



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEK: DUISBURG - ESSEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Merve SAYRAN TAŞKIN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEK: DUISBURG-ESSEN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

EDUCATING TURKISH TEACHERS ABROAD: EXAMPLE IN UNIVERSITY OF DUISBURG
ESSEN

Merve SAYRAN TAŞKIN

Yüksek Lisans

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Merve Sayran Taşkın'ın hazırladığı “Yurtdışında T¼rkçe Öğretmeni Yetiştirmek: Duisburg Essen Üniversitesi Örneği” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 06 / 05 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Türklerin yurt dışına yaptıkları göçlerde en çok tercih ettikleri ülkelerden biri olan Almanya'da bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya'da bulunan Türklere ana dillerini öğretmek üzere bünyesinde Türkçe öğretmenleri yetiştirmektedir. Almanya'ya Türklerin göçü 1960'lı yıllarda başlamış olmakla birlikte hâlâ daha artan bir ivmeyle devam etmektedir. Almanya'da artan nüfuslarıyla Türk topluluğu, özellikleri bakımından her zaman değişen bir kitle olmakla birlikte bu kitlenin ana dillerini öğrenme ihtiyaçları da sürekli devam etmektedir. Yurt dışındaki Türklerin Türkçe öğrenmeleri için Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya'da yaşayan Türklere Türkçe öğretim hizmetini Turkistik Bölümüyle karşılamaya başlamıştır. Bu bölümdeki öğrenciler kendileriyle benzer sorunlar yaşayan ve kendileri gibi iki dilli olan Türklere mezuniyetlerinden sonra Türkçe öğretebilmektedirler. Bu araştırmanın amacı, belirtilen bölümün kuruluşunu, amacını ve vizyonunu nitelerken bölümün lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle yapılan görüşmeler ile bu bölümü tercih nedenleri, motivasyon kaynakları ve Türkçe yeterlilikleri hakkında düşüncelerini ortaya koymaktır. Bölümdeki lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formlarından alınan bilgiler analiz edilerek nitel bir araştırma oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin bu bölüme yönelik deneyimlerini öğrenim sürecinin öncesinden sonrasına kadar ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünün Batı Avrupa'da Türkçe eğitimi veren ilk ve tek bölüm olması nedeniyle öğrencileri ile yapılan bu araştırma önem taşımaktadır. Böylece bölüm öğrencilerinden alınan görüşler doğrultusunda Almanya'da Türkçenin mevcut durumu ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında tespit yapılabilecek ve fikir sahibi olunabilecektir. Bu araştırmanın verileri, alan uzmanlarından görüş alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde bulunan 42 öğrenci ile birlikte aynı bölümde bulunan 8 öğretim elemanına da yarı yapılandırılmış

görüşme formu uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanan araştırmanın verileri olan görüşme formları içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Turkistik Bölümündeki öğrencilerin kendi Türkçe dil becerilerini geliştirmek için bölüm derslerinden faydalandıkları, ana dilin öneminin farkında oldukları ve Türkçenin Almanya'da sürekliliğini sağlamakta kararlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Turkistik Bölümünde bulunan öğretim görevlileri öğrencilerin her zaman kullandıkları Türkçeyi geliştirmeleri için teşvik etmekte ve onlara yol göstermektedir. Turkistik Bölümünde Almanya'daki mevcut şartlara uygun olarak yetişen Türkçe öğretmeni adayları, kendi ana dillerini Almanya'da iki dilli öğrencilere öğretmek üzere Türkiye'deki Türkçe öğretmenliğinden daha uzun bir eğitimden geçmektedirler.

Anahtar sözcükler: Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü, Türkçe öğretmenliği, göç, ana dili, iki dillilik, bölüm öğrencileri, bölüm deneyimleri.

Abstract

Duisburg-Essen University, located in Germany, one of the most preferred countries for Turks to migrate abroad, trains Turkish teachers to meet the needs of Turks living in Germany to learn their native language. Although the migration of Turks to Germany started in the 1960s, it still continues with increasing momentum. The Turkish community, with its increasing population in Germany, is a mass that is always changing in terms of its characteristics, and the need for this population to learn their native language continues. In order for our compatriots abroad to learn Turkish, Duisburg-Essen University has started to provide the service of teaching Turkish to Turkish immigrants with its Turkistics Department. Students in this department can teach Turkish to Turks who have similar problems and are bilingual like themselves, after graduation. The purpose of this research is to describe the establishment, purpose and vision of the specified department and to reveal their thoughts about the reasons for choosing this department, their motivation sources and Turkish proficiency through interviews with students of the department. A qualitative research was created by analyzing the information obtained from semi-structured interview forms with undergraduate and graduate students in the department. As a result of the findings obtained in the research, it was aimed to reveal the experiences of university students studying at the Turkistics Department of the University of Duisburg-Essen regarding this department from before to after the education process. In addition, this research conducted with the students of the Turkistics Department of the University of Duisburg-Essen is important because it is the first and only institute that provides Turkish education abroad. Thus, in line with the opinions received from the students of the department, it will be possible to determine and have an idea about the current situation of Turkish in Germany and the aspects that need to be improved. The data of this research were collected with semi-structured interview forms developed by taking opinions of field experts. A semi-structured interview form was applied to the study group of the research, 42 students from the Turkistics Department of the University of Duisburg-Essen,

Germany, and 8 faculty members from the same department. The interview forms, which are the data of the research prepared in accordance with the qualitative research method, were examined by content analysis. As a result of the research, it was concluded that students in the Department of Turkistics benefited from department courses to improve their Turkish language skills, were aware of the importance of the mother tongue, and were determined to ensure the continuity of Turkish in Germany. In addition, lecturers in the Turkistics Department always encourage and guide students to improve the Turkish they use. Turkish teacher candidates, who are trained in the Department of Turkistics in accordance with the current conditions in Germany, undergo a longer training than Turkish teachers in Turkey in order to teach their native language to bilingual students in Germany.

Keywords: University of Duisburg-Essen Turkistics Department, Teaching Turkish, immigration, mother tongue, bilingualism, department students, department experiences.

Teşekkür

Tez çalışma sürecimde değerli desteklerini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde bulunduğum 2022-2023 öğretim yılında bana tez çalışmam için yardımcı olan başta Dr. Pınar OĞUZKAN-SVADİS'e, Nurten KUM'a ve bölümdeki diğer öğretim görevlilerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmaya vakitlerini ayırıp katılan tüm katılımcılara özverilerinden ve güvenlerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım boyunca her daim bana inanan ve benimle gururlanan çok kıymetli aileme sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik çalışmalarımı yürekten destekleyerek her zaman yanımda olan, beni motive eden ve bana inanan değerli eşim Bülent TAŞKIN'a sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Dizini.....	xiii
Şekiller Dizini.....	xvi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xvii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
İki Dillilik.....	9
Göç Kavramı.....	10
Türklerin Almanya'ya Göçü- İş Gücü Anlaşmasından Önceki Dönem.....	12
Türklerin Almanya'ya Göçü- İş Gücü Anlaşmasından Sonraki Dönem.....	13
Almanya ve Türkler.....	17
Göç Sonucu Gelişen Politikalar.....	22
Almanya ve Dil Politikaları.....	29
Almanya Eğitim Sistemi.....	33
Almanya'da Ana Dili Eğitimi.....	40

Almanya’da Türkçe Ana Dili Dersleri	48
Almanya’da Öğretmen Eğitimi	56
Almanya’da Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek	59
Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü Özellikleri	68
Turkistik Enstitüsündeki Derslerin Bölümlere Göre Dağılımı	78
İlgili Çalışmalar	83
Bölüm 3 Yöntem	93
Araştırmanın Türü	93
Çalışma Grubu	94
Veri Toplama Süreci	103
Veri Toplama Araçları	106
Verilerin Analizi	106
Geçerlilik ve Güvenilirlik	108
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	110
Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
Öğrencilerin Kendilerini İki Dilli Olarak Tanımlayıp Tanımlamadıklarına Yönelik Bulgular ve Yorum	110
Öğrencilerin İki Dilli Olmak ile İlgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum... ..	111
Öğrencilerin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum	113
Öğrencilerin Akademik Yayınları Takip Etme Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum	115
Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirme Durumları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	117
Öğrencilerin Turkistik Bölümünü Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .	120
Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönemleri Arasında Türkçe Dil Becerilerindeki Gelişmelere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	122

Öğrencilerin Türkçe Becerilerini En Çok Hangi Dersin Geliştirdiğine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	125
Öğrencilerin Erasmus ya da Staj Çalışmalarına Katılım Oranlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	127
Öğrencilerin Stajlarını Nerede Yaptıklarına Yönelik Bulgular ve Yorum	128
Öğrencilerin Erasmus Programı ile Gittikleri Yerlere Yönelik Bulgular ve Yorum	129
Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon Düzenlemeye İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	131
Öğrencilerin Turkistik Bölümünde Kazandıkları Farkındalıklara Yönelik Bulgular ve Yorum.....	134
Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	137
Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	140
Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Branşlarında Daha Çok Derslerinin Olmasını İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	143
Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Okul Türünde Çalışmak İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorum	143
Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Nerede Görev Yapmak İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	145
Öğrencilerin Almanya'da Mevcut Şartlara Uygun Bir Türkçe Öğretmeni Olarak Yetişip Yetişmediklerine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	147
Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Endişelerine Dair Bulgular ve Yorum.....	148
Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	151
Öğretim Görevlilerinin İki Dillilik Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum	154
Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Durumlarıyla İlgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum	155

Öğretim Görevlilerinin Akademik Yayınları Takip Etme Durumlarıyla İlgili Bulgular ve Yorum.....	157
Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünün Akademik Organizasyon Düzenlemeye Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	158
Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümündeki Uygulamalı Derslere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	160
Öğretim Görevlilerinin Bölümden Mezun Olan Öğrencileri Takip Etme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	166
Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünde Görev Yapmayı Tercih Nedenlerine Yönelik Bulgular ve Yorum	167
Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	169
Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	170
Öğretim Görevlilerinin Bölümde En Çok Zorlandıkları Durumlara Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	171
Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	173
Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Endişelerine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	177
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	179
Kaynaklar	194
EK-A: Araştırmaya Katılım Rıza Formu Örneği	203
EK-B: Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu	205
EK-C: Öğretim Görevlileri ile Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu	208
EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	211
EK-E: Kurum Onay Bildirimi	212
EK-F: Etik Beyanı	213

EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	214
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report	215
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	216

Tablolar Dizini

Tablo 1. <i>Öğrencilerin Cinsiyetleri</i>	94
Tablo 2. <i>Öğrencilerin Yaşları</i>	95
Tablo 3. <i>Öğrencilerin Sınıf Dönemleri</i>	96
Tablo 4. <i>Öğrencilerin Kendilerini Tanımlama Biçimleri</i>	97
Tablo 5. <i>Öğrencilerin İkinci Alanları</i>	97
Tablo 6. <i>Öğrencilerin Almanya'da İkamet Süreleri</i>	98
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Günlük Hayatta Almancadan Başka Bir Dil Kullanıp Kullanmama Durumları</i>	99
Tablo 8. <i>Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Almanca Dışında Kullandıkları Diller</i> .	99
Tablo 9. <i>Öğretim Görevlilerinin Cinsiyetleri</i>	100
Tablo 10. <i>Öğretim Görevlilerinin Yaşları</i>	100
Tablo 11. <i>Öğretim Görevlilerinin Unvanları</i>	101
Tablo 12. <i>Öğretim Görevlilerinin Kendilerini Tanımlama Biçimleri</i>	101
Tablo 13. <i>Öğretim Görevlilerinin Kürsüleri</i>	102
Tablo 14. <i>Öğretim Görevlilerinin Almanya'da İkamet Süreleri</i>	102
Tablo 15. <i>Öğrencilerin Kendilerini İki Dilli Olarak Tanımlayıp Tanımlamadıklarına Yönelik Cevapları</i>	110
Tablo 16. <i>Öğrencilerin İki Dilli Olmak ile İlgili Düşünceleri</i>	111
Tablo 17. <i>Öğrencilerin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Oranları</i>	113
Tablo 18. <i>Öğrencilerin Sahip Oldukları Dillerde Hangi Beceriyi Daha Rahat Kullandıklarına Yönelik Cevapları</i>	114
Tablo 19. <i>Öğrencilerin Akademik Yayınları Takip Etme Durumları</i>	115
Tablo 20. <i>Öğrencilerin Takip Ettikleri Akademik Yayınlar</i>	116
Tablo 21. <i>Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirme Durumları</i>	118
Tablo 22. <i>Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirmek İçin Yaptıkları</i> .	118
Tablo 23. <i>Öğrencilerin Turkistik Bölümünü Tercih Nedenleri</i>	120

Tablo 24. Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönemleri Arasında Türkçe Dil Becerilerinde Gelişme Olup Olmadığına Yönelik Cevapları	123
Tablo 25. Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönem Arasında Türkçe Dil Becerilerindeki Gelişmeler	123
Tablo 26. Öğrencilerin Türkçe Becerilerini Bölümdeki Derslerin Geliştirip Geliştirmedığıne Yönelik Cevapları.....	125
Tablo 27. Öğrencilerin Türkçe Becerilerini En Çok Hangi Dersin Geliştirdığıne Yönelik Düşünceleri.....	126
Tablo 28. Öğrencilerin Erasmus ya da Staj Çalışmalarına Katılım Oranları	128
Tablo 29. Öğrencilerin Stajlarını Yaptıkları Yerler.....	129
Tablo 30. Öğrencilerin Erasmus Programı ile Gittikleri Yerler.....	130
Tablo 31. Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon Düzenleyip Düzenlemediğine Yönelik Cevapları	131
Tablo 32. Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon Düzenlemeye İlişkin Düşünceleri.....	132
Tablo 33. Öğrencilerin Turkistik Bölümünde Kazandıkları Farkındalıklar.....	134
Tablo 34. Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanları	138
Tablo 35. Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanları.....	140
Tablo 36. Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Branşlarında Daha Çok Derslerinin Olmasını İstediklerine Yönelik Düşünceleri	143
Tablo 37. Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Çalışmak İstedikleri Okul Türleri	144
Tablo 38. Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Çalışmak İstedikleri Yerler.....	145
Tablo 39. Öğrencilerin Almanya'da Mevcut Şartlara Uygun Bir Türkçe Öğretmeni Olarak Yetişip Yetişmediklerine Yönelik Düşünceleri	147
Tablo 40. Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Endişeleri.....	149
Tablo 41. Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Motivasyonları	151

Tablo 42. Öğretim Görevlilerinin İki Dillilik Durumları	154
Tablo 43. Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Oranları	155
Tablo 44. Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dillerde Hangi Beceriye Daha Rahat Kullandıklarına Yönelik Cevapları	156
Tablo 45. Öğretim Görevlilerinin Akademik Yayınları Takip Etme Durumları	157
Tablo 46. Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünün Akademik Organizasyon Düzenlemeye Yönelik Düşünceleri.....	158
Tablo 47. Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümündeki Uygulamalı Derslere Yönelik Düşünceleri.....	160
Tablo 48. Öğretim Görevlilerinin Mezun Olan Öğrencileri Takip Etme Durumları	166
Tablo 49. Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünde Görev Yapmayı Tercih Nedenleri.....	167
Tablo 50. Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanları	169
Tablo 51. Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanları	170
Tablo 52. Öğretim Görevlilerinin Bölümde En Çok Zorlandıkları Durumlar.....	171
Tablo 53. Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına Yönelik Düşünceleri	173
Tablo 54. Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Endişelerine Yönelik Düşünceleri	177

Şekiller Dizini

Şekil 1. <i>Federal Almanya Eğitim Sistemi Okul Yapılanması (KMH,2015)</i>	35
Şekil 2. <i>Turkistik Enstitüsü Öğrenci Sayılarının Bölümlere ve Yıllara Göre Dağılımı</i>	78

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

akt: Aktaran

Alm: Almanca

BA: Bachelor: Lisans

bknz: Bakınız

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung : Eğitim ve Araştırma Bakanlığı

GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft : Eğitim ve Bilim Birliği

GyGe: Gymnasium und Gesamtschule: Yüksek lise ve Karma lise

HRSGe: Hauptschule, Realschule, Sekundarschule und Gesamtschule: Temel okul,
Mesleki okul, Ortaokul ve Karma lise

KMK: Kultusministerkonferenz: Alman Eğitim Bakanları Heyeti

MA: Master: Yüksek Lisans

vb: Ve benzeri

vd: Ve diğerleri

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

Göç beraberinde birden çok kavramı getiren bir hareketliliklerdir. Almanya'ya Türklerin göçü, 1961 yılında iki ülke arasında imzalanan *İşgücü Göçü Anlaşması* kapsamında Almanya'ya misafir işçi statüsünde göç etmeleriyle başlayarak sonradan kalıcı göçmen statüsünü elde etmeleriyle birlikte günümüzde de devam eden bir süreçtir. Göç tarihinin başında işçi konumunda tek başlarına Almanya'ya gelen Türkler, Aile Birleşimi Yasası ile zamanla eşlerini de yanlarında getirerek Almanya'da aile kurmaya ve çocuk sahibi olmaya başlamışlardır. Almanya'da bulunan ilk kuşak Türkler, misafir işçi statülerinden dolayı her an ülkelerine dönmelerine hazır olmaları için dil veya kültür olarak bir sorumluluğa sahip değillerdi. Bu nedenle Türklerden veya Alman hükümetinden bu kuşağın ana dillerini veya Almancayı öğrenmelerine dair adım atılmadı. Fakat kalıcı hâle gelmeye başlayan Türk toplumunun Alman kültürünün içinde doğan çocuklarına ana dillerini öğretmek ve ana dillerinin kullanımına önem vermelerini sağlamak belirli bir zaman almıştır. Bu politikalardan ilki Alman kültürüne uyum politikasıdır. Bu politikada yeni kuşakların Almancayı çok iyi öğrenmeleri ve kullanmaları hedeflenmiş ve sonucunda da topluluk bu sefer ana dilinden ve kültüründen kopuk bir duruma gelmiştir. Geçmişten günümüze değişen eğitim politikaları sonucunda Almanya azımsanmayacak boyutlara sahip yeni kuşak Türk topluluğunun ana dilini öğrenme ihtiyacını kendi bünyesinde gidermeye çalışmıştır.

Almanya'nın dil politikasındaki değişimlere göz atıldığında sürecin ilk olarak; Türk işçilerin çocuklarını Türkiye'ye dönüşlerine hazırlamak için verilen dersler ile başladığı görülmektedir. Zamanla bu dersler yerini, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine bırakmıştır.

Öğrenciler bu derslere hafta içi herhangi bir günde öğleden sonra iki saat olmak ve gönüllü olmak şartıyla katılım göstermektedirler. Bu derslere Türkiye'den belirli aralıklarla görevlendirilen öğretmenler girmektedir. Fakat bu öğretmenlerin iki dilli öğrenciler ile deneyimlerinin olmaması ve gelen öğretmenlerin Türkçe öğretmenliği haricinde bölümlerden de seçilebilmesi sürecin verimini etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin gönüllü katılımında buldukları bu derslerde seviyelerine göre herhangi bir ayırım yapılamaması ve kullanılan materyallerin önceki yıllarda bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmamış olması, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için bir diğer olumsuz özellik olmaktadır. Karadağ ve Baş'ın 2018 yılında yaptıkları Türkçe ve Türk Kültürü dersi ihtiyaç analizi doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ders kitaplarını değiştirmiş, kitaplar iki dilli öğrencilerin seviyelerine uygun nitelikte iyileştirilmiştir.

Yurt dışına yapılan göçlerde aile içinde konuşulan dil ile toplum yaşamındaki dilin farklı olması iki dillilik olgusunu ortaya çıkarmıştır. Bilginin değerli olduğu günümüzde kişilerin iki dilli olması kültürel zenginlik olarak algılanmaktadır. İki dillilik, kişilerin kimliğini oluşturan ve hayatlarını etkileyen bir olgu olarak önem taşımakta ve gerek eğitim hayatlarında gerekse toplumun diğer alanlarında göz önünde bulundurulmalıdır. Almanya'da bulunan Türklerin iki dillilik durumları, kişisel yeteneklerinin ve becerilerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Bu kişilerin hangi dili daha baskın kullandıkları tespit edilerek, iki dil arasında dengeli bir bütünlük oluşturulabilir. Almanya bünyesinde bulunan genç ve fazla sayıda Türk'ü verimli bir şekilde iş ve okul alanlarına yönlendirebilmek için ana dilleri olan Türkçeyi öğretmek ve Türkçe sayesinde kişilerin hem Almanca seviyelerinin hem de okuldaki başarı seviyelerini arttırmak gerekebilir. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının topluma sağlıklı bir şekilde entegre olabilmeleri için hem Almancaya hem de Türkçeye hâkim olmaları gerekmektedir. Bu nedenle Almanya'nın büyük ve gelişmiş üniversitelerinden biri olan Duisburg-Essen Üniversitesi'nde Turkistik Bölümü kurulmuş ve Almanya'daki Türklerin Türkçe eğitim ihtiyacı bu bölümde öğrenim gören öğrencilerinin mezuniyetiyle giderilmeye çalışılmıştır.

Bu bölüm sayesinde Türk göçmenlerin okullarında belirli saatlerde seçmeli ders olarak gördükleri ana dillerini daha etkili ve verimli öğrenmeleri amaçlanmıştır. Almanya'ya 1960'dan itibaren sanayinin gelişmesiyle Türkiye'den başlayan ve hâlâ devam eden göç sonucunda Almanya'da bulunan Türkler artık beşinci nesle ulaşmışlardır. Bu süreç boyunca bazı aileler çocuklarının Türkçeyi kullanmasını ve öğrenmesini destekleyebildikleri gibi bazıları da Alman kültürüne adaptasyon gibi nedenlerden dolayı Türkçeyi geri plana atmışlardır. İki dilli ailelerde ana dili öğrenmenin çocuklarının hem okul hayatına hem de akademik hayatına olumlu etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının etkili bir dil öğrenim süreci geçirebilmeleri için kendi ana dillerine gereken önemi vermeleri kritik bir adımdır. Ana dili, dil edinimi sürecinde temel bir rol oynar ve güçlü bir dil temeli, diğer dillerin öğrenimini kolaylaştırır. Ayrıca, ana dilinin güçlendirilmesi kültürel kimliğin korunmasına ve bireylerin köklerine bağlılığını sürdürmesine yardımcı olur. Dolayısıyla, dil öğrenimi sürecindeki başarı için ilk adım olarak kendi ana diline önem verilmesi gerekmektedir (Demirdöven ve Okur, 2017).

Almanya'da bulunan Türkler için Türkçe eğitimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan seçme sınavını kazanan öğretmenler ile ya da eyaletlerde bulunan valilikler tarafından işe alınan öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Almanya'ya gönderdiği öğretmenler, en fazla 5 kere yenilenen senelik görevlendirilmeler ile çalışmaktadırlar. Bu öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın senelik yayınlandığı kılavuza göre farklı branşlardan farklı sayılarda seçilebilmektedir. Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünden mezun olan öğretmenler ise eyaletler tarafından atanarak görev yapmaktadırlar. Bu bölümün öğrencileri, Türkçe eğitimi almakla birlikte kendileri gibi iki dilli bireyler olan ve farklı Türkçe seviyelerine sahip öğrencilere hizmet vermektedirler. Bu nedenlerden dolayı Duisburg-Essen Üniversitesinden mezun olan öğrencilerin verdikleri eğitimin Almanya'daki Türk kitlesinin ihtiyaçlarına daha yakın olduğu ve sorumlu oldukları eğitimi daha verimli karşılayabildikleri söylenebilir.

Bu bağlamdan yola çıkarak nitel araştırma yaklaşımı ile yapılan bu araştırma, Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde bulunan öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin, bu bölüme ait deneyimlerini ve Almanya'daki Türkçe derslerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile öğretim görevlilerinin bu bölüm hakkında deneyimlerini ve bu bölümü tercih nedenlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada Türklerin yurt dışında yoğun olarak buldukları ülkelerden biri olan Almanya'da bu topluluğa ana dillerini öğretmek üzere yetiştirilen üniversite öğrencilerinin bu bölümü ve Almanya'daki Türkçe derslerini nasıl değerlendirdikleri; ayrıca Turkistik Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilerek bu bölümle ilgili geliştirilmesi gereken özellikler ve bölümden mezun olacak öğrencilerin beklentileri ile birlikte Almanya'da Türkçe derslerine ait olumlu, olumsuz durum ve tutumların incelenmesi planlanmaktadır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin bu bölüm aracılığıyla dil tercihlerinin nasıl etkilendiği ve Türkçeye karşı olan görüşlerindeki değişikliklere de yer verilecektir. Bu bölümden mezun olan öğrencilerin; Almanya'da bulunan Türk göçmenlere Türkçe öğretmenliği yapabiliyor olması, bu bölüm hakkında deneyimlerin ve yaşanan sorunların tespit edilmesi, bu bölümde görevli öğretim elemanlarından görüşlerin alınması, Türkçe eğitimini kariyer olarak seçen bu grubun motivasyon nedenlerinin ortaya çıkması ve bunun sonucunda Almanya'da Türkçe eğitiminin mevcut durumunun görülmesi için önemlidir. Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünden mezun olan öğrencilerin kendileriyle aynı sorunları yaşayan soydaşlarına ana dillerini öğretmesi, bu öğrencilerin görüşlerinin değerini ortaya koymaktadır. Bu durum tespiti ile kendi iki dilliliklerini avantaja dönüştürmüş başarılı örnekler olan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin bu bölümü tercih nedenleri, motivasyon kaynakları ve beklentileri hakkında bizi fikir sahibi edecektir.

Almanya’da bulunan iki dilli Türk çocuklar için çalışma yapılmış olmasına rağmen bu çocuklara ana dillerini öğretmek için Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, bu bölümü tercih nedenlerini ve bölüm deneyimlerini yansıtan bir çalışma yapılmamıştır. Bu bölümde okuyan öğrenciler ile ilgili çalışmalar; öğrencilerin iki dillilik olgusuna göre görüşlerini derleyen bir tez (Demirdöven, 2016) ve bir makale (Demirdöven ve Okur, 2017), öğrencilerin yazılı metinlerine yönelik bir çalışma (Uluçam, 2007), öğrencilerin yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri ile ilgili bir çalışma (Karapınar ve Küçükavşar, 2021) ve öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını içeren bir makale (Sayran Taşkın ve Kurudayıoğlu, 2023) ile sınırlıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının özelliklerini, beklentilerini ve deneyimlerini tasvir eden bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu düşünceden hareketle iki dilliğin zenginlik olarak görüldüğü günümüzde Duisburg-Essen Üniversitesi’nde yetiştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının bölüme yönelik görüşlerini ortaya koymak, ana dili eğitimi verecek öğretmen adaylarının Türkçeye bakış açılarının durum tespiti yapılmasını sağlayacak ve bu durum tespitinden hareketle Almanya’daki Türkçe eğitiminin geliştirilmesi gereken yönleri hakkında bizleri fikir sahibi edecektir. Alan yazında böyle bir araştırmanın eksikliğin giderilmesi için Almanya’da Türkçeyi ana dili veya yabancı dili olarak benimseyen lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle görüşmeler yapılması, bu görüşmelerin sonucunda hazırlanan akademik çalışmanın Almanya’daki Türkçe öğretmenliği adaylarına, ailelerine, bu bölümdeki öğretim elemanlarına ve literatüre önemli katkılar sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırma Problemi

Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ve bu bölümde görev yapan öğretim elemanlarının deneyimlerinin inceleneceği bu araştırmanın problem cümlesi: “Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan öğrencilerin ve bölümdeki öğretim görevlilerinin bu bölümü tercih nedenleri ve bölüm hakkındaki düşünceleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan öğrencilerin iki dillilik durumları nelerdir?
 - 1.1. Öğrenciler, kendilerini iki dilli olarak tanımlıyor mudur?
 - 1.2. Öğrencilerin iki dilli olmak ile ilgili düşünceleri nelerdir?
 - 1.3. Öğrencilerin sahip oldukları dilleri kullanım durumlarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Turkistik Bölümü öğrencilerinin kendilerini akademik olarak geliştirme durumları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
 - 2.1. Öğrencilerin akademik yayınları takip etme durumları nelerdir?
3. Öğrencilerin Turkistik Bölümünü tercih nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Turkistik Bölümüne yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 4.1. Öğrencilerin bölüme kayıt yaptırdıkları dönem ile şimdiki dönemleri arasında Türkçe dil becerilerindeki gelişmelere yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 4.2. Öğrencilerin en çok hangi dersin Türkçe becerilerini geliştirdiğine yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 4.3. Öğrencilerin Turkistik Bölümünün mesleki gelişimlerine yönelik organizasyon düzenlemeye yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 4.4. Öğrencilerin Turkistik Bölümünde kazandıkları farkındalıklara yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 4.5. Öğrencilere göre Turkistik Bölümünün güçlü yanları nelerdir?
 - 4.6. Öğrencilere göre Turkistik Bölümünün zayıf yanları nelerdir?
 - 4.7. Öğrencilerin Almanya'daki mevcut şartlara uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişip yetişmediklerine yönelik düşünceleri nelerdir?
5. Öğrencilerin Erasmus ya da staj çalışmalarına katılım oranları nelerdir?
 - 5.1. Öğrenciler stajlarını nerede yapmaktadır?
 - 5.2. Öğrenciler Erasmus programı ile nereye gitmektedir?
6. Öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra çalışma durumlarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
 - 6.1. Öğrenciler mezuniyetlerinden sonra hangi branşlarında daha çok derslerinin olmasını istemektedir?
 - 6.2. Öğrenciler mezuniyetlerinden sonra hangi okul türünde görev yapmak istemektedir?
 - 6.3. Öğrenciler mezuniyetlerinden sonra nerede görev yapmak istemektedir?
7. Öğrencilerin Almanya'da Türkçe öğretmeni olmaya yönelik endişeleri nelerdir?
8. Öğrencilerin Almanya'da Türkçe öğretmeni olmaya yönelik motivasyonları nelerdir?

9. Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde görev yapan öğretim görevlilerinin iki dillilik durumları nelerdir?
 - 9.1. Öğretim görevlilerinin sahip oldukları dilleri kullanım durumlarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
10. Öğretim görevlilerinin akademik yayınları takip etme durumları nedir?
11. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümüne yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 11.1. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümünün akademik organizasyon düzenlemeye yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 11.2. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümündeki uygulamalı derslere yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 11.3. Öğretim görevlilerine göre Turkistik Bölümünün güçlü yanları nelerdir?
 - 11.4. Öğretim görevlilerine göre Turkistik Bölümünün zayıf yanları nelerdir?
 - 11.5. Öğretim görevlilerinin bölümde en çok zorlandıkları durumlara yönelik düşünceleri nelerdir?
12. Öğretim görevlilerinin bölümden mezun olan öğrencileri takip etme durumları nedir?
13. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümünde görev yapmayı tercih nedenleri nedir?
14. Öğretim görevlilerinin öğrencilerine yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 14.1. Öğretim görevlilerinin öğrencilerin zorlanma durumlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
 - 14.2. Öğretim görevlilerinin öğrencilerin endişelerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Bu araştırmada öğrenciler ve öğretim görevlileri görüşme sorularına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan katılımcılar gönüllü olarak hiçbir baskı hissetmeden araştırmaya katılmışlardır.
3. Bölüm öğrencilerinin ana dillerini öğretmek için Turkistik Bölümünü tercih ettikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Almanya'da bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde 2022-2023 eğitim yılında kayıtlı lisans ve yüksek lisans öğrencileri ve bu bölümde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır. Araştırma bölüm öğrencilerinden 42, öğretim elemanlarından 8 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bölümdeki derslere katılım zorunluluğunun olmaması ve bölüme gelen öğrencilerin genellikle ilk dönemlerdeki öğrenciler olması; bununla birlikte, öğretim görevlilerinin randevu saatlerinin az olması ve bu saatlerde de yoğun olmaları veri toplama sürecinin 7 aya yayılmasına neden olmuştur. Bu katılımcıların deneyimleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Ana dili: "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir." (Vardar, 1988)

İki dillilik: "İki dillilik, en basit tanımıyla bir kişinin iki ayrı dili aynı beceri düzeyinde konuşabilmesi ve her iki dilde de başka bir bireyle karşılıklı iletişim kurabilmesidir." (İnce, 2011)

Çok dillilik: "Çok dillilik kavramı, birey ya da toplumun birden fazla dili bünyesinde barındırması durumudur." (Çetinkaya, 2017)

Çok kültürlülük: Çok kültürlü bir toplum, "iki veya daha çok sayıda kültürel topluluğu içinde barındıran toplum" olarak tanımlanmaktadır (Parekh,2002).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

İki Dillilik

İki dillilik kavramı, tek bir tanımla sınırlanması zor olan bir yapıya sahiptir çünkü belirli değişkenler bu kavramı etkiler. Bu değişkenler arasında bireylerin doğdukları ülke, maruz kaldıkları dillere yaşları, dil edinim süreçleri, yaşam koşulları, aile içindeki dil kullanımı, kardeş ve akran ilişkileri gibi faktörler bulunmaktadır.

Son yıllarda toplum yapılarının değişmesi ve göçün artmasıyla birlikte iki dilli bireylerin sayısında artış gözlemlenmiş ve bu durum, akademik çalışmalarda iki dillilik kavramına daha fazla yer açılmasını sağlamıştır. Dil bilimi ve eğitim bilimleri gibi alanlarda, iki dillilik önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Bu çalışma kapsamında, iki dillilikle ilgili farklı tanımlara ve bu kavramın önemine ilişkin atıflar yapılacaktır.

İki dillilik için birden çok tanım mevcuttur ve bu, genel bir tanımın varlığını zorlaştırmaktadır. Tanım zorluğu, iki dilliliğin statik olmamasından kaynaklanmaktadır. Her tanım, kişinin birden fazla dili bilip kullanmasını vurgularken, bu özellikleri farklı açılardan değerlendirmektedir (Yılmaz, 2014).

Molali (2005), iki dilliliği "iki dilin sırasıyla veya alternatif olarak kullanım pratiği" olarak açıklar ve bu pratikleri benimseyen kişilere "iki dilli" demektedir. Mackey (1970) ise, iki dillilik kavramını ele alırken, "İki dillilik olgusunu incelemek, tamamen göreceli bir konuyu ele almamızı gerektiriyor gibi görünüyor. Üstelik, yalnızca iki dili değil, birçok dilin kullanımını da içermemiz gerekiyor. Bu nedenle, aynı kişi tarafından iki veya daha fazla dilin sırasıyla veya alternatif olarak kullanımına iki dillilik diyebiliriz" şeklinde bir bakış açısı sunar. İki dilliliğin tanımlanmasında farklı ölçütler belirlenirken, Bloomfield her iki dilin de etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgularken, Haugen ise iki dilliliğin, karşı dilde anlamlı iletişim yeteneğinin başlangıcını işaret ettiğini ifade eder (akt. Rezzagil, 2010). İnce (2011) ise iki dilliliği, "bir bireyin iki ayrı dili aynı beceri seviyesinde konuşabilmesi ve her iki dilde de başka biriyle etkili iletişim kurabilmesi" olarak tanımlar.

Bu tanımlardan hareketle, bireyin iki dilli olabilmesi için tüm kullandığı dillerde aynı düzeyde yetkin olmasının gerekli olmadığı anlaşılmaktadır. Farklı düzeylerde dil yeterliliğine sahip bireyler, günlük yaşamlarında iki dili kullanıyorlarsa iki dilli olarak kabul edilirler. Böylece, iki dillilik süreci aynı disiplin içinde incelenebilmektedir. Bu alandaki önde gelen teorik yaklaşım, eğitimbilimci Cummins'in "dillerarası aktarım" ilkesidir. Bu ilkeye göre, farklı dillerin yapıları birbirinden farklı olsa da tüm dillerin altında yatan bilişsel ve dilsel özellikler bulunmaktadır. Bu da bir dilde edinilen dil becerilerinin diğer dillerde iletişim kurarken kullanılabilmesini sağlar. "Dillerarası aktarım" ilkesi sayesinde birinci dilde okuryazarlık becerisi edinmiş olan çocuklar, ikinci, üçüncü veya dördüncü dillerinde de okuryazar olmayı kolaylaştırır (Cummins, 1979, 1981, 1991, 2000).

Özellikle erken çocukluk döneminde, dil ve zihinsel becerilerin gelişimi açısından önemli bir dönem olan bu süreçte, farklı dillerde eğitim gören çocuklara verilecek eğitim toplumun refahı için önemli bir unsurdur (Demirdöven, 2016). Bu tanımlar ve yapılan çalışmalar, iki dilliliği topluma zenginlik katan ve bireye değer katan bir özellik olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada, Almanya gibi Türklerin yoğun olduğu bir ülkede Türkçe-Almanca iki dilli olarak yetişen bireylerin, iki dillilik durumlarına yönelik düşüncelerine ve iki dilli öğrencilere eğitim vermelerine yönelik düşüncelerine yer verilmiştir.

Göç Kavramı

Göç, geçmişten günümüze süregelen ve evrilen bir kavram olup, dünya genelinde insanların farklı coğrafyalara taşınmasını ve yerleşmelerini içerir. İnsanların çağlar arasında ve ülkeler arasında yaptıkları göç hareketleri her zaman değişiklik göstermiş olsa da hareket hâlinde yapılan göçlerde çoğu toplum geldikleri bölgelere geri dönmemiş, taşındıkları toplumun bir parçası olmaya devam etmişlerdir.

Göç kavramını tanımlarken, insanların bir yerden başka bir yere taşınarak yerleşmeleri hem geçici hem de kalıcı olarak düşünülebilir (Ozankaya, 1984). Abadan-

Unat'a (2006) göre, göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur ve insanlar zaman içinde farklı nedenlerle hareket etmişlerdir.

Genellikle coğrafi anlamda insanların yer değiştirmesiyle ilişkilendirilen göç, bireylerin ya da grupların kısmen veya sürekli olarak bir yerleşim biriminden başka bir birime doğru hareket etmesini ifade eder (Demir ve Acar, 2002). İnsanlar, ekonomik, siyasal ve çevresel faktörlerden etkilenecek şekilde yaşadıkları yerleri terk edip daha iyi koşullara sahip olduğu düşünülen bölgelere yönelmişlerdir (Ünver, 2003).

Göç, genel anlamda "iç göç" ve "dış göç" olarak coğrafi açıdan sınıflandırılabilir. "İç göç" yerel sınırlar içindeki hareketi ifade ederken, "dış göç" ulusal sınırları aşarak gerçekleşen göçleri kapsar. Göçün çeşitleri arasında "ilkel göç", doğal afetler nedeniyle gerçekleşen göçleri; "zorlama ile yapılan göçler", sosyal baskıların sonucunda ortaya çıkan göçleri; "serbest göçler", bireylerin kendi inisiyatifiyle gerçekleşen göçleri ve "kitlesele göçler", serbest göçleri tetikleyerek toplu hareketliliği ifade eder (Yalçın, 2004; akt: Petersen).

Özellikle Türkiye'den Batı Avrupa'ya, özellikle de Almanya'ya olan göç, coğrafi olarak "dış göç" olarak nitelendirilebilir ve hem "serbest göç" hem de "kitlesele göç" kategorilerine dâhil edilebilir (Genel, 2014). Ayrıca, bu göç süreci "ekonomik temelli" bir göç şeklinde de ele alınabilir.

Yurt dışındaki Türk varlığı, çeşitli nedenlerle gerçekleşen göçler sonucu oluşmuştur. Göçler arasında önemli bir yere sahip olan "işçi göçü", özellikle yurt dışındaki Türk varlığının temelini oluşturmuştur ve 1960'lardan bu yana devam etmektedir (Abadan-Unat, 2006).

Günümüzde artan bir şekilde Türkiye'den diğer ülkelere ve diğer uluslardan Türkiye'ye göçler gerçekleşmektedir. Bu çalışma kapsamında, Türklerin Almanya'ya

yaptıkları göçler, özellikle İşçi Anlaşması dönemi olarak kabul edilen süreçten itibaren incelenmiştir.

Türklerin Almanya'ya Göçü- İş Gücü Anlaşmasından Önceki Dönem

Yurt dışında Türklerin göç etme sıklıkları fazla olan Almanya, İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren başta ekonomik olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı farklı uluslardan insanlar için ikinci yurt niteliğinde bir ülkedir. Türkiye için ise Almanya, her zaman bu ülkede yaşayan vatandaşlarının gerek eğitimleri gerek Alman toplumuna entegrasyonları nedeniyle incelenen ve takip edilen bir ülke konumunda olmuştur.

Türklerin Almanya'ya olan göç hareketi, farklı dönemlerde farklı kategorilere aittir. Almanya, İkinci Dünya Savaşı sonrası ekonomik ve diğer çeşitli nedenlerle farklı uluslardan insanları çeken ve ikinci bir yurt olarak nitelendirilen bir ülke konumundadır. Bu göçün başlangıç tarihi olarak genellikle "31 Ekim 1961 İş Gücü Anlaşması" kabul edilir, ancak gerçekte bu tarihten önce de göçler gerçekleşmiştir ve ilk işçi göçü bu anlaşma öncesinde başlamıştır (Perşembe, 2005).

Türkiye'den Almanya'ya yapılan ilk göçler, birinci aşama olarak adlandırılır ve genellikle bireylerin veya küçük grupların girişimleriyle gerçekleşmiştir. İkinci aşama olarak kabul edilen 31 Ekim 1961 tarihli İşe Alım Anlaşması ile organize işçi alımları başlamıştır. Bu dönemde göç, daha az bilinen ve daha küçük çaplı bir nitelik taşımaktadır (Perşembe, 2005).

Yalçın'a (2004) göre, Türkiye'den Almanya'ya yönelik ekonomik göç, 1958'de az sayıda işçinin özellikle Batı Almanya'ya gitmesiyle başlamıştır. Richter ve Yağlı'nın (2005) aktardıklarına göre ise 1961'deki İşe Alım Anlaşması öncesinde, girişken ve cesur gençlerin bir kısmının rastlantı sonucu ekonomisi hızla gelişmekte olan Batı Almanya'ya ulaştığı, diğerlerinin ise bilinçli bir şekilde iş bulmak üzere geldiği belirtilmektedir (Genel, 2014).

Avrupa'ya Türk dış göçü, beş aşamada kategorize edilebilir:

- 1950'lerde bireysel girişimler ve özel aracılarn etkili olduğu dönem,
- 1960'lı yıllardaki artan iş göçü ve ikili anlaşmalar çerçevesinde devlet düzenlemeleri,
- 1970'lerde ekonomik kriz, yabancı işçi alımının durması ve farklı nedenlerle oluşan göçler,
- 1980'lerde eğitim sorunları, gettolaşma, dernek hareketleri ve dönüşü özendirilen yasaların etkisi,
- 1990'ların göçü, yabancılar yasası, kimlik kazanma, artan yabancı düşmanlığı ve etnik grupların yaygınlaşması gibi faktörlerin şekillendirdiği bir dönemdir (Abadan-Unat, 2006).

Bu kategorizasyona göre Türklerin Almanya'ya yönelik göçü, farklı dönemlerde farklı kategorilere ait olmuştur. Türkler, Alman toplumunda önemli bir konuma ulaşmış ve bu ülkenin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümünde, İş Gücü Anlaşması sonrası dönemden günümüze kadar olan süreç incelenecek, Alman toplumunda Türkler için gelişen politikalar ve entegrasyon süreçlerine odaklanılacaktır.

Türklerin Almanya'ya Göçü- İş Gücü Anlaşmasından Sonraki Dönem

İkinci Dünya Savaşı birçok ülke için olumsuz etkileri olan bir savaş olarak tarihe geçmiştir. Savaş, kazanılsa da kaybedilse de hem ülkeyi hem de insanlarını yoran bir süreçtir. Batı Avrupa, özellikle Almanya, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gücüne kavuşmak ve çağı yakalamak için dış göç ile ülkeye insan almaya başlamıştır. Bu konudaki anekdotlara ve alan yazındaki araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Savaşlar, insanlık ve toplumlar için derin yıkımlara yol açan olaylar olarak tarih boyunca hatıralarda olumsuz izler bırakmıştır. Bu yıkımların etkisi sadece bireyler ve toplumlarla sınırlı kalmaz, aynı zamanda devlet ekonomilerini ve iş gücünü de önemli ölçüde etkiler. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, bu etkilerin dramatik boyutları

daha da belirgin hâle gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, Almanya gibi Batı Avrupa ülkeleri, savaşın neden olduğu ölümler sonucunda insan gücüne olan ihtiyaçlarını arttırmışlardır, ancak ekonomik kaynaklardan ziyade insan gücüne odaklanmışlardır. Bu nedenle, Batı Avrupa'nın sanayileşmiş ve gelişmiş ülkeleri, iş gücü ihtiyacını karşılamak için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Ancak her ülke, kendi tarihsel ve siyasi bağlamına göre farklı çözümler üretmiştir (Taş,1999). Bu bağlamda, Almanya gibi sanayileşme açısından öncü olan ülkeler, iş gücü ihtiyacını karşılamak için 1955-1968 yılları arasında Akdeniz ülkeleriyle çeşitli hükümetler arası anlaşmalar yapmıştır. Bu anlaşmalar arasında; İtalya ile 1955, İspanya ve Yunanistan ile 1960, Türkiye ile 1961, Fas ile 1963, Portekiz ile 1964, Tunus ile 1965 ve Yugoslavya ile 1968 gibi sözleşmeler yer almaktadır (Kaya ve Kentel, 2005). Bu anlaşmalar, Almanya gibi ülkelerin iş gücü ihtiyacını karşılamak için dışarıdan göçü teşvik ettiği ve bu şekilde ekonomik kalkınmalarını desteklediği bir dönemi işaret etmektedir.

Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü, 1961 öncesinde genellikle küçük çaplı ve resmi olmayan yollarla, bireysel girişimler veya aracılar vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Yalçın (2004) tarafından belirtildiğine göre, bu süreçte disiplinsizlik ve düzensizlik, Türk işçilerinin çalışma koşullarının belirsizliği gibi nedenlerden dolayı, Türk yetkililer, işçi göçünün devlet kontrolü altında olması gerektiğini savunarak bu tür kişisel veya kurumsal göçleri eleştirmişlerdir. Bu bağlamda, 31 Ekim 1961 tarihinde Ankara ve Bonn'daki Büyükelçilikler arasında karşılıklı notalarla imzalanan bir işgücü sözleşmesiyle Türkiye ile Almanya arasında resmi bir anlaşma yapılmıştır (Canver, 2008). Bu sözleşme çerçevesinde, 1961'de 6800 Türk işçisi Almanya'ya çalışmak ve belirli bir birikim elde ederek geri dönmeyi amaçlayarak göç etmeye başlamıştır. Ancak zaman içinde göç edenlerin sayısında azalma olmamış, aksine bu süreç devam ederek Almanya'da adeta küçük bir Türkiye'nin oluşmasına yol açmıştır (Genel, 2014). Şen ve diğerleri (1999) tarafından da belirtildiği gibi, göç eğilimi zamanla artarak devam etmiştir

Türkiye, 30 Ekim 1961'de Almanya ile imzalanan iş gücü anlaşmasının ardından birçok Avrupa ülkesiyle işgücü ve sosyal güvenlik anlaşmaları yapmış ve çok sayıda vatandağını yurt dışında çalışmak üzere göndermiştir (Gelekçi ve Köse, 2009). Bu ikili anlaşmalar daha sonraki yıllarda hız kazanarak, Avusturya, Belçika ve Hollanda ile 1964, Fransa ile 1965 ve İsveç ile 1967'de işgücü anlaşmalarıyla sonuçlanmıştır (Abadan-Unat, 2007).

İlk kitlesel işçi göçü, Almanya ile yapılan iş gücü anlaşmasının imzalanmasının ardından başlamıştır. 30 Ekim 1961 tarihinden itibaren, 11.923 erkek ve 578 kadın işçi Almanya'ya göç etmiştir. Göçün ilk yıllarında, 1960'ların başlarında, Türk nüfusu 2.700 iken, 1970'lerin ortalarında bu rakam hızla artarak 469.200'e ulaşmıştır. Bu artış trendi 1980'ler boyunca devam etmiş, ancak 1990'ların başından itibaren Türk nüfusundaki artış hızı %4-5 oranında düşmüştür (Federal İstatistik Dairesi Verileri, Tuna vd. 1966). 2021 yılında Türkiye İş Kurumu tarafından 2.687 erkek Almanya'ya işçi gönderilmiştir. Türkiye İş Kurumu verilerine göre, 1961'den 2021'e kadar Almanya'ya kesintisiz olarak işçi gönderildiği görülmektedir. 60 yıllık işçi göçü sürecinde en fazla işçi gönderimi 1973 yılında gerçekleşmiştir, 79.526 erkek ve 24.267 kadın işçi Almanya'ya gitmiştir. En az işçi gönderimi ise 1984 ve 1986 yıllarında olmuştur, sırasıyla 14 erkek ve 3 kadın ile 16 erkek ve 1 kadın işçi gönderilmiştir (Türkiye İş Kurumu, 2021).

1961-1973 yılları arasında Türkiye'den Almanya'ya göç eden işçi sayısı, yaklaşık olarak 865.000'dir ve bu göç dalgasına katılanların çoğunluğunu orta yaş grubundaki erkekler oluşturmuştur. Bu gruptaki bireylerin eğitim düzeyi genellikle orta seviyede olup, nitelikli işçi kategorisine girmektedirler. Kadın nüfusun sayısı ise, aile birleşimi ve evlilikler yoluyla sonraki dönemlerde artmıştır. Türkiye, 1973 yılına kadar nitelikli iş gücünün %17'sini yurt dışına göndermiştir. Tahminlere göre, bu işçiler arasında yaklaşık 9.000 öğretmen bulunmaktadır (Başkurt, 2009).

Almanya ile Türkiye arasındaki göç hareketlerini ve incelendiğinde İşgücü Anlaşması'ndan sonra ilk olarak 2.500 kişi misafir işçi olarak Almanya'ya gelmiştir. Bu

topluluğa misafir işçi adının verilme nedeni, Almanya'ya gelen bu Türklerin çalışıp para biriktirdikten kısa bir süre sonra ülkelerine geri döneceklerinin planlanmasıydı. Planlandığı gibi gitmeyen göç hareketi sonucunda çoğu Türk Almanya'da kalmış, ailelerini de yanlarına getirterek kalıcı şekilde Almanya'ya yerleşmişlerdir. Bugün Almanya'da yaşayan Türklerin nüfus olarak üç milyonu bulunduğu tahmin edilmektedir. Tam bir sayıya ulaşamamasının nedeni olarak çifte vatandaşlık veya Alman vatandaşlığına geçiş örnek olarak verilebilir.

