

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

3. KUŞAK TÜRK ÇOCUKLARI VE İKİ DİLLİ-İKİ KÜLTÜRLÜ  
EĞİTİM MODELLERİ  
(HESSEN EYALETİ KOALA PROJESİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan  
**Aslıhan Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY**

**Ankara**  
**Mart, 2013**

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

3. KUŞAK TÜRK ÇOCUKLARI VE İKİ DİLLİ-İKİ KÜLTÜRLÜ  
EĞİTİM MODELLERİ  
(HESSEN EYALETİ KOALA PROJESİ)

DOKTORA TEZİ

**Aslıhan Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY**

**Danışman: Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR**

**ANKARA**

**Mart, 2013**

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora öğrencisi **Ashlan Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY**'ın “**3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen EyaletiKoala Projesi)**” başlıklı tezi 12.03.2013 tarihinde Jürimiz tarafından **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

ADI SOYADI

İMZA

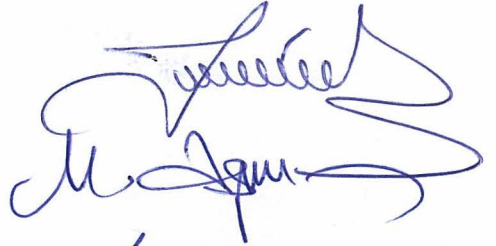
ÜYE: PROF. DR. ÜLKER AKKUTAY(BAŞKAN)



ÜYE: PROF. DR. M. ÇAĞATAY ÖZDEMİR(DANIŞMAN)



ÜYE: PROF. DR. TAYYİP DUMAN



ÜYE: PROF. DR. MEHMET TAŞPINAR

ÜYE: DOÇ. DR. BİRSEN ŞAHİN



## ÖNSÖZ

Almanya’da yaşayan iki dilli, iki kültürlü Türk çocuklarına eğitim sorunları açısından destek sağlayan KOALA Projesi ile ilgili çalışmamda; izinden gittiğim saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir’e bana her zaman destek ve yardımcı olduğu için minnettarım. İleri görüşlülüğü ve akademik liderliği ile her zaman bana yol gösterdiği için kendisine en içten şükranlarımı sunarım. Sadece akademik hayatta değil, hayatımın her anında bana her zaman kıymetli vaktini ayıran, hep destek ve yardımcı olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ülker Akkutay’a değerli fikirleri, değerli destekleri için en derin ve en içten şükranlarımı sunarım. Tezimde olduğu kadar, tüm çalışmalarım da bana her zaman değerli bilgileri ve görüşleri ile destek olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet Taşpınar’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

FBZ müdürü Sayın Berrin Nakipoğlu-Schimang’a bana merkezin kapısını açtığı ve araştırmamın her aşamasında destek ve yardımcı olduğu için çok teşekkür ederim. Sayın Dr. Dieter Schimang, Dr. Mustafa Çıkar, Halime Arslaner-Atilla Vurgun, Nurten Yılmaz’a da Almanya’da bulunduğum süre içinde bana her konuda destek oldukları için teşekkür ederim.

Okulan okula koştururken bile okullarındaki görüşmelerimi ayarlamam için yardımda bulunan, yoğun çalışmalarında beni derslerine ve veli toplantılarına misafir eden ve önemli görüşleriyle araştırmama en büyük katkıyı sağlayan değerli Türkçe öğretmenlerimiz; Sayın Kamile Özen, Yasemin Demircioğlu, Nilgün ve Celal Atalay, Aynur Yılmaz, Emel Önder, Halil Keleş, Seyla Barış, Mukaddes Özkan, Kadriye Türközü, Ayşe Klee, Hatice Bektaş, Adil Çalbay, Nuriye Özsoy, Ayşe Balaban, Osman Halıcı, Necmi Akça, Figen Satır Çıtak, Hüseyin Azizfendioğlu, Sevinç Güneş ve ismini buraya sığdıramadığım tüm öğretmenlerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Turhan Dalmış, Zeynel Fırat, İbrahim Aydın, Murat Sarıaydın, Ahmet Ovalı, Leyla Masatlı, Celal Dikçi, Dr. Mert Vuraldı, Renate Scheffler-Konrad, Christina Arad, Mirjana Antanasijevic ve Regina Timm’e de teşekkür ederim. Okullarında araştırmamı yapmam için bana her türlü desteği ve izni sağlayan ve araştırmam için vakit ayıran tüm okul müdürleri ve Alman öğretmenlere de teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora araştırma bursu ile araştırmama maddi destek sağlayan Yüksek Öğretim Kurumuna şükranlarımı sunarım.

Sevgili aileme, beni her zaman, her konuda destekledikleri ve daima yanımda oldukları için teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle çok değerli babam Ahmet Bingöl'e hayatımda her zaman yol göstericim ve ışığım olduğu için minnettarım. Canım annem, kardeşlerim Gökçen ve Kenan ve dedeme de her zaman yanımda ve destek oldukları için teşekkür ederim. Değerli eşim Metehan Arslangilay'a da araştırmam boyunca benden hiçbir desteğini esirgemediği, hep yanımda ve her konuda yardımcı olduğu için en içten teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

Aslıhan Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY

Ankara, Mart 2013

## ÖZET

### 3. KUŞAK TÜRK ÇOCUKLARI VE İKİ DİLLİ-İKİ KÜLTÜRLÜ EĞİTİM MODELLERİ (HESSEN EYALETİ KOALA PROJESİ)

BİNGÖL ARSLANGİLAY, Aslıhan Selcen  
Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

Mart 2013, 357 sayfa

Bu araştırmanın amacı Almanya'nın Hessen eyaletinde Frankfurt Modeli altında geliştirilen ve iki dilli iki kültürlü öğrencilere destek sağlamayı amaçlayan KOALA Projesini Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, Alman okul müdürleri, Türk öğrenciler ve Türk velilerin görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. 10 ay süren veri toplama sürecinde görüşmeler önceden ayarlanan randevulara göre yapılmış, Alman sınıflarında sürekli yapılan gözlemler için de ayrıca Alman öğretmenlerden izin alınmıştır. Görüşmelerin transkripsiyonu yapılarak metin dosyası haline getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ile birlikte betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonuçları, görüşmelerde ortaya çıkan temaları sunmaya ve araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak belirtilmiş ve başlıklar halinde açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda; eğitim programlarından yola çıkarak iki dilliliği desteklemeyi amaçlayan KOALA'nın öğrencilere iki dilli, iki kültürlü konumlarında ve iki dilliliklerinin gelişiminde destek sağladığı görülmüştür. KOALA'nın öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gitmesinde destek olduğu, kendilerine güvenlerini artırmada yardımcı olduğu görülmüştür. KOALA okullarında anadili derslerine katılımın eksiksiz olması araştırmanın bir diğer sonucudur. KOALA ile Türkçe öğretmenlerinin de mesleki ve duygusal kazanımları olduğu görülmüştür. KOALA'nın kültürler arası iletişim ve öğrenmeyi desteklemede etkisinin olduğu diğer bir bulgudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve müdürler KOALA materyalleri ve hizmet içi eğitim seminerlerinin etkili ve yararlı olduklarını ve KOALA ile ulaşılmak istenen amaçlara uygun olduğunu belirtmişlerdir. Hessen eyaletinde 2000 yılında çıkan yasadan dolayı artık yerel anadili öğretmeni atanmadığı için Türkiye'den gelen konsolosluk öğretmenlerinden bazılarının Almanca dil yetersizliği nedeniyle KOALA'nın uygulanmasında sorunlar yaşandığı görülmüştür. KOALA'nın devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini belirten tüm öğretmen ve müdürler KOALA için daha fazla ders saatinin gerektiğini ve Almancayı iyi bilen Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları KOALA Projesinin iki dilli ve iki kültürlü çocuklara destek sağladığını göstermiştir. Araştırma sonucunda; belirli zaman aralıklarıyla KOALA ile ilgili başka araştırmalar yapılması, Türk makamlarını KOALA hakkında bilgilendirerek Alman makamlarla, yeterli personelin sağlanarak daha iyi uygulanabilmesi için görüşmeler yapmaları ve KOALA'nın daha çok okulda uygulanması için çalışmalar yapılması önerilebilir.

*Anahtar sözcükler:* Almanya, göç, 3. Kuşak Türk çocukları, iki dillilik, iki dilli eğitim modelleri, Frankfurt Modeli, KOALA Projesi.

## ABSTRACT

### THIRD GENERATION TURKISH CHILDREN AND BILINGUAL BICULTURAL EDUCATION MODELS (HESSEN STATE KOALA PROJECT)

BİNGÖL ARSLANGİLAY, Aslihan Selcen  
PhD. Dissertation, Curriculum and Instruction Department  
Advisor: Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

March 2013, 357 pages

The aim of this research is to evaluate KOALA Project which aims to support the bilingual and bicultural children, that is developed under Frankfurt Model in Hessen State, Germany. It is aimed to assess the Project with views of Turkish teachers, German classroom teachers, German school principals, Turkish students and Turkish parents. In the research, qualitative method and phenomenology design is used. In order to choose the participants of the study, purposive sampling method and maximum variety sampling method are used. Data has been obtained via the semi structured interview forms developed by the researcher. The data collection period has lasted for 10 months in Hessen State's cities. In order to make the interviews, appointments have been made in advance. As the researcher also made observations in the German classrooms, permission has been taken from the German teachers. In order to analyse the data obtained, the interviews have been transcribed and developed into text files. Content and descriptive analyses have been made in data analysis process. The results of the study have been presented with the themes from the analyses aiming to answer the research questions and have been presented with the finding titles. Results of the research are as follows: KOALA helps the students to develop their bilingualism in their bilingual and bicultural situations. KOALA helps the students to achieve better educational levels and to develop their self-esteem. In schools where KOALA Principle is applied, attendance to Turkish mother tongue courses is complete. KOALA also supports Turkish teachers in their professional lives and emotionally. KOALA contributes to intercultural communication and learning. After the regulation in Hessen State since 2000, consulate teachers are being appointed for Turkish courses. There have been some problems in the practice of KOALA in some schools where some of the consulate teachers lack the necessary German language proficiency needed to team teach with German teachers. All teachers and school principals who state that KOALA should continue to be applied and be widespread in other schools suggest more course hours and Turkish teachers with adequate German language proficiency. The findings of the research show that KOALA Project is an important support for bilingual and bicultural students. The suggestions for the research can be stated as: other research on KOALA be made; to inform the Turkish authorities about KOALA so that they can contact with the German authorities to help KOALA to be better applied and practiced in more other schools with Turkish children population.

*Key words:* Germany, migration, third generation Turkish children, bilingualism, bilingual education models, Frankfurt Model, KOALA Project.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
RESİMLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiii
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. BÖLÜM .....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Dış Göç Olgusu.....	11
2.2. Türkiye’den Almanya’ya Göç ve Almanya’nın Türklere Dönük Genel Politikaları .....	12
2.2.1. Almanya’daki Türkler .....	15
2.3. Dış Göç ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	19
2.3.1. Asimilasyon.....	19
2.3.2. Entegrasyon.....	20
2.3.3. Çok Kültürlülük/Çok Kültürlü Eğitim .....	21
2.3.4. Kültürler Arası Eğitim/Öğrenme.....	22
2.3.5. İki dillilik.....	23
2.3.5.1. İki Dilli/Çok Dilli Eğitim Modelleri.....	28
2.3.5.1.1. İmmersion Modeli.....	28
2.3.5.1.2. Submersion Modeli.....	28
2.3.5.1.3. İki Yönlü Eğitim Modeli.....	29
2.3.5.1.4. Geçişli Eğitim Modeli.....	30
2.3.6. Göç Alan Ülkelerde Anadili Eğitiminin Önemi.....	30



2.4. Alman Eğitim Sistemi.....	32
2.5. Türk Çocuklarının Alman Eğitim Sisteminde Sosyo Pedagojik Görüntüleri.....	34
2.5.1. Eğitim Bilgileri.....	35
2.5.2. Türk Çocuklarının Alman Eğitim Sisteminde Yaşadıkları Sorunlar ve Nedenleri .....	37
2.5.2.1. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler.....	39
2.5.2.2. Dilden Kaynaklanan Nedenler .....	42
2.5.2.3. Aileden Kaynaklanan Nedenler.....	47
2.6. Almanya'nın Göçmen Çocuklara Dönük Eğitim Politikası .....	51
2.6.1. Almanya'da Göçmenlerin Anadilleri ve İki dillilikleri ile İlgili Politikalar .....	60
2.6.1.1. Anadili ile İlgili Politikalar.....	60
2.6.1.1.1. Türkçe Anadili Derslerinin Durumu.....	63
2.6.1.1.2. Öğretmenler ve Materyaller.....	66
2.6.1.2. İki dillilik ile İlgili Politikalar.....	71
2.6.2. Alman Eğitim Sisteminde Türk ve Yabancı Çocuklar İçin Geliştirilen Başlıca Eğitim Modelleri .....	74
2.6.2.1. Bavyera Modeli .....	74
2.6.2.2. Berlin Modeli.....	75
2.6.2.3. Nordrhein-Westfalen Modeli.....	75
2.6.2.4. Memningen Modeli .....	76
2.6.2.5. Krefeld Modeli .....	76
2.6.2.6. Çok Dillilik Kapsamında Frankfurt Modeli .....	77
2.6.2.6.1. Göç ve Anadilleri Uzman Danışmanlık Merkezi (FBZ) .....	79
2.6.2.6.2. KOALA Projesi .....	81
2.6.2.6.2.1. KOALA'nın Amaçları .....	86
2.6.2.6.2.2. KOALA İlkeleri .....	87
2.6.2.6.2.3. KOALA'da Kullanılan Öğretim Yöntemleri .....	89
2.6.2.6.2.3.1. Serbest Çalışma .....	90
2.6.2.6.2.3.2. Çalışma Planı.....	91
2.6.2.6.2.3.3. Duraklarla Aşamalı Öğrenim Yöntemi .....	91
2.6.2.6.2.3.4. Proje Yöntemi ile Öğrenim .....	92
2.6.2.6.2.3.5. Çalışma Atölyeleri.....	92
2.6.2.6.2.4. KOALA'nın Uygulanabilmesi İçin Gerekli Koşullar.....	93
2.6.2.6.2.4.1. Okulda Olması Gereken ve Arzu Edilen Durumlar .....	93
2.6.2.6.2.4.2. Anadili Öğretmenlerinden İstenilen Kalifikasyonlar .....	94
2.6.2.6.2.4.3. Öğrencilerin Öğrenme Birikimleri .....	95
2.6.2.6.2.5. KOALA Hizmet İçi Eğitim Seminerleri .....	98
2.6.2.6.2.6. KOALA Materyalleri .....	99
2.6.2.6.2.7. KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Zorluklar .....	101
2.7. İlgili Araştırmalar .....	102
3. BÖLÜM .....	110
YÖNTEM .....	110

3.1. Araştırmanın Modeli.....	110
3.2. Evren ve Örneklem .....	113
3.3. Veri Toplama Teknikleri .....	114
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	116
3.4. Verilerin Analizi .....	124
3.5. Geçerlik-Güvenirlik .....	128
3.5.1. Geçerlik .....	128
3.5.2. Güvenirlik .....	130
4. BÖLÜM.....	131
BULGULAR VE YORUM .....	131
4.1. Genel Durum ve Sorunlar .....	131
4.1.1. Okulların Sosyo Kültürel Durumları.....	131
4.1.1.1. Göçün Değişen Yapısı .....	132
4.1.2. Öğrencilerin Durumları ve Sorunları .....	135
4.1.2.1. Türkçe Dil Seviyeleri .....	135
4.1.2.2. Türk Kültürü Hakkındaki Bilgileri.....	145
4.1.2.3. Ailevi ve Kişisel Sorunlar .....	151
4.1.2.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.....	151
4.1.2.3.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....	157
4.1.2.3.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	159
4.1.2.4. Eğitimsel Sorunları .....	161
4.1.2.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.....	161
4.1.2.4.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....	168
4.1.2.4.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	170
4.1.2.4.4. Velilerin Görüşleri .....	173
4.2. KOALA'nın Amaçları Hakkındaki Görüşler .....	173
4.2.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri .....	173
4.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	177
4.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	179
4.3. KOALA'nın Etkileri .....	183
4.3.1. Okul Organizasyonunda Değişiklik .....	183
4.3.2. Koordineli Ekibin Çalışmalarıyla İçerik ve Zaman Organizasyonu .....	189
4.3.3. KOALA ile Birlikte Değişen Anadili Dersleri.....	195
4.3.4. KOALA ile Öğrencilerin Kazanımları .....	198
4.3.4.1. Öğrencilerin Eğitimsel Kazanımları .....	198
4.3.4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.....	198
4.3.4.1.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....	203
4.3.4.1.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	204
4.3.4.2. Öğrencilerin Duygusal Kazanımları .....	206

4.3.4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.....	206
4.3.4.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....	213
4.3.4.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	215
4.3.4.3. Öğrencilerin Dilsel Kazanımları.....	216
4.3.4.3.1. Dilsel Gelişimlerini Kendi Kendine İlerletme .....	216
4.3.4.3.2. Öğrencilerin İki Dillilikle İlgili Kazanımları.....	221
4.3.4.3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri .....	221
4.3.4.3.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	227
4.3.4.3.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	229
4.3.4.3.2.4. Velilerin Görüşleri .....	231
4.3.4.3.2.5. Öğrencilerin Görüşleri .....	232
4.3.5. KOALA ile Öğretmenlerin Kazanımları.....	235
4.3.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Kazanımları .....	235
4.3.5.2. Öğretmenlerin Kişisel ve Duygusal Kazanımları.....	237
4.3.6. KOALA ile Velilerin Kazanımları .....	243
4.3.7. KOALA'nın Kültürler Arası Öğrenme ve İletişime Katkısı.....	244
4.3.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri .....	244
4.3.7.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....	249
4.3.7.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	251
4.4. KOALA'nın Ölçme ve Değerlendirmesi Hakkında Görüşler .....	255
4.5. KOALA Hizmet İçi Eğitim Seminerleri Hakkında Görüşler .....	259
4.5.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri .....	259
4.5.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	262
4.5.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	263
4.6. KOALA Materyalleri Hakkında Görüşler .....	264
4.6.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri .....	264
4.6.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	268
4.7. KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Hakkında Görüşler.....	270
4.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri .....	270
4.7.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	275
4.7.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri .....	277
4.8. KOALA'nın Uygulanmasına Yönelik Öneriler.....	280
4.8.1. Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri.....	280
4.8.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri .....	285
4.8.3. Okul Müdürlerinin Önerileri .....	287
5. BÖLÜM.....	291
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	291
5.1. Sonuç .....	291
5.2. Öneriler .....	305

KAYNAKÇA.....	307
EKLER.....	328
EK 1 Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu .....	328
EK 2 Sırpça Öğretmeni Görüşme Formu (Türkçe) .....	330
EK 3 Sırpça Öğretmeni Görüşme Formu (Almanca) .....	331
EK 4 Portekizce Öğretmeni Görüşme Formu (Türkçe).....	332
EK 5 Portekizce Öğretmeni Görüşme Formu (Almanca).....	333
EK 6 Alman Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu (Türkçe).....	334
EK 7 Alman Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu (Almanca).....	335
EK 8 Okul Müdürleri Görüşme Formu (Türkçe).....	337
EK 9 Okul Müdürleri Görüşme Formu (Almanca) .....	338
EK 10 Türk Veliler Görüşme Formu .....	339
EK 11 Türk Öğrenciler Görüşme Formu .....	340

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Yurtdışındaki Vatandaşlarımızla İlgili Sayısal Bilgiler .....	18
Tablo 2: Immersion ve Submersion Modelleri .....	29
Tablo 3: Almanya'nın Göçmenlikle İlgili Çeşitliliğe Karşılık Eğitimsel Cevapları .....	53
Tablo 4: Almanya'daki Göçmenlerin Okul Tipleri .....	59
Tablo 5: Öğrencilerin Öğrenme Birikimleri .....	96
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Profilleri .....	120
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Profilleri.....	122
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Velilerin Profilleri.....	123
Tablo 9: Araştırma Yapılan Okulların Buldukları Şehirler .....	124
Tablo 10: KOALA'nın Amaçları.....	182
Tablo 11: KOALA'nın Okullarda Organize Edilmesi.....	184
Tablo 12: KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Hakkındaki Görüşler .....	279
Tablo 13: KOALA'nın Uygulanmasına Yönelik Öneriler .....	290

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İki Dilliliğin Türleri ve Zihinsel Gelişime Katkıları .....	27
Şekil 2: Alman Eğitim Sistemi .....	34
Şekil 3: Öğrencilerin İki Dilliliklerini Göz Önüne Alarak Anadil Dersi Türkçe .....	83
Şekil 4: KOALA Şematik Çizelge.....	88
Şekil 5: Araştırma Süreci.....	115
Şekil 6: KOALA ile Öğrencilerin Kazanımları .....	234
Şekil 7: KOALA'nın Etkileri.....	254

## RESİMLER LİSTESİ

Resim 1:KOALA Projesi “Öğrenmeyi Öğrenelim” Materyalleri.....	100
Resim 2: KOALA Projesi “Öğrenmeyi Öğrenelim 2” Materyalleri.....	100
Resim 3: KOALA Projesi “Öğrenmeyi Öğrenelim” Materyalleri.....	100

## KISALTMALAR LİSTESİ

- KOALA** : (KO)ordinierte (AL)phabetisierung im (A)nfangsunterricht- Eş GÜdümlü İki Dilli Okuma-Yazma Öğrenimi
- KoLeF** : (Ko)ordiniertes (Le)rnen mit (F)amiliensprachen- Aile Dilleriyle Koordineli ve Karşılaştırmalı Öğrenim
- FBZ** : Fachberaterzentrum für Migration und Herkunftssprachen- Göç ve Anadilleri Uzman Danışmanlık Merkezi (Almanya Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığı (HKM) nezdinde göçmen kökenli öğrencilerin öğrenim ihtiyaçları ve eğitimleriyle ilgilenmekle görevli uzman danışmanlık merkezi)
- KMK** : Kulturministerkonferenz; Eyaletler Kültür Bakanları Daimi Konferansı
- CEF** : Common European Framework of References; Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi kadar uzun olan göç süreci (Abadan Unat, 2006: 1) Türkiye’yi özellikle 2. Dünya Savaşından sonra Avrupa’da yaşanan işgücü açığı nedeniyle önemli derecede ilgilendirmiştir. II. Dünya savaşı sonrasında, hızlı bir kalkınma dönemine giren Almanya, işgücü açığını yabancı işçiler ile kapatmaya karar vererek İtalya (1955), İspanya (1960) ve Yunanistan (1960) ile işgücü anlaşmaları yapmıştır. Yine de kapatamadığı işgücünü Türkiye (30 Ekim 1961), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1965) ve Yugoslavya’dan (1968) işçi alarak devam ettirmiştir. İşsizliğin artması, yaşanan ekonomik bunalım ve petrol krizinin de etkisiyle 1973 yılının sonunda iş gücü göçü, bu tarihten itibaren resmi olarak kesintiye uğramıştır (Koçtürk, 2008: 5). Bu durum 1982 yılına kadar aile birleşimi ile devam etmiştir. Şu an gelen göçmenlerin birçoğu hala aynı ülkelerde ikinci, üçüncü ve hatta dördüncü kuşak çocuk ve torunlarıyla yaşamaktadır. Almanya’ya misafir işçi adıyla gelen göçmenler, misafirlik döneminin uzamasıyla, yerleşik yaşama geçmişler ve dolayısıyla geçicilikten kalıcılığa geçiş dönemi başlamıştır (Parlakıyıldız, 2008: 375).

Aksoy’a (2010: 7) göre de 1961 yılından beri Almanya’da yaşayan Türkler önceleri misafir işçi statüsündeyken göçmen ve daha sonra da etnik azınlık statüsüne doğru giden bir değişim süreci içindedirler. Misafirliğin kalıcılığa dönüşmesiyle birlikte, gelen işçilerin çocuklarının eğitimi ana sorun olmak üzere pek çok sorun da su yüzüne çıkmaya başlamış fakat bu sorunların farkına hemen varılamamıştır. İsviçreli yazar Max Frisch “biz işçi çağırdık, insanlar geldi” diyerek (Zengin, 2000: 103) göç alan toplumların gelen göçmenlerle ilgili bu geç farkındalıklarını en güzel şekilde ifade etmiştir.

Göçmenlerin kalıcı olduklarının anlaşılması ile sosyolog, psikolog, ekonomist ve siyaset bilimciler için entegrasyon üzerinde çalışmalar yapılacak yeni bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Şahin, 2010: 104). Göçmen ailelerin çocuklarının ve gençlerinin entegrasyonun en önemli koşulu ise eğitim olarak sunulmaktadır çünkü eğitimin kültürel ve sosyal entegrasyon için bir şans olduğu düşünülmektedir (Schwirner, 2006: 23). Ancak Almanya entegrasyon için kilit noktada olan eğitim konusuyla Nohl’un (2009: 19) da belirttiği gibi göçmen çocuklarına 1964’ten itibaren okula gitme zorunluluğunun getirilmesiyle birlikte ilgilenmişlerdir çünkü bu

tarihten itibaren okullarında sorun olarak görmeye başladıkları heterojen öğrenci topluluklarıyla karşı karşıya kalmışlardır.

Yalçın'a (2003: 17) göre Almanya, göçmen öğrenciler sorununu çözmede gecikmiştir ve her eyalet eğitim sorununa farklı yöntemlerle yaklaşmıştır. Günçe (1976: 214) Alman eğitim makamlarının; ülkelerinde kalıcı olmadıklarını düşündükleri insanlara ve onların çocuklarına hizmet götürmesinin söz konusu olduğunu, eğitim sorunlarına da bu yönden bakıldığı için kalıcı çözümler getirme ve kalıcı sistemler kurmalarının en baştan engellenmiş olduğunu belirtir. Ancak şimdiye kadar geri dönecek olarak bakılan Türk göçmenlerinin çocukları için sorun artık Almanya'da kalmaları ya da Türkiye'ye dönüp dönmeyecekleri ve ona göre hazırlanan devamlılığı olmayan program ya da modeller değil, onların kültürler arası yetenekleri ve kültürel kimliklerini nasıl rahat bir şekilde yaşayacaklarıdır (Güllüpnar, 2010: 65).

Göç alan bir ülkede dil gelişimi merkezi bir önlem olarak görülmektedir çünkü dil yeteneği eğitim ve sosyal entegrasyon için anahtar yetkinliktir (Baur, 2009: 59). Ancak Almanya bir göç ülkesi olduğu gerçeğini benimsememiş (Çakır, 2012: 42) dolayısıyla çok dilli bir ülke olduğunu uzun yıllar kabul etmemiştir. Hâlbuki yine Çakır'ın (2002: 40) belirttiği gibi Almanya'da anadili Türkçe olan kişilerin sayısı bazı Avrupa dillerini konuşan kişi sayısından bile daha çoktur. Şu an Almanya'da her üç çocuktan biri göçmen bir aileden gelmektedir, şehirlerin bazılarında ise öğrencilerin yarıdan fazlasının göç kökenli olduğu görülmektedir (Schneider, 2012: 14).

Almanya'nın göç ülkesi olduğunu kabullenememesinden ve bu konuda politikalar geliştirememesinden dolayı yabancı çocuklar iki dilli ve iki kültürlü durumlarıyla ilgili birçok zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Evde etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için anadillerine hâkim olmaları gerekirken; daha geniş Alman toplumunda yerlerini bulabilmeleri için de Almancaya hâkim olmaları gerekmektedir (Kabadayı, 2008a: 15). Clauss ve Nauck (2009: 31) da pek çok çocuğun Alman dili yeterliliklerinin eksik olması nedeniyle geride kaldıklarını ve Almancada yeterliğin göçmen kökenli çocukların okul sistemine dâhil edilmelerinde ve geri kalan akademik başarılarında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı bir ülkede yaşayan, özellikle göçmen kökenli kişilerin hem kendi anadillerini öğrenmeleri ve korumaları, hem de yaşadıkları ülkedeki dili de kesinlikle öğrenmeleri gereği iki dilliliktir (Alabay, 2008: 359). Ancak yaşadıkları bu yabancı ülkelerde göçmen kökenli çocukların büyük çoğunluğu iki dilli ve iki kültürlü durumlarını kabul etmek ve ettirmek için

çaba sarfetmiş ve stratejiler geliştirmiş olsalar da, varolan bazı istisnalar dışında, bunu başardıkları söylenememektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2011: 10) çünkü bu çocuklar dil öğrenimi bakımından yeteri kadar destek bulamadıkları için her iki dili de tam olarak öğrenememektedirler\*.

Birçok araştırma, Almanya'daki en büyük azınlık grup olan Türk göçmenlerin çocuklarının Alman eğitim sistemindeki dezavantajlı durumunu göstermektedir. Türk çocuklar dil eksikliği nedeniyle daha düşük seviyeli ve öğrenme zorluğu çeken çocukların gönderildiği özel okullara yönlendirilmektedir. Pekçok Türk çocuk diplomasız bir şekilde okuldan ayrılmaktadır (Becker, 2010: 1, 10). Türk çocuklarının eğitimde başarısız olmalarının nedenleri de özellikle ailelerinin düşük sosyo ekonomik yapısı ve dillerinin yetersiz oluşundan kaynaklanmaktadır (Leblebicioğlu, 2009: 328). Aksoy'a (2010: 14) göre ilk kuşak olan işçilerin çocukları anadil ve ikinci dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklardan dolayı Alman eğitim sistemine uyum gösterememişlerdir. Üçüncü ve daha sonraki kuşaklarda da devam eden bu sorun gittikçe artmaktadır.

Yabancı çocukların dil eğitimi ve öğrenimi ile olan sorunlarının üçüncü kuşakta kendiliğinden ortadan kalkacağını varsayan düşünceler de yanlış çıkmıştır. Özellikle Türk çocuklarının yoğun olarak yaşadığı bölgelerde Almanca ve Türkçeleri, yani okula uyum ve okulda başarılı olabilmenin en önemli etmeni olan dil yeterliği, çok büyük çapta eksikler göstermekte ve çok zayıf olmaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 1988: 85).

Türk çocuklarının Alman eğitim sistemine ve tüm hayata entegre olup başarı yakalayabilmeleri kuşkusuz iyi Almanca bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Çalışmalar pek çok iki dilli çocuğun Almancayı yüzeysel düzeyde geliştirdiğini ve günlük durumlarda gayet akıcı şekilde iletişim kurabildiklerini, ancak Almanca dilinin kompleks/karmaşık yapısı onlara sistematik olarak verilmediği için okul başarısında gerekli olan dile sahip olmadıkları için bilişsel akademik yeterliliği başaramadıklarını göstermektedir (Cummins and Swain, 1986; Cummins, 2000; Akt.: Gogolin, 2005: 270-271). Gogolin (2005: 271) PISA sonuçlarının da bu durumu desteklemekte olduğunu belirtir.

Koçak'a göre (2012: 305) Almanca bilgileri yetersiz olan çocukların Türkçe bilgileri de aslında yeterli değildir. Çocukların her iki dilde de yarım bilgiye sahip olmalarına ve kendilerini yeterli ve tam bir şekilde ifade edememelerine neden olan ve yarı iki dillilik olarak

---

\* [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

tanımlanan bu durumu Koçak (2012: 305) ve Çakır (2002: 42), Felix'in (1993: 316) gerçek anlamada dilsizlik olarak ifade ettiğini belirtirler.

Göçmen kökenli çocukların burada doğdukları için, Almancayı yaşamlarının her anında konuşan Alman çocukları gibi okuldaki eğitim-öğretimi başarabilecek düzeyde bildiği farzedilmekte, aile yapıları, sosyo ekonomik koşulları ve diğer şartlar göz önüne alınmamaktadır. Bu şekilde; anadili Almanca olana da olmayana da aynı ödev ve görevler verilip aynı başarıyı göstermesi istenmektedir. Devamlı üzerinde durulan bu gerçeğe rağmen bu soruna dönük programlar özellikle anaokulu ve ilkokullarda hayata geçirilmediği için sorunun bilincinde olan ve bu konuda gayret sarfeden eğitimci ve öğretmenlerin bireysel çabaları da yetersiz kalmaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu yeterince Almanca bilmedikleri zaman okul sisteminde hiçbir şekilde başarılı olamayacaklarını anlamakta, bu motivasyon düşüklüğü ve başarabilmeye olan inanç azlığı ile eğitim hayatlarına devam etmektedirler (Rolffs, 2009: 29-30). Yapılan pek çok çalışma ve araştırma Almanya'yı toplumunun çok kültürlü yapısına uygun olmayan, elitist ve erken yönlendiren eğitim sistemi nedeniyle eleştirmektedir. PISA araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlar aynı olmakta; Almanya sıralamada sonlarda yer almaktadır. Bu durum Alman eğitim sisteminde tüm öğrencilerin homojen olarak görüldüğünü tekrar göstermektedir (Buz, 2008: 424).

Çocukların anadilleri, Almanca dil yeteneklerinin geliştirilebilmesi için en önemli araç ve faydalanılması gereken kaynaktır. Türk çocuklarının eğitim yaşamlarında diğer çocuklara yetişebilmeleri için iki dilli eğitim modelleri kullanılmalı ve anadiline yatırım yapmak gerekmektedir (Yağmur, 2007: 74). İkinci bir dilin, anadil ve kültür öğrenildikten sonra daha kolay öğrenileceği ve böylelikle farklı bir kültüre uyum sağlamanın daha rahat olacağı belirtilmektedir (Aksoy, 2010: 14).

Çocukların iki dilli olarak yetişebilmeleri ve Almancayı öğrenebilmeleri için gerekli olan anadili dersleri Almanya'da genelde okul programı dışında ve seçmelidir. Daha da olumsuz olan bir durum bu derslerin okul saati dışında, okul dağıldıktan ve okulda kimse kalmadıktan sonra yapılıyor olmasıdır. Bu derslere, hem öğrenciler, hem de bazen veliler de gereken ilgiyi gösterememektedir. Bu durum, bazı Alman yetkilileri tarafından aleyhte gerekçe olarak kullanılmaktadır (Karaca, 2011: 19). Halbuki azınlık çocuklarının anadilini okulun eğitim programına entegre etmek çocukların öğrenme süreçlerinin önemli bir parçasıdır (Moldenhawer, 1995: 79).

Eğitim kurumları tarafından devamlı belirtilmekte olan yabancı çocukların çeşitliliğinden ve öğrenim durumlarının zorluğundan yola çıkılınca; bugüne kadar uygulanan program ve yöntemlerin bu çocukların öğrenim gereksinimlerine uygun olmadığını; bu yüzden de tek bir çözüm ile çok çeşitli durumlarda olan çocukların eğitiminin sağlanamayacağı görülmektedir. Bir çocuk için iyi olan bir çözüm diğerleri için hiç faydalı olmayabilmekte ve bu nedenle de daha esnek ve ayrılmış program ve çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma yazma öğreniminde iki dilin de göz önüne alınması ve okuma yazma sürecinin öğrencilerin dil durumlarına uygun olarak anadili ile bağlantılı olarak yeniden programlanması gerekir. Bu da ancak Türkçe öğretmenleriyle, genel eğitim (Almanca) öğretmenleri arasında yapılacak ciddi bir koordinasyon ile mümkündür. Ayrıca bu sürece ailelerin de katılımı en önemli etkenlerden biri olacaktır (Nakipoğlu-Schimang, 1988: 91).

Bu konuda yapılması gereken anadili eğitim programlarında öğretim yöntemlerinin bu gelişmeye uygun olarak değiştirilmesidir. Anadili bazı öğrenciler için birinci ve baskın dil olarak kalsa da, diğerleri için ikinci ve belki yabancı dil konumuna gelmiş olabilir. Anadil derslerinde de öğrencilerin farklı durumları göz önüne alınarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına dikkat edilmelidir (Nakipoğlu-Schimang, 2011: 10).

Anadili öğretiminin yaşanan ülkenin yasaları ve uluslararası anlaşmalar ile sağlanan hakların yerince kullanılması ve okul yönetimleri tarafından da desteklenmesi yoluyla ikinci dil başarılı bir şekilde öğrenilebilmektedir. Burada önemli olan nokta ise velilerin de desteğini alabilmektir. Bu açıdan da alan uzmanları ve öğretmenlere görev düşmektedir (Çakır, 2002: 53).

Anadili dersini verecek öğretmen konusu ise diğer bir önemli sorundur. Anadili öğretmenin Almanca bilgisi, hem her iki dile de tam hâkim olmayan çocuklarla rahat iletişim kurması, hem de okulda Alman öğretmen arkadaşlar tarafından kabul görebilmesi ve iletişim kurabilmesi için önem arz etmektedir. Önemli diğer bir konu da Almanca dersleriyle paralel olarak Türkçe derslerini yürütebilecek, her iki dili de yeterli derecede bilen, her iki kültüre de aşına olan ve tercihen kendileri de göçmen kökenli olan öğretmenleri bulabilmektir. Türkiye'den gönderilen ve konsolosluk öğretmeni olarak bilinen anadili öğretmenlerinin 4-5 yıl süreliğine gelip Türkiye'ye geri dönmeleri sorunu göz önüne alınırsa anadili derslerini yürütecek öğretmenlerin uzun süreli görevlendirilmelerini sağlayabilmek de diğer önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düşündürücü olan; Almanya’da yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak Türklerin dil seviyelerindeki düşüklük ve farklılık sorununun önemine rağmen üzerinde yeteri kadar araştırma yapılmamasıdır (Koçak, 2012: 304). Araştırmanın konusu olan, “Çok Dillilik Kapsamında Frankfurt Modeli” altında geliştirilen KOALA Projesi, “Türk çocukları geri dönecekler” düşüncesiyle hazırlanmamıştır. KOALA’nın amacı, çocuğun her iki dilini de destekleyerek iki dilliliğini geliştirmeyi ve bu arada da kendi ülkesinin manevi ve kültürel değerlerini de kazanmasını ve unutmamasını sağlamaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk çocuklarının eğitim durumları ile ilgili olarak, konunun önemi ve Almanya’daki büyük nüfuslu Türk çocukları göz önüne alındığında, Türkiye’de yeterli araştırma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli çocukların ortak problemi olan “dil eksikliği ve buna bağlı olan eğitim sorunları” incelenmiştir. Göçün başladığı yıllardan itibaren eyaletlerce bazı eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı Frankfurt modeli altında geliştirilen KOALA Projesi dâhilinde Türk çocuklarının iki dilli iki kültürlü yetişmeleri için yapılan çalışmaları, bu projenin eğitim programlarına nasıl yansıtıldığını incelemek ve projeye ilgili öğretmen, okul müdürü, veli ve öğrenci görüşlerini belirleyerek projeyi değerlendirmektir.

Bu araştırmanın temel problemi şudur:

### **KOALA’ya ilişkin;**

KOALA’yı uygulayan öğretmenlerin (Türkçe öğretmenleri ve Alman genel eğitim sınıf öğretmenleri),

KOALA’nın uygulandığı okulların müdürlerinin,

KOALA’nın uygulandığı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin velilerinin,

İlkokulda (1. ve 2. sınıfta) KOALA okulunda okuyup şu an mezun olmuş olan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

### **KOALA’yı uygulayan Türkçe öğretmenlerinin;**

- Türk çocuklarının Alman eğitim sisteminde yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşleri,
- KOALA’nın;
  - Amaçlarına ilişkin görüşleri,
  - Türk çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri,
  - Kendi mesleki gelişimleri ve statüleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri,

- Uygulanmasında kullanılan materyaller, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri,
- Hizmet içi eğitim seminerleri hakkındaki görüşleri,
- Uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri,
- Uygulanmasına ilişkin önerileri;

**Alman sınıf öğretmenlerinin;**

- Türk çocuklarının Alman eğitim sisteminde yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşleri,
- KOALA'nın;
  - Amaçlarına ilişkin görüşleri,
  - Sınıflarında okuyan Türk öğrencilere etkileri hakkındaki görüşleri,
  - Uygulanmasında kullanılan materyaller hakkındaki görüşleri,
  - Hizmet içi eğitim seminerleri hakkındaki görüşleri,
  - Uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri,
  - Uygulanmasına ilişkin önerileri,

**Okulunda KOALA'yı uygulanan müdürlerin,**

- Türk çocuklarının Alman eğitim sisteminde yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşleri,
- KOALA'nın;
  - Amaçlarına ilişkin görüşleri,
  - Kendi okullarındaki etkisi hakkındaki görüşleri,
  - Uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri,
  - Uygulanmasına ilişkin önerileri,



### **1. ve 2. sınıf öğrencilerin velilerinin,**

- Çocuklarının Alman eğitim sisteminde yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşleri,
- KOALA hakkındaki genel bilgileri ve görüşleri,
- KOALA'nın çocuklarının dilsel gelişimleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri,

### **5. ve 6. sınıf öğrencilerinin,**

- KOALA hakkındaki genel bilgileri ve görüşleri,
- KOALA'nın iki dillilik ve iki kültürlülüklerine etkisi/katkısı hakkındaki görüşleri,

Nelerdir sorularına yanıt aranmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Türkiye’de iki dilli ve iki kültürlü eğitim modelleri ile ilgili akademik araştırmalar yok denecek kadar azdır. Almanya’daki Türk çocuklarının eğitim sorunları açısından; iki dilli ve iki kültürlü konumlarıyla ilgili önemli bir proje olan KOALA’nın değerlendirilmesi Türkiye’deki akademik çevreye katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

Almanya’nın Hessen eyaletindeki okullarda yaygın olarak uygulanan, diğer eyaletlerce de uygulanmaya başlanmış, ayrıca hakkında diploma tezleri yazılan bir proje olması bu çalışmanın önemini bir kez daha göstermektedir.

## **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Hessen Eyaletinde uygulanmaya başlayan KOALA şu an Almanya’nın çeşitli eyaletlerinde uygulanmaktadır. Bu çalışma Hessen Eyaleti çapında KOALA’nın uygulandığı 20 okuldaki Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 1. ve 2. sınıf Türk öğrencilerin velileri ile şu anda 5 ve 6. sınıflarda okuyan ve KOALA okullarında 4. sınıfa kadar okumuş Türk öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.

## 1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, müdürler, veliler ve öğrenciler veri toplama araçlarını gönüllü, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.

## 1.6. Tanımlar

**Kuşak:** Aynı dönem içinde doğmuş kişiler için kullanılan bir terimdir. Aynı yaştaki kişilerin doğumu ve kendi çocuklarının doğumu arasında 30 yıllık süredir (Bruce ve Yearley, 2006: 122). Göçmen kuşaklarının sosyolojik taksonomisine göre; çocuklar gelinen ülkeye kendilerinin ya da anne baba veya büyük anne ve büyük babalarının gelme zamanlarına göre kuşaklar olarak sınıflandırılırlar (Clauss ve Nauck, 2009: 7). Becker (2010: 2) da kuşakları doğulan ülke açısından tanımlamıştır.

**1. Kuşak:** Almanya'ya yetişkin olarak gelen göçmenlerdir (Clauss ve Nauck, 2009: 7), yabancı bir ülkede doğmuş ve Almanya'ya daha sonra göç etmişlerdir (Becker, 2010: 2).

**1.5. Kuşak:** Zorunlu eğitim çağından önce (Clauss ve Nauck, 2009: 7) ya da ergin olmayan bir yaşta veya halen okula devam ederken Almanya'ya gelen (Leyendecker, Schölmerich ve Citlak, 2006: 300; Söhn, 2011: 28) başka ülkelerde doğmuş çocuklardır (Söhn, 2011: 28).

**2. Kuşak:** Almanya'da doğmuşlar ve göç deneyimini yaşamamışlardır (Söhn, 2011: 28), ebeveynlerinin her ikisi de başka bir ülkede doğmuşlardır (Clauss ve Nauck, 2009: 7).

**2.5. Kuşak:** Ebeveynlerinden birisi başka bir ülkede, bir diğeri de Almanya'da doğan çocuklar için kullanılmaktadır. 2.5 kuşak ebeveynlerinden biri birinci kuşak göçmen, diğeri de ikinci kuşak göçmen olanlara denilmektedir (Becker, 2010: 3). Almanya'da bir göçmen ve bir yerli ebeveyninden doğan bir çocuk 2.5. kuşak olmaktadır (Clauss ve Nauck, 2009: 7).

**3. Kuşak:** Kendileri ve ebeveynleri de Almanya'da doğanlara denilir (Clauss ve Nauck, 2009: 7) veya 2. kuşağın çocuklarıdır (Leyendecker vd., 2006: 300).

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Dış Göç Olgusu

Birçok değişik nedenle (siyasi, ekonomik, bireysel, çevresel) kısa veya uzun süreli ya da temelli yerleşim amacıyla yapılan sosyal, kültürel ya da coğrafi yer değiştirme hareketlerine göç denmektedir (Yalçın, 2004: 13). Castles ve Miller (2008: 30) göç sürecinin toplumları her açıdan etkilediğini ve karmaşık bir süreç olduğunu söyler. Erder'e (2006: 18) göre de hem göç eden, hem de göç alan toplumlarda pekçok fiziksel, davranışsal ve fikinsel değişiklikler yaşanmaktadır.

Tarihte göçten etkilenmemiş hiçbir ulus yoktur (Danış ve Üstel, 2008: 3). Avrupa dahilinde özellikle de Batı Avrupa'ya geniş göç hareketlerine ülkeler arasındaki ekonomik eşitsizlik yol açmıştır (Leyendecker vd., 2006: 297). Göç hareketlerini hızlandıran ise; teknolojik alanda 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapılarında meydana gelen değişimler olmuştur (Özdemir, 1988: 132). 1960'lı yıllardan sonra Türkiye'nin de içinde bulunduğu 3. Dünya ülkelerinin dış göçleri sürecinde, göç alan Batı Avrupa toplumları artık sanayileşmede belirli bir düzeye gelmiş, şehirleşme sürecini tamamlamış ve artık dış göçü sınırlı ve denetimli kabul eden toplumlar olmuşlardır (Erder, 2006: 19).

2. Dünya Savaşından sonra başlayan göçün devam etmesi üzerine Avrupa Ülkeleri göç alımına çeşitli sınırlamalar getirmiş olsalar da, göçmen işçilerin gelmesini engelleyememişlerdir. Ülkelerine geri dönme düşüncelerine rağmen, bu ülkelerden ayrılmayıp ailelerini de yanlarına alan göçmenler bu ülkelerde yerleşik konuma geçmişlerdir. Ailesel bağlarının da burada olması nedeniyle, bu ülkeler onlar için ikinci bir yurt konumuna gelmiştir (Şahin, 2010: 104).

## 2.2. Türkiye'den Almanya'ya Göç ve Almanya'nın Türklere Dönük Genel Politikaları

Almanya; 1950'lerden itibaren aldıkları göçlerle ekonomik açıdan hızlı bir gelişim sürecine giren Avrupa devletleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (Şahin, 2008: 228). İkinci Dünya savaşından bu yana göç, ülke nüfusunun gelişiminde belirleyici bir öge olmuştur (Clauss ve Nauck, 2009: 1).

Göç; ana göçmen yerleşimi ülkesi haline gelen Almanya'nın yakın tarihinin inkâr edilemez bir parçasıdır (Clauss ve Nauck, 2009: 1). Neumann'a (2007: 186) göre hem yerli nüfus hem de göçmenlerin geleceği için entegrasyonu sağlamaya çalışması gereken Almanya, dışarıdan göç almış ve yaşlanan yerli nüfusu ile gelecekte de uzun süreli bir göç akımına ihtiyaç duyan bir devlettir.

Genellikle sanayileşmiş Batı Avrupa ülkelerinin ihtiyaç duydukları işgücü açığını 1945-1973 yıllarında yakın çevrelerinden karşılamaya çalışmaları varolan açığı kapatmaya yetmemiştir. Dolayısıyla, Akdeniz ülkeleri ve Güney Avrupa'daki pekçok ülkeyle ikili anlaşmalar çerçevesinde işçiler getirtilmiştir. 1950'li yıllardan sonra işgücü fazlası bulunan ve sosyo ekonomik değişiklikler yaşayan Türkiye, 1961 yılında Federal Almanya ile ilk dış göç ve işgücü alışveriş anlaşmasını imzalamıştır. 1964 yılında Hollanda, Belçika, Danimarka ve Avusturya; 1965 yılında Fransa; 1967 yılında da İsveç ile anlaşmalar imzalanmıştır (Gelekçi ve Köse, 2011: 22). Resmi olarak izin verilen iş göçü 1973 petrol kriziyle bir son bulmuş ancak aile birleşmesi, yasadışı göç ve evlilikler yeni göçmenler için yeni kaynaklar olmuştur (Backus, 2006: 689). 2. Dünya Savaşı sonrası göçün yanı sıra, 1980'lerin sonundan 2000'lerin başlarına kadar da Federal Almanya Cumhuriyeti'ne 3 milyondan fazla ergin olmayan kişi göç etmiştir (Söhn, 2011: 28).

Avrupa ülkeleri, uluslararası göç hareketine diğer ülkelere göre oldukça geç katılmış olan Türkiye (Köse, 1997: 16) ile iş göçü üzerine 1961'de Almanya'yla başlayarak ve 1967'de İsveç'te son bularak resmi anlaşmalar imzalamışlardır (Crul ve Vermeulen, 2003: 970).

Türkiye'den Almanya'ya genellikle kırsal kesimden göç eden insanlar traktör, arazi, bakkal borcu vd. parası biriktirecek kadar kısa süreli çalışıp daha sonra Türkiye'ye dönerek hayatlarını daha iyi şartlarda devam ettirmeyi planlarken Alman devletinin isteği üzerine süreli çalışma koşulları süresiz hale getirilmiştir. Yalnız gittikleri bu ülkeye eş ve çocuklarını

da götürmeye başlamaları ile Türk işçi göçü kitlesel bir nitelik kazanmıştır (Gündüz, 2009: 316).

Akkaya (2011: 199) Almanya'ya Türk göçünün dönemlerini şu şekilde özetlemiştir:

- Çoğunlukla bekâr olan erkeklerin 1960'lardaki ilk işçi göçleri,
- Türk kadınlarının 1960'ların sonlarında çeşitli sektörlerdeki işgücü açığını doldurma amaçlı göçleri,
- Türkiye'den kalan eş ve çocukların 1974'lerin ortalarından itibaren aile birleşimi yoluyla göçleri,
- 1980 askeri darbesinin ardından yaşanan politik göçler,
- Almanya'da yaşayan Türklerin, evliliklerini Türkiye'den yapma istekleriyle başlayan "ithal" gelin ve damatların 1990'ların başında başlayan evlilik göçü.

Misafir İşçi olarak Almanya'ya gelen Türk vatandaşları, Avrupa standartlarına rağmen, işverenlerin hazırlamış oldukları kalitesi düşük, sağlık koşulları uygun olmayan eski atölyeler, depolar, bodrum ve çatı katları, apartman şeklindeki yurtlar vd. gibi özensiz yerlerde yaşamışlardır. Zamanın koşulları nedeniyle memleketlerindeki akraba ve yakınlarıyla ancak mektuplaşma yoluyla ve yaz tatillerindeki izin dönemlerinde görüşebilen Türkler, günlük haberleri dahi ancak 1964 yılından itibaren WDR Köln radyosundaki yarım saatlik yayın sayesinde ve 1969-1970 yıllarında da Türk gazetelerini okuma imkanına ulaşarak sağlamışlardır. Memleketlerinden uzak ve habersiz ve çok zorlu koşullar içinde yaşamış olan vatandaşlarımız ve geride bıraktıkları aileleri bu dönem içinde pek çok roman ve hikayeye de konu olan aile dramları yaşamışlardır (Başkurt, 2009: 82-83).

Özdemir'e (1992: 47) göre göçmen işçilerinin ülkelerine geri dönecekleri düşüncesi yüzünden göçün toplumsal ve bireysel yönü araştırılmamış, ekonomik yönü ön plana çıkarılmıştır. Avrupa ülkelerinin yeniden inşasına katkı sağlamaları amacıyla yarım yüzyıl önce misafir işçi olarak çağrılan Türkler için on yıllarca entegrasyon politikaları geliştirilememiştir. İsimlerindeki gibi misafir olarak geldikleri düşünülen Türkler geri dönmemiş, yerleşmiş ve zorlu yaşam savaşımalarını ailelerini de yanlarına alarak yaşamışlardır (Bağış, 2009: 31).

Küçükcan'ın (2009: 304) belirttiği gibi, göçün başladığı ilk yıllardan itibaren göç eden bu kişilerin gittikleri Alman toplumundan çok daha farklı bir dini ve kültürel kimlik taşıdıkları bellidir. Kendini gösteren bu gerçeğe rağmen, Almanya'nın ekonomik çıkarları

nedeniyle Türkler ve diğer yabancı işçiler daha sonraki yıllarda katı bir şekilde öteki/başkaları kategorisine dâhil olmuşlardır. Ötekileştirilen göçmenlerin sosyal ve politik hayata dâhil olmaları kültürel farklılıklarının görmezden gelinmesiyle engellenmiştir.

Ülkesinde yaşayan yabancıları tanımlamakta kullandığı terim ve kavramlarda da çok dikkatli hareket eden Almanya; göçün ilk zamanlarından 1980'lere kadar Gastarbeiter (misafir işçi) terimini kullanarak, Almanya'nın Amerika ve Kanada gibi bir göçmen ülkesi olmadığını vurgulamak istemiş; misafirliğin devam etmesi üzerine Mitarbeiter (çalışma arkadaşı) terimini ve ülkede kalıcı oldukları kesinleşince de Migranten (göçmenler) terimini kullanmışlar ve Almanya'nın bir göçmen ülkesini olduğunu çok istekli olmayarak kabullenmişlerdir (Arslan, 2006: 235). Almanya'da içinde yaşadıkları toplumdan farklı oluşları sebebiyle yabancı, Türkiye'de de Almancı olarak anılan Türkler her iki ülkede de yabancı olarak görülmektedirler. Her iki adlandırmada da Türklerin zamanla kendi içlerine kapanmalarına yol açan dışlama ve ötekileştirme imajı bulunmaktadır (Başkurt, 2009: 84).

Avrupa Birliği ülkelerinin vatandaşlarının bir başka birlik ülkesinde de seçme ve seçilme hakları bulunmaktayken; 50 yıldır Almanya'da yaşamakta olan göçmenlerin, eğer AB ülkesi vatandaşlıkları yoksa belediye düzeyinde bile söz hakları bulunmamaktadır (Öktem, 2012: 8). Almanya'nın göçmen politikaları hakkında ipucu veren bir diğer durum ise Küçükcan'ın (2009: 304-305) belirttiği gibi Avrupa'daki en katı vatandaşlık kanununun, 1999 yılında yapılmış daha hafifletilmiş düzenlemelerine rağmen Almanya'da bulunuyor olmasıdır. Aile birleşim yasasını ise sadece Türklere uygulayan Almanya, yasayla hem Türklerin Alman toplumuna entegrasyonuna engel teşkil etmekte, hem de bu yasanın insan hakları açısından da tartışmalı bir yasa olduğunu düşündürmektedir (Gündüz, 2009: 323).

Çakır (2001: 13) ise Almanya'nın Türklere dönük politikasını şöyle özetler; birinci kuşak Türkler ülkelere geri dönecek veya gönderilecek, ikinci ve üçüncü kuşak Türkler ise Almanya'da vatandaşlık hakkını kazanacaklar ve çocuklarının Türkiye ile dil ve din bağları koparılarak Almanya'ya tam anlamıyla uyum sağlamaları için gerekli alt yapı oluşturulacaktır.

### 2.2.1. Almanya'daki Türkler

1950'li yıllardan sonra köyden kente iç göç yaşayan Türkiye, Batı Avrupa'nın işçi ihtiyacından etkilenmiştir (Dulkadiroğlu, 1999: 58). Yurtdışına işçi göndermek başlarda Türkiye'nin 5 yıllık kalkınma planının bir parçası olmuştur (Yönten, 2002: 25) ve yurtdışına Türk Beden İşçi Göçü, yıllar önce başlamış olan Türk Beyin Göçünün aksine 1960'lı yıllarda devam etmiştir (Güzel, 2010: 15).

Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşlarımız; Avrupa Birliği ülkelerinde en kalabalık üçüncü ülke vatandaşdır. Nüfusları beş milyonu bulduğu için Avrupa çapında en büyük 19. ulusal grup olarak Estonya, İrlanda, Kıbrıs (Rum), Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta ve Slovenya gibi sekiz ülkeden fazla bir nüfusu oluşturmaktadırlar (Bağış, 2009: 31). Backus (2006: 689) Batı Avrupa'ya ilk defa giden bir kişinin bile 1960'lar ve 70'lerdeki iş göçünün günümüz mirası olan Türk varlığını rahatlıkla fark edebileceğini belirtir çünkü Almanya'daki yabancılar içerisinde en büyük grubu Türk işçiler oluşturmaktadır (Gündüz, 2009: 317). Gittikçe artan nüfusları ile Türkler, Dulkadiroğlu'nun (1999: 94) belirttiği gibi "Almanya'nın ortasında bir Anadolu yaratmışlardır." Türklerin de dâhil olduğu misafir işçilerden sonra Almanya'daki ikinci büyük göçmen grup; kuşaklardır Sovyetler Birliği devletlerinde, Romanya ve Polonya'da yaşayan ve komünist sistemlerin çöküşünden sonra daha yoğun olarak Almanya'ya geri dönen Alman asıllı göçmenlerdir (Schayan ve Giehle, 2005: 137).

Göç alımına getirilen sınırlamalara rağmen eşlerini ve çocuklarını da yanlarına alan göçmenler bu ülkelerde yerleşik konuma geçmişlerdir (Şahin, 2010: 104). Dahası, 1980 ve 1990'larda, aradaki kuşak evlilik yaşına gelip eşlerini Türkiye'den seçmeye başlayınca, Türk işçi göçü yeni bir özellik kazanmıştır. Avrupa'daki Türk nüfusu 5 milyona yakındır ki bunlara buldukları ülkenin vatandaşlığına geçen Türkler de dâhildir. Avrupa'ya göç eden Türklerin %60'dan fazlası ise Almanya'da yaşamaktadır. Pek çok Türk göçmen Türkiye'nin merkezindeki ya da Karadeniz'in küçük köylerinden gelmişlerdir; İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerden gelenlerin sayısı çok azdır. Bazı köylerin köyünden fazla nüfusu Avrupa'da yaşamayı tercih etmektedirler (Crul ve Vermeulen, 2003: 970).

Az sayıdaki yüksek eğitim görmüş siyasi mülteciler dışında, diasporadaki ilk Türkler genellikle direk kırsal alanlardan gelen erkek işçiler olmuşlardır (Backus, 2006: 689). Hem Türkler hem de Almanlar için bugün hala yaşanmaya devam eden sorunların başlangıcı ilk misafir işçilerin Federal Almanya Cumhuriyeti'nin ana şehirlerine Anadolu'nun kırsal kesimlerinden gelmeleri olmuştur. Yaşanan sıkıntılar ve uyumsuzluğun nedenleri; Türk

işçilerin Almanya'daki yaşam biçimine yabancı olmaları ve göç ettikleri yerlerde kendilerine karşı olumsuz bir tavır takınılmış olmasıdır. Yabancılaşma sürecini hızlandıran bu etmenlerin dışında; dışlanmışlık hissi, yabancılık ve iyi derecede eğitim becerilerine sahip olmamaları gibi engeller, Türklerin iş bulma şansını azaltmış ve dolayısıyla maddi ve manevi sıkıntılarının temelini oluşturmuştur (Gündüz, 2009: 317). Abadan Unat'a (2006: 136) göre diğer ikili anlaşma yapılan İspanya, İtalya ve Yunanistan'dan gelen işçilerin aile birleşimlerinin sağlanması için bu yapılan anlaşmalarda özendirici hükümler bulunurken; Türkiye ile yapılan anlaşmada aile birleşimini engelleyici hükümler bulunması ile Türk işçilerinin uyumları en başından geciktirilmiş ve hatta tümünden engellenmiştir. Aileleriyle birleşme hakları baştan verilmeyen ve yabancı bir ülkede çalıştıkları için ailelerinden kopan ve uyum şansları geciktirilen işçilerin (Abadan Unat, 2006: 136) kalıcı oldukları gerçeğini anlayan Alman yetkililer de, hem bu işçilerin sosyal güvenlik sorunlarının ekonomilerine getirdiği yük, hem de kalıcılaşan bu kitleye karşı ortaya çıkan yabancı düşmanlıkları ile ilgilenmek durumunda kalmışlardır (Gündüz, 2009: 317).

Türkiye'de yetişen ve Almanya'daki ebeveynlerinin yanına yasal olarak 16 yaşında gelen çocuklar hariç, birçok aile birleşimi evlilik yoluyla olur. Tüm ülke için kesin sayılar olmasa da, Bavyera ve Berlin'deki bölgesel sayımlara göre Türk erkeklerinin %50 ile %75'i Türkiye'de yetişmiş bir kadınla evlenmektedir. Aşk evliliği ya da görücü usulü, anlaşmalı olsun, eşler zor bir başlangıç yaşamaktadırlar çünkü genellikle evlilik tarihlerinden önce birbirlerini tanımaları için çok az zamanları olmuştur. Buna ek olarak, bu karışık evliliklerdeki eşlerin çok farklı sosyalleşme deneyimleri ve kültürleşme çatışmaları vardır. Evlilik göçünün dışında Almanya'daki Türk toplumunu karakterize eden diğer 2 özellik; diğer göçmenlerle karşılaştırdıklarında eğitim ve okullaşma seviyelerinin düşük kalması ve Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan sıkı bağları ve sadık oluşlarıdır (Leyendecker vd., 2006: 302-304).

Ucuz uçak ve otobüs biletleri ve Almanya'da işçiler için uzun tatil zamanları Türkiye'deki arkadaşlar ve akrabalarla sıkı bağları desteklemiştir. İlaveten teknoloji ve iletişimdeki büyük adımlar Türklerin Almanya'da dışa kapalı yaşamalarını ve çok seçenekli Türk TV kanalları, gazeteler ve radyo istasyonları arasından seçim yapma şanslarını sağlamıştır. Baskın bir Türk çevresiyle kombinasyon halinde olmakla Türkler sadece Türkçe duyabilmekte, konuşabilmekte, okuyabilmekte ve yazabilmekte; Türk dükkanlarından alışveriş yapabilmekte; Türkiye'den nakledilen politik ve gönüllü organizasyonların toplantılarına katılabilmekte, Türkçe ehliyet kursuna gidebilmekte ve Türk spor merkezlerine



devam edebilmektedirler. Ancak iki dilli ve iki kültürlü becerileri edinmiş, Alman okullarını tamamlamış ve iş, mahalle, komşuluk, çevre ya da arkadaşları vasıtasıyla Alman toplumuyla ilişki kuran Türkler için ise bu özel Türk yaşama tarzı daha az çekici olabilmektedir (Leyendecker vd., 2006: 305).

Günümüzde Almanya'da artık üç kuşak Türk vatandaşı bir arada yaşamaktadır ve dördüncü kuşak yetişmektedir. 1960'lı yıllarda kısa süre kalıp hedefledikleri parayı kazanıp geri dönme amacıyla Almanya'ya gelen birinci kuşağın çocukları olan ikinci kuşak 1970'li yılların sonları ile 1980'li yılların ilk yarısında Almanya'ya göç etmiştir. Üçüncü kuşak Türkler ise, birinci kuşağın torunlarından oluşmaktadır (Başkurt, 2009: 85). Backus'a (2006: 691) göre ikinci kuşak yerleşmiş ve üçüncü kuşak da erişkinliğe doğru gitmektedir. Üçüncü kuşak; üzerinde en çok tartışma yapılan kuşaktır çünkü diğer kuşakların aksine büyük çoğunluğu Almanya'da doğmuş olan bu kuşağın hayatlarını geçirecekleri bu topluma entegrasyon sürecinde milli ve dini kimliklerinin ne olacağı veya nasıl olması gerektiği, hem Almanya, hem de Türkiye'deki yetkililerce bir sorun olarak görülmekte ve tartışılmaktadır (Başkurt, 2009: 85).

Günümüzde Almanya'daki Türkler artık başlangıçtaki gibi döviz kaynağı olarak görülen kişiler değildir. Yaşadıkları ülkede yerleşik konuma geçen ve geri dönüşü artık fazla düşünmeyen Türklerin sorunları anadillerine ve kültürel kimliklerine sahip olmakta yaşadıkları zorluklardır. Göçün ilk yıllarındaki amaçları ekonomik seviyelerini düzeltmek olan vatandaşlarımız, yoğun çalışma tempolarından nefes aldıkları zaman, çocuklarının da anadil, kültürel kimlik ve uyum gibi sorunlar yaşadıklarını farketmişlerdir (Büyükaslan, 2009: 349-350).

**Tablo 1: Yurtdışındaki Vatandaşlarımızla İlgili Sayısal Bilgiler  
(31.12.2010 tarihi itibarıyla)**

ÜLKELER	Vatandaş Sayısı	Toplam Çalışan S.	İşsiz Vat. Sayısı
<b>A) AVRUPA</b>			
<b>1. Avrupa Birliği Ülkeleri</b>			
F. Almanya	1.629.480	544.382	141.484
Fransa	459.611	195.794	21.275
Hollanda	372.728	128.000	17.000
Avusturya[	110.678	45.500	8.541
İngiltere	52.893	22.458	4.279
Danimarka	57.129	33.066	4.406
Yunanistan	48.880	3.563	
Belçika	39.419	9.716	6.675
İsveç	67.731		
İtalya	20.882	6.414	
Finlandiya	5.825		
Polonya	3.253	1.586	
İspanya	3.395	1.097	
İrlanda	1.472	800	
Çek Cumhuriyeti	1.487	475	
Malta	400	360	
Lüksemburg	472	242	
Portekiz	637	120	
Slovakya	161	88	
Litvanya	45	35	
Letonya	95		
Slovenya	122	20	
Estonya	72	6	
Macaristan	5.814		
<b>Toplam</b>	<b>2.911.284</b>	<b>993.722</b>	<b>203.660</b>
<b>2. Diğer Ülkeler</b>			
İsviçre	71.692	34.200	3.365
Norveç	15.000	6.000	473
Romanya	20.447	3.200	
Bulgaristan	28.296	1.100	
Makedonya	1.412	250	
Liechtenstein	808	254	
Bosna Hersek	700	500	
Sırbistan	2.194		
Vatikan	300	55	
<b>Toplam</b>	<b>140.849</b>	<b>45.559</b>	<b>3.838</b>
<b>Kıta Toplamı</b>	<b>3.052.133</b>	<b>1.039.281</b>	<b>207.498</b>

ÇSGB, 2010\*

Tablodan da görüldüğü üzere, yurtdışında en fazla vatandaşımızın yaşadığı ülke Almanya'dır.

\* <http://www.cs.gb.gov.tr/cs.gbPortal/diyih.portal?page=yv&id=1>

### 2.3. Dış Göç ve Eğitim Arasındaki İlişki

Göç alan ülkeyi olduğu kadar, göç veren ülkelerdeki toplumları da etkileyen göç, aynı zamanda, hem göç eden kişilerin, hem de kendilerinden sonra gelecek kuşakların yaşamlarının geri kalanını da etkileyecek kadar uzun bir süreçtir (Castles ve Miller, 2008: 29). Bu yüzden göç alan ülkede eğitimsel kazanımlar göçmen bir çocuğun hayatının gidişatında yapısal entegrasyonun ilk kilometre taşını temsil eder ve okul bitirme sertifikaları kişinin hayatında çok önemli bir safhanın sonunu belirtir (Söhn, 2011: 27).

Kültürel farklılıkların ortaya çıkmasında ise en önemli rol göç olgusuna ait olduğu (Yalçın, 2004: 4) için, göçmen çocukların gittikleri ülkelerin eğitim sistemlerinde sorunlar yaşamaları kaçınılmazdır (Canbulat, 2009: 363). Eğitim sistemindeki etnik dezavantajlar göçmen çocukların uzun dönemli sosyoekonomik aynı zamanda yapısal olarak da adlandırılan entegrasyonunu tehdit etmektedir (Esser, 2006: Akt: Becker, 2010: 2). Yaşadıkları ülkelerin dili ile birlikte en az iki dil ve iki kültür içinde yaşamak, çocuklara avantaj sağladığı gibi birçok sorun yaşamalarına da neden olabilmektedir. Eğitim bu açıdan temel sorundur (Leblebicioğlu, 2009: 328).

Gelinen ülkenin okul sisteminde göçmen çocukların eğitim başarıları hem okuldaki hem de evdeki kaynaklara bağlıdır (Song, 2011: 938). Göçmen işçiler çocuklarına iyi bir eğitim sağlamayı hep istemişlerdir (Abadan Unat, 2006: 68) ancak göçmen çocukların velilerinin okul sistemi konusunda bilgi eksikliğinden dolayı buldukları ülkelerdeki eğitim sisteminde dezavantajları vardır (Riphahn, 2003: 712).

Göçmenlerin topluma dahil olması ve göç politikaları; asimilasyon, entegrasyon, dışlama ve çok kültürlülük kavramlarını ortaya çıkarmaktadır (Altınbaş, 2007: 241).

#### 2.3.1. Asimilasyon

Asimilasyon, çoğunluğun kültür ve kimliğini sürdürme ve koruma amacıdır (Race, 2011: 19). Genel olarak konuşulursa 20. yüzyılda Avrupa'ya gelen etnik azınlıklar, ulusal ve kültürel kimliğin sıkı bir şekilde iç içe geçtiği uluslara gelmişlerdir (Beldner ve Engberg, 2001: 10) ve azınlıklar kendisini sadece tek bir milli kültür tarafından oluşturulmuş olarak gören toplumlarda bir rahatsızlık nedenidir. Özellikle etnik azınlıklar sorun teşkil etmektedir. Bu konuda rahatsızlık yaşayan toplumlar politik ve pedagojik çareyi azınlıkları ve çocuklarını

asimile ederek sağlamak isterler (Nohl, 2009: 11). Ray'e (2006: 24) göre de asimilasyon dışarıdan gelenlerin, özellikle de göçmenlerin, kendilerine özgü kültürlerden vazgeçip ev sahibi ülkenin kültürel normlarını benimsemeleridir. Bu durum genellikle ikinci kuşak göçmenler arasında oluşmaktadır.

Nohl'a (2009: 5, 12) göre asimilasyonist eğitim ile etnik azınlık çocuklarını yaşanan toplumun kültürel standartlarına uyum sağlamak hedeflenmiştir. Özellikle okullarda da ayırım yapılabildiğini belirten Nohl, asimile edilecek insanlar için özel olarak hazırlanmış kurumlara örnek olarak Kızılderililer için yatılı okullar, misafir işçilerin çocukları için de ulusal sınıfları gösterir.

### **2.3.2. Entegrasyon**

Bireylerin bir kolektiviteye; onun normlarını, inançlarını ve değerlerini paylaşma erdemiyile ait olma hissini ne derecede yaşadıklarıdır (Bruce ve Yearley, 2006: 154). Uluslararası Göç Örgütü'ne (IOM) göre entegrasyon, göçmenlerin bireyler ya da gruplar olarak topluma kabul edilme süreçleridir. Topluma kabul edilmiş ise ülkeden ülkeye değişmektedir ve entegrasyon sorumluluğu sadece tek bir gruba değil birçok faktöre dayanmaktadır. Bunlar; göçmenlerin kendileri, göç kabul eden hükümet, kurumlar ve topluluklardır (IOM, 2004: 32).

Entegrasyon kavramı kültürel birleşme olarak da tanımlanabilmektedir (Race, 2011: 19). Joppke ve Morawska'ya (2003: 4) göre; entegrasyon kelimesini kullanan kişiler, açıkça o anlama gelmeyen asimilasyondan bahsetmek istemektedirler.

Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerle bütünleşmeleri ve burada yaşadıkları sorunlar hakkında yapılan çalışmalarda, önceleri adaptasyon kavramı kullanılmıştır. Göçmenlerin içinde buldukları topluma uymaları anlamındaki bu kavramın yerine günümüzde göçmenlerin yeni kültüre uyum sağlamaları ve aynı zamanda etnik kültürlerini de devam ettirebilmelerini belirten entegrasyon kavramı tercih edilmeye başlanmıştır (Şahin, 2010: 104-105).

Göç alan toplumlarda özel bir öneme sahip olan ve çift taraflı olması gereken uyum sürecinde, göçmenlerin olduğu kadar, göç alan ülkelerin de, göçmenlerin yaşamlarını devam ettirdikleri topluma kendi kültürlerinden kopmadan, kendi kültürlerini de devam ettirerek

daha iyi entegre olmaları için gerekli düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir\*. Eğitim; sosyal, kültürel ve iktisadi uyum alanında belirleyici bir anahtar konumunda olduğundan (Die Bundesregierung, 2008: 15) dolayı, başarılı bir entegrasyon için öncelikle göçmen çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonları önem kazanmaktadır.

### 2.3.3. Çok Kültürlülük/Çok Kültürlü Eğitim

Hakkında çok tartışma yapılan; savunuların ve karşı çıkanların ilginç tartışmalarını içeren çok kültürlülüğün (Altınbaş, 2007: 241) kavram olarak farklı ülkelerde farklı tarihçeleri ve kökenleri vardır. 1971 yılında resmi politika olarak çok kültürlülüğü kabul eden ilk ülke Kanada'dır (Race, 2011: 2-3). Avrupa ise çok kültürlülük konusunda Kanada ve ABD gibi göç toplumlarının çok gerisinde kalmıştır (Altınbaş, 2007: 241). Joppke ve Morawska'ya (2003: 1) göre, çok kültürlülük göçmen entegrasyonunun bir biçimi olarak asimilasyonun yerini almıştır.

Avrupa'da yaşanan göç hareketliliği, eğitim sistemlerinde de çözümler aramayı gerektirmiştir. Örneğin çok kültürlü eğitim konusunda Amerika, Kanada ve Avustralya gibi klasik göç ülkeleri ilerlemeler kaydetmekte, öte yandan diğer ülkelerde ise anadil hala tartışma konusu olmaktadır. Bu ülkelerde göçmen çocuklarının eğitiminde "submersion" ve "immersion" diye adlandırılan iki yöntem öne çıkmaktadır (Canbulat, 2009: 363-364). Yani çok kültürlülük sadece renk, cinsiyet ve sınıflardaki farklılıkları değil, aynı zamanda eğitim, dil ve çok dillilikle ilgilenmektedir (Race, 2011: 10).

1986 yılında Banks, çok kültürlü eğitimin; farklı gruplardan gelen çocukların eğitimsel eşitlikten faydalanabilmeleri için tasarlanan çok çeşitli okul uygulamaları, programları ve materyallerini tanımlayan kapsamlı bir kavram olduğunu açıklamıştır (Akt: Race, 2011: 5). Luchtenberg'e (2003) göre, çok kültürlü eğitimle göçmen eğitimi arasındaki en önemli fark; çok kültürlü eğitimin sadece göçmen çocuklara yoğunlaşmak yerine tüm çocukları kökenlerini dikkate almaksızın dâhil etmeye çalışmasıdır. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda göçmen çocukların eksiklikleri yerine farklılıklarını vurgulamak/farklılıklarına dikkat çekmek ve onları asimile etmek yerine eğitim sisteminin içine entegre etme çalışır (Akt.: Özbarlas, 2008: 49). Çok kültürlü eğitim terimi şimdi aynı zamanda Avrupa Boyutu ya da UNESCO tarafından önerilen uluslararası eğitim gibi tüm uluslararası eğitim yaklaşımları için

\* [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa)

kullanılmaktadır. Okul yönetiminde, okullarda ve araştırmalarda ana nokta çok kültürlü bir toplumda eğitim olsa da; Almanya'da uluslararası yaklaşımlara bu açılış bile çok kültürlü eğitimin çok daha fazla kabul görmesine yardımcı olmuştur (zbarlas, 2008: 51).

#### **2.3.4. Kültürler Arası Eğitim/ğrenme**

Kültürler arasılık, dinamik bir kavramdır ve kültürel gruplar arasında gelişen ilişkileri ifade eder. UNESCO tanımına göre farklı kültürlerin eşit derecede etkileşimleri ve varlığı ile diyalog ve karşılıklı sayęı yoluyla ortak kültürel ifadeler geliştirme olasılığıdır. Kültürler arasılık, çok kültürlülüğe dayanmaktadır ve yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası seviyelerdeki diyalog ve kültürler arası değişimin bir sonucudur (UNESCO, 2006: 17).

Demokrasiyi güçlendirmek için eğitim sistemlerinin toplumun çok kültürlü özelliğini göz önünde bulundurmaları ve farklı gruplar arasında olumlu etkileşimleri sağlamaları amaçlanmalıdır. Şimdiye kadar geleneksel olarak iki yaklaşım olmuştur: Çok kültürlü eğitim ve kültürler arası eğitim. Çok kültürlü eğitim, diğer kültürleri öğrenmeyi, diğer kültürleri öğrenerek o kültürü kabul etmelerini, ya da en azından tolerans göstermelerini ister. Kültürler arası eğitim ise pasif bir arada yaşamanın biraz daha ötesine giderek çok kültürlü toplumlarda farklı kültürlerin birbirlerini anlayarak ve sayęı göstererek diyalog içinde olmalarını ister (UNESCO, 2006: 18).

Kültürler arası eğitim, insan hayatının her alanındaki farklılığın olağanlığını kabul eder, sayęı duyar ve yönetir. Bu eğitim sayesinde öğrenciler/öğrenenler şu konuda hassas olurlar: insanlar farklı yaşam biçimleri, gelenek görenekler ve dünyaya bakış açıları geliştirmişlerdir ve insan hayatının bu çeşitlilik ve özgürlüğü hepimizi güçlendirmektedir. Yani eğitim, eşitliği ve insan haklarını sağlayan, haksız ayrımcılığa meydan okuyan ve eşitliğin dayandığı değerleri glendirendir (Tormey, 2005: 3). Ancak kültürlerarası eğitim, eğitim programlarına basit bir ekleme değildir. ğrenme ortamlarını bir bütün olarak ilgilendirmelidir. Yani; eğitim süreçlerinin diğer boyutları olan okul hayatı ve karar verme, ğretmen eğitimi, eğitim programları, ğretim dilleri, ğretim yöntemleri ve ğrenci etkileşimleri ve öğrenme materyallerini de ilgilendirmelidir. Bu da, çoklu bakış açılarının ve seslerin dâhil edilmesiyle mümkün olmaktadır. Toplumda egemen olmayan grupların dilleri, tarihleri ve kültürlerini öğrenmek de bu kapsayıcı eğitim programlarının geliştirilmesinde mutlaka dâhil edilmesi gerekenlerdir (UNESCO, 2006: 19). Gauss, Anneliese ve Gerd (1994)

de aynı fikri savunmakta ve “eğer demokratik toplumlarda kültürlerarası öğrenme gerçekleşecekse demokratik ilkelere dayanmalıdır” demektedir; bu anlamda en önemli nokta da; eğitimde eşitlik, yani anadili farklı olan çocukları da eğitim sistemine dâhil etmektir.

Kültürler arası eğitim terimi Batı Avrupa’da 1975 yılında ortaya çıkmışken, Alman Eğitim Bakanları Konferansında 1996 yılında kültürler arası eğitim hakkında bir öneri sunulmuştur (Allemann Ghionda, 2011: 49). Almanya’da çağdaş Alman toplumundaki etnik grupların çeşitliliğine eğitim sisteminin vermek ihtiyacında olduğu bir yanıt olan kültürler arası eğitim kavramı (Alred, Byram ve Fleming, 2003: 2), Almanya’da çok kültürlü eğitime denk olarak alınmaktadır (Allemann Ghionda, 2011: 51).

### 2.3.5. İki dillilik

İki dillilik;

İki dili ve iki kültürü bilmek ve anlamak; bir dilin diğerine nazaran daha iyi veya daha zayıf olması; iki dili bir arada kullanmak (codeswitching)\*; iki dilde düşünmek ve hissetmek, her iki dilin el kol hareketleriyle, iki dilin vurgu özelliğiyle konuşmak; çocukların becerisini veya zekâsını zorlamak değil, tam tersine geliştirmek; öğretim yönteminin ve sisteminin geliştirilmesi/değiştirilmesi; anadiline sahip çıkmak; zengin bir potansiyele ve kaynağa sahip olmak demektir (Rolffs, 2009a: 7).

Luchtenberg’e (2002: 49) göre iki dillilik; iki dili kullanabilme kapasitesidir. Bu ise şu şekillerde olabilir:

1) Anadil ve ikinci bir dil; yaşanılan ülkedeki hâkim dil ya da diğer dil-bu durum çok kültürlü ülkelerdeki durumu gösterir.

2) Dilbilimsel olarak “karma bir evlilikte”ki anne ya da baba dili. Bu dillerden biri yaşanılan ülkenin dilidir, ya da ikisi de değildir.

3) Ana dili ve okulda öğrenilen yabancı dil.

İki dilli; belirli bir toplumdaki dili ya da dilleri konuşanlarla etkileşim sağlayabilmek için çeşitli derecelerde yeterlilikle, sözlü ya da yazılı biçimde iletişimsel becerileri edinen birey ya da gruplardır. Dolayısıyla iki dillilik iletişim için kullanılan iki ya da daha fazla dilbilimsel kodun lehçeleri de dâhil eden dil yoluyla etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bireylerin ya da grupların psikolojik ya da sosyal durumları olarak tanımlanabilmektedir

---

\* Code switching: Aynı konuşma içerisinde iki dilin değişimli olarak kullanılması (Backus, 2006: 700); “Düzenek değiştirmek” (Çakır, 2002: 40).

(Butler ve Hakuta, 2006: 115). İki dilliler geniş bir tanım olarak genellikle birden fazla dilin bilgisini ve kullanımını edinen bireyler ya da gruplar olarak tanımlanır. Ancak iki dillilik karmaşık bir psikolojik ve sosyo kültürel dilbilimsel davranıştır ve çok boyutlu yönleri vardır (Butler ve Hakuta, 2006: 114).

Skuttnabb-Kangas (1981: 95-97) iki dilliliği iki kategoride anlatır:

1. Doğal iki dillilik-okul iki dilliliği/kültürel iki dillilik
2. Elit iki dillilik-halk iki dilliliği.

Doğal iki dilli; günlük yaşamında doğal iletişim süreci içinde her iki dili de örgün bir eğitim görmeden ve genellikle erken yaşlarda öğrenen kişilerdir. Okul iki dilliliğinde, adından da anlaşılacağı üzere, yabancı dili okulda örgün öğretim ile öğrenmek söz konusudur. Kültürel iki dillilik okul iki dilliliğine yakın olmakla birlikte; iş, seyahat ve başka nedenlerle yabancı bir dili öğrenen yetişkinler için kullanılmaktadır. Elit iki dillilik, iyi eğitim almak ve eğitiminin bir kısmını yabancı dilde yapabilmektir. Bu durumda dilleri doğal ortamında öğrenme fırsatı da olmuştur. Halk iki dilliliği ise pratik yollarla, diğer dili konuşanlar tarafından o dili öğrenmek zorunda kalan kişiler için kullanılır. Bu tür iki dilliler genellikle dilbilimsel bir azınlık grubundan gelmektedir. Elit iki dillilik hiçbir zaman bir sorun olmamışken, halk iki dilliliği pek çok eğitimsel zorluklarla bağlantılıdır. Ancak burada belirtilmesi gereken nokta; halk iki dilliliğinin kendisinin sorunlu olması değildir. Sorun yaratan; bu iki dilli çocukların eğitimlerinin doğru organize edilmemesinden kaynaklanan eğitimsel sorunlardır (Skuttnabb-Kangas, 1981: 95-97).

Huber'a (2009: 21) göre iki dillilik temel olarak 2 şekilde sağlanmaktadır: Çocukla doğumundan başlayarak iki dilde de bildirişim kurulur. Anne ve babanın her iki dile de egemen olması ve bu dilleri birbirine karıştırmadan kullanan ebeveynler olmaları durumunda gerçekleştirebilecek ikinci ve en kolay yol çocuğun önce tek dilli yetişmesi, sonra da ikinci dili öğrenmesidir. Bu durumun olmadığı ortamlarda çocuk aile içinde anne ve babasının kullandığı dili edinir ve ikinci dili öğretmek de eğitim kurumlarına düşer.

İkinci dil edinimindeki (D2) bireysel farklılıkları açıklamada yaş faktörü en sık tartışılan değişkenlerden biridir. Birinci dil edinimi genellikle tüm birinci dil öğrenenler için doğumla aynı zamanda başlarken, bireyler için ikinci dili öğrenmede çok büyük farklılıklar vardır (Butler ve Hakuta, 2006: 126). Sayısız çalışma birinci dilde (D1) geliştirilen akademik başarıyla ilişkili becerilerin, ikinci dille ilişkili olduğunu göstermektedir (Butler ve Hakuta,



2006: 131) yani çocukların anadillerindeki gelişim seviyeleri ikinci dillerinin gelişmesi için çok önemli bir şarttır (Cummins, 2001: 17).

İki dilli çocuklar, diğer çocuklara nazaran, daha yaratıcı bir zekâyâ, daha esnek bir bilişsel yapıya, daha yaratıcı bir eleştirel düşünce yapısına sahiptirler (Kabadayı, 2008: 98). Yağmur'un (2007: 62-63) belirttiği gibi; Kanadalı dilbilimci Jim Cummins (1979) "eşik kuramı" adlı çalışmasıyla iki dilliliğin zihinsel beceriler üzerinde etkileri hakkında çok farklı bir yaklaşım sunmuştur. Cummins'e göre, iki dilli çocuklarda bilişsel becerilerin düzenli bir şekilde gelişebilmesi için dilsel beceriler açısından dilsel ve bilişsel bir eşik niteliğinde bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Hangi dilin dengeli, hangi dilin baskın olduğunu ve aradaki farkı anlamak için önemli olan bu kuramda, iki dilli çocuk için farklı sonuçlar ifade eden iki farklı eşik vardır. İki dilliliğin olumsuz etkilerinden kaçınmak için iki dilli bir çocuk her iki dilde de birinci eşığe ulaşmak zorundadır (Akt: Yağmur, 2007: 62-63). Ancak Cummins (1976, 1979) iki dilli bireyler ancak her iki dilde de anadili konuşuru yetkinliği kazanmışlarsa bilişsel avantajlar yaşayacaklarını, ancak her iki dilin birinde de böyle bir yetkinlik kazanmadılarsa "yarı dillilik" olarak adlandırılan bir duruma düşeceklerini ve bilişsel ve akademik gelişimlerinde olumsuz sonuçlardan kendilerini koruyamayacaklarını söyler (Akt: Butler ve Hakuta, 2006: 131).

Eğer kişinin öğrenme ortamında hem birinci, hem de ikinci diline değer veriliyorsa ve her iki kültürel ve etno dilbilimsel grup ve değerleriyle olumlu bir kimlik geliştirmesine izin veriyorsa artırıcı iki dillilik mümkün olmaktadır. Bunun aksine, eğer toplum öğrencinin birinci diline değer vermezse sonuç eksiltili iki dillilik olacaktır (Butler ve Hakuta, 2006: 132), bu iki dillilikte her iki dilde bir şeyler eksiktir. Desteğin her iki dilde de yeterli olmadığı durumlarda ortaya çıkan diğer bir kavram iki yarım dilliliktir (Alleman-Ghionda, 2011: 3). İleri'ye (2008a: 3) göre de sadece dili değil, düşünme yeteneğini de etkileyen yarım iki dillilik durumu nedeniyle çocuklar tam bir düşünce sistemi kuramadıkları için okul ve sosyal hayatta başarı sağlayamamaktadırlar.

Dil gelişimi kültürleşme süreci olarak değerlendirilebilir ve kişinin dil edinimi kişinin kimliğini etkiler (Butler ve Hakuta, 2006: 132). Eksiltili bir ortamda ikinci bir dili öğrenmek anomi adı verilen kişilik gelişimiyle ilgili zorluklara yol açabilmektedir. Ana diliniz ve kültürünüz ve dışarıdaki kültür arasındaki çelişkilerden ortaya çıkan kişisel uyumsuzluk, kaygı ve sosyal olarak yalnız kalma hissidir (Baetens Beardsmore; Akt: Losey ve Kurthen, 2003: 920). Eksiltili iki dillilik aynı zamanda düşük kendine saygı, düşük özgüven ve strese yola açabilmektedir. Bu durumlar genellikle okulda yaşanan olumsuz deneyimlerin (Losey

ve Kurthen, 2003: 920) ve Skutnabb-Kangas'ın (1981: 313) belirttiği gibi sembolik ya da yapısal şiddetin sonucudur. Skutnabb-Kangas'a (1981: 313) göre en azından resmi olarak azınlık çocuklarına artık direk fiziksel şiddet uygulanmamakta, ancak bunun yerine yapısal ve sembolik şiddet uygulanmaktadır. Bu şiddetler verilmek istenen mesajı en az fiziksel şiddet kadar etkili vermektedir: "siz değersizsiniz, etnik grubunuz değersiz, eğer kabul edilmek istiyorsanız bizim gibi olmalı ve size ait olan her şeyi bırakmalı, onları küçümsemeli ve bundan utanmalısınız".

İki dilliliğin çocukların dilbilimsel ve eğitimsel gelişimlerine olumlu etkileri bulunmaktadır (Cummins, 2001: 17). Ancak Cummins'e (2000: 68-69) göre; okul şartlarında başarı için, öğrencinin dil yeterliliği konuşma dilinden daha ileri seviyede olmalı, bilişsel olarak daha yüksek seviyeli ve akademik bir dil olmalıdır. Çünkü ikinci bir dilde yüzeysel olarak yeterlilik için 1-2 yıl yeterliyken; o dilde akademik yetkinlik kazanabilmek 4-7 yıl sürmektedir (Ramirez, 1992; Akt: Losey ve Kurthen, 2003: 919). Hatalı dil değerlendirmeleri nedeniyle yüzeysel olarak ikinci dili konuşan iki dilli çocukların anadili eğitimine çok fazla da ihtiyaç duymadıkları gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Ancak unutulmuş şudur ki; ilk dildeki akademik yeterlik, sadece ikinci dile transferde yardımcı olmayacak; aynı zamanda bilişsel yararlar sağlayacaktır (Losey ve Kurthen, 2003: 919). Dildeki anlamlara hassas olmak açısından iki dilli çocukların tek dilli çocuklara oranla daha başarılı oldukları, dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdikleri ve dilsel yapıyı anlamada çok daha fazla gelişmiş olduklarını birçok araştırma göstermektedir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009: 14).

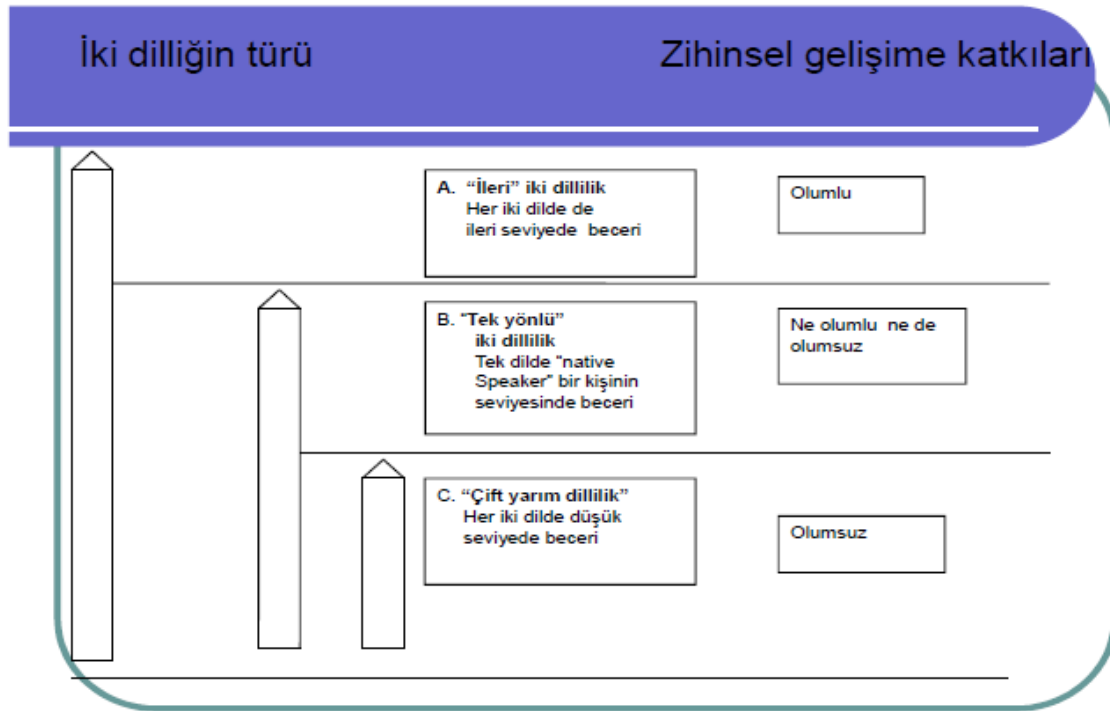
Cummins dil eşiği kuramından sonraki çalışmalarında iki dilin birbiriyle bağlantılı şekilde gelişebileceğini belirtmiş ve bu açıdan anadilinin öğretilmesindeki öneme vurgu yapmıştır. Birinci dil ne kadar gelişirse ikinci dil de o kadar gelişir diyen gelişimsel bağlılık hipotezinde ikinci dilin gelişimi birinci dildeki kavram zenginliğine bağlıdır (Yağmur, 2007: 63).

İki dillilik göç alan toplumlarda büyük önem arz eden bir konudur. Göçmen kökenli ailelerin çocukları farklı bir sosyalleşme süreci yaşarlar çünkü anadillerinden farklı bir dili öğrenir, kendi kültürlerinden farklı değerler ve normlar edinirler. İki taraflı ya da çifte sosyalleşme denilen bu süreç; eksik bir sosyalleşmeye yol açar. Dolayısıyla çocuğun kimliğini tanımlaması ve uyum sağlayabilmesi göç edilen toplum ve göç eden aileler açısından gözönüne alınması gereken sorunlardır (Yıldız, 2012). Bu yüzden azınlık çocuklarının örgün eğitimleri boyunca asgari derecede iki dilli hale gelmeleri gerekmektedir (Skutnabb-Kangas, 2004: 2). Çocukların iki dilliliklerinden yararlanmalarını temin etmek de okulun görevidir.

Okulların çok dilli çocukların dilsel becerilerini geliştirme konusunda gerçekleştirmesi gerekenler; en azından çocukların yeterli bir süre boyunca her iki dilde okuma yazma eğitimi alma haklarının sağlanması; iki dilliliklerini göz önünde tutarak anadilinde ders alma imkânının verilmesi; öğrencilerinin ailelerinde konuşulan dillerinin sistematik bir biçimde derse dâhil edilmesidir (Neumann, 2007: 196).

Genellikle isteksiz iki dilliliğe maruz kalanlar göçmenlerin çocuklarıdır. Bu durum resmi bir şekilde okula başladıklarında yeni ikinci dilleriyle karşılaştıklarında ortaya çıkar. Anadil ya da yabancı bir dilde verilen ve daha özgürce seçilen immersion modeline karşı submersion modeli travmatik bir deneyim olabilir. Ancak bazı seviyelerdeki kullanıcıların çoğu bu durumu gerilerinde bırakabilir ve her iki dili de kullanmaktadır. Bunu hangi kolaylıkta yapacakları motivasyon ve dil uygunluğuna, dilin geçerli olmasına dayanır (Tulasiewicz ve Adams, 2005). Bu yüzden Neumann (2007: 195) “iki dillilik kişinin hayatında sancılı veya hayal kırıklıklarıyla bezenmiş bir süreç olarak yaşandığında, bunun temelinde yatan nedenler kişinin kendisinde değil, uygunsuz sosyal koşullarda aranmalıdır” demektedir.

**Şekil 1: İki Dilliliğin Türleri ve Zihinsel Gelişime Katkıları**



(Yıldız, 2012).

### 2.3.5.1. İki Dilli/Çok Dilli Eğitim Modelleri

Göç alan toplumlarda eğitimde anadiline yer verilmesi ve iki dilli/çok dilli eğitim konusu önem kazanmış ve çeşitli iki dilli/çok dilli eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modellerden bazıları şunlardır:

#### 2.3.5.1.1. İmmersion Modeli

Kanada'da uygulanan, çok rağbet gören ve dil banyosu yöntemi anlamına gelen modeldir (Özdemir, 1988: 114, 115). Cummins (2009: 161) immersion teriminin eğitim ortamlarında iki farklı şekilde kullanıldığını belirtir. İlki; öğrencilerin her iki dilde de yeterliklerini geliştirme amaçlı düzenlenmiş ve planlanmış iki dilli eğitimdir. İlk dil öğretimi genellikle programın başlangıcından itibaren bir ya da iki yıl sürer ve tüm planın tamamlayıcı bir parçasıdır. İkinci anlamda immersion terimi göçmen çocukların ya da azınlık dili konuşan çocukların öğretimin onların ikinci veya üçüncü dillerinde yapıldığı bir sınıf ortamında tutulmalarıdır.

Modele göre; eğitimin tamamı önce ikinci dilde (D2) verilirken bir süre sonra birinci dilde de (D1) ders yapmak öğretim programına dâhil edilir. İkinci dilde (D2) eğitim verirken aynı zamanda birinci dili de (D1) geliştiren modele örnek Fransızca eğitim veren okullarıyla Kanada'dır (Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 2011: 13). Dili öğrenmede ve getirisi olan özgüven kazandırmada, anadiline önem verdiği ve anadilini hesaba kattığı için immersion modeli en başarılı öğrenme yöntemi olarak bilinmektedir (Karaca, 2011: 27).

#### 2.3.5.1.2. Submersion Modeli

Yabancı çocuğun kültür ve dilini, okulda başarıyı etkileyen faktörler arasında sayan bu modelde amaç kültürün ve dilin ortadan kaldırılması, göç edilen ülkenin dil ve kültürüne emilmesidir. Göç edilen ülkenin dilini öğrenmeye mecbur olan göçmen ailenin çocuğunun okulda başarılı olabilmesi için anadil çok büyük önem göstermemektedir (Özdemir, 1988: 111, 113).

Göç etkisinin oldukça yoğun hissedildiği Almanya gibi birçok Avrupa ülkesinde anadil derslerinin kaldırılması gündemdedir. Anadilinin çocukların hem bilişsel gelişimleri hem de ikinci bir dili öğrenmelerindeki önemli etkisinin araştırmalarca kanıtlanmış olmasına rağmen, göçmenlerin yaşadıkları ülkelerde eğitim ve sosyal hayatta çok geniş bir kullanım alanı olmadığı ileri sürülmekte ve bu nedenle desteklenmemektedir. Çok dilli ve çok kültürlü

olmanın avantaj olduğunu belirten Avrupa Birliği ülkeleri, göçmenlerin çok dilli olmalarını ise eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bir durum olarak açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında da göç alan ülkelerde ağırlıklı olarak submersion modelinin tercih edildiği söylenebilmektedir (Canbulat, 2009: 364). Ancak Yağmur'un (2007: 75) belirttiği gibi Almanca öğretmek yıllardır submersion diye bilinen "at havuza ister boğulsun, ister yüzün" yaklaşımıyla mümkün değildir. İkinci dilin etkili bir şekilde öğretilmesi ancak anadilde okuma yazma becerileri geliştirildiğinde mümkün olabilmektedir.

**Tablo 2: Immersion ve Submersion Modelleri**

<b>Imersion</b>	<b>Submersion</b>
Göçmen çocukları okul diline yeterli derecede hâkim değiller.	Eğitim dili resmi dildir.
Anadil/ilk dil okulda kabul görmektedir. Başarısızlık nedeni olarak görülmemektedir. Anadil ikinci dille eşdeğer kabul edilmektedir.	Okul dilindeki başarısızlık bilişsel yetersizlik olarak algılanır. Destek eğitim uygulaması sağlanır. Özel eğitim kurumlarına gönderilirler.
Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne aşinadır.	Öğretmenler çocukların diline ve kültürüne uzaktır. Dil bariyerleri oluşur.
İkinci dilin kullanılması teşvik edilmektedir.	Okul dili dışındaki dilleri konuşmak onaylanmaz.

Canbulat, 2009: 363.

### 2.3.5.1.3. İki Yönlü Eğitim Modeli

İki yönlü eğitim modelinde, çocuğun birinci dildeki beceri düzeyinin ikinci dili öğrenmesine olumlu katkıda bulunduğu varsayılır. Her iki dilde de okuryazar olmanın önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak eğitim iki dilde verilen bu modeli uygulayan okullarda birinci dili bu dillerden herhangi biri olan çocuklar eğitim görebilirler. Modele örnek olarak ABD'de birinci dili İspanyolca ya da İngilizce olan çocuklara yönelik okullar gösterilebilir. Bu okullarda her sınıfın İngilizce ve İspanyolca olmak üzere devam ettiği iki eğitim grubu ve her grupta da İngilizce ya da İspanyolca eğitim veren bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı vardır. Öğrencilere bir hafta İngilizce, bir hafta İspanyolca eğitim verilir. Bir dersin birinci konusu İngilizce, ikinci konusu İspanyolca işlenir. Öğretim programı, dönüşümlü ilerleyerek bu şekilde devam eder (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011: 14).

#### 2.3.5.1.4. Geçişli Eğitim Modeli

Geçişli eğitim modeli uygulanan programlarda eğitime ilk önce birinci dil ile başlanır, daha sonra ikinci dil eğitimi başlar. İkinci dil ile eğitim verilmeye başlandıktan sonra ise birinci dil tamamen bırakılır (geçişli eğitim modeli 1) ya da birinci dil ile ikinci dil beraber devam eder (geçişli eğitim modeli 2). Birinci dili eğitim dilinden farklı olan çocukların öğretim programını ikinci dille takip edebilecek seviyeye gelmeleri beklenir ve bu seviye sağlandığında birinci dil bırakılır. Birinci dilin geçici bir araç olarak kullanıldığı geçişli eğitim modeli 1’de amaç ikinci dilde okuryazarlık becerilerinin edinilmesidir. Geçişli eğitim modeli 2’de ise amaçlanan her iki dilde de okuryazarlık sağlamaktır (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011: 14).

#### 2.3.6. Göç Alan Ülkelerde Anadili Eğitiminin Önemi

“Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği; insanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Güzel, 2010: 26). Skutnabb Kangas’a (1981: 13-14) göre anadilini tanımlayan kriterler: kişinin düşündüğü dil, kişinin rüyalarını gördüğü dil, kişinin kendini dahil saydığı dil olmasıdır.

Anadili ile kazanılan beceri ve yeterliklerin, bilişsel gelişim ve okulda başarı elde etme, yabancı dil eğitimine katkı ve kimlik gelişimine etkisine dair pek çok bilimsel araştırma bulunmaktadır (Oğuzkan-Savvidis, 2009: 2). Ana dili olarak konuşulan her dil, eğitimde de işlev görmektedir (Güzel, 2010: 25) ve dilbilimciler kendi anadilini tam olarak bilmeyenlerin başka dilleri de kolay öğrenemeyecekleri konusunda hemfikirlidir (Dulkadiroğlu, 1999: 178). Spitzer’e (1996, 2009) göre anadilinin gelişme süreci 12-13 yaşlarına kadar sürmektedir çünkü dil öğrenmeyi sağlayan beyin bölgesi bu yaşta tamamlanmaktadır. Bu yaşa kadar anadilini öğrenemeyen çocukta ise beyninin dili öğrenmek için önemli olan bu bölgesi gelişmemekte ve çocuk artık ne anadilini, ne de başka bir dili öğrenebilmektedir (Akt: Rolffs, 2009: 32). Ayrıca henüz anadilini yeterli bir şekilde geliştiremeyen çocuğa, yabancı bir dilde dil becerileri kullandırmak çocuğun anadilinde de gelişmemesine ve gerilemesine neden olmaktadır (Güzel, 2010: 60).

Çocuğun bilişsel yeterliklerinin gelişmesi ve ilerlemesi açısından büyük öneme sahip olan anadili; kimliğin gelişmesi, yerleşmesi ve güçlenmesini sağlayan araçtır (Yıldız, 2012). Çakır’a (2002: 43) göre de anadili özellikle yurtdışında iki ve daha fazla dilli ortamlarda

büyüyen bir çocuk için daha fazla önem arz etmektedir çünkü çocuk anadili sayesinde kimliğini sürdürebilir, sağlıklı düşünebilir ve yaşadığı topluma ancak bu şekilde uyum sağlayabilir.

Yaşadığı çevreden ayrılarak başka bir yere yerleşen bir çocuk için anadili eğitiminin önemli ve zorunlu olduğunu 1954 yılında vurgulayan UNESCO gibi, bu konuda yapılan pekçok araştırma sonucu da anadilinin önemini vurgulayıp anne ve babaların çocukları ile kendi anadillerinde konuşmalarını ve çocuklarını anadillerini konuşması konusunda destekleyip özendirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bunun yapılmadığı takdirde ise anadilini konuşmayan ve tam öğrenemeyen çocuk, yaşadığı ülkenin dilini de öğrenemeyeceği için hem kimlik gelişiminde sorunlar yaşayacak, hem de anadilinin eksik olması nedeniyle anne ve babası ile olan ilişkileri de zayıflayacaktır (Kulular, 1999: 16). Yabancı ülkelerde yaşayanlar, özellikle de çocuklar, kendi ana dillerini ve kültürlerini öğrenemedikleri zaman kimlik bunalımına girerler ve öz varlıklarını kaybetme tehlikesi yaşarlar (Dulkadiroğlu, 1999: 68).

Mesleki ve günlük yaşamda başarılı olabilmek ve yabancı bir toplum içerisinde kendisini kabul ettirmek isteyen bir kişi, öncelikle kendi dil ve kültürünü bilmeli, milli benliğinin farkında olmalıdır. Kendi kültürünün verdiği özgüvene sahip olan ve anadilini de iyi bildiği için yabancı dilleri de öğrenebilen kişi başarıyı yakalayacaktır. Yalnızca iletişim aracı olmayan dilin düşünce ile de doğrudan bağlantısı olduğu için ana dilini yeterli konuşamayan kişiler kendilerini iyi ifade edemez, yabancı dildeki kelime karşılıklarını bulamaz ve bu doğrultuda fikir üretmezler (Keskin, 2009: 10) çünkü anadilinde öğrenilen temel kavramların diğer dile aktarımı kolay olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2008: 4).

Anadilini sürdürmek göçmen toplum üyeleri ve gelinen ülkedeki üyelerin sosyal bağlarını koruyarak ve güçlendirmesine yardımcı olarak öğrencilerin sosyal sermayelerini de artıracaktır. Bunu yapmanın yollarından biri de göçmen öğrencilerin kendi ana dillerini sürdürüp koruyabileceklerini sağlayacak dil dersleri sunmaktır (Christensen ve Stanat, 2007: 3) çünkü anadilinin okulda da desteklenmesi sadece anadilinin gelişimini değil, aynı zamanda çocukların okuldaki eğitim dilindeki yeteneklerini de geliştirmektedir (Cummins, 2001: 18). Tüm Batı dünyasındaki göçmen azınlıkların eğitimdeki başarısızlıklarının nedeninin toplumda konuşulan çoğunluk dilindeki yeterli seviyeye sahip olmamaları gösterilmektedir (Backus, 2006: 691).

Öğretim programlarında dikkate alınması gereken bir durum; göçmen kökenli çocukların -en az- iki dilli oldukları gerçeğidir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için

gereken bu unsurun yanında, çocukların hem okul başarısını, hem bilişsel gelişimlerini artırmak, yeteneklerini geliştirerek toplum yaşamında yerlerini bulmalarında ve çok kültürlü bir toplumda yaşamanın gerektirdikleri açısından, anadili derslerine özel bir önem verilmesi gerekmektedir (Oğuzkan-Savvidis, 2008: 6; 2009:2). Moldenhawer'a (1995: 79) göre; azınlık çocuklarının okullarda başarılı olabilmeleri okulun çocukların dilsel ve kültürel farklılıklarına saygı göstermesiyle olabilir ve azınlık çocuklarının anadilini okulun eğitim programına entegre etmek çocukların öğrenme süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Yapılacak düzenlemelerle anadili derslerine ilkokuldan itibaren tüm öğrencilerin ara vermeden katılmaları ve devam etmeleri sağlanmalıdır (Oğuzkan-Savvidis, 2009: 170).

Göçmenlik tarihçesinde değişimler olan Almanya'daki Türkler artık devamlı hazır bavulları ile anavatana dönmeyi düşleyen kişiler değil, kalıcı kuşaklar oluşturarak yaşamlarını burada sürdürecektir. Geçici misafirliğin kalıcılığa dönüşmesiyle birlikte anadilinin konumu da değişmektedir. İki dilli ve iki kültürlü çocuğun yaşamında her iki dile de ihtiyacı olmakta; her iki dil de onun bir parçası olmaktadır. Bu parçalarından biri atılır, ezilir ya da gözönüne alınmazsa çocuğun sağlıklı büyümesi mümkün değildir çünkü diğer parçası her zaman bilinçaltındadır (Nakipoğlu-Schimang, 2001).

#### **2.4. Alman Eğitim Sistemi**

Almanya'da tüm öğrenciler için zorunlu eğitim süresi dokuz yıldır. 16 eyalette farklı düzenlemeler olsa da çocuklar genelde 6 yaşında başlayarak 4 yıl ilkokula giderler (Schayan ve Giehle, 2005: 112). Okul öncesi eğitim birkaç aylık ile 6 yaş arası çocuklar için kurumlar tarafından (çoğunluğu Kindergarten) sağlanır. Okul yaşına gelen ancak yeterli gelişim seviyesi göstermediği belirtilen çocuklar "Vorklassen" (hazırlık sınıfları) ya da Schulkindergarten'a giderler. Bu kurumlar eyaletlerde okul öncesi ya da ilköğretim sektörüne tahsis edilmişlerdir. Katılım gönüllüdür ancak bazı eyaletlere zorunlu yapmak için yetki verilmiştir (Eurydice, 2011: 30).

Alman eğitim sisteminin hiyerarşik bir yapısı vardır. İlköğretimden ortaokula geçiş, sistemdeki ilk önemli geçiştir. İlkokuldan sonra öğrenciler üç ortaöğretim kurumundan birine devam ederler; Hauptschule, Realschule ya da Gymnasium. Bu seçim çocuğun eğitimindeki sonraki yolu belirler. Bu durum, yani, bir okula ya da diğerine devam etme kararı iş piyasası ve mesleki kariyere erişimde çok önemli sonuçlara yol açmaktadır (Clauss ve Nauck, 2009: 23). Kapsamlı okullar (Gesamtschule) ise bu üç tür okul tipini birleştirerek aralarındaki zor



geçişini kolaylaştırmak amacıyla olan 4. tür okullardır (Güllüoğınar, 2010: 72). Nota dayalı seviye farklarının yine var olduğu bu okullarda; farklı seviyedeki okullara devam edecek öğrenciler ayrı ayrı okullara gitmektense tek bir okulda toplanır ve farklı sınıflara gönderilirler (Bulgan, 2007: 134).

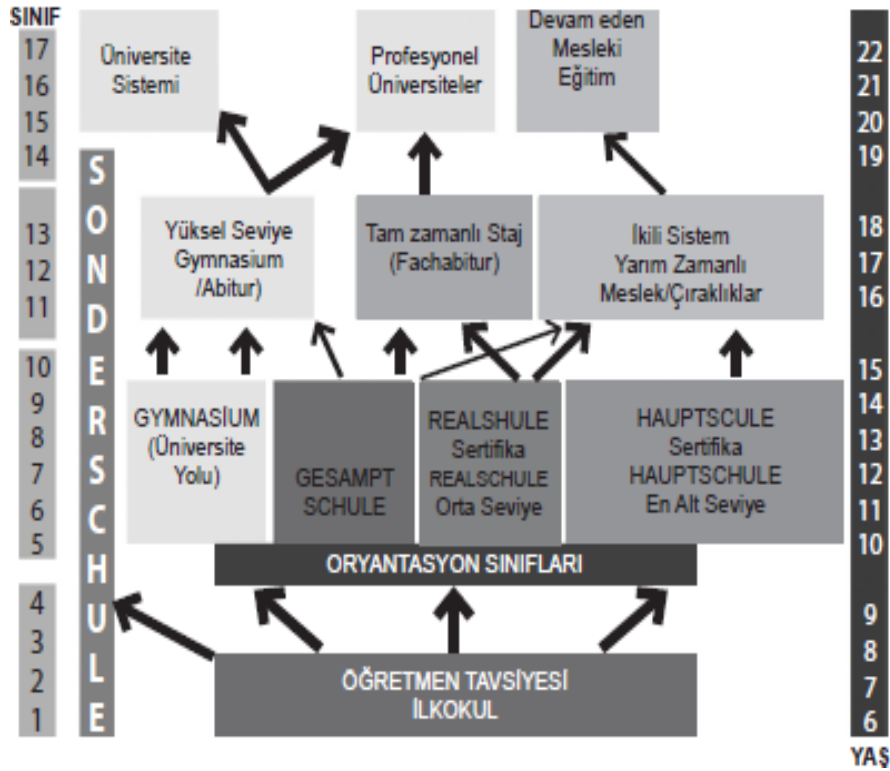
Okulların çoğu yarım gün sürerek öğlen saatlerinde bitmektedir ancak Federal bünye ve eyaletler tarafından okulların tam günlü olması teşvik edilmektedir. Bütün devlet okulları ücretsiz eğitim vermektedir. Okul sisteminden federal eyaletler sorumlu olsa da koordinasyonu Eğitim Bakanları Konferansı (KMK) sağlamaktadır (Schayan ve Giehle, 2005: 112).

Almanya’da kaliteli veya daha üst bir eğitim alabilmek için özellikle Gymnasium (üniversite eğitiminin temel geçiş basamağı) ya da Realschuleye (nitelikli bir meslek eğitime giden yol) gidebilmek gerekmektedir (Arslan, 2006: 238). Hauptschule ise öğrencilerin yeteneklerine göre, daha sonraki yıllarda yapacakları meslek eğitiminin temel alt yapısını kazandırmaktadır. Bu açıdan bitirmeleri mutlaka gerekli olan en alt basamaktaki okul türüdür (T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği, 2003: 93). Riphahn (2003: 714) Hauptschule’yi mavi yakalı, Realschule’yi beyaz yakalı çalışanlar hazırlayan okullar olarak tanımlar.

Alman eğitim sisteminde Almanca ulusal dildir. Göçmen kökenli ya da yerli olsun, öğrencilerin tümü için Türkiye’de Türkçenin olduğu gibi, tüm diğer derslerin verildiği ders dili, iletişim ve öğretim aracı ve yabancı dil derslerinde de referans dildir (Neumann, 2007: 192).

Almanya’da Federal hükümet ve eyalet yönetimleri eğitimin niteliğine yönelik çalışmaları, ortak standartları, programları işlevselleştirme vd. konuları planlama konularında ilkece görüş birliğinde iken, seçilen stratejiler ve yapılan uygulamalar eyaletlere göre farklılık göstermektedir (Oğuzkan-Savvidis, 2009: 3). Faas (2008: 109) Almanya’da eğitimsel durumları analiz etmenin zor olduğunu, çünkü 16 eyaletin her birinin kendi eğitimsel ve kültürel meseleleriyle kendilerinin ilgilendiğini ve kendi politikalarını kendilerinin oluşturduğunu belirtir.

Şekil 2: Alman Eğitim Sistemi



(Güllüpnar, 2010: 71).

## 2.5. Türk Çocuklarının Alman Eğitim Sisteminde Sosyo Pedagojik Görüntüleri

Gogolin ve Reich'a göre Almanya'da en büyük azınlık ve en önemli etno linguistik grup Türk öğrencilerdir. Türkleri Bosnalılar, Hırvatlar, Sırp lar ve İtalyanlar takip etmektedir (Akt.: Özbarlas, 2008: 20). Ancak Türk göçmenlerini oldukça büyük, kalıcı ve Alman nüfusunun giderek artan bir parçası olduğunu fark edememe tüm alanlarda kendini gösterirken, okul sisteminde özellikle aşıkardır (Leyendecker vd., 2006: 298).

Alman okullarında yalan söyleyen, küfreden ve dövüşen çocuklar olarak genellikle Türk göçmen çocukları görülmüş olsa da son yıllarda Rusya göçmenlerinin çocukları bu şekilde tanınır olmuştur. Sorun yaşadıkları zaman kendilerini dil ile ifade etmek yerine küfür ve kavga ederek çözmekte Türk erkek çocuklarının tanınması tüm Türk göçmen çocukları için geçerli olarak anlaşılmaması gereken özellikler olsa da büyük çoğunluktaki çocuklara ilişkin bir durum olarak kalmaktadır (Huber, 2007: 8-9).

### 2.5.1. Eğitim Bilgileri

Günümüzde Almanya’da dört kuşak Türkler bir arada yaşamaktadır. Almanya’ya ilk gelenler olan birinci kuşak; 1960’lı yıllarda Türkiye’deki işsizlik sorunu sonucu iş bulmak ve daha iyi kazanç sağlamak amacıyla kendilerine çok farklı olan bir kültürel yapıya göç eden ve yurt dışında kısa süreli, planladığı kazancı elde ettikten sonra ülkesine dönmeyi düşünen ve bu nedenle kendilerine misafir işçi denilmiş vatandaşlarımızdan oluşmaktadır. İkinci kuşak; çalışmak ve geri dönmek amacıyla Avrupa ülkelerine giden bu Türklerin çocuklarıdır. Birinci kuşak Türklerin torunları olan; yurt dışında doğmuş büyümüş, sosyalleşmesini, eğitim yaşamını ve yaşamının geri kalanını o ülkede devam ettirecekleri düşünülen gençler de üçüncü kuşağı oluşturmaktadır (Aksoy, 2010: 33-34).

