Alman okullarındaki Türk öğretmenlerin okutmakta oldukları dersler, Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminde yoğunlaştığından, tüm öğretmenlerin doğrudan bu konuların öğretimine yönelik, hizmetiçi eğitim programlarından geçirilmesi yararlı olabilir. Özellikle bu programlar konu uzmanı Türk ve Alman kurumlarca (Örn. öğretmen yetiştiren kurumlar) ortaklaşa düzenlenirse daha da işlevsel olabilir.

4. F. Alman okullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'na katılan öğrencilerden, okulun öğrencilere sunduğu ek eğitim etkinliklerinden birisi olan "ev ödevlerine yardım" olanağından yararlananların daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, okulun öğrencilere sunduğu bu "okul denetimli ders dışı eğitim yardımları" yaygınlaştırılmalı ve yoğunlaştırılmalıdır.

5. F. Alman okullarında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın, öğrencilere, bu araştırmanın kapsamına alınmayan, diğer iki temel dil becerisi olan "Dinleme Anlama" ve "Sözlü Anlatım" becerilerini kazandırma yönünden etkililiği araştırılmalıdır.

6. F. Alman okul yöneticileri, Türkçe ve Türk Kültürüne ayrılan zaman diliminin daha uygun saatlere alınması, böylece gerek, çocukların bu derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinde etkili olan, gerekse Türk öğretmenlerin Alman meslektaşları ile iletişim ve işbirliği olanağını engelleyen "uygunsuz zaman" etkeninin ortadan kaldırılmasında gereken özeni göstermelidirler.

EKLER

EK		Sayfa
A.	KUZEY REN-VESTFALYA EYALETİNDEKİ TÜRK NÜFUSUNUN VE BU NÜFUS İÇİNDEKİ TEMELEĞİTİM ÇAĞI NÜFUSUNUN (6-15 YAŞ GRUBU) BÖLGELERE VE HER BÖLGEDEN ÖRNEKLEME ALINAN ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	141
B.	ÖĞRETMENLER İÇİN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN İLKOKUL 4. SINIFTA ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELERİ HAKKINDA GÖRÜŞ BELİRTME FORMU.....	142
C.	OKUDUĞUNU ANLAMA GÜCÜ, YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE ÜLKE BİLGİSİ ÖZEL AMAÇLARIYLA İLGİLİ DAVRANIŞSAL AMAÇLAR.....	149
D.	UZMANLAR KURULU İÇİN ÖLÇME ARACI DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ.....	155
E.	ÖĞRETMENLER İÇİN VERİ TOPLAMA ARACINI UYGULAMA YÖNERGESİ.....	155
F.	VERİ TOPLAMA ARACI (ANKET+ÖLÇME ARACI).....	160

EK A

ÇİZELGE 28

KUZEY REN VESTFALYA EYALETİNDEKİ TÜRK NÜFUSUNUN VE
BU NÜFUS İÇİNDEKİ TEMELEĞİTİM ÇAĞI NÜFUSUNUN
(6-15 YAŞ GRUBU) BÖLGELERE VE HER BÖLGEDEN
ÖRNEKLEME ALINAN ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMI

BÖLGE VE ŞEHİR	GRUPLAR	TÜRK NÜFUSU		6-15 YAŞ GRUBU	
		SAYI	%	SAYI	%
I. BÖLGE		162.138	32.4	35.408	21.8
DUISBURG		40.688	25.1	9.761	24.0
II. BÖLGE		121.154	24.2	24.223	20.0
KÖLN		60.108	49.6	12.223	20.3
III. BÖLGE		67.675	13.5	17.512	25.9
GELSENKİRCHEN		19.865	29.4	5.054	25.4
IV. BÖLGE		43.046	8.6	9.361	21.7
BİELEFELD		12.703	29.5	2.761	21.7
V. BÖLGE		106.077	21.2	24.153	22.8
HAMM		8.909	8.4	2.568	28.8
TOPLAM	BÖLGELER	500.090	100.00	110.657	22.1
	ŞEHİRLER	142.273	28.4	32.367	22.7

Kaynak: MAGS-1987'den düzenlenmiştir.

EK B

FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİ
ARAŞTIRMASI

Öğretmenler İçin

Türkçe ve Türk Kültürü Programının İlkokul 4. Sınıfta
ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELERİ
Hakkında Görüş Belirtme Formu

Değerli Öğretmen,

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora tezi olarak planlanan bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın ilkokul 4. sınıf sonunda öğrencilere Türkçe temel dil becerileri (okuma anlama, yazılı anlatım) ile ülkeleri hakkındaki bilgileri (tarih-coğrafya) kazandırma da ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

Tarafınızdan yürütülen ve Türk çocuklarının gerek F. Almanya'daki, gerekse geri dönüşlerinde Türkiye'deki eğitimlerinde önemli bir rol oynayan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın geliştirilmesi çabalarına destek sağlayacağı umulan bu araştırmanın amacına dönük olarak, programa katılan öğrencilerin temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazanma düzeyleri, hazırlanacak bir ölçme aracı (test) ile belirlenecektir.

Testte, dil öğretiminde geliştirilmesi temel amaç olan anlama ve anlatma gücüyle ilgili birer beceri alanı ele alınacaktır. Bunlardan biri Okuduğunu Anlama Gücü diğeri de Yazılı Anlatım Becerisi'dir. Ancak hazırlanacak testte her iki alanla çok yakından ilgili olan Sözcük Bilgisi ile Yazım ve Dilbilgisi Kuralları Bilgisini de yoklayan sorular da bulunacaktır. Ayrıca öğrencilerin ülkelerinin

EK B-devam

tarihi ve coğrafyası hakkında temel bilgileri kazanıp kazanmadıklarını saptamak için de Ülke Bilgisi sorularına yer verilecektir.

Bu açıdan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın bu özel amaçlarının, öğrencilerde gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için hazırlanacak testin sorularının oluşturulmasında 4. sınıf sonunda bu derste öğretimi gerçekleştirilebilen temel ögeler (konular) esas alınacaktır. Bunu da en iyi, uygulamanın içinde olan siz öğretmenlerin bilebileceği düşüncesiyle bu konudaki görüşlerinize başvurulmuştur.

Lütfen ekteki listeyi dikkatle inceleyerek, Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin yukarıda belirtilen özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde işe koşulan ünitelerin, konuların ve alt bölümlerinin derslerinizde işlenebilme düzeyi hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz. Vereceğiniz yanıtlar doğrultusunda, öğretmenlerin derslerde hiç üzerinde durmadıkları ya da az durdukları konular ayıklanarak, soruların hazırlanmasında derslerinizde işlenen konular dikkate alınacaktır.

Vereceğiniz bilgilerin yalnız bilimsel amaçla kullanılacağı bu araştırmanın önemini takdir edeceğiniz, dolayısıyla gereken titizliği göstereceğiniz inancı ile ilgi, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mustafa Sağlam

EKİ: Öğretmenler için Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın ilkokul 4. sınıfta öğretilecek temel ögeleri hakkında görüş belirtme formu.

Adres

Anadolu Üniversitesi
Batı Avrupa İrtibat Bürosu
Luxemburger Str. 295/A
5030 Hürth-Hermülheim

EK B-devam

AÇIKLAMA

Her amacın altında yer alan konu başlıklarını ve alt başlıklarını dikkatle inceleyiniz ve derslerinizde bu konuların öğretimine ne ölçüde yer verdiğinizi ilgili sütuna (X) işareti koyarak belirtiniz. Şayet varsa, konuyla ilgili görüş, eleştiri, düşünce ve düzeltmelerinizi arka sayfalara yazınız.

AMAÇ 1: OKUDUĞUNU ANLAMA GÜCÜ

"Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme"

ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELER

- Derslerinizde aşağıdaki konuların öğretimine ne ölçüde yer veriyorsunuz?