Almanya, Türkiye'den ve diğer ülkelerden gelen göçmenleri, iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla geçici olarak kabul etmiş ve bu işçilerin bir gün ülkelerine dönecekleri varsayımıyla anlaşmalar imzalamıştır. Bu nedenle, Almanya'daki göçmenler Gastarbeiter yani "misafir işçiler" olarak kabul edilmişlerdir. Alman politikaları, göçmen işçileri geçici iş gücü birimleri olarak görerek işe alınmalarını, kullanılmalarını ve gerektiğinde tekrar ayrılmalarını öngörmüştür (Castles ve Miller, 2008). Ancak 1960'lardan bu yana Avrupa, özellikle de Almanya'ya yapılan göç, geçicilikten kalıcılığa dönüşmüştür. Bu süreçte Almanya'da Türk kökenli beşinci nesil gibi uzun süreli ve kalıcı göçmen toplulukları oluşmuştur. Artık Almanya, Türkler için sadece bir yabancı ülke değil, ikinci bir vatan hâline gelmiştir. Ancak, 1960'lardan beri devam eden Türk göçü, Almanya'da bir dizi soruna yol açmıştır. Bugün Almanya, Avrupa'daki en büyük göçmen nüfusunu barındıran ülke konumundadır ve bu durum bazı tartışmalı konuları beraberinde getirmiştir. Yabancı düşmanlığı, asimilasyon, entegrasyon, çok kültürlülük, İslamofobi, vatandaşlık gibi konular bu tartışmalı konular arasında yer almaktadır (Genel, 2014).

Alan yazındaki araştırmalarda da belirtildiği üzere bir ülkeye göç ile farklı milletlerden insan almak, görünenin çok ötesinde etkileri olan bir harekettir. Gelen insanların topluma entegre olmaları, aile kurmaları, çocuklarının eğitimi hem göç alan ülkeyi hem de bu insanların vatandaşı oldukları ülkeyi etkilemektedir. Almanya'da bulunan Türkler göç ettikleri zamandan bugüne farklı toplum politikalarına maruz kalmış ve hem

sosyal bilimlerde hem de eğitim bilimlerinde birçok araştırmacının öznesi konumuna yerleşmişlerdir.

Almanya ve Türkler

Almanya, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İş Gücü Anlaşması ile birlikte farklı milletlerden birçok insanı çalıştırmak için ülkesine almıştır. Fakat bu ev sahipliği zamanla kalıcı hâle dönüşmüş, gelen insanların çok azı ülkelerine geri dönmüştür. Almanya, günümüzde de farklı milletlerden insanlar için popüler bir göç ülkesi olarak konumunu korumaktadır. Gerek sağladığı sosyal şartlar gerek büyüyen yapısının her zaman farklı iş kollarında çalışacak personele ihtiyacı olması ile her geçen gün dünyadaki genç nüfusu kendine çekmektedir.

Bilindiği üzere, Almanya Avrupa'da sosyal ve ekonomik alanlarda önemli başarılar elde etmiş ve Avrupa Birliği'nin çimentosu olarak nitelendirilmiştir (Arslan, 2006). 1950'lerden itibaren aldığı göçlerle hızlı bir ekonomik gelişim sürecine giren Avrupa devletleri arasında Almanya özellikle dikkat çekmektedir (Şahin, 2008). Kültürel ve demografik açıdan Almanya kendisini bir göçmen ülkesi olarak görmese de barındırdığı göçmen sayısı ile karmaşık bir yapı sergilemektedir (Yılmaz, 2014). Almanya'nın Türkiye için önemini artıran en önemli faktörlerden biri, ülkede yaklaşık üç milyon Türk vatandaşının yaşamasıdır.

Avrupa ülkeleri, İkinci Dünya Savaşı sonrasında hem ekonomik hem de altyapı açısından büyük zararlar görmüşlerdir. Bu ülkeler, savaş sonrası yıkımın izlerini azaltmak, ekonomik gelişmelerini sürdürmek ve ekonomik açıdan atağa geçmek amacıyla yoğun bir iş gücüne ihtiyaç duymuşlardır. Bu nedenle, işçi açığını gidermek için gelişmekte olan ülkelerle çeşitli anlaşmalar yaparak geçici işçi alımı gerçekleştirmişlerdir (Şahin, 2010).

2 Eylül 1945 tarihinde biten İkinci Dünya Savaşı'ndan yenik bir şekilde çıkan Almanya, yıpranmış ekonomisini kalkındırabilmek ve endüstrisini hızla geliştirmek amacıyla 1950'li yılların ortalarından itibaren yabancı işçiler sayesinde işgücü açığını

kapatmaya karar vermiştir. Bu karar neticesinde önce İtalya (1955), sonra İspanya (1960) ve Yunanistan (1960) ile İşgücü Anlaşmaları yapmıştır. Buna rağmen kapatılmayan işgücü için Türkiye (1961), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1965) ve Yugoslavya (1968) ile anlaşmalar imzalanmıştır. İşçi alımı sonraki yıllarda da devam etmiştir.

Türklerin Almanya'ya göçü, Türkiye ile Federal Almanya arasında 31 Ekim 1961'de imzalanan anlaşma ile başlamıştır. Bu yarım asrı geçen zaman diliminde, Almanya'da beşinci kuşak oluşmaya başlamıştır. 1961'de Sirkeci'den München Hauptbahnhof'a doğru yola çıkan ilk trenler; umudu, bilinmeyi, sılayı ve hasreti de beraberinde taşımıştır. İlk başlarda geri dönüş amacıyla, yani misafir işçi "Gastarbeiter" olarak kabul edilen bu maceralı yolculuklar, sonraki zamanlarda şartların değişmesiyle birlikte kalıcılığa dönüşmüştür (Genel, 2014).

Yoksulluğun ve çeşitli olumsuzlukların etkisiyle yabancı topraklara sürüklenen bu "modern göçebeler" için, öncelikli hedefleri genellikle kısa vadeli gelir elde etmek olmasına rağmen, zamanla Almanya'yı ikinci bir vatan olarak benimsemelerine neden olacak uzun vadeli kalıcılık süreçleri yaşanmaktadır. Almancı, gastarbeiter (misafir işçi), ausländer (yabancı), gurbetçi, migranten (göçmenler), Euro Türkler, Einwanderer (göçmen) gibi farklı kavramlarla anılan Almanya'daki Türk işçileri, bugün 3 milyonu aşan dinamik nüfusuyla en büyük azınlık grubunu oluşturmakta ve adeta "AB içinde küçük bir Türkiye" prototipi olarak yaşamlarını sürdürmektedirler (Şen ve ark., 1999; akt: Genel, 2014).

Türkiye'deki ekonomik olumsuzluklar, şiddet olayları, terör, siyasi çekişmeler ve 1975 yılında yürürlüğe giren "çocuk parası düzenlemesi" gibi faktörler, Türkiye'deki çocuklara düşük miktarlarda ödeme yapılması ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi gibi olaylar, 1974 yılından itibaren Türkiye'den Almanya'ya yoğun bir "aile birleşimi" göçü dalgasını başlattı. Bu süreç (1974-1983) boyunca Almanya'ya 1.150.000 kişi göç etmiştir. Bu tarihlerden itibaren, artık işçi yurtlarından evlere taşınma eğilimi gözlenmiştir.

Almanya'daki Türk nüfusunun yıllara göre değişimini şu şekilde özetlemek mümkün olabilir: iki ülke arasında imzalanan İşgücü Anlaşması sonucunda 1964'te

göçmen işçi sayısı yüz bini bulmuştur (Tuna,1966). 1961 ile 1973 arası yaklaşık 800 bin kişi Türkiye'den Almanya'ya işgücü olarak göç etmiştir. 1973 yılının sonunda Alman Devleti; artan işsizlik, ekonomik bunalım ve petrol krizinin de etkisiyle yabancı işçi alımını durdurmuştur. Ülkede bulunan yabancı işçilerin çalışması engellenmemiş, fakat ülkelerine geri dönmeleri tavsiye edilmiştir. Buna rağmen Türk göçmen sayısı aile birleşimleri ile sürekli artmıştır. Eş ve çocukların da Almanya'ya gelmesiyle artan Türk işçi sayısına karşı radikal önlemler alan Almanya, 1980 yılında Türklere yönelik vize alma zorunluluğu çıkartmıştır. 28 Kasım 1983'te ise geriye dönüş teşvik yasası çıkartmışlardır. Buna göre 31 Ekim 1983 ile 30 Haziran 1984 tarihleri arasında Türkiye'ye dönen işçilere para yardımı yapılacaktır. Bu tarihler arasında 211.000 kişi geri dönmüştür fakat 14.000 kişi yasadan yararlanarak para yardımını almıştır. Sayılarının her yıl artmasına rağmen, teşvik yasasından dolayı ilk defa 1983'te Türklerin sayısında bir azalma görülmüştür (Şen,1993; akt: Koçtürk,2008).

Almanya, hem ilk kitlesel ve resmi kurumlar aracılığıyla gerçekleşen işçi göçüne ev sahipliği yapması hem de günümüz Türk varlığının en yoğun olduğu ülke olma özelliğini taşımasıyla dikkat çekmektedir. Türklerin yurt dışında yaşadıkları ülkelerdeki dağılımına bakıldığında, ilk sırada Almanya'nın geldiği görülmektedir (Şen, 2005). Günümüzde Türk nüfusundaki artış hızı oldukça yavaş olmasına rağmen, günümüzde Almanya'da yaşayan en yoğun göçmen grubunu Türkler oluşturmaktadır (Şahin, 2010).

2019'da açıklanan verilere göre Türkiye nüfusunun 5 milyonu ülke dışında yaşamlarını sürdürmektedir. Dünyadaki göçmen Türklerin en kalabalık grubu ise Almanya'da yaşamaktadır. 21 Haziran 2021 itibarıyla Almanya Federal İstatistik Dairesi'nin verilerine göre 10.585.053 yabancı nüfus barındıran Almanya'da 2019 yılında yüzde 13.1 ile Türkiye'den göç edenler ilk sırada yer almaktadır. Almanya'da nüfusları giderek artan ve yerleşik hâle gelen Türkler, kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir altyapıyı kurmayı başarmışlardır.

2019 yılı itibarıyla Almanya'da 11.228.300 başka ülke vatandaşı yaşamaktadır. Almanya Federal İstatistik Dairesi verilerine göre, bu nüfusun 1.472.395'i Türk vatandaşıdır. Aynı yıl içerisinde Almanya'da Türk kökenlilerin toplam sayısı 2.468.783 olarak kaydedilmiştir. Sadece Türk vatandaşı olanların sayısı ise 1.472.395 olarak belirlenmiştir. Alman hükümetinin verilerine göre, 2020 yılında Almanya'da yaklaşık 2 milyon 800 bin Türkiye kökenli kişi yaşamaktadır.

Almanya Federal İstatistik Dairesi (Destatis), 2021 yılı itibarıyla Almanya'da nüfusun %27,2'sine denk gelen 22,3 milyon kişinin göçmen kökenli olduğunu duyurmuştur. 2020 yılında bu rakamın 21,9 milyon olduğu kaydedilmiştir. Göçmen kökenli nüfusun %53'ü (yaklaşık 11,8 milyon kişi) 2021'de Alman vatandaşlığına sahipken, %47'si yabancı bir ülke vatandaşıdır.

Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat), uluslararası göç akışları, ulusal olmayan nüfus stokları ve vatandaşlığın kazanılması ile ilgili bir dizi konuda istatistikler üreten bir kurumdur. Veriler yıllık bazda toplanmakta ve Avrupa Birliği Üye Devletleri ile Avrupa Serbest Ticaret Birliği Üye Devletlerinin (EFTA) ulusal istatistik otoriteleri tarafından Eurostat'a sağlanmaktadır. Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) verilerine göre 1 Ocak 2021 itibarıyla ise Avrupa Birliği ülkelerinde 1 milyon 890 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır. İlk sırada 1 milyon 316 bin ile Almanya yer almaktadır. Bu da AB ülkelerindeki 10 Türk vatandaşından 7'sinin Almanya'da yaşadığını göstermektedir. Bu rakamların Avrupa Birliği ülkelerinde doğmuş veya yaşadıkları ülkenin vatandaşlığını almış topluluğu kapsamadığını belirtmek gerekmektedir. Burada Türk olarak kayıtlı bulunan vatandaşların sayısına Alman vatandaşlığına geçen veya doğumda Alman vatandaşlık hakkı bulunan Türk kökenliler dâhil edilmemiştir. Bu nedenle yurt dışındaki Türklerin nüfus olarak bu rakamlardan daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli yaklaşık 3 ilâ 3.5 milyon insanın olduğu tahmin edilmektedir (bknz: <https://ec.europa.eu/eurostat>).

Anadolu Ajansı'nın 04.05.2024 tarihinde Dışişleri Bakan Yardımcısı Yasin Ekrem Serim'in yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik çalışmalarına ilişkin yaptığı haberde; yurt dışında 7.5 milyon Türk vatandaşının yaşadığını, bunun yaklaşık 6.5 milyonun Batı Avrupa ülkelerinde ikamet ettiğini belirtilmiştir (bknz: <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/yurt-disinda-7-5-milyon-turk-vatandasi-yasiyor/3209684>).

Gün geçtikçe artan yurt dışındaki Türklerin sayısı ile birlikte göç olgusu, Almanya gibi ülkelerde incelenen temel konular arasında yer almakta ve bu konuda çeşitli teorik perspektifler kullanılarak araştırmalar yapılmaktadır (Şahin, 2010). Hem Alman hem de Türk hükümetlerinin planlarına göre geçici bir çalışma dönemini içeren işçi göçü, zamanla öngörülenden farklılaşarak süreklilik kazanan bir olguya dönüşmüştür. Özellikle, iş gücü olarak gelenlerin süreç ilerledikçe ailelerinin de göçe dâhil olmasının belirleyici bir etkisi olmuştur. Eş ve çocukların da katıldığı göç süreci, ekonomik konumun yanı sıra eğitim ve kültürel imkânların paylaşılması oranında, 'geri dönüş' niyetini sürekli olarak ertelenmiş ve kalıcılığın ortaya çıkardığı sorunlar tartışılır hâle gelmiştir. Göçmenlerin zamanla ulaştıkları niceliksel büyümeye bağlı sosyal ve kültürel iletişim ağlarının sağladığı dayanışmanın yanı sıra, memleketle bağların daha yoğun ve canlı hâle gelmesini sağlayan iletişimsel teknolojik gelişmeler, bir yandan gurbette olmanın duygusal ve zihinsel sıkıntısını hafifletmiş, diğer yandan da memlekete olan özlem ve sıla hasretinin yakıcılığını azaltmıştır. Türkler, süreç içinde kendi kültür dünyalarına ait her türlü maddi ve manevi unsuru mevcut yaşam çevrelerine dâhil etmiş, sosyal mekânlarını ve yaşam alanlarını kültür köklerine göre şekillendirmişlerdir (Çelik, 2008). Almanya'da yaşayan azınlıklar arasında Türkler ilk sırada yer almaktadır. Yarım asırlık bir zaman diliminde çeşitli zorluklarla karşılaşmış olmalarına rağmen, sanattan spora, ekonomiden siyasete kadar hemen her alanda varlıklarını hissettirerek Almanya'da var olma mücadelesine girişmişlerdir (Genel, 2014).

30 Ekim 1961 tarihinde Türkiye ile İşgücü Anlaşması'nı imzalanması ile birlikte iki toplum arasında bugüne uzanan bir bağ oluşmuştur. Bugün bu bağın ürünü olan Türkler,

Almanya'da farklı alanlarda başarılı olmuş ve göç uzmanlarının değerlendirmesine göre küresel çapta böyle bir süre içerisinde sosyal sınıf atlamada en başarılı gruplardan biri olarak tarihe geçmiştir.

Göç Sonucu Gelişen Politikalar

Bir ülkenin iş gücüne ihtiyacı olması demek, herkesi göçmen olarak ülkesine kabul edeceği anlamına gelmemektedir. Her ülke, kendi politikaları doğrultusunda göçmenler için farklı yollar izlemekte, göçmenlere farklı kurallar uygulamaktadır. Avrupa ülkeleri, dünyanın değişik ülkelerinden aldıkları göçmenlere uyguladıkları politikalar açısından her zaman gündemde takip edilen ülkelerden olmuşlardır. Bu bölümde Almanya'da bulunan Türkler için göçmen politikaları ve Türklerin entegrasyon süreçleri üzerinde durulmuştur.

Gelişmiş ülkelerin işgücü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1950'li yıllardan itibaren göçmen kabul etmeye başlamaları, başlangıçta acil ekonomik bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, zamanla Dünya ekonomik krizleri ve işçi talebinin azalmasıyla birlikte Avrupa'ya yapılan kitlesel işgücü göçü 1970'lerde yavaşlamıştır (Watzinger-Tharp, 2004).

Buna rağmen, göç olgusuna duyulan ilgi azalsa da sosyal bilimlerde göç olgusunun önemi hâlâ yüksektir. Bunun en önemli nedeni, işçi ihtiyacının sona ermesine rağmen göçmenlerin ülkelerine dönmek istememesi ve kalıcı hâle gelmeleridir. Göçmenler, ailelerini de yanlarına alarak buldukları ülkede vatandaşlık talep eden bir grup oluşturmuşlardır. Bu grup, göç çalışmalarında ele alınan önemli konulardan biri olan entegrasyon sorununu beraberinde getirmiştir (Gitmez, 1983).

Avrupa ülkeleri, yerleşik hâle gelmiş göçmen nüfusunun ortaya çıkardığı sorunları çözmek için çeşitli stratejiler geliştirmiş ve politikalar uygulamıştır. Bu politikalar, Amerika'nın eritme potası modelinden esinlenen "asimilasyon"dan başlayarak, daha hafifletilmiş bir versiyon olan "adaptasyon"a ve son olarak da farklı kültürlerin bir arada yaşamasını ve bütünleşmeyi öngören "entegrasyon" politikalarına doğru evrilmiştir.

1990'lardan sonra ise "çokkültürlülük" üzerinden politikalar üretilmeye çalışılmıştır (Geddes, 2003).

Bu durum aslında, soğuk savaş sonrasında yeniden yapılanan dünyada globalleşmenin etkisiyle birlikte kimliklerin daha belirgin hâle gelmesi ve etnik kimlik kavramı üzerine yapılan tartışmaların artmasıyla ilişkilidir. Çokkültürlülük kavramı, göç alan ülkeler için asimilasyon politikalarının yerine, çok kültürlü yaşamın sürdürülmesini sağlayacak entegrasyon politikalarının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Bazı Avrupa ülkeleri, bu akımdan etkilenmiş ve asimilasyon yerine göçmenler için çokkültürlülük ortamı sağlayacak entegrasyon politikalarına uygun yasalar ve düzenlemeler yapmışlardır. Ancak, özellikle 2000'lerden itibaren, göçmenlere sağlanan liberal ortamın yerini daha kısıtlayıcı yasal düzenlemelere bırakmaya başladığı gözlemlenmiştir (Şahin, 2008).

Almanya, Avrupa'nın en yoğun göçmen nüfusunu barındıran ülkelerinden biridir ve yaklaşık üç milyon Türkiye kökenli insanın yerleşik yaşadığı bir ülke konumundadır. Bu nedenle, Türklerin Alman toplumuna sosyal entegrasyonu büyük önem taşımaktadır. Ancak, Alman toplumunda demokrasi, insan hakları ve kültürel çeşitliliğe saygı gibi değerlerin yanı sıra, Türk grup kimliğinin hoşgörü ve bir arada yaşama gibi özellikleri de dikkate alınmalıdır. Her iki toplumda da karşılıklı tanışma ve ilişki kurma girişimleri, bu temeller üzerinde şekillenmektedir. Entegrasyona katkı sağlamak amacıyla yapılan diyalog girişimleri, Almanya'nın göçmen nüfusuyla ilgili birçok sosyal, yasal ve kültürel konuda yoğun literatüre sahip olduğunu göstermektedir. Göçmenlerin vatandaşlık, entegrasyon, yasal haklar ve kültürel etkileşim gibi konulardaki deneyimleri ve yaşadıkları zorluklar bu literatürde geniş bir şekilde ele alınmaktadır (Çelik, 2008).

Göçmen kimliği, yaşanan göç deneyiminin niteliğine, toplumsal yapılarla ilişkilere ve göçün anlamına göre farklılık göstermektedir. Bu kimlik; Almanya'da geçirilen süreye, sosyo-ekonomik statüye ve memleketle olan ilişkilere bağlı olarak şekillenmektedir. Ancak, göçmenlerin kimliklerinin yalnızca reaktif olarak açıklanamayacak kadar karmaşık

bir yapıdadır (Çelik, 2008). Bu nedenle Almanya'da bulunan Türklerin farklı kuşaklar arasında sosyal entegrasyonu ve kimlikleri konusunda farklılıklar bulunmaktadır.

Alan yazında Almanya'daki Türklerin bu farklılıklarını konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ilk kuşaktan günümüzde bulunan dördüncü kuşağa kadar olan farklılıkları içermektedir. Birinci kuşak göçmenler, uzun yıllar boyunca geldikleri ülkenin bir parçası olma amacı gütmeyip, sahip oldukları düşük statüyü kabullenmişlerdir. Ancak ikinci kuşak ve onları takip edenler, durumlarını doğdukları ve büyüdükları ülkenin aynı yaş grubu ile karşılaştırarak, sahip olmadıkları imkanları ve fırsatları keskin bir şekilde algılamaktadırlar (Abadan-Unat,2002).

Türk göçmenleri arasında üç farklı tepki eğilimi göze çarpmaktadır. Birinci grup, aşırı milliyetçidir ve anavatana güçlü bir bağlılık gösterir. İkinci grup, genellikle üçüncü kuşağı oluşturur ve kendi toplumlarından uzaklaşma eğilimindedir; kimlik bunalımı yaşarlar ve kozmopolit bir kültürel ortamda erimeye başlarlar. Bu grup, yabancı dil öğrenme ve daha iyi eğitim gibi olumlu yönlerin yanı sıra, kendi öz değerlerinden uzaklaşma ve gayesiz bir yaşama doğru kayma gibi olumsuz yönler de sergiler. Kuşaklar arası çatışmalar nedeniyle bu gruptan bireyler, evden ayrılıp suç işleme eğilimindedirler (Perşembe,2005). Bu iki kategorik tipten yanısıra, "köprü" görevi gören bir başka grup da bulunmaktadır. Bu grup, hem anavatanları hem de yaşadıkları ülke ile eşit oranda ilişkilidir; çok dilli ve çok kültürlü kimliklere sahiptirler ve belirli bir siyasi ya da ırksal kimliği öne çıkarmazlar (Kaya ve Kentel,2005). Göçmenlerin farklı kuşaklar arasındaki yaşam tarzları, deneyimleri bakımından çeşitlilik göstermektedir ve bu durum, göçmen toplumunun içindeki çeşitliliği yansıtmaktadır.

Yabancı düşmanlığı ve ırkçılığın Almanya'da yaşayan Türklerin en büyük sorunu olduğu görüşüne sahip olan Göksu (2000), Türklerin Almanya'daki en büyük yabancı topluluk olmalarının, zaman zaman artan yabancı düşmanlığının ana hedefi hâline gelmelerinin sebebi olduğunu belirtmektedir. Almanya'da yabancı düşmanlığı ve ırkçılıkla mücadele eden toplumsal muhalefet ve dayanışma olmasına rağmen, Türkleri

endişelendiren asıl durumun; Alman Devleti, politikacıları ve medyasının yabancı düşmanlığını teşvik eden tavırlar içinde olması olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2008).

Türk toplumu içinde düzen bozucu hareketler ve suç eğilimlerinin yaygın olduğu kabul edilmekte, ancak bunun birinci derecede içsel nedeni olarak Türk aile yapısının zayıflığı, dışsal nedeni ise Türklere yönelik önyargılar olduğuna işaret edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, Türklerin işledikleri suçların, Almanya'da bulunan göçmenlerin kimlik ve aidiyet arayışları, yabancı bir kültürle karşılaşmanın doğurduğu tedirginlik ve kaygı ile birlikte, daha çok sosyal, ekonomik ve politik dışlanmışlık algısının etkisiyle güçlenmektedir. Bu dışlanmışlık hissi, çoğu zaman göçmenlerin marjinal veya radikal kimliklere yönelmesinin temel nedenini oluşturur. Resmi göç politikalarının, sadece kamusal alanı düzenlemekle kalmayıp aynı zamanda bireysel ve toplumsal kimlikleri ve bu kimlikler arasındaki ilişkileri de etkilediği görülmektedir. Alman toplumu ve resmi kurumlarla gerçekleştirilen kültürel ve kurumsal etkileşimde, dışlayıcı veya aşağılayıcı tutum, uygulama ve eylemlere maruz kalmanın algılanması önemli bir unsurdur (Çelik,2008). Denebilir ki Almanya'daki Türk gençlerinin şiddet ve suça eğilimi, entegrasyonun başarısına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Alman toplumunda zaman zaman Türklere karşı oluşan önyargılar ve yabancı düşmanlığı sorun teşkil etmektedir. Bir araştırmaya göre, Almanların neredeyse yarısı (%48), Türkleri diğer yabancı azınlıklardan daha az sempatik ve ayrıca Pakistanlı ve siyah Afrikalılardan daha itici bulmaktadır (Göksu, 2000). Bu tutumlar, kısmen Almanların Türklere karşı dinsel ve tarihsel önyargılarına bağlanmakla birlikte, Türklerin uyum güçlükleri, eğitimsel ve kültürel donanımsızlıkları gibi nedenlerle de kaynaklanmaktadır. Türkler, bu konuda özeleştiriye kaçınmamakta, içlerindeki olumsuz tipleri sert bir şekilde eleştirmektedirler. Hatta bazıları, Alman devletinin haklarda ve hizmetlerde geriye giden uygulamalarına bu tür olumsuz tutumların etki ettiğini düşünmektedirler (Çelik, 2008).

Türk göçmenler, zaman içinde birtakım ayrımlar ve olumsuzluklar yaşamalarına rağmen, Almanya'ya göçün getirdiği sosyal ve ekonomik kazanımlardan vazgeçmek

istememektedirler. Göçmenlerin çocukları ve torunları, uzun süredir Almanya'da yaşıyor veya zaten orada doğmuş olup geri dönmeyi düşünmemektedirler. Birinci kuşak Türklerle kıyaslandığında, Almanya'da doğan ve buradaki toplumsal sistemde yer almaya çalışan sonraki kuşak Türklerin, Alman toplumuyla ilgili farklı tepkiler gösterme olasılığı yüksektir. (Çelik, 2008).

Şahin'in Almanya'daki Türkler üzerine yaptığı araştırma, kuşaklar arasında belirgin bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre, Türk kültürünü devam ettirme ve Alman kültürünü benimseme eğilimleri arasında önemli değişiklikler mevcuttur. İlk kuşaktan başlayarak üçüncü kuşağa doğru ilerledikçe, Türk kültürünü benimseme eğilimi azalmakta, ancak Alman kültürünü benimseme eğilimi artmaktadır. Üçüncü kuşakta, Alman kültürünü benimseme düzeyi ikinci kuşakla benzer bir seviyede kalmaktadır, ancak Türk kültürünü devam ettirme oranı belirgin şekilde azalmaktadır. Bu durum, sosyal entegrasyonun asimilasyona daha yakın bir biçimine işaret etmektedir (Şahin, 2010).

Türk göçmen nüfusu, ikinci kuşaktan itibaren genç bir nüfus özelliği kazanmıştır. Ancak, eğitim sistemiyle uyum sağlama konusunda sorunlar yaşanmıştır ve istenilen verim elde edilememiştir. Bu olumsuzluğun temelinde birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında dil bilgisinin yetersiz olması, Türk ailesinin eğitime yeterince önem vermemesi ve düşük eğitim düzeyi önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, ailelerin eğitim düzeyi, gelir durumu ve yaşadıkları çevre gibi faktörler, çocukların toplumsallaşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, ailelerin durumu, çocukların okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Çünkü çocukların ilk ve en etkili toplumsallaşma deneyimleri genellikle aile içinde yaşanmaktadır. Bu bağlamda, Türk göçmen ailelerin eğitim ve toplumsal entegrasyon konusundaki tutumlarının ve desteklerinin önemi büyüktür (Başkurt,2009). Günümüzde başarısızlık yüzünden ailelerinden ve toplumdan uzaklaşan gençler dışında çocuklarının başarılı bir şekilde eğitimlerine devam edebilmesi için bilinçle hareket eden ebeveynler ve hem kendi gelecekleri hem de yurt dışındaki soydaşlarına örnek olmak için

azimle eğitimlerini sürdürüp başarılı bir şekilde iş hayatına giren Türk gençlerinin de bulunduğunu belirtmek gerekmektedir.

Almanya'daki Türk gençlerinin kimlik sorunları, genellikle önyargılı kavramsallaştırmalarla ele alınmıştır. Çelik'in (2008) aktardığına göre, Türk gençleri sıklıkla 'kimliksiz', 'kültürsüz', 'kayıp kuşak', 'dejenere olmuş', 'arada kalmış' ve 'kimlik krizi yaşayan' gruplar olarak tanımlanmışlardır. Bu değerlendirmeler, sadece akademik çevrelerde değil, göçmenlerin kendileri arasında dahi kabul görmüş gibidir. Ancak, Türk gençlerini iki kültür arasında sıkışmış kurbanlar olarak gören tüm yaklaşımlar, sosyolojik özneyi dışlamaktadır.

Tarihsel süreçte, Alman toplumunda Türklere yönelik ortaya çıkan ön yargılar, ırkçı bazı eğilimlerin arttığı dönemlerde yabancı düşmanlığının yükselmesine ve siyasi arenada kullanılmasına neden olmuştur. Farklı siyasi iktidarlar döneminde gündeme gelen uyum ve vatandaşlık yasaları, yabancıların konumunu daha da zorlaştırmıştır. Kimlik ve uyum arasındaki yaşam pratiklerinin sorunlu olmasında, Alman ve Türk toplumlarının ortak sorumlulukları bulunmaktadır. Oluşan sorunların üstesinden gelinmesinde her iki topluma da önemli görevler düşmektedir. Çünkü çok kültürlü yaşam deneyiminin geleceği, bu çabaların sonucuna bağlıdır (Başkurt, 2009).

Türklerin etnik ve kültürel yapıları, doğal olarak farklı davranış biçimleri sergilemelerine neden olmaktadır ve bu durum bazen dikkat çekici ve tepki doğurucu olabilir. Bu tepkiler genellikle yerli halktan, toleranssızlık ve manevi baskı şeklinde gelir. Bu manevi baskı ve toleranssızlık, Türklerde karşı tepki ve kültürel kimliklerini koruma çabalarına dönüşmektedir. Çoğunlukta olan Almanların, azınlığı mümkün olduğunca bütün özellikleriyle kabul etmeleri ve hoşgörüle karşılamaları gerekmektedir. Her iki taraf da üstünlük iddiasından vazgeçmeli, hoşgörü ve sürekli etkileşim içinde olmalıdır. Türklerin entegrasyon sürecinde asimilasyon politikalarına tabi tutulmamaları önemlidir. Zira Türkler zaten günlük hayatta geçerli olan kurallara uymaktadırlar. Her iki toplumun huzuru için, yaşanan sosyolojik temel sorunların çözümüne yönelik bilimsel stratejiler geliştirilmeli ve

bu stratejiler uygulanmalıdır. Bu, karşılıklı anlayış, saygı ve işbirliğine dayanan bir süreci gerektirir (Başkurt,2009). Kısaca, entegrasyon politikaları belirlenirken etnik kültürün ihmal edilmemesi ve asimilasyondan ziyade çokkültürlülüğü teşvik eden politikaların yürütülmesi gerekmektedir.

Entegrasyon politikalarının oluşturulmasında, etnik kültürün öneminin göz ardı edilmesinin başlangıçta asimilasyona, daha sonra ise gençlerin her iki kültürden de uzaklaşarak marjinalleşmeye doğru bir süreci tetikleyebileceği unutulmamalıdır. Bu durum, sorunlu bir gençlik yetişmesine ve toplumsal uyumda zorluklar yaşanmasına yol açabilir. Bu nedenle, entegrasyon için her iki kültürün bir arada yaşatılmasını sağlayacak politikalar geliştirilmelidir. Asimilasyonun aksine, her iki kültürü de devam ettirebilen bir entegrasyon durumunun yaşanması daha olasıdır. Bu, tek bir kültürün baskın olmadığı ve her iki kültürün de birlikte var olduğu bir ortamı ifade eder. Ayrıca hem kendi etnik kültürlerine hem de yeni kültüre uyum sağlayabilen entegre olmuş göçmen gençler, aileleri ve toplumla daha az sorun yaşayacaktır. Yapılan araştırmalar, Alman toplumunda sorun çıkaran ve problemlili olarak tanımlanan göçmen gençlerin genellikle ya asimile olmuş ya da tamamen iki kültürü reddetmiş bireyler olduğunu göstermektedir. Etnik kültürlerini sürdüren ve aynı zamanda yeni kültüre de uyum sağlayabilen gençler, aileleriyle ve toplumla daha iyi iletişim kurarlar ve toplumsal düzen açısından olumlu örnekler oluştururlar. Bu nedenle, entegrasyon politikalarının her iki kültürü de kucaklayacak şekilde tasarlanması ve desteklenmesi önemlidir (Şahin, 2010). Türk gençleri için hem kendi kültürlerini sürdürme hem de Alman kültürünü benimseme eğilimleri göz önünde bulundurularak entegrasyon politikaları geliştirebilir.

Sonuç olarak, Almanya'daki Türk göçmenlerinin entegrasyonu ve kimlik oluşumu, farklı kuşaklar arasında çeşitli düzeylerdeki entegrasyon çabaları, aile yapıları, eğitim, toplumsal algılar ve politikaların etkisi altında şekillenmektedir. Bu noktada, entegrasyon politikalarının çok kültürlülüğü ve kimliklerin bir arada yaşamasını teşvik edecek şekilde kurgulanması önem taşımaktadır.

Gitmez (1983), Abadan-Unat (2002), Perşembe (2005), Şahin (2008), Çelik (2008), Başkurt (2009), Kaya ve Kentel'in (2005) araştırmalarından anlaşılacağı üzere Almanya'da uzun yıllardır ikamet eden Türkler gerek Alman toplumuna entegrasyonu gerekse Alman toplumunda kendilerine oluşturdukları kimlikler ile her kuşakta incelenmişlerdir. Çok dilli ve çok kültürlü olarak tanımlanabilen bu yapı içerisinde 1960'lı yıllardan itibaren yer almaya başlayan Türk nüfusunun günümüzde ulaştığı nokta ile Avrupa Birliği ülkelerinde ve Almanya'da yaşayan iki dillilerin eğitiminin önemli bir konu olduğu söylenebilir. Araştırmada şu an Almanya'da üniversite eğitimi alan ve topluma olumlu örnek olarak gösterilen dördüncü kuşak Türk gençlerine yer verilmiştir. Bu gençlerin kültürel kimliklerinin parçası olan ve kimliklerinin korunmasına yardımcı olan ana dillerini öğrenme süreçleri, yaşadıkları ülkenin ana dili eğitimi politikalarıyla şekillenmektedir. Bu nedenle, araştırmamızın bu bölümünden itibaren Almanya'da ana dili eğitimi sürecine yer verilecektir.

Almanya ve Dil Politikaları

Dil hem bireyin hem de bir ulusun kimliğini şekillendiren temel unsurlardan biridir. Ana dilinde iletişim, insanların yaşadıkları ülke dışında olsalar bile kimliklerini ve ülkelerine aidiyetlerini sürdürebilmelerini sağlar. Bu nedenle çok göç alan ülkeler, göçmenlerin ana dilleri ve kendi ülkelerinin dilleri arasında eğitim olarak ayrım yapabildikleri gibi bir bütün olarak ikisinin de gelişimi için gerekli adımları atmaktadırlar.

Göç olgusu ve entegrasyon konusu, sosyal bilimler alanında sıkça ele alınan ve önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Günümüzde, kültürel çeşitliliğin korunması ve asimilasyondan kaçınılması yönünde bir eğilim görülmekte, ancak bazen entegrasyonun temelini oluşturan uygulamalardan uzaklaşma eğilimleri gözlemlenmektedir. Bu eğilimin en belirgin örneklerinden biri, Hollanda'da başlayan ve Almanya'da da 2007 yılında kabul edilen göçmen politikasıdır. Çifte vatandaşlık hakkının kaldırılması ve aile birleşimi için zorunlu dil seviyesinin getirilmesi gibi uygulamalar, göçmenler arasında entegrasyon

politikalarından asimilasyona doğru bir değişim olarak algılanmaktadır. Bu durum çeşitli tepkilere neden olmaktadır. Avrupa'daki bazı ülkelerin, çok kültürlü politikalar yerine asimilasyon politikalarına geri dönmesi, göçmenlerin görüşlerinin alınması ve onların politika geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi açısından önemlidir. Bu, gelecekte geliştirilecek göçmen politikalarının göçmenler tarafından daha iyi kabul edilmesini ve büyük tepkilere neden olmamasını sağlayabilir (Şahin, 2010). Bu nedenle, entegrasyon politikalarının sadece üst yönetimler tarafından değil, aynı zamanda etkilenen göçmen topluluklarının da katılımıyla şekillendirilmesi gerekmektedir.

Göçmenler ve göçmenlik üzerine yapılan tanımlamalar genellikle değer yüklü kavramları işlevselleştirmeye çalışırken, dışarıdan bakıldığında bilimsel, aktüel ve resmi raporlarda da bu eğilimin görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle Türklerin Almanya'daki niceliksel ve niteliksel gelişimini değerlendiren istatistiksel raporlara yansımaktadır. Ancak, göçmenlik deneyimi aslında göç eden ve göç alan topluluk arasındaki ilişki ve etkileşimlerde somutlaşan bir yaşam pratiğidir. Çelik'in (2008) de belirttiği gibi, göçmenlik deneyiminin en anlamlı ifadesi, bizzat bu deneyimi yaşayanların dilindeki anlatılarda bulunmaktadır. Bu nedenle, göçmenlerle ilgili istatistiksel bilgiler kadar onların yaşam dünyaları, kültürel ve kimlik sorunları, gelecek tasavvurları da özellikle kendi öznel değerlendirmelerinde ayrıntılarıyla görülebilir. Bu durum, göçmenlerin kendilerinin deneyimlerini ve bakış açılarını aktarmalarının önemini vurgular. Göçmenlerin kendi hikâyeleri ve deneyimleri, sadece istatistiklerle değil, aynı zamanda yaşanan gerçeklikle daha derinlemesine anlaşılabilir. Bu nedenle, göçmenlerin kendi seslerini duyurabilecekleri ve deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar ve mekanizmalar önemlidir.

Almanya'daki Türk gençlerinin kuşaklararası farklılıklarını tanımlamakta ve göç ve entegrasyon politikalarının Türk kültürünü benimseme üzerindeki etkilerini inceleyen Şahin'in (2010) yaptığı araştırmada çıkan veriler şu şekildedir: Türk kültürünün kuşaklar ilerledikçe azalması, sadece kendiliğinden gelişen bir süreç değildir; aksine, göç ve

entegrasyon politikalarının da etkisi altında şekillenmektedir. Yapılan araştırmalar, Türk kùltürünü devam ettirme ile Alman kùltürünü benimseme arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin nedeni, çok kùltürlü entegrasyon politikalarından uzaklaşılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türkçenin okullardan kaldırılması veya kredisiz olarak verilmesi gibi politikalar, Türk kùltürü ile Alman kùltürünün birlikteliğinden ziyade birinin öne çıkmalarını teşvik etmektedir. Sonuç olarak, özellikle 3. kuşaktan itibaren Türk kùltürünün benimsenme düzeyinde bir düşüş yaşanmaktadır. Bu durum, gençler arasında uyum sorunlarına ve kimlik karmaşalarına yol açabilmektedir. Ayrıca, 3. ve 4. kuşak gençlerin bazı konularda ne tam olarak Türk kùltürüne ne de Alman kùltürüne yakın hissetmeleri ve bu nedenle hem Türk toplumuna hem de Alman toplumuna karşı tepkili davranmaları sıkça görölmektedir. Bu durumun altında da uygulanan politikaların etkisi bulunmaktadır. Türkçe dersinin kaldırılması veya azaltılması gibi politikalar, Türk kùltürüne bağlılığı azaltmakta ve ailelerle arası sorunlar yaşayan gençlerin sayısını artırmaktadır. Bu gençler, aileleriyle anlaşamadıkları gibi Almanlarla da geçinememekte ve sorunlu Türk gençliği olarak nitelendirilmektedirler (şahin, 2010). Kısacası, Türkçenin okullardan kaldırılması gibi politikalar, Türk kùltürü ile Alman kùltürü arasındaki dengeyi etkileyerek özellikle 3. kuşakta Türk kùltürünün benimsenme düzeyinde bir düşüşe neden olmaktadır. Bu da gençler arasında uyum sorunlarına ve kimlik karmaşalarına yol açmaktadır. Bu nedenle, göçmen toplumunun gereksinimlerini ve kùltürel kimliklerini korumak için daha dengeli ve kapsayıcı politikaların benimsenmesi önemlidir.

şahin'in (2008) Türk göçmenlerinin kimliklerini kuşaklararası karşılaştırdığı bir diğer araştırmasında verdiği öneriler şu şekildedir: Okullarda Türkçe dersinin kredili olarak verilmesi, yeni kuşak çocukların Türkçeyi unutmamasına ve aileleri ile aralarındaki sorunları azaltmalarına yardımcı olabilir. Çünkü Türkçeyi bilmek ve Türkçe okuyup yazabilmek, Türk kùltürünün devamlılığı ve zenginliği açısından büyük önem taşımaktadır. şahin'in araştırmasında belirtildiği gibi, yeni kuşağın Türkçeyi iyi bilmemesi veya tam olarak konuşamaması, aile içinde anlaşmazlık nedenlerinden biri olabilmektedir. Okullarda

Türkçe dersinin verilmesi, gençlerin aileleri ile daha iyi iletişim kurmalarına katkı sağlayabilir. Çünkü aileler, çocuklarının Türk kimliğini korumasından endişe duymakta ve bu endişenin en belirgin göstergesi olarak Türkçeyi konuşabilmelerini görmektedirler. Türkçeden uzaklaşma ve aile içindeki anlaşmazlıklar, gençleri Alman kimliğine yaklaştırmak yerine, marjinalleşmeye doğru itmekte ve sorunlu Türk gençliği olarak tanımlanmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe dersinin okullarda kredili olarak verilmesi, Türk kültürü ve kimliği ile bağların güçlenmesine katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçları, 1. kuşaktan 3. kuşağa doğru gittikçe Türk kimliği ve kültürünün benimsenme düzeyinin azaldığını göstermektedir. Bu durum, Türk kimliği ve kültüründen uzaklaşmanın Alman kimliğine yaklaşmayı sağlamadığını, aksine daha da uzaklaşmaya yol açtığını ortaya koymaktadır. Başarılı bir entegrasyon için, Türk kimliğinin ve kültürünün devamlılığını sağlamak önemlidir. Bu da Almanca yanında Türkçenin de Türk çocuklar ve gençler arasında kullanımını sağlamayı gerektirir (Şahin,2008).

Almanya'daki yabancılar arasında en büyük yabancı grubunu oluşturan Türk gençlerinin ve özellikle dördüncü kuşak gençlerin daha iyi eğitim almaları ve dedelerinin ve kendi ebeveynlerinin karşılaştıkları güçlükleri yaşamamaları, hem kendileri hem de Türkiye ve Almanya için faydalı olacaktır. Türk gençlerinin, Almanya'da ekonomik, politik ve sosyal yaşamda etkili oldukları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, Türkiye'deki herkesin, Türkiye dışında yaşayan Türk gençlerinin önemini ve değerini anlaması ve desteklemesi gerekmektedir (Arslan, 2006). Kısaca Türk gençlerinin Almanya ve Türkiye için potansiyel bir değer olduğu unutulmamalı ve bu gençlerin ülkeleriyle bağlarını koruyabilmeleri için çaba gösterilmelidir.

Avrupa ülkelerinde doğmuş büyümüş ve o ülkelerin eğitim sistemleri ve kuralları içerisinde yetişmiş olsalar bile bu gençler, gerekli çabalar gösterildiğinde ülkeleriyle bağlantılarını koruyabilmelidir. Buna birçok başarılı Türk insanının yaptığı çalışmalarını Türkiye'ye atfetmesi örnek gösterilebilir. O nedenle her geçen gün sayıca artan yurt dışındaki Türkler için ülkeleri tarafından unutulmadıklarını görmek özellikle gençler için

önemlidir. Bunun için devlet mercileri bu gençler ile gerekli iletişim kanallarını açık tutulabilir ve Avrupa ülkelerinde kimliklerini ve kültürlerini korumalarına destek olacak düzenlemeler yapılabilir.

Almanya Eğitim Sistemi

Almanya, 16 eyaletten oluşan federal bir devlettir ve eğitim sistemiyle ilgili yetkiler federal devlet ile eyalet hükümetleri arasında paylaşılmıştır. Ancak, eğitim konusu genellikle eyaletlerin yetki alanına girmektedir, bu nedenle Federal Anayasa'da eğitim ve kültür konularıyla ilgili çok az hüküm bulunmaktadır. Bu konularla ilgili temel hükümler genellikle eyaletlerin kendi yasalarında yer almaktadır.

Federal Anayasa'daki eğitim ve kültür konularıyla ilgili bazı hükümler şunlardır (KMK, 2012):

Madde 7: Bütün okul sisteminin devlet denetiminde olması,

Madde 75: Federal hükümetin yükseköğretim konusunda eyaletlere talimatlar verme yetkisi,

Madde 91: Federal hükümetin yükseköğretim kurumlarının yapımı, planlaması ve bilimin desteklenmesine katılımının öngörülmesi.

Eğitim amaçlarına kademelere göre bakıldığında, okulöncesi eğitimin amaçları çocukların seviyelerine uygun etkinliklerle bedensel, zihinsel ve sosyal gelişmelerini sağlamaktır. Başka bir deyişle, çocukların oyun yoluyla eğlenerek öğrenmelerini, dilsel gelişmelerinin artmasını ve sosyalleşmelerini sağlamak hedeflenmektedir (KMK, 2012).

İlköğretimin amacı, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerini, toplumsal hayata uyum sağlamalarını, kişiliklerinin gelişmesini ve iletişim becerilerini geliştirerek sosyalleşmelerini sağlamaktır (BMBF, 2015). Ortaöğretim I. Kademenin amacı ise yeteneklerine ve başarı durumlarına göre yönlendirilen öğrencilerin temel becerilerinin, fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu kademedeki öğrencilerin topluma

uyum sağlayan bireyler olmalarını sağlamak da hedeflenmektedir (KMK, 2012). Ortaöđretim ikinci kademenin amacı ise öğrencilerin sorumluluk duygusunu arttırmak, istek ve yeteneklerine uygun eğitim almalarını sağlamak, bağımsız, eleştirel dűřünebilen ve kendine güvenen bireyler yetiştirmektir (BMBF, 2015).

Almanya'nın eğitim sisteminin amaçlarına bakıldığında, okul öncesi eğitimde dilsel gelişimin, ilkokulda temel bilgi ve becerilerin kazanılmasının, ortaöğretim birinci kademe öğrencilerin yeteneklerine göre okullara yönlendirilmesiyle fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişmesinin, ikinci kademesinde ise kendine güvenen, eleştirel dűřünebilen bireyler yetiştirilmesinin vurgulandığı görűlmektedir (Dođan, 2020). Almanya'nın eğitim hedeflerinin farklı eğitim kademelerine göre belirlendiği söylenebilir.

Eğitim sisteminin okul yapılanması incelendiğinde, Almanya'da genel eğitim yapan okullar ve mesleki eğitim yapan okullar olmak üzere iki tür okul bulunmaktadır. Genel eğitim yapan okullar, okulöncesi öğretim kurumları, temel eğitim okulları ve iki kademedeki oluşan ortaöğretim okullarını içerir (BMBF, 2015). şekil 1'de Federal Almanya Eğitim Sisteminin okul yapılanması yer almaktadır (Doğan, 2020).

Şekil 1

Federal Almanya Eğitim Sistemi Okul Yapılanması (KMH,2015)

	Yüksek Okullar		Üniversite		
18	Meslek Okulu (Dual Sistem)	Meslek Okulu Tam Zamanlı		Teknik Okul	Lise Üst Kademe
17					
16					
15	Özel Eğitim	Temel Eğitim Okulu	Mesleki Orta Okul	Çok Amaçlı Okul	Lise Alt Kademe
14					
13					
12					
11					
10					
9	Özel Eğitim	İlkokul			
8					
7					
6					
5	Özel Eğitim	Ana okulu (İsteğe Bağlı)			
4					
3					

Şekil 1'de de görüldüğü üzere Almanya'da 12 yıllık zorunlu eğitimin ilk dört yılını ilkokul, geri kalan kısmını da ortaöğretimdeki birinci ve ikinci kademe okullar oluşturmaktadır. Öğrenciler, 3-6 yaş arasında okulöncesi eğitim almakta ve 6-10 yaş arasında zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokula devam etmektedirler. Ardından okul türüne göre 5-6 yıl süren ortaöğretim birinci kademe ve üç yıl süren ortaöğretim ikinci kademe/lise ile zorunlu eğitim sona ermektedir (Doğan, 2020).

Okulöncesi eğitim, eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır ve çocukların 0-6 yaş arasında eğitim aldığı kurumları kapsar. Almanya'da genel olarak 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitim gördüğü "okulöncesi eğitimi" genellikle ücretlidir ve zorunlu eğitim

kapsamında değildir. Ayrıca, 0-6 yaş arasındaki her yaşta çocuğun alındığı çocuk bakım evleri de bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde, farklı pedagojik yaklaşımların uygulandığı Waldorf Okulu, Montessori Okulu gibi okullar bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde ise okulöncesi eğitim sınıfları ilkokulların bünyesinde bulunmakta ve bu okullardan ilkokula doğrudan geçiş yapılmaktadır (KMK, 2012).

İlkokul, eğitimin zorunlu ilk basamağıdır ve devlet okullarında ücretsiz olarak sunulmaktadır. Almanya'da altı yaşına giren çocuklar, zorunlu eğitimin ilk kademesini oluşturan ilkokula başlamaktadır. Bu kademenin süresi eyaletlere göre değişmekle birlikte genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar olan kısmı, 6-10 yaşları arasındaki çocukları kapsamaktadır. Ancak bazı eyaletlerde, örneğin Berlin gibi, beşinci ve altıncı sınıflar ilköğretim kademesine dâhil edilebilmektedir (KMK, 2014).