Yetişkin olarak ve çalışmak amacıyla gittikleri için birinci kuşak Türklerin Alman eğitim sistemiyle bir ilgileri olmamıştır. Tam sayıları mevcut olmamasına rağmen, pek çok ikinci kuşak göçmen gencin akademik kariyerleri Almanya ve Türkiye arasında gidip gelmekten ya da Türkiye’de akrabalarla birlikte yaşayıp ergen olarak gelmeleri nedeniyle sekteye uğratılmıştır (Leyendecker vd., 2006: 304). İkinci kuşağın yanı sıra üçüncü kuşak da; dil yetersizliği, uyumsuzluk, eğitim sistemindeki farklılıklar, anne-babalarının sorunları gibi nedenlerle eğitimde başarı elde edememişlerdir. Çocukların dil sorununun çözümü için ek Almanca dersleri, Alman-Türk öğretmenlerinin görevlendirilmesi, Türkçenin ikinci yabancı dil olması, Türkçe ders kitapları gönderilmesi, radyo yayınları gibi, Alman ve Türk hükümetlerinin birlikte almış oldukları tedbirler ise yeterli olmamıştır (Dulkadiroğlu, 1999: 193). Aile birleşmesini takip eden yıllarda okul terkleri Türk çocuklarında %60’a ulaşmış; 15-21 yaşlarındaki Türk gençlerin ise sadece %18’i mesleki öğrenimlerini tamamlayabilmişlerdir (Abadan Unat, 2006: 68). Göçün ilk yıllarındaki duruma oranla gelişme sağlanmış olsa da, 4. kuşaktan söz edilmeye başlanan 50 yılı aşkın zaman içinde eğitim düzeyleri açısından bir gelişmenin sağlanamadığı görülmektedir (Çakır, 2001: 5).

Eğitimsel farklılıklar 1970-1989 yıllarında Yunanlar, İtalyanlar ve İspanyollar için durgun olmuş, Yugoslavlarda azalmış, Türk ve Portekizlilerde ise artmış; 1989-1996 yıllarında İspanyollar dışında tüm göçmen çocuklar arasında artmıştır. 1996 yılında eğitimsel farklılık en fazla Türklerdeyken, onları İtalyan ve Portekizliler izlemiştir (Kalter ve Granato, 2002: 209). Eğitimsel başarıya bakıldığında; en başarılı göçmenler İspanyollar olmakta; Doğu-Asya kökenli, Rus kökenli ve Yunan kökenli öğrenciler İspanyolları izlemekte; en başarısız öğrenciler ise; Türk, Arap ve İtalyan kökenli olanlar olmaktadır (Engin, 2012).

Diğer göçmen gruplarıyla kıyaslandığında, PISA bulgularına göre Türk çocukları en başarısız grup olarak görülmektedir (Canbulat, 2009: 360).

Almanya’da Türk çocuklar daha çok şehirlerdeki okullara devam etmekte, daha düşük akademik yollardan geçmektedirler. Ayrıca gittikleri okullar daha ileri dereceli öğretmenlerin az olduğu, sertifikaları olmayan öğretmenlerin daha çok olduğu okullardır. Öte yandan yerli Alman öğrenciler daha büyük okullarda, daha yüksek öğretmen-öğrenci oranının olduğu okullara devam etmektedirler (Song, 2011: 943). Almanlarla karşılaştırıldıklarında Almanya’daki Türk gençlerinin büyük çoğunluğu daha kısıtlı eğitim olanaklarına sahiptirler ve Alman diline hâkimiyetleri de kısıtlıdır (Mueller, 2006: 429).

Almanya’nın tümüne bakıldığında Sonderschule denilen özel öğrenim okullarına gönderilen yabancı kökenli çocuklar %7,02 iken, yerli Alman öğrencilerin ise %3,96’sı bu tür okullara yönlendirilmişlerdir. Aynı duruma yabancı kökenli çocuklar açısından bakıldığında; 2007/2008 eğitim öğretim yılında Yunan çocukların %5,92’si, Türkiyeli çocukların %6,74’ü, İtalyan çocukların ise %8,51’i ve bu okullara yönlendirilmişlerdir (Die Gaste, 2009: 1).

Yaşanan sorunlara rağmen olumlu gelişmeler de vardır. İlk zamanlarda göç eden grubun üçte birinin okuma yazması dahi yokken, bugün Avrupa Birliği’nde yaşayan 20-24 yaşlarındaki Türk gençlerinin %15’i yükseköğrenim programlarına kayıt yaptırmaktadır. Bu gelişmeler her ne kadar Avrupa standartlarının altında olsa da, son zamanlarda önemli sayılabilecek bir artış yaşandığı kesindir (Manço, 2008: 466). PISA gibi uluslararası araştırmaların sonuçları olumsuz olsa da Almanya ve diğer ülkelerde lise eğitimi gören öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır; yalnızca Almanya’da üniversite eğitimine devam eden Türk öğrenci sayısı 2009 yılında 39 binden fazladır (Şen, 2009: 64). Ayrıca öğrenme engelliler özel eğitim okullarına devam eden Türk çocuklarının sayısında son yıllarda azalmalar vardır çünkü Türk veliler artık bu konuyla yakın bir şekilde ilgilenmeye başlamışlardır (Dulkadiroğlu, 1999: 101). Almanca dil öğreniminin eğitim sistemindeki başarıya etkisi göz önüne alındığında; çoğunluğunu yabancı çocuklar yerine Alman çocuklarının oluşturduğu anaokullarda Almancayı öğrenebilme şansına sahip olanlar arasından Almancayı çok iyi kullanan ve yükseköğrenim görenler de vardır (Nakipoğlu-Schimang, 2001).

### 2.5.2. Türk Çocuklarının Alman Eğitim Sisteminde Yaşadıkları Sorunlar ve Nedenleri

En çok sayıda Türk Almanya’da yaşadığı için Türk çocuklarının sorunlarının da en yoğun olduğu bölge burasıdır (Dulkadiroğlu, 1999: 72). Geçici misafirlik amacı taşıyan Almanya’ya Türk emek göçü, Alman ve Türklerin beklentilerinin aksine geri dönmelerin yaşanmaması ile kalıcı sorunlar çıkarmıştır (Gündüz, 2009: 317). Çoğunlukla Almanya’da doğan ve Alman kültürü içinde yetişen ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak Türkler, ilk gidenler olan birinci kuşağın aksine artık herhangi bir uyum sorunu yaşamamaktadırlar (Koçak, 2012: 304) ancak eğitim önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşçi çocuklarının eğitim ve uyum sorunlarının belirginleşmesi ve önem kazanması; 1974’te aile birleşim yasasının çıkmasının ardından 1978 yılından sonra işçilerin yanında bulunan çocuğuna daha fazla çocuk parası verilmesi nedeniyle bu çocukların aileleriyle birlikte göç etmeleri olmuştur (Dulkadiroğlu, 1999: 66-67). Yaşanan bu göç ile birlikte okullardaki Türk öğrencilerin sayısında da önemli bir artış olmuştur. İkinci kuşak Türk çocuklarının okul başarıları, geldikleri bu yeni ülkede yaşadıkları sosyo kültürel uyum sorunları ve Almandada yetersiz olmaları nedeniyle düşük olmuştur (Canbulat, 2009: 359).

Başkurt’a (2009: 89) göre de ikinci kuşaktan itibaren üçüncü kuşakla birlikte genç bir nüfus özelliği kazanan Türkler eğitim sistemine tam olarak uyum sağlayamamıştır. Almandayı ve hatta anadillerini yeterince bilmemeleri, ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olması ve genellikle bu nedenden dolayı çocuklarıyla ilgilenememeleri nedeniyle eğitimde istenilen başarı sağlanamamıştır. Bir çocuk için ilk ve en önemli sosyalleşme ailede başladığı için ancak ailelerin de eğitim düzeylerinin ve gelir seviyelerinin genellikle düşük olması, yaşadıkları ortamlar gibi etkenler çocukların eğitim sistemindeki başarılarına büyük etki etmektedir.

Türk göçmen çocuklarının eğitimdeki başarısızlıklarının nedenlerini araştıran akademisyenler iki ana yaklaşım üzerine yoğunlaşmışlardır. Birinci grup; Türklerin Alman toplumuna kültürel yabancılıklarına veya kültürel uzaklıklarına (Diefenbach, 2002; Worbs, 2003) yani ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, bilgi eksiklikleri, entegre olmada başarısızlık ve gönülsüzlükleri, çocuklarının eğitimsel başarılarına önemli etkisi olan eğitime para ve zaman açısından yeterli yatırımı yapmadıklarına dikkat çekerken; ikinci grup ise Alman eğitim sistemindeki eşitsiz koşullar ve kurumsal dışlayıcılık uygulamaları yani; Almanya’da sosyal tabakalaşmaya yol açan Türk göçmenlerine ve çocuklarına karşı doğrudan ve dolaylı ayrımcılık uygulamalarının devam ettiğini ve bu durumun da göçmen kökenli olan çocukların

dezavantajlı konumlarını pekiştirdiği üzerine yoğunlaşmıştır (Gomolla ve Radtke, 2007) (Akt: Güllüpınar, 2010: 68-69).

Kulular (1999: 14) eğitimle ilgili sorunları; dille, öğretmenle, Almanya'daki eğitim basamaklarıyla (okul öncesi, temel eğitim, ortaokul, lise, özürllüler okulu), kız çocuklarının eğitimi, okul-aile işbirliği ile ilgili problemler şeklinde ele almıştır.

Alman eğitim sisteminde Türk çocuklarının başarı yakalayamama nedenleri hakkında pekçok araştırmacı çalışmıştır. Gogolin'e (1994) göre anadilinin okul sistemine dâhil edilmemesi ön plandadır. Weber'e (2003) göre Alman eğitimciler yabancı öğrencilere karşı dışlayıcı bir tutumda bulduklarını için okul başarısızlığı yaşanmaktadır. Gomolla ve Radtke (2002) ise kurumsal dışlanma yani sistem ve kurumların yabancı öğrencileri dışlamasını başarısızlık nedeni olarak göstermektedir. Alman eğitim sisteminin elemeye, seçmeye ve erken yönlendirmeye dayalı olması da bir başka nedendir. Dirim (2007) ise Alman okul sisteminin içinde barındırdığı çeşitli ve farklı yapıya karşı çözüm geliştirememesini göstermektedir (Akt: Canbulat, 2009: 360).

OECD (2009: 3-4) raporuna göre; Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları şunlardır:

- Okul öncesi eğitime düşük oranda katılım
- Anadillerine yeterli derecede hâkim olamadıkları için kültürel uyumsuzluklar ve iletişim sorunları yaşamaları
- Büyük çoğunluğun göçmen olduğu okullara gitmeleri nedeniyle, öğretim dilini yeterince öğrenememe ve akademik uyumu sağlayamamaları
- Dildeki yetersizlikleri yüzünden iletişimsel ve davranışsal rahatsızlıklar yaşamaları ve özel ihtiyaçları olan çocukların gittikleri okullara gitme oranının artması
- Erken yönlendirme nedeniyle başarısız olan öğrencilerin okul bırakma oranlarının artması
- Mesleki eğitimlerini tamamlamalarına rağmen çıraklık ya da staj imkânı bulamadıkları için işsiz kalmaları
- Okul eğitim programları ve ders kitaplarında anavatanlarıyla ilgili olumsuz imajlar nedeniyle kendine güvenlerinin azalması
- Kültürel diyaloga açık olmayan ve göçmen öğrencilerden başarı beklentisi olmayan öğretmenlerin olumsuz etkisi

- Ebeveynlerin okula ve eğitim sistemine ilgilerinin az olması
- Göçmen çocuklar için rehberlik, danışma ve yönlendirme hizmetlerinde kurumsal önlemlerin az olması.

### 2.5.2.1. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler

1980’lerde göç alan Avrupa ülkelerindeki eğitim politikasının ortak bir özelliği göçmen çocuklarının eğitimleri için değişen gerçekliklere uyum sağlamamalarıdır (Crul ve Vermeulen, 2004: 9). Alman okul sisteminde göçmen çocuklar eşit fırsatlardan yararlanamamaktadırlar. PISA sonuçları Almanya’daki göçmen çocukların test edilen her başarı alanında diğerlerinden daha kötü olduklarını göstermektedir (Gogolin, 2005: 270).

Uluslararası okul başarısı karşılaştırmalarında da görüldüğü gibi Alman eğitim sistemi oldukça seçici bir sistemdir. Eğitimde başarı elde edebilmek ailenin sosyal ve ekonomik temeline dayanmaktadır ki bu duruma başka hiçbir gelişmiş endüstri ülkesinde bu kadar rastlanmamaktadır (Auernheimer, 2009: 8). Bu eğitim sisteminde, gelecekteki okul kariyerleri için de göçmen kökenli olmak eğitimsel bir sorun teşkil etmektedir. Göçmen öğrencilerle ilişkide sistemin pedagojik olarak yeterli olmaması etkisini göstermektedir. Göç kökenli çocukların okula başlaması özellikle dil eksikliği nedeniyle ertelenmekte, okulda eğitim alabilecek düzeyde olmamaları gerekçe gösterilerek eğitim yaşamları genellikle ve çoğunlukla başarısız bir şekilde başlamaktadır. Yerli öğrencilerin iki katı kadar göçmen öğrenci sınıfta kalıp aynı sınıfa tekrarlamaktadır. Araştırmacılara göre bu durumlar sosyal seçmeciliktir (Engin, 2011: 6).

Eğitimsel dezavantajlar okul öncesi eğitimi esnasında ortaya çıkmaktadır (Biedinger, Becker ve Rohling, 2008: 243). “Okul Öncesi Eğitim ve Göçmen Çocuklar İçin Eğitimsel Kariyerler Projesi”nin verilerine göre yerli Alman çocukları ve tüm göçmen çocuklar grubu arasında Alman dil becerileri açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Anne veya babası Alman olanlar hariç, tüm Türk kökenli çocuklarda bilişsel becerilerle ilgili önemli farklılıklar bulunmaktadır (Becker, 2010: 1). Çocukların kendi anadilinde eğitim aldığı okullarda doğrudan ilkokula başlamaları, okula başlamadan önceki yıllarını ailelerinin yanında geçiren çocuklar için bile sorunlar yaratabilmektedir. Bu açıdan Almanya’da ailesinden farklı, yabancı bir sosyal ve kültürel çevrenin içine girecek yabancı çocukların okulöncesi eğitimlerinin ne kadar gerekli ve vazgeçilemez olduğu açıktır (Çakır, 2002: 48).

Almanya’da okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerin ilkokuldaki başarı düzeylerine göre hangi tip okula yönlendirileceklerine dair öğrencinin geleceğini belirleyecek bir tavsiye mektubu yazarlar (Perşembe, 2010: 62). İki dilli yabancı öğrenciler de bu şekilde geleceklerini belirleyecek okullara yönlendirilmektedirler. Yağmur’a (2007: 62) göre iki dilli çocukların kendilerine uygun okullara gönderilebilmeleri için iki dilli testlerin olması mutlaka gerekmektedir çünkü çocuklar sadece Almanca dil becerilerine bakılarak yönlendirilmektedirler. Evde çoğunlukla Türkçe öğrendiği için Almanca testinden yeterli puanı alamayan ve Türkçe dil becerileri göz önüne alınmayan çocuk zihinsel becerilerinde sorun olduğu varsayılarak doğrudan öğrenme zorluğu olan çocuklar okuluna yönlendirilmektedir.

Almanca dil seviyelerinin yetersiz, eğitim düzeylerinin düşük olması ve yaşadıkları ayrımcılıklar nedeniyle Türk gençlerinin büyük bir çoğunluğu hem okul hem de iş hayatında şansları olmadığını düşünmektedir. İyi bir eğitim almış olmamanın kalifiye iş bulmada engel olmasının yanı sıra, göçmenler için yeterli iş imkânının olmayışı da diğer bir durumdur. Almanya’da yaşayan göçmen kökenli çocuklar yeterli derecede Almanca bilgisine sahip olmadıkları için başarısız sayılmakta ve görme, işitme, vücut ve zekâ engelli çocuk ve gençlerin desteklenmesi için açılmış bulunan ancak göçmen çocuklarının aleyhine bir sosyal eşitsizlik üreten bir yapıya sahip olan özel eğitim kurumları olan Sonderschulelere gönderilmektedirler. Yeterli bir değerlendirme olmadan bu okullara yönlendirilen çocukların kendilerine güvenleri kalmamaktadır. Özürlü olarak damgalanan bu çocukları, okuldan mezun olduklarında da işsizlik ve Alman yaşlıları arasında ayırım yaşamak beklemektedir. Yaşlıları tarafından dışlanan, başarısız olarak kabul edilen gençler yaşadıkları toplumdan ve hatta ailelerinden de uzaklaşmakta, kopmaktadır. Geçici bir süreliğine burada oldukları düşünüldüğü için yöneticiler, göçmenlerin ve çocuklarının entegrasyonu ve Almancayı öğrenebilmeleri için zamanında gerekli ve yeterli tedbirleri almamış, bu tür sorunların ortaya çıkmasını da engelleyememişlerdir (Başkurt, 2009: 90). Göçün üzerinden geçen onlarca yıldan sonra, 2000’li yıllara gelindiğinde, göçmen ailelerin çocuklarının Almancayı yeterince iyi öğrenememeleri nedeniyle eğitim sisteminde başarı sağlayamadıkları düşüncesi kuvvetlenmiştir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011: 8).

Göç esnasında yaş etkisi, Almanya’da farklı yapıları eğitim sistemleri olan ülkelere daha güçlüdür (Söhn, 2011: 32). Göç uzmanları her zaman negatif bir ilişkiden bahsederler; göçmenin göç esnasındaki yaşı ne kadar büyükse eğitimsel kazanımı daha düşüktür. Üç aşamalı eğitim sisteminde erken seçim de göç esnasındaki yaş etkisini kuvvetlendirmektedir.



İlkokul ya da ortaokul eğitimi esnasında göç eden göçmen öğrenciler kendi ülkelerinde öğrenmedikleri bir eğitim programı içeriğini takip etmek zorunda kalmaktadırlar. Göç esnasında yaş ne kadara büyükse, ebeveynlerin gelinen ülkenin okul sisteminin resmi ve gayri resmi kurallarına alışmaları için daha az zamanları olmakta ve böylece de çocuklarının okul kariyerleri esnasında çok önemli eğitimsel kararlar alınmadan önce karşılaştıkları zorlukları yönetmelerinde çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar (Söhn, 2011: 28-29). Riphahn (2003: 711) genel olarak ikinci kuşak göçmenlerin Almanya'nın eğitim standartlarına asimile olmadıklarını ve geri kaldıklarını belirtir. Canbulat'a (2009: 359) göre ikinci kuşak Türklerin Alman eğitim sistemine farklı yaşlarda ve farklı sınıf düzeylerinde başlamaları eğitim sisteminde yaşadıkları sorun ve başarısızlığın nedenidir.

Almanya'da doğan ve 3. kuşak olarak tanımlanan çocukların, aradan geçen zaman nedeniyle sosyal hayata uyum sağlayabileceklerini ve dil sorunlarının da çözüleceğini düşünen Alman eğitim planlamacıları bu konuda yeterli tedbirler alamamışlardır. 80'li yıllardaki Türk öğrencilerin okullardaki başarısızlığı, 90'lı yıllarda da aynı şekilde devam etmiştir. Özellikle dilleri yeterli seviyede olmadığı için Sonderschulelere gönderilen Türk öğrencilerin sayısında da artışlar yaşanmıştır. İki binli yıllara gelindiğinde, 2000 ve 2003 yıllarında yapılan uluslararası PISA araştırmalarının sonuçları da Türk çocuklarının Alman eğitim sisteminde başarı elde edemediklerini doğrulamaktadır (Canbulat, 2009: 359).

Almanlar yabancıların yoğunlukla yaşadığı mahallelerden ayrılınca yabancılar, özellikle de Türkler; belediyelerin uyguladığı konut politikasının da etkisiyle, kendi aralarında yaşamaya başlamışlardır. Türk aileleri çocuklarını anaokuluna göndermenin önemli olduğu bilincine varsalar da; yabancı çocukları anaokullarında da çoğunluk haline geldiği için, Alman çocuklarla birlikte eğitim göremeyen bu çocuklar Almancayı yeterince öğrenememektedirler. İlkokullarda da aynı sorun görülmekte; yabancı çocukların yüksek oranda olduğu okullar bazen %100 yabancı çocukları barındırırken en az %40'a inen bir sayıya sahip olmaktadır. Birbirlerinden Almanca öğrenebilme şansı çok düşük olduğu için ve zaten ailelerinden de yeterli desteği alamadıkları için çocuklara destek sağlama işi öğretmenlere düşmektedir. İkinci dil olarak Almanca ve yabancı dil yöntemleriyle çocuklara ders veremeyen öğretmenlerin de etkisiyle çocuklar yeterince Almanca öğrenmeden okuma yazmaya geçmekte ve burada da zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu durumla başa çıkamayınca da en geç ikinci sınıfın sonunda; "öğrenme sorunları var" denilerek çocuklar Sonderschulelere/Förderschulelere gönderilmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2001). Almanya'da çok kültürlü toplum ve okul ya da göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili

kavramlara değinmeden öğretmen olmak hala mümkünken; asıl odaklanılan göçmenler tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir görev olan entegrasyondur (Özbarlas, 2008: 54-55) ve çok kültürlü eğitim konusunda yeterli biçimde yetiştirilemeyen bazı öğretmenler ile çocuklara gerekli yardım sağlanamadığı söylenebilir.

Ayrıca, Güllüpınar'ın (2010: 69) da belirttiği gibi, Türk çocukları yönlendirilmeden önce, dil yeteneklerini geliştirmeleri için yeterince zaman ve fırsat tanınmamaktadır. Nakipoğlu-Schimang'a (2001) göre de, Türklerin birarada yaşamaları sonucu ortaya çıkan gettolaşmaya ek olarak Türkiye'den ithal gelin ve damat getirilmeye başlanması da varolan durumu zorlaştırmaktadır çünkü bu ithal gelin ve damatlar Almanca bilmedikleri için çocuklarına yardım edememekte ve dil sorununu çıkmaza sokmaktadırlar.

### **2.5.2.2. Dilden Kaynaklanan Nedenler**

Eğitim söz konusu olduğunda; dilin çok önemli bir yeri olduğundan, yeterli derecede Almanca bilgisine sahip olmayan ve ailesinde de Almanca konuşulmayan bir ortamda yetişerek eğitim sürecine başlayan çocukların diğer yaşlılarıyla kıyaslandıklarında oldukça dezavantajlı bir başlangıç yaptıkları bir gerçekliktir. Bu dezavantajlı başlangıç tüm eğitim sürecini etkileyecek ve eğitimsel ve psikolojik bazı sorunlara yol açacaktır çünkü Alman eğitim sistemi yarışma esasına dayalı olmasına ek olarak öğrencileri eğitimin çok erken bir döneminde yönlendirmektedir (Nuruan vd., 2007: 152) .

Türkler yaşadıkları bölgelerde kendilerine has altyapılar oluşturmaktadır. Dolayısıyla da neredeyse yalnızca kendi aralarında iletişim kurmaktadır. Alman toplumuyla iletişim içine girme olanağı azalan çok sayıda Türk çocuğu ilkokula çok az Almanca bilgisiyle başlamaktadır. Ailelerinden de, kendilerine yardımcı olabilecek diğer araçlardan da destek alamadıkları için başarısız olan ve yaşadıkları zorluklarda destek bulamayan çocuklar, sorunlarının üstesinden gelememekte ve genelde ağır psikososyal sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle de eğitimini tamamlayamayan ve okul diploması alamayan ve öğrenme engelliler okulundaki öğrencilerin sayısı çok yüksek olmaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

Yabancı bir ülkeye göç eden kişiler anadillerinin yanında gittikleri ülkenin de dilini öğrendikleri zaman iki dilli kişi özelliği edinmektedirler. Ancak bu durum eğitim programlarında kalıcı bir durum olarak ele alınmamaktadır. Almanya'daki Türk çocuklarında

da somut bir şekilde gözlemlenen; kişiden yaşadığı ülkenin dilini kullanmasının istenmesi ancak bu sırada kişinin anadilinde gerileme yaşamasıdır (Güzel, 2010: 33).

Çocukların hem ikinci dil edinimlerini, hem de anadillerinin gelişimlerini etkileyen pek çok önemli özellik bulunmaktadır. Bunlar; çocuklarının ailelerinin sosyo kültürel ve ekonomik yapıları, ne kadar süredir Almanya'da buldukları, Türkiye ile ilişkilerinin ne derecede olduğu, Almanya'da yaşadıkları çevre, katıldıkları sosyal ve kültürel etkinlikler, aile içinde kullanılan dil, görsel işitsel medya kullanım alışkanlıkları ve tercihleri, çocukların akranları ile kurdukları ilişki ve bu ilişkide kullandıkları dildir (Çakır, 2002: 51). Almanca dil becerileri Almanya'daki sosyal merdivende ilerlemek için en önemli faktör olduğu için, sanal ve gerçek Türk kültürünün dışa kapalı oluşu başarısızlık tehlikesini artırmaktadır (Leyendecker vd., 2006: 305). Çocuğun okulda başarılı ya da başarısız olmasında en önemli faktör ailede konuşulan dil ve bu dilin ne kadar kaliteli olduğudur (Hart/Risley, Akt.: Rolffs, 2011: 3).

Backus (2006: 694) Türk toplumunun dillerini sürdürdüğünü belirtmiş ve bunun nedenlerini birçok faktöre bağlamıştır. Bunlar; dışarıdan evliliklerin az olması, olası eşlerin göçmen toplumundan değil genellikle Türkiye'den seçilmesi, Türkçeyi korumanın Türkiye'ye olası bir geri dönüş için gerekli olması, sık yapılan uzun yaz tatillerinde gidilen Türkiye ile arkadaşlık ve akrabalık bağlarını yeniden kurmak için Türkçenin gerekli olması, Türk medyasına ulaşımın kolay olması, özellikle Almanya olmak üzere Avrupa'da Türk gazetelerinin olması ve iki dilli yayınların çok olmasıdır.

Türkçelerini sürdüren kesimin yanı sıra; Türkiye'ye dönmeyi düşünmeyen, Almanya'da yaşamak için anadil yerine Almanca konuşmanın daha uygun olduğunu düşünen kimi aileler, sadece Almanca konuşmayı tercih etmektedirler. Ancak anadilini gözden çıkararak sadece Almancayı sürdürmek kültürel yabancılaşma, öz varlık duygusunun yitilmesi ile sonuçlanabilmektedir (Koçak, 2012: 305).

Her ikisi de ikinci kuşak olan ebeveynlerden oluşan ailelerde ise ebeveynler Türkçe dilini sürdürmek için çaba gösterebilirler de özellikle Türkçe konuşan ve anlayan ve Türk kültürel dışa kapalı alanında yaşayan bir ebeveynin etkisi, hem kendinin hem de çocukların sosyal ağlarında ve etraftaki topluluğa erişimlerinde etki yapmaktadır (Leyendecker vd., 2006: 305-306).

Türkçe dil kullanımları; yurtdışında hem anadili, hem de yaşadığı ülkenin diliyle yaşayan bireylerle, Türkçenin hâkim olduğu Türkiye’de yaşayan bireyler açısından farklılık göstermektedir. Farklı şartlarda yetiştikleri için farklı Türkçe kullanımlarına sahip olan iki dilli bireylerin anadillerinin geliştirilmesi Türkiye’de yaşayan bireylerinkinden farklı yöntemler gerektirmektedir (Uluçam, 2007: 29). Örneğin; Almanya’da yaşayan Türk çocukları iki farklı ses bilgisi sistemi/fonoloji sistemi öğrenmek zorundadırlar ki bir ses birimi bir dilde varken diğerinde olmayabilir. Daha da karmaşık olan durum ise bir dilde anlamı olan ses biriminin diğerinde anlamı olmaması ya da vurgu ve tonlamada farklılıklar olabilmesidir (Kabadayı, 2008: 99).

Almanya’ya ilk gidenler olan birinci kuşak en başta Almanca dili olmak üzere, Almanya’yla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadıkları için dil sorunu ile kendilerine yabancı bu ülkede kültür şoku yaşamıştır. Yoğun çalışma tempolarınının da önemli derecede etkisiyle dil kursuna katılma imkânları ve zaten geri dönecekleri için düşünceleri de olmayan birinci kuşak, Almancayı ancak günlük hayat içerisinde, iş yerlerinde duydukları kadarıyla çözerek anlamaya çalışmışlardır (Aksoy, 2010: 34).

Birinci kuşağa göre ikinci kuşak Türk çocuklarının sorunları çok daha farklı olmuştur. İkinci kuşağın büyük çoğunluğu Türkiye’de eğitimine devam ederken buraya göç etmiş ve sadece iş yerinde anlaşabilecek kadar dil bilen anne ve babalarına kıyasla buradaki eğitim sistemine devam etmek, topluma uyum sağlamak için Almanca öğrenmek ve konuşmak zorunda kalmışlardır. Sosyalleşme süreci Türkiye’de başlayan ancak Almanya’da devam eden bu kuşak literatürde kayıp kuşak olarak bilinmektedir çünkü iki farklı kültür, kimlik, dil, eğitim sistemi ve inanç yapısı arasında kalmışlardır (Aksoy, 2010: 34).

15 yaşın üzerindeki pek çok 2. kuşak göçmen, 1980’li yıllarda ilköğretime ve 1990’larda da ortaöğretime devam etmişlerdir (Crul ve Vermeulen, 2003: 969). Kulular’a (1999: 15) göre; yurtdışına ailesinin yanına giden ikinci kuşak çocukların bir bölümü gittikleri ülkenin dilini bilmemeleri nedeniyle eğitim sistemine uymakta zorlanmışlardır.

Leyendecker vd’ne (2006: 311) göre göçün pek çok stresli ve kişiyi oturduğu yerden ve çevresinden ayıran yönleri olan; aile ve arkadaşlardan ayrılmak, dil eksikliği yaşamak, bilinmedik bir çevre ve sosyal adetler, 3. kuşak çocuklar için artık geçerli değildir. Ancak Aksoy’a (2010: 34-36) göre üçüncü kuşak Türkler, ebeveynlerinin yoğun olarak yaşadıkları sosyal entegrasyon sorununu halen yaşamakta; Alman kültürüne, diline, eğitim sistemine, ekonomik ve siyasal yapısına uyum sağlamakta ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Yaşadıkları toplumlarda hem anadillerini, hem de o ülkenin dilini yeterince iyi bilmemelerinden dolayı yarım iki dilli olmaktadır. Anadil öğrenme sürecinde sorun yaşadıkları için iyi öğrenemedikleri Almancaları da eğitim öğretim hayatı için yeterli düzeyde değildir. Aksoy, yapmış oldukları alan araştırmasının sonucunda Türk çocuklarının başarısız olmalarındaki en önemli faktörü Almanca eksiklikleri nedeniyle okullarındaki öğretmenleri ile yeterli düzeyde iletişim kuramamaları olarak tanımlamaktadır.

Kulular'a (1999: 15) göre yurtdışında doğan ve büyüyen üçüncü kuşak kendi dilini öğrenememekte, Türkiye'ye gittiğinde ya da kesin dönüş yaptığında kendi ülkelerinde yabancı gibi durmaktadırlar. Kulaksızoğlu'na (2008: 4) göre de, Almanya'da doğmuş üçüncü kuşak Türk gençlerinin Türkçe dil bilgileri zayıflarken Almanca bilgileri daha fazla gelişmektedir.

Almanya'daki Türk çocukları kendi istekleri ile iki dilli olmamışlardır, sosyo kültürel ve ekonomik faktörler onları iki dilli olmaya zorlamaktadır. Ailede Türkçeyle yetişen, ancak daha sonra anaokulu ve ilkokulda Almancayla yüz yüze gelen çocukların; Alman eğitim sistemine hakim olan Almancayı devamlı kullanmaları nedeniyle zaten Almanya'da prestiji düşük olan Türkçeyi kullanım alanları kalmamaktadır (Özdemir, 1988: 107-108).

Demir'e (2010) göre, yurtdışında yaşayan ve Türk ismine sahip olduğu halde, genellikle anneleri Türk olmadığı için Türkçe öğrenmemiş insanlar bulunmaktadır. Ulusoy'a (2008: 11) göre de; çocuklar yaşamlarının büyük bir kısmında Almanca ile karşı karşıyadırlar ve Almanca onlar için birinci, baskın ve üstün bir dil olmaktadır. Ayrıca çocuklar Almancanın okulda sistematik olarak öğretildiğini farkettilerinde anne babalarının yüzeysel Türkçe öğretimleri onlar için etkili olmamaktadır. Bazı durumlarda sosyal çevrelerinden de olumsuz etkiler hisseden çocukların bazılarının anadillerini kullanmayı reddettikleri görülmektedir.

Yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmeleri birçok nedenden dolayı engellenmektedir. Bunlar; kapalı bir çevrede yaşamaları, sosyal aktivitelerden uzak, monoton bir yaşam sürmeleri ve Türkçenin iletişim dili olarak çok kullanılmamasıdır. Bu durumun sonucu ise iki yönlü yarı dillilik olabilmektedir (Çakır, 2002: 42). Güzel (2010: 35-36) de Almanya'daki ikinci ve üçüncü kuşak çocukların Weinreich'in (1977: 6) belirttiği gibi koordineli iki dillilik durumu gösterdiklerini söyler. Bu durumda karışıklıklara yol açan, her iki dildeki kavramların zihinde farklı şeyler çağrıştırmasıdır. Bu nedenle çocukların Almanca konuşurlarken Türkçe kelimeleri, Türkçe konuşurken de Almanca kelimeleri kullandıkları görülmektedir.

Gogolin (2005: 261) informal durumlarda da Almanca ve diğer pek çok dilin karışımı sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. İyi eğitim alanların ise, Türkçeyi ya sınırlı bir söz dağarcığı ile konuştuğu ya da Türkçe konuşmaktan vazgeçip Almanca konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Gençler günlük yaşamlarında ve evlerinde kullandıkları sınırlı ve şiveli olan Türkçelerinin yetersiz olduğunu bildikleri için küçümsenmekten çekinmektedirler. Türkçe dil bilgileri yeterli olsa da bazılarının da Türkçe kullanılan ortamlarda fazla bulunamamaları ve yeterince Türkçe konuşamamaları nedeniyle akıcı olmadığını düşündükleri Türkçeleri ile özgüvenleri kaybolmaktadır (Çakır, 2002: 41).

Her iki dildeki gelişimlerini tam olarak edinemeyen Türk çocukları, Türkçe ya da Almanca konuşurken her iki dilden de kolaylarına gelen sözcükleri karışık olarak kullanmaktadırlar. Ancak bireyin her iki dilde de kendini yeterince ifade edememesi olan iki taraflı yarı dilliliğin bir göstergesi olan bu kullanımın ciddi dil sorunlarının belirtisi olduğu göz önünde tutulması ve Türkçe ve Almanca dersleri çerçevesinde eğitsel önlemler alınması gerekmektedir (Çakır, 2001: 35).

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının çok büyük bir bölümü evlerinde birinci dil; yani anadili olarak Türkçeyi öğrenmektedir. Almancayı ise anaokullarından başlayarak öğrenmekte olan bu çocuklar; okulda zorunlu olan İngilizce dersi ile üç dilli olma şansı taşımakta ancak bu şansı elde edebilen çocukların sayısı çok düşük olmaktadır (Huber, 2009: 21).

Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarının kullandıkları Türkçe standart bir dil özelliği göstermemektedir. Anadili olarak kullanılan Türkçe, vatandaşların geldiği yörenin genel yapısını yansıtmaktadır ve şivelidir çünkü vatandaşlarımız genellikle kırsal kesimden göç etmişlerdir. Göç edilen süreden itibaren de Türkiye'de bulunmadıkları için Türkiye'de kullanılan Türkçenin gelişimini takip edememişlerdir. Gençlerin konuştukları dile bakıldığında ise Türk argosu ve Almanca Türkçe karışımı ile ortaya çıkan karma bir dil özelliğindedir (Çakır, 2002: 40).

Türk çocuklarında genellikle üç dil grubu görülmektedir: İki dilli çocuklar; bir dilli çocuklar ve her iki dili de yarım bilen çocuklar. Türk çocukları daha çok üçüncü grupta yer almaktadır\*.

---

\* <http://koala-projekt.de/html/giris.html>

Özdemir (1988a: 85) Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının dilbilimsel açıdan Almanya’da bulunuş sürelerine göre aşağıdaki beş kategoride ele alınabileceklerini söyler:

- Sadece Türkçeye hâkim olabilen
- Sadece Almancaya hâkim olabilen
- Türkçeye hâkim ancak yetersiz derecede Almancaya bilen
- Almancaya hâkim ancak yetersiz derecede Türkçe bilen
- Ne Türkçeye ne de Almancaya hâkim olabilen

### 2.5.2.3. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Araştırmalar Türk çocuklarının akademik başarı eksikliğini kültürel kökenlerindense ebeveynlerinin eğitim eksikliğine bağlamaktadırlar (Leyendecker vd., 2006: 304). Literatür, Türk çocuklar ve diğer yerli çocuklar arasındaki büyük başarı farkında sosyo ekonomik geçmişlerinin açıklayıcı bir değişken olduğunu belirtir (Song, 2011: 940). PISA araştırmalarına göre Almanya’daki çocukların okul başarıları anne babalarının eğitim seviyeleriyle paraleldir (Rolffs, 2009: 40) çünkü ailelerin eğitimsel geçmişi ve yaşam standartları çocuklarının okul performansını ve entegrasyonlarını etkilemiştir ve etkilemektedir (OECD, 2009: 3).

Huber’a (2008: 3) göre Türk çocuklarının Alman eğitim sistemindeki başarısızlıklarının nedeni toplumsal nedenlerdir ve iki dillilik sorunu değildir. Bunun nedenini Amerika’ya Türk göçünü örnek göstererek açıklayan Huber, bu göçün okur-yazarların göçü olduğunu ve bu nedenle de Amerika’da yaşayan Türk ailelerin çocukları hiç sorun çekmeden İngilizce öğrendiklerini ve çok başarılı olduklarını belirtmiştir. Avrupa’ya gelen Türk göçmenlerin işçi ve köylü kökenli olmasını vurgulayan Huber, Avrupa’daki göçmen Türklerin okul eğitimlerinin olmamalarının yanı sıra okumayan da bir kesim olduklarını söylemiş ve bu nedenle de anadili öğretiminin çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Göçmenler geliş zamanlarındaki kültürü devam ettirme ve koruma eğilimindedirler oysa Türkiye’de büyüyen ebeveyn 1960’larınkinden farklı bir Türk kültüründe kültürleşmiştir. Bu durumdan ve başka diğer etkilerden dolayı ebeveynlerin farklı çocuk yetiştirme hedefleri ve uygulamaları vardır ve çocuklarına farklı mesajlar iletmektedirler (Leyendecker vd., 2006: 311).

Birçok yönden Türkiye'deki yaşam biçimlerini devam ettiren Almanya'da yaşayan Türk göçmen aileler, çalışma koşullarından dolayı farklı bir yaşam biçimi sürdürmektedirler. Çalıştıkları işler genellikle vardiyalı olduğu için çocuklarıyla birlikte oldukları zaman kısaldığından çocuklara masal anlatmaları, çocuklarla oynamaları çok mümkün olmamaktadır. Kendileri çocuklarıyla ilgilenecek vakit konusunda sıkıntı yaşadıkları için yaşları çok küçük olsa da çocukların odalarına televizyon alıp çocuklarını oyalamaya çalışmaktadırlar. Ailelerinin zaman yetersizliği nedeniyle yeterince ilgi gösteremediği çocukların eksiklikleri okula başladıklarında ortaya çıkmaktadır. Anne babasından hiç masal dinleyemedikleri için bir varmış bir yokmuşu, hatta –mış biçimini bilmeyen çocuklar vardır. Kelime hazneleri gelişmeyen çocuklar dil becerilerini yeterince geliştirememekte, diğer yaşlılarıyla aynı dil edinimi düzeyine ulaşmamaktadır ve yaşlarının gerektirdiği şekilde konuşucu özelliği gösterememektedirler (Huber, 2007: 10).

Eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan pekçok Türk ailesinde Alman eğitim sisteminin 4. yılında çocukların hayatında büyük önem taşıyan yönlendirmenin önemi bilinmemekte ve anlaşılmamaktadır (Buz, 2008: 430). Öğrencilerin yetiştikleri çevreleri büyük çoğunlukla gelişmelerine destek sağlayamayan ailesel çevrelerdir. Bu yüzden de bu çocukların büyük bir çoğunluğu ekonomik düzeyi düşük, işsiz, sosyal yardım alanların okulu olarak tanınan öğrenme engelliler okullarına devam etmektedirler (Skripuletz, 2009: 6). Yine, çocukların okudukları okulların düzeyi ebeveynlerin eğitim seviyelerine paralel bir şekilde yükselmektedir (Kulaksızoğlu, 2008: 3-4).

Almanya'daki ilköğretim okullarında Alman çocuklar, ailelerinde dinleme becerisini kazandıkları, yaşları küçük olsa da fikirlerine değer verilen bir ortamda dinlendiklerinin bilincinde oldukları ve dinleme olgusunu bir kültür haline getirdikleri için öğretmen zorlanmamaktadır. Bizde ise küçük olduğu için ailesi tarafından dikkatle dinlenmeyen ve fikirleri sorulmayan çocukların dinlemenin gerekliliğine inanmaması en büyük sorunlardan birini ortaya çıkarmaktadır (Canbulat, Çelenk ve Kultuca Canbulat, 2004).

Göç etmiş olan ailelerin anadil hâkimiyetleri de kuşaklar geçtikçe azaldığı için çocukların anadil gelişimini sağlama işi sadece ailelerinden beklenmemelidir. Ailenin çocuğun anadilini edinmedeki rolü üzerine yapılan çalışmalar velilerin anadile karşı duyarsızlığını ortaya çıkarmaktadır. Hamburg şehrinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarında anne ve babaların yarıya yakınının çocuklarıyla Almanca Türkçe karışımı bir dil konuştukları, yine yarısından biraz fazlasının da Türkçe konuştuğu görülmüştür (Reich vd. 2002; Akt.:



Canbulat, 2009: 362). Araştırmanın sonuçları, Türk ailelerinin neredeyse yarısının çocuklarının anadili gelişimlerine duyarsız olduklarını ve çocuklarını bu konuda desteklemediklerini göstermektedir (Canbulat, 2009: 362).

Önemli olan bir diğer nokta; göçmen çocuklarla çalışmanın yanı sıra aileleri ile de çalışmaktır. Ailelere çocuklarıyla ilgilenmelerinin; konuşmalarının, oyun oynamalarının, onlara masal anlatmanın ve yaşları küçük olsa dahi onlara konuşma hakkının tanınmasının çok önemli olduğu anlatılmalıdır. Şu da unutulmamalıdır ki; bazı göçmen ailelerde anadili ile ülke dilinin karışık bir şekilde kullanılması, dil öğrenme aşamasında olan çocukların dil gelişimlerine de olumsuz bir etki yapmaktadır (Huber, 2009: 26).

Okul başarısı elde edebilmek için anadili dışında öğretim dilini de çok iyi öğrenmek zorunda kalan göçmen çocukların eğitiminde anne baba tutumları çok daha önemlidir. Yurt dışında doğup büyüyen bu çocukların eğitim sorunları dışında ayrıca bir dizi sosyal ve kültürel uyum sorunlarını da çözmek zorunda olmaları, anne babanın bu konudaki desteğinin önemini özellikle ortaya çıkarmaktadır. Anne ve babaların çocuklarına ne öğretildiği hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra, eğitimlerinde hangi yöntemlerin kullanıldığı ve çocuklarına nasıl bir eğitim verildiği konusunda da bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Sarıkaya, 2008: 439-440). Ancak ebeveynlerin çoğu çocuklarının akademik kariyerini aktif şekilde desteklemelerini sağlayacak bilgi ve beceriye sahip değildirler. İki dilli ebeveynler çocuklarına Almanca kitaplar okuyabilmekte ve basit resimli kitapları çeviri yapabilmektedirler. Ancak sadece Türkçe konuşan bir velinin çocuk kitapları elde etmesi kısıtlıdır (Leyendecker vd., 2006: 304, 306).

Birinci kuşak olarak adlandırılan, çocukların anne ve babaları, yeterli Almanca seviyesine sahip olmadıkları için Almanlarla iletişim kuramamış, sadece Türklerle birlikte oturarak yaşadıkları toplumdan soyutlanmış ve Alman toplumuna uyum gösterememiştir. Eğitim seviyeleri de düşük olduğu ve mesleki becerilere sahip olmadıkları için Almanlarca küçümsenmişler ve kendilerine yabancı olan bu kültür içerisinde iyice içlerine kapanmışlardır. Çocuklar da ailelerinin yaşadığı bu sorunlar, endişeler ve ümitsizlikten etkilenmişlerdir (Dulkadiroğlu, 1999: 193). Heckmann'a (2012: 3) göre de, ilk kuşak göçmenlerin düşük eğitimsel seviye, sosyal ve kültürel sermaye eksikliklerini çocukları da aynı şekilde devam ettirmiştir. Göç edilen ülkeden evlilik göçlerinin oranının çok yüksek olması da bu durumu daha da güçlendirmiştir.

Göç geçici olarak düşünüldüğü için, birinci kuşak Türkler, çocuklarının geleceklerini Türkiye’de planlamıştır. Bu yüzden de hem Alman okul yönetimi hem de pek çok veli Alman dili ve kültürüne yatırım yapmayı gereksiz bulmuştur. Anne ve babalar dil engellerinin yanı sıra, kendi çocukluklarında örgün eğitim deneyimi ya çok az ya hiç yok olduğu için okul sistemine yabancı oldukları (Leyendecker vd., 2006: 304) ve çocuklarının eğitimi ne kadar çok isteseler ve başarılı olmalarına önem verseler de çoğu Türkiye’de kırsal kesimlerden geldiği ve düşük eğitime sahip olduğu için evde ve derslerinde çocuklarına yeteri kadar destek verememektedirler (Yağmur, 2007: 64). Çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamak ve bu amaçla onların iyi bir eğitim almaları ve dillerini geliştirmede destek sağlamak, en çok önem verdikleri konuların başında yer alsa da (Dulkadiroğlu, 1999: 67) veliler yabancı dil becerilerinin yetersiz olması ve okul ve evdeki kültür arasındaki farkın büyük olması nedeniyle çocuklarının eğitimine etki sağlayamamaktadırlar (Yağmur, 2007: 64). Güzel (2010: 60) de Almanya’daki ikinci ve üçüncü kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi ve Almancayı tam olarak öğrenemediklerinin çünkü ailelerinin yeterli derecede kültürel seviyesinin ve sosyalleşmesinin olmadığını söyler.

Üçüncü kuşak Türk çocuklarının aileleri Alman aileleri ile karşılaştırıldıklarında sosyo ekonomik durumları daha kötüdür ve eğitime daha az para harcayabilmektedirler. Bu durum da çocukların bilişsel yeterliklerindeki farkı açıkça ortaya koymaktadır. İkinci kuşak çocuklarla karşılaştırma yapıldığında üçüncü kuşak çocuklarda neden bir ilerleme olmadığını nedeni; ailelerin sosyoekonomik durumlarında çok az miktarda ilerleme olmasıdır (Becker, 2010: 22).

## 2.6. Almanya'nın Göçmen Çocuklara Dönük Eğitim Politikası

Almanya son 50 yılda, 0-18 yaş grubundaki her üç kişiden birinin göçmen kökenli olduğu önemli bir göç ülkesi haline gelmiştir (Aksoy, 2010: 33). Ülkenin önemli bir özelliği olan kültürel ve etnik çeşitlilik, okulların ve eğitimcilerin sorumluluk alanlarını artıran bir durum ve gerçeklik (Horta, 2008: 63) olmasına rağmen, etnik eğitimsel eşitsizlik birçok batı Avrupa ülkesinde ve özellikle Almanya'da çok yerleşmiş bir olgudur (Becker, 2010: 2).

KMK 1964 yılında resmi olarak göç eden ailelerin çocuklarının Alman devlet okullarına kabul edilmelerinin gerektiğine karar vermiştir. O zaman bu karara dâhil olan ülkeler; Yunanistan, İtalya, Yugoslavya, Portekiz, İspanya, Türkiye ve Magrip ülkeleri olmuş; daha sonra başka ülkeler de eklenmiştir (Gogolin, 2005: 263).

Almanya'da göçmenlerin buradaki kalıcılığı dikkate alınmamış, 80'li yılların sonlarına kadar burada doğup büyüyen gençlerin toplumsal uyumu görmezden gelinmiş ya da ertelenmiş ve zaten aileleriyle birlikte geri dönecekler politikası güdülmüştür (Çelik, 2009: 8). Auernheimer (2009: 8) da, yetmişli yıllarda kaçırılan; göç alan bir toplum için elzem olan kapsayıcı bir okul sistemi oluşturma fırsatının, iki Alman devletinin birleşmesi sırasında da fark edilemediğini belirtmiştir.

Nohl'a (2009: 18-19) göre Almanya'da yoğun işçi göçünün başlamasıyla birlikte eğitimsel konularla ilgilenilmemiş, ancak göçmenler aile birleşimi yoluyla çocuklarını yanlarına aldıklarında, gönülsüz bir şekilde ilgilenilmeye başlanmıştır. Yabancılar Pedagojisi olarak isimlendirilen bu pedagojik yaklaşımla yabancı çocukların asimilasyonu amaçlanmıştır. Özbarlas (2008: 11) da Almanya'daki eğitimcilerin göçmen kültürünü geliştirmek ve öğrencilerin birinci diline ve kültürüne önem vermek yerine göçmen öğrencileri başarılı yapmak için mümkün olduğunca çabuk asimile olmalarının gerektiğine inanmış olduklarını belirtir.

Göçmenlerle ilgili kültürel ve dinsel çeşitliliğe cevap olarak Almanya; 1960 ve 70'lerde yabancılar pedagojisinin asimilasyonist eğilimlerinden, okullarda 1980 ve 90'larda yavaşça ortaya çıkan kültürler arası eğitime doğru giden eğitim politikaları geliştirmişlerdir (Faas, 2008: 108).

Güllüpnar'a (2010: 76) göre; Almanya'da 1990'lara kadar yabancılar pedagojisi hâkim olmuş ve bu şekilde de anadili Almanca olan ve olmayan öğrenciler için farklı düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla eyaletlerin bazılarında yasal olarak anadili Almancadan

farklı olan çocuklar için telafi sınıfları açılmış ve öğrencileri birbirlerinden ayıran ve sınıflara bölen bir uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulamada anadili Almanca olmayan bir çocuğun normal sınıflara geçişi de zorlaştırılmıştır. Uygulama aynı zamanda eğitim programlarının içeriğine de uyarlandığı için derslerde okutulan kitaplar dahi Alman ve Alman olmayanlar ayrımını göz önüne alarak hazırlanmıştır.

Avrupa eğitiminin aksine; bazı Alman Federal eyaletlerinde kültürler arası eğitime hala resmi destek yeterince verilmemektedir (Faas, 2008: 108). Neumann (2007: 189) da tedbirler alınmış olsa da sonuç itibariyle eğitim sisteminin özünde değişmemiş olduğunu belirtir.

**Tablo 3: Almanya'nın Göçmenlikle İlgili Çeşitliliğe Karşılık Eğitimsel Cevaplar**

<b>Yabancılar Pedagojisi</b>	<b>Çok Kültürlü Eğitim</b>	<b>İrkçilik Karşıtı Eğitim</b>	<b>Kültürler arası eğitim</b>
1960 ve 70'ler	1980'lerden beri	1980'lerden beri	1990'lardan beri
Tek kültürlü eğitim, asimile eden, eksikliklere yönelen	Çok kültürlü eğitim, entegre edici, çoğulcu yaklaşımlar	İrkçilik karşıtı eğitim (kültürler arası eğitimle ilişkili)	Potansiyel olarak Avrupa merkezli eğitim, kapsamlı olarak tutucu yaklaşım
Politikacılar, öğretmenler ve veliler "misafir işçilerin" kendi ülkelerine dönüp dönmeyecekleri konusunda emin değillerdir.	Azınlık etnik kişilere, ana dillerini ve kültürel miraslarını devam ettirmelerine izin verilmelidir.	Azınlık etnik kişiler, ırksal adalet için mücadele etmeli ve ırksal ayrımcılığa karşı kendilerini savunmalıdırlar.	Avrupalı olmayan kişiler, eşitlik için mücadele etmeli ve kendilerini ırkçılık karşısında savunmalıdırlar.
Dil sorunları yaşayan çocuklara bireysel ya da grup öğretimi sağlamak (örn: Hazırlık sınıfları, Almanca destek kursları)	Kültürel kimlik kurma çabaları; anadilini edinmeyi sağlama, tüm ana ve yerel dinlerin öğretimi.	Alman toplumunun "ırkçı" yapısını anlamak için öğretim (örn: kanunlar, kurumlar), çok kültürlü eğitim.	Öğretim ve içeriği hakkında tartışmalar: AB ülkelerine ve değerlerine odaklanmaya karşılık Avrupalı olmayan kültür ve dinlerin entegrasyonları.

**Faas (2008: 113).**

Alman okul sisteminde 1960'lı yıllarda geleneksel olarak dezavantajlı olarak bilinen ve olduğundan daha düşük bir şekilde temsil edilen Katolikler, kızlar ve işçi sınıfı ya da köy kökenli öğrenciler (Peisert, 1967; Akt: Von Below, 2007: 210) yerine artık yeni dezavantajlılar, yani çalışan göçmenlerin çocukları geçmiştir (Klemm, 2000: 158; Akt.:Von Below, 2007: 210) çünkü Avrupa eğitim sisteminde sosyal köken ve okul yapıları, göçmen olan ve olmayan gruplar arasında eğitimsel farkı yaratmada çok kritik bir öneme sahiptir (Song, 2011: 948).

PISA ve PIRLS gibi öğrenci başarı düzeyini belirleyen uluslararası araştırmalarda Almanya diğer endüstri ülkelerinin ardında kalmıştır (Oğuzkan-Savvidis, 2009: 2) ve 21. yüzyıl Almanya'sının heterojen nüfusu ve toplum gerçekliği ile uyumlu olmayan bir eğitim düzeni vardır (Zorlu, 2009: 12). Yabancılar Alman okul sisteminde tüm okul kayıtlarında var olan öğrenci sayısının %10'unu oluştururken; özel eğitimde %14'lük, ilk ve orta öğretimde %11, kapsamlı (Gesamtschule) okullarda %12 ve akşam okullarında da %17'dir. Gymnasium ve üniversitelerde ise %4'türler (Hanf, 2001: 262). Çakır'a (2001: 1-2) göre de Alman öğrencilerin dörtte biri; yabancı öğrencilerin ise dokuzda biri Gymnasiuma; Realschuleye yerli öğrenciler yabancı öğrencilerin aleyhine bir dağılımla devam etmektedir. Ayrıca OECD PISA çalışmalarının da gösterdiği gibi Almanya'da kesintisiz bir eğitimi başarmada hiçbir diğer gelişmiş ülkelerde olmadığı kadar sosyal geçmiş en büyük rolü oynamaktadır; bu durum özellikle göçmen gençler için geçerlidir (Von Below, 2007: 209).

Çocuklar okullara farklı beceriler ve bu yüzden de farklı başarı şanslarıyla başlamaktadırlar (Biedinger vd., 2008: 244). Eğitim sistemi de bu başlangıçtaki farkları eşitleyebilecek ya da telafi edebilecek gibi gözükmemektedir (Becker, 2010: 3). Alman eğitim sisteminin yapısı; çocukların yetenekleri doğrultusunda oluşturulan homojen gruplar halinde öğrenmesi şeklinde belirlenmiştir (Neumann, 2007: 190).

Almanya'da okul otoriteleri tarafından Almanca dilbilgisi yeterlikleri yetersiz bulunan okul çağındaki çocukların eğitimsel entegrasyonları hazırlık sınıflarına 1-2 yıl yerleştirilmeleriyle, ya da temel Alman sınıfına devam ederken özel derslerle aldıkları Almancayla başlar. En azından bunlar hükümet düzenlemelerinde önerilen tipik programlardır. Ancak sistematik değerlendirme çalışmalarının eksikliğine rağmen bazı göçmen çocukların hiçbir yardım alamadıklarına dair net belirtiler vardır (Söhn, 2011: 30). Hanf'a göre (2001: 262) Alman okulları çok kültürlü nüfuslarına rağmen, kültürler

arası öğrenmeyi sağlayamamakta; bu da eğitim politikalarından ve finansal eksikliklerden kaynaklanmaktadır.

Alman eğitim sistemi yapısının kurumsal mantığı okul çağındaki çocukların iyi sonuçlar almalarını zorlaştırmaktadır (Söhn, 2011: 30). Almanya gibi örgün eğitim diplomalarının tüm mesleki ve akademik eğitim sistemlerine giriş gerekliliği olduğu toplumlarda, ömür boyu sürecek olan iş piyasası başarısı erken yaşlarda belirlenmektedir (Riphahn, 2003: 712). Okul başarısındaki dezavantajın dışında Alman okul sisteminin üç aşamalı sistemi de göçmen kökenli öğrencileri ayrımcılığa uğratmaktadır. Çoğunlukla 4. sınıfta öğrenciler öğretmenlerinden hangi okul türüne devam edecekleri konusunda bir tavsiye alırlar. Tavsiye bir yandan çocuğun okul notlarına, diğer taraftan da öğretmenin fikrine, yani yeni okul türünde çocuğun başarılı olabileceğini tahmin etmesine göre olur (Baur, 2009: 53).

Alman eğitim sisteminde iyi bir eğitim geçmişine sahip olmayan ailelerin çocuklarının iki kat daha fazla dezavantajları vardır. Aileleri ve öğretmenleri onların daha yüksek bir eğitimde başarılı olacağına inanmamaktadırlar (Baur, 2009: 53). Gomolla ve Radtke (2002)'nin çalışma sonuçlarına göre; öğretmenler düşük sosyoekonomik aileden gelen bir çocuğun ödevlerini yapma ya da testlerini hazırlamada yeterli desteği alamayacağını, hele ki evde konuşulan dil Almanca değilse hiç yeterli destek alamayacağını düşünmektedir (Akt.: Baur, 2009: 53). Daha düşük kalifikasyonlu, düşük dil becerilerine sahip ve Alman eğitim sistemini çok iyi bilmeyen göçmen velilerin; öğretmenlerin çocukları hakkında verecekleri kararlara karşı koyabilmeleri çok zordur (Allemann-Ghionda ve Consulting, 2008: 12). Ditton (2007) ve Gomolla, Radtke (2002) göçmen ailelerin çocuklarının en yüksek okul türü olan Gramer okuluna (Gymnasium) tavsiye edilebilmeleri için yerli çocuklardan çok daha fazla başarı elde etmelerinin gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı şekilde PIRLS çalışmaları da daha az eğitilmiş ailelerin çocuklarının Gramer okuluna tavsiye alabilmek için çok daha belirgin bir şekilde daha iyi notlarının olması gerektiğini belirtmiştir (Akt.: Baur, 2009: 53).

Yine Engin (2011: 6) Almanya'da göçmen öğrencilerinin dezavantajlı bir durumda olmalarına neden olan; okulların farklı yapıdaki öğrencilere pedagojik desteği sağlayamamasının uluslararası okul araştırmalarında (PISA vd.) belli bir şekilde görüldüğünü ifade eder. Ayrıca göçmen çocuklar yerli çocuklarla aynı notları alsalar ve başarılı olsalar dahi daha yüksek seviyeli okullara gitme şanslarının düşük olması da çocukların ait olduğu toplumsal tabakayla ilgilidir.

Hauptschulelere daha çok göçmen kökenli ailelerin ve dezavantajlı sosyal grupların çocukları gittiği için bu okullar gittikçe “ötekilerin okulu” olmaktadır (Güllüpnar, 2010: 72). Sosyal olarak dezavantajlı göçmen çocuk için abitura yani üniversiteye geçiş sağlayan lise bitirme sınavına ulaşmak çok cesaret isteyen bir görevdir (Söhn, 2011: 42). Farklı derecelere sahip üç okul türünden oluşan dikey özellikli okul yapısı göçmen çocukların yaşadığı zorluklarda önemli bir etkidir çünkü bu sistemde çocukların daha yüksek seviyeli okullara yükselmesi (örn. Hauptschule’den Gymnasium’a) genellikle çok zorken, alt derecelere (örn. Gymnasium’dan Realschule’ye) inmeleri daha çok karşılaşılan bir durumdur (Neumann, 2007: 190).

2009 PISA Araştırması’nda, göçmen kökenli öğrencilerin düşük bir başarı elde etmelerinde ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olmaması ve sosyo-ekonomik yapılarının düşük olması yeterli neden değildir. Göçmen ailelerin çocuklarını yeterli şekilde motive edememelerinin öne sürülmesi de geçerli değildir çünkü araştırmalarda da ortaya çıktığı gibi, aksine aileler çocuklarının eğitimde başarılı olmaları konusunda çok isteklidirler. Bu açıdan bakıldığında göçmenlerin çocuklarının eğitimsel başarılarının göçmen olmayan çocuklara göre daha düşük olması göçmenlerin Almanya’da kabul görmemeleri olarak açıklanabilmektedir (Gogolin, 2010).

Söhn’e göre (2011: 49) okul öncesi ve ilköğretim kurumları dezavantajlı geçmişleri olanların durumlarını telafi edememektedirler. Bu da Alman okullarının genel olarak sosyal eşitsizliği artıran kurumsal özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Almanya’da büyük şehirlerdeki pek çok mahalledeki artan ayrımcılık, azınlık ve çoğunluk nüfusun bölgesel olarak değişmesine yol açmıştır. Birçok anaokul ve ilkokulda Almancayı ilk dil olarak konuşan ya çok az çocuk vardır ya da hiç yoktur (Leyendecker vd., 2006: 302). Solga (2005: 141), Steinbach ve Nauck’a (2004: 27) göre, örneğin okulların yarım gün olması Almanca öğrenme zamanının kısıtlı olmasına neden olmaktadır (Akt: Söhn, 2011: 49). Bu durumla dezavantajlı öğrencilerin öğleden sonra kendi başlarına bırakılması ile Alman eğitim sisteminin seçici yapısı daha da zarar verici olmaktadır. Aynı durum aksi şekilde orta sınıf aileden gelen diğer öğrenciler için başarılı bir kariyer elde etmelerinde destek sağlayıcıdır (Auernheimer, 2009: 8).

Alman eğitim sisteminde yönlendirmenin çok erken olması, göçmen çocuklar gibi dezavantajlı durumda olan çocukların diğer yaşlıları karşısındaki geri kalmış durumlarını geliştirebilme olanağı vermemektedir. Dört yıl ilkokul okunan bu sistemle, diğer ülkelerdeki altı ya da dokuz yıl birlikte öğrenim görülen okul sistemlerine göre



kendilerini geliştirebilmeleri için daha az zamanları olmaktadır. İskandinav ülkelerinde tam gün eğitim veren okulların daha yaygın olması, anadillerinden farklı bir dile sahip göçmen çocuklarının başarı elde etmelerini sağlarken Alman okullarının yarım gün eğitim vermesi nedeniyle ise destek sağlanılacak zaman sınırlıdır (Auernheimer, 2009: 8).

Alman okul sisteminin yapısı eğitimde fırsat eşitsizliğinin yaşanmasında önemli bir faktördür çünkü öğrenciler farklı okul türlerinde farklı öğrenme şanslarına sahiptirler. Gramer okulundaki (Gymnasium) öğrenciler Hauptschule'deki öğrencilere göre daha fazla bilgi kazanımına sahiptirler. Sonuç olarak da; dördüncü sınıfa kadar aynı bilişsel koşullardaki öğrenciler farklı okul türlerine gittikten 2 yıl sonra farklı bilgi kazanımlarına sahip olurlar (Baumert vd., 2006; Akt.: Baur, 2009: 54). Hauptschule gibi bir okul biçimi neredeyse hiçbir ülkede bulunmamaktadır çünkü bu okul türünden geçiş yaparak daha yüksek bir diploma almak zordur. Hauptschule'ye bile gelemeyen öğrenim özürü oldukları belirtilip Sonderschule'ye gönderilen öğrenciler de ayrı bir konu alanıdır (Auernheimer, 2009: 8).

Başarısız deneyimlerden geçen çocuklar sadece beklenti düzeyini düşürmekle kalmayıp, aynı zamanda başarıma isteğini de azaltan okul türleri olan Hauptschule ya da Sonderschuleye gönderilmektedirler (Auernheimer, 2009: 8). Almancayı öğrenememeleri, ailelerinin Alman ailelerinden farklı olan yapıları nedeniyle açık bir toplumsal ilişki alanında yaşayamadıkları için asosyal davranışlar gösteren yabancı topluluk çocukların Sonderschulelere gönderilme oranları Alman öğrencilerin iki katı düzeyindedir. Sorunları öğrenim özürü olmak ya da öğrenme zorluğu çekmek olmayan bu çocuklar dokuz yıl sonra bu okullardan mezun olduktan sonra Hauptschule diploması almadan okulu bırakmak durumunda olan çocuklara benzer bir şekilde, yaşadıkları topluma uyum sağlayamamaktadırlar (Die Gaste, 2009: 1).

Zor bir yapısı olan Alman sisteminde mesleki bir yeterliği başarmak iş hayatına girmek ve dolayısıyla tam bir profesyonel kariyer için çok büyük öneme sahiptir (Von Below, 2007: 221) ancak okuldan ayrılan göç kökenli öğrencilerin %40'ı meslek eğitimine girme imkânı bile elde edememektedirler (Auernheimer, 2009: 8).

Üniversite seviyesinde ise kültürler arası eğitim ve ilgili konular 1990'lardan beri vardır ancak eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin ne kadarının bu yaklaşımlar hakkında çalıştıkları konusu bilinmemektedir. Çok önemli bir sorun; uzun yıllardır

görev yapan öğretmenlerin kültürler arası eğitim alanında yeterlikler edinme ve öğrenme şanslarını hiç elde edememiş olmalarıdır (Allemann-Ghionda ve Consulting, 2008: 11).

Öğretmenler ve sosyal pedagoglar ise genç göçmenlerin ihtiyaçları ve kökenleri konusunda fazla bilgiye sahip değillerdir ve aralarında kültürel boşluk vardır (Schäfer, 2006). Göçmen öğrenciler, yerli öğrencilerle aynı başarıyı elde etseler dahi kendilerine yerli öğrencilerle aynı davranışlar gösterilmemektedir. Yapılan araştırmalarda bu kurumsal olarak eşitsiz davranışların öğretmenlerin çeşitlilik ve heterojenlik karşısındaki olumsuz tutumlarından kaynaklandığı görülmektedir. Araştırmalara katılan öğretmenlerin yarıya yakını sınıflarında yaşanan sorunların nedenini sınıflarındaki göçmen kökenli öğrencilerin varlığına bağlamaktadırlar. Çok az öğretmen göçe dayalı heterojenliğin zenginlik olduğunu düşünmektedir (Engin, 2011: 6).

Daha iyi bir okul eğitimiyle mesleki yeterliklere sahip olma şansı çok daha fazladır. Almanya'da anaokulun devam etmiş olmanın da -ki bu da ikinci kuşağa ait olmanın bir göstergesi sayılabilir- olumlu bir etkisi vardır (Von Below, 2007: 221). Alman eğitim sisteminde okul öncesi eğitim yarı kamusal bir hizmettir. Kurumlar yarım gün açıktır. Teorik olarak, 4 yaşından itibaren her çocuğun bu okullara devam etme hakkı varken; her çocuk için yer bulunmamakta ve ücretsiz olmayan bu kurumlar aynı zamanda sosyo ekonomik ayrımcılık oluşmasına da neden olabilmektedir. Ortak inancın aksine, göçmen çocuklar yerli çocuklar kadar bu kurumlara devam etmektedir. Bu seviyede açıkça kültürler arası eğitim pek mümkün olmasa da, kurumlarda çalışan personelin kalifikasyonları el verdiği sürece Almanca dil desteği verilmektedir. Okul öncesi seviyedeki Alman eğitimcilerinin üniversite seviyesinde kalifikasyonları yoktur. Almancayı ikinci dil olarak öğretme; yani kaliteli dil desteği sağlamada, genellikle zayıf kalmaktadırlar. Çok az sayıdaki okul öncesi eğitim kurumları iki dillidir ve göçmenleri dil konusunda desteklemede iyi sonuçlar elde edebilmektedirler (Allemann-Ghionda ve Consulting, 2008: 10-11).

**Tablo 4: Almanya'daki Göçmenlerin Okul Tipleri**

OKUL TİPİ	GÖÇMENLERİN ORANI	GÖÇMENLERİN OKUL ORANI		
	Tüm Öğrenciler İçindeki Yüzdesi	<%25	%25-50	>%50
		Devam Eden Öğrenciler İçindeki Yüzelik Oranları		
Hauptschule	35.8	43.6	28.2	28.2
Realschule	21.6	73.9	21.7	4.4
Gesamtschule (Bütünleştirilmiş Kapsamlı Okul)	26.2	69.2	23.1	7.7
Gymnasium	16.2	70.2	27.1	2.1
<b>TOPLAM</b>	<b>22.2</b>	<b>64.7</b>	<b>23.4</b>	<b>12</b>

(Educational Report, 2008; Akt: Güllüpnar, 2010: 74).

Bugün yerel okul yönetimleri göçmen çocukların belirli ihtiyaçlarına daha yakın ilgi göstermeye başlamışlardır ancak çocukların durumları iyiye gitmemektedir çünkü dışlanmış mahallelerde yaşamakta ve ayrılmış okullara gitmektedirler (Leyendecker vd., 2006: 304). Hanf'a (2001: 256) göre temel göç ve entegrasyon politikaları oluşturulmadan göçmenlerin entegrasyonunu sağlayacak bir eğitim politikasının geliştirilmesi ve sürdürülmesi pek mümkün gözükmemektedir.

## 2.6.1. Almanya’da Göçmenlerin Anadilleri ve İki dillilikleri ile İlgili Politikalar

### 2.6.1.1. Anadili ile İlgili Politikalar

Avrupa Konseyinin önerisi ile anadili dersleri 1977 yılından beri Avrupa’da göçmenlerin yoğun olduğu ülkelerde verilmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2001).

Avrupa Konseyi 25.07.1977 tarihinde 3. ülkelerden gelen ve AT’na üye olan devletlerde okula giden çocukların eğitimi ile ilgili bir talimatname çıkarmış ve üye devletlere anadilinin ve devlet dilinin (toplum dilinin) öğretilmesi için kendi bünyelerinde kurumlar oluşturmalarını önermiştir (İleri, 2008: 7). KMK, kendilerinin 08.04.1976 tarihinde yaptıkları konferansta aldıkları kararlarda bazı değişiklikler yaparak, halen geçerli olan yönetmeliği 26.10.1979 tarihinde hazırlamışlardır (İleri, 2003: 7).

Bu yönetmeliklerde; anadiline ayrılan ders saatinin en fazla beş olabileceği -ki uygulamada 3 olmuştur- ve anadilinin zorunlu ders olmaması görülmektedir (İleri, 2003: 9).

Almanya’da anadili denilince göçmen kökenli ve 3. Dünya çocuklarının büyük çoğunluğu Türklere oluştuğu için akla Türkçe gelmektedir ancak anadilinin ilkokulda zorunlu olmaması ile Türk çocuklarına okuma yazma tekniği anadilinde değil, toplum dilinde öğretiliyor demektir (İleri, 2009: 10). Losey ve Kurthen’e (2003: 921) göre Federal Eğitim Bürosunun eyaletlere kendi politikalarını ortaya koyma ve uygulamada özgürlük sağlamış olmasının sonucu dışlayıcı uygulamalar olmuştur. Bu uygulamalar:

1) Türkçe dilinde, Türkiye’den gelen öğretmenlerle, Türkçe bir müfredatla ve Türkiye’ye hızlı bir geri dönüşe izin verir şekilde bir öğretim. Bu yaklaşım çocukların Almanya’da yükseköğretim görmelerini ve Almanya’da vasıflı işlerde çalışmalarını engellemiştir.

2) Tüm öğretimin sadece Almanca dilinde olduğu, öğrencinin dilsel durumunu çok az bir şekilde göz önüne alarak öğretim. Bazı eyaletler Türkçe öğretimini okuldan sonra seçmeli olarak sunmuş, bazılarının da ikinci dil olarak Almanca adı altında programları olmuştur.

Yalçın (2003: 17) Almanya’nın anadili eğitimi ile ilgili politikalarına tarihsel olarak bakıldığında 70’li yıllarda, “yabancı işçiler geri dönecekler” beklentisi doğrultusunda eyaletlerin pekçoğunun eğitim sorununun çözümünü işçi gönderen ülkelerin sorumluluğuna bırakmış olduğunu, bu nedenle anadil derslerinin programlarının öğrencilerin anavatanlarına döndüklerinde yabancılık çekmemeleri amacına ağırlık vermiş olduğunu belirtir. Rollfs’e (2009: 29) göre 70’li yıllardan beri

yaşanan; “bu çocuklara okullarda anadili öğretilsin mi, öğretilmesin mi?” ikilemi; aslında açıkça dile getirilmeyen; “anadil okul başarısını destekler mi, yoksa engeller mi” düşüncesidir. Yine Yalçın (2003: 17) bilimsel temellere dayanan, planlı, sistemli anadil eğitim isteklerinin 1980’den sonra arttığını ve bu hakkın elde edilebilmesi için verilen mücadelelerin 1985’lerde başarıya ulaşmaya başladığını belirtmiştir.

Almanya’nın bir göç ülkesi olmadığı düşünce ve politikası 90’lı yılların başına kadar göç sorununa hâkimdir çünkü göçmenler belli bir zaman sonra ülkelerine geri dönecekler diye düşünülmüştür. Dolayısıyla o dönemlerdeki ana dili derslerinin ana hedeflerini; anadilde belli bir beceri sağlama, koruma ve geliştirme ve çocukların geldikleri, köken ülkelerinin hakkında bilgiler edinmeleri oluşturmuştur. Diaspora kimliğini ve dilini kaybetme korkusu yaşarken göç alan ülkenin göçmenleri kabul etmeyici ve dışlayıcı tavırları da göçmenlerin çoğunluğunun içlerine kapanmalarına neden ve uyum sağlamalarına engel oluşturmuştur (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 423).

Göçmen çocuklara anadil dersleri göçün ilk yıllarında anadil dersi adı altında verilirken, politik tartışmaların da etkisiyle 90’lı yıllardan itibaren göçmen dilleri dersi adı altında verilmeye çalışılmıştır; 1997 yılından itibaren de kökene bağlı dil dersi olarak adlandırılmaktadır (Canbulat, 2009: 360).

Nakipoğlu-Schimang’a (2001) göre de önceleri zorunlu olarak var olan köken dili denilen dersler 1999’dan beri isteğe bağlı olarak öğretim programında kalabilmiştir. Göçmenlere artık geri dönmeyecekler gözüyle bakıldığı ve bu nedenle de burada yaşayanların dili olarak betimlendiği için köken dili kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

2000’li yılların başlarında Alman parlamentosunun bazı birimleri Süsmuth Raporuna benzeyen bir raporu onaylamışlardır. Bu rapora göre politikalar artık asimile etmek yerine entegre etmek olarak tasarlanmıştır ve göçmenlerin Almanya’da kendi kültürel kimliklerinden vazgeçmeden yaşamak istedikleri tanınmıştır. Plan aynı zamanda Almanca dilini iyi bilmenin entegrasyonun gerekli bir önkoşulu olduğunu da belirtmektedir. Ancak sonuçta okul dil politikaları için öneriler Almanya’da yerleşik olan politikalardan çok farklı değildir: Almanca asıl öğretim dilidir ve ikinci dil olarak Almanca ve okul saatlerinden sonra da anadili dersleri sağlanmaktadır (Losey ve Kurthen, 2003: 921-922). Bu önerilerin asimile edici bir sonuca yol açacağı söylenmektedir. Ancak ilginç olan durum, federal hükümet dış ilişkiler komisyonunun dağıttığı raporda; Almanca öğrenmek için önce Almancayı öğrenmenin doğru

olmadığını, her iki dilin de öğrenilmesinin sağlanmasının gerekli olduğunu belirten materyaller sunmasıdır. Raporlar simgesel bir Alman tek kültürlülüğü ve tek dilliliği yaratmak amaçlarının olmadığını, bunun yerine çok kültürlülüğün asıl amaçları olduğunu belirtmektedirler. Ancak tüm bu ideallerin gerçekleşmesini sağlayacak politikaların ne federal eyaletler ne de parlamento tarafından sağlandığı düşünülmektedir (Losey ve Kurthen, 2003: 921).

Yaşanılan iki dillilik ortamında ancak iki dilli eğitim yolu ile Almancanın öğrenilebileceği sonucuna dilbilimsel ve eğitimsel araştırmalarla varıldığı halde, Almanya'da ana dili olarak Türkçe Türk kökenli öğrenciler için hala zorunlu ders haline getirilmemiştir (İleri, 2009: 10). Eğer öğrenci sınıfta kalırsa, ya sınıfı tekrar eder ya da hemen başka bir okul çeşidine gönderilir çünkü çocuğa başarısız olma nedeni olan anadil ya da Almancayı ikinci dil olarak öğrenme gibi konularda yardım etmek yerine, o okulu bitirme konusunda yetersiz ve zayıf olduğu gösterilir (Özbarlas, 2008: 20). Ayrıca pek çok öğretmen göçmen öğrenci gruplarında anadili kullanımını kabul etmemekte ve bu diller okullarda, sınıflarda ya da okul derslerinde tanınmamaktadır (Özbarlas, 2008: 54-55). Alman okullarında anadilinin göz ardı edilmesi; dolayısıyla anadil edinimi sürecinin kesintiye uğraması sonucunda çocuklar yüksek seviyede Almanca öğrenememekte ve soyut kavramları öğrenemedikleri için okul başarısında anahtar konumda olan soyut dili de edinmemektedirler (Rollfs, 2009: 33).

### 2.6.1.1.1. Türkçe Anadili Derslerinin Durumu

Yabancı işçiler ve çocukları ülkelerine geri dönecekler diye düşünüldüğü için 1977'lerde hazırlık sınıfları çerçevesi içinde verilen anadili dersleri anadili ve kültürü korumayı geçici bir hizmet olarak görmüştür (Nakipoğlu-Schimang, 2001). Dolayısıyla derslerin içeriği, Alman toplumu ile uyumu kolaylaştırıcı değil; Türkiye ile bağı güçlendirici nitelikte olmuştur. Kitapların, materyallerin ve hatta öğretmenlerin Türkiye'den gelmesi de çocukları ikileme bırakmıştır (Yalçın, 2003: 17).

Anadili öğretimi politik olarak hassas bir konudur ve bazen sosyal entegrasyona bir engel olarak görülmektedir (Backus, 2006: 692). Almanya'da tartışma konusu olmaya devam eden Türkçe dersinin hem kaldırılmasına, hem de yerleşeceğine dair işaretler vardır (Neumann, 2007: 201).

Anadilinde öğrenilenler diğer dilde öğrenilenlere de fayda sağladığından dolayı yurtdışında yaşayan öğrencilerin Türkçeyi iyi kavramaları, yaşadıkları ülkenin dilini de iyi kavramaları demek olacaktır. Bu yüzden her iki dilde de başarı elde etmek açısından Türkçe anadili ve kültürü dersleri büyük önem arz etmektedir. Aynı zamanda ana dili derslerini almış bir şekilde ülkelerine geri dönüş yapan gençler, hem kimliklerini koruma, hem de ülkelerinde de uyumlarını kolayca sağlama imkânı elde edecekleri için bu dersleri almaları önemli görülmektedir (Yıldız, 2012). Kredili verilecek Türkçe dersleri ile çocukların Türkçeyi unutmaları engelleneceği gibi; aileleri ile aralarındaki sorunları da azaltacaktır. Türk kültürünün devam etmesi için çocukların Türkçeyi bilmeleri, Türkçe okuyup yazabilmeleri ve bu sayede Türk medyasını takip edebilmeleri ile çocukların aynı zamanda Türk kültürü ile bağları korunacaktır (Şahin, 2010: 127). Yılmaz'a (2001: 58) göre vatandaşlarımızın ülkemizle olan bağlarının sıkı tutulması ve güçlendirilmesi bakımından da Türk dili ve kültürü dersleri büyük önem arz etmektedir. Ancak Türkçe Avrupa Birliğinde yerel dil olarak bile kabul edilmediği için, Batı Avrupa'da yaşayan Türk aileler arasında Türkçenin önemsiz ve hatta gereksiz bir dil olduğu düşüncesi giderek yaygınlaşmakta ve çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilini ve bir de yaygın ve işlerine yarayacak bir yabancı dili öğrenmeleri ailelere yeterli gelmektedir. Anadili bu şekilde geri plana alındığı için anadilini öğrenemeyen ve bilmeyen yeni kuşakların varlığı önemli bir sorun arz etmektedir (Kayayerli, 2008: 247).

Almanya'daki Türkçe anadili dersleri uygulamalarına bakıldığında; göçmen çocukların anadillerinin desteklenmesinde eğitim politikalarının eyaletlere ve bölgelere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Genel olarak Türkçe dersleri okul saatleri bittikten sonra ya da öğleden sonraları verilmektedir. Hessen eyaleti dışında katılımın gönüllü olduğu bu dersler haftada 2-5 saat verilmektedir. Yeterli öğrenci sayısına ulaşılmadığında yapılmayan bu derslerin bazıları konsolosluklar, bazıları da Alman devlet otoriteleri tarafından organize edilmektedir (Güllüpnar, 2010: 78).

Ortaöğretimde Türkçe, öğrencilerin sınav paketlerinde seçebilecekleri yabancı dillerdendir ancak sadece Türk kökenli çocuklar tarafından seçilmektedir. Derslere katılım seçmelidir ve kaç Türk çocuğunun derslere katıldığı net olarak bilinmemektedir (Backus, 2006: 692). Bu derslerden alınan notlar\* karneye yazılmakta, ancak sınıf geçmeyi etkilememektedir. Dersler farklı yaşlar ve seviyelerde çocukların birarada olduğu birleştirilmiş sınıflarda yapıldığı ve okul bittikten sonra öğleden sonraki saatlerde yapıldığı için genelde yorgun olan öğrenciyi motive etmemekte, bu da derse devamı düşürmektedir (Yıldız, 2012).

Türkçe kullanımının çeşitli yerlerde yasaklanmaya başlanması, Türkçe anadili derslerinin zorunlu ders olmaması haline getirilmesi ve hatta bazı eyaletlerde kaldırılması gibi politikaların Türklerin Almanya'ya daha çabuk entegre olmaları amacıyla uygulandığı söylenmektedir ancak göçmenler son dönemlerde bu uygulamalara tepkiler göstermeye başlamışlardır. Asimilasyon politikalarına daha yakın özellikler göstermesi nedeniyle entegrasyon politikaları, uygulanan göç politikaları gibi eleştirilmektedir (Şahin, 2010: 105).

Dulkadiroğlu (1999: 185) da kısa süreli ve geçici bir tedbir olarak uygulanmaya başlanan ve 25-30 yıl öncesinin şartlarına göre hazırlanan Türkçe anadili ve kültür derslerinde umulan başarılar elde edilemediğini belirtmiştir. Dulkadiroğlu'na göre başarısızlığın nedenleri şunlardır: zorunlu olmayan bu dersler velilerin isteğine bağlıdır; derslerde alınan notlar karneye etki etmemektedir; öğrenciler uzak yerlerde oturduğu için ulaşım zordur; bazı öğretmenler yetersizlerdir; birleştirilmiş sınıflarda yaş, zekâ, seviye, sınıf farklılıkları bulunan öğrencilerle birarada ders yapılmaktadır; bu derslere uygun kaynak kitap ve materyaller azdır; dersler okul saati bittikten sonra yani öğleden sonradır dolayısıyla öğrenciler bu derslerin yerine, yüzme, spor vb. sosyal faaliyetlere

---

\* “Öğrencinin derse katıldığı yılsonu karnesinde ya da ara karnede belirtilir, fakat not verilmez” (Yıldız, 2012a: 12).



katılmayı tercih etmektedirler. Bunlar, aynı zamanda bu derslere ilginin az oluşunun başlıca sebeplerindendir ki Alman yetkili makamlarının da konuya gereken hassasiyeti göstermeyişleri sorunları iyice çıkmaza sokmaktadır. Türk öğrencilerinin katılımının azaldığını neden göstererek Türkçe derslerini kaldırmak isteyen Almanya'yı bu durumdan vazgeçirecek velilerin bu konuda yetersiz kalmaları ve okul yönetimlerine başvurma konusunda ilgisiz olmaları durumu zorlaştırmaktadır (Çakır, 2001: 16).

Tuna'ya (2010: 6) göre, Türkçe derslerinin öneminin tekrar kazandırılması yönünde çaba gösterecek olan eğitim ataşeliği kadrolarının büyük bir bölümünün boş olması; en büyük eyalet olan Kuzey Ren Westfalya'da bile beş ataşelikten ancak birinin dolmuş olması, başkent Berlin'in bile vekâletle yönetilmeleri gibi çok büyük sorunlar bulunmaktadır. Tuna, bu duruma atama koşulları yeniden belirlenen ölçütlere uygun yöneticilerin bulunamamasını neden göstermektedir.

Çalışkan'ın (2008: 192) Belçika'da yaptığı araştırma sonucunda elde edilen verileri de Batı Avrupa'daki Türkçe anadili derslerinin durumunun Almanya'dakine benzer olduğunu göstermektedir. Türkçe derslerinin ve derslere devam etmenin zorunlu olmaması ve bu derslerde verilen notların karnede yer alsa da sınıf geçmeye etki etmemesi Türkçe derslerinin verimliliğini etkilemektedir. Çoğu zaman bu dersler için uygun mekânının ayarlanamaması ve derslere katılan öğrencilerin sayılarının devamlı değişmesi de diğer nedenlerdendir. Ayrıca Türkçe derslerine çok az zaman ayrılması, öğretim programına uygun ders kitapları ve materyallerin olmaması, öğretim programlarının hazırlanmasında bölgesel gerçekler ve mevcut durumun göz önüne alınmaması, anadilin okul dışında yani evde ve diğer sosyal ortamlarda kullanımının teşvik edilmemesi ve velilerin de yeterli desteği göstermemesi de derslerin verimliliğini etkilemektedir. Bu dersleri verecek öğretmenlerin yaşadıkları uyum sorunları ve öğretmen görevlendirme politikaları da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

### 2.6.1.1.2. Öğretmenler ve Materyaller

1970'lerin başlarından itibaren Türk Milli Eğitim Bakanlığı farklı ülkelere Türkçe dil ve kültür öğretmenleri atamaktadır (OECD, 2009: 4). Atay'a (2009: 99-100) göre 1973-1983 döneminde Türk hükümeti öğretmen gönderirken konuyla ilgili çok köklü araştırma ve hazırlık yapmamış; aynı şekilde gelen öğretmenlerin de gittikleri yer hakkında bir ön hazırlıkları ve bilgileri olmamıştır.

Türkiye ile Almanya arasında kültür anlaşmaları çerçevesinde Türk çocuklarına Bakanlıklar Arası oluşturulan Ortak Kültür Komisyonunun belirlediği şartlar doğrultusunda tespit edilen öğretmenler gönderilmeye başlanmıştır. En az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma, temiz bir sicile sahip olma ve yabancı dil bilme zorunluluğu şartlarını yerine getiren öğretmenler, iki aşamalı sınavda başarılı olurlarsa Ankara'da hizmet içi eğitiminden geçtikten sonra yurt dışı görevlerine gönderilmektedirler. Eğitim Ataşeliği emrine gönderilen bu öğretmenler hiçbir masraf gerektirmeyen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi verilen okullarda görevlendirilir ve görevine başlayan öğretmenler, okulların açılmasıyla dersler için başvuru formlarını görevli oldukları okuldaki öğrencilere ulaştırarak duyuruları yaparlar. \* Bu öğretmenlerin maaşları Türkiye tarafından ödenmektedir ve bazıları eğitimlerinin bir kısmını atandıkları ülkede tamamlamışlardır. Öğretmenler atandıkları ülkelerde, Türk dili ve kültürü derslerini vermenin yanında, veli ve öğrencileri yönlendirme ve rehberlik yapma konusunda çalışırlar (OECD, 2009: 4).

Türkçe ve Türk kültürü derslerinin başlama tarihleri vatandaşlarımızın yaşadığı ülkelerle yapılan ikili anlaşmalara, ülkelerdeki eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde bu dersler için görevlendirilen öğretmen sayısı da derslere devam eden öğrencilerin sayısının değişken olması nedeniyle yıllar açısından da fark etmektedir (Çalışkan, 2008: 196).

Türkiye'den gönderilen öğretmenlere konsolosluk öğretmeni, Eyalet Kültür Bakanlıkları tarafından atanarlara da Bakanlık Öğretmeni (Yalçın, 2003: 15) denilmektedir. Huber (2008: 3) ilk zamanlarda Almanya'da yaşamakta olan ve öğretmenlikle ilgisi olmayan Türklerden de Türkçe dersi vermeleri istendiğini söyler.

---

\* [http://www.tcberlinea.com/turkce\\_turk\\_kulturu\\_dersleri.htm](http://www.tcberlinea.com/turkce_turk_kulturu_dersleri.htm)

Alman okulları içinde Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren Eyalet Kültür Bakanlıkları tarafından atanan öğretmenlerin Türkiye ile resmi bir ilişkisi yoktur ve eğitim ateşelikleriyle birlikte çalışmaları genellikle mümkün gözükmemektedir (Çakır, 2001: 16).

Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin verdikleri Türkçe dersinin zorunlu olmaması, bu öğretmenlerin etkinliğini azaltmaktadır. Ayrıca farklı statülerde bulunan bakanlık öğretmenleri ile konsolosluk öğretmenleri de kendi aralarında çelişki ve çatışmaya düşebilmekte ve öğretim uygulamaları da farklı olabilmektedir (Dulkadiroğlu, 1999: 195). Hatta bu durumu Atay (2009: 101) bu iki tip öğretmen arasında "bir düşman kardeşler ortaya çıktı" diyerek vurgulamıştır.

Atay (2009: 101) bakanlık öğretmenleri ve konsolosluk öğretmenlerinden başka, üçüncü bir öğretmen türünden bahsetmektedir ki; Almanya'da yaşadıkları için iki dilli olma durumunu kendileri deneyim etmiş, burada yaşanan sorunları çok iyi bilen, her iki dile de hâkim ve her iki eğitim sistemini de çok iyi bilen ve Duisburg-Essen Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği (Türkistik) Bölümünden yetişen gençlerdir. Genel hedefi üçüncü ve dördüncü göçmen kökenli kuşağın entegrasyonunu sağlamak olan ve göçmen kökenli gençlerin öğretmen olarak diğer kuşaklar için de uzlaştırıcı ve yardımcı rolünü üstlenmesine destek olacak bu bölüm aynı zamanda bu alanı okuyan gençlerin iki dilli ve iki kültürlü konumlarında da onları destekleyecektir (İpşiroğlu, 2007: 21).

Dış İşleri Bakanlığının verilerine göre; 5 Temmuz 2011 itibariyle yurtdışında bulunan, Türkiye'den gönderilen öğretmen sayısı 1.479'dur\*. Ancak Almanya'da uzun zamandan beri pek çok eyalette Türk öğretmen görevlendirilmemekte; Türkiye'den gelen öğretmenlerin yetersizliği ve vatandaşlarımızın Türkçe derslerine gerekli ilgiyi göstermedikleri neden gösterilerek ihtiyaç mevcut kadrolarla karşılanmaya çalışılmaktadır (Çakır, 2001: 16).

Oğuzkan-Savvidis (2009: 168-169) yaptığı araştırmasında öğretmen atamalarında tutarsızlıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin hiç biri iki dilli konumlarında zorluk yaşayan çocuklara, azınlık dili konumunda olan Türkçenin öğretilmesine yönelik özel bir eğitimden geçmemiştir. Kendi ilgi ve girişimleri ile görevlerinin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar ki öğretmenlerin bireysel çabaları ve

---

\* [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa)

sadece bilgilerin transferi ile Türkçe derslerinde alınan verimin arttırılamayacağı da açıktır.

Diğer bir durum da, Hessen’de olduğu gibi, göçmen çocukları için önceleri zorunlu olan anadili dersinin Hıristiyan Demokrat Parti’nin yönetimi altında 2000 yılından beri gitgide azaltılmasıdır (Neumann, 2007: 201).

Almanya’da doğan ve yaşamlarını orada süren Türk çocuklarının Türk gelenek ve göreneklerini tanıyan, Türkçeyi ve Türk tarihini iyi bilen kuşaklar olarak yetişmelerinde ailelerin çabaları çok büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Türkiye’nin de devamlı desteğine ihtiyaç vardır. Ancak yıllardan beri Türkiye’den gönderilen mevcut öğretmenlerle bu konuda çok fazla bir gelişme sağlanamadığı söylenebilir (Eşel, 2008: 189).

Anadili Türkçe olan, yurtdışında yaşayan ailelerin çocuklarına ders verecek ve çocukların yaşadıkları yabancı ülkenin dilini öğrenmelerine yardım edici bir biçimde çalışması gereken öğretmenlerin konumları ve işleyecekleri yöntemleri hem yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenlerden, hem de anadili olarak Türkçe dersini Türkiye’de veren öğretmenlerden farklı olmak durumundadır (Huber, 2007: 8, 19). Batı Avrupa’daki Türkçe öğretiminin mutlaka Türkiye’deki Türkçe öğretiminden farklı olması gerekirken şimdiye kadar hiçbir fark olmamıştır. Türkçe öğretmenleri ya Türk devleti tarafından gönderilmişler, ya da Batı Avrupa’daki kurumlarda yetişmişlerdir. Hâlbuki ikinci dil ortamında Türkçe’nin öğretimi özel bir alan olduğu için bu alanda çalışmak üzere yetiştirilecek öğretmenler için özel akademik programlar ve bu programlarda kullanılmak üzere geliştirilecek olan öğretim malzemesinin iki dilliliği amaçlaması gerekmektedir (Yağmur, 2006: 27-28).

Çocuklarda çoğunlukla görülen iki dili de yarım bilmek sorununun en kolay çözümü, göçmen kökenli çocukların anadili öğrenimlerinin devam etmesi, anadilini ve ikinci dilleri olan Almanca’yı hem anaokullarında, hem de okullarda paralel şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Yani anadilleri son sınıfa kadar okullardaki Almanca gibi ama öğretim programında saati daha az olabilecek şekilde verilebilir ancak bunun için de bu konuda yetişmiş öğretmen gerekmektedir (Rolffs, 2009a: 7). Ayrıca bunu sağlayacak öğretmenlerin dört yılda bir değiştiriliyor olması ve sayılarının da çok az olması nedeniyle çocuklara yeterli destek sağlanamamaktadır (Yılmaz, 2001: 75).

Neumann'a (2007: 201) göre de konsolosluk öğretmenleri, Türkçe derslerini buradaki çocuklara uygun bir şekilde verememektedirler çünkü burada Türkçe konuşan çocukların durumunu tam olarak değerlendirememektedirler. Çocuklar kendilerine özgü bir şekilde Almanya Türkçesi konuşmaktadırlar ve konsolosluk öğretmenleri bu iki dilli çocukların konuştuğu karışık dillerinde onlara yardımcı olabilecek bir Türkçe dersi verememektedirler.

Türkçe öğretmenlerinin görev yapacakları çok kültürlü ve çok dilli toplumların yapısını anlamaları kendilerine avantaj sağlayacağı gibi daha da önemlisi iki dil ve iki kültür arasında kalmış çocukların bocalamasını ve ikilem yaşamasını önlemede önemlidir (Yağmur, 2006: 28).

Mordeniz'e (2008: 12) göre de uyum ve öğrencilerin başarısı için okullara göçmen kökenli öğretmenlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Çok dilli olan ve kültürel birikimleri sayesinde hem aileler, hem de öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilecek bu öğretmenler, veliler ile okul arasında bir köprü kurup ailelere destek sağlayabileceklerdir. Kendileri yeterince Almanca bilmeyen velilerin kendilerini okulla olan ilişkilerde güvenli hissetmelerini sağlayacaklardır. Dahası çocuklar için rol model ve örnek olabilecek; çalışarak bir yere gelinebileceğini gösterebileceklerdir. Dolayısıyla Rolff's'ün (2009a: 7) vurguladığı gibi göçmen öğretmenlerin okullara kazandırılması için Almanya'da üniversitelerde yaygın olarak Türkçenin okutulması ve öğretilmesi önemli bir gereklilik olarak kendini göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin okul başarısının göçmen öğretmenlere bağlı olduğunu göstermek için Almanya'da yapılan bir araştırma, göçmen kökenli öğrencilerin başarısının, kendileriyle aynı kökene sahip öğretmenlerin verdikleri destekle arttığı sonucunu çıkarmıştır. Mercator Vakfı tarafından yapılan araştırmada, "Göçmen Kökenli Çocuk ve Gençleri Destekleme" projesiyle, matematik ve Almanca derslerinde geçer not alamayan göçmen kökenli öğrencilerin yüzde 70'inin, özellikle aynı kökenden gelen öğretmenler tarafından verilen ek derslerle en azından bir puan daha iyi not aldıkları belirtilmiş, bu projeye öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin de göçmen öğrencilere verdikleri derslerle ileride yapacakları mesleklerine şimdiden deneyim kazandıklarını belirtmiştir\*.

---

\* <http://www.tckolnegitim.de/content/view/403/40/>

Almanya’da görev yapan öğretmenlerin birçok sıkıntısı bulunmaktadır. En önemli sorun; Türkçe derslerinin genellikle ders programı dışında kalmasından dolayı, öğretmenlerin diğer öğretim personeli arasında marjinal bir konumda kalmaları ve kendilerini okula ait hissedememeleridir (Backus, 2006: 692). Ancak anadil dersi öğretmeni olarak bu öğretmenlerin diğer öğretmenlerle eşit haklara sahip olmaları ve öğretmenler kuruluna da dâhil edilmeleri gerekmektedir (Harkort, 1994: 37). Bir diğer sorun da öğretmenlerin pek çok okulda birden çalışmasıdır (Backus, 2006: 692). Diğer derslerin öğretmenleriyle iletişim kurmaları da çalışma koşullarından dolayı mümkün olmamaktadır (Oğuzkan-Savvidis, 2009: 169).

Türkiye’den gelen konsolosluk öğretmenlerinin sorunları da; Almancayı yeterli derecede bilmeden kendileri için farklı bir ülke olan Almanya’ya gelmeleri, buradaki okul ortamına ve eğitim sistemine yabancı olmalarıdır. Almanca dil seviyeleri yeterli düzeyde olmadığı için Alman meslektaşları ile iletişim sağlayamamakta ve uyum sıkıntısı yaşamaktadırlar (Bulgan, 2007: 136). Okul kurul toplantılarına katılabilen ancak karneye geçecek not verme yetkileri artık olmayan bakanlık öğretmenleri Türkçe derslerini de bir şekilde okul hayatına dâhil edebilmektedirler. Konsolosluk öğretmenleri ise bu şansa dahi sahip değildirler. Dersleri okul bittikten ve okulda kimse kalmadıktan sonra, ya da çok verimsiz saatlerde olan bu öğretmenler, tam Almanya’ya, eğitim sistemine ve çalıştıkları okula uyum sağladıklarında beş yıllık görev süreleri dolduğu için Türkiye’ye geri dönmektedirler. Öğretmen konusunda yaşanan diğer bir durum da ders saatlerinin uygunsuz olması ve olumsuz propagandaların da etkisiyle derslere katılımın azalması nedeniyle öğretmen gereksiniminin de azalmasıdır (Tuna, 2010: 6).

Yurtdışındaki Türk çocukları için anadilini yeterince öğrenememekten kaynaklanan sorunların yanı sıra, öğretmenlerin ve ders kitaplarının yetersizliği ile ilgili de sorunlar vardır (Akalin, 2004: 199). Öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri çok az miktarda özel olarak tasarlanmış öğretim materyalleri vardır ya da hiç yoktur (Backus, 2006: 692). Türkçe dersleri için kullanılan ders kitaplarının ve materyallerin çocuklara uygun olmaması ve derslerin genellikle öğleden sonraları ya da hafta sonları yapılması Türkçe dersine ilginin azalmasına neden olmaktadır (Yıldız, 2002; Akt.; Kulaksızoğlu, 2008: 4).

### 2.6.1.2. İki dillilik ile İlgili Politikalar

Hem Avrupa Konseyi, hem de Avrupa Birliği okullarda çok dilliliği sağlayacak bir eğitimi Avrupalıların Avrupa toplumuna uygun kişiler olabilmeleri için gerekli olduğu düşüncesiyle istemektedir (Neumann, 2007: 198). ILO ülke raporuna göre Alman okul sistemi etnik ya da kültürel farklılıkları göz önüne almada çok daha az olanaklar sunmakta ve iki dilliliği bir avantaj yerine sorun olarak anlamaktadır. Okullaşma farklılık yerine asimilasyonu amaçlamaktadır\*.

Rolffs (2009a: 7) de “iki dilliliğin Avrupa’da istenilen ve gerçekleştirilen normal bir olguyken, Alman okul sisteminin hala kabul etmediği; kabul etmek istemediği bir olgu” olduğunu belirtmiştir. Gogolin’e (2005: 270) göre de çok dilli ve çok kültürlü bir ülke olma gerçekliği konusunda Almanya hala gelişmekte olan bir ülkedir. Özbarlas (2008: 11) Almanya’nın; göçmen kültürünü geliştirmek ve öğrencilerin ilk diline ve kültürüne değer vermek yerine, göçmen çocukları başarılı öğrenciler yapmak için bir an önce asimile etmek gerektiğine inanmış olduklarını söyler. Almanya’da göçmen ve mülteci çocuklarının sosyal iki dilliliği, belirli okullarda okutulan modern dillerde kültürel iki dilliliğine göre değersizdir. Özellikle Fransızca ve İngilizceye talep vardır (Oomen-Welke ve Schmidt, 2005: 143).

İki dilliliğin çocukları olumsuz bir şekilde etkileyeceği, iki dili de tam olarak öğrenemeyecekleri ve dolayısıyla kişiliklerinin gelişmesinde sorunlar yaşayacakları şeklindeki düşünce özellikle 1950’li yıllarda Almanya’da kabul görmüştür. Bu görüşün doğru olmadığını kanıtlayan araştırmalar, tam tersine iki dilli çocukların tek dilli çocuklara oranla daha avantajlı olduklarını; elverişli ortamlarda ve eğitim kurumlarının destekleriyle soyut düşünme kazanımlarının daha erken başladığını ve daha başarılı olduklarını göstermiştir (Rollfs, 2009: 30-31). Ancak her iki dilde de okuryazarlığın başarılı ve kapsamlı dil gelişimine önemli bir katkısı olduğunu ve diğer konuları öğrenmelerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren ilgili araştırmalara rağmen; iki dilli yetişen çocuklar için sistematik ve koordineli iki dilli okuryazarlık geliştirmek için çok fazla çaba sarf edilmemektedir (Gogolin, 2005: 271).

Güzel (2010: 16), 1990’lardan sonra Almanya’da yaşamak ve kalmak isteyen yabancıların, özellikle de Türklerin, Almanca bilmeleri gerekliliğinin kanuna

---

\* [www.ilo.org/public/english/protection/migrant/download/research/imp/imp27.pdf](http://www.ilo.org/public/english/protection/migrant/download/research/imp/imp27.pdf)

bağlanmasıyla birlikte, dolaylı bir şekilde olsa da asimilasyona yönelik bir iki dillilik politikası olduğunu söyler.

Almanya'daki göçmen azınlık çocuklarının sürekli fırsat eşitsizliğinin önemli nedenlerinden biri; Almancanın öğretimidir (Gogolin, 2005: 271). Almancayı 2. dil olarak öğretme geleneği yoktur çünkü Almanya'nın neredeyse hiç sömürge deneyimi olmamıştır. Çok küçük ve çok uzmanlaşmış bir öğretmen grubu Almancayı ikinci dil olarak öğretmektedir ancak bu öğretmenler de Alman okullarında devamlı olarak görevlendirilmemektedirler. Genel olarak öğretmenler iki dilliliğin tüm öğrenme süreçlerinde güçlü bir etkisi olduğunun farkında değildirler. Sonuç olarak da Alman dili sanki tüm çocuklar anadili olarak onu konuşuyormuş gibi öğretilmektedir ve aslında çocuklar dili sezgisel olarak öğrenmektedirler (Gogolin, 2005: 270). Şimdiye kadar anaokulu personeli ne ikinci dil/yabancı dil olarak Almanca konusunda eğitilmişler, ne de okul öncesi eğitimi herhangi sistematik bir dil eğitimi sunmuştur. İlköğretimde ortaokullarda da olduğu gibi Almanca dersleri verilmektedir ancak bu derslerin finansmanı çok yetersizdir ve geçici bir temele dayanmaktadır. İkinci dil olarak Almanca eğitimi Alman üniversitelerindeki genel öğretmen yetiştirmenin bir parçası olamamıştır. Bundan dolayı Alman okullarında Alman dilinin öğretimi oldukça tartışmaya açıktır. Okullardaki göçmen çocuklara gerekli dilbilimsel yeterlikleri etkili bir şekilde verme potansiyeli henüz yoktur (Söhn, 2011: 49).

Almanya'daki geleneksel dil eğitimi ne iki dilli öğrencilerin, ne orta-sınıf, ne de standart bir Alman çevresinde yetişmemiş öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Dil öğrenme ve öğretimi için göçmen kökenli çocukların bireysel iki dilliliğini potansiyel olarak temel almak Almancanın ya da diğer dillerin öğretiminde sistematik olarak tanınmamaktadır (Gogolin, 2005: 270). Alman eğitim sistemindeki öğretmenler bu öğrencilere yardım edebilmek için kültürel ya da dilbilimsel olarak hazır değildirler ancak bu çocuklara yardım etmek için, daha çok Türk kökenli, azınlık öğretmenleri son zamanlarda Almanca ve Türkçe öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmaya başlamışlardır (Özbarlas, 2008: 22). Edebiyat öğretmenleri aynı zamanda 2. dil olarak Almanca öğretimini de yapmaktadırlar. Alman okul sisteminde öğretmenlerde, göçmen çocukları eğitmek için Almancayı 2. dil olarak öğretme geçmişi önkoşulu aranmamaktadır. Bu ise iki büyük sorun alanına yol açmaktadır. PISA 2003 araştırmasına göre, sadece 2. dil olarak Almanca eğitimine sahip öğretmenler göçmen çocuğun okuma yeteneği ve sorunlu alanlarını geçerli bir şekilde tanımlayabilir. Bu



yüzden eğer bu eğitimi almamış edebiyat öğretmenleri göçmen öğrencileri eğitmeye devam ederlerse anlama ve öğretimdeki eşitsizlik ve fark sürekli hale gelecektir. Öğretmenlerin durumu yine zordur çünkü farklı alanlarda büyük bir iş yükünün altına girmektedirler (Özbarlas, 2008: 52).

Anadilleri Almancadan farklı bir dil olan çocuklara yönelik Almanca dersleri, mutlaka yabancı dil eğitimine özel didaktik özellikler taşımalıdır çünkü bu çocuklar aileleriyle genellikle anadilleriyle konuştukları için, günlük dil özelliği taşıyan Almanca dil seviyeleri okulda kullanılan kapsamlı, soyut ve karışık gramer yapısına sahip Almanca seviyesinde değildir. Sadece göçmen kökenli öğrencilerin yaşadığı bir sorun olmayan bu durum aynı şekilde ailesi Almanca konuşan ancak eğitim seviyeleri düşük Alman çocuklar için de geçerli olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Almanya’da bu sorunları yaşayan çocukların ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir “İkinci dil olarak Almanca” dersinin didaktiği sadece az sayıda ders materyalinde vardır ve çocukların eğitimlerini sağlayacak öğretmenlerin okuduğu Almanca öğretmenliği eğitiminde neredeyse hiç göz önüne alınmamaktadır (Neumann, 2007: 194).

## 2.6.2. Alman Eğitim Sisteminde Türk ve Yabancı Çocuklar İçin Geliştirilen Başlıca Eğitim Modelleri

Almanya, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin önemini vurgulamaktadır ancak her eyalet kendi uygulamalarında özerk olduğu için karışıklık yaratan değişik eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Özellikle 80’li yıllarda Türk çocukları yetersiz Almanca bilgilerinin yanı sıra federal sistemin yapısının sonucu olarak değişik eğitim modelleri ile karşı karşıya kalmışlardır (Abadan-Unat, 2006: 68).

Gauss vd. (1994) anadili Almanca olmayan çocuklar için geliştirilen modelleri “sistemler değişime direnç gösterir” ve “yeni paradigmlar” olarak iki ana başlıkta incelemişlerdir. Buna göre; birinci başlık olan “sistemler değişime direnç” gösterir modelleri; yabancılar pedagojisi, iki kültürlü pedagoji yani Bavyera modeli ve çok kültürlü eğitimidir. Yeni paradigmlar olarak başlıklandıkları modeller ise; Krefeld modeli ve kültürler arası öğrenme yani entegre edici/bütünleştirici modellerdir. Güzel (2010: 190) eğitim modellerinin buldukları bölgelere göre isimlendirildiğini belirtir. Bavyera, Berlin, Memmingen, Nordrhein-Westfalen, Krefeld ve Frankfurt modelleri başlıcalarıdır.

### 2.6.2.1. Bavyera Modeli

1972 yılının sonunda Bavyera’da geliştirilen ve Ağustos 1973’te uygulanmaya konulan modelin temelini belirleyen iki ana görüş vardır: yabancı işçiler ve çocukları burada geçici olarak yaşamaktadırlar ve bu geçicilikleri nedeniyle milli sınıflar yoluyla anadillerinin, kültür ve kimliklerinin korunması gerekir (Özdemir, 1988: 58). Bavyera modeli göçmen işçi çocuklarının velilerine ikili bir seçim hakkı tanıyarak çocuklarını ya anadili öğreten okullara, ya da hazırlık sınıflarıyla desteklenen Alman okullarına gönderebilmelerini öngörmüştür. Mimarı Mahler olduğundan, modele Mahler modeli de denilmektedir (Dulkadiroğlu, 1999: 469). Model özellikle Türk ve Yunanlı göçmenlerin çocuklarına hitap etmiştir (Oomen Welke ve Schmitt, 2005: 145).

Yabancı işçi çocuklarını ağırlıklı olarak Türkçe öğretim yapan sınıflara ayıran ve mezun olduklarından sonra da Almanya’daki diğer eğitim olanaklarına ulaşmalarını engelleyen Bavyera Modeli, bu çocukları Almanca öğretim yapan sınıflara almıyordu

(Abadan Unat, 2006: 68-69). İşçi çocuklarının Alman toplumundan soyutlanması olarak görülen model çok eleştiri almıştır (Dulkadiroğlu, 1999: 469).

### **2.6.2.2. Berlin Modeli**

Abadan-Unat'ın Bavyera modelinin tam karşıtı olarak belirttiği bu modelde; yabancı işçi çocukların sınıflarında Alman kökenli çocuklar azınlıkta da olsa, yalnızca Almanca öğretimi yapılmıştır. Model, çocukları anne babalarından ve aile ortamından uzaklaştırdığı için sonuç yabancılaştırma olmuştur (Abadan-Unat, 2006: 69) çünkü model göçmen çocuklarının istedikleri okullara gidebilmeleri için anne babaya serbest seçim hakkı vermemektedir (Dulkadiroğlu, 1999: 466).

Yabancı öğrencilerin, normal sınıflarda Alman öğrencileriyle birlikte öğrenim gördüğü modelde, Almandaki eksiklikleri, iki yıla yakın süreli hazırlık sınıfları veya destekleme dersleri yoluyla kapatılmaya çalışılmaktadır (Aytaç, 1999: 39). Kültür Bakanları Konferansının kararıyla, bu modele göre, sınıftaki yabancı öğrencilerin oranı %20'yi aşmamalıdır (Dulkadiroğlu, 1999: 467). Ana dili dersleri de konsolosluk öğretmenleri tarafından verilmektedir (Aytaç, 1999: 39-40). Modelin temeli sosyal bütünleşmedir (Dulkadiroğlu, 1999: 466)

### **2.6.2.3. Nordrhein-Westfalen Modeli**

Bu model, Berlin ve Bavyera modelinin karmasıdır. Modelin temeli öğretimin Almanca yapılması olmuşken, yabancı öğrenciler için anadilde öğretim ile birlikte Almanca destek dersleri de verilmiştir (Abadan-Unat, 2006: 210). Skutnabb-Kangas'a (1981: 284) göre bu modelde, çocuklarla aynı milletten olan bir öğretmen eğitim verir. Almanca ikinci bir dil olarak öğretilmektedir.

#### 2.6.2.4. Memningen Modeli

Memningen kenti halkının 1973 yılında kendi aralarında yabancı çocukların okulda yaşadıkları sorunlarını çözmek için kurdukları grup zamanla büyüyerek bu modeli oluşturmuştur. Yabancı çocuklarının ev ödevlerinin yapılmasına yardım edilmesi, ailelerinin karşılaştıkları sorunların çözülmesi için yardım sağlamak bu modelin ilk amaçlarından olmuştur. Yabancı işçiler için girişilen bir seri girişimin ilk adımını oluşturan bu modelde, daha sonra belediyeler de yabancılar meclisi kurmuş ve bu yabancı kişiler için danışma merkezi açılmıştır. Bu model, ikinci kuşak yabancıların yaşadıkları ülkenin kültürüyle uyum sağlamaları için oluşturulan bir yerli hareketidir (Dulkadiroğlu, 1999: 462-463).

#### 2.6.2.5. Krefeld Modeli

Bu modelde, organizasyon hala iki kültürlü pedagojiye dayansa da, özünde bütünleştirici bir model olarak düşünülebilir. Hepsi bir ulustan olan yabancı çocuklar Alman çocuklarla aynı sınıflarda okurlar. Okullarda sadece bir ulustan yabancı öğrenciler vardır. Eğer gerekirse çocuklar taşınmalı öğretimle okula getirilirler. Anadil eğitimi zorunludur. Farklı gruplarda farklılaştırılmış öğretim yapılır, ancak tüm grupların birlikte eğitildiği aşama dört yıllık ilkokul eğitiminden sonra artar. Bu modelde, normal sınıf öğretmeni ve yabancı öğretmen derse hazırlık ve dil didaktiği konularında birlikte çalışmalar yaparlar (Gauss vd., 1994). Cf. Dickopp'a (1982: 64) göre bu model kısmen iki kültürlü bir model sayılabilir. Yabancılar ve çocukları hayatlarını kendi kültürel geleneklerine göre yaşayabilirler ve yabancı tarafın göç edilen ülkenin kültürel geleneklerine entegre olmasını, dilini edinmesini ve verilen sosyal fikirlerle kendi fikirlerini entegre etmesini bekler (Akt: Gauss vd., 1994).

Krefeld modeliyle ilgili yapılan bir eleştiri, ağırlıklı olarak yabancı çocukların ihtiyaçlarına yönelik bir çözüm önermesidir. Ayrıca gerçek hayatla hiçbir korelasyonu olmayan iki kültürlü sınıflar oluşturması çocukların yaşadıkları bu ülkedeki ileri hayatlarına onları hazırlama konusunda başarılı olamayacaktır (Gauss vd., 1994). Modele gelen bir diğer eleştiri de ders verilen yerlere ulaşım zor olduğu için taşımacılık gerektirecek zor koşulların söz konusu olmasıdır (Luchtenberg, 2002: 52).

### 2.6.2.6. Çok Dillilik Kapsamında Frankfurt Modeli

Küreselleşmenin her alanda etkili olduğu 21. yüzyılda çeşitlilik ve heterojenlik önemli bir olgudur. Göçmen kökenli öğrencilerin iki dillilik ve iki kültürlülükle ilgili konularının doğası gereği sahip oldukları insan kaynaklarının geliştirilmesi için farklı olan her şeyin farklı; çeşitli olanların da birçok çeşitli çözümlerle karşılanması anlamına gelen “çeşitliliğe yönelik öğrenme” önem kazanmaktadır. Bu amaçla her bir öğrenciyi bulunduğu gerçek durumdan almak ve olması gereken yere ulaştırmak için öğrencilerin buldukları yeri ve durumlarını belirlemek büyük önem taşımaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424-425).

Bu açıdan yarım yüzyılı aşan bir süredir devam eden göçmenliğin değişen yapısını anlamak göçmen kökenli Türk çocuklarının nerede bulduklarını anlamak açısından önemli ipuçları sağlamaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 423). Beklediği dönüşlerin gerçekleşmediğini gören Almanya için 90’lı yılların sonu yabancılar politikasında değişikliğe yol açmış ve artık yabancı tabirinin yerini göçmenler almıştır. Geri dönmeyecekleri anlaşılan bu insanların küreselleşme çağında Almanya için bir kazanım olabileceği anlaşılmaya başlanmış ancak geçmiş yılların yanlış politikalarından ve bu konuda bir şey yapılmadan geçen bu sürede hem göçmenler, hem de Almanya göçün sunacağı fırsatlardan gerektiği kadar yararlanamamıştır (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 423-424, 2010).