	GÖRÜŞ BELİRTME SÜTUNU			
	ÇOK	ORTA	AZ	HİÇ
1. Metnin Türü	()	()	()	()
1.1. Düz Yazı	()	()	()	()
1.2. Şiir	()	()	()	()
1.3. Öykü	()	()	()	()
1.4. Haber	()	()	()	()
1.5. Masal	()	()	()	()
2. Metnin Yapısı	()	()	()	()
2.1. Başlık	()	()	()	()
2.2. Önemli Paragraflar	()	()	()	()
2.3. Giriş-Gelişme-Sonuç	()	()	()	()
3. Metin İncelemesi	()	()	()	()
3.1. Metinde Geçen Olaylar	()	()	()	()
3.1.1. Yeri	()	()	()	()
3.1.2. Zamanı	()	()	()	()
3.1.3. Nedenleri	()	()	()	()
3.1.4. Sonuçları	()	()	()	()
3.2. Metinde Geçen Kişiler	()	()	()	()
3.2.1. Fiziksel Özellikler	()	()	()	()
3.2.2. Manevi Özellikler	()	()	()	()

EK B-devam

3.3. Metnin Anafikri	()	()	()	()
3.3.1. Anafikir	()	()	()	()
3.3.2. Anafikir Cümlesi	()	()	()	()
3.3.3. Anafikir Paragrafı	()	()	()	()
3.4. Metnin Dil ve Anlatım Özellikleri	()	()	()	()
3.4.1. Dil Özellikleri	()	()	()	()
. Sade	()	()	()	()
. Karmaşık	()	()	()	()
3.4.2. Anlatım Özellikleri	()	()	()	()
. Düz Anlatım	()	()	()	()
. Dolaylı Anlatım	()	()	()	()
. Anlatım Zamanı	()	()	()	()
(Geniş, geçmiş, şimdiki gelecek)				
3.5. Metnin Açıklanması	()	()	()	()
3.5.1 Sözcüklerin Açıklaması	()	()	()	()
3.5.2. Kavramların Açıklaması	()	()	()	()
3.5.3. Deyim ve Atasözlerinin A.	()	()	()	()
3.5.4. İçerik Sorularının Cevap.	()	()	()	()
3.6. Metinde Geçen Bilgi ve Düşüncelerin Yorumlanması	()	()	()	()
3.6.1. Gerçeklik	()	()	()	()
3.6.2. Doğruluk	()	()	()	()
3.6.3. Uygulanabilirlik	()	()	()	()
3.7. Metin Özetleme	()	()	()	()

AMAÇ 2: SÖZCÜK BİLGİSİ

ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELER

-Derslerinizde aşağıdaki konuların öğretimine ne ölçüde yer veriyorsunuz?

1. Sözcüklerin Yazılışı	()	()	()	()
1.1. Büyük/küçük harf	()	()	()	()
1.2. Ayrı/bitişik yazma	()	()	()	()
1.3. Ünlü/ünsüz uyumu	()	()	()	()

EK B-devam

2. Sözcük Türleri	()	()	()	()
2.1. Tekil/çoğul sözcükler	()	()	()	()
2.2. Özel/cins isimler	()	()	()	()
2.3. Basit/bileşik sözcükler	()	()	()	()
3. Sözcüklerin Tanımlanması	()	()	()	()
3.1. Sözcüklerin karşılığı	()	()	()	()
3.2. Tanımların karşılığı	()	()	()	()
4. Sözcüklerin Anlamları	()	()	()	()
4.1. Eş anlamlı sözcükler	()	()	()	()
4.2. Zıt anlamlı sözcükler	()	()	()	()
4.3. Çok anlamlı sözcükler	()	()	()	()
4.4. Yakın anlamlı sözcükler	()	()	()	()
4.5. Sesdeş sözcükler	()	()	()	()

AMAÇ 3: YAZIM VE DİLBİLGİSİ KURALLARI BİLGİSİ

"Yazılarında imla ve dilbilgisi kurallarını uygulayabilme."

ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELER

- Derslerinizde aşağıdaki konuların öğretimine ne ölçüde yer veriyorsunuz?

1. Yazım Kuralları	()	()	()	()
1.1. Büyük harf/küçük harf	()	()	()	()
1.2. Özel isim/cins isim	()	()	()	()
1.3. Tekil/çoğul sözcükler	()	()	()	()
1.4. Ünlü/ünsüz uyumu	()	()	()	()
1.5. Ayrı yazma: mi/de/ki/	()	()	()	()
2. Hece Bilgisi	()	()	()	()
2.1. Heceleme/hece ayırımı	()	()	()	()
3. Noktalama İşaretleri	()	()	()	()
3.1. Nokta	()	()	()	()
3.2. Virgül	()	()	()	()
3.3. Soru İşareti	()	()	()	()
3.4. Ünlem İşareti	()	()	()	()

EK B-devam

3.5. Tırnak İşareti	()	()	()	()
3.6. Kesme İşareti	()	()	()	()
4. Cümle Bilgisi	()	()	()	()
4.1. Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	()	()	()	()
4.2. Cümlede anlam bütünlüğü	()	()	()	()
4.3. Cümlenin Öğeleri	()	()	()	()
4.3.1. Özne	()	()	()	()
4.3.2. Tümleç	()	()	()	()
4.3.3. Yüklem	()	()	()	()
4.3.4. Öğeler arasında uyumluluk	()	()	()	()
4.3.4. Dilbilgisi kurallarına uygunluk	()	()	()	()
4.4. Cümle Türleri	()	()	()	()
4.4.1. Olumlu/Olumsuz cümle	()	()	()	()
4.4.2. Emir Cümlesi	()	()	()	()
4.4.3. Soru Cümlesi	()	()	()	()
4.5. Cümlede Zaman (Geçmiş, şimdiki, gelecek)	()	()	()	()

AMAÇ 4: YAZILI ANLATIM BECERİLERİ

"Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli maksada yönelik olarak yazıyla açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme."

ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELER

- Derslerinizde aşağıdaki konuların öğretimine ne ölçüde yer veriyorsunuz?

1. Sözcüklerin anlamca doğru ve yerinde kullanılması	()	()	()	()
2. Eksik cümlelerin tamamlanması	()	()	()	()
3. Karışık sözcüklerden anlamlı cümle kurma	()	()	()	()
4. Karışık sözcük öbeklerinden anlamlı cümle kurma	()	()	()	()

EK B-devam

- | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|
| 5. Karışık cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturma | () | () | () | () |
| 6. Bir maksadı en doğru ve açık biçimde açıklama | () | () | () | () |

AMAÇ 5: ÜLKE BİLGİSİ

ÖĞRETİLECEK TEMEL ÖGELER

- Derslerinizde aşağıdaki konuların öğretimine ne ölçüde yer veriyorsunuz?

- | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| 1. Türkiye Coğrafyası Hakkında Genel Bilgiler | () | () | () | () |
| 1.1. Türkiye'nin Coğrafi Yeri | () | () | () | () |
| 1.2. Komşuları | () | () | () | () |
| 1.3. Coğrafi Bölgesi | () | () | () | () |
| 1.4. Önemli Şehirleri | () | () | () | () |
| 1.5. Turistik Bölgesi | () | () | () | () |
| 1.6 Yeryüzü Şekilleri | () | () | () | () |
| . Dağlar | () | () | () | () |
| . Ovalar | () | () | () | () |
| . Göller | () | () | () | () |
| . Nehirler | () | () | () | () |
| 1.7. Doğal Kaynaklar | () | () | () | () |
| 1.8. Yetiştirilen Ürünler | () | () | () | () |
| 2. Türkiye Cumhuriyeti Hakkında Genel Bilgiler | () | () | () | () |
| 2.1. I. Dünya Savaşı | () | () | () | () |
| 2.2. Mustafa Kemal'in Hayatı ve Eserleri | () | () | () | () |
| 2.3. Kurtuluş Savaşı | () | () | () | () |
| 2.4. Önemli Günler ve Haftalar | () | () | () | () |
| 3. Genel Vatandaşlık Bilgileri | () | () | () | () |
| 3.1. Ülkemizin İdari Yapısı | () | () | () | () |
| 3.2. Ülkemizde Yönetim | () | () | () | () |
| 3.3. Vatandaşlık Hak ve Görevlerimiz | () | () | () | () |

EK C

FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİ
ARAŞTIRMASI

Okuduğunu Anlama Gücü, Yazılı Anlatım Becerisi ve Ülke Bilgisi
Özel Amaçlarıyla İlgili
DAVRANIŞSAL AMAÇLAR

"Okuduğunu Anlama Gücü" İle İlgili Davranışsal Amaçlar

- . Okuduğu metnin türünü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metne en uygun olan başlığı verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların yeri ile ilgili sorunun/soruların doğru yanıtını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların zamanı ile ilgili sorunun/soruların doğru yanıtını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların gelişimleri ile ilgili sorunun/soruların doğru cevabını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların açıklamalarına ilişkin sorunun/soruların doğru cevabını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların nedeni/nedenlerini verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde geçen olayın/olayların sonucunu/sonuçlarını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metindeki kişilerin özellikleri ile ilgili soruların doğru yanıtlarını verilenler arasından seçip işaretleme.

EK C-devam

- . Okuduğu metnin anafikrini verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metindeki bilgi ve düşüncelerin doğruluk, gerçeklik ve uygulanabilirlikleri ile ilgili soruların doğru yanıtların verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metindeki bir cümledeki bir sözcüğün yerine, cümlenin anlamını bozmayan sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metindeki bir cümledeki bir sözcüğün kastettiği bir başka sözcüğü metnin bütününe dikkate alarak, verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metindeki bir cümlede çıkarıldığı zaman cümlenin anlamını değiştirmeyen sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde bir cümlede geçen bir deyimden eş anlamlısını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Okuduğu metinde bir cümlede geçen bir deyimden karşıt anlamlısını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Bir tanımın karşılığı olan sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Bir sözcüğün doğru tanımını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Bir atasözünün anlamını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Verilen iki ayrı sözcük listesindeki eş anlamlı sözcükleri seçip işaretleme.
- . Verilen iki ayrı sözcük listesindeki zıt anlamlı sözcükleri seçip işaretleme.

EK C-devam

"Yazılı Anlatım Becerisi" İle İlgili Davranışsal Amaçlar

- . Kendisine verilen bir dizi cümle arasından anlamca doğru olan cümleleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi cümle arasından anlamca yanlış olan cümleleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen ve bir sözcüğün boş bırakıldığı bir cümleyi anlamca tamamlayan en uygun sözcüğü yazma.
- . Karışık olarak verilen sözcüklerden anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturma.
- . Karışık olarak verilen cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralama.
- . Kendisine verilen bir cümlede anlamca doğru ve yerinde kullanılmayan sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından yazılışı yanlış olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından yazılışı doğru olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi cümle arasından yazım yanlış olan cümleleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi cümle arasından yazım yanlış olmayan cümleleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen ve noktalama işaretlerinin kullanılmadığı bir cümlede doğru noktalama işaretlerini kullanma.
- . Kendisine verilen bir cümlenin zamanını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi cümle arasından öğelerden biri eksik olan cümleyi seçip işaretleme.

EK C-devam

- . Kendisine verilen bir cümlenin öznesini verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir cümlenin bir ögesiyle ilgili soru sözcüğünü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir cümlede cümlenin anlam bütünlüğünü bozan sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından çoğul olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından tekil olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından özel isim olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından cins isim olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından isimleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından sıfatları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından fiilleri seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasından hece bölünmesi yanlış olanları seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir dizi sözcük arasında hece bölünmesi doğru olanları seçip işaretleme.
- . "mi" soru ekinin yanlış yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . "mi" soru ekinin doğru yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . "de" bağlacının yanlış yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.

EK C-devam

- . "de" bağlacının doğru yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . "ki" bağlacının yanlış yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . "ki" bağlacının doğru yazıldığı cümleyi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir cümlede bir sözcüğün yerine, cümlenin anlamını bozmadan bir başka sözcüğü kullanma.
- . Kendisine verilen bir cümlede bir sözcük öbeğinin yerine, cümlenin anlamını bozmadan bir başka sözcük öbeğini kullanma.
- . Kendisine verilen bir cümledeki bir sözcüğün yerine kullanılabilecek eş anlamlı sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Kendisine verilen bir cümledeki bir sözcüğün yerine kullanılmayacak sözcüğü verilenler arasından seçip işaretleme.

"Ülke Bilgisi" İle İlgili Davranışsal Amaçlar

- . Türkiye'nin üzerinde yer aldığı kıtaları verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Yurdumuzu çevreleyen coğrafik şekli verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Türkiye'nin Asya kıtasında yer alan bölümünün adını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Türkiye'nin kuzeyindeki denizin adını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Ege Denizi'nin Türkiye'nin neresinde bulunduğunu verilenler arasında seçip işaretleme.

EK C-devam

- . Türkiye'nin güney komşularını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Türkiye'nin başşehrinin adını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Türkiye'nin en yüksek dağınının adını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Atatürk'ün doğum yılını verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Atatürk'ün Samsun'a çıkış tarihini verilenler arasında seçip işaretleme.
- . TBMM'nin ilk açılış tarihini verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Cumhuriyet Bayramı'nın her yıl kutlandığı günü verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Atatürk'ün öldüğü tarihi verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Atatürk'ün yaptığı/yapmadığı işleri verilenler arasından seçip işaretleme.
- . Türkiye'nin yönetim biçimini verilenler arasından seçip işaretleme.

EK D

FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİ
ARAŞTIRMASI

Uzmanlar Kurulu İçin
ÖLÇME ARACI DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ

SAYIN

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora tezi olarak planlanan bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın ilkokul 4. sınıf sonunda öğrencilere Türkçe temel dil becerileri (okuma anlama, yazılı anlatım) ile ülkeleri hakkındaki bilgileri (tarih-coğrafya) kazandırmada ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

Türk çocuklarının gerek F. Almanya'daki gerekse geri dönüşlerinde Türkiye'deki eğitimlerinde önemli bir rol oynayan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın geliştirilmesi çabalarına destek sağlayacağı umulan bu araştırmanın amacına dönük olarak, programa katılan öğrencilerin temel dil becerileri ile ülke bilgisini kazanma düzeyleri tarafından geliştirilen ekteki ölçme aracı (test) ile belirlenecektir.

Teste, dil öğretiminde geliştirilmesi temel amaç olan anlama ve anlatma gücüyle ilgili birer beceri alanı alınmıştır. Bunlar Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisi'dir. Ancak testte her iki alanla çok yakından ilgili olan Sözcük Bilgisi ile Yazım ve Dilbilgisi Kuralları Bilgisini de yoklayan sorular da bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ülkelerinin tarihi ve coğrafyası hakkında temel bilgileri kazanıp kazanmadıklarını saptamak için de, Ülke Bilgisi sorularına da yer verilmiştir.

EK D-devam

Hazırlanan bu ölçme aracının içinde yer alan test maddelerinin amaca hizmet edip etmeyeceği konusunda uygulamanın içinde olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının yararlı olacağı düşüncesinden hareketle, sizin de aralarında bulunduğunuz yedi kişilik bir "Uzmanlar Kurulu" oluşturulmuştur. Bu kurul tarihli toplantıda, test maddelerini, öğrenciler açısından anlaşılabilirlik, güçlük, anlatım, soru türü ve biçimi, öğrenci düzeyine uygunluk, amaca hizmet etme gibi yönlerden tartışacaktır. Bu tartışmada oluşan görüşler, getirilen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda teste son biçimi verilerek, öğrencilere uygulanacaktır.

