



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MALZEME
KULLANIMI: ALMANYA ÖRNEĞİ**

Feride Tekeli

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MALZEME
KULLANIMI:
ALMANYA ÖRNEĞİ**

Feride Tekeli

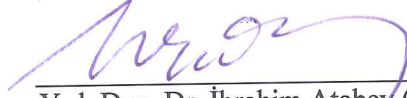
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

KABUL VE ONAY

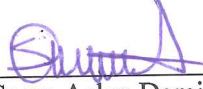
Feride Tekeli tarafından hazırlanan “İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği” başlıklı bu çalışma, 31.05.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey (Başkan)



Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli (Danışman)



Doç. Dr. Sema Aslan Demir

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yunus Koç
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

4 Haziran 2017

Feride Tekeli



YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**
(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)
- **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)
- **Tezimin/Raporumun 04.06.2020 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum; ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**
- **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

04 / 06 /2017

Feride Tekeli

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

04 / 06 /2017

Feride Tekeli

TEŞEKKÜR

Bu araştırmaya birçok kişi ve kurum katkı sunmuştur. Onlara teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Öncelikle, tez danışmanlarım Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli ve Yrd. Doç. Dr. Erol Barın'a teşekkür etmek istiyorum. Hem yüksek lisans derslerinde hem de tez yazım sürecinde kendilerinden çok şey öğrendim. Desteklerini benden hiçbir zaman esirgemediler, en yoğun zamanlarında bile bana vakit ayırdılar, sorularımı yanıtladılar ve beni yönlendirdiler. Tez konumun belirlenmesinde ve sınırlarının çizilmesinde bana çok yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Meltem Ekti'ye teşekkür etmek istiyorum. Verdiği "Araştırma Yöntemleri" dersi sayesinde yüksek lisanstaki ilk dönemde tez konumu netleştirebildim ve tez yazım sürecinde mesafe katedebildim.

Tezin uygulama kısmı için gerekli izinleri vermekle kalmayıp, anketlerin öğretmenlere ulaştırılması için Almanya'daki eğitim ataşeliklerine yazı gönderen ve süreci takip eden Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü personeline, özellikle Sayın Mehmet Nahit Çelik'e, çok teşekkür ederim.

Başta Hamburg ve Mainz Eğitim Ataşelikleri olmak üzere, tez çalışmasına destek veren Almanya'daki tüm eğitim ataşeliklerine, eğitim koordinatörlerine ve anket ile mülakata katılarak çalışmanın tamamlanmasını sağlayan sevgili öğretmenlere teşekkür ederim. Onların ilgisi ve desteği olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Yüksek lisans tezinde kullandığı anketi, bu tez için uyarlamamıza izin verdiği için Sayın Doç. Dr. Mustafa Başaran'a, tez çalışmasında kullanılan anket ve mülakat hakkında görüş bildirdiği için Sayın Yrd. Doç. Dr. Emine Önen'e ve anketlerin istatistik programında analizi sürecine destek verdiği için Sayın Tuğba Yılmaz'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

ÖZET

Tekeli, Feride. İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

1960'lı yıllarda “misafir işçi” olarak Avrupa'ya giden Türkler, orada kalıcı hâle gelmiştir. Avrupa'ya giden Türklerin çoğunluğu Almanya'da yaşamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Almanya'daki Türk öğrencilerin Türkçe ile olan bağlarını güçlendirmek amacıyla Almanya'daki okullarda “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri açmaktadır ve bu dersler için Türkiye'den öğretmenler görevlendirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya'da en az bir yıl görev yapmış öğretmenlere anket uygulanmıştır ve öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. 86 öğretmen anketi doldurmuştur. 8 öğretmen mülakat sorularını yanıtlamıştır. Anket verileri SPSS 20 istatistik programıyla, mülakat verileri nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Öğretmenler, “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Buna göre, derslerde en sık kullanılan öğretim malzemeleri; yazı tahtası, görsel malzemeler ve ders kitaplarıdır. Öğretmenler malzeme kullanımında en sık “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilinci aşılacak” ile “Öğrencilerin ilgisini çekebilmek” hedeflerini gözetmektedir. Araç-gereç kullanımında en sık karşılaşılan problemler, “Okul kütüphanesinin yetersiz olması” ve “Meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması” olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Almanya, İki Dilli, Türkçe, Almanca, Öğrenci, Öğretmen, Malzeme

ABSTRACT

Tekeli, Feride. *Material Use in Teaching Turkish to Bilingual Students: The Case of Germany*, Master Thesis, Ankara, 2017.

Turks, who went to Europe as “guest workers” in the 1960s, have settled there. The majority of the Turks in Europe are living in Germany. Turkish Republic Ministry of National Education is providing “Turkish Language and Turkish Culture” courses for the Turkish students in Germany to strengthen the tie between them and the Turkish language. The teachers of these courses are charged by the Turkish Republic Ministry of National Education.

The aim of this study is to investigate the materials that are used in the “Turkish Language and Turkish Culture” courses. A questionnaire has been conducted and interviews have been made for this aim. The interviewees and participants of the questionnaire were selected between the teachers who were charged by the Turkish government and worked at least one year in Germany. 86 teachers filled out the questionnaire. 8 teachers participated in the interview. The data collected from the questionnaire have been analyzed with SPSS 20 Statistics program. The data from the interviews have been analyzed with qualitative content analysis.

Teachers shared their opinions about the material use in the “Turkish Language and Turkish Culture” courses. According to this, white boards, visual aids and textbooks are most frequently used instructional materials. By material use, teachers take “Endear Turkish language and cultivate language awareness” and “Arouse student’s interest” instructional objectives most frequently into consideration. Most frequently encountered problems by material use are “Insufficient school libraries” and “Insufficient vocational training courses”.

Key Words: Germany, Bilingual, Turkish, German, Student, Teacher, Material

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLO DİZİNİ	vii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. İKİ DİLLİLİK VE ALMANYA’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	8
2.1. Anadili ve İki Dillilik	8
2.2. İki Dilliliğin Türleri.....	10
2.3. Türkçe-Almanca İki Dilli Öğrenciler	13
2.4. Almanya’da Türkçe Öğretimi	15
2.5. Avrupa’nın Dil Politikası.....	17
2.6. Almanya’nın Dil Politikası	21
2.6.1. Almanya’da “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersleri.....	22
2.6.2. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersi Öğretmenleri	27
2.7. Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı	29
2.7.1. Öğretim Malzemelerinin Sınıflandırılması	30

2.7.2. Öğretim Malzemelerini Seçme ve Kullanma İlkeleri	34
2.7.3. Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı	37
2.7.3.1. “Türkçe ve Türk Kültürü” Derslerinde Malzeme Kullanımı	38
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Anket ve Mülakatın Uygulanması.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	46
4. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.1. Anket Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	49
4.1.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel Verileri.....	49
4.1.2. Öğretmenlerin Malzeme Kullanımı ile İlgili Görüşleri	56
4.1.3. Cinsiyet, Yaş ve Branşa İlişkin Bulgular	57
4.1.4. Cinsiyet, Kıdem ve Branşa İlişkin Bulgular	59
4.1.5. Cinsiyet, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular	61
4.1.6. Hizmet İçi Eğitim ve Branşa İlişkin Bulgular	62
4.1.7. Malzeme Etkisine Dair Görüşlerin Cinsiyet, Yaş, Branş, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Değişkenlerinden Etkilenme Durumu	63
4.1.8. Malzeme Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu	65
4.1.9. Malzeme Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu	65
4.1.10. Malzeme Üretiminin Cinsiyet, Haftalık Ders Saati, Hizmet İçi Eğitim, Kıdem, Branş ve Yaş Değişkenlerinden Etkilenme Durumu	66
4.1.11. Öğretmenlerin Kullandıkları Malzemelere İlişkin Yanıtlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	70
4.1.12. Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler ve Oranları.....	71

4.1.13. Derslerde Kullanılan Araç-Gereçlerin Cinsiyet, Kıdem, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip, Ders Kitabı Kullanımı ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu	72
4.1.14. Araç-Gereç Kullanım Sebeplerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	78
4.1.15. Öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanım Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.16. Araç-Gereç Kullanım Sebeplerinin Cinsiyet, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu	81
4.1.17. Araç-Gereç Kullanım Problemlerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	87
4.1.18. Araç-Gereç Kullanım Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.1.19. Araç-Gereç Kullanım Problemlerinin Cinsiyet, Yaş, Branş, Kıdem, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu	90
4.2. Mülakat Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	99
4.2.1. Mülakata Katılan Öğretmenlerin Betimsel Verileri	100
4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Malzemeleriyle İlgili Görüşleri ve Önerileri.....	101
4.2.2.1. Malzeme Kullanımının Dersin Verimliliğine Etkisi.....	101
4.2.2.2. Malzeme ve Teknoloji Konularında Hizmet İçi Eğitim.....	102
4.2.2.3. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Kullanılan Malzemeler ve Tercih Sebepleri	102
4.2.2.4. Ders Kitabı ile İlgili Görüşler.....	103
4.2.2.5. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Malzeme Seçimi Ölçütleri.....	105
4.2.2.6. Malzeme Üretimi ve Kullanımı İle İlgili Gelişmeleri Takip Etme Durumu	105
4.2.2.7. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersi İçin Malzeme Üretme Durumu	105
4.2.2.8. Kullanılan Malzemelerin Türkçe Öğretimine Katkısı	106
4.2.2.9. Malzeme ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar	107
4.2.2.10. Malzeme Kullanma ve Geliştirme için Öneriler.....	109
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	125

TABLO DİZİNİ

Tablo 1: Almanya’da Türkçe Anadili Dersine Katılım.....	25
Tablo 2: Almanya’da Türkiye Cumhuriyetine Bağlı Olarak Görev Yapan Öğretmenler.....	28
Tablo 3: Araç Türleri ve Duyu Organları.....	31
Tablo 4: Öğretim Malzemelerinin Sınıflandırılması.....	32
Tablo 5: Öğretmenlerin Görev Durumu.....	49
Tablo 6: Öğretmenlerin Eğitim Ataşeliği Bölgelerine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 7: Öğretmenlere Ait Betimsel Veriler.....	51
Tablo 8: Öğretmenlerin Görev Aldıkları Okul Türleri.....	54
Tablo 9: Öğretmenlerin Malzeme Kullanımı ile İlgili Görüşleri.....	56
Tablo 10: Cinsiyet, Yaş ve Branşa İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 11: Cinsiyet, Kıdem ve Branşa İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 12: Cinsiyet, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 13: Hizmet İçi Eğitim ve Branşa İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 14: Malzeme Etkisinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	63
Tablo 15: Malzeme Etkisinin Yaş, Branş, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Değişkenlerinden Etkilenme Durumu: Betimsel Tablo.....	63
Tablo 16: Malzeme Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	65
Tablo 17: Malzeme Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	65
Tablo 18: Malzeme Üretiminin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	66
Tablo 19: Malzeme Üretiminin Haftalık Ders Saati, Hizmet İçi Eğitim, Kıdem, Branş ve Yaş Değişkenlerinden Etkilenme Durumu.....	67
Tablo 20: Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Malzemelere İlişkin Yanıtlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	70
Tablo 21: Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler ve Oranları.....	71

Tablo 22: Araç-Gereç Kullanımının Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	72
Tablo 23: Araç-Gereç Kullanımının Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	72
Tablo 24: Araç-Gereç Kullanımının Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	73
Tablo 25: Araç-Gereç Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	74
Tablo 26: Araç-Gereç Kullanımının Ders Kitabına Sahip Olma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	76
Tablo 27: Araç-Gereç Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	76
Tablo 28: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	78
Tablo 29: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerine İlişkin Bulgular Tablosu.....	79
Tablo 30: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	81
Tablo 31: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	81
Tablo 32: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	84
Tablo 33: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Üretme Değişkeninden Etkilenmesi.....	85
Tablo 34: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlere Dair Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	87
Tablo 35: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 36: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	90
Tablo 37: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Yaş Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	91
Tablo 38: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Branş Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	92
Tablo 39: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	93

Tablo 40: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	93
Tablo 41: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	95
Tablo 42: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Ders Kitabı Kullanımı Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	97
Tablo 43: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	98

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

1960'lı yıllarda işgücü açığını kapatmak üzere Avrupa'ya giden Türkler, yaklaşık altmış yıldır orada yaşamaktadır. Avrupa ülkelerinde çalışmak üzere yurtdışına çıkan işçiler bunu geçici bir süreç olarak görmüşlerdir. Bir süre Avrupa'da çalışıp birikim yaparak ülkelerine dönme planı yapan işçiler, planlarını önce ertelemek daha sonra ise iptal etmek durumunda kalmışlardır. Ülkelerine dönemeyen işçiler, ailelerini yanlarına çağırarak gittikleri ülkelerde kalıcı hâle gelmişlerdir. Kula (1992, s.23), göçmen işçilerin gittikleri ülkelerde zaman içerisinde "konukluk" aşamasından "yerleşik" aşamaya geçtiklerini söylemektedir.

Geçici işgücü olarak çağrılan yabancı işçiler, gittikleri ülkelerin ekonomileri için bugün artık neredeyse bir mecburiyet hâline gelmiştir. (Berger ve Mohr, 2011, s.10) "Misafir işçi" olarak görülen ilk kuşak, çoğunlukla alt kademe işlerde, zor koşullar altında çalışmak zorunda kalmıştır. Sonraki kuşaklarda, koşullara uyum sağlayabilenler ve yaşadıkları ülkelerin dillerini öğrenerek vasıflı hâle gelebilenler daha iyi imkânlarla çalışma fırsatı bulmuştur. Hem ilk kuşak hem de sonraki kuşaklar Avrupa ülkelerinin ekonomilerine büyük katkı sağlamıştır ve halen sağlamaktadır.

Günümüzde Avrupa'da yaklaşık beş milyon Türk bulunmaktadır. Avrupa'da yaşayan Türklerin %80'inin Almanya'da yaşadığı ifade edilmektedir. (Abadan-Unat, 2002, s.XX) Türkler, 1960'lı yıllarda Almanya'ya "misafir işçi" olarak giderek zamanla orada yerleşik hâle gelmiştir. Almanya'da yerleşik hâle gelen Türkler, bugün dördüncü nesile ulaşmıştır.

Almanya'da yaşayan Türkler, birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bir kısmı eğitim alanındadır. Almanya'da yaşayan ve eğitimini orada sürdüren Türk öğrencilerin, Türkçeden gittikçe uzaklaştıkları bir sorun olarak tespit edilmektedir. Türkçeden uzaklaşmanın, Türkçe-Almanca iki dilli öğrenciler için önemli bir problem olduğu söylenebilir. Anadilleri Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler, ikinci dil

Almanca'yı öğrenmekte de zorlanmaktadır. Hiçbir dile hâkim olamayan bireyler, yarı dilli konumuna düşmektedir. Adıgüzel (2011, s.55), yarı dilliliğin bireylerin ruhsal durumunu olumsuz etkilediğini, okul ve iş yaşamında geri kalmalarına sebep olduğunu söylemektedir. Bireylerin, yarı dilliliğin olumsuz etkilerinden korunmak ve ikinci dili daha rahat öğrenebilmek için ana dillerini çok iyi bir düzeyde bilmeleri şarttır.

Türkiye Cumhuriyeti devleti, Almanya'daki Türk öğrencilerin Türkçeden uzaklaşmalarını engellemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan öğretmenleri "Türkçe ve Türk Kültürü" dersleri vermek üzere görevlendirmektedir. Bu derslerin amacı, öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüyle olan bağlarını güçlendirmektir. Derslerin amacına ulaşabilmesi için, derslerle ilgili sorunlara çözüm üretmek ve derslerin verimliliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapmak gerekmektedir. "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinin işlenişinde dersin verimliliğini etkileyen birtakım sorunlarla karşılaşıldığı söylenebilir. Güzel (2014, s.188), derslerde kullanılan malzemelerin eksikliğinin ve yetersizliğinin bu sorunlardan biri olduğunu ifade etmektedir. "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde öğretim malzemelerine dair yaşanan sorunlara çözüm bulunması ve öğretimde kullanılan malzemelerin geliştirilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkin hâle getirilebilmesi için şarttır.

Öğretimde kullanılan malzemeler, etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Malzemeler, öğretim ve öğrenim süreçlerinin ayrılmaz parçalarıdır. Malzeme kullanımı bütün derslerde önemli olmakla birlikte, dil derslerinde hayati önem taşımaktadır. Hem ana dili derslerinde hem de yabancı dil derslerinde yaş grubuna, seviyeye, hedeflere ve kazanımlara uygun malzeme seçmek veya geliştirmek ve malzemeleri etkili bir biçimde kullanmak oldukça önemlidir. Bunun için, "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanım durumunun ve malzeme kullanımında karşılaşılan sorunların tespit edilmesi gerekmektedir.

Almanya'daki okullarda eğitim gören Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkçeyi kalıcı bir şekilde öğretebilmek için hedef kitleye ve kazanımlara uygun, ilgi çekici malzemeler seçilmeli veya geliştirilmeli ve malzemeler etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına, seviyeye ve dersin amaçlarına uygun olmayan malzemeler kullanıldığında dersin verimliliği düşmektedir.

Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme durumunu araştırmak için fikirlerine ilk başvurulacak kişiler öğretmenlerdir; çünkü öğretim malzemelerinin sınıftaki uygulayıcıları onlardır. Öğretmenler, gerek derse hazırlık sürecinde gerekse dersler esnasında malzemelerin yeterli ve yetersiz yönlerini fark edebilmektedir. Malzemeleri sınıflarda kullanan öğretmenler, malzemelerin değerlendirilmesinde görüşleri alınacak uzmanlardır. Bu nedenle, öğretim malzemeleri değerlendirilirken öğretmenlerin görüşleri esas alınabilir.

Tezin giriş kısmında; problem durumu, ilgili çalışmalar, tezin amacı, tezin önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar sırasıyla ele alınmaktadır.

İkinci bölümde, Almanya’daki iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili kuramsal bilgiler üç alt başlıkta açıklanmaktadır. Bu bölümde ilk olarak, anadili ve iki dillilik kavramları tanımlanmaktadır. Ardından iki dillilik türleri açıklanarak, Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin durumuna değinilmektedir.

İkinci alt başlıkta, Almanya’daki Türkçe öğretimi konusuna yer verilmektedir. Almanya’daki Türkçe öğretim tarihinden kısaca bahsedildikten sonra dil politikalarının Türkçe öğretimine etkisi tartışmaya açılmaktadır. Daha sonra Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin içeriği, uygulama süreçleri ve derslerde görev alan öğretmenlerin durumu hakkında bilgiler verilmektedir.

Türkçe öğretiminde malzeme kullanımına ayrılan üçüncü başlıkta, öncelikle öğretim malzemeleri sınıflandırılmaktadır ve öğretim malzemelerini seçme ve kullanma ilkeleri açıklanmaya çalışılmaktadır. Ardından Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı genel olarak irdelenmektedir. Daha sonra, “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımı ele alınmaktadır.

Üçüncü bölümde, araştırmanın uygulamalı kısmında hangi yöntemin kullanıldığı ve araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde, bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Beşinci bölümde ise tezin sonucu yer almaktadır.

Bu araştırmada, Almanya’daki iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanım durumu ve malzeme kullanımında karşılaşılan sorunlar

tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya’da en az bir yıl görev yapmış öğretmenlerin Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemeler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmada, ölçek aracı olarak anket ve mülakat kullanılmıştır. Anket verileri istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Mülakat verileri ise nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemeleri tespit etmek ve bu malzemelerin derslere katkısını belirlemek hedeflenmektedir. Amaç; Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemelerin eksik ve yetersiz kaldığı yönleri belirlemek, böylece Almanya’daki Türkçe öğretimi alanına bilgi sağlayarak katkıda bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İşgücü açığını kapatmak amacıyla Türkiye’den Almanya’ya giden ve zaman içerisinde orada kalıcı hâle gelen işçiler ve aileleri, yaşadıkları ülkede birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Almanya’daki Türklerin anadilleri Türkçeden gittikçe uzaklaşmaları, sorunların en önemlilerinden biri olarak sayılabilir. Birinci ve ikinci kuşak anadili ile olan bağına bir ölçüde sürdürebilmişken, üçüncü ve dördüncü kuşak Türklerin Türkçeden gittikçe uzaklaştıkları tespit edilmektedir. Anadilini yeterli düzeyde öğrenemeyen Türkler, ikinci dil Almancayı da öğrenmekte güçlük çekebilmektedir.

Almanya’daki Türklerin Türkçeden uzaklaşmalarını engellemek için çeşitli adımlar atılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının, Almanya’daki öğretim kurumlarına devam eden Türk öğrencilere “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri açması ve

bu dersler için Türkiye’den öğretmenler görevlendirmesi atılan adımlardan biridir. Almanya’daki Türklerin Türkçeden uzaklaşmalarını engellemek için bu derslerin verimli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin verimli bir şekilde yapılabilmesi için derslerin mevcut durumunun ve öğrenci ile öğretmen ihtiyaçlarının isabetli bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Hem derslerin mevcut durumuna hem de öğrenci ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına dair çok az araştırma yapıldığı söylenebilir. Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerine dair araştırmaların hem sayıca hem de nitelik bakımından artması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada; Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemeler, malzeme seçim kriterleri ve malzeme kullanımı alanında yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma; derslerde kullanılan malzemelerin, malzeme seçim kriterlerinin ve malzeme kullanımında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve bunun sonucunda derslerin iyileştirilmesine katkı sağlanması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırma, Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımına dair araştırma eksikliğini gidermeye çalışması bakımından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde öğretim malzemeleri kullanıldığı ve kullanılan malzemelerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilediği varsayımından hareketle yapılmıştır. Uygulama kısmında, öğretim malzemeleriyle ilgili görüş bildiren öğretmenlerin araştırma sorularını gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya'daki eğitim kurumlarına görevlendirilmiş öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığının Almanya dışındaki ülkelere gönderdiği öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.
2. Araştırmanın evreni, Almanya'daki okullara T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerdir. Başka bir devlet ve kurum tarafından görevlendirilen öğretmenler araştırma kapsamı dışındadır.
3. Araştırma, Almanya'daki eğitim kurumlarında en az bir yıl görev yapmış öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Daha kısa süre görev yapmış öğretmenlerin görüşleri alınmamıştır.
4. Araştırma konusu, Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanımı ile sınırlıdır. Derslerle ilgili diğer sorunlar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.
5. Bu araştırmada, Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere "anadili dersi" olarak verilen derslerdeki malzeme kullanımı araştırılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yapılan dersler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Anadili: Aksan (1975, s.427), anadili kelimesini "(...) başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" ifadesiyle tanımlamaktadır. Bu tanıma göre anadili, kişinin sosyal çevresi vesilesiyle maruz kaldığı, yaşadığı toplumla bağ kurmasını sağlayan ilk dil olarak görülebilmektedir.

İki Dillilik: Bloomfield (1970, s.56) iki dilliliği, iki dile de anadili düzeyinde hâkim olabilmek olarak tanımlamaktadır. Haugen, iki dilliliğin kişinin ikinci dilde anlamlı cümle kurabilmesi ile başladığını savunmaktadır. (Haugen'den aktaran Skutnabb-Kangas, 1981, s. 82). Cummins (1981, s.8) ise daha genel bir tanım yaparak iki dilliliğin, bireyin iki dili anlama ve kullanma yetisi olduğunu ifade etmiştir. İki dillilik kelimesinin, bireylerin dil seviyeleri ve dili öğrenme yollarına göre farklılaşan tanımları bulunmaktadır.

Öğretim Malzemeleri: Öğretim malzemeleri,“(…) eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklemek, farklı bakış açıları kazandırmak, eğitim sürecini zenginleştirmek, soyut kavramları somutlaştırmak, karmaşık kavramları kolaylaştırmak, çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesini sağlamak amacıyla” kullanılan malzemelerdir. (Cabı, 2013, s.46) Kullanılan öğretim malzemeleri, derslerin işlenişi ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

“Türkçe ve Türk Kültürü” Dersi: Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerin verdiği derslerdir.

2. İKİ DİLLİLİK VE ALMANYA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin dil edinimlerini ve gelişimlerini incelemek için öncelikle anadili ve iki dillilik kavramlarını açıklamak gerekmektedir. Bu bölümde ilk olarak, anadili ve iki dillilik kavramları tanımlanmaya çalışılacaktır. Ardından iki dillilik türleri incelenecektir. Son olarak Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere odaklanılacaktır.

2.1. Anadili ve İki Dillilik

Anadilin, kişinin doğduğu ailede ve büyüdüğü çevrede öğrendiği birinci dil olduğu ifade edilebilir. Anadili ile kişilik oluşumu arasında büyük bir yakınlık bulunduğu, bu nedenle bireyin anadilini iyi bilmek durumunda olduğu söylenebilir. Kişiler, toplumla sağlıklı ilişkiler kurmak için anadilini iyi bilmelidir. (Vardar'dan aktaran Karakuş, 2012, ss.3-4) Aksan (1975, s.427), anadilin, kişilerin bilinçaltına indiğini ve toplumla bağını kuran unsur olduğu vurgulamaktadır.

Anadili, geleneksel olarak; kişinin düşündüğü, hayal kurduğu ve sayı saydığı dil olarak tanımlanmaktadır. Anadili kelimesi, “annenin konuştuğu dil” olarak algılanmaktadır. Skutnabb-Kangas'a göre “anne” kelimesi yalnızca biyolojik anne ile sınırlandırılmadığında ve çocukla iletişim kuran ilk kişi olarak tanımlandığında bu kelime daha kapsayıcı olmaktadır. Buradan hareketle anadili, çocuğun ilk maruz kaldığı dil olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanımların tartışmaya açık olduğunu ve azınlık durumundaki toplulukların anadili ile ilişkisi düşünüldüğünde kapsayıcı olmadığını iddia etmek mümkündür (1981, s.14).

Skutnabb-Kangas (1981, s.18), anadilini tanımlamak için dört farklı yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar; kişilerin kökeni, dil yeterlikleri, dilin işlevi ve dil tutumudur. Dört yaklaşım arasında kişinin kökeni dışındaki yaklaşımların, bireylerin yaşamları boyunca anadillerinin değişebileceğini kabul ettikleri belirtilmektedir.

Kökene dair yaklaşım; anadilin, kişilerin iletişim kurdukları ilk dil olduğunu ve zaman içerisinde değişmeyeceğini söylemektedir. Dil yeterliğine dair yaklaşım, kişinin en iyi bildiği dili anadili olarak tanımlamaktadır. Dilin işlevi ile ilgili yaklaşım; anadilin, kişinin en sık kullandığı dil olduğunu iddia ederek, kişilerin yaşamlarının farklı dönemlerinde farklı anadillerine sahip olabilecekleri sonucuna ulaşmaktadır. Dil tutumu yaklaşımı ise kişilerin rüya gördüğü, günlük yazdığı dili; yani kendini ifade ettiği dili anadili olarak görmektedir.

Kula'ya göre anadili, kişinin geldiği toplumla bütünleşmesi, bilişsel gelişimine katkı sunması, kavram ve kimlik oluşumunu sağlaması bakımından önemlidir (2012, s.309). Kula, kişinin anadilinde yetkinleşememesinin düşünsel ve duygusal yönelimlerini sınırlandıracağını ve fiziksel, ruhsal sorunlara sebebiyet vereceğini belirtmektedir. Bu nedenle, anadili eğitimi talebinin meşru görülerek desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (s.314).

Skutnabb-Kangas (1981, s.12), bir ülkede azınlık durumunda olan etnik grupların genellikle anadillerine göre tanımlandıklarını ve ülkedeki çoğunluktan anadilleri bakımından ayrıldıklarını, bu bakımdan anadilin sembolik bir öneminin olduğunu ifade etmektedir. Skutnabb-Kangas, tüm çocuklara anadillerini geliştirmeleri için eğitim hakkı tanınmanın, çocukların anadilleri ile gurur duymalarını ve kimliklerinin herkesçe kabul edilmesini sağlamanın bir insan hakkı olduğunun altını çizmektedir (s.19).

İki dillilik, kişilerin farklı nedenlerle ve koşullarda birden fazla dil edinmesi veya iki dili anadili düzeyinde öğrenmesi olarak tanımlanabilir (Aksan, 2007, s.26). Bloomfield (1970, s.56), iki dilliliği, iki dile de anadili düzeyinde hâkim olabilmek olarak tanımlamaktadır. Haugen, iki dilliliğin kişinin ikinci dilde anlamlı cümle kurabilmesi ile başladığını savunmaktadır. (Haugen'den aktaran Skutnabb-Kangas, 1981, s.82) Yıldız (2012, s.269), iki dillilik için doğuştan itibaren iki dilli ortamda yetişmek gerektiğini ifade etmektedir ve iki dilliliğin ailede konuşulan dil ile çevreden konuşulan dilin farklı olması olduğunu söylemektedir. Cummins (1981, s.8) ise daha genel bir tanım yaparak iki dilliliğin, bireyin iki dili anlama ve kullanma yetisi olduğunu ifade etmektedir. İki dillilik kelimesinin, bireylerin dil seviyeleri ve dili öğrenme yollarına göre farklılaşan tanımları bulunmaktadır.

Cummins (2001, s.17), iki dilliliğin bireylerin dil gelişimine ve eğitimine katkı sağladığını ifade etmektedir. İlkokul yıllarında iki veya daha fazla dili öğrenme fırsatı bulan bireylerin, dil ve dil kullanımına dair daha duyarlı hâle geldiklerinin bilindiğini aktarmaktadır. Buna göre; iki dile de hâkim olabilen bireyler, dilleri karşılaştırma fırsatı bularak dillerin yapılarını daha iyi anlayabilmektedir. Bireylerin anadillerine hâkim olma düzeyleri, ikinci dili edinmelerini ciddi biçimde etkilemektedir. İki dillilik üzerine son otuz beş yılda yüz elliden fazla araştırma yapılmıştır. Sonuçlar, Goethe'nin "Tek dil bilen kişi aslında o dili bilmiyordur" sözünü doğrulamaktadır. Cummins (2004, s.18), okullarda öğrencilere anadili dersleri vermenin yalnızca anadili değil okul dilini de geliştireceğini; bu nedenle iki dilli bireylere iki dili de geliştirecek fırsatlar sunmak gerektiğini vurgulamaktadır.

İki dillilik, kimi toplumlarda tek dilli toplum yapısına bir tehdit ve prestijli dil olarak kabul edilen çoğunluğun dilinin öğrenilmesinin önünde bir engel olarak düşünülmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981, s.67). Azınlıkların iki dilliliğinin tehdit ve engel olarak görülebilmesi durumunu anlamak için iki dillilik türlerine ve bu türlerin özelliklerine bakmak gerekmektedir.

2.2. İki Dilliliğin Türleri

Skutnabb-Kangas'a göre iki dillilik türlerini; iki dilli olma koşullarına, iki dilliliğin getirilerine ve götürülerine göre dört ana gruba ayırmak mümkündür. Bu gruplar: elit iki dillilik, çoğunluk toplumlarında iki dillilik, iki dilli ailelerde iki dillilik ve azınlık toplumlarında iki dilliliktir.

İlk grubu oluşturan elit iki dilliler; herhangi bir zorlama olmaksızın, kendi istekleriyle iki dilli olmuş bireylerdir. Bu bireylere, iki dilli olmaları için baskı yapılmamıştır. Elit iki dilliler, anadillerine tam hâkimiyet sağlama şansına sahip olmuş bireylerdir (Skutnabb-Kangas, 1981, s.75). İkinci dillerini öğrenmeye genellikle anadili edinimi tamamlandıktan sonra başlamaktadırlar.

Çoğunluk toplumlarında iki dillilik, ikinci iki dillilik türünü oluşturmaktadır. Bu gruptaki bireylerin büyük bir kısmı dili örgün eğitim yoluyla öğrenmektedir. Kendi ülkesinde yabancı dil dersi alan bireylerle, anadilinin daha prestijli olarak kabul edildiği bir ülkede daha az prestijli ülke dilini öğrenen bireyler bu grupta değerlendirilmektedir. Bu gruptaki bireyler, anadillerine tam olarak hâkimdir. İkinci dili öğrenememeleri durumunda ciddi bir kayba uğramayacakları kabul edilmektedir (s.77). Çoğunluk toplumlarındaki iki dillilik ile elit iki dilliliğin birbirlerine oldukça benzer nitelikler taşıdığı, çoğunluk toplumlarındaki iki dilliliğin, elit iki dillilik kategorisi altında değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

İki dilli ailelerdeki iki dillilik, üçüncü türdür. Ebeveynlerin farklı anadillere sahip olduğu aileler, bu başlık altında ele alınmaktadır. Ebeveynlerden birinin anadilinin konuşulduğu ülkede yaşayan bireylerin, iki dilli olmaları yönünde ciddi bir baskıyla karşılaşmadıkları, toplum dilini edinerek tek dilli olarak yaşamını sürdürebilecekleri ifade edilebilir. Ancak ülkede konuşulmayan anadile sahip ebeveynle de sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için ikinci dili edinmeleri yönünde bir baskı olabileceğinden söz edilebilir. Bireyin ikinci dili edinmemesi durumunda, ikinci dili konuşan ebeveynle iletişim kurulamaması kaybıyla karşı karşıya kalınacaktır (s.78).