Kendi bireysel çabalarıyla iki dilli ve iki kültürlü durumlarını kabul etmek ve ettirmek için pek çok strateji geliştirmiş olsalar da göçmen aile çocuklarının çoğunluğu, bazı istisnalar hariç, bu konuda yeterince başarılı olamamışlardır (Nakipoğlu-Schimang, 2010). Öğrencilere dil öğrenimi bakımından yeteri kadar destek sağlanmamakta ve bu yüzden de her iki dili de tam olarak öğrenememektedirler\*.

Göçmen kökenli çocukların başarı sağlayamamasında etken olan nedenlerden biri de aile ve okul öncesi öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklardır. Aileler sosyal ve kültürel temellerine ve göç sürecindeki bireysel deneyim ve beklentilerine bağlı olarak farklı tutumlara sahip olabilirler. Aileler; yaşadıkları ülkede yabancı oldukları bu ortamdan kendilerini soyutluyorsa, ya da aksine bu ikinci sosyal çevreye karşı açıklarsa çocuktaki dil gelişimi de farklı olacaktır. Burada önemli olan bir diğer durum da bu ikinci sosyal çevrenin göçmenlerine karşı tutumudur. Bu çevre göçmenlerine

---

\* [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

kendini açmaya hazır da olabilir, reddedici ve düşmanca davranmaya eğilimli de olabilir. Yani; iki dil ve kültür arasındaki etkileşimin boyutu; göç kabul eden ülkenin ve kişilerin bireysel tutumlarına bağlıdır. Var olan bu koşullara ek olarak göçmenlerin geldiği ülkelerin de uzun süre yurtdışında yaşayan vatandaşları konusuna gereken ilgiyi göstermemiş olmamaları da diğer bir etkidir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424, 2010).

Kuşaklar açısından bakıldığında da üçüncü ve yetişmekte olan dördüncü kuşak öğrencilerin dil gelişimleri ve dil becerileri birbirinden çok farklıdır. Hessen İlköğretim Genel Eğitim Programı- Bölüm B8 Anadili Derslerinde belirtildiği gibi; kimilerinin anadili bilgisi iyi, Almanca bilgisi az; kimilerinin de yarım iki dillilik olarak bilinen, her iki dilde de bilgileri kısıtlıdır. Bazılarının her iki dile hâkimiyeti de çok iyi, bazılarının da anadili bilgisi çok az ama Almanca bilgisi çok iyidir (FBZ, 1997; Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424).

Çocukların farklı farklı dil seviyelerine sahip olmaları; anadili eğitim programlarında genel amaç olan “anadilinin korunması, geliştirilmesi ve pekiştirilmesi ve aynı zamanda gelenen ülke hakkında bilgilerin aktarılması ve pekiştirilmesi” amacının aynı kalmasının yanı sıra kullanılacak öğretim yöntemlerinin bu duruma uygun olarak değiştirilmesini gerektirmektedir. Belirtildiği gibi bazıları için baskın olan anadili, diğerleri için ikinci ve hatta yabancı dil konumuna gelmiş olabileceği için anadili eğitim programlarının genel amaçlarına ulaşmayı sağlamak için çocukların bu durumunu göz önüne alan farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424, 2011: 10).

Kültürel ve dilsel çeşitliliğin var olduğu bu ortamlarda her çocuğun bulunduğu gerçek yerden alınması önem taşımaktadır. Çocuklar yalnızca toplum tarafından kabul edildikleri ve ciddiye alındıklarını hissettikleri zaman öğrenebilirler. Eğer çocuğun iki dilliliğinin ve iki kültürlülüğünün yani kimliğinin ve sosyalleşmesinin sadece bir tarafı kabul edilip, bütün olarak görülüyorsa istenilen amaçlara ulaşılamayacaktır. **Frankfurt Modeli** bu ilkelerden yola çıkmaktadır ve bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli yapıtaşlarını okullarına sunmaya çalışır (Nakipoğlu-Schimang, 2010). Bu yapıtaşlarından biri de araştırmanın konusunu oluşturan KOALA Projesi’dir.

### 2.6.2.6.1. Göç ve Anadilleri Uzman Danışmanlık Merkezi (FBZ)

FBZ (Fachberaterzentrum für Migration) Hessen Eğitim Bakanlığı (HKM) nezdinde göçmen kökenli öğrencilerin öğrenim ihtiyaçları ve eğitimleriyle ilgilenmekle görevli uzman danışmanlık merkezidir. Göç olgusunun zamanla birlikte geçirdiği değişikliğin göçmen öğrencilerde ortaya çıkardığı ihtiyaçlar ve sorunlara yönelik çalışan (Nakipoğlu-Schimang, 2011: 10) ve AB yönetmeliği çerçevesinde anadili dersleri deneme modeli hazırlıklarını yapmak için 70'li yılların sonunda kurulan merkez, 2004 yılından beri tüm Hessen çapında görev yetkisiyle Frankfurt İl Eğitim Müdürlüğü binasında hizmet vermektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 423).

Merkezin görevlerinden bir kısmı; dokuz dilde eğitim programları hazırlığı, hizmetiçi eğitim seminerleri, okul kitaplarının denetlenmesi, materyal üretme, iki ve çok dilli projeler, kültürlerarası eğitim projeleridir (Nakipoğlu-Schimang, 2010). Bu nedenle KOALA Projesi'nin sorumluluğu da merkeze aittir.

Merkezin öncelikli görevleri iki dilli çocukların gelişimlerini destekleme ve bu amaçla da hem anadili hem de Almanca dil yeterliklerini artırmadır. Öğrencilerin dil gelişimine önemli katkı ve dil bilinci edinmelerini sağlayan anadili, sistematik bir şekilde geliştirilse çocukların eğitim sistemindeki başarıları için anahtar noktada olan Almanca yeterlikleri de artacaktır (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 96). Bu nedenle merkez, varolan dil öğrenim ve destek programlarını öğrencilerin heterojen durumlarını göz önüne alarak güncelleştirmektedir. Anadili derslerinin Almanca dersleriyle koordineli olarak yapılması (KOALA/KoLeF) ve anadilinin yabancı dil olarak kabul edilmesi ana görevler arasındadır (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 425).

Merkezin diğer görev sorumlulukları: ana dili derslerinin kalitesinin artırılması, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (CEF) uygunluğunun sağlanması ve böylece Frankfurt okullarının yabancı dil programlarına alınabilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasıdır. Haziran 2008'den bu yana telc GmbH, Hessen Eğitim Bakanlığı ve FBZ Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Türkçe sertifika programı hazırlıklarını birlikte sürdürmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 96). Uluslararası tanınırlığı olan telc Türkçe sertifikaları ile Türkçe dil yetkinliklerinin sertifikalandırılması; öğrencinin sınıf geçip kalmasına etki etmeyen, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (CEF) göre değerlendirilmeyen anadili derslerine verilen

önemi arttıracacağı gibi, bu derslere kalite ve eğitim seviyesi açısından da katkı sağlayacaktır (telc, 2011: 53).

Hessen Eyaletinin 1995 yılında hazırlamış olduğu İlkokul Genel Eğitim Programı içinde göçmen öğrencilerin anadili dersleri için hazırlanan eğitim programına paralel olarak, Göç ve Anadilleri Uzman Danışmanlık Merkezi tarafından, göç sürecinin değişen şartlarına uygun olarak Türkçe anadili dersleri için uyarlanmış ve bu eğitim programına ek olarak da temel dilbilgisi kitapçığı ve öğretmen için el kitabı hazırlanmıştır\*.

Merkezin gerçekleştirdiği bir başka görev de anadili derslerini ve Almancayı koordineli şekilde öğretebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim sunulmasıdır. Bu açıdan önemli olan diğer bir nokta da, Türkçe dersleri için konsolosluklar tarafından atanan öğretmenlerin de yeterli derecede Almanca bilgisi ve Almanya'da yaşayan göçmen çocuklar hakkında gerekli bilgiler gibi önemli yeterliklere sahip olmalarıdır (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

---

\* Hessen Eğitim Bakanlığı FBZ müdürü ile görüşmeler



### 2.6.2.6.2. KOALA Projesi

Özellikle yabancıların yoğun şekilde yaşadıkları bölgelerde çocuklar ana dillerini ve dolayısıyla Almancayı yeterince öğrenmemişlerse okula başladıklarında diğer branş derslerini de takip etme şansları büyük ölçüde azalmaktadır. Yeterli Almanca bilgisine sahip olmadan okula başlayan Türkiye kökenli pekçok çocuğun ana dillerindeki kelime hazneleri de yaşlarına uygun seviyede değildir. Ne ailelerinde/evlerinde, ne de çocuğun iki dilliliğini göz önünde bulundurmamak durumunda olan okul öncesi kurumlar ve ilkokullarda ana dillerinin gelişmesi için gerekli desteği alabilen bu çocuklar, yardıma ihtiyaç duydukları bu iki dilli ve iki kültürlü konumlarıyla yalnız bırakılmaktadırlar. Bu yüzden her iki dili de tam öğrenememe durumu ortaya çıkmaktadır. Hâlbuki çocuğun farklı sosyal çevrelere uyum sağlayabilmesi için hem ana diline, hem de Almancaya yeterli seviyede vakıf olması gerekmektedir. Aksi takdirde okulda ve evde farklı kimlikler geliştiren çocuğun kişilik oluşumunda sorunlar yaşanabilmektedir. Kimliğini kaybetmek istemeyen çocuk, ikinci dil olan Almancayı öğrenmede sorunlar yaşayabilmektedir\*.

Dil, çocuğun kimliğinin ve düşünebilme becerisinin gelişmesi açısından ve dolayısıyla da okulda başarı elde edebilmesinde önemli bir göreve sahiptir. Genellikle 10 yaşına kadar tamamlanan dil öğrenimi süresince eğer çocuk ana dilinden başka ikinci bir dil de öğrenmek zorundaysa bu dili genellikle kulaktan duyarak öğrenmekte ve dolayısıyla gramatik kuralların öğrenimi tamamlanmamış olmaktadır. Bu da eğitim sistemi başta olmak üzere hayatın pek çok alanında birçok başarısızlıkla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır.†

KOALA; öğrencilerin heterojen durumlarını göz önüne almaktadır. Varolan dil öğrenim ve destek programlarını çocukların bu durumları göz önüne alınarak güncelleştirmek ve iki dilli eğitim, ana dilinin yabancı dil olarak kabulü ve ana dil derslerinin Almanca dersleriyle koordineli olarak yapılmasıdır (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 425). KOALA, alfabenin koordineli olarak (örneğin, Almanca/Türkçe) öğretilmesini amaçlayan bir uygulamadır‡. Çıkış noktası; harf ve seslerin tanıtılıp pekiştirilmesi; Almanca sınıftaki derslerle ana dili dersi Türkçe ile altı haftalık bir gecikmeyle ortak çalışmayı sağlamaktır (Nakipoğlu-Schimang ve Binışık, 1998: 6).

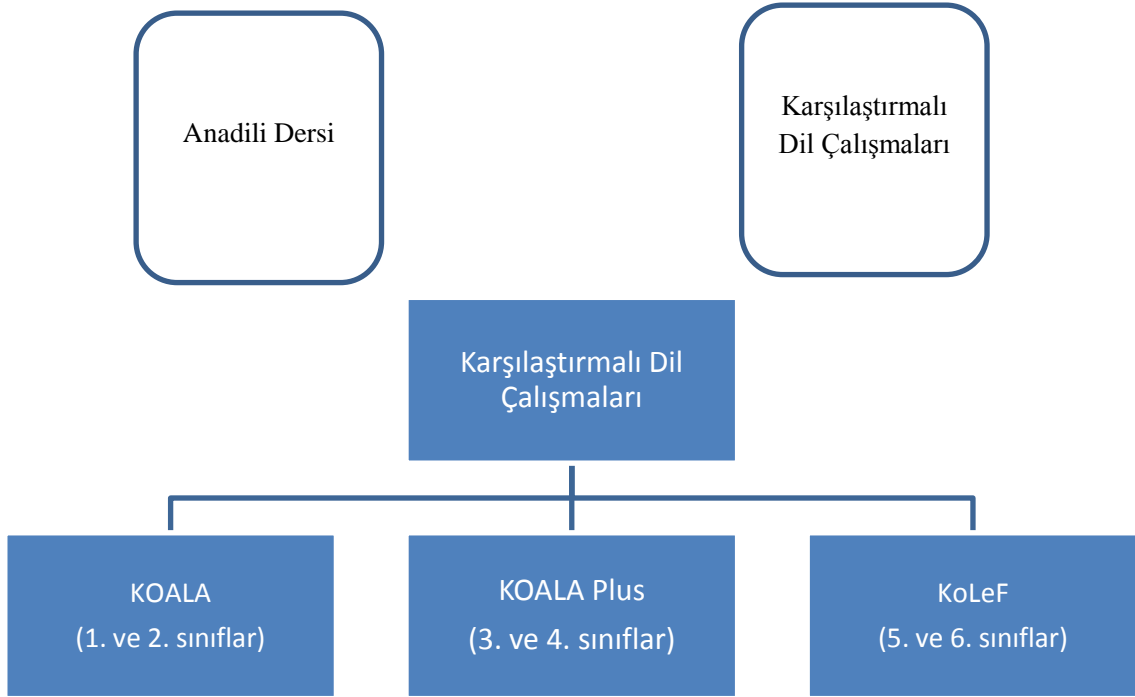
---

\* [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

† [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

‡ [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

Anadili derslerinin Almanca dersleriyle koordinasyonun sağlanması; Alman genel eğitim derslerinin “değişen anadili dersleri”ne açılımıdır. Öğrencilerin iki dilli olmalarından yola çıkan KOALA, öğrencilerin dil yeterliklerini ve dil bilinçlerini geliştirebilmeleri için iki dillerinden de faydalanılmasını öngörür. Öğrencilerin iki dilli doğaları gereği öğrenim süreçlerinde, tek dilli öğrencilere göre, farklı yöntemlerin kullanılması gerekmekte ve öğrencilerin anadilleri göz önüne alınarak; bu dillerle Almanca arasındaki benzerlik ve farklılıkları ön planda tutarak öğrencinin dil öğreniminde en baştan itibaren yanlışlar yapılması engellenmeye çalışılmalıdır (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 97).

**Şekil 3****Öğrencilerin İki Dilliliklerini Göz Önüne Alarak Anadili Dersi Türkçe**

Kaynak: Nakipoğlu-Schimang, 2011b: 1; 2012: 11.

KOALA çocukların iki dilli olduğu gerçeğini göz önünde bulunduran ve dolayısıyla tek dil öğretiminden farklı bir yöntem gerektiren bir uygulamadır. KOALA ile öğrenciler iki dillilikleri ve iki kültürlülükleri arasındaki bağlantıyı kurabilmekte, iki dilliliklerini bilinçli biçimde görmektedirler. “Öğrenmeyi öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” alışkanlığı kazanan öğrenciler, iki dilliliklerini başka bir yardıma ihtiyaç duymadan geliştirebilmektedirler (Nakipoğlu-Schimang, 2010, 2012: 34).

Bu bağlamda; Türkçe Almanca olarak KOALA ortaya çıktığı Frankfurt ve Hessen eyaletinin (ve Almanya'nın diğer eyaletlerinde de) birçok okulunda uygun öğretmenler ve okullar bulunduğu sürece uygulanmaktadır. 3. ve 4. sınıflarda hayat bilgisi dersleri ve gereğinde de matematik derslerinde de öğrencilerle iki/çok dili ve iki/çok kültürü kapsayan çalışmalar yapılmaktadır (KOALA Plus). Yine 5. ve 6. sınıflarda (KoLeF) geliştirilmiştir. Bu durum; ilkenin üst sınıflarda da devam ettirilmesi gereğindedir. KOALA'nın diğer dillere uyarlanma çalışmaları da devam etmekte; ayrıca Portekizce/Almanca ve Sırpça/Almanca KOALA da uygulanmaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 97).

KOALA 1991/92 eğitim öğretim yılından 1994/95 eğitim öğretim yılına kadar Frankfurt'taki Francke Okulu'nda değişik uluslardan gelen çocukların bulunduğu sınıflarda örnek bir proje olarak uygulanmaya başlamıştır (Nakipoğlu-Schimang, 1996: 162). Sınıflardaki Türk çocuklarının koordineli olarak Almanca/Türkçe iki dilli okumayazmayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla başlayan KOALA, birçok okulun da aynı durumla karşı karşıya olduğunu ortaya çıkarmış ve dolayısıyla Hessen eyaleti tarafından uygulamaya konmuştur. Ana amaç, Türk çocukların okullarda daha başarılı olabilmeleri için çoğunda görülen dil yetersizliğinin 4. sınıfın sonuna kadar en az seviyeye nasıl indirileceği olmuştur\*. Hessen'den sonra Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde de yaygın olarak uygulanmaya başlayan KOALA†, ortalama olarak %30 oranında iki dilli yetişen ve göçmen kökenine sahip olan öğrencilerin olduğu okullarda uygulanmaktadır (Werges, 2004: 11).

KOALA'nın uygulanabilmesi için okul organizasyonunda bazı değişiklikler yapılması gerekir. Bu nedenle bir ya da daha fazla dilin güçlü bir şekilde temsil edildiği semtlerde bulunan ve belirli diller ve kültürler üzerine uzmanlaşan okullar kurulmuştur. Bu okullar, sadece kendi semtlerindeki çocukları değil, şehrin diğer bölgelerinden KOALA ilkesiyle okumak isteyen diğer öğrencileri de kabul etmektedir ancak kültürel

\* <http://www.koala-projekt.de/html/baslarken.htm>

† FBZ müdürüyle görüşme

eşitliliğin bozulmaması için burada belirli bir kota uygulanması da yapılmaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

### 2.6.2.6.2.1. KOALA'nın Amaçları

Anadiliyle eş güdümlü/koordineli öğrenim çerçevesi içinde ilkokulun ilk iki yılını kapsayan ve anadil derslerinin Almancaya dersleriyle koordineli şekilde yapıldığı KOALA'nın amaçları şunlardır (Nakipoğlu-Schimang, 2012: 33-34; 2010; 2009: 424-427; 2004: 65-69):

- Eğitim programlarından yola çıkarak iki dilliliği sağlamak,
- Öğrencilerin iki dillilikleri ve iki kültürlülükleri arasında bağlantı kurmalarını ve her iki dillerindeki yeterliklerinin artırılmasını sağlamak,
- Okula yeni başlayan çocuğun, her iki dili ve kültürü bir bütün içinde algılamasını sağlayarak duygusal boyutun da dikkate alınmasıyla istek ve kendine güven duygusunun artırılması ve motivasyon sağlamak amacı ile öğrencilerin duygusal yönlerini ön plana almak,
- Öğrencilerin iki dilliliklerinden dolayı karşılaşabilecekleri zorluklarıyla başa çıkmalarını ve dilsel gelişmelerini kendi kendilerine de devam ettirebilmelerini öğretmek (öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme),
- Almancada öğrenilmiş olan harf ve seslerin tanıtılıp pekiştirilmesi ve kalıcı hale gelmesini sağlamak,
- Dil becerisini desteklemek ve yazı dili becerisini hızlandırmak,
- Diller arası benzetmeler ve/veya farklılıklardan, kavramların çağrıştırdığı sosyo-kültürel farklılıklardan (örn: misafir) meydana gelebilecek girişimlerden sakınma ve karşılaştırmalar yaparak dil karışımını engellemek,
- İçerik söz konusu olduğunda genel eğitim konularını anadil dersinin eğitim/öğretim programındaki gerekli üniteleri unutmadan ve dengeyi sağlayarak işlemek (Nakipoğlu-Schimang ve Binışık, 1998: 6)
- Çocuğu destekleyerek okulda başarı sağlayacak seviyeye ulaştırabilmek.

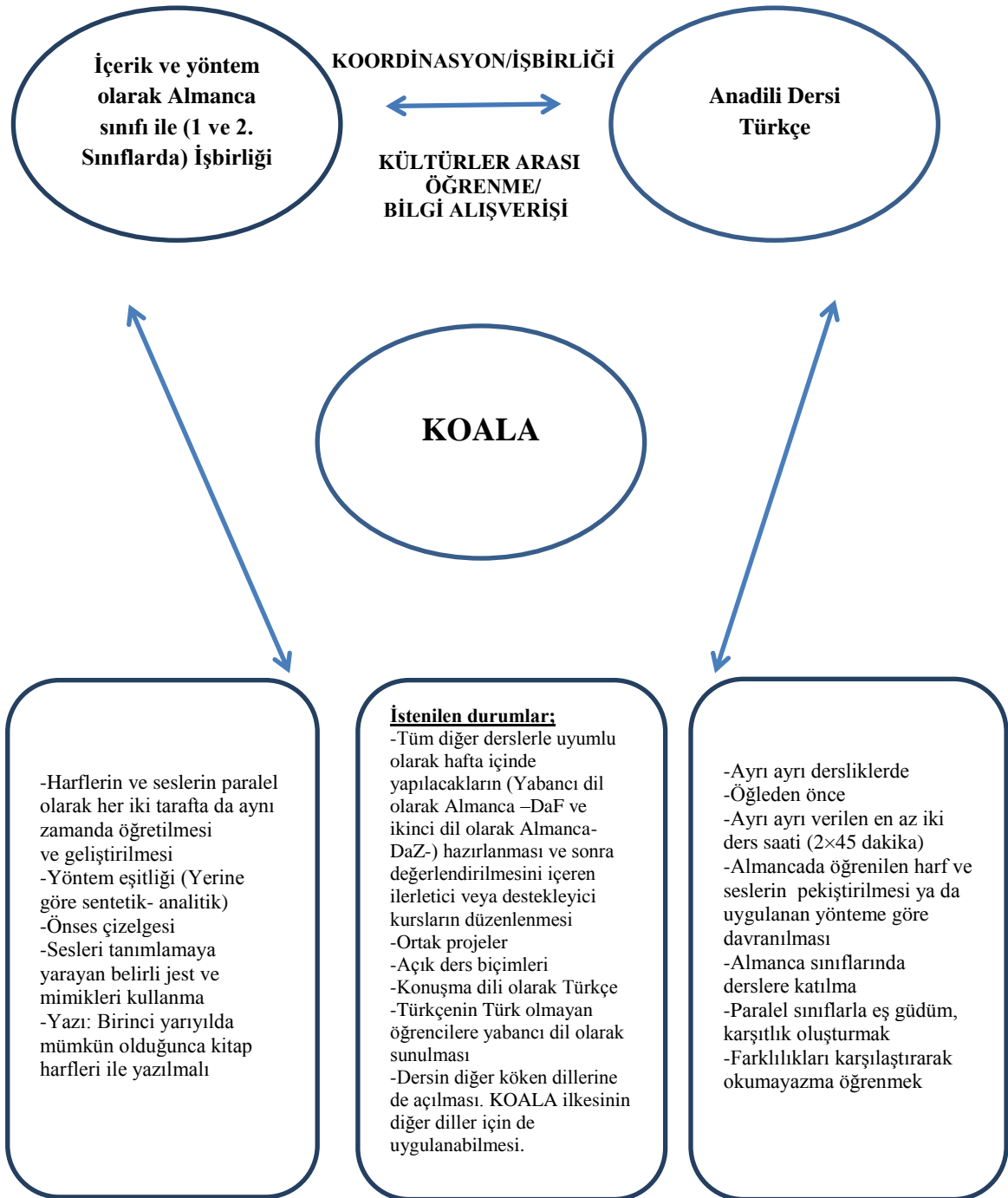
### 2.6.2.6.2.2. KOALA İlkeleri

KOALA bağımsız ve bitmiş bir proje değil; didaktik bir karar ve ilkedir. Bu bağlamda KOALA ilkeleri şunlardır (Nakipoğlu-Schimang, 2012: 34-35; 2010; 2009: 427-428, 2004: 66-68, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)):

- KOALA sabit bir program değildir, esnek, yani; okulların koşullarına göre uygulandığı için okulun durumuna bağlı olarak düzenlenir, geliştirilir ve bu özelliğinden dolayı da değişkendir. KOALA için bitmiş, hazır bir taslak yoktur, farklı didaktik ve yöntemsel öneriler vardır.
- KOALA öğrencilerin iki dillilik ve iki kökenliliklerinden hareket ederek öğrencilerin genel dil becerilerini geliştirmek amacıyla bildikleri diller arasında ilişki kurmaktadır.
- Öğrencileri, buldukları yerden alma ilkesi, köken dili ve kültürü alanında da uygulanır (Öğrencinin kendine güvenin artırılmasını sağlamak).
- Köken dili dersi öğretmeni ile diğer derslerin öğretmeni arasında işbirliği gerekir.
- Köken dili dersi ile diğer, genel, derslerin içerik ve yöntem yönünden koordineli olması zorunludur.
- KOALA aynı anda yeni okula başlayan öğrenciler ve onların anne-babalarıyla ilişkisi olan öğretmenlerin, koordineli çalışmalarını daha doğrusu işbirliği yapmalarını hedefler.
- KOALA anne-babaların da katılmalarını amaçlar.
- KOALA koordineli biçimde beraber çalışan öğretmenler, dolayısıyla öğrenciler ve onların anne-babaları arasındaki kültürler arası öğrenmenin öncülüğünü yapar.
- KOALA anadili öğretmenleriyle genel eğitim öğretmenleri (genelde Alman kökenli öğretmenler) arasında işbirliği ve koordinasyon kurulmasını sağlar. Böylece pratik alanda öğretmenlerin kültürler arası iletişimine de katkıda bulunur.
- KOALA yabancı dil olarak Almanca ve ikinci dil olarak Almanca (DaF/DaZ) kriterlerinin genel derslere uyumlanmasıdır.
- KOALA bir bütünlük içerisinde değişik uluslardan gelen çocuklardan oluşan sınıflarda açık, merkezi olmayan ders biçimlerinin toplandığı geniş kapsamlı öğrenmenin bir parçasıdır.
- KOALA okuma yazma öğrenimiyle bitmez. 3. ve 4. sınıfta da devam eder (Hayat bilgisi konularının koordinesi, ortak projeler vb.)

## Şekil 4

## KOALA ŞEMATİK ÇİZELGE\*

\* Nakipoğlu-Schimang: <http://www.koala-projekt.de/html/schematisch.htm>



### 2.6.2.6.2.3. KOALA’da Kullanılan Öğretim Yöntemleri

KOALA, Türkçe dersinde Almanca dersi ile koordineli olarak az bir zaman farkıyla yazı dilini öğrenme sürecinde alfabenin öğretilmesi, daha doğrusu geliştirilmesi (Nakipoğlu-Schimang ve Binışık, 1998: 6) ve anadilinin içeriksel ve yöntemsel olarak genel derslerle koordineli yapılmasıdır (Nakipoğlu-Schimang, 1999).

KOALA uygulandığı okulun koşullarına göre biçimlenebilmekte ve değişik düzeylerde uygulanabilmektedir. Dolayısıyla KOALA uygulamalarında bitmiş, hazır bir taslak değil, öğretmenlerin duruma göre kullanabilecekleri didaktik ve yöntemsel öneriler bulunmaktadır. Harf ve seslerin didaktik olarak karşılaştırmalı biçimde öğretildiği KOALA’da Türkçe dersleri ile koordineli çalışmak, yönetime bağımlı da değildir. Pratikte KOALA yazarak okuyorum yöntemiyle de uygulanabilmektedir\*.

KOALA uygulamalarında, Türkçe öğretmenleri KOALA okullarında Türkçe derslerini Alman genel eğitim sınıf öğretmenleriyle (Türk kökenli sınıf öğretmenleri de gittikçe yaygınlaşmaktadır) devamlı iletişim içinde bulunarak Almanca dersleri yani genel eğitim sınıfları ile birliktelik içinde yürütmektedirler. Türk öğretmen Alman öğretmenin dersine girerek öğrencilerin yaşadıkları sorunu anında fark edip sorunun çözülmesini ve öğrencinin gelecek okul hayatının daha olumlu şekilde devam edebilmesini sağlayabilmektedir. Bir diğer yöntem de anadili öğretmenin Almanca ders saatinde Türk öğrencilerini kendine ait olan sınıfa alarak paralel işlenen konuda öğrencilerin yaşadıkları eksiklikleri anında saptayıp gidermeyi sağlamasıdır†.

KOALA’da “Çeşitliliğe çok yönlü çözümlerle yanıt ver!” ilkesi benimsenmiştir (Nakipoğlu-Schimang, 2004: 63). Bunun için; harf ve seslerde; ses ve harf eşitliği, benzerlikler ve farklılıklarda çalışmalar yapılması gereklidir. Bu doğrultuda günlük plan, çalışma planı, serbest çalışma, duraklarla öğrenme, proje hedefli öğrenme vb. gibi açık ders biçimlerine ve Alman ve Türk öğretmenleri arasında işbirliğine öncelik tanınmaktadır (Nakipoğlu-Schimang ve Binışık, 1998: 6). Almanya’da “öğrenmeyi öğrenmek” ilkesi günceldir ve alışlagelmiş, sadece bilgi aktarma yoluyla yapılan öğretimin yerini öğrenmeyi öğrenmek ilkesini amaçlayan yöntemlere bırakmıştır (Nakipoğlu-Schimang, 2002: 1). Almanya’da ilköğretimde öğrencinin bilgi ve beceri düzeyine uygun, çok yönlü öğrenme öğretme yöntemleri kullanılırken; orta öğretimde öğrenciden kendi kendine öğrenmesi, araştırması ve yaratıcı olması beklenmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 22).

\* [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

† Hessen Eğitim Bakanlığı FBZ müdürüyle görüşmeler

“Öğrenmeyi öğrenme” ilkesini güden beş öğretim yöntemi; serbest çalışma, çalışma planı, duraklarla aşamalı öğretim (duraklarla öğretim), proje yöntemi ile öğretim ve çalışma atölyeleridir (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 22-23, 2002: 1-3\*):

#### 2.6.2.6.2.3.1. Serbest Çalışma

Kendi çalışma temposu ile imkânlar ölçüsünde serbest olarak çalışan öğrenciye öğretmen yol gösterici olarak neyin, nasıl öğrenebileceğini; neyi, nerede, nasıl bulabileceğini- kısacası “öğrenmeyi”- öğretir. Bu amaca ulaşmak isteyen öğretmen, ders planına paralel bir şekilde öğrencinin öğrenmesi gerekeni, onun anlayabileceği; bireysel ve diğer öğrencilerle çalışabileceği şekilde planlar, materyal sağlar ve gerekirse kendisi üretir ve öğrencisine sunar. Dolayısıyla “serbestim, canım ne isterse onu yaparım” anlamına gelmeyen; öğretim programı doğrultusunda planlanmış bir çalışma ortamı söz konusu olmaktadır. Bu ortamda öğretmen artık yalnız anlatan değil, öğrencisini yönlendiren, yardım eden ve eksikliklerine dikkat çekerek giderebilmesi için yol gösteren bir kılavuzdur (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 22).

Çocuklar da büyükler gibi hoşlandıkları şeyleri yapmak istemektedir. Bu şekilde öğrenme içten geldiğinde ve öğrenciye mutluluk verdiğinde daha iyi öğrenebilmektedirler. Öğrenciye çeşitli yöntemlerle, ilgi çekici öğrenme ortamlarında ve istediği şeyi, istediği anda öğreniyormuş hissi verilerek, daha da heveslendirilmiş olunur (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 22).

Serbest çalışma öğrencilerin bilgi/beceri düzeylerine, çalışma hızlarına göre çalışma olanakları sağlayabilmektir. Serbest çalışma ortamında daha çabuk öğrenebilecek çocuğa gereken olanaklar sağlanmakta; öğrenme zorlukları olan ve ağır öğrenen öğrencilerle, bireysel olarak ilgilenilebilmektedir. Birlikte karar verilen sınıf içi kurallarla (bağırmadan konuşmak, başkalarını rahatsız etmemek, sırasını beklemek, birbirine yardımcı olmak, anlayamadığını, ya bir arkadaşına, olmazsa öğretmenine sormak v.b.) sınıf ortamı düzene sokulabilmekte ve sosyal bir kontrol sağlanabilmektedir. Birey olarak kendisi için sorumlu olmayı öğrenebilen öğrenci, zamanla kendi kendine gösterilen bu yolda gitmekte ve “öğrenmeyi öğrenmek”tedir (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 22).

---

\* Clausen, Claus; Praxis Grundchule 2/1989; Praxis Schule 5-10, Heft 6, 2001; Wallrabenstein, Wulf, 1991; Rahmenplan Grundschule 1995, HKM; Nakipoğlu Schimang, 1996.

### 2.6.2.6.2.3.2. Çalışma Planı

Öğrenciye yöneliktir. Öğrenciyi belirli bir zaman içinde, belirli ödevleri yapmaya ve serbest çalışmaya hazırlar.

- Öğretmen, öğrencilerin çalışmaları gereken konuları planlar ve öğrencilere sunar.
- Öğrenci bu planda belirtilenleri istediği bir sıralamaya göre yapar.
- Öğrenci bireysel çalışabildiği gibi, ikili grup çalışması da yapabilir.
- Kendi çalışmasını bitiren öğrenci, başkasına yardım eder, ya da kendi istediği bir yönde serbest çalışmasına devam eder. Öğrencinin bireysel ilerleme ve gelişme ortamının yaratılması açısından önemli bir durumdur.
- İki plan vardır. Kapalı planda; konu ve materyaller belirlenmiştir. Açık planda ise konu ve materyaller serbest bırakılmıştır (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 23).

### 2.6.2.6.2.3.3. Duraklarla Aşamalı Öğrenim Yöntemi

Değişik kasları çalıştırabilmek için aşamalı alıştırmaların bir dairesel duraklar zinciri biçiminde yapıldığı ve spor derslerinde kullanılan bir yöntemken; 1989'dan beri diğer derslere de uygulanmaktadır. Çalışma materyalleri konulara göre öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilere uygun bir plan çerçevesi içinde sunulur. Planlar her bir öğrencinin öğrenim kapasitesine göre değiştirilebilir (Nakipoğlu-Schimang, 2002: 3).

Duraklı çalışmaya örnekler:

1. Daha önceki derslerde öğrenilmiş olan bir konunun tekrar pekiştirilmesi ve çalışma sonucunda ne öğrenildiğinin tespiti. Her öğrenci, başladığı durakta istenilen çalışmayı, ister o durakta, isterse de kendi yerine geçerek yapar. Öğrenci tüm duraklardaki çalışmalarını bitirince, diğer arkadaşlarına yardım eder.  
Örnek: Zaman ve takvim çalışması (Araç ve gereç: Çeşitli takvimler, çalışma kâğıtları).
2. Hiç verilmemiş bir konuda, öğrencilerin kendi kendilerine gözlem yaparak, iş ve deneye çevirerek öğrenmelerinin sağlanması.  
Örnek: Neler suda yüzer, neler suda batar? Neden?  
Hazırlanmış olan dört masanın üzerinde su dolu geniş kaplar ve birçok eşya konulur.  
Örnek: Para, silgi, tüy, çivi, odun parçası vb. (Hilbert, 2002).

Öğrenciler her durakta verilen görevleri yerine getirdikten sonra bir rapor tutarlar. Deneyler bittikten sonra, istenilen konuya yaparak yaşayarak bir başlangıç yapılmış olunur. Bu yöntemin uygulanmasında en az dört durak hazırlanmalıdır. Öğrenciler her durakta çalışmak ve verilen görevi yapmak zorundadırlar. Bu yeni çalışma yöntemleri ile öğrenciler severek öğrenmekte, öğretmen de sıkıcı ve rutin öğretme yöntemleriyle öğretim yapmamaktadır (Hilbert, 2002).

#### **2.6.2.6.2.3.4. Proje Yöntemi ile Öğrenim**

Proje yöntemi heterojen öğrenme gruplarında bütün öğrencileri kapsayan bir yöntemdir. Düşüncelerin toparlanması, ödevlerin saptanması ve sonuçların hazırlanıp sunulmasını kapsar. Kesinlikle belli bir zaman içinde tamamlanması gereken proje çalışmalarını velilerin veya konuya hâkim başka uzmanların katılımı zenginleştirir. Proje hazırlama süresince okul dışında da araştırmalar yapılır ve öğrenmeyi gerçekleştirici ortamlar aranır (Nakipoğlu-Schimang, 2002: 3).

Projelerin ana amacı, diğer tüm serbest çalışma yöntemlerinde olduğu gibi, öğrenciyi yeni ve yoğun deneyimlere alıştırmak, motivasyon sağlamak ve aktif, yaparak yaşayarak öğrenerek çalışmaya alıştırmaktır (Nakipoğlu-Schimang, 2002: 3).

#### **2.6.2.6.2.3.5. Çalışma Atölyeleri**

Peter Petersen'in "Pedagojide Deneme Okulu" adıyla tanınan Jena Planı'ndan (1884-1952) gelmektedir. Jena Plan bir konudan yola çıkarak birçok branş derslerini kapsayan çeşitli materyaller, araştırmalar ve deneyli çalışmaları öğrencilere sunar. Öğretmen konuyla ilgili ön inceleme sağlayacak materyalleri hazırlar ya da konuya uygun hazırlanmış çalışma atölyesi dosyalarını kullanır. Öğrenciler kendilerine sunulan bu materyallerle, serbest çalışma yöntemleriyle, yetenekleri doğrultusunda konuyu araştırmaya devam ederler (Nakipoğlu-Schimang, 2002: 3).

Bu yöntemlere ek olarak öğretmenle öğrenciler arasında gerçekleşmesi gereken bir dil iletişimi vardır. Yine de bir öğretmenin ders saatinin 20-25 dakikasını bu yöntemlere ayırması ile öğrenciler çalışma disiplinine alışacak, öğretmenler de daha zayıf veya yavaş olan öğrencilerine bireysel yardımda bulunabilme şansı elde edecektir. Kendi kendine çalışma yeteneğine ve seviyesine sahip olan öğrenciler bireysel olarak çalışırken, öğretmen çalışma ve öğrenme güclüğü olan öğrencileriyle ilgilenme imkânına sahip olabilir (Nakipoğlu-Schimang, 1998: 23).

#### **2.6.2.6.2.4. KOALA'nın Uygulanabilmesi İçin Gerekli Koşullar**

##### **2.6.2.6.2.4.1. Okulda Olması Gereken ve Arzu Edilen Durumlar**

KOALA okul organizasyonunda bazı değişikliklerin yapılmasını gerektirir. Belirli diller ve kültürler üzerine uzmanlaşan ve şehrin diğer bölgelerinden KOALA ile öğrenme isteğinde olan diğer öğrencilere de açık olan bu okullarda ayrıca velilerle grup çalışmaları da bulunmaktadır. Okuma yazmayla başlayan KOALA'nın, 5. 6. sınıflarda da devam etmesi (KoLeF) ve anadillerinin yabancı dil olarak sunulması istenmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 426).

KOALA ilkesinin okul programına resmi olarak dâhil edildiği okullarda Almanca ve anadili dersi öğretmenlerine koordinasyon saatlerinin verilmesi söz konusudur. Her iki öğretmen eğitim programı, içerik ve yöntem birlikteliğinde çalışır. KOALA'nın uygulanabilmesi için; okuldaki öğretmenlerin 2. dil olarak Almanca ve göç konusunda hizmet içi eğitimden geçmiş olması gerekmektedir. Sınıflar seviyesinde bir koordinasyon kültürüne sahip olmak da KOALA okulları için önemli bir gerekliliktir\*.

KOALA ilkesinin uygulandığı okullarda, sınıflarda ve okul kütüphanesinde çok dilli okuma materyalleri ve kitapların olması; öğrencilerin Almancayı kendi kendilerine öğrenebilmeleri için iki dilli çalışma kartları, internet programları, ses CD/kasetleri, LÜK ve Logica gibi çalışmaların bulunması büyük önem taşımaktadır\*.

---

\* FBZ müdürüyle görüşmeler

\* [http://www.koala-projekt.de/html/fragen\\_hsu.html](http://www.koala-projekt.de/html/fragen_hsu.html)

#### 2.6.2.6.2.4.2. Anadili Öğretmenlerinden İstenilen Kalifikasyonlar

KOALA ilkesi ile çalışılan okullarda Türkçe öğretmenlerinin Almanca bilgisinin, Almanca öğretmenleri ile konuşabilmeleri için yeterli olması ve aynı zamanda da Alman öğretmenlerinin asgari bir oranda Türkçe bilgilerinin olması istenen bir durumdur. Örneğin Alman öğretmenin, Türk ve Alman alfabesindeki farkları bilmeleri, birkaç kelime-cümle Türkçe bilmeleri, Türk öğrencilerin adlarını doğru şekilde söyleyebilmeleri vd. ilkenin uygulanmasına çok önemli katkılarda bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki bu kültürel kaynaşma ve işbirliği içinde çalışma, kültürler arası eğitimin de önemli bir özelliği olarak çok sayıda KOALA okulunda gerçekleşmektedir. Zaten amaç; karşılıklı bir açıklık ve saygıyla eşit koşullarda çalışmak ve sorunlar oluşmadan önce ortak çare bulmaya çalışmaktır (Nakipoğlu-Schimang ve Binişik, 1998: 6).

KOALA'nın uygulanabilmesi için bütün öğretmenlerin anadillerini en iyi şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Mevcut öğretmenler üç kategoriye ayrılabilir:

1. Almanya'daki sosyalleşmelerinde Almancayı 2. veya 3. dil olarak öğrenmiş ve Almancaya ve Türkçeye yazılı ve sözlü olarak hâkim olanlar (Öğretmen kategorisi: A);
2. Almanca bilgisi sözlü olarak daha pasif olsa da Almanca gramere sahip olanlar (Öğretmen kategorisi: B)
3. Almanca bilgileri ve dil seviyeleri 2 dilli çalışmaya uygun olmayacak kadar az olanlar; bu öğretmenler sadece anadili dersi verebilirler (Öğretmen kategorisi: C)\*.

Almanya'daki sosyalleşmelerinde Almancayı ikinci ya da üçüncü dil olarak öğrenmiş öğretmenlere FBZ'de bir yıl boyunca ileri seviyede Türkçe dersi verilmiştir\*.

Anadili öğretmenlerinin yeterlilikleri bağlamında Türkçe dersleri için konsolosluk tarafından atanan öğretmenlerin de yeterli derecede Almanca dil bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca burada yaşayan göçmen çocukların sorunları ve durumları hakkında gerekli bilgilere sahip olmaları da önem arz etmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

---

\* FBZ müdürüyle görüşmeler, [http://www.koala-projekt.de/html/fragen\\_hsu.html](http://www.koala-projekt.de/html/fragen_hsu.html)

\* FBZ müdürüyle görüşmeler

#### **2.6.2.6.2.4.3. Öğrencilerin Öğrenme Birikimleri**

Öğretmenler, çocukların getirmiş oldukları çeşitli öğrenim durumlarına göre davranmalıdır. Aşağıdaki tabloda okul organizasyonu çerçevesinde nasıl bir düzenleme yapılabileceği gösterilmektedir\*.

---

\* [http://www.koala-projekt.de/html/fragen\\_hsu.html](http://www.koala-projekt.de/html/fragen_hsu.html)

<b>Öğrencilerin Durumları</b>	<b>Yabancı Dil Olarak Almancanın (DaZ) Organizasyonu (Nasıl olabilir?)</b>	<b>Anadili Dersleri Nasıl Yardımcı Olabilir?</b>
İyi bir eğitim almış olarak yatay geçiş yapanlar	Hessen Eyaleti Kültür Bakanlığı: Yoğun Almanca Öğrenimi	Mümkün olduğu kadar karşılaştırmalı çalışma yapılması (dili aynı olan öğrencilerle) Kategori A'da olan anadili öğretmenleri DaF ve DaZ'ı bile üstlenebilirler.
Çok az öğrenim birikimiyle gelenler: anadillerindeki yazı dilinde çok az bilgisi olanlar	Hessen Eyaleti Kültür Bakanlığı: Yoğun Almanca Öğrenimi	Mümkünse anadillerinde okuma yazma öğretmek (çünkü Almancaları yoktur)
Göçmen kökenli olup okula başladığında anadilini bilmeyen ama Almancası kuvvetli olanlar	Bu öğrenciler için Almancada özel bir destekleme programı gerekli değildir; ders çerçevesi içinde ayrı ayrı seviyelerde öğrencilere genel yardım.	Seviye farkından dolayı anadili dersinde çalışmanın değişik yöntemlerle ve görevlerle olması gerekliliği veya mümkünse anadili dersinde öğrencilere ayrı gruplarda ders aldirmek (farklı ders saatleri)
Kendi yaşlarına uygun olarak okula başladıklarında anadillerini iyi bilen ama Almancaları ya hiç ya da yeterli olmayanlar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul Öncesi Hazırlık Kursları. Kategori A'daki öğretmenler de bu kursları verebilir. Böyle bir hazırlık kursu yoksa okul yaşındakiler için hazırlık sınıfı.</li> <li>• Destek kursları</li> <li>• Anadili öğretmenlerinin sınıflarında ekip öğretimi yapmaları (KOALA olmasa bile yapılır): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Küçük gruplarla sınıf dışında Almanca pekiştirme çalışmaları</li> <li>○ Sınıf öğretmeninden bazı dersleri üstlenerek kültürel açılıma yardımcı üniteler yapmak</li> <li>○ Anadili öğretmenlerinin kabullenilmeleri bununla yükselmiş oluyor</li> </ul> </li> <li>• Almanca 2. dil derslerinin (DaZ/DaF) genel eğitim dersleri ve anadili dersleriyle içerik açısından koordineli olması (aşağı yukarı eş zamanlı) aynı konuların çalışılması</li> <li>• Serbest çalışma yöntemleriyle öğrencileri 'öğrenmeyi öğrenme'ye teşvik etmek (PC, iki dilli çalışma kartları, internet programları, ses CD/kasetleri, LÜK ve Logica gibi çalışmalar...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En iyi seçenek; genel eğitim derslerinin içeriği ve dil çalışmalarının ana noktalarıyla anadili dersinin birliktelik sağlaması (örn; okuma yazma 1. ve 2. sınıflarda KOALA)</li> <li>• Birlikte çalışma zaten genel eğitim ve anadili derslerinin eğitim programlarının benzerliğiyle mümkündür. Kısa bir gecikmeyle anadilinde uygulanması.</li> <li>• Karşılaştırmalı dil çalışmaları.</li> </ul>
2 Yarım Dilli Çocuklar	Yukarıdaki çalışmalar gibi  Artı olarak; genel eğitimdeki Almanca derslerinin ön hazırlığı ve neler öğrendiklerine bakma (en az 2 saat) (DaF/DaZ'da) (en zayıfları alıp)	Yukarıdaki çalışmalar gibi  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Burada iki dilde de seviyeleri en yüksek olan öğretmenlerin çalışması gerekmektedir; yani kategori A</li> <li>• Mümkünse konsolosluk öğretmenlerinin içerik olarak bu çalışmalara katılabilmeleri</li> </ul>



<p>Tam 2 dilli çocuklar Her 2 dilde de dil yeterliği olanlar Sorun; Zamanla çocukların anadillerinde eksilme olmaktadır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu öğrencilerin dilsel ve içerik açısından genel eğitim sınıflarında yeterliklerinin kullanılması (zayıf öğrencinin yanına iyi öğrenciyi oturtması...)</li> <li>• Proje odaklı çalışmalarda bu dil yeteneklerini pozitif/olumlu olarak vurgulamak ve bu dil yeteneklerini kullanılmak (örn: öğrencinin iki dilli kitaptan Türkçe çalışıp Almanca sunum yapmasını sağlamak-aynı konuyu birçok dille okumak). Bu öğrenciler kendi anadilinde olan arkadaşlarına da yardımda bulunabilir (yalnız bu tür çalışmalar çok sık olmamalı-öğretmen görevini öğrenciye yüklememelidir).</li> <li>• Bu öğrenci gruplarının 2 dilliliklerinden faydalanarak 2 dilliği gerektiren durumlarda çeviri yapmalarını sağlamak. Örneğin; bir konu üzerine çalışma grubu yapmak (Portekizle karşılaşıyoruz, Türkiye'yle karşılaşıyoruz)</li> <li>• Aileye düşen görev öğrencinin/çocuğunun anadilini evde de en iyi şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anadili derslerinin Avrupa Ortak Diller Çerçevesi içinde verilmesi</li> <li>• Aile dışı özel destek (kursu yollama,...)</li> <li>• Anadili derslerinin yabancı dil olarak kabulü</li> <li>• Konsolosluk öğretmenlerinin katılımını sağlamak (anadiline yardımcı olmaları açısından)</li> </ul>
--	---	---

**Tablo 5: Öğrencilerin Öğrenme Birikimleri**

**Kaynak:** Nakipoglu Schimang ve Schulz; [http://www.koala-projekt.de/html/fragen\\_hsu.html](http://www.koala-projekt.de/html/fragen_hsu.html)

### 2.6.2.6.2.5. KOALA Hizmet İçi Eğitim Seminerleri

FBZ tarafından Alman ve Türk öğretmenleri için KOALA hizmet içi eğitimi sunulmaktadır:

Türk öğretmenler için Uzman Danışmanlık Merkezi'nde (FBZ) bir günlük seminerler sunulmaktadır. Bu seminerlerde KOALA tanıtılmakta; Hessen Eyaleti okullarında uygulanan okuma yazma yöntemleri anlatılmakta, Almanca-Türkçe karşılaştırmalı dil çalışmaları ve açık ders yöntemleri denenerek sunulmaktadır. Hazırlanmış olan ders malzemelerinin de tanıtılıp uygulandığı seminerlerde Alman ve Türk öğretmenlerin birlikte çalışmaları ve koordinasyonlarında karşılaşılan zorluklar üzerine konuşulup çözüm yolları önerilmekte ve birçok başka konu ele alınmaktadır\*.

Hessen Eğitim Bakanlığı Weilburg Hizmet içi eğitim merkezinde Alman ve Türk öğretmenlerin ve KOALA'ya başlayacak okulların müdürlerinin birlikte katılabilecekleri tüm eyalet çapında iki buçuk gün süreli seminerler yapılmaktadır. KOALA okullarında ortaklaşa çalışan Alman ve Türk öğretmenler burada hazırlıklarını yapmaktadırlar. Diğer okullar ve meslektaşlarla tecrübe alışverişi yapmakta, hazırlanmış ders materyallerini karşılıklı olarak değiştirip gerektiğinde birlikte yeniden hazırlamakta, (DaZ) ikinci dil olarak Almanca ve (DaF) yabancı dil olarak Almanca ölçütleri üzerine düşünüp, her iki kültürdeki eğitim örnekleri ile ilgili bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Birlikte çalışan Alman ve Türk öğretmenler ortaya çıkacak olası anlaşmazlıkları yansıtma fırsatı bulmaktadırlar. Grup temsilcilerine yönelik özellikle olan seminerlere katılan öğretmenler bu ilkeyi okullarında diğer meslektaşlarına da tanıtma imkânına sahiptir†.

---

\* <http://koala-projekt.de/html/nasil.htm>

† <http://www.koala-projekt.de/html/nasil.htm>, Nakipoğlu-Schimang, 2009: 429

### 2.6.2.6.2.6. KOALA Materyalleri

KOALA ile anadili dersleri her bir anadilin özelliğinden yola çıkarak Almanca ve bu diller arasındaki etkileşimin getirdiği karışıklıkları göz önüne alarak öğrencilerin dil öğreniminde yapabilecekleri yanlışlıkları başlangıçtan itibaren en aza indirmeye çalışılmaktadır. FBZ, anadili derslerini bu konuda destekleyebilmek için karşılaştırmalı dil çalışmalarına yönelik iki dilli materyaller de geliştirmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 97).

Ayrıca yine FBZ tarafından KOALA Projesi çerçevesinde “Öğrenmeyi Öğrenelim 1” (çalışma kartları, önses çizelge ve tablosu, resimli önses kartları, ses ayırım çalışma kâğıtları, ses ayırım folileri, sözcük resim kartları) 1. ve 2. sınıflar için; “Öğrenmeyi Öğrenelim 2” çalışma kartları 3. ve 4. sınıflar için geliştirilmiştir. KOALA projesi ile ilk aşamada 1. ve 2. sınıflar için hazırlanan bu öğrenim paketi bir yandan öğrencilerin iki dilliliğini koordine ederken diğer yandan koordinasyonun okul seviyesinde de sağlanabilmesi için Türkçe anadili ve Alman genel eğitim derslerinde birlikteliği sağlamayı kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenmeye yönlendirici ve öğretmen merkezli olmayan öğrenim yöntemleriyle (ek alıştırmalar, çalışma planıyla öğrenim, serbest çalışma yöntemleri, duraklarla öğrenim, çalışma atölyeleri vb) çalışmayı sağlayan bu materyaller ile Türkçe anadil derslerindeki dil çalışmalarının yanı sıra, 3. ve 4. sınıflarda Almanca genel eğitim hayat bilgisi konularıyla koordineli çalışmalar da yapılabilmektedir. Temel dilbilgisi ve dil öğrenim nitelikleri göz önüne alınarak, eğitim programları çerçevesinde hazırlanan materyallerin önemli bir özelliği de; hizmet içi eğitim seminerlerinde Türkçe anadil dersleri öğretmenlerine sunulmuş ve onların da katkılarıyla geliştirilmiş olmalarıdır. Bu KOALA materyallerinde ayrıca iki dilli; Almanca-Türkçe karşılaştırmalı, öğrencilerin iki dillilikten kaynaklanan en çok yaptıkları yanlışlara yönelik çalışma kartları da hazırlanmaktadır (Nakipoğlu-Schimang, 2002a; Nakipoğlu-Schimang, 2001a).



**Resim 1**  
KOALA Projesi, “Öğrenmeyi Öğrenelim” Materyalleri

**Resim 2**

KOALA Projesi, “Öğrenmeyi Öğrenelim” Materyalleri



**Resim 3:** KOALA Projesi, “Öğrenmeyi Öğrenelim” Materyalleri

### 2.6.2.6.2.7. KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Zorluklar

Ağustos 2000 tarihinden itibaren Hessen eyaletinde ana dili derslerini zorunlu kılan yönetmelik yürürlükten kaldırılmış ve Türkçe ve Türk kültürü dersleri seçmeli ders statüsüne alınmıştır (Güzel, 2010: 182). Hessen eyaleti yönetiminin anadili derslerine karşı olumsuz tutumundan dolayı politik açıdan zarar gören ancak içerik açısından önemini koruyan bir proje olan KOALA, okula, öğrenciye, Alman öğretmene, Türk öğretmene yardımı dolayısıyla okullar tarafından benimsedikçe devam etmektedir\*.

KOALA'nın anadili derslerinin statüsünün değişmesine rağmen devam etme nedeni; 1995 yılında ilk başladığı zamanlarda deneme okulu projesi olarak değil; okulun, öğretmenlerin ve velilerin ortak benimsemeleri sonucu okullarda uygulanan bir proje olarak kabul edilmesidir. Bu sayede her bir hükümet değişikliğinde deneme projesi olarak sona erdirilme durumu ortadan kalkmıştır ve KOALA'nın 2000 yılından sonra da uygulanabilmesi sağlanmıştır. Önemli olan durum ise; okul programında olmasa dahi, hizmet içi seminerlere katılarak KOALA ilkesini benimsemeleri nedeniyle öğretmenlerin KOALA koordineli öğrenme ilkelerini çalıştıkları okullarda kendi çabalarıyla uygulamalarıdır \*.

KOALA'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunların en önemlilerinden biri de “öğretmen” sorunudur. Genellikle Türkiye'den beş yıllığına gönderilen ve Alman okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından Almanca dil bilgilerinin eksik olmaları nedeniyle okula uyum sağlayamadıkları ve koordineli çalışmalarını yürütemedikleri belirtilen konsolosluk öğretmenlerinin başa çıkmak zorunda olduğu anadili, 2. dil ve yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda eksik oldukları belirtilmektedir. KOALA yapılan okullardan birinde yerel öğretmenin emekli olmasıyla konsolosluk öğretmeni almamak için 2010-2011 yılında Türkçe anadili dersi dondurulmuştur. Burada vurgulanması gereken nokta; her konsolosluk öğretmenin olumsuz karşılanmadığı aksine çok iyi Almanca bilen konsolosluk öğretmenlerinin Alman mercileri tarafından “bu öğretmenler yeni bir soluk getirdi” olarak değerlendirilmeleridir. Ancak dikkate değer bir başka nokta da yerel Türkçe öğretmenin isteksizliğinin de KOALA'nın uygulanmasında aksaklıklar meydana getirmekte olduğudur‡.

\* Hessen Eğitim Bakanlığı FBZ müdürü ve uzmanlarıyla görüşmeler

\* Hessen Eğitim Bakanlığı FBZ müdürüyle görüşme

‡ Hessen Eğitim Bakanlığı FBZ müdürüyle görüşme

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Almanya’da yaşayan Türk çocukların iki dilli ve iki kültürlü konumları, eğitim sistemindeki durumları ve yaşadıkları sorunlarını inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar, çocukların iki dillilik ve iki kültürlülüklerini desteklemeye yönelik programların önemini vurgular niteliktedir.

**Alabay (2008)** “Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin okul öncesi dönem çocuklarında dil gelişimi ve Alman hükümetinin göçmen çocukları için düzenlediği dil gelişim programları” adlı çalışmasında Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin okul öncesi dönem çocuklarında dil gelişimi ve Alman hükümetinin göçmen çocukları için düzenlediği dil gelişim programlarını incelemek amacıyla 10 Türk aile ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda; Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin çocuklarında dil gelişimi ile ilgili sorunlar yaşandığını, çocuklarının iki dili birden öğrenmekte zorluklar çektiğini ve iki dili birden öğrenirken ana dillerinde başarılı olamadıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında, Almanya’daki okul öncesi kurumlarda ana dilin aktif bir şekilde kullanılmaması çocukların ana dillerinde sorunlar yaşadığı gerçeğini ortaya koymuştur.

**Kabadayı’nın (2008a)** “Analysis of the socio-demographic structure and thoughts of the Turkish bilingual children on ‘bilingualism’ in Germany” isimli çalışmasının amacı Hamburg’da çeşitli okullarda okuyan 120 iki dilli Türk öğrencinin sosyo demografik yapılarını ve ikinci dil edinimlerini; ailelerinin sosyo demografik yapıları, çocukların ikinci dil edinimi hakkındaki görüşleri ve çocukların yaşadıkları toplum ve devam ettikleri okullar hakkındaki fikirlerine dayanarak analiz etmektir. Kabadayı, çalışmaya katılan öğrencilerin dörtte birinin Alman vatandaşlığına sahip olduğu ve dolayısıyla Alman dili, kültürü ve sosyal sistemlerine uyum sağlamakta sorun çekmediklerini çünkü pek çoğunun burada doğduğunu belirtmiştir. Türk çocuklarının ikinci dil edinimi hakkındaki görüşlerine bakıldığında; %31’i evde hem ana dillerini, hem de Almanca konuştuklarını böylece hem yaşadıkları topluma uyum sağladıklarını hem de kendi kültürlerini koruduklarını belirtmişlerdir. Çocukların yarıya yakınının ise hem Almanca hem Türkçe konuştukları yani yaşadıkları topluma entegre olmaya istekli oldukları görülmüştür. Diğer araştırmalarla desteklenen bir sonuç da Türk ailelerinin %34’ünün evlerinde sadece Türkçe konuşmalarıdır. Araştırmanın ortaya çıkardığı bir başka durum ise iki dilli Türk çocuklarının okur yazarlık ve edebiyata ilgi duymalarına rağmen,

ailelerin ekonomik durumları ve eğitim seviyeleri nedeniyle Türkçe ya da Almanca gazetelere abone olamamalarıdır. Çocukların yaşadıkları toplum ve devam ettikleri okullarla ilgili görüşlerine bakıldığında; çocukların Alman toplumuna uyum sağlamada iyi bir ilerleme gösterdiği görülmektedir çünkü hem Alman hem Türk arkadaşlar edinmektedirler. Çocukların neredeyse  $\frac{3}{4}$ 'ü okulda ve toplumda kendilerini asla yabancı hissetmediklerini belirtmektedirler ve bu da Alman toplumuna uyumda iyi bir ilerleme gösterdiklerini gösterir. Araştırmaya katılan Türk çocuklarının çok büyük bir bölümü gittikleri okullarda kendilerini rahat hissettiklerini ve bir baskı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Alman arkadaşlarıyla konuştukları konular sorulduğunda; Alman arkadaşlarının Türk kültürünü ve geleneklerini merak ettiklerini ve sosyal ve kültürel değerlerini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu da Alman ve Türk çocukların karşılıklı anlayış içinde yaşadıklarını ve birlikte huzur içinde yaşamak istediklerini göstermektedir.

**Özdemir (1988)** “Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri” adlı yüksek lisans tezinde Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının eğitim sorunları ve eğitim sistemindeki durumlarını araştırmıştır. Ayrıca çocukların sosyalleşmelerinde dilin, anadilinin önemini açıklamış ve çocukların kültürel kimliklerinin de korunması açısından anadilinin zorunlu ders yapılması gerektiğini belirtmiştir. Özdemir ayrıca çalışmasında iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modellerini (submersion, immersion, çok kültürlü modeller, iki dil-iki kültürlü model) ayrıntılı bir şekilde incelemiştir.

**Özdemir (1988a)** ‘Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarına ikidillilik ve Türkçe öğretimi” adlı çalışmasında Almanya’ya yaşanan işgücü göçü sonrası Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının anadilleri olan Türkçeyi öğrenme, konuşma ve kullanma imkânlarının kısıtlandığını belirtmiş, Alman eğitim literatüründe “sarkaç çocuk” olarak adlandırılan Türk çocuklarını dilsel durumlarına göre farklı kategorilerde incelenebileceğini belirtmiştir. Türk çocuklarının Alman toplumuna uyum sağlayabilmesi için çocukların anadillerini okul sistemi içinde tam olarak öğrenmelerini ve ikinci dili de anadilinin üzerine yapılandırmalarını sağlayan iki dilli eğitim modelinin uygulanması gereken model olduğunu belirtmiştir.

**Dulkadiroğlu (1999)** “Almanya’da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde Almanya ve diğer Avrupa ülkelerindeki Türk çocuklarının durumları ve yaşadıkları sorunlar hakkında ayrıntılı bir çalışma yapmıştır. Almanya’da ilköğretim okullarında okuyan Türk çocuklarının iki dilli sınıflardaki Türkçe Öğretimi üzerine bilgiler veren Dulkadiroğlu, Almanya’da yaşayan Türk toplumunun diğer tüm sorunlarının temelinde eğitim sorununun yer aldığını, bütün sorunları çözecek tek anahtarın eğitim olduğunu, bu açıdan da anadili Türkçe derslerinin verilmesinin önemini vurgulamıştır. Dulkadiroğlu ayrıca yabancı çocuklar için geliştirilmiş iki dilli eğitim modellerini de incelemiştir.

**Kulaksızoğlu (2008)** “Almanya’daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin Türkçe ve Almanca bilme seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve eğitim sorunlarının tartişılması” adlı çalışmasında Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk gençlerinin kendi değerlendirmelerine göre Türkçe ve Almanca bilme düzeylerini incelemiş ve Türk öğrencilerinin karşılaştıkları eğitim sorunlarına değinmiştir. Kuzey Ren-Vestfalya’da yaşayan 15-20 yaşlarındaki 448 öğrencinin katıldığı ve Bireysel Bilgi Anketi kullanılan araştırmanın sonucunda Almanya doğumlu ve Almanya’da yaşama süresi uzun olanların Türkiye’de doğanlara göre daha düşük düzeyde Türkçe bildiği, Alman vatandaşı olan Türklerin Almancalarının daha iyi olduğu, babalarının Almanya’da kalış süreleri arttıka Türkçe bilme seviyelerinin azaldığı, anne babaların eğitim düzeyleri ile çocuklarındaki arasında ilişki olduğu, anne babaların eğitimi yükseldikçe çocuklarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır.

**Kulaksızoğlu (2008a)** “Almanya’daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin sorunlarının incelenmesi” adlı çalışmasında Almanya’da Kuzey Ren Vestfalya’da yaşayan 15-20 yaşlarındaki üçüncü kuşak Türk gençlerinin sorunlarının incelemek amacıyla bireysel bilgi anketi ve problem tarama listesi vasıtasıyla 447 Türk genci incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre “yabancı olma, kültür farklılığı ve uyum” Almanya’da birinci sorun; Almancayı bilmeme ikinci ve Türk düşmanlığı ve ırkçılık Almanya’daki göçmen Türklerin üç önemli sorunudur.



**Özdemir, Benzer ve Aktaş (2009)** “Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya örneği)” adlı çalışmalarında Almanya’da yaşayan 15-19 yaş arası ortaöğretim çağındaki Türk öğrencilerinin eğitimle ilgili sorunlarını araştırmışlardır. Araştırmada Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletine bağlı Lünen şehrindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 15-19 yaş arasındaki 197 Türk öğrencisinin eğitimle ilgili sorunlarını kapsayan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Almanca okuma, yazma, konuşma ve anlama düzeyleri açısından; Türk öğrencilerinin önemli bir kısmı genellikle iyi durumdayken, %35’e yakını Almanca dilbilgisi seviyelerinin orta ya da çok az olduğunu söylemişlerdir. Alman öğretmenlerin, Türk öğrencilerin %50’den fazlasına karşı olumlu tutumlar sergilediklerini, aynı şekilde %40’a yakın okul yöneticisinin de Türk çocuklara Alman öğrenciler gibi eşit ve olumlu yaklaştıklarını ve okullarındaki fırsatlardan diğer öğrencilerle aynı seviyede yararlanabildiklerini Türk öğrenciler belirtmiştir. Yine Türk öğrencilerin %75’i şu an okudukları okullardan bir memnuniyetsizlikleri olmadığını ve mezun olduktan sonra iş bulma konusunda hiçbir sorun yaşayacaklarını düşünmediklerini ve kolayca iş bulabileceklerini belirtmişlerdir.

**Güllüpnar (2010)** “Almanya’da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimdeki başarısızlıklarının yapısal nedenleri: Entegrasyon aşağı mı yukarı mı?” adlı çalışmasında Almanya’daki Türk gençlerinin eğitim alanında neden sürekli olarak aşağıya doğru hareketlilik içine hapsolmaya eğilimli olduklarını ve bunun arkasındaki yapısal faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Türk gençlerinin eğitim ve emek piyasasındaki başarısızlığında, onların sosyal ve kültürel sermaye gibi grup özelliklerinden ziyade, yapısal ve kurumsal faktörlerin (eğitim politikaları, eleyici eğitim sistemi, kültürler arası bir müfredatın olmaması, kurumsal ayrımcılık) geniş bir şekilde etkili olduğunu belirtmiştir.

**Yağmur (2007)** “İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı” isimli çalışmasında Jim Cummins’in bağlaşıklık derin yapı modelini test etmiştir. Kuram, çocukların ikinci dil seviyelerindeki başarılarının birinci dildeki, dolayısıyla anadillerindeki seviyeyle doğru orantı gösterdiğini ve bu nedenle anadili becerisi ne kadar artarsa ikinci dildeki becerinin de o derecede artacağını belirtir. Yağmur’un, Duisburg’da yaptığı araştırmasına 5.330 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; tek dilli Alman çocukları Almanca testinin tüm bölümlerinde en yüksek puanları almışlar; tek dilli Alman çocukları ve Almancası baskın olan Türk çocukları arasında Almanca becerileri açısından önemli farklılıklar görülmüştür. Almancalarının iyi olduğunu belirten Türk çocuklarının bile anadili Almanca olan Alman çocuklarına göre çok farklı bir dil seviyesine sahip oldukları ve dolayısıyla okula başlamadan önce de önemli derecede bir dezavantajlı durum yaşadıkları görülmektedir. Türk göçmen çocuklarının Almanca dil sonuçları sadece Alman öğrencilere kıyasla zayıf kalmamakta diğer göçmen gruplarla kıyaslandığında da farklılıklar görülmektedir. Almancasını baskın olarak belirten diğer göçmen kökenli çocukların (Rus, Polonyalı, vd.) Almanca dil becerileri de yine Türk çocuklara göre daha iyi seviyededir. Ancak anadili Almanca olan çocukların test sonuçları hepsinden daha yüksek çıkmaktadır. Birbirleriyle bağlantılı olarak gelişim gösteren kavramlar, dil ve bilişsel durumlar da birinci dildeki becerilerin gelişimi ve ikinci dile etkisiyle yakın ilişki göstermektedir. Türk çocuklarında dil gelişimi yeterli derecede gerçekleşmediği için zihinsel becerilerin gelişimi de kısıtlı kalarak eğitim yaşamlarında sorunlarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir.

**Koçak (2012)** “Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme” adlı çalışmasında Almanya’da yaşamakta olan üçüncü ve dördüncü kuşak Türklerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerini ele almış, Almanya’da kesin kalıcı olacakları düşünülen bu kuşaklardan özellikle dördüncü kuşağın Türkçeyi neredeyse kullanamayacak düzeyde az bilmesi sorunundan bahsetmiştir. Koçak, milletlerin hayatlarında anadilin önemli olduğunu ve dilini kaybeden milletlerin milliyetlerini de kaybedebileceklerini vurgulamıştır. Koçak son zamanlarda “Almanya Türkçesi” olarak adlandırılmaya başlanan kavramla ilgili sözcük, yazma ve konuşma alanından bazı örnekler verilerek Türkçenin yanlış kullanılması durumunun önemi ortaya koymuş ve Türkçenin korunması için önerilerde bulunulmuştur.

**Yazıcı, Genç İlter ve Glover (2010)** “How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language” adlı çalışmalarında; Almanya, Avusturya ve Norveç’te yaşayan Türk göçmen ailelerin çocuklarının anadili yeterlik seviyelerini araştırmışlardır. Hepsini iki dilli olan çocukları bu ülkelerden seçme nedenlerini hepsinin neredeyse aynı kültürel geçmişten gelmeleri olarak belirten yazarlar, anadili gelişimi, eğitimsel fırsatlar ve ikinci dil öğrenimi arasında karmaşık bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; anaokulunda anadilinde eğitim almanın ikinci dildeki yetkinliklerini artıracaklarını ve karşılıklı saygı, sosyal bağlılık ve uyuma katkıda bulunacaklarını belirtmişlerdir.

**Becker (2010)** “Equal Chances by the third generation? Cognitive and language skills of second and third generation children of Turkish origin in Germany” isimli çalışmasında pek çok çalışmada ortaya konulan Türk çocuklarının Alman eğitim sistemindeki dezavantajlı durumlarını göz önüne alarak çocukların bilişsel ve Almanca dil becerilerinin kuşaklararası bir asimilasyon nedeniyle etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Becker, ailelerin sermayelerinin gelecek kuşağın beceri gelişimleri ve eğitimsel başarılarını önemli derecede etkilediğini vurgulamıştır. Okul öncesi eğitim ve göçmen çocukların eğitimleri ve eğitim kariyerleri projenin verileri yerli alman çocukları ve diğer tüm göçmen gruplardan çocuklar arasında Almanca dil becerileri açısından çok büyük farklar olduğunu göstermektedir. Alman bir ebeveyni olmayan Türk çocuklarında ise bilişsel beceriler açısından önemli farklılıklar görülmüştür. Becker’a göre çocukların bilişsel becerileriyle ilgili bu farklılıkların hepsi ailelerin sosyo ekonomik durumları ve eğitimsel kaynaklarıyla ilgilidir.

**Dirim (2009)** “Hamburg Eyaletinde Almanca-Türkçe iki dilli ilköğretim” isimli çalışmasında; Hamburg eyaletinde 2000/2001 öğretim yılında başlatılan “Hamburg İki Dilli İlköğretim Deneme Projesi”nin bilimsel değerlendirme sonuçlarını açıklamıştır. Proje kapsamında ilk etapta Portekizce-Almanca ve İtalyanca-Almanca, daha sonra İspanyolca-Almanca ve Türkçe-Almanca örnek sınıfları açılmıştır. Akademik destek ve değerlendirmesi Hamburg Üniversitesi tarafından yapılan projenin genel sonuçlarından bazıları şöyledir: tüm öğrenciler evde öğrendikleri dillerden bağımsız, iki dilli öğretim programına başarıyla katılmış ve öğrencilerin hiçbiri sınıfı terk etmek durumunda kalmamıştır. Tüm Almanya çapında ilköğretim 4. sınıfta uygulanan IGLU (Boos) okuma

testinin sonuçlarına göre sınıflar Almanca okumada Almanya genelinde ortalama düzeyde yer almıştır. Öğrencilerin ailelerinin çok yüksek olmayan sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alındığında beklenen başarıya ulaşılmıştır ki bu; iki dilli eğitimin Türk kökenli çocukların Almanca öğrenmelerine kesinlikle engel teşkil etmediğini kanıtlamıştır. Ancak Türk kökenli çocukların Almancayı Alman kökenli öğrencilere göre daha düşük düzeyde öğrenmiş olmaları dil desteğinin uzun süreli verilmesi gerektiğini göstermektedir. Derslerde Türkçe öğretilmesine büyük özen gösterilmesi gerekmektedir çünkü Türkçe bilmeden okula başlamış öğrenciler dördüncü sınıfta sadece çok temel düzeyde Türkçe öğrenebilmişlerdir. Bu açıdan Alman öğretmenlerin de Türkçe öğrenmeleri ve Türk öğretmenler gibi çocuklara Türkçe öğretmede destek sağlamaları önemlidir. Türkiye’den yeni geldikleri için öğretmenleri bazılarının tam ayak uyduramadıkları, derslerde Türkçe yerine Almanca konuştukları görülmüştür. Proje amaçlarına ters düşen sonuçlar doğuran durum Türkiye’de Almanca bilen öğretmenlerin seçilmesi olmuştur. İki dilli ders yöntemleri açısından Türk öğretmenlerin de Alman öğretmenlerden destek almaları gerekmektedir. Sonuç olarak Dirim, Hamburg’daki model sınıfların, iki dilli eğitimin başarıyla uygulanması için yerine getirilmesi gereken koşulları ortaya çıkarmıştır. Dirim, proje raporlarının okunmasının ve proje sonuçlarının dikkate alınmasının ve tüm Almanya çapında yeni iki dilli öğretim projelerinin uygulamaya geçirilmesinin önemini vurgulamıştır.

**Nakipoğlu-Schimang (1988)** “Zur alphabetisierung Türkischer kinder” isimli çalışmasında yabancı kökenli çocukların dil eğitimi ve öğrenimleriyle ilgili sorunlarının üçüncü kuşakta kendiliğinden ortaya kalkamayacağını belirtmiştir. Özellikle Türk çocuklarının yoğun olduğu bölgelerde hem Almanca hem Türkçe yeterliklerinin çok eksik olduğunu belirten Nakipoğlu-Schimang, bu yüzden okula uyum göstermeleri ve okulda başarı elde etmelerinin önemli derecede etkileneceğini belirtmiştir. Bu nedenden dolayı; bugüne kadar uygulanan programların yabancı çocukların çeşitlilik gösteren eğitim durumlarına uygun olmadığını; tek bir çözüm ile çocukların ihtiyaçlarının karşılanamayacağını vurgulamıştır. Bu yüzden bu çocukların eğitimleri için daha esnek ve farklılıklara çözüm getirecek programların uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

**Nakipoğlu-Schimang (2004)** “Lernen für die vielfalt am beispiel des KOALA-Projektes” ve **(2009)** “Das Frankfurter modell zur mehrsprachigkeit-am beispiel des KOALA-Prinzips Türkisch/Deutsch” adlı çalışmalarında Frankfurt Modeli ve ortaya çıkış nedenlerini anlatmış, KOALA Projesi hakkında detaylı bilgiler vermiştir. KOALA'nın bitmiş bir proje olmadığını, bir ilke olduğunu belirten Nakipoğlu-Schimang, KOALA'nın amaçları ve ilkelerini açıklamış ve KOALA'yı ayrıntılı bir şekilde tanıtmıştır.

**Werges (2004)** “Bilingualismus bei grundschulkindern- erkentnisse der zweitsprcherwerbsforschung und ihre konkrete umsetzung am beispiel KOALA-Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht” adlı, ilkokul çağındaki çocukların iki dillilikleri açısından KOALA'yı incelediği çalışmasında; çok kültürlülük çağında yaşadığımızı ve toplumun çeşitliliğini bir kazanım olarak görmemiz gerektiğini belirtmiştir. Werges, beraber yaşamının bir gereği olarak anadili derslerini kültürler arası eğitimin yanı sıra kurucu ve geliştirici olarak görülmesi gerektiğini ve anadili derslerinin sadece ikinci dilin öğrenilmesi için değil, kişilik gelişimi ve kişinin kimliğini bulmasında en önemli rolü oynadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, KOALA'nın çıkış noktasının; çocuğun kendi dilini kullanmadığı bir ortamda, yani dili ile bağlantılı kişiliğinin kabul görmediği bir ortamda kendini iyi hissedemeyecek ve geliştiremeyecek olması olarak ifade etmiştir. Kendini kabul görmemiş ve anlaşılmamış hisseden çocuk sorun yaşamaktadır. İşte bu noktada KOALA, Werges'e göre anadili derslerini çocukların kişilik gelişimlerini desteklemek amacıyla çok önemli bir konuma getirmektedir.

**Klein (2011)** “Umgang mit bilingualitat von migrantenkindern in der primarstufe (KOALA) koordinierte alphabetisierung im anfangsunterricht” adlı çalışmasında IGLU ve PISA araştırma sonuçlarından yola çıkarak göçmen çocukların eğitimde başarısızlıklarını belirtmiş ve KOALA'nın başarı elde edebilmeleri için yeni bir yöntem olarak önemini vurgulamıştır. KOALA okullarında yer alan çocukların iki yarım dillilik ile karşı karşıya olduklarını belirten Klein, KOALA'nın çocukların iki dilliliğine büyük yarar sağladığını ve daha büyük çapta araştırmalar yapılmadan iyi sonuçların alındığını belirtmiştir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edildiği ile geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığı açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, KOALA Projesi'ni öğretmen (Türkçe ve Alman genel eğitim sınıf öğretmenleri), öğrenci, müdür ve veli görüşlerine göre değerlendirmeye yönelik; nitel veri toplama ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Diğer dillerde KOALA uygulamalarını da incelemek ve bir karşılaştırma yapabilmek için Sırpça ve Portekizce anadili öğretmenleri ile de ayrıca görüşmeler yapılmıştır.

Mayring (2011: 15) artık sadece nicel düşünceye şüpheyle bakıldığını belirtmiştir. Nicel düşüncenin insanları ve olguları anlamaya ve niteliklerini kavramaya yönelik bir çaba göstermediğini; aksine onları test eden, ölçen, deney ve hesap konusu yapan bir yaklaşım sergilediğini söylemiştir. Nitel araştırmalarda ise derine gidilerek, görünenin altındakini çıkarmak temeldir (Kuş, 2007: 78).

Nitel veriler kültür analizi, olgubilim ve kuram oluşturma gibi araştırma desenleri ve görüşme, doküman ve gözlem gibi araştırma yöntemleriyle ilişkilidir (Denscombe, 2007: 286). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, “aslında bildiğimiz fakat açıklamada bulunurken bilimsel bulgulara dayalı olarak net söylemler üretmediğimiz olguları, derinlemesine inceleme fırsatı sunan ve zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı veren bir araştırma desendir” (Yaman, 2010: 552). Yıldırım ve Şimşek (2011: 72) de olgubilim deseninin farkında olduğumuz halde derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bilmediğimiz olgular üzerinde yoğunlaştığını belirtir.

Nitel araştırmalar pek çok yolla yürütülebilmektedir (Miles ve Huberman, 1994: 5). Araştırmada nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı olan görüşme; araştırmacılara araştırdıkları olguya ilişkin her ayrıntının ve anlamın etkileşim, esneklik ve gerektiği takdirde sondalar yoluyla inceleme özelliklerini

kullanmalarını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74); görüşmenin bir diğer önemli özelliği de “bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi sağlanmasında çok etkili olmasıdır” (Briggs, 1986, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119). Rubin ve Rubin’e (2005: vii) göre nitel görüşmeler, genellikle görülmeyeni ve bakılan ancak nadiren görüleni incelememizi sağlayan gece görüşü gözlükleri gibidir. Nitel görüşmeler yoluyla kişi, kendisinin katılımında bulunmadığı deneyimleri ve olayları anlayabilir ve olayları yeniden yapılandırabilir. Ayrıca görüşmeler eğitim çalışmaları dâhilindeki nitel yöntemlerden en yaygın ve en çok tercih edilen veri toplama yöntemidir (Race, 2008: 242).

Görüşme spontanlığa izin vermektedir; soruların sırası da kontrol edilebilmektedir ve görüşmeci sadece tam cevap almak için değil aynı zamanda kompleks ve derin konular hakkında yanıtlar almak için sorabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 349). Zaten nitel araştırmanın bir diğer güçlü yönü de, sizi konunuza uygun sonuçlara götürebilecek esneklikte olmasıdır (Mayring, 2011: 71). Aynı zamanda görüşmede daha fazla ayrıntı isteyerek görüşme yapılan kişi size ilk başta o kadar da önemli görünmeyen ya da beklenmeyen detayları anlamanızı sağlar (Rubin ve Rubin, 2005: 130).

Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011: 185) görüşmeleri; yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşme olarak sınıflandırır. Berg’e (2000: 70) göre yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular ve/veya özel konular her görüşülene sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur ancak görüşülen kişilerin konu dışına çıkma, arasöz ekleme özgürlükleri vardır. Aynı zamanda bu tür görüşmelerde bu önceden hazırlanan ve standardize edilen soruların ötesine geçme de mümkün olmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır.

Nitel görüşmeler, aramayı amaçladıkları bilgi türüne göre kültürel görüşmeler, konu merkezli görüşmeler, sözel tarihler, yaşam öyküsü görüşmeleri ve nitel değerlendirme görüşmeleri olarak ayrılmaktadırlar. Bu araştırmada kullanılan görüşme ise nitel değerlendirme görüşmesidir. Araştırmacı bir proje ya da programın başarılı olup olmadığına ilişkin derin ve detaylı bilgi toplamayı (Kuş, 2007: 87-88) amaçlamıştır. Değerlendirme araştırmaları ve aksiyon araştırmalarının amacı program ya da politikaların işleyip işlemediklerini, kimler için işlediklerini ve (geliştirmek için) neler yapılabileceğini ortaya çıkarmaktır (Rubin ve Rubin, 2005: 9). Bu araştırmada

kullanılmış olan program değerlendirme görüşmeleri; programa katılanların, programda görev yapanların ve programla ilgisi olan diğerlerinin bakış açılarını yakalamayı amaçlar. Program nasıl işlemektedir ve programa dâhil olanlar neler hissetmektedirler? Programda yaşadıkları deneyimler nelerdir? Programın süreçleri, işlemesi ve çıktıları hakkında görüşülenlerin bildirdikleri nelerdir? Bu kişilerin programdan beklentileri nelerdir? (Patton, 2002: 341).

Çalışmada kullanılan bir diğer yöntem olan (odak) grup görüşmeleri; çalışmanıza katılmayı kabul eden bireylerin derin düşüncelerinden bir şeyler öğrenmeyi sağlayan (Mears, 2009: 99); diğer görüşmeler gibi yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak çeşitlendirilebilen görüşmelerdir (Punch, 2011: 168). Gruplar genel olarak benzer geçmişlere sahip 6-10 kişiden oluşmakta ve 1-2 saat sürmektedir. Odak grup görüşmesi; kişilerin kendi görüşlerini diğerlerinin görüşleri bağlamında göz önüne aldıkları sosyal bir bağlamda yüksek kaliteli veri edinmektir (Patton, 2002: 386).

Kuş'a (2007: 103) göre de diğer görüşme türlerine göre daha çok zaman gerektiren çünkü insanları biraraya getirebilmek için daha çok planlama isteyen odak grup görüşmelerinde, kayıt için de zaman gerekmektedir ve önerilen odak grup görüşmesi altı ile 10 arasındayken, 15'e kadar çıkabilmekte ve dörde inebilmektedir. Araştırmada Türk veliler ve Türk öğrencilerle görüşmede, veli ve öğrencilerin zaman sıkıntıları nedeniyle bazıları ile odak grup görüşmeleri yapılmış, 2 okuldaki velilerle ise bireysel görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri; veli toplantıları sonrası yapılan ve 4, 5, 6, 7 ve 8 veliden oluşan veli görüşmeleri ve 2, 3 ve 4 öğrenciden oluşan öğrenci görüşmeleri olarak yapılmıştır. Ayrıca bir okulda 3 Alman sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.



### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni KOALA Projesi'nin ortaya çıktığı Hessen Eyaletindeki tüm KOALA okullarıdır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken; maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 108) göre maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırmanın problemine taraf olabilecek kişilerin maksimum derecede çeşitliliği yansıtılmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılması nedeniyle kriterler;

- KOALA'nın okul eğitim programına resmi ve tam olarak geçtiği okullar ve resmi olarak eğitim programında bulunmayan ancak öğretmenlerin KOALA ilkesiyle çalıştıkları, KOALA yöntemlerini kullandıkları;
- KOALA'nın ilk zamanlardan beri uygulandığı ve yeni uygulanmaya başladığı;
- KOALA'nın en istenik şekilde uygulandığı ve daha kısıtlı şekillerde uygulandığı;
- Öğretmen sıkıntısının hiç çekilmediği ve tam tersine öğretmen sıkıntısı nedeniyle KOALA'nın yapılmasının tehlikeye girdiği;
- Türkçe dışında Portekizce ve Sırpça dillerinde de KOALA'nın yapıldığı (KOALA'nın diğer dillerde nasıl uygulandığı hakkında fikir vermesi açısından Sırpça ve Portekizce anadili öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır);
- Türk kökenli öğretmenlerin Alman sınıf öğretmeni olarak çalıştığı ve KOALA yaptığı;
- Anadili öğretmeni olarak sadece konsolosluk öğretmenin bulunduğu;
- Türkçe öğretmenlerinin birden fazla okulda KOALA ilkesi ile çalıştığı;
- Bulunduğu semtin sosyo ekonomik seviyesinin çok düşük olduğu (Türklerin gettolaştığı) ve biraz daha iyi sosyo ekonomik düzeyin olduğu;

gibi farklı koşulların var olduğu 20 okulda çalışan öğretmen ve müdürler ve bu okullarda çocukları olan veliler, bu okullarda okumuş öğrenciler seçilmiştir. Seçim yapılırken Almanya'da bulunan süre zarfında ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan okullar dâhil edilmiştir.

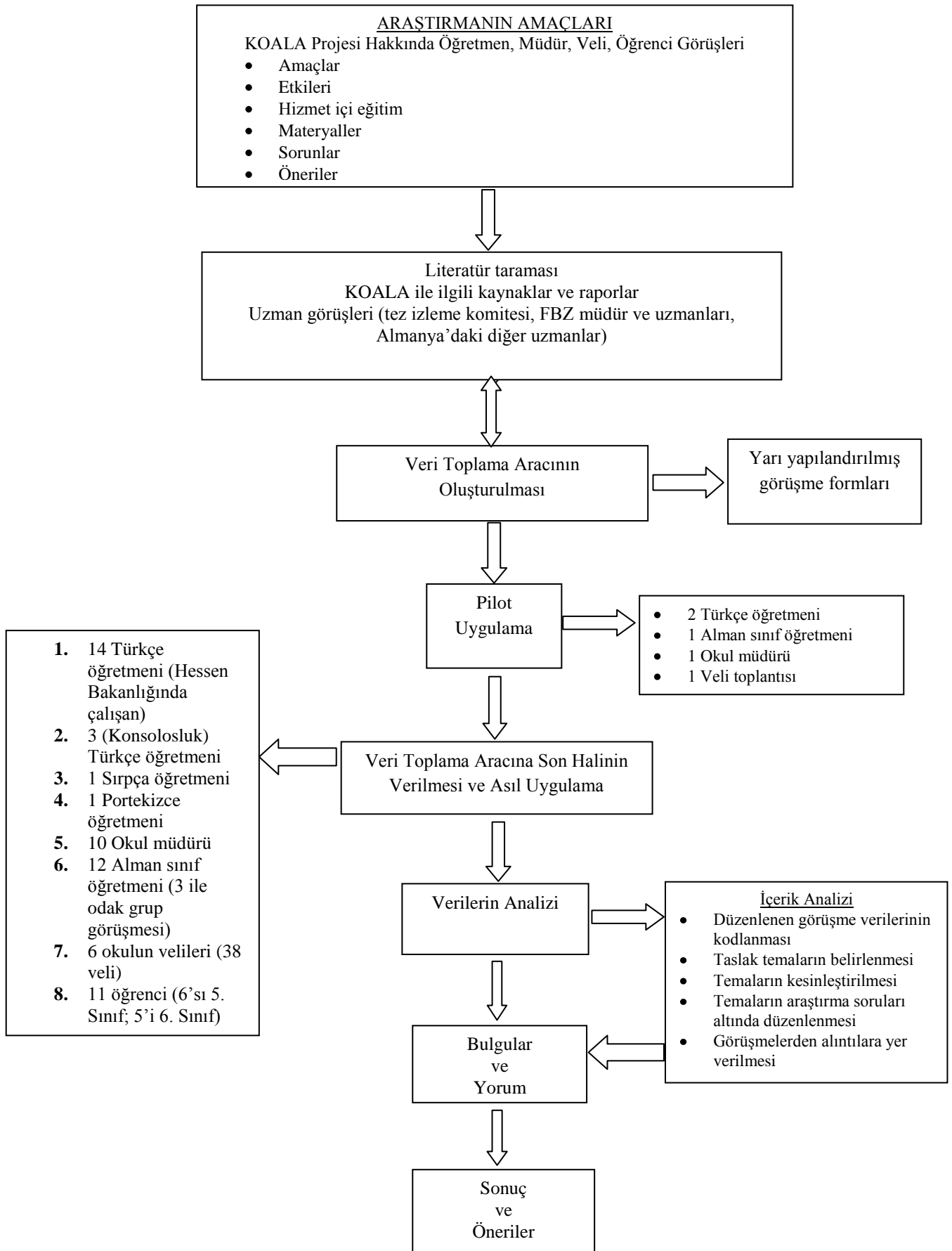
### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak “görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşmeler diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilirdiği gibi, pek çok nitel çalışmada ana ya da tek veri kaynağı olarak kullanılabilmektedir (Hatch, 2002: 91). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Araştırmada anket yerine görüşme yönteminin kullanılmasının nedeni Cohen vd.’nin (2007: 352) de belirttiği gibi anketlerin genellikle acele bir şekilde doldurulmasının aksine görüşmenin uygun bir zaman içinde yapılmasıdır. Oppenheim’e (1992: 81-2) göre de görüşmelere verilen cevap oranı anketlerde verilen cevaplara göre daha yüksektir çünkü cevap verenler daha çok dahil ve motive olmuşlardır ve daha zor ve açık uçlu soruları ele almak konusunda daha iyidirler (Akt.: Cohen vd., 2007: 352). Ayrıca görüşmede, yazma veya doldurmalı test veya anketlerdeki sınırlılık ve yapaylık yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 127).

Araştırmacı; okul ziyaretleri ve veri toplama sürecinde; sınıflarda, derslerde, tenffüslerde okul bahçesinde, okulun genel ortamında ve veli toplantılarında okulun genel durumunu, tüm öğrenciler arasındaki ve öğretmen-öğrenci, veli-öğretmen ilişkilerini gözlemlemiştir. Yapılan bu gözlemler; Almanya’daki okul sistemi, göçmen öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okul içindeki konumları vd. hakkında ve literatürden bilinen durumları bizzat okul ve sınıf ortamında görmek araştırmacıya konusu hakkında daha çok fikirler vermiştir. Gözlemler esnasında ve özellikle KOALA dersleri ve genel Alman sınıfı derslerinde alınan notlar veri analizi sürecinde yorumlamalarda da yer yer kullanılmıştır. Araştırma verileri sekiz farklı kaynaktan görüşme yoluyla toplanmıştır.

### Şekil 5: Araştırma Süreci



### 3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

KOALA'nın öğretmen (Türkçe öğretmeni ve Alman sınıf öğretmeni), okul müdürü, öğrenci ve veli görüşlerine dayanarak değerlendirilmesini amaçlayan araştırmanın “veri toplama aşaması” 2010-2011 eğitim öğretim yılında Almanya'nın Hessen eyaleti çapındaki KOALA okullarında 10 ay süre ile yapılmıştır.

31 Mayıs 2010'da Almanya'ya giden araştırmacı, Almanya'da araştırmalarına başlamadan önce Weilburg şehrinde 1996 yılından beri düzenlenmekte olan KOALA hizmet içi seminerine katılmış, 2,5 gün boyunca yoğun olarak KOALA ile çalışan Türkçe öğretmenleri ve Sırpça anadili öğretmeni ile ön görüşmeler yapmıştır. Problemin teorik yönünü ilgilendiren bilgiler için Türkçe ve yabancı kaynaklar taranarak geniş çaplı bir literatür araştırması yapılmıştır. KOALA hakkında yazılmış kaynaklar, KOALA materyalleri, önceki yıllarda yapılan KOALA hizmet içi seminer raporları incelenmiştir. Başladığı günden itibaren KOALA ile ilgili detaylı bilgiler, gelişmeler, yaşanan sorunlar, KOALA materyalleri ve KOALA hizmet içi seminerleri hakkında ayrıntılı bilgiler edinmek için Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığına bağlı, Frankfurt İl Eğitim Müdürlüğü nezdinde Hessen çapında FBZ Müdürü ve KOALA'yı hazırlayan ve 1992 yılından beri uygulanmasını sağlayan Berrin Nakipoğlu-Schimang ile araştırma devam ettiği sürece devamlı ve uzun süreli görüşmeler yapılmıştır. Portekizce KOALA ve KOALA ile ilgili diğer bilgileri almak için merkezde Portekizce uzman danışmanı Christina Arad ile görüşülmüştür. Türk çocuklarının eğitimsel ve kişisel sorunlarıyla ilgili ön bilgiler Frankfurt İl Eğitim Müdürlüğü Psikolojik Danışmanlık ve Teftiş Bölümü'nde müfettiş psikolog ve davranış terapisti Halime Arslaner ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Almanya'da Türk öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar hakkında bilgiler almak için Hessen Türk Öğretmenleri Derneği (TÖDER) Başkanı Zeynel Fırat'la görüşme yapılmıştır. Merkezle ortaklaşa çalışan ve Türk çocuklarının 10 yaşından itibaren Türkçe bilgilerini Avrupa çapında tanınan Türkçe Okul dil sertifikalarıyla tanınmasını sağlayan telc test geliştirme uzmanı ve Türkçe sorumlusu Dr. Mustafa Çıkar ile de çocukların Türkçe gelişimleri ve dilsel durumları hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Bu ön bilgiler, ilgili literatür ve araştırma problemleri görüşme formunun formüle edilmesine yardımcı olmuştur. Görüşme formu hazırlanmadan önce KOALA'nın uygulamadaki durumunun izlenmesi için okullar ziyaret edilmiş, KOALA dersleri ve Türkçe anadili dersleri ile veli toplantıları izlenmiştir. Emekli olan bir

öğretmenle KOALA hakkında ön görüşme yapılmıştır. Okullara yapılan ziyaretlerde Alman öğretmenlerin derslerine de katılmak mevzubahis olduğu için her bir öğretmenin araştırmaya katılmayı kabul etmesi gerekmiş ve öğretmenlerden izin ve randevu alınarak araştırma için gerekli veriler toplanabilmiştir.

Tüm bu çalışmalar neticesinde; KOALA ilkeleri de göz önüne alınarak veri toplama aracı olarak KOALA'nın uygulandığı okullardaki Türkçe öğretmenleri, 3. ve 4. sınıf Alman sınıf öğretmenleri, 1. ve 2. sınıf öğrencilerin velileri, okul müdürleri, KOALA eğitiminden geçmiş ve şu an 5. ya da 6. sınıfta okuyan öğrenciler için; literatür, ön görüşmeler, materyal ve raporların incelenmesi ve araştırma soruları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

Görüşme formları hazırlanırken; sorularda kullanılan dilin katılımcılara uygun olmasına; soruların açık ve net olmasına ve yansız olmasına, yönlendirmeye açık olmamasına, soruların katılımcıların bilgilerinin değerli olduğunu hissettirmesine ve sorular ile araştırmanın hedefleriyle ilgili cevaplar ortaya çıkmasını sağlayan sorular hazırlamaya (Hatch, 2002: 106) ve geçerlik sorunu ve bilgi ve veri kaybına yol açacağı için çok boyutlu sorular sormaktan kaçınmaya (Yıldırım, 2011: 8) dikkat edilmiştir. Form hazırlanırken Yıldırım'ın (2011: 7) da özellikle belirttiği gibi demografik, bilgi, betimsel, görüş ve deneyim sorularının dengeli bir şekilde dağıtıldığı bir form olmasına önemle dikkat edilmiştir. Tüm bu noktalar dikkate alınarak hazırlanan pilot görüşme formları hem Almanya'daki uzmanlara, hem de Tez İzleme Komitesinde bulunan öğretim üyelerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar formları soruların açık ve anlaşılır olması, kapsam, dil ve öğrenci düzeyine uygun olup olmama boyutları açısından incelemiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda formlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 137) nitel araştırma konusunda tecrübeli kişilerden görüş almanın, görüşme sorularının daha etkili şekilde hazırlanması açısından yararlı olacağını belirtmiştir. Uzman görüşlerinden sonra Almanca yapılacak görüşme formlarının son halleri araştırmacı tarafından Almancaya çevrilmiş ve bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Frankfurt Goethe Enstitüsü Almanca hocası Dr. Dieter Schimang tarafından nihai olarak okunarak anlam kesinliği ve çeviri hatalarının ya da anlam karmaşıklığının önlenmesi için tekrar gözden geçirilmiş ve böylece dilden kaynaklı olabilecek hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Bu düzeltmelerden sonra hazırlanan görüşme formları iki Türkçe öğretmeni, bir okul müdürü, bir Alman sınıf öğretmeni ve bir veli toplantısında uygulanarak denenmiştir. Bu tür bir pilot uygulama Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 129) belirttiği gibi görüşme formunun ne kadar iyi hazırlandığı ve formda kullanılan ifadelerin görüşülen kişilere uygun olup olmadığı hakkında araştırmacıya yardımcı olmuştur. Büyüköztürk vd. (2011: 170-171) de yapılan hazırlıkları test etmek ve kullanışlı bir görüşme formu hazırlandığından emin olmak ve birden fazla görüşmecilerin de görüşme formunu anladığını kontrol etmek için pilot uygulama yapmak gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Şimşek (2011: 137)'in belirttiği gibi iyi sorular yazmak için hazırlanan sorular sürekli olarak geliştirilmiş; bir grup birey ile denenmiş ve deneme sonucunda gerekli ifade değişikliklerinin yapılmış ve hatta yeni sorular eklenmiştir. Pilot uygulamadan sonra son hali verilen görüşme formları ile araştırma yapılmaya başlanmıştır. Randevuların da tamamlanmasıyla birlikte görüşmelere 2011 Ocak ayında başlanmıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce Patton'un (2002: 407) belirttiği "açılış ifadeleri" görüşülen kişilere sunulmuştur. "Bilginin toplanma nedeni, nasıl kullanacağı, görüşmede neler sorulacağı, elde edilen verilerin ne derecede güvenli bir şekilde işleneceği" vd. görüşmecilere bildirilmiştir. Amacı belirleyen ifadeler yine Patton'un belirttiği gibi basit, direk ve anlaşılır şekilde sunulmuştur.

Görüşme yapılan kişilerden izin alınmış, veriler ses kayıt cihazı ve izin verenlerden video kayıt ile elde edilmiştir. Ses kaydının en açık faydası söylenenlerin tam metnini sunmasıdır. Ses kayıtları derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmelerinde özellikle önemlidir (Morgan ve Guevara, 2008: 40). Ayrıca görüşülen kişilere isimlerinin belirtilmeyeceği, elde edilecek verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı belirtilmiş ve çalışmaya gönüllü katılmayı isteyenlerle görüşme yapılmıştır. Böylece görüşülen kişilerin daha rahat ve samimi olmaları sağlanmaya çalışılmış ve araştırma bilimsel etik kurallarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında gerekli olduğu takdirde ek açıklamalar ve sonda sorular yöneltilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında tüm görüşme grupları ilgi göstermişler ve araştırmacıya yardımcı olmuşlardır. Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yaklaşık 1-1,5 saat; Alman öğretmenlerle görüşmeler 30-35 dakika, Alman müdürlerle yapılan görüşmeler ise 15-20 dakika sürmüştür. Türk velilerle yapılan görüşmelerin bir kısmı

Türkçe öğretmeninin yaptığı ve araştırmacının da bulunduğu veli toplantılarının ardından odak grup görüşmesi olarak, 5-6 veli ile yapılmış ve yaklaşık 1 saat sürmüştür. Önceden Türkçe öğretmeninin yardımıyla ulaşılan ve görüşme için randevu alınan velilerle ise bireysel görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Türk öğrencilerle yapılan görüşmeler için yine Türkçe öğretmeni vesilesiyle velilerden izin alınmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için görüşmeler sohbet ortamı tarzında ve ikişer, üçer ve dörder öğrenci ile yapılmış ve yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Özellikle öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı çocukları etkileyebilecek yönlendirmelerden kaçınmıştır.

Araştırmada görüşmelerin uzun sürdüğü görülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 75) de olgubilim araştırmalarında görüşmelerin genellikle uzun olduğunu çünkü olgubilim araştırmalarının “bir olguyu tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabileceğini” söyler.

Araştırma sonucunda; 14 Hessen Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmeni, 3 konsolosluk Öğretmeni (Türkçe), 1 Sırpça Anadili Öğretmeni, 1 Portekizce Anadili Öğretmeni, 10 Okul Müdürü, 12 Alman Sınıfı Öğretmeni, 11 Mezun Öğrenci (6’sı 5. Sınıf; 5’i 6. Sınıf) ile 6 okulun velileriyle (toplam 38 veli) görüşülmüştür. Araştırma başladıktan 10 ay sonra Türkiye’ye geri dönen araştırmacı 2 ay sonra, 10 gün süreyle tekrar Almanya’ya gitmiş, eksik kalan müdür ve öğretmen görüşmelerini tamamlamış ve Weilburg’da düzenlenen, kendisinin 2. kez katıldığı, KOALA hizmet içi seminerine katılmıştır.

**Tablo 6: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Profilleri**

Çalıştıkları Okullar (Okul numarası)	Cinsiyet	Kaç yıldır Almanya'da Yaşıyor?	Branşı	Almanca Dil Seviyesi	Mesleki Kıdem	
					Türkiye'deki Öğretmenlik Deneyimi	Almanya'daki Öğretmenlik Deneyimi
<b>O1</b> <b>O2</b>	K	26 yıl	İlkokul Öğretmenliği (Muş Kız İlk Öğretmen Okulu)	İyi	15 yıl	15 yıl
<b>O3</b>	K	40 yıldır (6 aylık bebekken)	Almanca öğretmenliği (Türkiye'de)/ Almanya'da Öğretmenlik	Mükemmel	1 sömestr	10 yıl
<b>O5</b>	E	35 yıl	Öğretmen Okulu + Resim iş öğretmenliği Almanya'da yabancılar pedagojisi	Çok iyi	1 yıl	34 yıl
	K	4 ay (konsolosluk öğretmeni)	Türkçe Öğretmenliği	Başlangıç	3 yıl	3 ay
<b>O6</b>	K	17 yıl	Çukurova Üniversitesi, Hatay Eğitim Yüksek Okulu- İlkokul öğretmeni	İyi	5.5 yıl	15 yıl
<b>O7</b> <b>O8</b>	K	24 yıl	Edirne Öğretmen Okulu ve Anadolu Açık Öğretim Sınıf öğretmenliği	Orta-İyi	18 yıl	17 yıl
<b>O9</b> <b>O20</b>	K	8 yıl	Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı	Çok iyi	6 yıl	8 yıl
<b>O10</b>	E	18 yıl	Eskişehir Anadolu Üniversitesi (Almanca)	Çok iyi	7 yıl	18 yıl
<b>O11</b>	E	21 yıl	(Türkiye) Eğitim Yüksekokulu-Sınıf	İyi	7 yıl	14 yıl



			öğretmenliği			
<b>O12</b>	K	23 yıl	Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Mükemmel	1 yıl TÖMER’de “yabancı dil olarak Türkçe”	22 yıl
<b>O13</b>	K	38 yıl	Zonguldak Kız İlk Öğretmen Okulu	Mükemmel	-	37 yıl
<b>O14</b>	K	4 yıl (konsolosluk öğretmeni)	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Master)	Orta	10 yıl	1,5 yıl
<b>O15</b>	E	23 yıl	Sınıf öğretmenliği	İyi	10 yıl	14 yıl
<b>O16</b>	E	19 yıl	Van Yüzüncü Yıl Ün- Sınıf Öğretmenliği	Orta-İyi	2 yıl	17 yıl
<b>O17</b>	K	30 yıl	Bursa Öğretmen Okulu Sınıf öğretmenliği	İyi	14 yıl	29 yıl
<b>O18</b>	E	20 yıl	Alman Filolojisi/ Almanya’da Eğitim Uzmanlığı Diploması	Mükemmel	Öğretmen Lisesinde öğretmen (Almanca, Türkçe ve pedagojik dersler)-idareci- müdürlük 9 yıl	17 yıl
<b>O19</b>	E	4 yıl (konsolosluk öğretmeni)	Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi	Orta-İyi	Sınıf öğretmeni	4 yıl

Tabloda Türkçe öğretmenlerinin çok büyük çoğunluğunun öğretmenlik eğitimlerini Türkiye’de aldıkları ve belirli bir süre Türkiye’de öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin Almanca dil seviyelerinin genel olarak iyi olduğu da söylenebilir.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Profilleri**

Okul no	O3					O5		O6			
	ÖG1		ÖG2			ÖG3		ÖG4			
Sayı	2		3			2		4			
Cinsiyet	K	E	K	K	E	E	E	K	K	E	E
Yaş	11	10	12	12	11	12	12	11	10	11	10
Sınıfı	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Okulu	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Realschule
Anne-Babası	Baba İtalyan, anne Türk	Türk (Anne burada doğmuş-Baba Türkiye'den gelmiş)	Türk	Türk (Anne burada doğmuş-Baba Türkiye'den gelmiş)	Türk	Türk (Anne burada doğmuş-Baba Türkiye'den gelmiş)	Türk (Anne ve baba Türkiye'den gelmiş)	Türk	Türk (Baba burada doğmuş-anne Türkiye'den gelmiş)	Türk	Türk

Görüşme yapılan öğrencilerin sadece birinin babası İtalyandır. Diğer anne babalar Türk'tür ancak anne ya da babadan birisi Türkiye'den gelmiştir.

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Velilerin Profilleri**

Okul no	O2	O3	O5	O7	O9	O12
Sayı	10	6	6	7	4	5
Uyruğu	8 Türk anne 1 Bosnalı anne 1 Alman anne	6 Türk anne	5 Türk anne 1 Türk baba	7 Türk anne	3 Türk anne 1 Türk baba	5 Türk anne
Türkiye'nin Neresinden?	Izmir Istanbul Eskişehir (2) Bursa İğdır Ankara (2)	Izmir Erzincan Maraş Niğde Kırşehir Gaziantep	Kocaeli Trabzon Sivas Ankara Tekirdağ Ordu	Izmir Erzincan Denizli Malatya Kayseri Aksaray Tunceli	Uşak Istanbul Manisa Eskişehir	Zonguldak Trabzon Denizli Nevşehir Balıkesir
Eşinin Uyruğu	Türk (baba)	Türk baba (4) Türk anne (1) Alman baba (1)	Alman (baba) (1) Türk baba (Türkiye'den evlenince geldi) Türk anne (Türkiye'den evlenince geldi) Türk baba (Türkiye'den evlenince geldi)	Türk baba (6) Makedon baba (1)	Türk baba (3) Türk anne (1)	Türk baba (5)
Ne kadar zamandır Almanya'da yaşıyor?	18 yıl (1) 25 yıl (1) Almanya'da doğup büyüyen (3) Evlenip geldi (5)	Evlenip geldi (hepsi)	Evlenip geldi (2) Almanya'da doğup büyüyen (1) Almanya'ya 6 yaşında geldi (1) Aile birleşmesiyle 12 yaşında geldi (1) Almanya'da doğdu büyüdü (1)	Almanya'da doğup büyüyen (1) Evlenip geldi (6)	Almanya'da doğup büyüyen (2) Almanya'da doğup, Türkiye'de okuyan, Almanya'da evlenen (1 anne) Evlenip geldi (1)	Almanya'da doğup, Türkiye'de okuyan, Almanya'da evlenen (1 anne) Almanya'da doğup büyüyen (1) Evlenip geldi (2) Almanya'ya 1.5 yaşında geldi (1)

Görüşme yapılan velilerin Türkiye'nin çok farklı şehirlerinden geldikleri görülmektedir. Tabloda göze çarpan bir diğer nokta da annelerin Almanya'ya evlendikten sonra gelmiş olmalarıdır.

**Tablo 9: Araştırma Yapılan Okulların Buldukları Şehirler**

Okul	Bulunduğu Şehir	Okul	Bulunduğu Şehir
O1	Frankfurt	O11	Frankfurt
O2	Frankfurt	O12	Frankfurt
O3	Frankfurt	O13	Marburg
O4	Frankfurt	O14	Frankfurt
O5	Kassel	O15	Darmstadt
O6	Frankfurt	O16	Offenbach
O7	Frankfurt	O17	Hanau
O8	Frankfurt	O18	Frankfurt
O9	Frankfurt	O19	Dietzenbach
O10	Dietzenbach	O20	Frankfurt

Tabloda görüldüğü gibi araştırma yapılan okulların büyük çoğunluğu Frankfurt şehrinde bulunmaktadır. KOALA'nın çıkış noktası Frankfurt Modeli olduğu için yoğunluk Frankfurt şehrinde dir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Her zaman bir yorumlama sürecinin ürünü olan nitel verilerin (Denscombe, 2007: 300) analizinde veriler bulgulara dönüştürülür. Bu dönüşüm için bir formül yoktur, ancak yönlendirme ve yol gösterme vardır. Sonuç her araştırmacının kendisine özgüdür (Patton, 2002: 432). Bu durum, bu araştırmada da kendini göstermektedir.

Nitel araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için önerilebilen iki genel yöntemden ilki betimsel, ikincisi ise içerik analizidir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin analizinde; içerik analizi de elde edilen verilerin daha yakından incelenmesinde ve verileri gösteren kavram ve temaları belirlemede kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 89). Bu nedenle; çok ayrıntılı ve derin veriler sağlamayan veli ve öğrenci görüşmeleri için betimsel analiz yapılırken, öğretmenler ve müdürlerle görüşmelerden elde edilen ayrıntılı ve derinlemesine verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır.

İçerik analizi genellikle görüşmelerden elde edilen metin dosyaları, günlükler ya da belgeler gibi bir metni analiz etmeyi içerir. Daha genel olarak söylenirse; içerik analizi herhangi bir nitel veri indirgemesi ve yoğun nitel materyali içeren anlamlandırma ve ana tutarlılıklar ve anlamlar belirleme çabasıdır. İçerik analizi yoluyla bulunan ana anlamlara genellikle örüntüler ya da temalar denilmektedir (Patton, 2002:

453). Gomm (2004: 189, 247) nitel araştırmacılar tarafından uyarlanan içerik analizini yaklaşımından tematik analiz olarak bahsetmekte ve içerik analizinin bir versiyonu olduğunu belirtmektedir.

Yalnızca hesaplama ve sayısal özetler vermeyi amaçlamayan nitel veri analizinde (Rubin ve Rubin, 2005: 202) takip edilmesi gereken beş aşamadan biri verinin hazırlanmasıdır (Denscombe, 2007: 288-292). Katılımcıların görüşlerinin nitel olarak, yarı yapılandırılmış “Görüşme Formları” ile elde edildiği araştırmada formlardan elde edilen görüşler metin dosyası haline getirilmiştir. Transkriptler konuşma dilini kalıcı bir şekilde bilimsel analiz için kağıt üzerine dökmek için gereklidir (Kowal ve O’Connell, 2004: 248) ünkü konuşmacının söylediği her söz onun bilincini yansıtmaktadır (Vygotsky, 1987, Akt.: Seidman, 2006: 114) ayrıca transkripti yapılmış ses kayıtları, sonuçların sunulmasında kullanılacak direk alıntılar için özellikle önemlidir (Morgan ve Guevara, 2008: 41).

Oldukça uzun süre alan [Büyüköztürk vd.’ne göre (2011: 177), 1 saatlik kayıtlı görüşmenin yazıya geçirilmesi için 7 saat gerekir] ve sayfalar tutan bu işlemede araştırmacı Türkçe görüşmelerin transkripsiyonunu (deşifre) kendisi yapmıştır. Almanca görüşmelerin deşifresinde ise Almanya’dan 2 uzman ile birlikte çalışılmıştır. Deşifrelerinde uzmanlardan yardım alınan Almanca görüşmeler araştırmacı tarafından 2’şer kez tekrar dinlenerek gözden geçirilmiş ve atlanan ya da yanlış yazılan bir yer olmamasına özenle dikkat edilmiştir. Ses kayıtlarından deşifre edilen metinlerden Türkçe ğretmenleri ile görüşmeler 325 sayfa, müdürlerle yapılan görüşmeler 62 sayfa, Alman sınıf öğretmenleriyle görüşmeler 104 sayfa, velilerle yapılan görüşmeler 48 sayfa, öğrencilerle yapılan görüşmeler 32 sayfa tutmuştur. Deşifre edilen metinler; sağ marjınlarına boşluk bırakacak şekilde düzenlenmiş, bu sayede yapılacak kodlamalar ve araştırmacının yorumları ve notları da bu boşluklara yazılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı araştırma süresince yaptığı gözlemlerin ilgili olanlarını da bu boşluklara not etmiştir. Nitel veri analizinin bu birinci aşamasında verilerin birden çok kopyası hazırlanmalıdır ve tüm veriler aynı sıraya konulup uyumlu bir şekilde düzenlenmelidir. Araştırmacı gerektiği takdirde elindeki ham verilerini belirli bir seri numarası vererek referans gösterirken yararlanabilir (Denscombe, 2007: 289-290). Bu amaçla araştırmacı birden çok kopyasını oluşturduğu ve metin dosyası haline getirdiği her görüşmeye gizliliği sağlamak amacıyla belirli bir kod vermiştir. Örneğin; Türkçe ğretmenleri için;

TÖ1, TÖ2...; Alman sınıf öğretmenleri için AÖ1, AÖ2...; okul müdürleri için M1, M2... gibi.

Nitel veri analizinde ikinci aşama; veriyi iyi bilmek, veriye aşına olmaktır. Bu da eldeki veriyi tekrar tekrar okumakla sağlanmaktadır. Böylece araştırmacı özellikle çok miktarda olan verisi konusunda hafızasını devamlı yenileyebilecektir (Denscombe, 2007: 290-291). Bu amaçla araştırmacı, elde ettiği ayrıntılı verilerini defalarca okumuştur. Türkçe verilerini kendisinin metin dosyası haline getirmesi ve Almanca uzmanlar tarafından metin dosyası haline getirilen diğer verilerini de kontrol amaçlı en az iki kez üzerinden geçmesi de araştırmacının verilerine aşinalığını artırmıştır. Seidman'ın (2006: 115) belirttiği gibi transkript, yani kaydedilmiş görüşmelerin yazıya çevrimi, yapma işi gerçekten çok vakit alsa ve yorucu olsa da kendi kayıtlarının transkripsiyonlarını kendi yapan araştırmacılar görüşmelerini daha iyi bilirler. Araştırmacı bu sayede verilerini çok iyi tanıma fırsatı yakalamıştır.

Analizdeki üçüncü aşama; veriyi yorumlamak olmuştur. Ham veriyi hazırlayıp, pek çok kez okuyarak aşına olduktan sonra başlayan bu aşamada dört işlem yapılmaktadır. İlk olarak veriler kodlanmakta, daha sonra kategoriler haline getirilmekte ve bu kodlarla kategoriler arasındaki ilişkiler ve temalar belirlenmekte ve son olarak da kavramlar geliştirilerek bazı genel ifadelere ulaşılmaktadır. Bütün bu süreçte nitel analizin dört temel ilkesinden biri olan “tekrarlama” ilkesi hep göz önündedir (Denscombe, 2007: 292). Araştırmacı analiz süreci boyunca verilerini tekrar tekrar ve satır satır gözden geçirmiştir.