Belirtilen tarihteki toplantıya hazırlıklı gelebilmeniz için ekte gönderilen "Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi'nde yer alan her bir test maddesini yukarıda verilen ölçütler yönünden inceleyerek görüşünüzü belirtiniz.

Söz konusu ölçme aracı ile elde edilecek bilgilerin yalnız bilimsel amaçla kullanılacağı bu araştırmanın önemini takdir edeceğiniz, dolayısıyla gereken titizliği göstereceğiniz inancı ile ilgi, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mustafa Sağlam

Eki: 1 Adet Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Yönelik İlkokul 4. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Başarı Testi.

Adres:

Anadolu Üniversitesi
Batı Avrupa İrtibat Bürosu
Luxemburger Str. 295/A
5030 Hürth-Hermülheim

EK E

FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİ
ARAŞTIRMASI

Öğretmenler İçin
VERİ TOPLAMA ARACINI UYGULAMA YÖNERGESİ

Değerli Öğretmen,

"Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Etkililiği" konulu doktora düzeyindeki bu araştırmada ihtiyaç duyulan bazı bilgileri sağlamak için ilkokul 4. sınıf sonuna kadar programa katılan öğrencilere dönük olarak hazırlanan bu veri toplama aracı, anket ve ölçme aracından (test) oluşmaktadır.

Anket bölümünde öğrencilerin kendileri ve ana-babaları ile ilgili bazı bilgileri belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. Test bölümünde ise Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisi ile Ülke Bilgisi özel amaçlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış, okuma anlama, yazılı anlatım, sözcük bilgisi, yazım-dilbilgisi kuralları bilgisi ve Türkiye Tarihi ve Coğrafyası ile ilgili sorular yer almaktadır.

Tarafınızdan yürütülen ve yurtdışındaki Türk çocuklarının buldukları toplumda dilsel ve kültürel kimliklerinin korunarak yetişmelerinin sağlanmasında son derece önemli olan Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bilinmesinin, program geliştirme çalışmalarına katkısı yanında sizler açısından da yararlı olacağı inancıyla girişilen bu araştırmadan sağlıklı sonuçlar alınması, ölçme aracının öğrencilerce içtenlikle, doğru ve eksiksiz olarak yanıtlanmasına bağlıdır. Bu da ancak sizin yardımınızla mümkündür.

EK E-devam

Gerek anket gerekse testle elde edilecek bilgilerin tümü sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Veri toplama aracını öğrencilere uygularken şu noktalara dikkat ediniz:

- . Araştırmanın amaç ve niteliğini öğrencilerinize açıklayınız, araçta yer alan sorular ve nasıl yanıtlanacakları konusunda kısa bilgiler veriniz.
- . Aracı Haziran 1988'in son üç haftasında, üç ayrı zaman diliminde uygulayınız. İlk uygulamada anket bölümü ile Okuma Anlama Bölümünü veriniz ve bu bölüm için yanıtlama süresini öğrencilerinize hatırlatınız. Hangi öğrenciye hangi numaralı aracı verdiğinizi, paketin içinde yer alan bu iş için hazırlanmış çizelgeye yazınız. İkinci oturumda öğrencilere Yazılı Anlatım Bölümünü, üçüncü uygulamada da Ülke Bilgisi bölümünü veriniz. Ancak her iki oturumda da öğrencilere birinci oturumda aldıkları bölümle aynı numaraları taşıyan test bölümlerini veriniz.
- . Öğrencilerinizin okuma hızını dikkate alarak çok gerekiyorsa, testin bölümlerinin yanıtlanmasına ayrılan süreyi 5 dakika daha artırabilirsiniz.
- . Size gelen paketin içinde, daha önce bildirmiş olduğunuz programa devam eden öğrenci sayısı kadar veri toplama aracı bulunmaktadır. Her araca bir numara verilmiştir. Bu numara aracın tüm sayfalarında yazılıdır. Her öğrenci aynı içerikli fakat ayrı numaralı bir test alacaktır.
- . Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmeyecek bir düzeyde oturmalarını salayınız.
- . Aracın tümünün uygulanması tamamlandıktan sonra, testin aynı numaralı bölümlerini bir araya getiriniz ve yanıtlanan ve yanıtlanmayan tüm araçları

EK E-devam

sıra numarasında, paketin içinde yer alan geri gönderme zarfının içine koyarak, ödemeli olarak postalayınız.

Veri toplama aracı ile elde edilecek her türlü bilginin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı bu araştırmanın önemini takdir edeceğiniz, dolayısıyla gereken titizliği göstereceğiniz inancı ile ilgi, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mustafa Sağlam

EKİ: ... Adet Veri Toplama Aracı

Adres

Anadolu Üniversitesi
Batı Avrupa İrtibat Bürosu
Luxemburger Str. 295/A
5030 Hürth-Hermülheim

EK F

FEDERAL ALMAN İLKOKULLARINDA
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİ
ARAŞTIRMASI
VERİ TOPLAMA ARACI

YÖNERGE

Sevgili Öğrenci

Bu veri toplama aracı, "Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Etkililiği"ni ölçmek amacıyla, doktora düzeyindeki bir araştırmayı gereği olarak hazırlanmış olup, içinde bir anket bir de test bölümü vardır.

Anket bölümünde, sizin kendinizle ve anneniz babanız ile ilgili soruların karşısındaki en uygun cevabı işaretleyiniz, ya da boş bırakılan yere istenileni kısaca yazınız. Test bölümü ise size üç ayrı derste verilecektir. Testte yer alan sorular, okuma-anlama ve yazılı anlatım becerileriniz ile ülkeniz hakkındaki bilgileri ölçmeye dönük olarak hazırlanmıştır. Sorulardan önceki açıklamaları ve soruları dikkatle okuyunuz ve doğru cevabı X işareti ile belirtiniz. Bazı soruların cevabını da istenildiği gibi, belirtilen boşluğa yazınız. Soruları cevaplandırma süreniz, her bölümün başında yazılıdır. Size ilk verilen testin numarasını unatmayınız, ikinci ve üçüncü uygulamada da öğretmeninizden aynı numaralı testi isteyiniz. Teste isminizi yazmayınız.

Anket ve test bölümlerinde yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar yalnız bilimsel amaçlar için kullanılacaktır ve bu araştırmaya önemli katkıları olacaktır. Bu

EK F-devam

nedenle lütfen soruları doğru, içten ve eksiksiz cevaplandırınız, cevapsız soru bırakmayınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mustafa Sağlam

Adres

Anadolu Üniversitesi
Batı Avrupa İrtibat Bürosu
Luxemburger Str. 295/A
5030 Hürth-Hürmülheim

EK F-devam

YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA YÖNELİK
İLKOKUL 4. SINIF
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ BAŞARI TESTİ

ANKET

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: AŞağıdaki soruları dikkatle oku, sana en uygun olan cevabı (X) koyarak işaretle!

----- boş bırakılan yere, uygun olanı yaz!

CİNSİYETİN?.....() Kız () Erkek

DOĞUM TARİHİN?..... -----

DOĞUM YERİN?.....() Türkiye () Almanya

KAÇ YILDAN BERİ ALMANYA'DA OTURUYORSUN? -----

TÜRKİYE'DE OKULA GİTTİN Mİ?.....() HAYIR () EVET

(Eğer gittiysen KAÇ YIL?..... -----)

BABAN ÇALIŐIYOR MU?..... () Evet () Hayır () Yok

ANNEN ÇALIŐIYOR MU?..... () Evet () Hayır () Yok

BABAN HANGİ OKULU BİTİRMİŞ?.... () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Yüksek

ANNEN HANGİ OKULU BİTİRMİŞ?.... () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Yüksek

SANA TÜRKÇE İLE İLGİLİ EV ÜDEVLERİNDE KİM YARDIMCI OLUR?