Azınlık toplumlarındaki iki dillilik, son grubu oluşturmaktadır. Bir ülkede azınlık durumunda yaşayan bireyler, bu gruba girmektedir. Bu bireylerin, iki dilli olmaları yönünde ciddi bir baskı bulunduğu ve iki dilliliğe zorlandığı söylenebilir. Azınlık durumundaki bireyler genellikle anadillerini edinmeleri için ailelerinden, çoğunluk dilini edinmeleri içinse toplumdan baskı görmektedirler. Bu gruptaki bireylerin iki dilliliği başaramaması, çoğunlukla oldukça olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Toplum dilini öğrenemeyen birey, yaşadığı toplumun eğitim ve iş yaşamındaki olanaklardan yararlanamamaktadır. Anadilini edinmeyen bireyler ise aileleriyle iletişim kuramamaktadır, kökenlerinden ve kültürlerinden uzaklaşmaktadır. Bu uzaklaşmanın sonucunda bireyin kendine ve topluma yabancılaşması ve kimlik karmaşası yaşaması sorunları ortaya çıkmaktadır. Kişinin yaşadığı toplumun dilini ve kültürünü tamamen benimsemesinin sonucu ise asimilasyon olmaktadır (ss.79-80).

Yağmur (2013, s.182), yaşamın ilk beş yılının iki dillilik için oldukça önemli olduğunu ve ilk beş yılda yeterli girdi sağlanabilirse kişinin ikiden fazla anadili edinebileceğini

vurgulamaktadır. Buna göre iki dillilik, dilleri edinme ve öğrenme yaşına göre iki başlık altında değerlendirilebilmektedir: birleşik iki dillilik ve sıralı iki dillilik. İlk beş yılda yeterli girdi sağlandığında oluşabilen iki dillilik, birleşik iki dillilik olarak adlandırılmaktadır. Bu iki dillilikte anlam birimleri beyinde birleşik olarak depolanmaktadır. Sıralı iki dillilik, beş yaşından sonraki dil edinimini ve öğrenimini kapsamaktadır. Okul gibi örgün eğitim ortamlarında yapılan planlı öğretimler, ikinci dil öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Plansız olarak, doğal çevrede dile maruz kalarak da ikinci dil edinimi söz konusu olabilmektedir.

Edwards'a göre iki dilliliği "aktif (üretici) iki dillilik" ve "pasif (alıcı) iki dillilik" başlıkları altında ikiye ayırmak mümkündür. Aktif (üretici) iki dilliler, dili anlama ve kullanma konusunda herhangi bir problem yaşamazken, pasif (alıcı) iki diller dili anlarlar fakat kullanamamaktadırlar; yani dinleme ve okuma becerileri üst düzeydeyken, konuşma ve yazmada sorun yaşamaktadırlar. Pasif (alıcı) iki dillilik, "yarı dillilik" olarak da adlandırılabilir. Yarı dillilik, her iki dile de tam olarak hâkim olamamayı ifade etmektedir. Azınlık durumdaki iki dilli topluluklarda yarı dillilik yaygın olarak görülmektedir (1994, s.58).

Baker, Edwards ile benzer bir yaklaşımı savunarak; "iki dil bilmek" ile "iki dil kullanmak" arasında bir ayrım yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Baker'a göre, kimi iki dilliler, iki dile hâkim oldukları hâlde dilleri kullanmamayı tercih edebilmektedir. Benzer şekilde, iki dile tam olarak hâkim olmadığı hâlde, iki dili de farklı bağlamlarda kullanan bireyler de bulunmaktadır. Bir dilde yeterliğin sağlandığının söylenebilmesi için kişilerin; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine sahip olması beklenmektedir. Baker (2011, s.15), düşünme becerisinin beşinci beceri olarak kabul edilebileceğini ileri sürmektedir.

Baker (2011, s.16), iki dilliliğin "bireysel iki dillilik" ve "toplumsal iki dillilik" olarak ikiye ayrılabilirliğini söylemektedir. Bireysel düzlemde düşünüldüğünde, kişilerin iki dillilik yeterliğinin bahsedilen beş temel beceriye hâkimiyetlerine göre belirlenebileceği ifade edilmektedir. Baker, bireysel iki dillilikte iki dile de eşit ve tam olarak hâkim olma durumunun nadir görüldüğünden bahsetmektedir. Toplumsal iki dillilik ise, azınlık toplumlarının içinde buldukları durumu karşılayan ifadedir.

Yıldız (2012), iki dilliliğin olumsuz etkisinden korunmak için bireyin iki dile de ileri düzeyde hâkim olması gerektiğini ifade eden Eşik Kuramı'nı hatırlatmaktadır. İlk defa Cummins'in bahsettiği bu kurama göre, birinci dil daha prestijli veya daha baskın olduğunda ikinci dilin birinci dili bastırmasının önüne geçilebilmektedir ve ikinci dildeki bilgiler birinci dildeki bilgilere eklenerek bilgi dağarcığı genişletilebilmektedir. Kurama göre, birinci ve ikinci dildeki becerilerin birleştirilmesi eğitim yaşamına olumlu etki etmektedir. Eşik Kuramı'nın hayata geçirilebilmesi için bireyin ikinci dili öğrenmeden önce birinci dilde belirli bir seviyeye gelmiş olması gerekmektedir.

Eşik Kuramı, üç aşamadan oluşmaktadır. Bireylerin her iki dili de yeterli düzeyde kullanamadığı aşama en alt aşamadır. Burada "çift yarım dillilik" ve olumsuzluk söz konusudur. İkinci aşama, bireyin dillerden yalnızca birinde ileri düzeyde olduğu aşamadır. Bu aşama, ne olumlu ne olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Üçüncü ve son aşama, bireyin iki dilde de üst düzey becerilere sahip olduğu ve olumlu olarak nitelendirilen aşamadır. İki dilliliğin faydalarının görülebilmesi için bireylerin üçüncü ve son aşamaya geçmiş olması gerekmektedir. (Yıldız, 2012)

2.3. Türkçe-Almanca İki Dilli Öğrenciler

1960'lı yıllarda Avrupa'nın işgücü talebinde bulunması üzerine pek çok insan çalışmak üzere göç etmiştir. Avrupa'ya göçen işgücüne Türkler de dâhil olmuştur. Başlangıçta geçici bir süreç olarak düşünülen göç, zaman içerisinde kalıcı hâle gelmiştir. Türkiye'ye dönemeyeceğini gören işçiler, ailelerini de yanlarına çağırarak gittikleri ülkelerde yerleşik duruma gelmişlerdir. Avrupa'ya işgücü olarak giden Türklerin büyük bir kısmı Almanya'da bulunmaktadır. İşçilerin ve ailelerinin Almanya'da kalıcı hâle gelmesiyle bu ülkede doğan ve büyüyen çocuklar, Türkçe-Almanca iki dilli konumuna gelmişlerdir.

Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin, azınlık toplumlarında görülen iki dillilik türüne mensup oldukları söylenebilir. Buna göre; Türkler, iki dilliliğe zorlanan ve iki dilliliğin başarılabilmesi durumunda ciddi kayıplarla yüzleşmek durumunda kalan topluluğa

dâhildirler. Almanca-Türkçe iki dilli öğrencilerin, Almandada istenen seviyeye gelememeleri durumunda Almanya'daki eğitim ve iş olanaklarından hak ettikleri ölçüde yararlanamadıkları, Türkçelerinin geri kalması durumunda ise aileleriyle iletişim problemleri yaşayabildikleri, kültürlerinden ve kimliklerinden koparak asimilasyon tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları iddia edilebilir. İki dile de hâkim olmayan bireyler, yarı dilliler kategorisine dâhil edilmektedir.

Backus (2004), iki dilli Türk öğrencilerin eğitim durumlarının çok parlak olmadığını ve Batı ülkelerinde yaşayan azınlık durumundaki bireylerin eğitimdeki başarısızlıklarının genellikle yaşadıkları ülkenin diline hâkim olmamalarıyla açıklandığını söylemektedir. Backus bu açıklamayı eleştirerek, bireylerin çoğu zaman yaşadıkları ülkenin diline anadillerinden daha hâkim oldukları gerçeğinin göz ardı edildiğine dikkat çekmektedir. Bireylerin eğitimde başarılı olamamalarının gerekçesinin dışlanmaları olduğunu söylemek yerine, dil yetersizliklerinin başarısızlık sebebi olarak gösterildiğini ifade etmektedir. Backus'un tespitlerinin Almanya'daki birinci ve ikinci nesil Türkler için geçerli olduğu ifade edilebilir. Üçüncü ve dördüncü nesil Türklerin Almandaya hâkim olarak eğitim ve iş yaşamında başarılı olabildikleri pek çok örnekte görülebilir.

Batı Avrupa devletlerinin çok dilliliğe büyük bir destek verdikleri ve bireylerin İngilizce, Almanca, Fransızca gibi dilleri öğrenmeleri için teşvik edildikleri bilinmektedir. Avrupa Birliği dillerinin öğrenilmesini destekleyen devletler, azınlık durumundaki iki dilli toplulukların anadillerini “entegrasyonun” önünde bir engelden ibaret olarak görmektedir (Backus, 2004, s.691). Cummins (1981, s.21), anadillerinin engel teşkil ettiği görüşüne karşı çıkarak, bireylerin anadillerini geliştirmelerinin toplum dilini öğrenmenin önünde bir engel teşkil etmediğini, aksine öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. Bireylerin anadillerindeki bilgi birikimlerini ikinci dile aktardıklarını, anadillerini geliştirirken ikinci dillerine de katkı sağladıklarını vurgulamaktadır. Yıldız (2012, s.269), Almanya'daki Türk çocuklarının mümkün olduğu kadar iki dilli ortamda yetişmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin, Eşik Kuramı'nda ifade edilen üçüncü ve son aşamaya ulaşabilmeleri için ilk önce birinci dillerini üst düzeye ulaştırmaları gerektiği ifade edilebilir.

2.4. Almanya’da Türkçe Öğretimi

Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi konusunu daha iyi açıklayabilmek için bu bölümde öncelikle Avrupa Birliği’nin ve Almanya’nın dil politikaları hakkında genel bilgiler verilecektir. Dil politikaları açıklandıktan sonra, Türklerin Almanya’ya göç süreci ve Almanya’da yerleşik duruma geçişleri ele alınacaktır. Daha sonra, Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri ve bu derslerde görev alan öğretmenler konuları açıklanmaya çalışılacaktır.

Avrupa ülkelerinin, işgücü açığını kapatmak için 1960’lı yıllarda ülkelere yabancı işgücü davet etmesi üzerine birçok insan bu ülkelere göç etmiştir. Abadan-Unat (2002, s.38), Avrupa’ya göçün 1950’li yıllarda bireysel girişimlerle başladığını; 1960’lı yıllarda ise devlet eliyle sürdürüldüğünü belirtmektedir.

İşçi göçüne Türkiye’den pek çok insan katılmıştır. Göç, başlangıçta geçici bir süreç olarak planlanmıştır. Yapılan çağrı üzerine gelen işçiler “misafir işçiler” olarak adlandırılmıştır. Fakat Türklerin de dâhil olduğu pek çok işçi, ülkelere kısa süre içerisinde dönemeyecekleri gerçeğiyle yüzleşince ailelerini de yanlarına çağırarak gittikleri ülkelerde yerleşik duruma geçmişlerdir.

Abadan-Unat (2002), Türk toplumunun Avrupa’ya göçünü bireysel tercihten ziyade “toplum mühendisliğinin” sonucu olarak görmektedir. 1960 askerî müdahalesi sonrasında yaşanan ekonomik sıkıntılara, işsizliğe ve döviz darlığına çözüm olarak “işgücü ihracatı” yapıldığını ifade etmektedir.

Sarfati ve Mortan (2011, s.1), 30 Ekim 1961 tarihinde “nota teatisi” ile imzalanan “İşgücü Değiş Tokuş Anlaşması” ile Almanya’ya göçün resmen başladığını belirtmektedir. “Nota teatisi”, bir defalık anlaşmaları ifade etmektedir. Güney (2015, s.8), 1961 yılında imzalanan anlaşmada; çalışma ve ikametini iki seneyi geçemeyeceği, işçilerin ailelerini yanlarında getiremeyeceği, işçilerin belirlenen yaş sınırını aşmamaları gerektiği ve bekâr olmak zorunda olduğu gibi maddeler bulunduğunu ifade etmektedir. İşçilerin, işçi alımının durdurulduğu ve aile birleşimi kararının çıkarıldığı 1973 yılına kadar ailelerini yanlarına çağıramadığı; dolayısıyla bu tarihe kadar Almanya’da Türkçe öğretimine dair ciddi bir ihtiyacın söz konusu olmadığı söylenebilir.

1973 yılında, işçilerin aileleriyle birlikte göç alan ülkelere yerleşmesi üzerine, bu ülkelerde doğan ve büyüyen çocuklara anadillerini öğretme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Almanya'daki Türkçe öğretimi tarihinin, işçilerin bu ülkede kalıcı olması sonucu ortaya çıkan anadili öğretimi ihtiyacı sonucunda başladığı ifade edilebilir. Almanya'daki Türkçe öğretimi tarihinin, Almanya'ya Türk göçü tarihine paralel olarak geliştiği ifade edilebilir.

1983 yılında geriye göçü teşvik yasası çıkarılmıştır. Almanya'daki Türklerin bir kısmı bu yasa kapsamında Türkiye'ye kesin dönüş yapmıştır. 2000 yılında ise göçmenlere vatandaşlık hakkı tanınmıştır (Sarfati ve Mortan, 2011). Günümüzde Almanya'da üç milyona yakın Türk yaşamaktadır. Türklerin 1.575.000'i Alman vatandaşlığına geçmiştir (Yıldız, 2016, ss.31-32).

Almanya'ya gelen birinci ve ikinci kuşakların büyük bir kısmının yalnızca ihtiyaçlarını karşılayacak kadar Almanca öğrendiği ifade edilebilir. Üçüncü ve dördüncü kuşağın Almanca öğrendiği; ancak Türkçeden gittikçe uzaklaştığı söylenebilir. Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçeden ve Türk kültüründen uzaklaşmalarının önüne geçebilmek için Türkiye Cumhuriyeti, Almanya'ya “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için öğretmenler göndermektedir. “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri Almanya'daki Türklerle dilsel ve kültürel bağın sürdürülmesi için oldukça önemlidir.

Güney (2015, s.27), Almanya'daki Türk öğrencilere yönelik öğretimin başlangıçta üç çeşit sınıfla yapıldığından bahsetmektedir. Türk öğrencilerin Alman öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gördüğü “düzenli” sınıflar ilk sınıf çeşididir. Sadece yabancı öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflar ikinci sınıf çeşididir ve “düzenli yabancı sınıfları” olarak adlandırılmaktadır. Yabancı öğrencilerin bir araya toplandığı bu sınıfların tecrit işlevi gördüğü ifade edilebilir. Türklerin çoğunlukla yaşadığı Berlin'deki Kreuzberg gibi semtlerde “düzenli yabancı sınıflarda” genellikle Türk öğretmenler tarafından eğitim gören öğrencilerin tek bir Alman yaşlılarıyla arkadaşlık edemediği ve Almanca öğrenmeden okulu bitirdiği dikkat çekmektedir. Üçüncü sınıf çeşidi, “hazırlık sınıflarıdır”. Bu sınıfların amacı, Türklerin de dâhil olduğu yabancı öğrencilerin Almanca öğrenmesini sağlamaktır. Göçün ilk yıllarında işçilerin ülkelere döneceği düşünüldüğünden “düzenli yabancı sınıflarına” ağırlık verilmiştir. Zaman içerisinde

işçilerin kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bunun üzerine yabancı öğrencilere Almanca öğretime ve “entegrasyona” yönelik çalışmalara yönelme söz konusu olmuştur.

Abadan-Unat (2002, s.52), Almanca öğrenemeyen, bu nedenle dersleri takip edemeyen öğrencilerin zekâ engelli çocuklar için kurulmuş olan okullara gönderildiğini belirtmektedir. Zekâsında herhangi bir problem bulunmayan, Almanca bilmeyen bu çocukların öğrenimlerini sürdürmesi mümkün olmamıştır.

Eşik Kuramı’ndan hareketle, Türk öğrencilerin Almanca öğrenememelerinin sebeplerinden bir tanesinin ana dillerine hâkim olmamaları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Türkçeye hâkimiyetlerinin sağlanamaması, Türkçe derslerinden mahrum olmalarıyla veya yeterince faydalanamamalarıyla açıklanabilir.

Almanya’daki Türkçe öğretim tarihinin Almanya’ya Türk göçü tarihi ile paralel şekilde ilerlediği ve Türkçe derslerinin geçmişten günümüze değişikliklere uğradığı görülmektedir. Almanya’daki Türkçe öğretiminin yıllar içerisinde uğradığı değişiklikler, Avrupa Birliği’nin ve Almanya’nın dil politikaları incelenerek daha iyi anlaşılabilir.

2.5. Avrupa’nın Dil Politikası

Almanya’daki Türkçe öğretiminin mevcut durumunu daha iyi anlayabilmek için Avrupa Birliği’nin ve Almanya’nın çok dillilik ve azınlık dillerine yönelik politikalarını incelemekte fayda bulunmaktadır. Bu bölümde çok dillilik politikası ve azınlık dillerine yönelik politikalar incelenmeye çalışılacaktır.

Avrupa Birliği’nin resmi internet sayfasında yer alan bilgilere göre, Avrupa Birliği çok dilliliği desteklemektedir. Çok dilliliğe verilen destek, iki temele dayanmaktadır. İlk temel, Avrupa’daki dilsel çeşitliliği korumaktır. İkinci temel, Avrupa’daki dil öğretimini desteklemektir. Avrupa Birliği’nin çok dillilik ifadesi ile Avrupa’da yerleşik bulunan dilleri, dil öğretimini desteklemekten bahsederken ise Avrupa Birliği ülkelerinin dillerinin öğretimi kastettiği iddia edilebilmektedir.

Avrupa Birliği'nin internet sitesinin çok dillilik ile ilgili sayfasında Avrupa Birliği'nde 24 resmi dil bulunduğu ifade edilmektedir. Bu diller: Bulgarca, Hırvatça, Çekçe, Danca, Felemenkçe, İngilizce, Estçe, Fince, Fransızca, Almanca, Yunanca, Macarca, İrlandaca, İtalyanca, Letonca, Litvanca, Maltaca, Lehçe, Portekizce, Rumence, Slovakça, Slovence, İspanyolca ve İsveççedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde, bireylerin yabancı dil öğrenmesi ve çok dilliliği yaygın olarak desteklenmektedir. Avrupa Komisyonu, 1990'lı yıllardan beri bireylerin dil öğrenmesini desteklemektedir. 2005 yılında ilan edilen Avrupa Komisyonu çok dillilik programında her Avrupalının anadili dışında en az iki dili “kullanabiliyor olması” beklenmektedir. Avrupa Komisyonunun desteklediği dil öğrenimi, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin dilleri ile sınırlıdır. Amaç, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin dillerini eşit düzeyde kılmak ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerin dillerini yaygınlaştırmaktır. (Vogl, 2012, ss.1-2)

Hününg, Vogl ve Moliner (2012), Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimiyle “çok dilliliğe” ulaşma hedefi olduğunu; ancak bu çok dillilik tanımında bütün bireylerin tek dilli kabul edildiğini ifade etmektedir. Tek dilli konuşurların “eklemeli” olarak ikinci dili öğrenmeleri istenmektedir. Bütün bireylerin tek dilli kabul edilmesi, azınlık dillerinin yok sayılması anlamına gelmektedir. Söz konusu durum, “tek dilli çok dillilik” olarak tanımlanabilir. Tek dilli çok dillilik; tek dilli bireylerin, ikinci dili anadili edinimi tamamlandıktan sonra öğrenmeleri olarak tanımlanabilir.

Avrupa Konseyi, Avrupa ülkelerinde yerleşik olarak bulunan ve yaşadıkları ülkede azınlık konumuna düşmüş toplulukların dillerini “azınlık dilleri” kapsamında değerlendirmektedir. Resmi internet sayfasında yer alan bilgilere göre, Avrupa Birliği'nde altmıştan fazla yerel dil veya azınlık dili bulunmaktadır. Bu diller yaklaşık 40 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Yerel dillere ve azınlık dillerine örnek olarak Baskça, Katalanca, Frizye dili, Sami dili, Galce ve Yidçe gösterilmektedir. Göçmen işçilerin dillerinin bu sınıflandırmada yer almaması dikkat çekmektedir. İşgücü açığını kapatmak için Avrupa'ya davet edilen işçilerin dilleri bu kapsama dâhil değildir. Göçmen işçilerin dilleri, “entegrasyon” veya “özel ihtiyaçları olan öğrenciler” başlıkları altında ele alınmaktadır (Vogl, 2012, s.4). Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi de bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Batı Avrupa ülkelerinin dil politikası, son elli yılda bölgeye yerleşen göçmenler nedeniyle değişikliğe uğramıştır. Göçmenlerin, Batı Avrupa ülkelerine yerleşmeleri ve ailelerini de yanlarına çağırmalarıyla birlikte yerleştikleri ülkelerin dil politikalarında değişikliğe yol açtıkları söylenebilir. Dilsel çeşitliliğin millî birliğin önünde engel olarak görüldüğü ülkelerde, göçmenlerin varlığı ve dillerini koruma çabaları bir tehdit olarak algılanabilmektedir. İngilizce, Fransızca gibi dillerin öğretimi desteklenir ve olumlu karşılanırken, azınlık dillerinin bilinmesi ve öğrenilmesi önemsiz sayılmaktadır. Ancak pek çok farklı etnik kökenden insanın kalabalık gruplar hâlinde göç etmesiyle birlikte göç meselesi yaygınlık kazanmaktadır ve bu konudaki tartışmalar artmaktadır (Extra ve Yağmur, 2004, s.74).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1948 yılında kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nde azınlık topluluklarının haklarının tanınması ve uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Beyannamenin kabul edilmesiyle uluslararası hukukta azınlık haklarının tanınması ve korunmasına yönelik çalışmalarda ilerleme sağlanmıştır. 1966 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, azınlık haklarının uluslararası hukuk düzleminde koruma altına alınması için oldukça önemli bir adımdır. Bu sözleşmede azınlık tanımı yapılmamıştır; ancak azınlıkların etnik köken, din ve dile göre belirleneceği ifade edilmiştir (Extra ve Yağmur, 2004).

İleri (2000, s.12), 6 Haziran 1974 tarihinde imzalanan talimatname ile Avrupa Topluluğu üyesi devletlerin aktif iki dilliliği benimsemesinin kararlaştırıldığı bilgisini vermektedir. 25 Temmuz 1977 tarihinde ise Avrupa Topluluğu'na üye devletlerin işçi çocuklarının anadili ve toplum dili öğretimine dikkat etmek durumunda oldukları ifade edilmiştir. Ekmekçi (2012, s.VI); Avrupa Topluluğu'nun üye devletlerden göçmen işçilerin çocuklarının ihtiyacını karşılayacak bir eğitim vermelerini talep etmesi üzerine, üye ülkelerin bir kısmının işçi çocuklarının eğitim ihtiyacını kendisi karşıladığını, bir kısmının ise işçilerin geldikleri ülkelerin çocuklara eğitim vermesini uygun gördüğünü aktarmaktadır.

İşçi çocuklarına anadillerinin öğretimi için 1981, 1985 ve 1987 yıllarında da kararlar alınmıştır; ancak alınan kararlar, Avrupa Parlamentosu'nun üye ülkeleri uyarmasına karşın, uygulamaya geçirilmemiştir. İspanya, Portekiz ve Yunanistan Avrupa Birliği'ne

üye olduklarında bu dillerdeki anadili öğretimi desteklenmeye başlanmıştır (s.13). Türkiye, Avrupa Birliği'ne üye olmadığı için Türkçe anadili öğretiminde bu gelişme sağlanamamıştır.

Birleşmiş Milletler'in 1989 yılında ilan ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, çocukların yaşadıkları ülkenin veya geldikleri ülkelerin diline, kültürüne, değerlerine saygı gösterilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Etnik, dinî veya dilsel azınlık durumundaki topluluklara mensup çocukların, kendi kültürünü, dinini ve dilini öğrenmesinin engellenmemesi ve çocukların dışlanmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

1992 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Ulusal veya Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Bireylerin Hakları Bildirgesi ile devletlere azınlık topluluklarına mensup bireylerin haklarının tanınması ve bireylere anadillerini öğrenme imkânlarının sağlanması için çağrıda bulunulmuştur. Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen bu bildirme, bağlayıcı niteliğe sahip değildir ve çoğunlukla yok sayılmaktadır. 1993 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler Dünya İnsan Hakları Konferansı'nda da azınlık topluluklarına mensup bireylerin haklarının tanınması ve korunmasına yönelik karar alınmıştır (Extra ve Yağmur, 2004).

Azınlıkların anadilleri, yabancı dil olarak öğretilen diğer dillerden farklı bir konuma sahiptir. Bu dillerin, öğretim programlarına dâhil edilen dillerden “daha az prestijli” oldukları düşünülmektedir. Bu düşünce, birçok sosyal problemi beraberinde getirmektedir. Azınlık dillerinin “düşük prestijli” olduğu düşüncesi, devletlerin azınlık dillerinin öğretimini desteklememelerine sebep olmaktadır (Backus, 2004, s.717).

Avrupa Birliği ülkelerinde farklı anadillere sahip insanlar yaşamaktadır. Buna rağmen; Avrupa Birliği ülkelerinde anadili eğitimine dair çok az düzenleme bulunduğu ve anadili eğitimi ile ilgili birçok problem yaşandığı ifade edilebilmektedir. Backus (2004, s.692), azınlıkların anadili eğitiminin pek çok ülke için sadece ülke dilini öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından önem taşıdığını, bu nedenle anadili derslerinin çoğu zaman ilköğretimle sınırlı kaldığını belirtmektedir.

Dilsel çeşitlilik, Avrupa kimliğinin temelini oluşturmaktadır. Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi, dil öğrenimini ve çok dilliliği etkin biçimde desteklemektedir. Dil öğrenimini ve dilsel çeşitliliği desteklemek kültürel kimlik ve entegrasyon için önemlidir. Bunun yanı sıra, çok dilli vatandaşlar eğitim ve iş imkânlarının geliştirilmesinde önemli rol oynadığı için Avrupa'nın geleceği açısından değerlidir. Avrupa Birliği, 2002 yılında Barcelona'da topladığı zirvede, çok dilliliğin teşvik edilmesi için karar almıştır. Çok dillilik; Avrupa Birliği'nin dilsel çeşitliliğinin farkına varmak, çeşitliliği korumak ve fırsata çevirmek açısından önemlidir (Extra ve Yağmur, 2012, s.14). Dilsel çeşitliliğin sağlanması ve korunması için azınlıkların anadili öğretimini desteklemek şarttır.

2.6. Almanya'nın Dil Politikası

İleri'nin (2000, s.20) aktardığı bilgiye göre; Almanya Eyalet Kültür Bakanları (KMK), 1979 yılında düzenlenen konferansta anadili öğretimine dair karar almıştır. Konferans kararlarının 7. maddesinde öğrencilere haftada en fazla beş saat anadili dersi verilebileceği belirtilmiştir. Karar, Almanya'daki tüm işçi çocuklarına yönelik olarak alınmıştır; fakat Almanya'daki işçi çocuklarının çoğu Türk olduğundan ifadedeki "anadili" kelimesinin "Türkçe" anlamına geldiği söylenebilir.

Yağmur (2010), Almanya'nın Türkçe öğretimini toplumsal uyumun önünde bir engel olarak gördüğünü ve dışlayıcı bir dil politikası benimsediğini ifade etmektedir. "Ethnist ideoloji" olarak adlandırılan bu dil politikasının azınlık gruba mensup kişilerin çoğunlukla bütünleşmesini sosyal ve siyasal mekanizmalarla zorlaştırdığını belirten Yağmur, bu dil politikasında ayrılıkların bilinçli bir şekilde ön plana çıkarıldığını söylemektedir. Yağmur, dışlayıcı dil politikasının çatışmayı esas aldığını, azınlıkları ötekileştirdiğini ve azınlıkların toplumda güç dengesini etkileyecek noktalara ulaşmasına izin vermediğini vurgulamaktadır.

Almanya; özellikle eğitim ve kültür faaliyetlerinde merkezî devlet anlayışını benimsemekten oldukça uzaktır. Eğitim ve kültür politikalarını her eyalet kendisi belirlemektedir. Bu nedenle eğitim politikaları konusunda Almanya'nın tamamını

kapsayan yargılara varmak mümkün değildir. Abalı (2000, s.14), federal yapı nedeniyle eğitim sisteminin eyaletlere göre değişiklik gösterdiğini ve on altı eyalette on altı eğitim bakanı bulunduğunu ifade etmektedir.

Tüm ülkeyi kapsayıcı bir düzenleme bulunmamasına karşın, Almanya'nın tamamında öğretim dilinin Almanca olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, kimi eyaletlerde iki dilli okul modelleri yaygındır. Bazı eyaletlerde azınlık dillerinde de iki dilli okullar açılmıştır. Hamburg eyaleti, azınlık dillerinin iki dilli öğretim programına dâhil edildiği eyaletlere örnek olarak verilebilir (Extra ve Yağmur, 2012, s.126).

“Misafir işçilerin” ailelerini Almanya'ya çağırmasıyla birlikte, 1970'li yıllarda işçilerin ana dillerinin öğretimi faaliyetlerine başlanmıştır. Bu kapsamda İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Yunanca ve Türkçe gibi dillerde dersler açılmıştır. Abalı (2000, s.13), 1975'te yürürlüğe konan çocuk parası düzenlemesinden sonra Türk öğrenci sayısının %100 arttığı bilgisini vermektedir. Türk öğrenci sayısındaki artışla birlikte Türkçe derslerine olan ihtiyacın da arttığı ifade edilebilir.

Günümüzde Türkçe anadili derslerini alan öğrenci sayısını tam olarak belirlemek mümkün değildir. Belirsizlik, derslerin kimi eyaletlerde öğretim programı dâhilinde, kimi eyaletlerde ise öğretim programı haricinde yapılmasından kaynaklanmaktadır. Derslere katılımın gönüllülük esasına dayanması, derslere katılan öğrenci sayısını belirlemeyi güçleştirmektedir (Extra ve Yağmur, 2012, s.127).

2.6.1. Almanya'da “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersleri

Almanya'daki “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2009 yılında “Uzaktaki Yakınlarımız” projesi kapsamında belirlediği program çerçevesinde yapılmaktadır. Güzel (2014, ss.129-130), proje kapsamında Türkçe öğretiminde birtakım değişiklikler yapıldığından bahsetmektedir. 2009 yılında yürürlüğe giren projede yaşa değil, seviyeye göre öğretim yapılması, dört temel becerinin birlikte öğretilmesi ve öğrenci odaklı yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim

programının oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni esas alınmıştır. Proje başlamadan önceki derslerde Türkçe ve Türk kültürünün yanı sıra coğrafya, din kültürü, tarih gibi konularda da dersler yapılırken; projeye birlikte Türkçe ve Türk kültürüne odaklanması gerektiği kararı alınmıştır.

Türkçe öğretimi, 2009 yılına kadar güncel bir öğretim programı olmadan ve ders kitapları bulunmadan yapılmıştır. Dersler, öğretmenlerin bireysel birikimleri ve çabalarıyla yürütülebilmiştir (Güngör, 2015, s.2664). Öğretim programı, 1.-10. sınıflar için hazırlanmıştır. Programda, öncelikle Türk millî eğitiminin genel amaçlarından, programın yapısından, temel becerilerden ve temel değerlerden bahsedilmektedir. “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi programda, “Türkçe” ve “Türk Kültürü” isimli iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır. Her iki bölümde de dersin kazanımlarına, etkinlik önerilerine ve gerekli açıklamalara yer verilmektedir. Program, dersin ölçme-değerlendirme süreçlerinden de bahsetmektedir.

Türkçe dersinin genel amaçları arasında, öğrencilerin Türkçenin dünya dilleri arasındaki konumunu fark edebilmesi, dinlediklerini ve okuduklarını anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesi, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi gibi ifadeler yer almaktadır. Türk Kültürü programında ise öğrencilerin Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmesi, millî bilincin oluşması ve kültürel mirasın korunup geliştirilmesi, kültürel değerlerin korunarak yaşanan ülkeye uyum sağlanabilmesi, insan haklarına saygı, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olunması ve sorunlara çözüm üretilebilmesi gibi amaçlara yer verilmektedir.

Güngör (2015, ss.2665-2666), “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi programı ile ilgili dikkat çeken unsurlardan bahsetmiştir. Ders programı, yurt dışındaki Türkçe derslerinin tamamı için ortak hazırlanmıştır. Herhangi bir ülke ayrımı gözetilmemiştir. “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri genellikle birleştirilmiş sınıflarda yapıldığından, öğretim programı ve öğretim malzemeleri de bu doğrultuda hazırlanmıştır. Programı ve öğretim malzemelerini hazırlayan kişiler, daha önce yurt dışında görev almış uzmanlardan seçilmiştir. Öğretim programı, derslerde öğrencilerin aktif rol oynayabileceği, öğretmenlerin ise onlara rehberlik edebileceği şekilde hazırlanmıştır. Programda, aynı sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında Türkçe anlama ve anlatma seviyelerinde farklılıklar görülebileceği uyarısı yapılmıştır. Güzel (2014, s.69), “Türkçe ve Türk

Kültürü” ders programlarının bütün ülkeler için ortak hazırlandığını; ancak en çok Türk öğrenci Almanya’da bulunduğu için Almanya şartlarından hareket edildiğini belirtmektedir.

2009 yılında geliştirilen “Türkçe ve Türk Kültürü” programı doğrultusunda 2011 yılında ders öğretim malzemeleri hazırlanmıştır. “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılmak üzere dört ders kitabı, dört çalışma kitabı ve bir adet öğretmen kitabı yazılmıştır.

“Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Cevahir (2013, s.50), ders malzemesi temini, öğretim programı, öğrenci velileri, öğretim ortamı, ilgisizlik ve iletişimsizlik gibi sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. En sık karşılaşılan sorun, ders malzemesi temin edememe sorunudur.

Yağmur (2006, ss.27-40), malzeme sorununa dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun malzeme bulunmamasının Türkçe öğretiminin geleceğini tehdit ettiğinin altını çizmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin birçoğunun anadili öğretimi konusunda eksiklikleri bulunduğu ve öğretimi koşullara veya ailelerin isteklerine göre kendilerince yorumladıklarından bahsetmektedir. Bu doğrultuda, nitelikli bir Türkçe öğretimi için uygun malzeme kullanılması ve alanında donanımlı öğretmenlerin görevlendirilmesinin şart olduğu söylenebilir. Yağmur, Türkçe öğretim malzemelerinde ve öğretim programlarında mutlak iki dilliliğin hedef alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Güzel (2014, s.143), öğretim programı konusunda Yağmur ile aynı görüşü paylaşarak, Almanya’daki Türk çocuklarına verilen eğitim ile Türkiye’deki Türk çocuklarına verilen eğitimin benzer olduğuna dikkat çekmektedir ve programların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması gerektiğinin, Almanya’daki Türkçe öğretiminde iki dilli çocukların durumunun göz önünde bulundurulmasının zaruretinin altını çizmektedir.

Güney (2015, s.28) de Türkiye’den atanan öğretmenlerin Türk eğitim sistemi müfredatına göre anadili ve Türkiye bilgisi dersleri vermesine dikkat çekerek, öğretmenlerin Almanya şartlarına yabancı oldukları ve kendi “arada kalmışlıklarını”

çocuklara aktardıkları eleştirisini yöneltmektedir. Gemici (2003, s.167) , en fazla beş yıllığına Almanya'ya gelen ve çoğunlukla Almanca bilmeyen öğretmenlerin ülkeye ve eğitim sistemine alışmaya başladıklarında görevlerini tamamlayarak geri dönmek durumunda olduklarını ifade etmektedir.

Yıldız (2016, s.33), “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin müfredat dışı verilmesini, sınıf geçmeye etki etmemesini, öğrenci ve öğretmen performansının ölçülmemesini ve Alman devletinin dersleri “entegrasyon” önünde bir engel olarak görmesini eleştirmektedir. Yıldız, derslerin mevcut durumuyla “kayıt dışı” olduğunun ve derslere katılan öğrenci sayısının gittikçe azaldığının altını çizmektedir. Yıldız, son on yılda derse katılan öğrenci sayısı sürekli düştüğü ve derslere ilginin azaldığı bilgisini aktarmaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Almanya genelindeki 600000 Türk öğrencinin sadece %20'sinin Türkçe derslerine katıldığı bilgisi paylaşılmıştır.

Şen (2015, s.102); “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde karşılaşılan problemleri sıralamaktadır. Derse katılımın zorunlu olmaması ve dersten alınan notların sınıf geçmeye etki etmemesi en önemli problemlerdendir. Derslerin birleştirilmiş sınıflarda ve öğleden sonra diğer dersler bittikten sonra yapılması bir diğer problemidir. Öğretmenlerin hedef kitleyi tanımaması, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, yurtdışı göreve hazırlık seminerinin yetersiz kalması ve velilerin ilgisiz olması da dersleri olumsuz etkilemektedir. Şen; Cevahir ve Yağmur'un görüşlerine paralel olarak, derslerde kullanılan malzemelerin eksik ve yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Gemici (2003, s.217); velilerin, evde Türkçe konuşulduğu için çocuklarının Türkçe dersine ihtiyaç duymadıklarını düşündüklerini ve evde konuşulan Türkçenin 200-300 kelime ile sınırlı kaldığını, Türkçe derslerine katılmayan öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişmediğini ve yazılı dili iyi kullanamadıklarını ifade etmektedir. Gemici, Türkçe derslerine katılımın zorunlu olması veya en azından her sene yenilenmesi gereken kayıtların bir defa yapılmasını ve öğrenci okulu bitirene kadar geçerli olmasını talep etmektedir (s.231).

Öztürk (2016, s.39), Türkiye ile Almanya arasında anadili derslerinin desteklenmesine yönelik anlaşmanın 1958 yılında imzalandığı bilgisini vermektedir ve aradan geçen uzun süreye rağmen bu desteğin sağlamadığı eleştirisini yöneltmektedir. Öztürk'ün

verdiği bilgilere göre, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Almanya’da 4150 okulda toplam 97464 öğrenci Türkçe anadili derslerine katılmıştır (s. 52).

Tablo 1: Almanya’da Türkçe Anadili Dersine Katılım

Eğitim Ataşeliği	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Berlin	157	3705
Frankfurt	352	8900
Hamburg	125	2687
Hannover	648	7136
Karlsruhe	576	10088
Mainz	306	8391
Münih	265	4208
Nürnberg	161	1908
Stuttgart	766	12220
Düsseldorf, Essen, Köln, Münster	794	48309
Toplam	4150	97464

Tabloda sayısal açıdan birlikte değerlendirilen Düsseldorf, Essen, Köln ve Münster ataşelik bölgeleri göz önünde bulundurulmadığında; Türkçe anadili dersine katılan öğrenci sayısının en yüksek olduğu eğitim ataşeliği bölgesinin Stuttgart olduğu söylenebilir. Bu eğitim ataşeliğini, Karlsruhe, Frankfurt ve Mainz izlemektedir. Öztürk’ün verdiği tabloda Türkçe derslerinde öğretmenlerin görevlendirildiği merci ayırımına gidilmemiştir, toplam okul ve öğrenci sayısı ifade edilmiştir.

2.6.2. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersi Öğretmenleri

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, yurtdışına görevlendireceği öğretmenler için her yıl kılavuz yayımlamakta ve öğretmen seçimini bu kılavuzdaki bilgiler doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Kılavuzda göreve başvuru şartları, görev süresi, mesleki yeterlilik sınavı konuları, temsil yeteneği mülakatı ve uyum semineri konularında bilgiler verilmektedir.

2017 yılında yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçim süreci için hazırlanan kılavuzda, görev almak isteyen öğretmenlerde aranan nitelikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yurtdışında görev almak isteyen öğretmenlerin; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olması ve sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim öğretim hizmetleri sınıfında en az beş yıl hizmetinin bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa tabi olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kadrolarda fiilen çalışıyor olması, arşiv araştırması ve güvenlik soruşturması sonucunda göreve engel bir hâlinin tespit edilmemesi, en az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olması ve görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı bulunmaması aranan diğer şartlardandır. Kılavuzda, öğretmenleri en fazla iki defa yurtdışına görevlendirilebileceği belirtilmektedir.

Kılavuzda, öğretmenlerin görev süresinin; 03.07.2003 tarihli ve 25157 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan, 05.06.2003 tarihli ve 5753 sayılı Bakanlar Kurulu kararının sekizinci maddesi çerçevesinde belirlendiği ifade edilmektedir. Buna göre; yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin görev süresi bir yıldır. Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun uygun görmesi hâlinde görev süresi en fazla dört defa uzatılabilmektedir. Yurtdışına görevlendirilen öğretmenler en fazla beş yıl görev yapabilmektedir. İki defa görevlendirilen öğretmenlerin, yurtdışında çalışabilecekleri azami sürenin on yıl olduğu ifade edilebilir.

Yurtdışı görevlendirmesi için başvuran öğretmenlere mesleki yeterlilik sınavı yapılmaktadır. Kılavuzda bu sınavın amacının “hizmetin gerektirdiği mesleki ehliyet tespiti” olduğu belirtilmektedir. Sınav tek oturum hâlinde ve çoktan seçmeli test şeklinde yapılmaktadır. Sınavda adaylara 100 soru sorulmaktadır ve 120 dakika süre verilmektedir. Sınavda adayların Türkçe, sosyal bilimler, mesleki bilgi ve genel kültür

bilgi düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Sınavdan 70 puan ve üzeri alan adaylar başarılı sayılarak Temsil Yeteneği Mülakatına girmeye hak kazanmaktadır.

Temsil Yeteneği Mülakatı, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yapılmaktadır. Adaylara mülakatta; Türkçeyi doğru kullanma becerisi, millî şuur, Atatürk İlkeleri ve T.C. İnkılap Tarihi, genel kültür ve mevzuat konularında sorular yönelmektedir. Adayların genel görünüm, tutum ve davranışları da sonuca etki etmektedir. Temsil Yeteneği Mülakatından 70 puan ve üzeri alan adaylar, başarılı sayılmaktadır.

Meslek Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatında başarılı olan öğretmenler, yurt dışı görevine uyum seminerine alınmaktadır. Uyum Seminerine katılım zorunludur. Kılavuzda, seminere hukuken geçerli ve kabul edilebilir bir mazereti olmaksızın katılmayan öğretmenlerin yurt dışı görevlendirmelerinin iptal edileceği belirtilmektedir.

Öztürk'ün (2016, s.53) aktardığı bilgilere göre; T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya'da görev yapan 508 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler; Berlin, Hamburg, Hannover, Karlsruhe, Mainz, Münih, Frankfurt, Nürnberg ve Stuttgart Eğitim Ataşeliklerine bağlı olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2: Almanya'da Türkiye Cumhuriyetine Bağlı Olarak Görev Yapan Öğretmenler

Eğitim Ataşeliği	Öğretmen Sayısı
Berlin	55
Frankfurt	43
Hamburg	57
Hannover	14
Karlsruhe	116
Mainz	18
Münih	42
Nürnberg	26

Stuttgart	132
Düsseldorf, Essen, Köln, Münster	5
Toplam	508

Almanya’da Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan öğretmen sayısının en yüksek olduğu eğitim ataşeliği bölgesinin Stuttgart olduğu, bu bölgeyi Karlsruhe, Hamburg, Berlin ve Frankfurt’un izlediği görülmektedir. Öztürk’ün verdiği iki tablo birlikte düşünüldüğünde en fazla öğrenci sayısının bulunduğu Düsseldorf, Essen, Köln ve Münster eğitim ataşelikleri bölgelerinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan yalnızca beş öğretmen bulunduğu görülmektedir. Bu bölgedeki Türkçe dersleri Almanya’nın görevlendirdiği öğretmenlerle yapılmaktadır.

2.7. Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, hedef ve kazanımları gerçekleştirebilmek için çeşitli araç-gereçler kullanılmaktadır. Demirel (2015, s.52); araç kelimesini, etkin bir öğrenme ve öğretme ortamının sağlanabilmesi için özel olarak hazırlanmış yardımcıları olarak tanımlamaktadır. Gereç kelimesinin ise daha çok basılı ve yazılı öğretim malzemelerini kapsadığını ifade etmektedir. Bu tanımlamaya göre, araç ifadesi gereçleri kapsamaktadır.

Derslerde kullanılan araçları, öğretim malzemeleri veya öğretim materyalleri olarak isimlendirmek mümkündür. Küçük (2011, s.45), bir aracın öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kullanılması ve bu amaç doğrultusunda değişikliğe uğraması hâlinde “öğretim materyali” olarak adlandırılacağını ifade etmektedir. Küçük, araç ile materyalin farkını açıklamak için yazı tahtası örneğini vermektedir. Buna göre, yazı tahtası bir araçtır; ancak öğretim faaliyetlerinde kullanıldığında ders materyali hâline gelmektedir.

Öğretim malzemelerinin, öğrencilerin öğrenmesine etki eden ürünler oldukları söylenebilir. Bu nedenle, etkili bir öğretim için malzeme seçimine dikkat etmek gerekmektedir. Malzeme seçimi, bazı etmenlerin etkisiyle yapılmaktadır. Cabrı'ya göre; öğrenim kazanımları, araç-gereç özellikleri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, öğretim ortamı ve kısıtlamaları ile öğretim yöntem ve teknikleri malzeme seçimine etki etmektedir (2013, s.46).

Öğretimde kullanılan malzemeler, derslerin işlenişini doğrudan etkilemektedir. Etkin bir öğretimin sağlanabilmesi için; hedef ve kazanımlara uygun, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, mümkün mertebe fazla duyu organına hitap eden ve öğrenciyi derste aktif kılan öğretim malzemeleri geliştirmek ve kullanmak gerekmektedir.

Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinin mevcut durumunu tespit edebilmek ve bu dersleri geliştirebilmek için derslerde kullanılan malzemeleri ve kullanılan malzemelerin derslere etkisini incelemek önem taşımaktadır. Bu bölümde; "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanım durumunu incelemek için, ilk olarak öğretim malzemeleri sınıflandırılacaktır. Sonra, öğretim malzemelerini seçme ve kullanma esasları incelenmeye çalışılacaktır. Daha sonra Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı konusu genel olarak ele alınacaktır. Son olarak, "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde malzeme kullanımından bahsedilecektir.

2.7.1. Öğretim Malzemelerinin Sınıflandırılması

Derslerde kullanılan malzemelerin öğretim faaliyetlerine azımsanmayacak ölçüde etki ettiği bilinmektedir. Kullanılan malzemeler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sunmalı, öğretimi zenginleştirmeli ve öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Öğretimin etkili bir şekilde yapılabilmesi için hedef ve kazanımlara uygun öğretim malzemeleri seçmek gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde hedef ve kazanımlara uygun malzeme seçimini yapabilmek için öncelikle malzemelerin

benzerlik ve farklılıklarını tespit edebilmek gerekmektedir. Öğretim malzemelerini, benzerliklerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür.

Seçilen malzemelerin; ihtiyaca uygun ve ilgi çekici olması, çoklu ortamda mesaj tasarımına uygun olarak üretilmiş olması, nitelikli bir eğitim için önemlidir. (Cabı, 2013) Çoklu ortam, birden çok duyu organına hitap eden öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir. Malzemeler; hitap ettikleri duyu organlarına, yapılarına, kullanım biçimlerine ve soyutluk-somutluk durumlarına göre sınıflandırılabilir.

Duyu organları öğrenmeye etki etmektedir. Küçük (2011, s.47); görme duyusunun öğrenmeye %83, işitmenin %11, dokunmanın %3,5, koklamanın %3,5, tatmanın ise %1 oranında etki ettiğini söylemektedir. Derslerde çeşitli duyu organlarına hitap eden malzemeler kullanmak mümkündür. Kullanılan malzemelerin birden çok duyu organına hitap etmesi, derslerin verimliliğini artırabilmektedir. Derslerde kullanılan öğretim araçlarının hitap ettikleri duyu organları tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3: Araç Türleri ve Duyu Organları (Küçük, 2011, s.51)

Araç Türü	Görsel	Renk	Ses	Hareket	Etkileşim	Dokunma
Gerçek eşyalar ve modeller	*	*				*
Yazılı materyaller	*	*				
Görseller (fotoğraf, resim, çizim, grafik vb.)	*	*				
Gösteri tahtaları (tebeşir, bülten vb.)	*	*				
Tepegöz saydamları	*	*				
Slayt ve film şeritleri	*	*	*			
Ses araçları (kaset, CD)			*			
Video ve film	*	*	*	*		
Televizyon	*	*	*	*		
Bilgisayar yazılımı	*	*	*	*	*	
Çoklu ortam (multimedya)	*	*	*	*	*	

Derslerde kullanılan öğretim malzemelerini; gelişim sırasına, duyu organlarına hitap etme biçimlerine, gösterim biçimine ve yapılarına göre dört ana başlık altında

sınıflandırmak mümkündür. (Avcı (2000), Rıza (2000), Çilenti (1984), Halis'ten (2002) uyarlayan Başaran, 2003, s.4)

Tablo 4: Öğretim Malzemelerinin Sınıflandırılması (Başaran, 2003, s.4)

Gelişim Sırası	Duyu Organları	Gösterim Biçimleri	Yapıları
1.Tahta-Tebeşir	a. Görsel Araçlar:	1.Yansıtılan	1.İki Boyutlu
2.Kitap-Defter-Kalem	1.Üç Boyutlu	2.Yansıtılmayan	2.Üç Boyutlu
3.Matbaa	Materyaller		3.Hareketli
4.Model-Maket	2.Basılı Materyaller		4.Hareketsiz
5.Resim-Slayt-Film	3.Tahtalar		
6.Radyo-TV-Video	4. Hareketsiz Resimler		
7.Bilgisayar	5.Tepegöz		
8.Bireysel ve Kitlesele Otomasyon	6.Slayt		
9.Ağ Sistemleri	7.Soyut Görsel		
10.Telekomünikasyon	Semboller (Grafik, Tablo, Şekil, Harita)		
	b. İşitsel Araçlar		
	1.Radyo		
	2.Teyp, Plak, CD		
	c. Görsel-İşitsel Araçlar:		
	1.Hareketli Resimler		
	2.Televizyon ve Videolar		
	3.Bilgisayarlar		

Başaran (2003), derslerde kullanılan öğretim malzemelerini; basılı materyaller, görsel materyaller, işitsel materyaller, yazı tahtası, döner levha, bülten tahtası, tepegöz ve opak projektör, slayt makinesi-film şeridi, televizyon, video ve video kamera, bilgisayar-datashow, kuklalar-oyuncaklar, modeller-numuneler ve gerçek eşyalar, bilişim teknolojileri-internet, kaynak kişiler olarak sınıflandırmaktadır.

Baki ve Karakuş (2012), öğretim araçlarının; görsel, işitsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli araçlar olmak üzere dörde ayırmaktadır. Kitaplar, yazı tahtaları, resimler,

gerçek eşya ve modeller, grafikler ve projektörler görsel araçlara örnek olarak verilmektedir. Kasetçalar, pikap, radyo ve ses bantları; işitsel araçlara örnektir. Televizyon, video ve filmler; görsel işitsel araçlardandır. Etkileşimli video, uydular, tele-toplantılar, videoteks ve internet ise teknoloji destekli araçlar başlığı altında sınıflandırılmıştır.

Cabı'ya (2013) göre öğretim malzemeleri beş başlık altında sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmada malzemeler; görsel türler, eğitsel videolar, üç boyutlu malzemeler, gösterim yüzeyleri ve sergiler başlıkları altında ele alınmaktadır. Resim, çizim, grafik, poster ve karikatür gibi görsel türler; belgesel film, dijital öyküleme, sanal alan gezileri gibi eğitsel videolar; gerçekçi nesnelere, modeller ve maketler gibi üç boyutlu materyaller; tahta ve duyuru panosu gibi gösterim yüzeyleri; alan gezileri, diorama gibi sergiler öğretim malzemelerinin sınıflandırılmasına bir başka örnektir. Son yirmi yılda bilgisayarın yaygınlaşmasıyla birlikte; kavram haritası, zihin haritası, örümcek haritası, akış şeması, bulmaca, çalışma yaprağı ve sunu gibi bilgisayar temelli malzemelerin öğretimde kullanılması çoğalmıştır.

Öğretimde en fazla yazılı ve basılı malzemelerin kullanıldığı iddia edilebilir. Yazılı malzemelerin en yaygın olarak kullanılanları ders kitaplarıdır (Ülper, 2011). Demirel'e göre ders kitapları, "sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamına işaret etmektedir" (2015, s.40). Ders kitaplarının, öğretim malzemesi olarak değerinin belirlenmesinde; genel görünümünün yanı sıra, fiziksel görünümüne, içeriklerine, kelime ile cümle yapılarına, alıştırmalarına ve değerlendirme kıstaslarına dikkat edilebilir (Demirel, 2011, s.42).

Yazılı malzemelerin ardından görsel ve işitsel malzemeler öğretimde öne çıkmaktadır. Fotoğraf, resim, çizim ve grafiklerin dâhil olduğu öğretim malzemeleri görsel araçlar başlığı altında incelenmektedir. Kaset, CD, radyo, teyp ve benzeri aletleri işitsel araçlar başlığı altında ele almak mümkündür. Göze ve kulağa aynı anda hitap eden araçlar, görsel-işitsel araçlar olarak adlandırılmaktadır. Bu araçlara; televizyon, video, projeksiyon cihazı, kamera ve filmler örnek olarak verilebilir.

Öğretim araçları, soyutluk ve somutluk niteliklerini göz önünde bulundurularak da sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaya göre öğretim araçları soyuttan somuta doğru; kelimeler, diyagramlar, haritalar, resimler, slaytlar, işitsel araçlar, filmler, modeller, nesnelere ve yaşantılar olarak sıralanabilir (Şahin ve Yıldırım'dan aktaran Küçük, 2011, s.50).

2.7.2. Öğretim Malzemelerini Seçme ve Kullanma İlkeleri

Öğretimde kullanılan malzemeler seçilirken ve kullanılırken belirli ilkeler doğrultusunda hareket edilmektedir. Malzeme seçimini ve kullanımını bu ilkeler doğrultusunda yapmak, öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli hâle gelmesine yardımcı olabilmektedir.

Richards (1995, ss.14-15), kaliteli öğretim malzemelerinin; öğretim hedef ve kazanımlarına ve öğrenci seviyesine uygun olması, öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse çekebilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması, dilin doğal kullanımını yansıtması, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak alıştırmalar içermesi gerektiğini söylemektedir.

Baki ve Karakuş (2012, s.13), öğretimde temel ilkenin öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak için zengin bir öğrenme ortamı sağlanması olduğunu ifade etmektedir. Zengin bir ortam sağlanabilmesi, etkin bir öğretim yapılabilmesi ve kalıcı bir öğrenmenin başarılabilmesi için; öğrencilerin olabildiğince fazla duyu organına hitap etmek gerekmektedir. Baki ve Karakuş; öğrencinin öğretim malzemeleri aracılığıyla sınıfta etkin kılınmasının, öğretimin bireyselleştirilmesi ve somutlaştırılmasını sağlayacağını belirtmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda seçilecek malzemelerde; çoklu öğrenme ortamını sağlama, farklı duylara hitap etme, dikkat çekme, hatırlamayı kolaylaştırma, soyut durumları somutlaştırma, zamandan tasarruf sağlama ve eğlenerek öğrenme fırsatı sunma niteliklerini taşıması gerektiği ifade edilmektedir.

Küçük'e göre öğretim malzemelerinde bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Buna göre; öğretim malzemeleri basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır. Malzemeler dersin

hedef ve amaçlarına uygun olmalıdır. Malzeme, öğrenciye ihtiyaç duymayacağı bilgileri vermemelidir, önemli ve özet bilgileri içermelidir. Görsel özelliklerle önemli noktalar vurgulanmalıdır. Öğretim malzemeleri, öğrencilerin pedagojik özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yapma fırsatı tanınmalıdır. Malzemeler, mümkün mertebe gerçek hayatı yansıtmalıdır. Öğretimde kullanılacak malzemeler bütün öğrencilerin kullanabileceği düzeyde basit ve her öğrencinin erişimine açık olmalıdır. Son olarak; öğretim malzemelerinin zaman içerisinde tekrar kullanılacağı için dayanıklı olmalıdır (2011, ss.29-31).

Küçük (2011, s.6), öğretim malzemelerini seçme ve kullanmada takip edilmesi gereken birtakım aşamalar bulunduğunu ifade etmektedir. Bu aşamalardan ilkinin öğrencinin ulaşması planlanan amaçların tanımlanması olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin ulaşması planlanan amaçların, öğretim hedef ve kazanımları olduğu söylenebilir. Küçük'e göre; hedef ve kazanımlar belirlendikten sonra, öğrenilecek konu öğretim ilkelerine göre analiz edilip öğrenilmeye uygun şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Üçüncü aşama, konunun aktarılabilmesi için uygun ortamın seçilip kullanılmasıdır. Dersin ve derste kullanılan araçların etkililiğinin ve öğrenci başarı durumlarının değerlendirildiği aşama ise son aşamadır.

Küçük (2011, ss.24-25), malzeme seçimi ilkelerini altı başlık altında ele almaktadır. İlk başlık, öğretmen tutumu ve malzeme seçimine dairdir. Küçük, öğretim malzemelerini hazırlayan ve kullanan kişilerin öğretmenler olduğunu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerine göre malzeme seçmeye yöneleceklerini belirtmektedir. Verimli ve etkili bir öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin malzeme seçme ve kullanma donanımlarının yeterli seviyede ve malzemeye yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Küçük, öğretmenlerin öğretimin hedef ve kazanımlarına uygun malzeme seçip kullanabilmeleri için okulların gerekli donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

İkinci başlık, malzeme özelliklerinin malzeme seçimine etkisine dairdir. Öğretimde birden çok duyuya hitap edilmesinin öğretimi olumlu etkilediği bilinmektedir. Küçük, görsel ve işitsel malzemelerin bir arada sunulmasının öğretim etkililiğini artıracaklarını savunmaktadır.

Üçüncü başlık, öğretim hedefleri ve malzeme seçimine dairdir. Küçük, hedef ve kazanımları, belirli bir öğretim sonucunda öğrencilerden beklenen davranışlar olarak tanımlamaktadır. Küçük, malzemelerin öğrencilerin hedef ve kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırması gerektiğini söylemektedir. Bunun için kazanım düzeyinin (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) belirlenmesi ve malzemenin buna uygun olarak seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Dördüncü başlık, öğrenci özellikleri ve malzeme seçimine dairdir. Küçük'e göre, malzeme seçiminde öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler için somut ve gerçek nesnelere öğretim yapılmalıdır. Öğrenci yaş grubu küçüldükçe, malzemelerin daha sade olmasına ve resim, çizim, şekil gibi görsellerin ön plana çıkmasına dikkat edilmelidir (2011, s.27). Öğretim ortamı ve kısıtlamalarıyla malzeme seçimi beşinci başlıktır. Küçük; sınıfın büyüklüğü, aydınlatma sistemi, sıraların dizilişi gibi öğretim ortamının fiziksel imkânlarının malzeme seçimini doğrudan etkilediğini söylemektedir (s.28).

Son başlık, öğretim yöntemiyle malzeme seçimi arasındaki bağlantıya işaret etmektedir. Küçük, öğretim yönteminin kullanılan malzemeyi etkilediğini bir örnekle açıklamaktadır. Fen Bilgisi dersinde laboratuvarında grup çalışması yaptıracak bir öğretmenle sınıfta düz anlatım yapacak bir öğretmenin aynı malzemeleri kullanmayacağını söylemektedir (s.29).

Richards; hedef ve ilkeler doğrultusunda malzeme seçimi yapmayı kolaylaştırmak için birtakım sorular belirlemiştir. Malzeme seçimini bu sorular doğrultusunda yapmak, doğru seçim yapmaya yöneltebilir. Malzeme seçimi sorularını beş başlık altında değerlendirmek mümkündür.

İlk olarak, öğretim malzemelerinin temel bilgi kaynağı olarak mı, yoksa öğretmenin ders anlatımını destekleyici unsur olarak mı kullanılacağı sorusu sorulabilir. Ders malzemeleri, temel bilgi kaynağı olarak kullanılacağı zaman öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlayacak bilgilere yer verilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenin konu anlatımını destekleyici malzemelerde ise konuyu anlayan öğrencilerin pratik yapabilmelerine imkân tanınması öğrenime katkı sağlayacaktır.

İkinci soru, malzemeler ile öğretim programının bağlantısına dairdir. Richards; malzemelerin, öğretim programına özel olarak mı üretileceğini, yoksa mevcut malzemelerden uyarlamalar mı yapılacağını sormaktadır. Bu iki seçenek arasında seçim yaparken, malzeme oluşturma ve geliştirmeye ayrılan ödeneğin ve öğretmen yeterliğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Richards; mevcut malzemelerle öğretim yapılacağı zaman, öğretmenlerin bu malzemeleri derste etkin bir şekilde kullanmak için hangi hazırlıkları yapmak durumunda olduklarını üçüncü soru olarak sormaktadır. Bu sorunun, var olan malzemelerin derse uyarlanmasına ve bu süreçte öğretmenlere düşen görevlere dair olduğu söylenebilir.

Dördüncü soru, malzemelerin öğretim programlarına özel olarak üretilmesine dairdir. Yeni malzeme oluşturma sürecinde; malzemeleri kimlerin, hangi koşullar altında üreteceği sorusu sorulabilir.

Son soru, malzeme geliştirme çalışmalarında ihtiyaç duyulan kaynaklarla ilgilidir. Richards (1995, ss.14-15); malzeme oluşturmak, mevcut malzemeleri geliştirmek ve öğretimde ölçme değerlendirme süreçlerini planlamak için gerekli kaynakların ne şekilde sağlanacağını sormaktadır.

2.7.3. Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, birçok alanda olduğu gibi Türkçe öğretimi üzerinde de etkili olmuştur. Türkçe öğretimi faaliyetleri; ilerleyen bilim, gelişen teknoloji ve bu gelişime paralel olarak değişen hedef ve kazanımlara uygun olarak güncellenmiştir. Türkçe öğretim sistemi ve öğretim programı, bilim ve teknolojideki hızlı değişime uyum sağlayabilmek için yeniden yapılandırılmıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim döneminde oluşturulan yeni Türkçe öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel almaktadır ve öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir. Oluşturulan program; bireysel farklılıklara duyarlı, bilgi ediniminde

ezbercilik yerine yoruma odaklanan, çoklu zekâyâ uygun bir programdır. Türkçe öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan program, ders kitabını öğretim malzemesi olarak yeterli görmemekte, çok kaynaklı ve uyaranlı bir öğretim yapılmasını talep etmektedir (Baki ve Karakuş, 2012).

Hedef ve kazanımlara uygun öğretim malzemeleri kullanmak, Türkçe dersleri için önemlidir. Türkçe derslerinde; öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi çekici, dersin hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmeye yardımcı olacak malzemeler kullanmak, derslerin verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Türkçe öğretiminde kullanılacak malzemelerin oluşturulmasında ve seçiminde dersin amaçlarına, öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına dikkat etmek gerekmektedir.

Pek çok araştırmacı, Türkçe derslerinde malzeme kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Başaran'a (2003) göre, Türkçe derslerinde kullanılan malzemeler, anadili bilinci kazandırmaya katkı sunmaktadır. Derslerde malzeme kullanmanın; kavram öğretimi, kelime hazinesini geliştirme, çağın gerektirdiği iletişim becerilerini kazandırma, yaratıcılığı geliştirme, anlamayı destekleme, okuma öğretimi, yazma öğretimi ve konuşma öğretimi ile dinleme becerisini geliştirme faydaları vardır.

Karakuş (2012, s.1), dil öğretiminde dört temel dil becerisini kazandırmak, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçe öğretiminde uygun yöntemler kullanılarak, eğitim biliminden yararlanılarak planlı ve programlı bir öğretim yapmak şarttır. Aksi takdirde yöntemsiz, plansız, bilimsellikten uzak ve ezber odaklı dersler yapılmak durumunda kalınacaktır (Çetişli'den aktaran Karakuş, 2012, s.6).

2.7.3.1. “Türkçe ve Türk Kültürü” Derslerinde Malzeme Kullanımı

Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği öğretmenler tarafından verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin mevcut durumunu belirlemek ve dersleri geliştirmek için, kullanılan öğretim malzemelerini ve malzemelerin derslere etkisini tespit etmek gerekmektedir.

“Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2009 yılında hazırladığı “Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” amaç ve kazanımları doğrultusunda yapılmaktadır. Öğretim malzemeleri, programda belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşmayı hedefleyerek seçilmektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde, 2015 yılında basılan ders kitapları kullanılmıştır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde en sık başvurulan öğretim malzemeleri ders kitaplarıdır. Bu nedenle “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanım durumunu incelemeye ders kitaplarından başlamak yanlış olmayacaktır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe dersleri için hazırladığı kitapları derslerin yapılacağı ülkelere göndermektedir. Ders kitapları; “Ders Öğretim Materyali”, “Çalışma Kitabı” ve “Öğretmen Kılavuz Kitabı” olarak adlandırılan toplam dokuz kitaptan oluşmaktadır. 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8-10. sınıflar için kitaplar hazırlanmıştır. Pek çok okulda Türkçe dersleri birleştirilmiş sınıflarda işlendiğinden ders kitapları da bu doğrultuda hazırlanmıştır.

“Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılmak üzere her sınıf düzeyi için bir adet “Ders Öğretim Materyali” ve bir adet “Çalışma Kitabı” mevcuttur. “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, tüm düzeyler için ortaktır. Ders kitaplarında Türk dili ve Türk kültürü bölümleri bulunmaktadır. Kitaplarda; Türk tarihi, kültürü, gelenek ve görenekleri, Türkiye coğrafyası ve İslamiyet ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ders kitapları ve çalışma kitapları beşer üniteden oluşmaktadır. Çalışma kitapları, ders kitaplarına paralel olarak hazırlanmıştır.

“Türkçe ve Türk Kültürü” dersinde kullanılan malzemelere dair eleştiriler ve malzemelerin geliştirilmesi için öneriler bulunmaktadır. Damanakis, 1983 yılında yazdığı makalede; anadili derslerinde kullanılacak kitapların, uzun bir süre ortak çerçeve program olmadan ve kazanımlar belirlenmeden hazırlanmak durumunda kaldığını belirtmektedir. Almanya’daki işçi çocukları için hazırlanan öğretim malzemelerinin neredeyse tamamının kitaplardan ibaret olduğu bilgisini de vermektedir. Bu olumsuzlukların, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmayan öğretim malzemelerine mahkûm kalmalarına sebebiyet verdiğini ifade etmektedir.

Damanakis (1983, s.25), “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımı problemine işaret etmektedir. Anadili derslerinde görevli öğretmenlerin derslerini genellikle öğleden sonra, diğer dersler bittikten sonra yapmak durumunda kaldıklarını; bu nedenle ders kitabı dışındaki öğretim malzemelerine erişim sağlayamadıklarını ifade etmektedir.