Nitel analizlerdeki karşılaşılan ve araştırmacının da bizzat yaşadığı en önemli güçlük Patton'ın (2002: 432) belirttiği gibi çok büyük miktarda veriden anlam çıkarmak olmuştur. Araştırmacı bu süreçte; yine Patton'ın (2002: 432) önerdiği gibi işlenmemiş verilerin miktarını azaltmış, gereksiz bölümleri elemiş, önemli örüntüleri belirlemiş ve verinin ortaya çıkaracağı özü işleyecek çerçeveyi yapılandırmıştır. Bu aşamada Rubin ve Rubin'in (2005: 24) önerdiği gibi her bir görüşmenin içinde ve diğer tüm görüşmelerde aynı konu hakkındaki veri ünitelerini bir araya getirmiş ve bu doğrultuda belirli bir kavramın geçtiği tüm veri ünitelerini; tanımları, örnekleri, detayları bir araya getirerek tek bir dosya yapmıştır. Veriler sırayla önce dikkatlice okunmuş ve araştırmacının alt problemleri esas alınarak düzenlenmiştir. Araştırmacının veride ortaya çıkan fikir, kavram ve kategorileri tanımlama, düzenleme ve sistematize etme basamakları olan kodlamalar (Benaquisto, 2008: 85) yapılırken araştırma sorusuna bağlı

olarak eldeki verilerin neler sunduğu göz önüne alınmıştır. Araştırma soruları ve kavramsal çerçeveye (KOALA ilkeleri, iki dillilik, kültürler arası eğitim vd.) odaklanılarak ve tümevarımcı bir kodlama yaklaşımıyla; yani, verilerde ortaya çıkan kavramlara göre yapılan kodlamalarda (Yıldırım, 2011: 11, 12), Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 233) belirttiği gibi geniş veri birimleri yani cümleler ve paragraflar kodlamaya temel oluşturmuştur. Araştırma sorularının dışında kalan veriler ise kodlama dışı bırakılmıştır. Odak çerçevesinde kodlanan ve ortaya çıkan odak kodlardan yola çıkarak oluşturulan temalar, tekrar bir incelemeye tabi tutulmuştur. Temalar oluşturulurken; Yıldırım'ın (2011: 13) belirttiği gibi; iç tutarlılık ve dış geçerlik ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bir tema altındaki veriler anlamlı bir biçimde bir araya getirildiği için iç tutarlılık; farklı temalar ortaya çıksa dahi, bütün hepsi büyük bir resmin (KOALA, iki dillilik vd.) anlamlı parçaları olarak ortaya çıktıkları için de dış geçerlik ilkeleri göz önüne alınmıştır. Analiz süresince araştırmacı Denscombe'nin (2007: 293) belirttiği gibi verinin belirli bölümlerini daha öncelikli kılmış, kod, kategori ve temaların sayısını azaltmış; kod, kategori ve tema hiyerarşisi oluşturmuştur. Daha yüksek seviyeli temalar oluşturmuş ve çıkan sonuçlarını açıklamalar ışığında değerlendirmiştir.

Nitel veri analizinde dördüncü aşama veriyi doğrulamak, beşinci aşama ise veriyi sunmaktır (Denscombe, 2007: 288, 296, 302). Dolayısıyla araştırmacı ortaya çıkan kodlar ve temaları bulgular bölümü altında başlıklar halinde vermiştir.

### 3.5. Geçerlik-Güvenirlilik

#### 3.5.1. Geçerlik

Yıldırım (2011: 13) tarafından belirtildiği gibi; iç geçerlik için gerekli olan noktalar derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman incelemesidir. Bu doğrultuda iç geçerliği sağlamak amacıyla derinlik odaklı veri toplayan ve 10 aylık süre boyunca devamlı alan içinde kalan araştırmacı aynı zamanda iki kez katılımcı teyidi yapma şansı elde etmiştir. Cevaplayıcı geçerliği de denilen bu geçerlikte; araştırmacı bulgularının geçerliliğini kontrol etmek için düşüncelerini, görüşlerini ve deneyimlerini araştırdığı kişilere göstermiştir (Denscombe, 2007: 297). 10 ay süren veri toplama süreci sonucunda Türkiye'ye dönen araştırmacı 2 ay sonra tekrar Weilburg'da tüm öğretmenlerin hazır olduğu hizmet içi seminerinde araştırmasıyla ilgili ilk sonuçlarını sunmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden görüş almıştır. Bundan bir yıl sonraki seminere de katılan araştırmacı, araştırma sonuçlarının son halini araştırmasına katılan tüm öğretmenlerin görüşlerine sunmuştur. Patton (2002: 560) bunu, geçerliği artırmada önemi olan analiz çeşitlemesi olarak da değerlendirmektedir. Ayrıca araştırmacı, Prof. Dr. Ali Yıldırım tarafından verilen 2 günlük "Nitel Araştırma Semineri"ne katılmış ve araştırmasıyla ilgili genel bilgiler, süreç ve analiz ile ilgili Yıldırım'dan uzman görüşü almıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde tez danışmanı, tez izleme komitesi ve Almanya'dan uzmanların görüşlerine danışılmıştır.

Bulguların geçerliğini sağlayan veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi amacıyla da araştırmacı aynı konu (Patton, 2002: 93, 555) yani KOALA hakkında farklı kaynaklardan veri sağlamıştır. KOALA'yı bizzat uygulayan öğretmenler, okullarında KOALA ilkesi uygulanan müdürler, KOALA okullarında okumuş öğrenciler ve onların velilerinin araştırmaya dâhil edilmiş olmasının araştırmanın geçerliği açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Denscombe'ye (2007: 296) göre dış geçerlik genelleştirilebilirliktir. Bu da araştırmanın bulgularını olgunun diğer örneklerine uygulayabilme şansıdır. Yıldırım'ın (2011: 13) da aktarılabilirlik, genelleme olarak belirlediği dış geçerlik için araştırmacı amaçlı örnekleme yöntemi kullanarak belirlediği örneklemini genelleştirmeye izin verecek ölçüde, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanarak çeşitlendirmiştir.



Dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmacı Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 270) belirttiği gibi ayrıntılı betimleme yapmış; yani araştırma sonuçlarını sunarken görüşmelerden doğrudan alıntılara sıkça yer vermiştir. Bu sayede Auerbach ve Silverstein'in (2003: 32) da belirttiği gibi; yorumların veriyle -görüşmelerden örnekler- desteklenince diğer araştırmacılar sizin analiz etme Őekliniz hakkında bilgi sahibi olacaklardır ve aynı veriyi farklı Şekillerde yorumlama imkânları olsa da eğer yorumlar bu tür verilerle desteklenirlerse analizleriniz geçerlidir. Bu amaçla araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek ve bulguların geçerliğini artırmak için görüşme metinlerinden alıntılara yer verilmiştir. Böylece verilerin analizinde de bulgular, görüşme kayıtlarından ifadelerle desteklenerek olası araştırmacı yanlılığı en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın gizliliği nedeniyle alıntılar verilirken okul, ğretmen ve ğrenci isimleri geçtiğinde "...” kullanılmış, isimler belirtilmemiŐtir.

### 3.5.2. Güvenirlik

Kod ve kategorilerin belirlenmesinde, ilgili literatür, araştırma soruları, KOALA ilkeleri ve amaçlarının yanı sıra bulgularda ortaya çıkan kavramlar etkili olmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması ve kategorilerin belirlenmesi, araştırmacı ve Almanya'dan bir uzman tarafından yapılmıştır. "Kodlamanın güvenilirliği; basit bir şekilde araştırma kategorileri veya değişkenlerine ilişkin sınıflandırmanın tutarlılığını belirtmektedir" (Çebi, 2003: 116). Bu amaçla, araştırmacı Almanya'daki uzmanın yaptığı kodlamalar ile kendi yaptığı kodlamaları karşılaştırmış, ortaya çıkan duruma göre kod ve tema düzenlemeleri sürekli yenilemiştir.

Yıldırım'ın (2011: 13) tekrar edilebilirlik olarak belirttiği dış güvenirligi sağlamak için araştırmacı, yaptığı araştırmanın temel aşamalarını (örneklem seçimi, görüşme formunun hazırlanma süreci, veri toplama yöntemi, görüşme yapılan birey ve gruplar, verilerin nasıl kaydedildiği, veri analiz süreci vd.), araştırma sürecinde kendi konumunu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı açıklama yapmıştır. Ayrıca araştırmacı Miles ve Huberman'ın (1994, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 262) önerdiği gibi, yaptığı görüşmelerin metin dosyasına çevrilmiş hallerini başkaları tarafından incelenecek hale getirmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen, müdür, öğrenci ve velilerin KOALA hakkındaki görüşlerinden elde edilen nitel verilere ait bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; görüşmelerde ortaya çıkan temaları sunarak araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak belirtilmiş ve başlıklar halinde açıklanmıştır.

#### 4.1. Genel Durum ve Sorunlar

Bu bölümde, görüşmelerden elde edilen verilerden ortaya çıkan temalar yoluyla genel durum ve sorunlar açıklanmıştır. KOALA'nın neden ortaya çıktığı, hangi okullarda neden uygulandığının gerekçesi vd. ile araştırma sorularının anlaşılması ve bu konuda fikir vermesi açısından da genel duruma ve Türk öğrencilerin yaşadıkları sorunlara değinilmesi önem taşımaktadır.

##### 4.1.1. Okulların Sosyo Kültürel Durumları

*Genelde bir ya da daha fazla dilin güçlü bir şekilde temsil edildiği semtlerde bulunan ve belirli diller ve kültürler üzerine uzmanlaşan KOALA okullarının (Nakipoğlu-Schimang, 2010) görüşmelerde de yabancı kökenli öğrencilerin yoğunlukla bulunduğu semtlerde buldukları görülmüştür. Sosyo ekonomik seviyesi düşük ailelerin olduğu semtlerdeki okullarda öğrencilerin aileleri ekonomik yönden zayıftırlar. Ebeveynler çoğu zaman işsizdirler, ya da az gelire sahiptirler. Eğitimsel seviyeleri de aynı şekilde alt düzeyde kalmaktadır. Aileler genellikle getto olarak söz edilen semtlerde oturmaktadırlar. Bu tür yapıya sahip olan okulların müdürleri ve öğretmenleri bu durumun çocukların eğitimleri üzerinde de önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu etkiler bir sonraki bölümde örneklerle açıklanmıştır.*

#### 4.1.1.1. Göçün Değişen Yapısı

Görüşme yapılan okullarda sınıflarda Alman öğrencilerden daha fazla sayıda yabancı kökenli öğrencinin bulunduğu, hatta bazı sınıflarda Alman öğrencinin dahi olmadığı görülmüştür. Bu durum, kendisini uzun yıllar bir göç toplumu saymamış olan Almanya'nın (Kolb, 2008: 1) karşı karşıya kaldığı bir gerçekliktir ve kendisini buradaki görüşmelerde görüldüğü gibi eğitim sisteminde özellikle belli etmektedir. Okullarda olduğu kadar semtlerde de kendini belli eden bu durumu bir Türkçe öğretmeni şöyle ifade etmiştir:

... Mesela o 2 hanım vardı. Onların olduğu sokakta çok az Alman aile var. Ya Faslılar veyahut da Türkler var. Gettolaştı. Sokağa bir giriyorsunuz, kapının önünde oturuyorlar. Çocuklar sokakta oynuyor, yani sanki Türkiye'de herhangi bir şehre gitmişsiniz, şehrin sokağına girmişsiniz gibi. Öyle. Yazın böyle bazen arabayla geçiyorum, bakıyorum, “ya burası Türkiye mi, Almanya mı?” diyorum... (TÖ6)

Bir diğer Türkçe öğretmeni, Almanya'daki Türk varlığının eğitim sistemindeki konumunu vurgulamıştır:

“... Türk çocuğu olmayan hiçbir sınıf yoktur henüz Almanya'da, öyle diyeyim. Mümkün değil!...” (TÖ2)

Diğer iki Türkçe öğretmeni de Alman okullarının kozmopolit yapısına değinmişlerdir:

... Şimdi şöyle söyleyelim, Alman öğrenciler genelinde bizim için şey oluyor, aslında Alman öğrenci yok bizde. 23 kişilik sınıftan belki 2 kişi Alman. Okulun yapısı farklı, Alman öğrenci yok dolayısıyla. Genelde hepsi yabancı kökenli. Hepsi Türk değil ama hepsi yabancı kökenli hemen hemen... (TÖ4)

... Türk öğrenci... Şimdi şöyle; Alman sınıflarına girdiğimizde artık arı bir Alman sınıfı yok! Yani bir sınıfta Alman kökenli yani bizim o dediğimiz ya da anladığımız anlamdaki Alman 1-2 öğrenci ya var ya yok; ya da 3-5 tane en fazla. Sınıf 20 kişilikse sınıfın %20'sini belki 25'ini ancak oluştururlar çünkü diğer çocuklar da başka ülkelerin, ulusların kökeninden geliyorlar... Her renkten çocuk var. Onun için onların da geldikleri ya da getirdikleri özellikleri, dil gelişmişliği, yaşam biçimleri farklı farklı. Onun için öğretmen herhalde böyle ortada bir yer tuturmaya çalışıyor. Onun için de o Alman kültürü falan çok işin içinde yok yani. Biraz daha genelde insanlık kültürüyle ilgili bir şey yapılıyor orada yani kendine çok özgü olan değil ama herkese özgü olan orada harmanlanıyor gibi geliyor bana... (TÖ9)

Alman sınıf öğretmenleri de görüşmeler esnasında Alman sınıflarının göçle birlikte değişen yapısını yansıtan durumları vurgulamışlardır:

“... Benim sınıfımda sadece tek bir Alman öğrencim var...” (AÖ4)

“... Şimdi yoklama listesine birlikte bakarsak; evet sınıf 22 kişi, bunların 10’u Türk...” (AÖ5)

...Öncelikle şunu söylemeliyim; sınıfımda çok fazla Alman çocuk yok. Ama bu durum tabiki kötü değil! Hatta pek çoğunun Alman pasaportu var. 19 öğrencim var, büyükanne büyükbabası Alman olan sanırım üç tane. Bu üç çocuğun dışında diğerleri hep başka yerlerden gelmiş ailelerin çocukları. Ama bu durum kötü değil... (AÖ2)

Türk göçmenlerin de artık eskiye oranla daha fazla bir şekilde yabancılarla evlendikleri görülmektedir. Karma evlilikler yapan Türklerin; İtalyan, Japon, Almanlar vd. ile evlilikler yaptıkları görülmektedir. Bu durumun yansımalarını Türkçe öğretmenleri görüşmeler esnasında şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Babası Arap, Polonyalı, Mısırlı, Bosnalı Alman olan Türk çocuklarım var Türkçe anadili dersine gelen ve maalesef hiç Türkçeleri yok!...” (KÖ2)

“...Farklı evlilikler, farklı kültür çocukları... Çok ilgi yok ailelerde.” (TÖ7)

“... Hiç Türkçe bilmeyen bir öğrencim daha var Marlo diye, onun da annesi bir Almanla evli, dolayısıyla evde hep Almanca konuşuyorlar. O zorluğu da çekiyorum yani.” (TÖ12)

Bir Alman öğretmen de görüşmeler esnasında karışık bir evlilikten doğmuş Türk öğrencisinin yaşadığı sorunlara değinmiştir:

... Evet, şimdi Türk öğrencimin; babası Türk, annesi Japon. Ancak anne ve baba boşanınca bu durum çocuğa çok fazla yansıdı. Çocuk derslerde çok agresif olmaya başladı... (AÖ6)

Göçün değişen yapısı olarak karşımıza çıkan bir diğer durum da; Almanya’da doğup yetişen Türklerin birçoğunun eşlerini Türkiye’den seçmiş olmalarıdır. Bir Türkçe öğretmeni görüşmeler esnasında bu tür evlilikleri “ısmarlama evlilikler (TÖ3)” olarak nitelendirdiğini belirtmiştir. Yeni gelen eşin Almanca bilmeme, Alman toplumunu tanımama ve farklı bir kültürde sosyalleşmiş olarak gelme durumu, eşler arasında anlaşmazlığa yol açmaktadır. Almanca bilmeme, kapalı bir yaşam tarzı ve dil bilmemenin de etkisiyle Alman kültürüyle etkileşim içine giremeyen anneler, hem çocuklarına dersleri konusunda yardımcı olamamaktadır; hem de aileler yaşadığı bu kültür çatışmasının getirdiği huzursuzluğu çocuklarına mutsuz bir aile ortamı sunarak yansıtmaktadırlar. Bu durumu bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Karma, gerçekten karma. Yine anne baba karışık aile evlilikleri çok fazla yok bu okulda aslında. Yalnız Türkiye'den sonradan gelme anne ya da baba durumu söz konusu. O yüzden, ailelerde ya anne, ya babanın Almanca dil seviyesi düşük, o anlamda biraz sıkıntı var sanıyorum (TÖ7).

Aynı sorunu vurgulayan Türk kökenli ve aynı zamanda Türkçe anadili derslerini de yürüten Alman sınıf öğretmenleri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

... Bazıları var; eşi Türkiye'den gelmiş, anneye daha hiç tanışmadım. Hep babası geldi çocuğun. Babası süper Almanca biliyor, belli ki burada doğma büyüme. Annesi Türkiye'den gelmiş, çocuk işte ne Türkçeyi doğru dürüst konuşuyor, ne Almancayı doğru dürüst konuşuyor. İkisinin arasında kalmış... (AÖ3)

Diğer Alman sınıf öğretmenleri gibi düşünen bir Alman sınıf öğretmeni de çocuğunun derslerine Almanca bilmedikleri için yardım edemeyen annelerin çoğaldığını ve durumun bu açıdan daha da kötüleştiğini belirtmiştir:

... Kendim okuttuğum öğrencilerimin çoğu eşlerini Türkiye'den seçtiler. Türkiye'den gelen bu hanımların Almanca bilgileri yok ve kendilerini genellikle geliştirmiyorlar. Durum daha da kötüleşti... (AÖ5)

Göçün başladığı yıllardan itibaren geçen 51 yıllık zaman içinde birçok değişiklik yaşandığı yapılan görüşmelerde de görülmektedir. Türk ve yabancı öğrenciler okullarda çoğu zaman çoğunluk durumundadırlar. Göçün başladığı ilk yıllara nazaran Türkler artık başka uluslardan kişilerle evlilik yapmaktadırlar. 51 yıldır Almanya'da yaşayan Türkler, yapılacak evliliklerde eşlerini Türkiye'den seçmekte, Almanya'da doğup büyüyen Türk gençleri genellikle kendileri gibi orada doğup büyüyen Türkleri değil, Türkiye'de yaşayan erkek ya da kızları seçmektedirler.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre KOALA okulları, sosyal yapı olarak; çok farklı kültürlerden insanların yaşadıkları, sosyo ekonomik düzeyleri düşük ya da işsiz ailelerin yaşadığı semtlerde, getto tabir edilen yerleşim yerlerinde bulunmaktadır. Ancak bu okullarda okuyan öğrencilerin bazılarının anne babalarının orta seviyede ve nadir de olsa yüksek seviyeli işlerde çalıştıkları görülmektedir. Eğitim durumları açısından da genellikle yüksek seviyeli eğitim almamış ailelerin çocukları oldukları görülmektedir. Bu durumla, KOALA'nın yola çıktığı ilkelere belirtildiği gibi öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyduğu okullarda uygulandığı söylenebilir.

## 4.1.2. Öğrencilerin Durumları ve Sorunları

### 4.1.2.1. Türkçe Dil Seviyeleri

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Türk öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin nasıl oldukları sorulmuş, öğretmenlerin anlatımlarından öğrencilerin çok farklı seviyelerde buldukları görülmüştür. Bu bölümde aynı zamanda veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden de bilgiler verilmiştir.

Türkçe öğretmenleri, Türkçe dil seviyesi denildiğinde burada doğan ve yaşayan öğrencilerin Türkiye'deki bir öğrenciden çok farklı bir seviyede olduklarını özellikle vurgulamışlardır:

... Bizim Türkiye'deki Türkçeyle hiç alakası yok tabii buranın. Yani burada doğdukları için. Çok fark var. Şöyle; Türkiye'deki çocuklarla, kendi yeğenlerimden biliyorum yani, onlar şimdi 1. 2. sınıf ben devamlı onların yaptıkları işlere bakıyorum; kelime hazinelerine vs. bizde çok eksik var yani burada; kendi işini görebilecek kadar diyelim çoğu şeyleri, başlangıç şeyleri, dil bilgileri. Binde bir oluyor iyi bilen, o da şöyle oluyor; zaten burada doğmamış oluyor. Var birkaç tane öyle, bir okulda 2 kardeş var mesela onların da Türkçeden başka bir şeyleri yok gariplerin. Yani sonradan buraya geldikleri için onların da Almanca problemleri var... (TÖ8)

Türkiye'de doğdukları için Türkçe seviyesi buradaki öğrencilere göre çok daha iyi olan öğrencilerin, bu sefer de Almanca bilmemekten dolayı eğitim sisteminde zorlandığını belirten bu öğretmenin yanı sıra diğer bir Türkçe öğretmeni de sınırlı Türkçe kullanımından dolayı dilde gelişme olmadığına dikkat çekmiştir:

... Farklı farklı seviyeleri. Ama çok çok iyi konuşanlar olmuyor. Yani bunu Türkiye'yle kesinlikle karşılaştırmayacaksın. Yani bir Türkiye'deki çocuk okula başladığında nasıl bir Türkçeyle geliyor, onunla o şekilde karşılaştırmak mümkün değil. Çünkü öyle bir zaman geliyor ki... Türkçe çok konuşulmuyor zaten, çok sınırlı... (TÖ4)

Türkçe öğretmenlerinin vurguladığı bir başka durum da yine Türkiye'de öğrenilmemiş Türkçenin standart Türkçeden farklı olup yöresel ağızların varolmasıdır. Büyük çoğunluğu üçüncü kuşağa mensup öğrenciler, ikinci kuşak olan ve genellikle Almanya'da doğmuş ve okula gitmiş velileri vesilesiyle, yine standart bir Türkiye Türkçesi öğrenememektedir. Onlar da Türkçeyi ilk göçmenlerden olan, Türkiye'de belirli bir eğitim almadan göç etmiş ve genellikle köy kökenli olan anne babalarından öğrenmişlerdir. Şu an ilkokullarda okuyan öğrencilerden bazıları da bu anneanne veya babaanneler/dedeler tarafından yetiştirildiği için yöresel ağız farkları vardır. Türkçe anadili derslerini takip eden standart Türkçesi olmayan bir öğrencide Türkçe anadili

derslerinin etkisiyle gözlemediği değişimi bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Eğer anne baba Türkiye’de okula gitmemişse- burada Almancası çok iyi olsa bile- çocuk konuştuğu Türkçeyi anneden babadan öğrendiyse yöresel ağızların egemen olduğu bir Türkçeyle geliyor ve yani çok sınırlı bir Türkçeyle geliyor. Buradan giderken ne oluyor, belki biraz daha işte o yöresel ağız değişiyor, okuma ya da yazı dilindeki Türkçeye geçiyor. Biraz daha kendini belki Türkçe daha iyi ifade eder hale geliyor. Yani ilkokul seviyesinde benim görebildiğim bu; ama derslere gelen öğrencinin muhakkak değişerek gittiğini görüyoruz... (TÖ9)

Öğrencilerin en büyük sorunlarından birinin Türkçedeki kelime hazinelerinin az olmasından kaynaklandığını belirten bir Türkçe öğretmeni, burada da ailenin durumu ve bundan dolayı da çocuklarına Türkçe öğretmede destek verme konusundaki eksikliğini vurgulamıştır:

... Türkçe dil seviyelerini tam %100 ölçmek mümkün olmuyor ama bence; çok az bir kelime hazineleri var. O belli zaten. Çok konuşulan ve duyulan şeyler var sadece, hani aydır, güneştir, arabadır, ağaçtır gibi. Ama tabure dersiniz bilmiyor çocuk kelimeyi tanımıyor. Onları görüyorsunuz, fark ediyorsunuz sürekli. Türkçe derslerinde çok öne çıkıyor bu durum. Çocuk sormuyor bunu ama siz fark ediyorsunuz. Bir o, bir de anne baba da çok sınırlı konuşuyor. Şimdi çok uzun bir hikâye ama ben kısaca anlatayım. Buraya gelen vatandaşlarımızın geldiklerindeki seviyelerini, geldikleri yeri düşünelim, yani Türkçeyi hangi aşamada konuşuyorlardı? %85, %90’ı kırsal kesimden geldiler. Eğitim düzeyleri çok da yüksek değildi, belki de ortalama ilkokul 4. sınıf 5. sınıf gibi çünkü içlerinde hiç okula gitmeyenler vardı. Birinci nesilde. Ortaokulu bitirmiş olanlar da vardı, tabiki sanat okulunu bitirmiş olanlar da vardı, çok az ama. Yani lise dengi bir okul bitirenler çok az tabi. Şimdi dilin gelişmesi için bildiğimiz şeyler; çok okunması gerekiyor, konuşulması gerekiyor, yani çok okunması derken; kitapların, dergilerin, gazetelerin her türlü şeylerin okunması gerekiyor. Çok tartışma yapılması gerekiyor. Bunların hiçbirisi mümkün olmadı bunlarda. Şimdi onlardan sonraki nesli düşünelim: Onlar da sınırlı kapasitede konuşan bir kesimden, bir nesilden öğreniyorlar Türkçelerini... (TÖ4)

Öğretmenlerin vurguladığı gibi, Almanya’ya göçün önemli bir özelliği Türkiye’nin her yerinden göç edilmiş olmasıdır ve bu şekilde farklı farklı yerlerden Almanya’ya gelmiş kişiler, kendi şivelerini de devam ettirmektedirler. Türkçe öğretmeni için başa çıkılması gereken bir başka konu da budur:

... Bir de bu şehirde Türkiye’nin her yöresinden gelen çocuklar var. Bunların şive farklılıkları var. İşte bunları genelde bir orta yol bulup, devam ettiriyoruz. Mesela bazen herhangi bir yöreden gelmiş çocuğun konuşma şekli diğer çocuklara daha ters geliyor veya “aaa bu ne biçim konuşuyor?” falan diye kendi aralarında bazen alay eder gibi bazen de serzenişte; “aaa bu Türkçe mi konuşuyor?” veya “ne biçim konuşuyor?” diye... (TÖ13)



Farklı şivelere sahip olmaları arkadaşları tarafından garip karşılanan ve gelen tepkiler nedeniyle üzüntü yaşayan öğrencilerinin durumunu ve bu konudaki deneyimlerinden yola çıkarak yaptığı çalışmalarını bir Türkçe öğretmeni şu şekilde anlatmıştır:

... Yani Türkiye'nin dört bir yanından gelenler var. O çocukların farklılıklarını, yani dildeki farklılıklarını çalışırken, bir konu işlenirken kendiliğinden oluşunca siz fark ediyorsunuz öğretmen olarak "Ha o çocuk tamam şöyle bir yöreden gelme". Bazılarının tabii Türkçe bilgisi çok daha az oluyor, o da fark ediliyor. Bazıları belki nine dede tarafından bakılıyor, biraz daha dilindeki şive farklılığı, lehçe farklılığını fark ediyorsunuz. Onların bazılarıyla birebir konuşuyorum. Çünkü çok üzülebiliyorlar da "ben bunu neden bilemedim" gibi. Akrabalarımız falan konusu yapılırken sorduğunuzda, "babanızın kız kardeşine ne diyorsunuz?" hala falan derken birisi "bibi" diyor, öbürleri diyor ki "o da ne?". Çocuk çok üzüyor o zaman. Şimdi bir daha bildiği bir şeyi de söylemeyebiliyor. Siz bunu fark ediyorsunuz ve bildiğini tahmin ettiğiniz çocuğa soruyorsunuz. İşte sen söyle Ali diyorsunuz, onun bildiğini bildiğiniz için, "hala denir" diyor. İşte çocuklar görüyorsunuz, kimlerin halası var? Eğer çocukları çok iyi analiz edebiliyorsanız... Ufak bir şey gibi görünüyor ama yüzdeki o farklılığı anında görüyorsunuz, tabii siz de üzüyorsunuz ama çocuğun okuldaki normal ders akışında... "Çocuktur canım falan değil" aslında, o üzülyorsa aradaki farkı fark etmişse demek ki çok önemli. Yani öğretmenin bir kere çocukları çok iyi izlemesi, her pozisyonda izlemesi lazım, her birisini bir yerlere koyması lazım, genel haliyle, bilgisiyle, yapısıyla, becerileriyle, her şeyiyle bir yere koyup ona göre, zamanında, çocuğa zarar vermeyecek şekilde yönlendirebilmesi lazım dersini falan gibi. İşte diyorum ya zamanla ilgili, zamana yayılan bir süreç bir konu bu. Sürekli, çok güncel oluşabilen şeyler, bunları bu şekilde yapıyorsunuz yani, bu şekilde çalışıyorsunuz... (TÖ4)

Almanya'daki Türk öğrencilerin, ailelerinin geldikleri yörenin şivesini hala taşıdıklarını, Türkiye'deki bir öğrenciyle karşılaştırılamayacak derecede Türkçe seviyesine sahip olduklarını belirten Türkçe öğretmenleri, buradaki öğrencilerin kelime hazinelerinin çok kısıtlı olduğunu vurgulamış, bu konuda anaokuluna gitmekle birlikte başlayan yoğun Almancaya maruz kalmanın etkisini vurgulamışlardır:

... Yani şimdi tabii Türkiye'deki öğrencilerle ya da Türkiye'deki çocuklarla kıyaslısak kelime hazineleri çok dar. Bu da şundan kaynaklanıyor; çocuklar anaokuluna gidiyor, anaokuluna gidinceye kadar çoğunlukla Türkçe öğreniyorlar. 3 yaşına kadar çok iyi Türkçe konuşuyorlar fakat anaokuluna yeni bir dil üzerine geldiği, bütün gün Almanca konuştukları için Türkçe konuşmak, kendini ifade etmekte ya da şunu söyleyeyim düzgün ifade etmekte zorluk çekiyorlar. Belki her şeyi anlıyorlar fakat kendilerini ifade ederken düzgün cümleler kurmadan çekiniyorlar ve kelime hazineleri de tabii ki doğru orantılı olarak düşüyor. Almancayı daha çok öğrenince tabii Türkçeyi kullanma alanı daralmış oluyor, o yüzden de kelime hazineleri düşüyor... (TÖ5)

Bir Türkçe öğretmeni de öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin yetersiz olmasının ve daha çok Almanca konuşmalarının nedenini sürekli Almanca konuşulan ortamlarda olmalarına, eğitimi o dilde almalarına bağlamıştır:

... Günün birinde biz zaten görüyoruz ileriki sınıflarda. Almanca çok öğrenildiğinden değil aslında, Türkçe unutulduğundan çocuklar sürekli Almanca konuşuyorlar. Yani çok iyi bir Almanca değil ama Türkçe yetersiz kalıyor. Günün birinde yani 7. 8. 9. sınıflarda ve ondan sonra gibi. İki tane genç birbiriyle karşılaştığında, siz hiç fark ettirmeden şahit olsanız Almanca konuşuyorlar. Türkçe zor geliyor bu sefer... (TÖ4)

Türkçe öğretmenlerine göre anaokuluna başlayan öğrencilerde tam bir Türkçe bilgisi edinmeden Almanca öğrenmeye başlamak da bu öğrencilerde görülen Türkçe eksikliğinin diğer bir nedenidir. Bir Türkçe öğretmeni bazı anaokullarında ana dilini geliştirmeye engel oluşturacak bir uygulama olan “çocuğa ana dilini yasaklamak” konusunda kendi yaşadığı deneyimleri aktarmıştır:

... Mesela öyle öğrencilerim vardı, Türkçeyi çok az biliyorlar tabi, anne Türkçeden başka dil bilmiyor ama çocuklar az Türkçe biliyor. Neden? Çünkü burada bazı anaokulları Türkçe yasak demişler. Ve bu çocuk eve gelince annesiyle konuşmayı da yasaklamış kendisine. Anneye abla tercüme ediyor, küçük çocuğun ne söylediğini. Anne ile çocuk arasındaki uçurumu düşünabiliyor musunuz? Yani bunlardan ne beklersin? Ama çocuklar zehir gibi aslında. Yönlendiriliş yok! Ne aileden var, ne de okuldan var... (TÖ14)

Bir veli de çocuğunun anaokuluna başladıktan sonra Türkçe kullanmaya kendini kapadığını, öğretmenleri evde de Almanca konuşacaksınız dedikten sonra Türkçe konuşmadığını, annesi Türkçe soru sorsa bile Almanca yanıt verdiğini üzülerek araştırmacıya anlatmıştır. Veli görüşmelerinde de birçok veli, çocuklarının anaokuluna gittikten sonra Türkçe konuşmayı genellikle istemediklerini belirtmiştir. Çocuklarının Türkçe sorulara da, anlamalarına rağmen Almanca cevap vermelerine üzüldüklerini belirten velilerin bazıları bu konuda inatçı davranıp çocuklarının Türkçe konuşmaları için onları desteklediklerini belirtmişlerdir.

Anaokula gidene kadar yeterli bir Türkçe bilmeyen çocuğun, anne babasının da Türkçe konuşmak yerine- medyanın “çocuğunuzun Almanca öğrenmesi için evde de Almanca konuşun” gibi yanlış yönlendirmeleri nedeniyle- yetersiz Almanca bilgileriyle Almanca konuşmalarından dolayı Türkçelerinin gelişemediğini belirten bir Türkçe öğretmeni de standart olmayan, şiveli Türkçe bilgilerinden yakınmıştır:

... Anaokuluna burada 3 yaşında başlanıyor. 3 yaşına kadar genellikle çat pat Türkçe konuşabiliyorlar. 3 yaşından sonra anaokulunda Almanca öğreniyorlar. Evde de anneler babalar yarım Almancalarıyla konuştukları için, Türkçeyi de

öğrenemiyorlar, Almancayı da. Türkçe zaten çok bozuk, geldikleri yörenin şivesiyle konuşuyorlar. Onları düzeltmek çok zor... (TÖ1)

Öğretmenler, anne babanın çocuklarıyla Türkçe konuşmamasının, bunun yerine yetersiz Almancalarıyla konuşmalarının olumsuz bir etkide bulunduğunu söylemişlerdir. Bunun yanı sıra Türkçesi yeterli olmadığı için (kendisi de burada doğup büyüdüğü ve yeterli Türkçeye sahip olamadığı için) çocuğuyla Almanca konuşan velilerin yanı sıra, anne babanın yoğun çalışması ile kardeşleriyle daha çok irtibat içinde bulunan çocukların kendi aralarında Almanca konuşmalarından, anaokulunun bu konudaki etkisinden bahsetmişlerdir. Tüm bu faktörler nedeniyle dersine gelen öğrencilerin çok farklı Türkçe seviyelerine sahip olduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Öğrencilerimin Türkçe seviyesi; aslında çoğu anadili olarak Türkçe öğrenerek geliyor. Fakat kimisi anaokuluna başlayınca onu unutuyorlar nedense. Bunların işte abisi ablası olanlar daha çabuk unutuyor, aralarında Almanca konuşuyorlar. Bir de anneler, babalar “aman işte çocuğumun Almancası geri kalmasin” deyip Türkçeyi bırakıp Almanca konuşmaya başlıyorlar. İşte “Türkçe bir engel olmasın”, ya da kendileri de çok emin değiller Türkçede 2. nesiller. Onun için Almancaya ağırlık veriyorlar. Çocukların, dediğim gibi, çok iyi seviyede Türkçe ile okula başlayanlar var. Ve hiç bilmeden okula başlayanlar da var... (TÖ10)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlar alınmıştır. Öğrenciler evde kardeşleriyle Almanca konuştuklarını; özellikle annesi ya da babası Türkiye’den gelen öğrenciler ise sadece Türkçe konuşan bu ebeveynleri ile Türkçe konuşmaya gayret gösterdiklerini çünkü bu anne veya babanın Almanca bilmediklerini belirtmişlerdir. Anneleri burada doğmuş ve büyümüş öğrenciler, evde anneleri ve kardeşleri ile Almanca konuştuklarını, ancak Almanca bilmeyen babaları ile mecburen Türkçe konuşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Veli görüşmelerinde kendisi Türkiye’den evlenerek gelen baba, 1. sınıfa yeni başlayan kızının annesiyle devamlı Almanca konuştuğunu ve kızıyla Türkçe konuşamadığı ve iletişim kuramadığı için çok üzülüğünü belirtmiştir. Aynı baba bu yüzden okuldaki Türkçe anadili dersleri ve KOALA çalışmaları ile çocuğunda fark ettiği gelişmelerden mutluluk duyduğunu belirtmiştir.

Görüşmelerde öğrenciler, TV kanalları seçimlerini; yalnız başlarına veya kardeşleri ile seyrettikleri zaman Alman TV kanallarından yana kullandıklarını ancak ailecek TV seyredilirken genellikle Türkçe TV kanallarını seyrettiklerini ve ailecek Türk dizilerini takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmelerde öğrencilerin Türkçe eksikliğini vurgulayan Türkçe öğretmenleri bunun nedenini de öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik yapılarına ve yaşayış tarzlarına özellikle bağlamışlardır:

... Sosyal ve ekonomik yapıyla çok alakalı bir şey. Eğer eve gazete giriyorsa, anne baba okuyorsa, örnek olmuşsa, çocuğun üzerine eğilmişse doğal olarak çocukların kelime hazinesi, hem zengin olmuş oluyor, hem kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar, hem de belli alışkanlıklarla ve belirli bir düzeyde gelmiş oluyorlar. Bu çok çabuk dikkat çekiyor ama hiç kendisiyle ilgilenilmemiş olan, serbest bırakılmış olan çocuklar, tabii ki onlar da kendilerini belli ediyorlar... (TÖ5)

Aynı öğretmen, ailelerin kendilerini geliştirme konusundaki eksikliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini anlatmaya devam etmiştir:

... Yani şimdi bir eğitimci olarak benim dikkatimi çeken ilk şey bir kere çocuklar çok az okuyorlar, ikincisi konuşmak dışında evde çok fazla Türkçeyle alakaları yok. Türkçenin konuşmaktan ibaret olduğuna inanıyorlar. Okuma yok, yazma yok, kendini geliştirme yok, sınıfta ne öğrenirlerse. Biraz önce de dediğim gibi çok az veli işte çocuğuyla oturuyor belki konuşuyor ya da işte kitap okuyor ya da çocuğun kitap okumasına fırsat veriyor, ilgileniyor. Dolayısıyla çocuklardan çok büyük bir beklentim yok benim bir eğitimci olarak. Ama benim için önemli olan düzgün konuşabilmek, düzgün yazabilmek ve düzgün okuyabilmek. Gerisi zaten kendi, eğer bunu başarabilirsek yani ne mutlu bize... (TÖ5)

Velilerle yapılan görüşmelerde velilere çocuklarına kitap, masal okuyup okumadıkları sorulmuş, anne veliler bu konuda ellerinden geldiğinde çocuklarıyla beraber okuma çalışması yapmaya çalıştıklarını, çocuklarına hiç olmazsa uyumadan önce masallar okumaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle Türkiye'den gelen anneler sadece Türkçe masallar okuyabildiklerini, burada doğmuş ve eğitim görmüş anneler ise daha çok Almanca kitaplar okuduklarını, Türkçe kitapları da zaman zaman okuduklarını belirtmişlerdir. Anneler ayrıca internetten masal sayfalarını açıp çocuklarıyla birlikte dinlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenin velilerin çoğunluğunun çocuklarına karşı ilgisiz olmaları nedeniyle şikâyetçi olduğu okuldaki odak grup veli görüşmesinde, kendisi de Almanya'da doğup büyümüş bir veli çocuğuna ne Türkçe ne de Almanca kitap okuyup masal anlatmadığını söylemiştir. "Ne yapayım zorla mı okuyayım elimde kitapla peşinde, yaramazlık yapma dediğimde bile inatla yapan çocuğa ben nasıl kitap okuyalım diyim!" cümlelerini kullanması anne baba desteğinin önemini tekrar göstermektedir.

Türkçe dil bilgisi Almanya'da doğup büyüdükleri için yeterli olmadığından dolayı çocuklarına Türkçe konusunda destek sağlayamayan ebeveynlerin yanı sıra, bir

Türkçe öğretmeni her ikisi de Türkiye’de doğup büyümüş velilerin dahi bazen çocuklarına Türkçelerinin geliştirilmesinde yardımcı olamadıklarını belirtmiştir:

... “.....’ın” (bir Türk öğrenci) yardıma çok ihtiyacı var anne babası da Türkiye’den gelmiş olmasına rağmen. Yani evin içinde konuşulan dil günlük yaşamın dışına çıkmıyorsa, işte sadece bütün gördüğümüz bitkilere ağaç diyorsak ya da çiçek diyorsak çocuk şimdi oradaki o türlerin içindeki değişik varlıkların farkında değilse dilde de onları öğrenemiyor, ondan sonra sürekli böyle güdük ve gelişmeyen bir biçimde kalıyor çocuk tabii... (TÖ9)

Türkçe öğretmenlerinin vurguladığı bir başka nokta da göçün değişen yapısına bağlı olarak; farklı karma evliliklerden doğan çocukların farklı dillerdeki seviyelerindeki farklılıklardır:

... O çok değişken. Aile yapısı çok farklı olan aileler var, yani sadece Türk anne babadan değil, Türk-Alman, İtalyan-Türk, Türk-İngiliz... Ve Türk-Arap, Tunus-Arap-Türk. Ve çocukların 1 dil, 2 dil, 3 dille yetişme durumları oluyor. Tabii ki ailedeki baskı, baskın anne ya da baba hangisi ise o dil daha çok gelişmiş olarak geliyor. Çocuklarda, yani çok farklı... (TÖ2)

Türkçe öğretmenleri ailenin sosyo ekonomik yapısının, eğitim geçmişinin ve yaşam tarzlarının çocuğun dil gelişimindeki önemli etkisini belirtmişlerdir. Velilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı “çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi sizin için ne kadar önemli?” sorusunu ilettiği velilerden çocuklarının Türkçe öğrenmesinin onlar için hayati öneme sahip olduğu cevaplarını almıştır. Tüm veliler çocuklarının Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmesini arzu ettiklerini, çocuklarının anadilini iyi öğrenmelerinin, kendi kimliklerini unutmamaları için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Hatta bir veli “tamam Almanca da baba dilleri olsun ama anadilimiz olan Türkçeyi çocuklarımız n olur iyi öğrensin” demiştir. Bir diğer odak veli grup görüşmesinde “çocuğumuz anadilini bilmezse diğer bir dili tam anlamıyla başaramaz, mutlaka iyi bilmesi lazım Türkçeyi” demişlerdir. Bir okuldaki veliler görüşmede sözleşmesi biten Türkçe öğretmenin gitmemesi ve okulda Türkçe dersinin kesintiye uğramaması için mahalleleri dolaşp imza topladıklarını, Eğitim Müdürlüğüne mektup yazdıklarını belirtmişlerdir.

Veliler özellikle yaz tatillerinde Türkiye’ye gittiklerinde çocuklarının orada yaşayan akrabalarıyla rahat bir şekilde iletişim kurmasının da kendileri için çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Bir veli, yaz tatilinde Türkiye’ye gittiklerinde çocuğunun en basit ja/nein kelimelerini bile kullanmadığını, kendisi Almanca kelimeler kullansa da çocuğunun “hayır anne, Almanca konuşma, biz Türkiye’deyiz” diyerek kendisini uyardığını ve bu durumdan mutluluk duyduğunu belirtmiştir. Bu durumun, ileriki

bölümlerde açıklanacak KOALA ve anadili dersleri ile çocuğun “dil bilinci” kazanmasına bir örnek olarak gösterilebileceği düşünülmektedir. Türkçe öğretmenin velilerin çok bilinçli olduğu ve kendisine destek sağladıklarını belirttiği okuldaki veli görüşmesinde bir veli kendi çocuklarının Türkçe derslerine sürekli devam ettiği ve okulunda KOALA uygulaması olduğu için yaz tatilinde Türkiye’ye gittiklerinde zorlanmadıklarını belirtmiştir. Aynı veli farklı bir eyalette yaşayan ablasının çocuklarının iyi Türkçe bilmedikleri için Türkiye’ye gitmek istemediklerini “biz orada kimseyle anlaşamıyoruz, Türkiye’yi sevmiyoruz” dediklerini anlatmıştır.

Bir diğer veli “Türkiye’ye gittiğimiz zaman ağızımızdan yanlışlıkla bir kelime bile Almanca çıksa hemen bize Alamancı diyorlar, burada da yabancıyız, ülkemizde de yabancıyız, o yüzden çocuklarımızın hem dilimizi, hem adetlerimizi öğrenmesi lazım” diyerek çocuğunun Türkçe konuşmasının onun için ne kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Bir diğer anne de “çocuğum zorunlu olmasa Türkçe konuşmuyor, o yüzden Türkçe derslerine gitmesi benim için çok önemli” demiştir.

İki ayrı okulda KOALA yaptığı için karşılaştırma imkânı bulduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni de öğrencilerin dil seviyelerini etkileyen etmenleri şu şekilde açıklamıştır:

... “... Okulu”ndaki sıkıntımız daha fazla, karma aile olduklarından dolayı ve özellikle anneler yabancı olduğu için. Burada öyle bir sıkıntı yok, çocukların geneli ilgili ve aileler de daha bilinçli olduğu için; bana da baya yardımları oluyor aslında o anlamda. Öğretmenlerin desteği de iyi burada. Yani alışılmış ve oturmuş bir sistem var aslında... Okulu’nda; o çok önemli. Sınıf öğretmenlerinin derse bakışı, anadilini ciddiye alışı, Almancayla birlikte ya da diğer dillerle birlikte aynı değeri vermeleri, öğrencinin ve velinin de bakış açısını değiştiriyor yani her bakımdan destek görmek çok önemli. Türkçe dersinin işleniş anlamında. O yüzden “... Okulu”nda daha iyi... (TÖ7)

Türkçe öğretmenin belirttiği gibi, okulun ve Alman öğretmenlerin anadiline bakış açısı da veliler ve öğrencileri etkilemektedir. KOALA’nın faydasına inanıldığı için (görüşmelerde de ortaya çıktığı ve ileriki bölümlerde belirtildiği gibi) okul yönetimi ve öğretmenler tarafından desteklenmesinden dolayı veli ve öğrencilerin de anadillerine karşı bir sahiplenme yaşadıkları düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenleri, Türk öğrencilerin Türkçe derslerine çok farklı seviyelerde Türkçe bilgisiyle geldiklerini belirtmişlerdir. Önemli olan diğer bir nokta ise öğrencilerin her iki dilde de eksik bilgiye sahip olmalarıdır. Bir Türkçe öğretmeni bu durumun her iki dilde de eksik olarak ilerlemeye yol açtığını belirtmiştir:

... Yani dediğim gibi bizim çocuklarımızda okuma yazma, güzel başladıkları zaman çok güzel okuyorlar. Ama yazmaya iş gelince çok fazla hata yapıyorlar. Sadece Almancada değil, Türkçede de aynı hatayı yapıyorlar. Dikkat etmiyorlar, imla kurallarına kesinlikle dikkat etmiyorlar. O yüzden zaten büyük kayıpları oluyor. Her 2 dilde de eksikleri çok. Kendilerini geliştiremiyorlar veyahut da bilmedikleri için mi, ilgilenmedikleri için mi, anne baba bilmiyor ki. Yani öğretebilecek olan anne baba okumayı iyi bilmesi lazım, çocuğuna öğretsin. Bilmedikleri için de yardımcı olamıyorlar... (TÖ6)

Diğer iki Türkçe öğretmeni yine öğrencilerin her iki dilde de eksik olmalarına vurgu yapmıştır:

“... Kelime hazneleri çok fazla değil, çok zorlanıyorlardı, hem Türkçede hem Almancada. Her ikisinde de çok az kelime hazneleri vardı.” (TÖ14)

“... Türkçe bilgileri çocukların orta diyeceğim. Ailenin Almanca seviyesine göre. Bazıları çok güzel Almancayla başlıyorlar, az Türkçeyle. Bazılarının Türkçesi çok güzel oluyor, Almancası az oluyor.” (TÖ11)

Öğrencilerin her iki dildeki gelişimlerini de sınıf öğretmenleri olduğu için takip etme şansına sahip olan Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni, Türk öğrencilerinin Türkçe dil seviyelerini ve ona göre olası nedenleri şu şekilde özetlemiştir:

... 1-2 öğrenci çok güzel konuşuyor, yani belli ki evde de düzgün Türkçe konuşuluyor. Bazı çocukları hiç anlamıyorum. Bir de şiveli konuşuyorlar, Türkiye’den bilmem artık nereden geliyorlar ve bilgileri çok az. Hatta bugün Ali Babanın Çiftliğini yaptık. Bir hikâyeye okudum KOALA’dan yine, Almanca-Türkçe. Hem Almancasını hem Türkçesini okudum ki, ikisi de kulaklarında duysunlar diye, anlasınlar diye. Hayvanları sordum; “hangi hayvanlar çiftlikte yaşar?” dedim, Almanca cevap veriyorlar: “Kuh”. “E kuh ne demek” diyorum işte “Türkçe?”, “hımmm”, 2 saat düşünüyor. Aklına da gelmiyor. Demek ki bunlar hiç evde yani ne bileyim “aa şu hayvanın adı şöyledir, bu hayvan işte böyle ses çıkarır” diye bir konuşma olmuyor evde ki, hayvan çok basit bir konu; konuşulur diye düşünüyorum. Hiç! Bilgileri sıfır yani. Gerçi deneyim alanları değil, şehir çocukları olduğu için. Gerçi yazın köyüne giden bir çocuk; “Türkiye’de, işte köyde, şöyle de böyle de, civcivler vardı işte şöyle yaptılar...” çocuk hemen başladı anlatmaya... (AÖ3)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin bazıları, okula ilk başladıklarında Türkçelerinin Almancalarına göre daha iyi olduklarını, ama zamanla Almancalarının da geliştiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci halasıyla kaldığı için onlarla hep Almanca konuştuğu için okula başladığında Almancasının daha iyi olduğunu, okula başladığında birçok Türk kelimeyi bilmediğini ve Türkçe derslerinde öğrendiğini belirtmiştir. Babası Türkiye’den gelen öğrenci de Almanca bilmeyen babasıyla anlaşabilmek için okula başlamadan da Türkçe konuştuğunu söylemiştir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin dilsel durumlarının KOALA'nın yola çıktığı ilkelere belirtildiği gibi farklı farklı seviyelerde olduğu görülmüştür:

*Üçüncü ve hatta dördüncü kuşak öğrencilerin dil gelişimleri ve dil yetkinlikleri birbirinden çok farklıdır. Kimilerinin anadil bilgisi iyi, Almanca bilgisi az, kimilerinin de yarım iki dillilik olarak bilinen; her iki dilde de bilgileri kısıtlıdır. Kimilerinin her iki dile hâkimiyeti de çok iyi ve anadil bilgisi çok az ama Almanca bilgisi çok iyidir (FBZ, 1997; Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424).*

Dolayısıyla KOALA'nın ilkelerinde belirtildiği gibi dil konusunda farklı seviyelerde olan öğrencilere yardım edilmesi gereken okullarda uygulandığı söylenebilir.



#### 4.1.2.2. Türk Kültürü Hakkındaki Bilgileri

Öğrencilerinin dilsel durumları gibi Türk kültürüyle ilgili bilgilerinin de birbirlerinden çok farklı olduğunu belirten Türkçe öğretmenleri, bu konuda yaşadıkları deneyimleri aktarmışlardır. Türkçe öğretmenlerinden bir kısmı öğrencilerin farklı seviyelerdeki Türk kültürü bilgilerini velilerin sosyo kültürel ve ekonomik seviyelerine ve sahip oldukları beşeri sermayeye bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Maddi olanaklar yanında uydu televizyonları ile Türk kanallarının ulaşılabilir olmasını da vurgulayan bir öğretmen, televizyon programlarının etkisinden bahsetmiştir:

... Camiyi bilmeyen var ama Türkiye’de bir sürü yere gitmiş olan var. Türkiye’ye 4-5 yılda bir giden var. Maddi olanaklardan dolayı. Milli dini bayramları, işte yine camiye gidenler biliyorlar. Ve 23 Nisan’ı, çocuklarla ilgili olan şeyleri biliyorlar. Allah’tan Türk televizyonları çoğaldı. Uydu, birazcık o bakıma Türk dizilerini... Atatürk’ü de biliyorlar. Ama şimdi o dizileri daha çok biliyorlar gibi geliyor bana. Türk televizyonlarında ne ne kadar gösteriliyor onunla aynı, doğru orantıda... (TÖ10)

Türk televizyon kanallarının uydu aracılığıyla yurtdışında yayın yapması da öğrencilerin Türkiye hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır ancak öğrencilerin yalnızca dizileri takip ediyor olmaları da onlara Türk kültürü hakkında çok fazla bir katkı sağlamadığını düşündürmektedir. Araştırmacının yaptığı okul gözlemlerinde, “Türkiye’den gelen bir abla” olarak gördükleri araştırmacıyla öğrencilerin sohbet etmek istekleri konulardan biri de özellikle TV dizileri olmuştur. Erkek öğrenciler özellikle mafya dizilerindeki karakterlere hayran olduklarını belirtmişler, araştırmacıya genellikle bu dizilerde en çok hani erkek kahramanı beğendiğini sormuşlardır.

Türk kültürü hakkındaki bilgileri denilince öğrencilerin TV’lerden gördükleri ve yaşamadan, sadece görerek edindiği bilgilerden oluştuğunu anlatan bir öğretmen görüşlerini şöyle belirtmiştir:

... Şimdi Türk kültürü deyince biz bayramları örnek veriyoruz ama sadece o değil. Ama öbürlerini zaten bilmesi mümkün değil bu çocukların çünkü bir yerde o çevrede bunun içinde yaşıyor olmak gerekiyor, sadece TV’den anlatılan çocuğun nasıl ilgisini çekecek, o zor bir iş tabii ki. Burada anne babalar için de zor muhakkak, onu çocuklara verebilmek. Maçların hepsi biliniyor bu futbolcuların çünkü bir yerde bu babaların da çok ilgili oldukları bir konu spor; özellikle de futbol, o yüzden takımlar biliniyor, futbolcular biliniyor. Bir de bayramlar biliniyor. Yani bizim Türk kültürü olarak çocuklarda gördüğümüz şey o. Atatürk deyince, yani ilk başta bazı gelenler tabii ki biliyor “Atatürk” diyorlar ama neden bu sınıfta Atatürk var, niye her yerde Atatürk oluyor?. “Atatürk Türkiye’nin sahibi” falan diyebiliyor, “halen sahibi”, “halen Türkiye’de” falan

gibi. Yani halen yaşadığını düşünüyorlar. Ama yani hepsi de değil, bilenler de bu kadarını biliyor... (TÖ4)

Bayramlar açısından düşünüldüğünde; öğrencilerin genellikle dini bayramları resmi bayramlara göre daha iyi bildiklerini belirten öğretmenler bunu genellikle bu bayramların her ailede bir şekilde yaşanmış olmasına bağlamaktadır:

... Dini bayramları herkes bir şekilde yaşamış oluyor ama milli bayramlar genellikle işte okulda birazcık öğreniliyor eğer anne baba çok duyarlı değilse. Genelde ben şöyle, açın diyorum televizyonu, çocuğunuz baksın. 23 Nisan Bayramı yapıyor, Cumhuriyet Bayramı yapıyor veya 19 Mayıs. Onu da soruyorum şimdi, diyorum ki “televizyona hiç baktınız mı?”. Türk programları herkeste var. “Baktık” diyorlar. Peki, televizyonun köşesinde bir resim çıkıyor, ne o, işte bayrak var Atatürk var, “niye öyle oluyor?” falan, kimisi tabi evde konuşulmuşsa diyor ki “işte öğretmenim yarın bayram var onun için” ya da “10 Kasım işte Atatürk’ün ölüm yıldönümü onun için” falan ama çok nadir... (TÖ9)

Yine bir öğretmen, “...Almanlarda milli bayram kutlamalarının yapılmamasının...” (TÖ3) etkisinin yanı sıra öğrencilerin milli bayramları çok fazla bilmeme nedenlerini bu bayramları bizzat yaşamamalarına bağlamıştır:

... Milli bayramlardan pek fazla değil hiç haberleri yok çünkü bayram kültürü çocuklarda çok fazla yok. Sadece bayram dendiğinde Kurban bayramı ve Ramazan bayramını biliyorlar. Milli bayramları çocuklara anlatmak çok zor Almanya’da. Bunu yaşamaları lazım. Ben Almanya’ya ilk geldiğim senelerde bunları çocuklara yaşattım. Her sene 29 Ekim, 23 Nisan ve 19 Mayıs’ı yaptım. Bu bir 25 sene falan sürdü. Ama artık gücüm yok. Eskiden benimle beraber çalışan, demiştim ya eski veliler çok daha kültürlüydü, bir kadınlar derneğimiz vardı. Oradaki kadınlar bana çok yardımcı oluyorlardı. Ben okulda hazırlıyordum, onlar kıyafetleri dikiyorlardı, salon hazırlanıyordu; yani yardımcım çok olduğu için bunları rahatlıkla yapabiliyordum. Ama şu anda maalesef ve maalesef bunların hepsi azaldı; sadece ben sınıf içerisinde yapabiliyorum... (TÖ11)

Görüldüğü gibi öğrencilerin durumlarını fark eden, onların Türk kültürü konusunda bilgi sahibi olmalarını isteyen bilinçli öğretmenler bunu sağlamak için çaba göstermekte, özellikle velilerin desteği olmadan okullarda belirli bir organizasyonu sağlayamadıklarında da en azından derslerinde bu konularla ilgili çalışmalara özellikle önem göstermektedir.

Yabancı bir ülkede yaşadıkları için Türkiye’de resmi tatil yapılan ve özel törenlerle kutlanan milli bayramları yaşayamayan Türk öğrenciler bunun önemini doğal olarak yeterince kavrayamamaktadırlar. Ancak okul idaresinin de destek olduğu ve tüm okulun da katıldığı kutlamaları düzenleyen Türkçe öğretmenleri bu konularda öğrencilerinin eksikliklerini tamamlamaya çalışmaktadır. Öğrenciler, o günler resmi tatil olmasa dahi okulda diğer kültürlerden arkadaşlarıyla beraber bizzat yaşadıkları

bayramları daha iyi anlayabilmektedir. Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni de derslerinde öğrencilerinin eksikliklerini gidermek için çalışmalar yaptığını belirtmiştir:

... Mesela Atatürk'ü duymuşlar ama Atatürk kimdi, ne yaptı, neden Atatürk bu kadar tanınmıyor, onları tabi derste çocuklarla konuşuyorsun. Ya da bayram olduğu zaman, dinine düşkün aileler de var tabi, o çocuklar daha iyi biliyor dini bayramları. Ama bazıları alakasız yani hiç, bayram ne bayramı, "a para verecekler bana" diyor, yani o kadar. Yani onu da yaptım derste, bilgilendirmeye çalışıyorum işte... (AÖ3)

Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve gettolaşmış olarak betimlenebilecek bir okulda çalışan Türkçe öğretmeni, ailelerinden bir şeyler alamamış öğrencilerinin bu eksikliklerini kendi çabalarıyla nasıl tamamlamaya çalıştıklarını anlatmıştır:

... Evden çok boş geliyorlar, bayram, Atatürk dediğimiz zaman hepsini hemen hemen ilk defa okulda duyuyorlar; hatta sınıflarımızda dini bayramları kutluyoruz. El öptürüyoruz, şeker veriyoruz, anneleri davet ediyoruz; annelerle birlikte çocuklarla bayram kutluyoruz daha sonra sadece annelerle birlikte ders dışında bayram kutluyoruz. Milli bayramlarda sadece günlük dersler yapabiliyoruz çünkü çocuklarla en çok haftada 2 saat her sınıfla dersimiz var. Bu her şeyi yapmamız için çok az. Önemli şeyleri öğretmek durumunda kalıyoruz. 23 Nisan bayramını 16 yıldan beri çok geniş bir şekilde kutlamaya çalışıyorum. O sırada aileler çok destek oluyorlar ve kermes gibi orada yapılan yemeklerden paralar toplanıyor, parayla satılıyor yemekler gösterilerden sonra. Oradan toplanan paralarla Türkiye'deki fakir okullara yardım ediyoruz. Bu yıl da sana söylediğim gibi Afrika'da bir okula yardım edeceğiz çünkü burada yavaş yavaş o Türk bayramını, Türkiye'deki gibi enternasyonal yapmaya başladık. Birkaç yıldır enternasyonal olduğu için öbür ülkelere de el atmak istedik. Tabi bu velileri de çok mutlu etti, beni de. Zaten kimse kesinlikle bir şey demiyor, önemli olan çocukların çocuklara yardım etmesi; hangi ülkeden olursa olsun... (TÖ1)

Türkçe öğretmenlerinin, ellerindeki kısıtlı zamana rağmen, bireysel çabaları ile okullarda gerçekleştirdikleri bayram kutlanmalarının, Türk öğrencilerinin kendi kültürüyle ilgili bayramların okul ortamında tüm okulca kutlanmasının öğrencilerin iki kültürlü konumlarında her iki yanlarının da desteklendiğini görmelerini sağlamakta olduğu söylenebilir. KOALA'nın yapıtaşlarından biri olduğu Frankfurt Modeli, *kültürel çeşitliliğin hâkim olduğu bu ülkede; her çocuğun kimliğinin ve sosyalleşmesinin (iki dilliği ve iki kültürlülüğünün) her iki tarafının da kabul edildiği takdirde istenilen amaçlara ulaşabileceğini* (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 425) belirtir. Yapılan görüşmelerin sonucunda ve okul ziyaretlerinde yapılan gözlemlerde KOALA okullarının; Türk öğrencilerinin dini ve milli bayramlarını; yani kültürel durumlarını göz önünde bulundurduğu ve bu konularda onlara değer verildiğini göstererek bu ilkeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Velilerin çocuklarıyla ilgilenme derecelerine göre Türk kültürü hakkındaki bilgilerinin farklılık gösterdiklerini belirten bir öğretmen, yaşadığı deneyimleri şu şekilde aktarmıştır:

... İşte aile ile çok bağlantılı. Bazısı Atatürk deyince şöyle, belki isim bir şeyler çağrıştırıyor ama genelde onun dışında bir bilgi olmuyor. Bazıları da işte Atatürk'ün yaptığı, bizim için yaptıklarını anlatıyor, 1. sınıfta dahi olsa. Gerçekten aile içindeki iletişim ve bilgi aktarımına bağlı. Hiç bilen de var hiç bilmeyen de var, o yüzden farklı... (TÖ2)

Öğrencilerin kültürel birikimlerinin az olduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni, araştırmacının da ders esnasında şahit olduğu bir durumu; çocuğun cami resmini tanınamasını anlatmıştır. Burada önemli olan bir konu artık 4. kuşağın yetişmeye başladığı bir zamanda kendileri de 2. kuşak olan ve Türkiye'de doğmayan, büyüyen anne babaların bazılarının da çocuklarına bu konuda verebilecek çok fazla şeyleri olmamasıdır. Öğretmenin vurguladığı bir diğer nokta da entegre olmak ya da asimile olma korkusu uçlarında gidip gelen velilerin yaşadığı ikilemdir:

... Çocukların kültürel birikimleri az. Mesela, bugün o sınıfta, Türkçesi hem anlıyor ama konuşmakta çok zorlanıyor ve kültürel kavramları bilmiyor yani. Camiye şato diyor. "Bu şato resmini boyayabilir miyim?" falan. Annesiyle görüşüm: "evet o konuda biraz geri kaldı" falan dedi. Tamamıyla yani Almanya, Alman toplumuna yönelmiş öyle aileler var ama onun haricinde mesela "... " gibi camiye giden, Kuran okuyanlar var. İkisi de olması lazım yani illa Türk toplumunu unutup da Alman toplumuna yönelmek çocukta ileride kimlik bunalımına yol açacak. Ortasını bulmak lazım, işte maalesef bizim aileler ya o uca ya da öbür uca gidiyorlar... (TÖ10)

Öğretmenin ifadelerinde Frankfurt Modelinin yola çıktığı *çocuğun her iki dilinin ve kültürünün de kabul edilmesi* (Nakipoğlu-Schimang, 2010) ilkesi yine önemini göstermektedir. KOALA materyallerindeki harf tabelalarında, yaşanan olaya örnek açısından, "C" harfi için cami resmi kullanılmasının da KOALA'nın öğrencilerin bu eksikliklerini giderme amacıyla çalıştığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Almanca derslerinden alışık oldukları yöntemlerle hazırlanan ve kendi kültürlerine de uyarlanan materyalleri kullanmalarının bu açıdan da önem taşıdığı söylenebilir.

Okulların bulunduğu semtlerdeki sosyo ekonomik düzeyin, burada yaşayan velilerin bir arada hareket etmeleri ve birlik olmalarının önemini belirten bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Aslında okul ve bölge olarak çok farklılık gösteriyor. Biz her sene programlardan dolayı okul değişikliği yaşadığımız için birçok okulda ders yapma imkânı buluyor, yani karşılaştırma yapabiliyoruz. Çevre faktörü çok önemli, yani veliler birbirini etkiliyor. Ondan sonra sosyal faaliyetlerin çoğunluğu durumu etkiliyor. Dini bayramlardan daha çok haberdar çocuklar tabii. Ama örneğin "... Okulu"nda ne dini bayram, ne milli bayram, ne Türkiye hakkında çok fazla bir bilgi ancak işte bizim verdiğimiz kadarıyla ne kadar ilgi oluşturabilirsek çocuklarda. Yalnız "... Okulu", burası için durum farklı. Dini bayramlar güzel takip ediliyor ama büyük bir güzellik, milli bayramlar da biliniyor. İlgi var, o sevindirici. Onun dışında, Türkiye'ye geliş gidişlerinin sıklığına göre çocukların Türkiye hakkındaki bildikleri artıyor. Anne babalara sürekli söylüyoruz zaten yani, her tatil mümkünse Türkiye'ye gitsinler çünkü kısıtlı zaman, kısıtlı iletişim, birtakım şeyleri eksik bırakıyor. İlgiyi de azaltıyor. O yüzden sık sık Türkiye'ye gitmekte fayda var diye düşünüyorum. Ama "... Okulu" öğrencileri için yine farklı bir durum: anne babalar, Türkiye'den yeni gelen anne babalar da olduğu için, o anlamda daha iyi... (TÖ7)

Genellikle Türk öğrencilerin Türk kültürü hakkındaki bilgilerinin eksik olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra; okul müdürünün bilinçli Türk velilerinden çok memnun olduğunu söylediği okuldaki Türkçe öğretmeni görüşlerini şöyle belirtmiştir:

... Ama şunu söyleyeyim, gelenlerin hepsi Türkiye'yi çok iyi biliyor, bayrağı çok iyi tanıyor. Atatürk'ü hepsi biliyor. Çok azı, yani binde bir bilmeyen çıkar. Ama genelde bu üç şey biliniyor. Çok derin bir bilgi olmamakla biliniyor Türkiye çünkü çocuklara resim yaptırdığın zaman hemen Türk bayrağı resmi yapıyorlar hiç alakasız yerlerde bile Türk bayrağı çiziyor ve boyuyorlar... (TÖ5)

Odak grup görüşmesi yapılan Türk öğrencilerinin Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalar neticesinde özellikle Atatürk'ü tanıdıkları ve bildikleri görülmüştür. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin büyük çabalarıyla düzenlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramlarında Türk kültürüne has oyunlar, danslar ve gösteriler yaptıklarını büyük sevinçle anlatan öğrencilerin, bu sayede Türk kültürünü yakından tanıma ve bir nebze de olsa bu bayramları yaşama ve hissetme fırsatlarının doğmuş olduğu söylenebilir.

Araştırmacının katıldığı hizmet içi seminerinde öğretmenlerin, öğrencilerinin Türk kültürü bilgilerini geliştirmek için daha çok zevk alacakları, dillerini geliştirmeleri için yardımcı olacak şarkılar bulmak, varolan şarkı ve etkinlikleri güncellemek için büyük çaba gösterdikleri görülmüştür. Birkaç yıl içinde emekliye ayrılacak olan öğretmenlerin sağlıkları el vermese bile büyük bir özveri ve çabayla fiziksel etkinlikler

için çalıştıkları; bu çalışmalara Sırpça anadili öğretmeni ve Alman sınıf öğretmenlerinin de katıldıkları ve uyumlu bir ekip çalışması yaptıkları görülmüştür.

Türkçe derslerine katılan araştırmacı, özellikle Ramazan Bayramı ertesine denk gelen haftada katıldığı sınıflardaki öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını izlemiş ve kendisi de bayram kutlama etkinliğine dâhil olmuştur. El öpme, şeker yeme ve “bayramda ne yapılır, ne yaptınız?” diyaloglarının geçtiği kutlamada araştırmacı öğrencilerin çok mutlu olduklarını gözlemlemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Türk kültürü hakkındaki bilgilerini öncelikle aileleriyle bağlantılı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ailenin çocuklarıyla ilgilenme dereceleri, sosyo ekonomik düzeyleri, eğitim düzeyleri, aile içindeki iletişim ve bilgi aktarımıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin de Türk kültürü hakkındaki bilgilerinin arttığını belirten öğretmenler, kendilerinin de Türkiye’de yaşamayan öğrencilerinin Türk kültürünü unutmama amaçlı etkinlik ve çabalarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler yine ailelerin bu etkinliklere katkı sağlamalarının önemini vurgulamışlardır.

### 4.1.2.3. Ailevi ve Kişisel Sorunlar

#### 4.1.2.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe öğretmenleri, yapılan görüşmelerde Türk öğrencilerinin ailevi ve kişisel bazı sorunlar yaşadıklarını söylemişler ve bunları kendi deneyimlerinden yola çıkarak açıklamışlardır.

Ebeveynlerden birinin eşini Türkiye’den seçmesinin çocuk üzerindeki olumsuz etkileri olduğunu iki öğretmen şu şekilde dile getirmişlerdir:

... Çocuklarda kişisel sorun var! Çok! Özellikle, diğer okullardan da, toplam tecrübemi söylüyorum: baba gitmiş, Türkiye’den akrabası bir kız getirmiş veya özenerek buraya gelenler var. Yani gideyim evleneyim falan, oğlan getirmişler, dolayısıyla evlilik yapmışlar. Bu bir zaman sonra çelişkilerle dolu olmuş, dolayısıyla ayrışmalar vs. Evet, bu sorunların hepsi çocuğa yansıyor. Çocuk bunları soru olarak kafasında çözmeden, evde çözmeden, okula getiriyor; okuldaki sorunları yine çözmeden eve götürüyor, yani böyle bir taşımacılık yapıyor. Ağır bir yük! Dolayısıyla çocuk bocalıyor ve maalesef yetmezlikler çıkıyor ortaya... (TÖ12)

... Daha önce başta söylediğim gibi o ailelerin ayrı kültür gibi, biri buradan biri Türkiye’den oluşu, zaten aile içi çatışmaları açığa çıkarmış. Eğer erkek Türkiye’den gelmişse sonra çok baskıcı oluyor çünkü başlangıçta bütün her işi karısının görmesi gerek. Kendini çok ezilmiş hissettiği için bastırıyor. Eğer erkek burada doğmuş büyümüş yetişmiş, kadın Türkiye’den geldiyse, buradaki erkek bildiği gibi, çok yönlü yaşamaya devam ediyor. Kadın sadece evde hizmetçi dediğim gibi. Yine yani aile içinde bir birlik, beraberlik, bütünlük gördüğüm çok az aile oldu. O da çocuğa tabi ki çok tesir ediyor. O ailelerin çocuklarının sorunları çok daha fazla oluyor. Yani en çok sorunlar herhalde buralardan geliyor... (TÖ14)

Öğretmenlere göre aile içinde anne ve babanın yaşadığı sorunlar öğrencilere çok yansımaktadır. Bu durumun, Alman öğretmenler ve yöneticiler tarafından öğrencilerin psikolojik sorunları olduğu gibi düşünülmesi tehlikesinin yaşanma ihtimali bulunmaktadır. Özellikle sosyal olarak daha zayıf ailelerin olduğu bölgelerde; ilgisizlik, evdeki geçimsizlik, işsiz anne/babalar, ya da tek bir anne ya da babanın olması gibi sorunlar göze çarpmaktadır. Bu durumun öğrencilerin dersleri üzerine etkisini bir öğretmen şöyle açıklamıştır:

... Maalesef çok sorun var! Burada ailelerin diyebilirim ki yüzde 50’si ayrı yaşıyor. Bunlar çocukları çok kötü etkiliyorlar ya da çok huzursuz aileler var. Hala evlerinin içinde huzursuzluk olan aileler var. Dediğim gibi kırsal kesimden geldikleri için kendi özgürlükleri yok hiçbir zaman. Böyle, yani o ailelerin problemleriyle bile biz ilgileniyoruz. Geliyorlar bizimle o konularda da konuşuyorlar. Çocuklar öylesine... Gelip bize ağlıyorlar “annemle babam kavga etti, annem bir daha eve gelmeyecek”. Çocuklara çok yansıyor, derslerini etkiliyor, hep burada gerçekten onlarla çok çok fazla ilgilenmek zorunda kalıyoruz... (TÖ1)

Çalıştığı okul, bulunduğu şehrin sosyo ekonomik yönden zayıf bir bölgesinde olan bir öğretmen, bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan ve öğrencilere kişisel ve ailevi sorun olarak yansıyan durumu şu şekilde özetlemiştir:

... Bizim bölgede sosyal olarak daha zayıf aileler olduğu için; ya ilgisizlik var, ya evde geçimsizlik var, ya işsizlik var, ya tek bir anne ya da baba var. Bunların hepsinin etkisini görmek mümkün. Okulda ya çocuklarda bir davranış bozukluğu, ya bir içine kapanıklık görüyorsun. Zaten yeni gelen 1. sınıflarda 2 hafta falan bir gözlemleme oluyor. Sınıf öğretmeniyle çoğunlukla bunları yapıyoruz. Ve ondan sonra da diyoruz 2-3 hafta sonra; “bu... ok... Bu şu seviyede gidecek, şu iyi olacak, şu olmayacak, şunda bir sorun var...” falan. Her öğretmen aslında bunu fark ediyor. Nasıl fark ediliyor? Dediğim gibi ya hiç konuşmuyor çocuk, ya hiç kural tanımıyor –tam tersi gibi- ya da çok vahşice davranışları, hareketleri. Dolayısıyla sürekli bir sorunun içinde oluyor. Ya birini düşürmüş, ya birinin bilmem nesini almış falan gibi. Ya da çok çekingen, çok korkak. Mesela eğer anne tek eğiticiyse evde, çocuk geliyor ille de benim kucağıma oturacak. Ya da baba çok sertse, hiç ilgilenmiyorsa, çocuk babasına hiçbir şey soramıyorsa ki var, ne yazık ki çok değil ama var böyle ailelerimiz. O zaman anlıyorsunuz ha bu çocukta ya evde –özellikle baba herhalde evde sert- yani sert derken ille dövmek anlamında söylemiyorum, çok sevecen bir şekilde yaklaşmıyorsa çocuğa, çocukla çocuk gibi gerektiği zaman ilgilenmiyorsa; eğer annesine de sert davranmışsa baba ve eğer çocuk buna tanık olmuşsa... Şimdi bu çocuk o diyalogu, o sevgi bağımlı babasıyla kuramıyor. Ama bu eksik kalıyor, çocukların buna ihtiyacı var. Okulda öğretmenlere bakıyor, öğretmenler çok anacıl babacıl, genelinde bizdekiler hep öyle, hep çok anacıl babacılar. Babacıl olan çok yok çünkü 2 erkek öğretmen var. Bakıyorsunuz; çocuk geliyor, kucaklıyor, öpüyor, ille de senin yanına oturacak. Ben onların sınıfına gittiğimde, gidiyorum ya devamlı, hemen bizim kültürümüz diyeceğim, kanımızda var diyeceğim ama hemen kalkıyor, oradan boş sandalyeyi hemen getirip yanına koyuyor, ondan sonra bana diyor gel yanıma otur diye. Yani şimdi bunlar güzel ama bunun bir nedeni olmalı değil mi? Bunları hep görüyorsun yani, çocuklardaki sıkıntılar; bunları çeşitlemek çok mümkün... (TÖ4)

Bir diğer Türkçe öğretmeni de öğrencilerin kişisel sorunlar yaşamalarında ailelerin büyük etken olduğunu, ancak bu durumların bütün öğrencilere genellenemeyeceğini belirtmiştir:

... Yani ailede bir problem varsa o tabî ki yansıyor, bazı çocuklar çok içine kapanık oluyor, kendisini kapatıyor, diğer öğrencilerle daha az iletişim kuruyor, mutsuz olduğu her halinden belli oluyor öyle diyeyim. Tek tük çıkıyor. Yani genelleme yapamayız... (TÖ5)

Sadece Türklere genellenemeyeceğini belirttiği daha ağır bir sorunu bir diğer Türkçe öğretmeni de şu şekilde ifade etmiştir:

... Dayak sorunu! Velilerinden dayak yiyen çocuklarım var. Psikolojik sorunu olan aileler de çok fazla. Bunların çocuklarında ben hissedebiliyorum, görebiliyorum. Mesela; dün, bir imtihana girdim. Çocuk anne ve baba resmi, yani kişi resmi olan resimler gösterdim ve o resimler hakkında fikirlerini söyleyecek. Mesela bir resimde masa var, masaya bir muz konulmuş. Çocuk diyor ki “masa veyahut da sandalye muzunu yiyor” ve kahkahalarla gülüyor. Öbür resimde bir baba



oturuyor. Baba kediyi okşuyor. Tek kelime söylemeyen çocuklar da oldu. Öğrendik ki bu çocukların anne ve babaları sorunlar yaşıyor. Yani bu tür sorunu olan çocuklar da var. Yalnız bunu genellemek lazım, sırf Türk çocuklarında değil, Almanlarda da var... (TÖ11)

Yine aileden kaynaklanan bir diğer sorun; Almanya’da annesiyle kadın sığınma evinde yaşayan bazı Türk öğrencilerinin bu durumlarının derslerdeki başarılarına ve sınıftaki duruşlarına etkisi olmasıdır:

“... Kişisel sorunları var, var! Burada zaten kadın sığınma evi var. Oradan gelen 3-4 tane Türk öğrencim var. Onlar biraz problemlili oluyor. Derslerde çok belli oluyor...” (TÖ13)

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine göre Türk kültür yapısının Alman kültüründen farklı olması, çocuk yetiştirme stilinden kaynaklanan farklılık; Alman toplumu gibi disipline önem veren bir toplumda sorun yaratmaktadır. Öğretmenlere göre bu durum, Türk kültürünün bu yönünü bilmeyen bir Alman öğretmenin farklı düşünmesine yol açmakta, yetiştiriliş tarzı nedeniyle sessiz duran öğrenciler başarısız olarak algılanabilmektedirler. Bu durumu bir Türkçe öğretmeni şu şekilde dile getirmiştir:

... Alman öğretmenler, bizden farklı olarak; çocuk okula başlayana kadar eğitimi aile tarafından aldığını düşünüyor. Yani okul onlar için eğitim yeri değil öğretim yeri. O yüzden davranış üzerinde fazla durmuyorlar. Çocukların davranışlarının nereden kaynaklı olduğu konusunda çok fazla üzerinde düşünmüyorlar. Örneğin bizim yapımızda bir çekingenlik vardır. Onu bilgisizlik olarak değerlendirebiliyor. Hani bizde küçükler büyüklerin yanında pek konuşulmaz “sus” vs. denir ya, burada tam tersi. Öncelik çocukların. Kendisini ifade edecek, anlatacak, konuşacak. İki büyük konuşurken bile bir çocuk geldiğinde hemen konu kesiliyor ve çocuğa dönülüyor. Bizde “sen hele sus, biz konuşuyoruz” falan gibi bir olay var. Yani çocuklar böyle bastırıldığı için sınıf ortamında da kendilerini yeteri derecede ifade edemeyeceklerini düşündükleri için, belki bir çekince olduğu için, genelde sessiz kalıyorlar. Bu da ya bilgisizlik, ya tembellik, ya ödevi yapmama, ya Almanca yetersizlik şeklinde değerlendiriliyor. Baskılardan dolayı çocuk biraz sessiz kalıyor sanırım çünkü Türkçeye geldiği zaman deşarj oluyor... (TÖ1)

Türk ailelerin çoğunun kendilerine güvenmemelerinden dolayı çocuk üzerinde disiplin kurma konusunda yetersiz olduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni de kendi deneyimlerini anlatmıştır:

... Ailevi sorunlar dediğim gibi; anne babanın çocuk üzerine disiplin kurma gücünü bilmemesi. “Yani işte biz yabancıyız zaten böyleyiz. Zaten işte biz de iyi Almanca bilmiyoruz”. Hayır! Siz annesiniz, babasınız. Bu çocuğun eğitimi sizin elinizde. Yani kendine güven yok bizim ailelerde onun için işte çocuk birazcık ortada kalıyor. Almanlar disiplin veriyor işte “şöyle yapılmaz, böyle yapılmaz” falan; o kuralları iyi biliyorlar ama evde birazcık çocuk rahat hareket ediyor. İşte

mesela TV'nin karşısına geçiyor. Bunda başka şeyler de rol oynuyor. Arkadaşın da söylediği gibi ailenin vakti yok, çocukla ilgilenmeye. Çevresi yok. Yani burada eskiden olduğu gibi yani “ben mahalleye çıkayım da işte arkadaşlarla buluşayım” şeyi pek az. Hep kontrol altında olmaları gerekiyor... (TÖ10)

Hessen bölgesinin sosyo kültürel olarak düşük yapıda olan bir şehrindeki KOALA okulunda yapılan görüşmede, Türkçe öğretmeni, göçmen kökenli pek çok öğrencinin bulunduğu okullarında Türk öğrencilerin çok rahat bir şekilde ayırt edilebildiğini şu şekilde dile getirmiştir:

... Mesela sınıfa girdiğin zaman Türk öğrencilerini, hele diyelim ki bütün öğrencilere maske taksanız, Türk öğrenciler şunlar şunlar diye ayırt edebilirsiniz yani. Davranışlarından. Ondan sonra bazı kültürel özellikler; mesela; belki bu biliniyor, bu “.....” şehrine de ait olabilir: Bir Alman, Alman çocuk burada pek yok da, Türk çocuğu müsaade edilmeden konuşabiliyor. Yani parmak kaldırmaya gerek kalmadan ara sıra şey yapabiliyor. Ondan sonra; biraz sesli konuşabiliyor, diğer öğrencileri daha değişik yöntemlerle etkileyebiliyorlar. “Bu %100 Türk” diyebilirsiniz yani... (TÖ13)

Bir Türkçe öğretmeni, KOALA'nın artık uygulanamaz hale geldiği, Türkçe öğretmenin yönetim ve öğretmen arkadaşlarıyla sorun yaşadığı okulda; kültürel farklılığı olumsuz bir şekilde yansıtan bir okul öncesi hazırlık sınıfı öğretmenin uygulamasını anlatmıştır. Bu durumda, farklı dinlere mensup olan öğrencilerin olumsuz etkilenmesini ve bu etkilenmenin kişisel sorun olarak algılanıp öğrencinin eğitimsel hayatında bir sorun teşkil edebileceğini Türkçe öğretmeni şu şekilde açıklamıştır:

... Ben bir öğretmenin daha hazırlık kursunda bilhassa domuz konusunu, domuz hikâyelerini özellikle getirip okuttuğunu biliyorum. Çocuk öğreniyor domuzdan. Bebekken daha alıyor nasıl alıyorsa ve o çocuk o hikâyeyi duymak istemiyor. Ve ondan sonra tabii başka şeyler yapıyor, öğretmen de onu problemlili, sorunlu deyip imtihana sokuyor... (TÖ14)

Türk öğrencilerin kişisel sorun olarak algılanan, ancak sadece dilsel eksikliklerinden dolayı kendilerini yeterince ifade edememelerinden dolayı yanlış değerlendirildiklerini düşünen bir öğretmen de düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

... Aslında Türk öğrencilerimiz zekâ olarak çok iyi, çok çabuk kavrayabiliyorlar. Dediğim gibi bazen kendilerini Almanca ifade etmekte zorlandıkları için sanki çocukların sosyal yönden bir problemi varmış gibi görünüyor. Bu da çok basit olarak davranış problemi olarak algılanabiliyor. Öğretmen arkadaşlar tarafından, işte “bu sürekli beni rahatsız ediyor, ya da çekiştiriyor, sormadan bir eşyayı alıyor”, bu tür rahatsızlıklar oluyor. Yani öğrenmeyle ilgili değil, öğrenmenin dışında şeyler daha problem yaratıyor yani. Çocukların yazmasında, okumasında, algılamasında, matematiğinde bir sorun yok. Ama sorunlar çok böyle bir sosyal yöne doğru sanki gidiyor. Şimdi şöyle, ilk başta biraz öğretmenin algılamasına bağlı. Eğer çocuğu anlayabiliyorsa, neden böyle davrandığını öğreniyorsa, mesela çok problemlili olan 2-3 öğrencimiz vardı 1. sınıfın ilk başında, şu anda onlar entegre olmuş sınıf içerisinde. Öğretmen başta ne yapacağını bilemez durumda,

sürekli ailelere baskı yapmaya başlamıştı, ben “zaman” dedim, “zaman vermen lazım” alışması için. Şu anda o çocuklar çok çok farklı. O onları anlamaya başladı, çocuklar da öğretmeni tanımaya başladı ve hepsinin neden bu şekilde algıladığını ve neden böyle davrandığını anladı. Olay bitti. Hiç problem kalmadı diyebilirim... (TÖ2)

Bu örnekte de görüldüğü gibi, KOALA ile Türkçe öğretmeni Alman öğretmen ile iletişimi sayesinde Türk çocuğuyla Alman öğretmen arasında bu iletişim köprüsünü kurmaktadır. Dolayısıyla yanlış anlaşılmaları ortadan kaldırmaya ve birbirlerini anlayamamadan kaynaklanan sorunları çözmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Dilsel eksiklikten kaynaklanan kendini ifade edememenin kişisel sorun olarak alınabilme sorununu belirten aynı öğretmen kendi deneyimlerinden bahsetmiştir:

... Aslında çocukların Almanca var, arkadaşlarıyla anlaşabiliyorlar, oyun oynayabiliyorlar ama iş biraz daha derinlere, kendini öğretmenine, sınıfına karşı ifade etmeye geldiğinde orada zorlanabiliyorlar çünkü terim eksikleri oluyor, ya da cümleyi tam bitirmiyor, yarım bitiriyor. Bir kelime eksik olduğu zaman, tam olarak ne demek istediğini anlatamadığı zaman sanki konuşmaktan da çekinir hale geliyorlar. Susmak, ya da hep aynı şeyleri tekrarlamak gibi bazen, onu gözlemediğim oluyor. “Ama ben, ama ben”, yani haklı, haklılığımı da Almanya’da eğitim sisteminde- haklı olduğun bir şeyi sözlerinle de ifade edebilmelisin. Neden bunu yaptın, amacın neydi, karşıdaki neler hissetti, sen ondan neler bekliyorsun, bundan sonra o senden neler bekliyor? Çocukta küçücük bir problem olduğu zaman, o problem “aman susun şimdi oturun, konuşmayın” değil! O çocuklar –artık kaç kişi o probleme dâhilse- onları alıp birbirleriyle karşılıklı sorunun çözülüp ya da anlaşılana kadar konuşturmak. Amaç o, sosyalleşmeleri için çocukların. Orada maalesef tam olayı anlatamadığı için, çocuklar, bir Alman çocuğuyse eğer karşıdaki, o takır takır neler olduğunu bittiğini çok daha rahatlıkla, değişik kelimelerle ifade edip anlattıklarında tabii öğretmen de onun söyledikleri, anlattıkları daha mantıklıymış gibi geliyor. Aslında bizim çocuğumuz da anlatmaya çalışıyor işte “ilk o başlattı, o bana bunu söyledi” demek istiyor ama maalesef! Sanki suçlu o, ikinci planda kalıyor bazen. En sonunda “tamam, bir daha yapmayacağız”. Haklı da olsa, haksız da olsa, her zaman sanki böyle haksız konumunda olmak gibi bir durumla karşılaşıyorlar. O yüzden ben hep diyorum konuşma yoluyla çözemediği zaman problemlerini çocuklar, bazen şiddete başvuruyorlar. Bu sefer de ne oluyor; yabancı işte çocuklar, Türk çocukları çok şiddet kullanıyorlar okulda, arkadaşının işte boğazına sarılıyor bilmem ne. “Çocuğum sen bunun niye boğazını tutuyorsun?”, “ama o oynamak istiyordu benimle, o bir şey demedi, o gülüyordu” diyor mesela çocuk 1. sınıfta. Öyle algılamış ama karşıdaki gören öğretmen bunu “aaa çocuğu öldürecekti, ne kötü bir şey yapıyor”, aslında o oyun yapıyor. Kendini ifade edememe, sanki tam anlaşılmama öğretmen tarafından ve dikkat ediyorum genelde, böyle bir problem varsa baştan mesela bir çocukta 3-4 kez göze çarptıysa sanki böyle her olayda yine sanki sorumlu, suçlu o çocukmuş gibi, damgalanmış gibi oluyor. Şu anda yaşadığım olaylar var, tam aktüel, o yüzden daha iyi anlıyorum. Genel olarak bu sorunlar var... (TÖ2)

KOALA'nın tüm okulla uyum içerisinde yürütüldüğü okulun öğretmeni, Türk öğrencilerinin belirgin kişisel ya da ailevi sorunlar yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenin çalıştığı okulun müdürü ve Alman sınıf öğretmeni de aynı düşünceleri paylaştıklarını belirtmişlerdir:

... Ben öğrencilerin şahsen, gruba uyum sağlamamış, problem çıkaran, sürekli dikkat çeken öğrenciler olduklarını zannetmiyorum. Birkaç öğrencide her zaman problem olur ama bu dünyanın her yerinde var, sadece Türklere mahsus bir şey değil. Türk öğrencilerden çok daha kötü durumda olan Alman öğrenciler de var. Bunu da gördüm yani. Genelde buraya uyum sağlamış, sınıfta nasıl hareket etmesi gerektiğini bilen normal, diğer çocuklar gibi. Hani kendisini aşırı derecede çeken, dili anlamadığı için kendisini yalnız hisseden, kendisini ayrıştırmış hisseden, ben buraya ait değilim diyen, diyebilecek ya da o davranışı gösterebilecek bir çocuk görmedim şimdiye kadar. E çünkü burada doğmuş büyümüşler, burada okula başlamışlar, burada anaokuluna gitmişler belki de hani Türk kültüründen ziyade buradaki kültüre uyum sağlamış çocuklar bunlar. Hatta dil bile onlar için aslında 2. yabancı dil. Anadilleri aslında Almanca gibi... (TÖ5)

Türkçe öğretmenleri Türk öğrencilerin bazı kişisel sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu durumu ailesel nedenlere bağlamış; bazıları da yine ailesel neden olarak kabul edilebilecek Alman ve Türk kültürü arasındaki çocuk yetiştirme tarzlarındaki farklılık ve kültürel yaşam farklılıklardan doğan bazı sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Bütün bu farklılıklar ve sorunların öğrencilerin eğitim hayatlarına yansıyor eğitim sorunları olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin dilsel eksiklikleri, dolayısıyla kendilerini yeterince ifade edememeleri de özellikle Alman öğretmenlerine kişisel sorun yaşadıkları izlenimini vermektedir. KOALA'nın Türkçe öğretmenini okula entegre eden ve Alman sınıf öğretmeniyle iletişimde bulunmasını gerektiren yapısı nedeniyle Türkçe öğretmeni sorunun kaynağını öğretmenlere açıklayabilmektedir. Öğretmenlerin, sorunları öğrencilerin eğitim kariyerlerine zarar gelmesini engelleyecek biçimde çözümlenmeye yardımcı oldukları söylenebilir. Sonuç olarak; yapılan görüşmelerde kişisel sorunların aileden, dilsel eksiklikten kaynaklandığı ve bu sorunların da çocuğun eğitimine yansıyor eğitim sorunları olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

#### 4.1.2.3.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman sınıf öğretmenleri sınıflarındaki Türk öğrencilerin önemli kişisel sorunlar yansıtmadıklarını belirtmişler ancak aile yapılarına dikkat çekmiş ve ailenin çocuğun kişisel ya da eğitimsel sorunlar yaşamada önemli etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. İki öğretmen; çocuk yetiştirme tarzında Türklerde bir farklılık gördüklerini, erkek çocukların kız çocuklara nazaran daha serbest bırakıldıklarını ve erkek çocukların erkeklik cinsiyet rolünün daha güçlü tutulduğunu belirtmişlerdir.

Sınıftaki Türk öğrencilerin ailevi sorunlarının kaynağını düşük ekonomik seviyeye bağlayan Alman sınıf öğretmeni, velilerinde gördüğü erkek çocuğu şımartma eğiliminden onları kurtarmak için çaba gösterdiğini ve başarılı olduğunu belirtmiştir:

... Çocukların ailevi sorunları; ailelerin ekonomik açıdan çok zayıf olmaları. Bu nedenle de okulla ilgili donanımları da zayıf oluyor. Kültürel bir eğitim verme farkı görüyorum, erkek çocuklar çok fazla şımartılıyorlar, hala çantaları bile sandalyelerine kadar taşıyor. Aileler çok serbest bırakıyorlar erkek çocuklarını. Çocuk aynı şekilde burada da öyle hareket etmek istiyor. Ama velilerime bunu yavaşça bıraktırdım. Kız çocukları ise daha zayıflar, ama çok iyi, uslu ve sakinler. Yani bu çok bariz belli oluyor. Cinsiyete bağlı olarak çocuklarını farklı şekilde büyütüyorlar... (AÖ4)

Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni, kültürel farklılıkların yol açtığı sorunları kendisi de yabancı bir ülkede doğup büyüyen bir Türk çocuğu olarak daha iyi anlama şansına sahip olduğunu; kendisinin iyi tanıdığı Türk aile yapısının öğrencilerin sorunlar yaşamasındaki etkilerini belirtmiş, Alman sınıfının öğretmeni olduğu için sürekli şekilde Türk öğrencilerle diğer uluslardan öğrencileri de karşılaştırma yapma imkânına sahip olduğunu belirtmiştir:

... Ailevi sorun her ailede var yani o sadece Türk ya da Alman sorunu değil bence. Tabi yansıyor çocuğa. Hala da vardır çünkü bizim kültürümüz farklı. Almanlara da bazı şeyler tabiki tuhaf gelebilir ama bende o sorun olmadığı için ben anlıyorum, çünkü kendim öyle büyüdüm. Tuhaf gelmiyor bana. Sorunları biliyorum yani mesela bir velim var; kadın sabahtan akşama kadar çalışıyor, büyük kızı yüksekokula gidiyor fazla zamanı yok; eşi de çalışıyor. Küçük bir çocuğu var 6 yaşında, onla mı uğraşsın, evin temizliğiyle mi uğraşsın, yemeğiyle mi uğraşsın. Ben biliyorum bizim Türk erkekleri nasıl! Adam geliyor işten, "eh yemek yapmadın mı? Niye burası pis? Niye toplamadın?", e kendisi bir kalkıp toplamıyor ki, temizlemiyor ki. Yemeği yapmıyor ki! Ama bunu bir Alman tuhaf karşılar belki çünkü daha farklı bir kültür yani. Almanlarda adamlar da geliyor, yapıyor. Değişik bir mozaik var Türkler içinde. Bu, hem çocukların kültürel durumlarını, hem sosyal durumlarını etkiliyor, hem de dilsel durumlarını etkiliyor. Aile ne durumdaysa çocuk o durumda! Aile ne kadar uyum sağlamışsa çocuk o kadar! Bizim çocuklar hem Almancadaki sokak dilinden –ev dili değil– sokak dilinden okul diline girmek için uğraşı veriyor; bir de Türkçenin düşük seviyedeki ev dilinden okul diline geçmek için savaş veriyor... (AÖ3)

Sınıftaki öğrencilerinin sorunlar yaşamadıklarını, tam tersine Almancayı iyi bilen anne babanın etkisiyle sosyal ilişkilerinin de kuvvetli olduğunu belirten öğretmen; işsiz velilerinin çocuklarında sorunların kendini göstermeye başladığını belirtmiştir:

... Sınıftaki Türk öğrencilerimin bariz kişisel ya da ailevi sorunları yok. Hatta tam tersi çok iyi entegre olmuş çocuklar, diğerlerinden daha bile iyi. Çünkü aileleri de üçüncü ya da ikinci kuşaklar ve Almanya’da yaşadıkları, büyüdükleri için. Kişisel sorunlar daha çok sosyal ilişkilerle alakalı bence, yani Türk olduklarından kaynaklanmıyor. Ama bazı Türk velilerim işsizler, işte o zaman çocuklarda sorunlar olabiliyor. Onun dışında Türk öğrencilerim en iyi entegre olmuş olanlardan ve iyi de Almanca konuşuyorlar... (AÖ9)

Sınıftaki Türk öğrencileriyle ilgili hiçbir sorun görmediğini belirten bir diğer Alman öğretmenin, KOALA ilk başladığı zamandan beri Türkçe öğretmeniyle çalışan bir öğretmen olmasının da bu konuda etkili olduğu söylenebilir:

“... Sınıftaki Türk öğrencilerinden çok memnunum, gayet yardımseverler diğer arkadaşlarına karşı. Sadece bir öğrencim biraz çekingendi ancak o da kendini geliştiriyor...” (AÖ1)

#### 4.1.2.3.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Araştırma yapılan KOALA okulları müdürlerine okullarındaki Türk öğrencilerde kişisel ve ailevi sorunlar gözlemleyip gözlemedikleri sorulmuştur. Müdürlerin neredeyse tamamı Türk öğrencilerin belirgin sorunlarının olmadığını, diğer öğrencilerden farklı olarak öne çıkan sorunlar teşkil etmediklerini belirtmişlerdir. Hem okul müdürlüğü yapan, hem de derslere de giren müdürlerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Okulumdaki Türk çocuklarının öyle göze çarpan olumsuz bir durumları yok. Türk çocukları derslerde de çok uyumlular. Özellikle burada doğup büyüyen ve anaokuluna giden çocuklarda öyle büyük sorunlar yaşanmıyor, yani bir Alman çocuğun yaşayacağı kadar sorunlar...” (M5)

Türk öğrencilerin yaşadıkları kişisel sorunlarda da ailenin sosyo kültürel yapısının, özellikle annenin eğitim seviyesi ve Almanca dil seviyesinin önemini önemle vurgulayan okul müdürleri, yaşanan sorunların temelini bu durumlara bağlamışlardır. Aile yapısından dolayı öğrencilerin kişisel ve dil desteği alamadıklarını ve aile eğitim konusunda bilgisiz ve ilgisiz olduğu için de eğitimsel sorunlar yaşamalarında büyük etkisi olduğunu belirten bir müdür görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Bence ana sorun babaların ailelerinin yanında olmak dışında her yerde olmaları. Çocuklarıyla ilgilenmiyorlar, işleriyle ilgileniyorlar sadece, eve para getirmek için. Ya da çalışmıyor ve kahvelerde zaman geçiriyorlar. Çocuklarla ilgilenme işi de annelere düşüyor ama onlar da çok fazla yük altındalar. Bu sorunla baş edebilecek güçte değiller. Bizim burada hep gördüğümüz; burada yetişen bayanlar eşlerini Türkiye’den seçiyor, aynı şekilde erkekler de eşlerini Türkiye’den getiriyorlar. Yani neredeyse tüm ailelerde, biri burada, biri de Türkiye’de yetişmiş kimseler var. Bu da Türk ailelerinin çok büyük çoğunluğunda niçin hep aile içinde Türkçe konuşulduğunun nedeni çünkü eşlerden biri Almanca konuşamıyor. Bu aynı zamanda çocukların da neden Almanca konuşamadıklarının nedeni. Velilerimize de dil öğretmeye çalışıyoruz ve çocuklarının her iki dili de öğrenmelerinin çok iyi bir fırsat olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Yani anne babadan biri Türkiye’den geldiği için iyi Türkçe, diğeri de Almanca biliyor. Böylece çocuklarının her iki dili de öğrenmelerini sağlayabilirler ama maalesef yapmıyorlar. Dolayısıyla çocukların durumu çok zor. Anaokulu ya da okul gibi kurumlara başladıklarında neredeyse hiç eğitim almamış gibiler. Belli bilgilere, becerilere sahip olmadıkları için dersleri de takip edemiyorlar. El becerileri iyi değil. Evde olduklarında TV seyrediyorlar, video oyunu oynuyorlar vs. ama el becerilerini geliştirici bir şeyler yapmıyorlar çünkü öğrenmemişler. Bu becerileri geliştirmemiş... (M8)

Yine ailenin Alman eğitim sistemini iyi tanımasını sorun olarak gören ve bunun kaynağını Türkiye’de doğup evlenerek Almanya’ya gelen ve Almanca dil bilgisi olmayan annelere bağlayan bir müdür, anne baba desteğinin çocuğun eğitimsel

başarısında ve kişisel sorunlar yaşamamasında önemini vurgulamış ve fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Annesi Türkiye’den gelen çocuklar var, bu anneler entegre olmamış durumdalar. Bu annelerin iletişim kurabilmek için her zaman kendilerine yardım edecek bir çevirmene ihtiyaçları var. Ailelerin eğitim sistemini iyi bilmemeleri de bir sorun...” (M10)

Ailelerin sosyo kültürel, ekonomik durumları ve beşeri sermayesinin önemini vurgulayan diğer müdürler gibi düşünen ancak bunların yanı sıra Alman-Türk kültür yapısının farklı olmasından kaynaklanan cinsiyet algıları rolüne değinen bir müdür, erkek çocukların erkeklik cinsiyet rollerinin daha güçlü tutularak yetiştirildiklerine ve bunun da bayan öğretmenlere karşı fazla saygı göstermemekle sonuçlandığına değinmiştir:

“... Ailelerin eğitim seviyeleri genellikle düşük, çocuklarına destek sağlayamıyorlar ve genellikle de sosyal olarak dezavantajlılar. Pek çoğu işsizlik parasıyla geçiniyor. Birçok erkek çocukta da bayan öğretmenlere karşı saygı yok...” (M9)

İki kültür arasındaki farkı yaşayan bazı öğrencilerin bazen sıkıntı içine düşebildiğini ve bocalayabildiğini belirten bir diğer müdür ise bunun yanı sıra öğrencilerin iki dilde eksik olmalarının da sorunlar yaşamalarına neden olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Her çocukta değil ama bazılarında iki kültür arasında yaşamak sorun olabiliyor. Bazen cinsiyetler arasındaki rollerde erkek çocuklar karmaşa yaşayabiliyorlar. Diğer bir sorunları da iki dilde de tam egemen olamamaları...” (M6)

10 okul müdürü ve 12 Alman sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde müdür ve öğretmenlerin büyük ve bariz sorunlardan bahsetmedikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin KOALA okulunda okumalarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir çünkü sorunlarıyla yalnız başlarına bırakılmayan öğrenciler, kendilerini anlayan Türkçe öğretmenlerine ifade edebilmekte, bir sorun yaşadıkları anda Türkçe öğretmenlerinin ve onların bilgilendirdiği ailelerinin desteğiyle sorunlarının üstesinden gelmekte destek bulmaktadırlar. Kendini ifade edemeyen, haklılığını ispatlayamayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olan hırçınlık, söz dinlememe, kavga çıkarma ve dolayısıyla davranış bozukluğu olarak tanımlanan (Nakipoğlu-Schimang, 2001) durumların bu okullarda KOALA uygulamalarının da etkisiyle yaşanmadığı düşünülebilir.



#### 4.1.2.4. Eğitimsel Sorunları

Araştırmada öğretmenler, veliler, müdürler ve öğrencilere ailevi ve kişisel sorunların yanında eğitimsel sorunların da sorulmuş olması, mevcut durumun ortaya konması açısından önem kazanmaktadır. Öğrencilerin eğitimsel başarılarında kuşkusuz çok büyük bir öneme sahip olan ailelerin etkisinin, yabancı bir ülkede, anadili olmayan bir dille verilen eğitim sisteminde okuyacak öğrencilerin başarılarında hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Görüşme yapılan öğretmen ve müdürlerin öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunlarından bahsederken mutlaka aile etkenini vurgulamış olmalarının da ailenin bu konudaki önemini gösterdiğini düşündürmektedir.

##### 4.1.2.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde, Türk öğrencilerini genel Alman eğitim sınıflarında bizzat gözlemlene şansı edinen ve Alman öğretmenleriyle KOALA'nın yapısı gereği devamlı koordinasyon içinde bulunmaları dolayısıyla Türk öğrenciler hakkında devamlı bilgi alabilen Türkçe öğretmenlerine Türk öğrencilerin Alman eğitim sisteminde yaşadıkları eğitimsel sorunlar sorulmuştur.

Velilerin çocuklarına yardım edemediklerini belirten tüm Türkçe öğretmenlerine göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu ailesinden yeterli derecede destek alamamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yaşadıkları sorunlarda yalnız kalmakta ve sorunlarının üstesinden kendi başlarına gelememektedirler. Öğretmenlere göre velilerin sosyo ekonomik konuları, eğitimsel geçmişleri, Alman eğitim sistemi hakkındaki bilgileri ve Almanca dil bilgilerinin seviyesi çocuklarına yardımcı olabilme derecelerini belirlemektedir.

Velilerinin sosyo ekonomik ve eğitimsel durumlarının çocukların eğitimine olan etkisine vurgu yapan bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Ya köyden gelmişler, ya da çok okula gitmemişler. Onun için tabi bilemiyorlar ne yapacaklarını, isteseler de yardım edemiyorlar. Anlayamıyorlar da nerede ne sorun var. Öğretmenlerin dediklerinden de bir şey çıkaramıyorlar. Ayrı dili konuşuyorlar ama bir de eğitim açısından ayrı dili konuşuyorlar. Çocuklarının eğitim durumlarıyla ilgili valla çaba gösteriyorlar, okula gelip gidiyorlar, çocuklarını getirip götürüyorlar ama eğitim durumlarında ne yapılacağından hiçbir haberleri yok dediğim gibi. Kendileri oturup da yardım edemiyorlar ya horta (okul sonrası etüt) götürüyorlar, ama hortalarda da yaptığı ödevlere bakılıyor, belki, daha çok sosyal faaliyetlerle geçiyor herhalde. Onun için de evde zaten anne baba tekrar ilgilenmek ihtiyacı duymuyor. “Orada yapıyor” diyor, “niye bir de evde yapsın”. Çocuk da öyle düşünüyor, “orda yaptım” diyor, “evde niye annem babam benimle ilgilenin”. Yani anne babanın gerçekten çocuklarına o günü nasıl geçirdiğini sorması şart. Onlarla bir sohbet yapması şart. Ama evde

hiç birbirlerini görüyorlar mı acaba? O da var. Çok büyük sorunlar var aslında... (TÖ14)

Tüm Türkçe öğretmenlerinin ortak görüşü; velilerin dil yetersizliği sorunu yaşamalarıdır. Bu da çocuklarının okulla ilgili konularına yoğunlaşmalarını, çocuğun başarısında önemli etkisi olan okul aile ilişkilerini engellemekte ve çocuğun eğitimsel sorunlar yaşamamasında bir etken olmaktadır. Alman okul müdürlerinin de belirttiği; anne baba yardımı eksikliğinin öğrencilerin eğitimsel sorun yaşamalarına neden olduğu görüşünü destekleyen bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Çocukların yaşadığı eğitimsel sorunlarda; bir kere anne babanın yeterli ilgisinin olmaması var. Toplantılara gelinmiyor. Bunun nedeni, anne ya da babanın dil yetersizliği. Gireceği ortamda kendini yeterli hissetmemesi ya da sıkıntı duyması, muhtemelen çekiniyor. Ya da kendi dünyalarında... Yani eğitim olayına bakış da çok önemli bizim anne babamızda. Onun sıkıntısı var. O ilgisizlik çocuğun ilgisine yansıyor. Onun dışında dil büyük bir sıkıntı çünkü karma dille büyüyor çocuklar, cümleler net öğretilmiyor, kelimeler net öğretilmiyor o yüzden, iki yarım bir tam yapmadığı için sıkıntı oluşturuyor. Yine anne babanın ders ve ödevlere yardım edememesi, ister istemez çocuk evde yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda sorabileceği kişiyi bulamıyor... (TÖ7)

Türkçe öğretmenlerinin velilerin çocuklarıyla ilgilenememe ve çocuğun evde bir yardım görememe durumunun çocuğun eğitimsel sorunlar yaşamamasında önemli bir etken olduğunu özellikle vurgulamaları üzerine; velilerle yapılan görüşmelerde çocuklarının dersleriyle evde bir ilgilenen olup olmadığı sorulmuştur. Ancak birkaç veli ki bunlar Almanya'da doğmuş, Almanya'da eğitim görmüş anne ve babalardır, çocuklara kendilerinin yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer veliler ise çocuklara evdeki abi veya ablalarının yardım ettiğini ya da çocuklarını okul sonrası etütlere gönderdiklerini ve ellerinden geleni yapmaya çalışsalar da kendilerinin fazla bir yardım edemediklerini belirtmişlerdir.

Almanya'da doğup büyüyen ve burada eğitim almış velilerin daha avantajlı konumlarına karşın, bir anadili öğretmeni bu durumun da bazen yeterli olmadığını şu gerekçelerle belirtmiştir:

... Şimdi 3. nesil olmasına rağmen; 3. neslin insanları biraz daha eğitilmiş ama hepsi de "her şeyi biz daha çok iyi biliyoruz" diye çok fazla öğrenmeye meyilli değiller. Onlar Almancayı biliyorlar diye ya da burada okudular diye her şeyi bildiklerini sanıyorlar kendilerini ama hiçbir şeyden haberleri yok maalesef! Çocuklar da onlarla birlikte yarım Türkçe yarım Almancayla yetişiyorlar ve başarıları da o derece düşük oluyor. Yine de son yıllarda liseye giden çocuk sayısında büyük artış oldu... (TÖ1)

1. kuşakta yaşanmış olan eğitim seviyeleri düşük veliler sorununun 3. ve 4. kuşağın yetiştiği bir dönemde halen yaşanmasının önemli nedenlerinden birisini de Türkçe öğretmenleri, Almanya’da doğup büyümüş insanların eşlerini Türkiye’den seçmeye başlamalarına bağlamaktadırlar. Onlara göre; kendi kişisel sorunlarını çözemeyen anne babaların çocuklarının kişisel sorunlar yaşamalarına neden olan bu durumları, aynı zamanda çocukların eğitimsel sorunlar yaşamalarına da neden olmaktadır. Yine özellikle dil eksikliğinin olumsuz etkisini vurgulayan bir Türkçe öğretmeni bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

... Valla velilerin çoğunluğu şöyle; ya baba, ya anne burada büyümüş, yetişmiş ya da burada doğmuş diyeyim. Ama genellikle eşleri Türkiye’den gelmiş. Şimdi Türkiye’den gelen eşler kadın ise, anneyse, anne evin içinde büyük bir ailenin içine gelmiş, yani büyükanne büyükbaba da var. Anne o evin hizmetçisi. Çocuk okula gidinceye kadar evden dışarıya çıkmamış. Böyle olunca ne oluyor? O anne dış dünyada ne var pek fark etmiyor. Zaten alışverişe gitse konuşmasına gerek yok alıp koyuyor parasını ödüyor. Ama okula başladığı zaman, okulla ilk muhatap olduğu zaman Almanca eksikliğini görüyor. Ama kendini yorgun hissediyor. Ne kadar başlasa da bitiremeyecek hissediyor. Başlıyorlar, “mama lernt deutsch” \* vardı mesela bizde, güzel bir çalışma ama kaç tane anne gelebiliyordu? İstese de gelemeyenler vardı tabi. Onlarla da bir ara karşılaştırmalı çalışmayı denedim ama çok yorgundum birkaç dersten fazlasını yapamadım, 2-3 ay falan yaptım ondan sonra devam edemedim. Bir de onların da okuma ve yazmaları da çok iyi değil, hiçbir şekilde ilgilenmemişler ki!... (TÖ14)

Türk öğrencilerin Alman eğitim sisteminde yaşadıkları eğitimsel sorunlarda velilerin büyük etkisinin olduğunu belirten Türkçe öğretmenlerine göre; velilerin dil ve eğitim eksikliğinin yanı sıra Alman ve Türk kültürünün birbirinden farklı olması, bu iki kültürde çocuk yetiştirme ve disiplin farkının büyük olmasının da Türk öğrencilerinin kişisel sorunlar yaşamasına ek olarak eğitimsel sorunlar yaşamalarında da önemli bir etkidir. Türkçe öğretmenlerinden biri bu konudaki deneyimlerini aktarmıştır:

... Almanya’daki sistemle; bizim aile sistemi farklı. Yani burada bir serbestlik var. Bizim çocuklar o serbestliği biraz yanlış anlıyor. Kendi kendini kontrol sistemi, oto kontrol bizimkilerde eksik. Yani Alman sisteminde çoğu şey; işte okul, aile, öğretmen o üçgen kesin tutması lazım. Yani öğretmen çabalyor, öğrenci işte... Ama aileden o destek gelmediği zaman bir yerde işte zincirin bir halkası bozuluyor. Almanlardaki o kararlılık bizde yok. Üç günümüz iyiye dördüncü gün o çizgiden ayrılabiliriz. Öğrenciler de öyle, disiplin sorunu. Yani en büyük sorunları, kendini derse veremediği zaman zaten gerisi gelmeyecek yani. Ben bazen Türkçe dersinden hariç başka derslere de giriyorum; işte orada fark ediyorsunuz... (TÖ8)

---

\* Alman okullarının birçoğunda göçmen kökenli annelerin Almanca öğrenmesini sağlamak amaçlı düzenlenmiş “Annem Almanca Öğreniyor” adı verilen ücretsiz kurslar.