() Hiç Kimse () Annem () Babam () Ağabeyim-Ablam

() Tanıdık-Akraba () Okulca görevlendirilen öğretmen

TÜRKÇE DERSLERİNİ SEVİYOR MUSUN? () Çok seviyorum

() Seviyorum

() Az seviyorum

() Sevmiyorum

ŞU ANDA GİTTİĞİN OKUL

ADI : -----

ŞEHİR: -----

EK F-devam

ÖLÇME ARACI**OKUDUĞUNU ANLAMA BÖLÜMÜ**

(Süre: 35 dakika)

Bu bölüm sizin okuduğunu anlayabilme gücünüz ile sözcük bilginizi test etmek için hazırlanmıştır.

Açıklama: Aşağıda bir okuma parçası ve parça ile ilgili 15 soru vardır. Her sorunun altına cevap olabilecek dört madde yazılmıştır. Önce parçayı oku, sonra her soruyu oku ve doğru cevabı bul. Bulduğun cevabı (X) ile işaretle! Daha sonra da 16.-20. soruları istenildiği gibi cevaplandır.

Örnek: CADDEDE, HANGİ LAMBA YANINCA KARŞIYA GEÇİLİR?

(X) yeşil () kırmızı () sarı () beyaz

Bu sorunun doğru cevabı birinci kelimedir. Çünkü trafik lambalarının olduğu bir caddede, ancak yeşil yanınca karşıya geçilir. Doğru cevap (X) ile belirtilmiştir.

OKUMA PARÇASI

(.....)

Tilkinin biri, arkasına düşen avcılardan kurtulayım derken, karşısına bir oduncu çıkmış: "Bir yer göster de saklanayım!" diye ona yalvarmış. Oduncu; "Benim kulübeye gir, orada seni görmezler." demiş. Az sonra avcılar gelmiş, oduncuya: "Buralarda bir tilki gördün mü?" diye sormuşlar. Oduncu ağzıyla "Görmedim!" dermiş, ama bir yandan da eliyle işaret edip, hayvanın nereye saklandığını gösterirmiş. Avcılar oduncunun dediğini duymuş, fakat eline bakmamışlar. Tilki onların geçip gittiğini görünce saklandığı yerden çıkmış, hiç bir şey söylemeden uzaklaşmak istemiş. Oduncu şaşırılmış: "Nasıl oluyor! Sana iyilik ettim, canını kurtardım, sen bana bir teşekkür bile etmiyorsun!" diye sitem etmiş. Bunun üzerine tilki: "Ben sana teşekkür ederdim, ederdim ama dilinle elin birbirine uymadı ki! demiş.

EK F-devam

SORULAR

1. BU PARÇAYA EN UYGUN BAŞLIK HANGİSİDİR?
 Tilkinin Teşekkürü Avcılar ve Tilki
 Oduncu ile Kurnaz Tilki İyiliksever Oduncu
2. OKUDUĞUNUZ BU PARÇANIN TÜRÜ NEDİR?
 Hikaye Şiir Masal Haber
3. BU PARÇANIN ANA FİKRİ NEDİR?
 Avcılar daima tilkinin düşmanlarıdır.
 Tilki kurnaz bir hayvandır.
 Oduncu gibi iyiliksever insanlar çoktur.
 İyi görünüp, kötülük etmek isteyen insanlar da vardır.
4. BU PARÇADA ANLATILAN OLAY NEREDE GEÇMİŞTİR?
 Oduncunun kulübesinde Bir köyde
 Bir çiftlikte Bir ormanda
5. ODUNCU ELİYLE İŞARET EDEREK NEYİ GÖSTERMEK İSTİYORDU?
 Hiç bir şey görmediğini Tilkinin kaçtığı yönü
 Tilkinin saklandığı yeri Tilkinin geldiği yönü
6. ODUNCU GERÇEKTE NE YAPMAK İSTİYORDU?
 Avcıları kandırmak Tilkiyi yakalatmak.
 Tilkiye yardımcı olmak Tilkiye iyilik etmek.
7. ODUNCU NASIL BİR İNSANDIR?
 İyiliksever Dürüst İki yüzlü Kurnaz
8. TILKI ODUNCUYA NİÇİN TEŞEKKÜR ETMEK İSTEMEMİŞ?
 Çünkü bir an önce oradan uzaklaşmak istiyordu.
 Çünkü nasıl olsa canını kurtarmıştı.
 Çünkü avcılar artık gitmişlerdi.
 Çünkü oduncu onu yakalatmak istemişti.
9. TILKI AVCILARDAN NASIL KURTULABİLDİ?
 Çünkü oduncu onlara yardımcı olmamıştı.
 Çünkü oduncunun kulübesi çok karanlıktı.
 Çünkü avcılar onu kovalamaktan vazgeçmişlerdi.
 Çünkü oduncular avcının el işaretini görmemişlerdi.

EK F-devam

10. OKUDUĞUNUZ BU PARÇADA GERÇEK OLMAYAN NEDİR?
 Avcıların tilkiyi kovalaması
 Oduncunun tilkiyi saklaması
 Tilkinin konuşması
 Avcılarla oduncunun konuşması
11. "Ben sana teşekkür ederdim, ama dilinle elin birbirine uymadı ki!" CÜMLESİNDE "ama" KELİMESİNİ ÇIKARTIRSAK, YERİNE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİ GELİR?
 çünkü fakat yani peki
12. "Tilki onların geçip gittiğini görünce, saklandığı yerden çıkmış." CÜMLESİNDE "onların" KELİMESİ YERİNE, HANGİ KELİME UYGUNDUR?
 Avcıların Oduncunun
 Avcı köpeklerinin Köylülerin
13. "Tilki onların geçip gittiğini görünce, saklandığı yerden çıkmış." CÜMLESİNDE AŞAĞIDAKİ KELİMELERDEN HANGİSİNİ ÇIKARTIRSAK CÜMLENİN ANLAMI BOZULMAZ?
 onların görünce saklandığı geçip
14. "sitem etmek" PARÇADA NE ANLAMA GELMEKTEDİR?
 Teşekkür etmek Rica etmek
 Alay etmek Üzüntülü konuşmak
15. AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİ PARÇADA GEÇEN "arkasına düşmek" KELİMESİ İLE AYNI ANLAMDA DEĞİLDİR?
 kovalamak peşinden gitmek
 yakalamak takip etmek
16. 17. ve 18. SORULARIN DOĞRU CEVABININ YANINA (X) KOY!
16. İki komşu ülkeyi birbirinden ayıran çizgiye ne denir?
 gümrük gümrük kapısı sınır sınır
17. "Yurtsever insan" kime denir?
 Kırlarda dolaşmayı seven kişiye denir.
 İzinlerde yurda giden kişiye denir.
 Yurdunu, milletini seven kişiye denir.
 Yurda kesin dönüş yapan kişiye denir.

EK F-devam

18. "Damlaya damlaya göl olur." ne demektir?

- () Birisine gülersen, sen de onun gibi olursun.
 () Azar azar biriktirilen paralar çoğalır.
 () Birlikten kuvvet doğar.
 () Damlalar birleşince göl olur.

19. A SIRASINDAKİ KELİMELERİN EŞ ANLAMLI SİNİ B SIRASINDAN BUL VE BUNUN YANINA, A SIRASINDAKİ KELİMENİN NUMARISINI YAZ!

A	B	
1. özgürlük	() şehir	() bozuk
2. arzu	() özürsüz	() memleket
3. kent	() kirli	() köy
4. ülke	() hürriyet	
5. pis	() istek	

20. A SIRASINDAKİ KELİMENİN ZİT ANLAMLI SİNİ B SIRASINDAN BUL VE BUNUN YANINA, A SIRASINDAKİ KELİMENİN NUMARISINI YAZ!

A	B	
1. yoksul	() fakir	() taze
2. cesur	() gülmek	() zengin
3. arka	() korkak	() üzölmek
4. bayat	() eski	
5. sevinmek	() ön	

YAZILI ANLATIM BÖLÜMÜ

(Süre: 40 dakika)

Açıklama: Bu bölüm sizin yazılı anlatım beceriniz ile sözcük bilginiz ve yazım ve dilbilgisi kuralları bilginizi test etmek için hazırlanmıştır. Soruları baş tarafında verilen açıklamalarda istenilen şekilde cevaplandır.