Ortaöğretim I. Kademe, ilkokuldan sonraki eğitim basamağını oluşturur. Bu kademe, eyaletlere göre farklı okul türleri bulunmaktadır. Ancak genel olarak, temel eğitim okulları (Hauptschule), mesleki ortaokullar (Realschule), liseler alt kademe (Gymnasium), ve üç farklı düzeyde eğitim sunan çok amaçlı okullar (Gesamtschule) bu kademe dâhil edilmektedir (KMK, 2014).

Ortaöğretim II. Kademe/Lise, öğrencilerin ilkokuldaki başarılarına bağlı olarak yükseköğretim yapabilecek yetkinliğe sahip olup olmadıklarına karar verildiği okulları kapsar. Öğrenciler, ilkokul öğretmenleri tarafından yönlendirilerek liselere (Gymnasium) gitmektedirler. Farklı okul türlerine yönlendirilen öğrenciler, başarı durumlarına göre liselere geçiş yapabilmektedirler (KMK, 2012). Ortaöğretimin ikinci kademesinde öğrencilerin devam edebileceği ve yükseköğretime hazırlık amacı güden okullar bulunmaktadır (Gymnasium Oberstufe). Eğitimlerini başarı ile tamamlayanlar, mesleki ortaokulu ikinci yabancı dil okuyarak başarı ile bitirenler ve temel eğitim okulunda 10-B diploması alan öğrenciler, ortaöğretim ikinci kademe eğitimine devam etme hakkını kazanmaktadırlar (Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2013).

Özetle, Almanya'nın eğitim sistemi, zorunlu eğitimi ilkokuldan başlatmakta olup, dördüncü sınıfın sonunda öğrenciler; temel eğitim okulu, mesleki ortaokul, çok amaçlı okul veya lise alt kademe gibi seçeneklere yönlendirilmektedir. Beşinci ve altıncı sınıflar deneme/yönlendirme aşaması olarak uygulanmakta ve bu sınıflarda okul türleri arasında geçiş sağlanabilmektedir. Ortaöğretim birinci kademenin sonunda ise mesleki lise, teknik lise veya lise üst kademe gibi seçeneklere geçiş yapılmaktadır (Doğan,2020).

Yükseköğretime giriş için lise mezuniyeti gerekmekte olup, üniversite giriş koşulları üniversiteler tarafından belirlenmektedir. Genel lisenin birinci kademesi genellikle 10. sınıfta, ikinci kademesi ise bazı eyaletlerde 12. sınıfta bazılarında ise 13. sınıfta "Abitur" sınavının başarıyla tamamlanmasıyla sona ermektedir. Bu sınavı başaranlar "Genel Yükseköğrenim Olgunluğu Derecesi" olarak tüm üniversite ve yüksek okullarda öğrenim görme hakkı elde etmektedirler (KMK, 2014).

Özel eğitim alanında, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak çeşitli okul türleri bulunmaktadır. Bedensel engelli, zihinsel engelli, görme engelli, öğrenme güçlüğü çekenler, işitme engelliler gibi farklı ihtiyaçlara yönelik özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Özel eğitim kurumlarına giden öğrenciler, hem yükseköğrenim görebilmekte hem de meslek eğitimi alabilmektedirler. (KMK, 2014).

Yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitimi kapsayan bir kavramdır ve günümüz bilgi toplumunda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Almanya'da 2004 yılından itibaren hükümet ve eyaletler, yaşam boyu öğrenme konusunda yeni bir strateji belirlemişlerdir. Bu stratejiye göre, her yaşta insanın hayatının her döneminde öğrenmeye teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir, çünkü öğrenme hayatın ayrılmaz bir parçasıdır (KMK, 2012). Almanya'da sürekli eğitimin genel çerçevesini hükümet belirlerken, uygulanması eyaletlerin sorumluluğundadır. Her eyalette ihtiyaç ve isteğe yönelik farklı eğitim programları bulunmaktadır. Yetişkin eğitim programları da her eyalette farklılık göstermektedir. 2004 yılında belirlenen stratejiye uygun olarak yaşam boyu öğrenmeye

büyük önem verilmekte ve her yaştan yetişkinlerin eğitim alması teşvik edilmektedir (BMBF, 2015).

Almanya'da eğitim-öğretim süreci genel olarak altı yaşında başlamakta olup, haftada beş gün ve yaklaşık 185 gün eğitim yapılmaktadır. Öğrencilerin performansı BMBF' nin hazırladığı altı notlu sisteme göre ölçülmektedir, en yüksek not birken en düşük not altıdır. (KMK, 2012; Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2013).

İlkokula başlama yaşı gelmiş her çocuk, okula uygunluk testine tabi tutulmaktadır. Bu testin olumlu sonuçlanması durumunda çocuk ilkokula başlamaktadır. Testte başarısız olan öğrenciler ise sağlık kontrolünden geçirilerek, çocuğun engelli olduğuna karar verilmesi durumunda özel eğitim okuluna yönlendirilmektedir. (KMK, 2012). Bu sayede öğrencilerin okula uygunluğu testlerle belirlenebilmektedir.

İlkokulda eğitimin ilk yıllarında sınav yapılmamakta ve öğrencilere not verilmemektedir. İlkokulda öğrencinin durumunu ayrıntılı olarak anlatan bir değerlendirme raporu hazırlanmaktadır. Bu rapor, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektedir. Dördüncü sınıfın sonunda öğrencinin devam edeceği okul türü, öğretmenin tavsiyesine dayanarak belirlenmektedir. Ailelerin bu tavsiye kararına itiraz etme hakkı bulunmaktadır. (BMBF, 2015).

Ortaöğretimin ilk iki yılı olan beşinci ve altıncı sınıflarda deneme basamağı oluşturulmaktadır. Ancak bazı eyaletlerde, örneğin Berlin'de, bu sınıflar ilkokul kademesinde yer almaktadır. Deneme basamağında, ilkokul öğretmenin tavsiye kararının doğruluğu gözden geçirilir ve öğrencilerin başarı durumlarına göre okul türleri arasında geçiş sağlanabilir (KMK, 2014). Öğrenciler, okul türleri arasında değişiklik yapma olasılığına sahip olsalar da genellikle alt düzeydeki okullara geçişler daha yaygındır (Miera, 2008; akt: Güllüoınar, 2010).

Temel eğitimde diğer okullara yönlendirilecek kadar başarılı olamamış öğrencilerin eğitim aldığı okul türü Temel Eğitim Okuludur. Bu okullarda genel olarak

nitelikli işçi ve meslek okuluna öğrenci yetiştirilmektedir. Bu okullara genellikle dezavantajlı ailelerin çocukları ve göçmen aileden gelen çocuklar devam etmektedir (Miera, 2008; akt: Güllüpinar, 2010). İlkokuldaki başarı düzeyi orta seviyede olan öğrenciler mesleki okullara yönlendirilmektedir. Bu okullardaki eğitim, beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar olan kısımları kapsamaktadır (KMK, 2012). Diğer okuldan en önemli farkı ara eleman yetiştirmek olan bu okullar, teori ve pratikte iyi bir eğitim vermektedir (BMBF, 2015). Mecburi derslerin ve seçmeli derslerin yanı sıra, konu seçimi belli kriterlere göre yapılan projeler de öğrencilerin daha sonraki eğitim hayatlarına katkı sağlamaktadır. Teorik dersler, öğrencilerin daha sonra liselere devam etmelerini, mesleki dersler ve projeler ise mesleki eğitimlerine devam etmelerini sağlamaktadır. 7. Sınıftan başlayarak ikinci yabancı dil mecburidir. Öğretmenler Kurulu kararıyla mesleki ortaöğretim okulları iki dilli eğitim öğretim de verebilmektedir (Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2013).

Çok Amaçlı Okullar, ilkokulu tamamlayan tüm öğrencilere kapılarını açar. Bu okullar, Alman eğitim sistemini diğerlerinden farklı kılan erken yönlendirme uygulamasının olası olumsuz etkilerini telafi etmeyi amaçlar. Bu modelde, ortaöğretimdeki üç farklı okul türü arasında yatay geçişler diğer okullara göre daha kolaydır (KMK, 2012).

Lise mezuniyet sınavları merkezi olarak düzenlenir. Yazılı sınavlar, Almanca, matematik, yabancı dil ve okulun öğrencilerin ilgi alanlarına göre belirlenen bir ana dersten oluşur ve eyaletin belirlediği tarihlerde yapılır. Yabancı dil sınavı, 12. sınıfın ilk yarısında yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilir. Her öğrenci, seçtiği bir dersin sözlü sınavına katılmak zorundadır. Lise mezuniyet sınavını başarıyla tamamlayan öğrenciler, üniversiteye kayıt yaptırmak için başka bir sınava girmelerine gerek kalmadan not ortalamalarına göre kabul edilirler. Başka bir ifadeyle, yükseköğretim kurumlarına girebilmek için Abitur olgunluk sınavını geçmek gerekmektedir (KMK, 2014).

Almanya'da meslek yüksekokulları üniversitelerle aynı statüye sahiptir. Ancak, bu okullarda verilen eğitim daha çok uygulamaya odaklanırken, üniversite eğitiminden farkı genellikle daha fazla uygulama ağırlıklı olmasıdır. Bu mesleki yüksekokullar, teoriden

ziyade pratik becerilere odaklanarak mezunlarını iş hayatında daha kolay iş bulmalarını sağlarlar. Teknik üniversiteler ise genellikle sayısal bölümlere odaklanır. Son yıllarda, uluslararası tanınırlığı olan bachelor ve master gibi dereceler ile uluslararası not transferi imkanı sağlayan yeni yapılarıyla teknik üniversiteler ayrı bir önem kazanmıştır (KMK, 2014) (Doğan,2020).

Araştırmalardan ve federal eyaletlere ait ortak Bakanlar Kurulu'nun maddelerinden de anlaşılacağı üzere Almanya'nın eğitim sistemi, Türkiye'deki eğitim sisteminden çok daha farklılık gösterir. Karmaşık yapısıyla Alman eğitim sistemi, uzun yıllar boyunca neredeyse hiç değişmeden ve eski sistemini koruyarak günümüzde varlığını sürdürmektedir. Bu sistem içinde ana dili eğitimine verilen önem ve konum zaman içinde değişmiş olsa da iki dillik ve ana dili eğitimi, çağdaş dünya standartlarına paralel olarak bazı güncellemelerin yapıldığı bir alan olarak görülmektedir.

Almanya'da Ana Dili Eğitimi

Ana dili eğitimi, ülkelerin değişen yapıları ve aldıkları göç miktarındaki artıştan sonra korunması gereken bir husus olarak UNESCO tarafından kanun çerçevesinde yer edinmiştir. Günümüzde güncelliğini koruyan UNESCO'nun ana dili eğitimi ile ilgili maddelerini incelendiğinde karşımıza aşağıdaki bilgiler çıkmaktadır.

Ana dili hakkı, UNESCO'nun Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi'nin 5. Maddesinde yer alan temel bir kültürel insan hakkıdır. AB'nin Temel Haklar Şartı, dil temelinde ayrımcılığı yasaklamaktadır (Madde 21) ve Birliğin dil çeşitliliğine saygı göstermesini zorunlu kılmaktadır (Madde 22).

Ana dilinde eğitimin temeli, 1977 tarihli "göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi hakkında" bir AB direktifidir. Böylece "misafir işçilerin" çocukları, eve döndükten sonra menşei ülkelerinin dilini konuşabilmeleri öngörülmüştür. Federal eyaletlerde, bu hüküm çok farklı bir şekilde uygulanmıştır. Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland-Pfalz ve Saksonya'da, okullarda ana dili öğretimi artık devlet sorumluluğu altında

gerçekleşmektedir. Bu, öğretmenlerin işe alınmasını ve maaşlarının ödenmesini, ayrıca eğitim planlarını ve ders kitaplarının devlet tarafından onaylanmasını içerir. Bu, Baden-Württemberg ve diğer birçok federal eyaletin uyguladığı konsolosluk modelinden oldukça farklıdır. Bu modelde ders kitapları menşei ülkeden gelir ve eğitim planları ve içeriği daha az kontrol edilir. Öğretmenler menşei ülkelerinde eğitilir, yurt dışında okul hizmeti için seçilir, geçici olarak görevlendirilir ve maaşları devletleri tarafından ödenir. Yurt dışı görevi için seçim, öğretmen için bir ödüldür. Konsolosluk, okullara dağıtımını organize eder. Okul yetkilileri dersler için ücretsiz oda sağlar, okul yönetimleri zaman çizelgesinde koordinasyonu sağlarlar.

Konsolosluklar öğretim için okul binalarını kullanmaktadır ve konsolosluklar tarafından verilen eğitimin çoğu ilkokullarda yapılmaktadır. Konsolosluklar, eğitim için okulların binalarını kullanırlar ve farklı okullardan ve okul türlerinden öğrenciler, dersler için bir araya gelirler. Konsolosluklar; finansmanın yanı sıra öğretmenleri, müfredatı ve öğretim materyallerini düzenler. Öğrencilerin katılımı isteğe bağlıdır. Bazı federal eyaletlerde, bakanlıklar veya okul denetim makamları müfredata dâhil olup öğretimi kontrol ederken, diğer federal eyaletler öğretimi tamamen konsolosluklara bırakır. Öğretim, konsolosluk ve federal eyaletler arasındaki anlaşmalara dayanmaktadır (Mediendienst Integration, 2022).

Konsolosluk eğitimi için herhangi bir federal veya eyalet yasası gerekliliği yoktur. Almanya Federal Meclisi tarafından 11/10/2017 tarihinde yayımlanan (belge kodu: WD8-3000-038/17) Türk konsolosluğu dersleri talimatını incelendiğinde (bknz: [WD-8-038-17-pdf-data.pdf \(bundestag.de\)](#)) konsolosluk eğitiminin, 1964 Eğitim Bakanları Konferansı kararına ve göçmen işçilerin çocuklarının okullaşmasına ilişkin 25 Temmuz 1977 tarihli 77/486/EEC sayılı Konsey Direktifine kadar uzandığı görülmektedir. Bu yönergede Madde 1; “Bu direktif, ev sahibi üye devletin mevzuatı uyarınca zorunlu eğitime tabi tutulan ve başka bir üye devletin vatandaşı olan işçilere bağımlı olan ve ilgili kişinin istihdam edilen bir kişi olarak bir faaliyette bulunduğu veya sürdürdüğü üye devletin topraklarında ikamet eden çocuklar için geçerli olacaktır.” Madde 3 ise; “Üye devletler, ulusal koşullarına ve

yasal sistemlerine uygun olarak ve menşei üye devletlerle iş birliği içinde, düzenli eğitimle koordineli olarak, 1. Maddede atıfta bulunulan çocuklara menşei ülkenin ana dilinin ve kültürünün öğretilmesini teşvik etmek için uygun önlemleri alacaklardır.” şeklindedir. Söz konusu talimatta, birkaç federal eyalet farklı diller için konsolosluk sınıfları kurmuştur. Örnek olarak, Türkçe, Portekizce, İspanyolca veya Yunanca dilleri verilebilir. Bu sınıflar, göçmen geçmişi olan öğrencilerin ebeveynlerinin anavatanına dönmeye hazırlanmaları amacını taşımaktadırlar. Federal eyaletlerin yaklaşık yarısı, Almanya'da eğitim görmüş öğretmenlerle devlet okullarında ana dili dersleri vermektedir. Bavyera ve Baden-Württemberg gibi bazı eyaletler; öğretimi tamamen, müfredatı tasarlayan ve müfredattan sorumlu olan ve menşei ülkedeki öğretmenleri işe alan konsolosluklara bırakmaktadır. Konsolosluk dersleri genellikle öğleden sonraları okul saatleri dışında, ancak okul binasında yapılır.

Bunlara rağmen, federal eyaletlerin konsolosluk öğretimini oluşturması, Almanya Cumhuriyeti ile ilgili eyaletler arasındaki uluslararası ikili bir anlaşmaya değil, daha çok federal eğitim bakanlıkları arasındaki ikili anlaşmalara dayanmaktadır. Konsolosluk eğitiminin düzenlenmesi için bağlayıcı federal ya da eyalet düzenlemeleri ya da yönergeleri yoktur. Bu belge konsolosluk talimatlarının tasarımına yönelik bağlayıcı federal ya da eyalet düzenlemeleri ve kılavuzuna dayanmaktadır.

Bu karar, göçmen çocukları ana vatanlarına dönmelerine hazırlamak üzere verilmiştir. Konsolosluk dersleri o zamandan beri pek değişiklik göstermemiştir. Ana dili dersleri konsolosluklar veya büyükelçilikler tarafından organize bir şekilde verilmektedir. Ana diline ek olarak ülke ve kültür ile ilgili içerikler de öğretilmektedir. Son yıllarda özellikle Türk konsolosluk dersleri öğrencileri etkilediği için eleştirilmiştir. Bazı politikacılar ve örneğin GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Eğitim ve Bilim Birliği) Baden Württemberg (Württemberg), 2017'de konsolosluk tarafından verilen ana dili dersinin eyalet tarafından verilmesini talep etmiştir. 2017'de toplam 14 ülkeden gelen öğrencilere ana dili dersi veren Baden Württemberg eyaletinde en fazla sayı Türkçe dersine aittir. GEW için

konsolosluk modelinin eleştirilmesi yıllardır süregelen bir konu olmuştur. GEW Baden-Vürtemberg'in genel eğitim departmanı başkanı Dr. Hartmut Markert, 1994 gibi erken bir tarihte, eyalet parlamentosunun okul komitesindeki halka açık bir oturumda, "ana dilinde öğretimin, okul entegrasyon politikasının hedeflerini desteklemeyen pedagojik olarak bölge dışı bir yerleşim bölgesi" olduğuna dikkat çekmiştir. Markert, okul ve yurt dışından gelen öğretmenler arasında kalıcı bir pedagojik ve okul iş birliğinin başarısız olduğunu, çünkü öğretmenlerin her 5 ila 7 yılda bir değiştirildiğini ve ortak bir eğitim misyonu olmadığını savunmuştur. O zamandan itibaren, ana dilinde öğretimin okullara entegre edilmesi çağrısında bulunmuştur.

GEW, uzun yıllardır menşei dilinin öğrenilmesi, uygulanması ve daha da geliştirilmesi için teklifler talep etmektedir ve okul öncesi eğitimden mesleki eğitime kadar çok dilliliği teşvik etmeye karardır. Çocukların ve gençlerin çok dilli becerilerini korumak ve geliştirmek için, menşei dillerindeki derslerin güvenli bir şekilde sunulması gerektiğini savunmaktadırlar.

Ağustos 2022 tarihinde Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu (Alm. Mediendienst Integration) tarafından "Ana dili öğretimi ne kadar yaygın?" isimli araştırma sonucu, hangi eyalette hangi kurum tarafından ana dili derslerinin verildiği ve bunlara kaç öğrencinin katıldığına dair en güncel bilgilerin yer alması nedeniyle bu araştırmada kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; 12 federal eyalet bünyesinde bulunan göçmen çocuklar için ana dili dersleri sunulmaktadır. 7 eyalette konsolosluk tarafından düzenlenen paralel dil dersleri bulunmaktadır. Bazı federal eyaletler, örneğin; Berlin, Brandenburg, Bremen, Renanya- Palatina (Rheinland-Pfalz) ve Kuzey Ren-Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) gibi son 2 yıl içinde devlet tarafından verilen ana dili derslerini daha da genişletmişlerdir.

Raporda sekiz federal eyalet, eyalet tarafından düzenlenen ana dili derslerine kaç öğrencinin katıldığına dair bilgi vermiştir. Bu bilgiler ışığında ülke genelinde ana dili

derslerine katılım gösteren öğrencilerin sayısı, önceki yıllara paralel olarak yaklaşık 140.000 civarındadır.

Bavyera ve Baden-Vürtemberg’de öğrenciler sadece konsolosluk tarafından verilen ana dili derslerine katılabilmektedirler. Fakat konsolosluk tarafından verilen derslere yönelik eleştiriler neticesinde bazı eyaletler, bünyelerindeki ana dili derslerini genişletmişlerdir. 2019’da Saarland, devlet okullarında verilen konsolosluk derslerini kaldırmıştır. Fakat, Hamburg ve Hessen’e bakıldığında konsolosluk derslerine önceki yıldan daha fazla öğrencinin katıldığı görülmüştür. İki yıl önce Hamburg’da yaklaşık yüzde 30, Hessen’de ise yaklaşık yüzde 40 civarında daha fazla katılımcı vardı.

Eğitim Bakanları Konferansı (Alm. Kultusministerkonferenz), 2002 tarihli göç raporunda şu ifadeleri kullanmıştır: “Almanca’nın artan tanıtımı ve genel olarak sınırlı kaynaklar sırasında, konsolosluklar ana dili derslerini devralmak için giderek daha fazla çaba harcıyor. Bununla birlikte, çok dillilik ve kültürler arası eğitimin genel amacına önemli bir katkı sağlayabilecek olan bu öğretimin sertifikasyonu ve kalitesinin geliştirilmesi arzu edilmektedir” (Kultusministerkonferenz,2006).

16 Kasım 2006 tarihinde tadil edilen 24 Mayıs 2002 tarihli Eğitim Bakanları Konferansı Kararı’na göre; demografik gelişme, toplam okul nüfusu içinde göçmen kökenli çocukların ve gençlerin oranının şu anda bazı eyaletlerde üçte bir veya daha fazla olduğunu ve artmaya devam ettiğini göstermektedir. Çocukların okul ve toplumla bütünleşmesi, eğitim politikasının önümüzdeki yıllardaki en önemli görevlerinden biridir. Eğitim politikasına ilişkin son birkaç yılda alınan kararlar ve bulgular, eğitim sektöründe gelecekteki entegrasyon çalışmalarının yolunu belirlemektedir.

Mayıs 2002 tarihli ilk KMK raporu "Göç" te sunulan bulgulara göre; çocukların ve gençlerin başarılı bir şekilde entegrasyonu, bir bütün olarak toplum için bir görev olmaya devam etmektedir. Göçün neden olduğu çevre değişiklikleri karşısında bunalmış hisseden ve kendi yaşam biçimlerinin olumsuz sonuçlarından korkanların endişeleri ve korkuları göz ardı edilmemelidir.

Bu nedenle hedef, Temel Kanun'da belirtilen hak ve yükümlülükler dayanan bir tanıma ve eşit bir arada yaşama kültürü olmalıdır. Kültürel farklılıklar ciddiye alınmalı ve bunlara katlanmalı, göçmenler ev sahibi toplumla eşit koşullarda buluşabilmelidir.

Entegrasyon; yalnızca göçmenlerin değil, aynı zamanda ev sahibi toplumun da çaba göstermesini gerektirir. Göçle ilgili entegrasyon süreçleri kişi ve kurumları etkilemektedir. Başarılı bir entegrasyon; politika, iş dünyası, medya, bilim, kulüpler ve derneklerin desteğini gerektirir.

Göç Yasası önemli bir adımdır. Yasal dayanağı sağlar ve yabancı olup olmadıklarına bakılmaksızın yeni göçmenlerin entegrasyonu için yasal temeli temsil eder. Değişen vatandaşlık yasasının bir sonucu olarak, eğitim kurumlarında yabancı pasaporta sahip çocuk ve gençlerin sayısı azalmaya devam edecektir, çünkü Alman vatandaşı olan göçmen kökenli çocukların ve gençlerin sayıları her geçen gün artmaktadır. Bu çocuklar ve gençler artık istatistiksel olarak ayrı ayrı kaydedilmese de göçmen kökenli çocuklar ve gençler için entegrasyon ve katılımı ilgili temel sorular devam etmektedir. Eğitim kurumlarında uyum çalışmaları artık değişen koşullar altında sürdürülmelidir.

Durum hakkında uzun vadede göçmen kökenli çocukların ve gençlerin farklı çok dillilik biçimleri ve farklı kültürel ortamlarda büyüyecekleri ve yaşayacakları varsayılmalıdır. Bir yanda ailelerinde iki hatta bazen daha fazla dil ile büyüyen ve bu çok dilliliği eğitim kurumlarına da beraberinde getiren çocuklar vardır.

Öte yandan, sadece ailesinin ana dili ile büyüyen ve Almancaya çok az hâkim olan çocuklar olduğu gibi, hiç Almanca bilmeden göç eden çocuklar da vardır (Alm. Seiteneinsteiger). Hepsinin ortak noktası, kimliklerini çeşitli kültürel alanlarda geliştirmek veya yeniden tanımlamak zorunda olmalarıdır.

Ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar, Alman eğitim sisteminin göçmen kökenli çocukların ve gençlerin becerilerini geliştirmede defalarca doğrulamıştır. Bu çocukların ve gençlerin uzun vadeli okul, sosyal ve profesyonel entegrasyonu esas olarak

eğitim ve yetiştirme yoluyla gerçekleştiğinden, tđm çocukları ve gençleri mđmkđn olan en iyi okul performansını elde edecekleri şekilde desteklemek için uygun gđrđnen önlemler ve uygun okul nitelikleri federal eyaletlerde önceliklidir.

Bu nedenle, federal eyaletler Almanca yeterliliğine merkezi bir önem vermektedir. Yaşa uygun dil becerileri, bilgi edinme ve iletişim becerileri için çok önemlidir ve öyle kalacaktır ve bu iki beceri okul, iş ve toplumla başarılı bir şekilde bđtđnleřmenin vazgeçilmez n koşullarıdır.

Federal eyaletler, okul başarısı ve sosyal beceriler hedefi için, daha fazla ğretim ve tamamlayıcı destek tekliflerinin yanı sıra anlamlı boş zaman etkinlikleri dđzenleyebilirler. Bu özellikle gđ geçmişi ve sosyal olarak dezavantajlı kişiiler ve öğrenciler için yararlıdır.

Gđ geçmişi olan öğretmenler, önemli arabuluculuk işlevleri stlenebildikleri için başarılı entegrasyon için bir başka önemli yapı taşı sağlayabilirler. Genellikle kendi kđltđrlerinden ve ailelerinden öğrencilere daha kolay erişebilirler ve bđylece uzun vadede okul ve ev arasındaki iş birliğini gđlendirebilirler. Bu nedenle, hali hazırda yerel okul sisteminde kullanılmak üzere pedagojik olarak yeterliliğe sahip gđmenler için lisansđstđ kursların veya uygun ileri eğitim önlemlerinin ayarlanıp ayarlanamayacağı ve nasıl oluşturulabileceği incelenmelidir.

Buna ek olarak; gđ alan ülkeler, entegrasyon açısından öğretmenler ve pedagojik uzmanlar için eğitim ve ileri eğitim tekliflerini genişletmek için çaba gđsterebilirler.

PISA 2003'e, katılan öğrencilerden Almanya'da bulunan on beş yaşındaki öğrencilerin %22,2 si gđmen kđkenli ailelerden gelmektedir. Gđ geçmişi olan ğrenciler, 2003 PISA çalışmasında (2000'den farklı olarak)  gruba ayrılır:

Yurt dışında doğup anne ve babasıyla birlikte gđ etmişi öğrenciler (gđmen grubu), Almanya'da doğup anne ve babası yurt dışından olan öğrenciler (birinci kuşak grubu), Almanya'dan gelen öğrenciler anne ve babasından biri yurt dışında doğmuşi aileler (Almanya'da doğmuşi bir ebeveyni olan grup).

Sosyal ve ekonomik hayata katılım için Almancaya hakimiyet şarttır. Alman dilinin kullanımına bağlı olarak, göçmen kökenli gençler üç gruba ayrılabilir:

Günlük yaşamda ağırlıklı olarak Almanca konuşan öğrenciler (sözde "Almanca konuşan", yaklaşık %50), günlük yaşamda başka bir dili Almancası kadar sık kullanan öğrenciler ("çok dilli olarak adlandırılan", yaklaşık %30), günlük yaşamda sıklıkla Almanca dışında bir dil kullanan öğrenciler (sözde "yabancı konuşanlar" olarak adlandırılırlar, yaklaşık %10-16) geçerlidir.

PISA çalışması yukarıdaki gruplar için aşağıdaki sonuçları vermiştir:

1. Sadece bir ebeveyni yurt dışında doğmuş ailelerden gelen öğrenciler, herhangi bir ülkedeki herhangi bir göçmen gencin en yüksek yeterlilik seviyesine sahiptir.
2. Her iki ebeveyni de yurt dışından gelen öğrenciler, göçmen geçmişi olmayan öğrencilerle önemli ölçüde daha büyük farklar göstermektedir.
3. En düşük ortalama yeterlik düzeyi Almanya'da doğmuş öğrenciler (birinci nesil grup) tarafından sergilenmektedir.

Bu sonuçlar, göçmenlik geçmişi olan gençlerin becerileri edinmelerinde iyi bir eğitim dili bilgisinin oynadığı rolü göstermektedir.

PISA çalışmasında daha yüksek bir yeterlilik düzeyine ulaşan ülkelerde, yeterliliğin sosyal köken özellikleriyle eşleşmesi önemli ölçüde daha düşüktür. Göreceli olarak çok sayıda göçmen kökenli genç, PISA çalışmasında gösterilen performansları açısından daha düşük yeterlilik seviyelerine göre sınıflandırılabilir. PISA çalışmaları, göçmen kökenli gençlerin dile hakimiyetlerinin sosyal ve ekonomik entegrasyonları için kritik bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Ancak, göçmen kökenli gençler arasında dil becerilerinin ve entegrasyonun farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öte yandan, göçmen kökenli birçok genç (özellikle göçmenler grubunda) üst beceri seviyelerinde de bulunabilir. Bu, göç geçmişinin mutlaka düşük düzeyde becerilerle ilişkilendirilmesi gerekmediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Dil yeterliliği, okul başarısı için temel ön koşuldur. Menşei gruplarının farklılaşması, Almanca'yı edinme ve kullanma isteğinin kültürel kökene bağlı olarak değiştiğini ve bu nedenle dilin teşviki ve entegrasyonu için farklı stratejilerin gerekli olduğunu göstermektedir. Çünkü bu bireylerin toplumla bütünleşmesi, eğitim ve yetiştirme süreciyle yakından ilişkilidir.

Almanya'da Türkçe Ana Dili Dersleri

Ana dili eğitimi, yabancı ülkede büyüyen ve bu ülkelerin ana dillerinde eğitim gören öğrenciler için kritik bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin önemi, eğitim bilimleri ve dil çalışmalarında sıkça ele alınan bir olgudur. Bu olgu, öğrencilerin özellikle çocukluk döneminden itibaren iki dilli kimliklerini dengeli bir şekilde geliştirebilmeleri için bir temel niteliğini oluşturmaktadır.

Ana dili için kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir diye tanımlayabiliriz (Oruç,2016). Bununla birlikte çocuğun 0-3 yaş arasında kaliteli bir dil girdisine maruz kalması hâlinde birden fazla dili edinebileceği görülmüştür. İki dilli çocuklarda her iki dilin çocuk tarafından dengeli bir şekilde kullanılabilmesi için ebeveynler çocuklarına sağladıkları dil girdilerine dikkat etmelidirler. Ayrıca her öğrenci Türkçeyi etkili ve verimli bir şekilde öğrenmek için okula gitmeli, formel ortamda Türkçeyi kullanabilmeli ve pratik yapabilmelidir.

Almanya'da, yabancı ülkelerin konsolosluklarının Alman devlet okullarında ana dili eğitimi vermesi, 1964 yılında Alman Kültür Bakanlığının göçmen işçilerin çocuklarını kendi ülkelerine dönüşlerine hazırlamak amacıyla aldığı bir karara dayanmaktadır. Ancak, o dönemde bu derslerin içeriğine ve sunumuna Alman Eğitim Bakanlıkları herhangi bir şekilde müdahil olmamıştır. 1971 yılında Almanya'daki eğitim bakanlıklarının, eğitim ve öğretim konularında eşgüdümlü bir çalışma yapması amacıyla düzenledikleri Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı'nda (Kultusministerkonferenz "KMK"), ana dili derslerinin eyalet sorumluluğunda olup olmaması gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur.

Bu tavsiyeler doğrultusunda, Bavyera (Bayern), Renanya-Palatina (Rheinland-Pfalz), Hessen (Hessen), Aşağı Saksonya (Niedersachsen) ve Kuzey Ren-Vestfalya (NordrheinWestfalen) eyaletleri, ana dili derslerinin eyalet gözetiminde yapılmasına karar vermişlerdir (Uluçam-Wegman,2017).

Almanya'da ilkece üç tip Türkçe dersi sunulmaktadır (Reich, 2014):

1. Eyalet tarafından finanse edilen ve içerik olarak denetlenen dersler
2. Göçmenlerin geldikleri ülkeler tarafından, konsolosluklar tarafından finanse edilen ve içerikleri belirlenen dersler
3. Okul dışı sunulan özel dersler

O zamandan bugüne, konsolosluk eğitimi pek değişmemiştir: eğitim, konsolosluklar veya büyükelçilikler tarafından organize edilir ve finanse edilmektedir. Konsolosluklar tarafından düzenlenen ana dili eğitimi öğretmenleri, eğitim planı ve öğretim materyalleri de konsolosluklar tarafından organize edilmektedir. Dile ek olarak ülke ve kültürle ilgili içerikler de öğretilmektedir. Konsolosluklar eğitim için okul binalarını kullanır ve ana dili öğretiminin büyük bir bölümü ilkokullarda yapılmaktadır. Bazı federal eyaletlerde, bakanlıklar veya okul denetim makamları müfredata dâhil olur ve öğretimi kontrol ederken, diğer federal eyaletler öğretimi tamamen konsolosluklara bırakmaktadır.

Almanya'daki Türkçe derslerine yönelik iki ders formatından söz edilmektedir (Küppers, Schroeder & Gülbeyaz (2014); Schroeder & Küppers, (2015):

1. Kapalı grup Türkçe dersi (exklusiver Türkischunterricht): Bu tür Türkçe dersine katılanlar, Türkçe bilgisine sahip olan ve Türkçeyi ev ortamı, arkadaş ortamı gibi ortamlarda okul dışında da kullanan öğrencilerdir. Bu derslere katılan öğrenciler çoğunlukla ilk dilleri Türkçe olan dil kullanıcılarıdır.
2. Açık grup Türkçe dersi (inklusive Türkischunterricht): Bu derse hem ilk dilleri Türkçe olan hem de olmayanlar bir arada katılmaktadırlar (Uluçam-Wegmann,2017).

Ana dili dersleri için orta okullarda daha az seçenek vardır ve çoğunlukla bu seçenekler de seçmeli niteliğindedir. KRV, Renanya-Palatina ve Berlin dâhil olmak üzere bazı federal eyaletler, menşei dillerini İngilizce veya İspanyolca ile eşit bir temelde artık seçmeli bir ders olarak değil, yabancı dil olarak sunma hedefini sürdürmektedir. Bu gelişme uzmanlar tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Çünkü eğer dil becerileri resmi olarak diplomaya dâhil ediliyorsa, bu, menşei dillerin tanındığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda ana dili eğitimi, çocukların dillerini okulda kullanabilmesine olanak tanıyarak öğrenme sürecini kolaylaştırabilir.

Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu'nun (Alm. Mediendienst Integration) 2020'deki raporuna göre (bknz:<https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html>) yabancı ülkelerin konsolosluklarının hem dil hem de ülkenin kültür ve değerlerini ele alan ana dili dersleri aracılığıyla öğrencileri etkileyebileceği gerekçesiyle siyasetçilerden bazıları bu dersleri eleştirmektedir. Bu nedenle ana dili derslerinin eyaletlerde Alman devleti çatısı altında gerçekleşmesi talep edilmektedir.

Raporda devlet tarafından sunulan ana dili eğitiminin gelişip yaygınlaştığı görülürken, konsoloslukların sunduğu ana dili derslerine olan katılımı ise gerileme söz konusudur. Bazı eyaletlerde konsolosluklar eğitim planları ve materyalleri oluşturmada tamamen serbest çalışırken, diğer eyaletlerde konsolosluk ve eyaletler arasında düzenli istişareler ve hatta denetimler olabilmektedir. Ayrıca konsolosluk derslerini veren öğretmenlerin Almancayı en az B1 seviyesinde bilmeleri şartı bulunmaktadır.

Raporda sunulan istatistikte görüldüğü üzere en çok tercih edilen ana dili dersi Türkçedir. Devlet çatısı altında eyaletlerin sunduğu ana dili eğitimi geliştirilse de hem konsoloslukların hem de devletin ana dili eğitimine olan katılımı gerileme mevcuttur.

Almanya'da Türkçe derslerinin yapısı, misafir konumunda olan Türklerin kalıcı hâle gelmeleriyle değişmiştir. Türk çocukları Alman akranlarıyla aynı okullara gönderilmişler bunun üzerine Türkçe dersleri Almancaya karşı önemini yitirmeye başlamıştır. Göçmen

çocukların Alman toplumuna adaptasyonlarını sağlamak adına Türkçe geri plana atılmış, Almanca çocukların okulda en çok kullandığı dil hâline gelmiştir.

Araştırmalar, çok dilli çocukların okulda aile dillerini kullanabilmesinden fayda sağladığını göstermektedir. Örneğin, öğrenciler "güçlü" dillerinde araştırma yapmakta özgürleşse, içeriği daha iyi anlayabilir, derinlemesine düşünebilir ve kaydedebilirler. Bu, öğrenmeyi basitleştirebilir ve öğrenciler arasında daha yüksek motivasyona yol açabilir. Ayrıca, öğrencilerin tanınma ve ait olma duygularını da şekillendirebilir. Örneğin, sınıfa daha iyi katılabildiklerinde ve bilgileri karnelerinde dil becerileri olarak tanındığında öğrencilerde olumlu gelişmelerden bahsedilebilir.

Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu'nun (Alm. "Mediendienst Integration") hazırladığı rapora göre 2019 yılında Almanya'da 137 bin öğrenci, devlet tarafından ana dili Almancadan farklı olan öğrenciler için düzenlenen Türkçe dersi gibi ana dili eğitime katılmıştır. 12 eyalette bu eğitim sadece Alman devleti tarafından sunulurken, 7 eyalette Alman devletinin dışında farklı ülkelerin konsoloslukları tarafından da düzenlenen ana dili eğitimi mevcuttur. Almanya'da ana dili eğitimi zorunlu olmayan bir ders olarak sunulmaktadır. Ana dili eğitimleri için ilkökul ve ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin velileri açılmasını istedikleri dil derslerini okul idaresine bildirmeleri gerekmektedir.

Almanya genelinde Saksonya-Anhalt ve Tübingiya eyaletleri dışında bütün eyaletlerde ana dili eğitimi mevcuttur. Baden-Vürtemberg ve Bavyera eyaletlerinde söz konusu eğitim sadece konsolosluk tarafından verilirken, Saarland, Renanya-Palatina (Rheinland-Pfalz), Saksonya, Brandenburg ve Mecklenburg-Vorpommern eyaletlerinde bu eğitim sadece devlet tarafından verilmektedir. Hessen, Kuzey Ren-Vestfalya, Aşağı Saksonya, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein ve Berlin'de ise ana dili eğitimi hem konsolosluk öğretmenleri hem de Alman yerel yönetimler tarafından sağlanmaktadır. Verilerin alındığı Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu (Alm. Mediendienst Integration) (bknz:<https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html>) raporu

hazırlamak için bütün eyaletlerle iletişime geçmiş olsa da her eyalet sunulan farklı ana dili eğitimleri ve katılım oranları hakkında resmî rakamlar sunamamıştır.

2021/2022 öğretim yılı itibarıyla 14 farklı eyalette ana dili dersi eğitimi planlanmasına rağmen 12 federal eyalet ana dili dersi vermiştir. Yirmi sekiz dilde en geniş dil yelpazesine sahip Kuzey Ren-Vestfalya'yı, her biri on sekiz dille Renanya-Palatina (Rheinland-Palatinat) ve Saksonya izlemiştir. Dokuz federal eyalette, konsolosluklar devlet okullarında ana dili dersleri vermektedir. Baden-Vürtemberg (Baden-Württemberg) ve Bavyera'da sadece konsolosluk eğitimi vardır ve eyaletler bu eğitime katılmamaktadır. Tüvingiya (Thüringen) ve Saksonya-Anhalt'ta ana dili öğretimi yoktur.

Ana dili eğitimi sadece konsolosluklar tarafından düzenlenen iki eyaletten biri olan Baden-Vürtemberg eyaletinde 2019 yılındaki rapora göre 34 bin öğrenci 14 farklı dilde ana dili eğitimi almıştır. Bu öğrencilerin yarısı ise Türkçe ana dili eğitiminden faydalanmıştır. Göçmen ve mülteci çocukların sayısının artması nedeniyle bu öğrencilerin erken yaşta Almanca öğrenmeleri açısından, Baden-Vürtemberg eyaleti ileride kendi ana dili eğitimini düzenlemeyi planlamaktadır. Mevcut durumda ana dili eğitiminde eğitim planı ve öğretimden tamamen konsolosluklar sorumlu olsa da eyalet hükûmeti ile düzenli istişareler yapılmaktadır.

Bavyera eyaleti, 2004 yılında devletin düzenlediği ana dili eğitimini kararname ile iptal ettirip konsoloslukların tamamen serbest himayesine bırakmış bulunmaktadır. Bu eyalette sadece Polonca ana dili eğitimine kiliseler de katkıda bulunmaktadır.

Hem devlet hem de konsolosluk tarafından ana dili eğitimi verilen Berlin'de, rapora göre 2019'da yaklaşık 1.500 öğrenci konsolosluklar tarafından sunulan ana dili eğitime katılmıştır ve yüzde 90 oranla Türkçe eğitim tercih edilmiştir. Eyalet hükûmeti eğitim planlarını ve öğretmenleri düzenli olarak denetleyebilmektedir. Berlin'de devlet tarafından sunulan ana dili eğitimi ise Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerinden oluşmaktadır. Bu derslere 2019'da toplamda 2.479 kişi katılmıştır.

Schleswig-Holstein eyaletinde de devlet ile konsolosluklar arasında ana dili dersi konusunda iş birliği bulunmaktadır. Eyalette konsolosluklar tarafından 4 farklı ana dili dersi verilmektedir. Eyalette 2019/2020 senesinden itibaren devlet tarafından ilk kez Türkçe dersi sunularak ana dili eğitime başlanmıştır.

Brandenburg eyaletinde devlet tarafından okullarda 9 dilde ana dili eğitimi sunulmaktadır. Sadece devletin sunduğu ana dili eğitime toplam 1.332 öğrenci katılmakla birlikte bunların en büyük kısmı Arapça ana dili dersleri almaktadır.

Mecklenburg-Vorpommern eyaletinde de devlet tarafından üç dilde ana dili eğitimi verilmektedir. Bu diller Polonca, Arapça ve Rusçadır. Eyalette konsolosluklar tarafından sunulan ana dili eğitimi bulunmamaktadır.

Bremen eyaletinde hem konsolosluk hem de devlet tarafından düzenlenen ana dili dersleri mevcut bulunmaktadır. Konsolosluk dersleri 4 ana diline (Türkçe, Sırpça, İtalyanca ve Arapça), devlet tarafından düzenlenen dersler ise 7 ana diline yönelik verilmektedir. Eyalette 27 okulda Türkçe ana dili dersi sunulmaktadır. Eyalet, konsolosluk derslerinin eğitim planlarına müdahil olup konsolosluklardan düzenleme talep edebilmektedir. Konsolosluk öğretmenlerinin en az B1 seviyesinde Almanca bilmeleri ise şarttır.

Hamburg'da 5 ana dilinde konsolosluk dersleri, 12 ana dilinde ise eyalet tarafından sunulan dersler vardır. Eyalette konsolosluk derslerine katılımı ise ciddi bir düşüş bulunmaktadır. 2016'da Hamburg'da göçmen kökenli ebeveynlerle yapılan bir anket, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ana dili derslerini önemli bulduğunu, ancak çoğu çocuklarının bu tür derslere katılmadığını belirtmektedir. Bunun en önemli nedeni okullarda ana dili dersleri için teklif olmamasıdır (Neumann & Lengyel, 2017). Türkçe derslerine 2018/2019 eğitim döneminde 737 öğrenci katılırken, bu sayı 2019/2020 eğitim döneminde neredeyse yarı yarıya düşüp 349'a inmiştir. Konsolosluk derslerinin eğitim planının düzenlenmesi ise tamamen konsoloslukların sorumluluğundadır.

Hessen eyaletinde 10 dilde ana dili eğitimi veren konsoloslukların ana dili dersine 2019'da toplam 5.343 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden yarısından fazlası ise Türkçe dersinden faydalanmıştır. Eyalette devlet tarafından verilen ana dili dersine katılım geçen yıllara göre azalmış olsa da konsolosluklara nazaran 8.329 öğrenci sayısı ile daha yüksektir. Bu oranın yüzde 80'i Türkçe ve Arapça dersine katılan öğrencilerden oluşmaktadır.

Aşağı Saksonya'da 3 dilde konsolosluk dersleri, 13 dilde ise devlet tarafından verilen ana dili dersleri bulunmaktadır. Eyalette konsolosluk himayesindeki dersler için veriler bulunmazken, devletin ana dili eğitimine toplam katılım 2019'da düşerek yaklaşık 6.800'e inmiştir. Devletin sunduğu Türkçe ana dili derslerine katılımında ise hafif bir düşüş söz konusudur. 2017/2018 eğitim döneminde Türkçe ana dili derslerine 3.749 öğrenci katılırken, 2019'da 3.560 öğrenci aynı derslere katılmıştır.

Renanya-Palatina (Rheinland-Pfalz), Saarland ve Saksonya eyaletlerinde ana dili eğitimi sadece devlet tarafından verilmektedir. Renanya-Palatina'da eyalet tarafından 17 dilde ana dili dersi sunulmakta, bu derslere toplamda 14.000 öğrenci katılmaktadır. Ana dili dersi alan öğrenci sayısında artış yaşanırken, Türkçe dersine katılan öğrenci sayısında ise düşüş vardır. 2019/2020 eğitim yılında 5.755 öğrenci Türkçe dersine katılmışken bu sayı 2017/2018'de 6.529 idi.

Saarland'da 1 Şubat 2019 tarihinden itibaren devlet okullarında konsolosluk dersi sunulmamaktadır. Bu tarihten itibaren Türkçe konsolosluk dersi de kaldırılmış durumdadır. Bu konsolosluk dersleri eyaletin kontrolünden geçmediği için Saarland ana dili dersini kendi organize etmeye başlamıştır. Eyalette Türkçe dersine katılan öğrencilerin sayısının ise arttığı bilinmektedir.

Saksonya eyaletinde 17 dilde ana dili dersi bulunmaktadır. Bu derse 2015 yılından bugüne dek ilgi ise 3 kat artmış durumdadır. En fazla Arapça ana dili dersine ilginin olduğu eyalette Türkçe ana dili dersine 2019/2020 eğitim döneminde yalnızca 34 öğrenci katılmıştır.

Almanya'da devlet okullarında ana dili eğitiminin sunulmadığı iki eyalet ise Saksonya-Anhalt (Sachsen-Anhalt) ve Tübingiya (Thüringen) eyaletleridir. Bu eyaletlerde konsolosluk dersleri de eyaletin kendi sunduğu ana dili dersleri de bulunmamaktadır. Rapora göre bu durumun ileride değişmesi ise plan dâhilinde değildir.

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti, Almanya'da Türkçe konuşan topluluğun en yoğun olarak yaşadığı bölgelerden biridir ve bu eyalette ana dili eğitimi ağırlıklı olarak eyalet tarafından sunulmaktadır. Türk konsoloslukları aracılığıyla verilen derslere dair resmi veriler bulunmamaktadır. Ancak, eyalette toplam 23 farklı dilde ana dili dersleri sunulmaktadır ve Türkçe eğitimi sunan eyaletlerin başında gelmektedir. 2019/2020 eğitim döneminde, 100.000'den fazla öğrenci ana dili derslerine katılmış ve bunların yaklaşık yarısı, yani 43.671 öğrenci, eyalet tarafından sunulan Türkçe eğitiminden faydalanmıştır. Köken dili Türkçe dersleri, Kuzey Ren-Vestfalya'daki ilkokullarda en az 15 kişilik bir öğrenci grubuyla sunulmaktadır. Orta dereceli okullarda ise en az 18 kişilik bir öğrenci grubu oluşturulduğunda bu dersler verilmektedir. Haftada ilkokullarda 5 ders saati olarak öngörülen bu dersler, okul programlarındaki pratik zorluklar nedeniyle her okulda tam olarak uygulanamamaktadır.

Kuzey Ren-Vestfalya'da ilkokul eğitimi 4 yıl sürmektedir. Köken dili Türkçe dersleri genellikle ilkokullarda yoğunlaşmaktadır. Orta dereceli okullarda ise bu dersler genellikle karma/birleştirilmiş okullar, yüksek dereceli liseler ve ortaokullarda sunulmaktadır. Orta dereceli okulların "Sekundarstufe I" olarak adlandırılan ilk dönemi, yani 5. sınıftan 10. sınıfa kadar olan süreç, bir dil sınavıyla sonuçlanmakta ve bu sınavın sonucu öğrencilerin diplomalarına yansımaktadır (Uluçam-Wegmann,2017).

Türkçe, Almanya'da yaşayan Türklerin sayıca çokluğu ve Almanya ile Türkiye arasındaki sosyo-ekonomik ilişkiler düşünüldüğünde prestiji yüksek bir dil olarak görünse de bu prestijden tam olarak faydalanılamamaktadır. Bunun nedenlerinden ilki Almanya'da yaşayan Türk velilerin ve Türk öğrencilerin Türkçe dersine karşı isteksiz tutumları, diğeri ise Almanya'da ana dili eğitimi ve kullanımını engellemeye çalışan bazı adımlar olarak

değerlendirilebilir. Bu adımlara 2020'de Baden-Württemberg eyaletinde gerçekleşen teneffüste Türkçe konuşan öğrenciye verilen ceza örnek olarak verilebilir (bknz: <https://perspektif.eu/2020/07/14/okul-bahcesinde-turkce-konusan-ogrenciye-ceza-anadilimizi-konusamayiz/>). Almanya'da İtalyanca, İspanyolca ve Fransızca gibi Türkçe dersinin de prestiji yüksek olmalı, izole ders olarak görülmemelidir. Türkçe derslerinin değerinin tam anlamıyla anlaşılması için devlet ve konsolosluklar arasında iş birliği sağlanmalıdır. Bu iş birliği, ana dili eğitimi sunumu ve içeriği konusunda dilin korunması ve dengeli bir eğitimin sağlanması açısından önemlidir. Eyaletler arasında farklı yaklaşımlar ve katılım seviyeleri, Almanya'daki ana dili eğitimi sürecinin karmaşıklığını ve çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Almanya'da Öğretmen Eğitimi

Alman eğitim sisteminin Türkiye eğitim sisteminden farklılıkları olduğu gibi, öğretmen yetiştirilmesinde de iki ülke arasında bariz farklılıklar bulunmaktadır. Bu eğitimin eyaletler arasında az da olsa farklılık gösterdiğini belirtirken, Almanya genelinde öğretmen yetiştirme konusunda bir çerçeve olduğunu söylemek mümkündür.