Türk ailelerinde yetişen ve Almanların disiplin sisteminden farklı yetiştirilen Türk öğrencilerin yaşadıkları çelişkiyi belirten bir Türkçe öğretmeni de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Çocuklar Alman disiplin sistemine göre yetişmediği için öğretmenin tutumunu iyi anlayamıyorlar. Bir de buradaki eğitim sistemi de çocuğa farklı bakıyor, yetiştirmesi de farklı, yani, herkes ne kadar öğrenebilirse o kadar öğrenir. “Herkesin aynı seviyede olması gerekmiyor” gibi bir düşünce var. Bir de dediğim gibi biz çocuklarımızla ilişki kurarken sadece emredici ve sürekli ondan bekleyen bir ilişki içinde olduğumuzdan buradaki yapıyla bizim tutumuz arasındaki fark çocuğu çelişkiye düşürüyor. Bazen de yardım edeceğimiz derken çocuğa zarar da veriyoruz, yani böyle bir sıkıntı da yaşanıyor... (TÖ9)

Kültür ve disiplin farkı nedeniyle Alman sınıf öğretmeni ile iletişim eksikliği yaşayan öğrencilerin yanı sıra; bir Türkçe öğretmeni de farklı dinlere mensup olma konusunda yaşadığı bir olayın çocuğun sınıftaki konsantrasyonuna etkisini şu şekilde açıklamıştır:

... Öyle konular geliyor ki önlerine, hiç bilmediği bir konu. Çocuklar bir kere dinlemiyor, konsantre olamıyorlar. Bir öğretmen ne diyordu, tabi yeni öğretmen olmuştu genç bir hanım, “aaa klosteri (manastır) bile bilmiyorlar” bu çocuklar dedi. İçimden dedim “aman Allahım nasıl anlayacak bunlar”. Çocuk senin Hristiyan olduğunu bile bilmiyor klosteri ne bilsin. İşte düşün aradaki şeyi düşün... (TÖ14)

Yine Türk öğrencilerin eğitimsel sorunlar yaşamalarının nedenini ailelerdeki dil eksikliğinin yanı sıra bilgi eksikliğine bağlayan aynı Türkçe öğretmeni, ailelerin eğitim konusundaki roller hakkındaki fikirlerinin etkisini şu şekilde vurgulamıştır:

... Bizim veliler o kadar geride kalıyor ki, itiliyorlar. Dil değil de bak, bilgi de bilmedikleri için. Bilmediği şeyi nasıl öğretsin çocuğuna? Ya o kadın evde yemeğini yapmayı biliyor, komşuyla gidip dedikodu yapmayı vs. biliyor. Var mı bizde çocuğunla ilgilenmek? Çocukla okul ilgilenir. Bizim Türkiye’de genellikle öyle. Şimdiki jenerasyonda belki... Büyükşehirlerde belki... Bence velilere de bir okul gerekli. Yani anne baba olma okulu da lazım. Burada lazım çünkü burada anne babanın okulda faal olması gerekiyor yani okulla birlikte çalışması gerekiyor... (TÖ14)

Türkçe öğretmenlerine göre velilerin çocuklarına destek verememe ve çocukların okula destek almadan ve boş gelme nedenlerinden biri Almanya’daki yaşama ve çalışma tarzları nedeniyle oluşan “ilgi gösterememe”dir. Almanya’da velilerin çalışma ve yaşam tarzlarının çocuklarıyla ilgilenebilmelerinde etkisi olduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Maalesef hiçbir şey bilmiyorlar çünkü buradaki aileler yapısal olarak genelde çalışan aileler; onlar da %80’i 90’ı diyebilirim temizlik işinde çalışıyorlar. O yüzden çocuklarıyla ilgilenmeleri hemen hemen olanaksız. Sabah 5,7 ya da 8;

aşam 5, 7, 8 temizlik firmalarında çalışıyorlar. Çocukların evde olduğu saatlerde onlar dışarıda oluyorlar. O yüzden onlar eve gelinceye kadar genellikle çocuklar uyumuş oluyor, ya da birlikte oturup ancak dizi seyrediyorlar, film seyrediyorlar, kesinlikle hiçbir şekilde yardımcı olamıyorlar. Öğleden sonra çocuklarını hort denilen yerlere yolluyorlar. Bunlar kreşlerin bir üstü; okula giden çocuklar orada ödevlerini yapabiliyor, öğlen yemeklerini yiyebiliyorlar, saat 4'e kadar orada kalabiliyorlar. Genellikle buralara yöneltmişler. Tabi ki bu birazcık derslerine de yardımcı olmada çok iyi, destek. Bunun dışında evden çok boş geliyorlar... (TÖ1)

Öğrencilerin yaşadıkları eğitimsel sorunların kökenini ailelerine bağlayan bir diğer Türkçe öğretmeni Alman öğretmen arkadaşlarının da kendisine aktardığı sorunları anlatmıştır:

... Tabi öğretmen arkadaşların şikâyetlerinden çocukların bazı problemlere sahip oldukları ortaya çıkmış oluyor. Yani birincisi, şimdi burada genelde anne babaların hepsi çalıştığı için işten yorgun argın geliyorlar, çocuklarla fazla ilgilenemiyorlar. Bu bir! İkincisi; bazıları erken gidiyor, evde çocuklarla ilgilenen kimse olmadığı için çocukları gönderiyorlar erkenden. Çocukta da boşluk oluşuyor, yani çocuğun en verimli olduğu, en çok öğrenebileceği yaşta, çocuk ne yapmış oluyor o zaman, o boşlukta, en çok öğrenebileceği yaşta boşa geçirmiş oluyor. Çocuk bir şey yapamaz çünkü hiçbir şey bilmeyen birisine “sen niye bunu yapamıyorsun?” diyemezsin. Çocuğun neye ihtiyacı var? Eğitime ihtiyacı var, dolayısıyla çocukların problemi demeyeceğim ama anne babaların problemi. Eğitimsel, eğitsel problemi olan çocukların bence daha çok anne babadan kaynaklanıyor... (TÖ5)

Aileden kaynaklanan ilgisizliğin nedenini fazla çocuğa sahip olma nedeniyle hepsine yetişmeme olarak görmüş olan bir Türkçe öğretmeni de deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

... Genelde istekliler fakat kardeş sayısı çok olduğu zaman ailede, orada biraz bir bıkkınlık hissediyorum velilerde. İşte ne bileyim, 5. çocuk aynı okula gidiyor. Daha önce bir kardeşi bir üst sınıftaydı, daha önceki bir üst sınıfta. Türk ailelerde onu hissediyorsunuz artık böyle; bırakmış, kendi kendine çocuk gelip gidiyor. Bir şeyler yapmaya çalışıyor. Pek fazla destek gördüğünü tahmin etmiyorum ama 2 ya da 3, en fazla 3 çocuk varsa bir ailede, anne bilgiliyse, Almancası da iyiyse genelde o tür çocuklar başarıya da ulaşıyor. Anne desteği, baba aile desteği çok önemli... (TÖ2)

Türk öğrencilerin Alman eğitim sisteminde eğitimsel sorunlar yaşadıklarını belirten ve bunları öncelikle aileye bağlayan Türkçe öğretmenlerinin ortak görüşü öğrencilerin eğitimsel sorununun “dil eksikliği” ve buna bağlı gelişen sorunlar olduğudur. Dil eksikliğini “iki dilde de eksik olmak” olarak vurgulayan Türkçe öğretmenlerinden birisi görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

... Dil yetersizliği en büyük sorun bence. Yani 2 dilde de dil yetersizliği. Şimdi öğretmen anlatırken çocuk anlayamıyor, anlayamadığı için ilgisi dağılıyor ve öğretmeni dinleme gibi pozisyonun içine girmiyor. Anlamadığını eve

götürdüğünde evde yeteri kadar destek göremiyor, yardım alamıyor. Oradaki eksiklik büyüyerek devam ediyor... (TÖ9)

Türkçe öğretmenleri ana dilleri genellikle Türkçe olan (karışık evliliklere göre değişen bir durum olduğu için) çocukların Alman eğitim sisteminde yeterli Almanca dil bilgisine sahip olmamalarını en önemli eğitimsel sorun olarak görmektedirler. Bunun nedenlerini okul öncesinde kindergarten/anaokulu gibi eğitim kurumlarına devam etmemeleri veya bu kurumların kısıtlı olmasından dolayı devam edememeleri ve Almanca eğitim al(a)mamalarına bağlamaktadırlar. Bu durum nedeniyle ağır bir yükün altına giren Türk çocukları hakkındaki düşüncelerini deneyimli bir Türkçe öğretmeni şu şekilde dile getirmiştir:

... Okula başladıklarında yeterli Almancaları olmamaları. En büyük sorun çünkü çocuk 3 yaşında eğer yuvaya başlamadıysa, 6 yaşında okula başladığında çok büyük sorunlarla karşı karşıya kalıyor. Çocuğun öğrenmesi gereken şeyler 1 değil 2 oluyor. Yani, her şeyin adının hem Türkçesini hem Almancasını öğrenmek zorunda kalıyor. Bunun yanında el becerileri olan kesme, yapıştırma... Bunları da öğreneceği için çocuğun okuma yazmaya zamanı kalmıyor... (TÖ11)

KOALA'yı ilk uygulayan deneyimli Türkçe öğretmenlerinden birisi diğer ana dili öğretmenlerinden farklı olarak öğrencilerin eğitimsel sorunlarında dilin artık eskisi kadar etken olmadığını çünkü aile ilgilenemese bile anaokulu fırsatlarının olduğunu belirtmiştir. Ancak anaokulları da yine göçün değişen yapısı nedeniyle farklı bir yapıdadır ve istenilen amaca uygun olamamaktadır:

... Seneler geçtikçe problemler dil sorunundan kaynaklanmıyor ama en azından yeterince fırsat var önlerinde. Aileden kaynaklanırsa kaynaklanıyor ama en azından fırsat var yani. Çocuğunu 3 yaşından sonra kindergarten dedikleri kreşlere götürme şansları var. Ama oranın da tek sorunu var; yine özellikle burada, gittiği zaman çocuk, yarısından çoğu Türk oluyor... (TÖ8)

Bir başka Türkçe öğretmenine göre de; aileden destek alamama nedeniyle dil eksikliklerini tamamlama konusunda (ne ana dilleri, ne de Almancada) bir gelişim sağlayamayan öğrenciler, Alman eğitim sisteminde dilin akademik olarak gittikçe ağırlaşan yapısı nedeniyle başarısızlıklar yaşamaktadırlar:

... Dil, eğitimsel sorunları! 3. 4. sınıfa kadar gidiyor da, 4. sınıfta artık imla kurallarına öğretmenler daha yoğun olarak çalışıyorlar, çocuklarımız bilmiyor Almancada o dil kurallarını. Tabii, o yüzden çok büyük şikâyetleri var öğretmenlerin dil problemlerinden dolayı. Bir öğretmen arkadaş “bunlar ana dillerini bilmedikleri için bu dili öğrenemiyorlar” dedi. “Aslında yani senin işin de zor. Anneler babalar bilinçli değil. Çocuk kendi dilini temelde çok iyi öğrenirse “2. 3. 4. dili çok kolay öğreniyor. Fakat anneleri bunların hiçbir şey bilmiyor” dedi. Hakikaten de doğru... (TÖ6)

Okul nüfusunun neredeyse tamamını göçmen kökenli öğrencilerin oluşturduğu bir okulda çok başarılı ve etkin bir biçimde KOALA çalışmaları yapan Türkçe öğretmeni tüm Türkçe öğretmenlerinin belirttikleri “Türk öğrencilerinin yaşadıkları eğitimsel sorunlarını” kendi deneyimlerine dayanarak şu şekilde özetlemiştir:

... Çocukların eksik bilgiyle gelmeleri, baştan bir kere büyük bir sorun çünkü bir temel gerekiyor okul için. Bu temel gelmeyince bizim okulda yapılan çalışma diğer okullardaki çalışmadan daha farklı olmak zorunda. Örnek vermek gerekirse çoğunlukla %95-98 Alman öğrencilerin oluşturduğu, biraz daha iyi bir seviyenin oturduğu bir bölgedeki bir okulu düşünürsek, oradaki öğretmenler bir kere karşılarında çocukları hazır buluyorlar. Yani öğretmen olarak 1. sınıf için düşünülen programı hiç kuşkusuz, aklına hiçbir şey takılmadan uygulamaya başlayabiliyorsun, geçebiliyorsun. Bizim okulda önce o temeli kendin senin sağlaman lazım. Yani bir yerde çevreden ve aileden alamadığını senin önce bir tamamlaman lazım. Bu tamamlama işi 4 sene 5 sene sürüyor. Tabi bunun ileriye dönük bir sürü etkileri oluyor. Çocuklarda başarısızlık, çocukların bir yerlerde tıkanıp kalmaları gibi. Dolayısıyla okulda yapılan derslerde de çocuklar o zaman anlama zorlukları çekiyorlar. Anlayamıyorlar, kavrayamıyorlar, tek taraflı kalıyor çalışmaları. Ya da öğretmenin çalışması tek taraflı kalıyor. Sadece okutuyor; çocuk okuyor ama anlamıyor, ya da anladığını tekrar geri veremiyor. Bunun zekâyla ilgisi yok! Bir yerde zeki olan çocuklar eksik de gelseler belki bu çalışmayı hızlandırabilirler. Ama zeki de olsalar eksikse yine de bu bir zaman alıyor. Eğer olması gereken bir program, burada ilkokul diyelim, 4 seneyse belki de bizim okuldaki çocuklar için 6 sene gerekiyor. Ama ne yazık ki böyle bir sistem olmadığı için okul bunu 4 sene içinde en iyisini yapabilmek zorunda. Ama işte eksik olmaları, ailede yeterli yardım olmaması, çevre; hani deriz ya biz insanın eğitiminde 3 faktör; okul-aile-çevre, bunda çevre ve aile üzerine düşen o görevi tam yerine getirememişse okul da onu yerine getiremiyor o zaman tam olarak. İstese de getiremiyor, zorlanıyor. Okul da zorlanıyor, çocuk da zorlanıyor; eğitim sorunları bunlar genelinde. Tabi bir sürü etkenler var; okul süresince ilgisizlikler var, çocuğu takip etmemek var aile tarafından, çevre tarafından motivasyon eksikliği var, bir sürü sorunlar çıkıyor eğitimle ilgili... (TÖ4)

#### 4.1.2.4.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki Türk öğrencilerin eğitim sorunlarını, Türkçe öğretmenleri gibi aile yapılarına bağlı olarak açıklamışlardır. Tüm öğretmenler, öğrencilerin eğitimsel sorunlarıyla ilgili soruya cevap verirken, öğrencilerin aileleriyle ilgili bilgiler de sunmuşlar ve öğrencinin eğitimsel başarısında ailenin çok önemli bir yer tuttuğunu vurgulamışlardır.

Sınıftaki Türk öğrencilerinin disiplin sorunları olduğunu ve ev ödevlerini yapmadıklarını belirten öğretmen, bu durumda ailenin rolünü vurgulamıştır:

... Bence disiplin önemli bir sorun. Ev ödevlerine bakılmaması, devamsızlık yapmaları ya da geç kalmaları. Bizim velilerimizden isteğimiz, çocuklarınızla ilgilenin. Okul çantalarına bakın, defteri ne durumda, ne ödevi var, kahvaltısını tam yapmış mı, ama maalesef yapmıyorlar. Çocukların babaları ya çalışmıyor, ya da çalışanlar çocuğun evde olduğu saatte uyuyor çalışma saatlerinden dolayı. Mesela şu an 20 Türk öğrencim var, 9'unun annesi hiç Almanca bilmiyor. Çok az anlayanları da var ama çocuğun ödevlerine yardım edemiyorlar. Aile desteğini çok önemli buluyoruz. Çocukların çok okumalarını istiyoruz ve evde de her gün en azından 15 dakika okuma yapmalarını istiyoruz. Ama tabii dili bilmeyen annelerle bunu yapmak zor. Ama biz okulca velilerimize kurslar düzenliyoruz, çocuklarına yardımcı olabilmeleri için, kendileri için... (AÖ4)

Araştırmanın yapıldığı KOALA okullarında veli faktörünün önemli etkisinin dikkate alındığı ve bu nedenle de velileri desteklemek ve geliştirmek için çabalar sarf edildiği görülmektedir. Ancak birçok Türkçe ve Alman sınıf öğretmeni ve hatta müdürün de yakındığı gibi birçok veli bu tür etkinliklere genellikle fazla katılım gösterememektedir.

Öğrencilerin belirli bir başarı elde edebilmeleri için okulda aldıkları eğitimi evde destekleyecek çalışmalar yapılmasının da önemini vurgulayan Alman sınıf öğretmenleri, bu açıdan evlerinde destek göremeyen öğrencilerinin eğitimsel sorunlar yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Türk öğrencilerinin velilerinin genellikle annelerinin olduğunu ancak annelerin de birçoğunun çocuğuna destek sağlayacak konumda olmadığını belirten öğretmenlerden biri bu durumun öğrenciye olumsuz etkilerini açıklamıştır:

... Genelde çocukların tüm yükü; eğitimi, beslenmesi annede; babalar genellikle işsiz ve ilgisizler. Babasını hiç görmediğim öğrencilerim var. Baba çalışmayıp anne çalışanlar var. Anne ya da baba eşini Türkiye'den getirmiş. Anne babalar arasında geçimsizlik var ve çocuklarıyla ilgilenecek durumda değiller. Baba ikinci ya da üçüncü kuşak da olsa yine anneye düşüyor çocuğun eğitimiyle ilgilenmek. Anne bakımı sağlıyor, baba genellikle otoriter yapıda ve son söz de onda. Çocuklar iki kültür arasında kalmış gibi, özellikle dinden dolayı. Aileler



çocukların ev ödevlerine yardım etmiyor, çocuğun ödevine bakmıyor, o öğretmenin görevi diyor, nasıl olsa öğretmen bakacak diyor... (AÖ7)

Evdeki entelektüel seviyenin öğrencilerin eğitimde başarıyla ilerleyebilmeleri için önemini vurgulayan bir diğer Alman sınıf öğretmeni de diğer tüm Alman sınıf öğretmenlerinin belirttiği gibi ailenin yapısına bağlı olarak öğrencilerinin farklı seviyelerde bulduklarını söylemiştir:

... Benim Türk öğrencilerimin durumu farklı farklı. Çok iyi Almanca konuşan çocuklar var çünkü anne ve baba, her ikisi de iyi Almanca konuşuyor; ama öyle de çocuklar var ki anneleri hiç Almanca bilmiyor. Bu çocuklardaki sorun hemen fark ediliyor. Bence bu, annenin çocuğunun okuma yazması ile ne kadar alakadar olduğuyla ilgili. Anne eğer çocuğuna okul öncesi hazırlık sınıfı döneminde, ya da çocuk 2-3-4 yaşlarındayken dil gelişimi için yardımcı olduysa; ama nasıl alıp çocuğunu da ona kitap okusun eğer kendisinin okuma yazması yoksa! Asıl eğitim işte burada başlıyor aslında. Bizim okulda yapılan ve anket uygulanan bir araştırmada evde kitabınız var mı, iki dilli kitaplar var mı? gibi sorularda gördük ki Türk çocuklarının çok az kitapları var. İşte ailelerin okuma seviyeleri ile çocuklarının eğitimleri arasında bence bir bağlantı var... (AÖ10)

#### 4.1.2.4.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin de Türkçe öğretmenleri ve Alman sınıf öğretmenleri gibi, öğrencilerin eğitim sorunlarının ne olduğu sorusuna yine velileriyle ilgili bilgiler vererek cevap vermiş oldukları ve yaşanan sorunların öncelikli kaynağını aile yapısına bağladıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan müdürlerin tamamına yakını Türk öğrencilerin eğitimsel sorunu olup olmadığına “göze çarpan bariz sorunlarının” olmadığını, eğitimsel sorunların sadece Türk öğrencilerde değil, her ulustan öğrencide olabileceğini belirttikleri görülmüştür.

Türk öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunlarını Almanca dil bilgilerinin eksik olmasına; bunu da ailelerinin de Almanca eksikliğine bağlayan müdürler; yine Türkiye’den gelen ve Almanca bilmediği için çocuklarına yardım edemeyen annelere özellikle değinmişlerdir. Müdürlerin önemle belirttiği bir diğer nokta da Türk velilerin çoğunda eğitime olan ihtiyaca karşı bir bilinç olmadığıdır:

... En büyük sorunumuz, birçok ailenin eğitim ihtiyacının bilincinde olmamaları. Bu, okula ilgisizliğe kadar gidiyor maalesef. Çocuklarının eğitimleriyle ilgili olan veliler de isteseler de çocuklarına destek sağlayamıyorlar, çünkü okuma yazmaları yok ya da Almancaya hâkim değiller. Ama biz, bu velilerimize destek sağlıyoruz. Velilerle kahve içme saatleri, kurslar vd. ile çünkü bunlar bizim sorunlarımız. Daha önce de belirttiğim gibi aile yapısı ve yaşam tarzı bizimkinden çok farklı. Eğer çocuklar uzun zamandan beri Almanya’da yaşıyorsa ama o kadar büyük sorun değil. Ama mesela bizim okulumuzda çok Bulgar Türk aileler var ve Almanya’ya daha çok yeni geldiler. Yaşam tarzları bambaşka ve buradaki hayat bambaşka. Dolayısıyla çocuklar önce kültür şoku yaşıyorlar. Dolayısıyla eğitim, öğrenme konusuyla ilgilenemiyorlar, baş etmeleri gereken başka şeyler var. Aile yapıları ataerkil çünkü babalar annelerden daha hâkimler Almancaya. Ama çocuklarla eğitim konusunda anne ilgileniyor. Bazı babaları sadece çocuğun notları çok kötüyse görebiliyoruz. Bu yapılar çocukların eğitimsel durumlarını desteklemiyor. Bunlar bizim çocuklarda gördüğümüz eğitimsel sorunlar... (M4)

Bu müdür gibi, velilerin eğitime karşı bilinçli olmaları konusunda da farklılıklar olduğunu belirten bir diğer müdür “uzun zamandır Almanya’da yaşayan ya da burada okula gitmiş velilerle iletişim daha farklı oluyor. Alman eğitim sistemine karşı daha iyi bir anlayışları var, yeni gelmiş velilere göre” (M3) demiştir.

Bir başka müdür, yine velilerin farklı seviyelerdeki durumlarına vurgu yapmış ve bu seviyelerin öğrencinin eğitimsel başarısına destek sağlamadaki önemini vurgulamıştır:

... Velilerimizin durumları çeşitli, çok iyi Almanca konuşan da var, Almancası çok çok yetersiz olanlar da var. Ama çocuklarıyla ilgililer. Bizimle irtibattalar. Çağırdığımız zaman da geliyorlar. Ancak keşke birbirimizi daha iyi anlayacak kadar Almanca konuşabilseler, bunun için okulumuzda onlara yönelik kurslar düzenliyoruz. Onlar da çaba gösteriyorlar. Burada yaşıyorlar ve burada uzun süre kalacaklar gibi gözüyor, dolayısıyla Almanca öğrenmeleri önem kazanıyor. Çocukları burada okuyacak, eğitim görecektir ve çalışacaklar ve Almancalarının iyi olması lazım, bu konuda da velilerin desteği çok önemli... (M6)

Dil sorununu tüm müdürler belirtmiş; bir müdür de bu sorunu okulunda okuyan diğer yabancı kökenli öğrencilerin de yaşadığını belirtmiştir. Okulunda göçmen kökenli öğrencilerin çok yoğun bir şekilde bulunması nedeniyle dil sorunu yaşayan öğrencilerin bir arada olduğunu ve kendilerine rol model sağlayacak kişilerin bulunmadığını söylemiştir. Göçün değişen yapısını anımsatan bu durum Türkçe öğretmenlerinin de vurguladığı; anaokullarının da çok fazla yabancı kökenli öğrenciye sahip olmaları nedeniyle, asıl amaçları olan Almanca öğretimine katkı sağlayamamalarına çünkü anaokulunda Almanca bilmeyen ve öğrenmeye gelmiş öğrencilerin yoğunlaşmış olmasına benzer bir durumdur:

... Benim somut olarak gördüğüm dil sorunu, yani çocuklar çok iyi Almanca konuşamıyorlar. Ama bu sadece Türk çocuklarda değil, Arap çocuklarda da var. Okulumuzda göçmen oranı çok yüksek olduğu için de dil rol modelimiz de çok fazla yok... (M7)

Dil sorununa ek olarak bazı ailelerde eskiden erkek çocuklarını kız çocuklarından daha serbest bir şekilde yetiştirmeye eğilim olduğunu belirten bir müdür, bu duruma artık fazla rastlamadığını vurgulamıştır:

... Bence çocukların eğitimsel sorunları dil; Almanca dilbilgisinde çok zayıflar. Bu, bizim karşı karşıya olduğumuz en önemli sorun. Bir de erkek çocukların prens gibi yetiştirilmeleri, öyle büyütülmeleri ama tabiki bunu genelleştiremem, hepsinde öyle değil. Eskiden kız çocuğu Hauptschule bitirsin yeter gibi düşünüyorlardı ama o da değişti. Artık Türk velilerin çoğu çocuklarının iyi okul eğitimi almalarına önem veriyor; kız ya da erkek olsun, benim gözlemlediğim kadarıyla. Sadece, çok eskiden bir Türk velim, baba, “önemli değil fazla okuması Türkiye’de de sadece üç yıl okurdu, niye burada daha uzun süre okusun?” Dedi ama bu çok tek tük yaşadığım bir olaydı, o da eskiden yani... (M1)

Öğrencilerin eğitimsel sorunlarının dil eksikliği olduğunu ancak bu eksikliğin her iki dilde de kendisini gösterdiğini belirten bir diğer müdür öğrencilerin anaokullarının geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır:

“... Çocuklarda dil sorunu var, sadece Almancada değil, Türkçede de iyi değiller. Eğer Türkçeleri iyi olursa, Almancadaki sorunları da azalacaktır. Bir kelimenin Türkçesini iyi bilirsem Almancasını da bilirim, iki dil arasında daha rahat geçiş sağlarım...” (M2)

Öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedenlerinin farkında olan, sorunların giderilmeleri için okullarında birçok çalışmalar yapmakta olan müdürlerin KOALA okulu olmayı seçmiş olmalarının da bu konudaki bilinçlerini gösterdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları eğitimsel sorunların dil alanında olduğunu, bu konuda ailenin de önemli etkisinin olduğunu belirten bir diğer müdür de okullarında yaptıkları çalışmalardan bahsetmiş ve bu konudaki duyarlılıklarını belirtmiştir:

... Eğitimsel sorunlar dil alanında. Dil bütün dersler için gerekli. Tabi biz buna karşı tedbir alıyoruz. Dille ilgili çok çalışmalarımız var. Anaokullarında alıştırma kursları, ön kurslar başlıyor; orada dil sorunları olan çocuklar var, desteğe ihtiyacı olan. Sonra bu destek, hazırlık sınıflarında devam ediyor, orada da aynı dil programları var “Okula Başlangıç için Almanca” adında. Birinci ve ikinci sınıflarda hep bir başka öğretmen derslerin içinde 10 saat o çocukları alıyor, dil sorunları olan çocukları, bu 8 çocukla işte çalışıyor derste ve tabiki de dil geliştirmede. Sonradan gelenler için kurslarımız var, üçüncü sınıftayken yeni gelenler ve hiçbir şey bilmeyenler için. Velilerimiz için kahve saatlerimiz var, şimdilerde anne babalara kurslar sunuyoruz; Almanca kursları, bunlar da çok mühim. Velileri okula daha çok dâhil etmeyi istiyoruz... (M4)

Buraya kadar incelenen görüşmelerden de görüleceği üzere KOALA'nın, desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulandığı söylenebilir.

#### 4.1.2.4.4. Velilerin Görüşleri

Görüşme yapılan velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının çok önemli eğitimsel sorunlar yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Birkaç veli okul ilk başladığı zaman çocukların Almanca konusunda biraz sıkıntı yaşadıklarını ama ilerleyen günlerde yaşadıkları sorunlarda azalmalar olduğunu belirtmişlerdir. KOALA ilkesinin uygulandığı okullarda yapılan karşılaştırmalı iki dilli çalışmalar ile öğrencilerin daha az sorun yaşadıkları ve velilerine de daha az sorun yansıttıkları söylenebilir.

#### 4.2. KOALA'nın Amaçları Hakkındaki Görüşler

KOALA'yı uygulayan Türkçe, Sırpça ve Portekizce öğretmenleri ve Alman sınıf öğretmenleri ile okullarında KOALA uygulanan müdürlere KOALA'nın amaçlarının ne olduğuna ilişkin sorulan sorular üzerine alınan görüşler bu bölümde sunulmuştur.

##### 4.2.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe anadili derslerinde de KOALA ilkesi ile yapılan karşılaştırmalı çalışmalar; öğrencilerin her iki dilde de kendilerine güvenlerinin sağlanması, her iki dilde de başarılı olmaları ve her iki dillerine de değer vermesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“... KOALA'nın en önemli amacı, anadili farklı olan çocukların seviyesini üst düzeye çıkartmak ve onların potansiyel o değerlerini, yabancı bir kültür, yabancı bir dilden gelme değerlerini ön plana ve eşit seviyeye çıkartmak diye düşünüyorum ben...” (TÖ10)

Bir diğer Türkçe öğretmeni de KOALA'nın ona göre amacını şu şekilde açıklamıştır:

“... KOALA, yani 2 dilli koordineli çalışma, daha çok Almanca'nın iyileştirilmesine yönelik ama Türkçelerini de geliştirmelerinde yardımcı olan bir proje...” (TÖ2)

Konsolosluk Türkçe öğretmenine göre de KOALA'nın amacı:

“... Çocukların Alman sınıfında öğrendikleri konularla paralel gidildiğinde hem Türkçe hem Almanca'nı geliştirmek” (KÖ2).

KOALA'nın amaçlarına ilişkin görüşlerini bildiren Türkçe öğretmenleri, KOALA'nın önemli bir amacının “öğrencilerin iki dillilikten kaynaklanan dil sorunlarını çözmelerini sağlamak” olarak belirtmişlerdir. İki dil arasındaki paralelliği sağlamak amacıyla hem Alman sınıfında, hem Türkçe derslerinde paralel çalışmalarının bu amaca hizmet ettiğini belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Bence amaç, çocukların fazla kafasını karıştırmadan her 2 dili de paralel olarak aynı anda öğrenmelerini sağlamak. Çok fazla çocukları zorlamadan, çocuklara alışmadığı yöntemlerle bir takım şeyleri öğretmeye çalışmadan, çocukların alışık olduğu yöntem ve sistem içerisinde Türkçeyi en iyi şekilde öğrenebilmelerine yardımcı olmak. KOALA bunu sağlıyor bana... (TÖ5)

Yine bir diğer öğretmen paralel çalışmaların önemini vurgulamış ve KOALA ile yapılan çalışmaların pekiştirme işlevine dikkat çekmiştir:

“... Yani iki dilin birlikte yürütülmesi anlamında. Bir de çocuklarda dediğim gibi pekiştirme işi yapmış gibi bir şey oluyoruz biz. Zaten Almanca'da öğrendiğini aynı sesler, aynı şekiller, harflerin aynı şekilleri, aynı sesler öncelikle onlar yapılıyor...” (TÖ9)

İki dil arasında paralelliği sağlama, diller arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözmeye yardımcı olma amacının öğrencilerin derslerde daha başarılı olmalarını sağlayacak başka bir amacı teşkil ettiğini belirten öğretmenler, Alman sınıflarına girdikleri zaman öğrencilerin seviyelerini birebir gözlemleyerek durumları hakkında ailelerine bilgi verip onların da çocuklarını desteklemelerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

KOALA'nın ona göre amacının; her iki öğretmenin birlikte işbirliği içinde çalışması ve özellikle Alman öğretmenlere Türkçenin çok karmaşık bir dil olmadığını göstermek olduğunu belirten bir öğretmen, aynı zamanda eğer KOALA yapmasa klasik Türkçe anadili dersinde okuma yazma öğretmek değil; sadece sözel ders yapılacağını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen KOALA ile birlikte değişen anadili derslerine de vurgu yapmıştır:

... Bana göre en önemli amacı; birlikte, yani kooperasyon olarak alıyorum ben onu, yani başlangıç dersinde, okula başlamada birlikte hareket, işbirliği, birbirinden kopukluk olmasın yani çünkü malzememiz aynı malzeme. Özellikle mesela Almanlar yani Türkçe de bilmediği zaman normal kanuni müfredatına göre yapacak olsa 1. sınıflarda bizim okuma yazma öğretmemiz gerekmiyor. Şundan dolayı, yani biraz önce farkına vardığımız “ı”lar, “i”ler .... Hani Almanların korkusu karıştırırlar birbirlerine. Ha neye faydası oldu KOALA'nın? Türkçenin o kadar karmaşık olmadığını gördüler, sadece 3-5 harfin farklı olduğunu gördüler. Gerisinin aynı olduğunu; onu gösterebildik yani, onlar da onu anladılar. KOALA sayesinde ben 1. sınıftan itibaren, normal hemen ilk haftadan

itibaren normal okuma yazma diğer şeylere girebiliyorsun ama diğer, normal müfredata göre olsa 1. sınıflarda öyle bir şey yok. Sadece sözel ders yapacaksınız, anlatacaksınız, işte şarkılar, türküler, masallar... Ya da normal işte sosyal eğitim. Yani KOALA'da onu öğrendiler yani Türkçenin pek farklı olmadığını... (TÖ8)

Türkçe öğretmenin KOALA ile anadili eğitim programlarındaki olumlu işleyiş farkını da vurgulaması önemlidir. KOALA ile anadili derslerinin işleyişi farklıdır; Alman eğitim programına içerik ve yöntem olarak paralel işlenmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 424).

Diğer öğretmenlerden farklı olarak bir öğretmen ona göre KOALA'nın öğrenciye yardım etmek, iki dilli konumunda yalnız bırakmamak amacının yanında, öğrencilerin Türkçe öğretmenlerini tanımaları ve Alman sınıf öğretmenlerinin onlarla daha yakın ilişkiler kurmak olduğunu söylemiş ve görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Benim için en önemli amacı çocukların hem Türkçe öğretmenini tanınması, hem de öğretmenlerin Türkçe öğretmeniyle daha yakın bir kontak kurmuş olmaları. Sınıfta biz şimdi sınıf öğretmeniyle beraber olduğumuz için bütün çocuklar bizi kendi öğretmenleri gibi görüyorlar. Daha başka türlü saygıyla yaklaşıyorlar. Türk çocukları da bundan gurur duyuyor, fark ediyorsun. Girdiğim gibi sesleniyorlar zaten "Bayan..., Bayan ...." diye. Daha bir başka oluyor ilişki... (TÖ6)

Araştırmaya katılan tüm Türkçe öğretmenlerinin ortak görüşüne göre; KOALA'nın en büyük amacı "öğrencilere yardımcı olmak, öğrencilerin iki dilli, iki kültürlü konumlarında onları yalnız bırakmamak"tır. Öğretmenler öğrencilerin KOALA ile her iki dillerinden yararlanarak dilsel gelişimlerini hızlandırmanın ve her iki dili de doğru olarak öğrenmenin onlara göre KOALA'nın en önemli amaçlarından olduğunu belirtmişlerdir.

Portekizce öğretmeni; KOALA'nın en önemli amacının; öğrencilerin her iki dilde de ilerlemelerini, her iki dillerini de yaşayarak kazanmaları ve ileride de her ikisini de kullanabilmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

... Çocukların iki dili konuşmak, iki dilde yaşamak ve davranmak ve bunları tüm ileriki yaşamlarında da devam ettirmelerini sağlamak, evet çok önemli bunlar bence. Bütün yaşamları boyunca hem anadillerine, hem de Almancaya sahip olmak. Okula başladıklarında anadili artık bizi ilgilendirmiyor diye bir kenara bırakamayız, çünkü anadili öğrencileri ve velileri ilgilendiriyor. Ve tüm öğretmenleri de ilgilendirmesi lazım. İşte bu nedenle KOALA var... (PÖ)

Sırpça öğretmeni; KOALA'nın en önemli amacının; iki dilli materyaller sayesinde, öğrencileri her iki dilde de geliştirmek, ancak anadilini geliştirdiği için de Almancayı da beraberinde iletirmek olduğunu belirtmiş;

“... Bence KOALA'nın amacı; çocukları iki dilli materyaller ile Almancaya ve aynı zamanda Sırpçaya hâkim olmalarını sağlamak. Çocukların her iki dilde de bağlantı kurmalarını sağlamak. Anadilinde daha iyi oldukları şeylerde Almancalarını pekiştirmek ya da tam tersi...” (SÖ)

Diyerek; her iki dillerini kullanarak pekiştirme yapmalarını sağladığını vurgulamıştır.



#### 4.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe öğretmenleriyle koordineli ve paralel çalışmalar yapan Alman sınıf öğretmenleri de KOALA'nın onlara göre en önemli amaçlarını açıklamışlardır. İki Alman sınıf öğretmeni KOALA'nın öğrencileri desteklemek için, onları dil sorunlarında yalnız bırakmamak ve her iki dillerini de geliştirmek için yapıldığını belirtmişlerdir:

... Bana göre KOALA'nın en önemli amacı Türk çocuklarının Alman çocuklar karşısında dezavantajlı duruma düşmelerini önlemek. Baştan ayak uydurmalarını, dil sorunlarını baştan çözmelerini sağlamak. Derslere Alman çocukları gibi katılmalarını sağlamak. Aynı zamanda da Türkçelerini desteklemek ve Almancayı Türkçelerinin üzerine inşa etmek... (AÖ1)

KOALA ile yapılan çalışmalar çok çeşitli olmaktadır. Bazen Türkçe öğretmeni sorun yaşayan öğrencileri, Türk olmasalar dahi, küçük gruplar halinde ya da bireysel olarak sınıftan alarak çalıştırmaktadır. Bu durumun önemine vurgu yapan bir Alman sınıf öğretmeni ona göre KOALA'nın amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

... KOALA'nın en büyük yararı dilde zayıf olan o ülkenin çocuklarına destek olmak. Onları bu yaşadıkları sorunlarda yalnız bırakmamak, kucaklamak. Çok önemli bir şey, bir göçmen çocuğun sorun yaşadığı bir konuda bir öğretmen ile çalışma imkânı olması, tekrar ve pekiştirme yapabilmesi, hem de küçük gruplar halinde. Böylece çocukların yaşadıkları sorunlara daha iyi müdahale edebilirler. Bu çocukların her iki dilde de eksikleri var, bu yüzden KOALA özellikle karşılaştırmalı çalışmaları ile bu çocuklar için çok önemli... (AÖ7)

İyi öğrenilen anadilinin üzerine inşa edilecek Almancanın, karşılaştırmalı çalışmalar yapmanın önemini belirten öğretmenlere ek olarak, bir diğer Alman öğretmen de KOALA ile ayrıca Türkçenin değer kazanması ve tanınmasını ve kültürlerin birbirlerini tanımasını vurgulamıştır:

... KOALA'nın en önemli amacı bence; çocukların entegre olmaları. Bence KOALA çocukların işini kolaylaştırıyor. Yani Türkçe ve Almancada karşılaştırmalar yapılıyor, çocuklar daha iyi anlasın diye. Bir de KOALA ile Türkçenin değer görüyor olması, tanınması çok güzel bence. Çocuklar Türkçe öğretmenlerini benim dersimde gördüklerinde mutlu oluyorlar. Bu kültürlerin birbirlerine toleransı da bence, tanınma var burada... (AÖ6)

KOALA ile yapılan Türkçe-Almanca karşılaştırmalı çalışmaların önemini vurgulayan öğretmenler, Türkçe öğretmeni ile yaptıkları koordineli çalışmaları da KOALA'nın amaçları arasında belirtmişlerdir:

“... Bence KOALA'nın amacı biz öğretmenlerin koordineli çalışmaları, beraberce çalışmaları. Çocukların her iki dilde de konuşabilmeleri için yardımcı olmak. Almanca ders içeriklerinin Türk çocukları için Türkçe dersinde de olması vs...” (AÖ2)

KOALA'nın içerik birlikteliği ile çalışarak her iki dili de pekiştirme ve öğrencilerin başarı sağlamasında destek amacını belirten bir diğer öğretmen de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Çocuklara bendeki 6 saat Almanca dersinde harfleri öğrenmek yetmiyor, ama ne zamanki KOALA dersleri ve Türkçe anadili dersleri ekleniyor, çocukların daha başarılı olmasını sağlıyor. Çocukların dillerini geliştirebilmeleri KOALA'sız zor. KOALA ile aynı içeriği hem benim dersimde hem de Türkçede yapıyorlar. O zaman mesela günlerin Almandaki ve Türkçedeki isimlerini öğreniyorlar. Çocuk bir şeyin Türkçesini iyi biliyorsa bunu daha kolay bir şekilde Almancaya çevirebiliyor, ya da daha iyi anlayabiliyor. Ya da Almandada iyiyse Türkçeye... Bence KOALA'nın önemli amacı bunları sağlamak... (AÖ4)

Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni de KOALA'nın ona göre amacını şu şekilde belirtmiştir:

... tabi çok önemli buluyorum çünkü kendim de yaşadığım için, kendim de o zorluklardan geçtiğim için, hem Almanca, hem Türkçe... Tabii ki dediğim gibi çok önemli buluyorum ve zannedersen çocuklar da ... anlıyorlar, öğreniyorlar. Ben de böylelikle amacıma ulaşıyorum yani öğretmen olarak. Az bir şey olsa bile yani, görüyorum, fark ediyorum. Renkler olsun yani, renklerle başladık çocuk kırmızının ne renk olduğunu söyleyemiyordu bana. "aman Allah'ım" diyorum, "bu çocuk 6 yaşında". "Kırmızının kırmızı olduğunu neden bilmiyorsun?" diyorum mesela, bu sefer ailesiyle de konuşuyorum; diyorum "yani bu çocukla Türkçe konuşun, renkleri konuşun!". Ne bileyim; pencerenin ne olduğunu bilmiyor çocuk. Biraz daha özen gösterin ama bu sefer, bizimkilerde zihniyet ne; "e Almanca öğrensin çocuk önce!". Ama bu çocuk ne Almancayı biliyor doğru dürüst, ne de Türkçeyi biliyor... (AÖ3)

### 4.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde kendilerine KOALA'nın en önemli amacının ne olduğu sorulan müdürler, okul yönetimi tarafından kabul edilmesi ve desteklenmesi gerektiği için aynı zamanda neden KOALA okulu olmayı kabul ettiklerini de açıklamışlardır.

KOALA'nın amacının göçle birlikte gelen "dil" sorununu çözmeye yardımcı olmak olduğunu belirten bir müdür; KOALA'nın sadece Türk öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için faydalı olduğunu gördüklerini ve bu yüzden de KOALA ilkesiyle çalışmak istediklerini şu şekilde anlatmıştır:

... Özellikle 90'larda Almanya'ya çok aile ve çocuk geldi. Yani pek çok şey sorunluydu başta dil olmak üzere. Bundan dolayı da KOALA hayata geçirildi, çocukları daha iyi eğitmek ve geliştirmek için. Yani anadili de katarak; iki dili de aynı anda öğrenebilmeleri ve her iki dilden de yararlanabilmeleri için başlatıldı. Sadece Türk çocuklar değil, Alman sınıftaki diğer çocuklara da yardım etmek, yani sınıflarda iki ya da üç Türk çocuk var ama beş tane de diğer ülkelerden var. Bir de şöyle bir durum var bu saydığım nedenler dışında; Türk çocuklarının daima dil sorunları vardı, kuşaklar geçse de sorunlar biraz daha iyileşse de azalmıyor. O yüzden çocukları dil yönünde eğitirsek, meslek edinirler, evlenip kendi çocuklarının dillerini kendileri desteklerler... (M3)

Diğer destek proje ve programlarla birlikte, KOALA ile verilen dil desteğinin diğer kuşaklara da etkili olacağını vurgulayan bu müdür gibi düşünen diğer müdür de KOALA ve amaçları hakkındaki fikirlerini şöyle özetlemiştir:

... Ben KOALA'yı çok önemli buluyorum çünkü Türk çocuklar dil öğreniminde fayda görüyor, yalnız burada önemli olan şey; sadece Türk çocukları değil Alman çocuklar da ya da Faslı çocuklar da yani herkes faydasını görüyor, çünkü "Bayan ...." (Türkçe öğretmeni) onlara da yardım ediyor. KOALA'nın amacı bence tüm çocuklara yardımcı olmak... (M1)

Öğrencilerin dil sorunu olduğu için KOALA ile çalışmak istediklerini belirten diğer müdürler, bu dil desteğinin anadili ve Almanca genel eğitim derslerinde KOALA ile karşılaştırmalı çalışmalarla yürütüldüğünü belirtmişler ve görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

... Dediğim gibi dil çocuklar için bir sorun ve bu konuda desteğe ihtiyaçları var; anadillerinde de! Yani Türkçe dersi yeterli kalmıyor, ya da sadece Almanca dersi. Bu ikisinin bir kombinasyonu şart. Almanca ve Türkçe derslerinde yapılmayan şeylerin; örneğin harfler; nerede benzerlikler var, nerede farklılıklar var, bunları nasıl kullanacağım vs. yani çocuklara dil ile ilgili belirli bir hazırlık verilmesi, çocukların iki dilinin de geliştirilmesi bence amaç... (M6)

"... Bence KOALA'nın amacı; çocuklara daha çok erişebilmek, onlara daha çok dil desteği verebilmek..." (M7)

KOALA'nın öğrencilere dil desteği sağladığını belirten tüm müdürler gibi, bir diğer müdür de okuma yazmayı her iki dilde de yaparak, öğrencilerin her iki dildeki bilgilerinin de pekiştirilmesi amacını vurgulamıştır:

... Bence, okuma yazmayı çocukların anadili ile de yapmak. Yani aynı şey gibi; ne bileyim bizde bir “i” harfi ama “e” harfi olarak yazılır, onlarda “i” harfi olarak! Yani KOALA ile okuma yazmayı anadilin yardımıyla yapmak. Türkçe öğretmeni bir öğrenim dönemi süresince paralel olarak Alman sınıfındaydı, mesela Almanca alfabeyi Türkçeye çevirdiler, çocuklar harfleri daha iyi anlasın diye. Yani bence KOALA'nın amacı bu, çünkü gerçekten anadili üzerinden karşılaştırmalı gidilmesi bence çocuklar için çok işe yarıyor... (M10)

Öğrencilerin dilsel gelişimlerinde önemli destek sağladığı için, Alman sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerinin ekip çalışmaları yoluyla koordineli paralel dersler işlemeleri için KOALA okulu olmak istediklerini belirten müdürler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

... Yani başlangıç sınıflarında, ilk iki yılda, her iki öğretmenin de beraber çalışarak Türk öğrencilerinin “Türkçede bu böyle, Almancada böyle, bazen harfler aynı, bazen de farklı” olduğunu görmelerini sağlamaları. Yani çocukların okumayı paralel öğrenmeleri için, hem Almanca, hem Türkçe. Bence çok mantıklı! Yani Türkçe öğretmenin çocuklara Almancada nasıl okunup yazılacağını da göstermesi... (M2)

“... KOALA okulu olma nedenimiz, ortak okuma yazma ve Türkçe öğretmeni ve Alman sınıf öğretmenin kooperasyon yani işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktı...” (M9)

KOALA'nın temel amacının öğrencileri her açıdan desteklemek, başarılarının artması için geliştirmek ve eğitim sistemine daha iyi entegre olmalarını sağlamak olarak belirten bir okul müdürü, okullarda KOALA'nın yanı sıra diğer destekleyici projelerin (Mitsprache, Deutsch und PC vs.) bir bütün oluşturduğunu vurgulamıştır:

... Bence KOALA'nın ana amacı; çocukları daha iyi geliştirmek ve onları her türlü alanda daha iyi entegre edebilmek, uyum sağlamalarına yardımcı olmak. Bence bunlar KOALA'nın iki temel hedefi ve bana göre bu çok önemli bir konu KOALA ve Mitsprache gibi destekleyici yapı taşlarla çalışmak; bu yapı taşlar birleşip bir bütünü oluşturuyorlar. Bundan dolayı da bence çok önemli bir proje ve böyle devam etmesini umuyorum... (M1)

Okul müdürü KOALA'nın okullarda uygulanan diğer destek projelerle birlikte yapılmasının önemli etkisini vurgulamıştır. Neden KOALA Okulu olmak istediklerini ayrıntılı bir şekilde anlatan ve görüşleriyle diğer tüm okul müdürlerinin görüşlerini destekleyen okul müdürü de gerekçelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

... Biz KOALA ilkesini önemli bulduk. “Bayan ....” (Türkçe öğretmeni) önceleri sadece kendi Türkçe anadili derslerine giriyordu. Bundan dolayı da çocukların normal derslerde, yani Alman sınıflarında nasıl olduklarını görme imkânı yoktu. İlk olarak amaç buydu KOALA Okulu olmayı seçmemizde. Yani “Bayan ....” bizim derslerde yaptıklarımızı ve nasıl yaptığımızı görüyor. Ve bunları kendi Türkçe dersinde tekrarlıyor, pekiştiriyor. Çocukların bir sorunu olduğunu fark ettiğimiz ve söylediğimizde “Bayan ...”in o çocuğu görmesi çok önemli, biz hep böyle bir şey istiyorduk. Arada diyalogu kurabilecek birisi. Çünkü o, çocukları iyi tanıyor, onları derste görüyor. Mesela aynı zamanda derslere giren bir öğretmen olarak ben diyorum Bayan ...’e, “kötü okuyor ama sizde de öyle mi?”, ya da çocuklar ile daha iyi hazırlık yapabiliyor derslere, onlara yardım ediyor. En çok önemli amaçlardan biri de anne ve babalar ile konuşuyor, onları bilgilendirebiliyor “çocuğunuz derste şöyle...”. Sorunları tam olarak anlatabiliyor anne babalara. Yani bunun gibi çok neden vardı KOALA Okulu olmamız için. Çok iyi bir fikirdi KOALA Okulu olmak. Bizim için Bayan...’in bizlerle derste olması vs. ben çok faydasını gördüm kendi açımdan da. Çocuklar için de çok iyi oluyor; farklı şeyler görmemiş oluyor çocuklar da eğitim açısından. Bizim Alman sınıfında beraber çalıştığımızı gördüklerinde de aramızda bir birlik ve beraberlik olduğunu görüyor çocuklar... (M5)

KOALA'nın Türkçe öğretmenin de sisteme dâhil olmasıyla birlikte her iki dilde pekiştirme yapması ve öğrencilerin Almanca derslerinden alışkın oldukları yöntemlerle anadili dersini görmeleri KOALA'nın müdürlere göre önemli amaçlarından. Alman sınıfına girme imkânı bulan Türkçe öğretmeni bizzat gözlemleyebildiği öğrencisinin sorunlarında ona yardımcı olabilmekte ve aynı zamanda velileri de bu konuda bilgilendirmektedir.

Tüm öğretmenler ve müdürlerle yapılan görüşmeler sonucunda müdürler ve öğretmenler tarafından KOALA'nın amaçlarının tam ve doğru şekilde anlaşıldığı söylenebilir.

**Tablo 10: KOALA’NIN AMAÇLARI**

<b>TÜRKÇE ANADİLİ ÖĞRETMENLERİ</b>		<b>ALMAN SINIF ÖĞRETMENLERİ</b>		<b>MÜDÜRLER</b>	
	<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>
Öğrencilerin seviyesini üst düzeye çıkarmak	1	Öğrencileri yaşadıkları dil sorununda yalnız bırakmamak	2	Tüm yabancı kökenli öğrenciler için göçle birlikte gelen dil sorununu çözmek	1
Öğrencilerin her iki dilde de gelişmelerini sağlamak	2	Öğrencilerin her iki dillerine de destek sağlamak ve geliştirmek		Öğrencilerin her iki dillerine de destek sağlamak ve geliştirmek	1
Öğrencilerin her iki dili de öğrenmelerini sağlamak	3	Öğrencilerin entegre olmalarını sağlamak	2	Öğrencilere daha çok erişebilmek	1
Alman ve anadili öğretmenin işbirliği içinde çalışarak diller arasındaki karmaşıklığı gidermek	3	Alman ve anadili öğretmenin işbirliği içinde çalışarak diller arasındaki karmaşıklığı gidermek	3	Okuma yazmayı anadilin yardımıyla öğretmek	2
Öğrencilerin dilsel gelişimlerini hızlandırmak	5	Türkçenin değer kazanması	1	Anadil üzerinden karşılaştırmalı çalışmalar yapmak	1
Tüm öğrencilerin Türkçe öğretmenini tanıması	1	Kültürlerin birbirini tanınması	1	İki öğretmenin işbirliği içinde çalışmaları	1
		İçerik birlikteliği ile dil gelişimini desteklemek	2	Öğrencilerin entegre olmalarını sağlamak	1
				Öğrencileri anadili ve genel öğretim derslerinde aynı yöntem ve içerikle çalıştırmak	1
				Anadili öğretmenin desteğiyle öğretmen-öğrenci-veli-okul arasındaki iletişimin sağlanması.	1
<b>SIRPÇA ANADİLİ ÖĞRETMENİ</b>			<b>PORTEKİZCE ANADİLİ ÖĞRETMENİ</b>		
Öğrencilerin iki dilli materyallerle her iki dilde de ilerlemelerini sağlamak.			Öğrencilerin her iki dilde de ilerlemeleri ve her iki dillerini de kullanabilmeleri.		

Tabloda müdür ve öğretmenler KOALA'nın amacını özellikle öğrencileri yaşadıkları sorunlarda desteklemek ve her iki dilde de gelişimlerini sağlayarak entegre olmalarına yardımcı olmak olarak gösterdikleri görülmektedir.

### **4.3. KOALA'nın Etkileri**

#### **4.3.1. Okul Organizasyonunda Değişiklik**

Alman okul müdürleri, Alman sınıf öğretmenleri ve Türkçe ğretmenleri ile yapılan görüşmelerde; okul mdrlarına okullarında KOALA'yı nasıl organize ettikleri, Alman sınıf ğretmeni ile Türkçe ğretmenlerine ise paralel çalışabilmek için ekip çalışmaları ve koordinasyonu nasıl sağladıkları sorulmuştur. KOALA ilkesiyle çalışan 20 okulun müdür ve ğretmen görüşmelerinin zeti aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 11: KOALA’NIN OKULLARDA ORGANİZE EDİLMESİ**

<b>OKUL</b>	<b>Okul Programına Nasıl Dâhil Ediliyor?</b>	<b>Alman ve Türk Öğretmen Arasında Koordinasyon/Ekip Çalışması Nasıl Sağlanıyor?</b>
<b>O1</b>	<p>-Her sene başında Türkçe öğretmeni ile okul yönetimi arasında görüşmeler yapılır, öğretmen kaç saate ihtiyacı olduğunu; hangi Alman sınıflarıyla paralel ders yapacağını belirtir, okul programında ona göre ayarlamalar yapılır.</p>	<p>-Her hafta Cuma günü Türkçe öğreniminin de katıldığı tüm öğretmenlerle koordinasyon saatinde görüşmeler yapılır. -Alman öğretmenler ve Türkçe öğretmeni kişisel ilişkileri nedeniyle ayrıca hafta içinde de sık sık görüşmeler ve bilgi alışverişleri yaparlar.</p>
<b>O2</b>	<p>-Türkçe öğretmenine 1. ve 2. sınıfta Alman öğretmeniyle koordineli çalışmalar yapması (beraber derse girmesi) için 2’şer saat Türkçe anadili dersi dışında ekstra 2 saat verilir.</p>	<p>-Alman öğretmen ve Türkçe öğretmeni okul saatleri içinde sürekli irtibat halindedirler. -Alman öğretmenler işleyecekleri konu planlarını önceden Türkçe öğretmenine sunarlar.</p>
<b>O3</b>	<p>-Sene başında sınıf listeleri belirlendiğinde, okul yönetimi ve öğretmenler KOALA yapılabilmesi için Türk öğrenci sayısını göz önünde tutarak, sınıfları ayarlarlar. -Türkçe öğretmeniyle koordineli çalışacak Alman sınıf öğretmenin seminare katılmış olması ve KOALA’yı bilmesi ön plandadır ve okul yönetimi Türk öğrenciler ve iki dilli öğrencilerin o sınıfta, o şubede toplanmasına, o sınıf öğretmenine verilmesine önem verir. -Türkçe anadili dersi saati olarak 1. sınıflara haftada 1 saat; 2. sınıflara da haftada 2 saat verilir. Onun dışında KOALA; koordineli çalışmak için (ya Alman sınıfına girmek, ya küçük grubu dersten alıp çalıştırmak vd.) 6 saat ayrılır (haftada 1’er saat 3 birinci sınıfa ve 3 ikinci sınıfa girmek). -Okul yönetimi ve öğretmenlerin ortak kararıyla sınıfların durumuna göre değişiklik yapılabilir: Bir sınıfta az ya da hiç Türk öğrenci yoksa, daha çok Türk öğrencinin olduğu sınıfa daha ağırlık verilir. Saatleri 1’den 2’ye çıkarıp diğer sınıf programa alınmayabilir. -KOALA yapılacak saatlerde sadece iki dilli Almanca Türkçe koordineli ders yapılabilmesi için tüm okul programı göz önüne alınır (örneğin matematik dersinin olduğu saate koordinasyon konulmaz).</p>	<p>-Yönetim ve öğretmenlerce koordineli çalışacak öğretmenler belirlendikten sonra, iki öğretmen birlikte ders planlarını hazırlar, hangi saatlerin birlikte çalışmak için uygun olduğunu belirlerler. Burada koordinasyona yine önem verilir; diğer derslerle çakışmaması ve KOALA yapılan zamanda sadece iki dilli Almanca Türkçe koordineli çalışma imkânı olması sağlanır. -Türkçe öğretmeni aynı zamanda, (kendi anadili dersleriyle çakışmadığı takdirde) 1. sınıflarda koop denilen, tüm 1. sınıf öğretmenlerinin her hafta oturup birlikte bilgi alışverişi yaptıkları ve sınıfın bir sonraki günde ya da bir hafta içerisinde neler yaptıklarını konuştukları toplantıya katılır. Tüm öğretmenleri aynı anda gören Türkçe öğretmeni, girdiği sınıflarda örneğin; hangi harfin yapıldığı, nasıl bir çalışma yapılacağı, ne tür bir yol izleneceği vs. konularında anlaşarak 1 hafta içinde herkesin hangi kademe olduğunu, nasıl bir yol izlediğini takip etmiş olur. Buna göre de Türkçe derslerini ayarlar, (KOALA) materyallerini hazırlar.</p>
<b>O4</b>	<p>-1. ve 2. sınıflar için Türkçe anadili dersini Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni verir, KOALA çalışmalarını da zaten devamlı sınıfın içinde olduğu için bizzat kendisi yapar. (Amaç yerel anadili öğretmenleri</p>	<p>-Türkçe öğretmeni ve Alman sınıf öğretmeni tenefüs aralarında ve kişisel ilişkileri nedeniyle okul dışında da (bazı zamanlarda telefon vasıtası ile) görüşürler.</p>



	<p>alınmadığı için, en azından Frankfurt okullarında anadili dersleriyle koordineli KOALA çalışmalarını yapmak için Almanya'da yetişmiş ve burada öğretmenlik formasyonunu almış olan öğretmenlerin çalışmasıdır).</p> <p>-3. ve 4. sınıflar için Türkçe anadili dersini Türkçe öğretmeni verir. Okul tam gün eğitim verdiği için 3. ve 4. sınıfların Türkçe dersleri öğleden sonra olsa da yine okul saati içindedir.</p>	
<b>O5</b>	<p>-Türkçe anadili ders saatlerinin okul saatleri içinde yapılması çok önemlidir, program buna göre ayarlanır.</p> <p>-1. ve 2. sınıflarda Türkçe öğretmene koordineli çalışmalar (Alman sınıfına girmesi) için ek olarak 2'ser ders saati daha verilir.</p> <p>-KOALA çalışmaları 1. ve 2. sınıfların yanında; hazırlık sınıflarında da (2 saat) yapılır.</p>	<p>-Daha önceleri yapılan koordinasyon saati artık yoktur ancak uzun yıllardır birlikte çalışan öğretmenler birbirlerini iyi tanıdıkları ve iletişimleri güçlü olduğu için koordineli çalışmalar için görüşmelerini teneffüslerde yaparlar (Türkçe öğretmenin Alman sınıfına girdiği dönemde).</p> <p>-Türkçe öğretmeni 3. ve 4. sınıflarda Almanca dersine girmediği için, Alman öğretmenler görüşme imkânı bulamadıkları Türkçe öğretmene, önceden anlaştıkları gibi, konuyu önceden bildirmek amaçlı kendi planlarını verirler. Öğrenciler, davranışları, gelişimleri ve işlenen konular hakkında bilgi alışverişi, öğretmenler arasındaki diyalog ve koordinasyon 3. ve 4. sınıfta da sürekli devam eder ve yapılan aktivitelere Türkçe öğretmeni de davet edilir.</p>
<b>O6</b>	<p>-Ders yılı başında müdür, müdür yardımcısı ve Türkçe öğretmeni toplantı yapar ve okul müdürü en çok Türk öğrencinin bulunduğu 1. ve 2. sınıflarda KOALA çalışmaları yapılması için okul programını ayarlar.</p> <p>-Daha çok Türk öğrencinin olduğu sınıflarda koordineli çalışmalar yapılmasına dikkat edilir.</p> <p>-Sınıfın diğer ders programı göz önünde tutularak (çakışmayı da önlemek amacıyla) Türkçe anadili dersi ve koordinasyon saatleri okul programındaki yerini alır.</p>	<p>-Alman sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni okul saatlerinde ve tenefüslerde sürekli irtibat halindedirler.</p>
<b>O7</b>	<p>-Türkçe öğretmenin diğer okuldaki ders yükü ve sağlık sorunları nedeniyle 1. sınıflarla KOALA çalışmaları yapılmaktadır ama Türkçe dersi yoktur.</p> <p>-Ancak 2. sınıflarla 2 saat, 3. sınıflarla 2 saat, 4. sınıflarda 2 saat Türkçe anadili dersi yapılır.</p>	<p>-Türkçe öğretmeni bütün öğretmenlerle iletişim içinde bulunduğu için Alman sınıf öğretmenleriyle işledikleri konular ve kendisinin işleyeceği konular hakkında görüşür.</p>
<b>O8</b>	<p>-Türkçe öğretmene koordineli çalışmalar yapmak için ekstra 2 saat verilir.</p> <p>-Türkçe anadili dersleri mutlaka okul saatleri içine dahil edilir.</p>	<p>-Türkçe öğretmeni Alman sınıf öğretmeni ile okulda teneffüslerde; kişisel irtibatı sayesinde de okul dışındaki görüşmelerinde konu paralelliği sağlamak için içerik hakkında bilgi edinir. Öğretmenler okul dışında da buluşur ve görüşürler.</p>
<b>O9</b>	<p>-KOALA çalışması olarak; Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni tüm uluslardan göçmen kökenli ve zorluk çeken öğrenciler için Almanca</p>	<p>-Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni sürekli iletişim içinde konu ve yöntem birlikteliği sağlarlar.</p>

	<p>takviye dersleri yapar.</p> <p>-Türkçe öğretmeni Türkçe anadili derslerini yürütür. Türkçe dersleri mutlaka okul saatlerine entegre edilir.</p> <p>-Türkçe öğretmeni hazırlık sınıfında Alman öğretmenle birlikte derse girer ancak bu sınıfla az Türk öğrenci olduğu için ayrıca Türkçe anadili dersi yapma şansı yoktur.</p>	
<b>O10</b>	<p>-Okul yönetimi değiştiği ve “Deutsch und PC” Projesi okulda yoğunluk kazandığı ve yoğun öğrenci sayısına karşılık 1 Türkçe öğretmeni olduğu için 1. sınıflarda KOALA çalışmaları ile Alman sınıfına girme saatleri azaltılmıştır.</p>	<p>-Koordinasyon saatleri olmadığı ve Alman sınıf öğretmenlerinin kendi aralarındaki koordinasyon saatlerinde dersleri olduğu için katılmayan Türkçe öğretmeni, koordineli çalışmalarını sınıf öğretmenleriyle uzun yıllardır beraber çalıştığı için, teneffüslerde ve derslere katılarak çalışma ve yöntemleri gözlemleyerek yapar.</p>
<b>O11</b>	<p>-Koordineli çalışmalar için Türkçe öğretmenine haftada 4 saat ekstra zaman verilir.</p> <p>-(Portekizce) Koordineli çalışmalar için Portekizce anadili öğretmeni 1. ve 2. sınıflarda 2’şer saat Alman sınıfına girer, 3. ve 4. sınıflarda sadece Portekizce anadili dersini yapar.</p>	<p>-Portekizce anadili öğretmeni tüm Alman sınıf öğretmenleriyle devamlı iletişim içindedir. Hem Portekizce anadili öğretmeni Alman sınıf öğretmenine işlediği konuları sorar, hem de Alman sınıf öğretmenleri işledikleri konuyu belirterek öğrencilerin sıkıntı yaşadığı durumları (dilbilgisi, kelime bilgisi vs.) öğretmene bildirir ve anadili dersinde o konulara yoğunlaşmasını rica eder.</p>
<b>O12</b>	<p>-Türkçe öğretmeni, Türkçe derslerine ek olarak koordineli çalışmalar yapmak için 1. ve 2. sınıflarda Alman sınıfına girer.</p> <p>-Sırpça anadili öğretmeni de KOALA çalışmaları yapar.</p> <p>-Her iki anadili öğretmeni de derslerinin zamanlarının ayarlanmasını Alman sınıf öğretmeni arkadaşlarıyla kendileri yapar.</p>	<p>-Öğretmenlerle zaman darlığı nedeniyle kısa görüşmeler yapan, teneffüslerde görüşen Türkçe öğretmeni, Alman öğretmenlerin haftalık planlarını alarak Türkçeye uygulayabileceği konuyu Alman sınıf öğretmeniyle karşılıklı konuşarak seçer.</p> <p>-Alman sınıfına da giren Türkçe öğretmeni yine Alman öğretmenle her hafta başında kısa bir görüşme yapar, o haftada işlenecek konuları ve yapacağı çalışma yöntemini (sınıfta beraber çalışmak, öğrencileri sınıf dışarısında çalıştırmak vs.) kısa vadede görüşürler.</p>
<b>O13</b>	<p>-Okul yönetimi, 1. ve 2. sınıflarda yapılan KOALA sistemine uygun çalışmalarının yanı sıra hazırlık sınıfında da 2 saat koordineli çalışmaların yapılması için okul programını ayarlar.</p>	<p>-Koordinasyon saatleri artık yoktur ancak yıllardır birbirlerini ve çalışma yöntemlerini tanıyan Alman ve Türk öğretmen telefonla görüşerek ya da okuldaki boş zamanlarını denk getirerek yapılacak konular hakkında birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunurlar.</p>
<b>O14</b>	<p>-1. Sınıflar için KOALA yapılması için 1 saat, Türkçe anadili dersi için 1 saat verilir.</p> <p>-2. Sınıflarda koordineli çalışmalar için özel saat verilmemekte, 2 saat Türkçe anadili dersi yapılmaktadır.</p>	<p>-Okulun tüm öğretmenleri her iki haftada bir toplantı yaparlar ve Türkçe öğretmenin bu toplantıya katılması için müdür programı ayarlar.</p> <p>-KOALA ile çalışan sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni haftada birgün okul saati dışında işlenecek konular hakkında görüşme yaparlar.</p>
<b>O15</b>	<p>-1., 2., 3. ve 4. sınıflar için resmi olarak okul saatleri içinde 2’şer saat Türkçe anadili dersi ayarlanır.</p>	<p>-Koordinasyon saatleri yoktur ancak teneffüslerde ve Türkçe öğretmenin özel görüşme günlerinde görüşürler ve devamlı iletişim içinde oldukları için</p>

	-1. ve 2. sınıflarla koordineli çalışmalar için 2'şer saat verilir.	birbirlerinin çalışmalarından haberdardır.
<b>O16</b>	-Türkçe öğretmenine Türkçe anadili dersi dışında koordineli çalışmalar için ekstra saat verilir. -Sorun yaşayan öğrenciler olduğu için Türkçe öğretmeni 3. sınıflarla da koordineli çalışmalar yapmak için Alman sınıfına girer.	-Alman sınıf öğretmeniyle sürekli iletişim içinde bulunan öğretmen, Alman sınıfında öğretmenin konu ve yöntemini yakından gözlemlemenin yanı sıra, öğretmenden aldığı yıllık ve haftalık plana paralel çalışır.
<b>O17</b>	-Okul müdürünün organizasyonu ile 2'şer saat Türkçe anadili dersine, sabahları olmak üzere de 1'er saat Alman sınıfında koordineli çalışma için ayrılır (ancak okuldaki yönetim değişimi nedeniyle koordineli saatler kaldırılmaktadır).	-Türkçe öğretmeni Alman sınıf öğretmeniyle görüşme yaparak konular hakkında önceden bilgi alır.
<b>O18</b>	-Türkçe öğretmeni, anadili derslerinin yanı sıra, Almanya'da aldığı eğitim ve Almanca dil seviyesinin mükemmel olması nedeniyle DaZ (ikinci dil olarak Almanca) derslerini de yürütür.	-Türkçe öğretmeni Alman sınıf öğretmenleriyle tenffüslerde ve okul dışında görüşmeler yaparak konu ve yöntem birlikteliğini sağlarlar.
<b>O19</b>	-Türkçe öğretmeni özellikle 1. sınıflarda paralel olarak Almanca dersine de girebilsin diye okulun diğer programı göz önünde bulundurularak saatler ayrılır. Ancak konsolosluk öğretmenin dilinin çok yeterli olmaması ve koordineli çalışma yapmakta istekli olmaması nedeniyle koordineli çalışmalar istenildiği gibi yapılamamaktadır. -2-3 ve 4. sınıflarda da Türkçe öğretmenine anadili dersi için en az 2 saat verilir.	-Ekip çalışması istenildiği gibi gerçekleştirilememektedir.
<b>O20</b>	-Türkçe öğretmenine 1. ve 2. sınıflar için 2'şer saat verilir. Grup sayısının az olması ve ders saatlerinin yetersiz olması nedeniyle koordineli çalışmalar öğretmenin Alman sınıfına girmesi şeklinde yapılamamaktadır ancak konu ve yöntem birlikteliği devam eder.	-Türkçe öğretmenin belirtilen nedenlerden dolayı Alman sınıfına girememesi üzerine konu ve yöntem birlikteliğini sağlamak için Türkçe öğretmeni ve Alman sınıf öğretmeni tenffüslerde görüşme yaparlar. Hatta Alman öğretmenler bizzat Türkçe öğretmenini bulup kendileri yaptıkları konular hakkında bilgi verir ve öğretmenden de anadili dersinde benzer konuları işlemesini rica eder.

Tablodan da görüldüğü üzere KOALA farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu durum ile KOALA'nın *KOALA bitmiş bir proje değil, didaktik bir karardır; dolayısıyla uygulandığı okulun koşullarına göre biçimlenebilmekte ve değişik düzeylerde uygulanabilmektedir. Yani; okulların koşullarına göre uygulandığı için okulun durumuna bağlı olarak düzenlenir, geliştirilir ve bu özelliğinden dolayı da değiştirilebilir. KOALA uygulamalarında bitmiş, hazır bir taslak değil, öğretmenlerin kullanabilecekleri didaktik-yöntemsel öneriler bulunmaktadır. Ayrıca KOALA için mutlaka köken dili dersi (Türkçe anadili dersi) öğretmeni ile diğer derslerin öğretmeni arasında işbirliği gerekmektedir (www.koala-projekt.de, Nakipoglu Schimang, 2009: 426, 2011: 10) ilkelerinin araştırma yapılan okullarda gerçekleştiği söylenebilir. Uygulamalar farklı olsa da tüm okullarda yapılan çalışmaların KOALA ilkesine hizmet ettiği söylenebilir. Önemli olan bir diğer nokta, Alman ve Türk öğretmenlerin yöntem ve içerikte birliktelik sağlamak için teneffüs gibi kısa zamanları dahi değerlendirmeleri ve kişisel irtibatları sayesinde devamlı iletişim halinde bulunmalarıdır.*

Ayrıca araştırmaya katılan tüm Türkçe öğretmenlerine Türkçe derslerini yapabilmeleri için kendilerine özel bir sınıfları olup olmadığı sorulmuş; sadece 2 okulda öğretmenlerin kendilerine ait bir sınıfları olmadığı görülmüştür. Diğer öğretmenler ise kullandıkları sınıfları, okuldaki diğer anadili dersi öğretmenleriyle ortaklaşa kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ile KOALA'nın *Almanca dersi ile köken dili (Türkçe) dersi değişik dersliklerde yapılmalıdır (www.koala-projekt.de) ilkesinin araştırma yapılan okulların neredeyse tamamında gerçekleşmiş olduğu söylenebilir.*

### 4.3.2. Koordineli Ekip Çalışmalarıyla İçerik ve Zaman Organizasyonu

Öğrencilerin her iki dilde de ilerlemelerini amaçlayan KOALA ile Alman sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri koordineli ekip çalışmaları yürütmektedirler. Öğrencilerin kafalarını karıştırmadan, Alman genel öğretim sınıfında yaptıkları konular ve yöntemlere benzer şekilde Türkçe anadili derslerinin yürütüldüğü KOALA çalışmalarında, öğretmenlere içerik birlikteliğini nasıl sağladıkları sorulmuş, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar bu bölümde birer örnekle sunulmuştur.

Türkçe anadili derslerini işlerken, öğrencinin Alman sınıfından alışık olduğu (Alman okullarında okuma yazma öğretiminde kullanılan) işaret dilini kullandığını belirten Türkçe öğretmeni, Alman sınıf öğretmeniyle yöntem birlikteliğini sağlamış olduğunu göstermektedir:

... Dikkat ettiyseniz ben okuma yazmamı yaparken de işaret dilini de kullanıyorum, Alman öğretmenin kullandığı. Bunun üzerine düşünüyorum çünkü çocuk Almancada 5 saat görüyor, Türkçede 1 saat veya 2 saat görüyor. Hiç olmazsa aynı sesin el işaretiyle aynı olduğunu bilmesini istiyorum. Ve çocuk bunu devamlı Almancada yaptığı için ben bunu gösterdiğim zaman rahatlıkla benim yaptığım şeyin ne olduğunu anlayıp çıkartabiliyor. Yani bir yerde hem Almanca Türkçeyi tamamlıyor, hem de Türkçe Almancayı tamamlıyor... (TÖ11)

Bir başka Türkçe öğretmeni, öğrencilerinin farklı konular ya da işleyişler ile karşılaşp çelişkiye düşmesini engellemek amacıyla; Alman sınıfında işlenen konularla kendi işlediği konular arasında içerik birlikteliğini daha çok her iki dildeki seslerin benzer ve farklılığına yönelik karşılaştırmalı çalışmalarla ve zamanı elverdiği sürece de konu birlikteliğine yönelik dersler işleyerek sağladığını belirtmiştir:

... Ben elimden geldiğince daha çok harflerin birliğine; önce ses ve görüntü eşitliğinden başlayarak yola çıkıyoruz ama konuları da ben birleştirmek istiyorum. Dün işte gördük orada 1. sınıfın öğretmeni biraz ilkbahardan falan konuştu, daha sonra siz gittikten sonra bir tane lale boyattı. Şimdi önümüzdeki hafta zaten biraz da havalar ısınacak, işte yapraklar falan açtığında bizim de konumuz gelecek ilkbahar, yani konu birliği de oluşturuluyor zaman zaman ama belki dediğim gibi bazı zamanlarda bu denk gelmeyebiliyor. Ama 1. sınıflarda ilk aşamada çocukların bir çelişkiye düşmemeleri için daha çok işte harflerdeki benzerlikler falan ön plana çıkıyor... (TÖ9)

Paralel çalışmalarını hem konu birliği, hem de ses birliği üzerine yaparken öğrencilerin zorlandığı noktalara da özellikle değinen Türkçe öğretmeni çalışmalarını şu şekilde özetlemiştir:

... Ben, aslında hem ses bilgisini, hem de içerikleri ortak yapmaya, yani eşit ağırlık vermeye önem veriyorum. Bazen cümleleri tek tek tekrar ettiriyorum çocuklara. Yani ağzınızdan çıksın bir defa duyun onu! Konu birliğine de tabiki

dikkat etmeye çalışıyorum. Yani konu birliği zaten paralellikte en önemli nokta. Dilbilgisi mesela bugün olduğu gibi isimler, isimlerdi. Konuya da aynı şekilde. Almancadaki sesleri tabi Türkçeye “s”yi mesela “z” derler; sürekli onu düzeltmek zorundayım. “I”yı üzerine “i” yazarlar. Yazımda da aynı şekilde. Konuşmada da. Mesela “zu” yazmış bugün “su” demek istiyor... (TÖ10)

Tüm Türkçe öğretmenleri yaptıkları koordineli çalışmalarında her iki dilde de karşılaştırmalar yaptıklarını ve yöntem ve içerik birlikteliğini göz önünde tuttıklarını belirtmişlerdir. Aynı zaman süreci içinde yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalardan bahseden bir Türkçe öğretmeni, bu çalışmalarında materyallerden de faydalandıklarını belirtmiştir:

... Şimdi aynı zaman içinde, 2 dilde, karşılaştırmalı Almancalı Türkçeli çalışmalar oluyor sürekli. Bunun için materyallerimiz de var zaten. Yani bu karşılaştırmalarda daha önce anlattığım hani o “Almancada bunu yapıyoruz bunu öğreniyorlar ama Türkçede de bunu ne şekilde öğrenmişler?” Ya da “Türkçede bunu ifade edebiliyorlar mı?”, karşılaştırmalı çalışmaları Alman öğretmen yapmasa bile ben kendim yapıyorum yine kendi sınıfımda, yani Türkçe dersinde yapıyorum. Tabii ki sürekli Almanca oluyor zaten derste, Almanca sürekli konuşuluyor; hani “Almancada nasıl derler?” falan gibi hemen o Almancasını söylüyoruz, cümlesini kuruyoruz. Örneğin konu, sıfatlarsa, onlar diyor ki işte “wiewörter” , birisi diyor ki “öğretmenim onlara wiewörter denmiyor!”, “ne deniyor?”, “adjektive deniyor”. Biz de diyoruz “tabi çocuklar işte adjektive de deniyor, wiewörter de deniyor, ilkokulda wiewörter de deniyor” falan gibi... (TÖ4)

Türkçe öğretmenlerinin hepsi, Almanca içerikleri Türkçeye uyarlamada karşılaştırmalı çalışmalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalarda her iki dilin, her iki kültürün ve dinin benzerlik ve farklılıklarını vurgulayarak karşılaştırmalarını yapmaya özen gösterdiklerini belirten öğretmenler her iki kültürün de öğelerine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

... Almanca içeriği Türkçeye ayarlarken, hemen bir karşılaştırma buluyoruz. “Türkçede de var mı?, Türkiye’de de böyle buna benzer bir şey var mı?” Bayramlar olsun, mesela Paskalya çok ilginç. Almanların fasten yani “oruç tutmak”, onların Paskalya süresince yaptığı oruç, onlar da oruç tutuyor, bizim oruç tutmakla hangi anlamda farklar var? Oruç deyince onlar ne anlıyor? Biz ne anlıyoruz? Onlar da çok şaşırıyor, “aaa bizim orucumuz böyle, sizde oruç böyle miymiş”, işte orucun ya da ne bileyim İsa Peygamberin “Jesus” isim olarak farklılıkları, Maria’nın Meryem olduğu, “aaa” diyorlar, “aynı şeyler! Sadece isimler, yani diller farklı olduğu için farklı”. Abraham: İbrahim Peygamber. Yani bunlar, çocuklar her seferinde “aha!” efektlerle ayrılıyorlar, o çok güzel oluyor. Yani karşılaştırma, her yönden! Hem dini, hem dil öğeleri, hem sosyo kültürel; her yönden karşılaştırarak ders yapıyoruz karşılaştırmalı... (TÖ2)

Öğretmenlerin hepsi, yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalar ile aynı zamanda farklı kültürlerle saygı duyulduğunu ve karşılıklı anlayışın sağlanmasında önemli derecede etki sağlandığını belirtmişlerdir:

... Tabii ki bizim okulda bu farklılıklar, bu kültürel olaylar çok işleniyor. Öğretmenler de bunlara çok değer veriyorlar. Örneğin ben bazen bir bayram zamanıysa bir derste bir 10 dakika 15 dakika bayramı anlatabiliyorum ya da çocuklara anlattırıyoruz. “Bayramda neler yaptınız?” diye Alman sınıfında bunları anlattırabiliyoruz. Aynı şeyleri biz Türkçe dersinde de yapıyoruz. Türkçe dersinde de karşılaştırmalar yapıyoruz. “Bizim şu bayramlarımız var ama Almanların da var, hangileri var?”. Bunlar anlatılıyor, bunlarla ilgili tabii bir sürü çalışmalar yine şarkılar, şiirler, hikâyeler, masallar hepsi giriyor işin içine. Tabii bunlar bazen spontane de olabiliyor konular. Ama o belirgin olan konular, onlarla ilgili bizim bir sürü bir kere kitaplarımız var. Çocuklar anlatıyorlar, fikirlerini söylüyorlar. Mesela, Noel zamanında söylenen, okullarda söylenen şarkılar falan var. Onları söyletirim. Paskalya’da yumurta boyuyor onlar, “biz de ateş yakıyoruz vb., biz de buna benzer şeyler yapıyoruz. Ben onu anlatıyorum; bizde de yumurta yapılırdı Bolu’da. Yumurtalar renk renk boyanırdı... (TÖ4)

Yaptıkları çalışmalarda Alman sınıf öğretmenlerinin de kendi sınıflarında yapılmasına izin verdikleri çalışmalarla desteklerinin önemini vurgulayan bu öğretmen gibi, bir diğer Türkçe öğretmeni de Alman sınıf öğretmenlerinin içerik birlikteliğine verdiği desteği belirtmektedir:

“... Alman öğretmene ben söylüyorum “haftaya Kurban bayramı. Ona göre siz de bunu sınıfta söz konusu edin diyorum ki onlar da bazen bize uyum sağlasınlar diye. Bunu yapıyorlar...” (TÖ10)

Öğretmenlerin belirttiği ifadelerde, Alman sınıf öğretmenleri ile KOALA’da istedik bir durum olan ekip çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Yine Alman öğretmenlerin olumlu ekip çalışmaları sayesinde Almanların özel günleriyle Türk kültüründen öğelerle çalışmalar yapan Türkçe öğretmenin KOALA çalışmalarına dâhil olan öğrencilerin yanı sıra tüm okula hitap ettiği görülmektedir:

... Onların çok önemli bayramları olduğu zaman ben onlara yönelik Karagöz Hacivat oyunları oynatıyorum. Alman isimleriyle, mesela onların diyelim ki Noel bayramlarını kutlarken ben de Noel bayramıyla ilgili Karagöz Hacivat konuşması yaptırıyorum ya da orada perdede gösteri yapıyoruz. Çocuklar perde arkasında konuşuyorlar, Hacivatla Karagözü oynatıyorlar falan... Bütün okulun çocukları salonda oturuyorlar ve biz Türk çocukları; 4. sınıflar ya da 3. sınıflar, biz hazırlayıp gösteriyoruz. Hem Almancada, hem Türkçede iki dilli yapmaya çalışıyoruz bunu. Her sene 1 ya da 2 defa bunu yapıyorum, zaten 2 dilde bu dini bayramlarımızla ilgili kitaplar da var. Ben onlara hikâyeler okuyorum. Noel babayla ilgili, Noel babanın Türkiye’de doğduğuna dair 2 dilli kitaplarımız var. Sınıf öğretmeniyle birimiz Almanca birimiz Türkçe okuyoruz çocuklara falan... Çok güzel oluyor ama öğretmenler çok açık bize. Eğer öğretmenler bize açık olmasalar her istediğimizi yapamayız. Her an, beni çok kabullendikleri için, her an sınıflarına girebiliyorum, her an istediğimi yapabiliyorum... (TÖ1)

Bir Türkçe öğretmeni Almanca içeriği Türkçeye ayarlarken her konuyu almadığını, daha çok ortak konularda yoğunlaştığını belirtmiştir:

... İlla da Almandaki her şeyi birebir almıyorum. Yani onların bize uymayan konuları var. Ama mesela diyelim Noel Bayramından önce Noel Babayı ve onun işte Türkiye’de doğduğunu, Türkiye sınırları içerisinde, hikâyeleriyle konuşuyoruz. Ortak... Yani onların şimdi kullandığı şimdi yaptığı bayram ama bizde de coğrafya olarak ilgilendiriyor. Onun için çocukların hoşuna gidiyor... (TÖ10)

Dil öğretiminde, iki dil arasında karışıklıkları engellemek için sosyo kültürel kavramlara da değinilmesini gerektiren KOALA çalışmalarına Türkçe öğretmenlerinin büyük önem verdikleri görülmüştür. Tüm öğretmenler derslerinde öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerini kaldırmak için her iki dilin kavramlarının ifade ettiği yükleri açıklayacak çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

... Sosyo kültürel farklılıklardan mutlaka bahsediyoruz. Zaten onlar konuşmalarındaki hatayla yansıtıyorlar problemin nerede olduğunu. Örneğin küçük kardeş büyük kardeş kavramı yok. “Kardeşin var mı?” “Hayır, ablam var” diyor. Yani; abla kardeş değil. Ya da “hayır, abim var” diyor. Ondan sonra bu cinsiyet ayrımları, işte Almanca dil farkı. Kuzen bizde kuzen. Sorarsınız hani kız mı erkek mi diye sonra, ortaya çıkar. Ama Almandada daha söylenişte kız mı erkek mi olduğu anlaşılıyor... (TÖ7)

İçerik birlikteliğine önem verdiğini, örnek olarak da özellikle aile kavramının bizde ve Almanya’daki farklı sosyo kültürel yükünü karşılaştırmaya daha ağırlık verdiğini belirten bir Türkçe öğretmeni, “... Özellikle bizdeki aile konusu geldiği zaman, biraz daha geniş işleriz çünkü Almanlarda akraba deyince dedeyle ninede bitiyor yani... İşte kavram farklılıklarına biz daha geniş giriyoruz...” (TÖ8) demiştir.

Kavram farklılıklarına mutlaka değindiğini belirten ve her iki dile ve kültüre ait kavramlarla mutlaka karşılaştırmalı çalışmalar yaptığını söyleyen bir diğer Türkçe öğretmeni zamanının kısıtlı olmasına rağmen bu konuda yaptığı çalışmalarını özetlemiştir:

... Kavram farklılıklarına değiniyoruz, değinmemizde de yarar var dediğim gibi çünkü biz farklı bir kültürüz, çocuklar bunu yaşamıyorlar, söyleyince bazılarının tuhafına gidiyor ama bazıları evde yaşıyor zaten geliyor. Örneğin; “öğretmenim siz sınıfa girerken biz ayağa kalkalım” diyen çocuklar da oluyor. Bizim örf adet ağırlıklı çalışma kâğıtlarımız, okuma kitaplarımız, materyallerimiz var. İşte Nasrettin Hoca, Keloğlan vb. Karagöz ve Hacivat, Gölge oyunları. Ama mesela gölge oyunu yapamadım, zaman yok, fırsat bulamıyorum. Mesela seslerimizi değiştirerek yapıyoruz, komik oluyor, seviyorlar. Sabahleyin öğretmen güne “Guten morgen” diyorsa ben “Günaydın çocuklar” diyorum. Orada anlıyorlar, farklı bir ülke, farklı bir dil. İlbaharda, ilkbahar bayramı onların adı; onlar kendilerine göre program yapıyorlar: şarkılar, oyunlar, ben de tek başıma olarak, yani Türkiye’deki gibi aklınıza gelmesin yani çok görkemli bir şey yapamıyorum.



İki şarkı öğrettik, galiba bu sene de aynı şeyi yapacağız. “Muallim” şarkısını, bir de “kara basma iz olur”. Birkaç şarkı söyledim çocuklar bu ikisini beğendiler. Hareketli diye. Birazcık da beraberinde biraz halay yapıyorlar. Geçen sene yaptık, oynadık falan. Çocukların birine tembih etmişim, dolaşırken müdür de oradaysa müdürü de alın katın falan; tutun o gelir. Müdür yoktu, Bay...’i aldık, güzel oldu. Yorgundular, çocuklar veliler falan, bir hareketlendiler bir şarkı falan filan., müzik. Hoşlarına da gidiyor yani sazlı, sözlü. Ayrıca istek olursa sınıfta bizim örf ve adetler veya gelenek ve görenekler bu bizim yine tradisyonlarla ilgili Almanların karşılığı olarak Türkçesini söylüyorum... (TÖ12)

KOALA’ya önem veren okulunda, kendi de Almanca dil bilgisini kurslar vasıtasıyla geliştiren konsolosluk öğretmeni; Alman sınıf öğretmenleriyle iletişimde bulunmakta ve koordineli çalışmalarının bir kısmını Alman sınıfına girerek yapmaktadır. Konsolosluk Türkçe öğretmeni de zaman sıkıntısı nedeniyle her konuya değinemediğini ancak mutlaka yöntem birlikteliği sağlamaya çalıştığını belirtmiştir:

... Her zaman paralel gidemiyoruz çünkü biz iki saat ders yapıyoruz, onlar onlarca ders yapıyorlar. Birebir paralel gidemeyiz her zaman ama onların işledikleri konuları takip ediyoruz ve olabildiğince paralel gitmede çok fayda var çünkü öğrenmeyi kolaylaştıran bir şey. Bir de benim hepsinden daha fazla önemsedim; sadece konu paralelliği değil, metod paralelliği; çalışma materyalleri, çalışma tarzı... o zaman çocuk şoka uğramıyor daha öncede dediğim gibi... (KÖ2)

Görüşme yapılan Alman sınıf öğretmenleri de ekip çalışmalarında Türkçe öğretmeni ile kendi haftalık ders planları, işleyecekleri konular konusunda sürekli iletişim içinde bulduklarını, birbirleri ile sürekli olarak içerik olarak ne yaptıkları, hangi konuları işledikleri konusunda devamlı iletişimde olduklarını söylemişlerdir.

Bir Alman sınıf öğretmeni Türkçe öğretmeni ile içerik konusunda çalıştıklarında dersin ana noktalarını konuştuklarını, ayrıca kendi derslerinde yaptıkları projelerin benzerlerini de Türkçe öğretmenin Türkçe yaptığını söylemiştir. Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni de, aynı zamanda yürüttüğü Türkçe anadili derslerinde içeriği Türkçeye ayarlarken sadece dilbilgisel açıdan değil, kültürel kavramların yükünün her iki dilde de farklı olmasından dolayı karşılaştırmalı çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerde, koordineli çalışmalar yapan Alman ve Türkçe öğretmenlerinin hepsi, yapılan ekip çalışmasından duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Aynı şekilde okul müdürleri de okulundaki öğretmenlerin uyumlu şekilde yürüttükleri ekip çalışmalarından memnun olduklarını söylemişlerdir. İlk zamanlardan beri KOALA yapılan iki okulda da çalışan Türkçe öğretmeni için; hem beraber çalışmalar yürüttüğü Alman sınıf öğretmenleri, hem de iki okulun müdürü ekip

çalışmalarının mükemmel olmasının yanı sıra, “... Türkçe öğretmeni Bayan ... olmasaydı bu kadar başarılı çalışmalar yapamazdık...” demişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de görüleceği üzere, KOALA'nın ana ilkelerinden biri olan *köken dili dersi ile diğer, genel, derslerin içerik ve yöntem yönünden koordineli olması gerekliliğinin* (Nakipoğlu-Schimang, 2012: 34-35, <http://www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebote/koala/index.html>) araştırma yapılan okullarda gerçekleştiği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmanın yapıldığı okullardaki çalışmalarda “*diller arası benzetmeler ve/veya farklılıklardan ve kavramların çağrıştırdığı sosyo-kültürel farklılıklardan meydana gelebilecek girişimlerden sakınma ve karşılaştırmalar yaparak dil karışımını engellenmek* (Nakipoğlu-Schimang, 2012: 34-35)” ilkesine uyulduğu, bu ilkenin gerçekleştirildiği söylenebilir.

### 4.3.3. KOALA ile Birlikte Değişen Anadili Dersleri

*KOALA; ana dilinin yabancı dil olarak kabulü ve anadil derslerinin Almanca dersleriyle koordineli olarak yapılmasıdır* (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 425). Dolayısıyla KOALA yapılan okullarda Türkçe anadili derslerinde klasik Türkçe anadili derslerinden farklı yöntemler kullanılması mevzubahistir. KOALA ile çalışan, büyük çoğunluğu Türkiye’de öğretmenlik eğitimlerini almış Türkçe öğretmenlerinin hepsi KOALA ile çalışmaya başladıktan sonra anadili derslerinin de değiştiğini özellikle vurgulamışlardır. Bu konudaki fikirlerini bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Şimdi Türkçe dersleri baya değişti. Bu eski klasik Türk dersleri değil artık! Bu yüzden çocukların seviyelerini zaten ilk haftalarda anlıyoruz, görüyoruz, ona göre hangi dil onlarda daha gelişmiş ise ona göre daha çok Türkçe derslerine bazen 2 dilli şeklinde ders yapmak durumunda kalıyoruz. Sanki anadili dersleri klasik Türkçe anadili dersinin dışında, 2 dilli, karşılaştırmalı ders biçimine döndü son zamanda... (TÖ2)

Bir başka öğretmen “Türkçe anadili derslerini Almanca sınıfındaki çalışmanın bir devamı gibi yapıyoruz; Türkçe olarak tabiki” (TÖ4) demiştir.

Okul saatleri dışında yapılan anadili derslerinin aksine, KOALA yapılan okullarda anadili dersleri okul saatleri içine alınmıştır. Bu durumun Türkçe anadili derslerine katılımı olumlu yönde etkilediğini belirten tüm Türkçe öğretmenleri anadili derslerine katılımın eksiksiz olduğunu özellikle belirtmişlerdir:

... Bizdeki Türkçe anadili dersleri şu ana kadar halen %100 katılım devamlı. Yani hep baştan beri %100 oldu. Hiç eksilme yok. Bizim okulda, okulun da genel olarak bu derslere bakışı çok önemli. Okul idaresinin bakış açısı çok önemli. Aynı okulda olunca, dersler de, öğretmenler de, genelinde hepsi aynı okulda olunca fikir alışverişi çok oluyor. Ve her sınıf öğretmeni aklına bir şey takıldığı zaman, o gün daha onu veya 1-2 saat içinde onu sorup öğrenebiliyor. Yani öyle bir fırsat vardı okulda. Dolayısıyla, baktılar ki bu çok iyi bir şey, yani acaba bunlarda bu Türklerde, yabancılarda dini açıdan ya da her açıdan düşünüldüğünde acaba böyle mi ki, şöyle mi ki, niye bu çocuk bunu böyle yapıyor, niye bu çocuklar böyle bir alışkanlık içindeler, acaba şu yüzden mi? İşte o “acaba”yı hemen o anda çözebiliyor. Aynı gün içinde çözebiliyor, o da çok önemli yani... (TÖ4)

Okul saatleri içinde yapılan dersler dolayısıyla okulda bulunan Türkçe öğretmeniyle zaman kaybı olmadan kurulan iletişimin önemli katkısının öğrencilerin sorunlarının çözülmesinde geç kalınmamasını sağladığı söylenebilir.

Yine Türkçe derslerine katılımın eksiksiz olduğunu fakat farklı durumu nedeniyle derse katılmayan iki öğrencisinin durumunu bir Türkçe öğretmeni şöyle ifade etmiştir:

“... Okulumuzda 40 öğrenci var ve 38’i geliyor. İki tanesi baştan beri, ailesinin isteği üzerine katılmadı. Türkiye’den sonradan geldiği için çocuk, Almancaya ağırlık versin diye babası Türkçe dersine katılmamasını önerdi ve ne kadar hata yaptığımı daha sonra anladı...” (TÖ2)

Araştırmanın yapıldığı tüm okullarda 1. ve 2. sınıflar için Türkçe anadili dersinin okul saatleri içinde yapıldığı görülmüştür. Değişen okul yönetimi ve bir başka projeye öncelik verilmesi nedeniyle 4. sınıfların Türkçe anadili derslerinin öğleden sonra yapılmasına rağmen sadece 1 öğrencinin derse devam edemediğini belirten Türkçe öğretmeni, ilkokuldan sonra Türkçe anadili dersine, KOALA da olmadığı için, azalan ilgiden yakınmıştır:

... Türkçe dersine katılmayan şu an tek bir öğrencim var. O da; biz 4. sınıflara öğleden sonra ders yapıyoruz. Bir de çocukların çok spor aktiviteleri oluyor, çok başka yerlerde randevuları, planları oluyor. Yani normalde devamlı katılan bir öğrenciydi. Ailesi, annesi babası rica ettiler, öbür şeyi daha öncelikli yaptılar. Senelerdir hep Salı günü öğleden sonra oraya gidiyormuş zaten o klübe... Bazen oluyor. Öğleden sonraya attı mı dersler, zorlaşıyor. Yani sabahtan olmasının bir avantajı; okul yönetimine de çok şeyi var ama öğleden sonra olduğu zaman, yoksa sabah seviyesine hemen hemen % 100’e yakın... Yani bizim derdimiz, ben öteki okullara gitmiyorum da yani bu ortaokul lise seviyesindeki olanlar; oralarda çok büyük problem var. Şimdi ben buradan öbür arkadaşlara %98, %95 üzeri katılımı veriyorum; öbür tarafta %20’ye düşüyor. Yani çoğu dersler öğleden sonraya kalıyor öbür okullarda, yüksekokullarda... Not verilmiyor, spor müzik, birçok değişik alternatifler var öğleden sonra çalışmalarını için, onun yanına bir de Türkçe dersi koyuyorsun. O yaştaki çocuk, aile arkasında durmadığı zaman tabii ki devam etmiyor Türkçe dersine!... (TÖ8)

Öğretmenler, KOALA ile okul saatlerine alınan ve öğrencilerin kafalarının karışmasını önleyecek şekilde Almanca dersler ve yöntemlerle paralel bir şekilde işlenen anadili derslerine Türk öğrencilerinin katılımlarının neredeyse eksiksiz olmasının yanı sıra; Arap, Alman ve diğer uluslardan öğrencilerin de bu derslere katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Velilerin okul idaresinden ve öğretmenlerden bu konuda talepte bulunmaları da önem arz eden bir duruma işaret etmektedir. KOALA çalışmaları nedeniyle aynı zamanda Türkçe anadili derslerini de yürüten Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni de bu konudaki deneyimini paylaşmıştır:

... Hatta bu sene birkaç tane Alman veli geldi. “Ya” dedi işte “benim çocuğum da Türkçe dersine giremez mi?” falan. Onlar bile sordu, çünkü duyuyorlar, anlatıyorlar, “Türkçe dersinde çok gülüyoruz” falan filan “şöyle oluyor böyle oluyor”. Ama maalesef onları almıyorum tabii Türkçe dersine çünkü hiç Türkçe

bilmedikleri için... Bu gurur duyma ve yakın hissetme olayı çoğunlukla tabi Türklerden geliyor, ama birkaç yabancıdan da kulağıma geldi yani “aa çok güzel” işte “biz yabancılar” olarak tabi görüyorlar... (AÖ3)

Kendisi de Almanya’da doğmuş, okumuş ve şu an çocuğuna velilik yapan bir anne de veli toplantısında kendi zamanında Türkçe öğretmenin ilgisiz olması ve yapılan derslerde kafasının çok karışması nedeniyle Türkçe derslerinde çok zorlandığını ve Türkçe anadili derslerine katılmak istemediğini söylemiştir. Aynı anne, kendi çocuğunun Türkçe derslerine çok severek katıldığını vurgulamıştır. Bir başka toplantıdaki veli de çocuğunun şu anda okuduğu okulda (KOALA’dan önce, başka bir öğretmen ile) yıllar önce kendisinin okuduğunu, ancak Türkçe anadili derslerinde sadece deve cüce oyunu oynadıklarını ve derse katılmak istemediğini anlatmıştır.

Okul idaresinin KOALA çalışmalarına ve anadili dersine bakış açısının öneminin açıkça ortaya çıktığı ve bu yüzden sorun yaşanan okulda çalışan Türkçe öğretmeni, okul idaresinin öğleden sonraya koyduğu dersler yüzünden anadili derslerine katılımın azalmasından üzülen bahsetmiştir:

... Öğleden sonraları çalıştığım için belli sınıflarda, okul sonrası yardımlara gidiyorlardı, şu bu vs. çocukların pek çoğu ayrılmak durumunda kalıyordu. Birinci ve ikinci sınıflar en kalabalık sınıflarım oluyordu çünkü onları sabahtan alabiliyorduk ama üç ve dörtleri öğleden sonra aldığım için 3-4’te çocuklar eksiliyordu benden... (TÖ14)

Yapılan görüşmelerde görüldüğü gibi Almanca dersleriyle koordineli yapılmaya başlanan Türkçe anadili dersleri, klasik Türkçe anadili derslerinden farklı bir konum kazanmış, özellikle okul saatleri içinde olması ve öğrencileri Almandada gördükleri konular ve yöntemlerle desteklemesi nedeniyle katılım eksiksiz hale gelmiştir.

#### **4.3.4. KOALA ile Öğrencilerin Kazanımları**

Müdürler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler neticesinde KOALA okullarında okuyan öğrencilerin belirli kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Bu kazanımlar; eğitimsel, duygusal ve kültürel ve dilsel olarak kategorilenmiştir.

##### **4.3.4.1. Öğrencilerin Eğitimsel Kazanımları**

###### **4.3.4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve eğitimsel başarılarında KOALA'nın olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişler ve kendi yaşadıkları deneyimlerden örnekler sunmuşlardır.

Öğretmenler KOALA'nın desteği ile Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri olan özel öğrenim gören öğrencilerin gittikleri okullara yönlendirilmeleri durumunun (Gesemann, 2005: 7) önemli şekilde azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yönlendirmelerde öğrencinin dil eksikliği nedeniyle kendini yeterince ifade edememesi, derslerde gereken başarıyı sağlayamaması ve başarısızlığının getirdiği içe kapanıklık ve tüm bu konularda kendisine yardımcı olabilecek bir öğretmen bulamaması gibi önemli etkenlerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Velilerin de çocuklarına bu konuda isteseler dahi yardımcı olamamaları çünkü kendilerinin de okulla irtibatını sağlayacak kadar dillerinin olmaması, onları bu konuda yönlendirebilecek ve eğitim sistemi hakkında bilgi verebilecek Türkçe öğretmenlerinin olmaması gibi nedenlerle öğrenciler öğretmenlerinin gözünde başarısız görülmektedir. Öğretmen çoğu zaman bunun nedenini öğrencinin zekâsında arayabilmektedir. Bu eksik iletişimin sonucu olarak Türk öğrenciler yoğun bir şekilde bu tür okullara gitmek zorunda kalmakta ve Alman eğitim sisteminin bu okullara devam eden öğrencilerin daha üst seviyeli okullara gitme şansını büyük ölçüde azaltan yapısı nedeniyle okul sisteminde başarı elde edememektedir.

KOALA okullarında; Alman öğretmen ile birlikte çalışma, Alman genel öğretim sınıflarında öğrencileri bizzat gözlemleyebilme imkânına sahip olan Türkçe öğretmenlerinin sorunları en erken safhada çözümede destek sağlamak gibi büyük bir şansa sahip oldukları söylenebilir. Bir Türkçe öğretmeni bu konudaki deneyimlerini aşağıda anlatmıştır:

... KOALA'nın kesinlikle çok etkisi oluyor. En azından ben Alman öğretmenlerle birlikte çalıştığım zaman, bizim çocuklarımızı çok fazla gözlemeleme fırsatım oluyor. Orada çocukların problemlerini birebir görüyorum, kendi sınıfımda onları çözmeye çalışıyorum, yetişemediğim yerde, ya da beni aşan konularda velilerle hemen irtibata geçiyorum ve gerçekten uzun yıllardır KOALA'yla birlikte oldu belki bu, uzun yıllardır çocuklarımız artık eskisi kadar Sonderschulelere gitmiyorlar... (TÖ1)

Öğretmenlerin belirttikleri gibi, Türk öğrenciler, dilsel eksiklikleri nedeniyle kendilerini yeterince ifade edememekte ve öğretmenleri tarafından uyumsuz olarak nitelendirilebilmektedirler. Ancak KOALA'da yine Türkçe öğretmenin sisteme dâhil olması ve öğrencilere destek olmasının önemi büyüktür. Bu konudaki düşüncelerini bir öğretmen şu şekilde belirtmiştir:

... Tabii birçok faydaları oluyor. Öğretmenin atacağı adımda, çocuğun bir problemi olduğunda, ya da bu öğrenmeyle ilgili olabilir, aileyle ilgili olabilir, çocuğun sınıftaki uyumsuzluğuyla ilgili olabilir, ama çocuğun hem Almandada hem de Türkçedeki hareketlerini, davranışlarını gözlemleyip, çocuğun hareketlerine bakarak çocuğa en iyi şekilde yardımcı olabileceğime ve olduğuma inanıyorum bu şekilde... (TÖ5)

Türkçe öğretmenin burada belirttiği gibi, Almanca derslerinde öğrenciyi bizzat gözlemleyip, sorunlarını tespit edip vakit kaybetmeden yardımcı olmakta ve velilerin eğitim sistemini ve dil bilmedikleri için destekleyemedikleri çocuklara Türkçe öğretmenler destek çıkmakta ve aileleri bilgilendirip onların da desteklerini sağlamaktadırlar. KOALA ile Alman öğretmen Türkçe öğretmeniyle koordineli ekip çalışması yaptığından, meslektaş olarak gördüğü Türkçe öğretmenin fikirlerine önem vermektedir. Alman öğretmenler, bu kritik yönlendirme döneminde öğrencinin kaderini etkileyecek seçim için Türkçe öğretmenin görüşlerini göz önüne almaktadırlar. Bulduğu okulun düşük sosyo ekonomik yapısı nedeniyle Sonderschulelere daha çok öğrenci yönlendirildiğini belirten bir öğretmen bu yönlendirmeyi önlemede kendi rolünü şu şekilde belirtmiştir:

... Bu okulda mesela % en az 5 ile 8 arası Sonderschule'ye gitmeye yönlendiriliyor. Fakat aileler buna karşı çıkıyor. Bu arada bizler devreye giriyoruz. Ve diğer Alman öğretmenler de bizden baya yardım bekliyor bu konuda. Bu sorun Almanca sorunu mu yoksa bizi anlayıp anlamama sorunu mu? O konuda mesela Türkçede nasıl? Yani sorun dil eksikliği mi yoksa gerçekten anlamada mı sorunlar yaşıyorlar? O konuda bize baya bir güveniyorlar ve bizim yapmış olduğumuz değerlendirmelerle işte çocuğu yönlendirmeye çalışıyorlar... (TÖ13)

KOALA'nın öğrencilerin Sonderschule/Förderschulelere gitmelerini engellemesinde destek sağlamasının yanı sıra, pek çok öğretmen KOALA yapılan okullarda okuyan öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gitme şansının arttığını özellikle belirtmişlerdir. Yine kendi deneyimlerinden yola çıkan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Ben şunu gördüm, kendim deneyerek görüyorum. Ne kadar çok vakit ayırabiliyorsan bir sınıf için haftada, o sınıftaki öğrencilerin başarısı o kadar daha fazlalaşiyor. Örneğin KOALA'yı 2 yıl boyunca yaptığımız sınıftaki öğrencilerin aşağı yukarı hepsinin de Gymnasiuma gittiğini de biliyorum şu anda. Yani 1 ve 2. sınıfta bu desteği gören çocuklarda önemli başarılar sağlayabileceğini görüyorum ben... (TÖ2)

KOALA'nın öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara yönlendirilmesinde etkisi olduğu görüşüne katılan diğer iki öğretmen de kendilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi tabi! Bu okuldan Gymnasiuma ve Realschuleye gidebilen çok çocuk var.”  
(TÖ6)

... Reale gidenler oluyor, Gymnasiuma gidenler de var. Hatta buradaki bir öğrenci şehir birincisi seçildi ve bu devamlı Türkçeye gelen bir öğrenci ve baya ilgili olan bir aile olduğu için şehir birincisi olarak seçilen bir kız öğrencisi. Şimdi üniversiteye başladı, tıp dalında, baya da dersleri güzelmiş yani iyiymiş... (TÖ13)

Burada önemli olan nokta, öğretmenin öğrencinin ailesinin de “çocuklarıyla ilgili” veliler olduğunu özellikle belirtmesidir. Birkaç öğretmen bu konuya özellikle değinmiş, KOALA'nın öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gitmesinde şüphesiz olumlu etkileri olduğunu, ancak bu süreçte öğrencinin aileden aldığı destek ve okulun KOALA'ya destek vermesi gibi birçok diğer faktörün de önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. KOALA ile Türkçe öğretmeni ve velilerin ortaklaşa çalışmalarının ve işbirliğinde bulunmalarının öğrencinin eğitimsel başarısında önemli etkiler sağladığını belirten öğretmen, kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Benim izlenimlerim, benim çalıştığım okulla ilgili, öyle oldu. İlk sene sürekli birlikte çalışabildiğim sınıftan aşağı yukarı bütün öğrenciler Gymnasium'a gitti. Türk çocuklarının hepsi Gymnasium'a gitti. Onun dışında, KOALA yapmadığım sınıflardaki öğrenciler vardı. Oradakiler Gesamt, Haupt ya da Real, zaman zaman. Bir de; KOALA yaptığımız zaman, öğretmenlerle de çok sıkı ilişkide olduğumuz zaman çocuğu hakkında veliye daha direk bilgi verebiliyorsunuz. Alman öğretmeni o şekilde anlatmıyor ya daha farklı anlatıyor ama sen Türk veline dediğin zaman “bak bu bu sorunları var! Bu konuda bir şeyler yapmaya çalış, gerekirse ben sana, hani Almanca sorunu varsa ben de sana kitap tavsiye



edebiliyorum, şey yapabiliyorum”. Onlar da, “teşekkür ederim, bu hiç aklımıza gelmemişti böyle bir şey yapabileceğimiz” diyorlar. Ben hep telefon numaramı veririm, “her zaman arayabilirsiniz, herhangi bir şey olduğu zaman elimden ne gelirse; yani fikir olsun, materyal olsun, yardım etmek isterim” diye. Sanki böyle bir bağ kuruluyor, onlar için de, bir şey olduğu zaman ilk önce bana gelip yani mesela söylerler; öğretmenle ilgili olsun, işin içinden çıkamadıkları bir şey olursa yani bir destek olmuş oluyorsunuz. Bu da çocukların eğitimine yardımcı oluyor sonuçta... (TÖ2)

KOALA yapılan okullarda Türkçe ve Almanca öğretmenin öğrencilerinin durumları hakkında da sürekli iletişimde bulunmalarının önemi burada açıkça görülmektedir. Yine deneyimlerinden bahsetmeye devam eden öğretmen, Alman öğretmenle yaptığı koordineli KOALA çalışmaları ile okula başladıktan sonra karşılaştırmalı çalışmaların ne kadar önemli olduğunu vurgulayarak Almanya’ya yeni gelen ve hiç Almanca bilmeyen bir öğrencinin geldiği noktayı anlatmıştır:

... İlk başladığımız zaman ...’la (Alman öğretmenle); ... adında Özbek bir çocuk geldi. Bir kelime Almanca bilmiyordu. Türkiye’de 1. sınıfı okumuş ve sonradan buraya gelmiş. O çocuk şu anda Gymnasium’a gidiyor, 6. sınıf. O kısa sürede, ikili çalışmalarla, yani KOALA’yla anlayamadığını karşılaştırarak, Türkçe-Almanca, bak düşün, onu o seviyeye getirerek, çocuk Gymnasiuma gidiyor... (TÖ2)

Öğrencilerin, ailelerin de desteğiyle birlikte KOALA ile daha yüksek seviyeli okullara gidebilmelerini yüzde yüz belirleyemeyeceğini ancak destek sağlayacağını belirten bir diğer öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Türk veliler de artık çocuklarının sadece Hauptschule ya da öğretmenlerinin dedikleri, yönlendirmek istedikleri yerin dışında kendi istekleri, arzuları hedefleri var. Zaten oraları istiyorlar, yani daha yüksek yerleri istiyorlar. Bunun için de bazıları ek dersler aldırıyor, şu oluyor bu oluyor. Ama tabii ki KOALA dil gelişimine yardım ettiği, onların daha uyumlu 2 dili bir arada götürmesine destek sağladığı için, o zaman tabii ki ilerideki o daha başarılı bir eğitim sürecine adım atmalarına neden olabilir. Yani %100 belirlemez ama destek sağlar... (TÖ9)

Okul yönetiminin değişmesi nedeniyle KOALA uygulamalarının yapılamaz hale geldiği okulda çalışan Türkçe öğretmeni, KOALA ile çalıştıkları zamanlardaki öğrencilerinin başarısıyla şimdi KOALA yapamadığı öğrencilerinin başarısını karşılaştırmıştır:

... İlk zamanlarda 4. sınıflar çok daha başarılıydı. O ilk zamanlardaki çocuklarla çok şey yapabiliştim. O çocuklar da baya yükselmişti. Yani öğretmenler de aynı şeyi dediği için öyle görüyorum. Son yıllarda başarısız olmalarına bir bakıma okulun, öğrencilerin sadece Almanca öğrenmesi gerektiği üzerine düşüncelerine yoğunlaştırmasından geldiğine inanıyorum... (TÖ14)

KOALA ile öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gitmelerinin olumlu şekilde etkileneceğini ancak bunun sadece KOALA ile mümkün olamayacağını belirten bir diğer öğretmen, KOALA'ya karşı Alman makamlarının çok olumlu olduğunu ve bu faydaları bizzat kendileri gördükleri için KOALA'yı okulda devam ettirdiklerini ve hatta hazırlık sınıfı olan Vorklasselerde dahi yapılmasını talep ettiklerini belirtmiştir:

... Yani onu sadece KOALA'ya bağlamak biraz şey, ama şu var muhakkak; KOALA'nın bir katkısı var, olmaz olur mu! Tabiki var! Bunu ben söylemiyorum, bunu Alman öğretmenler de söylüyor. Alman öğretmenler diyebilirler, sonuçta onlar için de bir yük bu aslında. Diyebilirler yani “yapmayalım bunu, bir şey getirdiği yok!”. Sonuçta onlar da buna önem verdiklerine göre, yapılınsın, işte isimler yazılıyor “bu sene, önümüzdeki sene ben seninle çalışmak istiyorum”. Buna benzer. Bir de bizim okulda ve her okulda oluyor galiba, bir istek kâğıdı dolduruluyor sene sonundan önce bir dahaki sene için. Nerde, hangi sınıfta, hangi kursları yapmak istiyorsunuz, hangi öğretmenlerle çalışmak istiyorsunuz? Falan gibi. Bazıları diyor ki “muhakkak beraber çalışalım”. Tamam, yani benimle çalışmasa bir başkasıyla çalışacak sonuçta, ama çalışacak muhakkak. Yani istiyorlar. Vorklasselerde yapmıyorduk mesela istiyor diye onlara da gidiyoruz artık. Bir saat de oraya ayırmışlar. Onlar istemişler çünkü... (TÖ4)

Öğretmenler, KOALA'nın öğrencilere eğitimsel kazanım olarak; iki öğretmen tarafından paralel işlenen konular ile her iki dilde de pekiştirme sağlama ve öğrenme süreçlerini hızlandırma sağladığını belirtmişlerdir:

... Ne kadar paralel işlersek işleyelim, derse girmiş olsanız dahi, her öğretmenin-hani her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır ya- her öğretmenin sistemi birazcık fark ediyor. Ya da verdiği bilgi mutlaka fark ediyor. Örneğin Alman öğretmenin vermediği bazı şeyleri ben ekliyorum olabilir. Benim unuttuğum, atladığım şeyler Almanca dersinde işleniyor olabilir. O yüzden birbirini desteklediğini düşünüyorum. Yani, çocuk 1 kere değil, 2 kere aynı konuyu öğreniyor. Üstelik bana ilaveler yapıyor, benden ilaveler alıyor. O anlamda, çok daha geniş kapsamlı öğrendiğini düşünüyorum... (TÖ7)

KOALA'nın öğrencilerin öğrenme sürecine etkisini vurgulayan bir diğer öğretmen de görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... Sanıyorum öğrenmeyi bir kere hızlandırıyor. Yani bir kere o kafaya takılma soruları yok ediyor çünkü anında çocuğun anlamadığını fark ettiğinizde her 2 dilde de müdahale edebiliyorsunuz, hangisini anlayabileceğini düşünüyorsanız oradan...” (TÖ4)

Yine kendi deneyimlerine dayanan bir öğretmen, KOALA'nın sağladığı iki dilli çalışmalarla öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki olumlu etkilerden bahsetmiştir:

... Aslında öğretmenlerden duyduğum kadarıyla ve ben de aynı okullarda çalıştığım için görüyorum. Bu son zamanlarda 2 dilli, 2 dillikten mi bilmiyorum; ya da KOALA'nın 1. sınıfta başlamasından mı; bunların çok büyük etkileri

olduğunu sanıyorum. Çocukların artık öğrenme düzeyleri gittikçe daha iyiye doğru gitmeye başladı... (TÖ1)

#### 4.3.4.1.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman genel eğitim sınıf öğretmenleri, kendileri de bizzat KOALA ile koordineli çalışmalar içinde buldukları için, sınıflarındaki Türk öğrencilerin yapılan çalışmalarla sağladıkları gelişmeleri en yakından takip edebilmektedirler. Yapılan görüşmelerde, Alman sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenleri gibi; KOALA'nın öğrencilere eğitimsel katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gittiklerini ve bunda KOALA'nın da bir etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir:

“... Son okuttuğum öğrencilerimde hiçbiri Hauptschuleye gitmediler. Pek çok Türk kız öğrencim Gymnasiuma gittiler. Bence tabiki KOALA'nın da etkisi mutlaka var bu durumlarda. Birlikte güzel bir şekilde çalışmak söz konusu çünkü. Veliler de ciddiye alındıklarını hissettikleri için yardımcı oluyor...” (AÖ2)

KOALA ile Türkçe öğretmeni ile birlikte çalışmanın, velileri de okula daha çok dâhil eden çalışmalarının öğrencilerin eğitimsel başarılarına yansıdığını belirten Alman sınıf öğretmenleri; KOALA'nın öğrencilerin başarılarına katkısının yanı sıra; okula entegre olmalarında da faydalı olduğunu belirtmişlerdir:

“... Bence KOALA'nın çocukların eğitimsel başarıları üzerinde olumlu etkisi var. Bence en büyük etkisi entegrasyonlarını sağlamak oldu...” (AÖ3)

Türkçe öğretmenleri gibi düşünen Alman sınıf öğretmenleri, KOALA'nın iki dilde karşılaştırmalı çalışmalar yapan ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere sürekli destek sağlayan yapısını sınıflarında gözlemlene imkânı buldukları için öğrenme süreçlerinde olumlu etkiler ve dolayısıyla da ileriki eğitim başarısında destek sağladığını belirtmişlerdir:

... KOALA çocukların öğrenme süreçlerini olumlu şekilde etkiliyor ve ileriki okul kariyerlerinde de olumlu etkisi var bence. Özellikle “Bay ...” sınıfımızdayken, çocukların çok daha dikkatli ve konsantreli olduklarını fark ediyorum çünkü anlamadıkları konuları “Bay ...” onlara kendi dillerinde tekrarlıyor... (AÖ4)

KOALA'nın öğrencileri dil konusunda desteklediğini ve dil konusunda sorunların azaldığını ancak matematik gibi derslerde başarısız olmaları nedeniyle çok yüksek seviyeli okullara gidemediklerini vurgulayan Alman öğretmen, KOALA'nın

daha yüksek seviyeli okullara gitmede belirleyici değil, destek olduğunu belirtmiştir. Aynı öğretmen ilk iki sınıfta Türkçe öğretmeni ile çalıştıklarını belirtmiş ancak 3. ve 4. sınıfta beraber çalışamamalarından yakınmıştır:

... KOALA çocukları dil konusunda destekliyor. Benim öğrencilerim Realschuleye gidiyor, Hauptschuleye giden çok çok az ama gitme nedeni dil sorunu yaşaması değil; matematikte iyi olamadıkları için. Çünkü dile hâkimler ve dersleri Almanca takip edebiliyorlar. Sorun matematikten kaynaklanıyor. KOALA ile haftada iki kere iki saat Türkçe öğretmeni ile çalışıyorduk ama üçüncü sınıfta artık yok maalesef! ... (AÖ1)

#### 4.3.4.1.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Görüşme yapılan müdürlerin hepsi, okullarında KOALA çalışmalarının öğrencilerin eğitimsel yaşantılarına katkılar sağladığını ancak birçok başka faktörün de önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gidebilmeleri konusunda KOALA'nın destek sağladığını belirten bir müdür, bunda öğrencinin erken yaşta anadili öğretmeni tarafından desteklenmesi ve velilerin de okula dâhil edilmesinin önemini vurgulamıştır:

... KOALA'nın çocukların eğitimsel başarılarına kesinlikle katkısı var ama bunu ölçmek biraz zor bence, başka faktörlerin de etkisi var çünkü. Ama tabii Türkçe öğretmenin çocuklara erken bir zamanda destek olması, ulaşması ve bu sayede velileri de okulla iletişim içine sokması. Yani bu birinci ve ikinci sınıfta çocuğa özel bir destek çok önemli. Daha yüksek seviyeli okullara gitme şansını artırmada da desteği var bence KOALA'nın... (M1)

KOALA ile iki dilde karşılaştırmalı çalışmaların öğrencileri dil gelişiminde, dolayısıyla da eğitimsel hayatlarında desteklediğini düşünen bir müdür KOALA'nın öğrenciler açısından avantajları olduğunu belirtmiştir:

... Ben eğitimsel başarı elde etmede KOALA'nın çocukları desteklediğini düşünüyorum. Yazı dilini bir de Türkçede öğreniyorlar, harfleri Türkçede de öğreniyorlar. Her iki dilde de gelişiyorlar ve okuma yazmayı öğreniyorlar ve bu da gelecekte başarı sağlamaları için önemli. Daha sonra ikinci bir dil öğreniminde de etkili oluyor, avantaj sağlıyor... (M2)

Öğrencilerin belirli bir başarı elde etmeleri için birçok desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten müdürler, KOALA'nın öğrencileri her iki dilde de desteklemesi, velileri de okul sistemine dâhil etmesi gibi destekleyici özelliklerinden dolayı, yabancı kökenli öğrencilerin çok yoğun bulunduğu okullarda daha çok önem kazandığını belirtmişlerdir:

... Bizim gibi bir okulda bence okulda tek bir yönde değil de çok branşta destek sağlanmalı, aileleri de buna katarsak çocuklar eğitim yolunda çok fırsat

yakalayacaklar. Bu yüzden benim tavsiyem çocukları dördüncü sınıftan sonra gesamtschulelere yönlendirmek, böylece daha fazla zaman kazanmalarına yardımcı olmak. Bizim okumuzdan bir kız öğrenci Hauptschule öğrencisiydi ama şimdi Gymnasium bitirme sınavını yapıyor. Yani demek istediğim çocukların çok zamana ve desteğe ihtiyaçları var tabiki çocuğun kişiliği, ailevi faktörler de çok önemli... (M4)

Öğrenciye erken yaşta desteğin önemine ilaveten, ileriki zamanlarda da desteğin devam etmesini gerektiğini belirten müdürlerin; 3. ve 4. sınıflarda KOALA Plus'un önemini de ortaya koydukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri KOALA'nın öğrencilere sağladığı eğitimsel kazanımları; Türk öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gidebilme şansını elde etmelerine yardımcı olmak, özel öğrenim gören öğrencilerin gittikleri okullara (Sonderschule/Förderschule) gitme durumlarını azaltmada destek olmak, entegrasyonlarını sağlamada destek olmak ve öğrenme süreçlerinde iki dilli destek sağlayarak başarılarını artırmak olarak ifade etmişlerdir. Bu yönüyle araştırmanın yapıldığı okullarda KOALA'nın *çocuğun okulda başarı sağlayabilecek seviyeye ulaşabilmesi (Nakipoğlu-Schimang, 2004) ve daha hızlı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak (Werges, 2004: 12)* amacına ulaştığı söylenebilir.