1. AŞAĞIDA ANLAM BAKIMINDAN YANLIŞ OLAN CÜMLELERİN YANINA (X) KOY!

- () İzmir, Türkiye'nin nüfusu en büyük şehridir.
 () Arabalar denizde yarışıyorlardı.

EK F-devam

- () Karşıdaki ormanlık tepelerde eskiden hiç ağaç yoktu.
 () Bazı yolucular uçağın durmasını beklemeden ayağa kalktılar.
 () 10 Kasım'da Atatürk'ün doğumu kutlanır.
 () Cumhuriyet Bayramı 23 Nisan'da yapılır.
 () Ramazan Bayramı milli bayramlarımızdandır.

2. AŞAĞIDAKİ CÜMLELERDE BOŞ BIRAKILAN YERLERE GELMESİ GEREKEN KELİMEYİ YAZ!

- . Bir yaz günüydü. Hava oyunumuza engel olacak kadar
- . Ödevlerimizi sonra, sinemaya gidelim.
- . Ali ile Metin okula gelmiyorlar. Öğretmen parkta görmüş.
- . Murat ile Ayşe saat 16.00'da buluşacaklardı. Ayşe onbeş dakika geç geldi ve "....., geçiktim." dedi.

3. AŞAĞIDA KARIŞIK OLARAK VERİLEN KELİMELERLE ANLAMLİ BİR CÜMLE YAZ!

- . "kadar - çalışacağız - sabahtan - yarın - akşama"

- . "gittin - kiminle - sinemaya - dün"

- . "lambalar - hava - başlayınca - yandı -kararmaya"

- . "evlerine gittiler-çocuklar-yağmur başlayınca-top oynayan"

4. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN İÇİNE ÇOĞUL OLANLARIN YANINA (X) KOY!

- () futbol takımı () aile () öğretmenimiz
 () öğrenciler () sınıflar () köylüler
 () okul () siz () kalabalık
 () onlar

5. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN İÇİNDE ÜZEL İSİM OLANLARIN YANINA (X) KOY!

- () Öğretmen () Osman Amca () Müdür
 () Köpek () Asya () Doktor

EK F-devam

- () Mahalle () İzmir () Köln
 () Ayşe () Cami () Bulgaristan

6. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN İÇİNDE BİLEŞİK KELİME OLANIN YANINA (X) KOY!

- () biber dolması () dondurma () Çanakkale
 () sivrisinek () gökyüzü () ev ödevi
 () kız kardeş () yurtsever () açıkgöz

7. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN İÇİNDE İSİM OLANLARIN YANINA (İ), SIFAT OLANLARIN YANINA (S), FİİL OLANLARIN YANINA (F) YAZ!

- () nehir () çirkin () sert
 () uçmak () kahve () yolculuk
 () rüzgâr () ekşi () yazmak
 () alçak

8. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN İÇİNDE YAZILIŞI DOĞRU OLANLARIN YANINA (X) KOY!

- () kasap () poliz () Ahmetin
 () kitabı () ağabey () öksürmek=
 () Ankara'ya () kalemlar () ayçiçeği
 () bıçakı

9. AŞAĞIDAKİ CÜMLELERİN İÇİNDE YAZIM YANLIŞI OLANLARIN YANINA (X) KOY!

- () Türkiyemizin insanları konukseverdir.
 () Atatürkün babasının adı Ali Rıza Efendi idi.
 () Almanca öğrenmek zor mu?
 () Adresimi yazabildinmi?
 () Eskişehir'de akrabalarımız vardır.
 () Benim dayımda orada oturuyor.
 () Hangi sayfadaki ödevleri yapacağız?
 () Ahmet dediki, yarın okul tatilmiş.

10. AŞAĞIDAKİ KELİMELERİN HECE BÖLÜNMESİ YANLIŞ OLANLARIN YANINA (X) KOY!

- Pamukkale : () Pa-muk-ka-le
 Anlatamıyorum : () An-la-ta-mı-yor-um

EK F-devam

Okulumuzun : () Oku-lu-mu-zun
 Teyzelerim : () Tey-ze-le-rim
 Domates : () Dom-at-es

11. AŞAĞIDAKİ CÜMLELERDE () İLE GÖSTERİLEN YERE, GELMESİ GEREKEN NOKTALAMA İŞARETİNİ KOY!

- . Sen beni duymadın mı ()
- . Ödevleri yapmayı unuttum ()
- . Eyvah () Yangın () Su getir ()
- . Otobüs şimdi gitti ()
- . Televizyon () Yarın yağmur yağacak () dedi ()
- . Bu ninni () bu düğün () bu bar hep bizim ()

12. AŞAĞIDAKİ KARIŞIK CÜMLELERİ 1., 2., 3.,... ŞEKLİNDE NUMARALANDIRARAK ANLAMLI BİR SIRAYA KOY!

- () adam, sıcakta yürümekten terlemişti.
- () Sonra elini yüzünü yıkadı.
- () Çeşmeyi görünce çok sevindi.
- () Önce buz gibi sudan içti.
- () Ağacın gölgesine uzandı ve uyuyakaldı.

13. "Dayım Almanya'ya her gelişinde bizde kalırdı."
 CÜMLESİNİN ZAMANI AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİDİR?

- () Şimdiki zaman () Gelecek zaman
- () Geçmiş zaman () Geniş zaman

14. AŞAĞIDAKİ CÜMLELERİN HANGİSİNDE YÜKLEM YOKTUR?

- () İşte, öğretmenin verdiği ödevler.
- () Bunların hepsini mi yapacağız?
- () Evet, hepsi yapılacak!
- () Mümkün değil, hepsini bitiremeyiz.

15. "Hastanede Murat'ın babasını ziyaret ettim."
 CÜMLESİNİN ÖZNESİ AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİDİR?

- () Hastane () Murat
- () Murat'ın babasını () Ben

16. "Ödevlerini dün öğleden sonra mı yapacaksın?"

CÜMLESİNİN ANLAMINI AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİ KELİME BOZMAKTADIR?

- () dün () ödevlerini () öğleden () sonra

EK F-devam

17. "Bütün kitaplarımı çantama koymuştum."
"çantama" KELİMESİNİN SORUSU AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİDİR?
() Ne? () Neyi? () Neye? () Nereye?
18. "Sonunda onun isteğine boyun eğdim."
CÜMLESİNDE "boyun eğdim" KELİMESİNİN YERİNE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİ UYGUNDUR?
() karşı çıkabildim. () uymak zorunda kaldım.
() ne yapacağımı şaşırtdım. () yerine getirdim
19. "Hafta sonunda piknik yapma fikrini hepimiz benimsedik."
CÜMLESİNDE "benimsedik" KELİMESİNİN YERİNE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİNİ KOYARSAK; CÜMLENİN ANLAMI DEĞİŞMEZ?
() sevindik () uygulamaya başladık
() reddettik () kabulettik
20. "Her taraf çiçeklerle bezenmişti."
CÜMLESİNDE "bezenmişti" KELİMESİNİN YERİNE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİ KULLANILAMAZ?
() süslenmişti () açmıştı
() dolmuştu () kaplanmıştı

ÜLKE BİLGİSİ BÖLÜMÜ

(Süre: 20 dakika)

Açıklama: Bu bölüm sizin Türkiye'nin tarihi ve coğrafyası hakkındaki bilgilerinizi test etmek için hazırlanmıştır.