Subklew (2001, s.47), Türkçe dersleri için Türkiye’de hazırlanan kitapların temin edilmesinde bir süre zorluk yaşandığı bilgisini vermektedir. Kitapları, Türkiye’ye izne gelen ailelerin kendi imkânlarıyla getirdiğini ifade etmektedir. Subklew, zaman içerisinde bu sorunun üstesinden geldiğini ve kitapları Türkiye Cumhuriyeti konsolosluklarının temin edip dağıttığını yazmaktadır.

Şen (2015, s.101), ders kitaplarının geç gönderilmesi ve yetersiz kalması nedeniyle öğretmenlerin farklı kaynaklardan fotokopi çektilerini belirtmektedir. Ders kitabı yetersizliği sorununu çözmek için öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaları ve materyal tasarımları gerektiğini söylemektedir.

Sağlam (1989, s.50), Almanya’daki Türkçe derslerinin bir kısmını Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirmesi ile Türkiye’den giden öğretmenlerin verdiğini, bir kısmında ise Almanya devletine bağlı olarak çalışan öğretmenlerin görevli olduğunu ifade etmekte ve bu durumu eleştirmektedir. Öğretmenlerin görevlendirildikleri ülkeye bağlı olarak farklı hedef ve kazanımlara ulaşmaya çalıştıklarını ve farklı ders kitapları kullandıklarını ve bu nedenle derslerde birlik sağlanamadığını ifade etmektedir. Sağlam, Türkiye’den gönderilen kitapların, Almanya’daki öğrencilerin yaşantılarına uygun olmadığını söylemektedir.

Damanakis (1983, s.25), ders kitaplarının hazırlandıkları ülkelerin gerçekliğini yansıttığını ve Almanya’da yaşayan öğrencilerin yaşamlarına hitap etmediğini savunmaktadır. Subklew (2001, s.51) de benzer bir görüşü savunarak, ders kitaplarının Türkiye şartlarına göre yazıldığını ve Almanya’daki Türk öğrencilerin bu şartlardan bîhaber olduğunu ifade etmektedir. Subklew, öğrencilerin, Türkiye’den gelen kitapları Almanya’daki ders kitapları ile kıyasladığını ve Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları nedeniyle Türkçe derslerine yönelik motivasyonlarında azalma olduğunu söylemektedir.

Yağmur (2006, s.27), Türkçe-Almanca iki dilli öğrenciler Türkçe öğretiminde mutlak iki dilliliğin hedeflenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için, öğretim malzemelerinin iki dilliliği geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

Cummins (1981, s.21), donanımlı öğretmen olmaması, uygun öğretim malzemesi bulunmaması ve iki dilliliği hedef alan öğretim yöntemlerinin uygulanmaması durumunda, bireysel başarı örneklerine rastlanabilse de, azınlık durumundaki toplumların dezavantajlı konumunun eğitim yoluyla düzeltilmeyeceğini vurgulamaktadır. Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin dezavantajlı konumunu eğitim yoluyla düzeltebilmek için iki dilliliği geliştirecek malzemeler kullanmak gerektiği ifade edilebilir.

Uzmanların “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemelere dair eleştirileri incelendiğinde, malzemelerin öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarını karşılamadığına yönelik eleştirinin öne çıktığı görülmektedir. Alan uzmanlarından Yıldız (2012, s.263), Türkçe öğretimi ders malzemelerinin öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

“Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin etkinliğini ve verimini artırmak için, öğrencilerin düzey ve ihtiyaçlarına uygun, iki dilliliği hedef alan öğretim malzemeleri oluşturmak ve mevcut malzemeleri bu doğrultuda yeniden düzenlemek gerektiği söylenebilir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, anket ile mülakatın uygulanması ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki öğretim malzemesi kullanım durumunu tespit etmek için tarama modeli kullanılarak betimsel bir alan araştırması yapılmıştır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Verileri toplamak için anket ve mülakat araçları kullanılmıştır.

Karasar (2007, ss.77-80), tarama modelinin geçmişte veya halen var olan bir durumu mevcut hâliyle betimlemeyi amaçladığı bilgisini vermektedir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya konu olan durumun olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığını ve herhangi bir etkileme çabasına girilmemesi gerektiğini aktarmaktadır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, tüm evrene ulaşmak mümkün olmayacağı için, evreni temsil eden bir örneklem seçerek örneklem üzerinde araştırma yapma sürecidir. Zaman kısıtlaması bulunan araştırmalarda, grubu temsil eden örneklem üzerinde belirli bir anla sınırlı, "kesit alma" ismiyle de adlandırılan araştırma yapılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya'da en az bir yıl görev yapmış öğretmenler seçilmiştir. Derslerdeki malzeme kullanım durumunu öğrenmek amacıyla anket ve mülakat soruları hazırlanmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, çalışmaya katılan

öğretmenlerin tamamına anket uygulanmıştır. İkinci aşamada anketi yanıtlayan öğretmenler arasından, örnekleme temsil edecek öğretmenler belirlenmiştir ve bu öğretmenlere derslerdeki malzeme kullanımına dair sorular sorulmuştur.

Anketler, T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak öğretmenlerin görev yaptığı Berlin, Frankfurt, Hamburg, Hannover, Karlsruhe, Mainz, Münih, Stuttgart ve Nürnberg Eğitim Ataşelikleri vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Anket, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde söz konusu eğitim ataşeliği bölgelerinde “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev yapan tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. 84 öğretmen anket sorularını yanıtlayarak çalışmaya katılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim döneminden önce Almanya’da görev yapan ve araştırmanın yapıldığı tarihte görevini tamamlayarak Türkiye’ye dönmüş olan iki öğretmenin de anketi doldurmasıyla katılımcı sayısı 86 olmuştur.

Anket sorularını yanıtlayan 86 öğretmen arasından, örnekleme temsil eden, 20 kişilik bir grup oluşturulmuştur. “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımı hakkında daha fazla bilgi edinebilmek için seçilen 20 öğretmenle mülakat yapmak amacıyla iletişime geçilmiştir. 8 öğretmen mülakat talebini kabul ederek araştırmanın ikinci aşamasına katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve mülakat kullanılmıştır. İlk önce anket, ardından mülakat uygulanmıştır. Bu açıdan; nitel veriler, nicel verilerin ardından toplanmıştır. Lodico, Spaulding ve Voegtle (2006, s.297), bu yöntemi “açıklayıcı araştırma yöntemi” olarak isimlendirmektedir. Sözbilir (2009) ise bu tür araştırmaları “açıklayıcı-doğrulayıcı araştırmalar” olarak adlandırmaktadır. Nitel verilerin, nicel verilerden sonra toplandığı araştırmalar, araştırmacılara araştırma konusunu daha ayrıntılı olarak ele alma ve veriyi daha iyi değerlendirebilme imkânı sağlamaktadır (Matthews ve Ross, 2010, s.145).

Araştırmada kullanılan anketin hazırlanmasında Sayın Mustafa Başaran'ın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalına bağlı olarak 2003 yılında hazırladığı “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılan anketten yararlanılmıştır. Söz konusu anket, yazarın bilgisi ve yazılı izniyle alınarak bu çalışma için uyarlanmıştır. Anket ve mülakat sorularının hazırlanmasında, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dalında öğretim üyesi bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Anketlerle toplanan veriler, nicel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Mülakatlarda ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve mülakat yanıtları “nitel içerik analizi” yöntemiyle incelenmiştir.

Bu araştırmanın anket bölümünü oluşturan nicel kısmı, “tarama” modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli kullanılan çalışmalarda, araştırmaya katılanların bir konu hakkındaki görüşlerini ölçmek amaçlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu yöntemde amaç, mevcut durumu belirlemektir. Bu nedenle, ortama herhangi bir değişken eklenmemekte, tutum ölçeğiyle veriler toplanabilmektedir.

Tarama yönteminde, veriler genellikle anket ölçeğiyle toplanmaktadır. Çalışmaya katılan kişilerin görüşleri sayısal verilerle aktarılmaktadır. Tarama yönteminde, deneysel yöntemde de olduğu gibi, bir evreni temsil eden bir örneklem üzerinden veri toplanmaktadır. Tarama yönteminin deneysel yöntemden farkı ise, araştırma başında bir hipotezin belirlenmemesidir ve asıl amacın mevcut durumu tespit etmek olmasıdır. Tarama yöntemi, eğitim bilimleri araştırmalarında en sık kullanılan yöntemdir. Araştırmaların %70'i bu yöntemle yapılmaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.12).

Araştırma için hazırlanan anket beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler sorulmaktadır. Bu bölümde katılımcıların cinsiyetinin, yaşının, branşlarının, meslekteki kıdemlerinin, bildikleri yabancı dillerin, Almanya'da görev yaptıkları sürenin, okul türünün, Türkçe sınıflarının durumunun ve haftalık ders saatinin sorulduğu dokuz soru yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin malzeme kullanımına dair genel tutumunu ölçmek amacıyla beş soru sorulmuştur. Diğer üç

bölüm, üç sorudan ve elli üç maddeden oluşmaktadır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümlerdeki maddeler öğretmenlerin malzeme kullanım durumunu dörtlü likert kullanarak ölçmeyi amaçlamaktadır.

Mülakatlar, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile yapılmıştır. Matthews ve Ross (2010, s.221); yarı-yapılandırılmış görüşme formlarında, tüm görüşmecilere aynı soruların sorulduğunu; ancak görüşmecilerin soruları kendi kelimeleriyle cevaplamalarına izin verildiğini aktarmaktadır. Lodico, Spaulding ve Voegtle (2006, ss.123-124), yarı-yapılandırılmış görüşmelerde soruların görüşme öncesinde hazırlandığını; fakat katılımcının yanıtlamasında esnekliğe izin verildiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada yer alan mülakat iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin sorulduğu dokuz soru yer almaktadır. Bu bölüm, anketin birinci bölümü ile aynıdır. Mülakatın ikinci bölümünde öğretmenlere “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımına dair yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak on açık uçlu soru sorulmuştur. Mülakata katılan öğretmenlerin tamamına aynı sorular sorularak görüşmeci etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

3.4. Anket ve Mülakatın Uygulanması

Anket ve mülakatın uygulanması için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılmıştır. Araştırma için gerekli izni Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu 01.11.2016 tarihli toplantısında vermiştir. Üniversiteden izin alındıktan sonra Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne gerekli iznin verilmesi ve tez çalışmasına desteğin sağlanması için başvurulmuştur. İlgili kurum, 29.12.2016 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti'nin görevlendirmesiyle Almanya'da “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev alan öğretmenlerin bulunduğu ataşeliklere yazı göndermiştir ve araştırmaya gerekli desteğin sağlanmasını rica etmiştir. Ataşeliklere konuyla ilgili yazı gönderildikten sonra,

araştırmacı da atasehliklerle E-posta kanalıyla iletişime geçmiş ve tez çalışmasına destek verilmesi talebini arz etmiştir.

Öğretmenler, doldurdukları anket formlarını 30.12.2016-13.02.2017 tarihleri arasında E-posta kanalıyla araştırmacıya göndermişlerdir. Bu tarihten sonra gönderilen anketler, mülakat aşamasına geçildiğinden değerlendirmeye alınamamıştır. Katılımcılara, anketle birlikte, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bir form gönderilmiştir. Gönüllü katılım formunda, anket çalışmasına katılmama veya yarıda bırakma hakları olduğu, verdikleri bilgilerin yalnızca tez çalışması için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı açık ve net bir biçimde ifade edilmiştir.

Araştırma için yeterli sayıda ankete ulaşıldığında, araştırmanın uygulama kısmının ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada anketi yanıtlayan öğretmenleri; yaş, cinsiyet, branş ve kıdem bakımından temsil edebilecek bir örneklem belirlenmiştir. Örneklem dâhil edilen öğretmenlere 13.02.2017 tarihinde E-posta kanalıyla ulaşılmıştır ve mülakat hakkında bilgi verilmiştir. Mülakata katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, soruların tamamına ya da bir kısmına yanıt vermeme hakları bulunduğu ve kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı açıklaması yapılmıştır. Mülakat sorularıyla birlikte gönüllü katılım formu da gönderilmiştir. Öğretmenlere mülakata katılmak için üç seçenek sunulmuştur. Bu seçeneklerden ilki, gönderilen mülakat sorularına yazılı olarak yanıt vermektir. İkinci seçenek, belirlenecek gün ve saatte internet üzerinden görüntülü görüşme yapmaktır. Üçüncü seçenek, internet erişimiyle kullanılabilen bir iletişim uygulamasıyla mülakatı gerçekleştirmektir. Öğretmenlerin tamamı ilk seçeneği tercih ederek soruları yazılı olarak yanıtlamayı seçmiştir. Katılımcılara mülakata katılma isteklerini 15.03.2017 tarihine kadar iletebilecekleri bilgisi verilmiştir. Bu tarihten sonra analiz aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan anket ve mülakatla elde edilen veriler, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme göre analiz edilmiştir.

Matthews ve Ross (2010, s.141), nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki farkın temelinde bilim insanlarının dünyaya bakışının yattığını savunmaktadır. Nicel yöntemlerin, fen bilimlerine bağlı olarak geliştiğini ve mutlak bir doğru olduğu varsayımından hareket ederek bu yöntemle yapılan ölçümlerde, ölçüm tekrarlandığında daima aynı sonuçlara ulaşılabileceğinin düşünüldüğünü ifade etmektedirler. Nicel yöntemler pozitivist bakış açısını benimseyerek, verileri sayısal olarak ifade etmeyi ve istatistiksel yöntemlerle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda ise mutlak doğruya ulaşmayı ve genelleme yapmayı hedeflemek yerine örnekleme sınırlı kalacak yargılarda bulunmayı tercih edilmektedir. Bireylerin duyguları, düşünceleri ve inançları nitel yöntemlerle incelenmektedir (s.142). Nitel araştırma yönteminde, katılımcılarla doğrudan iletişime geçildiği ve katılımcıların sözlerinden alıntı yapma olanağı bulunduğu için araştırmacılara katılımcıların görüşlerini daha iyi anlama ve ayrıntılı analiz etme imkânı sağlanmaktadır (s.145). Karma yöntem kullanıldığında, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinin de avantajlarından yararlanmış olunacağı ifade edilebilir.

Bu çalışmada, anket verilerinin analizinde nicel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 20 istatistik programı kullanılmıştır. İlk önce frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan oluşan tanımlayıcı istatistik analizleri yapılmıştır. Ardından ki-kare, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri uygulanmıştır.

Mülakat verileri, tematik analiz olarak da adlandırılan, nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Nitel içerik analizi; verilerin bölünmesi, kategorilere ayrılması ve ilgili kategorilerde yeniden birleştirilmesi sürecidir. Bu analiz yönteminin amacı, veriyi daha anlaşılır hâle getirmek ve verinin daha iyi yorumlanmasını sağlamaktır. Genellikle mülakatların analizinde kullanılan yöntemde, her bir katılımcının ifadeleri incelenmekte ve diğer katılımcıların söyledikleriyle benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Tematik analizin en önemli özelliği ham veriye bağlı kalarak ve veriden hareketle temalar oluşturularak açıklamalar yapılmasıdır. Açıklamalarda, veriye sadık kalmak çok önemli olduğundan; yorumlama aşamasında katılımcıların ifadelerinden sıklıkla alıntılar yapılmaktadır (Matthews ve Ross, 2010, ss.373-374).

Nitel içerik analizinde araştırmacı tarafından veriyi incelemek üzere hazırlanan temalar, katılımcıların yanıtlarına göre yeniden düzenlenebilmektedir. Bu analizin güvenilirliği, araştırma sürecinin ayrıntılı aktarımı ve metinden yapılan direkt alıntılarla sağlanmaktadır. Nitel içerik analizinde hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri kullanılmaktadır. Temalar, tümevarım yöntemiyle belirlenmektedir. Belirlenen temalarla verinin değerlendirilmesi ise tümdengelim yöntemiyle yapılmaktadır. Bu yöntem, genellikle mülakat analizinde tercih edilmektedir (Drisko ve Maschi, 2016, ss.1-6). Nitel içerik analizinin diğer ismi tematik analizdir. Tematik analizin, nitel içerik analizinin daha az gelişmiş biçimi olduğu ifade edilebilir (s.83).

4. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Anket ve mülakat ile elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Anket Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, anket ölçeğiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunda yer alan sözel ifadeler sayısallaştırılmıştır ve bu sayılar aritmetik ortalama, standart sapma, ki-kare testi, t-testi ve varyans analizi testi işlemlerinde kullanılmıştır.

4.1.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel Verileri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin betimsel verileri ve verilerin yorumları bu bölümde yer almaktadır. Betimsel veriler, frekans ve oran bilgileriyle tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Görev Durumu

Öğretmenlerin Görev Durumu	n	%
Göreve Devam Eden	84	97,7
Görevi Tamamlamış	2	2,3
Toplam	86	100

“Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde öğretim malzemesi kullanımıyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin 84’ü araştırmanın yapıldığı tarihte Almanya’da halen bu dersleri vermektedir. İki öğretmen, araştırma yapılmadan önce Almanya’daki görevlerini

tamamlamıştır. Bu öğretmenler, anketin uygulandığı tarihte T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Türkiye’de görevini sürdürmektedir. Tablo incelendiğinde anketi yanıtlayan 84 öğretmenin, anketi yanıtlayan tüm öğretmenlerin %97,7’sini oluşturduğu ve görevini Türkiye’de sürdüren 2 öğretmenin oranının %2,3 olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Eğitim Ataşeliği Bölgelerine Göre Dağılımları

Eğitim Ataşeliği	n	%
Frankfurt	1	1,2
Hamburg	43	50
Karlsruhe	1	1,2
Mainz	15	17,4
Münih	4	4,7
Stuttgart	10	11,6
Belirtilmemiş	12	13,9
Toplam	86	100

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde en az bir yıl görev alan ve bu çalışma için görüş bildiren öğretmenlerin sayısı 86’dır. Araştırmaya katılımın en yüksek olduğu eğitim ataşeliği bölgesi Hamburg olmuştur. Bu bölgeden 43 öğretmen derslerdeki öğretim malzemesi kullanımı ile ilgili görüş bildirmiştir. Mainz Eğitim Ataşeliğine bağlı olarak iki dilli Türk öğrencilere Türkçe öğretilen Saarland bölgesinden 15 öğretmen tez çalışmasına destek vermiştir. Stuttgart’tan 10 öğretmen tez çalışmasına katılmıştır. Münih Eğitim Ataşeliğine bağlı bölgede görev yapan 4 öğretmen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerindeki malzeme kullanımlarına dair bilgi vermiştir. Frankfurt ve Karlsruhe Eğitim Ataşeliklerine bağlı bölgelerden ise 1’er öğretmen görüş bildirmiştir. 12

öğretmen, bağlı buldukları eğitim ataşelikleri ile ilgili bilgi vermemiştir bu nedenle bu öğretmenlerin görev aldıkları eğitim ataşeliği bölgeleri tespit edilememiştir.

Tablo 7: Öğretmenlere Ait Betimsel Veriler

Değişkenler	Değişkenlerin Alt Boyutları	n	%
Cinsiyet	Kadın	35	40,7
	Erkek	51	59,3
Yaş	30 ve altı	2	2,3
	31-40	35	40,7
	41-50	39	45,3
	51-60	9	10,5
	61 ve üzeri	1	1,2
Branş	Almanca	26	30,2
	Sınıf	15	17,4
	Türkçe veya TDE	4	4,7
	Diğer	41	47,7
Kıdem	10 yıldan az	13	15,1
	11-20 yıl	53	61,6
	21 yıldan fazla	20	23,3
Yabancı Dil	Almanca	33	38,4
	Fransızca	1	1,2
	İngilizce	40	46,5
	Almanca ve İngilizce	12	14,0
Görev Süresi	1 yıl	13	15,1
	2 yıl	18	20,9
	3 yıl	18	20,9
	4 yıl	15	17,4
	5 yıl	7	8,1
	6 yıl	2	2,3
	7 yıl	1	1,2
	8 yıl	8	9,3
	9 yıl	2	2,3
	10 yıl	2	2,3

Birleşik Sınıf	Evet	61	70,9
	Hayır	25	29,1
Ayrı Sınıf	Evet	44	51,2
	Hayır	42	48,8
Haftalık Türkçe Dersi	1-2 saat	43	50,0
	3-4 saat	17	19,8
	5 ve daha fazla	24	27,9
	1-2 ve 3-4	1	1,2
	Geçersiz	1	1,2

Araştırmaya katılan 86 öğretmenin 35'i kadın, 51'i erkektir. Kadın öğretmenlerin oranı %40,7 iken, erkek öğretmenlerin oranı %59,3'tür. Anketi yanıtlayan öğretmenler cinsiyet bakımından incelendiğinde, erkeklerin oranının kadınların oranından yüksek olduğu görülmektedir.

Anket formu hazırlanırken öğretmenlerin yaş aralıkları "30 yaş ve altı", "31-40 yaş", "41-50 yaş", "51-60 yaş" ve "61 yaş ve üzeri" olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilere göre yaş bilgisini veren öğretmenler incelendiğinde; 30 yaş ve altındaki 2, 31-40 yaş aralığındaki 35, 41-50 yaş aralığındaki 39, 51-60 yaş aralığındaki 9 ve 61 yaş ve üzerindeki 1 öğretmenin anketi yanıtladığı görülmektedir. Anket analizleri yapılırken yaş değişkeninin gruplara birbirine yakın olarak dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum analizleri engelleyeceğinden yeni bir gruplandırma yapılma kararı alınmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine verdikleri yanıtlar "40 yaş ve altı", "41-50 yaş" ve "51 yaş ve üzeri" olmak üzere üçe ayrılmıştır. Yeni gruplandırmaya göre, 37 öğretmen 40 yaş ve altında, 39 öğretmen 41-50 yaş aralığında, 10 öğretmen ise 51 yaş ve üzerindedir. Analizler yeni gruplandırma ile yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzman oldukları branşlar incelendiğinde; 26 öğretmenin Almanca, 15 öğretmenin Sınıf, 4 öğretmenin Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı ve 41 öğretmenin diğer branşlardan olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, %47,7 oranıyla ankette ismi belirtilmeyen branşlarda uzmanlaştıkları tespit edilmiştir. Diğer seçeneğini, %30,2 ile Almanca, %17,4 ile Sınıf ve %4,7 ile Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı branşları izlemektedir. Almanya'da "Türkçe ve Türk Dili" derslerinde görev alan öğretmenler arasında en az öğretmenin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı

branşlarından olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin “Diğer” seçeneğini işaretleyerek belirttikleri branşlar incelendiğinde 41 öğretmenden 36’sının İngilizce, 3’ünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1’inin Sosyal Bilgiler ve yine 1’inin Fransızca branşlarından olduğu tespit edilmiştir. Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, en fazla öğretmenin İngilizce, en az öğretmenin Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı branşlarından olduğu söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında 13 öğretmenin %15,1 oranla 10 yıl ve daha az, 53 öğretmenin %61,6 oranla 11-20 yıl arası ve 20 öğretmenin %23,3 oranla 21 yıldan fazla kıdemli oldukları tespit edilmiştir. Almanya’da görev alan ve ankete katılan öğretmenlerin en fazla 11-20 yıl arasında, en az 10 yıl ve daha az kıdemli oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının meslekte en az on bir yıl tecrübeli olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin yabancı dil bilme durumları ele alındığında 33 öğretmenin Almanca, 1 öğretmenin Fransızca, 40 öğretmenin İngilizce ve 12 öğretmenin hem Almanca hem de İngilizce bildikleri anlaşılmıştır. Yalnızca İngilizce seçeneğini işaretleyen %46,5 ile Almanca ve İngilizce seçeneğini işaretleyen %14 birlikte düşünüldüğünde, ankete katılan öğretmenlerin %60,5’inin İngilizce bildiği sonucuna varılabilir. Almanca, %38,4 oranıyla, İngilizceden sonra ikinci yaygın dildir. En az bilinen dilin %1,2 oranıyla Fransızca olduğu ifade edilebilir.

Araştırma için görüş bildiren öğretmenlerin Almanya’da görev alma süreleri incelendiğinde %20,9 oran ve 18 kişi ile iki ve üç yıl görev alan öğretmenlerin birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu öğretmenleri, 15 kişi ve %17,4 oranıyla dört yıl; 13 kişi ve %15,1 oranıyla bir yıl görev alan öğretmenler izlemektedir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının anket sorularını yanıtladıkları tarihte bir ile dört yıl arasında görev yapmış oldukları sonucuna varılabilir. Beş yıldan daha uzun süre görev alanların Almanya’ya ikinci defa gittikleri ve bu görev süresinin Almanya’daki toplam görev sürelerini ifade ettiğini belirtmekte fayda bulunmaktadır.

Almanya’da “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev alan öğretmenlerin bir kısmı sınıf düzeylerine göre ayrı sınıflarda, bir kısmı farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin bir arada bulunduğu birleşik sınıflarda, bir kısmı ise her iki sınıf türünde de görev

yapmaktadır. Tabloda ifade edilen veriler yorumlandığında, %70,9 oranıyla 61 öğretmenin birleşik sınıflarda, %51,2 oranıyla 44 öğretmenin ayrı sınıflarda görev aldığı ifade edilebilir. 19 öğretmen ise hem birleşik hem ayrı sınıflarda görev almaktadır.

43 kişi ile öğretmenlerin %50'si her bir sınıfa haftada 1-2 saat, 17 kişi ile %19,8'i 3-4 saat, 24 kişi ile %27,9'u ise 5 saat ve daha fazla Türkçe dersi verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bazı sınıflara 1-2 saat, bazı sınıflara 3-4 saat Türkçe öğrettiğini söylemiştir. Bir öğretmenin yanıtı ise geçersizdir. Tablo değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıflara 1-2 saat ders verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Almanya'daki yasal düzenlemelere göre Türkçe dersleri haftada 1-5 saat arasında yapılabilmektedir. Okulların büyük bir kısmı bu hakkı en alt sınırdan tanıyarak 1-2 saatlik derslere izin vermektedir. Bu bilgiden hareketle, 5 saat ve üzeri yanıtını veren öğretmenlerin bir kısmının soruyu yanlış yorumladıkları ve kendileri açısından düşünerek 5 saat ve üzeri yanıtını verdikleri iddia edilebilir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Görev Aldıkları Okul Türleri

Değişkenler	Değişkenlerin Alt Boyutları	n	%
Gesamtschule	Evet	19	22,1
	Hayır	67	77,9
Grundschule	Evet	78	90,7
	Hayır	8	9,3
Gymnasium	Evet	14	16,3
	Hayır	72	83,7
Hauptschule	Evet	19	22,1
	Hayır	67	77,9
Realschule	Evet	36	41,9
	Hayır	50	58,1
Sonderschule	Evet	3	3,5
	Hayır	83	96,5
Diğer	Gemeinschaftsschule	4	4,7
	Proje Okulu	1	1,2
	Stadtteilschule	3	3,5
	Werkrealschule	3	3,5
	Hayır	75	87,2

Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde görev alan öğretmenler çeşitli okul türlerinde görev yapmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenler, Gesamtschule, Grundschule, Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Sonderschule ve "Diğer" başlığı altında ifade edilen okul türlerinde görev yapmaktadır. "Diğer" başlığı altında; Gemeinschaftsschule, Proje Okulu, Stadtteilschule ve Werkrealschule yer almaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin en fazla görev yaptıkları okul türü Grundschule olarak ifade edilen Almanya'daki ilköğretim okullarıdır. 78 öğretmen, %90,7 oranıyla, bu okul türünde görev yapmaktadır.

Öz (2002), Alman eğitim sistemi ve okul türleri hakkında bilgi vermektedir. Buna göre; Grundschule okul türündeki eğitim, Almanya'daki eyaletlerin büyük bir kısmında dört yıl sürmektedir. Berlin ve Brandenburg eyaletleri için bu süre altı yıldır. Öğrenciler, Grundschule olarak isimlendirilen ilköğretim okullarından mezun olduklarında, derslerdeki başarı durumlarına göre liselere yerleştirilmektedir.

Realschule okul türünde 36 öğretmen, %41,9 oranıyla, derslerde görev almaktadır. Realschule, derslerdeki başarısı orta düzeyde olan öğrencilerin devam ettiği okul türüdür. Bu okul türünde başarılı olan öğrenciler, öğrenimlerine üniversitede devam edebilmektedir. Üniversiteye devam edemeyen veya etmeyen öğrenciler meslekî eğitim alabilmektedir.

Gesamtschule ve Hauptschule okul türlerinde 19'ar öğretmen, her bir okul türü için %22,1 oranıyla, çalışmaktadır. Gesamtschule okul türünde farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Öğrenciler, bu okul türünde gösterdikleri başarıya göre lise mezuniyeti sonrasında üniversite öğrenimi görebilmekte veya meslekî eğitim alabilmektedir. Hauptschule okul türünden mezun olanlar meslekî eğitim alabilmektedir.

Gymnasium okul türünde 14 öğretmen, %16,3 oranıyla, görev almaktadır. İlköğretimdeki başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler bu okul türüne yönlendirilmektedir. Gymnasium okullarındaki eğitimini başarıyla tamamlayabilen öğrenciler, üniversitede öğrenim görme hakkı elde etmektedir.

Sonderschule okul türünde 3 öğretmen, %3,5 oranıyla, görev yapmaktadır. Förderschule olarak da adlandırılan Sonderschule okul türü, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için

kurulmuştur. Öğrenme güçlüğü bulunmayan; ancak Almanca bilmediği için bu okul türüne gönderilen öğrenciler bulunduğu sıklıkla ifade edilmektedir ve bu durum eleştirilmektedir.

Diğer okul türlerinde ise toplam 11 öğretmenin, %12,9 oranıyla, çalıştığı bilgisine tablodan ulaşmak mümkündür.

4.1.2. Öğretmenlerin Malzeme Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin malzeme kullanımı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri, frekans ve oran bilgileri ile aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Malzeme Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Değişkenler	Değişkenlerin Alt Boyutları	n	%
Malzemenin Derse Etkisi	Hiç etkilemiyor	1	1,2
	Biraz etkiliyor	1	1,2
	Etkiliyor	20	23,3
	Çok etkiliyor	64	74,4
Hizmet İçi Eğitim	Evet	29	33,7
	Kısmen	35	40,7
	Hayır	22	25,6
Malzeme Takibi	Evet	29	33,7
	Kısmen	44	51,2
	Hayır	13	15,1
Ders Kitabı Kullanımı	Evet	40	46,5
	Kısmen	24	27,9
	Hayır	21	24,4
	Geçersiz	1	1,2
Malzeme Üretimi	Evet	59	68,6
	Kısmen	23	26,7
	Hayır	4	4,7

Araştırmaya katılan 86 öğretmenden 64’ü (%74,4), öğretim malzemelerinin dersleri çok etkilediğini söylemiştir. 20 öğretmen (%23,3), malzemelerine dersleri etkilediği cevabını vermiştir. Birer öğretmen ise, malzemelerin derse etkisini “biraz etkiliyor” ve “hiç etkilemiyor” olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime dair soruya verdikleri yanıtların dağılımı oldukça dengelidir. 29 öğretmen (%33,7), hizmet içi eğitim aldığını, 35 öğretmen (%40,7) kısmen aldığını, 22 öğretmen (%25,6) ise hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir.

29 öğretmen (%33,7) malzeme üretme ve kullanma konusunda yapılan çalışmalarını takip ettiği bilgisini vermiştir. 44 öğretmen (%51,2), yapılan çalışmalarını kısmen takip edebildiğini ifade etmiştir. 13 öğretmen (%15,1) ise malzeme üretme ve kullanma konusundaki çalışmalarını takip edemediğini söylemiştir.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturan 40 öğretmen (%46,5), ders kitabı kullandığını belirtmiştir. 24 öğretmen (%27,9) kısmen, 21 öğretmen (%24,4) ise hayır cevabını vermiştir. Bir öğretmenin yanıtı geçersizdir.

Malzeme kullanımına dair görüş bildiren 86 öğretmenden 59’u (%68,6) “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi için malzeme ürettiği bilgisini vermiştir. 23 öğretmen (%26,7) kısmen malzeme ürettiğini, 4 öğretmen (%4,7) ise malzeme üretmediğini söylemiştir.

4.1.3. Cinsiyet, Yaş ve Branşa İlişkin Bulgular

Tablo 10: Cinsiyet, Yaş ve Branşa İlişkin Bulgular

Branş	Yaş			Toplam	
	40 ve altı	41-50	51 ve üstü		
Almanca	Kadın		3	2	5
	Erkek	2	14	5	21
	Toplam	2	17	7	26

Sınıf	Cinsiyet	Kadın	2	4	1	7
		Erkek	2	4	2	8
	Toplam		4	8	3	15
Türkçe veya TDE	Cinsiyet	Kadın	1			1
		Erkek	2	1		3
	Toplam		3	1		4
Diğer	Cinsiyet	Kadın	18	4		22
		Erkek	10	9		19
	Toplam		28	13		41
Toplam	Cinsiyet	Kadın	21	11	3	35
		Erkek	16	28	7	51
	Toplam		37	39	10	86

Cinsiyet, yaş ve branşa ilişkin tabloda da görüldüğü üzere Almanca branşından 26 öğretmen araştırmaya katılmıştır. 26 öğretmenden 5'i kadın, 21'i erkektir. 40 yaş ve altında kadın Almanca öğretmeni araştırmaya katılmazken, 2 erkek Almanca öğretmeni 40 yaş ve altındadır. 3 kadın Almanca öğretmeni 41-50 yaş aralığındayken, 14 erkek Almanca öğretmeni bu yaş aralığındadır. 2 kadın Almanca öğretmeni 51 yaş ve üzerindedir. 51 yaş ve üzerindeki erkek Almanca öğretmenlerinin sayısı ise 5'tir.