#### 4.3.4.2. Öğrencilerin Duygusal Kazanımları

##### 4.3.4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

KOALA ile Türkçe ve Alman sınıf öğretmeninin işbirliği içinde çalışması ve Türk öğretmenin de bu vesileyle Alman sınıftaki derslere Alman öğretmeniyle beraber katılması mevzubahistir. Dersi beraberce yürütme ve her iki dilde ve kültürde karşılaştırmalı çalışmalar yapmak, Türkçe öğretmenlerinin görüşüne göre Türk öğrencilere duygusal açıdan çok olumlu kazanımlar sağlamıştır. Tüm öğretmenler, KOALA ile çalışmanın öğrencilerin özgüvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerini Alman sınıfında yalnız hissetmemeye başlamışlar ve kendilerine daha çok güven duydukları okul ortamında hem Türkçe hem Almanca derslerine daha çok uyum sağlamışlardır.

Bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

... İlk girdiğimizde zaten öğretmen açıklıyor: “Bay ... Türkçe öğretmenimiz ama bizimle haftada gelecek 2-3 ders yapacak, bize yardım edecek, ben neysem sınıfta o da o, sorularınız olduğunda ona da gidip sorabilirsiniz” falan diyor. Ondan sonra zaten çocuklar hiç yadırgamıyorlar. Biliyorlar ki bu adam gelecek bizim dersimize bizimle birlikte olacak. Çoğu da gelip soruyor hatta bazı yabancı kökenli çocuklar. Belki öğretmenlerine gidemiyorlar ama Türk çocukları değil, diğerleri. Yani gelip rahatlıkla bana sorabiliyorlar, yardım isteyebiliyorlar yani onlar için de biraz böyle sanki bir güven ortamı doğmuş gibi oluyor. Buradan giderken de şimdi 1. dersi burada yapıyoruz, ... hemen soruyor “öğretmenim bizim sınıfa geleceksin değil mi? Yani ona da kendini belki işte böyle sığılacak bir liman ya da dayanılacak bir şey gibi hissediyor çocuklar, o anlamda psikolojik açıdan da ben faydası olduğunu düşünüyorum... (TÖ9)

Bu görüşmede belirtildiği ve diğer öğretmenlerin de belirttiği gibi Türkçe öğretmenlerinin Alman sınıfına girip dersler esnasında sorun yaşayan öğrencilere yardım etmesi sadece Türk öğrenciler için fayda sağlamamakta, Alman ve diğer yabancı uluslardan gelen öğrenciler de yine çoğu zaman kendi öğretmenlerine sormayı çekindikleri soruları Türkçe öğretmenine rahatlıkla sormaktadırlar. Öğretmenlere göre, özellikle göç ederek yeni gelen yabancı öğrenciler, Türkçe öğretmenin de kendileri gibi yabancı olduklarını fark etmekte ve bu durum onların da kendilerine güvenlerini artırmaktadır. Kendileri gibi olan birinin onlara daha rahat yardım edeceği hissini vermektedir. Bu açıdan ailesiyle birlikte Almanya'ya yeni göç eden Pakistanlı bir öğrencinin Türkçe öğretmeninden medet umuşunu Türkçe öğretmeni şöyle anlatmıştır:

... Alman sınıfına girdiğim zaman, çok iyi olan da var ama çok ilk etapta böyle pısrık, çekingen, korkak, ürkek ama benim gözüme bakınca da anlıyorum ama hemen “öğretmenim... gel bana yardım et” falan. Bir şey daha anlatayım, bir öğrenci vardı Pakistanlı. Evet, şu anda 1. sınıfta, 2 ay önce geldi. Üstü başı temiz,

çok korkak ama nasıl böyle öğrenmek istiyor, yetişmek için onlara. Çekiyor beni, dil de bilmiyor ya, Almanca da Türkçe de hiçbir şey bilmiyor. Hep giderken çekiyordu. Yardıma ihtiyacı vardı. Tipimden galiba, bıyıklı, büyük falan belki de... Yardımcı oldum derslerinde, hep de oluyorum. Yapışıyor bana teneffüste falan. Yazık, çok ilgi alaka istiyor. Yeni geldi, kaçmış gelmişler galiba. İnanır mısın, o kadar güzel yazıyor şimdi... Evet! Okuyor!.. (TÖ12)

Görüşmeler esnasında birçok Türkçe öğretmeni, Türkçe anadili derslerine katılmak için diğer milletlerden öğrencilerden büyük oranda istek olduğunu, hatta Alman velilerin okul yönetimiyle özel olarak görüşerek çocuklarının bu derslere katılmalarını istemekte olduğunu anlatmışlardır. Alman öğrenciler dışında Arap ve diğer milletlerden öğrencilerin de derslere girmeyi çok istediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler kendi sınıflarında (genel Alman öğretim sınıfında) Türkçe öğretmenlerini görüp tanımakta ve sevmektedirler. Türk arkadaşlarının iki dilli konumlarından duydukları gururdan etkilenmekte ve bu yüzden Türkçe derslerinde de hem arkadaşlarıyla hem de kendilerine yardımcı olan Türkçe öğretmeniyle beraber olmak istedikleri düşünülmektedir. Türkçe dilinin okuldaki etkinliklerle artan prestiji de bu öğrencilerin bu derslere katılmak istemelerini sağladığı düşünülebilir. Özellikle Almancası zayıf olan ve bu nedenle kendisini Alman sınıfında yalnız hisseden öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin de derste onlarla birlikte olduğunu bilmeleriyle, bu güven duygusu daha da öne çıkmaktadır. Bu durumu bir öğretmen şöyle açıklamaktadır:

“... Muhakkak bir duygusal gelişim var, bir güvende oluyorlar. Bu daha çok ama Türkçesi güzel olan çocuklar. Almancası zayıf olan çocuklar da, “benim arkamda nasıl olsa birisi var, bana yardım edecek, anlayamadığımı söyleyebileceğim kimsem var” diye biliyorlar, bu var...” (TÖ11)

Aynı şekilde bir diğer öğretmen de özellikle Almancası zayıf öğrencilerin, Alman sınıfında “bunun Türkçesi nedir?” gibi karşılaştırmalı çalışmalar yapıldığında hemen cevap vermek istediklerini ve güvenlerinin yerine geldiğini belirtmiştir. KOALA'nın *çocuğu bulunduğu yerden alma* (Nakipoğlu-Schimang, 2004) ilkesinin öneminin burada ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öğrenci daha iyi bildiği bir konuda sınıfta kendisini gösterebilmekte ve kendisine güveni gelişmektedir. Bu çalışmalar esnasında Alman arkadaşları ve öğretmenin de Türkçeyi öğrenmesinin Türk öğrenciye ayrı bir mutluluk verdiği söylenebilir.

Okulun yabancı kökenli öğrenci nüfusu çok yoğun olduğu için iki dilli çalışmaların çok yoğun şekilde sürdürüldüğü okulda araştırmacı da bazı gözlemlerde bulunmuştur. Aynı konunun Almanca-Türkçe karşılaştırmalar yapılarak işlendiği

sınıfta; Alman öğretmeni de Türkçe sözcükler öğrenmekte ve bunları sınıfta konuşmaktadır. Çiçekler konusu işlenirken, aynı sözcüğün Almancasının ardından “Türkçesi nedir?” diyerek işlenmesi esnasında Türk öğrenciler Alman öğretmenin Türkçe konuşmasından mutluluk duymuşlardır. Alman öğretmen Türkçe sözcükler söylediğinde öğrenciler devamlı “sag wieder/tekrar söyle” demişlerdir. Yine bir başka sınıfta araştırmacının Türkiye’den geldiği söylenince bu sefer Alman öğrenciler “Türk çocuklar sussun, biz ablaya Türkçe şarkı söyleyeceğiz” demişler ve “Notalar/do bir külah dondurma” şarkısını Türkçe olarak söylemişlerdir. Türk öğrenciler açısından Alman sınıf arkadaşlarının Türkçe şarkıyı büyük bir istekle söylemelerinin Türk öğrencilerinin kendileriyle gurur duymasını sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlere göre ayrıca; sınıflarda birçok ülkeden gelen yabancılar olmasına rağmen, KOALA ile sadece bir Türk öğretmenin derse geldiğini ve Alman sınıf öğretmeniyle çalıştığını gören Türk öğrenciler, kendileriyle gurur duymakta, psikolojik olarak rahatlık duymaktadır. Öğrenciler Türkçe öğretmenleriyle, sınıf öğretmenlerinin uyum içerisindeki çalışmaları gözlemlemekte ve bu onları mutlu etmektedir:

“... Çocuklar için gurur verici oluyor çünkü çocuklar kendi öğretmenlerini diğerlerine gösterme fırsatı yakalamış oluyorlar. Tabi hem Türkçe öğretmenlerinin, hem de sınıf öğretmenlerinin birlikte uyum içerisinde çalışması çocukların üzerinde bana göre %100 pozitif bir etki yapıyordur...” (TÖ5)

Yine aynı görüşte olan diğer iki öğretmen Alman sınıflarında yaptıkları çalışmalardaki izlenimlerini aktarmışlardır:

... Biz şimdi sınıf öğretmeniyle beraber olduğumuz için bütün çocuklar bizi kendi öğretmenleri gibi görüyorlar. Daha başka türlü saygıyla yaklaşıyorlar. Türk çocukları da bundan gurur duyuyor, fark ediyorsun. Girdiğim gibi sesleniyorlar zaten “Bayan ..., Bayan ...” diye. Daha bir başka oluyor ilişki... Öğretmeninden korkuyor, çekiniyor ama benle daha rahat kontak kurabiliyor. Bütün bunlar hep KOALA’nın sayesinde oldu ama... (TÖ6)

“... Seviniyorlardı. Kendilerinden bir insan. Ya da kendileriyle ilgilenen bir insan diye düşünüyorlar herhalde. Kan mı çekiyor bilmem!...” (TÖ7)

Türkçe öğretmenlerinin sınıfta yanlarında bulunmasının çocuklarda etkisini anlatan bir öğretmen de bu konudaki gözlemini şöyle aktarmıştır:

... Tabii ki şimdi, bir kere seviniyorlar. Ben onu fark ediyorum. İşte yanlarında oturmamı istiyorlar. Bilemedikleri zaman muhakkak beni çağırıyorlar. Bir Alman öğretmeni çağırırsa beni çağırılmayı yeğliyorlar, biraz onu fark ediyorum ben. Hani bir yerde bir de şey de düşünüyorlar herhalde, belki, bilemiyorum acaba benim Türkçe anlatacağımı mı düşünüyorlar? Kendilerinin Türkçe daha iyi,



“işte bu öğretmen Türkçe anlatır, ben de Türkçeyi daha iyi anlarım, dolayısıyla” mı düşünüyorlar, kafalarından ne geçiyor bilemiyorum... (TÖ4)

KOALA ilkesiyle çalışan ve Alman sınıfına giren konsolosluk öğretmeni de, Alman sınıfına girdiği zaman öğrencilerinin çok mutlu olduğunu belirtmiştir:

“... Hiçbirşey konuşmasanız bile sınıfa girmeniz çocuklarda çok büyük sevinç uyandırıyor. Hele Almanca anlama sorunu olan çocukların gözleri ışıltıyor. Sizi kendine çok yakın hissediyor. “Bir öğretmen beni anlıyor” diyor ve ben onları anlıyorum...” (KÖ2)

Türkçe öğretmeni Alman sınıfına geldiği zaman, çocuklar kendisi gibi Türk olduğu için öğretmenine karşı daha rahat davranmakta ve mutluluk duymaktadır:

... Normal Türkçe sınıfında sen herkesin öğretmenisin, herkes içinsin. Ama orada biraz kendine ait yapabiliyor seni. Seni yanına çağırarak çünkü sen en azından yanındaki işte oturan Marko’ysa, Marko’nun öğretmeni değilsin, onu öyle düşünüyor. Orada seni kendine yapabiliyor... Onun için hiç konuşmayan etmeyen aslında çocuklar bile, mesela yanına oturmamı istiyor. Hani ben de bazen şaşırıyorum. Tamam, bazıları var böyle gözlerinin içine bakıyor, öyle tipler var. Yani o kadar çok sevecen yaklaşıyorlar ki, ya da çok seviyor ki böyle gözlerinin içine bakıyor. Böyle gülüyor, kendinden geçiyor...(TÖ4)

Diğer bir Türkçe öğretmeni de Alman sınıfına girip yardım ettiği Türk öğrencilerin durumuyla sınıfına girmediği öğrencilerin durumu arasındaki farktan bahsetmiştir:

... Tabi, Türk çocukları çok seviniyorlar girdiğimde, Bayan ..., öğretmenimiz Bayan ... geldi. Daha bir hevesliler, onu hissediyorum. Özellikle grup içerisinde, komple sınıfla yaptığımız çalışmalarda kendilerine daha çok güvenlerinin geldiğini hissediyorum. Yani daha çok söz hakkı istiyorlar, bildiklerini daha çok aktarmaya çalışıyorlar. Bunu, hiç katılmadığım yani sadece gözlemci olarak girdiğim sınıflarda fark ediyorum. Daha sessizler, daha az cesaretliler. Bu fark evet gözüme çarptı diyebilirim... (TÖ2)

Türkçe öğretmenin Alman sınıfındaki derslere girerek öğrencilerin oradaki durumlarını bizzat gözlemlemeleri, oradaki eksikliklerini sınıf ortamında ya da öğrenciyi sınıftan alarak bireysel çalıştırmalar yaptırarak telafi etmeye çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisini anlatan bir diğer öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... KOALA’nın verdiği yararlarından birisi o, sınıfta bunları yakalıyorum hemen, göze çarpıyor zaten. Sınıf öğretmeniyle beraber anlaşarak çocuklarımıza ekstra bir ilgi vermek için zaman ayırıyoruz. Çalışma kâğıtları ayırıyoruz ve çoğu zaman sınıftan alıp kendi sınıfıma götürüyorum. Öyle bir durum oldu ki şimdi “öğretmenim” diyor, “gidebilir miyiz” diyor, “biraz daha kendimiz beraber çalışalım”. Size güveniyor, Tabi! Geçen hafta çocuğun biri “ısrarla oraya

gidelim”, “tamam” dedim, çektim getirdim. Matematikte veya Almanda... Bu zorlukları öyle üstlenebiliyoruz yani... (TÖ12)

Öğrencilerin, kendilerini eksik hissettikleri bir konuda, kendilerine yardım edecek birinin varlığının onlara verdiği güven duygusuyla desteği kendilerinin talep etmekte oldukları ve daha rahat oldukları söylenebilir. Türkçe öğretmenlerine göre Türk öğrencilerin KOALA sayesindeki duygusal kazanımlarından biri de, kendi dillerine ve kültürlerine sahip çıkmayı öğrenmeleri, iki dilli iki kültürlü konumlarının onlara avantaj getirdiği bilincine varmalarıdır. Öğretmenlerin belirttikleri gibi Türk öğrenciler, Türk kimliğine sahip olma ve Türkçe konuşabilmenin onlara değer katan bir özellik olduğunu farkına varmaktadır:

“... KOALA ile en azından bir dil bilinci sağlıyor. Dediğim gibi bazı öğretmenlerle gerçekten böyle iki dilliliğe önem verenler var. O sınıflarda bakıyorsunuz ‘bizim Türkçemiz var’, ‘biz farklıyız’... diyor çocuklar...” (TÖ8)

Alman sınıf öğretmenin de KOALA’ya ve iki dilli çalışmalara önem vermesinin de KOALA’yla birlikte öğrencilerin dil bilinci kazanmasında önemli katkısı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerinde gözlemlediği kendine güven duyma özelliğini bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Kendilerini güvende hissediyorlar. Bir şeyler öğrendikleri zaman da yürüyüşleri bile değişik oluyor yani. Oluyor, olmaz olur mu? Biraz daha gelişmiş ve kendine güvenen öğrenciler... Kendine güvenen oluyor ve kendilerine hatta bazen diğer öğrencilerden de daha da üstün görüyor. İşte “benim özelliğim sizden daha fazla” gibi. Tabi tabi...(TÖ13)

Bir diğer öğretmene göre zorluk çektiği durumlarda kendisine destek sağlayacak, kendi dilini konuşan bir öğretmenin varlığıyla kendine güveni artan öğrenci, zamanla kendi diline, kültürüne sahip çıkmayı öğrendiği gibi, Almandayı da severek öğrenmeye başlamaktadır:

... Çocuğun kendisine katkısı var yani, çocuk kimlik ve kişiliğini “aa bak, Türkçede de bu var!” deyip kendine sahip çıkmayı öğreniyor ve kendine sahip çıkan bireyler bence Almanya için büyük bir katkı. Almandayı da daha beğenerek daha benimseyerek öğreniyorlar ve söylüyorlar öğretmenlerine “Türkçede bu böyle okunuyor” ya da “bak bizde böyle şeyler var”. “Saint Nicholas Türkiye’de doğmuş”, bilmem ne yani içerik olarak da geri gidiyor. Çok önemli, çok önemli... (TÖ10)

Araştırmacının da gözlem yaptığı 1. sınıflarda pekçok kez karşılaştığı durum; Türk öğrencilerin Almanca konuşmalar esnasında kendisine “bak bu Almandada öyle okunur ama Türkçede şu şekilde okuyacaksın” demeleri olmuştur.

Öğretmenler, iki dilli ve iki kültürlü konumuyla yalnız kalan öğrencinin, okuldaki KOALA çalışmalarının kendi kültür ve dillerine yaptığı vurgu ve bilinç oluşturması sayesinde kendisinin diğer kültürüne ve diline sahip çıkan ve saygı gösteren okulunu sahiplenmeye, artık kendini de o okula ait hissetmeye başladığını belirtmişlerdir. Bu açıdan; kendi benliğini okuldaki Türkçe derslerinde bulan Bulgar bir öğrencinin durumunu öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Çocuk bildiğini fark ediyor. Dolayısıyla kendine güveni oluşuyor tabiki. Yoksa ya sınıfa gitmiyor, ya sınıfta hiç konuşmuyor ama Türkçeye geliyor, Türkçede konuşuyor. Türkçede kendinin olduğunu fark ediyor. Kendinin de bir şeyler bildiğini ortaya koyuyor, onun sevincini yaşıyor, mutluluğunu yaşıyor. Tabi KOALA'nın özelliği bence o... (TÖ4)

Bu görüşlere ek olarak, 10 ay boyunca Alman ve Türk öğretmenin aynı sınıf içindeki çalışmalarını da derslere bizzat katılarak gözlemleyen araştırmacı, Alman ve Türk öğretmen kendisini sınıfa Türkiye'den gelen bir misafir olarak tanıttığında, Türk öğrencilerin büyük bir sevinç gösterdiklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin birçoğunun yanındaki Alman arkadaşına “Bak görüyor musun, o da benim gibi Türk” diyerek gururla gösterdiklerine şahit olmuştur.

Öğretmenlere göre KOALA çalışmaları ile sadece Türk öğrenciler kendi dillerinin ve kültürlerinin farkına ve önemine varmamakta; Türkçe ve diğer göçmen çocukların anadilleri de önem kazanmaktadır. Karşılıklı bu anlayışı kazanan öğrenciler, birbirlerine, dillerinin farklılığından kaynaklanan sorunlarda yardım etmeyi öğrenmekte ve sosyal uyum konusunda önemli bir gelişme göstermektedirler. Alman sınıfında Türkçe öğretmeni olarak bulunmayan, sınıfın diğer bir öğretmeni gibi ders anlatan Türkçe öğretmeni, yaptığı çalışmalar esnasındaki gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır:

... Eğer aynı sınıf içerisine giriyorsan, bütün gruba birlikte öğretmenle ders ya da öğretmen komple bana o dersi bırakabiliyorsa ki “bu ders sen tek başına”, hem Alman çocuklarına da bu sesi sen bugün verebilir misin?”. Sembollerce çalışıyoruz, bütün grupla çalıştığımız zaman, Türkçe kelimeleri de söylediğimiz zaman çocuklar “ahaa Türkçe de varmış, Türkçe de önemliymiş. Bak arkadaşımız da Türkçe, yani bizden daha farklı bir dil de biliyor”, o şeye varıyorlar... Mesela gayet rahat artikeli bilebiliyorsa, Türk çocuğu bilemediği zaman, “yardım isteyebilirsin” diyorum, Alman çocuğu yardım ediyor, “bu böyledir” diyor. Birbirlerine hem yardımlaşarak, onun nereden niçin eksikliği olduğunu anlatıyoruz, “bizde bu yok” diyoruz “Türkçede, artikkel begleiterimiz yok, o yüzden biz problem yaşıyoruz, siz bize yardımcı olacaksınız bu konuda”. Bir arkadaşına mesela eşli çalışma yaptığım, ikili çalışmada, bir Alman bir Türk

çocuğunun yan yana oturup yardımlaşarak çalışmasını sağlayabiliyorsun bilemiyorsa... (TÖ2)

Türkçe öğretmenlerinin Alman sınıflarına gelmesiyle, derslerde Türk kültüründen, Türk geleneklerinden bahsedilmesi ile Türk öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal yönden kaynaşmalarını, farklı bu yanlarını artık olumsuz bir durum olarak görmemelerini, bu durumdan gurur duymalarını sağladığını belirten deneyimli öğretmenlerden biri öğrencilerde gözlemediği gelişimi şu şekilde açıklamıştır:

... KOALA ile sosyal yönden çocuklar birbirine daha çok kaynaşıyor mesela kendi bayramları olduğu zaman söylemekten çekiniyorlar, saklıyorlar. Bizim bayramımız var, niye şeker yiyorsunuz? Hiçbir şey söyleyemiyorlar. Ama ben sınıflara gidip açıkladıktan sonra çocuklar daha bir güzel, daha bir hür oluyorlar. “Sizin varsa bizim de var!” gibi, yani bir çekingenlikleri kalmıyor. Ben hep anlatıyorum yani “Onların bu bayramı varsa bizim de var. Her yerde var bunlar. Bak siz de şeker getirirseniz bütün çocuklar beraber yiyecek size teşekkür edecek. Siz nasıl ki onların Noel’inde oturuyorsunuz, beraber bir şeyler yapıyorsunuz, yiyip içiyorsunuz; bizim bayramlarımızda da onlarla beraber yine olabilirsiniz” diyorum. Yani zamanla bunları yok etmeye çalışıyoruz. Gerçekten; yani ilk zamanlardaki gibi, yani benim ilk göreve başladığım zamanlardaki gibi artık çekingen değil. Türklüklerinden utanıyordu çocuklar, Türk olduklarını söylemeye çekiniyorlardı. Ama artık onları yıktık... (TÖ1)

KOALA'nın öğrencilere duygusal bakımdan da birçok faydası olduğunu tüm öğretmenler belirtmiştir. Bunlar; öğrencinin kendine duyduğu güvenin artması, Türk olduğunun bilincine varması ve iki dilli, iki kültürlü konumunun değerini fark etmesidir. Öğretmenler ayrıca diğer öğrencilerin de sınıflarda iki öğretmenle yapılan karşılaştırmalı çalışmalar ve okuldaki Türk kültürü etkinlikleri nedeniyle farklı kültürlerin var olduğu bilincine varmaları dolayısıyla birbirlerine artık farkında oldukları bu diller arası farklılıklar nedeniyle yardım eden, sosyal uyum içinde çalışan öğrencilerin başarılarının da arttığını belirtmişlerdir.

#### 4.3.4.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

KOALA ile Türkçe öğretmeniyle birlikte çalışmanın, öğrenciler üzerine birlikte eğilmenin önemini vurgulayan bir Alman sınıf öğretmeni, kendi sınıfında duygusal sorunlar yaşayan bir öğrencisindeki değişimi anlatmıştır:

“... Yani şu anda sorunlu öğrencim yok, bir erkek çocuğunda vardı bazı sorunlar ama Türkçe öğretmenin de desteğiyle, her ikimiz de onunla ilgilenince bu durum ona iyi geldi, çok mutlu oldu ve sorunları yok artık...” (AÖ6)

Yine kendi sınıfında sorunlar yaşayan bir öğrencisini örnek gösteren bir başka Alman sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmenin derslere geldiğinde öğrencilere verdiği desteğin öğrenciler üzerindeki duygusal etkisini vurgulamıştır:

... Duygusal etkisi çok fazla bizim koordineli çalışmalarımızın. Kendine güvenme ile ilgili çok kazanım oluyor çocuklarda. Örneğin, .....’te (annesini ile birlikte kadın sığınma evinde kalan Türk öğrenci) bunu çok rahat görebilirsiniz. Bay...’nın bazen bir şey bile yapmasına gerek kalmıyor, öğrencinin yanında oturması bile yetiyor, “bak ne güzel yaptın!” diyor derste verdiğim bir şeyi defterine yazdığına çocuk ve fark ediyorum ondan sonra çocuk cesaret edip parmak kaldırıyor, doğru yaptığını bildiğinden dolayı gelen bir kendine güvenle. Bu çalışmaların çocuklarda kendilerine güvenle ilgili katkıları var. Kendilerinin daha iyi anlaşıldıklarını hissediyorlar... (AÖ9)

Türk kökenli olması ve kendisinin de iki dilli yetişmesinin etkisiyle, hem öğrencinin yaşadıklarına empati kurabilen, hem de öğrenciyle Türkçe ve Almanca iletişim kurabilen, yani öğrenci o an kendisini hangi dilde ifade edebilecekse yardımcı olabilen Alman sınıf öğretmeni, diğer zorluk çeken öğrencileri de çalışmasına dahil ederek küçük grup çalışmaları yapması nedeniyle farklı uluslardan gelen öğrencilerin samimiyet ortamı kurabildiklerini de belirtmiştir:

... Tabiki de duygusal etkilerini görüyoruz bu tür çalışmaların. Çünkü çocuklarla daha fazla yakınlaşabiliyoruz, çocuklar benimle başka bir şekilde konuşabiliyorlar; yani hem Almanca hem Türkçe konuşabiliyorlar. Kişiye daha fazla özel alan sağlıyor, daha fazla kendine güven sağlıyor. Çocuklarda benim gözlemlediğim, daha sakinler, daha fazla ruhi denge, daha fazla yakınlık. Hatta küçük gruplar halinde çalıştırdığımız için çocuklar birbirlerine yakınlaşıyorlar, daha çabuk arkadaşlık edinebiliyorlar, dostluk ve samimiyet kuruyorlar... (AÖ7)

Aynı öğretmen KOALA ile karşılaştırmalı çalışmalar yaptıklarında, öğrencilerin yaşadıkları sorunların kendilerinden değil, farklı dillere sahip olmalarından doğan normal sorunlar olduğunun bilincine vardıklarını belirtmiştir. Bu bilince varmada KOALA’nın da kültürler arası iletişim sağlayıcı ve sadece Türk öğrencilere değil, zorluk çeken tüm öğrencilere destek sağlama özelliğinin etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Okula başladıkları ilk iki yılda KOALA çalışmalarıyla öğrencilere destek verilmesinin onları daha mutlu kıldığını gözlemleyen deneyimli Alman sınıf öğretmeni, bu durumun aynı zamanda öğrencilere eğitimsel olarak da fayda getirebileceğini belirtmiştir:

... Çocukların kendilerini daha iyi hissettiklerini, daha mutlu olduklarını gördüm. Duygusal yönden çok olumlu katkıları oldu. Bana göre çocuklar kendilerini daha değerli hissettiler, ilk iki yılda desteklendikleri için de eğitimsel açıdan da önemli oldu katkıları. Okul onlar için daha eğlenceli hale geldi benim gözlemlerime göre. Bunların gelecek kariyerleri için de çok önemli olduğunu düşünüyorum... (AÖ1)

#### 4.3.4.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

KOALA ile çalışan Türkçe ve Alman genel öğretim sınıf öğretmenleri gibi öğrencilerin gelişimlerini sınıflarda bizzat ve devamlı şekilde gözlemlene şanslarına sahip olamayan ancak okullarındaki uygulamalar ve gelişmeleri dikkatli bir şekilde takip eden müdürler de; KOALA'nın öğrenciler üzerindeki duygusal etkileri olduğunu gözlemlerinden ve öğretmenlerden aldıkları geri dönüşlerden yola çıkarak belirtmişlerdir. Görüşme yapılan tüm müdürler, KOALA'nın eğitimsel ve dilsel desteğinin yanı sıra öğrencilere duygusal açıdan olumlu getiriler sağladığını belirtmişlerdir.

KOALA'nın kültürler arası iletişime katkısını vurgulayan müdürler, birlikte yaşama konusunda da KOALA'nın etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bir müdür bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Özellikle birlikte yaşam konusunda büyük faydası var KOALA'nın, Türk çocuklar için de yardım sağlıyor...” (M2)

Müdürler KOALA'nın öğrencilerin sosyal gelişimleri için de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir müdür de KOALA ile karşılıklı anlayışın kuvvetlendiğini ifade etmiştir:

“... KOALA çocuklara destek sağlıyor birçok yönden, o konuda şüphe yok! Aynı zamanda da karşılıklı anlayışı güçlendiriyor...” (M10)

Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri ve müdürler KOALA ile öğrencilerin duygusal kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Kendine güven duygusunun gelişmesi, dil bilinci kazanmak ve dolayısıyla kendi dil ve kültürüne sahip çıkmak kadar diğer diller ve kültürlere de aynı hassasiyeti kazanmak ve sosyal uyum bunlardan bazılarıdır. Dolayısıyla araştırmanın yapıldığı okullarda *okula yeni başlayan çocuğun, her iki dili ve kültürü bir bütün içinde algılamasını sağlayarak duygusal boyutun da dikkate alınmasıyla istek ve kendine güven duygusunun artırılması ve motivasyon sağlamak amacı ile öğrencilerin duygusal yönlerini ön plana almak* (Nakipoglu-Schimang, 2009: 426, 2004, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)) ilkesinin araştırmanın yapıldığı okullarda gerçekleştirildiği söylenebilir.

### 4.3.4.3. Öğrencilerin Dilsel Kazanımları

#### 4.3.4.3.1. Dilsel Gelişimlerini Kendi Kendine İlerletme

Hem Alman genel öğretim sınıfında, hem de Türkçe anadili derslerinde paralel konuları benzer yöntemlerle öğrenen öğrencilerin; ileride çok fazla bir desteğe gerek duymadan dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletmeleri konusunda destek sağlamak KOALA'nın önemli amaçlarından birisidir. KOALA ile amaçlanan bir diğer durum; öğrencilerin iki dilli konumlarının farkına varmalarını, dil bilinçlerini geliştirmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin Türkçe hakkındaki olumsuz önyargılarını kırmak, kendi dil ve kültürlerinin de değerli olduğunu görmelerini sağlamaktır (www.koala-projekt.de). Bu, özellikle KOALA derslerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda kendini daha da belirgin göstermektedir. Alman sınıfında diğer arkadaşlarının yanında kendi dillerinin ve kültürlerinin de yer alması, diğer öğrencilerin ve hatta öğretmenlerinin de bu durumu ilgiyle karşılamaları, özen göstermelerinin de öğrencinin diline ve kültürüne olan saygı ve güvenini artırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla dil bilincine kavuşan öğrenci Türkçesinin de onun önemli bir parçası olduğunu ve anadilini öğrenmenin ona değer katan önemli bir özellik olduğunu görmektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinde bu gelişimi gördüklerini belirtmişlerdir. Okulların ve velilerin sosyo kültürel durumlarının da açıkça ortaya koyduğu gibi; öğrenciler yardım etmek isteseler dahi çeşitli nedenlerle bunu başaramayan ailelerinden gereken yardımı görememektedirler.

Velilerle yapılan görüşmelerde “çocuğunuzun derslerine evde kim yardım ediyor?” sorusu sorulduğunda; veliler kendi eğitim durumları ya da dil seviyeleri çok elvermediği için çocuklarıyla ancak belli bir seviyeye kadar ilgilenebildiklerini ya da çocuklarını okul sonrası yardıma gönderdiklerini belirtmişlerdir. Okul sonrası yardımda ise öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği ve velilerin de şikâyet ettiği gibi özenli bir ilgi sunulmamaktadır. Abla veya ağabeyi olan biraz daha şanslı durumda olan çocuklar ise yardımı abla ağabeylerinden alma şansını yakalayabilmektedirler. Görüşmelerden ortaya çıkan bu durum, iki dilli konumlarında gereken desteği alamayan öğrencilerin eğitim sisteminde başarılı bir şekilde ilerleyebilmeleri için “kendi kendine öğrenme/öğrenmeyi öğrenme” alışkanlığını elde ederek başarılarını kendi çabalarıyla sürdürmelerinin gerekli olduğunu düşündürmektedir. Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenleri çocukların, kendi kendilerini ilerletebilecek bir seviyeye gelebilmeleri,



yani öğrenmeyi öğrenme durumunu (Almanca derslerinden oldukça alışık oldukları durumu) KOALA'nın paralel çalışmaları sayesinde yakalayabildiklerini belirtmişlerdir:

... Bir kere dilbilgisi anlamında faydası oluyor. Sonra, çok dilli ortamlarda yetişen çocuk bir kere zihinsel olarak zaten almaya eğilimli çocuklar. O yüzden araştırmaya, karşılaştırmaya; bu sadece dil anlamında değil, diğer şeylerde de. “Öğrenmeyi öğrenmek” işte burada faydası çıkıyor ortaya. Bunu her alana yansıtıyor. Türkçe dersinde başarılı olduğunu düşündüğüm çocuk mutlaka kendi sınıfında da başarılı. Kendi sınıfında başarılı olan çocuk zaten o başarıyı (ilerletebiliyor), evet, geleceği için kullanıyor. O anlamda mutlaka birbirleriyle etkileniyorlar, KOALA'nın faydası var yani... (TÖ7)

Türkçe öğretmenleri; anadili derslerinin de KOALA ilkesiyle yapılmasının getirisinin; anadilini alıştığı yöntemler sayesinde kendi kendine öğrenebilen ve bunu devam ettirebilen öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir:

... Hem Alman sınıfında hem de Türk sınıfında aynı yöntemlerle çalışınca zaten çocukta ne oluyor, belli bir alışkanlık oluşuyor. Kendi başına çalışmayı öğrenmiş oluyor öğrenciler. Ama tabi bu öğrenciler arasında seviye farkı olduğu için, hepsi aynı düzeyde olmadığı için, zaman zaman öğrenenler de oluyor, öğrenemeyenler de oluyor diyebiliriz. Belki çalışma yöntemi olarak çocuk aynı yöntemlerle çalışabiliyor ya da kendisini ilerletebiliyor ama dil gelişimi olarak çocuk çok da başarılı olamayabiliyor. Eğer çocuk belirli bir düzeydeyse kolay kolay herhangi bir problemle karşılaşmıyor... (TÖ5)

Alman eğitiminde sıkça kullanılan serbest çalışma yöntemlerini Türkçe anadili derslerinde de kullanmanın, yani Alman genel dersleriyle yöntem birliğinde çalışmanın bu konudaki önemini belirten bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Serbest çalışma ne kadar çok yapılırsa, o kadar çocuklar kendi kendilerine öğrenmeye hevesleniyor. “Bunun Türkçesi ne?” sorusuyla bile. Kendi kendine ilerletme, kendi kendine öğrenme demek; mesela öğretmenim olmasa bile Türkçeyi, Türkçenin belirli şeylerini kendim ilerletirim...” (TÖ14)

Bir Türkçe öğretmeni de KOALA ile “... ilgili öğrenciler 4. sınıfa geldiklerinde kendi dillerini geliştirebilecek düzeye gelirler...” (TÖ10) demiştir.

KOALA'nın öğrencilerin dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletme konusunda önemli etkisi olduğunu belirten bir diğer öğretmen de, kendi yaptığı çalışmalardan bazılarını ayrıntılarıyla anlatmıştır:

... Tabi! Nerede eksiklikleri olduğunu daha iyi kavrayabiliyorlar. Eğer o eksikliğini bir öğrenci gidermişse mesela, Türk de öğrenci olabilir, “benim burada sorunum yok öğretmenim” diyor, KOALA dersinde mesela, 1. sınıfa atlatıp 2'lerle yapıyoruz. Küçük bir şey “öğretmenim, ben artık begleiter artikelleri iyi biliyorum, burada benim sorunum yok” diyor. O zaman “tamam” diyorum “sen, gruba sen katılmıyorsun, ileride probleminin olduğu bir konu gelirse o zaman seni alacağım” diye anlaşma yapıyoruz çocukla. Genelde

bakıyorum ertesi hafta gelmiş “ben bunu anlamadım öğretmenim”, “konu ne?”, “işte... şeyleri yapıyoruz”, isim, subjekt-objekt-predikat dediğimiz zaman, cümlelerin öğeleri diyoruz. Sıfatlarda mesela, sıfatlarla fiilleri karıştırıyor. Nasıl ben bunu bulabilirim? Bu şekilde, Türkçede nasıldı? Cümle kuruyoruz, işte Türkçede bakın, Almandaki cümle yapısıyla Türkçedeki cümle yapısı aynı mı ona bakıyoruz. İşte tercüme yaptığımız zaman zaten anlıyoruz. Biri diyor “ikinciye geliyor Almandaki, Türkçede hep sona geliyor fiiller”. Onları mesela kavradığı zaman çocuk, bir metin veriyorum, “metindeki bütün geçen fiilleri bulun” diyorum cümlelerin içinde mesela. “Aaa sona geliyordu” diyor “zamanları olabilir, arkasında zaman eklerimiz var, fiillerde”, “Almandaki nasıldı? Almandaki 2. yere geliyor, 2. cümlede” direk. Onları 2. sınıfta hemen kavrayabiliyorlar. Çünkü cümleye geçiyoruz. Oradan kendilerine şema çıkarıyorlar. S-P-O, S-O-P, bunu yapıyoruz... (TÖ2)

KOALA ile öğrencilerin dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletebilecek seviyeye geldiğini belirten bir diğer öğretmen, velisinden aldığı dönütü şöyle açıklamıştır:

... O seviyeye geliyorlar, kesinlikle! Ben bunu, yani bizim değerlendirmemiz pek şey olmuyor da, geçen gelmiş: “ya Hocam, benim çocukta baya değişiklikler var!” İşte televizyonda alt yazıda orada yanlış bir hatayı bulmuş. İşte “bu şu şekilde” diye annesine söylemiş ve bu annenin de baya hoşuna gitmiş geldi bana... Ve bunları duymak gerçekten bizi, karşılaştıramazsınız bunu değer olarak... (TÖ13)

KOALA ile çalışmanın öğrencilerin kendi kendine öğrenme/öğrenmeyi öğrenme alışkanlığını kazanmalarını ve böylece dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletebilecek seviyeye gelmelerini desteklediğini belirten bir Türkçe öğretmeni, zaman yetersizliğine vurgu yapmıştır:

... Aslında haftada 2 saat yetersiz. Bizim burada bu dersi verirken yaptığımız 1. şey; ilgiyi uyandırmak. Biraz sevmelerini sağlamak. Yani çünkü çocuklar gerçekten önyargıyla geliyor, bizim burada anne babaların çok yanlışları var. Türkiye’yi tanıtırken, Türk insanını tanıtırken hani biz genelde eleştirilerimizi sınırlandırmıyoruz. Çocukların yanında ne konuşulur, ne konuşulmaz onları sınırlandırmıyoruz, dikkat etmiyoruz. O yüzden çocuklarda çok farklı bir çerçeve oluşuyor. O bir hata! E zaten yabancı bir ülkede yaşıyorsunuz, her zaman objektif insanlarla karşılaşmıyor, her zaman sizi seven ya da sempati duyan insanlarla karşılaşmıyor. Bunlar bir de anne babaların eleştirileriyle örtüşünce çocuklar sanki kimliklerinden biraz utanıyorlar gibi geliyor bana. Yani Türklere bakış açısı, Türkiye’ye bakış açısı anlamında biraz negatif bir portre çıkıyor ortaya. Bu dersle biz onları da ortadan kaldırmaya çalışıyoruz aslında, daha çok ilgi uyandırmak, sevdirmek. Ondan sonra zaten bizden sonra tamamen kendi çabaları... (TÖ7)

Her konuda olduğu gibi anne babanın etkisinden burada da bahsedilmesi aile faktörünü tekrar karşımıza çıkarmaktadır. Bir Türkçe öğretmeni de KOALA’nın öğrencileri dilsel gelişimlerinde desteklediğini ancak etkisinin çok fazla olmadığını;

süre azlığı nedeniyle en azından öğrencilerde dil bilincini geliştirmenin sağlandığını belirtmiştir:

“... Etkisi mutlaka var ama çok yüksek değil bence. Faydası var ama ne kadar olduğunu tespit etmek gerçekten çok kolay değil yani. Ama dil bilincini geliştiriyorsun...” (TÖ8)

Yine süre azlığı ve okul dışı faktörlere vurgu yapan bir Türkçe öğretmeni KOALA ile temeli desteklenen bu durumun birçok diğer faktörün etkisiyle devam ettirilebileceğini belirtmiştir:

... Yani tabiki bu KOALA’yla olmaz sadece, sadece 2 seneye olmaz da, eğer buna benzer bir çalışma daha geliştirilerek 10. sınıfa kadar sürerse, denilebilir. Ama bundan sonrası, geliştirmesi belki bir yerde bir başlangıç yapıyorsunuz; bir şey veriyorsunuz... Ha devam ettirebilirler mi? İsterlerse ettirebilirler, anne babalar yardım ederse ettirebilirler! Eğer ettirebilecekleri birtakım olanaklar, fırsatlar, motivasyonlar, bunlar yaptırılırsa ettirilebilir. İşte kitap okuma alışkanlığı gibi her 2 dilde de falan, olur; yoksa olmaz yani sonuçta kendi inisiyatifleri, anne babanın yardımı, onların motivasyonu, o şekilde... (TÖ4)

Bir diğer öğretmen de KOALA’nın bir etki sağladığını ancak ne kadar destek olduğunu bilemediğini belirtmiştir:

“... Tabi tabi tabi, yani ne kadar olur bilmiyorum, kaç derece kaç porsiyon... Ama 1’de biraz zorlanıyor, 2’den sonra zaten belli bir yaş seviyeleri, fiziksel olarak da ... Yani kendi kendilerine çalışabileceklerini tahmin ediyorum, bence olur yani...” (TÖ12)

KOALA ile içerik ve yöntem birlikteliği sağlandığından dolayı ve karşılaştırmalı çalışmaların etkisiyle öğrencinin dil bilincine vardığını ve iki dile karşı da hassasiyet duymaya başladığını belirten öğretmen görüşünü verdiği örneklerle açıklamıştır:

... Hangi harfi işliyorlarsa ona göre ben de o hafta Türkçede, aynı harfimiz Türkçede de varsa, o Almancada öğrendikleri harf, ya da ses, onu karşılaştırarak “bakın bu bizde de var, bizde okunuşu bu şekilde, bu ses bu şekilde çıkıyor, bu sesle başta, sonda, ortada duyuyor musunuz? Nasıl geliyor? Ne farklılıklar var?”. Eğer, öyle bir şey oluyor ki mesela şu anki “scharfes s” dedikleri bir ses var, 2 s’nin b gibi yazılışı, o bizde mesela Türkçede yok, ona geldiği zaman, tabi bu sesin Türkçede bu şekilde yazılmadığı ama 2 s’nin yan yana geldiğini ama görüntü olarak böyle bir şey bizim alfabemizde olmadığını... Zaten anlıyorlar, “biz bunu öğrendik”, benim bütün harflerim, sesler asılı “aaa bizde yokmuş” diyorlar. Olanları yapıştırıyoruz “aaa bak bunlar var, yapıştırmadıklarımız yok!”, aynı şekilde Alman alfabesine de bakıyoruz, seslerine, hangisi? “aaa bu bizde var, s’de ekstra bir de bizim “ş”miz var noktalı ama sizde de var böyle bir ses farklı yazıyorsunuz!”. Geçen gün bir öğrencim diyor ki “ayy bizim işimiz daha kolaymış öğretmenim bizde bir “s” bir de nokta var, onlar 3 harf yazıyor, Almancada 3 harf!” Onun farkına varıyor. Daha 1. sınıf! “ş” harfini

yapmadığımız halde sadece kısa bir kelime yazıyorum bakıyorum, biliyorlar mı, duymuşlar mı? Anlamak için. Yani karşılaştırmak, bu şekilde çalışmak çocukların bilincini, yani 2 dile olan hassasiyetini artırıyor... (TÖ2)

Karşılaştırmalı çalışmaların etkisiyle öğrencilerinin her iki derste öğrendiklerini kendi kendine ortaya çıkarmaya başladıklarını ve iki dilde de geliştiklerini belirten öğretmen görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

... Bir kere çok dillilik açısından büyük bir avantaj burada çocukların her iki dili de öğrenebilmeleri. Bunun yanında İngilizce falan da dâhil olacak ileride ama tam anlamıyla öğrenmeleri için aslında büyük bir avantaj. Çocuklar KOALA'yla birlikte, özellikle konular da paralel olduğunda karşılaştırma yapabiliyor. Kavramları karşılaştırabiliyor. Aynı şekilde, çocuk tek taraflı öğrendiği zaman bir dili, diğer dille karşılaştırma imkânı bulamıyor. KOALA'nın o anlamda faydası var. En azından sınıfta öğrendiği konuları, kavramları bizim dersimizde de karşılaştırma yaparak kendi kendine çıkarıyor ortaya. O anlamda çok faydalı olduğunu düşünüyorum... (TÖ7)

Öğretmenler, öğrencilerin dilsel seviyelerini kendi başlarına ilerletebilecek seviyeye gelmeleri için KOALA'nın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu desteğin büyük olduğunu yaşadıkları deneyimlerle desteklemişler, bazı öğretmenler de KOALA'nın destek olduğunu, ancak tek başına yeterli olmadığı ve başka destekler de gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla KOALA'nın *öğrencilerin iki dilliliklerinden dolayı karşılaşılabilecekleri zorluklarıyla başa çıkmalarını ve dilsel gelişmelerini kendi kendilerine de devam ettirebilmelerini öğretmek, (öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme)yi sağlama* (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 428, 2004: 66, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)) amacının görüşme yapılan okullarda büyük oranda gerçekleştiği söylenebilir.

#### 4.3.4.3.2. Öğrencilerin İki Dillilikle İlgili Kazanımları

##### 4.3.4.3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri, KOALA'nın öğrencilerin iki dilli konumlarında onlara destek olduğunu belirtmişlerdir. KOALA'nın asıl amacının da bu olduğunu vurgulayan öğretmenler; özellikle Alman sınıfıyla yönetsel ve içeriksel olarak paralel çalışmalarının öğrencilerin her iki dilde de gelişimlerine katkısı olduğunu söylemişlerdir. Türkçe öğretmenleri aynı zamanda iki dilli materyaller kullanmalarının da öğrencilerin her iki dildeki gelişimlerinde destekleyici olduğuna dikkat çekmişlerdir.

İki dilli materyallerle çalıştıklarında öğrencilerin öğrenme hızlarının arttığını belirten bir Türkçe öğretmeni yaptıkları çalışmayı şu şekilde özetlemiştir:

...Materyallerimden fotokopi yapıyorum hem Türkçesini, hem Almancasını. Çocuklarla önce Türkçesini yapıyoruz. “Siz biliyorsunuz” diyorum, “hadi şimdi Almancalarını yapın” diyorum. Çok kolay yapıyorlar. Basit geliyor hatta bazen. Tanıyor çocuk ve çok kolay. Almancasını zaten biliyor, Türkçesini de görünce daha hızlı, daha çabuk öğreniyor... (TÖ6)

Aileden destek göremediği için, özellikle karma evliliklerden olan ve birden fazla dille baş etmek zorunda olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme alışkanlığı kazanması gerektiğini ve öğrencilerin iki dilli materyaller ile her iki dillerini de geliştirmeleri için çalıştığını belirten bir öğretmen, öğrencinin aile ve öğretmen desteği olmasa dahi iki dilinde de gelişmesi için yaptığı çalışmadan şu şekilde bahsetmiştir:

... İki dillilikle ilgili gelişimlerine yarıyor KOALA ama özellikle “...” Okulundaki bu karma ailelerden olan çocuklar için kullanıyorum ben o iki dilli kitapları- çünkü öğrencinin evde çalışması gerektiği zamanlar oluyor ve yardım da göremeyeceğini bildiğim konularda mutlaka karşılaştırma yapabilmesi için hem Almanca hem Türkçe fotokopi çekip veriyorum eline. Benim olmadığım yerlerde mutlaka onlardan faydalaniyorlar... (TÖ7)

Bir başka anadili öğretmeni KOALA ile çalışma sayesinde öğrencinin her iki dilini de ilerletmesinin yanı sıra KOALA'nın ilkelerinden biri olan *öğrencileri, buldukları yerden almak ve kendine güvenin artırılmasını* (Nakipoğlu-Schimang, 2004) bizzat deneyim etmiş olduğunu belirtmiş ve şu şekilde anlatmıştır:

... Sanıyorum öğrenmeyi hızlandırıyor, yani bir kere o kafaya takılma soruları yok ediyor. Çünkü anında çocuğun anlamadığını fark ettiğinizde her 2 dilde de müdahale edebiliyorsunuz, hangisini anlayabileceğini düşünüyorsanız oradan. Çocuk bildiğini fark ediyor. Dolayısıyla kendine güveni oluşuyor tabiki. Yoksa hani o Bulgar çocuğun söylediği gibi, ya sınıfa gitmiyor, ya sınıfta hiç konuşmuyor ama Türkçeye geliyor, Türkçede konuşuyor. Türkçede kendinin olduğunu fark ediyor. Kendinin de bir şeyler bildiğini ortaya koyuyor, onun sevincini yaşıyor, mutluluğunu yaşıyor. Tabi KOALA'nın özelliği bence o. Yani;

2 dili kullanmak, öğrenmek için. Hangisi o anda daha yardım edebilecekse onu alabilmek. Aslında dolayısıyla ne oluyor, işte hızlandırmak. Her 2 dilden yararlanarak. Bu aslında hep böyle giderse belki 2 dil de aynı ölçüde gelişiyor... (TÖ4)

KOALA'nın öğrencilerin sosyal gelişmesine olduğu kadar dilsel gelişmesine de katkıları olduğunu belirten diğer Türkçe öğretmenleri de, öğrencinin özellikle anlamadığı yerde soru sorabileceği ve ona anlayacağı dilden yardım edecek başka bir kişinin varlığıyla özgüvenlerini kazandıklarını ve öğrenme düzeylerinin de bu seviyeyle arttığını belirtmişlerdir.

KOALA'da yapılan paralel çalışmalar ile iki dilde de öğrenmenin pekiştığını belirten bir öğretmen düşüncelerini verdiği örnekle açıklamıştır:

... Biraz önce gördünüz orada "...", "d"yle "b"yi sürekli karıştırıyor, bunu sadece Türkçe dersinde yapmıyor, Almanca dersinde de yapıyor. Çocuk o harfi algılayamamış ya da pekiştirememiş. Bizim de işte bizim dersimizde onun üstünde biraz durularak o çocuğun yanlış öğrendiyse doğrusunu öğrenmesini ya da öğrenemediyse kalıcı hale getirmek için biz de çeşitli çalışmalar yapınca ileride çocuk 2 derste de, iki dilde de onun faydasını görebiliyor yani anında bir pekiştirme yapıyor... (TÖ9)

Yine KOALA çalışmaları ile öğrencilerin iki dilde de pekiştirme yaptıklarını anlatan bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Yani; zaten Türkçe yapınca Almandaki sesi de pekiştirmiş oluyor, neden? Çünkü KOALA'nın da en büyük faydası da bu ya zaten; şimdi mesela "a" yı öğrenmişse Türkçede de "a" harfi var. Ses otomatik olarak pekişmiş oluyor sadece farklı kelimelerle, farklı bir dilde ama çocuk harfi görünce biliyor "a" olduğunu. Ya da "l" harfi çünkü hem yazılışı aynı hem okunuşu aynı. Bu şekilde de pekiştirilmiş oluyor... (TÖ5)

Bir başka Türkçe öğretmeni de KOALA materyalleri ile yaptıkları çalışmalarla öğrencilerinin KOALA olmayan okullardaki öğrencilerine kıyasla daha başarılı bir ilerleme gösterdiklerini belirtmiştir:

... 1. sınıflarda özellikle. Çalışma kâğıtlarımız var, KOALA'da beraber çalışıyoruz ve kendi sınıfıma geldiğim zaman yine aynı materyallerle Türkçesini, ona yakın metotlarla Türkçe yapıyoruz. Bu okulda şimdi 1. sınıflar çok erken okumaya geçiyorlar, diğer okullara göre. Çünkü ben başka okullara da gidiyorum. Bakıyorum çok ama çok fark ya! Çok akıcı konuşuyoruz mesela. Küçük bir metni çocuklar okuyor ve içeriğini de söylüyorlar. Ama onu fark ediyorsun ve huzurlu oluyorsun, rahat oluyorsun... (TÖ12)

Aynı şekilde çalıştığı diğer KOALA yapılmayan okullardaki öğrencileriyle KOALA yaptığı öğrencilerini kıyaslama imkânı bulan bir Türkçe öğretmeni bu konudaki görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

... Şu kesin ki, bunun örneklerini ben gördüm başka okullara giderek; benim okulumdan başka bir de işte 10 sınıfa kadar çocukların geldiği bir yerde çalıştım. Oraya bizim okuldan da gelen çocuklar vardı. Orada, KOALA derslerinden geçen çocuklar, geçmeyen çocuklar veya hiç Türkçe dersi almamış çocuklar arasında baya seviye olarak yıl farkları vardı. Yani bizim okuldan KOALA alarak gelen bir 5. sınıf, başka okuldan gelen ve bu dersleri görmemiş olan bir 8. sınıf düzeyinde falan gibiydi... (TÖ4)

Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin dilsel durumlarında, literatürde “code switching” adı verilen aynı konuşma içerisinde iki dilin değişimli olarak kullanılmasına (Backus, 2006: 700) sıkça rastlanıldığı görülmektedir. Deneyimli bir Türkçe öğretmeni bu konudaki görüşlerini aktarmıştır:

... Sadece Türkçe ya da sadece Almanca konuşmıyorlar. Yani illa arada böyle; Türkçe konuşurken bakmışın arada pat diye Almanca bir laf girmiş, sıkıştığın zaman hangisi kolayına geliyorsa o taraftan yani devam etme şeyi var. Yani 2 dili tek tek kullanma değil de, karışık kullanma... (TÖ8)

Öğrencilerinin iki dili de karışık kullanma durumlarında KOALA materyalleri ile yaptıkları çalışmaların bu durumu engellemekte faydalı olduğunu belirten bir Türkçe öğretmeni yaptığı çalışmalardan örnekler sunmuştur:

... Örneğin bir şey anlattıkları zaman; biz büyüklerde de oluyor ya ara sıra Türkçe katma; “Türkçeyle başlayıp Türkçeyle bitirelim” diyorum. Hikâye anlattığımız zaman, bazen çocuklar arasına Almanca katıyor. Hemen yazıyoruz onu tahtaya, onun Almancasını buluyoruz, Türkçesini buluyoruz. Bu şekilde. Bazen de ben direk soruyorum. Türkçe Almanca çalışma kâğıtlarımız var. Mesela hayvanlarla ilgili, Türkçe veya Almanca yazılı, Türkçesini bulalım falan diye çalıştığımız. KOALA’dan almıştık biz bunları ve güzel!.. (TÖ12)

KOALA’nın desteği ile öğrencilerin hem Türkçe hem de Almancalarını paralel olarak geliştirdiğini ve böylece her iki dili de karışık kullanma durumundan zamanla yavaş yavaş bilince vararak ayrılabilme durumuna geleceklerini belirten aynı öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

... Tabi, KOALA yarım iki dilliliği azaltmanın desteğidir zaten, ona destek olsun diye tabi tabi. Her iki dili beraber sürdürmek, bizim çocukları aşağı yukarı tahmin et, içine hala Almanca katanları var, konuşurken. Tabi pekiştiriyor onu. Çocuklar bazen de sezdirmeden farkına varmadan onu öğreniyorlar; bizim bir ülkemiz var, dilimiz var, kültürümüz var. Evde de bu konuşuluyor falan dolayısıyla onu geliştirirler ve Almancalarını zaten onla beraber paralel geliştiriyorlar... (TÖ12)

Birçok öğretmen KOALA ile çalışmanın öğrencilerin her iki dilde de yarım bilgiye sahip olmaları olarak bilinen “yarım iki dillilik” (İleri, 2008a: 3) durumundan tam iki dilliliğe geçişi sağlamada önemli bir desteğinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerindeki gelişimi bizzat gözlemleyen bir Türkçe öğretmeni:

... Bence KOALA tam dilliliği sağlamak için gerekli zaten. Yani, bazı çocuklar nerede Almancaya geçtiğini nerede Türkçeye geçtiğini bile bilmeksizin geliyor Türkçeye. Ondan sonra zaten yavaş yavaş başlıyorlar “haa bu Almanca, bunu bu cümlede kullanmamam lazım; ya da bu Türkçe, bunu Türkçesi şuydu, bunu söylemem lazım” şeklinde. O karşılaştırmalar başladıktan sonra biraz biraz düzeldiğini düşünüyorum. 1. yıl mutlaka sıkıntılı geçiyor, ama devamlılık olursa ki eğitim zaten bir süreç. Ondan sonra 2.-3. yılda gerçekten fark ediyor çocuklar... (TÖ7)

diyerek KOALA ile yaptıkları karşılaştırmalı çalışmaların etkisiyle öğrencilerde oluşan dil bilinci kazanma ve kendini geliştirmeye dikkat çekmiştir. Yine karşılaştırmalı çalışmalar yaparak ve iki dilli materyaller kullanarak dersini işleyen ve öğrencilerde gelişen bilince vurgu yapan bir Türkçe öğretmeni de bu konudaki deneyimini şu şekilde açıklamıştır:

... İki dilli kitaplardan ama çok faydalandım, tabi. Bu tür çalışmaların Almancasına katkısı; Almancayı daha bilinçli öğrenmeye çalışıyorlar yani daha bilincine varıyorlar, nerede, ne gerekli, neden öyle? Mesela Türkçede “ben ev gidiyorum” dediği zaman, “eve gidiyorum” demesi gerektiğini biliyor. Almancada da “ich gehe zu Hause” dediği zaman yanlış olduğunu, “ev gidiyorum” demek gibi olduğunu söylediğin zaman çocuk yanlış konuştuğunun farkına varıyor. Daha dikkat ediyor... (TÖ14)

KOALA'yı ilk yıllarından beri uygulayan deneyimli Türkçe öğretmeni, öğrencilerindeki yarım iki dillilik durumundan kurtulmaya destekte KOALA'nın ona göre etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Sağlıyor diyebilirim çünkü çocuklarda öyle yarım yarım konuşmak, bendeki çocuklar şimdi o geçti. Almanca başlayıp Türkçe bitiren, Türkçe başlayıp Almanca bitiren çocuk hemen hemen yok...” (TÖ6)

Yine uzun yıllardır KOALA yapan ve gözlemlerinden yola çıkan bir öğretmen de çalışmaların öğrencinin yaşı büyüdükçe de etkisini gösterdiğini belirtmiştir:

... Tam iki dillik sağlanıyordu, sağlanıyordu. Gözlemlerimden kaynaklanıyor; ilkokulda bu iki dili birbirine karıştıran çocuklar, 7. 8. 9. sınıftan sonra bunu ayırıyorlar. Ben bunu gördüm. Mesela çok güzel Almancayla okula gelip yarım yamalak Türkçe konuşan bir Türk çocuğu 16-17 yaşına geldiğinde kendine daha özen gösteriyor ve dilini daha iyi öğrenmek istiyor... (TÖ11)

Özellikle öğrencilerin karışık dil kullanımını engellemek için çalışmalar yaptığını belirten Türkçe öğretmenine göre, öğrenciler kendilerini bu konuda geliştirme bilinci kazanmaktadırlar:

... Okula geldiklerinde ilk başladıklarında Türkçe cümlelerinin arasında baya Almanca kelimeler konuşuyorlar. Benim zaten en çok dikkat ettiğim de bu Almanca konularına, yani Almancayı Türkçe içerisinden ayırmak, çıkartmak.



Daha sonra yavaş yavaş düzeltmeye çalışıyorlar. 5, 6, 7. sınıftan itibaren geri dönüş oluyor, yani baya güzel Türkçe öğrenmiş oluyorlar... (TÖ13)

Bir başka öğretmen de KOALA ile iki dili karıştırmak konusunda en azından bir gelişme sağladıklarını şu şekilde belirtmiştir:

“... Yani akmasa damlar, bir faydası oluyor tabii ki. Yani çocuklar en azından iki dili karıştırarak konuşmak yerine ya Almancada ya Türkçede anlatma alışkanlığını alıyorlar veya da özelliğine kavuşuyorlar...” (TÖ14).

KOALA'nın yarım iki dillilikten, her iki dilde de daha yetkin bir şekilde konuşmaya yardımcı olmakta büyük desteği olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra, bazı öğretmenler de KOALA'nın her iki dilde de tam bilgi sağlayamayacağını ancak her iki dilde de anlama konusunda yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen “Tam bilgi sağlama... Ben tahmin etmiyorum o kadar. Tam bilgi sağlamaz ama anlama konusunda baya faydalı oluyor” (TÖ13) demiştir.

Araştırmacı, gözlemci olarak katıldığı Türkçe anadili derslerinde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe konuşurken, sadece Türkçe konuşmalarına büyük özen gösterdiklerini, hiç bıkmadan öğrencinin araya karıştırdığı Almanca sözcükler konusunda onları uyardıklarını gözlemlemiştir. Öğretmenler devamlı şekilde “burası Türkçe sınıfı sadece Türkçe konuşacağız”; “cümlemize Türkçe başladıysak Türkçe bitireceğiz; Almanca başladıysak Almanca bitireceğiz” vd. şekillerde uyardıklarını gözlemlemiştir.

Yine KOALA'nın yarım iki dillilikten kurtulmayı destekleme konusunda tek başına yeterli olamayacağını, çünkü her aşamada karşımıza çıkan “aile” faktörünün burada da önemli etkisini belirten bir öğretmen bu konudaki fikrini şöyle ifade etmiştir:

... Onu pek sanmıyorum çünkü çocuklar okula gelirken yarım yarım geliyorlar söylediğim gibi. Almancada da yarım, sadece şunu ben sağlamaya çalışıyorum; evde Almanca konuşmalarını öneriyorum velilere. “Sadece Türkçe konuşun” diyorum, “Türkçeyi iyi öğrensin ki”; bu gerçekten artık ispat edildi. Türkçeyi iyi bilen bir çocuk Almancayı da çok çabuk öğrenebiliyor. Bunu velilerle sağlamaya çalışıyorum ama çocuklarda bir şey yapamıyorum tabii. Ancak okumalarının daha ileri gitmesi için Türkçede ne varsa Almancada hangi harfler varsa, işte bu birkaç harfin dışında, Türkçede aynısı, orada da onları yetiştirmeye çalışıyorum. Tabii faydası oluyor ama tam iki dilliliği sağlamasına çok katılamayacağım çünkü evden geliyor onlar aileden... (TÖ1)

Öğrencilerin dilsel gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olan ve yarım iki dilliliklerini azaltmaya desteği olduğu düşünülen KOALA'nın, öğrencilerde kendi kendine öğrenmeyi desteklemesinin yanı sıra, elde edinilen becerilerin devamı için yine ailenin önemli etkisine vurgu yapan bir diğer öğretmen:

... Yani ben 5 yıl oldu KOALA projesiyle çalışmaya başlayalı, öyle öğrenciler var ki, evde de anne baba Türkçe konusunda çok duyarlı, çocuklarının üzerine düşüyor, ama bazı öğrencilerde de anne baba yeterince ilgilenmiyor, o yüzden o çocuklarda iki yarım dillilik sürekli bir hal alabiliyor. Ama anne babanın kendisiyle ilgilendiği çocuklarda genelde büyük gelişmeler sağlanıyor. Ben daha önce de Alman sınıflarına yani Alman öğretmenle birlikte girmiştim. Girdiğim sınıflardaki Türk öğrencileri şimdi hatırlıyorum 10. sınıftalar hem Türkçeleri çok iyiydi, yani 2 dilliliği sağlamış oluyordardı. Hem Türkçeyi hem de Almancayı çok iyi konuşuyorlar, yazıyorlar, kendilerini hem yazılı hem sözlü olarak ifade edebiliyorlardı. Ama şimdi ilk KOALA'ya başladığım öğrencilerim şu anda 5. sınıftalar, onlara bakıyorum, aynı gelişmeleri onlarda da görüyorum. Tabi burada yeni yöntemlerle çalıştığımız, çalışma yöntemlerini göz önüne almak zorundayız, KOALA Projesi ile kendi başlarına çalışmayı öğrendikleri için belki faydası oluyordur kendilerini yazılı ve sözlü ifade etmekte. Anne babaların da payını unutmamak lazım... (TÖ5)

KOALA'yı ilk uygulayanlardan olan bir diğer Türkçe öğretmeni de KOALA'nın olumlu etkilerinin yanı sıra zaman azlığı ve okul dışı hayatın ve ailenin etkisine önemle vurgu yapmıştır:

... Yani o tek okulda olan bir şey değil, çocuk buradan çıkıyor, okulda belli bir saatini geçiriyor, zaten altyapı ona göre. Çıkacak şimdi, dışarıda aynı şekilde devam edecek, yani onu, o hataları düzeltebilmek çok çok zor yani. Bu bir gerçek. Zaman az. Yani birçok şeye kadar bizim Türk çocukları gelirken belli bilimsel şeylerde 4-5 saat eksikle geliyorlar. Yani o dil altyapısı açısından. O yüzden yani, bu gerçek yani, buranın gerçeği. Bunu düzeltebilmek çok zor. KOALA da olumlu etkiler var tabi dedim ya birlikte aynı öğretmenle hareket etmek. En önemli şey o, birbirinden kopuk değilsin... (TÖ8)

#### 4.3.4.3.2.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe öğretmenleri KOALA ile Türk öğrencilerin dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletebilecek seviyeye gelmelerinin büyük ölçüde desteklendiğini, yapılan paralel, koordineli ve iki dilli çalışmalar ile yarım iki dilli yetişmek yerine her iki dilde de daha sağlam bir şekilde yetişmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. KOALA çalışmalarında Türkçe öğretmenleriyle koordineli ve işbirliği içinde ekip çalışmaları yapan tüm Alman sınıf öğretmenleri de KOALA ile çalışmanın öğrencilere dilsel katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Bir Alman sınıf öğretmeni, KOALA ile yapılan çalışmalarla öğrencilerin “dil bilinci” geliştirmelerine katkıda bulunulduğunu belirtmiştir. Öğrenciler yaşadıkları sorunun kendilerinden kaynaklanmadığı, farklı dillerde konuştukları için yapılan hataların dilden kaynaklanan normal hatalar olduğunu fark etmektedirler. Önemli olan durum ise KOALA çalışmalarından sadece Türk öğrencilerin değil, diğer göçmen kökenli öğrencilerin de fayda görmesi ve onların da bu bilince varmasıdır:

... Şimdi KOALA benim dersimde olan Türk ya da Faslı göçmen çocuklarının özgüvenlerini güçlendiriyor. Şunu güçlendiriyor; biz dil hakkında konuşurken, kendi dillerinde olmayan şeyler hakkında hata yapmalarının normal olduğunu anlıyorlar. Bu, dil gelişimi. Bazı çocuklar uygulamaları hemen kullanabilirler ama bazı çocuklar 20 yaşına gelseler de öğrenemeyebilirler. Onlara sadece biraz kulak dolgunluğu kazandırabiliyoruz. Yani derin bir konu olduğu için sonuç değişmiyor, sadece dile karşı biraz hassaslaştırılıyor... (AÖ7)

KOALA'nın öğrencilerin dil bilinçlerini geliştirdiğini, yapılan çalışmalarla öğrencilerin dile ilgi duymalarını sağladığını belirten aynı öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Çocukların ilgisini çektiğim zaman dile dair düşünceleri değişiyor ve ilgi duymaya başlıyorlar. Hep söylediğim gibi, bir şey anlattığımda, onun Türkçede şöyle şöyle olduğunu, İngilizcede şöyle şöyle olduğunu ama Fransızcada hiç olmadığını söylediğim zaman çocuklar bunu çok ilginç buluyorlar. Dil hakkında farklı yönden konuştuğumuzda, sadece Almanca değil ya da sadece şu değil, bu çocuklar için ilginç geliyor... (AÖ7)

Ailelerin çocuklarına dil desteği sağlayabilmeleri için iyi bildikleri dilde yardımcı olmaları gerektiğini öneren Alman sınıf öğretmeni de KOALA'nın öğrencilerin özellikle iki dilli gelişmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir:

... Evet evet, kesinlikle KOALA Projesinin dil gelişimine katkısı var. Bana göre bu özellikle ebeveynler tarafından da kabul ediliyor. Çocuklar anaokulundayken, o zaman yeterli oluyor dilleri, Almancayla ilgili hiçbir problem yaşamıyorlar. Çok nadir sorun yaşayanlar oluyor. Bu problemle sık karşılaşmıyoruz. Aynı zamanda çocukların anneleri, çocuklar küçükken onlara Türkçe kitap

okuduklarında bu fark etmiyor. Önemli olan bildikleri bir dilde okuyor olmaları. Bu konudaki en önemli şey bu. Dili hatasız konuşmaları gerekiyor, hiçbir hata yapmadan düzgünce konuşmaları gerekiyor. Bildikleri dili doğru konuşmaları gerekiyor. Çocuklar konuşmalı ve bu Alman çocuklarında da çok görülüyor, çocuklar sadece televizyon karşısında oturduklarında konuşmuyorlar... (AÖ2)

KOALA'nın öğrencilerin iki dilli gelişimlerinde destek sağladığını çünkü KOALA'nın öğrencilerin yeterli olmadıkları her iki dilde de gelişmelerine yardımcı olduğunu belirten bir Alman sınıf öğretmeni de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Bildiğim kadarıyla KOALA'nın çok faydaları var. Şöyle söyleyeyim, bir konuyu anlamadıkları zaman, onu anadillerinde tekrar anlattığımızda bu çocuklar için faydalı oluyor çünkü "... Bey" in (Türkçe öğretmeni) sürekli dediği gibi, anadillerine de hâkim değiller, Türkçe'yi de ve maalesef Almanca'yı da mükemmel konuşamıyorlar... (AÖ5)

#### 4.3.4.3.2.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde okullarındaki tüm çalışmalarını sıkı bir şekilde takip ettikleri gözlemlenen okul müdürlerinin hepsinin KOALA'nın öğrencilerin dilsel gelişimine katkısı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin görüşmelerde özellikle vurguladıkları gibi müdürler programın bu tür getirilerinin farkında oldukları için KOALA'yı okullarına dâhil etmeyi kabul etmişlerdir. Neden KOALA Okulu olmayı seçtik sorusuna da müdürler dil desteği sağlaması başta olmak üzere birçok neden belirtmişlerdir.

Okulunda, Alman sınıf öğretmenleriyle Türkçe öğretmenin yaptığı ortak çalışmalara vurgu yapan müdür, bu çalışmaların öğrencilerin iki dilli gelişimlerine destek sağladığını belirtmiştir:

... Bence KOALA ile iki öğretmenin koordineli çalışmaları çok önemli. Anadiliyle birlikte yapılan çalışmalarda özellikle birinci sınıftaki küçük çocuklar, mesela Almanca kelimelerin çoğunu bilmedikleri için ama Türkçe duyduklarında hemen o kelimenin ne olduğunu anlıyorlar. Almanca Türkçe resimli kitaplarla, resimli sözlük defterleri ile çocuklar her iki dilde de gelişim sağlıyorlar. Ayrıca okulumuzdaki okuma kulübünde de Türkçe Almanca iki dilli çalışmalar yapılıyor ve bunun da çok önemli olduğunu düşünüyorum... (M10)

Yine öğretmenlerin işbirliği içinde yaptıkları çalışmalarda içerik birlikteliğinin önemini ve öğrencinin durumunu devamlı takip ettikleri için sorunların fark edildiğini de vurgulayan bir müdür görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Söylediğim gibi, KOALA ile çocukların dil sorunlarını daha iyi analiz edip ona göre daha iyi bir dil desteği sağlayabilir ve dillerini geliştirmelerine yardımcı olabiliriz. KOALA ile sınıf öğretmenleri ile anadili öğretmenleri beraber çalıştıkları için çocukları her iki dilde de ilerletebiliyoruz. Beynin her iki dile de ihtiyacı olduğunu biliyoruz. Konular da her iki dilde daha da derinleştiriliyor ve zaten iki dilli bir iletişim de sağlanıyor... (M4)

KOALA'nın iki dillilik konusunda öğrencilere destek olduğunu belirten iki müdür de okullarında çalışmaların başarılı şekilde sürdürüldüğüne vurgu yapmış, çalışmalara velilerin katılmasının da destek sağladığını belirtmişlerdir:

“... KOALA tabiki çocukların iki dilliliklerini destekliyor. Bu bizim okulumuzda güzel yapılıyor, çocuklar anadillerini hem okulda, hem de evde sürdürebiliyor, velileri de çalışmalarımız kattığımız için, okulumuz bu çalışmaları kabul ettiği için...” (M5).

“... Kesinlikle şüphe yok KOALA'nın çocukları iki dilde de desteklediğine ve gelişmelerine destek olduğuna. KOALA yapılan ve yapılmayan sınıflardaki başarı farkına dair resmi bir araştırma yapmadık ama sonuç belli zaten, ben kesinlikle yardımcı olduğunu düşünüyorum..” (M10)

KOALA'nın öğrencilere iki dillilikle ilgili destek sağlarken aynı zamanda duygusal olarak kendi kimliğine ve kültürüne karşı da bilinçlendirdiğini belirten bir müdür kendi yaptığı çalışmalara da değinmiştir:

... Evet KOALA çocukların iki dilli gelişimleri için bir destek! Çünkü bence çocuklar için önemli; yani “şimdi Almanya'dayım, sadece Almanca öğreneyim” dememeleri mevzubahis. Bilakis, bana kendi öz kimliğim de, anadilim de lazım demeleri ve bunu unutmamaları. Yani mesela sabahların çocukları hep kendi anadilleri ile karşılamayı ben de çok yaptım, Türkçe, Yunanca, Japonca vd. dillerde mesela günaydın ne demekse hepsini yaparak başladık derse. İletişim ve eğitim dersi tabiki Almancaydı ama sınıfta var olan bu farklı dilleri de hep kattık... (M3)

#### 4.3.4.3.2.4. Velilerin Görüşleri

Görüşme yapılan velilerin tamamı çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerinin onlar için çok önemli olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Çocuklarının anadillerini iyi öğrendikleri takdirde Almancayı ve diğer dilleri de öğreneceklerinin bilincine varmış velilerin çoğu, çocuklarında her iki dilde de gelişmeler fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Veliler çocuklarının özellikle Türkçe konusunda kendilerine güvenlerinin geldiğini belirtmişlerdir. Bir veli çocuğunun Türkçe kelime haznesinin geliştiğini ve hatta kendisinin bile kullanmadığı kelimeleri çocuğunun kullanmaya başladığını söylemiştir. Bir diğer veli, çocuğunun devamlı olarak “bunun Türkçesi ne?” sorusunu sormaya başladığını belirtmiştir. Bir başka veli de çocuğunun bu alışkanlığı sınıfta elde ettiğini belirtmiştir.

Çocuklarının Türkçe seviyelerinde olumlu gelişmeler fark ettiklerini belirten velilerin çoğunluğu aynı zamanda çocuklarının Almanca’larında da gelişmeler olduğunu söylemişlerdir. Özellikle alfabeyi hem Almanca hem de Türkçe yazıp okumada çocuklarının olumlu şekilde ilerlediklerini belirtmişlerdir. KOALA ile yapılan karşılaştırmalı çalışmalara alışan çocukların “öğrenmeyi öğrenme” konusunda bir gelişim sağladıkları ve okul dışında da karşılaştırmalı çalışmalara yönlendikleri söylenebilir.

Veliler çocuklarının iki dilde de olumlu şekilde ilerlemelerine ek olarak; çocuklarında Türkiye ve Türk kültürüne dair de gelişmeler fark ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının evde Türkiye hakkında olumlu konuşmalar yaptıklarını, Türkiye hakkında daha meraklı ve istekli olduklarını gözlemlediklerini söylemişlerdir. Hatta bir veli, “önceleri Türkiye’ye gidip gelsek bile bu kadar ilgili değildi ama şimdi okulda Türk bayramlarını kutlayınca çocuğun ilgisi arttı” demiştir. Bu açıdan KOALA okullarında Türk kültürüne değer verildiğinin bilincine varan öğrencinin kendi kültürüne yakınlaştığı söylenebilir. Öğrenci için Türk diline ve kültürüne okulca dikkat çekilmesi, özellikle bir bayramın tüm okulca kabul edilip kutlanmasının da öğrencinin kültürüne ve kimliğine karşı olumlu tutum kazanmasını sağladığı söylenebilir. Bu aşamada kendileri de Almanya’da, hatta yıllar önce çocuğunun okuduğu okulda okuyan veliler, kendi zamanlarında farklı bir Türkçe öğretmeniyle yaptıkları Türkçe derslerine kendilerine zor geldiği için katılmayı fazla istemediklerini ancak kendi çocuklarının

büyük bir hevesle bu derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun; KOALA ile değişen anadili derslerini de yansıttığı söylenebilir.

Veliler genellikle KOALA hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilmişlerdir. Uygulamanın adının tam olarak KOALA olduğunu bilmeyen veliler olsa da çoğu çocuklarının okuduğu okullarda iki dilli gelişmeleri için çaba gösterildiğinin farkındalardır. Çocuklarının Almancada öğrendiklerinin Türkçe de de işlenmesini çok önemli bulduklarını belirten birçok veli KOALA'nın bu açıdan özellikle devam etmesini istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca velilerin hepsi Türkçe öğretmenin çok büyük çaba gösterdiğini ve çocuklarındaki olumlu gelişmelerden mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

#### 4.3.4.3.2.5. Öğrencilerin Görüşleri

Görüşme yapılan ve şu an 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrenciler okula ilk başladıklarında anaokulunda öğrendikleri Almancalarının çok iyi olmadığını, ama aynı zamanda da Türkçelerinin de çok iyi olmadığını belirtmişlerdir. Babası İtalyan olan kız öğrenci; annesi ile çok az Türkçe konuştuğunu, babasının ondan İtalyanca konuşmasını istediği için okula başladığında iyi Türkçe bilmediğini belirtmiştir. Öğrenciler, Türkçeyi okulda daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler zamanla Türkçe ve Almancada karıştırmalarının azaldığını anlatmışlardır.

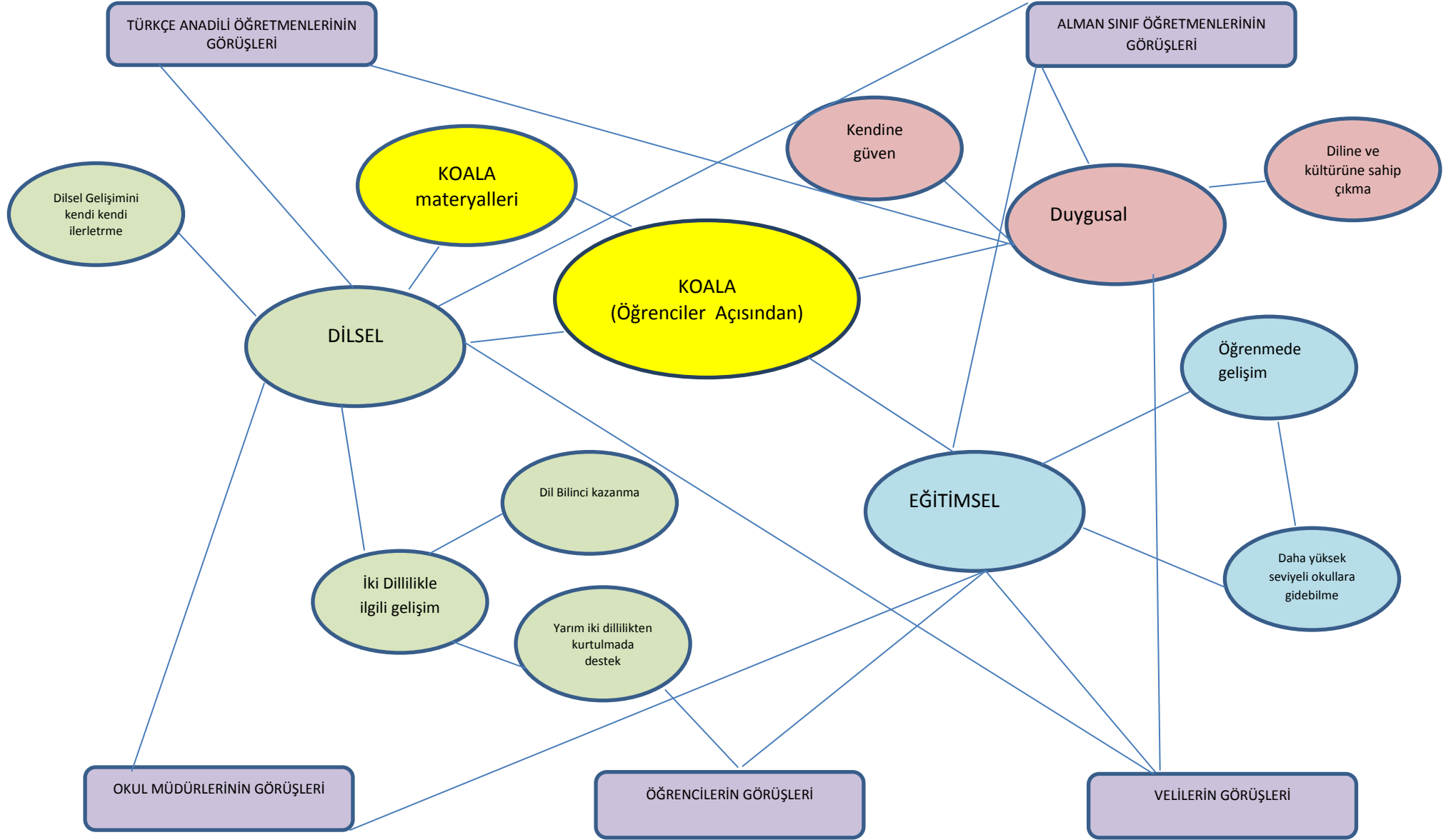
Öğrenciler KOALA'nın isim olarak ne demek olduğunu bilmemektedirler ancak hepsi 1. ve 2. sınıfta okurlarken Türkçe öğretmenlerinin Almanca derslerine geldiğini hatırladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenleri geldiği zaman mutlu olduklarını ve öğretmenlerinin onlara hem Almancada hem de matematikte yardım ettiğini anlatmışlardır. Öğrenciler ilkokuldayken, 23 Nisan gösterilerini tüm okula yaptıklarını, Alman arkadaşlarının kendi Ramazan bayramlarını öğrendiklerini söylemişlerdir. Hatta Alman sınıf öğretmenlerinin ve Alman arkadaşlarının kendi Türkçe isimlerini onlara doğru şekilde söylemelerini öğrettiklerini anlatmışlardır. Bu açıdan öğrencilerin kendi dillerine karşı hassasiyet kazandıkları söylenebilir. Öğrencilerin dördü KOALA materyallerini tarif ederek, kendileri için çok zevkli olduğunu ve teneffüslerde de bu materyallerle çalıştıklarını söylemişlerdir. KOALA ile öğrencilerin; iki dilde karışıklık yaşama durumlarının azaldığı; anadillerine karşı bilinç kazandıkları söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin KOALA ile iki dilli konularına az ya da çok ama mutlaka bir destek sağlandığını müdürler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler



belirtmişlerdir. Bu açıdan araştırmanın yapıldığı okullarda *öğrencilerin iki dillilikleri ve iki kültürlülükleri arasında bağlantı kurlmalarını ve her iki dillerindeki yeterliliklerinin artırılmasını sağlamak* (Nakipoglu Schimang, 2009: 426, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de), <http://www.raa.de/koala.html>) amacının gerçekleştiği söylenebilir.

Şekil 6: KOALA ile Öğrencilerin Kazanımları



#### 4.3.5. KOALA ile Öğretmenlerin Kazanımları

Almanya’da çalışan Türkçe öğretmenleri, yabancı bir ülkede çalışmalarını nedeniyle Türkiye’de çalışan bir öğretmenden farklı bir konumdadırlar (Aras, 2007: 41). Görüşme yapılan Hessen Bakanlığına bağlı çalışan ve konsolosluk öğretmenleri de mesleki yaşantıları ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Çoğu zaman birden fazla okulda derslere girmektedirler. Aynı zamanda; öğrencilerin eğitimini sağlamalarının yanı sıra velilere yardımda da bulunma durumundadırlar. Aslında burada yaptıklarının sadece öğretmenlik değil, sosyal bir yardım da olduğunu belirten öğretmenler, maddi durumları olmayan velilerin evlerine sandalye, masa bile götürdüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenler; KOALA sayesinde kendileri açısından birçok avantaj yakaladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin KOALA’nın kendilerine sağladığı faydalar yapılan görüşme analizleri sonucunda mesleki ve kişisel kazanımlar olarak kategorilenmiştir.

##### 4.3.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Kazanımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profillerine bakıldığında, neredeyse tamamının öğretmenlik eğitimlerini Türkiye’de aldıkları ve eğitim sistemi kendilerine yabancı olan bir sistemde öğretmenlik yapmaya başladıkları görülmektedir. Anadili öğretmenleri KOALA ile çalışmanın kendilerine bu noktada getirdiği pedagojik ve mesleki faydaları özellikle vurgulamışlardır.

Türkiye’deki eğitim öğretim yöntemlerinden farklı olan uygulamalara Alman öğretmeniyle çalışmaya başlayınca alıştığını belirten bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

... KOALA çok büyük katkıda bulunuyor. Yani ben biraz önce de söyledim. Ben Türkiye’de eğitim görmüş bir insanım, bunu hep söylüyorum zaten. Elbetteki ilk başlarda çalışılan yöntemler, okul sistemi bana çok farklı geliyordu ama derslere girdikten sonra, hem Almancamın ilerlemesi, hem burada öğrencilere ters gelmeyecek, öğrencinin alışık olduğu yöntemlerin dışına çıkmamak için, onlara daha faydalı olmak için, benim açımdan çok faydalı oldu. Ben her halükarda faydasını gördüm... (TÖ5)

KOALA ile çalışarak hem Almanca dil seviyelerini geliştiren hem de Türkçe anadili dersleri için de farklı çalışma yöntemleri kullanmaya başlayan öğretmenler, bu durumun hem kendileri için, hem de öğrenciler için sağladığı yararları vurgulamışlardır.

Bu görüşte olan bir diğer öğretmen KOALA'nın mesleki hayatına getirilerini şöyle özetlemiştir:

... Tabii ki, KOALA ve karşılaştırmalı çalışmalar olmasaydı, oradaki çalışma bana hiçbir şey vermezdi. Çok donuk ve basit bir Türkçe dersi olurdu. Mesleki açıdan çok şeyler sağladı. Bir kere, ben Türkiye'de öğretmenliği öğrendim buraya geldim. Kendi bilgime göre ders yapıyordum. Ama burada onların sistemine göre nasıl çalışılabileceğini görünce çocuklarla aramdaki irtibat da daha güzelleşti. Çünkü farklılıklar kalktı ortadan, onların şeyiyle bizimki, zaten çocuğun okulla ev arasında büyük bir uçurumu var. O uçurum bir de Türkçe dersiyle Almanca dersi arasında vardı. O uçurumun azalmasına sebep oldu. Çocuklara hitap edişimde çok faydası oldu. Tabii ki. Çok da hoşuma giden şeyler öğrendim. Çok güzel şeyler öğrendim onlardan... (TÖ14)

Öğretmenler, KOALA ile çalışmaları nedeniyle, pek çok deneyim kazandıklarını, kendilerini mesleki olarak geliştirdiklerini, farklı öğretmenler ve öğretmenlerin her birinden farklı bir yöntem gördüklerini belirtmişlerdir. Almanya'da her öğretmenin eğitim öğretim açısından özerk olduklarını ve bunu bizzat beraber çalıştıkları her öğretilerde gördüklerini belirten öğretmenler, bu durumun onları daha deneyimli bir hale getirdiğini, gördükleri bu farklı yöntem ve becerileri sentezleyerek kendi deneyimlerine ve iki dilli öğrencilere yaklaşımlarına önemli katkılarda bulduklarını belirtmişlerdir:

... Çok çok! Söyledim ya tecrübelerimi, çok gerçekten. Çünkü bir kere farklı bir kişiyle, farklı bir meslektaşın, farklı yetenekleri olan bir arkadaşın. Onun çalışma yöntemlerini kendininkiyle karşılaştırıyorsun, daha farklı bir beceri, daha farklı bir tecrübe çıkarabiliyorsun. Türkiye'den gelen o tecrübe, bir de yaş, bir de kendi çocuklarımızı okuttuk burada, bir de burada da farklı öğretmenlerle derse giriyorsun. Bunların hepsi farkına varmadan bir bileşke oluyor biliyor musun? Dolayısıyla pedagojik olarak anlıyorsun yani! Çok dilli çocuk nasıl, ne istiyor, neyi öğrenebilir, nasıl yardımcı olabilirim? Yani faydası oluyor... (TÖ12)

Bu meslektaşıyla aynı düşüncede olan diğer bir Türkçe öğretmeni de, elde ettikleri deneyimleri öğrencilerine de yansıtma fırsatı kazandığını belirtmiştir:

... Birçok şeyi öğreniyorsunuz yani. Öğretmen olarak da yeni şeyler öğreniyorsunuz. Yani kendinizi yeniliyorsunuz çünkü burada genç öğretmenlerle de çalışıyorsunuz; belli bir baya bir tecrübe toplamış öğretmenlerle de çalışmak durumunda oluyorsunuz. Onlardan hepsinden bir şey alıyorsunuz yani. Yani en azından 20-25 tane değişik öğretmenle aynı sınıfa girme şeyi görüyorsunuz. Onu gözlemliyorsunuz, alıyorsunuz. Onun da bir faydası var yani. İnsanların kendini yenilemesine, yani yeni fikirlere... Oradan bir şey görüyorsunuz tık ediyor! Uygulayabilir miyim Türkçeye, uygulanmaz mı diye bir şeyler düşünüyorsunuz... (TÖ8)

Diğer Türkçe öğretmenlerinin duygusal ve kişisel kazanım olarak belirttiği; okula entegre olmak, okulda sadece Türkçe öğretmeni olmanın dışına çıkma durumunu bir Türkçe öğretmeni mesleki kazanım olarak ifade etmiştir:

... Daha önce de anlattığımız gibi derse girince yani sadece Türkçe öğretmeni olarak konumunuz, okuldaki konumunuz sadece Türkçe öğretmeni değil, okuldaki öğretmenlerden herhangi birisi olarak mesleki yaşamınıza tabii ki çok büyük katkı sağlıyor. Okulun daha çok içinde yer alıyorsunuz, diğer öğretmenlerle iletişiminiz daha fazla oluyor, öğrenciler hakkında daha çok bilgi sahibi oluyorsunuz, size danışılıyor, ben pozitif etkilerini çok gördüm. Benim açımdan pozitif oldu... (TÖ5)

KOALA ile çalışmanın görüşmelerde de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşantılarına önemli katkıları bulunmakta, bunun da Türk öğrencilerin Alman eğitim sistemini iyi tanıyan ve pedagojik yöntemleri iyi bilen öğretmenlerle Türkçe öğrenmelerini sağlamakta etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, sadece Türk eğitim sistemini ve pedagojik yaklaşımlarını bilerek gelen bir öğretmenden ders almak yerine, yabancı olmadıkları yöntem ve yaklaşımlarla eğitim veren bir öğretmenden fayda görecekları söylenebilir.

#### 4.3.5.2. Öğretmenlerin Kişisel ve Duygusal Kazanımları

Almanya'da görev yapan öğretmenlerin birçok sorunları bulunmakta; en önemli sorun Türkçe derslerinin genellikle ders programı dışında kalmasından dolayı, öğretmenlerin diğer öğretim personeli arasında marjinal bir konumda kalmaları ve kendilerini okula ait hissedememeleridir (Backus, 2006: 692). Okuldan kopuk bir konumda bulunan anadili öğretmenlerinin dersleri başladığında okulda okul görevlisi dışında kimse kalmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler okuldan kimseyle iletişim içine girememektedirler. Türkçe anadili dersleri okulun sorumluluğunda olmadığı ve Türkçe öğretmeniyle özel bir görüşme gerektiren bir durum olmadığı için de okul yönetimiyle tanışmayan öğretmenler dahi olmaktadır. Ancak yapısı gereği tüm okulla koordinasyon gerektiren, okul yönetiminin organize ettiği KOALA ile Türkçe öğretmenleri bu durumun kendileri için geçerli olmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki deneyimini bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmişlerdir:

... En önemli şey, birbirinden kopuk değilsin. Yani daha önce en az 10-12 tane okul değiştirdik, bazı okullar vardı, sırf öğleden sonra gidiyorum, okul yönetimini sadece ders planı, işte alırken görüyorsun. Sonlarına doğru o zaman, yani notlar o kadar geçerli olsa da olmasa da, bir not değerlendirmesi verirken sekreteri görüyorsun. Onun haricinde temizlikçi bayanlarla öğleden sonra bir de burada "hausmeister" denilen işte binadan sorumlu kişi. Onunla sezonu bitirdiğimiz oluyordu yani. Burada iyiyiz, herkesin annesini babasını az buçuk tanıyoruz, öğretmenlerini biliyoruz kim kimin nesi... (TÖ8)

KOALA ile okula dâhil olan ve bu sayede öğrencilerinin aileleri ve velileri ile de iletişim kurma şansı edinen bu öğretmenin yanı sıra, KOALA ile okul programına giren ve okul saatlerine alınan Türkçe anadili dersinin kendisine getirilerini bir diğer Türkçe öğretmeni şöyle özetlemiştir:

... Şimdi her şeyden önce KOALA ile dersleriniz öğleden önceye kayıyor. Okuldaki öğretmenleri görme fırsatınız doğuyor işte sadece okulun hausmeister denilen sorumlusuyla birlikte olmuyorsunuz, bir iki öğretmen arkadaşınızla, belki şimdi işte yaşam biçimleri çok uyuşmasa bile, birisi yemekten konuşuyor, birisi başka bir şeyden konuşuyor olsa bile ama ortak öğrencilerimiz var. Ortak konular bazen gündeme geliyor. Benim sıkıntılı olduğum bir yerden o da sıkıntılı oluyor, o konuda ortak şeyler çıkıyor konuşuyoruz tabi. Bir de onların da şöyle; uzaktan dinlemiş bile olsak nasıl bir yaşam sürdürdüklerini, neler yaptıklarını falan edinmiş oluyorsunuz. Yani okulun içinde, kendinizin okulun içinde hissediyorsunuz. Okulun bir öğretmeni gibi hissediyorsunuz. Perşembe günü 6. saatte benim dersim bitiyor, bütün öğretmenler gibi ben de çantamı alıp gidiyorum, o beni çok mutlu ediyor. Yani gerçekten hoş bir şey. Şimdi herkes gitti, işte öğrenciler öğle arasından sonra tekrar gelecek, zaten çocuğu bir şekilde motive edemiyorsunuz, güdüleyemiyorsunuz, yani çocuk istemiyor, öyle görüyor yani. Ama en azından bir gün kendimi öyle öğretmen gibi hissederek gidiyorum... (TÖ9)

Diğer öğretmenlerle iletişimde bulunabilme olanağının, hem okulla ilgili, hem de kişisel olarak kazandırdıklarını belirten öğretmenler, sağlanan bu işbirliğinin kendilerine verdiği rahatlama hissini de vurgulamışlardır. Kendilerini gerçekten bir öğretmen gibi hisseden Türkçe öğretmenleri, okulla ilişkilerinin kendilerine olan güvenlerini artırdığını da özellikle vurgulamışlardır.

... Tabii, şimdi işbirliğiyle çalışmanın verdiği bir rahatlık var. Bir kere kendimize olan güvenimizi kazandık. Daha fazlasıyla öz güvenimizi kazandık. Yani öğretmen olduğumuzu hissediyoruz en azından. Alman sınıfına girdiğimiz zaman içeri, öğretmen diyor ki “a bakın Bayan .... geldi” diyor... (TÖ6)

Diğer öğretmenler gibi bir diğer Türkçe öğretmeni de KOALA sayesinde Alman öğretmenlerle daha yakın iletişime girmenin ve karşılıklı etkileşimin getirilerini vurgulamıştır:

... Her şeyden fazla getirisi var. Ben normalde KOALA olmasaydı, buraya 18 saat değil, gelecektim 10 saat diyelim. Ben normalde burada sadece Türkçe dersi yapmış olsaydım, normal saatlerim zaten kenarda olacaktı, geleceğim gideceğim eyvallah bitti! Yani istesen de, yani durup dururken karışamazsın. Ama bu proje sayesinde öğretmenler birbirleriyle bir gerçekten iç içe giriyorlar, yardımlaşıyorlar. Kişisel olarak daha fazla tanışıyorsun, daha fazla bir değişik çalışıyorsun o zaman. Yani öbür türlü bir resmiyet geliyor, o resmiyetin kalkmasının gerçekten faydasını gördüm yani, o resmiyet kalkıyor, birlikte şey yapıyorsun, onlar seni tanıyor, sen onları... Birbirini tamamlıyorsun yani! Bence o tarafı çok iyi... (TÖ8)

Kendilerini okula ait hisseden öğretmenlerin bu durumu öğrencilerine de olumlu şekilde yansıttıkları ve yansıtacakları düşünülmektedir. Kendisinin de diğer öğretmenler gibi kabul edildiği, okulun bir parçası olarak görüldüğü bir okulda çalışmanın öğretmenlere önemli mesleki ve duygusal katkılar sağladığı düşünülmektedir. Kendisini okulun diğer öğretmenleri gibi hisseden Türkçe öğretmeni, Alman öğretmenlerin de kendisini bir meslektaşısı olarak görmelerinden duyduğu memnuniyeti şu şekilde dile getirmiştir:

... Tabii! Öğretmen arkadaşların seni bir kere daha farklı görüyor. Mesela okul yönetiminden bu destekleniyorsa KOALA okuludur. Mesela sınıfa girdiğinde öğretmen, Alman öğretmenle seni aynı şekilde bir öğretmen arkadaş olarak görüyorsa, işte öğleden sonra gelen bir daha hiç görmeyeceği bir arkadaş değil; her zaman seninle birlikte öğretmenler odasında oturup, seninle fikir alışverişinde bulunan biri olarak gördüğü zaman tabii çok farklı. “Bugün bayramımız” dediğim zaman o da hemen bütün Türk çocuklarının da bayramı olduğunu hatırlayıp ona göre de davrandığını falan görüyoruz. O güzel bir şey!... (TÖ2)

Almanca derslerle koordinasyonu sağlayabilmek, Türkçe dersini okul programı saatlerine dâhil edebilmek için ayarlamalar yapılmasının gerekliliği de öğretmenlerin okulla, Alman öğretmen arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bir öğretmen bu konudaki deneyimini şöyle anlatmıştır:

... İlk yeni başladığımda, çoğunlukla öğleden sonra dersimiz oluyordu. İşte son 2 ders veyahut da daha doğrusu hep kayıyordu öğleden sonraya. Şimdi sabahları okul müdürleri bizim programlarımızı planlarımızı hazırlıyorlar bize veriyorlar. Çok daha farklı oldu tabii ilişkilerimiz böyle... (TÖ6)

Alman öğretmenlerle KOALA gereği koordinasyon içinde çalışan Türkçe öğretmenlerine, Alman öğretmen arkadaşları birçok konuda güvenmekte ve Türkçe öğretmenleri özellikle velilerle Alman öğretmenler arasında köprü konumunda olmaktadır:

... Öğretmenler arasında oluşan bu diyalog nedeniyle çok da iyi arkadaşsınız. Şimdi sen geliyorsun bana diyorsun “ya ... şunu yapar mısınız?”, ben nasıl yapmam! İşte telefon edilecekse, mektup yazılacaksa, bir veliyle problem yaşanmışsa; “bir görüşme yapsak, çağırsak, sen?”. 2-3 sefer yanıma geliyorlar. Dün 2 görüşme oldu; öğretmenler mail de yazıyorlar, okulda da görüyorlar. Öğretmen kendisi organize etmek zorunda bu veli görüşmesini ama o görüşme ancak benimle olacak ya, beni de organize etmesi lazım... (TÖ4)

Öğretmenlerin okulda tanınmalarını, kabul edilmelerini, kendilerini okula ait hissetmelerini ve okulla olan ilişkilerini olumlu yönde destekleyen KOALA, aynı zamanda Alman eğitim sistemi ve öğretmenleriyle koordineli çalışma gerektirdiği için belli seviyede bir Almanca bilgisi gerektirmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2011: 10).

Bu gerekliliğin kendilerine kişisel getirisi olarak Almanca dil seviyelerinin gelişmesini gösteren öğretmenler, Almanca dil seviyelerini geliştirmek için çaba göstermiş ve göstermekte olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda iki Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

... Burada ben Almanca kursuna gittim. Buradaki Alman öğretmenlerle kontak kurmak için mecburum sürekli dilimi geliştirmeye ve sınıf öğretmenleriyle beraber çalışıyoruz KOALA’da. Yalnız Türk çocuklarıyla değil, biz zayıf olan öteki, Alman çocuklar olsun, yabancı çocuklar olsun onlarla da ilgileniyoruz. 2 tane Türk çocuğu yanımıza alıyorsak, 3 tane de ötekini katıyorlar. Grup veriyorlar, onlarla Almanca konuşuyoruz, Türkçe konuşamayız ki. Mecburen Almancayı geliştiriyoruz Türkçe yerine... (TÖ6)

... Almancamın ilerlemesine sebep oldu çünkü kendimi orada daha iyi hissetmek için ben de çaba gösterdim Almancamı ilerletmek için. Bir de çocuklarımız hakkında, benimle daha yakınlaştıkları için, çocuklarımız hakkında beni bilgilendiriyorlar. Ben aileleri bilgilendiriyorum, onların haberi olsa da olmasa da. Ve bu şekilde çocuklarımıza daha çok destek oluyoruz. Ben ispiyonculuk yapıyorum yani!... (TÖ1)

Almanca kurslarına devam ederek Almanca dil seviyesini ilerleten konsolosluk Türkçe öğretmeni ise Almanca dil seviyesini geliştirmenin kendisine katkısı yanında “... Çok daha iyi Almancam olsa Alman sınıfına girdiğimde daha çok katılımcı olurum...” (KÖ2) diyerek Alman öğretmenle iletişim ve ekip çalışması açısından dilin önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerini sağlayan Almanca dil bilgilerini ilerletmeleri ve Alman öğretmenlerle rahat iletişim kurabilecekleri bir seviyeye gelmeleri kendi kazançları olmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin sürekli izlenmesi ve durumlarından haberdar olunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla Alman eğitim sistemi gibi erken yönlendirmenin var olduğu bir sistemde (Arslan ve Kılıç, 2000) öğrencilerin gelecekları hakkında yanlış kararlar verilmesini önlemekte önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin geleceği için büyük bir önem oluşturacağı söylenebilir çünkü aile ve Alman öğretmen arasındaki kopukluk (Uçar, 2009: 9) ya da öğrencinin durumuna anında çözüm getirememeye günümüze kadar Türk öğrencilerin “özel öğrenim gören” çocukların gittikleri okullara gitmelerinde bir neden teşkil etmiş olduğu bilinmektedir.

Bir diğer öğretmen diğer meslektaşları gibi, KOALA gibi Alman eğitim sistemine dâhil olmayı gerektiren bir uygulama ile kendisini mecburen geliştirdiğini belirtmiştir:



... Çok dedim ya kişisel gelişiminize bile katkıda bulunuyor. Öğrencileri bırakın yani öğretmen olarak kendi kişisel gelişmenize katkısı var. Yani bir yerde durmuyorsunuz, mecbur rekabete girmek zorundasınız. Yani o sınıfta olup biteni görüyorsunuz, o kadar materyali, sen az olanaklarla onlarla; onların düzeyine bir şey yapmaya çalışıyorsunuz. Zor da olsa!... (TÖ8)

KOALA okullarında koordineli ve işbirliği içinde çalışmalar yürüten öğretmenler öncelikle tüm okul tarafından tanınmakta ve kabul edilmektedirler. Bu durum kendilerine önemli derecede güven sağlamaktadır. Kabul edildikleri, fikirlerine önem verildiği, ekip çalışmaları yaptıkları bir ortamda motivasyonları artan öğretmenlerin, Türk öğrencilere daha büyük destek sağlayacakları düşünülmektedir. Kendileri için farklı olan bir eğitim sistemini, bizzat içinde çalıştıkları için öğrenme fırsatı bulan öğretmenlerin, farklı meslektaşlarından öğrendikleri ile kendilerini geliştirmekte oldukları, Türkiye'deki öğretmenlik deneyimlerinin de senteziyle mesleki açıdan önemli ilerlemeler elde ettikleri düşünülmektedir. Bu çalışmalarını yapabilmek için iyi bir Almanca dil seviyesine ihtiyaç duyduklarının bilincinde olan öğretmenler bu sayede dillerini de geliştirmektedirler.

Türkçe öğretmenlerinin okulun diğer personeli gibi kabul edilmesini bütün Alman sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri vurgulamışlardır. Araştırmacı, Alman sınıf öğretmenlerine, Türkçe öğretmeni sınıfa geldiğinde diğer öğrencilerin tepkilerini sormuştur. Alman öğretmenler bu durumun diğer öğrenciler için çok normal olduğunu, çünkü Türkçe öğretmenini öğrencilerin sınıf öğretmeninden farklı görmediklerini söylemişlerdir. Alman öğretmenler, Türkçe öğretmenin derslerine gelmesini öğrencilerin okulun olağan bir durumu olarak gördüklerini çünkü Türkçe öğretmenlerini okulun herhangi diğer bir öğretmeni olarak gördüklerini söylemişlerdir. Türkçe öğretmenin Alman sınıfına girmesi tüm öğrenciler için normal bir durum halini almıştır ve hiçbir öğrenciye garip gelmemektedir. Dolayısıyla Alman sınıf öğretmenleri de anadili öğretmenin konumunun değişimine dikkat çekmiştir.

Aynı şekilde müdürler ve Alman sınıf öğretmenleri, Alman ve diğer uluslardan velilerin de ön bilgilendirme yapıldığı için Türkçe öğretmenin Alman sınıfına girmesini çok olağan karşıladıklarını söylemişlerdir. Bu konuda hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, Türkçe öğretmenlerinin tüm okul tarafından kabul edilmelerine ek olarak veliler tarafından da kabul edilmiş oldukları söylenebilir.

Araştırmacının ziyaret ettiği tüm KOALA okullarında da okul girişinde öğretmen kadrosunu tanıtan panolardaki fotoğraflarda Türkçe öğretmenlerinin de fotoğrafları bulunmakta, öğretmenler okulun kadrosuna dâhil edilmektedirler. Dışarıdan gelen bir ziyaretçi için dahi bu durumun Türkçe öğretmenin okulda kabul edililişini gösterdiği söylenebilir.

Okul müdürleri de, Türkçe öğretmenlerinin Alman öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışmalarının, diğer öğretmenler gibi okul ve sınıf toplantılarına katılmalarının, okul için önemli olan kararlarda bulunmalarının ve dolayısıyla okulun önemli bir parçası haline gelmelerinin onlar için de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Anadili derslerinin okul saatleri içine entegre edilmiş olması dolayısıyla okul zamanında okul içinde bulunmalarının, veli toplantılarında bulunmalarının ve velilerle okul arasındaki ilişkilerdeki yardımlarının (çeviri yapmaları vs.) da öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası hissetmelerinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla araştırma yapılan okullarda “*Türkçe öğretmenin de, Türkçe derslerinin de okulun vazgeçilmez bir parçası olduğu*” (Nakipoğlu-Schimang, 2011: 10 ) görölmüştür.

#### 4.3.6. KOALA ile Velilerin Kazanımları

Görüşme yapılan veliler, çocuklarının Türkçe öğretmenlerinden birçok açıdan memnun olduklarını vurgulamışlardır. Velilerin belirttikleri bir nokta; özellikle çocuklarının Alman sınıf öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi olmasında Türkçe öğretmenin büyük katkısı olduğudur. Çoğu yeterli Almanca bilgisine sahip olmayan veliler, Türkçe öğretmeni sayesinde Alman öğretmenle iletişime girdiklerini özellikle vurgulamışlardır. Birkaç veli, çocukları okula ilk başladığı zamanlar, Alman sınıf öğretmeniyle birtakım sorunlar yaşadıklarını ancak Türkçe öğretmenin yardımı sayesinde artık sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Almanca dil seviyesi çok düşük olan birkaç anne; Alman öğretmeniyle irtibata geçebilmek için Türkçe öğretmeninden yardım istediklerini; “biz size söylesek de, siz de öğretmene söylemeniz” diyerek yardım istediklerini belirtmişlerdir. KOALA okullarında Türkçe öğretmenin çocuklar ve Alman sınıf öğretmenleriyle olduğu gibi; veliler ve Alman sınıf öğretmenleri ve okulla köprü konumunda oldukları söylenebilir.

Veliler ayrıca Türk öğretmenin düzenlediği etkinliklerde yer almaları dışında; Alman sınıflarında yapılan kutlamalara da geldiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni ile güzel bir işbirliği içinde bulduklarını belirten velilerden birisi, “Türkçe öğretmenimizi haftada bir görmezsem telefonla ararım” demiştir.

KOALA ile velilerin okulla ilişkilerinin olumlu şekilde geliştiği söylenebilir. Türkçe öğretmenin veliler ve okul arasında köprü konumunda olmasının bu konuda önemli etki sağladığı söylenebilir. Velilere bu kazanımları sağlayan KOALA'nın *KOALA anne-babaların da katılmalarını amaçlar ve sağlar* ([www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de), Nakipoglu-Schimang, 2012: 8, 2009: 426) ilkesinin araştırma yapılan okullarda gerçekleştiği söylenebilir.

### 4.3.7. KOALA'nın Kültürler Arası Öğrenme ve İletişime Katkısı

Araştırmada Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerine KOALA'nın kültürler arası öğrenme ve iletişimi destekleyip desteklemediği sorulmuş ve alınan görüşler bu bölümde sunulmuştur.

#### 4.3.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

KOALA ile çalışan Türkçe öğretmenlerinin hepsi KOALA'nın "kültürler arası öğrenme ve iletişimi" desteklediğini düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle tüm okul sistemine dâhil olmanın, Alman öğretmeniyle birlikte ekip çalışması yapmanın ve sadece Türkçe anadili dersi öğretmeni olarak değil, okulda herkes tarafından tanınan bir öğretmen olmanın, Alman genel sınıf derslerine de girerek çalışmanın KOALA'nın bir katkısı olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmalar ile Türk kültürünü okula tanıtmının ve kültürlerin benzer ve farklı yanlarını sunabilmenin; kültürlerin birbirlerine saygıyla tanıtıldığı bir ortamda olmanın KOALA'nın önemli bir katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Bir Türkçe öğretmeni bu durumu "... Karşılıklı iki tarafın birbiriyle uyuşmasıyla ne kadar güzel şeyler ortaya çıkıyor..." (TÖ10) diyerek ifade etmiştir. Öğretmenler, çalıştıkları KOALA okullarındaki samimiyet ortamını özellikle belirtmişler, ortaklaşa ekip çalışmalarındaki memnuniyetlerini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenleri, Türk kültürünü Alman genel öğretim sınıflarında ve tüm okulda tanıtmının, diğer uluslardan gelen tüm öğrencilere Türk kültürü ile ilgili bilgiler vermenin ve özellikle milli ve dini bayramların okullarda tanıtılmasının kendilerine kolaylıklar sağladığını ve kültürler arası öğrenmeye katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Türk velilerin destek ve yardımlarıyla kutladıkları bayramları anlatmışlardır.

... Yani kültürler arası öğrenmeyi oldukça etkiliyor! Mesela bayramlarımız gibi, bu yaptığımız 23 Nisan! Sadece gösteriler değil, Alman sınıflarının hepsi şimdi ayakta, herkes bir şeyler yapma çabasında. Şarkılar, müzikler, oyunlar... Ben rengârenk giydiriyorum, her sene bakıyorum bir sınıf rengârenk giyinmeye başlamış, bunlar beni çok sevindiriyor! Bizden özeniyorlar. Sonra mesela geçen seneden beri "..... Okulu"nda tam internasyonal yaptık. Almanlar da pastalar falan yaptılar, bizim hep internasyonal yemeklerimiz oluyor, Maroklar, Afganlar, Pakistanlılar, Hindistanlılar hepsi kendi yörelerinden yemekler getirdiler. Çok güzel bir kaynaşma oldu. Bu tabii ki bizim çabamızla... Bizim bayramımız olmasa böyle bir şey yapılmayacak. Kendin görüyorsun her yerde işte, bugün mesela toplantı kâğıdını gördün; "internasyonal fest: "Bayan ..." benim adımlı yazmışlar". Ya da bugün birinci derste KOALA koordinasyon toplantısını

gördün; birinci planda çocuk bayramı, ne yapcaz, ne edicez? Ki daha onları hep konuştuk. Bu artık son aşamaları, yine de 1. planda onlar konuşuluyor... (TÖ1)

Türkçe öğretmenin belirtiği gibi öğretmenlerin her hafta yaptıkları ve KOALA Okulu oldukları için Türkçe öğretmenin de bulunması gerektiği koordinasyon toplantılarına Türk bayramlarının girmesinin de KOALA ile okullarda kültürler arası öğrenme ve iletişim konusunda yaşanan gelişmeyi gösterdiği düşünülmektedir.