Almanya'daki öğretmen eğitimi; eğitim yüksek okullarına ve eğitim bilimleri fakülteleri, müzik ve sanat eğitimi okullarında ve çok amaçlı üniversitelerde gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu okullara girebilmek için yükseköğretim olgunluk sınavını (Abitur) geçmek zorundadır (BMBF, 2015).

Almanya'da ilköğretim öğretmenleri genellikle eğitim bilimleri bölümlerinde üniversite eğitimi almaktadır. Bu eğitim süreci genellikle yedi dönem (yaklaşık üç buçuk yıl) sürmekte ve öğretmenlik sınavıyla son bulmaktadır. Ortaöğretim birinci kademesindeki öğretmenler ise, buldukları ara kademe ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademe öğretmenleriyle veya ortaöğretim ikinci kademe öğretmenleriyle birlikte yetiştirilmektedir. Üniversite eğitim süresi eyaletlere göre değişmekle birlikte genellikle üç buçuk veya dört buçuk yıl sürmektedir (9-11 dönem). Ortaöğretimin ikinci kademesindeki öğretmen adayları ise, bir

üniversitenin bilim veya güzel sanatlar fakültesinde kendi seçtikleri iki dalda (genel eğitim ve meslek dersi eğitimi) eğitim almaktadır. Eğitim süresi dokuz dönem yani dört buçuk yıldır. Mesleki eğitim öğretmen adayları ise, mesleki eğitim enstitülerinde ya da Teknik Mühendislik bölümlerinde eğitim almaktadır. Eğitimleri dört buçuk yıl sürmektedir. Mesleki eğitim öğretmenleri, ekonomi, işletme, elektrik-elektronik, inşaat teknolojisi, giyim ve tekstil teknolojisi, iç ve dış tasarım, sağlık ve ev ekonomisi gibi farklı alanlardan birini seçebilmektedir. Devlet sınavını başarıyla tamamlayan öğretmenler, meslek okulu öğretmeni veya ticaret okulu öğretmeni unvanıyla öğretmenlik yapma yetkisine sahip olmaktadır. Özel eğitim kurumları için öğretmen eğitimi ise, öğretmen adaylarının genellikle dört yıl boyunca eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinde eğitim almalarını içermektedir. Bu dört yılın yarısı özel eğitime ve yarısı eğitim bilimleri ve konu alanı derslerine ayrılmıştır (Eurodice, 2009; akt: Keçici, 2011).

Üniversite eğitimini tamamlayan ve birinci devlet sınavına giren adaylar, öğretmenlik eğitiminin ilk aşamasını oluşturur. Ardından, eğitimin ikinci aşaması olan öğretmenlik uygulaması veya hazırlık hizmeti başlar. Bu süreç, genellikle 18 ila 24 ay sürer ve öğretmen adayları, tecrübeli öğretmenlerin (mentor) rehberliğinde ders vermeye başlar. Hazırlık hizmetinin sonunda adaylar, ikinci devlet sınavına girerler. Başarılı olan adaylar, belirlenen bir konuda bilimsel ilkeleri göz önünde bulundurarak yaptıkları araştırmanın kabul görmesiyle stajyerlikten çıkarak öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar. (Eurodice, 2009; akt: Keçici, 2011).

Ayrıca, Almanya'da lisans ve yüksek lisans programlarına sahip olan ana bilim dalı mezunlarının öğretmenlik programına geçme imkânı bulunmaktadır. Bachelor ve Master diploması, I. Devlet Sınavına eşdeğerdir. Bachelor programları genellikle 6 dönem sürerken, ardından gelen master programları ise 4 dönemdir. Bachelor eğitimi genellikle iki alan eğitimine dayanmaktadır, örneğin ilkökul öğretmenliği için Almanca ve Matematik gibi dersler zorunludur. Master mezunları "Master of Education" unvanını alır ve bu unvan,

öğretmenlik mesleğine geçişte kabul edilir. (Kultusministerkonferenz, 2010; akt: Keçici, 2011).

Birinci Devlet Sınavını geçen adaylar ve Bachelor/Master eğitimini tamamlayan öğrenciler, iki yıl süren bir staj programına başlarlar. Stajyerlik süresinin sonunda başarılı olan adaylar, II. Devlet Sınavına girerler. Başarılı olan adaylar, öğretmen ihtiyacı olan okullara başvurarak öğretmenlik yapma hakkı elde ederler (BMBF, 2015). Okullar hangi alanda öğretmene ihtiyaç duyuyorsa kendi ilanlarını açmakta ve gerekli şartları sunduktan sonra başvuran adaylar içinde uygun gördüklerini mülakata çağırılmaktadırlar. Bu seçme sürecinin sonunda başvuran öğretmen adaylarından okul komitesi tarafından uygun görülen bir aday, açık pozisyona alınarak sözleşmesini imzalar.

Almanya'da öğretmenlik eğitimi, genel olarak eş zamanlı bir modelle yürütülmektedir. Bu modele göre, öğretmen adayları, genel eğitim derslerini alırken aynı zamanda mesleki derslerde de deneyim kazanırlar. Bu dersler, adaylara genel eğitim konularında derinlemesine bilgi vermektedir (Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler, 2013).

Öğretmen adaylarının üniversiteden mezun olabilmeleri için sınavlara tabi tutulmaları gerekmektedir. Başarılı olan adaylar, staj yapmak üzere seçilir ve bu süreçte teorik eğitimden ziyade pratik uygulamalara ağırlık verilir. Özellikle okullarda gerçekleştirilen uygulama eğitimine büyük önem verilmektedir. Eğitim ve staj süreleri, öğretmenlik kademelerine göre değişiklik gösterebilir (Doğan,2020).

Almanya'da güncel bir şekilde mevcut olan öğretmen staj uygulamaları ile ilgili bilgiler Turkistik Bölümünde görev yapan öğretim görevlileri tarafından bu araştırma kapsamında belirtilmiştir (bknz. 4.2.5. *Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümündeki Uygulamalı Derslere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum* sayfa:153).

Almanya'da Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek

Almanya'da öğretmen eğitimi, eyaletler arasında ve özellikle öğretmenlerin alan eğitimleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu farklılıklar, eyaletlerin öğretmenlik alanlarına yönelik düzenlemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu düzenlemeler, özellikle ana dili dersleri veya diğer dersler gibi belirli konuları kapsayabilir.

Almanya'da eğitim sistemi, eyaletlerin yetki ve sorumluluğu altındadır. Ders yönetmelikleri, içerikleri ve ders kitapları da dâhil olmak üzere birçok konu, eyalet kurumları tarafından belirlenmekte ve denetlenmektedir. Bu nedenle, okul türleri, eğitim süreleri, ders programları ve öğretmen eğitimi gibi konularda eyaletler arasında farklılıklar görülebilmektedir. Türkçe dersleri de bu farklılık gösteren konulardan biridir. Bazı eyaletlerde Türkçe dersleri sunulmazken, sunulduğu eyaletlerde bile her okulda bu dersin olması şart değildir. Üstelik, her eyalette Türkçe öğretmeni yetiştiren bir bölüm bulunmamaktadır (Uluçam-Wegmann,2017).

Almanya'da sunulan Türkçe derslerinde olduğu gibi, bu dersleri veren Türkçe öğretmenlerinin nitelikleri, sayıları, eğitim durumları ve çalışma koşulları gibi konularda hem eyaletler arasında hem de aynı eyalet içinde önemli farklılıklar görülmektedir. Genel olarak, Almanya'daki Türkçe öğretmenlerini dört ana grupta sınıflandırmak mümkündür:

1. Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler: Türk konsoloslukları aracılığıyla 5 yıllığına Almanya'ya gönderilen öğretmenlerdir. Türkiye devleti, bu öğretmenlerin işvereni konumundadır.
2. Almanya'da Yaşayan Türkçe Öğretmenleri: Türkiye'de eğitim almış ancak Almanya'da yaşayan ve Türkçe dersleri veren öğretmenlerdir. Çoğunlukla ilkokul öğretmenidirler ve genellikle sözleşmeli eleman olarak çalışırlar. Alman vatandaşı olmadıkları takdirde bazı haklara sahip olamayabilirler.
3. Almanya'da Yaşayan Türkçe Bilgisi Olan Bireyler: Almanya'da doğup büyümüş, Türkçe dışında bir dalda eğitim almış kişilerdir. Türkçe öğretmenlik eğitimi almamış

olsalar da Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'ne göre Türkçe dil seviyesine sahip olmaları gerekmektedir. Bazı eyaletlerde meslek içi eğitim almaları yeterli olabilir.

4. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin Essen şehrinde bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü mezunları gibi öğretmenleri içeren bir dizi farklı öğrenci profiline sahiptir. 2011-2012 kış yarıyılından itibaren, Kuzey Ren-Vestfalya'daki tüm öğretmenlik bölümleri bachelor ve master eğitim modeline geçiş yapmıştır. Almanya'da öğretmenlik dalında en az iki ayrı daldan (örneğin Matematik ve Türkçe, İngilizce ve Türkçe) ders alınması zorunludur. Ayrıca, eğitim bilimlerinden dersler almak da gereklidir. Bunun yanı sıra, tüm öğretmenlik bölümü öğrencileri, İkinci ve Yabancı Dil Olarak Almanca Bölümünden (Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) zorunlu dersler alırlar. Öğretmen olabilmek için tamamlanması gereken bachelor ve master aşamaları, toplamda 10 sömestri kapsar: genel olarak, bachelor eğitimi 6 sömestr, master eğitimi ise 4 sömestrden oluşur. Bu sürecin ardından, öğretmen adayları okullarda 1,5 yıl süren bir staj dönemi tamamlar ve okudukları her iki dalın da öğretmeni olarak çalışmaya hak kazanırlar. Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik mezunları, diğer derslerde öğretmenlik yapan meslektaşlarıyla aynı koşullarda çalışır ve Alman vatandaşı olduklarında memuriyet hakkına sahip olurlar. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin oldukça heterojen bir grup oluşturduğunu göstermektedir. Bu heterojenlik, Türkçe derslerinin kalitesine de doğrudan etki edebilir (Uluçam-Wegmann, 2017). Gruplar arasında öğretmenlerin eğitim seviyeleri, çalışma koşulları ve ders sunma biçimleri gibi farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Bu unsurlar, Almanya'da Türkçe öğretmenlerinin eğitiminde ve derslerinde farklılıklara neden olabilmektedir.

Bu araştırmadaki öğretmen adayları 4.gruba girmekle bu bölümde Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümüne kayıt olurken şartlar, öğrencilerin mezuniyetlerine kadar geçirdikleri eğitim süreçleri, mezuniyet şartları ve bu eğitimin Türkiye'deki Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden farkı incelenecektir.

İlk olarak Turkistik Bölümüne kayıt koşulları incelendiğinde, adayların Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'ne göre B2 seviyesine karşılık gelen Türkçe dil becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Dil becerileri, kayıt için bir ön koşul olmamakla birlikte; ilk yarıyıldan yapılan B2 seviyesindeki sınav başarıyla geçilmelidir. Bununla birlikte öğrenciler, göçmen geçmişli olan öğrencilere Almanca desteği verebilecek ve derslerde tüm faaliyetleri bir öğretmen olarak gerçekleştirebilecek Almanca bilgisine sahip olmalıdır. Bölüme öğrenciler, Yükseköğretime giriş yeterliliği belgesi (Hochschulreife) ile veya sorumlu devlet kurumu tarafından verilen bir sertifika ile alınan eşdeğer tanınmış sertifika ile kayıt olabilmektedir. Öğrenim yeterliliğini Almanca konuşulan bir kurumdan almamış adayların, öğrenimlerine başlamadan önce yabancı adaylar için üniversiteye girişte Almanca sınavı (DSH) düzenlemelerine uygun olarak yeterli Almanca dil bilgisine sahip olduklarını belgelemeleri gerekmektedir. Bu seviye, şu an Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre Almanca Hochschule (Yükseköğretim) C1 seviyesidir. Bu yeterliliklere sahip herkes, Turkistik Bölümüne kayıt yaptırabilmektedir.

Turkistik Bölümündeki ders yapısı incelendiğinde; öğrencilerin ders, seminer, staj ve proje çalışmalarından sorumlu olduğu görülmektedir. Dersler, temel ve uzmanlık bilgilerin yanı sıra metodolojik bilgileri içermektedir. Derslerin yanı sıra seminer adı verilen oturumlarda öğrenciler, bilimsel bir problemle aktif olarak ilgilenebilmektedirler. Staj çalışmalarında ise öğrenciler, bir konunun içeriğini ve yöntemlerini deneysel yöntemler ile tanıyabilmektedir. Öğrenciler; stajları esnasında deneylerini planlamalı, bağımsız olarak yürütmeli, kaydetmeli ve deney sonuçlarını anlamlı bir şekilde değerlendirmelidir. Proje çalışmalarında ise konular planlı, organize ve bağımsız işlenmektedir. Proje ekibi, iş bölümünü kendi organize etmektedir. Proje çalışmaları; proje planlamayı, organizasyonunu, genel oturumda proje ilerlemesinin yansıtılmasını, proje sonuçlarının bir çalıştayda sunulmasını ve tartışılmasını içerir. Sorunlar da dâhil olmak üzere belgelenir ve sunulur.

Dersler, tüm bölümlerde modüler olarak yapılandırılmıştır. Modüller, içerik bakımından bağımsızdır ve dersin genel hedeflerine ilişkin yeterlilik sağlar. Pratik dil alıştırmalarını içeren derse (Entegre Dil Kursu) katılım, modül sınavına kabul için ön koşuldur. Entegre Dil Kursu 1'i (Integrierter Sprachkurs I) başarıyla tamamlayan öğrenciler, Dil Pratiği (Sprachpraxis) modül sınavına girebilmektedirler. Bu işleyiş, bölümdeki diğer modüller için de geçerlidir. Örneğin; Dil Bilimi 2 modül sınavına girmek için öğrencinin Dil Bilimi 1 modülünü başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Turkistik Bölümündeki dersler birbirinin devamı olan modüller şeklinde ilerlemekte ve Türkiye'deki sistemden farklı olarak öğrencilerin bir sonraki modüle geçmek için 1. modülü başarıyla bitirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, Türkçe öğretmeni olabilmek için hem lisans hem de yüksek lisans derecelerini başarıyla tamamlamalıdır. Öğrenciler, lisans ve yüksek lisans dönemlerinin sonunda ayrı olmak üzere Türkçe bitirme tezi yazmak zorundadırlar.

Öğrenciler, üniversiteye kayıtları esnasında SEK 1 olarak geçen HRSGe'de (Hauptschule, Realschule, Sekundarschule ve Gesamtschule) ve SEK 2 olarak geçen GyGe (Gymnasium ve Gesamtschule) okul türlerinden hangisinde öğretmenlik yapmak istediklerini seçerler ve buna göre aldıkları eğitimde farklılıklar olur. HRSGe'de Türkçe öğretmenliği yapmak isteyen öğrencilerin lisans düzeyinde gördükleri modüller ve kredileri dönemlerine göre şu şekilde ayrılmaktadır; 1.ve 2.dönem alınan modüllerden Fachdidaktik 1 (Didaktik) modülü 5 kredi, Sprachpraxis (Dil Pratiği) ve Literatur und Kulturwissenschaft 1 (Kültürbilim) modülü 6 kredi, Linguistik 1 (Dil Bilimi) modülü ise 7 kredidir. Üçüncü ve 4.dönem alınan Linguistik 2 modülü 5 kredi, Fachdidaktik 2 modülü 7 kredi, Literatur und Kulturwissenschaft 2 modülü ise 8 kredidir. Beşinci dönem alınan Auslandserfahrung erwerben (Uluslararası deneyim kazanma), Interkulturalität erfahren (Kültürlerarasılığı deneyimleme) ve Berufsfeldpraktikum (Mesleki alan stajı) altışar kredidir. Linguistik 3 modülü ise hem 5. hem de 6.dönemde alınır ve toplam 7 kredidir. Forschungsmethoden (Araştırma Yöntemleri) modülü ise 6.dönemde alınmaktadır ve 2 kredidir. Lisans bitirme tezi ise 8 kredidir ve böylece HRSGe için Turkistik Bölümünde öğrenim gören bir öğrenci

toplam 59 krediyi tamamlamaktadır. Bu toplam krediye lisans bitirme tezinin ve Mesleki alan stajının kredisi dâhil edilmemiştir.

GyGe’de Türkçe öğretmenliği yapmak isteyen öğrencilerin lisans programlarındaki modüllere ve kredi dağılımlarına bakıldığında; 1.ve 2.dönemlerde alınan Fachdidaktik 1 (Didaktik) modülü 5 kredi, Literatur und Kulturwissenschaft 1 (Kültürbilim) ile Sprachpraxis (Dil Pratiği) modülü 6şar kredi, Linguistik 1 (Dil Bilim) modülü ise 7 kredidir. Üçüncü dönem alınan Fachdidaktik 2 modülü 5 kredi, 3.ve 4.dönemlerde alınan Linguistik 2 modülü 8 kredi ve Literatur und Kulturwissenschaft 2 modülü 11 kredidir. Beşinci dönem alınan Auslandserfahrung erwerben (Uluslararası deneyim kazanma), Interkulturalität erfahren (Kültürlerarasılığı deneyimleme) ve Berufsfeldpraktikum (Mesleki alan stajı) modülleri 6şar kredidir. Beşinci ve 6.dönemlerde alınan Fachdidaktik 3 modülü 5 kredi ve Linguistik 3 modülü 7 kredidir. Altıncı dönemde alınan Forschungsmethoden (Araştırma Yöntemleri) modülü 2 kredi ve lisans bitirme tezi 8 kredidir. Böylece GyGe lisans programı için toplam kredi miktarı 68dir. Toplam krediye bitirme tezinin ve Mesleki alan stajının kredisi dâhil edilmemiştir.

Böylece, GyGe Türkçe öğretmenliği lisans programının HRSGe Türkçe öğretmenliği lisans programından kredi olarak daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Buradaki fark, 3 kredi daha fazla olan Linguistik 2 ve Literatur und Kulturwissenschaft 2 modüllerinden ve ayrıca HRSGe’de olmayan 5 kredilik Fachdidaktik 3 modülünden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte GyGe’de 5 kredi olan Fachdidaktik 2 modülü, HRSGe’de 7 kredidir.

Turkistik Bölümündeki lisans öğrencilerinin staj uygulamaları incelendiğinde; Türkiye’deki Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki staj uygulamasından gayet farklı olduğu görülmektedir. Öncelikle öğretmenlik okuyan öğrenciler için 2 farklı staj uygulaması bulunmaktadır. Bunlardan ilki Turkistik Bölümü dâhilinde olan Mesleki alan stajı (Berufsfeldpraktikum) dır. Bu staj, genellikle ders dışında ve eğitim kurumları haricindeki yerlerde, ilgili meslek alanlarında yapılabilmektedir. Burada amaç, öğrencilerin öğretmenlik dışındaki kariyer imkanlarını deneyimleyebilmesidir. Ders dışı stajlarda

öğrenciler; çocuk, genç ve yetişkin eğitimi için pedagojik açıdan ilgili kurumlar hakkında bilgi sahibi olur ve kurumların yapılarını ve koşullarını anlar. Öğrenciler, stajı bağımsız olarak düzenlemektedirler. Mesleki alan stajı en az 4 hafta (80 saat) sürmektedir. Öğrenciler, bu stajı 4.yarıyıllarında ya da en geç 5.yarıyıllarında yapmakla yükümlüdürler. Bu staj, Turkistik Bölümünde yapılabileceği gibi öğrencinin diğer branşında da yapılabilir. Kültür kurumları, kütüphaneler, medya/gazetecilik, yayınevleri, halkla ilişkiler gibi Türkçe ile ilgili diğer alanlarda veya akademik mesleki alanlarda çeşitli seçenekler tercih edilebilir. Böylece öğrenciler, heterojenliği (katılımcıların motivasyonu, dil eğitimi, yaşı, sosyalleşmesi vb.) deneyimleyebilir. Okullar, diğer eğitim kurumları veya şirketler arasındaki iş birliği biçimlerini öğrenen öğrenciler, müfredat dışı faaliyet ve öneriler hakkında bilgi sahibi olabilir. Buna örnek olarak; tüm gün eğitim veren okullarda düzenlenen çalışma grupları, tiyatro gösterileri, spor festivalleri, konserler, stajlar veya geziler gösterilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin okulda çalışmanın organizasyonel, yapısal ve pedagojik yönleri hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler, bu stajı Almanya'da yapabilecekleri gibi yurt dışında bir yeri de tercih edebilmektedirler. Yurt dışında ve okul haricinde bir kurumda staj yapmayı tercih eden öğrenciler için yukarıdaki beceriler ve çıktılar geçerlidir. Öğrenciler, günlük ve işle ilgili durumlarda Türkçe becerilerini geliştirirler ve kültürlerarasılığını deneyimler. Derste yapılan stajda ise öğrenciler, Türkçe öğretmenin gereksinimlerine ilişkin izlenimlerini genişletirler ve bunlar üzerinde eleştirel düşünebilirler. Sınıfta öğretme ve öğrenmenin temel öğelerini planlar ve bunları uygular. Derslerini tasarlamak için çeşitli yöntemleri öğrenirler.

Öğrencilerin aldığı ikinci staj uygulaması ise Eğitim Bilimlerine dâhil olmakla birlikte Yetenek ve Oryantasyon stajı (Eignungs- und Orientierungspraktikum) olarak geçmektedir. Bu staj, eğitim kurumlarında ve öğrencilerin 1.veya 2.dönemlerinde tamamlanır. En az 25 gün okulda kalan öğrenciler, öğretmenlerin mesleki gerçekliğini anlar ve okulda çalışmayı deneyimler. Her iki stajın sonunda da öğrenciler 'Praxiselemente' isimli portföyü tutmak zorundadırlar. Bu portfolyo sayesinde öğrenciler,

işle uygulamada işle ilgili becerilerinin sistematik gelişimini belgeler. Aynı zamanda portfolyolar, hem Mesleki alan stajı hem de Yetenek ve oryantasyon stajı modülünün uygun şekilde tamamlanması için ön koşuldur.

Aynı zamanda, lisans öğrencileri 5.dönemlerinde Uluslararası deneyim (Auslandserfahrung erwerben) veya Kültürlerarası deneyim (Interkulturalität erfahren) modülleri arasından seçim yapmaktadırlar. Fakat Uluslararası deneyim modülünü seçen öğrencilerin en az 1 yıl yurt dışında kalarak modülü tamamlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin özel durumlarında istisnalara izin verilebilir. Uluslararası deneyim modülünde yurt dışında kalınan ülkenin, ulusal dil olarak Türkçe konuşulan ülke olma şartı bulunmaktadır. Öğrencilerin Uluslararası deneyim ve Kültürlerarası deneyim modüllerinden başarıyla geçmeleri için 10 sayfalık Türkçe proje raporu vermeleri gerekmektedir.

Öğrenciler, lisans dönemlerini bitirmek için 8 hafta içerisinde Türkçe lisans bitirme tezlerini yazmak zorundadırlar. Tezlerin uzunluğu yaklaşık 30 sayfa veya 75.000 karakter olmalı ve tezleri 50 sayfayı geçmemelidir. Lisans derecesi programlarında lisans tezinin yazılması ve tüm sınavların tamamlanması da dâhil olmak üzere standart eğitim süresi, 3 akademik yıl veya 6 yarıyıldır. Öğrencilerin lisans tezine kayıt için toplam 120 krediyi ve Yetenek ve Oryantasyon stajını başarıyla tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Turkistik Bölümünün lisans düzeyi için mezuniyet koşulları incelendiğinde, öğrencilerin toplam 180 kredi almaları gerekmektedir. Bu da her dönem için 30 krediye denk gelmektedir. HRSGe için kredilerin dağılımına bakıldığında; 1.branştan alınan toplam 59 kredi, 2.branştan alınan toplam 59 kredi, Eğitim Bilimlerinden toplam 42 kredi, Mesleki alanda stajdan 6 kredi, Göçmen kökenli öğrenciler için Almanca öğretiminden (DaZ) 6 kredi, lisans bitirme tezinden alınan 8 kredidir. GyGe için kredilerin dağılımına bakıldığında; 1.branş toplam 68 kredi, 2.branş toplam 68 kredi, Eğitim Bilimleri toplam 24 kredi, Mesleki alanda staj 6 kredi, Göçmen kökenli öğrenciler için Almanca öğretimi (DaZ) 6 kredi ve lisans bitirme tezi ise 8 kredidir.

Turkistik Bölümünde yüksek lisans düzeyine geçen öğrencilerin eğitiminde seminerler ve stajlar ağırlıklıdır. Yüksek lisans düzeyinde de tüm sınavlar Türkçe yapılmaktadır.

HRSGe yüksek lisans düzeyindeki modüllerin alınan dönemleri ve kredi dağılımları incelendiğinde; 1.dönem alınan Kontrastive Studien (Karşılaştırmalı Çalışmalar) modülü 9 kredi, 2.dönem yapılan Praxissemester (Uygulama sömestri) staj modülü 25 kredi, 3.dönem alınan Fachübergreifendes (Mesleküstü) modülü 8 kredi, 4.dönem alınan Professionelles Handeln (Profesyonel Faaliyet) modülü 3 kredi ve 4.dönem yazılan yüksek lisans bitirme tezi 20 kredidir. Yüksek lisans bitirme tezi, Eğitim Bilimlerinde de yazılabilmektedir. Toplam 20 kredi olan master eğitimine, bitirme tezi ve staj dâhil edilmemiştir.

GyGe yüksek lisans düzeyindeki modüllerin alınan dönemleri ve kredi dağılımları incelendiğinde; 1.dönem alınan Kontrastive Studien (Karşılaştırmalı Çalışmalar) modülü 12 kredi, 2.dönem yapılan Praxissemester (Uygulama sömestri) staj modülü 25 kredi, 2.ve 3.dönem alınan Kulturelle Kompetenz (Kültürel Yeterlilik) modülü 6 kredi, 3.dönem alınan Fachübergreifendes (Mesleküstü) modülü 8 kredi, 4.dönem alınan Professionelles Handeln (Profesyonel Faaliyet) modülü 3 kredi ve 4.dönem yazılan yüksek lisans bitirme tezi 20 kredidir. Yüksek lisans bitirme tezi, Eğitim Bilimlerinde de yazılabilmektedir. Toplam 29 kredi olan master eğitimine, bitirme tezi ve staj dâhil edilmemiştir.

İki okul grubu için alınan master eğitimindeki farklar incelendiğinde; GyGe'de Kontrastive Studien (Karşılaştırmalı Çalışmalar) modülü 3 kredi daha fazla olmakla birlikte, HRSGe'de olmayan 6 kredilik Kulturelle Kompetenz (Kültürel Yeterlilik) modülü bulunmaktadır.

Yüksek lisans düzeyinde yapılan staj, bir yarıyıl sürmektedir. Bu staj dönemi, okullarda ve Okul Uygulamalı Öğretmen Eğitim Merkezinde (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung- ZfsL) tamamlanır. Öğrenciler stajı okullarda yaptıkları için buradaki dönem okul dönemine göre hesaplanır ve öğrenciler ya 15 Şubat- 15 Temmuz ya da 15 Eylül- 15 Şubat dönemlerinde stajlarını gerçekleştirirler. Stajın 2.dönemde ya da en geç 3.dönemde tamamlanması gerekmektedir. Staj boyunca öğrencilerin en az 2 proje

tamamlaması gerekmektedir. Bunlar ya 2 branşlarıyla ilgili ayrı projeler ya da 1 tane branşlarıyla ilgili 1 tane de Eğitim Bilimleriyle ilgili proje olmalıdır. Burada amaç, öğrencilerin okulu anlaması ve branşlarında çalışmayı araştırma yoluyla öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca öğrenciler, bu staj süresinde de portfolyo tutmakla yükümlüdürler.

Yüksek lisans bitirme tezi ise Türkçe ve 15 hafta içerisinde yazılır. Tez yaklaşık 60 sayfa veya 135.000 karakter olarak yazılmalı ve 80 sayfayı geçmemelidir. Yüksek lisans tezleri, her 2 branştan birinde veya Eğitim Bilimlerinde yazılabilmektedir. Staj dönemini başarıyla tamamlamamış öğrenciler, yüksek lisans bitirme tez modülüne kayıt yaptıramazlar.

Yüksek lisans tezinin yazılması ve bütün modüllerin tamamlanması dâhil yüksek lisans için standart eğitim süresi, 2 akademik yıl veya 4 yarıyıldır. Yüksek lisans mezuniyeti için toplam 120 kredinin tamamlanması gerekmektedir. Bu ise her dönem 30 krediye denk gelmektedir. Kredilerin dağılımı incelendiğinde; HRSGe'de 1.ve 2.branşlar için 20şer kredi, Eğitim Bilimlerinde 29 kredi, Göçmen kökenli öğrenciler için Almanca modülü (DaZ) 6 kredi, staj dönemi 25 kredi, yüksek lisans bitirme tezi ise 20 kredidir. GyGe'de ise bu dağılım; 1.ve 2.branşlar için 29ar kredi, Eğitim Bilimlerinde 17 kredi, staj dönemi 25 kredi ve yüksek lisans bitirme tezinden alınan 20 kredidir.

Kısaca, Turkistik Bölümündeki öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak için geçirdikleri toplam süre 5 akademik yıl veya 10 yarıyıldır. Turkistik Bölümündeki öğrencilerin Türkçe öğretmeni olabilmek için geçirdikleri eğitim sürecinin, Türkiye'de Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerden daha ayrıntılı ve uzun olduğunu söylemek mümkündür. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimleri boyunca derslerin yanı sıra stajlar ve tezlerle desteklenen eğitimin, öğrencilerin sahada daha deneyimli ve hazırlıklı olmasını amaçladığı söylenebilir. Bununla birlikte bölüm, içerdiği modüller sayesinde öğrencileri sadece öğretmenlik mesleğine değil diğer kariyer olanaklarına da yönlendirmektedir. Böylece bölüme kayıt yaptırdıktan sonra öğrenciler, öğretmenlik mesleğinin kendilerine uygun olup olmadığına karar verebilir ve diğer kariyer olanaklarına göre fikirlerini değiştirebilirler. Ayrıca, tezin devamında Turkistik Bölümü öğrencilerinin modüllere göre

aldıkları derslerin içerikleri incelenmiştir (bkz: Turkistik Enstitüsündeki derslerin bölümlere göre dağılımı- sayfa 78)

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü Özellikleri

Bu araştırmada Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünün Batı Avrupa'da Türkçe öğretmeni yetiştiren ilk ve tek kurum olması nedeniyle kuruluşundan günümüze kadar olan sürede geçirdiği değişimlere ve gelişimlere yer verilmiştir. Bu bölüm için Turkistik Bölümü başkanlarının bölüm ile ilgili yazılı kaynaklarına ve araştırmacının 2022-2023 eğitim-öğretim yılında topladığı bilgilere yer verilmiştir.

Prof. Dr. Emel Huber'in 2008 yılında "Die Gaste" isimli gazeteye verdiği söyleşi, bölümün kuruluş amacı ve süreciyle ilgili önemli bilgiler içermektedir. Huber'e göre, bölümün kuruluş amacı, işgücü göçü sonrası Almanya'da yaşayan ana dili Türkçe olan çocukları Türkiye'ye döndüklerinde güçlük çekmemeleri için hazırlamaktı. Alman yetkililer, bu çocukların aileleriyle birlikte kısa bir süre sonra Türkiye'ye döneceklerini düşünmekteydiler. Bu nedenle, çocuklara Türkçe dersleri verilerek Türkiye'deki yaşam koşullarına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Bu derslerde, Türkçenin yanı sıra Türkiye'nin kurumları ve yaşam koşulları gibi konular da öğretilmekteydi. İlk başlarda, Türkiye'de öğretmenlik eğitimi almış ilkokul öğretmenleri tarafından bu dersler veriliyordu. Bu öğretmenlere "konsolosluk öğretmenleri" deniyordu ve kısmen bu uygulama başarılı oldu. Ancak, bu yöntemin zorlukları görülmeye başlandı ve Almanya'da yaşayan Türklerden de Türkçe dersi vermeleri istendi. Zamanla, öğretmenlikle ilgisi olmayan kişilerin bile ders vermeye başladığı görüldü. Bu durum, çocuklara yönelik alınan önlemlerden biriydi ve bölümün kuruluş sürecindeki değişimlerin bir yansımasıydı. Huber'in ifadelerinden, bölümün kuruluş amacının zaman içinde evrildiği ve uygulamada çeşitli değişikliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır.

"Türk çocuklarının okula başladıklarında Almanca bilmemeleri, Alman okul sistemini ve öğretmenlerini şaşırtmıştı. Bu durum üzerine çeşitli önlemler alındı. Öğretmenlerin

yabancı çocukları daha iyi anlayabilmesi ve onlara daha iyi Almanca öğretebilmesi için Türkçe öğretmeye çalışıldı ve üniversitelerde meslek içi eğitim niteliğinde çalışmalar başlatıldı. Zamanla, düzenli bir biçimde "ikinci dil olarak Almanca öğretimi" profesörlükleri oluşturuldu. Bu profesörlüklerden birinde Essen Üniversitesi'nde Prof. Dr. Baur çalışmaktaydı. Ancak, Türk işçilerinin çoğunun Türkiye'ye dönmeyeceği ortaya çıktığında, Türk çocuklarının okulda yaşadığı güçlükler devam etti. Bu durum üzerine, Türk çocuklarının Almanya'da daha başarılı olmalarını sağlamak için onlara hem Türkçeyi daha iyi öğretmek hem de bu yolla daha iyi Almanca öğrenmelerini sağlamak gerektiği düşünüldü. Türkçe dersinin amacı, artık Türk çocuklarını Türkiye'deki değil, Almanya'daki yaşama hazırlamak olmalıydı. Bu yeni amaca uygun olarak Türkçe dersinin konu ve öğretim yöntemlerinin de değişmesi gerekiyordu. Bu doğrultuda, Almanya'da eğitim almış ve Alman okul sistemini tanıyan öğretmenlerin Türkçe dersleri vermeleri için eğitilmesi gerektiği düşünölmeye başlandı. Bu düşünöneyi ilk ortaya atan ve bu yönde etki yaratan isim, Essen Üniversitesi'nde Profesör Baur'ın yanında çalışan ve Alman öğretmenlere Türkçe dersleri veren Dr. Johannes Meyer-Ingwersen oldu. Meyer-Ingwersen, önce Profesör Baur'ı, ardından fakölteyi, rektörlüğü ve bakanlığı etkileyerek sonunda Türkçe öğretmenliği eğitimi vermek üzere Türkçe Öğretmenliği Bölümünün kurulmasını sağladı”(Huber,2008).

Aynı söyleşide Huber, bölümün kuruluş sürecini anlatırken, başlangıçta dilbilim ağırlıklı bir kürsü olarak planlandığını ve bölüm başkanlığına bir dilbilim profesörünün atanmasının gerektiğini belirtmiştir. Yazınbilim ve öğretimbilgisi derslerinin ise diğer akademisyenler tarafından verileceği öngörölmüştür. Ancak Huber, bu düzenlemeye karşı çıkarak, Türkçe bilmeyen öğretim üyelerinin Türkçe öğretimini üstlenemeyeceğini savunmuştur. Bu görüşü benimseyen bakanlık, bölüme öğretimbilgisi profesörlüğü kadrosu açmıştır. Böylece, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, dilbilim, yazınbilim ve öğretimbilgisi gibi temel konularda Türkçe ve Almanca bilen üç profesör tarafından yönetilen bağımsız bir bölüm olarak kurulmuştur. Huber, bu sürecin bazı gerginliklere

sebepe olduğunu ancak sonunda bakanlık ve rektörlüğün gerekçelerini benimsediğini ve bölümün bağımsızlığını kabul ettiğini ifade etmiştir. Bu şekilde, Türkçe Öğretmenliği Bölümünün kuruluşu, dilbilim ve öğretim bilgisi alanlarında uzmanlaşmış profesörlerin çabalarıyla ve bölümün akademik kimliğini koruyarak gerçekleşmiştir (Huber,2008).

Huber, Turkistik Bölümünün kurulmasının öneminden bahsederken, bu bölümün oluşmasının en önemli sonucunun Turkistik olarak adlandırılan yeni bir dalın ortaya çıkması olduğunu vurgulamıştır. Türkolojiden farklı olarak, betimlemeli dilbilim yöntemiyle çalışan, günümüz Türkiye ve Almanya'da konuşulan ve yazılan Türkçeyi ele alan, çağdaş yazını inceleyen, öğretim bilgisi yöntemlerini uygulayan bir dalın Türkçe için oluşmasının, bölümün üniversite dünyasına önemli bir katkı sağladığını belirtmiştir (Huber, 2008).

Huber, Turkistik Bölümünden ilk mezunların deneyimlerini aktarırken, mezun öğrencilerin öğrencileriyle ve diğer öğretmenlerle çok iyi ilişkiler kurduklarını, Türk kökenli ve diğer yabancı kökenli öğrencilere örnek ve destek olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, mezun öğrencilerin okudukları her iki veya üç daldaki öğretmenlik görevlerine başladıklarını ve çalıştıkları okullarda Türkçe derslerinin açılmasına öncülük ettiklerini belirtmiştir. Bu durumun, ilk izlenimlerin oldukça olumlu olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir (Huber, 2008).

Huber, Türkiye'den gelen öğrencilerin dil sorunlarını toplumsal nedenlerle ilişkilendirerek, bu sorunun kesinlikle iki dillilik sorunu olmadığını vurgulamıştır. Amerika'ya yapılan göçün okur-yazar kesimden olduğunu belirterek, Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının İngilizceyi başarılı bir şekilde öğrendiğini ve bu dilde başarılı olduklarını ifade etmiştir. Ancak Avrupa'ya göç eden Türklerin işçi ve köylü kökenli olduğunu, aile içinde az konuşulan, okul eğitimi almayan ve okuma yazma bilmeyen bir kesim olduğunu söylemiştir. Huber, bu durumun Türkiye'den gelen öğrencilerin dil sorunlarının temelinde yattığını ve bu nedenle ana dilin öğretiminin önemli olduğunu vurgulamıştır (Huber, 2008).

1995/1996 kış döneminde Duisburg-Essen Üniversitesi'nde orta dereceli okullar için Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Turkistik Bölümü açılmıştır. Bu bölüm, Almanya genelinde Türkçe öğretmeni yetiştirmede önemli bir öncülük işlevi üstlenmiştir. Sonraki yıllarda Hamburg ve Baden Württemberg eyaletlerinde farklı konseptlerde Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere bölümler açılmıştır. Ancak Hamburg'taki bölümün kapatıldığı, Tübingen Üniversitesi'ndeki Türkçe Öğretmenliği Bölümünün ise 2011 yılından itibaren Doğubilimi ve İslambilimi Bölümünde ek bir dal olarak sunulduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla Almanya ve Avrupa genelinde özerk bir anadal niteliği taşıyan ve diğer öğretmenlik dalları gibi yapılandırılmış tek bölümün Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü olduğu ifade edilmiştir. 1995 yılında kurulan bu bölümün öğrenci sayısının yaklaşık 100 olduğu, ancak 2022-2023 kış döneminde yan dallarıyla birlikte bu sayının arttığı belirtilmiş ve toplam öğrenci sayısı 577'ye ulaşmıştır (Uluçam-Wegmann, 2017).

Bu çerçevede ve amaçta kurulan Turkistik Bölümünün genel özelliklerini incelendiğinde; Turkistik Bölümü, Duisburg-Essen Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesinin bir parçası olarak hizmet vermektedir. Türkiye ve Almanya'nın çok dillilik ve çeşitliliğinden kaynaklanan alt disiplinleri ve araştırma alanlarıyla Turkistik Bölümü kurulmuştur. Alman üniversitelerindeki tarihî-filolojik yönelimli Türk Çalışmaları dersleri daha çok Doğu ve Asya çalışmalarına ve diğer Türk dillerinin incelenmesiyle bağlantılıyken, Turkistik Bölümündeki öğretim ve araştırma, Cumhuriyet Türkiye'si üzerine yoğunlaşmaktadır.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü, Türkiye'nin edebiyat, kültür ve tarihini incelerken öğrencilerin dil becerilerini akademik düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir. Dilbilim, edebiyat ve kültürel çalışmaların yanı sıra konu didaktiği üzerine klasik modüllerde öğrenim veren Turkistik Bölümü ayrıca etnik ve dini çeşitlilik, çok dillilik ve ulus ötesine odaklanan dersler ile öğrencilerinin bilgisini derinleştirme fırsatı sunmaktadır. 2016 yılında ise Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü, Türkiye tarihi, çağdaş tarih ve Avrupa dışı tarih alanlarında öğretimi güçlendirilmiştir.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde edebi ve kültürel çalışmalar alt disiplinleri, çağdaş Türk dili edebiyatı ve kültürü, ulus ötesi ve karşılaştırmalı bağlamlarda araştırılır ve öğretilir. Edebi temelleri öğretmek ve tarihi ve sosyo-kültürel konuları kapsayarak, Türk edebiyatı, Türkiye'nin kültürel manzarasının ve tarihinin merkezi bir parçası olarak ele alınır (bknz. <https://www.uni-due.de/turkistik/>).

Türkçe Dilbilimi alt disiplininde, öğrencilerin dili farklı açılardan bir işaret sistemi olarak ele alıp analiz etmelerini sağlayan genel temel dil bilgisi ve dil araştırma yöntemleri öğretilir. Öte yandan, odak modern Türk dili üzerindedir. Türkiye-Türkçe ve Almanca-Türkçenin dil özellikleri analitik ve betimsel olarak araştırılır ve öğretilir. Diğer bir odak noktası, Almanya'daki Almanca-Türkçe çok dillilerin çok dillilik ve çok okuryazarlığıdır. Türkçe öğretmeni yetiştirme dersleri, Turkistik Bölümünde merkezi bir öneme sahiptir. Konu alanı; dil öğretimi, edebiyat öğretimi ve bölgesel ve kültürel çalışmaların öğretimi alanlarından oluşur. Ders didaktiği, sınıfta öğretme ve öğrenme süreçlerinin incelenmesi için geçerlidir.

Eğitim bilimleri alt disiplininde okul, eğitim ve toplum ilişkisine ilişkin temel kavram ve kuramlar incelenir. Bir yandan, eğitim fırsatlarının sosyal eşitsizliği ve akademik eğitimin sosyal işlevi gibi eğitim-sosyolojik konulara odaklanılırken, diğer yandan öğretime ve bireysel öğrenciye odaklanan daha pedagojik-psikolojik yaklaşımlar, örneğin eğitim, sınıftaki kültürel çeşitlilik, öğrenme ve motivasyon teorileri ve destek önlemleri ile ele alınmaktadır.

Turkistik Bölümündeki öğrenciler, "Sek1: Hauptschule, Realschule, Sekundarschule ve Gesamtschule" (HRSGe) ve "Sek2: Gymnasium ve Gesamtschule" (GyGe) olmak üzere iki öğretim derecesi arasından seçim yapabilirler. Öğretmenlik mesleğine ek olarak Türkçe, "Kulturwirt" lisans programı kapsamında ve "Türk Çalışmaları" akademik lisans programı olarak da alınabilir. Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümüne kayıt olan lisans öğrencilerinin; eğitime giriş için Türkçe bilgilerini

kanıtlamalarına gerek olmasa da 1.yarıyılın sonunda B2 seviyesinde Türkçe dil seviyelerini kanıtlamaları şartı bulunmaktadır.

Turkistik Bölümünün kuruluş amacı, gelişimi ve nasıl bir değişim içerisinde olduğuna dair bölümde Dilbilim Kürsü Başkanı olarak görev yapmakta olan Prof. Dr. Işıl Uluçam-Wegmann'ın PoliTeknik isimli gazeteye verdiği söyleşi bu bölümde kullanılmıştır.

“Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü (eski adıyla Türkçe Öğretmenliği Bölümü), Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin Essen şehrinde, Türkçe-Almanca iki dilli ve iki kültürlü çocuk ve gençlere yönelik olarak, kendileri de iki dilli ve iki kültürlü olan öğretmen adaylarını yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan bir bölümdür.

Bölümün kuruluş amacına dayalı olarak, bölümdeki dersler ve içerikleri, iki dillilik olgusu ve iki dilli/iki kültürlü hedef kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Söz konusu derslerde, örneğin ölçülü Türkiye Türkçesi ve Almanya'da kullanılmakta olan Türkçe, karşılaştırmalı ve betimlemeli dilbilim çalışmalarının temelini oluştururken; çağdaş Türk yazını, Almanya'daki göçmen yazını ve Alman yazını karşılaştırmalı yazınbilim çalışmalarının odağında bulunmaktadır. Dilbilim ve yazınbilim alanlarında olduğu gibi, kültür bilim ve öğretim bilgisi alanlarındaki derslerde, aynı şekilde Almanya'da yaşayan iki dilli ve iki kültürlü öğrencilere yönelik özgün ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü, 2011-2012 kış yarıyılına kadar devlet sınavları ile bitirilmekteydi. 2011-2012 kış yarıyılı itibarıyla Turkistik Bölümü, diğer bölümlerde olduğu gibi, Bolonya süreci kapsamında Bachelor/Master sistemine geçiş yapmıştır. Öğretmen yetiştirme yasasına göre, öğretmen olabilmek için ilkece iki ayrı ders dalının okunması öngörülmektedir. Dolayısıyla Turkistik Bölümünde okumayı seçerek Türkçe öğretmeni olmak isteyen bir öğrenci, sistemin öngörmüş olduğu belirli ders dalı kombinasyonu olasılıklarından birini seçerek, iki ayrı ders dalının öğretmeni olarak mezun olmakta ve bu iki ayrı dalın öğretmeni olarak çalışabilmektedir.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünden mezun öğrencilerin çoğu, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin değişik şehirlerinde görev yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra Bavyera, Berlin, Hamburg gibi farklı eyaletlere giderek oralarda Türkçe öğretmenliği yapan bölüm mezunları da bulunmaktadır. Turkistik Bölümü, bugün sadece Almanya genelinde değil, Batı Avrupa'da da amaçları, konsepti ve üstlendiği misyon ile Türkçe-Almanca iki dilli ve iki kültürlü çocuk ve gençlere orta dereceli okullar için, ana dili derslerini sunacak öğretmen adaylarını yetiştiren üniversite düzeyinde tek kurum olma özelliğini korumaktadır.

Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Enstitüsü ilerleyen yıllar içerisinde, Almanya'daki toplumun, iş piyasasının iki dilli ve iki kültürlü bireylere farklı alanlarda da ihtiyaç duyabileceği gerçekliğini göz önünde bulundurarak, farklı bölümlerle iş birliği yaparak yeni oluşumların paydaşı olmuştur. Turkistik Enstitüsü, öğretmen yetiştiren bir bölüm olmanın yanı sıra ayrıca, 2008-2009 kış yarıyılı itibarıyla *Kulturwirt* (Kültürel İşletme) bölümüyle birlikte eğitim veren bir bölüm olma özelliği göstermektedir. Ekonomi bilimleri, kültür bilim, dilbilim, yazınbilim gibi derslerin sunulduğu Kulturwirt & Turkistik Bölümünden mezun olanlar, çeşitli uluslararası kuruluşlarda, firmalarda vb. çalışma olanağı bulabilmektedir." (Uluçam-Wegmann, 2014)

Türkçe öğretmeni olarak Turkistik Bölümünden mezun olan ve görev yapan öğretmenlerin durumları göz önüne alındığında Alman eğitim sisteminde Türkçe dersleri ve öğretmenlerinin konumuyla ilgili Prof. Dr. Uluçam-Wegmann söyleşide şu cümleleri belirtmiştir:

Uluçam-Wegmann (2014) tarafından aktarılan bilgilere göre, Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü mezunu Türkçe öğretmenlerinin, diğer öğretmenlik branşlarındaki meslektaşlarıyla aynı haklara sahip olduğu belirtilmektedir. Ancak, Türkçe öğretmenlerinin genel olarak diğer branşlardaki meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında farklı

yükümlülükler ve sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Bu sorunlar, doğrudan Türkçe derslerine yönelik sorunlar ve ders dışı sorunlar olarak sınıflandırılmıştır.

Doğrudan Türkçe derslerine yönelik sorunlar arasında, iki dilli ve iki kültürlü hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun ders kitaplarının bulunmayışı, derslerin yapıldığı ortam ve ders saatleri gibi konulardaki sıkıntılar, homojen olmayan gruplarla çalışma zorlukları gibi durumlar belirtilmektedir. Ayrıca, ders dışında Türkçe öğretmenlerinin ana dili bilincini geliştirmek, öğrencilerin bilişsel ve kimlik gelişimine olumlu etkilerini aktarmak gibi ek sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin okul yönetimi ve ebeveynlerle sıkı bir iletişim içinde olmalarının gerektiği belirtilmektedir.

Uluçam-Wegmann (2014) tarafından yapılan değerlendirmeye göre, Türkçe öğretmenlerinin var olan sorunlara çözüm bulmak için özverili çalıştıkları ancak bu sorunların çözümünün ancak farklı bireylerin ve kurumların iş birliği içinde sürekli ve uzun soluklu çalışmalarıyla mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenleriyle iş birliği içinde çalışılması, çeşitli etkinlikler düzenlenmesi ve ortaya çıkan sorunların somut olarak çözülmesine yönelik çabaların önemli destek sağlayabileceği belirtilmektedir.