Sınıf öğretmenliği branşından 15 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 7'si kadın, 8'i erkektir. 40 yaş ve altındaki 4, 41-50 yaş aralığındaki 8 Sınıf öğretmenin cinsiyeti eşit dağılmıştır. 51 yaş ve üzerinde 1 kadın, 2 erkek Sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4 tanesinin branşı Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı olarak belirlenmiştir. 40 yaş altında olan 3 öğretmenin branşı Türkçe veya TDE'dir. Bu öğretmenlerin 1'i kadın, 2'si erkektir. 41-50 yaş aralığında 2 Türkçe veya TDE mezunu öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin cinsiyetleri eşit

dağılmıştır. 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin hiçbirinin branşı Türkçe veya TDE değildir.

41 öğretmen branşını “Diğer” olarak işaretlemiştir. Öğretmenlerin 22’si kadın, 19’u erkektir. 51 yaş ve üzerinden araştırmaya katılan hiç öğretmen bulunmazken, 40 yaş ve altından katılım “Diğer” seçeneğinde yüksektir. 40 yaş ve altındaki öğretmenlerden 18’i kadın, 10’u erkektir. 4 kadın, 9 erkek öğretmen 41-50 yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılan 86 öğretmenden 35’i kadın, 51’i erkektir. 40 yaş ve altında 37, 41-50 yaş aralığında 39, 51 yaş ve üzerinde 10 öğretmen bulunmaktadır. 40 yaş ve altındaki kadın öğretmenlerin sayısı 21, erkek öğretmenlerin sayısı 16’dır. 41-50 yaş aralığındaki kadın öğretmenlerin sayısı 11, erkek öğretmenlerin sayısı 28’dir. 51 yaş ve üzerinde kadın öğretmenlerin sayısı 3, erkek öğretmenlerin sayısı 7’dir.

4.1.4. Cinsiyet, Kıdem ve Branşa İlişkin Bulgular

Tablo 11: Cinsiyet, Kıdem ve Branşa İlişkin Bulgular

Branş		Kıdem			Toplam
		10 yıldan az	11-20 yıl	21 yıldan fazla	
Almanca	Kadın		1	4	5
	Erkek		12	9	21
	Toplam		13	13	26
Sınıf	Kadın		5	2	7
	Erkek		6	2	8
	Toplam		11	4	15
Türkçe veya TDE	Kadın	1			1
	Erkek	1	2		3

Diğer	Toplam	2	2		4	
	Cinsiyet	Kadın	8	12	2	22
		Erkek	3	15	1	19
Toplam	Toplam	11	27	3	41	
	Cinsiyet	Kadın	9	18	8	35
		Erkek	4	35	12	51
	Toplam	13	53	20	86	

Cinsiyet, kıdem ve branşa ilişkin çapraz tablodan anlaşıldığı üzere Almanca branşından araştırmaya katılan 21 öğretmen arasında 10 yıldan daha az kıdemli katılımcı bulunmamaktadır. 11-20 yıl arasında kıdemli olan öğretmenlerden 1'inin cinsiyeti kadın, 12'sinin erkektir. 21 yıldan fazla kıdemli 13 öğretmenden 4'ünün cinsiyeti kadın, 9'unun erkektir.

Sınıf öğretmenliği branşından araştırmaya katılan 15 öğretmen arasında 10 yıldan daha az kıdemli katılımcı yoktur. 11-20 yıl arasında kıdemli 11 öğretmenden 5'i kadın, 6'sı erkektir. 21 yıldan fazla kıdemi bulunan dört öğretmenin cinsiyeti eşit dağılmıştır.

Türkçe veya TDE branşlarından olup anket sorularını yanıtlayan 4 öğretmen bulunmaktadır. 2 öğretmen 10 yıldan daha az kıdemlidir. Bu öğretmenlerin cinsiyetleri eşit dağılmıştır. 11-20 yıl arasında kıdemli olan 2 öğretmen ise erkektir. Bu branştan olup 21 yıldan fazla kıdemi bulunan öğretmen yoktur.

“Diğer” seçeneğini işaretleyen 41 öğretmenden 11'i 10 yıldan az kıdemlidir. 11 öğretmenin 8'i kadın, 3'ü erkektir. 11-20 yıl arasında kıdemi olan 27 öğretmenin 12'si kadın, 15'i erkektir. 2'si kadın, 1'i erkek olmak üzere toplam 3 öğretmen ise 21 yıldan daha fazla kıdemlidir.

Araştırmaya katılan 86 öğretmenden 13'ü 10 yıldan daha az, 53'ü 11-20 yıl arasında, 20'si ise 21 yıldan fazla kıdemlidir. 10 yıldan az kıdemli 13 öğretmenin 9'u kadın, 4'ü erkektir. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan 53 öğretmenin 18'i kadın, 35', erkektir. 21 yıldan fazla kıdemi olan 20 öğretmenin 8'i kadın, 12'si erkektir.

4.1.5. Cinsiyet, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular

Tablo 12: Cinsiyet, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular

Hizmet İçi Eğitim	Kıdem			Toplam	
	10 yıldan az	11-20 yıl	21 yıldan fazla		
Hayır	Cinsiyet Kadın	2	5	2	9
	Erkek	1	10	2	13
	Toplam	3	15	4	22
Kısmen	Cinsiyet Kadın	3	5	3	11
	Erkek	3	17	4	24
	Toplam	6	22	7	35
Evet	Cinsiyet Kadın	4	8	3	15
	Erkek		8	6	14
	Toplam	4	16	9	29
Toplam	Cinsiyet Kadın	9	18	8	35
	Erkek	4	35	12	51
Toplam		13	53	20	86

Cinsiyet, kıdem ve hizmet içi eğitime ilişkin tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan 86 öğretmenin 22'sinin hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. 22 öğretmenin 9'u kadın, 13'ü erkektir. Hizmet içi eğitim almayan kadın öğretmenlerin 2'si 10 yıldan az, 5'i 11-20 yıl, 2'si 21 yıldan fazla kıdemlidir. Hizmet içi eğitim almayan 13 erkek öğretmenlerin 1'i 10 yıldan az, 10'u 11-20 yıl arasında, 2'si ise 21 yıldan fazla kıdem sahibidir. Veriler birlikte değerlendirildiğinde hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin 3'ünün 10 yıldan az, 15'inin 11-20 yıl arasında, 4'ünün ise 21 yıldan fazla kıdemli olduğu anlaşılmaktadır.

35 öğretmen kısmen hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Kısmen hizmet içi eğitim alan 35 öğretmenin 11'i kadın, 24'ü erkektir. Kadın öğretmenlerin 3'ü 10 yıldan az, 5'i 11-20 yıl arasında, 3'ü ise 21 yıldan fazla kıdemlidir. Kısmen hizmet içi eğitim alan 24 erkek öğretmenden 3'ü 10 yıldan az, 17'si 11-20 yıl arasında, 4'ü ise 21 yıldan fazla kıdemlidir. Kısmen hizmet içi eğitim alan ve 10 yıldan az kıdemi bulunan 6, 11-20 yıl arası kıdemi bulunan 22, 21 yıldan fazla kıdemi bulunan 7 öğretmen vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 29'u hizmet içi eğitim aldığı bilgisini paylaşmıştır. 29 öğretmenin 15'i kadın, 14'ü erkektir. 10 yıldan az kıdemli olan ve hizmet içi eğitim alan 4 kadın vardır. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan ve hizmet içi eğitim alan 16 öğretmenin cinsiyeti eşit dağılmıştır. 21 yıldan fazla kıdemi olup hizmet içi eğitim alan 9 öğretmenin 3'ü kadın, 6'sı erkektir.

4.1.6. Hizmet İçi Eğitim ve Branşa İlişkin Bulgular

Tablo 13: Hizmet İçi Eğitim ve Branşa İlişkin Bulgular

Hizmet İçi Eğitim	Branş				Toplam
	Almanca	Sınıf	Türkçe veya TDE	Diğer	
Hayır	7	4	2	9	22
Kısmen	8	7	1	19	35
Evet	11	4	1	13	29
Toplam	26	15	4	41	86

Hizmet içi eğitim ve branşa ilişkin çapraz tabloya bakıldığında hizmet içi eğitim aldığı bilgisini veren 29 öğretmenin 11'inin branşının Almanca, 4'ünün Sınıf, 1'inin Türkçe veya TDE, 13'ünün ise "Diğer" olduğu görülmektedir.

Kısmen hizmet içi eğitim alan 35 öğretmenden 8'i Almanca, 7'si Sınıf, 1'i Türkçe veya TDE branşındandır, 19'u ise diğer branşlardandır.

Hizmet içi eğitim almadığını ifade eden 22 öğretmenden 7'si Almanca, 4'ü Sınıf, 2'si Türkçe veya TDE, 9'u ise "Diğer" branşındandır.

4.1.7. Malzeme Etkisine Dair Görüşlerin Cinsiyet, Yaş, Branş, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Tablo 14: Malzeme Etkisinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

Değişken	Alt Boyutlar	t	Sd	p (İki Yönlü)
Cinsiyet	Varyans Homojenliği	1,683	84	,096

Malzeme etkisinin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunu öğrenmek için t-testi uygulanmıştır. Sonucun anlamlı olması için " $p < .05$ " olmalıdır. ",096" p değeri ile sonucun anlamsız çıktığı ve malzeme etkisinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 15: Malzeme Etkisinin Yaş, Branş, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Değişkenlerinden Etkilenme Durumu: Betimsel Tablo

Değişken	Alt Boyutlar	n	\bar{x}	s
Yaş	40 ve altı	37	3,78	,417
	41-50	39	3,64	,668
	51 ve üstü	10	3,70	,483
	Toplam	86	3,71	,550
Branş	Almanca	26	3,77	,652
	Sınıf	15	3,60	,632
	Türkçe veya TDE	4	3,75	,500

	Diğer	41	3,71	,461
	Toplam	86	3,71	,550
Kıdem	10 yıldan az	13	3,77	,439
	11-20 yıl	53	3,66	,618
	21 yıldan fazla	20	3,80	,410
	Toplam	86	3,71	,550
Hizmet İçi Eğitim	Evet	29	3,86	,351
	Kısmen	35	3,63	,646
	Hayır	22	3,64	,581
	Toplam	86	3,71	,550

Tablo 15 ile Bağlantılı Olarak: Malzeme Etkisinin Yaş, Branş, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Değişkenlerinden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Değişken	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Yaş	Gruplar Arası	,388	2	,194	,635	,532
	Grup İçi	25,345	83	,305		
	Toplam	25,733	85			
Branş	Gruplar Arası	,279	3	,093	,300	,825
	Grup İçi	25,453	82	,310		
	Toplam	25,733	85			
Kıdem	Gruplar Arası	,338	2	,169	,552	,578
	Grup İçi	25,394	83	,306		
	Toplam	25,733	85			
Hizmet İçi Eğitim	Gruplar Arası	1,022	2	,511	1,716	,186
	Grup İçi	24,711	83	,298		
	Toplam	25,733	85			

Malzeme etkisinin yaş, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim değişkenlerinden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Sonuç anlamsız çıkmıştır. Yaş, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim değişkenleri, malzeme etkisine göre farklılaşmamaktadır.

4.1.8. Malzeme Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu

Tablo 16: Malzeme Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu

Değişken	Alt Boyutlar	n	\bar{x}	s
Malzeme Takip	Evet	29	3,90	,310
	Kısmen	44	3,68	,471
	Hayır	13	3,38	,961
	Toplam	86	3,71	,550

Tablo 16 ile Bağlantılı Olarak: Malzeme Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Değişken	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Malzeme Takip	Gruplar Arası	2,421	2	1,210	4,309	,017
	Grup İçi	23,312	83	,281		
	Toplam	25,733	85			

Malzeme kullanımının malzeme takip değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Sonuç anlamlı çıkmıştır. Bunun üzerine Post-Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Post-Hoc testi sonucuna göre, “Evet” ve “Hayır” diyen grup birbirlerinden anlamlı düzeyde farklıdır. “Evet” diyen grubun “Hayır” diyen gruba göre malzemenin daha etkili olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. “Kısmen” cevabını veren grup ise diğer gruplardan farklı değildir.

4.1.9. Malzeme Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu

Tablo 17: Malzeme Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu

Değişken	Alt Boyutlar	n	\bar{x}	s
Malzeme Üretimi	Evet	59	3,75	,477
	Kısmen	23	3,70	,470

	Hayır	4	3,25	1,500
	Toplam	86	3,71	,550

Tablo 17 ile Bağlantılı Olarak: Malzeme Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Değişken	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Malzeme Üretimi	Gruplar Arası	,927	2	,463	1,550	,218
	Grup İçi	24,806	83	,299		
	Toplam	25,733	85			

Malzeme kullanımının malzeme üretimi değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Sonuç anlamsız çıkmıştır. Buna göre, malzeme kullanımı malzeme üretimine göre farklılaşmamaktadır.

4.1.10. Malzeme Üretiminin Cinsiyet, Haftalık Ders Saati, Hizmet İçi Eğitim, Kıdem, Branş ve Yaş Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Tablo 18: Malzeme Üretiminin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

	Kadın	Erkek	Toplam
Cinsiyet			
Hayır	1	3	4
Kısmen	8	15	23
Evet	26	33	59
Toplam	35	51	86

Malzeme üretiminin cinsiyet değişkeninden etkileme durumunu ölçmek için öncelikle malzeme üretimi ile cinsiyet değişkeninin çapraz tablosu yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 86 öğretmenin 59'u malzeme ürettiğini, 23'ü

kısmen ürettiğini, 4'ü ise üretmediğini ifade etmiştir. Malzeme üreten 59 öğretmenden 26'sı kadın, 33'ü erkektir. Kısmen malzeme üreten 23 öğretmenden 8'i kadın, 15'i erkektir. Malzeme üretmeyen 4 öğretmenin 1'i kadın, 3'ü erkektir.

Tablo 18 ile Bağlantılı Olarak: Malzeme Üretiminin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu: Ki-Kare Tablosu

Değişken	Alt Boyutlar	Değer	Sd	p (İki Yönlü)
Cinsiyet	Pearson Chi-Square	1,019	2	,601

Malzeme üretiminin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunu öğrenmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuç anlamsız çıkmıştır. Buna göre, malzeme üretimi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 19: Malzeme Üretiminin Haftalık Ders Saati, Hizmet İçi Eğitim, Kıdem, Branş ve Yaş Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Değişken	Alt Boyutlar	Evet	Kısmen	Hayır
Haftalık Ders Saati	1-2 saat	31	9	3
	3-4 saat	11	6	0
	5 ve daha fazla	16	7	1
	1-2 ve 3-4	0	1	0
	Toplam	58	23	4
Hizmet İçi Eğitim	Evet	22	7	0
	Kısmen	22	11	2
	Hayır	15	5	2
	Toplam	59	23	4
Kıdem	10 yıldan az	12	1	0
	11-20 yıl	33	17	3
	21 yıldan fazla	14	5	1
	Toplam	59	23	4

Branş	Almanca	16	8	2
	Sınıf	12	3	0
	Türkçe veya TDE	3	1	0
	Diğer	28	11	2
	Toplam	59	23	4
Yaş	40 ve altı	27	8	2
	41-50	25	12	2
	51 ve üstü	7	3	0
	Toplam	59	23	4

Malzeme üretiminin haftalık ders saati, hizmet içi eğitim, kıdem, branş ve yaş değişkenlerinden etkilenme durumunu tespit edebilmek için ilk olarak çapraz tablo yapılmıştır.

Malzeme ürettiğini ifade eden öğretmenlerin 31'i her bir sınıfa haftada 1-2 saat, 11'i 3-4 saat, 16'sı 5 saat ve üzeri Türkçe dersi verdiğini ifade etmiştir. Kısmen malzeme ürettiğini söyleyen 23 öğretmenin 9'u haftada 1-2 saat, 6'sı 3-4 saat, 7'si 5 saat ve üzeri, 1'i 1-2 ve 3-4 saat Türkçe öğrettiğini belirtmiştir. Malzeme üretmediği bilgisini paylaşan 4 öğretmenin 3'ü haftada 1-2 saat, 1'i 5 saat ve üzeri Türkçe öğrettiği yanıtını vermiştir.

Hizmet içi eğitim alan 22 öğretmen malzeme ürettiğini, 7 öğretmen kısmen ürettiğini söylemiştir. Hizmet içi eğitim alıp malzeme üretmeyen öğretmen yoktur. Kısmen hizmet içi eğitim alan 22 öğretmen malzeme ürettiğini, 11 öğretmen kısmen ürettiğini, 2 öğretmen ise üretmediğini belirtmiştir. Hizmet içi eğitim almayan 15 öğretmen malzeme ürettiğini, 5 öğretmen kısmen ürettiğini, 2 öğretmen ise üretmediğini ifade etmiştir.

Malzeme ürettiğini ifade eden öğretmenlerden 12'si 10 yıldan az, 33'ü 11-20 yıl, 14'ü 21 yıldan fazla kıdemlidir. Kısmen malzeme üreten öğretmenlerin 1'i 10 yıldan az, 17'si 11-20 yıl, 5'i 21 yıldan fazla kıdemlidir. Malzeme üretmeyen öğretmenlerin 3'ü 11-20 yıl, 1'i 21 yıldan fazla kıdemlidir. 10 yıldan az kıdemli olup malzeme üretmediğini söyleyen öğretmen bulunmamaktadır.

Branş dağılımına bakıldığında, malzeme ürettiğini ifade eden öğretmenlerin 16'sının Almanca, 12'sinin Sınıf, 3'ünün Türkçe veya TDE, 28'inin "Diğer" branşlarından olduğu görülmektedir. Kısmen malzeme üreten öğretmenlerin 8'i Almanca, 3'ü Sınıf, 1'i Türkçe veya TDE, 11'i "Diğer" branşlarına mensuptur. Malzeme üretmeyen öğretmenlerin 2'si Almanca, 2'si "Diğer" branşlardandır. Sınıf ile Türkçe veya TDE branşlarından olup malzeme üretmeyen öğretmen yoktur.

Yaş değişkeninin malzeme üretme durumuna dağılımına bakıldığında; malzeme üreten öğretmenlerin 27'sinin 40 yaş ve altında, 25'inin 41-50 yaş aralığında, 7'sinin 51 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Kısmen malzeme üreten öğretmenlerin 8'inin 40 yaş ve altında, 12'sinin 41-50 yaş aralığında, 3'ünün ise 51 yaş ve üzerinde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Malzeme üretmeyen öğretmenlerin 2'si 40 yaş ve altında, 2'si 41-50 yaş aralığındadır. 51 yaş ve üzerinde olup malzeme üretmeyen öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 19 ile Bağlantılı Olarak: Malzeme Üretiminin Haftalık Ders Saati, Hizmet İçi Eğitim, Kıdem, Branş ve Yaş Değişkenlerinden Etkilenme Durumu: Ki-Kare Tablosu

	Alt Boyutlar	Değer	Sd	p (İki Yönlü)
Pearson Chi-Square	Haftalık Ders Saati	5,178	6	,521
	Hizmet İçi Eğitim	3,252	4	,517
	Kıdem	4,457	4	,348
	Branş	2,320	6	,888
	Yaş	1,389	4	,846

Malzeme üretiminin haftalık ders saati, hizmet içi eğitim, kıdem, branş ve yaş değişkenlerinden etkilenme durumunu ölçmek için ki-kare testi yapılmıştır. Sonuç anlamsız çıkmıştır. Malzeme üretimi bu değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

4.1.11. Öğretmenlerin Kullandıkları Malzemelere İlişkin Yanıtlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 20: Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Malzemelere İlişkin Yanıtlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Araç-Gereç	n	Geçersiz	\bar{X}	s
Ders Kitabı	84	2	2,54	,828
Görsel Malzeme	86	0	2,90	,736
İşitsel Malzeme	86	0	2,49	,891
Görsel-İşitsel Malzeme	85	1	2,22	,836
Diğer Basılı Malzeme	85	1	2,69	,690
Yazı Tahtası	85	1	3,32	,759
Sözlük	85	1	2,21	,803
Tepegöz	85	1	1,41	,678
Projeksiyon	86	0	1,88	,913
Bilgisayar	85	1	2,62	,756
İnternet	86	0	2,49	,891
Gerçek Eşya	85	1	2,22	,836
Kaynak Kişi	85	1	1,53	,589

Tabloda derslerde kullanılan öğretim malzemelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir. Ders kitabı, görsel-işitsel malzeme, diğer basılı malzeme, yazı tahtası, sözlük, tepegöz, gerçek eşya ve kaynak kişi araç-gereçlerinde geçersiz yanıtlar yer alırken, diğer araç-gereçlerdeki yanıtların tamamı geçerli kabul edilmiştir. Geçersiz yanıtlar, öğretmenlerin görüş bildirmedikleri ifadelerdir.

Tablo incelendiğinde en sık kullanılan araç-gerecin yazı tahtası olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Yazı tahtasını sırasıyla görsel malzeme, diğer basılı malzeme, bilgisayar ve ders kitabı izlemektedir. En az kullanılan öğretim malzemesi tepegözdür. Tepegözü sırasıyla kaynak kişi, projeksiyon ve sözlük izlemektedir.

4.1.12. Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler ve Oranları

Tablo 21: Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler ve Oranları

Araç-Gereç	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ders Kitabı	4	4,7	45	52,3	21	24,4	14	16,3
Görsel Malzeme	0	0	28	32,6	39	45,3	19	22,1
İşitsel Malzeme	6	7	46	53,5	26	30,2	7	8,1
Görsel-İşitsel Malzeme	6	7	45	52,3	24	27,9	9	10,5
Diğer Basılı Malzeme	2	2,3	31	36	43	50	9	10,5
Yazı Tahtası	0	0	15	17,4	28	32,6	42	48,8
Sözlük	13	15,1	48	55,8	17	19,8	7	8,1
Tepegöz	58	67,4	20	23,3	6	7	1	1,2
Projeksiyon	36	41,9	29	33,7	16	18,6	5	5,8
Bilgisayar	5	5,8	31	36	40	46,5	9	10,5
İnternet	11	12,8	34	39,5	29	33,7	12	14
Gerçek Eşya	16	18,6	40	46,5	23	26,7	6	7
Kaynak Kişi	44	51,2	37	43	4	4,7	0	0

Derslerde kullanılan araç-gereçler ve oranları tablosu incelendiğinde 42 “Her Zaman” yanıtı ile yazı tahtasının en sık “Her Zaman” kullanılan araç-gereç olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. 19 öğretmen görsel malzemeleri, 14 öğretmen ders kitabını, 12 öğretmen ise interneti “Her Zaman” kullandığını söylemektedir. Kaynak kişiyi “Her Zaman” kullanan öğretmen bulunmamaktadır. Tepegözü “Her Zaman” kullanan yalnızca 1 öğretmen vardır.

Derslerde “Hiçbir Zaman” kullanılmayan araç-gereçlere bakıldığında, 58 öğretmenin tepegöz, 44 öğretmenin kaynak kişi, 36 öğretmenin projeksiyon, 16 öğretmenin ise gerçek eşyayı “Hiçbir Zaman” kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ankette yer alan “Diğer” seçeneğini işaretleyerek kullandıklarını ifade ettikleri diğer araç-gereçler fotokopiler, hikâye kitapları, eğitsel oyunlar, oyun kartları, eşleştirme oyunları, kelime kartları, CD/DVD, akıllı tahta ve bağlama, kaval, ney, melodika müzik enstrümanlarıdır.

4.1.13. Derslerde Kullanılan Araç-Gereçlerin Cinsiyet, Kıdem, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip, Ders Kitabı Kullanımı ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Tablo 22: Araç-Gereç Kullanımının Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereçler	Kadın		Erkek		t	Sd	p
	n	\bar{x}	n	\bar{x}			
Görsel-İşitsel Malzeme	35	2,51	50	2,02	2,788	83	,007
Diğer Basılı Malzeme	35	2,89	50	2,56	2,188	83	,031
İnternet	35	2,63	51	2,39	1,212	84	,229

Öğretimde kullanılan araç-gereçlerin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunu öğrenmek için t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuç; görsel-işitsel malzeme, diğer basılı malzeme ve internet kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığıdır. Görsel-işitsel malzeme, diğer basılı malzeme ve internet kullanımına dair kadınlar ile erkekler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre; kadınlar, bu araç-gereçleri erkeklere göre daha sık kullanmaktadır. Diğer araç-gereçlerin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumuna ilişkin testler anlamsız çıkmıştır. Bu araç-gereçlerin kullanımı cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 23: Araç-Gereç Kullanımının Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	10 yıldan az		11-20 yıl		21 yıldan fazla	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}	n	\bar{x}
Tepegöz	13	1,62	53	1,23	19	1,79

Tablo 23 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanımının Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Tepegöz	Gruplar Arası	5,070	2	2,535	6,202	,003
	Grup İçi	33,518	82	,409		
	Toplam	38,588	84			

Araç-gereç kullanımının kıdem değişkeninden etkilenme durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre Tepegöz araç-gerecinin kullanımı kıdem değişkeninden anlamlı derecede etkilenmektedir. Buna göre; 21 yıl ve üzerinde kıdemi bulunanlar tepegözü diğerlerine göre daha sık kullanmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdemlileri tepegöz kullanımında 10 yıl ve daha az kıdemliler izlemektedir. Tepegözü en az sıklıkta kullananlar 11-20 yıl arasında kıdemi bulunanlardır. Diğer araç-gereçlerin kullanımı ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 24: Araç-Gereç Kullanımının Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Görsel-İşitsel	29	2,66	,814	34	1,91	,753	22	2,14	,774
Gerçek Eşya	29	2,66	,814	34	1,91	,753	22	2,14	,774

Tablo 24 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanımının Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Görsel-İşitsel	Gruplar Arası	8,875	2	4,438	7,295	,001
	Grup İçi	49,878	82	,608		
	Toplam	58,753	84			
Gerçek Eşya	Gruplar Arası	8,875	2	4,438	7,295	,001
	Grup İçi	49,878	82	,608		
	Toplam	58,753	84			

Araç-gereç kullanımının hizmet içi eğitim değişkeninden etkilenme durumunu tespit etmek için yapılan tek yönlü Anova testinin sonucuna göre görsel-işitsel malzemelerin ve gerçek eşyaların kullanımı hizmet içi eğitim değişkeninden anlamlı derecede etkilenmektedir. Hizmet içi eğitim alanlar ile almayanlar arasında görsel-işitsel malzeme ve gerçek eşya kullanımında farklılık bulunmaktadır. Buna göre; hizmet içi eğitim alanlar, görsel-işitsel araç-gereçleri diğerlerine göre daha çok kullanmaktadır. Bu

araç-gereci en az kullananlar ise kısmen hizmet içi eğitim alanlardır. Hizmet içi eğitime “Evet” yanıtını verenler, “Kısmen” yanıtını verenler göre gerçek eşyaları daha sık kullanmaktadır. “Hayır” diyen grubun kullanımı ise diğer iki gruptan farksızdır. Diğer araç-gereçlerin hizmet içi eğitim değişkeninden etkilenme düzeyleri anlamlı değildir.

Tablo 25: Araç-Gereç Kullanımının Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Görsel	Gruplar Arası	5,790	2	2,895	5,967	,004
	Grup İçi	40,268	83	,485		
	Toplam	46,058	85			
Görsel-İşitsel	Gruplar Arası	13,135	2	6,567	11,805	,000
	Grup İçi	45,618	82	,556		
	Toplam	58,753	84			
Sözlük	Gruplar Arası	5,431	2	2,715	4,567	,013
	Grup İçi	48,757	82	,595		
	Toplam	54,188	84			
Tepegöz	Gruplar Arası	5,256	2	2,628	6,465	,002
	Grup İçi	33,332	82	,406		
	Toplam	38,588	84			
Projeksiyon	Gruplar Arası	8,408	2	4,204	5,589	,005
	Grup İçi	62,429	83	,752		
	Toplam	70,837	85			
İnternet	Gruplar Arası	6,935	2	3,468	4,753	,011
	Grup İçi	60,553	83	,730		
	Toplam	67,488	85			
Gerçek Eşya	Gruplar Arası	13,135	2	6,567	11,805	,000
	Grup İçi	45,618	82	,556		
	Toplam	58,753	84			
Kaynak Kişi	Gruplar Arası	4,539	2	2,270	7,554	,001
	Grup İçi	24,637	82	,300		
	Toplam	29,176	84			

Araç-gereç kullanımının malzeme takip değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için yapılan tek yönlü Anova testlerinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Malzeme takip değişkeni, araç-gereç kullanımını etkilemektedir. Buna göre; görsel, görsel-işitsel, sözlük, tepegöz, projeksiyon, internet, gerçek eşya ve kaynak kişi araç-gereçlerinin kullanımı malzeme takip değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Görsel malzemelerde, malzeme takibine “Evet” diyen grup, “Kısmen” ve “Hayır” diyen gruba göre daha fazla görsel araç-gereç kullanmaktadır. “Kısmen” ve “Hayır” diyen grupların araç-gereç kullanım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Görsel-işitsel malzemelerde; malzeme alanındaki gelişmeleri takip edebildiğini söyleyen öğretmenler, kısmen takip ettiğini ve takip edemediğini söyleyen öğretmenlere göre daha fazla görsel-işitsel araç-gereç kullanmaktadır. “Kısmen” ve “Hayır” diyen grupların araç-gereç kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sözlük kullanımı, malzeme takibine “Evet” diyen grupta “Kısmen” diyen gruba göre daha siktir. “Hayır” diyen grup, “Evet” ve “Kısmen” diyenlerden anlamlı derecede farklı sözlük kullanmamaktadır.

Tepegöz kullanımı, malzeme takibine “Evet” diyen grupta diğer iki gruba göre daha siktir. “Kısmen” ve “Hayır” diyenlerin tepegöz kullanımı birbirinden anlamlı derecede farklı değildir.

Malzemelerdeki gelişmeleri takip edebilenler, “Kısmen” takip edebilenlere göre daha sık projeksiyon kullanmaktadır. “Hayır” diyenler, diğer iki gruba göre anlamlı derecede farklı projeksiyon kullanımında bulunmamaktadır.

Malzeme takibi sorusuna “Hayır” yanıtını verenler, diğer iki gruba kıyasla daha az sıklıkla kaynak kişi kullanmaktadır. “Evet” ve “Kısmen” yanıtını verenler arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Malzeme takip edebildiğini söyleyen öğretmenler, soruyu “Kısmen” ve “Hayır” ile cevaplayan öğretmenlere göre daha sık internet kullanmaktadır. “Kısmen” ve “Hayır” diyenlerin kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 26: Araç-Gereç Kullanımının Ders Kitabına Sahip Olma Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Ders Kitabı	Gruplar Arası	14,792	2	7,396	14,127	,000
	Grup İçi	41,883	80	,524		
	Toplam	56,675	82			

Araç-gereç kullanımının ders kitabına sahip olma değişkeninden etkilenme durumunu öğrenmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Araç-gereç kullanımı, ders kitabına sahip olma durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre; ders kitabı kullanımı en sık ders kitabına sahip olanlardır. Ders kitabına sorusuna “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını verenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 27: Araç-Gereç Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Ders Kitabı	58	2,41	,817	22	2,95	,785	4	2,00	,000
İşitsel	59	2,63	,908	23	2,30	,765	4	1,50	,577
Görsel-İşitsel	58	2,43	,840	23	1,78	,600	4	1,75	,957
Diğer Basılı	58	2,79	,695	23	2,57	,662	4	2,00	,000
İnternet	59	2,63	,908	23	2,30	,765	4	1,50	,577

Tablo 27 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanımının Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu

Araç-Gereç	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Ders Kitabı	Gruplar Arası	5,869	2	2,935	4,659	,012
	Grup İçi	51,024	81	,630		
	Toplam	56,893	83			
İşitsel	Gruplar Arası	5,822	2	2,911	3,918	,024
	Grup İçi	61,666	83	,743		
	Toplam	67,488	85			
Görsel-İşitsel	Gruplar Arası	7,866	2	3,933	6,337	,003
	Grup İçi	50,887	82	,621		

	Toplam	58,753	84			
Diğer Basılı	Gruplar Arası	2,878	2	1,439	3,174	,047
	Grup İçi	37,169	82	,453		
	Toplam	40,047	84			
İnternet	Gruplar Arası	5,822	2	2,911	3,918	,024
	Grup İçi	61,666	83	,743		
	Toplam	67,488	85			

Araç-gereç kullanımının malzeme üretimi değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; ders kitabı, işitsel, görsel-işitsel, diğer basılı ve internet araç-gereçlerini kullananların malzeme kullanımı; malzeme üretimi değişkeninden anlamlı ölçüde etkilenmektedir. Bu araç-gereçlerin kullanımı, öğretmenlerin malzeme üretim durumuna göre değişmektedir. Diğer araç-gereçlerin kullanımı, öğretmenlerin malzeme üretimine göre değişmemektedir.

Malzeme üreten öğretmenler, kısmen malzeme üreten öğretmenlere göre ders kitabını daha az kullanmaktadır. Malzeme üretmeyen öğretmenlerin ders kitabı kullanımına ilişkin anlamlı bir veri bulunmamaktadır.

Malzeme üretimine “Evet” diyenler, “Hayır” diyenlere göre daha sık işitsel malzeme kullanmaktadır. “Kısmen” diyenlerin işitsel malzeme kullanımı diğer iki gruptan farklı değildir.