Kültürler arası eğitimi, farklı kültürlerin değer, gelenek ve özel günlerini anlamak ve karşılıklı değer vermek olarak betimleyen ve bu nedenle de KOALA'nın etkisi olduğunu savunan bir diğer öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

... Alman sınıfı içerisinde özel günlere, özel durumlara basarak diğer çocuklara da anlattığınızda, Alman öğretmenin bilmediği şeyler olabilir: bayramlarımız, özel günlerimiz. Çocuklara “bugün böyle bir bayramımız var bu yüzden bunu böyle kutluyoruz”, Almanca bir metin getiriyor ve niçin neyi neden yaptığımızı anlatıyorsak ve diğer çocuklar da bunu anlayabiliyorsa ve karşılıklı olarak birbirlerini kutlayabiliyorlarsa bu bence baya bir giriştir, kültürel eğitimin bir basamağıdır, diyorum. Dediğim gibi, herhangi bir özel günlerde bunu, sınıf içerisinde konu yapıldığı zaman, Alman öğretmen de yapıyor genelde ama yapıyor? İşte şu anda hepsi başlamıştır bütün sınıflarda Paskalya yumurtaları falan hazırlanır, boyanır. Takvimler hazırlanır... Ya da Weichnachten'da. Eğer mesela biz bir şekilde, “bizim de bir bayramımız var” demediğimiz zaman çocuklar zaten sesini çıkaramıyor, böyle hiç kendilerini önemsenmemiş hissediyorlar. Ama biri, mesela öğrencimin annesi aşure gelip dağıttığı zaman, aşure günü sınıfta “aaa” diyor öğretmen de, “böyle bir günmüş!” mesela. Ben öyle konuştuğum için velilerle. Bayramda mesela öğrencisi, annesi çocuğuna şeker veriyor, diyor ki “bugün bayram arkadaşlarına şeker dağıtabilirsin” öğretmene de söylüyor. Bu bilinci yavaş yavaş getirdik. Çocuklar artık çekinmiyorlar, “bu bizim özel günümüz, biz de böyle böyle...”. Hatta öğretmen bu sefer o günle ilgili, eğer ben yapmıyorsam, o gün ben yok isem, o biliyor, o dağıtıp çocuklara o günün önemini Almanca metinlerle anlatıyor. Bunu gerçekten diğer okullar da yapıyor. Hiç mesela benim öğretmenlik yapmadığım okullara bile ben şey yapıyorum bazen; “bak bu bayram geliyor, böyle bir metin var elimde”, çocuklara kısa da olsa bir okuma metni, en azından bir bilgileri olsun diye gönderiyorum. Tabi! Çünkü her yerde KOALA olmayınca unutuyorlar öğretmenler. Her zaman öğretmenlerden bilmesini bekleyemezsiniz. Onca dediğim gibi farklı ulus var, onca din var, hangi biriyle ilgilensin?... (TÖ2)

KOALA'da Türkçe öğretmenin Alman sınıfında bulunması ve Alman öğretmenle ortaklaşa içerik ve zaman koordinasyonu yaparak çalışması nedeniyle KOALA yapılan okullarda Türk kültürü ve geleneklerine verilen önemi, KOALA olmayan ve dolayısıyla bu tür etkileşim ve faaliyetlere çok fazla giremeyen okullara bu Türkçe öğretmenin bireysel olarak sunmaya çalıştığı görülmektedir. KOALA okullarının bu konuda daha avantajlı oldukları düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenin belirtiği gibi KOALA'nın uygulandığı okullarda Türkçe öğretmenin okul içindeki bu önemli varlığı sayesinde öğrenciler kendi kültür, dil ve dinlerinin tanıtılması fırsatını yaşamaktadırlar. Kendi dil, din ve kültürlerine verilen bu önem Türkçe öğretmenlerinin gözlem ve görüşlerinde de açıkça görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerine olan güvenini önemli ölçüde artırmaktadır.

KOALA ile Türkçe ve Türk kültürünü tanımaya başlayan diğer uluslardan öğrencileri özellikle vurgulayan öğretmenlerden birisi:

“... KOALA kültürlerarası iletişimi sağlıyor çünkü şimdi biraz önce de dediğimiz gibi çocuk Türkçe, ne bileyim farklı bir çocuk Afganlı bir çocuk Türkçe öğreniyor. Tabi Alman çocuk Türkçe bir şarkı öğreniyor...” (TÖ6)

Alman okullarındaki çok kültürlü ortam nedeniyle zaten bir şekilde kültürlerin iç içe olduğunu, ancak eğer Türk tarafından da önemli bir girişim olmazsa, birçok ulustan öğrenciyle uğraşmak durumunda olan Alman öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu duruma çok özel bir ilgi sağlamalarının çok da mümkün olmadığını belirten öğretmenler, KOALA'nın bu nedenle özellikle kültürler arası eğitime katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bir öğretmen, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Yani şimdi tabiki bu normal Türkçe derslerinde de yapıyordur herhalde ama eğer kafanın köşesinde de hani bu KOALA olayı varsa, sen o zaman diyorsun, “şunun da olması lazım o zaman, bunun özellikle olması lazım” falan gibi. Ama belki sen zaten zorunlu olarak yapıyorsun. Kendini zorluyorsun muhakkak yapmam lazım. Belki daha ayrıntılı yapıyorsun, o olay var. Belki bu sınıfa da taşınmış oluyor. Almanca sınıfında da buna benzer şeyler yapılıyor. Öğretmene söylüyorsun “bak şunları yapalım” falan... (TÖ4)

Türkçe öğretmenin belirtiği bu durum okullarda düzenli bir şekilde Türkçe anadili dersleri yapılırsa dahi, KOALA uygulaması olmadığı zaman yani bu koordineli çalışmalar okul tarafından kabul edilip desteklenmediği sürece bu kadar başarılı ve etkili sonuçlara ulaşamayacağını düşündürmektedir.

Yine aynı şekilde başka bir Türkçe öğretmeni, çok kültürlü doğası gereği Alman okullarında bir kültürler arası iletişimin olduğunu ancak KOALA ile kültürler arası eğitimi sağlamanın pekiştğini şu şekilde ifade etmiştir:

... %100 kültürler arası iletişim zaten sağlanıyor, KOALA olmasa da, ama dediğim gibi yeri geldiğinde çocukların bazı şeyleri anlamasında güçlük çekmesi, çocukların Almanca bir kavramı anlamakta zorluk çekiyorlarsa ve bunu Türk sınıf öğretmeni KOALA dersi süresi içinde Türk öğretmenine soruyor ve Türk öğretmen bunu açıklıyorsa, hem öğretmenin çocuklara yaklaşımı daha farklı oluyor, çocukları daha iyi anlıyor hem de çocuklar kendilerine ait olan bir şeyi sadece Türkler arasında değil, başkalarına da göstermiş oluyorlar, biz bunu 23

Nisan'da bu okulda özellikle yeteri kadar gösterdiğimizize inanıyorum, yani kültürler arası iletişim muhakkak oluyor, belki KOALA projesiyle de pekişiyor... (TÖ5)

KOALA'nın kültürler arası eğitimde olumlu etkilerini savunan bazı öğretmenler, KOALA'nın kültürler arası öğrenmeyi yaptıkları ortak çalışmalarla pekiştirdiğini belirtmişlerdir. KOALA'nın kültürler arası eğitime katkı sağladığını, bunu da sınıflarda öğrencilerin birbirlerinin kültürlerine ve kendilerinden başkalarının da olduğunu farkına vararak ve bu duruma saygı göstermeyi öğrenerek gerçekleştiğini söyleyen Türkçe öğretmeni görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

... Dediğim gibi yani bir şekilde etkileşim sağlanıyor, çünkü sizin çocuğunuz oraya bir şeyler götürüyor, oradaki yaşananı siz sınıfa getiriyorsunuz yani muhakkak. Yani en azından şöyle "bizden farklı yaşayan insanlar da var, biz onlara saygı duymalıyız, bunları hoş görmeliyiz çünkü biz de onlara onların tarafından baktığımızda biz de farklıyız", çünkü onlardan da bekliyoruz bize saygı göstermelerini, bizi anlamalarını... Bu şekilde her şeyin çok kötü olmadığını, herkesin kendine özgü bir yaşam biçimi olduğunu yani herkes için doğruların farklı olabileceğini ama genel bir doğrunun olması gerektiğini de bir şekilde daha iyi anlamış oluyorlar... (TÖ9)

Aynı düşüncelere sahip olan bir diğer öğretmen de düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

... İşte kültürler arası eğitim; tabiki beraberliği, başkalarını tanıma, başka türden başka konuşan kişileri tanıma, çünkü aynı sınıfta bir sürü ulustan kişiler yaşıyor. Bunları sen, özellikle sen Türkçe dersinde işliyorsan; işte bak diyorsun o İtalyan, sen Türkiye'den geldin, o da İtalya diye bir ülkeden geliyor. Senin böyle bayramların var ya, onun da var... Bunlar önemli şeyler yani. Bir yerde farklılıkları görüyor, kendini görüyor sonuçta. Yani insan, hani estetikte öyle bir şey vardır, siyah olmasaydı beyaz olur muydu? Gibi, güzel olmasaydı çirkin olur muydu? Ya da tam tersi gibi. Yani sen de bir yerde kendini fark edebileceksen önce çevreni çok iyi bilmen, tanıman gerekiyor. İşte bu KOALA dersleri bunları yapıyor çocuklara, tanıtıyor yani. Sosyal yönden en azından. Bir yerde işte ben sadece Ahmet'le Mehmet'le arkadaş olurum olayı kalkıyor. Sonuçta bir Marco'yla da çok iyi arkadaş olabilirim... Doğum günü çok az, belki kendi aralarında yapıyor ama yapıldığında bir Marco'yu da çağırabiliyor ya da Marco çağırıldığında da gidebiliyor... (TÖ4)

Bir öğretmen de KOALA çalışmaları ile ortaklaşa hareket ettiği Alman öğretmenlerinin, içerik konusunda iletişim kurduklarında varolan önyargıları ortadan kaldırdığını belirtmiş, yaşadığı deneyimleri şu şekilde anlatmıştır:

... Eğer öğretmenlerle işledikleri ders konusunda konuşursanız, zaten onların da hoşuna gidiyor. Yani bazı, önyargılı diyelim, Alman ya da öğretmenlerde zaten Türkçe dersini daha çok sanki böyle milliyetçilik, ondan sonra din konuları, ya da ne bileyim Alman düşmanlığı... Böyle şeylerin işlendiğini düşünen kesim bile var maalesef. Yani o anlamda eğer kendilerine paralel işlendiğini görüp öğreniyorlarsa gerçekten ilgiyle destek veriyorlar zaten. O iletişimi de işte

KOALA bahanesiyle ya da konuları yakalamak anlamında yansıtıyorsunuz. Mutlaka yansıyor. Sizi tanıdıktan sonra, dersinizin içeriğini de biraz öğrendikten sonra onlarda da bir rahatlama oluyor. İletişim ve tanıma yani, biraz zamanla bakış açısını değiştiriyor... (TÖ7)

Aynı Türkçe öğretmeni anasınıflarında da KOALA ilkesi ile çalıştıklarını ve KOALA ile kültürler arası iletişimi derslerinde gerçekleştiklerini vurgulamış ve yaptıkları çalışmalardan bahsetmiştir:

... Örneğin anasınıfında, yine öğretmenin de tabi yönlendirmesiyle, desteği çok önemli, mutlaka öğrettiği konuyla ilgili, Türkçe, bana da soruyor örneğin “bu Türkçede nasıl söyleniyor?”, sayıları saydık, ondan sonra Ali Babanın Çiftliğini öğrendik. Sadece Türk çocukları değil, genelde hepsi. Sonra, onun yanında tabi biz Türkçeyi böyle konuşurken, Afrika’dan gelen çocuklarımız var örneğin Etiyopya’dan, onlara kendi dilinde soruyor. Karışık, çok internasyonal bir ders yapıyor aslında... (TÖ7)

KOALA’nın okul programına dâhil olduğu okulda çalışan Türkçe öğretmeni, KOALA’nın kültürler arası eğitim ve iletişime destek olduğunu belirtmiş; bu konuda velileri de bilgilendirdiğini söylemiştir. Türkçe öğretmeni Alman öğretmenlerin de desteğiyle bu konuda yaptığı çalışmalardan şu şekilde bahsetmiştir:

... Bizim dini bayramlarımızda velilerle her konuşmamda diyorum ki “Biz onların bayramlarını mecburen kutluyoruz çünkü onların memleketinde yaşıyoruz. Bizim dini bayramlarımızda çocuklarımıza bir paket çikolata verin ya da bir pasta yapın, hep yaptığımız şeyler, sınıflarına gönderin, siz de gelin “bugün bizim bayramımız” bütün çocuklar yesin, birlikte kutlasın diye. Ben hangi okuldaysam o bayram süresince sınıfları geziyorum; bugün “Bayan ...” (Alman sınıf öğretmeni) dedi ya “senin yaptığın gibi biz de gidelim, sınıfları gezelim” falan diye. Sınıfları geziyorum tek tek, bizim bayramımız, neden bayram yapıyoruz, ne oldu, ne yapıyoruz, neden şeker yiyoruz, neden tatlı yiyoruz gibi o açıklamaları da ben yapıyorum. Zaten 2 dilde bu dini bayramlarımızla ilgili kitaplar da var. Ben onlara hikâyeler okuyorum. Noel babayla ilgili, Noel babanın Türkiye’de doğduğuna dair 2 dilli kitaplarımız var. Sınıf öğretmeniyle birimiz Almanca birimiz Türkçe okuyoruz çocuklara falan... Çok güzel oluyor ama öğretmenler çok açık bize. Eğer öğretmenler bize açık olmasalar her istediğimizi yapamayız. Her an, beni çok kabullendikleri için, her an sınıflarına girebiliyorum, her an istediğimi yapabiliyorum... (TÖ1)

KOALA ile kültürler arası iletişimin desteklendiğini belirten bir Türkçe öğretmeni de “müzik” çalışmaları ile de bunun sağlandığını kendi yaptığı çalışmalarla örneklendirmiştir:

... İki dilli şarkılardan “Bruder Jakob” var bizde, biz onu, ben saz çalıyordum, Alman sınıf öğretmeni arkadaşı da gitar çalıyordu. Ben saz çalarak yapıyorum; o Almancasını, İngilizcesini, Fransızcasını... Türkçesini de ben yapıyorum. Çocuklar daha da çok hoşlanıyorlar. Tempo tutuyorlar bana, evet yapıyoruz... (TÖ12)



Görüşme yapılan tüm Türkçe öğretmenleri KOALA'nın kültürler arası öğrenme ve iletişime katkıda bulunduğunu ve var olan olumlu durumları da pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

#### 4.3.7.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman sınıf öğretmenleri KOALA'nın kültürler arası öğrenme ve iletişime katkıda bulunduğu düşüncesindedirler. Görüşme yapılan tüm öğretmenler KOALA'nın kültürler arası eğitime katkısı sorulduğunda olumlu cevaplar vermişler ve bu konudaki görüşlerini nedenleriyle açıklamışlardır.

Alman sınıf öğretmenlerinden birisi KOALA ile ailelerin de okula yaklaştıklarını belirtmiştir:

“... Evet destekler! Sadece velilerimizin bile KOALA'ya bu kadar sıkı bağlı oldukları bile yeterli neden bence, bayramlar ve kutlamalar ile...” (AÖ1)

Yine KOALA ile okul veli ilişkilerinin güçlendiğini belirten bir diğer Alman sınıf öğretmeni, öğretmenlerin sıkı bir işbirliği ile ortaklaşa çalışmalarının bu duruma katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Aynı öğretmen, Almanca ile birlikte Türkçe okumalarının da yapılmasının kültürler arası öğrenmeyi etkileyen bir faktör olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

... Evet bence! Alman çocukları da bundan faydalaniyor bence. Okuma olimpiyatları yaptığımız zaman Türkçe de okuyoruz, yani değişmeli olarak, çocuklar Almanca ve Türkçe okuyorlar. Bir de başka uyruklu çocuklar da var. Yani benim düşünceme göre öğretmenler arasında sıkı ve bizzat bir işbirliği olduğu için, Bayan (Türkçe öğretmeni) ve biz Alman öğretmenler, Türk toplumuna da yardımcı oluyoruz. Yani veliler de severek memnuniyetle geliyorlar çalışmalara. Bence veliler okulda kendilerini iyi hissediyorlar ve çocuklarına burada iyi imkânlar verildiğinin de farkındalar, iyi bir eğitim almaları için de... (AÖ2)

Zaman azlığından şikâyetçi olan bir Alman sınıf öğretmeni de KOALA'nın kültürler arası iletişim ve öğrenmeye imkân sağladığını ancak daha fazla zaman ile daha yoğun bir etkileşim sağlayacağını belirtmiştir:

... Bunun daha iyi sağlanması için sanırım daha fazla ders saatine ihtiyacımız var, kültürlerin birbirlerini tanımaları için çok fazla derinlere gidemeyiz. Ama tabii ki tanışmak, birbirinin farkına varmak. Çocuklar diğer kültürleri tanıyorlar ve tanımak istiyorlar ancak çok derin bir şekilde yapmak daha fazla ders saati gerektirir. Ancak her sene örneğin okulumuzda çocuk bayramının kutlanması, tüm okulun da burada olması kültürlerin yaklaşması için çok önemli... (AÖ6)

KOALA'nın kesinlikle kültürler arası iletişim ve öğrenmeyi sağladığını vurgulayan bir Alman sınıf öğretmeni de duruma KOALA'nın öğrencilere getirdiği dilsel farkındalık boyutundan bakmıştır:

... Evet, kesinlikle destekler! Özellikle şeyden, bence çok önemli bir nokta da, KOALA sayesinde başka uluslar ile temas etmek ve sonuçta herkesin diğer dillerde de aynı problemleri yaşadığını görmek. Evet, anadili Almanca olmayan herkes aslında aynı problemleri yaşıyor ve bu da çocukların birbirlerine kaynaşmalarını sağlıyor. Demek ki problemlerimiz aynı, yani sorun bizde değil, bu sadece dilden kaynaklanan bir problem. Yani çocuklar bir süre sonra fark ediyor bunun kişisel değil, dil sorunu olduğunu. Ben bunun büyük bir kazanç olduğunu düşünüyorum. Çocukların kendilerine güvenleri açısından büyük bir kazanç, sorunun kendilerinde değil dillerinin farklı olması... (AÖ7)

KOALA'nın kültürler arası öğrenmeyi desteklediğini düşünen bir diğer Alman sınıf öğretmeni de iki öğretmenin sınıf içerisinde karşılıklı çalışmalarının etkisinden bahsetmiştir:

... Evet, KOALA bunu destekliyor. Bunu sık sık yaşadık özellikle derslerde bir şeyler anlattığımızda. Örneğin fiillerle ilgili bir şeyler öğrenirken, Türkçe öğretmeni de bunun Türkçede nasıl olduğunu anlatıyordu. Benim o dil hakkında bilmediklerim yani, tabii bu da çocuklara farklı bir heyecan verdi, yani biz çok kültürler arası çalışıyoruz. Ve konularımızda Türkçe öğretmenine hep soru sorabiliyoruz. Mesela sınıfımızdaki iki Türk öğrencim anlatıyor, bayram nedir, nasıl geçti. Onların anlatamadıkları bir şey olduğunda da Türkçe öğretmenimiz "Bay...." bizlere açıklayabiliyor... (AÖ9)

#### 4.3.7.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Okullarında KOALA ilkesi uygulanan tüm müdürler de Türkçe ve Alman sınıf öğretmenleri gibi okullarında KOALA'nın kültürler arası öğrenme ve iletişime destek olduğunu düşünmektedirler.

Bir okul müdürü bunun nedenini; Türkçe öğretmenin Türkçe dersleri dışında Alman genel sınıf derslerine girmesi ve orada sadece Türk öğrenciler ile değil, diğer tüm öğrencilerle etkileşim içinde çalışmasına bağlamış ayrıca KOALA ile güçlenen okul veli ilişkilerine değinmiştir:

... Evet, öyle düşünüyorum, özellikle bütün çocuklar ile çalıştığı için, yani sadece Türk çocukları ile çalışmıyor; iki derse de giriyor, diğer çocuklar ile de ve bundan dolayı da anne ve babalara ile de temasa geçtiği için. Anne babalar ile de çok görüşme fırsatı yakalıyor. Bu da biraz da olsa okulu değiştiriyor; çünkü anne babalar bundan dolayı daha açık bir şekilde okula geldikleri için kesinlikle kültürler arası eğitimi destekliyor... (M1)

Okul müdürlerinin ifadeleriyle *KOALA sadece yabancı çocukların faydalandığı bir uygulama değildir. Ekip çalışmaları yoluyla sınıftaki tüm çocuklar teşvik edilmektedir* (Nakipoğlu-Schimang, 2012: 7; Werges, 2004: 17) durumunun gerçekleştiği söylenebilir.

KOALA ile farklı düşünceleri paylaşan, farklı kültürler hakkında bilgi alışverişi yapıldığına değinen bir okul müdürü görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Evet, tabii ki, orası kesinlikle öyle! Biz değişiyoruz, biz öğretmenler kendi aramızda fikirlerimizi, düşündüklerimizi, bilgilerimizi değişiyoruz, değiş tokuş yapıyoruz ve "Bayan ..." (Türkçe öğretmeni) çocuklara değişik kültürleri, bir Türk kültürünü, bir de Almanya'da farklı olanı mesela anlatıyor... (M2)

Karşılıklı anlayışa dikkat çeken bir diğer okul müdürü de örnek olarak farklı dinlerin ve kültürlerin öğrencilere KOALA derslerinde tanıtılması ile gelişen olumlu ortamdan bahsetmiştir:

... Öyle, yani ben öyle düşünüyorum, herhangi bir şekilde çok katkısı olduğuna. Umarım okulumuzda devam ettirebiliriz. Çünkü bir karşılıklı anlayış bu; mesela bir derste diğerlerinin dinlerini de görmek, anlamak, yani onun da bir değeri var gibisinden. Ve mesela öğretmenler de, kendi aralarında örneğin "Bayan ..." (Türkçe öğretmeni) diğer öğretmenler ile çalışıyor ve derslerde anlatıyor bu Türkçede böyle Almancada böyle. Bunun yanı sıra kültürel konular da girince otomatik olarak bir değişim yaşanıyor, bir değiş tokuş yaşanıyor koordineli çalışmalar ve işbirliği yapmak ile... (M3)

KOALA ile kültürler arası öğrenme ortamına katkıda bulunulduğunu düşünen bir okul müdürü ise elinde imkân olsa diğer dillerde de KOALA uygulamak isteğini ve daha fazla zaman gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir:

... Evet, ben kesinlikle öyle olduğunu düşünüyorum. Şu anda tabi daha çok Türk çocukları ile ilgileniliyor. Bence diğer dilleri de buna dâhil etmek gerekli ama maalesef diğer dillerde anadili öğretmenlerim yok. Çok katkısı oluyor çünkü KOALA'nın. Kültüre dâhil olan, beni farklı kılan, ailem nereden geliyor, kimim ben, yemek yemek, yemek pişirmek ve bunlara dâhil olan her şey, her çocuğun özgüvenini güçlendirir. Bence gerçekten önemli olan bu güçlenmeyi, desteği görmek. Nereden geliyorum, köklerim nereden ve bunlar ile gurur duymak! Bunlar ile kendini alçak hissetmektense; evet ben Türk'üm, evet ben Faslıyım, evet ben Afganım! Ama ben burada yaşıyorum; Afganlı Almanım, Türk Almanım ya da her neyse! Yetişkin olduklarında anayasal hakları var, Alman vatandaşı olabilirim, ama nereden geldiğimi, köklerimi unutmuyorum! İçimde farklı bir temel olduğunu biliyorum. İşte bu önemlidir, dediğim gibi çok az saatimiz var, çok daha fazla saat gerekli, sadece bir öğretmen ve dört saat KOALA, 200 Türk çocuk için yeterli değil. Bu sadece bir katkı, buna daha çok gerek duyan çocuklar var ve bunlar boş kalıyor. Bence eğer daha fazla zamanımız olsa çok daha fazla şeyler yapabilirdik, birbirimizi daha iyi anlayabilmek ve daha iyi anlaşabilmek için, beraber yaşayabilmek için; daha fazla vaktimiz olsa!... (M6)

Bir diğer müdür; okullarında kültürler arası iletişimin gerçekleştiğini bu konuda yaptıkları “müzik çalışmalarından” örnekler vererek açıklamıştır:

... Evet, bence kültürler arası eğitim/iletişimi destekliyor çünkü dil kültürün en önemli parçası ve eğer iki dilli, çok dilli çalışmalar yaparsak önemli. Size okulumuzun müzik kitabında da gösterdim, çok çeşitli kültürlerle iç içeyiz. Çocuklarda farklı kültürlerin de var olduğu konusunda farkındalık yaratmak istiyoruz ve umuyorum bu şekilde kültürler hakkında özel bir farkındalık kazandırıyoruzdur... (M8)

Müdür, araştırmacıya okullarında söylenen şarkıların bulunduğu kitabı göstermiştir. Kitapta Barış Manço şarkıları, en bilinen Türkçe çocuk şarkıları ve Türk türküleri bulunmaktadır.

Tüm müdürlerin görüşlerini barındıran cevabında okul müdürü KOALA'nın bu özelliğiyle devam etmesi gerektiğini belirtmiştir:

... KOALA çocukların sosyal uyum sağlamasında, kültürler arası iletişimde ve çocukların her iki dilini de geliştirmede etkili bence. Ben özellikle diğer kültürleri tanıtan yönünü önemli buluyorum, kendini anlamak, karşındakini anlamak ve kabul etmek. Benzerlikleri görmek ve “aslında çok uzak değiliz, çok farklı değiliz“ demek. Bence KOALA devam etmeli, tüm çocuklar için olmalı, bu tür kültürler arası eğitim şeklinde devam etmeliyiz... (M6)

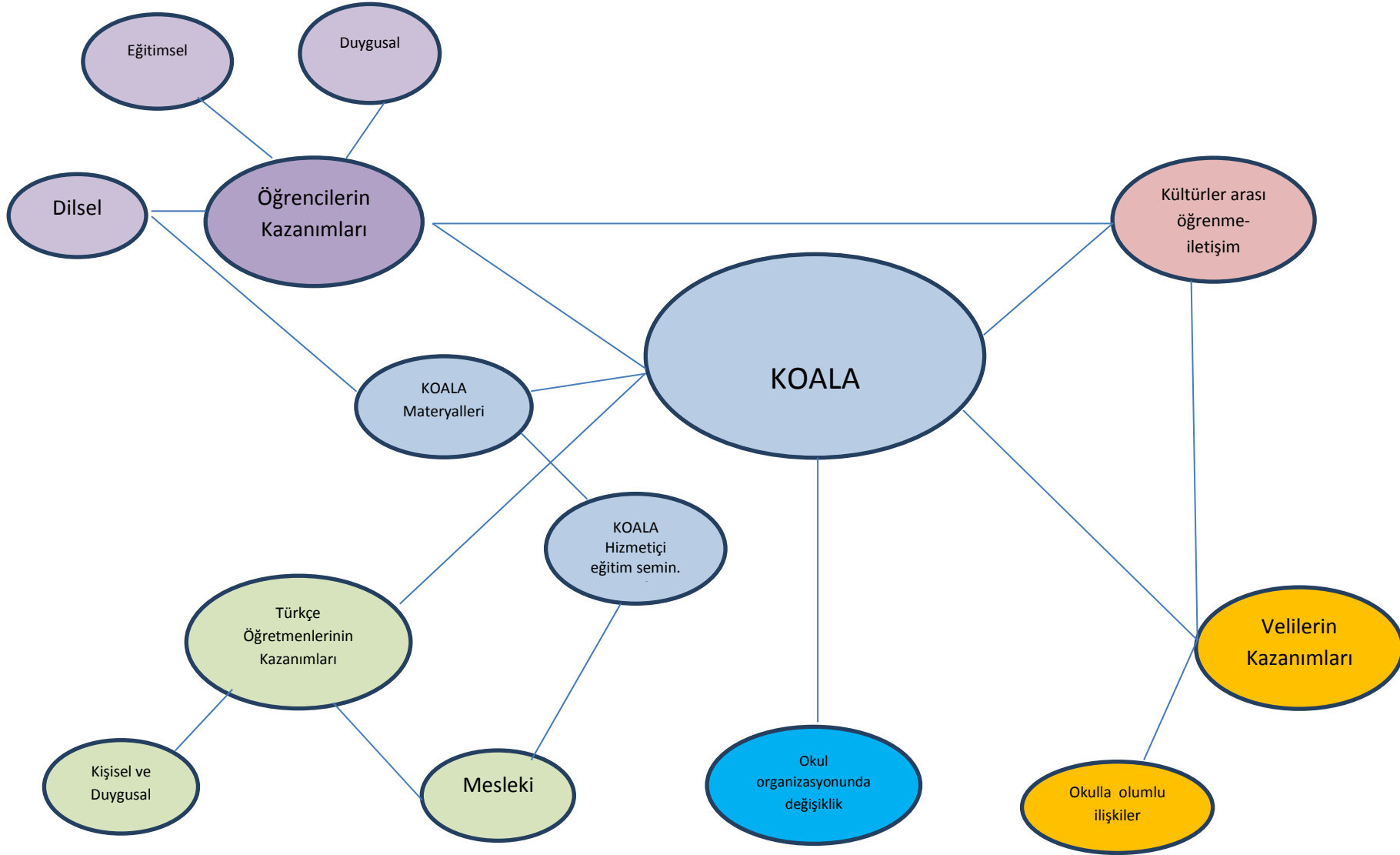
Yapılan görüşmelerde tüm Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri KOALA'nın kültürler arası öğrenmeyi sağladığını ve destekte

bulduğunu belirtmişlerdir. KOALA ile koordineli çalışan öğretmenler sayesinde ailelerin okul ile irtibata girdiklerini vurgulamışlardır. Bu durum KOALA ilkelerinde şu şekilde belirtilmiştir:

*KOALA öğrenciler ve onların anne-babalarıyla ilişkisi olan öğretmenlerin, koordineli çalışmalarına daha doğrusu işbirliğine hazır olmalarını hedefler, anne- babaların da katılmalarını amaçlar ve sağlar. KOALA koordineli biçimde beraber çalışan öğretmenler, dolayısıyla öğrenciler ve onların anne-babaları arasındaki kültürler arası öğrenmenin öncülüğünü yapar ve pratik alanda öğretmenlerin kültürler arası öğrenimi gerçekleştirmelidir (Nakipoglu Schimang, 2009: 427-428, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)).*

Görüşmelerde de görüldüğü üzere KOALA'nın bu ilkesinin görüşme yapılan tüm okullarda gerçekleştiği söylenebilir.

Şekil 7: KOALA'nın Etkileri



#### 4.4. KOALA'nın Ölçme ve Değerlendirmesi Hakkında Görüşler

Türkçe öğretmenlerine KOALA ile hedeflenenlerin ne derecede gerçekleştiğini nasıl ölçüp değerlendirdikleri sorulduğunda farklı yanıtlar alınmıştır. Bazı öğretmenler hedeflenenlerin ne derecede gerçekleştiğini Alman sınıf öğretmenlerinin ve okul yönetiminin görüşlerinden anladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki fikirlerini bir Türkçe öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

... Bunu biz kendimiz değerlendirmiyoruz ama Alman öğretmenler, aradaki farkı gördüğü zaman “aa bu çok faydalı oluyor” diyor. Hatta ben size şunu da söyleyebilirim; mesela bizim, yılsonu konferansı değil de, daha doğrusu eğitime başlamadan önce öğretmenler arasında konferans oluyor; orada planlamalar yapılıyor. Benim 8 saat dersim var mesela diğer öğretmenlerle girebilmek için. Okul müdürü “Bay ...”nın 8 saat derse girme zorunluluğu var, kim çalışmak istiyor?” diyor. Beni daha önce alan öğretmen veya benim daha önce çalıştığım öğretmen beni kesinlikle bırakmak istemiyor. Mesela ben 3 yıldır devamlı aynı öğretmenlerle çalışıyorum çünkü onların bana dediği “biz çok faydasını görüyoruz”, yani. Problemlili olan öğrencilere baya etkili oluyor. O nedenle kesinlikle bizi bırakmak istemiyorlar... (TÖ13)

Bir diğer Türkçe öğretmeni KOALA'nın olumlu etkilerinin farkında olan ve bu etkilerin kendilerine olumlu katkıları belirten Alman öğretmen arkadaşları ve müdürlerin verdikleri dönütlerle KOALA'nın amaçlarına ulaşmış ve ulaşmadığını ve öğrencilere fayda getirip getirmediğini değerlendirdiğini belirtmiştir. KOALA'nın çok yönlü faydalarına özellikle vurgu yapmış ve çok yönlü etkilerin nasıl değerlendirilebileceği hakkındaki deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Değerlendirmede belki öğretmenlerin görüşleri önemli; bu bir değerlendirme aslında; yararı oluyor mu, olmuyor mu! Çünkü çocuğun başarısı sadece o harfi öğrenmesi değil tabiki, çocuğun yemesinin bir düzene girmesi önemli, düzgün kahvaltılı yapması önemli. Ev ödevlerinin kontrol edilmesi, zamanında yapılması önemli. Evdeki yaşantısının bir düzene girmesi önemli, bunların hepsine okul karışıyor tabiki. Dolayısıyla KOALA üzerinden de karışıyor ve bunların hepsi gerçekleşiyorsa öğretmen diyor ki sonuçta “evet yararlı”. Yani bu sistemde başarı elde edecekse; başarı sadece kağıt üzerindeki yazması ve okuması değil, onu yazıp okuyabilmesi için de o çocuğun sağlığının yerinde olması lazım, karnının aç olmaması lazım, yeteri kadar uyumuş olması lazım. Yani verilen ödevi yapması lazım. KOALA mı yaptırıyor bunları? Bir yerde yaptırıyor tabiki! Nasıl yaptırıyor diyeceksin. Türkçe mektuplar yazılıyor, annesi babası çağırılıyor, çocuklara hem Türkçede hem Almancada sağlıklı yaşam nasıl olur diyor. Sağlıklı bir kahvaltılı nasıl olur diyor, ne zaman yatılması lazım deniliyor. Bunlar her 2 tarafta da çalışılıyor. Bu derslerin çerçevesinde çalışılıyor. Eğer sen bunları sağlamışsan, ha o zaman çocuktan alacağın verim biraz daha iyi oluyor. Bunu da Alman öğretmenler, sınıf öğretmenleri görüyor. Yani bunu sen de görüyorsun, onlar da görüyor. Eğer bunu bazı çocuklarda yapamamışsan, o öyle gidiyor. Başarı elde edemiyorsun o çocukta çünkü ya ailesi beraber çalışmıyor, ya senin düzeltmeyeceğin, tabi okul %100 müdahale edemiyor okul dışındaki şeylere.

Sadece istiyor. “Bakın sizin çocuğunuz hep uykusuz, hep derste uyuyor” ya da “hep yorgun geliyor, noluyor?”, “Şu saatte yatırmanız lazım” gibi. Bunları istiyor okul, sadece takip ediyor. Ama olmuyorsa o zaman o çocuktaki o şeyi de görüyorsun, çocuk uyuyor, ilgisi dağılıyor, dinlemiyor anlamıyor. Yani bunu biraz çok yönlü görmek gerekiyor. Sadece “Almancada a, Türkçede de a” yetmiyor... (TÖ4)

Karnede Türkçe anadili derslerine not verilemiyor olması da Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda zorluk yaşamalarına neden olmakta ve öğretmenlerin hepsi de bu durumdan şikâyetçi olmaktadır. Bu durum nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin motivelerini yükseltmek için kendileri bazı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir:

... Not yok, olayın ciddiyetini çocuklar o anında anlamıyorlar. Her yaptıklarına bir değerlendirme istiyorlar. Yani, “hadi” diyorum “bugün test yapıcaz not vericem”; “aaa” o zaman herkes biraz daha farklı yaklaşıyor, ama karnede göremeyince çocuklar biraz tuhaf oluyorlar. Ne yazık ki... (TÖ9)

Türkçe anadili derslerine katılan öğrencilerin karnede notlu olarak değerlendirilemediklerini ancak karnede farklı şekilde “notu etkilemeyen değerlendirme” hakkındaki görüşlerini uzun zamandan beri KOALA yapan bir Türkçe öğretmeni şu şekilde değerlendirmiştir:

... Zaten 1. sınıfta not olarak vermedik hiç. Sadece yazılı olarak veriyorduk. 2. Sınıfın sonunda not veriliyordu, ee aslında ben notla değerlendirmek yerine, yazılı olarak değerlendirmeyi daha iyi, uygun buluyorum. Şu anda hele ki en kötüsü, sadece çocuğa “Türkçe dersine iyi olarak katılmıştır, Türkçe dersine katılmıştır...” yani veya “pasif olarak katılmıştır” bana çok saçma geliyor. Çocuğun o Türkçe dersine katılmak için gelmesi bile büyük bir adım bence... (TÖ11)

Tam bir ölçme değerlendirme yapmanın sadece kendisi tarafından mümkün olamayacağını çünkü birçok farklı etmenin de bu süreci etkilediğini belirten bir öğretmen, ölçme değerlendirme için kendi yaptıklarını şu şekilde özetlemektedir:

...Yani tabi şimdi bu soruyu cevaplandırabilmek için neler yaptığımıza bakmak gerekiyor. Alman öğretmenlerin derste gösterdikleri konularla bizim gösterdiğimiz konular birebir, ya da bir aradaysa eğer ya da birebir örtüşüyorsa onlar Almancasını öğretmiş oluyor, ben Türkçesini öğretmiş oluyorum. Türkiye’deki sınavların dışında değerlendirme yöntemleri kullanıyorum ve hep çalışma kâğıtlarıyla çalışıyorum. Sürekli onun sonucunda bakıyorum: yazılı olarak kendilerini çok az olsa da ifade edebiliyorlar mı? Sözlü olarak ifade edebiliyorlar mı? Ya da öğrendiğimiz şeyler akıllarında kalmış mı?... (TÖ5)



Notların karneye geçmemesi dışında, Türkçe anadili derslerinin ve KOALA saatlerinin az olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmeye yeteri derecede vakti kalmadığından şikâyetçi olan bir öğretmen ölçme değerlendirme için çoğunlukla soru cevap yöntemi kullandığını belirtmiştir:

... Valla pek fazla değerlendirme yöntem ve aracı kullanmaya vaktim olmadı. Saatlerimiz yetersiz çünkü. Ölçme değerlendirme yerine vermeyi tercih ettim. Benim yaptığım aldıklarını doğru yazabiliyorlar mı, onu kontrol için. Her sınıfta yaptığım şey o. Soru cevap yapardım. Onun dışında başka bir değerlendirme yapamadım... (TÖ14)

Yine ders saati azlığı nedeniyle istediği ölçüde bir ölçme değerlendirme yapamadığını belirten Türkçe öğretmeni, içerik ve zaman birlikteliğinde çalıştığı gibi ölçme değerlendirmede de öğrencilerin Almancadan alışık oldukları yöntemleri kullandığını belirtmiştir:

... Sınav aslında arada bir yapıyorum ben. Özellikle quiz. Daha çok "... Okulu"nda yapıyorum; oranın daha çok ihtiyacı var çünkü Türkçe zayıf. Kelime bilmeden de bir konuyu anlatmak ya da kavratmak çok zor. O yüzden önce kelime çalışması yapıyoruz. Sonra bir de öğrendiklerini test etmek gerekiyor, bir 10-15 dakika sonraki derste; tabi alıştırmaya yapacakları kelimeleri veriyoruz, aynı İngilizcede yaptıkları gibi. Ya da Alman öğretmenlerin dikte çalışmalarında verdikleri gibi. Biz de önceki dersteki kelimeleri veriyorum ben, yapacağımı da söylüyorum. En azından kelime öğrenmeye teşvik ediyor çocukları. O anlamda kelime yazılımımız var. Ama test çalışmamız da var, öğrendiğimiz konularla ilgili test çalışması da yapıyoruz. Ama tabi bu zaman olarak, ders saati olarak az olduğu için Almanca dersleri kadar sık değil. Yani her dönem 1 tane belki... (TÖ7)

Diğer bir öğretmen, KOALA ile hedeflenenlerin ne derecede amacına ulaştığı konusunda net bir ölçme değerlendirme yapmanın zor olduğunu, eldeki duruma, özellikle öğrencilerin eğitimsel seviyelerinin ne yöne doğru gittiğine bakarak bir değerlendirme yapmaya çalıştığını belirtmiştir. KOALA'nın hedeflerinin ne derecede gerçekleştiğini, KOALA okulu olan ve olmayan okulların karşılaştırılarak elde edilebileceğini belirten KOALA'yı ilk uygulayan Türkçe anadili öğretmenlerinden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Yani direk olarak değil ama sadece biz şeyi biliyoruz işte; burada 3 bölüm işte Hauptschule dediğimiz, okulların ayrıştırılmış halini düşünün, genel eğitim, onu bir üstü bir de lisesi, oradaki giden çocuklara bakabiliriz. Ama elimizdeki eskiye dönük istenirse çıkartılabilir. Yani ne kadar ileri getirttiğinizin tam farkına varamıyorsunuz ya da onun KOALA'sız halini nasıl ölçeceksiniz bu sefer? Yani ölçmesi gerçekten zor... (TÖ8)

Ölçme ve değerlendirmeyi kendi öğrencilerinin durumunu karşılaştırarak yapmaya çalıştığını, ancak yine birçok farklı etmenin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirten bir öğretmen kendi deneyimini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

... Yani derste, Türkçe dersinde olmadığı için yok. Aslında yapılabilir. Ama tabii o kendi içimizde kalıyor. Ben çocukların sene başındaki durumlarına, sene sonunda geldikleri durumlarına bakıyorum. Onu karşılaştırmaya çalışıyorum. Bence her çocuğun kendine göre bir ilerleme seviyesi var. Yani kimisi işte evden de getirdiği bilgiler vardır daha hızlı gider; kimisi sadece benden almıştır. Yani çocukları birbirleriyle kıyaslamıyorum da kendileriyle kıyaslıyorum. Sene başında nasıldı, sene sonunda nasıldı, ne aldı? Ama dediğim gibi genelde sürekli gelen, devam eden, derse katılan bence; zaten o ilk şart yani. Sürekli gelmezse zaten bir sürü şeyi kaçırmış olur... (TÖ10)

Öğrencilerin KOALA, yani değiştirilmiş anadili derslerinde hedeflenenlerin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçme ve değerlendirmek için Türkçe öğretmenleri; karneye not verilmediği için değişik yöntemlerle ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemler şöyledir: Alman sınıf öğretmenleri ve yönetimden gelen dönütlerle başarı elde edilip edilmediğini anlamak; Alman öğretmenle benzer ölçme yöntemleri kullanmak; öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek; yetersiz saatleri nedeniyle en azından soru cevap yöntemi ya da çalışma kâğıtlarıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmektir. Sonuç olarak; öğrencilerin değiştirilmiş anadili derslerinde hedeflenenlerin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçme ve değerlendirmek için Türkçe öğretmenlerinin karneye not verilmediği için değişik yöntemlerle ölçme değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

#### 4.5. KOALA Hizmet İçi Eğitim Seminerleri Hakkında Görüşler

Araştırmaya katılan tüm öğretmen ve müdürlere FBZ tarafından Weilburg'da 2.5 gün süreyle yapılan KOALA hizmet içi eğitim seminerlerine katılıp katılmadıkları ve katılanlara bu seminerlerin etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüşlere ait bulgular aşağıda öğretmenler ve müdürler açısından sunulmuştur.

##### 4.5.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan Hessen Bakanlığına bağlı Türkçe öğretmenlerinin hepsi bu hizmet içi seminerlerine katılmış olduklarını belirtmişlerdir. Şu an emekliliği yaklaşan üç öğretmen özellikle en başından beri bu seminere katıldıklarını belirtirken, bir öğretmen pek çok kez katıldığı seminerlere bölgenin ormanlık yapısı nedeniyle bahar aylarında alerji problemine neden olduğu için artık katılmadığını söylemiştir. Yine ilk zamanlardan itibaren düzenli olarak seminere katılan bir diğer öğretmen de sağlık sorunları ve ders saatlerinin çokluğu nedeniyle 2005 yılından beri katılmadığını belirtmiştir.

Seminerlere katıldıklarını belirten Türkçe öğretmenlerinin hepsi hizmet içi eğitimlerinin etkili olduğunu, kendileri ve öğretim yöntemleri açısından ve özellikle seminerlerdeki çalışmalar sonrası ortaya çıkan materyallerden büyük faydalar gördüklerini belirtmişlerdir. Eyaletin farklı şehir ve bölgelerinde yaşayan ve eğitim öğretim süresince yoğun ders saatleri, yaz tatilinde ise Türkiye'de bulunmaları nedeniyle birbirleriyle iletişim fırsatını bulamayan öğretmenler, bu seminerler sayesinde bir araya geldiklerini, seminerlerin bakanlık tesislerinde 2,5 gün boyunca yatılı olarak yapılması ve seminer saatleri dışında sosyal aktivitelere de yer verilmesi nedeniyle güzel bir kaynaşma ortamı sağlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu pek çok arkadaşlarıyla bu seminerler sayesinde tanıştıklarını belirtmişlerdir. Seminerlerin kendilerine bir gruba dâhil olma hissini verdiğini belirten öğretmenler bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, seminerlerin deneyim paylaşımı sağladığını, seminerler boyunca birbirlerine bilgi aktarımında bulduklarını belirtmişlerdir. Seminerler esnasında birbirlerinin olumlu ve olumsuz deneyimlerinden faydalanarak özellikle öğretim yöntemleri açısından karşılaştırmalar da yaptıklarını söylemişlerdir.

Seminerlere uzun zamandan beri katıldıklarını belirten öğretmenler, bunun ilk başta kendilerine çok büyük heyecan verdiğini ancak yeni katılan öğretmenlerle birlikte bir tekrarlama söz konusu olduğunu, ancak bu tekrarlamanın olumsuzluk değil artan deneyimlerin anlatılmasını sağladığını ve özellikle bu deneyim paylaşımının katılan Alman öğretmenlerle birlikte çok büyük faydalar sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin hepsi, seminerlerin en önemli faydalarından birinin seminerler boyunca yapılan çalışmalar sonucu hazırlanan materyaller olduğunu belirtmişlerdir. Üzerinde bizzat kendi emeklerinin de olduğu bu materyallerin kendilerine derslerinde büyük faydalar sağladığını özellikle vurgulamışlardır. Eskiden olduğu gibi daha sık olmasını istediği hizmet içi seminerlerin kendilerine getirilerini bir Türkçe öğretmeni şu şekilde özetlemiştir:

... Çok faydalı oluyor bence. Hem arkadaşların birbirine kaynaşması, hem fikir alışverişleri, materyal alışverişleri, bence çok faydalı! Keşke bir değil de geçmiş senelerdeki gibi birkaç kez olabilseydi... Nasıl ki veliler bizim toplantılarımızla yenileniyorsa çocuklarına karşı daha iyi davranıyorlarsa biz de aynı şekilde oluyoruz. Yeni aldığımız şeyleri hemen çocuklarımıza vermeye çalışıyoruz. Daha bir renkli geçmeye başlıyor sınıflarda dersler bu seminerlerde hazırladığımız materyallerle... (TÖ1)

Türkçe öğretmenleri gibi, seminerlerin önemli faydalarından birinin birlikte çalışılarak ortaya çıkan materyaller olduğunu belirten Sırpça anadili öğretmeni, bu seminerlere katıldıkça ve ortaya çıkan materyallerden olumlu geri dönüşler de alındıkça, kendisinin de aynı şekilde Sırpça materyaller yapmaya teşvik olduğunu söylemiştir. Bu konuda seminerlerde elde ettiği bilgi girdisinin ona çok fayda sağladığını da vurgulamıştır.

Pek çok kez KOALA seminerlerine katıldığını belirten Portekizce KOALA sorumlusu ve anadili öğretmeni ise seminerlerden büyük fayda gördüğünü ve oradan edindiği deneyimle artık Portekizce KOALA için kendi hizmet içi seminerlerini düzenlediklerini belirtmiştir. Portekizce anadili öğretmeni, seminerlerin uygulamaya dayalı olmasının çok önemli olduğunu ve özellikle materyal geliştirme açısından yarar sağladığını vurgulamıştır.

KOALA'yı "tam olarak" bu seminerler sayesinde ve yapılan uygulamalı çalışmalarla anladıklarını belirten öğretmenler, öğretim yöntemlerini bu yönde geliştirmeye ve materyalleri bu yönde kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri seminere KOALA'yı öğrenmek için gitmiş olduğunu, yoksa tek başına tatbik etmesinin kolay olmadığını belirtmiştir.

... Ben KOALA'yı sistem olarak zaten o seminerler sayesinde oturttum. Nasıl yapmam gerektiğini öğrendim en azından. Ya da kaynaklardan nasıl faydalanmam gerektiğini, istasyonları nasıl hazırlamam gerektiğini, o seminerlerde öğrendim tabii ki. Ondan önce biraz havada kalıyordu anlatabiliyor muyum? Mantık olarak bana öyle olması gerekiyor şeklinde o paralelliği derste yansıtıyordum ama şimdi sistem olarak yansıtıyorum ve kullanıyorum... (TÖ7)

Bir diğer öğretmen seminerlerin özellikle KOALA yapmak isteyen okullara ve Alman sınıf öğretmenlerine KOALA'yı tanıtmak için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bilgilendirme yapmanın KOALA'nın destek görmesi ve daha iyi uygulanabilmesi için önemine tekrar değinen öğretmen bu açıdan bilimsel dayanaklı KOALA seminerlerinin önemini vurgulamıştır:

... KOALA seminerleri özellikle KOALA yapılmak istenen okullarda KOALA yapacak öğretmenlere tanıtılması açısından çok önemli. Yani sen ne kadar anlattıysan anlat, kendi bilgin de var ise, anlatabilirsin, pratik olarak gösterebilirsin, ama seminer dediğiniz zaman belli bir bilgi düzeyinde bir aktarım; bir sunumla gerçekleşiyor, tezlerle konuşuluyor, sadece ikili görüşme gibi değil, gerçekten ispatlanmış, işte bilimde, ilimde varılan sonuçlar, yollar. Onlara, o şekilde anlatıldığı için Alman öğretmenler veya memur arkadaşlarımız bunu daha çabuk kabulleniyorlar, daha iyi anlıyorlar. Önemi anladıkları zaman buna çok çok daha iyi destek oluyorlar, kabul ediyorlar, ona göre de önemiyorlar. Önemsedikleri için de sana bir şekilde hem sınıf içinde, hem nasıl çalışırsan çalış, işleyişte daha çok yardımcı oluyorlar çünkü biliyor, bu önemli! Bunu yaptığımızda bu öğrencilere bu katkısı olacak, ona göre de davranışları değişiyor. Ama hiç bilmediği bir şeyi, "ben KOALA yapıyorum" dediğinde çok farklı. O yüzden genelde, ilk 1. sınıfı kim alacağını biliyorsam, ben onları, arkadaşları, "seneye KOALA yapacağız sizin sınıfla birlikte, ilk önce bir seminere gel, gör, ondan sonra başla". O seminere giden ve gitmeyen arasında çok çok büyük fark oluyor yani, arkadaşlarda... (TÖ2)

Öğretmen aynı şekilde, KOALA yaptığı okuldaki müdürün ya da Alman sınıf öğretmeni arkadaşının, seminerlerde yapılan karşılaştırmalı çalışmaların önemli derecede katkısıyla, özellikle öğrencilerin diller arası farklılıklar nedeniyle yaşadıkları sorunların bilincine vardıklarını belirtmiştir:

... Genelde çok etkili olduğunu görüyorum özellikle Alman öğretmenler de katıldığında. Onlar da "biz bunları hiç bilmiyorduk, biz bunları hiç düşünmemiştik, bizim için çok iyi oldu, bundan sonra bu tür farklılıklara ve zorluklara, Türk çocuklarının yaşadığı iki dillilikten gelen sorunları daha dikkate alacağız" diyerek o yönde kendi, hatta KOALA yapmasak bile, kendi çalışmalarında onları uyguladıklarını görüyorum. Ona göre kâğıt hazırladıklarını, sembollerle çalıştıklarını, birinci sınıfta artikellere önem verdiklerini ve onları çocuklarla çalıştırdığını özel olarak ben gördüm, yani bu yönden çok artı olduğunu düşünüyorum Alman ve Türk öğretmenler de aynı şekilde, bilinçleniyorlar. Almancadan kaynaklanan Türkçeden kaynaklanan problemleri görüyorlar... (TÖ2)

Seminerlerle ilgili bu görüşlere ek olarak bir öğretmen, özellikle seminer düzenleme takımının çok iyi ön hazırlıklar yaptıklarını, bu sayede kendilerini daha bilimsel bir ortamda hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer bir öğretmen de semineri düzenleyen FBZ müdürünün kendilerinin KOALA ve genel olarak okullarla ilgili sorunlarının dışında, özel sorunlarıyla da bizzat ilgilendiğini ve bu durumdan memnun olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya dâhil olan her iki konsolosluk öğretmeni de görüşme yapıldığı tarihte henüz yeni geldikleri için hizmet içi seminere katılamamışlardır. Ancak Mayıs 2011’da araştırmacının da katıldığı seminere katılan öğretmenler de seminerden sonra KOALA’yı daha iyi anladıklarını, kafalarındaki soru işaretlerinin ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

#### 4.5.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Görüşme yapılan Alman sınıf öğretmenlerinden üç tanesi KOALA seminerlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmenin de ortak görüşü, seminerlerin etkili olduğudur. Grup çalışmalarının önemini vurgulayan ve özellikle yapılan içerik çalışmalarını mutlaka uygulamaya çalıştığını belirten Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni, sadece bazı bilgi tekrarlarının yaşandığını, ancak bunun kendisi için bir sorun teşkil etmediğini belirtmiştir:

... Weilburg seminerlerinde grup çalışmaları yapmayı ve hep birlikte yeni bir şeyler üretmeyi çok iyi buluyorum, ama belki biraz kısaltılabilir, başlangıçta çok fazla bilgi ve tekrar bölümü var bence. Yeni başlayan öğretmenler için çok uygun, ancak eskiden beri gelenler için belki bu kadar çok tekrar olması yorucu olabilir ama benim gibi unutkan kişiler için hiç sorun değil. Seminerlerde bence önemli ve etkili olan grup çalışmaları. Örneğin ben bu seminerdeki çalışmalarda fikir anlamında da olabilir, uygulama anlamında da olabilir; hep denedim ve gerçekleştirdim. Ya da biraz değiştirerek uyguladım. İçerik olarak da mümkün olan herşeyi uyguladım derslerimde... (AÖ7)

Seminerlere katılmanın kendisine getirdiği motivasyonun yanı sıra diller hakkında farkındalık yarattığına da dikkat çeken diğer bir öğretmen, diller arasındaki farklılıkları seminerlerdeki çalışmalarla elde ettiğini vurgulamıştır:

... KOALA seminerlerine katıldım ve orada gerçekten büyük bir motivasyon sağlandığını gördüm. Seminerler beni motive etti ve eğlenceli geçti. Türkçeyi mesela daha yakından tanıdık, sözcüklerin, cümlelerin yapıları ve bunların Almancayla karşılaştırılması, bizde ne farklı, Türkçede ne farklı. Mesela Türkçede artikeller (der, die, das) yokmuş, bu benim için yeni bir bilgiydi... (AÖ11)

Seminerlerdeki aile ortamına dikkat çeken Alman sınıf öğretmeni de seminerlere katılmanın kendisi için farklı bir tecrübe sağladığını belirtmiştir:

... KOALA seminerleri diğer seminerlerden farklı bence. Çok samimi bir ortam var bir kere, ailevi bir ortam var çünkü seminerlere katılan meslektaşlar yıllardır beraber çalışmalar yapıyorlar. İçerik açısından da önemli çalışmalar yapıyorlar ama iletişimleri de çok önemli. Bu seminerlere katılmak çok ilginç ve güzel bir tecrübe... (AÖ4)

Seminerlere yeterli zamanı olmadığı için katılmadığını belirten bir Alman öğretmen de, seminerlerin etkili olduğunu çünkü katılmasa bile Türkçe öğretmeni tarafından devamlı bilgilendirilmekte olduğunu ve Türkçe öğretmeniyle yaptıkları çalışmalara bunları yansıttıklarını, kendi de uyguladığını (AÖ2) belirtmiştir.

Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni olan ve aynı zamanda anadili öğretmeni olarak KOALA çalışmalarını sürdüren öğretmen de seminerlere 4 kez katıldığını ancak benzer şeyler yapıldığını gördüğü için ve okulda hem sınıf öğretmeni, hem de anadili öğretmeni olarak görev yaptığından dolayı zaman sorunu yaşaması nedeniyle katılmadığını belirtmiştir.

#### 4.5.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde müdürler, Weilburg'da düzenlenen KOALA seminerlerinin faydalı olduğunu bildiklerini ve okullarındaki öğretmenlerin bu seminerlerine katılmalarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Müdürler seminerlere, Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra, okullarında KOALA ile çalışan tüm Alman sınıf öğretmenlerinin de, KOALA'ya daha iyi bir şekilde hazırlanmaları için katılmalarının onlar için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Kendisi de bizzat bu seminere katıldığını belirten bir müdür, yapılan hazırlık ve çalışmaları önemli bulduğu seminerin kendisine getirdiği katkının, çocukların sorunlarının nereden kaynaklandığının bilincine varması olarak belirtmiştir:

...Dediğim gibi "Bay ...." la (Türkçe öğretmeni) birlikte ben de oradaydım. Evet tabii ki, o zaman benim de sınıfım vardı ve diğer bir arkadaşım ile beraber çalışıyordum ve "Bay ...." la birlikte gitmişim. Ve bu yüzden diyebilirim ki gerçekten çok önemli hizmet içi eğitimler. Orada yapılan çalışmalar, hazırlıklar çok güzel. O hizmet içi eğitimlerde ben de özellikle Türk dili hakkında çok bilgiler edindim, mesela gördüm ki çocukların okuma yazmada zorlanmalarının nedeni Türkçenin yapısının Almancadan farklı olmasıymış... (M4)

Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin KOALA hizmet içi eğitim seminerlerini etkili buldukları söylenebilir.

#### 4.6. KOALA Materyalleri Hakkında Görüşler

FBZ tarafından KOALA okullarında ve KOALA ilkesiyle çalışılan tüm okullarda kullanılabilir ve anadili derslerini destekleyebilmek için karşılaştırmalı dil çalışmalarına yönelik iki dilli materyaller geliştirilmektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2011a: 97). Anadili öğretmenleri ve Alman sınıf öğretmenlerine KOALA materyalleri hakkındaki görüşleri sorulmuş ve sonuçlar bu bölümde açıklanmıştır.

##### 4.6.1. Anadili Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe, Sırpça ve Portekizce öğretmenlerine KOALA materyallerini kullanıp kullanmadıkları ve eğer kullanıyorlarsa bu materyallerin etkililiği ve KOALA'nın amaçlarına uygun olup olmadıkları sorulmuş ve belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hepsi materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Materyallerin faydalı olduğunu ve KOALA'nın amaçlarına uygun şekilde hazırlanmış olduklarını belirten öğretmenlerin birçoğu, materyallerin hazırlanmasında bizzat çalıştıkları için kendilerinin de emeklerinin olduğu bu materyallerin kendileri için önemini özellikle belirtmişlerdir. Hatta bir öğretmen materyalleri hazırlama sürecinde, bilgisayar kullanarak materyal yapmayı, bilgisayarı bu şekilde kullanabilme becerisini elde ettiğini belirtmiştir.

Materyallerin, öğrencilerin Almanca derslerinde gördükleri ve devamlı çalıştıkları ve alışkın oldukları materyallere benzer olmasının önemini özellikle belirten öğretmenler, materyallerin bu yönünün öğrencilere sağladığı yararı vurgulamışlardır. Materyalleri hem KOALA'da, hem Türkçe derslerinde kullanabildiklerini, materyaller sayesinde öğrencinin Almancası ve dolayısıyla Türkçesinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bir Türkçe öğretmeni, materyalleri her konuda kullanabildiğini özellikle vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen farklı iki dili öğretirken yöntem birliğine uygun hazırlanan ve farklı şekillerde uygulanabilen materyallerin öğrencilere sağladığı yararı belirtmiştir:

... Tabii onlar zaten özellikle bu koordineli çalışmada çok işe yarayan materyaller. Bu ses biliminde, seslerin ayrıştırılmasında, duyulmasında Alman öğretmenlerin kullandıkları materyallere çok benzer, Türkçede kullanabileceğimiz materyaller olması çok güzel ve bunları tabii ki kullanıyorum. Bunlar Türkçede bu şekilde kullanılmayan yöntemdi ve bunun çocukların da bildiği bir yöntem olarak Alman dersinden, kullanıldığı zaman çok daha etkili olduğunu, çocuklara çok daha yardımcı olduğunu görüyorum. Çocuklar sistemi biliyor, ne istediğini daha iyi anlıyor, hangi amaca yönelik çalıştığımızı daha iyi anlıyorlar. Çok farklı bir şey,



yani, 2 dil farklı olmasına rağmen, didaktik yöntem aynı olduğu zaman çocuklar daha iyi kavıyor. O yüzden KOALA materyalleri de buna yönelik yapıldığı için, çok güzel, rahat ve değişik; yani sırf aynı şeyleri yani sürekli tekrarlayıp çocukları sıkıyorsun. Yani değişik materyallerle çalışabilmek; tepegözü kullanıp bir ses ayrışım çalışması yapabiliyorsun. Tekrar o resimlerle, hem kelime hazinesini geliştirecek, hem ses ayrışımı çalışmasını teker teker kâğıtları dağıtarak yapabiliyorsun. Küçük küçük kartları dağıtıp orada tekrar hem kelime hazinesi, Türkçeye yönelik, sunuyorsun. Yani bir şeyin Türkçesini öğrendi mi hemen Almancasını da söylüyorlar. Almancasını duydu, Türkçeyi bilmiyor, Türkçesini buluyoruz aynı anda. Bunu hem KOALA'da yapabiliyoruz, hem Türkçe dersinde yapabiliyoruz... (TÖ2)

Materyalleri farklı şekillerde kullanabildiğini belirten bu öğretmenin görüşlerini diğer arkadaşları da desteklemiş; materyallerin öğretmen tarafından şekillendirilip çeşitlendirilebileceğini, materyallerin aslında kendilerine sunulan bir örnek olduğunu ve kendilerinin de katkıda bulunarak bunları geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Ben onları çoğu zaman değiştirerek kendime yeni şeyler üretebiliyorum. Sana göstermiş olduğum kartlar KOALA için alfabe olarak hazırlanmış olan şeylerden fotokopi yaptım tekrar onu naylonladım, kestim yani birazcık da öğretmenin hayal gücüne bağlı. Materyalleri kesinlikle kullanıyorum ve yeni materyaller yapıyorum. İşe yarıyor, kullanılıyor ama biraz önce de söylediğim gibi öğretmenin hayal gücüne de bağlı. Öğretmen materyallerle kendine ait ve KOALA yaptığı Alman öğretmenlerle birlikte gözlemlemeleri sonucunda çalışılan yöntemlere uygun olarak bu materyallerden faydalanıp kendisine göre yeni çalışma kâğıtları hazırlayabilir, kartlar hazırlayabilir, öğrencilere bu konuda kendi hayal gücü dâhilinde yeni şeyler üretebilir diye düşünüyorum. KOALA'da istenen amaca da uygun materyaller... (TÖ5)

Önemli olan bir diğer nokta, anadili öğretmenlerinin faydalı buldukları bu materyalleri her halükarda Türkçe dersinde ve özellikle KOALA ilkesi ile çalışan öğrencilerde ve hatta KOALA'nın resmi programa geçmediği okullardaki öğrencilerde de kullandıklarını belirtmiş olmalarıdır. Hizmet içi eğitimlerin de önemli derecede etkisiyle, KOALA ilkesini özümsemiş ve faydasının bilincinde olan bu öğretmenler, KOALA ilkesini, gerektirdiği didaktik yöntemleri ve dolayısıyla da materyalleri derslerinde kullanmaya özen göstermektedirler. Öğretmenlerin birçoğu Türkçe dersleri için yayınevleri tarafından hazırlanmış olan materyallerden çok hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Pek çok yayında gözle görülür yanlışlar olduğunu ve bu yüzden KOALA materyallerinin bu konudaki boşluğu doldurmasının ve derslerindeki kullanımının önemini belirtmişlerdir. Çok yönlü buldukları materyalleri sınıfta farklı öğretimsel amaçlarla nasıl kullandıklarını detaylı bir şekilde anlatan öğretmen materyallerin çözümleri/cevap anahtarları ve açıklamalarının çok net olması vd. gibi

özellikleri nedeniyle öğrencilerin “kendi kendilerine öğrenme”lerini sağlayan yararlı materyaller olduklarını şu şekilde belirtmiştir:

... Türkçede KOALA'nın materyalleri var; 3'ler 4'ler için mesela çok kullanıyorum. Baktıkça “aaa diyorsun, ne güzel her şey bir arada!”. Özel isimleri çalışıyorsun diyelim, İstanbul! İstanbul'un hem konumuyla, fethedilişiyle, eski isimleriyle bilgi kartlarımız var ve aynı zamanda özel isimleri çalışıyor, cümle başları büyük yazılır, nereye nokta geliyor, noktadan sonra işte Fatih Sultan Mehmet'ten bahsediyor, Boğaziçi Köprüsü'nden bahsediyor, Atatürk Havalimanı, İstanbul'daki olan şeyler... İşte eski ismi Bizans'tı, ondan sonra İslambol oldu, Konstantino oldu... Bunları çocuk hem içeriğini öğreniyor, İstanbul hakkında bilgi ediniyor, hem de yazım çalışması, özel isimler nedir? Nasıl yapabilirim? Bu tür çalışmaları KOALA materyalleriyle çok çok rahat ve güzel bir çalışma oluyor, yapabiliyoruz. İcabında bilemediği zaman arkasında çözümleri, açıklamaları var, bakabiliyor. Kendi kendine çalışmak, KOALA sistemiyle bu şekilde... (TÖ2)

Bir diğer öğretmen hizmet içi eğitimlerin etkili olduğunu ve sonucunda ortaya materyalleri belirtmiş ve görüşlerini sunmuştur:

... Etkililiği tabii işte KOALA hizmet içi seminerlerde bu materyaller ortaya çıktı o zaman yani, o zamandan beri. Bence o materyaller oldukça iyi iki dilli. Kullanıyorum zaman zaman. Bazıları değiştirilebilir ya da iyileştirilebilir. Ama bence temel olarak böyle materyal, bu materyallerin elimizde olması iyi diye düşünüyorum... (TÖ10)

Materyallerin katıldıkları hizmet içi seminerlerde hazırlandığını ve bizzat bu çalışmalarda bulunduğunu belirten bir diğer öğretmen de görüşlerini belirtmiştir:

... Her sene gittiğimiz zaman. Şimdi KOALA kutularımız var. O kutuları biz FBZ Müdürü ve öteki öğretmen arkadaşlarla yaptık hazırladık hepsini. Çok emeğimiz var onlarda. Tabii o materyalleri de getirip burada kullanıyoruz. Diğer orada yapılanları, çocuklarla 3. sınıfta 4. sınıfta kullanıyorum. Özel isim, cins isim, birleşik isimlerin hepsini o KOALA'nın kâğıtlarından faydalanarak yapıyorum. Olmaz mı, çok büyük faydası var, kendi emeğimiz!... (TÖ6)

Materyalleri kullandığını ve faydalı bulduğunu belirten bir öğretmen, bu materyalleri tek başına kullanmak yerine bazı takviye kaynaklar da kullanarak desteklemek gerektiğini (TÖ7) belirtmiştir. Bir diğer öğretmen, materyallerin güncelleştirilmesi ve özellikle bilgisayar ortamında kullanılabilir hale getirilmesinin çok daha iyi olacağını belirtmiştir (TÖ1).

Bir öğretmen de materyallerin KOALA'nın amaçlarına uygun olduğunu belirtmiş ancak zamanlarının fazla olmaması nedeniyle materyalleri istediği kadar kullanamadığından yakınmıştır. Diğer bir öğretmen ise, zaman sıkıntısı nedeniyle, materyalleri öğrencileriyle istediği kadar kullanamadığını ancak materyallerden kendisinin önemli düzeyde yararlandığını belirtmiştir. Bir öğretmen, materyalleri uygun

ve faydalı gördüğü halde bazı konularla ilgili fazla materyal bulunduğunu, özellikle Türkçe çoğul isimler konusunda bu kadar fazla materyal olmasına gerek olmadığı eleştirisinde bulunmuştur (TÖ9).

Sırpça anadili öğretmeni de, özellikle seminerlerde daha dikkatli bir şekilde inceleme fırsatı bulduğu KOALA materyallerini gördükten sonra, kendisi de Sırpça benzer materyaller yapmaya teşvik olduğunu vurgulamıştır.

Materyaller araştırmacı ve diğer uzmanlar tarafından incelendiğinde de araştırmanın başında ortaya çıkan durum olan, öğrencilerin Türk kültürü hakkında çok fazla bilgileri olmaması sorununa önemli derecede eğilen materyaller oldukları görülmektedir. Araştırmacının bizzat katıldığı bir Türkçe anadili dersinde Türk öğrencinin cami resmine “şato” diye cevap verdiği gözlemlenmiştir. KOALA materyallerinin bu konuyu özellikle göz önüne alıp özellikle görsel materyallerde Türk kültürüne ait kavramları vurgulamasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 4.6.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin Türkçe öğretmenleriyle birlikte çalıştıkları için materyallerden de haberdar oldukları, hatta bazılarının kendilerinin de bu materyalleri kullandıkları görülmüştür. KOALA materyallerini incelediğini belirten bir Alman sınıf öğretmeni; materyallerin Alman eğitim sisteminde kullandıkları materyallere benzerlik gösterdiğini ve bu materyallerin bu özellikleri nedeniyle öğrencilerin dilsel gelişimlerine katkıda bulunduğu kadar; kendisi için de bilgi sağladığını, materyalleri inceledikçe öğrencilerin yaptıkları hataların diller arası farklılıktan kaynaklandığının farkına vardığını belirtmiştir:

... KOALA materyallerini biliyorum, bu materyaller bizim Almanca derslerimizin çalışma yöntemlerine çok yakın ve bu açıdan çok iyi ve önemli buluyorum. Çocuklar açısından çok önemli mesela önses çalışmaları bizimkine çok benziyor. KOALA materyalleriyle çocuklar çalışma yaparken mesela kelimelerle resimleri eşleştiriyor ve bunu Türkçede yapabiliyorsa Almandada da yapabilirler. Çünkü aynı olduklarını görüyorlar. Eski materyaller yani KOALA olmayan materyalleri de biliyordum ancak onlar bizim materyallerimizden çok farklılardı. Ben bu materyallerle birlikte bazı şeyleri daha iyi anladım. Mesela; önses tabelasında “b” harfi bizde banana, ama Türkçede “m” yani muz. Bunu bilince çocuğun resmi görünce neden “m” yazdığını anlayabiliyorsun artık ve bu çok önemli ve faydalı çünkü çocuğun aslında o anda anadilinden düşündüğü için “m” yazdığını anlıyorsun, yanlış yaptığı için değil! Bu şekilde biz de bilinçli çalışınca çocukların yaptıkları hataları engellemede yardımcı oluyoruz... (A4)

KOALA materyallerini Türk öğrencilerinden duyan ve inceleyen Alman sınıf öğretmeni, materyallerin kendi kullandıkları materyallerle paralel olmalarına değinmiştir:

“... KOALA materyallerinin hepsini değil ama çoğunu inceledim. İngilizce ve Almanca derslerinde kullandığımız materyallere benzer, resimlerle öğretimin kullanıldığı materyaller. Öğrenciler çok anlatıyorlar...” (AÖ1)

Koordineli ekip çalışmaları yaptığı Türkçe öğretmenin kendisine materyalleri de tanıtmaması nedeniyle KOALA materyallerini inceleyen Alman sınıf öğretmeni de “... KOALA materyallerini iyi biliyorum çünkü “Bayan ...” (Türkçe öğretmeni) bize her zaman bu materyalleri tanıttı...” (AÖ2) demiştir.

KOALA materyallerini kullandığını, KOALA'nın amaçlarına yönelik olduğunu ve öğrencilere faydalı olduğunu belirten Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni için materyallerin diğer bir faydası da; Almanya'da doğup büyüyen ve eğitimini burada tamamlamış kendisinin de Türkçesine katkıda bulunmasıdır:

... Evet, ben KOALA materyallerini, KOALA kartlarının hepsini hep kullanıyorum ve çok önemli buluyorum. İki dilli kitaplarla da çalışıyorum ve hep materyalleri değiştire değiştire kullanıyorum. Ayrıca şunu da belirtmeliyim ki KOALA materyallerini kullanırken kendi Türkçemi de devamlı pekiştirmiş oluyorum... (AÖ7).

Görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenleri KOALA için hazırlanmış materyalleri kullandıklarını ve materyallerin KOALA ile amaçlananları karşıladıklarını belirtmişlerdir. Alman sınıf öğretmenlerinin de büyük çoğunluğu KOALA materyallerini bilmekte ve hatta bazıları da kullanmaktadır. KOALA materyallerinin KOALA ile hedeflenenlere uygun olduğu ve öğretmenler tarafından etkili buldukları söylenebilir.

#### 4.7. KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Hakkında Görüşler

Uygulandığı okullarda tüm paydaşların bir şekilde dâhil olduğu, tüm okul yapısını etkileyecek bir organizasyon gerektiren KOALA'nın uygulanmasına ilişkin müdür, öğretmen, öğrenci ve veliler açısından bir sorun yaşanıp yaşanmadığı araştırmaya katılan Türkçe, Alman sınıf öğretmeni ve müdürlere sorulmuş ve ortaya çıkan görüşler bu bölümde sunulmuştur.

##### 4.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

KOALA'nın uygulanmasına ilişkin sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulan öğretmenlerden üç öğretmen dışında, araştırmaya katılan tüm öğretmenler KOALA'nın uygulanmasında hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri, okul yönetiminin KOALA'yı kabul etmiş olması, pek çok okulda KOALA'nın okulun resmi programına girmiş olması ve dolayısıyla tüm paydaşlar tarafından kabul edilmiş olan ve herkesin sorumluluklarını bildiği okula ait bir uygulama olmasıdır. Bu yönünden dolayı okul yönetimi ve Alman meslektaşlarıyla sorun yaşamamaları dışında, diğer veliler ve öğrencilerle sorun yaşamama nedenlerini de öğretmenler KOALA'yla ilgili bilgilendirmeyi doğru ve tam olarak yapmalarına bağlamaktadırlar. Bu bilgilendirmelerin oluşabilecek önyargıları da engellediğini belirtmişlerdir. Özellikle tüm velileri bilgilendirmenin önemini vurgulayan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Şimdiye kadar bir sorun yaşamadık çünkü veli toplantılarına; normal sınıf, Alman sınıf veli toplantılarında, bütün sınıfın velileri toplandığında KOALA'nın ne olduğunu açıklıyoruz, ilk 1. sınıflara, bütün velilerin bilmesi açısından. Toplantıya ben de girip “ben de bir öğretmenim, Türkçe öğretmeni olarak sizin sınıfınızda sizin çocuklarınızla birlikte ders yapıcay” diye anlatıyordum. Bazen önyargılar olabiliyor diyebilirim. Tabi Alman veliler için “acaba bizim çocuklarımıza Türkçe mi öğretiyorsunuz?” diye bir soru gelmişti. Hayır dedim, bütün iki dilli çocukların dillerinin farkına varmaları açısından bunu yapıyoruz diyince olayı tam anlatabildiğimiz zaman onlardan da destek görüyoruz. Ama hiçbir şey söylemeden böyle bir şeyle karşılaşan veli, tabi “a neden böyle benim çocuğumu neden” –Türk veli de olabiliyor-“niye sınıftan ayırabiliyorsunuz, niye Türk öğretmeni bir saat haftada benim çocuğuma ne dersi veriyor?” diye sorunlar çıkabiliyor tabi. “Biz aynı Almanca dersimizi yapıyoruz, özellikle ama iki dilli ya da Türk çocuklarının eksiklikleri, ya da iki dilden kaynaklanan problemleri gidermek için olduğunu anlattığın zaman “tamam!” diyor. Yani ilk etapta yanlış anlaşmalar olmaması için direk veli toplantısında, ya öğretmen kendi anlatıyor, ya ben de gidiyorum birlikte anlatıyoruz. Ben de velilerle tanışıyorum; böyle bir çalışma olduğunda daha sonra sorun yaşanmıyor. Herkes bunu biliyor, kabul ediyor. Okul müdüründen, öğretmenlerinden herkes, öğrencilere kadar. Ama bunu dediğimiz gibi bütün velilere daha önceden bilgilendirilip duyduğunuz

zaman daha farklı, daha destek alma durumunda kalıyoruz güzel oluyor yani. Önceden bilgi, bilgi her zaman ilk etapta... (TÖ2)

Yine KOALA'nın okul programında olduğunu vurgulayan aynı Türkçe öğretmeni koordineli çalışmalar yapacağı Alman sınıf öğretmeniyle sorun yaşamama nedenini şu şekilde açıklamıştır:

... Benim okulumda okul yönetimi ya da Alman arkadaşlarla sorun şimdiye kadar hiç olmadı çünkü zaten yönetim bunu destek ve proje olarak kabul etmiş. Biz bir KOALA okuluyuz ve özel saatler buna ayrılıyor ve neden niçin yapıldığını biliyoruz. Bazen yeni öğretmenler giriş yapmış oluyor okula, yeni göreve başlamış oluyorlar, bilmiyorlar. Onlara da, seminere yetişememişse ben anlatıyorum, eğer birlikte çalışma durumu varsa, eğer anlayışla karşılıyorsa güzel bir çalışma ama bakıyorum öğretmenin tutumu çok tersse, yeni gelmiş tam olayı algılayamamış, o zaman onun da seminere katılıp her şeyi esaslıca görüp, ondan sonra birlikte çalışmayı daha çok yeğliyorum. Çünkü ne kadar bilgisi olursa ona göre o kadar daha önem veriyor o kadar daha dikkatli davranıyor... (TÖ2)

KOALA'nın okul yönetimi tarafından kabul edilmesi nedeniyle hiçbir sorun yaşamadığını belirten bir diğer öğretmen:

“... Şimdi, bu okulda zaten oturmuş bir KOALA sistemi vardı. O yüzden herhangi bir sıkıntı yok; herkes ne yapması gerektiğini, nasıl olması gerektiğini biliyor. Bu büyük bir şans benim için!...” (TÖ7)

Demiştir. Yine bir diğer öğretmen de sorun yaşamamanın aksine Alman arkadaşlarından ve okul yönetiminden aldığı desteği özellikle vurgulamaktadır:

... Öğrencilerle yaşamıyorum, velilerle de olmuyor çünkü velileri her sene aydınlatıyorum. Arkadaşları da bilgilendiriyorum bu konuda, o yüzden hiç sıkıntım olmuyor. Okul programında zaten KOALA var o yüzden okul yönetimiyle de bir sorunum yok. Her zaman işimizi kolaylaştırmaya çalışıyorlar. Beraber çalıştığınız Alman arkadaşlarla da sorun yaşamıyorum. Hepsi ben ne diyorsam kabul ediyorlar, çok tatlı arkadaşlarım var. Çok şanslıyım. Ayrıca Alman öğretmenler daha çok seviniyorlar, çünkü onların işlerini de kolaylaştırıyorum... (TÖ1)

Alman öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını belirten bu öğretmen gibi bir diğer öğretmen de onlarla çalışmanın kendisine kolaylık sağladığını şöyle belirtmiştir:

... Hayır. Hiçbir şekilde sorun yaşamadım. Tam tersi bana büyük kolaylık oldu onlarla beraber çalışmak çünkü çocukları daha yakından tanıdım. Sınıftaki durumuyla buradaki durumunu mukayese edebilecek duruma geldim. Daha önceden haberim yoktu. Ama şimdi çocukları sınıfta tanıyorum, mesela sınıfa giriyorum ben. Girdiğimde öğretmen “Bayan .... geldi, Günaydın diyin” diyor. Tabi yani o büyük bir kolaylık. Tam tersine, yani zorluk değil tam tersine oldu... (TÖ6)

Yine bir diğere öğretmen sorun yaşamının aksine, bu çalışmalarla ortaya çıkan dayanışma ortamını şöyle açıklamıştır:

... Şimdiye kadar hiçbir sorun yaşamadım yani, “niye giriyorsun dersime?, “istemiyorum” diyen öğretmen olmadı. Tam tersine, dayanışma içerisinde, yani dersin dışında bir de farklı dayanışmalar da söz konusu oluyor, mesela diyelim dışarıdayken diyebildim yani “hocam siz çocuklara bakarken ben çıkayım birkaç kişi gözlemleyeyim” diye, o açıdan yani, sınıfta bir şey oluyor, öğretmenin çok acil bir işi varken ben idare ediyorum. Bu anlamda bir dayanışma da söz konusu. Faydalı yani... (TÖ12)

Türkçe öğretmenleri KOALA'nın okullarında kabul edilen bir uygulama olduğu, çoğu okulunun bir yapıtaşı olması ve resmi eğitim programında yer alması nedeniyle kabul edilmiş, herkesin sorumluluklarını bilmeleri ve katılımları neticesinde alınacak olumlu sonuçların da farkında olmaları nedeniyle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Önyargılar ya da yanlış anlaşımaların önüne geçilmesi için de her paydaşı bilgilendirmeye özen göstermelerinden dolayı yine bir sorun yaşanmamaktadır.

KOALA'nın uygulanmasında okul ve veliler ile sorun yaşamadıklarını belirten öğretmenlerin ortak sıkıntısı KOALA ve anadili derslerine verilen zamanın çok kısıtlı olmasıdır. Elllerinden geldiği kadar Almanca Türkçe dersleri arasında içerik ve yöntem birlikteliği sağlamaya çalışan öğretmenler bu çok kısıtlı zaman nedeniyle istedikleri gibi çalışamadıklarından ve istedikleri derecede destek sağlayamadıklarından bahsetmişlerdir.

Okul yönetimiyle bir sorun yaşamadığı halde, bazı zamanlarda öğretmen eksikliği nedeniyle okul yönetiminin kendisini KOALA ve Türkçe anadili dersleri yerine vekil öğretmen olarak atanmasını ve dolayısıyla zaten az saati olan Türkçe derslerini yapamamasını sorun olarak gören bir öğretmen bu konudaki görüşlerini anlatmıştır:

... Dediğim gibi okul yönetimiyle sorun yaşamıyorum. Tabi ama okul yönetimi daha çok derslerin boş geçmemesini 1. plan olarak görüyor. Onun için zaman zaman maalesef vekil öğretmen olarak başka bir sınıfa listeye adımın yazılmış olduğunu görüyorum. İşte “öğretmen hasta, oraya bakar mısınız?”. İşte okul için birebir, yani bir yangın var onu söndürmeye gidiyoruz. Çocuklar başıboş kalsın. Gerçi sonuçta KOALA yapılmayan Alman sınıflara girme durumunuz da olduğu için bütün okul tarafından tanınmış oluyorsunuz öğretmen olarak. Yani onun da olumlu tarafları var tabii ki... (TÖ10)

Okul yönetimi ve meslektaşlarının desteğinin önemli etkisiyle sorun yaşamayan öğretmenlerin aksine, yönetim değiştiği için ve bazı Alman sınıf öğretmenlerinin politik nedenlerden dolayı koordineli çalışmalarda sorun çıkarmaları nedeniyle şu an artık



KOALA'nın yapılmama tehlikesine girdiği okulda çalışan Türkçe öğretmeni yaşadığı sıkıntıları şöyle ifade etmiştir:

... Tabii ki sorun yaşıyoruz. Velilerle o konuda bir sorunum olmadı. Öğrencilerle bir sorunum olmadı. Okul yönetimiyle oldu. Alman öğretmenlerle oldu. Bazı öğretmenler hiçbir şekilde çocukların Türkçe öğrenmesini istemiyorlardı. Hatta bazısının dersine girdiğimde ne yapıyorlardı biliyor musunuz? O derse bilhassa İngilizce koyuyorlardı. Böylece de tabii ki KOALA olmuyor. Ben bilmeden giriyorum derse, ne yapılacağını bilmiyorum. Biliyor o benim geldiğimi, İngilizce koyuyor ya da matematik koyuyor. Ama hemen ben buradan gelmiyorum artık diyemezsin ki! Konmuş o oraya. O işkenceydi bir sene boyunca bana. O sınıfın çocukları tamamen Türkçeden koptu. O sınıfın çocukları beni de istemediler. Okul idaresinin de rolü oldu orada! Ama bir şey yapamayacağım için muhatap olamadım. KOALA tam yapılabilirse çok şey sağlanacak ama sadece Türk tarafıyla ilgili değil. Tek başına kendi çabana kalınca yetmiyor, olmuyor. O tarafın kesinlikle kabul etmesi lazım... (TÖ14)

Okuldaki öğretmenlerin de öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin önemini anlamamalarının yol açtığı durumu özellikle belirten bu görüşmenin, öğrencilere sağlanacak faydaya inanmayan öğretmenlerin ekip çalışmasına yanaşmaması ve okul idaresinin de duruma müdahale etmemesi nedeniyle yaşanan sıkıntıyı gösterdiği düşünülmektedir.

KOALA'yı en iyi uygulayan okullardan biri olmalarına rağmen, yönetim değişikliği ve okulda uygulanmaya başlayan yeni bir proje olan "Deutsch and PC" ye öncelik verilmesi nedeniyle KOALA'nın ikinci plana atıldığını, Türkçe ders saatlerinin sabahtan öğlene kaydırıldığını belirten bir diğer Türkçe öğretmeni de bu durumdan memnun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca yönetim nedeniyle koordinasyon saatlerini de artık yapamadıklarını, Alman öğretmenleriyle olumlu kişisel ilişkileri sayesinde ve kendi çabasıyla çalışmalarını nasıl devam ettirdiğini şu şekilde anlatmıştır:

... 3-4 senedir Almanca-Bilgisayar projesinden dolayı. Neyse ki sınıf öğretmenleriyle aramız iyi olduğu için- yani ne olduğunu, ne bittiğini biliyoruz. En azından ben sınıfa giriyorum yani bu sınıfta birazcık gözünü açarsan kulağını açarsan neler yaptıklarını görüyorsun. Yani onların arkasından gitmek, onların izini şey etmek bize kalıyor yani. Kulağını açıcan, gözünü açıcan, ne yapıyorlar, ne ediyorlar onların. Normalde bunların 3 tane sınıfımız var bizim; a, b, c. Haftada bir şeyleri vardır; organizasyon, koordinasyon saatleri. Yani normalde bizim de oralara girmemiz lazım ama nerede! Çünkü bu son saatlere bizi verdikleri için belki de bu arkadaşların şeyi var ama biz mecburen derse giriyoruz, bize oradan da yani kendi saatinden de olsa gidip arada bir, ayda bir "ne yapıyorsunuz, ne ediyorsunuz, ben de sizle bir kahve içeyim" deme şansınız bile kalmıyor çünkü o saatte derse kalıyorsunuz. Çünkü öbür arkadaşlar da ister istemez çocukları bize teslim ediyorlar, kendileri o saati ona göre ayarlıyorlar haftada bir gün. Ama normal işte teneffüslerde, şeylerde ne kadar... Yani o zamanlar gerçekten yönetimin şeyi var diyorum. O yönetim, 3 öğretmeni birden seminere gönderdi; 4 öğretmen, benimle birlikte. Başlangıçta bütün a-b-c, düşün yani 4 öğretmeni, zaten 12 tane sınıf var. Yani o yönetimin arkada duruş şekli çok

önemli. Yönetim değişti, organizasyon şeyleri, işte ders planları ona göre yapılıyor. Artık biz hep arka saatleri alıyoruz yani normal dersler bittikten sonraki saatleri... (TÖ8)

Uygulamada sorunlar yaşadığını belirten bir diğer öğretmen yaşadığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

... Mesela bize değişik gözle bakan da var. Tanımayanlar, öğretmen arkadaşlar içerisinde. İşte değişik kültürün insanı, değişik bir ders veriyor. Bize ne kadar uyumlu, ne kadar uyumsuz diye düşünen öğretmen arkadaşlar da var maalesef. Onların derslerine girmiyoruz. Girmiyoruz ama bize gelen öğrenciler olduğu zaman Türkçe dersine gelen öğrenciler olduğu zaman hiç ilgileri olmuyor “bu çocuk Türkçeye gidiyor veya Türkçede nasıl?”. Gelip bizimle kesinlikle irtibata girmeyen öğretmenler de var. Mesela velilerle oluyor. Genelde buradaki Türk veliler; Türk öğretmenlerinden baya beklentileri oluyor. Çoğu şeyi yani öğrenmelerini istiyorlar. Fakat bizim elimizdeki imkânlar; zaman, buna ne kadar imkân veriyor veya ne kadar gerçekleştirmemize imkân veriyor... Bilmiyorlar! Bilmedikleri zaman, beklentileri fazla oldukları zaman bazen sorunlar da yaşanıyor... (TÖ13)

Türk velilerin özellikle eğitim konusunda bilgisizliklerinden ortaya çıkan sorunun Türkçe öğretmenini de olumsuz şekilde etkilediği düşünülmektedir.

Görüşmelerde görüldüğü üzere, KOALA'nın okul programına resmi olarak dâhil edildiği; okul yönetimi ve Alman öğretmenler tarafından desteklendiği; tüm velilerin KOALA ile ilgili bilgilendirildiği okullarda Türkçe öğretmenleri, 3 öğretmen dışında, bir sorun yaşamamaktadır. Alman sınıf öğretmeni arkadaşlarına da gerekli bilgiyi verdikleri ya da onları da hizmet içi seminerlere dâhil ettikleri için bir sorun yaşamadıklarını belirten Türkçe öğretmenlerinin hepsinin ortak sorunu zamanın az olmasından şikâyetçi olmalarıdır.

#### 4.7.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Alman sınıf öğretmenlerine KOALA'nın uygulanmasında öğretmen, okul yönetimi, öğrenciler ya da veliler açısından bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin birkaçı dışında hepsi hiçbir kimseye hiçbir sorun yaşamadıklarını özellikle vurgulamışlar.

KOALA'nın zaten okul yönetiminin kabul etmesiyle uygulandığı için okul yönetimiyle şimdiye kadar hiçbir sorun yaşamadıklarını belirten Alman sınıf öğretmenleri, Türk öğrenciler dışında, okuldaki diğer tüm öğrencilerle de bir sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe öğretmenini, sadece Türkçe derslerine giren değil, diğer Alman sınıf öğretmenleri ve kendi sınıf öğretmenleri gibi yardım isteyebilecekleri bir öğretmen olarak gördükleri için çocuklar açısından da hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Alman ve diğer uluslardan veliler ile de bir sorun yaşamadıklarını, bu konuda velileri KOALA hakkında bilgilendirmenin de önemli bir payının olduğunu açıklamışlardır.

KOALA ile Türkçe öğretmeni ile koordineli ekip çalışmaları yapan Alman sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmeni ile çalışmanın onlar için çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Dil seviyeleri yeterli olan deneyimli Türkçe öğretmenleri olmasaydı KOALA'nın bu kadar başarıya ulaşamayacağını belirten Alman sınıf öğretmenleri her fırsatta ekip çalışmalarının karşılıklı yardım sağladığını ve bu tür çalışmalardan memnun olduklarını anlatmışlardır.

Bir Alman sınıf öğretmeni de sorun yaşamamanın aksine, yapılan kültürler arası çalışmaların önemine vurgu yapmış ve bu konuda 23 Nisanda yapılan çocuk bayramı çalışmalarını örnek vererek kendisinin de farklı kültürleri tanımaktan mutluluk duyduğunu belirtmiştir.

KOALA'yı en iyi uygulayan okullardan birinde, yerel öğretmen yoğun okul nüfusuna yetişemeyeceği için okulda çalışmaya başlayan ancak Almanca dil bilgisi yetersiz olan Konsolosluk Türkçe öğretmeni ile çalışmanın kendileri için zor olduğunu belirten bir Alman sınıf öğretmeni yaşadıkları sorunları şu şekilde özetlemiştir:

... KOALA çok önemli bir proje ve bu projede iyi bir işbirliği sağlamak çok önemli. Bu bakımdan beraber çalışacağımız Türk meslektaş bizim için önemli. Eğer Almanca bilmiyorsa, bu hem onun için, hem de bizim için bir sorun teşkil eder. Kendisi için de kötü bir durum bence; yani mesela öğretmenler odasında bizimle birlikte oturmuyor, dili olmadığı için bizimle sohbet edemiyor. Biz de Türkçe bilmediğimiz için onunla konuşmuyoruz. Mesela dün bir eğitim semineri vardı ama dil eksikliği yüzünden kendisi sorunlar yaşadı... (AÖ5)

Koordineli çalışmalarda isteksiz olduğu belirtilen konsolosluk Türkçe öğretmeninin çalıştığı okuldaki Almanca öğretmenleri de Almanca bilgisi yeterli olmayan, KOALA hizmet içi seminerlerine de katılmayan Türkçe öğretmeni sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Şimdiye kadar çok başarılı şekilde yürüttüklerini belirttikleri KOALA Projesinin bu durumdan zarar göreceğinden endişe duyduklarını da vurgulamışlardır. Bir diğer Alman sınıf öğretmeni de dil yetersizliği yüzünden KOALA çalışmalarına uygun olmayan Türkçe öğretmeniyle çalışamamanın kendisinin yaşadığı tek sorun olduğunu belirtmiştir.

Türk kökenli Alman sınıf öğretmeni olan ve okuldaki yapı gereğiyle hem KOALA hem Türkçe anadili derslerini yürüten öğretmen de şimdiye kadar her şeyin sorunsuz yürüdüğünü ancak zaman konusunda okul yönetiminin sıkıntılar yaşamaya başladığını ancak bu durumu FBZ aracılığıyla da bakanlığa ilettiklerini ve kısa sürede çözüleceğini umduğunu söylemiştir (AÖ3).

### 4.7.3. Okul Müdürlerinin Görüşleri

Görüşme yapılan müdürlerin büyük çoğunluğu okullarında KOALA'nın sorunsuz bir şekilde yürüdüğünü belirtmişlerdir. KOALA uygulamalarında sorun yaşamaktan öte, okullarının belli kazanımlarının olduğunu belirten müdürlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Ben bizim okulumuzda hiçbir sorun görmüyorum. Özellikle velilerin çok mutlu olduklarını görüyorum çünkü okulumuzda çocukları devamlı destekleniyorlar ve yardım ediliyor. Türkçe öğretmenimizin de velilerle ilişkisi çok iyi. Veliler bizimle görüşmek istediklerinde bile önce ona gidiyorlar. Ayrıca Alman velilerimize de KOALA ile ilgili bilgilendirmeyi yapıyoruz, “çocuğumuz Türkçe mi öğrenecek?” diyorlar, biz Türkçe öğretmenin de Alman sınıfında derse girdiğini vs. açıklıyoruz ve bir sorun olmuyor... (M1)

KOALA ile Türkçe öğretmenin okul ve Türk veliler arasında köprü konumunu vurgulayan müdür, KOALA'nın okul veli iletişimindeki kopukluğu engellemesinden memnun kaldığını göstermektedir. Diğer bir müdür de KOALA ile ekip çalışması içinde çalışan Alman ve Türk öğretmenin uyumundan duyduğu memnuniyeti belirtmiş ve şu şekilde devam etmiştir:

... Hayır, okulumuzda hiçbir sorun yaşanmıyor. Tüm meslektaşlarımız KOALA için hazır ve “Bayan ....” (Türkçe öğretmeni) ile birlikte çalışmaktan dolayı çok mutlular, çünkü onlar için de büyük destek kendisi, Türk çocuklarına olduğu kadar. Yani ben hiçbir sorun görmüyorum... (M2)

Bulduğu semt bakımından sosyo kültürel ve ekonomik yapısı çok zayıf olan ve nüfusunun neredeyse tamamı sadece göçmen kökenli öğrencilerden oluşan okulda ilk zamanlardan beri KOALA yapılan, KOALA'yı en iyi şekilde uygulayan okullardan biri olmayı başaran okulun müdürü Türkiye'den gelen bazı konsolosluk öğretmenleriyle dil yetersizlikleri nedeniyle çalışma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Müdür yaşadıkları sorunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

... Tabi, var. Bir sorunumuz var. Çok önem verdiğimiz bir sorun var. KOALA'nın uygulanması için kendi dilini öğreten ama Almanca bilen bir öğretmenin olması çok önemli. Çok uzun yıllar bizde de vardı. Şimdi şöyle, “Bayan ...” (eski Türkçe öğretmeni) çok uzun yıllar bizim okuldaydı ama artık yok, gitti. Ve bize artık sadece konsolosluk öğretmeni geliyor. Konsolosluk öğretmenini şimdi, çok dikkatlice anlatmak istiyorum. Konsolosluk öğretmenlerinin en yaygın sorunları, Almanca konuşamıyor olmaları, o zaman KOALA'yı yapamıyoruz. Bir konsolosluk öğretmeni burada olduğunda, Almanca kursuna gider, Almanca öğrenir, o zaman tamam, o zaman problem değil. Ama ondan beş yıl sonra tekrar Türkiye'ye giderse, o zaman aynı problemi baştan yaşarız. Bu olmaz! Bu KOALA'yla ilgili anladığımız her şeyle çelişir. Bu, şu anda olan bir sorun. Bu konuda bir çözüm olmasını, burada uzun süre kalacak ve Almanca bilecek öğretmenler olmasını diliyoruz. Evet, yazık, bu büyük bir problem... (M4)

Konsolosluk öğretmeninin dil yeterliliği olmadığı için uzun yıllardır yapılan KOALA'nın sekteye uğramış olduğu okulun müdürü yaşadıkları sorunun öğretmenden kaynaklandığını belirtmiştir. Müdür, önceki Türkçe öğretmeni ile Alman sınıf öğretmenin uyumlu çalışmalarından duydukları memnuniyeti hatırlatmıştır. Her ikisinin de olumlu etkileri olduğunu düşündüğü Weilburg'daki seminerlere katılmasını kendisinin bizzat teşvik ettiğini söylemiş, ancak konsolosluk öğretmenin seminerlere de katılmadığını belirtmiştir (M10).

Okulunda yapılan KOALA çalışmalarının olumlu etkilerinden çok memnun olduğunu ancak okuldaki yüksek Türk öğrenci sayısına rağmen sadece tek bir anadili öğretmenin olmasının ve bu çalışmalara az saat ayrılmasını sorun olarak gören bir okul müdürü de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Dediğim gibi çok az saatimiz var, çok daha fazla olması gerekli, sadece bir öğretmen ve 4 saat KOALA, 200 Türk çocuk için yeterli değil. Bizim yapabildiğimiz sadece biraz destek sağlayabilmek, bize bundan çok daha fazlası lazım. KOALA'ya ihtiyaç duyan çok çocuk var okulumuzda ve yetersiz kalıyoruz. Zamanımız biraz daha fazla olsa, beraber yaşamak, birbirimizi daha iyi anlamak için daha çok şey yapabiliriz bence... (M6)

**Tablo 12: KOALA'nın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Hakkında Görüşler**

<b>TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ</b>		<b>ALMAN ÖĞRETMENLER</b>		<b>MÜDÜRLER</b>	
	<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>
Zamanın az olması	<b>Hepsi</b>	Zamanın az olması	<b>Hepsi</b>	Zamanın az olması	<b>Hepsi</b>
Bazen öğretmen eksikliği nedeniyle KOALA yapamamak	<b>1</b>	Koordineli çalışmaya uygun olmayan Almanca bilmeyen Türkçe öğretmeni	<b>2</b>	Koordineli çalışma yapmaya uygun olmayan (Almanca dil seviyesi yetersiz) Türkçe öğretmenleri	<b>3</b>
Yeni yönetimin önyargısı	<b>1</b>			Birden fazla okulda çalışan Türkçe öğretmenleri ile organizasyon yapmada yaşanan zorluk	<b>1</b>
Yeni yönetimle birlikte, başka bir proje yüzünden KOALAnın 2. plana atılması	<b>1</b>				
Önyargılı öğretmenler ve çok beklentisi olan veliler	<b>1</b>				

Araştırmaya katılan tüm müdür ve öğretmenlerin KOALA'nın uygulanmasında zamanı az buldukları görülmüştür. Türkçe öğretmenleri yönetim, öğretmen arkadaşları ve velilerin önyargılı olmalarını sorun olarak görürken; Alman sınıf öğretmenleri ve müdürler de koordineli çalışmaya uygun olmayan Türkçe öğretmenlerini sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak; KOALA uygulanan okullarda yaşanan sorunun zamanın az olması ve KOALA çalışmalarına uygun olmayan öğretmenler oldukları söylenebilir.

## 4.8. KOALA'nın Uygulanmasına Yönelik Öneriler

### 4.8.1. Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri

KOALA'nın uygulanmasına ilişkin önerileri sorulduğunda; Türkçe öğretmenlerin birçoğu KOALA'da okul yönetimi ve Alman öğretmenlerin istekli şekilde çalışmalarının önemini bizzat deneyim ettikleri için, müdür ve öğretmenlerin istekliliğini sağlayacak şekilde onları ikna edecek ve KOALA'nın olumlu getirilerini anlatacak resmi girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir. KOALA'nın daha birçok okulda uygulanmasını öneren bir Türkçe öğretmeni önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Aslında keşke bütün okullar kabul etse de yapabilirsek. O zaman diğer okullarda da Alman öğretmen arkadaşlarımızla iletişimimizin çok daha iyi ve sağlam olacağına inanıyorum ama her okul kabul etmiyor; ders saati elverişli olmuyor ya da öğrenci sayısı elverişli olmuyor. O yüzden birtakım engeller oluyor. Dolayısıyla her okulda uygulama imkânı bulamıyoruz ama kendi açımdan mesela diğer ilkokulumda uygulamayı isterdim açıkçası. Ama hem oradaki öğrenci sayısı az, ders sayısı az, yani KOALA yapacak öğretmenlere şey olabilir, yani bunu bilmiyorum milli eğitim müdürlüğünden ne derecede gerçekleştirilebilir, oradan okullara öneriler götürülüp işte Türk öğretmeniyle iletişime geçilmesi önerilebilir... (TÖ5)

KOALA'nın uygulandığı okulda okul müdürünün değişmesi ve yeni gelen okul müdürünün KOALA'yla ilgili fazla bilgisi olmaması sebebiyle KOALA'yı uygulamada olumsuz bir durum oluştuğunu belirten bir öğretmen okul yöneticilerini ikna etmenin önemine vurgu yapmıştır:

... Şöyle diyebilirim; ilk önce Türk öğretmenlerinden çok okul yöneticilerini ikna etmek; yani bunun bu okula getirisi olacağına. Her şeyden fazla getirisi var. Bir de yöneticiler sonradan gelince tam olarak da bilmiyor, yani nasıl gidiyorsa öyle devam ediyor ya da kendi kendine devam ettiriyor, kendi işine nasıl gelirse. Yani yeni müdür geldi, Alman öğretmenleri seminere göndermedi ama sorun değil, göndermenin bir şeyi yok şu an, bu zamanda. Onların zaten gerçekten bir seminere gitmelerine çok gerek yok; zaten ben anlatırım onlara. Zaten ben yapıcım, yani Alman öğretmenine bir yük binmeyecek. Onlar yapsalar da yapmasalar da biz devam ediyoruz yani, o işe girdin mi çıkış yok... (TÖ8)

KOALA'ya hâkim olan bir Türkçe öğretmeni yeri geldiğinde diğer Alman öğretmen arkadaşlarına da, bu öğretmenin belirttiği gibi, gereken bilgileri verecektir, zaten KOALA hizmet içi eğitim seminerleri grup temsilcilerine yönelik karakterli olduğu için seminerlere katılan öğretmen bu ilkeyi okullarında diğer meslektaşlarına göstermektedir (Nakipoğlu-Schimang, 2009: 429, [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)). Ancak öğretmenin burada vurguladığı durum, okulla ilgili tüm organizasyonu ayarlayan okul



yöneticisinin ikna edilmesi gerekliliğidir. Yine bir diğer öğretmen okulları bilgilendirmenin önemini belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Ama ilke olarak ilk önce yapılması gereken okulları bilgilendirip daha çok okulun buna yönelmek istemesi, bunu daha çok kişiye ulaştırmak bu bilgileri, böyle bir şeyin yapıldığını ki milletin ilgisi artsın, desteği artsın, anne babalar daha iyi anlasın. Mesela sırf KOALA Okulu, burada yapılıyor diye çocuğunu özellikle bizim okula gelip yazdıran velilerin olması. Şu anda biz Türkçe-Almanca KOALA yaptığımız için ilk etapta Türk veliler oluyor. Mesela Bahnhof'ta oturup çocuğunu bizim okula getiren veliler de var; uzakta oturup. Ya da eğer 2 okul yakınsa bizim okul için karar verip izin isteyenler de var, "böyle bir şey var, böyle bir imkân var, bunu kullanmak istiyorum" diye, öyle şeyler oluyor çok güzel. Daha önce de bir büyük çocuğu varsa "aaa ne güzel! Ben bunu biliyorum, daha önce de oğlumda" ya da "kızımda bunu yaşadık, çok iyi oluyor" diye seyerek yani, sevinerek istekli veliler de var. Neler yapılabilir? Her türlü platformda, politik daha çok, politika; her şey orada bitiyor, anlatabilmek ve bunu çok kişiye anlatıp kabul ettirdiğiniz zaman işiniz daha kolaylaşıyor; yaygınlaşmasını sağlıyorsunuz. Bence KOALA yaygınlaşmalı!... (TÖ2)

KOALA'nın yaygınlaşmasını öneren diğer öğretmenler gibi, bir diğer Türkçe öğretmeni de bilgilendirmenin önemine vurgu yapmış, bilgilendirmeler ile KOALA'nın yanlış uygulanmasının ya da anlaşılmasının de önüne geçilebileceğini belirtmiştir:

... Aslında KOALA'nın her okulda uygulanması için öncelikle okul idaresinin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi lazım. O biraz eksik kalıyor. Yani sadece bizlere seminer vermek değil, gerçekten o okulun bünyesinde de bir çalışma yapmak gerekiyor çünkü örneğin bu okulda da bir yanlış uygulama söz konusuydu; biraz anlattıktan sonra, FBZ Müdürü geldi örneğin, biraz daha detaylı anlattıktan sonra "haa tamam" denildi. O yüzden bence sadece KOALA yapacak öğretmenlerle değil, KOALA uygulanacak okullarda da gerçekten biraz çalışma yapılması gerekiyor diye düşünüyorum. Mesela burası o tür çalışmalara uygun. Pedagoji günleri var! Herkes belli bir konuda okuldaki öğretmenlerle bir günü bir konuya ayırıp çalışma yapıyorlar. Ne bileyim bir KOALA üzerine de tam bir gün okulda bir çalışma yapılabilir. Başlatılmak istenen okullarda veya uygulanmakta olan okullarda da dediğim gibi yanlış anlaşılmalardan olabilir, sistemi farklı uygulama gibi bir problem olabilir. Ara ara yapmak gerektiğini düşünüyorum ya da yaygınlaştırılması için en azından, biraz reklam mı diyim yani mutlaka... Zaten sadece FBZ Müdürünün yetişmesi mümkün değil. Biraz geniş kapsamlı bir çalışma istiyor herhalde. Örneğin burada da toplantı yapacaktık, FBZ Müdürü toplantıya gelecekti ama bambaşka bir çalışma yüzünden iptal edilmek zorunda kaldı ki çok güzel bir ortamdı örneğin. Bir kişinin yetişmesi çok zor... (TÖ7)

Bir diğer öğretmen de bazı öğretmen ve müdürlerin öğrencilerin başarılı olabilmeleri için anahtarlarının önemli olmadığı önyargısının ortadan kaldırılması açısından bilgilendirme yapmanın önemli olacağını belirtmiştir:

... Valla çalışmaları bu şekilde beğeniyorum mesela bizim yaptığımız şekilde. Fakat yani genelde, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okullara KOALA'yı bildiren seminerler vermesi lazım okul müdürlerine. KOALA nedir? Genelde yabancı çocukların çok olduğu okullarda veya bölgelerdeki okul müdürlerine, özellikle KOALA'nın ne demek olduğu ve ne gibi faydaları var, yani bir seminer veya bir

ona benzer kurs veya hizmet içi verilirse okul müdürlerine faydalı olur. Müdürün onayıyla bu iş oluyor yoksa... Tabi istekli olmasa bu KOALA veya ona benzer çalışmalara kesinlikle müsaade etmezler. Bir de mesela bazı eğitimciler Türkçeyi Almanca veya anadilini, Türkçe demeyelim de anadilini Almanca öğrenmelerine büyük engel olarak görüyor. Bilimsel çalışmalar falan bunun öyle olmadığını söylüyor ama kendileri de eğitimci olmasına rağmen kesinlikle, yine aynı şekilde şey yapıyorlar. Önyargı, bir de mesela çocuk başarısızsa başarısızlığının sebeplerini, eğer öğretmen önyargılıysa başarısızlığın ilk sebebini anadilindeki eğitimde arayanlar da var. “Hah, bu çocuk Türkçeye veya anadiline gidiyor, işte kafası karışıyor” falan gibi bazı yaklaşımlar da var yani. Maalesef!... (TÖ13)

Koordineli ekip çalışmalarının Alman sınıf öğretmenine anlatılmasının önemini vurgulayan Türkçe öğretmeni de görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

... Evet, ben bunun daha çok yaygınlaşmasını isterdim ve dediğim gibi eğer Alman öğretmene bunun önemini anlatamadıysanız, birlikte çalışmanın da bir anlamı kalmıyor. Yani sırf gelen Türk öğretmeni kendine yardımcı olarak görüyorsa, sınıf içi yardımcı öğretmen olarak görüyorsa, bu genelde pek verimli olmuyor. Ve ben her zaman onu diyorum, “ben sizin yardımcınız değilim, ben burada özel bir görevle bulunmaktayım, benim yapmak istediğim, ulaşmak istediğim bir amacım var ve ben bunu yapamıyorsam buraya hiç girmem, bu sınıfa girmem, ben bunu başka türlü yaparım. Yine veririm çocuklara bu dersimi, yine veririm yine yardımcı olurum ama senin dersine girip senin yardımcı öğretmenliğini yapmak istemem”, bunu söylüyorum baştan... (TÖ2)

Ekip çalışmasında istekli olmanın önemini deneyim etmiş ve bazı sorunlar yaşamış bir Türkçe öğretmeni de bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Alman öğretmenler istekli olmalı. Alman öğretmenlerle Türk arkadaşlar birlikte çalışabilmeli. Koordine yapabilmeli. Birbirlerine saygı duymalılar. Tahammül ediyorlar sana, katlanıyorlar, mesele o değil. Mesele isteyerek birlikte! Ben 2 ya da 3 arkadaşla böyle çalışabildim. Bir başka arkadaş girmeme pekâlâ dedi ama sınıfta bir dinleyiciydim sadece. Ama bir şey getiriyor; onlardan aldığım o gün için ...O okulda 1 arkadaşla biraz birşeyler yapabildim. Saatlerin artırılması gerekiyor. Hazır olunması gerekiyor, karşılıklı çalışılması gerekiyor. Birlikte bir şeyler yapılabilmesi gerekiyor. Birlikte çalışmak en güzeli aslında... (TÖ14)

KOALA ile çalışmanın kendisine sağladığı kolaylığı vurgulayan Türkçe öğretmeni; çok daha fazla zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir:

... KOALA'yla ilgili önerim şu; bizim bu başlattığımız şeyi biraz daha geliştirilerek devam ettirilmesini istiyorum. Sınıfta biz şarkı öğretmekle kalıyoruz. Birkaç kelime yabancı çocukların öğrenmesi, diğer milletlerden olan çocukların öğrenmesi, yapabilirsek işte oyun öğretebilmek, Türk oyunlarından öğretebilmek çok iyi olurdu ama ne yazık ki zaman çok kısıtlı. Hem bizim hem onların, yeterince zamanımız yok konuları işlemeye. O yüzden çok fazla zaman ayıramıyoruz. Buna da şükür. Yani tabi orada sınıfı açıp da bizi kabul etmeleri bile büyük bir nimet aslında. Öğretmenler hiçbir şekilde “Sen ne yapacaksın? Niye geleceksin?” demediler bana. Ben ilk başta oturdum anlattım “Şöyle şöyle söyle olacak” diye. Gel” dediler ilk zamanlar, biraz tedirgin oldular. Kim olsa tedirgin olur. Sonra yavaş yavaş alıştılar. Artık beni biliyorlar. İçeriye giriyorum. İlgileneceğim çocukları da tanıyorum artık. Direk onların yanına gidip

oturuyorum. Ondan sonra öğretmen konuyu anlatıyor. Ben de başlıyorum beraber çalışmaya. Bu şekilde rayına oturdu. Ama tabi bu 3 ayda 5 ayda değil, birkaç senede oldu. Ama hiçbir sıkıntım yok. Hatta bekliyor bazıları, hazırlanıyor kâğıtları, “ne olur” diyor “bir yardım et şu kâğıtları yazdırır mısın” diye öyle bekleyen de var. Bizim için daha büyük kolaylık oldu aslında KOALA’ya başlamak... (TÖ6)

Bir Türkçe öğretmeni, KOALA okulu içindeki koordinasyon dışında, merkezle okullar arasında da bir koordinasyon olması gerektiğini belirtmiştir:

... Öneri; bence daha sıkı fıkı koordinasyon olabilir merkezle okullar arasında, zaman zaman soruşturulabilir “Ne yapıyorsunuz? KOALA nasıl gidiyor? Nerede” diye arada sırada böyle tazeleme yapılabilir. Bence o bir eksiklik; çünkü biraz yalnız kalmış gibi görünüyoruz. Mesela bugün senin buraya gelmen iyi, çok güzel oldu. Yani “böyle bir şey var” diye bunun söz konusu edilmesi en azından. Müdürle konuştun. Yani bu bence direk bir etkisi olmasa bile en azından “aa bak ilgilenenler var” denmesi açısından da önemli... (TÖ10)

Diğer bir Türkçe öğretmeni de KOALA’nın daha çok ilerletilmesi ve daha büyük sınıflara da taşınması önerisinde bulunmuştur:

... Vallahi keşke fırsat olsa bu diyelim ki büyük sınıflara da taşınsa. Büyük sınıflarda da dil eğitiminden daha çok, bizim hayat bilgisi ya da sosyal bilgiler dediğimiz derslere kaydırabilesek. Oradaki bütünlüğü Türkçeye de getirsek. Şimdi çocukta harita var il diyorsunuz, bakıyor. Ama burada Frankfurt’u yapıyorlar örneğin, Frankfurt’un mahallelerini yapıyorlar. Biz de işte illerimiz, kasabalarımız falan öyle denk getirip biraz daha bir şeyler yapabilesek yani daha güzel olur diye düşünüyorum. Yani büyük sınıflarda da olsa daha, daha iyi olur. Yani bütünlük içinde sürer gider... (TÖ9)

Diğer tüm Türkçe öğretmenleri gibi, KOALA’nın mutlaka devam ettirilmesini öneren iki Türkçe öğretmeni; KOALA hizmet içi seminerlerinin daha fazla sıklıklarla yapılmasını ve materyallerin geliştirilmesi önerilerini getirmişler ve düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

... Yani seminerlerin daha fazla olması lazım. Materyalleri yenilememiz lazım. Gerçi hep çocuklar yeni, yeni gelen çocuklara uyguluyoruz ama bizim için de biraz değişiklik lazım. Tekrar bir şeyler yapabiliriz, daha böyle renklendirebiliriz, daha bir bilgisayar ortamına girdik; CD’lerle falan; hemen hemen her sınıfta bilgisayarlar var. Her sınıfta böyle imkânlarımız var. Daha böyle elektronik olarak, daha çok şeyler yapabiliriz, daha çok dikkatlerini çekebiliriz. Mesela projektörlerle yaptık, hala da yapmaya çalışıyoruz. Artık onlar bile geride kaldı. Tabi bu bilgisayar devrinde olduğumuz için o tür şeyler bence daha çok dikkatlerini çekecek çocukların. Biraz daha monoton oluyor, onları öğrenmeye zorluyoruz. Öbür türlü yaşayarak öğreniyorlar. Farkında olmadan öğreniyorlar... (TÖ1)

... Bir defa hizmet içi eğitimler olmalı, yeni materyaller olmalı, bilgi alışverişi yapılmalı, zaman zaman bir araya gelinip eksiklikler tamamlansın diye çalışmalar yapılmalı. Tabiki arzu ediyorum. Weilburg’da yılda bir kere toplanmak yeterli değil, fazla olsa daha iyi olur. KOALA devam etmeli, çok samimi ve ciddi ele

alınıp devam etmeli. Bu konuda öğretmen arkadaşlar çalışmalarını bence yoğunlaştırmalılar... (TÖ12)

Almanya’da Türkçe öğretmenlerinin çalışma koşullarını göz önünde bulunduran bir Türkçe öğretmeni KOALA yapılan okullar için önerisini şu şekilde belirtmiştir:

... KOALA projesini uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin sadece o gün o okulda kalmaları için ders planı hazırlanabilir. Değil mi? Oradan çıkıp başka bir okula gitme, bütün günü sadece o okula, KOALA yapılan okulda geçirmek, benim için burada mesela "... Okulu"nda çok iyi oluyor. Salı günleri 6 saat sadece burada ders yapıyorum. Oradan oraya olmuyor, bu tür önerilerde bulunabilirim... (TÖ5)

#### 4.8.2. Alman Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

KOALA ile Türkçe öğretmeniyle koordineli çalışmalar yapan, bu koordineli ekip çalışmalardan memnun olduklarını belirten Alman sınıf öğretmenlerinin tamamı, öğrencilerin gelişimlerdeki olumlu etkiyi bizzat gözlemledikleri ve yaşadıkları için, “KOALA’nın devam ettirilmesi gerektiğini” ilk önerileri olarak sunmuşlardır.