AŞAĞIDAKİ CÜMLELERDE BOŞ BIRAKILAN YERLERE GELMESİ GEREKEN KELİMENİN YANINA (X) KOY!

1. Türkiye kıtaları üzerindedir.

- () Avrupa () Avrupa ve Afrika
() Asya () Asya ve Avrupa

2. Yurdumuzun üç tarafı çevrilidir.

- () dağlarla () denizlerle () adalarla () göllerle

EK F-devam

3. Türkiye'nin Asya kıtasında yer alan bölümüne denir.
 () Anadolu () Trakya
 () İç Anadolu Bölgesi () Karadeniz
4. Türkiye'nin kuzeyinde vardır.
 () Akdeniz () Bulgaristan
 () Karadeniz () Marmara Denizi
5. Ege Denizi, yurdumuzun
 () doğusundadır () güneyindedir
 () batısındadır () kuzeyindedir
6. Türkiye'nin komşu ülkeler Suriye ve Irak'tır.
 () güneyindeki () batısındaki
 () doğusundaki () kuzeyindeki
7. Türkiye'nin başşehri' dir.
 () Bursa () Konya () Ankara () İstanbul
8. Türkiye'nin en yüksek dağı' dır.
 () Toros Dağları () Uludağ
 () Ağrı Dağı () Erciyes Dağı
9. Atatürk yılında Selânik'te doğmuştur.
 () 1981 () 1881 () 1911 () 1938
10. Atatürk 'da Samsun'a çıktı.
 () 19 Mayıs 1919 () 16 Mayıs 1919
 () 23 Nisan 1920 () 29 Ekim 1923
11. İlk Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM).....'de açıldı.
 () 23 Nisan 1919 () 23 Nisan 1920
 () 20 Nisan 1923 () 29 Ekim 1923

EK F-devam

12. Cumhuriyet Bayramı her yıl 'de kutlanır.

() 29 Ekim () 19 Mayıs

() 23 Nisan () 24 Kasım

13. Atatürk tarihinde öldü.

() 10 Kasım 1983 () 10 Kasım 1938

() 29 Ekim 1923 () 23 Nisan 1920

AŞAĞIDAKİ SORULARIN DOĞRU CEVABININ YANINA (X) KOY!

14. Atatürk aşağıdakilerden hangisini yapmadı?

() Kurtuluş Savaşı'nı başlattı.

() Anıt Kabir'i yaptırdı.

() Padişahlığı kaldırdı.

() Yeni Türk Harflerini getirdi.

15. Ülkemizin yönetim biçimi hangisidir?

() Padişahlık () Diktatörlük

() Krallık () Cumhuriyet

KAYNAKÇA

Abadan-Unat, Nermin ve Neşe Kemiksiz. Türk Dış Göçü 1960-1984 Yorumlu Bibliyografya. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırması ve Uygulama Merkezi ve Bonn Türkiye Araştırmaları Merkezi, 1986.

Aksan, Doğan. "Ana Dili," Türk Dili.285: 418-430, 1975.

BAGIV - Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland un Berlin-West . Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. Hamburg: 1985.

Bailey, Kenneth D.. Methods of Sozial Reserach. Second edition. New York: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1982.

Bloom, Benjamin S. (ed.). Taxonomy of Educational Objektives, Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David Mc Kay Company Inc., 1967. (Kamuran Çilenti, Fen Eğitim Teknolojisi, Ankara: 1985, s.30'daki alıntı).

Boos-Nünning, Ursula, "Kulturelle Identität und die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer," Deutsch Lernen, 8,4: 3-14, 1983.

_____. "Schulorganisatorische Formen für ausländische Schüler." Informationsdienst zur Ausländerarbeit. 3: 120-122, 1982.

_____. "Lernprobleme und Schulerfolg," Unterricht mit ausländischen Kindern, Hrsg: Manfred Hohmann. 2. Auflage, Düsseldorf: 1978, ss.57-88.

Boos-Nünning, Ursula und Manfred Hohmann. "Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in der Vorbereitungs- und Regelklassen," Unterricht mit ausländischen Kindern, Hrsg: Manfred Hohmann, 2. Auflage. Düsseldorf: 1978, ss.26-56.

Çilenti, Kâmuran. Fen Eğitimi Teknolojisi. Ankara: 1985.

_____. Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: 1984.

Damanakis, Michael (Beab.). Muttersprachlicher Unterricht für Ausländische Schüler, Typoskript. Essen: Universität Essen Institut für Migrationsforschung, 1984.

_____. "Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler," Deutsch Lernen. 8.4: 15-47, 1983.

_____. "Integrations- und Sprachprobleme Griechischer Kinder," Ausländerkinder Forum für Schule und Sozialpädagogik. 3: 37-47, 1980.

Der Bundesminister des Inneren. Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland, V II 1-937 020/15, September 1985. (teksir)

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Unterricht für Kinder ausländischer Eltern. Gesetze, Verordnungen, Erlasse, IIB 8, Stand 30.6.1986.

_____. "Verordnung über die Teilnahme ausländischer Schüler am Muttersprachlichen Unterricht in allgemeinbildenden Schulen vom 10.5.1983". Amtsblatt. 6: 396-397, 1983.

_____. Rahmenplan für den Muttersprachlichen Unterricht Primarstufe. Wiesbaden: 1985.

Der Kultusminister des Landes NRW. Unterricht für ausländische Schüler, Rd.Erl.d.Km v.23.3.1982, geändert durch Rd.Erl.d.Km. IIA 2.36-6/1-9/87 vom 6.7.1987.

_____. Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler: Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Heft 5005, Düsseldorf: 1984.

_____. Unterricht für ausländische Schüler. Rd. Erl. des KM NW. IIA 1.36-6/1-29586/81. 23.3.1982.

Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz. "Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer -Verwaltungsvorschrift des KM vom 30.Juli 1986-943 B Tgb.Nr.200." Amtsblatt des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz, 38-18: 457-462. 30.12.1986.

Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin (West)(Hrsg). Türkçe Dil ve Okuma Kitapları İçin Öğretim Kılavuzu. Berlin: 1987.

_____. "Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 24.5.1984 (ABI.S.821; DBL.III.s.95" Schulr. Berlin Erg.Lfg. 30, 4.Juni 1986.

Die Bundesregierung. Weiterentwicklung der Ausländerpolitik-Beschlüsse der Bundesregierung vom 19.Marz.1980. Bonn: 1980 (teksir.)

Ertürk, Selahattin. Eğitimde "Program" Geliştirme. Dördüncü baskı. Ankara: 1982.

Europarat. "Richtlinie des Rates Nr. 77/486/EWG vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern," Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 1.198: 32-33, 1977.

_____. "Die Entschliessung der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 9.2.1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich," Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. C 308, 3: 2, 30.12.1976.

_____. "Die Entschliessung der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 6.6.1974 über die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens," Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. C 98-1: 1-3, 20.8.1974.

Europäisches Parlament (Hrsg.). Sitzungsdokumente 1986-1987. Dokument A2-12/86, PE, 103.741/endg. vom. 23.05.1986.

Fidan, Nurettin. Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: 1986.

Freie und Hansestadt Hamburg Amt für Schule. Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen, s.125, 1986.

Fthenakis, Wassilions E. "Bilingualismus-Bikulturalismus in der frühen Kindheit," Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. Fthenakis, Scheid, Schorb, Steinmann (Hrsg). Donauwörth (Auer): 1981, ss.32-82.

Gärtner, Heinz. "Zum Leistungsverhalten ausländischer Schüler," Ausländerkinder Forum für Schule und Sozialpädagogik. 3: 17-36, 1980.

Göğüş, Beşir. "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği," Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı. 379-380: 31-48, Temmuz-Ağustos 1983.

_____. Ortadereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: 1978.

Gökdere, Ahmet Y.. Yabancı Ülkelere İşgücü Akımı ve Türk Ekonomisi Üzerine Etkileri. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1978.