Malzeme üreten öğretmenler, kısmen üreten öğretmenlere göre daha sık görsel-işitsel malzeme kullanmaktadır. Malzeme üretmeyen öğretmenlerin görsel-işitsel malzeme kullanımı ile diğerleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Malzeme üretimine “Evet” diyen grup, “Hayır” diyen gruba göre daha sık diğer basılı malzeme kullanmaktadır. “Kısmen” diyen grubun diğer iki grupla arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Malzeme üreten öğretmenler, üretmeyen öğretmenlere göre daha sık interneti araç-gereç olarak kullanmaktadır. Kısmen malzeme üreten öğretmenlerin internet kullanımı diğer iki gruptan farklı değildir.

4.1.14. Araç-Gereç Kullanım Sebeplerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 28: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sebepler	n	Geçersiz	\bar{X}	s
Konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak	86	0	3,47	,663
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	86	0	3,30	,798
Öğrenmeyi kolaylaştırmak	86	0	3,50	,664
Öğrenilen konuların uygulamasını yapmak	86	0	3,21	,753
Derse karşı motivasyonu artırmak	86	0	3,48	,664
Dersi daha eğlenceli hâle getirmek	86	0	3,48	,646
Öğrencilerin derse katılımını artırmak	86	0	3,51	,589
Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek	85	1	3,53	,589
Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak	86	0	2,97	,804
Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek	86	0	2,85	,819
Bilgilerin saklanmasını sağlamak	85	1	3,00	,772
Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak	86	0	2,99	,804
Disiplini sağlamak	85	1	2,36	,924
Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak	86	0	3,08	,723
Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek	86	0	3,43	,660
Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	86	0	3,12	,742
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	85	1	3,41	,660
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşlamak	86	0	3,62	,636

Araç-gereç kullanma sebeplerine ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtların aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını gösteren tablo incelendiğinde, “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek”, “Bilgilerin saklanmasını sağlamak”, “Disiplini sağlamak” ve “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” sebeplerine ilişkin maddelerde birer adet geçersiz yanıt olduğu görülmektedir. Diğer maddelerdeki yanıtların tamamı geçerlidir. Geçersiz yanıtlar, öğretmenlerin görüş bildirmediği ifadelerdir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin araç-gereçleri en sık “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşlamak” amacıyla kullandığı, bu maddeyi “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek” ve “Öğrencilerin derse katılımını sağlamak” maddelerinin izlediği

görülmektedir. Öğretmenlerin araç-gereç kullanımında “Disiplini sağlamak”, “Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek” ve “Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak” sebeplerini en az sıklıkta gözettiği bilgisine ulaşılmıştır.

4.1.15. Öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanım Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerine İlişkin Bulgular Tablosu

Sebepler	n	Hiçbir	Ara Sıra	Sık Sık	Her
	%	Zaman			Zaman
Konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak	n	0	8	30	48
	%	0	9,3	34,9	55,8
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	n	1	15	27	43
	%	1,2	17,4	31,4	50
Öğrenmeyi kolaylaştırmak	n	0	8	27	51
	%	0	9,3	31,4	59,3
Öğrenilen konuların uygulamasını yapmak	n	0	17	34	35
	%	0	19,8	39,5	40,7
Derse karşı motivasyonu artırmak	n	0	8	29	49
	%	0	9,3	33,7	57
Dersi daha eğlenceli hâle getirmek	n	0	7	31	48
	%	0	8,1	36	55,8
Öğrencilerin derse katılımını artırmak	n	0	4	34	48
	%	0	4,7	39,5	55,8
Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek	n	0	4	32	49
	%	0	4,7	37,2	57
Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak	n	2	23	37	24
	%	2,3	26,7	43	27,9
Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek	n	2	30	33	21
	%	2,3	34,9	38,4	24,4
Bilgilerin saklanmasını sağlamak	n	1	22	38	24
	%	1,2	25,6	44,2	27,9

Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak	n	2	22	37	25
	%	2,3	25,6	43	29,1
Disiplini sağlamak	n	16	32	27	10
	%	18,6	37,2	31,4	11,6
Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak	n	0	19	41	26
	%	0	22,1	47,7	30,2
Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek	n	0	8	33	45
	%	0	9,3	38,4	52,3
Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	n	0	19	38	29
	%	0	22,1	44,2	33,7
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	n	0	8	34	43
	%	0	9,3	39,5	50
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşlamak	n	0	7	19	60
	%	0	8,1	22,1	69,8

Öğretmenlerin araç-gereç kullanım sebeplerine ilişkin verdikleri yanıtların sıklık durumlarını gösteren tabloda görüldüğü üzere, öğretmenler araç-gereç kullanımında en sık “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşlamak” sebebinin kullandıklarını ifade etmişlerdir. 60 öğretmen (%69,8) “Her Zaman” bu sebeple araç-gereç kullandığı bilgisini vermiştir. 51 öğretmen (%59,3) “Öğrenmeyi kolaylaştırmak”, 49’ar öğretmen (%57) ise “Derse karşı motivasyonu artırmak” ve “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek” amacıyla araç-gereç kullandığını söylemiştir.

Öğretmenlerin en az sıklıkta gözetmediği sebep “Disiplini sağlamak” olmuştur. 16 öğretmen (%18,6) “Hiçbir Zaman” bu amacı gözetmediklerini ifade etmiştir. Bu ifadeyi 2’şer öğretmenler (%2,3) “Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak”, “Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek” ve “Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak” ifadeleri izlemiştir.

Ankette yer alan “Diğer” seçeneği işaretlenerek sıralanan sebepler; “Kültürel çalışmalara aktif katılım sağlamak”, “Oyun oynayarak öğrenmek”, “Rehberlik” ve “Kendilerine güven kazandırmak” olarak tespit edilmiştir.

4.1.16. Araç-Gereç Kullanım Sebeplerinin Cinsiyet, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Tablo 30: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

Sebepler	Kadın		Erkek		t	Sd	p (İki yönlü)
	n	\bar{X}	n	\bar{X}			
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	35	3,51	51	3,16	2,080	84	,041
Derse karşı motivasyonu artırmak	35	3,77	51	3,27	3,649	84	,000
Dersi daha eğlenceli hâle getirmek	35	3,77	51	3,27	3,768	84	,000
Öğrencilerin derse katılımını artırmak	35	3,71	51	3,37	2,743	84	,007
Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek	35	3,71	50	3,40	2,494	83	,015
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	35	3,60	50	3,28	2,253	83	,014
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak	35	3,83	51	3,47	2,656	84	,000

Araç-gereç kullanma sebeplerinin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için t-testi yapılmıştır. Buna göre; “Karmaşık konuları kolaylaştırmak”, “Derse karşı motivasyonu artırmak”, “Dersi daha eğlenceli hâle getirmek”, “Öğrencilerin derse katılımını artırmak”, “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek”, “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak” ifadeleri kadınlar için erkeklerden daha fazla önem taşımaktadır. “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak” araç-gereç kullanım sebebini kadınların erkeklerden daha fazla işaretlemesi, kadınların anadili öğretimine daha çok önem verdiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer maddelerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 31: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu

Sebepler	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	29	3,59	,682	35	3,23	,808	22	3,05	,844
Derse karşı motivasyonu artırmak	29	3,59	,568	35	3,26	,780	22	3,68	,477
Bilgilerin saklanması sağlamak	28	3,29	,763	35	2,77	,770	22	3,00	,690

Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	29	3,38	,728	35	2,89	,758	22	3,14	,640
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	28	3,64	,488	35	3,17	,747	22	3,50	,598
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama	29	3,86	,351	35	3,37	,731	22	3,68	,646

Tablo 31 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Sebepler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	Gruplar Arası	3,979	2	1,990	3,292	,042
	Grup İçi	50,160	83	,604		
	Toplam	54,140	85			
Derse karşı motivasyonu artırmak	Gruplar Arası	2,961	2	1,480	3,562	,033
	Grup İçi	34,493	83	,416		
	Toplam	37,453	85			
Bilgilerin saklanması sağlama	Gruplar Arası	4,114	2	2,057	3,676	,030
	Grup İçi	45,886	82	,560		
	Toplam	50,000	84			
Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	Gruplar Arası	3,876	2	1,938	3,744	,028
	Grup İçi	42,961	83	,518		
	Toplam	46,837	85			
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	Gruplar Arası	3,688	2	1,844	4,596	,013
	Grup İçi	32,900	82			
	Toplam	36,588	84			
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama	Gruplar Arası	3,945	2	1,972	5,386	,006
	Grup İçi	30,392	83	,366		
	Toplam	34,337	85			

Araç-gereç kullanma sebeplerinin hizmet içi eğitim değişkeninden etkilenme durumunu tespit edebilmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda, “Karmaşık konuları kolaylaştırmak”, “Derse karşı motivasyonu artırmak”, “Bilgilerin saklanması

sağlamak”, “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ile “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama” maddeleri hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu maddelerin seçimi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişiklik göstermektedir.

“Karmaşık konuları kolaylaştırmak” maddesi ile ilgili olarak; hizmet içi eğitime katılan grubun, hizmet içi eğitime katılmayan gruba göre bu araç-gereç kullanım sebebini daha sık gözettiği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitime katılanlar; karmaşık konuları kolaylaştırmayı, eğitime katılmayanlara göre daha fazla önemsemektedir.

Hizmet içi eğitime katılmayanların, kısmen hizmet içi eğitim alan gruba göre “Derse karşı motivasyonu artırmak” maddesinde anlamlı derece farklılaştığı anlaşılmıştır. Hizmet içi eğitim almayanlar; derse karşı motivasyonu artırmayı, kısmen eğitim alanlara göre daha fazla önemsemektedir.

“Bilgilerin saklanması sağlamak” maddesinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile kısmen bu eğitimi alan öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alanlar; bilgilerin saklanması sağlamayı, kısmen eğitim alanlara göre daha fazla önemsemektedir.

Hizmet içi eğitime katılanlar ile hizmet içi eğitime kısmen katılanlar arasında “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak” ifadesinde fark tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitime katılanlar; öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmayı, kısmen eğitim alanlara göre daha fazla önemsemektedir.

“Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” maddesinde; hizmet içi eğitim alanlar ile bu eğitimi kısmen alanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alanlar; öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeyi, kısmen eğitim alanlara göre daha fazla önemsemektedir.

“Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama” ifadesinde; hizmet içi eğitim alanlar ile kısmen hizmet içi eğitim alanlar arasında fark tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alanlar; öğrencilere Türkçeyi sevdirmeyi ve anadili bilincini aşılama, kısmen bu eğitimi alanlardan daha fazla önemsemektedir.

Tablo 32: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu

Sebepler	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	29	3,59	,682	44	3,25	,808	13	2,85	,016
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	29	3,72	,488	43	3,23	,747	13	3,31	,006

Tablo 32 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Sebepler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Karmaşık konuları kolaylaştırmak	Gruplar Arası	5,163	2	2,581	4,375	,016
	Grup İçi	48,977	83	,590		
	Toplam	54,140	85			
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	Gruplar Arası	4,351	2	2,176	5,534	,006
	Grup İçi	32,237	82	,393		
	Toplam	36,588	84			

Araç-gereç kullanma sebeplerinin malzeme takip değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre; “Karmaşık konuları kolaylaştırmak” ve “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ifadeleri, malzeme takip değişkeninden etkilenmektedir.

“Karmaşık konuları kolaylaştırmak” maddesinde, malzemelerdeki gelişmeleri takip edebilen öğretmenlerle takip edemeyen öğretmenler arasında anlamlı derecede bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Malzeme takibi yapabilen öğretmenler; karmaşık konuları kolaylaştırmayı, malzemeleri takip edemeyen öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedir.

“Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ifadesinde, malzeme takibi yapabilenlerle malzeme takibini kısmen yapabilenler arasında anlamlı derecede bir fark tespit edilmiştir. Malzeme takibi yapabilen öğretmenler; öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeyi, malzeme takibini kısmen yapabilenlere göre daha fazla önemsemektedir.

Tablo 33: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Üretme Değişkeninden Etkilenmesi

Sebepler	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Dersi daha eğlenceli hâle getirmek	59	3,61	,616	23	3,17	,650	4	3,25	,500
Öğrencilerin derse katılımını artırmak	59	3,64	,550	23	3,26	,619	4	3,00	,000
Bilgilerin saklanması sağlamak	58	3,10	,742	23	2,91	,733	4	2,00	,816
Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	59	3,22	,696	23	3,00	,798	4	2,25	,500
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	58	3,52	,599	23	3,26	,689	4	2,75	,957

Tablo 33 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanma Sebeplerinin Malzeme Üretme Değişkeninden Etkilenmesi: Anova Tablosu

Sebepler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Dersi daha eğlenceli hâle getirmek	Gruplar Arası	3,365	2	1,683	4,352	,016
	Grup İçi	32,088	83	,387		
	Toplam	35,453	85			
Öğrencilerin derse katılımını artırmak	Gruplar Arası	3,528	2	1,764	5,640	,005
	Grup İçi	25,960	83	,313		
	Toplam	29,488	85			
Bilgilerin saklanması sağlamak	Gruplar Arası	4,795	2	2,397	4,349	,016
	Grup İçi	45,205	82	,551		
	Toplam	50,000	84			
Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak	Gruplar Arası	3,952	2	1,976		,026
	Grup İçi	42,886	83	,517		
	Toplam	46,837				
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek	Gruplar Arası	2,921	2	1,460	3,557	,033
	Grup İçi	33,668	82	,411		
	Toplam	36,588	84			
Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilinci aşlamak	Gruplar Arası	3,673	2	1,836	4,970	,009
	Grup İçi	30,665	83	,369		
	Toplam	34,337	85			

Araç-gereç kullanımının malzeme üretimi değişkeninden etkilenme durumunu tespit etmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; “Dersi daha eğlenceli hâle getirmek”, “Öğrencilerin derse katılımını artırmak”, “Bilgilerin saklanması sağlamak”, “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek”, “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak” ifadeleri malzeme üretimi değişkeninden etkilenmektedir.

“Dersi daha eğlenceli hâle getirmek” ifadesinde; malzeme üretimi yaptığını söyleyen öğretmenlerle malzeme üretimini kısmen yaptığını söyleyen öğretmenler arasında anlamlı derecede bir fark tespit edilmiştir. Malzeme üretimi yapan öğretmenler; dersi eğlenceli hâle getirmeyi, malzeme üretimini kısmen yapan öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedir.

Malzeme üretimi yapan grup, “Öğrencilerin derse katılımını artırmak” maddesinde malzeme üretimini kısmen yapan gruba göre anlamlı derecede farklıdır. Malzeme üretimi yapanlar; öğrencilerin derse katılımını artırmayı, malzeme üretimini kısmen yapanlara göre daha fazla önemsemektedir.

“Bilgilerin saklanması sağlamak” ifadesinde, malzeme üretimi yapan öğretmenlerle malzeme üretimi yapmayan öğretmenlerin anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Malzeme üretimi yapan öğretmenler; bilgilerin saklanması sağlamayı, malzeme üretmeyen öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedir.

Malzeme üretimi yapan öğretmenler ile malzeme üretimi yapmayan öğretmenler “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak” ifadesinde anlamlı derece farklılaşmaktadır. Malzeme üretimi yapan öğretmenler; öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmayı, malzeme üretimi yapmayan öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedir.

“Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ile “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak” maddelerinde malzeme üretimi yapanlarla malzeme üretimi yapmayanlar anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Malzeme üretimi yapanlar; öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeyi, malzeme üretimi yapmayanlara göre daha fazla önemsemektedir.

4.1.17. Araç-Gereç Kullanım Problemlerine İlişkin Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 34: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlere Dair Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Problemler	n	Geçersiz	\bar{x}	s
Kullanmak istenen araç-gerecin okulda olmaması	86	0	2,22	,925
Okulda araç-gereç hazırlamak için uygun ortam olmaması	85	1	1,87	,884
Okulun/sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması	86	0	1,78	,832
Okul kütüphanesinin yetersiz olması	86	0	2,03	1,089
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	86	0	1,57	,744
Okul yönetiminin araç-gereç konusunda destek olmaması	85	1	1,71	,911
Kullanmak istenen araç-gerecin maliyetinin yüksek olması	85	1	1,93	,923
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	86	0	1,86	,922
Kullanmak istenen araç-gerece nasıl ulaşılabileceği konusunda bilgi eksikliği bulunması	86	0	1,63	,768
Türkçe müfredatının araç-gereç kullanımına uygun olmaması	86	0	1,52	,763
Araç-gereç kullanma ihtiyacı duyulmaması	86	0	1,28	,546
Bazı araç-gereçleri kullanma yöntemlerinin bilinmemesi	86	0	1,41	,621
Araç-gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması	86	0	1,22	,540
Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması	85	1	1,48	,648
Araç-gereç kullanımının çok zaman alıyor olması	86	0	1,49	,646
Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması	85	1	1,32	,582
Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilgi olmaması	86	0	1,45	,697
Öğrencilerin araç-gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması	86	0	1,53	,698
Araç-gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması	86	0	1,99	1,023

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlere ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtlar tabloda listelenmektedir. “Okulda araç-gereç hazırlamak için uygun ortam olmaması”, “Okul yönetiminin araç-gereç konusunda destek olmaması”, “Kullanmak istenen araç-gerecin maliyetinin yüksek olması”, “Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması” ve “Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması” ifadelerinde 1’er adet geçersiz yanıt bulunmaktadır. Geçersiz yanıtlar, öğretmenlerin yanıt vermediği ifadelerdir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemlerin, “Kullanmak istenen araç-gerecin okulda olmaması”, “Okul kütüphanesinin yetersiz olması” ve “Araç-gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması” ifadeleri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “Araç-gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması”, “Araç-gereç kullanma ihtiyacı duyulmaması” ve “Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması” ifadeleri en az sıklıkta karşılaşılan problemlerdir.

4.1.18. Araç-Gereç Kullanım Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 35: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Sebepler	n	Hiçbir	Ara Sıra	Sık Sık	Her
	%	Zaman			Zaman
Kullanmak istenen araç-gerecin okulda olmaması	n	19	39	18	10
	%	22,1	45,3	20,9	11,6
Okulda araç-gereç hazırlamak için uygun ortam olmaması	n	34	33	13	5
	%	39,5	38,4	15,1	5,8
Okulun/sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması	n	36	38	7	5
	%	41,9	44,2	8,1	5,8
Okul kütüphanesinin yetersiz olması	n	38	18	19	11
	%	44,2	20,9	22,1	12,8
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	n	48	29	7	2
	%	55,8	33,7	8,1	2,3
Okul yönetiminin araç-gereç konusunda destek olmaması	n	45	26	8	6
	%	52,3	30,2	9,3	7
Kullanmak istenen araç-gerecin maliyetinin yüksek olması	n	32	34	12	7
	%	37,2	39,5	14	8,1
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	n	37	30	13	6
	%	43	34,9	15,1	7
Kullanmak istenen araç-gerece nasıl ulaşılacağı konusunda bilgi eksikliği bulunması	n	45	30	9	2
	%	52,3	34,9	10,5	2,3
Türkçe müfredatının araç-gereç kullanımına uygun olmaması	n	53	23	8	2
	%	61,6	26,7	9,3	2,3

Araç-gereç kullanma ihtiyacı duyulmaması	n	65	19	1	1
	%	75,6	22,1	1,2	1,2
Bazı araç-gereçleri kullanma yöntemlerinin bilinmemesi	n	57	23	6	0
	%	66,3	26,7	7	0
Araç-gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması	n	71	12	2	1
	%	82,6	14	2,3	1,2
Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması	n	51	27	7	0
	%	59,3	31,4	8,1	0
Araç-gereç kullanımının çok zaman alıyor olması	n	50	31	4	1
	%	58,1	36	4,7	1,2
Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması	n	63	17	5	0
	%	73,3	19,8	5,8	0
Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilgi olmaması	n	55	25	4	2
	%	64	29,1	4,7	2,3
Öğrencilerin araç-gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması	n	49	29	7	1
	%	57	33,7	8,1	1,2
Araç-gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması	n	34	30	11	11
	%	39,5	34,9	12,8	12,8

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlere ilişkin tablo incelendiğinde “Okul kütüphanesinin yetersiz olması” ve “Araç-gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması” problemlerinin en sık görülen problemler olduğu görülmektedir. Her iki problem de 11 kez (%12,8) “Her Zaman” olarak işaretlenmiştir. Bu problemi; 10 (%11,6) “Her Zaman” cevabıyla “Kullanmak istenen araç-gerecin okulda olmaması” ve 7 (%8,1) “Her Zaman” cevabıyla “Kullanmak istenen araç-gerecin maliyetinin yüksek olmaması” problemleri izlemektedir.

En az sıklıkta karşılaşılan problem 71 (%82,6) “Hiçbir Zaman” yanıtıyla “Araç-gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması” olarak belirlenmiştir. Bu problemi 65 (%75,6) “Hiçbir Zaman” yanıtıyla “Araç-gereç kullanma ihtiyacı duyulmaması” ve 63 (%73,3) “Hiçbir Zaman” yanıtıyla “Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması” takip etmektedir.

Ankette “Diğer” seçeneği işaretlenerek ifade edilen problemler; “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde belirli bir müfredat olmaması nedeniyle malzeme konusunda

belirsizlik yaşanması, ders ve çalışma kitabının uygun olmaması ve Türkçe-Almanca iki dilli okullara uygun müfredat, ders ve çalışma kitabı bulunmaması olarak belirlenmiştir.

4.1.19. Araç-Gereç Kullanım Problemlerinin Cinsiyet, Yaş, Branş, Kıdem, Hizmet İçi Eğitim, Malzeme Takip ve Malzeme Üretimi Değişkenlerinden Etkilenme Durumu

Tablo 36: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	Kadın		Erkek		t	Sd	p (İki Yönlü)
	n	\bar{x}	n	\bar{x}			
Türkçe müfredatının araç-gereç kullanımına uygun olmaması	35	1,20	51	1,75	-3,459	84	,001
Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması	35	1,31	50	1,60	-2,039	83	,045
Türkçe dersinin araç kullanımına uygun olmaması	34	1,09	51	1,47	-3,119	83	,002
Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilginin olmaması	35	1,26	51	1,59	-2,213	84	,030
Öğrencilerin araç-gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması	35	1,29	51	1,71	-2,856	84	,005

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlerin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunu belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Testin sonucunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; “Türkçe müfredatının araç-gereç kullanımına uygun olmaması”, “Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması”, “Türkçe dersinin araç kullanımına uygun olmaması”, “Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilginin olmaması” ve “Öğrencilerin araç-gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması” cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu ifadeler, erkeklerde kadınlardan daha sık rapor edilmiştir.

Tablo 37: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Yaş Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	40 yaş altı			41-50			51 yaş üstü		
	n	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	37	1,68	,747	39	1,36	,537	10	2,00	1,155
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	37	2,19	1,050	39	1,56	,680	10	1,80	,919

Tablo 37 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Yaş Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Sebepler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	Gruplar Arası	3,999	2	1,999	3,852	,025
	Grup İçi	43,082	83	,519		
	Toplam	47,081	85			
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	Gruplar Arası	7,460	2	3,730	4,773	,011
	Grup İçi	64,865	83	,782		
	Toplam	72,326	85			

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlerin yaş değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda “Sınıf mevcudunun uygun olmaması” ve “Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi” maddelerinin yaş değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir.

“Sınıf mevcudunun uygun olmaması” maddesi 51 yaş ve üzerindeki grupta, 41-50 yaş arasında yer alan gruba göre daha yüksek rapor edilmiştir. 40 yaş ve altında yer alan grup ise diğer iki gruptan farklı değildir.

“Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi” maddesi 40 yaş altındaki grup tarafından 41-50 yaş arasında yer alan gruba göre daha sık rapor edilmiştir. 51 yaş ve üzerindeki grubun bu madde ile ilgili görüşü, diğer iki gruptan anlamlı ölçüde farklı değildir.

Tablo 38: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Branş Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	Almanca			Sınıf			Türkçe veya TDE			Diğer		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Okul yönetiminin destek olmaması	26	1,38	,637	15	1,80	,941	4	2,75	,957	40	1,78	,974
Araç-gerece ulaşımında bilgi eksikliği	26	1,42	,643	15	1,40	,632	4	1,25	,500	41	1,88	,842

Tablo 38 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Branş Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problemler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Okul yönetiminin destek olmaması	Gruplar Arası	7,368	3	2,456	3,194	,028
	Grup İçi	62,279	81	,769		
	Toplam	69,647	84			
Araç-gerece ulaşımında bilgi eksikliği	Gruplar Arası	5,007	3	1,669	3,035	,034
	Grup İçi	45,086	82	,550		
	Toplam	50,093	85			

Araç-gereç kullanımının branş değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda “Okul yönetiminin destek olmaması” ve “Araç-gerece ulaşımında bilgi eksikliği” maddelerinin branş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

“Okul yönetiminin destek olmaması” maddesini, Türkçe veya TDE öğretmenleri Almanca öğretmenlerine göre daha sık işaretlemiştir. Diğer gruplar arasında bu madde ile ilgili anlamlı bir fark rapor edilmemiştir.

“Araç-gerece ulaşımında bilgi eksikliği” maddesini “Diğer” branşlar, Türkçe veya TDE öğretmenlerine göre daha çok işaretlemiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 39: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	10 yıldan az			11-20 yıl			21 yıldan fazla		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Okulda araç hazırlamak için ortam olmaması	12	2,50	,798	53	1,75	,830	20	1,80	,951

Tablo 39 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problemler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Okulda araç hazırlamak için ortam olmaması	Gruplar Arası	5,565	2	2,783	3,802	,026
	Grup İçi	60,011	82	,732		
	Toplam	65,576	84			

Araç-gereç kullanımında yaşanan problemlerin kıdem değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda “Okulda araç hazırlamak için uygun ortam olmaması” maddesinin kıdem değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre; 10 yıldan daha az kıdemi olanları, 11-20 yıl arasında kıdemi olanlara göre bu problemi daha sık yaşamaktadır. 21 yıl ve fazlasında kıdemi bulunanlar diğer iki gruptan anlamlı ölçüde farklı değildir.

Tablo 40: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Okul kütüphanesinin yetersiz olması	29	1,86	,990	35	1,86	1,004	22	2,55	1,224
Okul yönetiminin destek olmaması	29	1,31	,660	35	1,89	,963	21	1,95	,973
Araç-gereç maliyet yüksekliği	28	1,75	,844	35	1,80	,833	22	2,36	1,049
Sınıf kontrolünün zorlaşması	28	1,18	,390	35	1,57	,655	22	1,73	,767
Türkçe dersinin uygun olmaması	28	1,11	,315	35	1,31	,530	22	1,59	,796
Araç-gereç konusunda bilgisizlik	29	1,14	,351	35	1,57	,655	22	1,68	,945

Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği	29	1,59	,825	35	2,11	,867	22	2,32	1,323
--	----	------	------	----	------	------	----	------	-------

Tablo 40 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Hizmet İçi Eğitim Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problemler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Okul kütüphanesinin yetersiz olması	Gruplar Arası	7,707	2	3,853	3,432	,037
	Grup İçi	93,189	83	1,123		
	Toplam	100,895	85			
Okul yönetiminin destek olmaması	Gruplar Arası	6,945	2	3,472	4,541	,013
	Grup İçi	62,702	82	,765		
	Toplam	69,647	84			
Araç-gereç maliyet yüksekliği	Gruplar Arası	5,636	2	2,818	3,504	,035
	Grup İçi	65,941	82	,804		
	Toplam	71,576	84			
Sınıf kontrolünün zorlaşması	Gruplar Arası	4,181	2	2,091	5,523	,006
	Grup İçi	31,042	82	,379		
	Toplam	35,224	84			
Türkçe dersinin uygun olmaması	Gruplar Arası	2,884	2	1,442	4,630	,012
	Grup İçi	25,540	82	,311		
	Toplam	28,424	84			
Araç-gereç konusunda bilgisizlik	Gruplar Arası	4,522	2	2,261	5,100	,008
	Grup İçi	36,792	83	,443		
	Toplam	41,314	85			
Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği	Gruplar Arası	7,638	2	3,819	3,897	,024
	Grup İçi	81,350	83	,980		
	Toplam	88,988	85			

Araç-gereç kullanırken karşılaşılan problemlerin hizmet içi eğitim değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Buna göre; “Okul kütüphanesinin yetersiz olması”, “Okul yönetiminin destek olmaması”, “Araç-gereç maliyet yüksekliği”, “Sınıf kontrolünün zorlaşması”, “Türkçe dersinin uygun olmaması”, “Araç-gereç konusunda bilgisizlik”, “Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği” maddeleri hizmet içi eğitim değişkeninden anlamlı ölçüde etkilenmektedir.

“Okul kütüphanesinin yetersiz olması” maddesinde; hizmet içi eğitime katılmayanların, hizmet içi eğitime kısmen katılanlara göre daha sık bu problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitime katılanlar diğer gruplardan farklı değildir.

“Okul yönetiminin destek olmaması” maddesinde; hizmet içi eğitime katılanların, bu eğitime katılmayanlara göre daha sık bu problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitime kısmen katılanlar, diğer iki gruptan anlamlı ölçüde farklı değildir.

Diğer maddelerde; hizmet içi eğitime katılmayanların, bu eğitime katılanlara göre daha fazla problem yaşadığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitime kısmen katılanların yanıtları ise diğer iki gruptan farksızdır.

Tablo 41: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problemler	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Araç-gerecin okulda olmaması	29	1,79	,861	44	2,50	,876	13	2,23	,927
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	29	1,62	,820	44	1,82	,815	13	2,54	1,198
Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik	29	1,34	,614	44	1,70	,765	13	2,00	,913
Türkçe müfredatının uygun olmaması	29	1,28	,528	44	1,50	,699	13	2,15	1,068
Araç-gereç kullanma yöntemi bilgisizliği	29	1,17	,384	44	1,52	,664	13	1,54	,776
Sınıf kontrolünün zorlaşması	29	1,21	,491	43	1,56	,666	13	1,85	,689
Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik	29	1,14	,351	44	1,57	,728	13	1,77	,927
Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü	29	1,17	,384	44	1,70	,765	13	1,77	,725
Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği	29	1,59	,867	44	2,23	1,054	13	2,08	1,038

Tablo 41 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Takip Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problemler	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Araç-gerecin okulda	Gruplar Arası	8,736	2	4,368	5,659	,005

olmaması	Grup İçi	64,066	83	,772		
	Toplam	72,802	85			
Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi	Gruplar Arası	7,722	2	3,861	4,960	,009
	Grup İçi	64,604	83	,778		
	Toplam	72,326	85			
Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik	Gruplar Arası	4,382	2	2,191	3,979	,022
	Grup İçi	45,711	83	,551		
	Toplam	50,093	85			
Türkçe müfredatının uygun olmaması	Gruplar Arası	6,968	2	3,484	6,806	,002
	Grup İçi	42,485	83	,512		
	Toplam	49,453	85			
Araç-gereç kullanma yöntemi bilgisizliği	Gruplar Arası	2,410	2	1,205	3,296	,042
	Grup İçi	30,346	83	,366		
	Toplam	32,756	85			
Sınıf kontrolünün zorlaşması	Gruplar Arası	4,168	2	2,084	5,503	,006
	Grup İçi	31,056	82	,379		
	Toplam	35,224	84			
Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik	Gruplar Arası	4,763	2	2,381	5,407	,006
	Grup İçi	36,551	83	,440		
	Toplam	41,314	85			
Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü	Gruplar Arası	5,791	2	2,895	6,749	,002
	Grup İçi	35,605	83	,429		
	Toplam	41,395	85			
Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği	Gruplar Arası	7,304	2	3,652	3,711	,029
	Grup İçi	81,685	83	,984		
	Toplam	88,988	85			

Araç-gereç kullanırken karşılaşılan problemlerin malzeme takip değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; “Araç-gerecin okulda olmaması”, “Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi”, “Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik”, “Türkçe müfredatının uygun olmaması”, “Araç-gereç kullanma yöntemi bilgisizliği”, “Sınıf kontrolünün zorlaşması”, “Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik”, “Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü” ve “Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği” maddelerinin malzeme takip değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir.

“Araç-gerecin okulda olmaması”, “Araç-gereç kullanma yöntemi bilgisizliği” ve “Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği” maddelerini malzeme takibini kısmen yapabilen öğretmenler, malzeme takibi yapabilen öğretmenlere göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme takibi yapamayan öğretmenlerin yanıtları diğer iki gruptan farklı değildir.

“Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi” ile “Türkçe müfredatının uygun olmaması” ifadelerini malzeme takibi yapamayanlar, malzemeyi takip edebilenlere ve malzemeyi kısmen takip edebilenlere göre daha sık işaretlemiştir. Malzemeyi takip edebilenlerle malzemeyi kısmen takip edebilenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“Araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik” ile “Sınıf kontrolünün zorlaşması” maddelerini malzeme takibi yapamayanlar, malzeme takibi yapabilenler göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme takibini kısmen yapabilenlerin diğer iki gruptan farkı bulunmamaktadır.

“Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik” ve “Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü” ifadelerini malzeme takibini kısmen yapabilenler ile malzeme takibi yapamayanlar, malzeme takibi yapabilenler göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme takibini kısmen yapabilenler ile malzeme takibi yapamayanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 42: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Ders Kitabı Kullanımı Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problem	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	40	1,43	,675	24	1,92	,881	21	1,43	,598

Tablo 42 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Ders Kitabı Kullanımı Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problem	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
---------	--------------	----	----	----	---	---

Sınıf mevcudunun uygun olmaması	Gruplar Arası	4,143	2	2,071	3,973	,023
	Grup İçi	42,751	82	,521		
	Toplam	46,894	84			

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlerin ders kitabı değişkeninden etkilenme durumunu öğrenmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda araç-gereç kullanımında yaşanan problemlerin ders kitabı değişkeninden etkilendiği bilgisine ulaşılmıştır. Buna göre; ders kitabını kısmen kullananlar, ders kitabını kullananlara göre bu problemi daha sık yaşamaktadır. Ders kitabı kullanmayan grubun yanıtları diğer iki gruptan farklı değildir.

Tablo 43: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu

Problem	Evet			Kısmen			Hayır		
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s
Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik	59	1,49	,653	23	2,00	,953	4	1,50	,577
Türkçe müfredatının uygun olmaması	59	1,39	,644	23	1,61	,722	4	3,00	1,155
Malzemeye ihtiyaç duyulmaması	59	1,15	,363	23	1,48	,593	4	2,00	1,414
Türkçe dersinin araç-gerece uygun olmaması	59	1,22	,527	22	1,59	,666	4	1,25	,500

Tablo 43 ile Bağlantılı Olarak: Araç-Gereç Kullanırken Yaşanan Problemlerin Malzeme Üretimi Değişkeninden Etkilenme Durumu: Anova Tablosu

Problem	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	p
Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik	Gruplar Arası	4,347	2	2,174	3,944	,023
	Grup İçi	45,746	83	,551		
	Toplam	50,093	85			
Türkçe müfredatının uygun olmaması	Gruplar Arası	9,941	2	4,941	10,441	,000
	Grup İçi	39,512	83	,476		
	Toplam	49,453	85			
Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması	Gruplar Arası	3,936	2	1,968	7,645	,001
	Grup İçi	21,366	83	,257		

	Toplam	25,302	85			
Türkçe dersinin araç-gerece uygun olmaması	Gruplar Arası	2,220	2	1,110	3,473	,036
	Grup İçi	26,204	82	,320		
	Toplam	28,424	84			

Araç-gereç kullanırken yaşanan problemlerin malzeme üretimi değişkeninden etkilenme durumunu ölçmek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Testin sonucunda, “Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik”, “Türkçe müfredatının uygun olmaması”, “Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması” ve “Türkçe dersinin araç-gerece uygun olmaması maddelerinin malzeme üretimi değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir.

“Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik” ve “Türkçe dersinin araç-gerece uygun olmaması” ifadelerini kısmen malzeme üreten grup, malzeme üreten gruba göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme üretmeyen grubun diğer iki gruptan farklı bulunmamaktadır.

“Türkçe müfredatının uygun olmaması” problemini; malzeme üretmeyen öğretmenler, kısmen malzeme üretenlere ve malzeme üretenler göre daha sık yaşamaktadır. Kısmen malzeme üreten ve malzeme üreten öğretmen grupları birbirinden farklı değildir.

“Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması” ifadesini; malzeme üretmeyen ve kısmen malzeme üreten gruplar, malzeme üreten gruplara göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme üretmeyenlerle kısmen üretenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.2. Mülakat Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Mülakat verilerinin analiz edilmesinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle, görüşme formları incelenmiştir ve öğretmenlere sorulan sorulardan hareketle başlıklar oluşturulmuştur. Ardından öğretmenlerin verdikleri yanıtlar bu başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Başlıklar, gerekli görülen durumlarda, öğretmenlerin yanıtlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Her soru, kendi içerisinde analiz edilmiştir. Başlıklarda öne çıkan yanıtlar, yanıtı temsil edecek ortak kelimelerle ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıklar ve benzerlikler gerekli

durumlarda yapılan direkt alıntılarla ve yorumlarla ifade edilmiştir. Mülakata yanıt veren öğretmenler, “katılımcı” kelimesinden hareketle “K” koduyla belirtilmiştir. Buna göre mülakata katılan 8 öğretmen, analizde K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 olarak kodlanmıştır.

4.2.1. Mülakata Katılan Öğretmenlerin Betimsel Verileri

Ankete katılan öğretmenler arasından mülakat için örneklem seçilirken, örneklemde yer alacak öğretmenlerin ankete katılanları temsil etmesi hedeflenmiştir. Örneklemde yer alacak öğretmenlerin, eğitim ataşeliği bölgelerini temsil edebilmesi seçim kıstaslarından biridir. Mülakat için seçilen 20 öğretmenin Almanya’daki eğitim ataşeliklerine dengeli biçimde dağılmasına ve cinsiyet, yaş, branş, yabancı dil bilgisi bakımından örnekleme temsil etmesine özen gösterilmiştir.

Mülakat talebini kabul ederek soruları yanıtlayan öğretmenler; Frankfurt, Hamburg, Karlsruhe, Mainz ve Stuttgart Eğitim Ataşeliklerine bağlı olarak görev yapmaktadır. Mülakat sorularını yanıtlayan 8 öğretmenden üçü Mainz, ikisi Stuttgart eğitim ataşeliklerine bağlı olarak çalışmaktadır. Üç öğretmen, diğer eğitim ataşeliklerine bağlı olarak çalışmaktadır. Mülakata katılan öğretmenlerin tamamı görevine devam eden öğretmenlerdir. Görevini tamamlayarak Türkiye’ye dönmüş öğretmenlerle mülakat yapılmamıştır.

Mülakata katılan öğretmenlerin dördü kadın, dördü erkektir. Öğretmenlerin beşi 31-40 yaş aralığında, ikisi 41-50 yaş aralığında, biri ise 51-60 yaş aralığındadır. Öğretim malzemesi ile ilgili soruları yanıtlayan öğretmenlerin altısının branşı İngilizce, birinin Sınıf, birinin ise Almancadır. Bir öğretmen 10 yıldan daha az, beş öğretmen 11-20 yıl arasında kıdemliken, iki öğretmenin kıdemi 21 yıl ve daha fazladır. Mülakata katılan öğretmenlerin tamamı İngilizce bilmektedir. Bir öğretmen hem İngilizce hem Almanca bilmektedir. İki öğretmen dört yıldır, üç öğretmen üç yıldır, üç öğretmen ise iki yıldır Almanya’da görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin tamamı Grundschule okul türünde Türkçe öğretmiştir. Üç öğretmen Gymnasium, beş öğretmen Realschule, bir öğretmen ise Gesamtschule okul türünde “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev almıştır. Dört öğretmen birleştirilmiş sınıflarda ders yapmıştır. İki öğretmen sınıf düzeylerine göre ayrılmış sınıflarda Türkçe öğretmiştir. İki öğretmen ise her iki sınıf türünde de ders anlatmıştır. Beş öğretmenin her bir sınıfta verdiği Türkçe dersi haftada 1-2 saat iken, üç öğretmen 5 saat ve daha fazla Türkçe öğrettiği bilgisini vermiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Malzemeleriyle İlgili Görüşleri ve Önerileri

4.2.2.1. Malzeme Kullanımının Dersin Verimliliğine Etkisi

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tamamının derslerde öğretim malzemesi kullanmayı önemli bulduğu ve uygun malzeme kullanımının dersleri olumlu etkilediğini düşündüğü sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerin malzeme kullanımının dersin verimliliğine etkisinin sorulduğu bu soruya verdikleri yanıtlarda “ilgi çekmek” ve “merak uyandırmak” ifadeleri öne çıkmaktadır.

K2, öğretim malzemelerinin “*ilk etapta öğrencilerin derse motivasyonunu artırıcı ve merak uyandırıcı*” bir işlev taşıdığını söylemektedir. K8, malzemelerin öğrencileri meraklandırarak ve görsel-işitsel duylara hitap ederek onların konuyu daha iyi anlamalarını, öğretmenin konuyu daha iyi anlatmasını ve dersin zamanını verimli kullanmayı sağladığını ifade etmektedir. K8, öğretim malzemelerinin öğrencileri derslerde daha aktif kıldığını altını çizmektedir.

K5, malzemeler ne kadar güncel, renkli, öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanına uygun olursa derslere o kadar katkıda bulunduğunu söylemektedir. K6, kullanılan malzemelerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmasının zaruretinden bahsetmektedir. K1, “*(...) özellikle küçük yaş grubu çocuklarda dikkatin çok çabuk dağıldığını*” ifade ederek malzeme kullanımının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

K3, “Özellikle Almanya’da ‘Türkçe ve Türk Kültürü’ derslerinde sadece kitap kullanılarak öğrencilerin ilgisini çekmek neredeyse imkânsız” diyerek Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan malzemelerin önemine işaret etmektedir ve derslerin verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğrencilerin ilgisini canlı tutmak gerektiğini ifade etmektedir. K4, K3 gibi “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinden bahsetmektedir. K4, “Öğrenciler, sabah asıl derslerini aldıktan sonra, seçmeli ders olarak geliyorlar Türkçe dersine ve bu ders de öğleden sonra oluyor genellikle” cümlesiyle ders saatinin Türkçe derslerini olumsuz etkileyebildiğini belirtmektedir ve öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine ve öğrenim düzeylerine uygun malzeme kullanımının ilgi çekmede çok etkili olduğunu vurgulamaktadır.

4.2.2.2. Malzeme ve Teknoloji Konularında Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlere, malzeme ve teknoloji konularında hizmet içi eğitim alma durumları sorulmuştur. Dört öğretmen bu konularda herhangi bir eğitim almadığı, bir öğretmen kısmen aldığı ve üç öğretmen ise hizmet içi eğitim aldığı yanıtını vermiştir. K1, “Herhangi bir hizmet içi eğitim almadım (...) materyal hazırlama konusunda hizmet içi eğitim almış olmayı çok isterdim” diyerek soruyu yanıtlamıştır. K5, “Almanya’da seminer tarzında bir hizmet içi eğitim aldım” derken, K3, “Almanya’ya görevlendirilmeden önce teknoloji konusunda eğitimler almıştım. Fakat bu görevlendirilmeme bağlı bir durum değildi” yanıtını vermiştir.

4.2.2.3. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Kullanılan Malzemeler ve Tercih Sebepleri

Öğretmenlerin “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullandıkları malzemelerle ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre derslerde; ahşap yapbozlar, üç boyutlu yapbozlar, çeşitli

masa oyunları, hikâye küpleri, bilgisayar, internet, cep telefonu, tepegöz, projeksiyon, renkli kâğıtlar, kırtasiye malzemeleri, görsel malzemeler, maske, kukla, oyuncak, oyun kartları, kelime oyunları, çakıl taşları, yardımcı ders kitapları, çeşitli kaynaklardan fotokopiler, çalışma kâğıtları kullanılmaktadır.

K1, birkaç okulda birden çalıştığı ve kullandığı öğretim malzemelerinin hemen hepsini Türkiye’den temin ettiği bilgisini vermektedir. Malzeme seçiminde; malzemelerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesine, kolay taşınır ve dayanıklı olmasına dikkat ettiğini ifade etmektedir.

K2, derslerde öğrencilere her bir yüzeyine mekân, zaman ve kişilere dair bilgilerin yazıldığı küpler yaptırdığını ve öğrencilerin bu küpleri atarak hikâye oluşturduklarını anlatmaktadır. İlk önce sözlü olarak oluşturulan hikâyelerin daha sonra yazıya geçirildiğinden, yazım ve noktalama açısından kontrol edilen hikâyelerin kitap olarak bastırılarak öğrencilere hediye edildiğinden bahsetmektedir. Bu etkinliği, hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği hem de pek çok beceriye aynı anda hitap ederek zamandan tasarruf etmeyi sağladığı için seçtiğini söylemektedir.

K5, farklı kaynaklardan çektiği fotokopileri öğretim malzemesi olarak kullandığı bilgisini vermektedir. *“Türk okulunda kullanılan kitapların güncellenmeye ihtiyacı olduğu için”* yardımcı kaynaklardan yararlandığını ve kitaptaki eksiklikleri bu şekilde gidermeye çalıştığını açıklamaktadır. K8 de K5’e benzer olarak *“Ders kitabını kullanmaya çalışıyorum ama kitaplar ne yazık ki öğrencilerin seviyeleri ve işlenecek konular için çok yetersiz”* yanıtını vermektedir.

4.2.2.4. Ders Kitabı ile İlgili Görüşler

Soruyu yanıtlayan sekiz öğretmenden yedisi, T.C. MEB’in hazırladığı ders kitapları ile ilgili görüş bildirmiştir.

K7, Türkiye’den gönderilen kitabı *“oldukça yararlı bir kitap”* olarak tanımlayıp desteklemektedir. K3, 1-3. ve 4-5. sınıflar için hazırlanan kitapları derslerde rahatlıkla

kullanabildiğini; fakat üst sınıflar için hazırlanan kitapların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu söylemektedir. K3, bu kitaplardaki metinleri basitleştirerek ve ön çalışma yaparak kullanabildiği bilgisini vermektedir. K5, kitaplardaki eksiklikleri kaynak kitaplarla tamamlamaya çalıştığını aktararak, kitapların en büyük eksikliğinin her sınıf için ayrı ayrı basılmamış olduğunu söyleyerek 1-3. sınıflar için hazırlanan kitapta 1. sınıfların yapabileceği neredeyse hiç etkinlik bulunmadığını ifade etmektedir. 1. sınıfların yapabileceği etkinliklerle dolu bir kitap hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

K4, *“Maalesef kitap seviyesi öğrencilere hiç uygun değil. (...) Buradaki öğrencilerin seviye, beklenti ve durumlarına uygun kitaplar hazırlanmalı ve sadece bu kitap ile ders işlenmelidir. Bu aynı zamanda bütün okullara ve bütün öğrencilere aynı konuların aynı şekilde verilmesini de sağlayacaktır”* diyerek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni bir kitap hazırlanmasını önermektedir. K8 de kitabın *“öğrencilerin seviyelerinin çok çok üstünde”* olduğu söyleyerek her sınıf düzeyine ayrı malzeme bulunmamasının eksikliğine dikkat çekmektedir. K6, Türkiye’den gönderilen ders kitabını yardımcı kitaplar ve diğer malzemelerle birlikte kullandığı bilgisini vererek her sınıf için ayrı kitap hazırlanmasının ve kitaplarda bol ve çeşitli etkinliklere yer verilmesinin faydalı olacağı görüşünü ifade etmektedir.

K1, herhangi bir ders kitabı takip etmediğini ifade ettikten sonra; *“Bu sene PDF olarak gönderilen ABC ders kitabı ve Yunus Emre Enstitüsünün kitapları, okullarda dağıttığımız kitaplara göre çok daha iyi hazırlanmış kitaplar. MEB tarafından gönderilen kitaplar buradaki öğrencilerin normal okullarda öğrendikleri bilgilerle örtüşmüyor”* ifadeleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

K2 ise ders verdiği sınıfların karma olduğunu; Türkçeyi kısmen bilerek derse kaydolan öğrenciler olduğu kadar, hiç Türkçe bilmeyen Türk öğrenciler ve Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli öğrenciler de olduğunu belirtmektedir. *“(…) her sınıf için üç farklı seviyeye uygun ders planı hazırlamak ve uygulamak gerekiyor (...) hiçbir program ve kitap (...) altyapıya sahip değil”* diyerek karma sınıflarda ders yapmanın zorluğunu ve karma sınıflar için program ve ders kitabı noksanlığını vurgulamaktadır.

4.2.2.5. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersinde Malzeme Seçimi Ölçütleri

Öğretmenlerin bu soruya yanıtlarında “ilgi” ve “seviye” kelimeleri öne çıkmaktadır. “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için malzeme seçiminde ilgi çekicilik, kolay taşınır olması, düşük maliyetli olması, basit ve amaca uygun olması, öğrencilerin istek, yetenek, hazır bulunuşluk ve dil seviyelerine uygun olması gibi ölçütler ifade edilmiştir. K8, “*Öğrenciye göre seçimimi yapıyorum. Her sınıf ve okul düzeyinde hatta bölge bölge (mahalle-semt) öğrenci profilleri çeşitlilik göstermektedir*” diyerek öğrencilerin profilini doğru tespit etmenin ve öğrenci profiline uygun malzeme seçmenin önemine işaret etmektedir.

4.2.2.6. Malzeme Üretimi ve Kullanımı İle İlgili Gelişmeleri Takip Etme Durumu

Üç öğretmen malzeme üretimi ve kullanımı ile ilgili gelişmeleri takip ettiğini, üç öğretmen kısmen takip edebildiğini ve iki öğretmen takip edemediğini söylemiştir. K1, tatillerde en az bir gününü kırtasiye, yayınevleri ve oyuncak mağazalarını gezmek için ayırdığını ve Türkçe derslerine adapte edebileceği malzemeler aradığını söylemiştir. K2, öğretmen arkadaşlarının malzeme kullanımlarını gözlemlediğini ve Almanya’da katıldığı dil kursunda gördüğü farklı teknikleri sınıfta uygulamaya çalıştığını belirtmiştir. K7 ise “*Almanların düzenlemiş oldukları seminerlere katıldım*” “*Almanların düzenlemiş oldukları seminerlere katıldım*” yanıtını vermiştir. “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler, fırsat buldukça ve imkânları ölçüsünde gelişmeleri izlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.2.7. “Türkçe ve Türk Kültürü” Dersi İçin Malzeme Üretme Durumu

Altı öğretmen “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için malzeme ürettikleri, iki öğretmen üretmedikleri bilgisini paylaşmıştır. K1, resim ve kelime eşleştirme, kelime bingosunu ve origami ile malzeme ürettiğini belirtirken, K2 Çanakkale Savaşı hakkında yazdığı

piyesten bahsetmiştir. K5, daha çok kültürel figürlere yönelik malzeme ürettiğini söyleyerek Hacivat-Karagöz gölge oyunu örneğini vermiştir. K6, günlük yaşamdan malzemeleri ders konusuna uygun olarak sınıfa getirdiğini söylemiştir: “*Örneğin mutfak eşyalarını ve işlevini öğretirken evdeki küçük aletleri okula*” götürdüğünü anlatmıştır. K7, karşılaştırmalı sözlük ve dilbilgisi çalışmalarına dair malzemeler ürettiğini, K8 ise boşluk doldurma ve boyama aktiviteleri hazırladığını, Dünya Kadınlar Günü gibi özel günlere yönelik malzemeler ürettiğini açıklamıştır. “Hayır” yanıtını veren bir öğretmen, mevcut malzemelerden uyarlamalar yaptığını belirtmiştir.

4.2.2.8. Kullanılan Malzemelerin Türkçe Öğretimine Katkısı

Kullanılan malzemelerin Türkçe öğretimine katkısı ile ilgili görüşlerde “eğlenerek öğrenmek” ifadesi öne çıkmaktadır. “Kalıcı öğrenme” ve “etkin öğrenme” de sıklıkla değinilen konulardandır.

K1: “*Türkçenin sadece yazarak çizerek değil de eğlenerek de öğrenilebilmesine katkı sağladığıma inanıyorum*”; K2, “*Materyal tasarlarırken ‘Ben bu konuyu öğrenmek isteseydim hangi yolu tercih ederdim?’den yola çıkarak materyallerimi tasarlıyorum. Benim için en önemli nokta kullandığım materyalin öğrencilerde iz bırakacak farklı boyutlarının olması. Örneğin; yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak gibi. Dil, eğlenerek ve merak duygusu tetiklenerek öğrenilirse daha kalıcı izler bırakmaktadır*” ifadeleriyle kullanılan malzemelerin eğlenerek öğrenmeyi sağlayabileceğini ifade etmektedir.

K3, öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için öğretim malzemeleri kullandığı bilgisini vermektedir ve öğretim malzemeleri sayesinde “*Öğrencilerin sıkıldıklarını söylemeleri şeklindeki şikâyetleri azaldı*” diye eklemektedir. K5 ve K8 de malzemelerin kullanımıyla derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hâle geldiğini, konuların daha kalıcı öğrenildiğini belirtmektedir.

K6 ve K7, öğretim malzemelerinin öğrencilerin dört temel beceriyi kazanmasında ve geliştirmesinde önemli rol oynadığı bilgisini vermektedir. K6, malzemelerin; “*Türkçe telaffuz, konuşma, yazma, okuma*” becerilerinin gelişimindeki faydasını

vurgulamaktadır. K7 ise dört temel becerinin yanı sıra çeviri yapabilme becerisi için de malzemelerin yararlı olduğunu söylemektedir.

4.2.2.9. Malzeme ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmaya katılan öğretmenler, malzemelerle ilgili çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre; malzemelerin temini ve taşınması, malzeme hazırlamak için gerekli bütçenin bulunması, fiziki şartlar, okul idarecilerinin tutumu ve öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları malzeme ile ilgili zorluklara sebep olmaktadır.

Malzemelerle ilgili zorluklar sorusuna iki katılımcı herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları ve imkânlar ölçüsünde malzeme temin ettiklerini söyleyerek yanıt vermiştir.

K1, *“Karşılaştığım en büyük sorun, amacıma uygun malzemeleri hazır olarak bulamayıp çoğunlukla kendim hazırlamak zorunda kalmam”* diyerek mevcut öğretim malzemesi eksikliğine ve öğretmenlerin malzeme hazırlamak durumunda kaldığına dikkat çekmektedir. K3, *“(…) gerek Türkiye’den gerekse buradan pek çok malzeme temin etmek mümkün; fakat bu malzemelerin maddi boyutu çoğu zaman bütçemi zorlayacak boyutta olabiliyor. İhtiyacım olan malzemelere kolaylıkla erişemiyorum”* cümleleriyle malzemeye erişimde ve malzeme hazırlamak için gerekli bütçenin sağlanmasında zorluklar yaşandığını söylemektedir. K5, *“Hazırladığım malzemelerin çoğunu kendi bütçemle alıyorum. Çünkü öğrenciler çoğu zaman onlardan istediğim malzemeleri bulamayabiliyorlar ya da getirmeyi unutuyorlar”* diyerek bütçe ile ilgili yaşanan sıkıntıya işaret etmektedir. K8 ise bir günde birden fazla okulda derse girmek zorunda kaldıklarını ve malzemelerin taşınmasının güç olduğunu söylemektedir: *“Bir günde birden fazla okulda derse girmek zorunda kaldığımız için bin bir zahmetle hazırladığımız malzemeleri, yine bin bir zahmetle yanımızda taşımak zorunda kalmak çok büyük sıkıntı yaşatmaktadır. Çoğu okulda kendimize ait dolaplarımızın olmaması materyallerimizi sürekli yanımızda taşıma zorluğu yaşatmaktadır.”*

Öğretmenler, fizikî şartlardan kaynaklanan zorluklar yaşamaktadır. K3: *“Okullarda mevcut olan malzemeleri kullanmak maddi olarak bir külfet getirmiyor tabii ki. Ancak manevi olarak beni zaman zaman yıpratmış söyleyebilirim. Malzemeyi kullanabilmek için yabancı bir dilde düzenleme yapılmasını istemek, kurulumunu temin etmek gibi pek çok şeyi ayarlamak durumunda kaldım. Sınıflarda standart olarak projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta gibi materyaller mevcut değil. Bilgisayarınızı kendiniz getirebiliyorsunuz ama örneğin projeksiyon için birçok prosedür yerine getiriliyor. Derslerimin öğleden sonraları olduğu okullarda ise okul elemanlarını okulda bulamadığım için bu düzenlemeleri yapma daha da zor oluyor.”*

K8 de aynı probleme işaret ederek *“Okullarda kullanılan medya çantalarını (içinde bilgisayar, projeksiyon ve hoparlörlerin bulunduğu medya box diye adlandırılan çantalar) kullanmak istediğinizde haftalar öncesinden listeye adınızı yazıp kullanacağınız tarihi bildirmeniz ve sizin kullanmak istediğiniz tarihte başka bir öğretmenin”* talepte bulunmamış olması gibi koşulların zorluklara neden olduğunu ifade etmektedir. K8, teknolojik araçların temini güç olduğu için *“sınıflarda tebeşir ve kara tahta düzeninin hâlâ devam etmesi, tepegöz ile yapılacakların kısıtlı olması”* sorunlarının sürdüğünün altını çizmektedir.

K2 de fiziki şartların olumsuz etkisinden bahsetmektedir ve okul idarecilerinin tutumunun her zaman olumlu olmadığını ve bu konuda da zorluklar yaşandığını söylemektedir. *“Dil becerilerinin geliştirilmesi için önemli olan şarkı, film gibi öğeleri kullanırken fiziki şartların yeterli olmamasından kaynaklı oldukça zorlanıyorum. Ayrıca 23 Nisan Çocuk Bayramı için kardeşlik vurgusunu sağlamak için ‘Hayat Bayram Olsa’ adlı şarkıda okuldaki tüm öğrencilerle bir etkinlik planlıyorum ancak bazen okul müdürleri bu tarz etkinliklere soğuk yaklaşabiliyor.”*

K8, farklı Türkçe seviyelerine sahip öğrencilerin ve derse katılım isteklerinin düşük olmasının da zorluklara neden olduğunu belirtmektedir. *“Öğrencilerin seviyeleri çok çeşitlilik göstermektedir. Sınıfların birleştirilmiş sınıflar olması büyük bir sorun. Hatta tek sınıf kademesi de olsa aileler arasında Türkçe kullanım farklılıklarından oluşan seviye farkları derslerin her materyal için çok verimli kullanılmasını engellemektedir. Öğrencilerin birçoğunun çok isteksizce derse katılmaları, geliştirdiğiniz malzemelere*

beklediğiniz ilgiyi göstermemeleri ve malzemeler ile yapılan derslerden beklenen verimin alınamaması zorlukların başında gelmektedir.”

4.2.2.10. Malzeme Kullanma ve Geliştirme için Öneriler

Öğretmenlerin malzeme kullanma ve geliştirmeye dair önerileri arasında uygun öğretim malzemeleri hazırlanması, malzeme havuzu oluşturulması, mevcut malzemelerin güncelleştirilmesi, seminerlere katılım sağlanması ve malzeme hazırlamak için bütçe oluşturulması bulunmaktadır.

K1, malzeme hazırlanmasına dair üç öneride bulunmuştur: *“a) Bakanlığın eğitimciler, yayınevleri, tasarımcılar ve oyuncak üretimi konusunda deneyimli insanlarla bir komisyon oluşturarak malzeme hazırlatıp bunları ataşelikler aracılığıyla öğretmenlerimize iletmesi. b) Üniversitelerdeki ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi’ ile ilgili bölümlerinde okuyan öğrencilere, Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme dersleri kapsamında materyal hazırlama projeleri verilerek bunların arasından konulara göre seçilen projelerin yurt dışında görevli öğretmenlerle paylaşımı sağlanabilir. c) Almanya’daki Türkçe yayınlar ve kitaplar hazırlayan yayınevleriyle görüşülüp Alman okul sistemindeki materyallere benzer Türkçe materyaller hazırlanabilir ya da öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda kartlar, posterler ve oyun malzemeleri hazırlanabilir.”* K8 de K1’e benzer şekilde, malzeme hazırlanması önerisinde bulunmaktadır: *“Öğretmenlerinizin yararlanabileceği kaynak kitaplar öğretmenlerimizin hizmetine sunulmalı, yayınevleri ile anlaşılmalı ve kaynaklar öğretmenlere dağıtılmalıdır.”*

K4, *“(…) kitaplardaki konulara uygun malzemeler geliştirilebilir”* diyerek kitabı destekleyecek malzemeler hazırlanmasını önerirken; K6, *“Ders ve etkinlik kitapları yanında konuya uygun özellikle görsel-işitsel materyallerin bulunması çok isabetli olacaktır”* diyerek benzer bir öneride bulunmaktadır.

K8, malzemelerin komisyonlarca hazırlanmasını tavsiye etmektedir: *“Kaynakların bireysel çabalar ile değil komisyonlarca hazırlanması gerekli. Materyal geliştirme başlı*

başına farklı bir bilim dalı. Bu iş, profesyonelce oluşturulan komisyonlar tarafından yapıp öğretmenlerin hizmetine sunulmalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin üzerindeki sorumluluk biraz olsun paylaşılmalıdır.”

K2 ve K3, malzeme havuzu oluşturulması önerisini sunmaktadır. K3: *“Belli başlı malzemelere internet ortamından ulaşımımız sağlanabilir. Bu materyaller haritalar, bayraklar, çeşitli resimler, çizimler ya da kitaplar olabilir. Bu malzemeleri bilgisayarımıza indirerek öğrencilerle olan çalışmalarımızda verimli şekilde kullanabiliriz.”*

K5, mevcut ders kitaplarının güncellenmesini tavsiye etmektedir: *“Bu alanda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak, gerekirse bir komisyon kurarak, gönüllü ve bu işi yapabileceğine inana öğretmenlerle yurtdışındaki Türkçe ders kitapları yeniden elden geçirilerek güncellenmelidir Böylelikle (...) Türkçe öğretmenleri (...) başka kaynaklardan fotokopi çekerek sarf edecekleri zamanı öğrencilerle daha verimli bir ders yapmak için harcayabilirler.”*

K7, *“kişinin kendisini her zaman yenilemesi ve geliştirmesi gerekir”* diyerek seminerlere katılmanın ve çok iyi bir yabancı dil bilgisine sahip olmanın önemini vurgulamaktadır.

K3 ise malzeme üretilmesi ve mevcut malzemelerin geliştirilmesi için gerekli olan kaynağa dikkat çekmektedir ve *“Bu konuda maddi kaynak sıkıntısı çok var. Görevli öğretmenlerin kendi bütçelerinden bu kaynak teminine sürekli bir miktar ayırabilmeleri maddi şartlar göz önüne alındığında pek mümkün görünmüyor. Çalıştığımız bölgelerde Okul Aile Birliklerimiz mevcut; fakat onlardan maddi destek talep etmenin de sıkıntı oluşturabileceğini düşünüyorum”* cümleleriyle görüşlerini aktarmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tezde, Almanya'daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanım durumu ele alınmıştır. Tez ile Almanya'daki iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi alanına bilgi sağlayarak katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Tez kuramsal ve uygulama kısımlarından oluşmaktadır.

Kuramsal kısımda ilk olarak anadili ve iki dillilik kavramları tanımlanmıştır. Tanımların ardından, iki dilliliğin türleri ile Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin durumu kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Almanya'daki Türkçe öğretim tarihi ile dil politikalarının Türkçe öğretimine etkisinden bahsedilmiştir ve Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" dersleri bu bağlamda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra, eğitim-öğretimde kullanılan malzemeler sınıflandırılmıştır ve öğretim malzemelerini seçme ve kullanma ilkelerinden bahsedilmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimi ve Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanımının önemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Uygulama kısmında "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki malzeme kullanım durumunu öğrenmek hedeflenmiştir. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Almanya'da görev yapmış öğretmenlerin kullandıkları malzemeler, malzeme kullanım sebepleri ve malzeme kullanımında karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır.

Derslerdeki malzeme kullanımı hakkında bilgi edinmek amacıyla öğretmenlere anket uygulanmıştır ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. 86 öğretmen anketi doldürmüştür. 8 öğretmen mülakat sorularını yanıtlamıştır. Anket ölçeğiyle toplanan veriler, SPSS 20 istatistik programına girilmiştir. İlk önce frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan oluşan tanımlayıcı istatistik analizleri yapılmıştır. Ardından ki-kare, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri uygulanmıştır. Mülakat ile elde edilen veriler ise nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma için hazırlanan anketi dolduran 86 öğretmenin 84'ü Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerindeki görevini sürdürmektedir. 2 öğretmen ise Almanya'daki görevini tamamlayarak Türkiye'ye dönmüştür. Öğretmenlerin Almanya'daki görev yerleri; Frankfurt, Hamburg, Karlsruhe, Mainz, Münih ve Stuttgart eğitim ataşeliklerine bağlı bölgelerdir. 86 öğretmenin 35'i kadın, 51'i erkektir.

Öğretmenlerin branşları; Almanca, Sınıf, Türkçe veya TDE, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sosyal Bilgiler olarak tespit edilmiştir. Katılımın en yüksek olduğu branşlar sırasıyla İngilizce ve Almancadır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı Almanca veya İngilizce dillerini bilmektedir. Bazı öğretmenler hem Almanca hem de İngilizce bilmektedir. 1 öğretmen Fransızca bilmektedir.

Öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin sayıca en fazla olduğu görülmektedir. Onları, 20 yıl ve üzeri kıdemliler izlemektedir.

Türkçe derslerini birleştirilmiş sınıflarda işleyen öğretmenlerin sayısı düzeylere göre ayrılmış sınıflarda işleyen öğretmenlerin sayısının neredeyse üç katıdır. Öğretmenlerin yarısı, her bir sınıfa haftada 1-2 saat ders vermektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullar incelendiğinde, 86 öğretmenin 78'inin "Grundschule" adı verilen ilkokullarda çalıştığı bilgisine ulaşılmaktadır. Bu durum, Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde ilkokulların oldukça önemli bir yeri olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan 86 öğretmenden 64'ü öğretim malzemelerinin dersleri çok etkilediğini, 20'si etkilediğini ifade etmiştir. 1 öğretmen biraz etkilediğini, 1 öğretmen hiç etkilemediğini söylemiştir.

29 öğretmen hizmet içi eğitim aldığını, 35 öğretmen kısmen eğitim aldığını belirtmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitim almıştır.

Öğretmenler arasında ders kitabı kullanımının oldukça yaygın olduğu bilgisine ulaşılmıştır. 40 öğretmen ders kitabı kullandığını, 24 öğretmen kısmen kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için malzeme ürettiğini ifade etmiştir. 59 öğretmen malzeme üretimi ile ilgili soruyu “Evet”, 23 öğretmen “Kısmen” olarak yanıtlamıştır.