Zamanın az olması nedeniyle var olan olanaklar ölçüsünde yapılacağı en iyisinin yapıldığını vurgulayan bir öğretmen ve yine bu öğretmen gibi düşünen diğer 2 öğretmen görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

... Bir düşünmem gerek... yok! Aslında her şey tamam. Daha fazla verimli olunamaz, daha fazla gerçekleştirilemez çünkü ders saati çok az. Eğer daha fazla saat olsaydı, o zaman bir şeyler önerebilirdim. Evet, çocuklar daha çok Türkçe öğrenebilir ve dolayısıyla Almancalarını daha çok geliştirebilirlerdi ama haftalık ders saati çok az. Bu durumda çocukların daha fazla öğrenmelerini bekleyemeyiz. O yüzden şimdiki hali bence iyi (AÖ1).

“... Tabii ki eğer haftada daha fazla saatimiz olsaydı çok sevinirdim. Hem daha fazla kültürü, dini ele alabilir, tanıyabilirdik, bu çok iyi olurdu...” (AÖ6)

“... Önerim, daha fazla ders saati! Çünkü bir saat çok az, daha fazla ders saati daha iyi, çünkü KOALA’nın çocuklara ne kadar yaradığını hissediyorsunuz, bir saatte anladık fark etti. Geçen yıl iki saati...” (AÖ9)

Türkçe öğretmenleriyle çalışmaktan memnuniyet duyduklarını belirten ve KOALA’nın uygulanmasında öğretmen faktörünün bilincinde olan Alman sınıf öğretmenleri, önerilerini “öğretmen” konusu üzerinde de yoğunlaştırmışlardır. Ekip çalışmasından mutlu olduğu Türkçe öğretmeni emekli olduğu zaman kiminle nasıl bir çalışma yapacağı konusunda endişe duyan bir Alman sınıf öğretmeni düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

... Evet, bence her şey yolunda gidiyor. Ama bakalım “Bayan ...” (Türkçe öğretmeni) gidince, emekli olunca ne olacak? Çünkü bence kişiye, öğretmene çok bağlı bir şey bu. Bir de Türkçe zorunlu ders değil, çocuklar katılmaya mecbur değil. Hele bizim okul gibi Türk çocuğunun çok olduğu bir okulda onların dilini konuşan bir öğretmen lazım ama öğretmenler çok az. “Bayan ...” iki okul arasında bölünüyor... (AÖ2)

Verimli bir ekip çalışması için gereken öğretmen profilini öneri olarak sunan bir Alman sınıf öğretmeni:

“... Evet, demin de dediğim gibi, KOALA için nitelikli ve iyi Almanca bilen öğretmenlere ihtiyacımız var, ancak bu şekilde verimli bir işbirliği sağlayabiliriz...” (AÖ4)

demıştır. Diğer öğretmenlere göre farklı bir öneride bulunan bir Alman sınıf öğretmeni de; verimli bir çalışma ortamı sağladığını düşündüğü ve daha çok yapılmasını önerdiği hizmet içi eğitim seminerlerinde yeni önerilerin ortaya çıkabileceğini belirtmiş ve diğer birkaç öğretmen gibi daha üst sınıflarda da KOALA yapılmasını önermiştir:

... Şu anda bir önerim yok aslında. Bence hizmet içi seminerlerde görüşebiliriz önerileri, en verimli bu şekilde olduğunu düşünüyorum çünkü her branştan öğretmen de geliyor. Bence seminerleri belki bir güne ya da bir öğleden sonraya sınırlayabilir ve böylece senede iki kere yapabiliriz. Her sönestr bir tane olsaydı iyi olurdu diye düşünüyorum. KOALA hakkında başka bir önerim yok, olduğu gibi iyi bence. Çok iyi düşünülmüş bir proje. Tek önerim acaba 5-6-7 ve 8. sınıflarda da yapabilmek... (AÖ7)

Alman sınıf öğretmeni olarak çalışan, okulun yapısı ve kendisinin de Türk kökenli olmasının gereği Türkçe anadili dersleri ve KOALA'yı kendisi yapan Türk öğretmen de diğer öğretmenler gibi daha çok zaman önerisinde bulunmuştur:

“... Daha fazla zaman. Genel eğitim öğretmeni olarak KOALA yaptığım saatlerin azaltılmaması, hatta biraz daha fazla zaman verilmesi ve bu derslere benim devam etmem...” (AÖ3)

### 4.8.3. Okul Müdürlerinin Önerileri

Yapılan görüşmelerde tüm müdürler; Alman sınıf öğretmenleri gibi, okullarında KOALA uygulamasından dolayı memnuniyetlerini belirtmişler ve KOALA'nın okullarına olumlu getirilerini özellikle vurgulamışlardır. Görüşmenin son sorusu olarak müdürlere KOALA ile ilgili önerileri sorulduğunda birbirlerine benzer cevaplar verdikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan tüm müdürler KOALA ile Türkçe anadili derslerine katılımın tam olduğuna dikkat çekmişler ve KOALA ile anadili derslerinin değişen konumunu vurgulamışlardır. KOALA'nın resmi okul programına dâhil olduğu ve tüm paydaşların uyum içinde birbirlerinden memnun olarak çalıştıklarını belirttikleri okulun müdürü; KOALA için daha fazla saat gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Bunun hem öğrenciler, hem de öğretmenler için gerekli olduğunu belirtmiş ve 2. sınıflar için daha fazla KOALA saatleri olursa çok memnun olacaklarını belirtmiştir.

... Yani KOALA'nın kesinlikle devam etmesi gerek! Devam etmesi mecbur! Çok önemli çünkü. Belki bizim okulda verilen Türkçe dersinden dolayı, yok denecek kadar az katılmayan çocuk var. Türkçe anadili derslerine katılım %100 ve bu KOALA'nın katkısı olduğu bir başarı. Bu kesin, çünkü güzel bir işbirliği var KOALA sayesinde. Yani öneri olarak; tabii ki Almanca ve Türkçe konuşan ama kısa bir süre sonra gitmeyen öğretmenler. O kesinlikle olmalı. Bilmiyorum ki acaba bir mümkünatı var mı; konsolosluk öğretmenlerini sadece Türkçe dersinde kullanmak, 3. ve 4. sınıfta sadece Türkçe dersinde. Şu anda çok yabancı kökenli öğretmenimiz var. "Bayan ..". Türkçe konuşan, belki bir ihtimal bu öğretmenleri KOALA'da ve Türkçe dersinde entegre etmek. Ama buna tabii ki Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Müdürlüğü karar verir. Buna dair bir seçme hakkımız yok. En fazla rica edebiliriz, onları da düşünmeye teşvik eder. KOALA hakkındaki önerim; bu şekilde kalmalı, azaltılmamalı. Ayrıca örneğin neden Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak önermiyoruz? Neden yok? İngilizce var da neden ikinci yabancı dil olarak Türkçe yok? Çocukların da değer verebileceği bir dil! Her zaman "sen Almanca bilmiyorsun!" denilmesin! Türkçe düzenli ders olarak verilsin, çocuklar iyi notlar alsın, Alman çocuklar da böylece Türkçe öğrenebilirler. Ortaokul ve lise ve ileriki okullarda sunulması gerekiyor... (M4)

Okullarında konsolosluk öğretmenleri çalışmaya başlayan müdürlerin genel sorunu bu öğretmenlerin bazılarının Almanca diline yeterli derecede hâkim olmamaları ve böylece KOALA'nın uygulamasının sekteye uğramasıdır. Bu okul müdürünün ifadeleri okulunda KOALA'nın devamını istediğini göstermektedir.

KOALA hakkında önerileri sorulan tüm müdürlerin; KOALA'nın mutlaka devam etmesi gerektiğini belirtmeleri önemlidir. Alman eğitim sisteminde müdürlerin bir programı okullarında uygulamayı kabul etmelerinin onların bu programın yararına gerçekten inandıklarını gösterdiği düşünülmektedir.

KOALA'yı okullarında beş yıldır uygulayan bir diğer müdür, KOALA'nın daha fazla tanıtılması gerektiğini söylemiştir. Okul programıyla ilgili broşürlerde, veliler için hazırlanan broşürlerde, okulları tanıtıcı bilgilerde KOALA ile ilgili bilgilerin verilerek KOALA'nın diğer okullarca da çok daha fazla tanıtılmasının yararlı olacağını önermiştir.

Bir diğer müdür; velilerin desteğinin alınmasının önemini, velilerin Almanca bilgilerini ilerletmek için onlara yönelik olan dil kurslarına katılımlarının önemini vurgulamış ve önerisinin bu olduğunu belirtmiştir.

... Kesinlikle devam etmeli, öyle düşünüyorum. KOALA'nın çok önemli bir nokta olduğunu düşünüyorum ve bunun devamlı şekilde sürdürülmesini düşünüyorum, her türlü kesintilerin olduğu okullarda da. Bu çok önemli, her zaman bir kesinti yaşanması, öğretmenlerin olmaması. Bir zamanlar yabancı dil olarak Almanca vardı. 39 saat, sonra 28 saat oldu yani hep kısıtlama hep kısıtlama. Bir de öğretmen sıkıntısı artarsa o çok kötü, çünkü her şey KOALA yapabilen meslektaşına düşüyor. KOALA yapacak Türkçe öğretmenlerinin en basit şekilde, diğer çocuklara da adım atacak şekilde Almanca bilmeleri zorunlu bence!... (M3)

Okullarda yaşanan öğretmen eksikliği nedeniyle KOALA'nın uygulanmasının tehlikeye girebileceği kaygısı taşıyan ve öğretmen faktörünün KOALA'nın devamı için hayati öneminin farkında olan müdürler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini önermektedirler:

... Yani benim önerim; konsolosluktan gelen öğretmenlerin de bu hizmet içi seminerlere katılmaları, kendilerini geliştirmeleri, daha iyi Almanca konuşmaları. Yoksa az Almanca konuşan bir öğretmenin Almanca öğrenmesi gereken çocuğa bir yararı olmaz ve zor olur. Yani Türkçe öğretmenleri, Almanca konuşabilmeli ve KOALA eğitim seminerlerine de katılmalıydılar... (M10)

Burada müdürün Türkçe öğretmenin de değişen anadili dersleri yani KOALA sayesinde öğrencinin Almanca öğrenmesine katkısını, bu konudaki rolünü vurgulamasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Müdürlerin Türkçe öğretmenlerini, sadece Türkçe öğreten değil, Almanca eğitimine de önemli derecede katkıda bulunan bir öğretmen olarak görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun, daha önceki bölümlerde değinilen Türkçe öğretmenin konumunun değişimine de önemli bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Yine aynı müdür, öğretmenin bu rollerine ek olarak velilerle olan köprü konumuna vurgu yapmıştır:

... Benim önemli bulduğum bir nokta; sadece Türkçe öğretmek durumunda olmaları değil de; velilerle çalışmaları, bu kültürler arası çalışmalar için de büyük bir destek ve katkı olur. Yani öğretmenin sadece Türkçe dersi verip sonra



gitmemesi, ancak onun yerine okul hayatına entegre olması ve uyum sağlaması, KOALA o zaman çok daha kökleşebilir... (M10)

Müdür yine zaman faktörüne dikkat çekmiş, Türkçe öğretmeninin tüm okula daha iyi entegre olabilmesi için yoğun Türk öğrencisi nüfusuna sahip okulunda daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır:

... Örneğin, anadili öğretmenleri tenefüslerde gözlem yapmalı, dışarıda olmalı. Sadece ders verebilir ama okul hayatına daha fazla katılmaları lazım. Yani çocuklar ile iletişime geçmeli, ya da projeler yapmalı. Gerçi “Bay...” bunları yapıyor, Türkçe projeleri Alman çocuklar için de yapıyor. Bence tutarlı bir şekilde yapılması önemli. Ve okulların da bunun için yeterli ders saati ayırmaları şart. Bence bunun için daha fazla saat gerekli... (M10)

Tüm müdürlerin önerilerini içinde barındıran önerilerini sunan bir okul müdürü ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

... Daha fazla zaman ve daha fazla personel/öğretmen! Yani, bize daha fazla genç öğretmen lazım. İki ya da üç dille yetişmiş, büyümüş ve kültürleri de tanıyabilen. Sadece çocukları değil, velileri de anlayabilen ve onlarla bağ kurabilen. Böylece veliler ile özellikle anneler ile ki bu annelerin çoğunun sokağa bile çıkması yasak, okul ile iletişime geçmesi yasak. Ve bu öğretmenlerin “kapı açıcı”/bağlantı yerine geçmeleri çok önemli, çok gerekli! Toplumun görüntüsünü okula yansıtmaları lazım... (M6)

**Tablo 13: KOALA'nın Uygulanmasına Yönelik Öneriler**

<b>TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ</b>		<b>ALMAN ÖĞRETMENLER</b>		<b>MÜDÜRLER</b>	
	<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>		<b>Sayı</b>
Daha fazla zaman KOALA'nın yaygınlaşması Daha büyük sınıflarda da KOALA Daha çok okulun bilgilendirilmesi Yöneticilerin ve Alman öğretmenlerin ikna edilmesi	<b>Hepsi</b>	Daha fazla zaman KOALA'nın devam etmesi Daha büyük sınıflarda da KOALA Almancaya hakim Türkçe öğretmeni	<b>Hepsi</b>	Daha fazla zaman KOALA'nın devam etmesi Almancaya hâkim Türkçe öğretmeni Geri dönmeyecek Türkçe öğretmeni Daha büyük sınıflarda da KOALA	<b>Hepsi</b>
Daha sık hizmet içi eğitim semineri	<b>1</b>			KOALA hakkında daha fazla tanıtımla KOALA'nın başka okullarda da uygulanması	<b>2</b>
Materyallerin geliştirilmesi	<b>1</b>			Hizmet içi seminere katılan konsolosluk öğretmeni	<b>1</b>
Birden fazla okula giden öğretmenin bir gün boyunca sadece KOALA okulunda kalmasının sağlanması	<b>1</b>			İki ya da üç dille yetişmiş göçmen kökenli öğretmen	<b>3</b>

Tabloda görüldüğü üzere tüm öğretmenler ve müdürlerin ortak önerileri KOALA için daha fazla zaman ayrılması ve KOALA'nın daha fazla okulda uygulanmasıdır. KOALA'nın devam etmesini isteyen müdür ve öğretmenlerin bir diğer ortak önerisi ise daha büyük sınıflarda da KOALA yapılmasıdır. Alman öğretmen ve müdürlerin KOALA ile ilgili önerileri ise Almanca dil seviyesi KOALA'daki koordineli çalışmalarını yürütecek seviyede olan Türkçe öğretmenlerinin görevlendirilmeleri olmuştur. KOALA ile ilgili önerilerin daha fazla zaman, KOALA'nın yaygınlaşması ve koordineli çalışmaya uygun öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Vatandaşlarımızın 1961 yılında Almanya ile başlayan işgücü göçünün üzerinden 52 yıl geçmiştir. Bu uzun süre boyunca para biriktirip geri dönme amacı yavaş yavaş ortadan kalkmış, Almanya en başta ve en yoğun olmak üzere Batı Avrupa ülkeleri Türk toplumunun önemli bir yerleşim merkezi haline gelmiştir. Göçün başladığı yıllarda ilk göçenler, kesin geri dönüş yapan azınlık dışında, şu an torunlarıyla birlikte Almanya'daki dördüncü kuşağın yetişmeye başladığı Türk toplumunu oluşturmaktadırlar.

Göçün ilk yıllarında yaşanan dil bilmeme, Alman toplumunu, kültürünü tanımama gibi sorunlar, birinci kuşak vatandaşlarımız ailelerini de yanlarına almaya ve yerleşik yaşama geçmeye başladıklarında bu sorunlara “çocuklarının” sorunları da eklenmiştir. Bu çocukların bazıları eğitimlerinin bir kısmını Türkiye’de alıp gelmiş; bir kısmı da burada eğitim görmeye başlamışlardır. Bu da yurtdışındaki vatandaşlarımızın en önemli sorunlarından biri olan “eğitim sorunu”nun başlangıç noktası olmuştur. Dördüncü kuşağın yetişmeye başladığı günümüzde çocuklarımızın eğitim sorunları devam etmektedir. Alman eğitim sisteminin Alman çocukları için bile zorlayıcı olan yapısı; anadili Almanca olmayan ve aileleri de akademik Almanca dil seviyesine sahip olmayan çocuklarımızın sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Günümüzde eğitimle ilgili sorunlar hala devam etmekte, uluslararası eğitim araştırmalarında Almanya’nın diğer ülkelerin çok gerisinde kalmasında göçmenler öncelikli neden olarak görülmektedirler. Almanya’nın uzun yıllar kendisini bir göç ülkesi olduğunu varsaymamasının yaşanan sorunların temelini teşkil ettiği düşünülmektedir. Alman eğitim sisteminde kalıcı olan göçmen işçilerin çocukları ve artık torunları için bazı çalışmalar yapılmış; yabancı çocuklar için bazı eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerin pek çoğu çocukların ülkelerine geri döneceğini varsayarak belli çalışmalar yaptığı için çok başarıya ulaşamamıştır. Öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü (ve çok dilli ve çok kültürlü) konumlarını göz önüne alarak ortaya çıkarılan Çok Dillilik Kapsamında Frankfurt Modeli, göçmen kökenli öğrencilerin Almanya’nın yerleşik bir parçası olduğunu göz önüne almaktadır. Model, öğrencilerin durumlarının birbirlerinden çok farklı olduğunu, eğitimlerinde bunun mutlaka göz

önüne alınmasını, hepsinin ihtiyaçlarına dönük olarak farklı ve çeşitli yöntemlerle çalışılmasının gerektiğini belirtmektedir. Frankfurt Modeli, öğrencilerin hem bu ülkede yaşamlarını başarılı bir şekilde devam ettirmeleri; hem de kendi kimliklerini, ana vatanlarını ve anadillerini unutmamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Frankfurt Modeli altında geliştirilen KOALA Projesi 1992 yılından beri uygulanmakta ve önemli başarılar kaydedilmektedir. KOALA Projesi'ni öğretmen, öğrenci, müdür ve velilerin görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada; bir yıla yakın alan araştırması sonucunda KOALA'nın uygulandığı okullarda KOALA'nın amaç ve ilkelerine önemli derecede ulaşıldığı ve önemli getiriler sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı okullarda genel durumu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan görüşmelerde, dördüncü kuşağın yetişmeye başladığı bir dönemde; göçün ilk başladığı yıllardaki yapısından farklı bir özellik gösterdiği görülmüştür. Artık okullarda yabancı kökenli öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Türklerin kendilerine yabancı kökenli eşler de seçtikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin anadili olan Türkçenin yanı sıra eğitim aldıkları Almanca dili dışında, anne ve babaya ait farklı dillerle de karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bir diğer durum da burada yaşayan Türklerin eşlerini Türkiye'den seçerek buraya getirmeleri ve farklı kültürlerde yetişen eşlerin yaşadıkları sorunların çocuklara yansımalarıdır. Ayrıca Almanca dil bilgisi yeterli olmayan bir ebeveynin çocuğuna eğitim konusunda destek sağlayamaması da karşılaşılan diğer bir güçlüktür. Ailelerin yapısının önemli derecede etkisiyle okula başlayan Türk öğrencilerin Almanca dil seviyeleri de Türkçe dil seviyeleri gibi farklı farklıdır. Ayrıca Türkçeleri de standart olmayan genellikle şiveli Türkçedir. Dolayısıyla çoğu zaman ailelerin çocuklarının yarım iki dilli olmalarına neden oldukları söylenebilir.

Araştırma yapılan okulların sosyo kültürel yapıları açısından bakıldığında genellikle ekonomik düzeyleri düşük, işsiz ya da düşük maaşlı ailelerin çocuklarının buldukları okullar oldukları görülmüştür. Ebeveynler genellikle çocuklarına destek sağlayacak yeterlikte eğitim seviyelerinde değillerdir. Çoğunlukla dil konusunda da çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar. Hâlbuki anadillerinden farklı bir dilde eğitim alan çocukların belirli bir başarı elde etmek için desteğe ihtiyaçları vardır. Her görüşmenin başında sosyal yapı, pedagojik sorunlar ve dil sorunlarının aşağı yukarı aynı olduğu, bunların KOALA Projesi'nin ortaya çıkma sebepleri olduğu ve araştırmada KOALA'nın öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bu okullarda uygulanmakta olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenler, müdürler ve velilere öğrencilerin yaşadıkları kişisel, ailevi ve eğitimsel sorunlar sorulmuştur. Türkçe öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ve okula geldiklerindeki Türk kültürü hakkındaki bilgilerini de anlatmışlardır. Görüşmelerde ortaya çıkan, öğrencilerin farklı farklı seviyelerde Türkçe ve Almanca bilgisiyle okula başlamaları eğitimleri esnasında farklı destekler almaları gerektiğini göstermektedir. İşte bu aşamada KOALA'nın "farklı durumlara farklı çözüm ver" ilkesi ile her öğrencinin gelişimine yardım edecek öğrenme yöntemleri önem kazanmaktadır. Aynı şekilde pek çoğu Türk kültürü hakkında çok fazla bilgiye sahip olmayan öğrencilere Türkçe öğretmenleri büyük çabalarla kendi kültürlerini tanıtmaktadır. Okulun da KOALA ilkesiyle çalışmasından dolayı, farklı kültürlerin kültürel özelliklerine değer verilmekte ve okulda da bu tarz çalışmalar yapılmakta ve desteklenmektedir.

Türkçe öğretmenlerine göre anne veya babanın Türkiye'den gelmiş olması ile birlikte yaşanan sorunlar çocuklara yansımaktadır. Bir diğer sorun Türk ve Alman çocuk yetiştirme ve disiplin verme farkından dolayı gerçekleşmektedir. Bu da çocukların iki farklı kültür arasında bocalamasına neden olmaktadır. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorun hem Almanca, hem de Türkçede yetersiz olmaları, özellikle kelime haznelerinin az olmasıdır. Başka bir sorun yetersiz Almanca seviyesi nedeniyle kendisini dilsel olarak yeterince ifade edemeyen öğrencilerin öğretmenleri tarafından yanlış anlaşılmasıdır. Öğretmenlere göre bu sorunlar öğrencilerin aynı zamanda eğitimsel sorunlar da yaşamalarına neden olmaktadır çünkü özellikle dil eksikliği ve anne babadan yeterince destek alamamak öğrencilerin başarılarına da etki etmektedir.

Alman sınıf öğretmenleri ve müdürler öğrencilerde aile desteğinin önemini özellikle vurgulamışlardır. Öğrencilerde Alman kültüründekinden farklı çocuk yetiştirme tarzından kaynaklanan disiplin sorunları yaşanabildiğini belirtmişlerdir. Hem Alman sınıf öğretmenleri, hem de müdürler öğrencilerin her iki dilde de eksik olmalarının yaşadıkları eğitimsel ve kişisel sorunların önemli bir nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Müdürler ise, okullarındaki Türk öğrencilerde belirgin sorunlar olmadığını belirtmişlerdir. Literatürde sorunlu olmaları ile dikkati çeken Türk öğrencileri hakkında müdürlerin olumlu yorumlarının; hem kendi dillerinde ve kültürlerinde, hem de Almanca eğitimlerinde KOALA gibi bir destek gören öğrencilerde yaşanan olumlu bir değişikliğin göstergesi olduğu söylenebilir. Veliler de çocuklarının okul ve öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Okulun ilk

başladığı zamanlarda dilsel sorun yaşayan çocuklarının zamanla bu sorunlarında da azalmalar olduğunu söylemişlerdir. KOALA okullarında karşılaştırmalı iki dilli çalışmalarla öğrencilerin dilsel gelişim gösterdikleri; kültürel yönlerinin de değerli olduğu hissettirildiği için okullarından memnun oldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerine göre KOALA'nın amaçları; Alman öğretmenleriyle işbirliği içinde koordineli çalışarak karşılaştırmalı çalışmalar yoluyla, öğrencilerin alışık oldukları yöntemlerle her iki dillerini de pekiştirmek ve geliştirmektir. Bir diğer amaç, Alman öğretmenlere Türkçenin yapısını da tanıtarak öğrencilerin dilden kaynaklanan sorunların kaynağını anlamalarını sağlamaktır.

Portekizce öğretmenine göre amaç öğrencilerin her iki dilini de geliştirmek ve ileride her iki dilini de yaşamaları ve kullanmalarını sağlamaktır. Benzer şekilde Sırpça öğretmeni de KOALA'nın amacının özellikle iki dilli materyaller kullanarak öğrencilerin her iki dilleriyle de bağlantı kurmak ve her iki dillerini de geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Alman öğretmenlere göre KOALA'nın amacı; öğrencileri her iki dillerinde de desteklemek ve geliştirmek dolayısıyla eğitim sistemine entegre olmalarını sağlamaktır. Bir diğer amaç da Türkçe öğretmeniyle işbirliği içinde çalışmak ve Türkçenin tanınması ve değer görmesi ile birlikte kültürlerin birbirine karşı tolerans göstermesidir.

Okul müdürleri de KOALA Okulu olmayı öğrencilere her iki dilde de dil desteği sağladığı için ve KOALA'yı önemli buldukları için istediklerini vurgulamışlardır. Türk ve Alman öğretmenlerinin işbirliği içinde ekip çalışmaları yapmalarının ve öğrencilere dilsel ve eğitimsel destek sağlayarak eğitim sistemine entegre etmede destek olmasının KOALA'nın amaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde KOALA'nın birçok etkisi ve getirisi olduğu görülmüştür. Bunlardan bir tanesi KOALA ile okul organizasyonunda değişiklik yapılmasıdır. KOALA'yı her okul, kendi yapısına göre ayarlamakta ve uygulamaktadır. KOALA'nın esnek eğitim programı yapısıyla; ekip çalışmaları okulun bünyesine ve öğrencilerin kültürel çeşitliliğine göre değişmektedir. Türklerin çok yoğun olduğu genel eğitim sınıflarında Türkçe öğretmeniyle Alman öğretmeni arasında tam ekip çalışması yapma imkânı doğmaktadır. KOALA'nın resmi olarak okul programına dâhil olduğu okullarda tüm okul ekip çalışmasının içine bir şekilde dâhil edilmiştir. KOALA'nın resmi olarak okul programında olmadığı okullarda ise Türkçe öğretmenleri anadili derslerini değiştirilmiş anadili dersi çerçevesinde Alman genel sınıf dersleriyle içerik ve yöntem

açısından koordineli şekilde yürütmektedirler. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerinde bu konu üzerinde yetiştirilmiş olmaları da önem taşımaktadır. KOALA ile sağlanan esneklik ile öğretmenler sınıflardaki Türk öğrenci sayısına göre hangi sınıflarla nasıl çalışılacağına karar vermektedir. Okulların durumlarının öğretmenler açısından farklı olması da KOALA işleyişinde önemli bir etkidir. Bazı okullarda iki ya da üç öğretmen dahi bulunurken bazı okuldaki bir öğretmen birden fazla okula gitmek durumunda kalmaktadır. Her zaman okulda bulunamayan öğretmen ile koordineli çalışmalar yapmak için organizasyonun daha özenli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Araştırmada KOALA'nın okul içi organizasyonunun okul yapılarına göre değiştirilebildiği ve uyarlanabildiği görülmüştür.

Araştırma yapılan okullarda öğrenciyi teşvik etmek ve eksikliğini tamamlamak için her okulun bir okul programı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla KOALA da bu diğer program ve projelerle birlikte destek sağlamakta ve geniş kapsamlı öğrenmenin bir parçası olmaktadır. Araştırma yapılan okullarda KOALA dışında Mitsprache, Deutsch und PC vd. gibi destek diğer projeler de görülmüştür.

KOALA ile okullarda diller ve kültürlerle karşı empati kurulmaktadır. Okul programında Türkçe anadili derslerinin mutlaka okul saatlerine alınması için ayarlamalar bizzat okul yönetimi tarafından yapılmaktadır. Görüşme yapılan tüm okullarda anadili derslerinin okul saatine alındığı görülmüştür. KOALA ilkesinin uygulandığı okullarda anadilinin benimsendiği görülmektedir. Almanya'da birçok okulda anadili derslerinin durumu olumsuz bir vaziyet alırken KOALA okullarında anadili derslerine devamın eksiksiz olması önem taşımaktadır. Türkçe dersleriyle Alman genel eğitim derslerinin içerik ve yöntem yönünden koordineli yapılıyor olmasının bu konudaki önemi büyüktür. KOALA ilkesiyle çalışılan okullarda Türkçe derslerinin üstlenmiş olduğu bu özel görevin farkında olan Alman öğretmenler de Türk öğrencilerin Türkçe derslerine katılımlarını desteklemekte ve sağlamaktadır. Ayrıca medyada yankı bulan çoğu okullarda Türkçe konuşmak yasaklanırken, KOALA okullarında Almanca öğretmenin bile bir miktar Türkçe bilmesinin gereği önemli bir durum arz etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre KOALA'nın bir diğer etkisi öğrencilere dilsel, duygusal ve eğitimsel kazanımlar sağlaması olmuştur. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin dil sorununun en başta olduğu, öğrencinin başarısızlığında en önemli etkilerden birinin ailenin ilgisizliğinden geldiği görülmüştür. Ancak çoğu durumda bu

ilgisizlik, ailenin eğitim yetersizliğinden ve eğitim sistemini iyi bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Veliler yoğun çalışma tempoları nedeniyle de isteseler dahi çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenememektedirler ancak öğrencilerin belirli bir başarı elde edebilmeleri için bir desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu açıdan KOALA'nın öğrencilere bir destek sağladığı araştırmaya katılan müdür ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Türkçe öğretmenleri KOALA ile öğrencilerin eğitimsel başarılar elde etmelerinde destek sağlandığını belirtmişlerdir. Alman sınıfında gördükleri konuların içerik ve yöntem birlikteliği ile anadili derslerinde de işlemenin öğrencilerde öğrenmeyi pekiştirdiğini ve öğrenme süreçlerinde hızlanma sağladığını vurgulamışlardır. İki dil arasındaki farklılık ve benzerliklerin vurgulanmasıyla öğrencilerin kafalarının daha az karıştığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda her iki dilde de alıştırmaların aynı yöntemlerle yapılıyor olmasından dolayı iki dilde de okuma yazma süreci hızlanmaktadır. Türkçe öğretmenlerine göre KOALA'nın da desteği ile Almanya'daki Türk öğrencilerin karşı karşıya oldukları en büyük sorunlardan biri "Sonderschule/Förderschule"lere yönlendirilmeleri önemli derecede azalmaktadır. Öğretmenlere göre bunun nedeni; Alman öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve dolayısıyla öğrencinin yaşadığı bir sorun olduğunda hem aileleri bilgilendirme şanslarının olması; hem de soruna zaman kaybetmeden müdahale etme şansına sahip olmalarıdır. Tüm Türkçe öğretmenlerinin ortak fikri; öğrencilerin eğitimsel başarılar kazanabilmeleri için KOALA'nın desteğinin yanı sıra ailelerden de destek almanın çok büyük önemi olduğudur.

Alman sınıf öğretmenleri de KOALA'nın öğrenciler açısından eğitimsel destek sağladığını ancak yine aile faktörünün de diğer önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Alman öğretmenler öğrencilerinde özellikle Türkçe öğretmenleri derslerine geldiklerinde gelişmeler gözlediklerini; ayrıca her iki dilde de destek sağlandığı için öğrenme düzeylerinde artış olduğunu ve öğrencilerin entegrasyonlarını sağlamada KOALA'nın desteği olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürleri KOALA'nın öğrencilerin eğitimsel başarılarında destek sağladığını ancak birçok diğer faktörün de etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin de KOALA ile okul çalışmalarına dâhil edilmelerinin öğrenciler açısından olumlu olduğunu söylemişlerdir. Okul müdürleri de öğretmenler gibi; KOALA'nın öğrencileri



iki dilli karşılaştırmalı çalışmalarla öğrenme açısından ve eğitim sisteminde entegrasyonlarını sağlamada desteklediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda KOALA'nın öğrencilere duygusal açıdan da katkılar sağladığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerine göre KOALA'nın desteği ile öğrencilerin kendilerine güvenleri artmıştır. Sorun yaşadıkları zaman kendilerine yardımcı olacak, derslerde anlamadıkları bir konu olduğu zaman onlara kendi anadillerinde de yardımcı olacak Türkçe öğretmenlerinin varlığını hissetmek öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmektedir. Türkçe öğretmenleri özellikle kendilerinin de Alman genel eğitim derslerine girmeleri ile öğrencilerin Türk olmalarıyla gurur duymaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin psikolojik olarak rahatladıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca çok kültürlü sınıflara Türkçe öğretmenin girmesi ile diğer öğrencilerde de bir özgüven gelişmektedir çünkü göçmen benliği ile diğer yabancı kökenli öğrenciler de kendileri gibi göçmen kökenli bir yabancıya sınıflarına gelmesiyle mutluluk duymaktadırlar. Sınıflarda Türkçe öğretmene diğer öğrencilerin de yaklaşması ve yardım istemesi önyargıyı kaldırmaktadır. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler aynı zamanda kendi dillerine ve kültürlerine karşı bilinç kazanıp sahip çıkmayı öğrendiği gibi, Almanca ve diğer dillere karşı da hassasiyetleri artmaktadır.

Alman sınıf öğretmenlerine göre de KOALA ile Türkçe öğretmeniyle birlikte çalışma ve her iki dilde de öğrencilere yardımcı olmak öğrencileri duygusal açıdan desteklemektedir. Sınıflarındaki Türk öğrencilerin özellikle Türkçe öğretmenleri sınıflarına geldiğinde daha dikkatli ve ilgili olduklarını ve kendilerine daha güvenli olduklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürleri de öğretmenlere benzer şekilde; KOALA ile öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artırılmasında etkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Müdürlere göre KOALA aynı zamanda karşılıklı anlayışta da etki sağlamaktadır.

KOALA'nın öğrencilere getirilerinden bir diğerinin de “dilsel” alanda olduğunu öğretmenler, müdürler, veliler ve öğrenciler belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere öğrenciler iki dilli konumlarında ailelerinden yeterli derecede ve hatta çoğu zaman hiç destek alamamaktadırlar. Bu yüzden dilsel gelişimlerini kendi kendilerine ilerletmek için özellikle “öğrenmeyi öğrenme/kendi kendine öğrenme” alışkanlığı kazanmalıdırlar. KOALA'nın Alman eğitim sisteminde yaygınlıkla uygulanan ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme alışkanlığını kazanmalarını sağlayan yöntem ve materyallerle çalışıyor olması “öğrenmeyi öğrenme” konusunda

özellikle yoğunlaşması öğrencilere destek sağlamaktadır. Öğretmenler, KOALA'nın önemli desteğiyle kendi kendine eksikliğini nasıl giderebileceğini öğrenen öğrencilerin, ileriki okul seviyelerinde de örneğin KoLeF gibi projelerle desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenlerine göre hem Alman sınıfında hem de Türkçe sınıfında aynı yöntemlerle çalıştıkları için öğrencilerde bir alışkanlık olmakta ve öğrenciler kendi kendine öğrenmeye alışmaktadırlar. KOALA ilkesi ile çalışılan okullarda öğretmenler kullandıkları serbest çalışma yöntemlerinin ve materyallerin bu konuda destek sağladığını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenler ve veliler öğrencilerde soru sormanın da geliştiğini, öğrencilerin soru sormayı öğrendiklerini “bunun Türkçesi ne, Almancası ne?” sorularının arttığını söylemişlerdir. Ancak bu aşamada da öğrenciler arasındaki dilsel ve bilişsel gelişim farkı etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmenler zamanın az olmasının, aile ve okul dışı faktörlerin de bu konuda etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri KOALA'nın öğrencilere iki dilli konumlarında destek sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda iki dilli materyallerle karşılaştırmalı çalışmalar yapmalarının etkisini vurgulamışlardır. Her iki dilde de pekiştirme yaptıkları için öğrencilerde yarım iki dillilik konusunda da tam iki dilliği sağlamak açısından olumlu gelişmeler yaşandığını belirtmişlerdir. KOALA'nın yarım iki dilliliği azaltma konusunda destek sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerinde iki dili de karışık kullanma durumlarında da azalmalar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, aynı yöntemleri kullanmanın öğrencilerin iki dilini de geliştirdiğini ve öğrencinin dillere karşı bilinçlendiğini belirtmişlerdir. Bu noktada da öğretmenler zaman azlığından şikâyetçi olmuşlar ve okul dışı, aile gibi faktörlerin de önemine dikkat çekmişlerdir.

Alman sınıf öğretmenleri KOALA ile öğrencilere dil bilinci kazandırılmasının desteklendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca iki dilli paralel çalışmaların öğrencilere iki dilli konumlarında yardım sağladığını vurgulamışlardır.

Okul müdürleri de Alman ve Türk öğretmenin koordineli çalışmalarının önemini vurgulayarak KOALA'nın öğrencilerin her iki dilinin de gelişmesinde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Müdürler bu noktada velilerin de katılımlarının önemli olduğunu söylemişlerdir. Müdürlere göre KOALA öğrencileri iki dilli konumlarında desteklerken aynı zamanda da kimlik ve kültürleri konusunda bilinçlendirmektedir.

Görüşme yapılan veliler de; çocuklarında Türkçe ve Almancada da paralel gelişmeler farketdiklerini söylemişlerdir. Aynı şekilde görüşme yapılan öğrenciler de Türkçe ve Almancada karıştırma yapmalarının azaldığını belirtmişlerdir.

KOALA ile öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı, anadillerine ve kültürlerine değer verilen bir ortamda hem kendi dillerine karşı bilinç kazandıkları, hem de diğer dillere karşı hassasiyet geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca KOALA ile öğrencilerin her iki dilde de pekiştirmeli ve karşılaştırmalı çalışmaları başarılarının da artmasına ve daha yüksek seviyeli okullara gidebilmelerini de destek sağlamaktadır.

KOALA ile Türkçe öğretmenin de konumu değişmiştir. Alman sınıf öğretmenleriyle koordineli çalışmalar yaptıkları ve genellikle Alman sınıfına da girdikleri için tüm okul tarafından tanınmaktadırlar. Ders saatlerinin okul bittikten sonra değil, okul saatlerine entegre edilmesinden dolayı da yine sadece okulun temizlikçisi değil, tüm okul, öğretmenler ve öğrencilerle iletişim içinde olmaktadır. Öğretmenler bu durumlar ile kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir çünkü kendilerini okula ait hissetmektedirler. Türkçe öğretmenleri KOALA ile mesleki ve pedagojik açıdan kendilerini geliştirdiklerini çünkü Türkiye’de gördüklerinden farklı yöntemlerle çalıştıklarını ve ekip çalışmalarını sürdürebilmek için de aynı zamanda Almanca dil seviyelerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. KOALA ile aynı zamanda Türkçe öğretmenleri; okulla veliler ve okulla öğrenciler arasında köprü görevini üstlenmektedirler. Aileler ve okul arasında kilit noktası olan Türkçe öğretmeni ile veli ve okul arasındaki anlaşmazlıklar önemli derecede ortadan kalkmaktadır. Alman öğretmen arkadaşlarıyla sürekli iletişim içinde ekip çalışmaları yapan Türkçe öğretmenleri kadar, Alman sınıf öğretmenleri ve hatta okul müdürleri de bu “ekip çalışması”ndan çok memnun olduklarını söylemişlerdir. Türkçe ve Alman sınıf öğretmenin uyum içinde çalıştıklarını gözlemleyen öğrenciler açısından da bu durumun gurur verici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer önemli bir nokta da Almanya’da doğup yetişen Türk kökenli Alman sınıf öğretmenlerinin KOALA ile çalışarak Türkçe seviyelerini yükseltmeleri olmuştur.

Araştırmada KOALA’nın velilere de bazı kazanımlar sağladığı görülmüştür. Görüşme yapılan veliler özellikle Alman sınıf öğretmenleri ve okul yönetimi ile ilişkilerinde Türkçe öğretmenlerinin destek sağladığını belirtmişlerdir. Veliler ayrıca okulla olan ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. KOALA’nın özellikle okul programına dâhil olduğu okullarda; ailelerin eğitime karşı bilinçsiz olma

durumlarını engelleyebilmek için annelere kurslar verilmektedir. Kurslarda annelere Almanca dil destek verilmekte; çocuklarıyla okulda yapılan çalışmalar anlatılmakta, aynı çalışmalar anneler ile yapılmaktadır. Veliler, Türkçe öğretmeni tarafından düzenlenen etkinliklere katılmalarının yanı sıra, okuldaki diğer kutlama ve etkinliklere de katıldıklarını söylemişlerdir. Görüşme yapılan velilerin pekçoğunun çocukları her iki dili de iyi bilirse daha avantajlı duruma geçecekleri konusunda bilinç kazanmış oldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, KOALA'nın bir başka etkisi, kültürler arası iletişim ve öğrenmeyi sağlamada destek sağlamasıdır. Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri KOALA'nın farklı diller, kültürler, gelenekler ve özel günlere değer veren yapısını vurgulamışlardır. Türkçe öğretmenleri KOALA ile Alman sınıf öğretmeni de dâhil olmak üzere, tüm öğrencilerin de bir miktar Türkçe öğrendiklerini anlatmışlardır. Öğretmen ve müdürler KOALA'nın kültürler arası iletişim ve eğitime katkısının olduğunu çünkü her ne kadar okullar çok kültürlü bir yapı sergileseler de KOALA ile farklı kültürlerle özellikle değinilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. KOALA ile yapılan karşılaştırmalı çalışmalar ile Türk kültürü ve diğer kültürler ile ilgili bilgilerin verilmesi çoğu zaman varolan önyargıları da ortadan kaldırma açısından önemlidir. Okul müdürleri KOALA'dan sadece Türk öğrencilerin değil, tüm diğer yabancı kökenli öğrencilerin de faydalandığını ve bu nedenle de KOALA'nın kültürler arası iletişim ve öğrenmede önemli olduğunu belirtmişlerdir.

KOALA'nın amaçlarının ne derecede gerçekleştiğini ölçmek için Türkçe öğretmenleri farklı yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir çünkü Türkçe derslerine katılım karneye not olarak yansımamaktadır. Bu yüzden de öğrencilerinin ilgilerini artırmak için kendileri bazı ölçme değerlendirme yöntemleri kullandıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerine quiz denilen kısa sınavlar yapmaktadırlar. KOALA ile hedeflenenleri ölçmek için bazı öğretmenler de Alman sınıf öğretmenleri ve okul yönetiminden gelen dönütleri göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre; Alman öğretmenler ve okul yönetimi KOALA'nın faydaları ve etkileri hakkında önemli dönütler vermektedir. Öğretmenlerin bazıları zaman yetersizliği nedeniyle istedikleri gibi değerlendirme yapamadıklarını ancak soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencinin sınıfa başladığındaki durumundan başlayarak ilerlemesini takip ederek ölçme değerlendirme yaptıklarını; bazıları da öğrencilerin ilkokuldan sonra yönlendirildikleri okul

seviyelerini takip ederek KOALA ile hedeflerinin ne derecede gerçekleştiğini değerlendirme fırsatına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerini seminerle yetiştiren ve Bakanlıkla işbirliği içinde çalışan Hessen’de 1996 yılından bu yana her yıl düzenli bir şekilde 2,5 gün süreyle düzenlenen KOALA hizmet içi eğitim seminerlerine Türkçe öğretmenlerinin neredeyse hepsi katılmaktadır. Yapılan çalışmalarla kendilerini geliştirdiklerini belirten öğretmenler, seminerler esnasında ortaya çıkan materyallerin de kendileri açısından önemini belirtmişlerdir. Seminerlerin KOALA’yı sistem olarak tam bir şekilde anlamalarını sağladığını belirten öğretmenler; bilimsel bilgiye dayanan bilgi ve deneyim paylaşımının da kendilerine önemli katkılar sağladığını söylemişlerdir.

Portekizce ve Sırpça öğretmenleri de KOALA hizmetiçi seminerlerine katılmışlardır. Portekizce öğretmeni bu seminerlerden edindiği deneyimlerle Portekizce KOALA hizmet içi seminerleri düzenlemeye başladığını belirtmiştir. Sırpça öğretmeni, seminerlerde yapılan çalışmalarla ortaya çıkan materyallere olumlu dönütler sağlandığı için kendisi de Sırpça materyaller yapmaya başladığını belirtmiştir.

Türkçe öğretmenleri seminerlerin bilimsel dayanaklı olmalarının sayesinde katılan Alman öğretmenleri ve müdürleri tarafından KOALA’nın daha bilinçli bir şekilde kabul edilmesinin sağlandığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, seminerlere ilk başladığı zamandan beri katıldıkları için yeni katılanlara sağlanan bilgiler ile kendileri için bilgi tekrarı olduğunu ancak bunu olumsuz bir durum olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan Alman sınıf öğretmenlerinden de KOALA hizmet içi eğitim seminerlerine katılanlar olmuştur. Seminerlerde çok samimi bir aile ortamı yaratıldığı gibi; diller ve farklı yapıları hakkında da farkındalık yaratıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca seminerlerin içeriğinin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Seminerler uzun yıllardır yapıldığı için başlarda pekçok okul müdürü katılmıştır. Bazı okul yönetimleri değiştiği için seminerlere katılmış bu müdürlerle görüşme yapılamamıştır. Görüşme yapılan müdürler ise KOALA’nın olumlu etkilerinin farkında olduklarını ve okullarındaki öğretmenlerin bu seminerlere katılmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Kendisi de öğretmenken bu seminerlerden birine katılan bir müdür; yapılan dilsel karşılaştırmalı çalışmalar ile Türk öğrencilerin bazı konularda neden sorun yaşadığının farkına vardığını anlatmıştır. Daha önceleri Alman müdürler ve öğretmenlerin anadili öğretmenleriyle yoğun olarak katıldığı seminerlerde son birkaç

yıldır yeni gelen konsolosluk öğretmenlerinin daha çok ihtiyaçları olduğu için katılım yoğunlukla Türkçe öğretmenlerine yönelik olmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin hepsi KOALA materyallerini kullanmaktadırlar ve KOALA ile amaçlananlar açısından etkili olduklarını düşünmektedirler. Materyallerin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri konusunda da destek sağladığını belirtmişlerdir. Alman öğretmenlerin çoğu da KOALA materyallerini hem Türkçe öğretmenlerinden, hem de Türk öğrencilerden bilmektedirler. Materyalleri incelediklerini de belirten Alman öğretmenler; Türkçenin yapısı konusunda bilinçlendiklerini, öğrencilerin diller arası farklılıktan dolayı yaşadıkları sorunların kaynağını anlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Üç öğretmen dışında; çalıştıkları okullarda KOALA okul programına dâhil edildiği ya da KOALA ilkesine olumlu yaklaşıldığı için araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Okul yönetimi KOALA'yı kabul ettiği için Alman öğretmen arkadaşları ile sorun yaşamadıklarını belirten öğretmenler, hem Alman arkadaşlarından, hem de okul yönetiminden destek gördüklerini vurgulamışlardır. Tüm velilere gerekli bilgilendirme yapıldığı için velilerle de sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin ortak şikâyeti çalışmalarını için zamanın az olmasıdır. Okul yönetimi değiştiği için; yönetim ve Alman öğretmen arkadaşları iki dilli çalışmalara olumlu yaklaşmadıkları ve anadilinin önemine inanmadıkları için KOALA ilkesi ile eskisi gibi çalışamayan bir Türkçe öğretmeni sorun yaşamaktadır. Bir diğer öğretmen, yine okul yönetimi değiştiği için ve okul yönetimi bir diğer projeye ağırlık verdiği için KOALA okulda sekteye uğradığı için sorun yaşamaktadır. Bir diğer sorun yaşayan öğretmen ise iki dilli çalışmaların önemini kavramamış birkaç Alman öğretmen arkadaşı ve kendilerinden çok fazla beklentisi olan velileriyle sorun yaşamaktadır.

Alman sınıf öğretmenleri de veliler ve öğrenciler açısından hiçbir sorun yaşamadıklarını ve bunun yapılan bilgilendirmeler sayesinde olduğunu belirtmişlerdir. Okul yönetimleri de KOALA'yı kabul ettiği için sorun yaşamamaktadırlar. Türkçe öğretmenleriyle sorun yaşamanın aksine, ekip çalışmalarının sağladığı karşılıklı yardım ve dayanışmanın onlar için öneminden bahsetmişlerdir. Üç Alman sınıf öğretmeni, "birlikte çalışabilmenin ancak konuşmakla mümkün olduğunu" belirterek yeterli Almanca dil seviyesine sahip olmayan dolayısıyla da koordineli çalışmaları

gerçekleştiremedikleri Türkçe öğretmenlerinin kendileri için sorun teşkil ettiğini söylemişlerdir.

Görüşme yapılan müdürler KOALA Okulu olmayı kabul etmiş; KOALA ilkesi ile çalışmanın önemini farkına varmış; dolayısıyla da KOALA'nın en iyi şekilde uygulanabilmesi için destek sağlayan müdürlerdir. KOALA'nın özellikle öğrencilere getirilerinden, velileri okula dâhil etmesinden dolayı devam etmesini isteyen müdürler; Almanca dil seviyesi Alman öğretmenle iletişimi ve ekip çalışmalarını yürütecek derecede olmayan ve burada bir şekilde Almanca öğrense de 5 yıl sonra Türkiye'ye geri dönecek öğretmenlerin KOALA'nın devamlılığı açısından sorun teşkil ettiklerini belirtmişlerdir. Tüm müdürler için bir diğer sorun da bu koordineli çalışmalar için ayrılan zamanın az olmasıdır.

Türkçe öğretmenlerinin KOALA ile ilgili önerilerinin en başında, çalışmalarını daha etkili ve yoğun bir şekilde yapabilmeleri için kendilerine daha fazla zaman verilmesi gelmektedir. Tüm öğretmenler, KOALA'nın devam etmesini ve daha çok okulda uygulanmasını, bu açıdan daha fazla okulda tanıtım yapılmasını önermişlerdir. Okul yönetiminin desteği çok önemli olduğu için özellikle okul yönetimlerinin bilgilendirilmesini vurgulamışlardır. Görüşülen öğretmenlerin hepsi, KOALA'nın daha üst sınıflarda da devam etmesini önermişlerdir. İki öğretmen de daha fazla hizmet içi eğitim semineri ve materyallerin bilgisayar ortamına yönelik olarak geliştirilmesini önermiştir.

Görüşme yapılan tüm Alman sınıf öğretmenleri öneri olarak öncelikle KOALA'nın mutlaka devam etmesini sunmuşlardır. Elde olan imkânlar ölçüsünde daha verimli bir çalışma yapılamayacağını vurgulamışlardır. Bu yüzden tüm Alman sınıf öğretmenleri koordineli çalışmalar için daha fazla zaman sağlanmasını önermişlerdir. Öğretmenler, birlikte çalışmaktan memnuniyet duydukları Türkçe öğretmenlerinin emekliliklerinin yaklaşmaları üzerine görevlendirilecek yeni öğretmenlerin Almanca dil seviyeleri ve iki dilli çalışmaya yatkınlıkları konusunda endişeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden yeni gelecek öğretmenlerin seçiminde bu kriterlere dikkat edilmesini önermişlerdir.

Okullarında KOALA ilkesi ile çalışılmasından memnuniyet duyduklarını vurgulayan okul müdürlerinin hepsi bu çalışmalar için daha fazla zaman ayrılmasını önermişlerdir. KOALA'nın mutlaka devam etmesi ve daha büyük sınıflarda da uygulanmasını isteyen müdürler, bu konuda daha fazla tanıtım yapılmasını

önermişlerdir. Tüm müdürlerin ortak önerisi; KOALA'nın uygun şekilde devam edebilmesi için Alman öğretmenle iletişimde bulunarak koordineli çalışmalar yürütebilecek kadar Almanca dil seviyesine sahip ve iki dilliliğe yakın olan, buradaki insanların durumunu anlayacak Türkçe öğretmenleridir. Müdürler bu öğretmenlerin belirli bir zaman sonra Türkiye'ye geri dönmelerinin onlar için sorun yarattığını belirtmişlerdir. Bu açıdan da Almanya'da yetişmiş ve eğitim görmüş, her iki kültürü ve dili tanıyan ve bilen göçmen kökenli öğretmenlerin görevlendirilmesini önermişlerdir. Bu öğretmenlerin aynı zamanda veliler ve okul arasında da iletişimi devamlı sağlayacak kilit rollerde olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırma yapılan okullarda genel eğitimde çalışan Türk kökenli sınıf öğretmenlerinin de öğrenciler için önemli bir rol model olduğu ve bu okullardaki öğrencilerin öğretmenlerini örnek aldıkları ve daha çok çaba gösterdikleri göz önünde tutulduğunda, müdürlerin bu önerilerinin önem arz ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak KOALA'nın uygulandığı okullarda öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü konumlarında onlara önemli destek sağladığı söylenebilir.



## 5.2. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrenciler başta olmak üzere uygulanan her okula önemli katkılar sağladığı araştırma sonuçlarında da görülen KOALA'nın Türk öğrencilerin yoğun olduğu diğer okullarda da yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Bu açıdan özellikle okul yönetimlerine ve İl Eğitim Müdürlüklerine daha çok KOALA tanıtım toplantıları ve bilgilendirmeler yapılmalıdır. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların olumlu sonuçlarının daha çok yetkiliye ulaştırılması önem taşımaktadır.

Hessen Eyaletinde başlatılmış olan KOALA Projesinde, 2000 yılındaki hükümet değişikliği sonrası yeni öğretmen atanmadığı için öğretmen eksikliğinden dolayı bazı okullar KOALA ilkesini istedikleri şekilde yürütememektedirler. KOALA'yı Hessen Eyaletinden takip ederek uygulamaya başlayan Kuzey Ren Vestfalya, eyaletlerinde herhangi politik bir kısıtlama yaşamadıkları için yıllardır okullarında KOALA ilkesiyle çalışmaktadır. Okullarında KOALA başlatmak için Hessen Eyaletinden tanıtım ve bilgilendirme isteyen Avusturya Eğitim Bakanlığı bu konuda çalışmalara başlamıştır. Bu açıdan bakıldığında; Hessen'de alınan politik kararlar nedeniyle burada doğmuş olan bu projenin özellikle burada devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılması için Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı ve Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının da bu konuda bilgilendirilmesi önem taşımaktadır. Türk öğrencilere önemli destek sağlayan KOALA'nın okullarda politik engellemelere takılmadan devam edebilmesi için Türk makamların Alman makamlarla iletişimde bulunması önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin KOALA'nın uygulanmasındaki kilit rolü göz önünde tutulduğunda; Türkiye'den gönderilecek olan öğretmenlerden özellikle KOALA okullarında görev yapacak olanlara KOALA ve çalışma ilkeleri hakkında KOALA uzmanları tarafından detaylı bir ön tanıtım yapılması gereklidir. Yapılacak hizmet içi eğitim programına bu konunun da dâhil edilmesi; zaten 5 yıllığına gidecek olan öğretmenin daha az zamanını bu okullardaki koordineli çalışmalarını anlama ve alışma konusuna harcamalarını sağlayacaktır. Bu konuda Hessen Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı arasında bilgi alışverişi sağlanmalı ve karşılıklı anlaşma yapılmalıdır. Öğretmenlerin okullarda Alman öğretmenlerle yapılacak koordineli çalışmalarını yürütebilecek seviyede Almanca dil bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenleri Almanya'daki okullara göndermeden önce kendilerine bu okullarda

çalışacakları, Türkiye’dekinden farklı bir Türkçe dersi işleyecekleri bilgisi özellikle verilmelidir. Bu durumu kabul etmek istemeyen öğretmenlerin bu tarz çalışmalar yapılmayan okullara yönlendirilmeleri uygun olacaktır.

Yaşanan öğretmen sorunu açısından; Almanya’da yetişmiş ve eğitimini burada tamamlamış; dolayısıyla eğitim sistemine ve dile hâkim, iki ve daha çok dilli göçmen kökenli Türk öğrencilerin öğretmen olmaları teşvik edilmelidir. Essen Üniversitesinde olduğu gibi, üniversitelerde daha çok Türkçe öğretmenliği bölümleri açılmalı ve göçmen kökenli Türk öğrencilerin bu programları seçmeleri teşvik edilmelidir. Almanya’da yetişmiş, ülkeyi ve eğitim sistemini bizzat tanıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi Türkçe anadili derslerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayacak; iki ve daha çok dilli bu öğretmenler KOALA çalışmalarında da büyük başarı sağlayacaktır.

Literatürde ve yapılan bu araştırmanın bulgularında da öğrencilerin başarı elde edebilmeleri için önemli şekilde kendini gösteren “aile etkeni” göz önüne alındığında; Almanya’da yaşayan Türk velilerin daha fazla bilinçlendirilmeleri gerektiği açıktır. Araştırmanın yapıldığı KOALA okullarında hem okul yönetimi, hem de Türkçe öğretmenlerinin özverili çabalarıyla velileri bilinçlendirmede büyük gelişmeler sağlandığı görülmektedir. Veli derneklerinin de velileri bu konuda desteklemeleri önem kazanmaktadır. Bunlara ek olarak, veliler için Türkiye’den gönderilen yetkililer ve Almanya’da başarılı bir kariyer elde ederek önemli konumlara gelmiş Türk kökenli pedagoglar ve eğitim uzmanları ile düzenlenecek aile kursları ve burada düzenlenecek eğitimler önem taşımaktadır. Özellikle evlilik yoluyla Almanya’ya giden ve kendini yabancı hissedemeyen, yeterli dil bilgisine sahip olmayan, Alman toplumunu tanımayan ve dolayısıyla çocuklarına eğitimsel bir destek sağlayamayan vatandaşlarımız için böyle bir destek sağlamak uygun olacaktır.

Araştırmada yapılan görüşmelerin okullar için de yararlı olduğu görülmüş; öğretmen ve müdürler okullarında KOALA’nın şu anki durumunu saptamışlardır. Okulları ile ilgili böyle bir araştırma yapılmasıyla birlikte memnuniyet duyduklarını ve kendilerinin de bir özdeğerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan; Türkiye’den gelen bir araştırmacının yaptığı bu araştırmanın yanı sıra, Almanya’da da belirli aralıklarla gelişmeleri ve sorunları takip edecek çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abadan Unat, N. (2006). *Bitmeyen göç. Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İkinci Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633, 193-199.
- Akkaya, B. (2011). Almanya’da yaşayan Türklerin kültürel sorunları, F. Şen (Editör). *50. yılında göç*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, ss. 199-207.
- Aksoy, E. (2010). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Türkiyat Araştırmaları*, 7 (12), 7-39.
- Alabay, E. (2008). Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin okul öncesi dönem çocuklarında dil gelişimi ve Alman hükümetinin göçmen çocukları için düzenlediği dil gelişim programları, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi “eğitim ve kültür”*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 356-371.
- Allemann-Ghionda, C. (2011). Comments on intercultural education in German guidelines and curricula. In C. A. Grant and A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness* (pp. 49-68). UK: Routledge.
- Allemann-Ghionda, C., Consulting, D. (2008). *Intercultural education in schools*. Brussels: European Parliament. Directorate General for Internal Policies of the Union.
- Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (2003). Introduction. In G. Alred, M. Byram and M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 1-13). England: Multilingual Matters.
- Altınbaş, D. (2007). *Avrupa’da İslam etkisi: Fransa örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Ankara.
- Aras, A. N. (2007). *Federal Almanya’da çalışan Türk öğretmenlerin mesleki, sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı, Ankara.

Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 233-245.

Arslan, M. M., Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.Web:

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/148/10.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/10.htm) adresinden 16.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Atay, M. (2009). Türkçe ve Türkçe öğretmenliğinin sorunları, Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri, sempozyum 2009*. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 97-106.

Auerbach, C. F., Silverstein, L. (2003). *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. USA: New York University Press.

Auernheimer, G. (2009). Okul sistemimiz: toplumsal gerilimin devindiricisi. *Die Gaste*, 9, 8.

Ayan Ceyhan, M., Koçbaşı, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Web:[http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/daf/assets/LAS-Turkey/LAS\\_AyanCeyhan\\_Kocbas.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/daf/assets/LAS-Turkey/LAS_AyanCeyhan_Kocbas.pdf) adresinden 13.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Ayan Ceyhan, M., Koçbaşı, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/CiftDillilikVeEgitim.pdf> adresinden 20.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde okul sistemi*. Ankara: Engin Yayın evi.

Backus, A. (2006). Turkish as an immigrant language in Europe. In: T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 689-724). USA: Blackwell Publishing.

- Bağış, E. (2009). Açılış konuşması. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 31-33.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 81-94.
- Baur, C. (2009). The impact of ethnic and social segregation on school achievement in German schools and neighbourhoods. In M. Bontje and H. Pethe (Eds.), *Living in the 21<sup>st</sup> century city; contributions to the 13<sup>th</sup> Berlin-Amsterdam conference* (pp. 51-62). Netherlands: Amsterdam institute for metropolitan and international development studies (AMIDSt).
- Becker, B. (2010). Equal Chances by the third generation? Cognitive and language skills of second and third generation children of Turkish origin in Germany. EQUALSOC Conference, 4-5 June 2010, Amsterdam.
- Web:[http://www.equalsoc.org/uploaded\\_files/publications/BeckerEqualchancesbythethirdgeneration-1.pdf](http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/BeckerEqualchancesbythethirdgeneration-1.pdf) adresinden 12.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Beldner, M., Engberg, M. (2001). *Ticket of entry. Educational integration in a European context*. Denmark: Køge Business College.
- Benaquisto, L. (2008). Codes and coding. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2*. (pp 85-88). USA: Sage Publications.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences* (Fourth edition). USA: Allyn and Bacon.
- Biedinger, N.; Becker, B.; Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24, 2: 243-256.
- Web: <http://esr.oxfordjournals.org/content/24/2/243.full.pdf+html> adresinden 15.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Bruce, S., Yearley, S. (2006). *The sage dictionary of sociology*. Great Britain: Cromwell Press Ltd, Trowbridge, Wiltshire.

- Bulgan, M. (2007). Uyum sürecinde Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (NRW) eyaletinde Türk çocuklarının eğitimdeki konumu ve Türk müziğinin liselerdeki yeri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (14), 131-144.
- Butler, Y. G., Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). USA: Blackwell Publishing.
- Buz, S. (2008). Federal Almanya'da göçmenlerin eğitim sorunları: Abitur eğitimlerini tamamlayan Türkiye kökenli gençler araştırması, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 191-208.
- Büyükaslan, A. (2009). Strazburg'da yaşayan Türklerin dil davranışları, eğitim ve çift dillilik sorunları. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 349-356.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M. (2009). Almanya'da anadili tartışmaları: yeni bir paradigma. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 359-366.
- Canbulat, M., Çelenk, S., Kultuca Canbulat, A. (2004). Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Web: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/188.pdf> adresinden 23.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Castles, S., Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı. Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 195. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Christensen, G., Stanat, P. (2007). Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed. Migration policy institute, Web: <http://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf> adresinden 13.02.2012 tarihinde alınmıştır.

- Clauss, S.; Nauck, B. (2009). The situation among children of migrant origin in Germany. Innocenti Working Paper, no: 2009-14, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Web: [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp\\_2009\\_14.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2009_14.pdf) adresinden 24.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). USA: Routhledge.
- Crul, M., Vermeulen, H. (2004). Immigration, education the Turkish second generation in five European nations: A comparative study. *Paper for the Luxembourg LIS/Maxwell Immigration conference, June 21-22, 2004.*
- Crul, M., Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37, 4, 965-986.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. Web: <http://www.fipltv.org/Issues/CumminsENG.pdf> adresinden 22.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- Çakır, M. (2012). Türklerin Alman kültüründeki imajı. Z. Gülmüş (Editör). *Türk-Alman işgücü anlaşmasının 50. yılında Almanya Türkleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi YUTAM, ss. 27-53.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-57.
- Çakır, M. (2001). *Göçün kırkıncı yılında Almancanın ikinci dil olarak edinimini etkileyen kültürlerarası olgular*. Köln: Kleikamp Druck GmbH.
- Çalışkan, N. (2008). Türk öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörler, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 191-208.

- Çebi, M. S. (2003). *İletişim araştırmalarında içerik çözümlemesi*. (Çeviri). Ankara: Alternatif Yayınları.
- Çelik, H. (2009). Türkiyeli göçmenler toplumun “en alttakiler”ini oluşturuyor. *Die Gaste*, 6, 8.
- Danış, D., Üstel, F. (2008). Giriş: Türkiye’den Fransa’ya göçün toplumsal ve tarihsel boyutları, D. Danış ve V. İrtiş (Editörler). *Entegrasyonun ötesinde Türkiye’den Fransa’ya göç ve göçmenlik halleri*. İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık, ss.1-33.
- Demir, Ö. (2010). Avrupa'daki Türkler. Web: [http://www.turkbirdev.org/dil-turkce/makaleler\\_detay.asp?makaleNo=149&makaleBasligi=Avrupa'daki%252](http://www.turkbirdev.org/dil-turkce/makaleler_detay.asp?makaleNo=149&makaleBasligi=Avrupa'daki%252) adresinden 12.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (Third edition). England: Mc Graw Hill Open University Press.
- Die Bundesregierung. (2008). *Ulusal uyum planı. Yeni yollar yeni fırsatlar*. Web: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2008-07-30-nip-tuerkisch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile\\_\\_](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2008-07-30-nip-tuerkisch.pdf?__blob=publicationFile__) adresinden 10.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Die Gaste. (2009). Almanya’daki 354.284 Türkiyeli öğrencinin %9,7’si İntegrierte Gesamtschule’de %6,7’si Förderschule’de eğitim görmektedir. Förderschule’de eğitim gören 23.870 Türkiyeli öğrencinin %55’i (13.142) öğrenim özürüdür. *Die Gaste*, 8, 1.
- Dirim, İ. (2009). Hamburg eyaletinde Almanca-Türkçe iki dilli ilköğretim öğretimi., Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri, sempozyum 2009*. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 42-51.
- Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya’da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Engin, H. (2012). Günümüz Almanya’sında göçmen çocuklarının eğitim sorunları üzerine kısa saptamalar.
- Web:[http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-zentrale-einrichtungen/Interkulturelleskompetenzzentrum/PDF/ENGIN\\_t%C3%BCrkischs](http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-zentrale-einrichtungen/Interkulturelleskompetenzzentrum/PDF/ENGIN_t%C3%BCrkischs)



t%C3%A4mmige\_Migrantensch%C3%BCler\_im\_deutschen\_Bildungssystem.pdf adresinden 27.05.2012 tarihinde alınmıştır.

- Engin, H. (2011). PISA 2009 – Almanya’da bir yenilik yok mu?. *Die Gaste*, 15, 6.
- Erder, S. (2006). *Refah toplumunda getto*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eşel, G. (2008). Avrupa’ya kültürel uyum ve birlikte yaşam açısından ilk eğitim süreci olarak aile, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi “eğitim ve kültür”*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 176-190.
- Eurydice. (2011). Organisation of the education system in Germany 2009/2010. Web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DE\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf) adresinden 20.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7 (1), 108-123.
- Web: <http://www.wwwords.eu/EERJ> adresinden 10.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- FBZ (1997). *Übersetzung des rahmenplans für die Grundschule ins Türkische Teil B 8-muttersprachlicher unterricht*. Fachberaterzentrum beim Hessischen Kultusministerium Stand 1997.
- Gauss, R., Anneliese, H., Gerd, L. (1994). Models of education for children with non-German mother tongue.
- Web: <http://www2.vobs.at/gassner/l2min/3ModelsAndTheory.htm> adresinden 10.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Gelekçi, C., Köse, A. (2011). *Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika’daki Türkler*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Gesemann, F. (2005). The integration of Young Male Muslims in Germany. Education and training as key areas for social integration. Web: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/london/03683.pdf> adresinden 25.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Gogolin, I. (2010). Eğitim yoluyla uyum. Web: <http://www.goethe.de/ins/tr/lp/ges/mig/deb/tr3823339.htm> adresinden 20.06.2012 tarihinde alınmıştır.

- Gogolin, I. (2005). Hamburg. In J. Bourne and E. Reid (Eds.), *World yearbook of education 2003, language education* (pp. 259-272). Great Britain and US: Kogan Page Limited.
- Gomm, R. (2004). *Social research methodology. A critical introduction*. China: Palgrave Macmillan.
- Güllüpinar, F. (2010). Almanya’da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimdeki başarısızlıklarının yapısal nedenleri: Entegrasyon aşağı mı yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8 (31), 65-87.
- Web: <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/397/pdf> adresinden 20.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Günçe, G. (1976). Almanya’da yaşayan Türk işçi çocuklarının eğitimlerine ve çevreye uyumlarına ilişkin sorunları konusunda bir ön araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 213-241.
- Gündüz, S. (2009). Almanya’da aile birleşimi yasası uygulamasının Türk azınlığa yansımaları. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 315-323.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. (2. Baskı) Ankara: Öncü Kitap.
- Hanf, T. (2001). Education in a cultural lag: the case of Germany. *International Journal of Educational Research*, 35, 255-268. Web: [www.elsevier.com/locate/ijedures](http://www.elsevier.com/locate/ijedures) adresinden 12.10.2006 tarihinde alınmıştır.
- Harkort, K-L. (1994). Anadil dersi: Almanya’da ve Türkiye’de her çocuk için gerçekleştirilmesi gereken bir hak. *Eğitim ve Toplum*, 31-40.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heckmann, F. (2012). Welfare state integration of immigrants: the case of Germany. Managing immigration and integration: Europe and the US. Web: <http://migration.ucdavis.edu/rs/files/2012/ciip/heckmannpaper-march9.pdf> adresinden 11.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Hilbert, İ. (2002). Duraklı çalışma. *Weilburg Seminar, Offener-Unterrichts-Formen: Açık Öğretim Yöntemleri 6-8 Mart 2002*. Fachberaterzentrum beim HKM.

- Horta, R. (2008). The pedagogy of the differences in classroom in contexts multiculturais, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslar arası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 63-76.
- Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri, sempozyum 2009*. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 21-28.
- Huber, E. (2008). Prof. Dr. Emel Huber ile söyleşi. *Die Gaste*, 1, 3.
- Huber, E. (2007). Bildirişim edincinin dil edincine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 7-21.
- İleri, E. (2009). 1977'den sonra Almanya'da Türkçe dersleri ile ilgili düzenlemeler. *Die Gaste*, 6, 10.
- İleri, E. (2008). AT/AB'de Türkçe'yi anadili olarak öğrenme hakkı ile ilgili düzenlemeler. *Die Gaste*, 4, 7.
- İleri, E. (2008a). İki dilli ortamda dil edinimi ve şans eşitliği. *Die Gaste*, 3, 3.
- İleri, E. (2003). AB'nin dil politikası ve 3. ülkelerden gelen öğrencilere uygulanan yöntemler. Örnek: Almanya'da Türkçe.  
Web:<http://www.gokkusagi-kulturverein.de/pdf/AlmanyadaTurkce.pdf>  
adresinden 20.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- IOM (International Organization for Migration). (2004). *Glossary on migration*. Switzerland: IOM
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 21-26.
- Joppke, C., Morawska, E. (2003). Integrating immigrants in liberal nation-states: policies and practices. In C. Joppke and E. Morawska (Eds.), *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states* (pp. 1-36). New York: Palgrave Macmillan.
- Kabadayı, A. (2008). A suggested new model for Turkish bilingual children living in Europe, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 98-113.

- Kabadayı, A. (2008a). Analysis of the socio-demographic structure and thoughts of the Turkish bilingual children on 'bilingualism' in Germany. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36 (1), 15-26. Web: [www.tandofline.com](http://www.tandofline.com) adresinden 12.08.2011 tarihinde alınmıştır.
- Kalter, F., Granato, N. (2002). Demographic change, educational expansion, and structural assimilation of immigrants. *European Sociological Review*, 18 (2), 199-216. Web: <http://esr.oxfordjournals.org/> adresinden 11.07.2011 tarihinde alınmıştır.
- Karaca, İ. (2011). Uyumun anahtarı Türkçe. Almanya'daki Türkçenin bizden kaçırılan önemi. Web: <http://anadilim-turkce.de/wp-content/uploads/Uyumun-Anahtari-T%C3%BCrkce.pdf> adresinden 27.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Kayayerli, M. (2008). Batı Avrupa Türkleri kültür değerlerinin Almanya bağlamında yaşadıkları toplumla bütünleşmede önemi, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 244-269.
- Keskin, R. (2009). Türk-Alman iş dünyasında ana dilin önemi. *Die Gaste*, 9, 10.
- Klein, U. (2011). *Umgang mit bilingualitat von migrantenkindern in der primarstufe ("KOALA") koordinierte alphabetisierung im anfangsunterricht*. Grin Verlag.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *ZfWT, Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 4 (1), 303-313. Web: <http://www.diewelt-dertuerken.de/index.php/ZfWT/article/viewFile/305/kocak> adresinden 20.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Koçtürk, M. (2008). Almanya'ya göçün tarihi. *Die Gaste*, 2, 5.
- Kolb, H. (2008). Immigration into a non-immigration country: the German experience. Web: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/seoul/06050.pdf> adresinden 25.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Kowal, S., O'Connell, D. C. (2004). The transcription of conversations. In U. Flick, E. v. Kardoff, I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 248-252). Great Britain: Bell & Bain Ltd, Glasgow.

- Köse, H. (1997). *Yurtdışındaki işçi çocuklarının eğitime yönelik milli eğitim bakanlığı yurtdışı eğitim ve öğretimi genel müdürlüğü'nün faaliyetleri üzerine bir araştırma: Almanya ve Hollanda örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin Türkçe ve Almanca bilme seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve eğitim sorunlarının tartışılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-6.
- Kulaksızoğlu, A. (2008a). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin sorunlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 7-14.
- Kulular, İ. (1999). *Yurtdışındaki Türk işçi çocuklarının eğitim ve sosyal sorunları, 1997 yılına kadar uygulanan politikalar ve alınması gereken tedbirler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri. Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükcan, T. (2009). Almanya'da Türkler, kimlik ayrıştırmaları ve İslam. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 303-311.
- Leblebicioğlu, A. (2009). 50. yılında yurtdışında Türkler entegrasyon/uyum, eğitim ve sivil toplum örgütlerinin rolü ve önemi. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 327-331.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A., Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first-and-second generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In M. H. Bornstein, L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships. measurement and development* (pp. 297-318). National Institute of Child Health and Human Development. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Losey, K. M., Kurthen, H. (2003). Dispelling myths. Facts for developing an appropriate policy in immigrant nations. *International Journal of Learning*, 10, 917-931. Web: <http://www.gvsu.edu/cms3/assets/6379E14A-CC9D-548E->

D342308923A1FBB5/kurthen/losey\_\_kurthen\_-\_dispelling\_myths\_facts\_for\_developing\_an\_appropriate\_education\_policy\_in\_immigrant\_nations\_2003.pdf adresinden 23.07.2011 tarihinde alınmıştır.

- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective, *Intercultural Education*, 13 (1), 49-61. Web: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980120112931> adresinden 24.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Manço, A. (2008). Avrupalı Türk gözü ile Avrupalı Türkler, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 463-469.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: BilgeSu Yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'de yayımlandı).
- Mears, C. L. (2009). *Interviewing for education and social science research. The gateway approach*. United States: Palgrave Macmillan.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd. Edition). CA: International Education and Professional Publisher, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Moldenhawer, B. (1995). Discourses on cultural differences: the case of schooling. In A. Ålund and R. Granqvist (Eds.), *Negotiating identities: essays on immigration and culture in present-day Europe* (pp. 71-90). Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi B.V.
- Mordeniz, A. (2008). Okullarda yabancı kökenli öğretmenlere ihtiyacımız var! *Die Gaste*, 4, 12.
- Morgan, D. L., Guevara, H. (2008). Audiorecording. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2*. (pp 40-41). USA: Sage Publications.
- Mueller, C. (2006). Integrating Turkish communities: a German dilemma. *Popul Res Policy Rev*, 25, 419-441. Web: <http://www.jstor.org/> adresinden 12.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (2012). Çok dillilik kapsamında Frankfurt modeli. Weilburg seminar, Koordiniertes Lernen mit Herkunftssprachen KOALA/KoLeF Deutsch-

Türkisch. Eine Didaktische Entscheidung. Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main. Fachberater Zentrum für Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und Schulische Integration.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2011). Çokdillilik kapsamında Frankfurt modeli: Türkçe/Almanca KOALA ilkesi. *Die Gaste*, 8, 10.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2011a). Das Frankfurter Modell zur Mehrsprachigkeit. In: *Europa braucht Freiheit, Vielfalt, Neugier –Zusammenleben und Integration in der Stadt der Zukunft* (s. 95-98). Tagungsreader zum Kongress der Hessischen Europaschulen. Wiesbaden: Druckkollektiv Gießen.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2011b). Unterricht in der herkunftssprache (HSU) unter berücksichtigung der zweisprachigkeit der schülerinnen und schülern. Weilburg seminar, Koordiniertes Lernen mit Herkunftssprachen KOALA/KoLeF Deutsch-Türkisch. Eine Didaktische Entscheidung. Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main. Fachberater Zentrum für Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und Schulische Integration.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2010). Çok dillilik kapsamında Frankfurt modeli-Türkçe/Almanca KOALA ilkesi. Web:

[http://www.tasam.org/trTR/Icerik/4200/cok\\_dillilik\\_kapsaminda\\_frankfurt\\_modeli-\\_turkcealmanca\\_koala\\_ilkesi](http://www.tasam.org/trTR/Icerik/4200/cok_dillilik_kapsaminda_frankfurt_modeli-_turkcealmanca_koala_ilkesi) adresinden 11.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2009). Das Frankfurter modell zur mehrsprachigkeit-am Beispiel des KOALA-prinzips Türkisch/Deutsch. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 327-331.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2004). *Lernen für die vielfalt am Beispiel des KOALA-Projektes*. In: Vielfalt ist Unser Reichtum: Warum heterogenität eine chance für die bildung unsere kinder ist. Verband Binationaler Familien und Partnerschaften, iaf (hrsg.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2002). Açık öğrenim yöntemleri. Weilburg Seminar, Offener-Unterrichts-Formen: Açık Öğrenim Yöntemleri 6-8 Mart 2002. Fachberaterzentrum beim HKM.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2002a). Sunuş. *Öğrenmeyi öğrenelim 2. KOALA Projesi*. (Hessisches Kultusministerium). Köln: Önel Druck & Verlag.

- Nakipoğlu-Schimang, B. (2001). "3. kuşak" daha sorunlu. *Cumhuriyet Hafta*. 28.04.2001.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (2001a). Sunuş. *Öğrenmeyi Öğrenelim KOALA Projesi*. (Hessisches Kultusministerium). Köln: Önel Druck & Verlag.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (1999). Interview von Jaitner Thomas mit Nakipoglu-Schimang: KOALA-erfahrungen aus Hessen, Deutsch-Türkische koordinierte alphabetisierung an der grundschule. In: Beispiele guter praxis-Heft. NRW: RAA.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (1996). Lernen in herkunftsheterogenen klassen. In: *Einblicke Ausblicke, eine Festschrift für Ingrid Haller* (s. 161-177). Kassel: GHK.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (1998). *Anadili derslerinde serbest çalışma ve çalışma planı yöntemleri*. Koordination des Anfangsunterrichts mit dem Muttersprachligen Unterricht-Türkisch. Lehrgangs thema: Koordinierte Alphabetisierung Deutsch-Türkisch. Weilburg, 2-4 Şubat 1998.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (1988). Zur alphabetisierung Türkischer kinder. In G. Pommerin (Ed.) *Im ausland sind die Deutschen auch Ausländer* (s. 85-91). Arbeitskreis Grundschule eV. Hessen.
- Nakipoğlu-Schimang, B., Binişik, G. (1998). *Koordination des anfangsunterrichts mit dem muttersprachligen unterricht-Türkisch*. Weilburg Seminar, Lehrgangs thema: Koordinierte Alphabetisierung Deutsch-Türkisch. Weilburg, 2-4 Şubat 1998. Hessisches Landeinstitut für Pädagogik.
- Neumann, U. (2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çokdillilik. A. Kaya ve B. Şahin (Editörler). *Kökler ve yollar, Türkiye'de göç süreçleri*. Birinci Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss. 185-203.
- Nohl, A-M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nuruan, M., Güneş, T. Beder Şen, R., Güneş, S., Kalaycı, A. R., Kaplan, M. (2007). *Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması*. A. R. Kalaycı (Yayına Hazırlayan). Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.



OECD. (2009). OECD Thematic review on migrant education. International questionnaire: Migrant education policies in response to longstanding diversity. Turkey. OECD.

Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/43901805.pdf> adresinden 12.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Oğuzkan-Savvidis, P. (2009). Türkçe anadili derslerinde nitelik geliştirme ve koruma. Educational Research Association, The First International Congress of Educational Research. "Trends and Issues of Educational Research". May 1-3, 2009. Educational Research Association, Çanakkale Onsekiz Mart University, Ministry of National Education.

Oğuzkan-Savvidis, P. (2008). Eğitim Hakkı. *Die Gaste*, 1, 6.

Oomen-Welke, I., Schmitt, G. (2005). Teaching the mother tongue in germany. In W. Tulasiewicz, A. Adams (Eds.), *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe* (pp. 137-153). Great Britain: Antony Rowe Ltd.

Öktem, A. (2012). Entegre olma özürlü mü, entegre etme özürlü mü? *Die Gaste*, 20, 8.

Özbarlas, Y. (2008). *Perspective on multicultural education: case studies of a German and an American female minority teacher*. Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations. Paper 34.

Web: [http://digitalarchive.gsu.edu/msit\\_diss/34](http://digitalarchive.gsu.edu/msit_diss/34) adresinden 15.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, M. Ç. (1992). *Almanya'dan geri dönen ve üniversitelerde öğrenim gören gençlerin aileye ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, M. Ç. (1988a). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarında ikidillilik ve Türkçe öğretimi. *Dünya Türkçe Öğretimi TÖMER*, 1, 84-88.

Özdemir, S., Benzer, H., Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 Yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya

örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 23-40.

Parlakıyıldız, A. (2008). Avrupa'daki Türklerin göç ettikleri ülkelerin kültürlerine yaklaşımları, İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 372-390.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (Third Edition). USA: Sage Publications.

Perşembe, E. (2010). Federal Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 55-80.

Punch, K. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).

Race, R. (2011). *Multiculturalism and education. Contemporary issues in education studies*. Great Britain: Continuum International Publishing Group.

Race, R. (2008). Education, qualitative research in. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2*. (pp 240-243). USA: Sage Publications.

Ray, L. (2006). Assimilation. B. S. Turner (General ed.), *The Cambridge dictionary of sociology* (p. 24). USA: Cambridge University Press New York.

Riphahn, R. T. (2003). Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: an analysis of census data. *Journal of Population Economics*, 16 (4), 711-737. Web: <http://www.springerlink.com> adresinden 14.07.2006 tarihinde alınmıştır.

Rolffs, S. (2011). Çocuklarımızla Almanca mı konuşalım? *Die Gaste*, 18, 3.

Rolffs, S. (2009). Anadilin soyut dil edinimi bakımından önemi. Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri, sempozyum 2009*. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 28-42.

Rolffs, S. (2009a). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5, 7.

- Rubin, H. J., Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data.* (Second Edition). USA: Sage Publications.
- Sarıkaya, H. S. (2008). Belçika Flaman bölgesindeki Türk kökenli ailelerin okul ve eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Anvers örneği), İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler kongresi "eğitim ve kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165, ss. 438-447.
- Schayan, J., Giehle, S. (2005). *İşte Almanya.* (Çeviren: Deniz Mine Ermis-Tak). Spangenberg: Werbedruck GmbH Horst Schreckhase.
- Schneider, W. (2012). Entegrasyon yerine kültürlerarasıcılık! Sanat alanındaki gecikmiş ve gerekli reformlara ilişkin düşünceler. *Die Gaste*, 20, 14.
- Schäfer, H. (2006). The challenges of immigrant descendant's integration in Europe. Web: <http://www.ceg.ul.pt/metropolis2006/> adresinden 08.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Schwirner, S. (2006). Multiculturalism and successful integration- A capable system or contradiction? A situation analysis of migrants in Germany and France. BA Thesis Muenster University.
- Web: [http://essay.utwente.nl/57838/1/scriptie\\_Schwirner.pdf](http://essay.utwente.nl/57838/1/scriptie_Schwirner.pdf) adresinden 10.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (Third Edition). New York: Teachers College Press.
- Skripuletz, M. (2009). Öğrenim desteği için Förderschulelerde göç kökenli çocukların ve gençlerin durumu. *Die Gaste*, 9, 6.
- Skutnabb-Kangas, T.(2004). The right to mother tongue medium education-the hot potato in human rights instruments. II Mercator International Symposium: Europe 2004: A new framework for all languages? Web: <http://www.ciemn.org/mercator/pdf/simp-skutnab.pdf> adresinden 10.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities.* (Translated by: L. Malmberg, D. Crane). Clevedon, England: Multilingual Matters 7.

- Song, S. (2011). Second generation Turkish youth in Europe: Explaining the academic disadvantage in Austria, Germany and Switzerland. *Economics of Education Review*, 30 (5), 938-949. Web: <http://www.sciencedirect.com> adresinden 31.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Söhn, J. (2011). Immigrants' educational attainment: A closer look at the age-at-migration effect. In M. Wingens, M. Windzio, H. De Valk, C. Aybek (Eds.), *A life-course perspective on migration and integration* (pp. 27-54). New York: Springer.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilig*, 55, 103-134.  
Web: <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/421.pdf> adresinden 20.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, B. (2008). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kimlik ve ait hissetme. *Türkiyat Araştırmaları*, 8, 227-251.
- Şen, F. (2009). Avrupa Birliği Türkiye ilişkileri çerçevesinde Türk göçmenler. M. M. Erdoğan (Editör). *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*. Birinci Baskı. Ankara: Orion Kitabevi, ss. 63-67.
- T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği. (2003). *Baden-Württemberg'de eğitim*. Stuttgart: T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği.
- telc GmbH. (2011). *Avrupa dil sertifikaları. Yaşam boyu eğitimin kilometre taşları*. Frankfurt am Main: Telc GmbH.
- Tormey, R. (2005). Intercultural education in the primary school: Guidelines for schools. The National Council for Curriculum and Assessment. Web: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf> adresinden 15.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Tulasiewicz, W., Adams, A. (2005). Mother tongues in a wider context. In W. Tulasiewicz and A. Adams (Eds). *Teaching The Mother Tongue in a Multilingual Europe* (pp. 43-62). Great Britain: Anthony Rowe Ltd, Chippenham, Wilts.
- Tuna, Y. (2010). Dil bilinci ve Hessen'de anadili öğretimi. *Die Gaste*, 14, 6.

- Uçar, A. (2009). Özel eğitime muhtaç göçmen işçi çocuklarının okul sorunu. *Die Gaste*, 7, 9.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, Sayı 134, 28-43.
- Ulusoy, İ. (2008). İki dilli veya çok dilli eğitim: günümüzde hala olanaklı mı? *Die Gaste*, 4, 11.
- UNESCO. (2006). UNESCO Guidelines on intercultural education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris: UNESCO.
- Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> adresinden 10.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Von Below, S. (2007). What are the chances of young Turks and Italians for equal education and employment in Germany? The role of objective and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 82, (2), 209–231.
- Werges, M. (2004). *Bilingualismus bei grundschulkindern- erkenntnisse der zweitspracherwerbsforschung und ihre konkrete umsetzung am beispiel KOALA-Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht*. Universität Osnabrück: Grin.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (135), 60-76.
- Yağmur, K. (2006 ). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (134), 26-41.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yalçın, K. (2003). *Almanya’da Türkçe anadil eğitimi ve anadile emek verenler*. Köln: Önel Verlag.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ve iklimine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (1), 547-578.
- Yazıcı, Z., Genç İltter, B., Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18 (10), 259-268.

- Yıldırım, A. (2011). *Nitel araştırma semineri çalışma yaprakları*. 3. Eğitim bilimleri araştırma günleri. 3. Modül (19-20 Eylül 2011). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Sekizinci Baskı: Tıpkı Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). Alman okullarında sunulan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi ve iki dillilik. Web: [http://anadilim.eu/wp-content/uploads/2012/04/ProfDrCemalYildiz\\_KonferansMetni.pdf](http://anadilim.eu/wp-content/uploads/2012/04/ProfDrCemalYildiz_KonferansMetni.pdf) adresinden 18.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, C. (2012a). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, E. (2001). *Sosyal ve ekonomik yönleriyle Avrupa'da yaşayan Türkler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Yönten, H. (2002). *The integration of Turkish immigrants in Germany and Denmark*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, D. (2000). Göçmen edebiyatı'nda yeni bir yazar. Mehmet Kılıç ve "fühle dich wie zu hause" adlı romanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40, 3-4, 103-128.
- Zorlu, E. (2009). Anadili dersleri ve yasal konumlarına yönelik düşünceler. *Die Gaste*, 6, 12.

**ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

- URL-1. [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)
- URL-2. <http://www.csgeb.gov.tr/csgebPortal/diyih.portal?page=yv&id=1>
- URL-3.  
<http://www.ilo.org/public/english/protection/migrant/download/research/imp/imp27.pdf>
- URL-4. [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa)
- URL-5. [http://www.tcberlinea.com/turkce\\_turk\\_kulturu\\_dersleri.htm](http://www.tcberlinea.com/turkce_turk_kulturu_dersleri.htm)
- URL-6. <http://www.tckolnegitim.de/content/view/403/40/>
- URL-7. <http://www.raa.de/koala.html?&0>
- URL-8.  
<http://www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebote/koala/index.html>

## EKLER

### EK 1 Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezini “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve 1. ve 2. sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde, “Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Türkçe Öğretmenlerinin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Aslıhan Selcen BİNGÖL**  
**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

#### GENEL BİLGİLER

1. Kaç yıldır Almanya'da yaşıyorsunuz?
2. Öğretmenlik eğitiminizi/formasyonunuzu nereden aldınız?
3. Branşınız/branşlarınız nelerdir?
4. Mesleki kıdeminiz nedir?
  - Almanya'da kaç yıldır anadili öğretmeni olarak çalışıyorsunuz
5. Hangi okullarda çalışıyorsunuz?
6. Almanca dil seviyeniz nedir?

#### OKULLAR, ÖĞRENCİLER, VELİLER, ANADİLİ DERSLERİ HAKKINDA BİLGİLER

1. Okulunuzdaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri nedir?
  2. Okulunuzda kaç Türk öğrenci var?
    - Türkçe derslerine katılan öğrencilerinizin sayısı nedir?
    - Öğrencileriniz genel olarak ne seviyede bir Türkçe bilgisiyle ilkökula başlıyorlar?
    - (Bu) Heterojen Türkçe bilgisiyle nasıl mücadele ediyorsunuz?
    - Türk öğrencileriniz okula başladığında ne kadar bir Türk kültürü bilgisine sahipler?
- Sonda: Milli, dini bayramlar vb. bilmek...



3. Öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz eğitimsel sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz kişisel/ailevi sorunlar nelerdir?
5. Velilerinizin genel eğitim durumu nedir?
  - Çocuklarının eğitim durumlarıyla ne kadar ilgililer?
 Sonda: Beklediğiniz desteği ne ölçüde bulabiliyorsunuz?

### **KOALA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER**

1. KOALA ilkesini ne kadar süredir uyguluyorsunuz?
2. Aileleri ve öğrencileri KOALA hakkında bilgilendiriyor musunuz?
3. Okulunuzda ve derslerinizde koordineli öğrenme (KOALA) ilkesini nasıl organize ediyorsunuz?
  - Kendinize ait sınıfınız var mı?
  - Türkçe ve Almanca öğretim programını zaman ve içerik açısından nasıl koordine ediyorsunuz?
  - Karşılaştırmalı çalışmalarınızı hangi konularda yoğunlaştırıyorsunuz?
  - Alman öğretmenleriyle işbirliği içinde bulunmak hakkındaki görüşleriniz?/Ekip çalışması yapmaktan memnun musunuz?
4. Sizce KOALA'nın (en önemli) amacı nedir?
5. Sizce KOALA'nın getirileri nelerdir?
  - Öğrencileriniz açısından?
    - Öğrencilerinizin sosyal uyumuna,
    - Dilsel gelişimine (yarım iki dillilik yerine tam iki dillilik/kendi kendine öğrenme?)
    - Gelecekteki okul başarılarına destek sağlar mı?
6. Sizce KOALA ile kültürler arası eğitim/öğrenme ve iletişim desteklenmekte midir?
7. KOALA hizmet içi seminerlerine katıldınız mı (katılıyor musunuz)?
  - KOALA hizmet içi seminerlerinin içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - KOALA hizmet içi seminerlerinin etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. KOALA materyallerini kullanıyor musunuz?
  - Sizce KOALA materyalleri bu ilkeyle ulaşılmak istenen amaca uygun mu? Bu konudaki görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?
9. KOALA ile çalışmak size bir katkıda bulunuyor mu?
10. KOALA ile hedeflenenlerin ne derecede gerçekleştiğini nasıl ölçüp değerlendiriyorsunuz?
11. KOALA'nın ilkesinin uygulamasında;
  - Öğrencilerle, velilerle, okul yönetimiyle, Alman öğretmenlerle sorunlar yaşıyor musunuz?
  - Cevabınız evetse lütfen açıklayabilir misiniz?
12. KOALA'nın uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

## EK 2 Sırpça Öğretmeni Görüşme Formu (Türkçe)

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülikle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer dillerde KOALA uygulamaları hakkında görüş elde etmek için Sırpça ve Portekizce öğretmeni ile de görüşme yapılacaktır.

Bu bölümde, “Öğretmen Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Sırpça öğretmenin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Aslıhan Selcen BİNGÖL**  
**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

### GENEL SORULAR

1. Sırp öğrencilerinizin sosyo kültürel seviyeleri nedir?
2. Sırp öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz kişisel/ailevi sorunlar nelerdir?
3. Sırp öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz eğitimsel sorunlar nelerdir?
4. Sırp velileriniz çocuklarıyla ne kadar ilgililer? / Sizinle ne kadar iletişimde bulunuyorlar?

### KOALA İLE İLGİLİ SORULAR

1. Kaç yıldır KOALA çalışmaları yapıyorsunuz?
2. Çalışmalarınızı nasıl organize ediyorsunuz?  
Alman öğretmeniyle işbirliği içinde bulunmak hakkındaki görüşleriniz?/Ekip çalışması yapmaktan memnun musunuz?
3. Sizce KOALA'nın (en önemli) amacı nedir?
4. Sizce KOALA'nın getirileri nelerdir?  
Öğrencilerinizin sosyal uyumuna,  
Dilsel gelişimine,  
Gelecekteki okul başarılarına destek sağlar mı?
5. Sizce KOALA ile kültürler arası eğitim/öğrenme ve iletişim desteklenmekte midir?
6. KOALA materyallerini kullanıyor musunuz? Bu ilkeyle ulaşılmak istenen amaca uygun mu?
7. KOALA hizmet içi seminerlere katıldınız mı? İçeriği ve etkililiği hakkındaki görüşleriniz?
8. KOALA'nın uygulamasında sorunlar yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklayabilir misiniz?
9. KOALA'nın uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

### **EK 3 Sırpa Öğretmeni Görüşme Formu (Almanca)**

Gegenstand meiner Doktorarbeit/-these ist "Die 3. Generation türkischer Kinder, Bilingualismus (Zweisprachigkeit) und bikulturelle Bildungsmodelle am Beispiel des Koala-Projekts des Bundeslandes Hessen". Sie intendiert, das "Koala-Projekt" aus der Sicht der Betroffenen zu bewerten: der Türkischlehrer/innen, der deutschen Klassenlehrer/innen, der Schulleiter/innen, der Schüler/innen der 5. und 6. Klassen und der Erziehungsberechtigten/Eltern.

Dieser Abschnitt beinhaltet das "Formular Lehrerinterview", ein teilstrukturierter Fragenkatalog, der dazu die Ansichten der serbischen Lehrer zu diesem Thema erfassen soll. Ihre umfassenden, offenen und direkten Antworten auf die unten stehenden Fragen sind von großer Bedeutung hinsichtlich der Daten, Befunde und Ergebnisse dieser Arbeit.

Ihre auf den Fragenkatalog gegebenen Angaben und Daten werden für keine anderen Zwecke außer dem der Doktorarbeit verwandt.

Ein Gespräch dauert jeweils etwa 30 Minuten.

Mit Ihrer Erlaubnis möchte ich die Konversation mit einem Tonbandgerät aufnehmen.

So hoffe ich, die Zeit effizienter nutzen zu können.

Sowohl für Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung und als auch für Ihre zeitliche Beanspruchung möchte ich mich herzlich bedanken.

Falls Sie noch Fragen haben, bevor wir anfangen, würde ich sie jetzt gern beantworten.

1. Was sind die soziokulturellen Verhältnisse ihrer Schüler/innen?
2. Welche persönlichen/familiären Probleme ihrer Schüler/in haben Sie beobachtet?
3. Welche pädagogischen Probleme haben Sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachtet?
4. Wie sehr kümmern sich Eltern um ihre Kinder? Wie oft haben Sie mit ihnen Kontakt?
5. Seit wann arbeiten Sie mit dem KOALA Projekt?  
Wie organisieren Sie Ihre Zusammenarbeit mit den deutschen Lehrkräften?  
Sind Sie mit der Teamarbeit zufrieden?
6. Was ist ihrer Meinung nach das Hauptziel von KOALA?
7. Was bewirkt KOALA Ihrer Meinung nach?  
Leistet das KOALA Projekt einen Beitrag zur sozialen Anpassung, Sprachentwicklung und Kommunikation unter den Schüler/innen bzw. zur zukünftigen schulischen Laufbahn?
8. Trägt das KOALA-Prinzip Ihrer Meinung nach zum interkulturellen Lernen bei?
9. Haben Sie sich mit den KOALA-Materialien vertraut gemacht? Was denken Sie darüber?
10. Haben Sie an einem der KOALA-Seminare teilgenommen? Was denken Sie über deren Inhalte und Wirkung?
11. Haben Sie eigene Vorschläge zur Umsetzung von KOALA?
12. Gibt es Problem bei der Umsetzung des KOALA-Projekts? Wenn ja, bitte erläutern Sie diese.

### EK 4 Portekizce Öğretmeni Görüşme Formu (Türkçe)

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer dillerde KOALA uygulamaları hakkında görüş elde etmek için Sırpça ve Portekizce öğretmeni ile de görüşme yapılacaktır.

Bu bölümde, “Öğretmen Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Portekizce öğretmenin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Aslıhan Selcen BİNGÖL**

**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

#### GENEL SORULAR

1. Portekizli öğrencilerinizin sosyo kültürel seviyeleri nedir?
2. Portekizli öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz kişisel/ailevi sorunlar nelerdir?
3. Portekizli öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz eğitimsel sorunlar nelerdir?
4. Portekizli velileriniz çocuklarıyla ne kadar ilgililer? / Sizinle ne kadar iletişimde bulunuyorlar?

#### KOALA İLE İLGİLİ SORULAR

1. Kaç yıldır KOALA çalışmaları yapıyorsunuz?  
Çalışmalarınızı nasıl organize ediyorsunuz?  
Alman öğretmeniyle işbirliği içinde bulunmak hakkındaki görüşleriniz?/Ekip çalışması yapmaktan memnun musunuz?
2. Sizce KOALA'nın (en önemli) amacı nedir?
3. Sizce KOALA'nın getirileri nelerdir?  
Öğrencilerinizin sosyal uyumuna,  
Dilsel gelişimine,  
Gelecekteki okul başarılarına destek sağlar mı?
4. Sizce KOALA ile kültürler arası eğitim/öğrenme ve iletişim desteklenmekte midir?
5. KOALA materyallerini kullanıyor musunuz? Bu ilkeyle ulaşılmak istenen amaca uygun mu?
6. KOALA hizmet içi seminerlere katıldınız mı? İçeriği ve etkililiği hakkındaki görüşleriniz?
7. KOALA'nın uygulamasında sorunlar yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklayabilir misiniz?
8. KOALA'nın uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

### **EK 5 Portekizce Öğretmeni Görüşme Formu (Almanca)**

Gegenstand meiner Doktorarbeit/-these ist "Die 3. Generation türkischer Kinder, Bilingualismus (Zweisprachigkeit) und bikulturelle Bildungsmodelle am Beispiel des Koala-Projekts des Bundeslandes Hessen". Sie intendiert, das "Koala-Projekt" aus der Sicht der Betroffenen zu bewerten: der Türkischlehrer/innen, der deutschen Klassenlehrer/innen, der Schulleiter/innen, der Schüler/innen der 5. und 6. Klassen und der Erziehungsberechtigten/Eltern.

Dieser Abschnitt beinhaltet das "Formular Lehrerinterview", ein teilstrukturierter Fragenkatalog, der dazu die Ansichten der portugiesischen Lehrer zu diesem Thema erfassen soll. Ihre umfassenden, offenen und direkten Antworten auf die unten stehenden Fragen sind von großer Bedeutung hinsichtlich der Daten, Befunde und Ergebnisse dieser Arbeit.

Ihre auf den Fragenkatalog gegebenen Angaben und Daten werden für keine anderen Zwecke außer dem der Doktorarbeit verwandt.

Ein Gespräch dauert jeweils etwa 30 Minuten.

Mit Ihrer Erlaubnis möchte ich die Konversation mit einem Tonbandgerät aufnehmen.

So hoffe ich, die Zeit effizienter nutzen zu können.

Sowohl für Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung und als auch für Ihre zeitliche Beanspruchung möchte ich mich herzlich bedanken.

Falls Sie noch Fragen haben, bevor wir anfangen, würde ich sie jetzt gern beantworten.

1. Was sind die soziokulturellen Verhältnisse ihrer Schüler/innen?
2. Welche persönlichen/familiären Probleme ihrer Schüler/in haben Sie beobachtet?
3. Welche pädagogischen Probleme haben Sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachtet?
4. Wie sehr kümmern sich Eltern um ihre Kinder? Wie oft haben Sie mit ihnen Kontakt?
5. Seit wann arbeiten Sie mit dem KOALA Projekt?  
Wie organisieren Sie Ihre Zusammenarbeit mit den deutschen Lehrkräften?  
Sind Sie mit der Teamarbeit zufrieden?
6. Was ist ihrer Meinung nach das Hauptziel von KOALA?
7. Was bewirkt KOALA Ihrer Meinung nach?  
Leistet das KOALA Projekt einen Beitrag zur sozialen Anpassung,  
Sprachentwicklung und Kommunikation unter den Schüler/innen bzw. zur  
zukünftigen schulischen Laufbahn?
8. Trägt das KOALA-Prinzip Ihrer Meinung nach zum interkulturellen Lernen bei?
9. Haben Sie sich mit den KOALA-Materialien vertraut gemacht? Was denken Sie darüber?
10. Haben Sie an einem der KOALA-Seminare teilgenommen? Was denken Sie über deren Inhalte und Wirkung?
11. Haben Sie eigene Vorschläge zur Umsetzung von KOALA?
12. Gibt es Problem bei der Umsetzung des KOALA-Projekts? Wenn ja, bitte erläutern Sie diese.

## EK 6 Alman Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu (Türkçe)

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde, “Öğretmen Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Alman Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Aslıhan Selcen BİNGÖL**

**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

### GENEL SORULAR

1. Türk öğrencilerinizin sosyo kültürel seviyeleri nedir?
2. Türk öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz kişisel/ailevi sorunlar nelerdir?
3. Türk öğrencilerinizde genel olarak gözlemlediğiniz eğitimsel sorunlar nelerdir?
4. Türk velileriniz çocuklarıyla ne kadar ilgililer? / Sizinle ne kadar iletişimde bulunuyorlar?

### KOALA İLE İLGİLİ SORULAR

1. Kaç yıldır KOALA çalışmaları yapıyorsunuz?  
Çalışmalarınızı nasıl organize ediyorsunuz?  
Türk öğretmeniyle işbirliği içinde bulunmak hakkındaki görüşleriniz?/Ekip çalışması yapmaktan memnun musunuz?
2. Sizce KOALA'nın (en önemli) amacı nedir?
3. KOALA hakkındaki genel düşünceleriniz nedir? Sizce KOALA'nın en büyük faydası nedir?  
Öğrencilerinizin sosyal uyumuna,  
Dilsel gelişimine,  
Gelecekteki okul başarılarına destek sağlar mı?
4. Sizce KOALA ile kültürler arası eğitim/öğrenme ve iletişim desteklenmekte midir?
5. KOALA materyallerini incelediniz mi? Düşünceleriniz.
6. KOALA hizmet içi seminerlere katıldınız mı? İçeriği ve etkililiği hakkındaki görüşleriniz?
7. KOALA'nın uygulamasında sorunlar yaşıyor musunuz?  
Cevabınız evetse lütfen açıklayabilir misiniz?
8. KOALA'nın uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

## EK 7 Alman Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu (Almanca)

Gegenstand meiner Doktorarbeit/-these ist "Die 3. Generation türkischer Kinder, Bilingualismus (Zweisprachigkeit) und bikulturelle Bildungsmodelle am Beispiel des Koala-Projekts des Bundeslandes Hessen". Sie intendiert, das "Koala-Projekt" aus der Sicht der Betroffenen zu bewerten: der Türkischlehrer/innen, der deutschen Klassenlehrer/innen, der Schulleiter/innen, der Schüler/innen der 5. und 6. Klassen und der Erziehungsberechtigten/Eltern.

Dieser Abschnitt beinhaltet das "Formular Lehrerinterview", ein teilstrukturierter Fragenkatalog, der dazu die Ansichten der deutschen Klassenlehrer zu diesem Thema erfassen soll. Ihre umfassenden, offenen und direkten Antworten auf die unten stehenden Fragen sind von großer Bedeutung hinsichtlich der Daten, Befunde und Ergebnisse dieser Arbeit.

Ihre auf den Fragenkatalog gegebenen Angaben und Daten werden für keine anderen Zwecke außer dem der Doktorarbeit verwandt.

Ein Gespräch dauert jeweils etwa 30 Minuten.

Mit Ihrer Erlaubnis möchte ich die Konversation mit einem Tonbandgerät aufnehmen.

So hoffe ich, die Zeit effizienter nutzen zu können.

Sowohl für Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung und als auch für Ihre zeitliche Beanspruchung möchte ich mich herzlich bedanken.

Falls Sie noch Fragen haben, bevor wir anfangen, würde ich sie jetzt gern beantworten.

1. Was sind die soziokulturellen Verhältnisse ihrer türkischen Schüler/innen?
2. Welche persönlichen/familiären Probleme ihrer türkischen Schüler/in haben Sie beobachtet?
3. Welche pädagogischen Probleme haben Sie bei ihren türkischen Schülerinnen und Schülern beobachtet?
4. Wie sehr kümmern sich türkische Eltern um ihre Kinder? Wie oft haben Sie mit ihnen Kontakt?
5. Seit wann arbeiten Sie mit dem KOALA Projekt?  
Wie organisieren Sie Ihre Zusammenarbeit mit den türkischen Lehrkräften?  
Sind Sie mit der Teamarbeit zufrieden?
6. Was ist ihrer Meinung nach das Hauptziel von KOALA?
7. Was bewirkt KOALA Ihrer Meinung nach?  
Leistet das KOALA Projekt einen Beitrag zur sozialen Anpassung, Sprachentwicklung und Kommunikation unter den Schüler/innen bzw. zur zukünftigen schulischen Laufbahn?
8. Trägt das KOALA-Prinzip Ihrer Meinung nach zum interkulturellen Lernen bei?
9. Haben Sie sich mit den KOALA-Materialien vertraut gemacht? Was denken Sie darüber?
10. Haben Sie an einem der KOALA-Seminare teilgenommen? Was denken Sie über deren Inhalte und Wirkung?

11. Gibt es Problem bei der Umsetzung des KOALA-Projekts? Wenn ja, bitte erläutern Sie diese.
12. Haben Sie eigene Vorschläge zur Umsetzung von KOALA?



### **EK 8 Okul Müdürleri Görüşme Formu (Türkçe)**

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin ve öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde, “Okul Müdürü Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, okul müdürlerinin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 15 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Ashlan Selcen BİNGÖL**

**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

#### **GENEL SORULAR**

1. Okulunuzun bulunduğu semt bakımından sosyo kültürel yapısı nedir?
2. Okulunuzda kaç Türk öğrenci bulunmaktadır?
3. Sizce okulunuzdaki Türk öğrencilerinin genel (kişisel/ailevi) problemleri nelerdir?
4. Sizce okulunuzdaki Türk öğrencilerinin eğitimsel problemleri nelerdir?

#### **KOALA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER**

1. Okulunuzda kaç yıldır KOALA programı uygulanmaktadır?
2. KOALA okulu olmayı kabul etme nedenleriniz nelerdir?
3. Sizce KOALA'nın en önemli amacı nedir?
4. Okulunuzda KOALA'yı nasıl organize ediyorsunuz?
5. KOALA hakkındaki genel düşünceleriniz nedir? Sizce KOALA'nın en büyük faydası nedir?  
Öğrencilerinizin sosyal uyumuna,  
Dilsel gelişimine,  
Gelecekteki okul başarılarına destek sağlar mı?
6. Sizce KOALA ile kültürler arası eğitim/öğrenme ve iletişim desteklenmekte midir?
7. KOALA hizmet içi seminerlerine okuldan katılım var mı? (Cevabınız evetse)  
Hizmet içi seminerlerinin içeriği ve etkililiği hakkındaki görüşleriniz?
8. KOALA ilkesinin uygulanmasında sorunlar yaşanıyor mu? Cevabınız evetse lütfen açıklayınız.
9. KOALA'nın uygulanması ile ilgili önerileriniz var mı?

### **EK 9 Okul Müdürleri Görüşme Formu (Almanca)**

Gegenstand meiner Doktorarbeit/-these ist "Die 3. Generation türkischer Kinder, Bilingualismus (Zweisprachigkeit) und bikulturelle Bildungsmodelle am Beispiel des Koala-Projekts des Bundeslandes Hessen". Sie intendiert, das "Koala-Projekt" aus der Sicht der Betroffenen zu bewerten: der Türkischlehrer/innen, der deutschen Klassenlehrer/innen, der Schulleiter/innen, der Schüler/innen der 5. und 6. Klassen und der Erziehungsberechtigten/Eltern.

Dieser Abschnitt beinhaltet das "Formular Schulleiterinterview", ein teilstrukturierter Fragenkatalog, der dazu die Ansichten der Schulleiter/in zu diesem Thema erfassen soll. Ihre umfassenden, offenen und direkten Antworten auf die unten stehenden Fragen sind von großer Bedeutung hinsichtlich der Daten, Befunde und Ergebnisse dieser Arbeit.

Ihre auf den Fragenkatalog gegebenen Angaben und Daten werden für keine anderen Zwecke außer dem der Doktorarbeit verwandt.

Ein Gespräch dauert jeweils etwa 15 Minuten.

Mit Ihrer Erlaubnis möchte ich die Konversation mit einem Tonbandgerät aufnehmen.

So hoffe ich, die Zeit effizienter nutzen zu können.

Sowohl für Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung und als auch für Ihre zeitliche Beanspruchung möchte ich mich herzlich bedanken.

Falls Sie noch Fragen haben, bevor wir anfangen, würde ich sie jetzt gern beantworten.

1. Was ist die soziokulturelle Umgebung der Schule?
2. Wie viele türkische Schüler/innen sind an Ihrer Schule?
3. Welche Schwierigkeiten und Probleme beobachten Sie bei den türkischen Schülerinnen und Schülern?
4. Welche pädagogischen Probleme gibt es Ihrer Meinung nach speziell bei den türkischen Schüler/innen?
5. Seit wann nimmt Ihre Schule am KOALA-Projekt teil?
6. Was waren die Gründe, an KOALA teilzunehmen?
7. Was ist ihrer Meinung nach das Hauptziel von KOALA?
8. Wie organisieren Sie KOALA an Ihrer Schule?  
Was denken Sie über die Teamarbeit?
9. Was bewirkt KOALA Ihrer Meinung nach?  
Leistet das KOALA Projekt einen Beitrag zur sozialen Anpassung, Sprachentwicklung und Kommunikation unter den Schüler/innen bzw. zur zukünftigen schulischen Laufbahn?
10. Trägt das KOALA-Prinzip Ihrer Meinung nach zum interkulturellen Lernen bei?
11. Haben Lehrer/innen Ihrer Schule am KOALA-Seminare teilgenommen? Wenn ja, was denken Sie über dessen Inhalt und Wirkung?
12. Gibt es Problem bei der Umsetzung des KOALA-Projekts? Wenn ja, bitte erläutern Sie diese.
13. Haben Sie eigene Vorschläge zur Umsetzung von KOALA?

### EK 10 Türk Veliler Görüşme Formu

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin ve 1. ve 2. sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde, “Türk Veliler Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Türk velilerin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecektir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Aslıhan Selcen BİNGÖL**

**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

#### GENEL BİLGİLER

1. Türkiye'nin neresindensiniz?
2. Eşiniz de Türk mü?
3. Kaç yıldır burada yaşıyorsunuz?
4. Ailenizden başka kimler burada yaşıyor?
5. Evde daha çok hangi dili konuşuyorsunuz?
  - Ne zaman Türkçe ne zaman Almanca konuşursunuz?
6. Çocuklarınıza kitap okur musunuz/masal anlatır mısınız? Hangi dilde?
7. Evde çocuğunuzun ödevlerine/derslerine yardım eden birisi/birileri var mı? Çocuğunuzu okul sonrası yardıma gönderiyor musunuz?
8. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi sizin için ne kadar önemli?
9. Çocuğunuz okulda ne gibi sorunlar yaşıyor? Size ne kadarını yansıtıyor?
10. Çocuğunuzun Türk ve Alman öğretmeniyle ne derecede irtibattasınız? İlişkiniz nasıl?
11. Okulda çocuğunuzla yapılan iki dilli çalışmalardan ne kadar haberdarsınız?

#### KOALA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

1. Çocuğunuzun öğretmeni size KOALA'dan bahsetti mi?
  - (Bahsettiyse KOALA hakkındaki düşünceleriniz)
2. Çocuğunuz size KOALA'dan/ya da Türkçe öğretmenin Almanca derslerine geldiğinden bahsetti mi?
  - (Bahsettiyse, bu durumla ilgili düşüncesi neydi?)
3. Çocuğunuzda dilsel olarak bir gelişme fark ediyor musunuz?
4. Sizin bu koordineli öğrenme hakkındaki görüşleriniz?
5. Sizin (başka) daha söylemek istedikleriniz ya da önerileriniz var mı?

### **EK 11 Türk Öğrenciler Görüşme Formu**

“3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dillilik ve İki Kültürlülükle İlgili Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti KOALA Projesi)” konulu doktora tezim “KOALA Projesi”ni Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin ve 1. ve 2. sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde, “Türk Öğrenci Görüşme Formu” yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Türk öğrencilerin görüşlerini toplamaya yöneliktir.

Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğin kapsamlı, içten ve samimi cevapların, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

İzin verirsen görüşmeyi ses cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğin ve değerli zamanını ayırdığın için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğin bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

**Ashlan Selcen BİNGÖL**

**Gazi Üniversitesi**

**Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi**

#### **GENEL SORULAR**

1. Kaç yaşındasın?
2. Hangi okula gidiyorsun?
3. Evde hangi dili konuşuyorsun?
  - (Türkçe mi Almanca mı)?
4. Evde Almanca mı Türkçe mi TV kanalları izliyorsunuz?
  - Kimler hangi kanalları izliyor?
  - Hangi tür programları izliyorlar/izliyorsun?
5. Almancada zorlanıyor musun? Zorlanıyorsan (sence) neden?
6. İlkokuldaki Türkçe öğretmenini hatırlıyor musun? (Hala görüşüyor musun?)
7. İlkokuldayken 4 yıl boyunca Türkçe dersine gittin. Dersler nasıl geçiyordu?

#### **KOALA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER**

1. Sizin okulda KOALA dersleri yapıyordu. Neydi KOALA hatırlıyor musun?
2. Türkçe öğretmeniniz yalnızca Türkçe derslerine mi geliyordu, Alman sınıfınıza da geliyor muydu?
3. Türkçe öğretmeniniz Alman sınıfınıza geldiğinde neler hissediyordun?
4. Derslerde genel olarak ne gibi zorluklar yaşıyordun?
5. Türkçe öğretmeniniz Almanca sınıfına gelince iki öğretmenle yapılan dersler nasıldı?
6. Öğretmenin ve arkadaşların biz Türklerin de Ostern (Paskalya), Weichnacht (Noel) gibi Ramazan, Şeker bayramlarının ya da 23 Nisan gibi bayramlarının olduğunu öğrendiler mi? Sınıfta bayramlarınızı tanıttınız mı?

7. Türkçe öğretmeninin derslerde kullandığı ders araçları gereçleri ve oyunları nasıl buluyordun, Türkçeyi öğrenmeni kolaylaştırdı mı?
8. Türkçe öğretmeniniz size öğrettiklerinden/gösterdiği çalışmalardan sonra derslerine kendi kendine çalışmak kolaylaşıyor muydu?
9. Bu KOALA derslerinden ve Türkçe öğretmeninizin sizi çalıştırmalarından sonra Almanca ve Türkçe arasında yaptığınız karıştırmalar azaldı mı?
10. Bu KOALA dersleriyle birlikte Alman öğretmenin de biraz Türkçe öğrendi mi sence?
11. Sence diğer ülkelerden olan arkadaşların da Türkçe öğrendiler mi ya da Türkiye ve Türkler hakkında biraz bir şeyler öğrendiler mi?
12. Sence KOALA dersleri almanın sana başka faydası oldu mu?