Turkistik Bölümünün kamuoyunda yürütülen dil ve bu bağlamda göçmenlerin eğitsel başarısı tartışmalarına yaklaşımlar ele alındığında Prof. Dr. Uluçam-Wegmann'ın yanıtına göre Duisburg-Essen Üniversitesi'nde Turkistik Bölümünde yapılan dersler ve çalışmalar, iki dillilik olgusuna yönelik yüksek beklentilere dayanan bir yaklaşımı temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre, her iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimde karmaşık becerileri sergileyen bireyler, iki dilli olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla, bölümün amacı, öğrencilerin Almanca ve Türkçe dil becerilerini en yüksek düzeye çıkarmak ve her iki dilde de dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Prof. Dr. Uluçam-Wegmann, Turkistik Bölümünün hedeflerini anlatırken, Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı'nın 2011 yılında yayımladığı bir rapora atıfta bulunmuştur. Bu rapora göre, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde yaşayan göçmenlerin çoğunluğunun Almanya'da okul hayatlarını tamamladığı belirtilmiştir. Ancak hâlen bir kısmının Türkiye'de ilk ve orta dereceli okulları bitirdikten sonra Almanya'ya geldiği ifade edilmiştir. Uluçam-Wegmann, Türkçe derslerinin yapılandırılmasında dikkate alınması gereken ilk soruların "Kimlerin Türkçesi? Kimler için Türkçe?" olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Almanya'da doğup büyüyen ikinci kuşak ile Almanya'da doğup büyüyen üçüncü ve dördüncü kuşak arasında Türkçe dil kullanımında önemli farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, Türkçe derslerinin yeni kuşakların edinim düzeylerine ve gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılmasının büyük önem taşıdığını vurgulamıştır.

Turkistik Bölümü, iki dilli eğitim ortamlarında Türkçe eğitime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bilişsel ve dilsel beceri eşiklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara önem verilmelidir. Bugüne kadar yapılan araştırmalar ve çalışmalar sayesinde iki dillilik olgusu, Almanya'da kullanılan Türkçe ve Türkçe derslerinin yapılmasına ilişkin önemli bulgular elde edilmiş ve uygulama alanlarında ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak, iki dillilik olgusu ve dil dersleri sürekli değişen yapılar sergilemektedir. Bu dinamik yapı, zamanla yeni soruların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, Turkistik Enstitüsünün hedeflerini netleştirmeyi amaçladığı ve yeni araştırma soruları belirlediği görülmektedir. Bu araştırmaların yürütülmesinde enstitünün dış dünyaya daha fazla açılması gerekmektedir. Özellikle Batı Avrupa'da benzer konular üzerinde çalışan kurumlarla iş birliği yapılması önemlidir. Çünkü Fransa, Hollanda ve Danimarka gibi ülkelerde yaşayan Türkiye kökenli meslektaşlarımızla birçok ortak konu bulunmaktadır. Bu bağlamda, enstitünün Avrupa'da iki dillilik ve Türkçe eğitimi alanındaki bilimsel araştırmalara ve uygulamalı çalışmalara aktif olarak katılması gerekmektedir. Turkistik Enstitüsü, toplum içinde yaşayan çocuk ve gençlerin ana dillerindeki gelişimin eğitim başarısını artıracığına dair yaygın görüşleri desteklemiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar da bu görüşün gerçekçiliğini ortaya koymuştur (Uluçam-Wegmann, 2014).

Turkistik Enstitüsünün başkanlığını yapmış iki alan uzmanın yukarıdaki söyleşilerinde de belirttiği üzere bu enstitü, Batı Avrupa genelinde kritik bir öneme sahiptir. Turkistik Enstitüsü kuruluşu ve misyonu haricinde güncel genel bilgileri altında incelendiğinde şu özelliklerinden bahsetmek mümkündür: Turkistik Enstitüsü genel bir isim olmakla birlikte master ve lisans programlarıyla toplam beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla;

1. Lehramt HRSGe: Hauptschule, Realschule, Sekunderschule ve Gesamtschule için öğretmenlik
2. Lehramt GyGe: Gymnasium ve Gesamtschule için öğretmenlik
3. Türkeistudien: Türkiye Çalışmaları
4. Kulturwirt: Kültür ve Edebiyat bölümü
5. İlkokul Türkçe Öğretmenliği bölümü

Bu bölümlerin öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil-2'de gösterilmektedir. Sadece 2023-2024 güz döneminde öğrenci kabul edecek ilkokul Türkçe öğretmenliğine ait öğrenci sayısına yer verilememiştir.

Şekil 2

Turkistik Enstitüsü Öğrenci Sayılarının Bölümlere ve Yıllara Göre Dağılımı

Studiengang	Wise 2019/2020	Wise 2020/2021	Wise 2021/2022	Wise 2022/2023
BA LA GymGes Türkisch	169	187	154	134
BA LA HRSG Türkisch	325	296	270	255
MA LA GymGes Türkisch	51	37	30	37
MA LA HRSG Türkisch	62	81	88	71
2-Fach BA Türkeistudien	37	37	31	29
2-Fach MA Türkeistudien	<10	<10	<10	<10
BA Kulturwirt Türkisch	52	48	48	41

Şekil-2’de görüldüğü üzere Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Enstitüsüne ilgi son yıllarda giderek düşmekte, kayıt yaptıran öğrenci sayısı giderek azalmaktadır. Ayrıca düşen öğrenci sayısı nedeniyle 2023-2024 öğretim yılında ‘Türkeistudien’ master bölümü maalesef yeni öğrenci almamaktadır ve geçici bir süreliğine kapanmıştır. Önemli pozisyonuna rağmen kendisine bağlı birimler de dâhil olmak üzere öğrenci sayısında düşüş görünen Turkistik Bölümü, Almanya’daki Türkçenin mevcut durumu ve ilerideki kullanım ve öğrenim oranının öngörülebilmesi nedeniyle kritik bir konumdadır. Almanya’da sayıca fazla bulunan Türklerin başarılı bir şekilde Alman toplumuna entegreleri ana dili öğretimlerinin formel bir okulda gerçekleşmesiyle mümkün olabilir.

Turkistik Enstitüsündeki Derslerin Bölümlere Göre Dağılımı

Duisburg-Essen Üniversitesi çatısı altında 1995 yılında kurulan Turkistik Enstitüsüne giriş başlangıçta devlet sınavı aracılığıyla mümkündü. Sonrasında ise 2011-2012 yılında Bolonya sisteminin etkisiyle bachelor sistemine geçiş yapılmıştır. Bu geçişle birlikte bölümün yapısı modüler yapı olarak değişmiştir. Bu modüler yapıda öğrencilerin belirli dönemlerde belirli modülleri alması ve bir modülü bitirmeden diğer modüle geçememesi söz konusudur. Sürekli güncellenen bir bölüm olarak nitelendirilebilecek Turkistik Bölümü yaklaşık 14 senedir gündemde olan fakat 2 senedir üstünde yoğun bir

şekilde çalışılan ilkokul Türkçe öğretmenliği bölümünü 2023-2024 güz döneminde açmaktadır. Almanya'daki Türkçe derslerinin statüsünü olumlu yönde etkileyen bu gelişme ile bölüme daha fazla öğrenci de kayıt olabilecektir. Turkistik Enstitüsü, Avrupa'da tek olması ve en az iki dilli öğrencilerin aynı hedef kitleye ders vermeleri bakımından sürekli bir dönüşümü içinde barındıran bir bölümdür.

Enstitüdeki öğretmenlik bölümü ele alındığında didaktiğe önem verildiği görülmektedir. Almanya'daki ortaöğrenime yönelik iki farklı bölüm altında öğrenciler seçim yapmaktadır. Birincisi, HRSGe diğeri ise GyGe olarak isimlendirilen bu bölümlerden ilki (SEK 1) Hauptschule, Realschule, Sekundarschule ve Gesamtschule'de Türkçe dersi vermeyi seçen öğrenciler için, diğeri ise (SEK 2) Gymnasium ve Gesamtschule'de Türkçe dersinde görev yapmak isteyen öğrenciler için ayrılmıştır. Burada okullar hakkında kısaca bilgi verecek olursak Hauptschule: başarı düzeyi düşük bir okul, Realschule: mesleki eğitime yönelten, Gesamtschule: karma düzeyde öğrenci seviyeleri içeren bir okul iken Gymnasium ise en yüksek seviyede öğrencileri kabul eden ortaöğrenim kurumu olarak nitelendirilebilir. Enstitüdeki derslerde genellikle üç modül bulunmaktadır. Bunlar: Linguistik, Edebiyat ve Didaktik modülleri olarak sıralanabilir. Bölümde not alınmayan 'Geçti/Kaldı' şeklinde sonuçlanan sınavlara öğrenciler istedikleri kadar girebilirken modül sınavlarına o kadar fazla girmeleri mümkün olmamaktadır.

GyGe için bachelor döneminde alınan dersler incelendiğinde ilk olarak Sprachpraxis (Pratik dil kursu) modülü ile giriş yapılmaktadır. Bu modülde öğrenciler birinci dönemde entegre dil kursu almaktadırlar. İkinci dönemde ise öğrencilerin öğretmenlik için son derece önemli olan gramer ve metin bilgileri edinerek iyi bir temel oluşturmaları amaçlanmaktadır. Öğretmenlik okuyanlar ikinci dönemin sonunda sınav olurken Turkeistudien ve Kulturwit bölümlerindeki öğrenciler de isterlerse bu sınava katılabilmektedirler. Öğrencilerin bu dersi alabilmeleri için B2 seviyesinde Türkçe sertifikalarının olması gerekmektedir. Sertifikası olmayan öğrenciler için 1.dönemin sonunda sınav yapılmakta ve öğrencilerin geçmeleri hâlinde modül sınavına da

girebilmeleri söz konusudur. Burada önemli olan öğrencilerin B2 Türkçe sertifikaları olmadan da Turkistik Bölümüne kayıt olabilmelerini sağlamaktır. Linguistik 1 (Dil Bilimine giriş) modülünde ise 1.dönem Sprachanalyse (Dil analizi dersleri) yapılırken 2.dönemde Morpholoji (Biçim bilim) ve Sentaks (Söz dizimi) dersleri yapılmaktadır. Birinci dönem alınan Dil analizi dersinden sonra yapılan sınava sadece 'Geçti/Kaldı' şeklinde not verilirken, ikinci dönemin sonunda öğrenciler modülü geçebilmek için tekrar sınava girmek zorundadırlar. Edebiyat ve Kültürbilim modülünde (Literatur und Kulturwissenschaft) incelendiğinde 1. dönemde öğretmen odaklı giriş dersleri varken ikinci dönemde Edebiyata giriş dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin sonunda modül sınavları bulunmaktadır. Didaktik (Fachdidaktik) modülünde 1.dönemde Didaktiğe giriş dersi, 2.dönemde ise Okul ve Toplum dersi bulunmaktadır. Bu modülün sonunda da sınav vardır. Bu modülde bulunan BFP ise Staj uygulaması olarak nitelendirilmektedir. Açılımı; Yeterlilik, Uygunluk ve Oryantasyon olarak çevrilebilir. Öğrenciler lisans döneminde kısa bir süreliğine, master döneminde ise bütün bir dönemlerini Türkiye'de geçirmektedirler. Linguistik 2 modülü için ise öğrencilerin ilk modülü geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu modüldeki Bilimsel Metinler dersinde öğrenciler notlandırılmadan geçmektedirler. Bu modüldeki diğer dersler ise Metin Üretimi dersi ve Metin Dil Bilimi dersleridir. Metin Üretimi dersi öğretmenlik okuyan öğrenciler için zorunlu olmakla birlikte pratiğe yönelik alıştırmadır. Metin Dil Bilimi dersi sonunda öğrenciler, sözlü sınava girerek modül sınavını vermektedirler. Edebiyat 2 Modülünde; Metin Analizi ve Yorumu, Kültürel Çalışmalar, Edebiyat ve Medya dersleri bulunmaktadır. Fachdidaktik 2 Modülünde, alan didaktiği (Sprachdidaktik) dilsel açıdan bir didaktik dersidir. Bu modüldeki diğer ders ise Edebiyat ve Kültür Didaktiği olarak geçmektedir. Yurt dışı deneyiminde ise kış döneminde öğrenciler, Türkiye'ye gidip bir okulda alanlarıyla ilgili bir konuda araştırma yapmaktadırlar. Bu deneyimden öğrenciler gerekçeleri ile muaf olabilmektedirler. Kültürlerarası dersinde ise öğrenciler hem sunum yapmakta hem de proje raporu yazmaktadırlar.

HRSGe ile GyGe nin ortak modülleri bulunmaktadır. Türkeistudien bölümünde ise iki farklı okul seçeneğinden ortak ve farklı dersler bulunmaktadır.

GyGe master programı için modülleri incelendiğinde Karşılaştırmalı Çalışmalar Modülü ilk sıradadır. Bu modülde Karşılaştırmalı Dil Bilim, Karşılaştırmalı Edebiyat ve Staj dönemine hazırlık dersleri bulunmaktadır. Karşılaştırmalı Edebiyat dersini geçmek için ödev yapan öğrenciler, Karşılaştırmalı Dil Bilim dersini sınav ile bitirebilmektedirler. Staj dönemine hazırlık dersleri, öğretmenlik okuyan öğrenciler için önemli bir konumdur. Praxissemester (Staj Dönemi) modülünde ise Fachdidaktik (didaktik) semineri öğretmenlik okuyan master öğrencileri için zorunludur. Bu modülde öğrenciler proje yapabilmektedir. Kültürel Yeterliliğin Desteklenmesine Yönelik modülde Edebiyat ve Sanat Eleştirisi dersi bulunmaktadır. Bu modülde bulunan Bildirişimin Dilsel ve Kültürel Görünümleri dersi, HRSGe master bölümünde bulunmamaktadır. Fachübergreifendes modülünde ise Anlambilim ve Karşılaştırmalı Edimbilim dersi, Türkiye Tarihi veya Edebiyat ve Kültürbilim isimli seçmeli dersler bulunmaktadır. Modülü geçmek için öğrencilerin Anlambilim ve Karşılaştırmalı Edimbilim dersinde yapılan sınava girmeleri gerekmektedir. Bilimsel gelişime yönelik profesyonel eyleme geçme ya da Bilimsel açıdan ileriye götürebilecek çalışmalar modülü, Didaktik ve Edebiyat kürsülerini ilgilendiren bir modüldür.

Türkeistudien (Türkiye Çalışmaları) lisans (bachelor) programına didaktik dersleri dâhil edilmemiştir. Sprachpraxis modülünde Entegre dil kursları bulunmaktadır. Bu kurslar için öğrencilerin B1 seviyesinde Türkçe bilmeleri ve bunu belgelendirmeleri gerekmektedir. Entegre dil kursu 1 ve 2'yi alan öğrenciler ikinci dönemin sonunda modül sınavına girmektedirler. Bu derse devam zorunluluğu Türkeistudien öğrencileri için yokken öğretmenlik okuyan öğrenciler için vardır. Bu uygulama, Türkçeyi öğretecek öğrencilerin dili eksiksiz bir şekilde öğrenebilmeleri için gerekli ve yerinde bir yöntemdir. Linguistik 1 modülünde Dilbilime giriş ve Dil analizi dersleri ilk dönemde, Biçimbilim ve Sözdizim dersleri ise 2.dönem dersleri olarak alınmaktadır. Edebiyat ve Kültürbilim 1 modülünde Osmanlıca ve Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye kültürüne giriş dersi, Türkiye Tarihine

giriş dersi, Türk Dili ve Edebiyatına giriş dersi bulunmaktadır. Türkiye Tarihine giriş dersi 1. Dönem için zorunludur. Türk Dili ve Edebiyatına giriş dersi 2.dönem alınan bir derstir. Bu bölümdeki öğrenciler didaktik dersleri almamaktadırlar. Türkeistudien bölümünde genel kültüre yönelik dersler ağırlıktadır. Edebiyat ve Kültürbilim 2 modülünde, Literatür Biliminin içeriğine yönelik ders ve Metin Analizi ve Yorumu dersleri zorunludur. Çağdaş Edebiyat dersi de bu modüle dâhildir. Linguistik 2 modülünde Sözel Bildirişim dersi bulunmaktadır. Modülde bulunan Bilimsel Metinler dersi seçmeli bir dersken, Metin Üretimi dersi zorunlu bir derstir ve öğrenciler ödev yapmaktadır. Linguistik 3 modülünde Dil edinimi dersi, Metin dilbilim dersi, Çeviribilim ve pratiği dersi vardır. Edebiyat ve Kültürbilim 3 modülünde Uluslararası Edebiyat, Türkiye ve Avrupa, Çeşitlilik: Sınıflar, Din dersi, Literatür ve Medya dersi bulunmaktadır. Literatür ve Medya dersi zorunludur. Çok Dillilik Modülünde; çok dilliliğe yönelik arka arkaya seminerlerin olduğu ders (Ringvorlesung Mehrsprachigkeit), Çok dillilik dersi, Osmanlıca/ Arapça/ Yunanca/ Kürtçe ve Ermenice' ye giriş dersleri bulunmaktadır. Bu dillere giriş dersleri seçmeli olarak sunulmaktadır. Araştırma metotlarına yönelik modülde Bilimsel araştırma ve yazma dersi bulunmaktadır. En sonda ise bitirme tezini yazdıkları modül bulunmaktadır.

Kulturwirt (Türkçe) lisans bölümünde Sprachpraxis modülü bulunmaktadır. Dil pratiğine yönelik olan modüle katılan öğrenciler 1.dönemin sonunda sınava girmemektedir fakat 2.dönemin sonunda sınava katılmaları gerekmektedir. Öğrencilerin derslere devam zorunluluğu bulunmamaktadır. Linguistik 1 ve 2 modülünde ise Dil bilimine giriş, Dil analizi, Morfoloji ve Sentaks dersleri bulunmaktadır. Linguistik 1 modülünün sonunda öğrenciler sınava girmemektedirler. Linguistik 2 modülündeki dersler ise öğretmenlik okuyan öğrencilerin dersleriyle aynıdır. Bölümde ayrıca Edebiyat ve Kültürbilim 1 ve 2 modülleri bulunmaktadır. Türkeistudien (Türkiye Araştırmaları) bölümünden farklı dersleri içeren Kulturwirt bölümünde öğretmenlik alanında bulunan didaktik dersleri bulunmamaktadır. Bölüm ders içerikleri olarak öğretmenlik bölümüne yakındır.

Turkistik Enstitüsü altında bulunan bölümler kronolojik olarak sıralandığında ilk olarak; öğretmenlik bölümleri açılırken, sonrasında Kulturwirt bölümü 2008/2009 yıllarında, Türkeistudien ise 2018/2019 yıllarında açılmıştır. Öğretmenlik, Türkeistudien ve Kulturwirt bölümlerinde hem lisans hem yüksek lisans olarak bölümler olmasına rağmen Türkeistudien'daki master bölümü 2023/2024 güz dönemi ile geçici bir süreliğine kapanırken, Kulturwirt bölümünde ise şimdiye kadar hiç master öğrencisi bulunmamıştır.

Türkiye'deki modern bölümlere yaklaşan bir bölüm olarak nitelendirilebilecek Turkistik Enstitüsü derslerinin içerikleriyle çağdaş öğretime yakındır.

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, bu araştırma ile ilgili yurt dışında ana dili öğretimi alanına ait akademik çalışmalardan bahsedilmektedir. Tezin araştırma konusu ile bağlantılı olduğu gerekçesiyle Turkistik Bölümü ile Almanya'da Türkçe eğitiminin incelendiği yayınlardan söz edilecektir. İlk olarak Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü öğrencileriyle yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Uluçam'ın (2007) iki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunlarına yönelik yaptığı çalışmada, Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü öğrencileri ile tek dilli öğrenciler yer almaktadır. Araştırmada iki dilli öğrencilerin metin üretimleriyle tek dilli öğrencilerin metin üretimleri kıyaslanmış ve iki dilli öğrencilerin metinlerindeki dilsel sapmalara yer verilmiştir. Araştırmada iki dilli öğrencilerin metinlerinde özellikle uyumluluk kaynaklı sapmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri, öğrencilerin Türkçeyi yazı dilinde fazla kullanmamalarıdır. Yazma becerilerini Almancada daha fazla kullanmalarından dolayı öğrenciler, Almancadaki normları Türkçeye aktarmaktadırlar.

Demirdöven ve Okur'un (2017) "İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg-Essen Üniversitesi Örneği)" adlı çalışmalarında, bölüm öğrencilerinden 1. dönemde bulunan 12 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada, öğrencilere 'Konuşma Eğitimi', 'Okuma Eğitimi', 'Dinleme/İzleme Eğitimi', 'Yazma Eğitimi' ve 'Kişisel Görüşler' kategorileri altında çeşitli sorular yöneltilmiştir. 'Konuşma Eğitimi' başlığı altında yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe kullanımlarında kod değiştirimi yaptıkları, ani tepki dillerinin genellikle Türkçe olduğu, dil sürçmesi yaşadıkları, sunum gerçekleştirecekleri zaman Almandada kendilerini daha rahat hissettikleri ve rüyalarında genellikle Türkçe konuştukları ifade edilmiştir. 'Okuma Eğitimi' kapsamında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin çoğunluğunun akademik bir metin okurken genellikle Almandayı tercih ettikleri, Türkçe akademik metin okurken daha fazla zaman harcadıkları, Türkçe akademik metin okurken daha fazla sözlük kullanma ihtiyacı hissettikleri ve alt yazılı bir film veya video izlerken seçme şansları varsa alt yazı dilini Almanca tercih ettikleri belirlenmiştir. 'Dinleme/İzleme Eğitimi' kategorisi altında yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun orijinal dilinden farklı olan bir filmi veya videonun Almanca dublajlı hâlini izlemeyi tercih ettikleri, televizyon veya radyoda herhangi bir programı izlerken veya dinlerken genellikle Türkçeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 'Yazma Eğitimi' kapsamında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin çoğunluğunun akademik bir metin oluştururken genellikle Almandayı tercih ettikleri ve arkadaşlarıyla yazışmalarında genellikle Türkçe sözcüklerin kısaltmalarını yaptıkları tespit edilmiştir. 'Kişisel Görüşler' kategorisi altında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin çoğunluğunun iki dilliliği ve Türkçe-Almanca ikili dil kullanımını çeşitli avantajlar ve dezavantajlar açısından değerlendirdikleri, iki dil kullanımından kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları ve Almanya'daki Türkler için Türkçe ve Almanca öğretimi sırasında dil becerileri bağlamında bazı zorluklar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Demirdöven ve Okur,2017).

Karapınar ve Küçükavşar'ın (2021) Türkçe-Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicilerini inceledikleri çalışmalarına, Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünden 96 öğrenci ile Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 104 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının, üstsöylem belirleyicilerini iki dilli Türkçe

öğretmeni adaylarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda, tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre metin üretme sürecinde sayıca daha fazla kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenleri olarak ise, tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının okuru fazla düşünmeleri ve iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına göre ana dillerini daha fazla kavradıkları söylenebilir.

Sayran Taşkın ve Kurudayıoğlu'nun (2023) çalışmasında Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik metaforik algılarına yer verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden elde edilen metaforlar sırasıyla 'aidiyet ve değer verme', 'süreklilik ve zenginlik', 'gerekli ve bilgilendirici olma', 'özgün olma', 'köklü tarih ve kapsam', 'zorluk ve uzaklık', 'estetik ve anlamlı olma' olmak üzere yedi farklı kategoride toplanmıştır. Öğretmen adaylarının metaforlarından en fazla tekrar edenler ise sırasıyla 'ev, gökkuşağı, deniz, ağaç, memleket, şiir, çiçek ve aile' olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe hakkında olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçenin önemini farkında oldukları, Türkçeyi sevdikleri ve onu gelecek nesillere aktarmak istedikleri belirtilmiştir.

İkinci bölümde ise yurt dışında Türkçe derslerine katılan öğrencileri konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

Bekar ve Öztürk'ün (2018) "Avrupa'da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı (Almanya'da Üçüncü Kuşaklar Üzerine Bir İnceleme)" isimli çalışmalarında Almanya'da öğrencilerin Türkçe öğrenebilecekleri tek kurum olan okullarda Türkçe derslerine katılımların düştüğü belirtmişler ve bu nedenle Türkçe derslerinin dil edinimine katkısını araştırmışlardır. Bu amaçla Almanya'da verilen Türkçe dersleriyle ilgili Duisburg ve Ravensburg şehirlerinde veli ve öğrencilerin görüşleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrenci ve velilerin Türkçenin ve Türkçe derslerinin önemli oldukları konusunda bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Fakat buna rağmen Türkçe

derslerinin faydalı olmadığı noktasında yaklaşık %40'lık bir öğrenci ve veli grubu bulunmaktadır. Bunun nedenleri üç sebebe bağlanabilmektedir:

1. Muttersprachenunterricht dersinin karneye etkisinin olmaması,
2. Türkçe derslerinin diğer derslerin bitiminde yapılması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerin dersleri ve öğrencilerle ders dışı zamanlarda yeterince ilgilenmemeleri.

Araştırmaya göre, Avrupa'da I. ve II. kademe okullarda verilen Türkçe derslerinin ana dili edinimine yeterince katkı sağlamadığı belirtilmektedir. Türkçe derslerinin ana dili edinimine etkisinin istenilen düzeyde olabilmesi için öncelikle Muttersprachenunterricht dersinin karneye etkisinin sağlanması gerekmektedir. Eğer bu mümkün olmazsa, en azından bu dersi alan öğrencilere yönelik Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince teşvik edici faaliyetler düzenlenmelidir. Türkçe derslerinin diğer derslerin sonunda verilmesi, istenilen verimin alınmasını engellemektedir. Bu nedenle, Türkçe derslerinin daha erken saatlerde yapılması için okul idareleriyle iletişime geçilmeli ve çözüm önerileri sunulmalıdır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin de Türkçe derslerinin dil edinimine istenilen düzeyde katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Bu durumun en büyük nedeni, Almanya'da yaşayan ailelerin ve öğrencilerin durumunu bilmeyen öğretmenlerin Türkiye'den gönderilmesidir. Bu öğretmenler, Türk öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmakta ve Türkçe derslerinden beklenen verimi sağlayamamaktadır. Bu sorunu çözmek için Almanya'da doğup okumuş ve Türkiye'de öğretmenlik eğitimi almış öğrencilere yönelik bir program düzenlenmeli ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmesine öncelik verilmelidir (Bekar ve Öztürk,2018).

Özcan, Boztilki ve İnce'nin (2015) araştırmasında, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencilerin dersle ilgili memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Bu derslerin geniş coğrafyalarda verilmesi, öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi zorlaştırmıştır. Ancak Fransa'nın Paris şehrindeki eğitim müşavirliği bünyesinde

verilen derslerin benzer koşullarla sürdürülmesi, Batı Avrupa'daki öğrencilerin düşüncelerini değerlendirmek açısından anlamlıdır. Araştırmanın evrenini yurt dışında Türkçe derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencileri oluşturmuş, örneklem ise Fransa'nın Paris şehrinde bulunan 12 okulda 4-5 ve 6-7. sınıflarda öğrenim gören Türk öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerinin orta derecede olduğu ve yaşa bağlı olarak memnuniyet düzeyinde azalma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genelde derslere ilişkin memnuniyetsizlik içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak sınıf seviyeleri ile memnuniyetsizlik arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bu durum, derslerin farklı sınıf seviyelerinde bir arada yapılıyor olmasının etkisiyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın önerileri arasında, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin çağın ve verilen coğrafyanın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi ve bu süreçte öğrenciler ile velilerin istek ve önerilerinin dikkate alınması önemlidir. Dersin başarılı olması için tüm paydaşların amaçlara inanması gerekmektedir. Öğrencilerin ve velilerin aktif katılımı, başarıya ulaşmada önemli bir faktördür. Araştırmaya göre, bu dersin Türkiye'de yaşayan tek dilli öğrencilere değil, Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Yurt dışında verilen Türkçe derslerinin başarılı olabilmesi için tüm paydaşların katılımıyla sürecin dikkatlice yönetilmesi gerekmektedir. (Özcan & Boztilki & İnce, 2015).

Yıldız'ın (2012) araştırmasına göre, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi almalarının okul başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Türkçeyi iyi kavramaları, buldukları ülkenin dilini de iyi kavramaları anlamına gelmektedir. Bu nedenle, Türkçe derslerinin önemi oldukça büyüktür. Araştırmaya göre, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan öğrencilerin kimliklerini korudukları ve uyum sağlamada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ancak, Türkçe derslerine olan ilginin azaldığı da bir gerçektir.

Türkçe derslerine olan ilginin azalmasında birkaç faktör etkili olabilir. Öncelikle, derslerin genellikle birleştirilmiş sınıflarda ve okulun boş olduğu saatlere konulması, öğrencilerin derse olan ilgisini düşürebilir. Ayrıca, derslerden alınan notların karneye yazılması ancak

sınıf geçmeyi etkilememesi de derse devamı ve motivasyonu azaltabilir. Velilerin yoğun iş temposu ve dil problemleri gibi nedenlerle çocuklarının eğitim sorunlarıyla yeterince ilgilenmemesi de Türkçe derslerine olan ilginin azalmasında etkili olabilir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretimi ile ilgili olarak aşağıdaki taleplerde bulunmaktadır:

1. Türkçenin okullarda isteğe bağlı olarak haftada beş saat öğretilmesi ve sınıf geçmede etkili olması.
2. Türkçenin ikinci yabancı dil olarak yaygınlaşması.
3. Türkçenin lise olgunluk sınavlarında geçerli bir ders olarak kabul edilmesi ve lise bitirmeye etki yapacak bir ders olması.
4. Almanya'da Türkçe öğretmenliği bölümünün yaygınlaştırılması.
5. İki dilli eğitim modellerinin geliştirilmesi ve Türkçenin Almanlar tarafından da öğrenilmesi.
6. Türkçeye karşı oluşan olumsuz tutumun düzeltilmesi.

Buna göre yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin ana dili Türkçe derslerine özen göstermeleri gerekmektedir. Devletin bu konuya yakından ilgi göstermesi ve Türk öğrencilerin eğitimine destek olması önemlidir (Yıldız, 2012).

Belet'in (2009) çalışması, Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili olan Türkçeyi öğrenme durumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin, Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme amacının ana diline hâkim olmak, iyi iletişim kurmak ve aynı zamanda buldukları toplumun dilini de öğrenmek olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar, Türk öğrencilerin ana dillerini genellikle aile çevresinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin anlama ve ifade becerilerinde zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümü için öneriler arasında, Türkçe derslerinin programlara eklenmesi, kaynakların artırılması, kitap okuma etkinliklerinin çoğaltılması ve eğitim CD'leri gibi

materyaller aracılığıyla öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gibi adımlar öne çıkmıştır. Belet'in çalışması, iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini ele almıştır. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin desteklenmesi ve öğrencilerin ana dilini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır (Belet, 2009).

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok yazma ve konuşma gibi ifade becerilerinde zorluk yaşadıkları ve öğrendiklerini kullanmadıkları için unuttuklarını ve sözcük bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının kültür dili olan Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanması, Türkiye'ye gittiğinde yabancılaşmaması, çocukların kendi dilleri aracılığıyla kültürlerini öğrenmesi ve kaybetmemesi, Türk asıllı olmaları ve Norveççeyi daha iyi öğrenebilmeleri gibi nedenlere dayalı olarak çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini istedikleri görülmektedir. Araştırmada, ailelerin genellikle çocuklarının dili öğrenmelerine yönelik olarak onlarla Türkçe konuştuklarını, Türkçe kitap okuduklarını ve genel olarak çocuklarının Türkçe kullandıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, çocukların Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu dildeki becerilerini geliştirmedeki eksiklikler ailelerin ve öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Velilerin çocuklarının okuduğunu, dinlediğini anlamada ve yazmada zorlandığını ifade etmeleri ve öğrencilerin Türkçe ile daha fazla etkileşimde olmalarını sağlamak için önerilerde bulunmaları dikkat çekicidir. Aynı şekilde, öğretmenlerin de öğrencilerin ana dilinde telaffuzlarının bozuk olduğunu, sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmeleri önemlidir. Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında Türkçe öğretimine yönelik daha fazla kaynak ve içerik sağlanması, öğrencilerin Türkçe kullanabilecekleri yaşantıların artırılması ve okul, aile, öğrenci iş birliğinin güçlendirilmesi gibi adımlar öne çıkmaktadır. Ayrıca, ana dilinin okulda reddedilmesinin aslında çocuğun reddedilmesi anlamına geldiği vurgulanarak, çocukların kimliklerinin okulun dışında kalmasının önüne geçilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda Norveç'te yaşayan Türk öğrencilerin ana dillerini

öğrenme sürecine ilişkin olarak elde edilen bulgular, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ana dili Türkçenin öğrenilmesine yönelik benzer amaçlara sahip olduğunu ve bu konuda iş birliği yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, teknoloji destekli öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve ana dilinin kullanımını teşvik edici çalışmaların artırılması gibi adımların atılması önem arz etmektedir (Belet, 2009).

Üçüncü bölümde ise yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren MEB öğretmenlerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Adıgüzel ve Şen'in (2018) çalışmasına göre, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin hazır bulunuşluk ve kaygı durumlarına dair çarpıcı bulgular mevcuttur. Araştırmada, göreve hazır hissedenden öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ancak dörtte birinin kendini hazır hissetmediği belirtilmektedir. Hazır hissetmeme nedenleri arasında kişisel, programa yönelik ve öğrenci kaynaklı faktörler önemli rol oynamaktadır. Özellikle kişisel nedenlerin ağırlıkta olduğu görülmekte olup, Türkçe öğretimi konusundaki yetersizlik ve yaş/seviye çeşitliliği gibi konular öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygılarında ise sosyal yaşam, öğrenciler, öğretim süreci ve velilerle ilgili konular öne çıkmaktadır. Sosyal yaşama ilişkin kaygılar, ev bulma, kültüre uyum süreci, maddi sebepler ve memleket özlemi gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, çevresel etmenlerden kaynaklanan ırkçılık ve sağlık sigortası gibi konular da öğretmenlerin kaygılarını artırmaktadır. Öğrencilerle ilgili kaygılar arasında ise öğrenci tutumu, derse devam zorunluluğu ve iletişim problemleri öne çıkmaktadır. Öğretim sürecine ilişkin kaygılar ise materyal eksikliği, meslektaş tutumu ve programın olmaması gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, gidilen ülkenin diline yeterince hakim olmama ve mesleki yetersizlik gibi kişisel kaygılar da öğretmenlerin endişe kaynakları arasındadır. (Adıgüzel & Şen, 2018).

Çakır ve Yıldız'ın (2016) çalışmasında, Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren MEB öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. 510 öğretmenden 398'inin katıldığı ankette, özellikle veli ve öğrenci ilgisizliği, okullardaki fiziki altyapının yetersizliği ve okul

yönetimlerinin Türk öğretmenlerine karşı isteksizliği gibi sorunlar öne çıkmıştır. Araştırma, Türk öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra, buldukları bölgelerdeki sosyal ve bürokratik zorluklarla da mücadele etmek zorunda kaldıklarını göstermiştir. Öneriler arasında, veli-öğretmen-okul üçgeninin güçlendirilerek çocukların Türkçeyi ve Türk kültürünü daha iyi öğrenmelerinin önemi vurgulanmıştır. Bu şekilde, Türkçeyi ve Türk kültürünü bilen bireylerin kimlik gelişmelerinin ve özgüvenlerinin artacağı düşünülmüştür. Araştırmada ayrıca, Almanya'nın çok kültürlü kimliğine sahip vatandaşlarına yönelik daha etkili politikalar geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak Alman makamlarının, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine karşı bir direnç sergilediği ve Türkiye'den gelen öğretmenlere yönelik çeşitli engeller çıkardığı ifade edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin görev yerlerine geç gelmelerine ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesine yol açtığı belirtilmiştir. Alman eğitim yöneticilerinden, Türk öğrencilerin derslere ilgi göstermemesi gerekçesiyle Türkçe ve Türk Kültürü derslerini kapatmak yerine, destekleyici bir politika izlemeleri beklenmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016).

Son bölümde ise Avrupa'da Türkçe ana dili eğitimine yönelik bir çalışmaya yer verilmiştir.

Yağmur'un (2010) çalışması, Avrupa'da Türkçe eğitiminin değerlendirilmesi üzerine önemli bulgular sunmaktadır. Avrupa Birliği'nin dil politikaları ve azınlık haklarına ilişkin söylemleri ile uygulanan eğitim politikaları arasında çelişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, göçmen çocuklarına ana dillerinde eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmış ve bu hak ihlali olarak nitelendirilmiştir. Batı Avrupa'da Türk varlığını asimilasyon politikalarına teslim etmemek ve Türkçe eğitiminin sağlanabilmesi için siyasi mercilerin harekete geçmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu sorunun çözümünde eğitim bakanlıklarının ve dış işlerinin önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Ancak, sorunun siyasi boyutunun yanı sıra bilinçlendirme ve eğitim konularında da önemli adımlar atılması gerektiği vurgulanmıştır. Anne-babaların iki dillilik konusunda bilinçlendirilmesi için kılavuzlar hazırlanması ve seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, Türkçe derslerinin siyasi

veya ideolojik amaçlarla kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Devletlerin ve sivil toplum örgütlerinin Türkçe eğitime destek olması ve bu alanda faaliyet gösteren kurumlara katkı sağlaması gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre Batı Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim almaları ve Türkçenin korunması için çeşitli önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte, devletlerin, eğitim kurumlarının ve sivil toplum örgütlerinin iş birliği yapması önemlidir. Aksi takdirde, Türkçe eğitimi siyasi veya dini grupların etkisi altına girebilir ve zarar görebilir (Yağmur,2010).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Böylelikle araştırmayı yürüten kişi örneklemden faydalanarak ayrıntılı bilgilere ulaşma ve incelenen konu hakkında detaylı verilere sahip olabilmektedir.

Araştırmanın Türü

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerini kullanarak belirli bir katılımcı grubundan elde edilen örnekleri detaylı bir şekilde açıklamak ve analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından nitel araştırma için yapılan tanıma göre, bu çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, katılımcıların algıları ve deneyimleri doğal ortamlarında gerçekçi bir biçimde ortaya konmuştur. Nitel araştırmanın temel karakteristiği olan araştırma öznelerinin bakış açılarını ve anlam dünyalarını ortaya koyma amacıyla, Kuş (2009) tarafından belirtildiği gibi, araştırma öznelerinin gözüyle dünyayı anlamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde katılımcıların kişisel ve özgün görüşleri ve deneyimleri incelenerek aralarındaki ilişkiler tanımlanmış ve araştırma konusuyla ilgili bütüncül bir anlayışa ulaşılmıştır. Özdemir (2010) tarafından belirtildiği gibi, nitel araştırmalarda verilere parçadan bütüne doğru ulaşılmaya çalışılır. Bu çalışmada da katılımcıların kişisel deneyimleri ve düşünceleri incelenerek araştırma konusuyla ilgili bütüncül bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Yin (2007) tarafından belirtildiği gibi, durum çalışması; gerçek hayatta meydana gelen ve kesin sınırların olmadığı durumları incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada da belirli bir durumu detaylı bir şekilde incelemek ve anlamak için durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölüm ile ilgili deneyimlerini ve motivasyon kaynaklarını açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular aracılığıyla incelenmiş ve holistik bir yaklaşımla derinlemesine incelenerek yorumlanmıştır. Bununla birlikte; Turkistik Bölümünün özellikleri, modülleri ve ders içerikleri için doküman analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören 42 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ve bu bölümde görevli 8 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya hız kazandırmak ve öğrencilere kolay ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile seçim yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır ve araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna ek olarak, araştırmaya nitel veriler sağlayan katılımcıların kişisel deneyimleri hakkında konuşmaları sağlanarak, güvenli verilere ulaşmak amaçlanmıştır.

İlk olarak Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ve sonrasında bu bölümde görev yapan öğretim elemanlarının özellikleri incelenmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzdelik
Kadın	38	%90
Erkek	4	%10

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında öğrencilerden 38'si kadın, 4'ü erkektir.

Tablo 2

Öğrencilerin Yaşları

Yaş	Sayı	Yüzdelik
19	7	%17
20	4	%10
21	2	%5
22	4	%10
23	4	%10
24	5	%12
25	4	%10
26	4	%10
27	2	%5
28	2	%5
29	2	%5
36	1	%2
43	1	%2

belirtimiştir. Katılımcılardan 20,22,23,25,26 yaşlarındakiler dörder kişilik grupları (%10) oluşturmaktadırlar. 24 yaşında beş kişinin (%12); 21, 28 ve 29 yaşında ikişer kişinin (%5) katıldığı araştırmaya 36 ve 43 yaşlarından birer kişi (%2) katılmıştır.

Tablo 3*Öğrencilerin Sınıf Dönemleri*

Sınıf Dönemi	Sayı	Yüzdelik
1	8	%19
3	8	%19
4	1	%2
5	5	%12
6	1	%2
7	4	%10
8	2	%5
9	4	%10
10	1	%2
11	2	%5
13	3	%7
16	1	%2
17	2	%5

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Öğrenci katılımcılarından çoğunluğu (%19) 1. ve 3.dönem öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Dördüncü dönem öğrencisi bir kişi (%2), 5.dönem öğrencilerinden 5 kişi (%12), 7. ve 9.dönemlerden dörder kişi (%10), 13.dönemden 3 kişi (%7), 8,11 ve 17.dönemden ikişer kişi (%5), 6,10 ve 16.dönemden birer kişi (%2) araştırmaya katılmıştır.

Tablo 4*Öğrencilerin Kendilerini Tanımlama Biçimleri*

Milliyet	Sayı	Yüzdelik
Türk	22	%52
Alman	11	%26
Alman ve Türk	8	%19
Alman, Türk, Kürt ve Ermeni	1	%2

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin çoğunluğu (%52) kendini Türk olarak belirtmiştir. Katılımcılardan 11 öğrenci (%26) kendini Alman, 8 öğrenci (%19) hem Alman hem Türk, 1 öğrenci (%2) ise kendini Alman, Türk, Kürt ve Ermeni olarak belirtmiştir.

Tablo 5*Öğrencilerin İkinci Alanları*

İkinci Alan	Sayı	Yüzdelik
Almanca	13	%31
Matematik	10	%24
İspanyolca	3	%7
Fransızca	3	%7
İngilizce	3	%7
Biyoloji	3	%7
Kimya	2	%5
Tarih	2	%5

Sosyal Bilimler	2	%5
Felsefe	1	%2

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Öğrenci grubunda çoğunluk (%31), ikinci dal olarak Almanca öğretmenliğine devam etmektedir. Katılımcılardan 10 kişi (%24) Matematik öğretmenliğinde, üçer kişi (%7) İspanyolca, Fransızca, İngilizce ve Biyoloji öğretmenliğinde, ikişer kişi (%5) Kimya, Tarih ve Sosyal Bilimler öğretmenliğinde, bir kişi (%2) Felsefe öğretmenliğinde kayıtlıdır.

Tablo 6

Öğrencilerin Almanya'da İkamet Süreleri

Yıl	Sayı	Yüzdeler
10	1	%2
19	6	%14
20	5	%12
21	3	%7
22	5	%12
23	3	%7
24	5	%12
25	3	%7
26	4	%10
27	2	%5
28	2	%5
29	2	%5

43	1	%2
----	---	----

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Öğrenci katılımcılarından çoğunluk (%14), 19 yıldır Almanya'da ikamet etmektedirler. Beşer kişi (%12) 20, 22 ve 24 yıldır, dört kişi (%10) 26 yıldır, üçer kişi (%7) 21, 23 ve 25 yıldır, ikişer kişi (%5) 27,28 ve 29 yıldır, birer kişi (%2) ise 10 ve 43 yıldır Almanya'da yaşamaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Günlük Hayatta Almancadan Başka Bir Dil Kullanıp Kullanmama Durumları

Cevap	Sayı	Yüzdellik
Evet	41	%98
Hayır	1	%2

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Öğrencilerden 41 kişi (%98) günlük hayatında Almancadan başka bir dil kullanırken 1 kişi (%2) ise sadece Almanca kullandığını belirtmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Almanca Dışında Kullandıkları Diller

Diller	Sayı	Yüzdellik
Türkçe	36	%88
Türkçe ve İngilizce	4	%10
İngilizce	1	%2

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Öğrenci grubu katılımcılarından 36 kişi (%88) günlük hayatlarında Almancadan başka dil olarak sadece

Türkçeyi kullanmaktadır. Dört kişi (%10) Türkçe ve İngilizce, bir kişi (%2) İngilizce konuşmaktadır.

Buradan itibaren Duisburg-Essen Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde görev yapan 8 öğretim görevlisinden oluşan katılımcı grubuna ait özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Görevlilerinin Cinsiyetleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzdelerik
Kadın	5	%62,5
Erkek	3	%37,5

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında öğretim görevlilerinden beş kişi (%62,5) kadın, üç kişi (%37,5) erkektir.

Tablo 10

Öğretim Görevlilerinin Yaşları

Yaş	Sayı	Yüzdelerik
34	1	%14
40	1	%14
42	1	%14
45	1	%14
52	2	%29
54	1	%14

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Araştırmada yer alan sekiz öğretim görevlisinin yaş dağılımına bakıldığında iki kişinin (%29) 52 yaşında olduğu belirtilmiştir. Diğer öğretim görevlileri 34, 40, 42, 45 ve 54 yaşlarında olup her yaştan birer kişi (%14) bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinden 1 kişi yaşını belirtmemiştir.

Tablo 11

Öğretim Görevlilerinin Unvanları

Unvan	Sayı	Yüzdellik
Doktor	4	%50
Öğretim Görevlisi	3	%37,5
Jun. Prof. Dr.	1	%12,5

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (%50) doktor unvanına sahiptir. Üç kişi (%37) öğretim görevlisi olarak çalışırken ve bir kişi (%12,5) kıdemsiz profesör doktor (junior-professor) olarak çalışmaktadır.

Tablo 12

Öğretim Görevlilerinin Kendilerini Tanımlama Biçimleri

Milliyet	Sayı	Yüzdellik
Türk	6	%75
Alman	2	%25

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Öğretim görevlilerinde çoğunluk (%75) kendini Türk olarak belirtirken 2 kişi (%25) kendini Alman olarak belirtmiştir.

Tablo 13*Öğretim Görevlilerinin Kursüleri*

Kürsü İsmi	Sayı	Yüzdelik
Dilbilimi	3	%37,5
Edebiyat	2	%25
Alan Eğitimi	2	%25
İlkokul Öğretmenliği	1	%12,5

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısını göstermektedir. Öğretim görevlileri katılımcılardan çoğunluk (%37,5) Dilbilimi Kürsüsünde çalışmaktadır. Edebiyat ve Alan Eğitimi kürsülerinden ikişer kişi (%25) ve İlkokul Öğretmenliği bölümünden bir öğretim görevlisi (%12,5) araştırmaya katılmıştır.

Tablo 14*Öğretim Görevlilerinin Almanya'da İkamet Süreleri*

İkamet Süresi	Sayı	Yüzdelik
3	1	%12,5
6	1	%12,5
7	1	%12,5
8	1	%12,5
22	1	%12,5
29	1	%12,5
35	1	%12,5
45	1	%12,5

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinden 4 kişinin (%50) 20 seneden fazla süredir Almanya'da ikamet ettiği görülmektedir. Kalan dört kişi (%50) ise 10 yıldan daha az süredir Almanya'da yaşamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak görüşme sorularının uygulanması için Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü Başkanlığı'ndan izin alınmıştır. Araştırma için alınan Kurum İzni Onay Bildirimine Ek-E'de yer verilmiştir.

Katılımcıların görüşmelere gönüllülük ilkesine göre katılımları sağlanmıştır ve kendilerinden 'Gönüllü Katılım Formu' aracılığıyla izin alınmıştır. Gönüllü Katılım Formuna EK-A'da yer verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılar tarafından gönüllülük esasına dayanılarak doldurulmuştur. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formuna Ek-B'de, öğretim görevlileri için hazırlanan görüşme formuna Ek-C'de yer verilmiştir. Görüşme formu soruları, yaklaşık olarak kırk beş dakikayı geçmeyecek şekilde planlanmış ve katılan adaylardan nitel bilgi alabilmek için kişisel bilgilerin ve standartlaştırılmış soruların yanı sıra açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde derinlemesine bilgi edinmek mümkündür.

Çalışma, Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde yapılmıştır. Bu çalışma için araştırma grubunu lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden 42, öğretim elemanlarından 8 kişi oluşturmuştur. Her iki gruba da farklı yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda, Türkçe olarak hazırlanıp, katılan adaylardan nitel bilgi alabilmek için kişisel bilgilerin ve standartlaştırılmış soruların yanı sıra açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu türünde derinlemesine bilgi edinmek mümkündür. Katılımcılarla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında sürenin 45 dakikayı geçmemesi planlanmıştır. Cemaloğlu (2009), bu tür görüşmenin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeden farklı olarak görüşme formunun yarısı yapılandırılmış, yarısı da yapılandırılmamış bir biçimde hazırlandığını

ifade etmektedir. Bu yöntem örneği, bu araştırmada katılımcılarla ilişki kurabilmek için en uygun yöntemdir. Buna ek olarak, araştırmaya nitel veriler sağlayan katılımcıların kişisel deneyimleri hakkında bilgi sağlanarak, güvenli verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu güven oluşturmakla mümkündür. Görüşme formlarından elde edilen sonuçlar içerik analizi yöntemiyle işlenmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler 15.12.2022 ile 20.07.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşme süresinin tarih olarak bu kadar geniş bir süreye yayılmasının nedenleri olarak; öğrencilerin derse katılım zorunluluklarının olmaması ve bu nedenle derslerde araştırmacının az öğrenciyle iletişim kurabilmesi gösterilebilir. Derse düzenli olarak katılan öğrencilerin sayısı az olarak nitelendirilebilir. Buna ek olarak araştırmacının, gönüllülük esasıyla yapılması da zaten derse gelen az sayıdaki öğrencinin de araştırmaya katılım oranını düşürmüştür. Ayrıca araştırmacının üniversitede bulunduğu zaman aralığında siber saldırının gerçekleşmesi, bölüme düzenli gelen öğrenci sayısının düşmesine neden olmuştur. Ayrıca Noel tatili ve yarıyıl tatili gibi Alman eğitim sisteminde yaklaşık üçer haftalık süreyi kapsayan bu tatillerin olması, araştırmacının öğrencilerle görüşmesine belirli bir süre engel olmuştur. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler ise 20.12.2022-30.07.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin bu kadar uzun tarih aralığında yapılma nedenleri olarak şunlar gösterilebilir: Öncelikle bölümdeki öğretim görevlilerinin iş yükleri fazladır. Bu da programlarında belirli bir yoğunluğa neden olmaktadır. Bu nedenle görüşme sorularını cevaplamak için verdikleri randevu tarihleri uzak tarihlerdir. Ayrıca randevu tarihlerinin uzak bir tarihe verilme nedeni olarak, öğretim görevlilerinin bölümde ders süreleri dışında öğrenciler ile iletişim kurdukları tek süre 'sprachstunde' ismi verilen görüşme saatleridir. Bu saatler, genelde her öğretim görevlisinin haftada bir gün ve dersinin olmadığı iki saatte düzenlediği saatlerdir. Bu saatler dışında öğrenciler ile görüşme ya da akademik olarak ilgilenme ihtimalleri çok düşüktür. Bu saatlerde de kendi bölüm öğrencilerinin de bekleyen soruları bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretim görevlileri ile cevaplar sonradan tekrar düzenlenmiş, gözden

geçirilmiştir. Bütün bu etkenler sonucunda araştırma için gerekli katılımcı sayısına ulaşmak ve cevapları almak uzun zaman almıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler en az 1 saat en çok 1 buçuk saat sürmüştür. Görüşmelerin planlanandan daha uzun sürme nedenleri olarak, öğrencilerin cevaplar hakkında düşünmeleri ve bazı noktalarda düşüncelerini Türkçe olarak ifade etmeye çalışırken tıkanmaları örnek gösterilebilir. Bunların yanı sıra bazı sorularda araştırmacıdan soruyla ilgili açıklama istemeleri örnek olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bazı katılımcılar, soruları cevapladıktan sonra araştırmacıya cevapları ile ilgili ekstra açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde forma cevaplar bazen araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bunun nedeni olarak, bazı katılımcılar Türkçe yazı konusunda kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bunun sonucunda öğrenciler ile yapılan görüşme formlarının bazılarında araştırmacı, katılımcıların cevaplarını kendi el yazısıyla dikte etmiştir. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler en az 30 dakika en çok 3 saat sürmüştür. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin planlanandan uzun sürme nedenleri olarak, görüşme sorularında geçen bölüm öğrencilerinin uygulamalı dersleri ile ilgili kısmın bazı öğretim görevlileri tarafından sistemin dâhil ederek anlatılması örnek olarak gösterilebilir. Öğretim görevlileri ile yapılan bazı görüşmelerde katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bunun nedenleri olarak, öğretim görevlilerinin cevaplarının uzun olması ve araştırmacının kendi el yazısını daha iyi okuyacağını düşünmeleri verilebilir.

Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundaki sorular aracılığıyla Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ve bu bölümde görev yapan öğretim elemanlarının bu bölüm hakkında deneyimleri ve motivasyon kaynakları derinlemesine incelenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular ilgili yayın ve çalışmalar ışığında incelenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümüne kayıtlı olan lisans ve yüksek öğrencilerinin bu bölüm hakkında deneyim ve görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu için taslak sorular hazırlandıktan sonra görüşme soruları alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur ve onayları alındıktan sonra son hâli verilmiştir.

Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik sorular yer almıştır. Kişisel özellikler bölümünde çalışmaya katılacak olan öğrencileri ve öğretim görevlilerini tanımayı sağlayacak; bazı değişkenler, ana dilleri ve iki dillilik durumları ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler bulundurulmuştur. Bu kapsamda cinsiyete, Almanya'da ikamet sürelerine ve dil tercihlerine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliklerini korumak için isim ve soy isim gibi kişisel bilgiler forma alınmamış, bu sayede katılımcının kişisel bilgilerinin güvenliği garanti altına alınmıştır ve katılımcılar araştırmanın gizliliği hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Kişisel özelliklere dair soruların ardından, Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünün değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bunun yanı sıra lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin bu bölümü seçme nedenleri ve motivasyon kaynaklarına ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Ayrıca öğretim görevlilerine ders uygulama şekilleri ve öğrencilerinden gelen endişeler gibi sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde okuyan lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle bölümde görev yapan öğretim görevlileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile içeriğin verdiği mesaj anlam açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırılmaktadır (Koçak ve Arun, 2006). Bu sınıflandırma için veriyi açıklayan temalar

sıklık analizi, kategori analizi, değerlendirici analiz ve ilişki analizi yapılarak belirlenir (Koçak ve Arun, 2006). Bu çalışmada öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kaydedilmiştir ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri toplama sürecinde toplanan nitel verilerin betimsel olarak değerlendirmesinin yapılması için ham veriler araştırmacı tarafından yapılmış olan içerik analizi yöntemi kullanılarak öncelikle kavramsallaştırılmaktadır. Ortaya çıkan kavramlar sıklıklarına göre bir düzenlemeye tabi tutularak birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülen veriler araştırma konusu ile alakalı olacak bir şekilde kodlanarak ana kategorilere ayrılmaktadır. Daha sonra elde edilen tüm gruplandırılmış verilerin araştırmacı tarafından kıyaslanması, kavramlar arasındaki ilişkileri ve benzerliklerin değerlendirilmesi daha bütüncül olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Son olarak bu kategoriler gruplandırılarak belirli başlıklar altında toplanmıştır.

Bu çalışmada Turkistik Bölümündeki öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin bölüme ve Almanya'daki Türkçe derslerine yönelik görüşleri toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir, katılımcıların ifadeleri anlamlı kavramlarla kodlanmıştır, belirlenen kodlar uzman görüşüne sunulmuştur ve bu kavramlar belirli başlıklar altında düzenlenmiştir. Son olarak elde edilen tüm gruplandırılmış veriler öğrencilerin bölüm deneyimleri ve hedefleri araştırmacı tarafından kıyaslanmış ve yorumlanmıştır. Hem Turkistik Bölümündeki öğrencilerin hem de öğretim görevlilerin cevaplarına örnek olarak yer verilmiştir. Örnek cevaplarla ilgili önemli bir husus, Türkçe öğretmeni adaylarının dil kullanımındaki bazı eksik ve yanlışlarının oluşudur. Anlatım, imlâ-noktalama, ifade seçimi gibi konularda öğrencilerin yazdıklarına müdahale edilmemiş, bulgular kısmında olduğu gibi aktarılmaya özen gösterilmiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin cevaplarında hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Örneğin katılımcılardan Ö22'nin cümlesi aşağıdaki gibi aynen yazılmıştır.

Ö22: 'Kitap okuyorum, reportaj dinliyorum.'

Ayrıca, elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Bu şekilde tablolar yorumlanarak anlamlı bulgulara ulaşılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Yıldırım ve Şimşek (2013), sonuçların inandırıcılığının bilimsel araştırmalarda en önemli ölçütlerden biri olduğunu belirtmektedirler ve bu bağlamda 'geçerlik' ve 'güvenirlik' kavramlarının araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüt olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için, görüşmeler öğrencilerle birebir olarak gerçekleştirilmiştir ve bulgular katılımcıların görüşlerine dayalı olarak alıntı şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Verilerin analizi sırasında ve sonrasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için, hazırlanan görüşme formu alan uzmanı tarafından incelenmiş, ardından sorular dört alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve son şekli verilmiştir. Öğrenci görüşme formu Ek-B'de, öğretim görevlisi görüşme formu Ek-C'de sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini ve haklarını korumak amacıyla katılım rıza formu hazırlanmış ve katılımcılar bu formu imzaladıktan sonra görüşme formundaki soruları cevaplamışlardır. Ayrıca, katılımcıların istedikleri takdirde görüşmeyi sonlandırabilecekleri ve bu konuda bilgilendirildikleri bir rıza formu hazırlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların gizliliğinin sağlanması için 50 görüşme formunda isim, soy isim gibi kimlik bilgileri sorulmamıştır. Katılımcılar, görüşme formuna başlamadan önce araştırmanın konusu, kapsamı, amacı ve katılımcıların gizliliği ve hakları konusunda yazılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Araştırma, O'leary'nin (2005) ifade ettiği gibi, görüşme cevaplarından alıntılar yaparak bulguları tarafsız bir şekilde sunmuştur. Araştırmanın etik bir çerçevede yürütülebilmesi için, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve

onay alınmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan Etik Komisyonu Onay Belgesi Ek-D'de sunulmuştur.

Veri toplamanın geçerliliğini güçlendirmek amacıyla görüşme soruları hazırlanmadan önce literatürdeki benzer çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda örnek sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu, 4 alan uzmanına gönderilmiştir. Bu öğretim görevlilerinden biri Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında profesör doktor, biri Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında profesör doktor, biri ise Danimarka'da Türk çocukları ile iki dillilik ve Türkçe öğretimi üzerine çalışmaları bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan bir alan uzmanıdır. Alan uzmanları tarafından sorularla ilgili alınan görüşler sonucunda sorulara son hâli verilmiştir ve sorular, öğrencilere uygulanmadan önce Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde görevli iki öğretim görevlisi tarafından incelenmiştir.

Araştırmada hem Turkistik Bölümündeki öğrencilerin hem de öğretim görevlilerin cevaplarına örnek olarak yer verilmiştir. Örnek cevaplarla ilgili önemli bir husus; anlatım, imlâ-noktalama, ifade seçimi gibi konularda öğrencilerin yazdıklarına müdahale edilmemiş, bulgular kısmında olduğu gibi aktarılmaya özen gösterilmiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin cevaplarında hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Katılımcı cevapları aynen aktarılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular bölümü başlığı altında tezin kavramsal çerçeve bölümü içerisinde Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ve bu bölümde çalışan öğretim görevlilerinin iki dillik durumları, Turkistik Bölümüne ilişkin deneyimleri ve motivasyon kaynaklarını içeren görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun ikinci kısmında öğrenci grubunu için ilk olarak dil tercihleri ve sonrasında Turkistik Bölümü ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Verilen cevapların incelenmesi durumunda ortaya çıkan tablolar aşağıda sunulmuştur. Tabloların altında ise cevaplardan yola çıkılarak bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Kendilerini İki Dilli Olarak Tanımlayıp Tanımlamadıklarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Katılımcıların görüşmenin 2.bölümüne ait ilk soru olan “Kendinizi iki dilli olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Kendilerini İki Dilli Olarak Tanımlayıp Tanımlamadıklarına Yönelik Cevapları

Cevap	Sayı	Yüzdeler
Evet	42	%100
Hayır	0	%0

Tabloda kullanılan sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Tablo incelendiğinde ‘Kendinizi iki dilli olarak tanımlıyor musunuz?’ sorusuna 42 öğrencinin hepsinin ‘Evet’

cevabını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin hepsinin Almanya’da doğup büyümesi kendilerini iki dilli olarak tanımlayabilmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin İki Dilli Olmak ile İlgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin iki dilli olmakla ilgili düşüncelerini öğrenmek için görüşmede kendilerine 2.soru olan “İki dilli olmak/ iki dili kullanmak sizin için nasıl bir durum?” sorusu sorulmuştur. Cevaplar Tablo 16’da aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin İki Dilli Olmak ile İlgili Düşünceleri

Kategoriler	Sayı	Yüzdeler
Sadece avantajlı bir durum	29	%69
Hem avantajlı hem dezavantajlı bir durum	6	%14
İki dili sürekli birbirine karıştırdığı dezavantajlı bir durum	6	%14
Normal bir durum	1	%2

Tabloda kullanılan sayı, katılımcı sayısına denktir. Tablo incelendiğinde öğrenci grubunun katılımcılarından çoğunluğun (%69), iki dilli olmayı “Sadece avantajlı bir durum” olarak belirttikleri görülmektedir. Altı öğrenci (%14) hem avantajlı hem dezavantajlı olarak belirtirken yine altı öğrenci (%14) iki dili sürekli birbirine karıştırdığı dezavantajlı bir durum olarak belirtmiştir. Bir öğrenci (%2) ise normal bir durum olduğunu belirtmiştir. İki dilli olmayı çoğu öğrencinin avantajlı bir durum olarak nitelendirmesi, iki dilli öğrencilere ana dili eğitimi verecek öğretmen adayları için önemi bir etkidir.

Öğrencilerin iki dilli olmak sizin için nasıl bir durum sorusuna verdikleri bazı cevaplara aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak iki dilli olmanın sadece avantajlı bir durum olduğunu düşünen öğrencilere ait bazı cevaplar aşağıdadır.

Ö6: “Bulduğum ortama göre farklılıklar oluyor. İki dili de yarı yarıya kullanıyorum. Benim için iki dillilik bir avantaj. Diller arası bağlantı kurmamı sağlıyor. Başka dilleri daha kolay öğrenebiliyorum.”

Ö3: “Çok güzel ve çok zenginlik veren bir durum olduğunu düşünüyorum.”

Ö2: “Zenginlik olduğunu düşünüyorum. İki dili istem dışı birlikte kullanıyorsun. Bulduğun ortama göre kullandığın dil değişiyor.”

Ö8: “Güzel bir durum. Türkçe ve Almancayı karışık kullanıyorum. Türkçeyi ve Almancayı çok iyi seviyede kullanmak istiyorum. Özellikle Türkçeyi.”

Ö7: “Avantajlı bir durum, çünkü daha çok ve farklı kültürlerden insanlarla sohbet etme imkanı oluşuyor.”

Ö9: “Harika. İki dilli olmak, iki dünyada olmak gibi. Bu kültür, dil, din ve gelenekleri kapsamaktadır.”

Ö10: “Kolaylık sağlıyor. Diller arası gidip gelmek yardımcı oluyor.”

Ö12: “Benim için avantajlı bir durum. Dil öğrenmek konusunda avantajlı oluyor. Ayrıca farklı kültürlere hakim olabiliyoruz.”

İki dilli olmanın hem avantajlı hem dezavantajlı olduğunu düşünen öğrencilerden birine ait cevap aşağıdadır.

Ö11: “Hem avantajlı bazen de dezavantajlı olabiliyor. İki dilli büyümenin en büyük avantajı üçüncü dili daha çabuk kavrayabilmek ve daha seri öğrenebilmek mesela.”

İki dilli sürekli birbirine karıştırdığı için dezavantajlı bir durum olduğunu düşünen öğrencilerden birine ait cevap aşağıdadır.

Ö1: “Bazen sırf Türkçe veya sırf Almanca konuşmakta zorlanıyorum. İki dili kullanırken iki dili karıştırarak kullanıyorum. Özellikle arkadaşlarla sohbet ederken. Ama derslerde bunu yapmıyorum ya da yapmamaya çalışıyorum.”

Öğrencilerin sahip oldukları ana dili ve ikinci dil seçimlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular ve

Yorum

Öğrencilere görüşmedeki 3.soru sahip oldukları dillerden hangi dili ana dili hangisini ikinci dilleri olarak seçtikleri sorusudur. Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Oranları

Kategoriler	Sayı	Yüzdeler
Ana dili Türkçe- İkinci dili Almanca	39	%93
Ana dili Almanca- İkinci dili Türkçe	3	%7

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Öğrencilerin hemen hemen tamamı (%93) ana dili olarak Türkçe, ikinci dili olarak Almanca belirtirken, 3 kişi (%7) ana dili olarak Almanca, ikinci dili olarak Türkçeyi seçmiştir. Üç kişinin ana dili Almanca iken ana dili Türkçe eğitimi veren bölümde okuması ilgi çekici bir sonuçtur.

Aynı sorunun devamında öğrencilere sahip oldukları dillerin hangi becerisinde daha rahat hissettiklerine dair soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Sahip Oldukları Dillerde Hangi Beceriye Daha Rahat Kullandıklarına Yönelik Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdeler
Ana dili Türkçe	Dinleme	35	%36
	Okuma	24	%25
	Konuşma	24	%25
	Yazma	14	%14
Ana dili Almanca	Konuşma	2	%29
	Okuma	2	%29
	Yazma	2	%29
	Dinleme	1	%14

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin sahip oldukları ana dilleri Türkçede daha rahat kullandıkları beceriler için en sık tekrar eden (%36) dinleme becerisi, sonrasında sırasıyla okuma ve konuşma becerisi (%25), yazma becerisi ise en az tekrar eden (%14) beceri olmuştur.

Tablo incelendiğinde ana dili olarak Almancayı seçen öğrencilerin hangi becerileri daha rahat kullandıklarına ilişkin sıklıklara bakıldığında sıralama şu şekildedir: yazma, okuma ve konuşma (%29) aynı değerdeyken, dinleme (%14) en azdır. Bu sıralamada etkili olan nedenlerden biri öğrencilerin Alman eğitim sistemi içinde öğrenim görmeleri ve bu nedenle okullardaki derslerde Almanca yazma becerilerinin gelişmesi olarak yorumlanabilir. Konuşma ve dinleme becerisini Türkçede daha rahat kullanmaları ise aileleri ve akrabaları ile Türkçe iletişim kurmaları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılar dil becerilerini rahat kullandıkları dili seçerlerken bir beceriyi iki dilde de işaretleyebilmişler, seçim yapmaya zorlanmamışlardır. Aynı şekilde katılımcılar dil becerilerini rahat kullandıkları dili seçerken tek dil üzerinden tercihte bulunmuşlardır.

Bununla birlikte 42 öğrenciden 39 kişi ana dili olarak Türkçe, ikinci dili olarak Almancayı seçmiştir. Bu iki dil arasındaki dil becerileri tercihleri incelendiğinde en yüksek orana sahip grubun dört temel dil becerisini ana dili Türkçede daha rahat kullanan grup olduğu ortaya çıkmıştır.

42 öğrenciden 3 kişi ana dili olarak Almancayı seçmiştir. Bu öğrencilerden 2 kişi Almancada dört temel dil becerisini rahatça kullandığını belirtirken 1 öğrenci sadece konuşma, okuma ve yazma becerisini Almancada daha rahat kullanabildiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Akademik Yayınları Takip Etme Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilere sorulan Türkçe yayınları takip edip etmedikleri sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilerek aşağıdaki Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Akademik Yayınları Takip Etme Durumları

Kategoriler	Sayı	Yüzdellik
Evet	29	%69
Hayır	13	%31

Tablodaki sayı, katılımcı sayısına denktir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin Türkçe yayınları takip edip etmedikleri sorusuna 29 öğrenci (%69) takip ettikleri yönünde cevap verirken, 13 öğrenci (%31) hiçbir Türkçe yayını takip etmedikleri yönünde cevap vermişlerdir. Türkçe öğretmenliği okuyan öğrenci grubunda 42 kişiden 13 kişinin hiçbir Türkçe yayını takip etmemesi, okuma seviyelerinin düşük olduğu ve Türkçeye ilgilerinin az olduğu yönünde yorumlanabilir.

Soruya 'Evet' cevabını veren öğrencilere "Türkçe yayınlardan hangilerini takip ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Tablo 20'de öğrencilerin takip ettikleri Türkçe yayınların türleri sıklıklarına göre verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Takip Ettikleri Akademik Yayınlar

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Roman	12	%29
Makale	9	%22
Dergi	6	%15
Psikolojik ve Kişisel Gelişim Kitapları	5	%12
TV Kanalları	4	%10
Gazete	2	%5
Sosyal Medya Yayınları	2	%5
Şiir Kitabı	1	%2

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe yayınlardan hangilerini takip ettiklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin takip ettiği yayın türlerinin sıklığına bakıldığında sıralama şu şekildedir: Roman en çok tekrar eden (%29), makale (%22), dergi (%15), psikolojik ve kişisel gelişim kitapları (%12), TV kanalları (%10), gazete ve sosyal medya yayınları (%5), şiir kitabı ise en az (%2) tekrar eden türdür. Öğrenciler, derslerde inceledikleri romanları da akademik yayın olarak nitelendirmiştir. Katılımcıların takip ettikleri Türkçe yayınlarla ilgili kendi ifadeleri örneklerdeki gibidir.

Ö1: "Kitap okurum. Dram türü romanları çok seviyorum. Şiir de çok seviyorum."

Ö2: "Kafka dergisi. Fantastik ve klasik tarzda romanları çok sık takip ediyorum. Senede 10-15 tane alıyorum."

Ö4: "Dergilerden Ot, Kafa, Kafkaokur, Bavul ve Masa dergileri. Roman ve öykü de okuyorum. Sabahattin Ali, Anadolu Romanları ve her şeyden her türden biraz okuyorum. Alman yazarların eserlerinin Türkçeye çevrilmiş versiyonlarını okuyorum."

Ö6: “Sevgi Soysal okuyorum. Elif Şafak bir kez okudum ama zor geldi. Kafa dergisi, Dergipark, YÖK’ün sayfasındaki tezler, academia, researchgate’deki makaleler. Oğuz Atay. Dostoyevski’yi Türkçe okuyorum.”

Ö12: “Sadece edebi eserleri, Türkçe klasikleri takip ediyorum. Ahmet Hamdi Tanpınar gibi.”

Ö13: “Romanları takip ediyorum. Orhan Kemal gibi.”

Ö3: “Dergipark’ı takip ediyorum. Çok güzel. Safiye Soysal’ı takip ediyorum. Türk Haber’i takip ediyorum. Haber radyoları takip ediyorum. Birçok türü takip ediyorum.”

Ö5: “Öğretim ile ilgili kitaplar. Öğretmen olmak üzerine. Örn; Doğan Cüceloğlu vs. Psikolojik ve kişisel gelişim bazlı kitaplar.”

Ö14: “Hello dergisi, Elele.”

Ö15: “Muhabirce, Hürriyet.”

Katılımcıların okumaktan hoşlandıkları türleri Türkçe takip etmelerinin yanı sıra o dönem derslerinde ödev olarak verilen yazarı takip ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Türkçe öğretmenliği bölümü okuyan 42 öğrenciden 13 öğrencinin Türkçe hiçbir yayın takip etmemeleri, okuma alışkanlıklarının yüksek olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirme Durumları Hakkındaki

Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilere görüşmenin 3. sorusu olan “Kendinizi Türkçe alanında geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden 4 kişi hiçbir şey yapmadığını belirtirken kalan 38 kişinin faaliyetleri Tablo 22’de sunulmuştur. İlk olarak faaliyetlerin sıklıklarının sorunun ilk kısmından etkilenmemesi için Tablo 21 oluşturulmuştur.

Tablo 21*Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirme Durumları*

Kategoriler	Sayı	Yüzdellik
Faaliyet var	38	%90
Faaliyet yok	4	%10

Tabloda ifade edilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Katılımcı grubundaki 4 öğrencinin Türkçe gelişimleri için herhangi bir faaliyette bulunmamaları, Türkçe seviyelerini yeterli bulmaları ya da Türkçeye karşı ilgilerinin olmadığı yönünde yorumlanabilir. Öğrencilerin kendilerini Türkçe alanında geliştirmek için yaptıkları Tablo 22’de sıklıklarına göre verilmiştir. Tablo 22’ye kendilerini Türkçe alanında geliştirmek için herhangi bir şey yapmayan 4 öğrenci dâhil edilmemiş, yüzdellikler 38 öğrenci üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 22*Öğrencilerin Kendilerini Akademik Olarak Geliştirmek İçin Yaptıkları*

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdellik
Basılı medya kullanmak	Kitap okumak	20	%32
	Araştırmalar yapmak	6	%10
	Makaleleri takip etmek	5	%8
	TDK takip etmek	1	%2
Sesli, görüntülü medya kullanmak	TV izlemek	9	%15
	Haberleri takip etmek	2	%3
	Müzik dinlemek	2	%3
	Röportaj dinlemek	1	%2
	Akademik videolar izlemek	1	%2
Eğitim faaliyetlerine katılmak	Dersleri takip etmek	8	%13
	Seminerlere katılmak	1	%2
Diğer	Türkçe konuşmak	6	%10
	Türkiye’ye gitmek	1	%2

Bu bölümde öğrencilerin kendilerini Türkçe alanında geliştirmek için neler yaptıklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Kodlara göre sırasıyla; “Basılı medya kullanmak”, “Sesli, görüntülü medya kullanmak”, “Eğitim faaliyetlerine katılmak” ve “Diğer” başlığı adı altında kategoriler oluşturulmuştur. Tablo incelendiğinde öğrencilerin

akademik olarak Türkçelerini geliştirme durumları hakkında yaptıklarının sıklığı incelendiğinde sıralama şu şekildedir: En sık olarak (%32) kitap okumak, TV izlemek (%15), dersleri takip etmek (%13), Türkçe konuşmak ve araştırmalar yapmak (%10), makaleleri takip etmek (%8), haberleri takip etmek ve müzik dinlemek (%3), seminerlere katılmak, akademik videolar izlemek, röportaj dinlemek, TDK takip etmek, Türkiye'ye gitmek en az (%2) tekrar edenlerdir. Öğrencilerin kendilerini Türkçe alanında akademik olarak geliştirmek için neler yaptıklarına yönelik soruya verdikleri cevaplardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ö16: "Üniversiteye gidiyorum. Dersleri takip ediyorum."

Ö17: "Daha çok Türkçe konuşmaya çalışıyorum."

Ö18: "Makaleler okumak, video essayler (makaleler) izlemek."

Ö19: "Kitap okuyorum ve konuşma becerimin gelişmesi için Türkçe videolar ve filmler izliyorum."

Ö20: "Kitap okuyorum. Dizi izliyorum. Türkiye'den akrabalarım ile iletişim kuruyorum."

Ö21: "Türkçe müzik dinliyorum ve dizi izliyorum."

Ö22: "Kitap okuyorum, reportaj dinliyorum."

Ö23: "Çoğunlukla her türde kitap okumaya çalışıyorum. TDK'yı takip ediyorum. Türkçeyi konuşmaya çalışıyorum. Ölçümlü Türkçeye dikkat ediyorum."

Ö24: "Kitap okumak, Türk TV kanallarını izliyorum."

Ö41: "Altı aylığına Türkiye'ye gittim."

Bu verilerde öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için akademik yöntemlerin dışında bulunan yolları, öğretecekleri ve kendilerinin de öğrenmeleri gerektiği dili geliştirmek amacıyla tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük hayatlarında kullandıkları Türkçeyi de geliştirmeye çabaladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Turkistik Bölümünü Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilere görüşmenin 4.sorusu olan “Turkistik Bölümünü tercih nedeniniz nedir?” sorusu sorulmuştur. Verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Turkistik Bölümünü Tercih Nedenleri

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdeler
Türkçe öğretmek için	Türkçe öğretmek	10	%26
	Almanya’da doğan çocuklara dillerini unutturmamak	3	
	Geçmişte Türkçe öğretmeniyle yaşanan tatsız durum	1	
	Gençlerin Türkçesinin hep kötüleşmesi	1	
	Buradakilere Türkiye’den gelen öğretmenlere göre daha iyi Türkçe öğreteceğini düşünmek	1	
Mecburi nedenlerden dolayı	Başka üniversitede olmaması	6	%19
	Başka bölüme yerleşememesi	3	
	Diğer branşa ek olması	1	
	Kolay bir bölüm olması	1	
	Bölümün giriş notunun olmaması	1	
Türkçe öğrenmek için	Türkçesini geliştirmek	9	%18
	Türkiye hakkında daha fazla bilgi edinmek	2	
	Ana dilinin Türkçe olması	4	
	Ana dili hakkında daha fazla bilgi edinmek	2	

Ana dili olduğu için	Türkçe bir bölüm istediği için	1	%15
	Dillere olan ilgiden dolayı	1	
	İki dilliliğin önemini anlamak	1	
Türkçe sevgisi	Türkçeyi sevdiği için	5	%8
Tesadüfen	Tesadüfen	3	%8
	Başkasının önerisiyle	2	
Türkçe öğretmenin olmaması	Türkçe öğretmenin olmaması	3	%6
	Türkçe öğretmenin az olması	1	

Katılımcıların Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünü tercih nedenlerine ilişkin cevapları yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu cevapların doğrultusunda 7 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sıklıklarına göre; “Türkçe öğretmek için”, “Mecburi nedenlerden dolayı”, “Türkçe öğrenmek için”, “Ana dili olduğu için”, “Türkçe sevgisi”, “Tesadüfen” ve “Türkçe öğretmenin olmaması” şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (%26) Türkçe öğretmek için Turkistik Bölümünü tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bölümü seçme nedeni olarak 2.sırada (%19) mecburi nedenler gelmektedir. Mecburi nedenler arasında; başka bölüme yerleşememek, bölüme giriş için belirli bir notun olmaması ve başka bir üniversitede bu bölümün olmaması örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü sırada (%18) Türkçe öğrenmek için, dördüncü sırada ise (%15) ana dili olduğu için bu bölümü tercih etme nedenleri yer almaktadır. Türkçeyi sevdiği için ve tesadüfen bu bölümü seçenlerin sıklık oranları (%8) aynı çıkmıştır. Tesadüfi nedenler arasında Almanya’da öğretmenlik için ikinci branşa ihtiyaç olması ve bu ihtiyaçtan dolayı üniversite başvurusu sırasında kayıt bürosundaki çalışanların yönlendirmeleri örnek olarak verilebilir. En az sıklık oranı ise (%6) Almanya’da fazla Türkçe öğretmeni olmadığı için bölümü tercih edenlerdir. Öğrencilerin Turkistik Bölümünü tercih nedenleri incelendiğinde Türkçe öğretmenliği için

bilinçli nedenlerin yanında kendiliğinden gelişen nedenlerin bulunduğu da söylenebilir. Öğrencilerin Turkistik Bölümünü tercih nedenlerinin ne olduğuna dair verdikleri cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö24: 'Türkçe öğretmeni olmak hep hayalimdi.'

Ö25: 'Almanya'da çok Türkçe öğretmeni yok ve bu imkan sunulmuyor. Ben bu imkanı sunmak istiyorum ve Matematik'in yanına bir ek.'

Ö26: 'Dayım Türkçe öğretmeni olduğu için onu idol olarak gördüm ve bu bölümü tercih ettim.'

Ö27: 'Belirli bir sebebi yok. Tesadüfi oldu.'

Ö28: 'Yakınımda olduğu için. Konumundan dolayı. Türkçe bölümü sadece burada olduğu için.'

Ö29: 'Türkçe anadilim olduğu için ve sadece üniversitede geliştirilebileceği için.'

Ö30: 'Anadilimi daha iyi öğrenmek, grameri de öğrenmek istiyorum. Akademik Türkçeyi enteresan buluyorum ve temel bilgileri öğrenip öğrencilerime aktarmak istiyorum.'

Ö31: 'Dillere olan ilgimden dolayı.'

Ö32: 'Benim Türkçe öğretmenimle alakalı. Çünkü baya başarılı ve etkileyici bir öğretmenim vardı. Okulumda da çok fazla Türkçe dersi vardı. Türkçe öğretmenim bana bu fikri verdi.'

Ö33: 'Almanca ve Türkçe dışında bir bölüm düşünemiyordum.'

Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönemleri Arasında Türkçe Dil Becerilerindeki Gelişmelere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmede 5.soru olan "Bölüme kayıt yaptırdığınız dönem ile şimdiki dönem arasında Türkçe dil yeterliliğinizde nasıl bir gelişme oldu?" sorusuna verdikleri

cevaplar aşağıda Tablo 25'te gösterilmiştir. Fakat 42 öğrenciden 6 kişinin herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmesi üzerine öğrencilerin verdikleri cevaplar iki kısma ayrılmıştır. İlk olarak Tablo 24'te öğrencilerin cevapları bölüme kayıt yaptırdıkları dönem ile şimdiki dönemler arasında gelişme olup olmasına göre verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönemleri Arasında Türkçe Dil Becerilerinde Gelişme Olup Olmadığına Yönelik Cevapları

Kategoriler	Sayı	Yüzdeler
Gelişme var	36	%86
Gelişme yok	6	%14

Tablodaki sayı, katılımcı sayısına denktir. Öğrencilerden 36 kişi (%86) bölüme başladıklarından sonra Türkçesinin geliştiğini belirtirken, 6 öğrenci (%14) Türkçesinde herhangi bir gelişme olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine 36 öğrenciye gelişmelerin hangi yönde olduğu sorulmuş ve cevaplar doğrultusunda Tablo 25 oluşturulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Bölüme Kayıt Yaptırdıkları Dönem ile Şimdiki Dönem Arasında Türkçe Dil Becerilerindeki Gelişmeler

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Yazma becerisinin gelişimi	21	%34
Konuşma becerisinin gelişimi	19	%31
Kelime dağarcığının gelişimi	7	%11
Okuma becerisinin gelişimi	5	%8
Hepsinin gelişimi	3	%5
Akademik Türkçeyi öğrenme	3	%5
Dilbilgisi gelişimi	3	%5
Dinleme becerisinin gelişimi	1	%2

Bu bölümde öğrencilerin Turkistik Bölümüne kayıt yaptırdıkları dönem ile şimdiki dönemleri arasında Türkçe dil becerilerinde oluşan gelişmelere yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde 42 öğrenciden altı kişi,

Türkçe becerilerinde herhangi bir gelişmenin olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine Tablo 25'teki değerler 36 öğrencinin cevapları doğrultusunda hazırlanmıştır. Tabloda katılımcılardan 3 kişinin Türkçe becerilerinin bir bütün olarak geliştiğini belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe becerilerindeki gelişmeleri sıklıklarına göre sıraladığımızda en çok (%34) yazma becerilerinin geliştiğini, ikinci olarak (%31) konuşma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Üçüncü olarak (%11) öğrenciler kelime dağarcığının geliştiğini belirtirken dördüncü olarak (%8) okuma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Daha sonra ise sırasıyla (%5) akademik Türkçeyi öğrendiklerini, (%5) dilbilgilerinin geliştiğini; gramer bilgilerinin geliştiğini, dilbilimi öğrendiklerini, dille ilgili becerilerinin geliştiğini ve son olarak da (%2) dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe becerilerindeki gelişmeler incelendiğinde; öğrencilerin Türkçe yazımı, okullarında Türkçe dersi almamışlarsa ilk olarak bu bölümde öğrenmeleri nedeniyle en çok gelişen becerinin yazma becerisi gayet normal bir sonuçtur. Öğrencilerin Turkistik Bölümüne kayıt yaptırıldıkları dönem ile şimdiki dönem arasında Türkçe dil yeterliliklerinde nasıl bir değişiklik olduğu sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö33: "Yazma becerim inanılmaz gelişti."

Ö34: "Dil yeteneğimde bir değişiklik olmadı ama Türkçeye çok ağırlık verdiğim için Almancam geriledi."

Ö35: "Okuma ve özellikle yazma edincimin geliştiğini düşünüyorum. Akademik makalelerin de kullanımı ve incelemesi sayesinde."

Ö36: "Türkçeyi daha farkında olarak kullanma, özellikle yazma becerim çok gelişti."

Ö37: "Konuşmamda ve yazmamda bir gelişme olduğunu düşünüyorum."

Ö38: "İlk dönem Türkçe dilim zayıfıdı, şimdi akıcı bir şekilde bir şeyi anlatabiliyorum."

Ö39: "Türkçeyi akademik olarak öğrendim."

Ö40: “Bence bir değişiklik olmadı. Çünkü derslerde hocalarla konuşmaktan çekiniyorum. Bu da kelime dağarcığımın yetersizliğinden dolayı. Yazmamın da iyi olduğunu düşünmüyorum. Konuşurken çok düşünüyorum ve kendimi sıkıyorum. Şivesiz konuşmaya çalışıyorum. Bu çekincelerimden dolayı hocalarla çok fazla iletişime geçmiyorum ve bu da Türkçe dil yeterliliğimde değişiklik olmamasına neden oluyor.”

Ö41: “Daha akıcı konuşuyorum. Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Düzgün ölçüde konuşabiliyorum.”

Ö1: “Kesinlikle ilerledi. Konuşmam gelişti. Mesela akademik metinlerin Türkçede nasıl yazıldığını öğrendim.”

Öğrencilerin Türkçe Becerilerini En Çok Hangi Dersin Geliştirdiğine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 6.sorusu olan “Bölümde hangi dersin Türkçe becerilerinizi geliştirmesinde daha çok etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 27’de sunulmuştur. Fakat katılımcılardan 3 öğrencinin hiçbir dersin Türkçe becerilerini geliştirmediğini söylemesi üzerine soru iki bölüme ayrılmış, ilk olarak öğrencilerin Turkistik Bölümündeki herhangi bir dersin Türkçe becerilerini geliştirip geliştirmediğine yönelik cevapları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Türkçe Becerilerini Bölümdeki Derslerin Geliştirip Geliştirmediğine Yönelik Cevapları

Kategoriler	Sayı	Yüzdeler
En az bir ders	37	%88
Hiçbir ders	3	%7
Tüm dersler	2	%5

Tabloda belirtilen sayı, katılımcı sayısına denk gelmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerde çoğunluğun (%88) en az bir dersin Türkçe becerilerini geliştirdiği, 3 öğrencinin (%7) hiçbir dersin Türkçe becerilerini geliştirmediği, 2 öğrencinin (%5) ise

bölümdeki bütün derslerin Türkçe becerilerini geliştirdiği yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Sorunun ikinci kısmında ise en az bir dersin Türkçe becerilerini geliştirdiğini belirten 37 öğrencinin cevaplarından dersler sıklıklarına göre sıralanıp Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Türkçe Becerilerini En Çok Hangi Dersin Geliştirdiğine Yönelik Düşünceleri

Dersler	Sıklık	Yüzdeler
Dilbilim Dersi (Linguistik)	15	%28
Entegre Dil Kursu (ISK)	13	%25
Dil Analizi Dersi (Sprachanalyse)	11	%21
Biçimbilim Dersi (Morfoloji)	9	%17
Edebiyat dersi	3	%6
Didaktik dersi	1	%2
Kültürlerarası (Interkulturalitet)	Dersi 1	%2

Katılımcıların Türkçe becerilerini en çok geliştirdiğini düşündükleri derslerin sıklığı incelendiğinde sıralama şu şekildedir: 1.sırada (%28) Dilbilim dersi, 2. sırada (%25) Entegre Dil Kursu, 3.sırada (%21) Dil Analizi dersi, 4.sırada (%17) Biçimbilim dersi, 5.sırada Edebiyat dersi (%6), en sonda (%2) ise Didaktik dersi ve Kültürlerarası dersleri yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu tek bir ders üzerinden seçim yapmadığı için birden fazla dersi içeren cevaplardaki dersler ayrı olarak değerlendirmeye alınmış ve cevaplardaki bütün dersler değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştiren dersler arasında dil biçimini ve kullanımını inceledikleri Dilbilim ve Dil Analizi derslerinin olması gayet normaldir. Bununla birlikte Entegre Dil Kursu olarak çevrilebilecek ISK dersi zaten bu öğrencilere Türkçeyi kurallarına uygun öğretmek amacıyla programa yerleştirilmiştir. Öğrencilere sorulan “Türkistik Bölümündeki hangi dersin Türkçe becerilerini geliştirmesine daha çok etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Linguistik-Dil Bilimi. Dili daha yakından tanımamı ve anlamamı sağladı.”

Ö3: "Linguistik ve Edebiyat dersi. Çünkü Linguistik'te grameri öğrendim. Edebiyat dersi de beni daha çok Türk kültürüne yaklaştırdı."

Ö4: "ISK-Entegre Dil Kursu dersi. Gramer kurallarını ve neyin neden öyle yazıldığını ve sesletim kurallarını öğreniyoruz."

Ö6: "Didaktik dersinde öğretmenliğe odaklı konuştuğumuz için etkisi oldu. Dil bilim dersleri yazma becerilerimizi geliştirdi. Özellikle akademik alanda."

Ö7: "ISK-Temel dil becerileri dersi. Çünkü çok gerekli. Diğer derslerden daha gerekli. Çünkü okulda Türkçe görmüyoruz ve temel düzeyi öğrenmiyoruz."

Ö8: "Interkulturell-Kültürlerarası dersi. Özellikle yazma becerimi ve diğer becerilerimi geliştirdi."

Ö10: "Yazma, Sprachanalyse- Dil analizi dersinde Okuma, makale ve kitaplar- Analiz ve anlam dersi. Bu derste birçok kitap ve şiirleri analiz ettik."

Ö11: "ISK dersinde çok metin okuyup yazarın mecazi anlamda ya da metafor kullanımlarını anlayabilmeye başladım. Kelime oyunlarını fark edip anlayabiliyorum."

Ö12: "Bence tüm dersler Türkçemin gelişmesinde etkili oldu."

Ö13: "Linguistik dersi. Çünkü dilin temeline iniyoruz ve hiç fark etmediğimiz farklılıkları fark etmeye başladık."

Öğrencilerin Erasmus ya da Staj Çalışmalarına Katılım Oranlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 7.sorusu olan "Erasmus ya da staj çalışmalarından herhangi birini yaptınız mı? Evet ise hangisini nerede yapmayı tercih ettiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar iki farklı tablo hâlinde aşağıda verilmiştir. İlk olarak Tablo 28'de öğrencilerin Erasmus ya da staj çalışmalarına katılıp katılmadıklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28*Öğrencilerin Erasmus ya da Staj Çalışmalarına Katılım Oranları*

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdelik
Evet	Staj	13	%31
	Erasmus	5	%12
Hayır	Henüz Yapmadı	13	%31
	Yapmayacak	11	%26

Tablodan hareketle staj çalışmasını yapan öğrenciler ile daha herhangi bir programa katılmayan öğrencilerin aynı değerde olduğu (%31) söylenebilir. Öğrencilerden programlara daha katılmayanlar neden olarak birinci dönem olmalarını ve pandemiden dolayı programı ertelediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerden 11 kişi (%26) programlara katılmadığını ve katılmayacağını belirtmiştir. Bu grubun içinde pandemiden dolayı programdan muaf olanlar ile birlikte programa katılmamak için ekstra proje görevi yapan öğrenciler bulunmaktadır. Erasmus programına katılan öğrenciler ise 5 kişi (%12) dir.

Öğrencilerin Stajlarını Nerede Yaptıklarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Görüşmede 7.sorunun ikinci kısmı olan Erasmus ya da staj çalışmalarına nerede katıldıklarına yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplar iki bölüme ayrılmıştır. İlk olarak öğrencilerin staj çalışmalarına nerede katıldıklarına yönelik cevaplar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29*Öğrencilerin Stajlarını Yaptıkları Yerler*

Staj Yerleri	Sıklık	Yüzdeler
Karma Lise (Gesamtschule)	5	%31
Ankara	3	%19
İzmir	2	%12,5
Mesleki Lise (Realschule)	1	%6
Yüksek Lise (Gymnasium)	1	%6
Nevşehir	1	%6
Sekundarschule	1	%6
Zonguldak	1	%6
Giresun	1	%6

42 öğrenciden staj çalışmalarını yapan toplam 13 öğrenci çıkmıştır. Bu 13 öğrencinin staj yerlerinin dağılımına bakıldığında en çok (%31) Karma Lisede (Gesamtschule) staj yapıldığı ortaya çıkmıştır. Almanya'da staj yapan öğrencilerin okul seçiminde ait oldukları öğrenim grubundan (HRSGe/GyGe) okul seçmeleri gerekmektedir. Fakat Karma Lise (Gesamtschule) her iki öğrenim grubunda da olduğu için en yüksek oranın bu okulda çıkması doğal bir sonuçtur. Türkiye'de staj yapan öğrenciler staj yerlerini belirlerken evlerinin veya akrabalarının olduğu ya da gezip görmek istedikleri şehre göre tercih yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Erasmus Programı ile Gittikleri Yerlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Görüşmenin 7.sorusunda öğrencilerin Erasmus veya staj çalışmalarından katıldıklarını nerede yaptıklarına dair ikinci bir soru vardır. Aşağıda Tablo 30'da

öğrencilerin Erasmus öğrenim hareketliliğinde nereye gitmeyi tercih ettiklerine yönelik cevaplara yer verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Erasmus Programı ile Gittikleri Yerler

Erasmus Yerleri	Sıklık	Yüzdeler
İstanbul	4	%80
Ankara	1	%20

Erasmus programına katılan 5 öğrenciden 4 kişi İstanbul'u tercih etmiştir. Öğrenciler İstanbul'u tercih nedenlerinde İstanbul'u görmek ve bu şehirde yaşamak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Erasmus veya staj çalışmalarından herhangi birini yapıp yapmadıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ö9: "Gesamtschule, staj yaptım. Beni orası tek aldı diye."

Ö14: "Erasmus. İstanbul'da yapmayı tercih ederim çünkü İstanbul birçok kültürün bir araya geldiği şehir, öğrenilecek çok şey var."

Ö15: "Henüz yapmadım ama daha küçük bir ilçede yapmayı düşünüyorum. Çünkü küçük yerde kendimi daha rahat hissediyorum. Çünkü yalnız gidicem."

Ö18: "Stajımı kimya branjımda yaptım. Kimya'da yapmamın nedeni daha kolay staj yeri bulabilmemdi. Türkçe'de yer bulmakta zorluk çektim."

Ö19: "İstanbul'da Erasmus yapmayı planlıyorum. Çünkü Türkiye'nin her yeri güzel fakat İstanbul'da bir kere yaşamak isterim."

Ö20: "Yapmadım ama İstanbul'da yapmak istiyorum. Çünkü ailem orada ve orayı biliyorum."

Ö21: "Daha yapmadım ama İstanbul'da yapmak isterim. Çünkü oradaki yaşamı merak ediyorum."

Ö22: "Stajımı Türkiye'de Zonguldak'ta kişisel gelişim kursunda yaptım, Türkçe derslerini daha iyi tanıyabilmek için."

Ö23: "Stajı Almanya genelinde ilkokullarda ve Gymnasiumda Türkçe öğretmeni olarak yaptım. Erasmus'u Yıldız Teknik'te yaptım. Çok güzel ve verimliydi. Branşımdan dolayı ve İstanbul'u sevdiğimden dolayı orayı seçtim."

Ö24: "Nevşehir'de staj çalışmamı gerçekleştirdim. Nevşehir'de akrabam olduğu için tercih ettim."

Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon

Düzenlemeye İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilere görüşmenin 8.sorusu olan "Bölümde düzenlenen ve mesleki gelişiminize katkıda bulunan kurslar veya konferanslardan en verimli bulduğunuz hangisidir?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 32'de verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden 24 kişinin bölümde mesleki gelişimlerini destekleyen kurs ya da konferans olmadığını belirtmesi üzerine soru iki gruba ayrılmış, ilk olarak öğrencilerin mesleki gelişim kursunun olup olmadığını belirten cevaplarına Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon Düzenleyip Düzenlemediğine Yönelik Cevapları

Kategoriler	Sayı	Yüzdeler
Yok	24	%57
Var	18	%43

Tablodaki sayı, katılımcı sayısına denktir. Öğrencilerden 24 kişi (%57) Turkistik Bölümünde mesleki gelişimlerini destekleyen herhangi bir kursun ya da konferansın düzenlenmediğini belirtmiştir. Öğrencilerden çoğunluğun bölümde bu niteliklerde bir faaliyet gerçekleşmediğini belirtmesi bölüm için olumsuz bir nitelik olarak

değerlendirilebilir. Araştırmacının bulunduğu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında da bölümde öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimlerini destekleyecek herhangi bir etkinlik düzenlenmemiştir. Geri kalan 18 kişinin (%43) bölümde düzenlenen kurs ya da konferanslardan katıldıkları, sıklıklarına göre sıralanarak Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Turkistik Bölümünün Mesleki Gelişimlerine Yönelik Organizasyon Düzenlemeye İlişkin Düşünceleri

Kurslar	Sıklık	Yüzdeler
Didaktik Dersleri	8	%42
Mesleki gelişimi etkilemeyen kurslar	6	%32
Entegre Dil Kursu (ISK)	2	%11
Dil Bilimi (Linguistik)	2	%11
Çok dillilik dersi (Mehrsprachigkeit)	1	%5

Katılımcılardan altı öğrenci (%32) birkaç konferansa katıldıklarını fakat bunların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktan çok kültürel amaçlı konferanslar olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden toplam 12 kişi bölümdeki derslerin mesleki hayatlarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu dersler sırasıyla Didaktik dersleri (%42), Dil Bilimi dersi ve Entegre Dil Kursu (ISK) (%11), Çok dillilik dersi (%5) dir. Tablodan anlaşılacağı üzere Turkistik Bölümünde öğrencilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek kurs ya da konferansların düzenlenmediği söylenebilir. Öğrencilere sorulan Turkistik Bölümünde düzenlenen ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunan kurslar ya da konferanslar hakkındaki soruya verdikleri cevaplardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak bölümde bu niteliklerde bir konferansın ya da kursun düzenlenmediğini belirten öğrencilere ait cevap verilmiştir.

Ö26: "Daha hiç olmadı."

Ö40: "Bu zamana kadar katılmadım. Fakat Tutorium kursları vardı. Bu kurslarda hocamız değil üst sınıftan bir öğrenci bize Linguistik alanında anlamadığımız yerleri anlatıyordu."

Ö6: "Böyle bir etkinliğe katılmadım. Atatürk'ün Essen'e gelişini anlatan bir etkinliğe katıldım. Türkistik hocalarından biri düzenledi ama bölümle alakalı değildi."

İkinci olarak bölümde aldıkları Didaktik derslerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünen öğrencilere ait cevaplara yer verilmiştir.

Ö27: "Fachdidaktik kursunu verimli buluyorum. Çünkü orada genelde Türkçe dersinin nasıl verileceğini öğrendim. Sadece bir kere olmasına rağmen verimliydi."

Ö31: "Fachdidaktik kursları. İleride Türkçe derslerini nasıl yapmamız gerektiği gösterildiği için."

Ö37: "Didaktik dersinin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Bunun nedeni öğretmen-öğrenci ilişkisi ve etkileşimi hakkında ya da öğrenci psikolojisi hakkında diğer derslerden daha çok bilgi sunulmasıdır."

Ö5: "Didaktik dersler. Bazı konferanslara mesela ataşelikten temsilcilerin geldiği katıldım ancak doğrudan geliştirdiğini söyleyemem. Ama bu kapsamda araştırmalar yaptım, tez konumu belirlememe farkında olmadan yardım etti."

Üçüncü olarak bölümde düzenlenen ama mesleki gelişimlerini etkilemeyen konferanslara katıldıklarını söyleyen öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö24: "Can Dünder'in düzenlediği bir konferansa katıldım. Fakat bana bir katkısı (mesleki gelişimimde) olmadı."

Ö32: "Benim katıldıklarım tamamen Edebiyat ile ilgiliydi. Kendi mesleki gelişimime katkıda bulunanlar değil, benim ilgim olan alandıydı."

Ö34: "Ahmet Ümit, Alper Canıgüz gelmişti. Edebiyat alanında olan konferansları seviyorum. Yeşilçam filmlerini konu alan bir konferans vardı. Yönetmenin Yeşilçam'daki

oyuncularla yaptığı röportajları izledik. Sonra üzerine konuştuk. Başka etkinliklerden haberim olmadı. Edebiyat dersinde düzenlendi.”