Öğretim malzemelerinin etkililiğine dair görüşlerin; cinsiyet, yaş, branş, kıdem, hizmet içi eğitim ve malzeme üretimi değişkenlerine göre farklılaşmadığı, malzeme takip değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretim malzemeleri ile ilgili gelişmeleri takip eden öğretmenlerin, takip etmeyenlere göre malzemelerin daha etkili olduğunu düşündüğü bilgisine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin malzeme üretme durumlarının; cinsiyet, haftalık ders saati, hizmet içi eğitim, kıdem, branş ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği tespit edilmiştir.

Anket ölçeğiyle elde edilen verilerden “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde en sık kullanılan araç-gerecin yazı tahtası olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Yazı tahtasını sırasıyla; görsel malzeme, diğer basılı malzeme, bilgisayar ve ders kitabı izlemektedir. En az kullanılan öğretim malzemesi tepegözdür. Tepegözü sırasıyla kaynak kişi, projeksiyon ve sözlük izlemektedir.

Araç-gereçlerin derslerde kullanım durumuna ilişkin sıklık tabloları incelendiğinde, yazı tahtasının en sık “her zaman” kullanılan araç-gereç olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Yazı tahtasını; görsel malzemeler, ders kitabı ve internet izlemektedir. Öğretmenlerin derslerde “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirttikleri araç-gereçlerin sıklık durumları sırasıyla; tepegöz, kaynak kişi, projeksiyon ve gerçek eşyadır.

Öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçlerin; cinsiyet, yaş, branş ve haftalık ders saati değişkenlerinden etkilenmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem durumu, kullandıkları araç-gereçleri etkilemektedir. 21 yıl ve üzerinde kıdemi bulunanların tepegözü diğerlerine göre daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim durumu araç-gereç kullanımını etkilemektedir. Hizmet içi eğitim alanlar, görsel işitsel araç-gereçleri ve gerçek eşyaları diğerlerine göre daha sık kullanmaktadır. Öğretim malzemelerini takip edebilen öğretmenler; görsel, görsel-ışitsel, sözlük, tepegöz, projeksiyon, internet, gerçek eşya ve kaynak kişi araç-gereçlerini daha sık kullanmaktadır.

Malzeme üreten öğretmenler, kısmen malzeme üreten öğretmenlere göre daha az sıklıkta ders kitabı kullanmaktadır. Malzeme üreten öğretmenler; işitsel, görsel-işitsel, basılı malzemeler ile interneti diğerlerine göre daha sık kullanmaktadır.

Malzeme seçme sebepleri incelendiğinde öğretmenlerin en sık; “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama”, “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek” ve “Öğrencilerin derse katılımını sağlamak” sebepleri doğrultusunda hareket ettiği görülmektedir. “Disiplini sağlamak”, “Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek” ve “Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak” sebeplerinin en az gözetildiği bilgisine ulaşılmıştır. Verilen yanıtların sıklık durumlarını gösteren tablolara bakıldığında, “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama”, “Öğrenmeyi kolaylaştırmak”, “Derse karşı motivasyonu artırmak” ve “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek” sebeplerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, bu sebepleri “her zaman” gözettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin malzeme seçiminde “hiçbir zaman” gözetmedikleri sebepler sıklık durumlarına göre sırasıyla; “Disiplini sağlamak”, “Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak”, “Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek” ve “Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak” olmuştur.

Araç-gereç kullanma sebepleri; yaş, branş ve kıdem değişkenlerinden etkilenmemektedir; ancak cinsiyet, hizmet içi eğitim, malzeme takip ve malzeme üretimi değişkenlerinden etkilenmektedir.

“Karmaşık konuları kolaylaştırmak”, “Derse karşı motivasyonu artırmak”, “Dersi daha eğlenceli hâle getirmek”, “Öğrencilerin derse katılımını artırmak”, “Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek”, “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama” sebepleri kadınlar için erkeklerden daha fazla önem taşımaktadır.

Hizmet içi eğitime katılanlar “Karmaşık konuları kolaylaştırmak”, “Bilgilerin saklanmasını sağlamak”, “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ve “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılama” sebeplerini diğerlerine göre daha sık gözetmektedir.

“Karmaşık konuları kolaylaştırmak”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ifadelerinde, malzemelerdeki gelişmeleri takip edebilen öğretmenlerle diğer öğretmenler

arasında anlamlı derecede bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Malzeme alanındaki gelişmeleri takip edebilen öğretmenler bu iki malzeme kullanma sebeplerini, gelişmeleri takip etmeyen öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedir.

“Dersi daha eğlenceli hâle getirmek”, “Öğrencilerin derse katılımını artırmak”, “Bilgilerin saklanması sağlanmak”, “Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak”, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek” ve “Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilincini aşılacak” ifadelerinde malzeme üretimi yapan öğretmenlerle diğerleri arasında fark tespit edilmiştir. Malzeme üreten öğretmenler üretmeyen öğretmenlere göre bu sebepleri daha fazla önemsemektedir.

Öğretmenlerin öğretim malzemesi kullanımında en sık karşılaştıkları problemlerin, “Kullanmak istenen araç-gerecin okulda olmaması”, “Okul kütüphanesinin yetersiz olması” ve “Araç-gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Araç-gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması”, “Araç-gereç kullanma ihtiyacı duyulmaması” ve “Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması” en az sıklıkta karşılaşılan problemlerdir

Öğretim malzemeleriyle ilgili problemler cinsiyet değişkeninden etkilenmektedir. Kadınlar; “Türkçe müfredatının araç-gereç kullanımına uygun olmaması”, “Araç-gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması”, “Türkçe dersinin araç kullanımına uygun olmaması”, “Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilginin olmaması” ve “Öğrencilerin araç-gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması” problemlerini erkeklere göre daha sık rapor etmiştir.

Problemler, yaş değişkeninden etkilenmektedir. 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler, “Sınıf mevcudunun uygun olmaması” problemiyle daha sık karşılaşmaktadır. 40 yaş ve altındaki öğretmenler “Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi” ifadesini diğerlerine göre daha sık işaretlemiştir.

Karşılaşılan problemler branş değişkeninden etkilenmektedir. “Okul yönetiminin destek olmaması” maddesini, Türkçe veya TDE öğretmenleri Almanca öğretmenlerine göre daha sık işaretlemiştir. “Araç-gerece ulaşımında bilgi eksikliği” maddesini “Diğer” branşlar, Türkçe veya TDE öğretmenlerine göre daha çok işaretlemiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemler hizmet içi eğitim değişkeninden etkilenmektedir. Hizmet içi eğitime katılmayanlar, “Okul kütüphanesinin yetersiz olması” maddesini daha sık işaretlemiştir. Hizmet içi eğitime katılanlar, “Okul yönetiminin destek olmaması” problemiyle daha sık karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğretim malzemeleri ile ilgili problemleri malzeme takip değişkeninden etkilenmektedir. Malzeme takibini kısmen yapabilen öğretmenler, malzeme takibi yapabilenlere göre “Araç-gerecin okulda olmaması”, “Araç-gereç kullanma yöntemi bilgisizliği” ve “Meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği” ifadelerini daha sık işaretlemiştir. Malzeme takip etmeyenler; “Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi”, “Türkçe müfredatının uygun olmaması”, “Araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik” ile “Sınıf kontrolünün zorlaşması” ifadelerini daha sık rapor etmiştir. “Türkçe dersinde araç-gereç kullanma konusunda bilgisizlik” ve “Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü” ifadelerini malzeme takibini kısmen yapabilenler ile malzeme takibi yapamayanlar, malzeme takibi yapabilenlere göre daha sık işaretlemiştir.

Problemler, malzeme üretimi değişkeninden etkilenmektedir. Kısmen malzeme üreten öğretmenler, “Araç-gerece ulaşım konusunda bilgisizlik” ve “Türkçe dersinin araç-gerece uygun olmaması” ifadelerini malzeme üreten öğretmenlere göre daha sık işaretlemiştir. Malzeme üretmeyen öğretmenler, “Türkçe müfredatının uygun olmaması” problemini diğerlerine göre daha sık yaşamıştır. “Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması” ifadesini; malzeme üretmeyen ve kısmen malzeme üreten gruplar, malzeme üretenlere göre daha sık işaretlemiştir.

Bu çalışmada, Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemeler, malzeme kullanım sebepleri ve malzeme kullanımında karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir. Çalışmanın, Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinin iyileştirilmesine ve bu dersler için malzeme geliştirme çalışmalarına bilgi sağlayarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Almanya’daki Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri ile ilgili çalışma yapacaklara şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırma için görüş bildiren öğretmenler, “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadığını, ülke koşullarına uygun olmadığını ifade etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının, iki dillilik ve malzeme üretimi alanlarında uzman olan kişilerin görüşlerine başvurarak ve alan uzmanlarından oluşan komisyonlar kurarak beklenti ve ihtiyaçları karşılayacak, ülke müfredatlarına uygun ders kitapları hazırlaması veya mevcut ders kitaplarını bu doğrultuda yeniden gözden geçirmesi dersin verimliliğini artırabilir.
2. Öğretim malzemelerinin birden fazla duyuya hitap etmesi ve öğrencileri derste etkin kılması gerektiği bilgisinden hareketle; “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri için hazırlanan öğretim malzemelerinde yalnızca ders kitabı ile sınırlı kalınmaması, derslerin görsel-işitsel malzemelerle ve teknolojik araç-gereçlerle desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir. Öğrencilerin dört temel becerisini geliştirecek malzemelerin üretilmesi bu bakımdan önemlidir.
3. Öğretmenlerin öğretim malzemelerine erişimini kolaylaştırmak ve bilgi paylaşımını artırmak adına, “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev alan tüm öğretmenlerin erişimine açık bir malzeme havuzu oluşturulabilir. Öğretmenler, oluşturulacak malzeme havuzundan malzeme ihtiyaçlarını karşılayabilirler.
4. Almanya’daki “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev alacak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin kalitesinin artırılması ve bu eğitimde öğretmenlere Almanya’daki eğitim-öğretim faaliyetleri ile Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin durumu hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi, öğretmenlerin ülkeye ve okullara uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.
5. Öğretmenlerin aynı anda birden fazla okulda çalışması ve çalıştıkları okullarda farklı öğrenim seviyesine sahip öğrencilere aynı anda Türkçe dersi vermek durumunda kalmaları problem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin mümkün mertebe aynı türdeki okullarda görev almalarının sağlanması ve birleştirilmiş

Türkçe sınıflarının imkânlar ölçüsünde sınıf düzeylerine göre ayrılması derslerin verimliliğini artırabilir.

6. Öğrencilere Türkçe ve Almanca dillerinde eğitim-öğretim görme olanağı tanıyan iki dilli okullarla ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. İki dilli okulların mevcut durumunun tespiti ve Türkçe-Almanca iki dilli okullarda öğrenim gören öğrenciler için özel malzemelerin geliştirilmesi için gerekli adımların atılması Türkçe-Almanca iki dilli öğrenimin gelişimi açısından zarurîdir.
7. Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde görev alan öğretmenlerin neredeyse tamamı "Grundschule" ismiyle anılan ilköğretim okullarında görev aldıklarını ifade etmiştir. Hem bu durumu göz önünde bulundurarak hem de dil becerilerinin gelişiminde çocukluk döneminin son derece önemli olduğu hatırlanarak ilköğretim okullarına devam eden Türkçe-Almanca iki dilli öğrenciler için malzeme geliştirilmesi ve bu öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların artırılması gerektiği ifade edilebilir.
8. Öğretmenlerin çoğunluğu, "Türkçe ve Türk Kültürü" dersleri için malzeme üretmektedir. Malzeme üretimi için gerekli olan maddi kaynağı, öğretmenler kendi bütçelerinden karşılamaktadır. Kısıtlı bir bütçe ile malzeme üretme zorunluluğu, öğretmenlerin malzeme üretimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlere malzeme üretimi için maddî kaynak temin edilmesi ile bu sorunun üstesinden gelinebilir.
9. Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin durumunun daha iyi anlaşılması ve onlara verilen "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinin geliştirilmesi için bu alanda yapılan çalışmalarının hem sayı hem de nitelik bakımından artması gerektiği söylenebilir. Türkçe-Almanca iki dilliliğe, "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinin öğretim programına, derslerde kullanılan malzemelere, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin dersle ilgili istek ve ihtiyaçlarına odaklanacak çalışmalarla bu alandaki bilgi eksikliği giderilebilir.

KAYNAKÇA

Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi.

Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimcileri için Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Adıgüzel, Y. (2011). *Almanya Türklerinde Dil, Din, Kimlik*. İstanbul: Şehir.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I, II, III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Avrupa Birliği Resmi İnternet Sayfası. (2017, 18 Şubat). Erişim: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en

Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı. (2000). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Backus, A. (2004). Turkish as an Immigrant Language in Europe. T.K..Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. ss.689-724. West Sussex: Blackwell.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem.

Barın, E. (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi. *TDAY Belleten 1*. 21-32. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Barkan, M. (Ed.). (2007). *Avrupa'da Türkçe 'Ana Dil' Eğitimi Araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Başaran, M. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Berger, J. ve Mohr, J. (2011). *Yedinci Adam: Avrupa'da Göçmen İşçilerin Öyküsü*. Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: Agora.

Bingöl Arslangiray, A. S. (2013). *3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bhatia, T. K. ve Ritche, W. C. (Ed.). (2004). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. West Sussex: Blackwell.

Bloomfield, L. (1970). *Language*. Londra: George Allen & Unwin.

Bulut, Y. (2014). *Avrupa'da Türkçenin Geleceği*. Ankara: Kadim.

Cabı, E. (Ed.). (2013). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem.

Cenoz, J. ve Genesee, F. (Ed.). (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cevahir, C. (2013). *Yurt Dışında Görevlendirilen Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: OISE.

Damanakis, M. (1983). Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. *Deutsch lernen* içinde. 15-47.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem.

Drisko, J.M. ve Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford: Oxford University.

Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Londra: Penguin.

Ekmekçi, V. (2012). *Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Extra, G. ve Yağmur, K. (Ed.). (2012). *Language Rich Europe: Trends in Policies and Practices For Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University.

Extra, G. ve Yağmur, K. (Ed.). (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gemici, B. (2003). *Önce Eğitim: Almanya'da Eğitim, Yaşam ve Türkçe Mücadelesi*. Ankara: Kurgu Kültür Merkezi.

Güney, S. (2015). *Zor İsimli Çocuklar: Bir Gurbet Hikâyesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi.

Güngör, K. T. (2015). Fransa’da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Mevcut Durumu, Öğretim Programı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*. ISSN: 2198-4999. 2662-2668.

Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Akçağ.

Hüning, M, Vogl, U. ve Moliner, O. (Ed.) (2012). *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel.

Kula, O.B. (1992). *Alman Kültüründe Türk İmgesi I*. Ankara: Gündoğan.

Kula, O.B. (2012). *Almanya’da Türk Kültürü, Çok-Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi.

Küçük, M. (Ed.). (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel.

Lodico, M.G., Spaulding, D.T. ve Voegtler, K.H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Matthews, B. ve Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Essex: Pearson.

Mortan, K. ve Sarfati, M. (2011). *Vatan Olan Gurbet: Almanya’ya İşçi Göçünün 50. Yılı*. İstanbul: İstanbul İş Bankası.

Okur, A. ve Güleç, İ. (2016). *III. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Öz, V. (2002). *Sorularla Alman Eğitim Sistemi (Yüksek Öğretim/Mesleki Eğitim)*. Mainz: T.C. Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği.

Richards, J.C. (1995). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University.

Richter, M. (2005). *Geldiler ve Kaldılar: Almanya Türklerinin Yaşam Öyküleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi.

Sağlam, M. (1989). *Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programının Etkililiği: Kuzey Ren Vestfalya Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. (L. Malmberg ve D. Crane, Çev.). Clevedon: Multilingual Matters.

Sönmez, V. (1999). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlışlar. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*. (1). ss.13-28.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Sözbilir, M. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (2017, 8 Mart). Erişim: <https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/6-hafta-arac59fc4b1rma-yaklac59fc4b1m-desen-ve-yc3b6ntemleri.pdf>

Subklew, E. (2001). *Muttersprachlicher Unterricht und Integration (Von der Türkenschule zum Fach Türkisch)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi, Frankfurt.

Şen, Ü. (2015). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*. Ankara: Edge Akademi.

Tezcan, M. (2000). *Dış Göç ve Eğitim*. Ankara: Anı.

Ülper, H. (Ed.). (2011). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem.

Vassaf, G. (2010). *Daha Sesimizi Duyurmadık: Avrupa'da Türk İşçi Çocukları*. İstanbul: İstanbul Bilgi.

Wallraff, G. (1985). *Ganz Unten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*. (134). 26-41. doi: 10.1501/Dilder_0000000061

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *bilgi*. (55). 221-242.

Yıldız, C. (2012). Alman Okullarında Sunulan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi ve İki Dillilik. (2017, 3 Mart). Erişim: http://anadilim.eu/wp-content/uploads/2012/04/ProfDrCemalYildiz_KonferansMetni.pdf

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı.

Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatı Başvuru Kılavuzu. (2017). Ankara: T.C. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1.-10. Sınıflar). (2009). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

EKLER

VERİ TOPLAMA ARACI – ANKET

Sayın Katılımcı,

Bu anket, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya'daki eğitim kurumlarına devam eden Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere verilen ‘‘Türkçe ve Türk Kültürü’’ derslerinde görev yapan öğretmenlerin malzeme kullanım tercihlerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler sorulurken, sonraki bölümlerde malzeme kullanımı ile ilgili sorular yer almaktadır. Elde edilecek tüm bilgiler yalnızca bilimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılacaktır ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Feride Tekeli

İletişim için: feride.tekeli@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz: K () E ()

2) Yaşınız: 30 ve altı () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üstü ()

3) Branşınız: Almanca () Sınıf () Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı ()

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4) Meslekteki kıdeminiz: 10 yıldan az () 11-20 yıl arası () 21 yıldan fazla ()

5) Yabancı diliniz: Almanca () Fransızca () İngilizce ()

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

6) Almanya'da görev yaptığınız yıllar: -

7) Almanya'da görev yaptığınız okul türü:

Grundschule () Gymnasium () Realschule () Hauptschule ()

Gesamtschule () Sonderschule () Diğer (Lütfen Belirtiniz):

8) Türkçe sınıflarınız: Her sınıf düzeyine ayrı () Birleştirilmiş sınıf ()

9) Türkçe dersi haftada: 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat veya daha fazla ()

BÖLÜM II: MALZEME KULLANIMI

1) Eğitim-öğretimde malzeme kullanımının derslerin verimliliğini ne derece etkilediğini düşünüyorsunuz?

Çok etkiliyor () Etkiliyor () Biraz etkiliyor () Hiç etkilemiyor ()

2) Almanya'ya görevlendirilmeden önce veya orada görev yaptığınız sürede malzeme ve teknoloji konularında hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet () Kısmen () Hayır ()

3) Dil öğretiminde malzeme üretme ve kullanma konusunda yapılan çalışmalarını takip edebildiniz mi?

Evet () Kısmen () Hayır ()

4) Kullandığınız temel bir ders kitabı var mıydı?

Evet () Kısmen () Hayır ()

5) Türkçe dersleri için kendiniz malzeme ürettiniz mi?

Evet () Kısmen () Hayır ()

BÖLÜM III: Türkçe derslerini işlerken aşağıda yazılı araç gereçleri hangi oranda kullandınız?

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1) Ders Kitabı				
2) Görsel Malzemeler (Resim, Harita, Karikatür vb.)				
3) İşitsel Malzemeler (CD, Teyp, Kaset, Radyo vb.)				
4) Görsel-İşitsel Malzemeler (Televizyon, Video)				
5) Diğer Basılı Malzemeler (Yardımcı Kitaplar, Gazete, Dergi vb.)				
6) Yazı Tahtası				
7) Sözlükler				
8) Tepegöz				
9) Projeksiyon Cihazı				
10) Bilgisayar				
11) İnternet				
12) Gerçek Eşya ve Modeller (Kuklalar, Oyuncaklar vb.)				
13) Kaynak Kişiler				
14) Diğer (Lütfen Belirtiniz):				

BÖLÜM IV: Türkçe derslerinde yararlandığınız malzemeleri hangi amaca yönelik olarak ve ne sıklıkta kullandınız?

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1) Konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak				
2) Karmaşık konuları kolaylaştırmak				
3) Öğrenmeyi kolaylaştırmak				
4) Öğrenilen konuların uygulamasını yapmak				
5) Derse karşı motivasyonu artırmak				
6) Dersi daha eğlenceli hâle getirmek				
7) Öğrencilerin derse katılımını artırmak				
8) Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek				
9) Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak				
10) Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek				
11) Bilgilerin saklanmasını sağlamak				
12) Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak				
13) Disiplini sağlamak				
14) Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak				
15) Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek				
16) Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmak				
17) Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek				
18) Türkçeyi sevdirmek ve anadili bilinci aşılamak				
19) Diğer (Lütfen Belirtiniz):				

BÖLÜM V: Aşağıdaki sebepler, derslerde araç gereç kullanımınızı ne sıklıkta engelledi?

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1) Kullanmak istediğim araç gerecin okulda olmaması				
2) Okulda araç gereç hazırlamak için uygun ortam olmaması				
3) Okulun/sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması				
4) Okul kütüphanesinin yetersiz olması				
5) Sınıf mevcudunun uygun olmaması				
6) Okul yönetiminin araç gereç konusunda destek olmaması				
7) Kullanmak istenen araç gerecin maliyetinin yüksek olması				
8) Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi				
9) Kullanmak istenen araç gerece nasıl ulaşacağı konusunda bilgi eksikliği bulunması				
10) Türkçe müfredatının araç gereç kullanımına uygun olmaması				
11) Araç gereç kullanım ihtiyacı duyulmaması				
12) Bazı araç gereçleri kullanma yöntemlerinin bilinmemesi				
13) Araç gereç kullanım alışkanlığının bulunmaması				
14) Araç gereç kullanıldığında sınıf kontrolünün zorlaşması				
15) Araç gereç kullanımının çok zaman alıyor olması				
16) Türkçe dersinin araç gereç kullanımına uygun olmaması				
17) Türkçe dersinde araç gereç kullanma konusunda yeterli bilginin olmaması				
18) Öğrencilerin araç gereç kullanım motivasyonlarının düşük olması				
19) Araç gereç kullanımıyla ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması				
20) Diğer (Lütfen Belirtiniz):				

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ANKET

Bu çalışma, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli ve Feride Tekeli tarafından yürütülen “**İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği**” başlıklı yüksek lisans tezinin bir parçası olarak gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya’daki eğitim kurumlarına “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin malzeme kullanım tercihleri tespit etmektir. Bu doğrultuda, söz konusu öğretmenlere anket uygulanacaktır. Anketlerin analizinde SPSS veri analizi programı kullanılacaktır.

Anket, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler sorulurken, diğer bölümlerde malzeme kullanımı ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara verilecek cevaplar, Almanya’daki eğitim kurumlarında verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemelerin ve bu malzemelerin eksikliklerinin tespit edilmesini sağlayacaktır.

Bu anket çalışmasına katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli (E-posta: ntopcu@hacettepe.edu.tr) ya da yüksek lisans öğrencisi Feride Tekeli (E-posta: feride.tekeli@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya veriniz)

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

İmza:

VERİ TOPLAMA ARACI – MÜLAKAT

Sayın Katılımcı,

Bu mülakat, Almanya'daki eğitim kurumlarına devam eden Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde görev yapan öğretmenlerin malzeme kullanım tercihlerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Mülakat, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler sorulurken, ikinci bölümde malzeme kullanımı ile ilgili sorular yer almaktadır. Elde edilecek tüm bilgiler yalnızca bilimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılacaktır ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Feride Tekeli

İletişim için: feride.tekeli@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz: K () E ()

2) Yaşınız: 30 ve altı () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üstü ()

3) Branşınız: Almanca () Sınıf () Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı ()

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4) Meslekteki kıdeminiz: 10 yıldan az () 11-20 yıl arası () 21 yıldan fazla ()

5) Yabancı diliniz: Almanca () Fransızca () İngilizce ()

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

6) Almanya'da görev yaptığınız yıllar: -

7) Almanya'da görev yaptığınız okul türü:

Grundschule () Gymnasium () Realschule () Hauptschule ()

Gesamtschule () Sonderschule () Diğer (Lütfen Belirtiniz):

8) Türkçe sınıflarınız: Her sınıf düzeyine ayrı () Birleştirilmiş sınıf ()

9) Türkçe dersi haftada: 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat veya daha fazla ()

BÖLÜM II: MALZEME KULLANIMI

1) Eğitim-öğretimde malzeme kullanımının derslerin verimliliğini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

2) Almanya'ya görevlendirilmeden önce veya orada görev yaptığınız sürede malzeme ve teknoloji konularında hizmet içi eğitim aldınız mı?

- 3) Almanya'da "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde hangi malzemeleri kullandınız? Bu malzemeleri tercih etme nedenleriniz nelerdir?
- 4) Kullandığınız temel bir ders kitabı var mıydı? Yurtdışında kullanılan ders kitapları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 5) "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde malzemelerinizi hangi ölçütlere göre seçtiniz?
- 6) Dil öğretiminde malzeme üretimi ve kullanımı alanlarındaki gelişmeleri takip edebildiniz mi?
- 7) "Türkçe ve Türk Kültürü" dersleri için kendiniz malzeme ürettiniz mi? Ürettiyseniz ne tür malzemeler ürettiniz?
- 8) Kullandığınız malzemelerin Türkçe öğretimine ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
- 9) Malzeme kullanma ve geliştirme aşamalarında maddi-manevi ne tür zorluklarla karşılaştınız?
- 10) Türkçe derslerinde malzeme kullanma ve geliştirme süreçlerinin iyileştirilmesi için ne tür önerileriniz var?

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – MÜLAKAT

Bu çalışma, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli ve Feride Tekeli tarafından yürütülen “**İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği**” başlıklı yüksek lisans tezinin bir parçası olarak gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya’daki eğitim kurumlarına “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin malzeme kullanım tercihleri tespit etmektir. Bu doğrultuda, söz konusu öğretmenlerle mülakat yapılacaktır. Mülakatların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

Mülakat, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler sorulurken, ikinci bölümde malzeme kullanımı ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara verilecek cevaplar, Almanya’daki eğitim kurumlarında verilen “Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde kullanılan malzemelerin ve bu malzemelerin eksikliklerinin tespit edilmesini sağlayacaktır.

Bu mülakat çalışmasına katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Mülakat sorularını yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli (E-posta: ntopcu@hacettepe.edu.tr) ya da yüksek lisans öğrencisi Feride Tekeli (E-posta: feride.tekeli@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya veriniz)

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

İmza:



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

16 Kasım 2016

Sayı : 35853172/ 433 - 3392

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.10.2016 tarih ve 606 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Feride TEKELİ'nin Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ** danışmanlığında yürüttüğü “**İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **01 Kasım 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Sayı : 43145072-605.01-E.14738080
Konu : Feride TEKELİ'nin Anket Çalışması

29.12.2016

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 08.0.YET.OO.20.00.0/3616 - 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) Feride TEKELİ'nin 12.12.2016 tarihli dilekçesi.

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programında öğrenci Feride TEKELİ ilgi (b) dilekçesinde, Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri veren ve en az bir yıl görev yapmış öğretmenlere yönelik olarak "Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde malzeme kullanımı" konusundaki ekteki anketi uygulamak istediği, söz konusu çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne bağlı olarak yapacağı, ayrıca Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından araştırmaya izin verildiği ifade ederek, Almanya'da bu dersi veren öğretmenlere ulaşabilmesi için Bakanlığımıza bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin bulunduğu Eğitim Ataşeliklerinin desteğine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Bakanlığımıza bağlı her türlü ve derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler izinleri konusundaki ilgi (a) Genelgenin 5. Maddesi gereğince, Eğitim Ataşeliğiniz görev bölgesinde Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararıyla Bakanlığımızca görevlendirilen öğretmenlere ekteki anketin uygulanmasında adı geçen öğrenciye gerekli desteğin sağlanması için gereğini rica ederim.

Zeynep ÖÇGÜDER
Bakan a.
Daire Başkanı

Ek: Anket (7 Sayfa)

Dağıtım.

Gereği:

T.C. Berlin, Frankfurt, Hamburg, Hannover,
Karlsruhe, Mainz, Münih, Stuttgart ve
Nürnberg Başkonsoloslugu Eğitim Ataşeliği

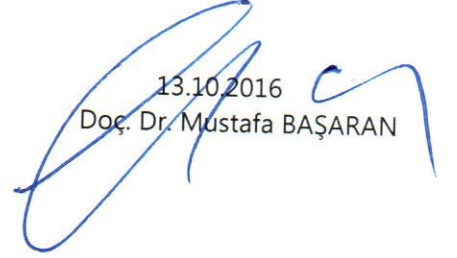
Bilgi:

Feride TEKELİ (Ek Konmadı)

Sayın, Feride TEKELİ

Tarıfımdan geliştirilen ve "İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları" başlıklı yüksek lisans tezimde kullandığım anketi "İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinizde ve diğer çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

13.10.2016
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Feride Tekeli

Doğum Yeri ve Tarihi: Osmangazi, 29.01.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: Almanca, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar:

Projeler:

Çalıştığı Kurumlar:

İletişim

E-Posta Adresi: feride.tekeli@gmail.com

Tarih: 31.05.2017



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 14/06/2019

Tez Başlığı / Konusu: İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Matryce Kullanımı -
Almanya Örneği

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 113... sayfalık kısmına ilişkin, 14/06/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2... 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Feride Teteli
Öğrenci No: 115129394
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

14.06.2019

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ
(Unvan, Ad Soyad, İmza)

İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MALZEME KULLANIMI: ALMANYA ÖRNEĞİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**2**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**2**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**1**

YAYINLAR

%**0**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.memurlar.net

İnternet Kaynağı

<%**1**

2

www.sirinkaradeniz.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

e-okul.biz

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

[Submitted to Yeditepe University](#)

Öğrenci Ödevi

<%**1**

5

www.avrupagazete.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

acikerisim.deu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

EROL, Mikail. "MUHASEBE MESLEK
MENSUPLARININ TÜRKİYE MUHASEBE VE
FİNANSAL RAPORLAMA
STANDARTLARINA BAKIŞ AÇILARININ
ÖLÇÜLMESİNE İLİŞKİN AMPİRİK BİR Ç..",
World of Accounting Science/1302258X,
20110901

Yayın

<%**1**

8

www.turkishstudies.net

İnternet Kaynağı

<% 1

9

aiburpd2014-2015bahar.blogspot.com

İnternet Kaynağı

<% 1

10

fead.org.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

11

ÇEKİRDEKÇİ, Sıtkı and TOPTAŞ, Veli. "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik (4. ve 5.sınıf) Dersinde Öğretim Materyalleri Kullanımını Engelleyen Unsurlarla İlgili Görüşleri", Pamukkale Üniversitesi, 2011.

Yayın

<% 1

12

oyg1978.wordpress.com

İnternet Kaynağı

<% 1

13

egitek.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

14

TÜRESİN TETİK, Hilmiye and KÖSE, Sevinç. "ÖRGÜT ÇALIŞANLARININ PATERNALİSTİK LİDERLİK ALGILARI VE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ", International Journal of Management Economics & Business / Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 2015.

Yayın

<% 1

15

Submitted to Afyon Kocatepe University

Öğrenci Ödevi

<% 1

16

VEYİS, Fatih. "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Journal of Graduate School of Social Sciences, 2014.

Yayın

<% 1

17

Submitted to Türkiye ve Orta Dogu Amme İdaresi Enstit

Öğrenci Ödevi

<% 1

18

www.akkok.com.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

19

Submitted to Istanbul Bilgi University

Öğrenci Ödevi

<% 1

20

UĞURLU, Celal Teyyar and ARSLAN, Cihat. "An Examination of Teachers' Organizational Identity and Their Level of Trust on School by Means of Some Variables", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2015.

Yayın

<% 1

21

iibf.deu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

22

dspace.trakya.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

23

www.newwsa.com

İnternet Kaynağı

<% 1

24

Demir, Necati. "TÜRKİYE-AVUSTURYA EĞİTİM İLİŞKİLERİ", Journal of World of

<% 1

Turks / Zeitschrift fÃ¼r die Welt der
TÃ¼rken, 2011.

Yayın

-
- 25 gulcinkaradeniz.blogspot.com <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 26 www.ogretmenhaber.org <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 27 bys.trakya.edu.tr <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 28 www.mebpersonel.com <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 29 eefdergi.erkzincan.edu.tr <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 30 edepot.wur.nl <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 31 www.j-humansciences.com <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 32 GÜMÜS, Muteber and AYKAÇ, Necdet.
"Hayat bilgisi dersi öğretim programının
değerlendirme oğesinin öğretmen gorusleri
doğrultusunda değerlendirilmesi", Dicle
Üniversitesi, 2012.
Yayın
-
- 33 openaccess.bilgi.edu.tr:8080 <% 1
İnternet Kaynağı
-
- 34 ŞEN, Ülker. "İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe <% 1

Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Üniversitelerdeki Mevcut Durumun Değerlendirilmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2016.

Yayın

35

AYDIN, Fatih and SAĞDIÇ, Mustafa.
"DEPARTMENT OF GEOGRAPHY SENIOR STUDENTS' SELF-EFFICACY BELIEFS REGARDING GEOGRAPHY", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2016.

Yayın

<% 1

ALINTILARI ÇIKART KAPAT
BİBLİYOGRAFYAYI ÇIKART KAPAT

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR KAPAT