- Götze, Lutz. "Muttersprachlicher Unterricht—Seine Bedeutung für den ausländischen Schüler, sein Stellenwert in der deutschen Schule." *Zielsprache Deutsch*, 2: 20-25, 1987.
- Hage, Karl Heinz, "Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen," *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 30-1: 26-40, 1982.
- Kavcar, Cahit. "Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarına Türkçenin Öğretimi," *Dünyada Türkçe Öğretimi*. TÖMER—Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi, 1: 76-83, 1988.
- _____. "Sözlü ve Yazılı Anlatım Öğretimi," *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1987, ss.49-64.
- _____. "Dil, Diller ve Türkçe", *Türk Dili*. 1. Fasikül: Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1986, ss.1-11.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EG). Bericht der Kommission an den Rat über die Anwendung der Richtlinie 77/486 EWG (Schulische Betreuung von Wanderarbeitnehmern) vom 10.02.1984. Kom (84) 54 endg., Luxemburg: 1984.
- Kordon, Christoph. "Schule und Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften—heutiger Stand und Zukunftperspektiven," *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*. 1-1: 48-61, 1984.

Kröner, Birgit. "Türkçe-Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer," Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Band 49: 7-27, 1987.

KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zweiter Bericht der Bundesrepublik Deutschland über die Durchführung der Richtlinie 77/486/EWG des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern im Schuljahr 1984/85. Vom Schulausschuss der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 13.06.1986, Bonn: 1986. (teksir)

_____. Handbuch für die Kulturministerkonferenz. Bonn: 1977.

_____. Kulturpolitik der Länder 1963 un 1964. Bonn: 1965.

Kultusministerium Niedersachsen. Rahmenvorgaben für den muttersprachlichen Unterricht für ausländische Schüler in den allgemeinbildenden Schulen. Erl. d. Km. 201-82150/6. 7.8.1984.

Kühn, Heinz. Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn: 1979.

Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung. Unterricht für ausländische Schüler. Heft 9, 3. ergänzte und aktualisierte Auflage. Düsseldorf: 1983.

LSW-Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.)
Türkçe Öğretimi 1.-4. Sınıflar İçin Örnek Ders Üniteleri.
Heft 17. Soest: Landes-Institut für Schule und Weiterbildung,
1986.

_____. Türkçe Öğretimi Kılavuzu. Heft 8, Soest: Landesinstitut
für Schule und Weiterbildung, 1985.

_____. Unterricht für ausländische Schüler-Erkundungsstudie
zum Muttersprachlichen Unterricht für Türkische Schüler
in der Sekundarstufe I. Heft 6. Soest: Landesinstitut
für Schule und Weiterbildung, 1983.

Leckebusch, Ursula und Karlheinz Walter. "Zur Organisation
des Unterrichts für ausländische Schüler in Nordrhein-
Westfalen," Recht der Jugend und des Bildungswesens,
30-1: 67-75, 1982.

Liebe-Harkort, Klaus. "Muttersprachenunterricht-ein Problem
der Integration. Zum "Memorandum zum Muttersprachlichen
Unterricht". Deutsch lernen. 8.4: 61-70, 1983.

MAGS-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen. Ausländische Arbeitnehmer
in Nordrhein-Westfalen. Zahlenspiegel Ausgabe 1987.
Düsseldorf: 1987.

Mehrländer, Ursula, R. Hofmann, P. König, H.J. Krause.
Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer
Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland-
Repräsentativuntersuchung '80. Bonn: Forschungsinstitut
der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1981.

Milli Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin
Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı. Ankara: Milli
Eğitim Basımevi, 1982a.

_____. Temeleğitim Programı: 1. Türkçe Eğitimi. 2. Din
Kültürü ve Ahlak Bilgisi. İstanbul: Milli Eğitim
Basımevi, 1982b. ss.3-90.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986.

Özgü, Tahir. Federal Almanya'da Yaşayan Türklerin Eğitim Başarı Durumu Nedenleri Düşünülebilecek Tedbirler. Köln: 1987.

Özkan, Abdurrahman ve diğerleri. Resimli Ansiklopedik Büyük Sözlük. İstanbul: Arkin Kitabevi, 1983.

Pingel, Falk, "Türkisch als Muttersprache: Vom Ersatz-oder Ergänzungsunterricht zum Schulfach," Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen. Braunschweig: Georg Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Band 49: 7-27, 1987.

Reuter, Lutz-Rainer. "Ausländer im Westdeutschen Bildungssystem," Recht der Jugend und des Bildungswesens. 30-1: 2-15, 1982.

Schmitt, Guido. "Integration-Bildungspolitik-Schulorganisation," Ausländerkinder Forum für Schule und Soziolpädagogik, 3: 2-16, 1980.

Schwenk, Helga. "Fachdidaktische Zielsetzungen für den Türkischunterricht in Deutschland," Türkisch als muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Band 49: 47-65, 1987.

Sendlmeier, Una M. Röhr, "Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik-eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre," Deutsch lernen. 1: 51-76, 1986.

Sözer, Ersan. "Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışları Kazandırma Yönünden Etkililiği," Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.

Steinmüller, Ulrich. "Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler," Ausländerkinder Forum für Schule und Sozialpädagogik, 23: 5-17, 1985.

Steuerwald, Karl. Deutsch-Türkisch. Wiesbaden: 1976.

Tekin, Halil, Okullarımızda Türkçe Öğretimi. Ankara: 1980.

_____. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İkinci baskı. Ankara: 1979.

Thürmann, Eike. "Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler," Pädagogische Beiträge, 38-12: 36-41, 1987.

Thürmann, Eike und Norbert Rixius. Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1987.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 1987 Yılı Yurtdışı İşçi Hizmetleri Raporu. Ankara: 1988.

Varış, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Üçüncü baskı. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1978.

ÖLÇME ARACININ HAZIRLANMASINDA YARARLANILAN KAYNAKLAR

Kitaplar

Ağırbaş, Celalettin ve diğerleri. Türkçe Kültür Dersleri İlkokul 3-4 (Grundschule). Gelsenkirchen; 1983.

_____. 4-5-6. Sınıflar İçin Türkçe-Kültür Dersleri 1. Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Bilgisi, Müzik. Gelsenkirchen: 1983.

Atay, Bilge, Mete Atay. Yaşayan Dilimiz Türkçe 4. Köln: 1984.

Çakır, Mehmet ve Diğerleri. Güzel Dilimiz Türkçe 4. Konuşma ve Okuma Kitabı. Oberhausen; 1983.

_____. Metinlerle Türkçe Dersleri 1. Hückelhofen: 1984.

Çelik, Ahmet ve Ahmet Durgut. Alıştırmalı Güzel Türkçem 4. Hückelhofen: 1984.

Gügüş, Bekir. İlkokullar İçin Türkçe 4. Ankara: 1987.

Güneş, Ayser ve Abdil Güneş. Temel Kompozisyon Dilbilgisi Yazım, Band 2. Köln: 1984.

Dergiler

Akingüç, Fahmettin (yay.). Ünitelerle 5 Yıl İlkokullar İçin Bilgi Araştırma ve Test Dergisi 4. Sınıf. 1986/87 Öğretim Yılı 1.-8. Sayılar, İstanbul: 1986.

Tombul, Osman (yay.). Tombul Türkçe-Matematik Aylık İlkokul Dergileri Sınıf 4. 1986/87 Öğretim Yılı 1.-8. Sayılar, İstanbul: 1986.

Turgut, Mehmet (yay.). Bilgi-Başarı Test Dergisi İlkokul 4. Sınıf. 1986/87 Öğretim Yılı 1.-7. sayılar. İstanbul: 1986.

Tüzün, Gürel (yay.). Adım Ünite Dergisi İlkokul 4. Sınıf. 1986/87 Öğretim Yılı 1.-8. Sayılar, İstanbul: 1986.