Öğrencilerin Turkistik Bölümünde Kazandıkları Farkındalıklara Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilere görüşmenin 9.sorusu olan “Turkistik Bölümü size hangi konu ve alanlarda farkındalık kazandırdı, kendinizi hangi yönlerden geliştirmenizi sağladı?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Turkistik Bölümünde Kazandıkları Farkındalıklar

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdeler
Türkçe becerilerinin gelişmesi	Dil bilgisinin gelişimi	9	%37
	Yazılı becerilerinin gelişimi	4	
	Konuşma becerisinin gelişimi	2	
	Akademik çalışmalara odaklanma	2	
	Türkçenin kolay olmadığını anlama	1	
	Gençlerin Türkçeyi ve dil kullanımlarını öğrenme	1	
	Kelime dağarcığının gelişimi	1	
Medeniyet yönünden gelişim	Kültür alanında gelişimi	3	%13
	Öğretmenlikle ilgili sosyal çevre kazanma	1	
	Sosyal hayatı etkileme	1	
	Çok yönlü düşünme ve başka fikirlere saygılı olma	1	

	Medeniyet yönünden geliştirme	1	
Didaktik konusunda gelişim	Didaktik konusunda farkındalık kazanma	6	
	Bir dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi sahibi olma	1	%13
Edebiyat alanında gelişim	Edebiyat alanında gelişimi	6	%11
Tarihi bilgilerin gelişimi	Tarihi bilgilerin gelişimi	4	
	Osmanlı tarihi hakkında bilgi sahibi olma	1	%9
Ana dilinin ve iki dilliliğin önemini anlama	Ana dilinin önemi	3	%7
	İki dilliliğin zenginlik olduğunu anlama	1	
Hiçbir yönden gelişimin olmaması	Yok	4	%7
Birçok yönden gelişimin olması	Birçok yönden gelişimi	2	%4

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Turkistik Bölümünün kendilerine kazandırdığı konu ve farkındalıklara yönelik verdikleri cevaplardan hareketle 8 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategorileri cevap sıklıklarına göre sıraladığımızda karşımıza şu sonuç çıkmaktadır: en çok “Türkçe becerilerinin gelişmesi” kategorisi (%37), ikinci sırada “Medeniyet yönünden gelişim” kategorisi ve “Didaktik konusunda gelişim” kategorisi (%13), üçüncü sırada “Edebiyat alanında gelişim” kategorisi (%11), dördüncü sırada “Tarihi bilgilerin gelişimi” kategorisi (%9), beşinci sırada “Hiçbir yönden gelişimin olmaması” kategorisi ve “Ana dilinin ve iki dilliliğin önemini anlama” kategorisi (%7) ve en az ise “Birçok yönden gelişimin olması” kategorisi (%4) gelmektedir. Cevaplar incelendiğinde bölüm dersleri

sayesinde Türkçe becerilerinin geliştiğini belirten öğrencilerin yanı sıra bölümün kendilerini düşünce ve hayat tarzı olarak etkilediğini belirten cevaplar da bulunmaktadır.

42 öğrencinin Turkistik Bölümünün kendilerine kazandırdığı farkındalıklara yönelik cevapları 8 farklı kategori altında toplandığında en yüksek değer (%37) bölümün kendilerini dilsel açıdan geliştirdiğini belirten öğrencilerin cevapları olmuştur. Öğrenciler Turkistik Bölümü ile Türkçe becerilerinin geliştiğini, Dil bilgisini öğrendiklerini ve akademik Türkçe araştırmalara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bölümün kendilerini medeniyet yönünden geliştirdiğini belirten öğrenciler (%13), bölüm sayesinde diğer fikirlere saygılı olmayı öğrendiklerini, çok yönlü düşünme, üslup, birlik ve beraberlik gibi kavramları bu bölümde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Didaktik konusunda kazandıkları farkındalıklar için öğrenciler (%13) “Bir dersin nasıl işleneceğini öğrendik.” olarak cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 6 öğrenci (%11) bölüm sayesinde kazandığı farkındalık için “Edebiyat alanında gelişti.” şeklinde cevap vermiştir. “Tarihi bilgilerin gelişimi” kategorisinde öğrenciler (%9) Türkiye tarihi ve Osmanlı tarihi hakkında bölüm sayesinde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 4 kişi (%7), bölümün kendilerine hiçbir konuda farkındalık kazandırmadığını belirtmişlerdir. Bu kategori ile aynı değere sahip “Ana dilinin ve iki dilliliğin önemini anlama” kategorisinde öğrenciler (%7), bölüm sayesinde bireylerin eğitiminde ana dilinin önemini ve iki dilliğin bireyler için zenginlik olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. En düşük değer (%4) bölümün kendilerini birçok yönden: okuma-yazma, edebiyat, politika vb. geliştirdiği belirtilen kategoriye aittir. Öğrencilere sorulan Turkistik Bölümü size hangi konu ve alanlarda farkındalık kazandırdı sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak bölümün kendilerini Didaktik alanında geliştirdiğini düşünen öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö8: “Unterricht in der Sek. II (2.kademe dersi-10.sınıftan 13.sınıfa kadar Türkçe öğretmenliği dersi), öğrencilerin ödevlerini okuma ve düzeltme, Türkçe dersleri nasıl olur, nasıl düzenlenir, bunları öğrenmek çok verimli.”

Ö10: “Öğrenci için çalışma yöntemini anlatma ve öğrencileri adil notlandırma.”

İkinci olarak bölümün kendilerini Edebiyat alanında geliştirdiğini düşünen öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö6: “Edebiyata ilgim arttı. Türk romanlar, Hakan Mengüç, Kahraman Tazeoğlu dışında Türk yazarlar tanıdım. Genel olarak Edebiyat’a ilgim arttı.”

Ö15: “Daha geniş açığa sahip olmamı ve özellikle edebiyatla ilgili daha çok bilgi edinmemi sağladı.”

Ö14: “Türk edebiyatı ilgimi çekmeye başladı.”

Üçüncü olarak bölümün tarihi bilgilerini arttırdığını düşünen öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö7: “Kendimi Türkiye tarihi, siyaseti ve kültürü ile ilgili geliştirmemi sağladı.”

Ö11: “İstemediğin zamanda siyasi bir bölüm olabiliyor. Türkiye’nin iç işlerine birçok açıdan bakabilmemizi sağladı. Bize açıkça belirtmeseler de kullandıkları materyallerle farkındalık kazandırıyorlar.”

Ö9: “Tarih, kültür ve Türk toplumu anlamak.”

Ö17: “Osmanlı tarihi hakkında daha da çok bilgi aldım. Aynı zamanda dil didaktiği dersinde bir dersi nasıl işleyeceğimizi öğrendik.”

Dördüncü olarak bölüm sayesinde ana dilinin önemi hakkında farkındalık kazanan öğrencilerden birine ait cevap aşağıda verilmiştir.

Ö12: “Özellikle Türkçe’nin önemini daha iyi kavradım. Biliyordum ama bu bölümü okuyunca daha iyi kavradım. Hem Türkçem hem de Türkçeyi öğrencilere nasıl aktarırım onu öğrendim.”

Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 10. Sorusu olan “Size göre bölümün en güçlü yanı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34*Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanları*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Öğretmenler	12	%27
Türkçe öğretmeni yetiştiren tek yer olması	7	%16
Dil Bilimi dersleri (Linguistik)	6	%14
Ana dilimizi öğretmesi	5	%11
Derslerin Türkçe olması	3	%7
Ders Çeşitliliği	3	%7
Samimiyet	3	%7
Didaktik dersleri	2	%5
Kolektif çalışmaların fazla olması	1	%2
Entegre Dil Kursu (ISK) olması	1	%2
Yok	1	%2

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Turkistik Bölümünün en güçlü yönüne yönelik verdikleri cevaplar en çoktan en aza sıralandığında sıralama şu şekildedir: Öğrenciler, en çok (%27) bölümde bulunan öğretmenleri olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan 7 öğrenci (%16) soruyu Türkçe öğretmeni yetiştiren tek yer olması olarak cevaplamışlardır. Öğrencilerden bazıları (%14), Dil bilimi derslerini bölümün olumlu özelliği olarak belirtirken, 5 öğrenci (%12) ise bölümün ana dillerini öğretmesini olumlu özellik olarak seçmiştir. Üçer öğrenci (%7) ise bölümün olumlu özelliğini; ders çeşitliliği, samimiyet ve derslerin Türkçe dilinde verilmesi olarak cevaplamışlardır. Aynı zamanda Didaktik derslerini bölümün en güçlü yanı olarak gören iki öğrenci (%5) bulunmaktadır. “Kolektif çalışmaların fazla olması”, “Entegre Dil Kursu (ISK) olması” ve “Bölümün güçlü bir yanı yok” cevaplarını veren birer öğrenci (%2) bulunmaktadır. Öğrencilere sorulan Turkistik Bölümünün kendilerine göre en güçlü yanı nedir sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak bölümün güçlü yanının öğretmenleri olduğunu düşünen öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö16: “Öğretmenlerin bizlerle ilgilenmesi. Sorularımı kendim ve arkadaşlarımla çözemeyince hocalardan yardım almayı mantıklı buluyorum.”

Ö19: “Çoğu hocamızın Türkiye’den gelip Türkçeyi süper konuşup Türkçeye hakim olmaları ve bunu bize aktarabilmeleri.”

Ö23: “Hocalar. Çünkü her hocayı ayrı ayrı seviyorum. Her hoca kendi alanında profesyonel.”

İkinci olarak bölümün güçlü özelliğinin Türkçe öğretmeni yetiştiren tek yer olması şeklinde cevap veren öğrencilerden birkaçına ait cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö20: “Tek Essen’de olması. Bize daha yakın ve farklı şehirlerden gelen öğrencilerle de tanışabiliyoruz.”

Ö25: “Duisburg’da olması. Çünkü bana yakın. Uzağa gitmeme gerek kalmadı. Yurtta kalmama gerek kalmadı.”

Üçüncü olarak bölümün güçlü yanı, ana dillerini öğretmesi olarak cevap veren öğrencilerden birine ait cevaba yer verilmiştir.

Ö21: “Kendi anadilimizi geliştirmemizi sağlaması. Çünkü dille daha çok iç içe oluyoruz. Bu dalı okuduğumuzda, arkadaşlarımızla konuştuğumuzdan daha çok şey öğreniyoruz.”

Dördüncü olarak derslerin Türkçe olmasını bölümün güçlü yanı olarak belirten öğrencilerden birine ait cevaba yer verilmiştir.

Ö22: “Öğrencilere derslerin Türkçe sunulması.”

Beşinci olarak bölümdeki derslerin çeşit olarak fazla olmasını bölümün güçlü özelliği olarak gören öğrencilerden birkaçına ait cevaba yer verilmiştir.

Ö18: “Ders çeşitliliği, birçok bölümden ders alınmakta; dil bilimi, edebiyat, eğitim bilimi, pragmatik...”

Ö24: “Çok farklı alanların olması, edebiyat, Linguistik gibi farklı alanları içermesi.”

Altıncı olarak bölümde Entegre Dil Kursu’nun olmasını bölümün güçlü özelliği olarak cevaplandıran öğrencinin cevabına aşağıda yer verilmiştir.

Ö17: “Bölümün en güçlü yanı ISK dersinin olması. Çünkü grameri en kötü öğrenciye bile öğretebileceğini düşünüyorum.”

Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 11.sorusu olan “Size göre bölümün en zayıf yanı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 35 oluşturulmuştur.

Tablo 35

Öğrencilere Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdelik
Kurumsal iletişimdeki eksiklikler	10	%24
Öğretmenlerin özellikleri	5	%12
Pratik yapılmaması	4	%10
Didaktik yönünün zayıf olması	3	%7
Sisteminde eksiklikler olması	3	%7
Zayıf yanının olmaması	3	%7
Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin yetersiz olması	2	%5
Tarih dersinin kısa sürmesi	2	%5
Tek burada olması	2	%5
Birçok öğrencinin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi	2	%5
İşsiz kalma korkusu	1	%2
Ders seçeneğinin az olması	1	%2
Milliyetçi bir bölüm gibi görünmesi	1	%2
Dilbilim ağırlıklı olması	1	%2
Aktivite yapılmaması	1	%2
Bölümün seçilmeden önce yeterince tanıtılmaması	1	%2

Turkistik Bölümünün kendilerine göre en zayıf yanı sorulan katılımcılar, en çok (%24) bölümün kurumsal iletişimindeki eksiklikleri en zayıf yön olarak belirtmişlerdir. Bölümün zayıf yanına 5 öğrenci (%12) ise öğretmenlerin az olmaları, objektif olmamaları ve Türkiye'den gelmeleri yönünde cevap verirken 4 öğrenci (%10) derslerde pratik yapılmaması ve bunun okulda yapılan derslere bir katkısı olmadığı yönünde cevap vermişlerdir. Üçer öğrenci ise (%7) bölümün sisteminde eksiklikler olması, didaktik yönünün zayıf olması ve bölümün herhangi bir zayıf yanı olmadığı yönünde cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan ikişer kişi (%5) birçok öğrencinin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi, bölümün tek burada olması, Tarih dersinin kısa sürmesi ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin yetersiz olması olarak cevaplamışlardır. Birer kişi (%2) ise bölümün zayıf yanı olarak sırasıyla bölümden mezun olduktan sonra işsiz kalma korkusu, bölümde ders seçeneğinin az olması, bölümün milliyetçi bir bölüm olarak görünmesi, derslerin dilbilim ağırlıklı olması, bölümde aktivite yapılmaması ve bölümü seçmeden önce bölümün yeterince tanıtılmaması olarak cevaplamışlardır. Burada dikkati çeken nokta ise öğrencilerin Turkistik Bölümünün güçlü yanları olarak saydıkları öğretmenlerin Türkiye'den gelmeleri ve bölümün tek Essen'de olması gibi özellikler aynı zamanda bölümün zayıf özelliklerinde de yer almıştır. Öğrencilerin kendilerine göre Turkistik Bölümünün en zayıf yanı nedir sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak bölümdeki kurumsal iletişim eksikliğini bölümün zayıf yanı olarak belirten öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Ö27: 'Organizasyon. Belirsizlikler, beklenmeyen değişiklikler çok fazla, ders planları çok plansız, sistematik değil. Hocalar öğrencileri daha çok kişisel değerlendiriyorlar. Profesyonel değiller.'

Ö29: 'Zayıf yanı organizasyonudur. Nedeni bilinseydi bu sıkıntı yaşanılmazdı.'

Ö31: 'Organizasyon. Hiçbir şeyden haberimiz olmuyor. Kendimizin araştırması gerekiyor.'

Ö30: 'Seçenek fazla yok. Mesela ders seçeneği fazla yok. Organizasyon çok sıkıntılı. Son anda bir sürü şey çıkabiliyor ya da iptal edilebiliyor.'

İkinci olarak bölümün zayıf yanı olarak öğretmenlerin az olduğunu düşünen bir öğrenciye ait cevap aşağıda verilmiştir.

Ö25: 'Hocalar ve profesörler az. Tek bu eyalette olduğu için öğrenciler uzaktan gelmek zorunda oluyor.'

Üçüncü olarak bölümün zayıf yanının içinde bulunduğu sistem olduğunu düşünen öğrencilerden birkaçına ait cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö32: 'Sistemde eksiklikler var. Türkistik'te öğrenci temsilciliği yok. Diğer bölümlerde var. Mesela sayısalıcılarda temsilciler var ve bu grubun işlevi öğrenciler için çok önemli. Öğrencilerin her sorunuyla ilgilenip, haklarını savunuyorlar.'

Ö33: 'Sınavların yılda bir kez sunulması. Bir sınavdan kaldığında tekrarlamak için bir yıl beklemek zorunda kalıyorsun.'

Ö34: 'Sistem. Çünkü çok karışık ve büyük sınavlar sadece yılda bir kere yapılıyor. Eğer kendini hazır hissetmiyorsan sınav için 1 sene beklemen gerekiyor.'

Dördüncü olarak Turkistik Bölümünün tek Essen'de olmasını zayıf yön olarak düşünen öğrencilerden birine ait cevap aşağıda verilmiştir.

Ö28: 'Bir tek burada olması. Keşke farklı eyaletlerde ve şehirlerde de bu bölüm sunulsa.'

Beşinci olarak bölümün Dil bilimi ağırlıklı olmasını zayıf yön olarak düşünen öğrenciye ait cevaba yer verilmiştir.

Ö35: 'Bölümün en zayıf yanı benim açımdan Turkistik Bölümü'nün daha çok dilbilim ile ilgilenmesidir. Edebiyata yönelik dersler yetersiz kalıyor bu bakımdan.'

Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Branşlarında Daha Çok Derslerinin Olmasını İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 12.sorusu olan “Bölümden mezun olduğunuzda seçme şansınız olsa hangi branşınızda daha çok dersinizin olmasını istersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 36 hazırlanmıştır.

Tablo 36

Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Branşlarında Daha Çok Derslerinin Olmasını İstediklerine Yönelik Düşünceleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Türkçede	21	%50
İki branşta eşit	12	%29
Diğer branşta	8	%19
Fark etmez	1	%2

Öğrencilerin mezun olduklarında seçme şansları olma durumlarında hangi branşlarında daha çok derslerinin olmasını istedikleri sorusuna 21 öğrenci (%50) Türkçe derslerinin daha fazla olmasını isterken 12 öğrenci (%29), iki branşta eşit sayıda dersinin olmasını istediğini belirtmiştir. Sekiz öğrenci (%19), diğer branşında daha çok dersinin olmasını isterken 1 öğrenci (%2), fark etmez cevabını vermiştir.

Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Hangi Okul Türünde Çalışmak İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 12.sorusunun devamında bulunan “Bölümden mezun olduğunuzda seçme şansınız olsa hangi okul türünde görev yapmak istersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 37 oluşturulmuştur.

Tablo 37*Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Çalışmak İstedikleri Okul Türleri*

Okul Türü	Sıklık	Yüzdeler
Gesamtschule	17	%37
Haupt, Real, Sekundar ve Gesamtschule	7	%15
Gesamtschule ve Gymnasium	6	%13
Realschule	5	%11
Farketmez	4	%9
Gymnasium	3	%7
İlkokul	2	%4
Anaokulu	1	%2
Hauptschule	1	%2

Öğrencilerin mezun olduktan sonra seçme şansları olması hâlinde hangi okul türünde görev yapmak istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin tercihlerini en çoktan en aza sıraladığımızda ilk olarak Gesamtschule (%37), ikinci sırada (%15) SEK I, üçüncü sırada (%13) SEK II, dördüncü sırada (%11) Realschule, beşinci sırada (%9) okul türünün fark etmeyeceğini belirtenler, altıncı sırada (%7) Gymnasium, yedinci sırada (%4) ilkokul gelirken anaokulu ve Hauptschule en sonda (%2) gelmektedir. Katılımcılardan 7 öğrenci (%15) Haupt, Real, Sekundar ve Gesamtschule'de (Sek II) görev yapmak istediklerini belirtirken altı öğrenci (%13) Gesamtschule ve Gymnasium'da (Sek II) çalışmak istemektedir. Katılımcılardan 4 öğrenci (%9) görev yerleri ile ilgili fark etmez cevabını vermişlerdir. Bir öğrenci ise hangi okul türünde görev yapmak istediğini cevaplamamıştır.

Cevaplardaki dağılımda öğrencilerin bölüme başlamadan önce seçtikleri okul türü etkili olmakla birlikte, Gesamtschule denilen karma okul türünün her iki grupta da (HRSGe-GyGe) mevcut olması sonucu en çok tercih edilenin Gesamtschule çıkması normaldir. Bununla birlikte daha kurulmamış ilkokul bölümüne rağmen öğrencilerin ilkokulda da görev yapmak istemeleri ya da anaokulunda ana dili eğitimi olmamasına rağmen ana okulunda görev yapmak istemeleri dikkat çekicidir. Bununla birlikte öğrencilerin bölüme başlamadan önce okul türünü seçerken ikinci branşlarındaki dersin

okul türünde verilip verilmediği veya dersin okuldaki saat ağırlığı öğrencilerin okul türü seçimini doğal olarak etkilemektedir.

Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Nerede Görev Yapmak İstediklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin görüşmenin 12.sorusunun devamında bulunan "Bölümden mezun olduğunuzda seçme şansınız olsa nerede görev yapmak istersiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 38 hazırlanmıştır.

Tablo 38

Öğrencilerin Mezuniyetlerinden Sonra Çalışmak İstedikleri Yerler

Yerler	Sıklık	Yüzdeler
Kuzey Ren-Vestfalya eyaleti	27	%73
Fark etmez	4	%11
Almanya	2	%5
Türkiye	1	%3
İstanbul	1	%3
Yurt dışı	1	%3
Berlin veya Hamburg	1	%3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin mezun olduktan seçme şansı olsa görev yapmak istedikleri yerler arasında en sık tekrar eden cevabın (%73), Kuzey Ren-Vestfalya eyaleti olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu zaten bilip tanıdıkları bu eyalette kalmak istediklerini belirtmişlerdir. Dört öğrenci (%11) fark etmez cevabını verirken, 2 öğrenci (%5) Almanya genelinde görev yapmak istemektedir. Ayrıca birer öğrenci (%3) Türkiye, İstanbul, yurt dışı, Berlin veya Hamburg'da görev yapmak istediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin ailelerin olduğu ve zaten yaşayıp bildikleri şehirler olan Essen ve Duisburg şehirlerinde görev yapmak istemeleri doğaldır. Aynı zamanda Kuzey Ren-Vestfalya eyaleti, Almanya'da Türkçe ana dili dersinin en çok verildiği eyalet olduğu için iş bulamama imkanları diğer eyaletlere göre daha düşüktür. Bununla birlikte öğrencilerden birkaçının diğer eyaletleri ve Türkiye'yi görev yeri olarak seçmesi dikkat çekici bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Öğrencilere bölümden mezun olduktan sonra seçme şansları olsa hangi branşlarında daha çok derslerinin olmasını istedikleri, hangi okul türünde ve nerede görev yapmak istedikleri sorulmuştur. Verilen cevaplardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak Türkçe dersinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin cevaplarından birkaçına yer verilmiştir.

Ö37: 'Türkçede olmasını isterim. Ortaokullarda (Gesamtschulede) öğretmenlik yapmak isterim. KRV'de olabilir.'

Ö41: 'Türkçe dersi, ortaokulda (HRSGe) öğretmenlik yapmak isterim.'

Ö39: 'Türkçe. Gymnasium ve Gesamtschule. Ahlen'de yapmak ya da KRV içinde de olabilir.'

Ö1: 'Türkçe dersini daha eğlenceli bulduğum için Türkçe dersimin daha çok olmasını isterim. Gesamtschule'de isterim ve yeri farketmez.'

Ö2: 'Türkçe'de ve lisede, Gymnasium'da ders vermek isterim. Yer benim için farketmez.'

İkinci olarak her iki branşında da eşit sayıda dersinin olmasını isteyen öğrencilerden ikisine ait cevaplara yer verilmiştir.

Ö35: 'Her iki derste de isterim. NRW eyaletinde HRSGe (Haupt-Real-Sekundar-Gesamtschule) okullarında öğretmenlik yapmak isterim.'

Ö42: 'Gesamtschule'da her iki dalımı da eşit şekilde Essen çevresinde isterim.'

Üçüncü olarak diğer branşında daha çok dersinin olmasını isteyen öğrencilerden ikisine ait cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö36: 'Matematikte. Matematikte kendimi öğretmenliğe daha hazır hissediyorum. Lise (Realschule) de isterim. Şehir fark etmez.'

Ö38: 'Matematik branşında daha çok dersimin olmasını isterim. Çünkü Matematik dersi Türkçe dersine kıyasen daha ağır basıyor. Okul türü-Sek I.'

Ö40: 'Şu an bu bölümü okumama rağmen öğretmen olup olmayacağıma karar vermedim. Ama seçecek olsam Almanyayı seçerim. Anaokulunda öğretmen olmak isterim. KRV'de kalmak isterim.'

Öğrencilerin Almanya'da Mevcut Şartlara Uygun Bir Türkçe Öğretmeni Olarak Yetişip Yetişmediklerine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 13.sorusu olan "Bölüm derslerinizi düşündüğünüzde Almanya'daki mevcut şartlara uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişmekte olduğunuzu düşünüyor musunuz?" soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Almanya'da Mevcut Şartlara Uygun Bir Türkçe Öğretmeni Olarak Yetişip Yetişmediklerine Yönelik Düşünceleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdelik
Evet	27	%64
Emin değil	9	%21
Hayır	6	%14

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Turkistik Bölümünde aldıkları dersleri düşündüklerinde Almanya'daki mevcut şartlara uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişip yetişmedikleri sorusuna çoğunluk (%64) "Evet" olarak cevap vermiştir. Katılımcılardan 9 öğrenci (%21) "Emin değilim" cevabını verirken 6 öğrenci (%14) "Hayır" cevabı vermiştir. Öğrencilere sorulan Turkistik Bölümünde aldıkları dersleri göz önüne alarak Almanya'daki mevcut şartlara uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişmekte olup olmadıkları hakkında düşüncelerinden bazılarını aşağıda verilmiştir. İlk olarak "Evet" cevabı veren öğrencilerin birkaçına ait cevaplara yer verilmiştir.

Ö1: 'Evet. Çünkü bilmemiz gereken her şeyi aslında öğreniyoruz.'

Ö3: 'Evet. Çünkü buradaki öğrencilerin onları anlayabilmeleri için iki dilli öğretmenlere ihtiyaçları var. Biz de burada onlar için yetişiyoruz.'

Ö4: 'Evet. Çünkü her alanda eğitim alıyoruz. Linguistik, Edebiyat ve Eğitim Didaktiği olmak üzere her alanda eğitim alıyoruz.'

Ö6: 'Evet, örneğin Çok dillilik dersinde iki dillilik kavramını işlerken öğrencilerimin de benim gibi iki dilli olduklarını fark ettim. Aynı sorunları yaşadığımız için iyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.'

Ö7: 'Evet, çünkü ders içerikleri kaliteli ve yeterli, Türkçe öğretmenliği yapabilmek için gereken her şey öğretiliyor.'

Ö8: 'Evet düşünüyorum. Çünkü teoride çok iyi bir eğitim alıyoruz. Sadece bunu geliştirmek için okullarla da iş birliği yapabilirler.'

Ö12: 'Evet. Yüksek lisansı da yaptıktan sonra iyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.'

Ö14: 'İyi bir öğretmen olarak yetiştiğimi düşünüyorum. Çünkü öğretmenlerimiz çok tecrübeli ve bu tecrübelerini bize aktarıyorlar.'

İkinci olarak uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişmediğini düşünen 2 öğrenciye ait cevaba aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: 'Hayır. Türkiye'deki kadar yeterli bulmuyorum.'

Ö5: 'Anadili Türkçe olan öğrencilere yönelik yetiştiriliyoruz. Bu kapsamda Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmenliği ekseninde uygun şartlarda veya oranda yetkinliğimiz ne yazık ki yok.'

Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Endişelerine Dair

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 14.sorusu olan "Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sizi en çok endişelendiren nokta nedir?" sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 40 oluşturulmuştur.

Tablo 40*Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Endişeleri*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Türkçe öğretmeni olarak iş bulamama	18	%43
Türkçeye ve öğretmenlerine değer verilmemesi	9	%21
Türkçe derslerinin azalması, kalkması	7	%17
Türkçe öğretmeni olarak Türkçeyi yeterince kullanmamak	3	%7
Öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin azalması	2	%5
Dil seviyeleri farklı olan öğrencilere Türkçe öğretmek	1	%2
Türkçeyi doğru öğretmek	1	%2
Yok	1	%2

Tablo incelendiğinde öğrenciler, Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak endişelerinin ne olduğu sorusuna en çok (%43) Almanya'da Türkçe öğretmeni olarak iş bulamama endişesi olarak cevap vermiştir. Katılımcılardan 9 öğrenci (%21) ise Türkçeye ve Türkçe öğretmenlerine Almanya'da değer verilmemesinden endişelenirken 7 öğrenci (%17) Türkçe derslerinin sayısının azalması ve kalkmasından endişelenmektedir. Üç öğrenci (%7) Türkçe öğretmeni olarak Türkçeyi yeterince kullanmamaktan endişelenirken 2 kişi (%5) öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gün geçtikçe azalmasından endişe duyduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 1 öğrenci (%2) Türkçe dersini alan öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyelerine sahip olmaları ve kendini bu heterojenliğe hazırlıklı hissetmediği, 1 öğrenci (%2) Türkçeyi doğru öğretebileceğinden endişelendiği, 1 öğrenci (%2) ise kendisini endişelendiren bir noktanın olmadığı yönünde cevap vermiştir. Öğrencilerin Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak kendilerini en çok endişelendiren noktalarla ilgili cevaplarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak

Türkçe öğretmeni olarak iş bulamamaktan endişe duyan öğrencilerin cevaplarından birçoğuna yer verilmiştir.

Ö18: 'Türkçe dersleri her okulda verilmemekte, işsizlik/başka ders verme şansı yüksek olabilir.'

Ö16: 'Onca sene okuyarak ikinci dalım ne olursa olsun Türkçe öğretmeni olarak iş bulabilir miyim? Çünkü Türkçe öğretmen alımları her sene azalıyor.'

Ö20: 'Yer bulamamam ve bilsen de dersime fazla Türkçe öğrencisi girmez diye endişeleniyorum.'

Ö21: 'Türkçe öğretmeni olarak okul bulmak riskli ve mezun olduğumda şimdikinden bile daha az Türkçe dersi olabilir.'

Ö23: 'İş bulmak. Çünkü çoğu okulda Türkçe dersi sunulmuyor. Türkçe dersi olsa da okullarda bazı hocalar çoktan Türkçe dersini kapmış oluyor. Bu nedenle bana Türkçe dersinin kalmayacağını düşünüyorum.'

İkinci olarak Türkçeye ve öğretmenlerine yeterince değer verilmediğinden dolayı endişelenen öğrencilerden birine ait cevaba yer verilmiştir.

Ö15: 'Beni en çok endişelendiren nokta, insanların Almanya'da Türkçe öğretmenliği hakkındaki önyargılarını kırmak istediğim halde, kıramamak. Çünkü daha çok insanın önyargısız bir şekilde Türkçe öğrenmesini istiyorum.'

Üçüncü olarak Türkçe derslerinin azalması ve bunun sonucunda da Türkçe derslerinin kalkmasından endişelenen öğrencilerden 2 kişiye ait cevaba aşağıda yer verilmiştir.

Ö22: 'Türkçe öğretmeni olarak gerekli kursların ve derslerin açılmaması, öğrencilerin isteyerek derse gelmemeleri.'

Ö19: 'Çok az Türkçe öğretmeni olması ve bu nedenle okullarda Türkçe dersinin kapatılması. Aynı zamanda Türkçe dersi veren çok az okul var. Bu da beni endişelendiriyor.'

Üçüncü olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin azalmasından endişe duyan öğrencilerden birine ait cevaba aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: 'Burada doğup büyüyen öğrencilere dili doğru öğretmek zor olacaktır fakat Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmeleri şart.'

Dördüncü olarak Türkçeyi öğrencilerine doğru bir şekilde öğretmekten endişe duyan öğrenciye ait cevaba yer verilmiştir.

Ö17: 'Öğrencilerim benden daha iyi Türkçe konuşacak gibi geliyor. Bu da beni endişelendiriyor.'

Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin görüşmenin 15.sorusu olan "Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sizi en çok motive eden nokta nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin Almanya'da Türkçe Öğretmeni Olmaya Yönelik Motivasyonları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Ana dilini öğretmek	9	%21
Türkçeyi sevdirmek	8	%19
Gelecek nesillere katkıda bulunmak	5	%12
Öğrencilerin köklerini unutmamalarını sağlamak	4	%10
Almanlara Türkçenin önemini göstermek	3	%7
Öğrencilerin saygı duymaları	2	%5
Bilgi paylaşmak	2	%5
Öğrencilere örnek olmak	2	%5
Öğrencilere Türkçe dersi imkanı vermek	2	%5
İki dilli olmanın avantajlarını öğretmek	1	%2
Öğrencileri anlamak	1	%2

Ana dilini okumak	1	%2
Öğretmenliği sevmek	1	%2
Türk çocukları ile bir araya gelmek	1	%2

Öğrenciler, Almanya’da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak kendilerini en çok motive eden noktalar sorulduğunda en çok (%21) ana dillerini öğretmeyi en büyük motivasyon nedeni olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan 8 öğrenci (%19) Türkçeyi sevdirmek, 5 öğrenci (%12) ise soruya gelecek nesillere olumlu katkıda bulunmak olarak cevap vermiştir. Öğrencilerden 4 kişi (%10) kendilerini motive eden noktanın öğrencilerin köklerini unutmamalarını sağlamak, 3 kişi (%7) ise Almanlara Türkçenin önemini göstermek olarak cevap vermiştir. Öğrencilerden 2 kişi (%5) kendisinin Türkçe dersinin olmadığını ama öğrencilerinin bu imkanının olmasını istediğini, diğer 2 kişi ise öğrencilere örnek olmak istediklerini belirtmişlerdir. Yine ikişer öğrenci (%5) bilgi paylaşmak ve öğrencilerin kendilerine saygı duymasını istediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci (%2) Türk çocukları ile bir araya gelerek dilimizi, tarihimizi ve birçok konuda konuşabilmek şeklinde cevaplarırken 1 öğrenci (%2) öğretmenliği sevmesi ve değer vermesi, 1 öğrenci (%2) ana dilini okuması, 1 öğrenci öğrencilerle aynı şartlarda büyüdüğü için onları anladığını ve 1 öğrenci ise onlara iki dilli olmanın avantajlarını öğretmek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin Almanya’da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak kendilerini en çok motive eden noktalar için verdikleri cevaplardan bazılarına örnek gösterilmiştir. İlk olarak ana dilini öğretmenin en büyük motivasyonları olduğunu belirten öğrencilerden birkaçının cevabına yer verilmiştir.

Ö27: ‘Kendi dilimi öğretebilmek ve Türk öğrencilerle duygusal bir milli bağımız oluyor. Onları eğitebilmek benim için önemli.’

Ö28: ‘Kendi dilimi, ana dilimi benim gibi ana dili Türkçe olan öğrencilere öğretmek. Almancayı iki dilli öğrenciler çok iyi öğreniyor ama Türkçe arka planda kalıyor. Her iki dili de eşit seviyede öğrenebilmeleri için.’

Ö31: 'Çocuklara ana dilini öğretecek olmam. Almanya'da yetişen çocukların Türkçe kullanımları endişe verici olabiliyor. Bu yüzden onlara Türkçeyi öğretmek istiyorum.'

Ö32: 'Benim ayrı bir motivasyonum yok. Evde konuştuğum dili, resmi dili bu olmayan ülkede öğretmek beni motive ediyor.'

İkinci olarak gelecek nesillere katkıda bulunmayı motivasyon kaynakları olarak belirten öğrencilerden ikisine ait cevaplara yer verilmiştir.

Ö24: 'İki dilli öğrencilere, Türkçe dilini düzeltmek adına katkıda bulunmak. Kültürümüzü gelecek nesillere aktarmak/unutturmamak.'

Ö33: 'Gelecek nesillere Türkçenin güzelliklerini ve özelliklerini aktarabilecek olmam.'

Üçüncü olarak bilgiyi paylaşmanın motivasyon kaynakları olduğunu belirten öğrencilerden birine ait cevaba yer verilmiştir.

Ö30: 'Bilgiyi başka insanlarla paylaşmak, öğrencilere Türkçeyi öğretmek, anadillerini kullanmalarını sağlamak ve öğrendiklerini başkalarına öğreteceklerini düşünmek beni motive ediyor.'

Dördüncü olarak Almanlara Türkçenin önemini göstermeyi motivasyon kaynağı olarak belirten öğrencilerden birinin cevabına yer verilmiştir.

Ö26: 'Örnek olmak ve Almanlara Türkçe'nin aslında bizim için ne kadar önemli olduğunu gurbetçi olarak göstermek istiyorum.'

Beşinci olarak kendisi öğrenciyken Türkçe dersi olmadığı için başka öğrencilerin bunu yaşamamasını isteyen öğrencinin cevabına yer verilmiştir.

Ö25: 'Bize Türkçe dersi 10.sınıfa kadar verildi ama ben öğrencilerime bu imkanı sunmak istiyorum.'

Altıncı olarak kendini motive edenin ana dilini okumak olduğunu belirten öğrencinin cevabına yer verilmiştir.

Ö29: 'Kendi ana dilimi okumam beni motive ediyor ve gururlandırıyor.'

Yedinci olarak motivasyon kaynağı Türkçe öğretmenliğini seven öğrencinin cevabına yer verilmiştir.

Ö23: 'Öğrenciler beni motive ediyor. Çünkü Türk öğrenciler Türkçe dersini çok sahipleniyorlar ve bu derste Türkçe konuşan öğretmenlerini çok seviyorlar. Başka bir alan da okuyabilirdim. Ama Türkçeyi sevdiğim için kendimi bu alanda geliştirmek istedim. Bundan da gayet mutluyum. Burada çok Türk olduğu için daha çok Türkçe dersinin sunulması gerektiğini düşünüyorum.'

Öğretim Görevlilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Turkistik Enstitüsünde Türkçe Öğretmenliği Bölümünde (Alm. Lehramt) görev yapan 8 öğretim görevlisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen sonuçlara, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretim Görevlilerinin İki Dillilik Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 2.kısımındaki ilk soru olan "Kendinizi iki dilli olarak tanımlıyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 42 oluşturulmuştur.

Tablo 42

Öğretim Görevlilerinin İki Dillilik Durumları

Cevap	Sıklık	Yüzdellik
Evet	6	%75
Hayır	2	%25

Öğretim görevlilerinden çoğunluk (%75) kendini iki dilli olarak tanımlarken, bu grubun içinde iki öğretim görevlisi (%25) kendini üç dilli olarak betimlemiştir.

Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Durumlarıyla İlgili

Düşüncelerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 2.sorusunda sahip oldukları dillerden hangisinin ana dilleri hangisinin ikinci dilleri olduğu sorulmuştur. Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar doğrultunda Tablo 43 oluşturulmuştur.

Tablo 43

Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dilleri Kullanım Oranları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdelik
Ana dili olarak Türkçe	8	%100
İkinci dil olarak Almanca	6	%75
İkinci dil olarak İngilizce	2	%25
Üçüncü dil olarak İspanyolca	1	%12,5
Üçüncü dil olarak Almanca	1	%12,5

Öğretim görevlilerinden araştırmaya 8 kişi katılmış olup bu kişilere ana dili ve ikinci dilleri sorulmuştur. 8 öğretim görevlisinin hepsi ana dilleri olarak Türkçeyi seçerken ikinci dil olarak 6 kişi (%75) Almanca, 2 kişi (%25) ise İngilizceyi seçmiştir. Öğretim görevlilerinden biri (%12,5) ise üçüncü dil olarak İspanyolcayı, 1 kişi ise Almancayı seçmiştir.

Öğretim görevlileri görüşmesinde 2.sorusunun devamında “Dört temel dil becerisini ele aldığımızda hangi beceriyi hangi dilde rahat kullanabiliyorsunuz?” sorusu bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 44 oluşturulmuştur.

Tablo 44

Öğretim Görevlilerinin Sahip Oldukları Dillerde Hangi Beceriye Daha Rahat Kullandıklarına Yönelik Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Sıklık	Yüzdelik
Ana dili Türkçe	Dinleme	8	%17
	Okuma	8	%17
	Konuşma	7	%15
	Yazma	7	%15
İkinci dil Almanca	Dinleme	4	%9
	Okuma	4	%9
	Konuşma	3	%6
	Yazma	2	%4
İkinci dil İngilizce	Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma	2	%4
Üçüncü dil Almanca	Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma	1	%2
Üçüncü dil İspanyolca	Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma	1	%2

Öğretim görevlilerinden ana dilleri olarak seçtikleri Türkçede 7 kişi (%87,5) dört beceriyi de Türkçede rahat kullanabildiğini belirtirken 1 kişi (%12,5) dinleme ve okuma becerisinin iyi olduğunu belirtirken geri belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinden 6 kişi ikinci dil olarak Almancayı seçmiştir. Altı kişiden ikisi (%33) dört temel dil becerisinin Almancada iyi olduğunu belirtmiştir. Geri kalan kişilerden 1

kişi (%17) Almancada dinleme ve okuma becerisinin iyi olduğunu düşünürken 1 kişi dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin Almancada rahat olduğunu belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinden 2 kişi ikinci dil olarak İngilizceyi seçmiştir. İki kişi de (%100) dört temel dil becerisini İngilizcede rahat kullanabildiğini belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinden 1 kişi, üçüncü dil olarak İspanyolcayı seçmiştir ve İspanyolcada bütün becerileri rahat bir şekilde kullanabildiğini belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinden 1 kişi, üçüncü dil olarak Almancayı seçmiştir ve dört temel dil becerisini de Almancada rahat kullanabildiğini belirtmiştir.

Öğretim Görevlilerinin Akademik Yayınları Takip Etme Durumlarıyla İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 3.sorusu olan “Türkçe yayınlardan hangilerini takip ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 45 oluşturulmuştur.

Tablo 45

Öğretim Görevlilerinin Akademik Yayınları Takip Etme Durumları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Dergiler	6	%35
Makaleler	4	%24
Gazete	2	%12
Bölüm araştırmaları	2	%12
Haber kanalları	1	%6
İnternet siteleri	1	%6
Roman	1	%6

Tablo incelendiğinde öğretim görevlilerinin takip ettiği Türkçe yayınlar arasında sıralama şu şekildedir: Dergiler en fazla (%35), makaleler (%24), gazete ve bölüm araştırmaları (%12), haber kanalları, internet siteleri ve roman ise en az (%6) tekrar eden türdür. Katılımcılardan 1 öğretim görevlisi soruyu cevaplamamıştır. Öğretim görevlilerine sorulan Türkçe yayınlardan hangilerini takip ediyorsunuz sorusuna yönelik verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

G8: 'Virüs Dergisi, Sanat Kritik, 5 harfliler.com, Varlık Dergisi, Birikim Dergisi.'

G1: 'K24, Monograf Dergisi, YÖK tezler..'

G5: 'Orhan Pamuk, anadil dersleriyle ilgili makaleler, dergiler, günlük gazeteler.'

G4: 'Dil bilimi Araştırmaları, Dergi park.'

G2: 'DW Türkçe, BBC Türkçe, Avrupadan, Kafa, Dilbilim Araştırmaları, English for Specific Purposes.'

G3: 'Dergi Park'ta yayınlanan makaleler, TEB Oyun dergisi, Kafa, Kafka Okur, Ot Dergisi, Evrensel Kültür (güncel değil şu an), T24'teki yazarları takip ediyorum. Dil dergilerini de takip ediyorum.'

G6: 'Sözcü, Cumhuriyet, Dilbilim dergileri.'

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünün Akademik Organizasyon Düzenlemeye Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 4.sorusu olan "Bölüm, personelinin akademik gelişimini destekleyecek organizasyonlar düzenliyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 46 oluşturulmuştur.

Tablo 46

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünün Akademik Organizasyon Düzenlemeye Yönelik Düşünceleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Hayır	2	%25
Ana dili Konferansı ve Türkiye'den öğretim görevlilerinin konuşmaları	2	%25
Osmanlıca dersleri ve yazar görüşmeleri	1	%12,5
Dijital dünyaya yönelik atölyeler	1	%12,5

Öğretim görevlilerinden Turkistik Bölümünde personelin akademik gelişimini destekleyecek organizasyonlar düzenlenip düzenlenmediği sorusuna 2 öğretim görevlisi (%25) herhangi bir organizasyonun düzenlenmediğini belirtirken, yine iki öğretim görevlisi Ana dili Konferansının düzenlendiğini ve Türkiye'den öğretim görevlilerinin konuşma yapmak üzere bölüme geldiklerini belirtmiştir. Bir kişi (%12,5) personel için düzenlenen Osmanlıca derslerini ve Türkiye'den ünlü yazarların bölüme konuşmaya gelmelerini söylerken, 1 kişi (%12,5) personel için dijital dünyaya yönelik atölyelerin yapıldığını söylemiştir. Öğretim görevlilerinden 2 kişi bu soruya cevap vermemiştir. Öğretim görevlilerine sorulan Turkistik Bölümünün personelin akademik gelişimini destekleyen organizasyonlara yönelik verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

G7: 'Sistemli bir düzenleme yok.'

G5: 'Hayır, katılmadım.'

G8: 'Bazen düzenleniyor. Yazar Fakir Baykurt'u anma sempozyumu düzenlendi. Can Dündar konuşmaya geldi. Ana dili günü sempozyumları da işe yarar etkinlikler olarak bazen düzenleniyor.'

G3: 'Türkiye'de anadil konferansına katılıyoruz. Son senelerde akademik alanda çok fazla organizasyon yapılmadı pandemi nedeniyle. Türkiye'den başka üniversitelerle bağlantılı olarak öğretim personelini, yazarlar, örneğin akademisyenler, derslerimize çağırıyoruz. Eski profesörlerimizi de davet ediyoruz.'

G1: 'Evet. Osmanlıca dersleri alabiliyor istenilen, akademik kadronun da faydalanabileceği Osmanlıca dersler. Kollokyumlar; akademik misafirlerin çağrıldığı program, kendi uzmanlık alanlarında sunumlar yaptığı programlar. Bazı yazarların çağrıldığı programlar düzenleniyor.'

G6: 'Dijital dünyaya yönelik atölye çalışmaları (workshop).'

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümündeki Uygulamalı Derslere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 5.sorusu olan “Bölüm öğrencileri uygulamalı dersler alıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 47 oluşturulmuştur.

Tablo 47

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümündeki Uygulamalı Derslere Yönelik Düşünceleri

Cevaplar	Sıklık	Yüzdeler
Evet	7	%87,5
Hayır	1	%12,5

Öğretim görevlilerine bölüm öğrencilerinin uygulamalı dersler alıp almadığı ve almaları hâlinde bu derslerin nasıl yürütüldüğüne yönelik sorulan soruya 1 öğretim görevlisi (%12,5) kendi öğrencilerinin almadığını belirtirken, 7 kişi (87,5) öğrencilerin aldıkları uygulamalı derslere yönelik aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

G8: ‘Benim Edebiyat bölümü öğrencilerim uygulamalı dersler almıyor.’

G1: ‘Öğrenciler Auslandsaufenthalt adı altında Türkiye’de 3 ay geçirmektedirler. Burada kültürel bir tecrübe edinerek istedikleri bir projeyi uygulayabilmektedirler.’

G2: ‘Staj eğitimleri bulunmakta. Bununla birlikte Entegre Dil Kursu (ISK) olarak Türkçenin yapısı ve özellikle yazma becerileri üzerine zorunlu uygulamalı ders var.’

G3: ‘Entegre Dil Kursu (ISK) daha çok uygulamalı interaktif çalışmaları gerektiren bir ders. Kültürlerarasılık dersinde projeler yapılıyor. Tiyatro gibi etkinlikler düzenliyoruz.’

G4: ‘Üç aşamalı olarak proje hazırlığı ve okulda staj olarak hem lisans hem de master programında uygulamalar var.’

G6: ‘Metin üretimine yönelik uygulamalar yapıyoruz. Örneğin; yazılı metin üretimi için öykü yazma, sözcükleri tamamlama, yemek tarifi yazdırma, betimleme çalışmaları, öykü tamamlama, kim/ne/nerede zarfları ile kurmaca vb. çalışmalar yapıyoruz. Sözlü metin üretimi için örneğin; iletişim kurma (1-2 dk.); kitap, film, etkinlik vs. hakkında konuşma (3-4

dk.), soyut konulara yönelik sözlü çalışmalar, gündelik hayattan bazı konulara yönelik hazırlıksız konuşma (4-6 dk.) ve resim betimleme gibi çalışmalar yapıyoruz.'

G5: 'Almanya'da öğretmenlik stajının ikinci kısmı ile bilgiler vermek istiyorum. Staj Almanya'da, Kuzey Ren Vestfalya'da 18 ay sürer. Öğretmen adayları üniversiteyi bitirdikten sonra, 5 bölge yönetiminden (Almanca: Bezirksregierung) birine başvurarak öğretmenlik için hazırlık hizmetine girebilirler. Bölge yönetimleri Bezirksregierung Arnsberg, Bezirksregierung Detmold, Bezirksregierung Düsseldorf, Bezirksregierung Köln ve Bezirksregierung Münster'dir. Şu anda yürürlükteki hukuka göre atanma tarihi her yıl 1 Mayıs ve 1 Kasım'dır. Başvuru süreçleri, güncel bilgiler ve hazırlık hizmeti ile ilgili tüm ayrıntılar www.sevon.nrw.de adresinde mevcuttur. Eğitim için 33 öğretmen eğitimi merkezi (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, kısaca: ZfsL) ve 106 öğretmenlikle ilgili seminer, Kuzey Ren Vestfalya genelinde mevcuttur. Hangi eğitim merkezlerinin bir sonraki atama tarihinde seçilebileceği, başvuruların başlamasıyla birlikte duyurulmaktadır. Başvuruda öğretmen adayları dört yer tercihi belirtebilirler. Başvuran öğretmen adaylarının mümkün olduğunca yer tercihleri dikkate alınır. Öğretmen adayları ayrıca başvurularında okul türü (örneğin Gymnasium, Gesamtschule vs.) tercihlerini de belirleyebilirler. Tercih belirtilmezse, atama makamı karar verir. Okul türü belirlendikten sonra, hazırlık eğitimi süresince okul türü bir daha değiştirilemez.

Hazırlık hizmetindeki eğitim ve devlet sınavının hukuki dayanağı, Hazırlık Hizmeti ve Devlet Sınavı Yönetmeliği'dir (Alm.: Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, kısaca OVP). 18 aylık hazırlık hizmetinin sonunda, Kerncurriculum (müfredat) ve OVP'nin yetkinlik ve standartlarını esas alan Devlet Sınavı vardır. Kerncurriculum, tüm öğretmenlik alanları için hazırlık hizmetini belirler ve yapılandırır. Okul pratiği ve Kultusministerkonferenz (KMK) standartlarına doğrudan bağlantılar, öğretmen eğitimi için merkezlerde ve okullarda ülke genelinde karşılaştırılabilir bir eğitim kalitesi için güvenilir bir çerçeve sunar. Hazırlık Hizmetinin amacı, öğretmen adaylarını yetişkin öğrenenler olarak okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hazırlamaktır. Öğrencilerin bireysel gelişimini

destekleme ve beceri kazandırma, inklüzyon gereksinimlerini gözeterek heterojenlikle başa çıkma ve dijitalleşmiş dünyada eğitim konuları da dikkate alınır.

Öğretmen eğitimi merkezlerindeki (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, kısaca: ZfsL) öğretmen adaylarının eğitimi için ortalama olarak haftada yedi saat ayrılmıştır. Söz konusu eğitim ZfsL'lerde haftanın bir gününde sunulmaktadır.

Seminer olarak Kernseminar (genel didaktik bilgi ve içerikler odaklanır), Fachseminar 1 (öğretmen adaylarının branşlarından biri; branşın okullardaki eğitimi ve didaktiği temel alınır) ve Fachseminar 2 (öğretmen adaylarının branşlarından diğeri; branşın okullardaki eğitimi ve didaktiği temel alınır) zorunludur.

Öğretmen adayları eğitim merkezilerindeki seminerlerde gördükleri eğitime ek olarak bir de okullarda eğitim görmekteler. Eğitim merkezi müdürlüğü (ZfsL-Leitung) öğretmen adaylarını bölgedeki okullara dağıtır. Öğretmen adayları okullarda hem başka öğretmenlerin derslerinde gözlem yapar hem de o öğretmenlerin gözetimi altında ders verirler. Verdikleri bu derslere (denetleme dersi), branşlarına bakan seminer hocalarını davet ederler. Her branşta 5 denetleme dersi gösterilmeli; bu dersler için kısa ders planları sunulmalıdır. Öğretmen adaylarının okullardaki eğitimi ortalama olarak haftada 14 saat içerir; 2. yarıyılı itibarıyla 14 saatin 9 saatini öğretmen adayı kendi başına ders verir.

Öğretmen adayları, Hazırlık Eğitiminin sonunda seminer hocaları tarafından yönetmeliğin ve Kerncurriculum'un sunduğu ölçütlere göre değerlendirilirler. Seminer hocaları branşlarına göre değerlendirme yazarlar ve öğretmen adaylarının süreç içindeki gelişimlerini (denetleme dersleri, seminer içi çalışmalar) notlandırırılar. Böylece her iki branş için birer not verilir; bu notların ortalaması Hazırlık Eğitiminin notu olarak Devlet Sınavı'ndaki genel değerlendirmeye girer. Aynı şekilde okul müdürü de öğretmen adaylarının stajdaki başarılarını değerlendirilir ve notlandırılır.

Öğretmen adayları son olarak İkinci Devlet Sınavı'na girerler. Her branşta uygulamalı sınav zorunludur. Bunun için öğretmen adayları, derslerini didaktik ve metodik olarak

bağımsız ve uygun bir şekilde planlayıp uygulayabildiklerini kanıtlamalıdır. Her ders öncesinde öğretmen adayları, sınav komisyonu üyelerine ders planlamasına ilişkin ayrıntıları (amaçlar, didaktik bilgiler, dersin gidişatına yönelik plan, planlamayı gerekçelendirme, ünite planlaması) içeren, ortalama 10 sayfalık bir yazılı çalışma (Schriftliche Arbeit) sunar. Her ders sonrası öğretmen adayları yaklaşık 10 dakikalık bir zamanda, komisyon üyeleri karşısında ders planlamalarını ve uygulamalarını değerlendirirler. Ardından komisyon üyeleri kendi aralarında, öğretmen adaylarının ders ve yazılı çalışmalarını yazılı olarak değerlendirir ve notlandırır. İkinci Devlet Sınavı 60 dakikalık bir kollokyum ile sonlandırılır. Kollokyumda öğretmen adaylarının farklı alanlarda yetkinlikleri denetlenir. Komisyon üyeleri kollokyumu da değerlendirir ve notlandırır.

İkinci Devlet Sınavı'nda elde edilen not şu şekilde hesaplanır:

1. Okulun değerlendirmesi sonucunda belirlenen not x 5 (%25)
1. Hazırlık Merkezi'nin değerlendirmesi sonucunda belirlenen not x 5 (%25)
2. İlk branş ders uygulaması bağlamında sunulan yazılı çalışma için belirlenen not (Schriftliche Arbeit) x 1 (%5)
3. İlk branş ders uygulaması için belirlenen not x 3 (%15)
4. İkinci branş ders uygulaması bağlamında sunulan yazılı çalışma için belirlenen not x 1 (%5)
5. İkinci branş ders uygulaması için belirlenen not x 3 (%15)
6. Kollokyum için belirlenen not x 2 (%10)

Notlandırma:

- sehr gut (pek iyi): 1,49' a kadar
 gut (iyi): 1,50 ila 2,49'a kadar
 befriedigend (orta): 2,50 ila 3,49'a kadar
 ausreichend (geçer): 3,50 ila 4,00'a kadar
 mangelhaft (geçmez): 4,00'ten fazla.'

G7: 'Evet, fakat bunların sayısı oldukça sınırlı. Programda 3 tane uygulama dersi var. Bunlardan ilki Eğitim Fakültesinin sorumluluğunda. 2.dönem dersi olan bu uygulama, oryantasyon niteliğinde. Diğer iki uygulama dersi bölümümüzde veriliyor. Bunlardan ilki BFP (Berufsfeldspraktikum) Mesleki alanda staj, Meslek alanı stajı olarak çevirebiliriz. Bu stajı öğrenciler 5. dönemde branşlarından birinde gerçekleştiriyor. Yani, öğrenciler bu stajı hangi branşta yapmak istediklerine kendileri karar veriyor. Bu stajın düzenlenişinde bölümlerde farklı uygulamalar var. İlkece hazırlık ve uygulama derslerinden oluşuyor. Örneğin, bu iki dersin birleştirildiği veya hazırlık seminerlerinin blok olarak verildiği durumlar var. Bizim bölümümüzde hazırlık dersine katılmış ve bu seminerin şartlarını yerine getirmiş olan öğrenciler staj yapabiliyor. Bütün bölümlerde olduğu gibi 80 saatlik bir staj yapmaları bekleniyor. Bu 80 saatin en az 4 haftaya yayılma koşulu var. Meslek alanı stajının adından da anlaşılabilceği gibi okul dışında bir kurumda yapılması gerekli.

Örneğin; Tarih okuyan bir öğrenci bir müzede staj yapabilir, bilgisayar öğretimi bölümünde okuyan bir öğrenci bilgisayar tabanlı öğretim programları üreten bir kurumu staj yeri olarak seçebilir. Fakat Türkçe için Almanya'da bu tür olanaklar oldukça sınırlı. Çünkü yapılan stajın öğretimle öğrenmeyle, eğitimle ilgili olma koşulu vardır. Bazı öğrenciler tam gün ders veren okullarda, eğitsel kol etkinlikleri gibi ders dışı etkinliklere katılarak bu stajı gerçekleştiriyorlar. Uyum, entegrasyon, okul başarısı bağlamında göçmen kökenli öğrencilere hizmet veren bazı kuruluşlar, Anaokulları, Türkçe dersi veren Halk Eğitim Merkezleri veya ilkokullar bölümümüz öğrencilerinin alan stajını yapabildiği/yapabileceği resmi kurumlar arasında. Örneğin, anaokullarında dil gelişimi, iki dillilik gibi konularda gözlem yapma olanağı buluyorlar. Bunun için branş derslerinde edindikleri bilgilerin gözlemi diyebiliriz. İlkokullarda ise yine dil gelişimi, ilkokul öğrencileriyle çalışma biçimlerini heterojenliğin kaynaklarını gözleme olanakları var.

Ayrıca ilkokullar, öğrencilerin ortaöğretime devam edecekleri okullarla iş birliği içinde çalışıyorlar. Bu iş birliğini kısaca açıklamaya çalışırsak hem programların hem de öğrencilerin bir üst kuruma tanıtılması, çocukların ihtiyaçlarına uygun sınıflara

yerleştirilmesini amaçlıyor. Alanı tanımak adına bu iş birliğinin yapısını, okulların birlikte çalışma biçimlerini öğrencilerin tanınması önemli.

Bölümümüzdeki ikinci öğretmenlik uygulaması master programının bir parçası. Bu uygulama 2 dersten oluşuyor: hazırlık dersi ve okul deneyimi. Bu derslerin art arda, birbirini takip eden iki yarı yılda alınması gerekiyor. Yani somut olarak staj süresi bir yarıyıl. Hazırlık dersi üniversitenin sorumluluğunda. Okul deneyimi aşamasında üç ayrı kurum birlikte çalışıyor. Bu kurumlar ZfsL, okul ve üniversite. ZfsL'in açılımı *Zeutrum für schulpraktische Lehrerausbildung/ Lehrer-Referendariat*. Zfsl Okul deneyimine/uygulamaya yönelik öğretmen eğitimi merkezi şeklinde çevrilebilir.

Almanya'da öğretmenlik eğitimi iki aşamadan oluşuyor. ZfsL öğretmenlik eğitiminin ikinci aşamasından sorumlu. Öğrenciler üniversite eğitimlerini bitirdikten sonra 18 ay stajyer öğretmen olarak atandıkları okullarda eğitim görüyorlar. Üniversiteyi bitirerek stajyer öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında, bu kurum seminerler veriyor, öğretmen adaylarının gelişimini verdikleri deneme derslerini değerlendiriyorlar ve adayların yeterlilikleri hakkında karar veriyorlar. Bizim stajımız bağlamında ise ZfsL staj başında hem alan öğretim bilgisine yönelik hem de genel öğretim bilgisine yönelik bir iki seminer düzenliyor. Kurumun çalışanları öğrencilerimizin deneme derslerini izleyerek öğrencilere danışmanlık yapıyor önerilerde bulunuyorlar.

Tipik bir stajyer öğretmenin ilk aylarındaki çalışma düzenini gözümüzde canlandırabiliriz. Resmi stajdan farkı staj sırasındaki etkinliklere not verilmemesi.

İkinci kurumumuz okullar. Okullarda; öğrencilerin ders dağılımları, okul yaşamına katılmaları konularında öğretmenler yardımcı oluyor. Uygulamayla ilgili beceriler kazanmalarında, öğrendiklerini denemelerinde birlikte çalıştıkları öğretmenler öğrencilerimize yol gösteriyor. Branşlarında izlemeleri gereken ve vermeleri gereken derslerin sayısı bütün bölümlerde aynı. Öğrenciler okullarda üstlendikleri görevler için kredi alıyorlar ama not verilmiyor.

Üniversite ise staj sırasında gerçekleştirilmesi öngörülen projelere eşlik ediyor ve projeler bir sınavla değerlendiriyor. Öğrencilerin en az 3 proje yapmaları gerekiyor: Bu projeleri eğitim bilimleri, branşları ve Almanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesi alanlarında seçim yaparak gerçekleştirme imkanına sahipler. Bu projelerin amacı, 2000lerden sonra yaygın olarak kullanılan araştıran, öğrenen öğretmen kavramı ile ilişkili. Önyargılara dayanmayan karşılaştıkları sorunlara bilimsel verilere dayanan bilgilerin ışığı altında çözüm bulan öğretmenler yetiştirilmek isteniyor. Eğitim öğretime ilişkin kararların rastgele verilmesini önleme amacıyla öğrencilerin araştırma tekniklerine hakim olmaları bekleniyor. Özellikle eylem araştırmalarını gerçekleştirebilecek bilgi ve becerilerin kazandırılması temel amaç.'

Öğretim Görevlilerinin Bölümden Mezun Olan Öğrencileri Takip Etme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 6.sorusu olan "Bölüm mezunlarını takip ediyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Öğretim Görevlilerinin Mezun Olan Öğrencileri Takip Etme Durumları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Kişisel ilişkiler bağlamında	2	%25
Hayır	2	%25
Alumni isimli mezun takip sistemi sayesinde	2	%12,5
Sosyal etkinlikler ve toplantılar sayesinde	1	%12,5

Öğretim görevlilerine bölüm mezunlarını takip edip etmedikleri sorulduğunda 2 öğretim görevlisi (%25) mezunları kişisel ilişkiler bağlamında takip ettiğini belirtirken, 2 kişi ise mezunları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1 kişi (%12,5) Alumni isimli mezun takip sistemi sorumlusu olarak mezunlarla iletişim kurduğunu, 1 kişi sosyal etkinlikler, toplantılar ve Alumni sayesinde mezunları takip ettiğini belirtmiştir. Öğretim görevlilerinden 2 kişi ise soruya cevap vermemişlerdir. Öğretim görevlilerinin Turkistik

Bölümünden mezun olan öğrencilerini takip edip etmedikleri sorusu için verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

G1: 'Benim bildiğim böyle bir uygulama yok.'

G5: 'Hayır, etmiyorum.'

G8: 'Ancak sosyal medya üzerinden takip edebiliyorum. Tabi sosyal medya kullanabiliyorlarsa.'

G7: 'Evet, özel/kişisel ilişkiler bağlamında evet.'

G4: 'Alumni sorumlusu olarak iletişim kurmaya yönelik.'

G3: 'Bölümden mezun olan öğrencilerimiz, öğretmen olduklarında buraya öğrenci gönderiyorlar. Bu sayede onlarla çok platformda görüşebiliyorum. Sosyal etkinliklerde de görüşüyoruz. Kendileri ziyaret ediyor. Pandemi öncesi şiir dinletisi gibi etkinlikler düzenledik. Eski öğrencilerimizin çoğu geldi. Bu sayede bağımız hiç kopmuyor. Mezunlarla Alumni kapsamında daha organize bir şekilde mezunların e-mailleri toplanarak sistem oluşturulmuştu. Fakat şu an aktif değil. Eskiden toplantılar da yapılmıştı. Eski öğrencilerimiz derse de davet ediliyor. İki dillilik ve didaktik kapsamında.'

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünde Görev Yapmayı Tercih Nedenlerine

Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 7.sorusu olan "Turkistik Bölümünde görev yapmayı tercih etme nedeniniz nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 49 oluşturulmuştur.

Tablo 49

Öğretim Görevlilerinin Turkistik Bölümünde Görev Yapmayı Tercih Nedenleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Akademik profili uyduğu için	2	%25
Bölümün önemli işlevinden dolayı	2	%25
Bu bölümden mezun olduğu	2	%25

için Burada boş pozisyon olduğu için	1	%12,5
---	---	-------

Öğretim görevlilerine Turkistik Bölümünde görev yapmayı neden tercih ettiklerine dair sorulan soruya 2 kişi (%25) akademik profilinin bu bölüme uyduğunu, 2 kişi bölümün önemli bir işlevi, konumu ve sorumluluğu olduğu için, 2 kişi ise bu bölümden mezun olduğu için Turkistik Bölümünde görev yapmayı tercih ettiğini söylemiştir. Katılımcılardan 1 kişi (%12,5) Almanya'ya geldikten sonra iş aradığını ve buradaki boş pozisyona başvurduğunu söylemiştir. Öğretim görevlilerinden 1 kişi bu soruyu cevaplamamıştır. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümünde görev yapmayı tercih nedenlerine ilişkin verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

G1: 'Akademik profilimin uyması.'

G2: 'Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalıştığım için ve iki dillilik olgusunda anadilin etkisi üzerine yoğunlaştığım için.'

G6: 'Bu bölümden mezun olduğum için.'

G3: 'Bu bölümden mezunum. Her şeyden önce gönül bağı var. Hiç kopmadım zaten. Bir bölüm olarak hem akademik açıdan hem de bilimsellik açısından kendime yakın buluyorum. Bir ideolojiye hizmet etmediğini düşünüyorum, bir duruşu var. Ayrıca yetişkin insanlara, öğrencilere ders vermeyi seviyorum.'

G4: 'Avrupa'da tek Türkçe öğretmeni yetiştiren bir bölüm olması ve iki dilli (Türkçe-Almanca) öğretmenlerin eyalet için taşıdığı önem.'

G5: 'İlkokul grubu olarak bir ilk olması ve bölümün kurulması, ilkokulda Türkçe dersinin konumunun güçlenmesi beni ikna etti.'

G8: 'Almanya'ya göç ettikten sonra bir pozisyon arıyordum, burada bulduğum için burayı tercih ettim.'

Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 8.sorusu olan “Size göre bölümün en güçlü yanı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 50 oluşturulmuştur.

Tablo 50

Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Güçlü Yanları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Tek bölüm olması	4	%50
Bölüm dersleri	2	%25
Samimiyet	1	%12,5

Tablo incelendiğinde bölümün en güçlü yanı nedir sorusuna öğretim görevlilerinin yarısı (%50) Türkçe öğretmeni yetiştiren tek bölüm olması şeklinde cevap verirken, iki kişi (%25) bölüm dersleri olarak cevap vermiştir. Katılımcılardan 1 kişi (%12,5) samimiyet olarak cevap verirken 1 öğretim görevlisi ise soruya cevap vermemiştir. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümünün en güçlü yanına dair verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

G2: ‘Avrupa’nın ilk ve en büyük Türkçe öğretmenliği bölümü olması, farklı araştırma alanlarından akademisyenlerin dil öğretimine farklı perspektifler kazandırması, diasporada anadili eğitimini verecek öğretmen yetiştirebilecek güçte olması.’

G3: ‘Almanya’da tek öğretmenlik bölümü olması, iki dilli öğrenci profilinin olması. Zorlukları da getiriyor. Ama olumlu bir özellik olduğunu düşünüyorum.’

G6: ‘Almanya’da Türkçe öğretmenliği yetiştiren tek kurum. Çünkü alternatifi yok.’

G8: ‘Almanya’daki tek Türkçe öğretmenliği bölümü olması özelliğini hakkıyla yerine getirebilmesi.’

G1: ‘Dilbilimi, edebiyat, kültürel araştırmalar ve didaktiği birleştirerek Türkçe öğretmenleri yetiştirmesi ve bunu Almanya da yapması.’

G4: 'Dört temel alanı eğitim-öğretim sürecinde temel alması. Dilbilim, edebiyat bilim, öğretim bilgisi ve kültür bilim. Çok yönlü bir öğretim süreci ve buna bağlı iki dilli bireylerin Türkçe öğretmenliği bölümünde yetkinleşmesi.'

G5: 'Samimiyet, yeni konulara açık olma, dayanışma.'

Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 9.sorusu olan "Size göre bölümün en zayıf yanı nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51

Öğretim Görevlilerine Göre Turkistik Bölümünün Zayıf Yanları

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Sistem	3	%37,5
Dersler	2	%25
Öğrenciler	1	%12,5
Personeller arası yüz yüze iletişimin az olması	1	%12,5
Türkiye'deki siyasi sorunlar	1	%12,5

Tablo incelendiğinde Turkistik Bölümünün zayıf yanı olarak öğretim görevlilerinden 3 kişi (%37,5) üniversitelerdeki eğitim sistemi ile ilgili cevap verirken 2 öğretim görevlisi (%25) ders içerikleri hakkında cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 1 kişi (%12,5) öğrencilerin genel kültür seviyelerinin düşük olması, 1 kişi bölümdeki personellerin yüz yüze iletişimlerinin az olması, 1 kişi Türkiye'de ki siyasi sorunların kendilerini etkilemesi olarak cevap vermiştir. Sekiz öğretim görevlisinin cevapları aşağıdaki gibidir.

G3: 'Asıl eleştirim bachelor sistemine. Bu sistemden dolayı öğrenciler çabucak mezun oluyor. Belli dönemlerde belli dersleri yapmaları lazım. Bütçesi ve kadrosu kısıtlı olduğu için dersler ve programlar çok esnek olmuyor. Programda çeşitlilik söz konusu olamıyor bu nedenle. Bachelor sisteminin üniversitelerdeki uygulandığı bu şekilde. Bölüme özgü bir durum değil.'

G4: 'Eğitim politikası ve buna bağlı olarak akademik yapılanma.'

G6: 'Derslere katılma zorunluluğunun olmaması en bđyđk sorun.'

G2: 'İki dillilik olgusunun tđm derslerde odak noktasında bulunamayışı.'

G7: 'Didaktik derslerinin programdaki yeri ve sayısı.'

G1: 'Öğrencilerin Tđrkiye'ye ait genel kđltürlerinin dđřük olması, derslerin seviyesini de azaltıyor.'

G5: 'Tđrkiye'de olan siyasi sorunların bize de yansıması en bđyđk sorun. Özellikle Almanya'da attığımız her adımın belirli bir yđnde algılanmaması için çok dikkatli olmalıyız. Almanya'da gđ konulu tartışmalarda çok temkinli olmamız gerekiyor. Çok kolay bir şekilde yanlış yerlere çekilebiliyor sđylediđimiz şeyler.'

G8: 'Profesyonel iş anlayışı nedeniyle bđlđm elemanlarının birbirini az gđrmesi. đnkđ meslektaşların yđz yđze iletişiminin önemli olduğunu dđřđnđyorum.'

Öğretim Gđrevlilerinin Bđlđmde En ok Zorlandıkları Durumlara Yđnelik

Dđřđncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim gđrevlilerinin gđrđřmenin 10.sorusu olan "Bu bđlđmde gđrev yaparken en çok zorlandığınız konu ya da durum hangisidir?" sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 52 oluşturulmuştur.

Tablo 52

Öğretim Gđrevlilerinin Bđlđmde En ok Zorlandıkları Durumlar

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Yok	3	%37,5
Üniversitenin teknik yapısı	2	%25
Lisans derslerinde derin konular işleyememek	1	%12,5
Ders saatlerinin esnek olmaması	1	%12,5
Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak	1	%12,5

Öğretim görevlilerine sorulan Turkistik Bölümünde görev yaparken en çok zorlandıkları konu ya da durum sorusuna 3 öğretim görevlisi (%37,5) herhangi bir konuda zorlanmadıklarını belirtirken 2 öğretim görevlisi (%25) üniversitenin teknik yapısından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (%12,5) lisans derslerinde derin konular işleyememek, 1 kişi ders saatlerinin esnek olmaması, 1 kişi öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak konusunda zorlandığını belirtmiştir. Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümündeki görevleri esnasında yaşadıkları zorluklara yönelik verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

G4: 'Belirli bir durumdan söz edemeyeceğim.'

G5: 'Herhangi bir konuda zorlanmadım.'

G7: 'Zorlandığım bir durum yok.'

G8: 'Üniversitenin teknik yapısı nedeniyle not girişleri, e-dönüşüm vb. zorluk yaşıyorum. Çok karmaşık ve çok zor bir sistemleri var.'

G2: 'Türkiye'den gelen bir akademisyen olarak ders ve sınav sisteminin (ve sınıf sistemi) farklı olması.'

G1: 'Lisans derslerinde teorik, kuramsal ve metodolojik derinliği olan dersler vermekte zorlanıyorum. Daha yüzeysel kalıyor. Olay, temel bilgi eğitime dönüyor.'

G6: 'Öğrencilerin derslere katılmalarını sağlama, Türkçeleri zayıf olduğu için kendilerine güvenleri az.'

G3: 'Aslında ders saatlerinin esnek olmaması. İstedğimiz saatlere dersleri koyamıyoruz. Belli derslerin belli saatlerde olması gerekiyor çakışmaları engellemek için.'

Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin 11.sorusu olan "Almanya'daki Türkçenin mevcut durumunu ele aldığımızda bölümünüzdeki öğrencileri en çok hangi zorlukları beklediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 53 oluşturulmuştur.

Tablo 53

Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına Yönelik Düşünceleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Almanya'da Türkçeye ilginin gün geçtikçe azalması	4	%50
Hataların tekrarlanması	1	%12,5
Okullarda karşılaşılabilecekleri ırkçılıklar	1	%12,5
Türkçe dil becerilerini devam ettirme zorunluluğu	1	%12,5
Bunun zorluk olarak değerlendirilmemesi	1	%12,5

Öğretim görevlilerine sorulan Almanya'daki Türkçenin mevcut durumu ele alındığında Turkistik Bölümündeki öğrencileri en çok hangi zorlukları beklediğini düşündüklerine yönelik soruya 4 öğretim görevlisi (%50) öğrencilerin en çok Almanya'da Türkçeye olan ilginin gün geçtikçe azalması yüzünden zorluk yaşayacaklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 1 kişi (%12,5) hataların tekrarlanması, 1 kişi okullarda karşılaşılabilecekleri ırkçılığı, 1 kişi öğrencilerin kendi Türkçe dil becerilerini devam ettirme zorunda olmalarını, 1 kişi ise burada bir zorluktan bahsedilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda verilmiştir.

G8: 'Almanya'da Türkçe'nin durumu gitgide gidiyor ve öğrencilerimize bu durumu belirtiyoruz. Bunun nedeni Türkçeye olan ilginin gün geçtikçe azalması ve değer kaybetmesi. Öğrencilerimizi de öğretmen adayı olarak bu şartlarda zorlu bir gelecek beklemektedir ve onlara bu bilincini verebilmeyi ve bu durumu değiştirebilmeyi amaçlıyoruz.'

G1: 'Hataların tekrarlanıyor olması. Onlar Türkçeyi doğru yazmayı bilmiyorsa doğru şekilde öğretemeyecekler. Türkçeyi doğru yazmalarına özellikle dikkat ediyorum.'

G4: 'Kuram ve pratik ilişki arasındaki bağı kurmak Türkçenin prestij olarak okullarda istenilen konumda olmaması başlıca zorluklar olarak söyleyebilirim.'

G2: 'Dil prestijinden kaynaklı olarak ileride Türkçe'nin yaygınlaşması konusunda sorunlar yaşanabilir, ebeveynlerin çocuklarını Türkçe dersine kaydettirmemesinden kaynaklı sorunlar yaşanabilir. Burada öğrencilerimizin ileride öğretmen olarak yalnızca dil eğitimi vermeyeceklerini aynı zamanda bir dil rol modeli olacaklarını ve aslında Türkçe'nin 'reklam yüzü' olacaklarını ve kendilerini bu konuda da geliştirilmeleri konusunda destekliyorum.'

G3: 'Öğrenciler, istedikleri okulda ve şehirde veremeyebiliyor. Çünkü Türkçe dersi çoğu okulda olmayabiliyorlar. Önyargılarla uğraşmak zorunda kalabiliyor. Çünkü Türkçe'nin prestiji İngilizce, Fransızca ve İtalyancaya göre daha az. Bu da öğrencilerin belirli bir çekmeceye konulmasına neden olabiliyor.'

G6: 'Türkçe dil becerilerini devam ettirme zorunluluğu (kitap okuma, Türkçe metinler yazma)- mezun olduktan sonra okuma ve yazmaya devam etmeliler.'

G7: 'Bunu zorluk olarak görmüyorum. Mevcut durum denilince olumsuz bir durumdan söz ediyorsunuz gibi algıladım fakat ben bu konuda karamsar değilim. Dilbilim açısından Almanya Türkçesi Türkiye Türkçesi'nden farklı olarak ele alınabilir. Öğretim açısından baktığımızda Türkçe derslerinin dil öğretimi dil öğrenimi bağlamında ele alınması gerekir. Burada Almanya'daki Türkçe derslerinin programlardaki adı yanıltıcı olabiliyor. Yabancı dil Anadili, ikinci dil gibi kavramlarının kullanımında belirsizlikler olduğunu düşünüyorum. Bu derslerin programlardaki resmi adına da yansıyor. Çözüm, yetiştirdiğimiz öğrencilerin hem ana dil eğitiminde hem de yabancı dil eğitiminde kullanılan metot ve tekniklere hakim olmaları.'

Bu Türkçe öğretmenlerinin çok heterojen gruplarla çalışmak zorunda olmalarıyla da ilişkili. Öğrencilerin okula getirdikleri dil, edindikleri dil sosyal koşullara göre farklılık gösteriyor. Mesela; annesi babası burada doğanlar ya da ebeveynlerinden biri daha sonra Türkiye'den gelen aileler var. Öğrencilerin okula getirdikleri dilin öğrenimi ve geliştirilmesinde çalışılan gruba ele alınan konuya ve çalışma alanına bağlı olarak kullanılan tekniklerin yabancı dil eğitimi veya ana dili eğitimi ilkelerine dayalı olarak seçilmesi gerekiyor. Türkçe öğretmenlerinin her iki alanının çalışma biçimini bilmesi ve uygulaması lazım. Bu zorluk olarak nitelendirilebilir. Bence bu zorluk dediğimizi şeye aslında 'challenge' demeliyiz. Çünkü mesleğin keyfi burada. Mesleki alandaki donanım belirleyici. Eğitim etkinliklerini planlarken uygularken değerlendirirken kararlar veriliyor. Bu kararların kabul edilebilir bir biçimde gerekçelendirilebilmesi lazım. Bu gerekçelendirmenin ardında mesleki donanım var. Nelere dikkat ediyorsunuz sorunuzun yanıtı öğrencilerin eklettik bir biçimde çalışabilecekleri bir donanıma sahip olmaları; sorgulama, analitik düşünme vb. olarak cevaplayabilirim.'

G5: 'Almanya'da öğretmenlik konusunda özellikle okullarda ırkçılıklarla karşılaşacaklarını düşünüyorum ve biliyorum. Az da olsa ırkçılık kesinlikle var. İlkokul grubuna bunun için bir ders bağlamı yerleştirdik. Bu bağlamda öğrencilerin ırkçılık konusunda aslında bilinçlenmelerini hedefliyoruz. Dersin adı; Rassismuskritischer Unterricht, ırkçılığı eleştirel bir şekilde ele alan eğitim. Bu eğitimle birlikte öğrencilerin çok kültürlü sınıf ortamında ırkçılığı görebilme becerisi, ırkçılıkla ilgili bilinçlenme, sosyal becerileri yayılmasını hedefliyoruz. Bu eğitim bağlamında hem öğrencilerin kullanabileceği hem de öğretmenlerin bilgilenebileceği kaynak kitaplar listesi hazırladık.

Kitap listesi olarak;

Öğrenciler için,

Amofa-Antwi, Pia; Hödl, Saskia (2022): Steck mal in meiner Haut. EMF Verlag.

Çelik, Aygen-Sibel (2010): Alle gegen Esra. Arena.

Öğretmenler ve Ebeveynler için,

Fajembola, Olaoulu; Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021): Gib mir mal die Hautfarbe. Beltz.

Amnesty International (2017): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. Online:
<https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (letzter Zugriff: 07.02.2023)

Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (2019): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag.

Balibar, Etienne (1998): Rasse, Klasse, Nation. 3. Aufl. Hamburg: Argument-Verlag.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Knappik, Magdalena; Aytan, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Karim Fereidooni und Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 233-265.

Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.

In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S.25-31.

Madubuko, Nkechi (2017): Empowerment als Erziehungsaufgabe: Verarbeitungsstrategien

gegen Rassismuserfahrungen von binationalen Kindern und Jugendlichen. In: Karim

Fereidooni, Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 789-795.

Bu kitaplar sadece seçki, farklı kitaplar da katılabilir.'

Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Endişelerine Yönelik Düşüncelerine İlişkin

Bulgular ve Yorum

Öğretim görevlilerinin görüşmenin son sorusu olan "Öğrencileriniz size Almanya'da Türkçe öğretmeni olmak hakkında endişelerinden bahsediyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 54 oluşturulmuştur.

Tablo 54

Öğretim Görevlilerinin Öğrencilerin Endişelerine Yönelik Düşünceleri

Kategoriler	Sıklık	Yüzdeler
Hayır	3	%37,5
Türkçe dersinin okullarda açılıp açılmayacağı hakkında	2	%25
Türkçeyi daha iyi kullanmak hakkında	1	%12,5
Biçimbilim dersinin kendi derslerinde nasıl uygulayacakları hakkında	1	%12,5

Turkistik Bölümünde görev yapan öğretim görevlilerine öğrencilerin kendilerine Almanya'da Türkçe öğretmeni olmak hakkında endişelerinden bahsedip bahsetmedikleri sorulmuştur. Katılımcılardan 3 öğretim görevlisi öğrencilerin kendilerine endişelerinden bahsetmediklerini belirtirken 2 öğretim görevlisi (%25) öğrencilerin Türkçe dersinin

okullarda açılıp açılmaması hakkında endişelendiğini belirtmiştir. Bir öğretim görevlisi (%12,5) Türkçeyi daha iyi kullanmaları hakkında ve 1 öğretim görevlisi biçimbilim dersini kendi derslerine nasıl entegre edecekleri hakkında endişelendiklerinden bahsetmiştir. Bir öğretim görevlisi ise soruyu cevaplamamıştır. Aşağıda öğretim görevlilerinin cevaplarına yer verilmiştir.

G1: 'Hayır. Bu konuda bir endişeleri var gibi hissetmiyorum.'

G8: 'Bahsediyorlar. Onlara iki anadillerinden biri olan Türkçe'nin daha iyi kullanılması yolunda önce kendilerinin sonra da çevrelerindeki bilinçlendirmeyi öneriyoruz.'

G6: 'Biçimbilim dersinin okul derslerine nasıl entegre edileceği konusu sürekli sorulur.'

G4: 'Söz ediyorlar. Özellikle çalışma olanağı bulup bulamayacaklarına yönelik kaygıları belirgin. Bu konuda seçecekleri 2. alanın önemli olduğunu vurgulamaktayım.'

G7: 'Endişeleri var. Zaman zaman iş bulamama kaygıları oluyor. Türkçe derslerinin kaldırılmasından korkuyorlar. Aslında başka eyaletlerde de çalışabiliyorlar ve şimdiye kadar mezunlarımızın hemen hepsi çalışıyor. Bunları donanımlarıyla üstlenebileceklerini söylüyorum. Kendi öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmek konusunda yardımcı olmalılar. Sadece ders vermek değil, çalıştıkları ortama bağlı olarak daha sonraki kuşaklara verimli öğretmen olabilmeleri önemlidir. Olumlu öğretmen atmosferi oluşmalı. Bilgi olduğu kadar beceri kazandırılması önemli. Dil öğretirken düşünmeyi öğretecek, düşünmeyi öğretirken dili öğretecekleri yöntemler bulmaları lazım.'

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünde 2022-2023 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin ve bu dönemde bölümde görev yapan öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümü ile ilgili deneyimleri incelenmiştir. Elde edilen yanıtlardan toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular özetlenmiş, elde edilen bu bulgular alan yazını çerçevesinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Turkistik Bölümü Öğrencileri ile İlgili Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda Almanya'da bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü öğrencilerinin bölüm ile ilgili deneyimlerine ilişkin elde edilen verilere göre: katılımcıların çoğunluğu ailede öğrendikleri ve halihazırda sahip oldukları dilde becerilerini geliştirmek için ve ana dillerini ülkenin resmi dili olmayan Almanya'da kendileriyle aynı şartlarda büyümüş, diğer iki dilli öğrencilere öğretmek için Turkistik Bölümünü tercih etmiştir. Bununla birlikte çok az sayıda katılımcının nedeni ise başka bölüme yerleşememek veya bu bölüme giriş için herhangi bir tavan puanın olmamasıdır. Öğrencilerin hepsi Almanya doğumludur. Öğrencilerden sadece 1 kişi Almanya doğumlu olmasına rağmen ailesiyle Türkiye'ye göç etmiş, 10 sene önce Almanya'ya geri dönmüştür. Geri kalan bütün öğrenciler hayatları boyunca kesintisiz olarak Almanya'da yaşamıştır.

Öğrencilerden 13 kişinin ikinci branşları Almanca öğretmenliği iken 10 öğrencinin Matematik öğretmenliğidir. Öğrencilerden 41 kişi günlük hayatlarında Almancadan başka bir dil kullanmaktadır. Bu 41 kişinin 36 kişisi sadece Türkçe cevabını verirken 1 kişi sadece İngilizceyi kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı kendilerini iki dilli olarak tanımlamışlardır. İki dilli olmanın nasıl bir durum olduğu sorulduğunda öğrencilerden durumu sadece avantaj olarak nitelendiren 29 kişi bulunurken hem avantaj hem

dezavantaj olarak nitelendiren kişilerin sayısı ile iki dili sürekli birbirine karıştırdığını söyleyen kişi sayısı aynıdır. Bu sonuç Demirdöven ve Okur'un (2017) çalışmasındaki Turkistik Bölümündeki öğrenciler ile yaptıkları araştırma sonucuyla benzerdir. Demirdöven ve Okur (2017), öğrencilere 'Konuşma Eğitimi' başlığı altında yöneltilen sorular doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe kullanımlarını Almanca ile karıştırdıkları sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun iki dilli olmayı avantaj olarak gördüğü ama iki dili de kullanmakta çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Öğrencilerden 39 kişi ana dilleri olarak Türkçeyi seçerken 3 kişi ana dilleri olarak Almancayı seçmiştir. Öğrencilerin Türkçe yayınlardan hangilerini takip ettikleri sorusuna 42 öğrenciden 13 öğrencinin hiçbir yayını takip etmemesi Türkçe öğretmeni adayları için düşündürücü bir orandır. Çünkü bir dili öğretmek, o dili en iyi hâliyle öğrenmeyi gerektirir. Bunun için ise insanların kendilerini bu konuda sürekli gelişime açık tutmaları, güncel yayınları takip etmeleri önem arz etmektedir. Turkistik Bölümündeki öğrencilerin düzenli olarak Türkçe yayınları takip etme oranı artırılmalıdır. Bunun için bölümde bulunan öğretim görevlileri sorumluluk alabilir ve öğrencileri bu konuda teşvik edip takip edebilirler.

Aynı şekilde bölüm öğrencilerine sorulan kendilerini Türkçe alanında geliştirmek için neler yaptıklarına yönelik soruya 42 öğrenciden 4 kişi hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Çoğunluk ise kitap okuyarak dile daha hakim olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bölümde kitap okumanın haricinde öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirebilecek uygulamalar düzenlenebilir. Bu düzenlemede öğretim görevlilerine öğrenci asistanları yardım edebilir ve uygulamaların her öğrenciye ulaşmasına ve süreklilik kazanmasına yardımcı olabilirler.

Turkistik Bölümü ile ilgili öğrencilere sorulan sorular doğrultusunda toplanan cevaplar göz önüne alındığında, Turkistik Bölümünün hem tercih nedeni hem de bu bölümde öğrenim gördükleri süre boyunca en büyük motivasyon kaynakları olarak öğrenciler, kendilerinin öğrenciyken sahip olamadıkları Türkçe dersi imkanını öğrencilerine verebilmek olarak belirtmiştir. Öğrencilerin Turkistik Bölümünü tercih nedenleri arasında

ana dillerini öğretmek, Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklara ana dillerini unutturmamak ve Türkçenin Almanya'da sürekliliğini sağlamak gibi bilinçli nedenlerin yanında başka bir bölüme alınmamak, bölüme giriş notunun olmaması ve tesadüfi nedenler (öğrenci işlerindeki personelin yönlendirmesi gibi) nedenler de bulunmaktadır. Öğrenci kitlesinin içerisinde bu nedenleri taşıyan öğrencilerin de olduğu ve her zaman olabileceği göz önüne alınarak bölümde dönemin başında öğrencileri bekleyen şartlar ve yurt dışında ana dilini öğretiminin gereklilikleri üzerine bilgilendirici konuşmalar düzenlenebilir, öğrencileri zaten bildiklerini düşündükleri bir dilde öğretmenlik yapmaktan daha zor ve detaylı bir sürecin beklediği konusunda uyarabilirler.

Araştırmada katılımcılar Turkistik Bölümüne yönelik hislerini hem güçlü yönleriyle hem de zayıf yönleriyle belirtmişlerdir. Bölümün güçlü yönlerinde Almanya'da Türkçe öğretmeni yetiştiren tek yer olması ve derslerin Türkçe verilmesi gibi özellikler bulunurken, olumsuz yönlerinde kurumsal iletişim eksikliği ve öğretmenlerle ilgili bazı özellikler belirtilmiştir. Öğrencilere sorulan Turkistik Bölümüne kayıt yaptırdıkları dönem ile şimdiki dönemleri arasında Türkçe dil becerilerindeki değişime yönelik kendi gözlemleri sorulmuştur. Cevaplarda öğrenciler özellikle yazma ve okuma becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Almanya'da doğup büyüyen ve belirli aralıklarla Türkiye'ye gidip gelen, ailesi ve akrabaları Türk olan bu öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma yeteneklerinin, okuma ve yazma yeteneklerinden daha iyi seviyede olması normaldir. Ayrıca Almanya'da üniversiteye giden bu öğrenciler okul hayatları boyunca Almanca okuma ve yazma becerilerini ağırlıkta kullanmaları, bu nedenle Türkçe okuma ve yazma becerilerinin daha geride kalması doğal bir sonuçtur. Turkistik Bölümü'nde derslerin hep Türkçe sunulması ve ödevlerin Türkçe yapılabilmesi öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bölümdeki dersler sayesinde öğrenciler akademik Türkçeye ve Türkçede günlük hayatta kullanılan daha farklı kavramlara aşina hâle gelmiş ve kelime hazineleri alan kavramlarıyla gelişmiştir. Bölüme kayıt yaptıran öğrencilerden Türkçe B1 sertifikası istenirken Almanca C1 sertifikası istenmektedir. Alman liselerinden mezun

olarak bölüme başvuran öğrencilerin Almanca sertifikasına ihtiyaçları olmazken Türkçe B1 sertifikalarını bölüme ibraz etmeleri gerekmektedir. Bölüm öğrencilerinin en az B1 seviyesindeki Türkçelerindeki gelişimlerin gözlemlenmesi, öğretim görevlilerinin derslerde kullandıkları ölçme araçlarıyla sağlanabilir. Öğretim görevlileri, öğrencilerin her derste kullandıkları Türkçeye dikkat ederek gelişimlerini sağlarken, derslere katılmayan öğrencilerin gelişimlerini de gözlemleyebilmek için öğrencilere ulaşabilir ve onları teşvik edebilirler.

Öğrenciler, Türkçe dil becerilerini geliştiren dersler olarak Dil bilimi, Dil analizi ve Entegre dil kursu isimli dersleri seçmiştir. Entegre dil kursu dersinde öğrenciler Türkçeyi dil bilgisi kurallarıyla öğrenmektedir. Bununla birlikte Dil bilimi ve Dil analizi derslerinde Türkçenin yapısını öğrenmektedirler. Bu derslerde öğrencilere yardımcı olabilecek Türkçe dil becerileri yüksek tutorlar seçilebilir ve öğretmenlerin görüşemedikleri öğrencilere anlamadıkları yerlerde yardımcı olabilirler.

Turkistik Bölümünde öğrencilere zorunlu olarak katılmaları gereken stajlarının yanı sıra gönüllü olarak katılabilecekleri Erasmus programı sunulmaktadır. On üç öğrenci stajını tamamlamışken 5 öğrenci Erasmus Öğrenim Hareketliliğini tamamlamıştır. Katılımcılardan 11 kişi her iki programa da katılmayacağını belirtmiştir. Öğrencilerden çoğunluk stajını karma okulda (Gesamtschule) yaparken, Erasmus programı için çoğunluk İstanbul'u tercih etmiştir. Aynı zamanda Erasmus programına daha katılmadığını belirten 13 öğrencinin çoğu da Erasmus'u İstanbul'da yapmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin İstanbul'u seçme nedenleri arasında İstanbul'dan etkilenmeleri ve bu şehirde yaşamak istemeleri gibi nedenler vardır. İstanbul'dan sonra İzmir ve Ankara'yı tercih eden öğrencilerin arasında Zonguldak, Giresun gibi şehirleri tercih eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu tercihlerinin nedenleri olarak İstanbul'dan daha sakin olmaları ve bu şehirlerde yaşayan akrabalarının olması bulunmaktadır. Turkistik Bölümünde düzenlenen ve öğrencilerin mesleki gelişimine katkıda bulunan kurslara öğrencilerden 24 kişi böyle bir kursun ya da konferansın düzenlenmediği şeklinde cevap

vermiştir. Altı öğrenci de konferansların düzenlendiğini ama bunların mesleki gelişimine etkisi olmayan konferanslar olduğunu söylemiştir. Öğrenciler bu konferanslara örnek olarak yazarların ve atışelikte bulunan görevlilerin geldiği konuşmaları vermiştir. Araştırmacının bölümde bulunduğu 2022-2023 öğretim yılında da öğrencilere yönelik herhangi bir konferans düzenlenmemiştir. Almanya genelinde çok önemli bir işleve sahip bu bölümün öğrencilerinin isteğe bağlı katılabileceği ve öğrencilerinin hem akademik hem de mesleki olarak gelişimlerini destekleyecek organizasyonlar daha çok düzenlenebilir ve bu organizasyonlar bölümde kayıtlı öğrencilere duyurulabilir. Bu sayede öğrencilerin alan bilgilerinin yanı sıra akademik çevreye dair bilgileri de arttırılabilir.

Turkistik Bölümünün öğrencilere kazandırdığı farkındalıklara yönelik olarak öğrenciler Türkçe dil becerilerinin gelişmesi yanında Türk kültürü ve Türkiye ile ilgili bilgilerinin arttığını ayrıca ana dilinin önemini kavradıklarını ve düşünce şekillerinin değiştiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle ve ana dilleriyle kurdukları bağ, bölüme olan aidiyetlerini etkilemiş ve derslerden daha fazlasını öğrenmelerini sağlamıştır. Ana dilinin önemini bölüme kayıt yaptırdıktan sonra öğrendiklerini söyleyen öğrenciler, bir dersin tam olarak nasıl işlenmesi gerektiğini bölümdeki Didaktik derslerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Turkistik Bölümündeki öğrenciler bölümün güçlü yanları için Almanya'da Türkçe öğretmeni yetiştiren tek yer olması ve öğretmenleriyle ilgili özellikleri belirtmişlerdir. Öğretmenler ile ilgili özellikler arasında öğretmenlerin Türkiye'den gelmeleri, öğrenciler tarafından bölümün hem güçlü hem de zayıf yönü olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin Türkiye'den gelmelerini bölümün güçlü yanı olarak belirten öğrenciler, bu nedenle öğretmenlerin Türkçe alanında profesyonel olmalarından bahsederken zayıf yanında ise kendileriyle aynı şartlarda büyümedikleri için kendilerini anlamadıklarından ve sayıca az olduklarından bahsetmektedirler. Araştırmacının bulunduğu 2022-2023 öğretim yılında Türkçe öğretmenliği bölümünde toplam 2 profesör bulunmaktadır. Bu sayının böyle niteliklere sahip bir bölüm için az olduğu şüphesizdir. Doktor unvanına sahip öğretim görevlilerinin sayıca çoğunlukta olduğu bölüme gerekli

niteliklere sahip profesör alımı yapılabilir. Öğrencilerin bölümün en zayıf yanı olarak belirttikleri yön çoğunlukla bölümde yaşanan kurumsal iletişim eksikliğidir. Öğrencilerin şikayet ettiği nokta bölümde ciddi bir iletişim eksikliğinin olduğu, kendilerinin bölümle ilgili gelişmelerden zamanında haberleri olmadığı yönündedir. Öğretmenlerin kendi derslerine ait duyuruları paylaşabilecekleri tutorların olması ve bu öğrencilerin dersteki öğrencilerle aksaklık yaşamadan iletişim kurabilmeleri oluşabilecek iletişim problemlerini önleyebilir.

Almanya'da öğretmenlik eğitimi 2 branştan oluşmaktadır. Öğrenciler lisans ve yüksek lisans eğitimleri boyunca her iki branşlarından da derslerini geçmekle sorumludurlar. Bu süreçte bölümlerinde dersler dışında proje ve tezlerini yazıp 1 buçuk yıllık staj çalışmalarını bitirdikten sonra devlet sınavları 1 ve 2'yi başarıyla geçtiklerinde öğretmen olabilmektedirler. Bu sürecin başında öğrenciler üniversiteye öğretmenlik için kaydolduklarında branşlarını ve hangi okul türünde (HRSGe-GyGe) görev yapmak istediklerini seçmeleri gerekmektedir. Burada her iki branşın da aynı okul türünde veriliyor olması büyük bir etkidir. Aynı zamanda Almanya'da eğitim federal eyaletlere göre değişiklik göstermektedir fakat bir eyaletten gerekli şartları sağlayarak mezun olan bir kişi, iş bulması hâlinde diğer eyaletlerde de çalışabilmektedir. Bu nedenle Türkistik Bölümündeki öğrencilere hangi branşlarında daha çok derslerinin olmasını istedikleri ve hangi okul türünde görev almak istedikleri sorulmuştur. 42 öğrenciden 21 öğrenci Türkçe dersinde daha çok dersinin olmasını istediğini belirtirken 8 öğrenci diğer branşında daha çok dersinin olmasını istemektedir. Bu oran öğrencilerin kendilerini Türkçeye ve ana dillerini öğretme isteğine olan bağlılıklarına bir örnektir. Öğrencilerin görev yapmak istedikleri okul türüne ait en yüksek oran karma okul olarak nitelendirebileceğimiz Gesamtschule, görev yapmak istedikleri yer ise Kuzey-Ren Vestfalya eyaletindeki Ruhr Bölgesi olarak geçen Essen, Duisburg gibi üniversitenin de bulunduğu şehirleri kapsayan bölgedir. Öğrencilerin seçebileceği iki farklı okul grubunda orak olarak bulunan tek okul Gesamtschule'dir. Bu nedenle öğrencilerin çoğunlukla bu okul türünde görev yapmak istemeleri normaldir. Aynı zamanda ailelerinin de olduğu ve zaten bildikleri şehir olan

Essen ve etrafında çalışmak istemeleri de doğal bir nedendir. Öğrencilerin diğer eyaletlerde de çalışmalarına ve kariyer olanaklarına yönelik bölüm mezunlarından belirli kişiler seçilerek öğrencilere deneyimlerini aktarabilecekleri davetler ve konuşmalar düzenlenebilir. Böylece öğrenciler kendilerini Ruhr Bölgesiyle sınırlı tutmayarak farklı yerlerde görev yapmayı düşünebilirler.

Öğrencilerin Almanya'da ki mevcut şartlara uygun bir Türkçe öğretmeni olarak yetişip yetişemedikleri hakkındaki düşüncelerine bakıldığında 27 kişi evet cevabını vermiştir. Araştırmacının katıldığı derslerde öğrencilerin iki dilli öğrencileri için kullanabilecekleri materyaller, öğrencilerin Türkçe dersinde en çok hangi kavramlarda zorlanabilecekleri ve öğretmen adaylarının öğrencilerine ait ödevleri notlandırırken nelere dikkat edebilecekleri ve buna benzer Türkiye'deki öğretmen eğitiminde uygulanan içeriklerle dersler işlenmektedir. Turkistik Bölümü derslerinde Türkçe derslerinin Almanya'daki mevcut durumu öğretmenler tarafından sürekli aktarılmakta ve öğrencilerin Türkçe konusunda hassas olmaları ve Türkçeye sahip çıkmaları gerektiği, okullarında Türkçe derslerinin açılması ve Türkçe derslerinin kapanmadan devam edebilmesi için eğitim stratejileri, yöntemleri ve metotları işlenmektedir. Bu da öğrencilerin mezun olduklarında Almanya'da verimli bir öğretmen olabilmelerini sağlayacaktır. Bununla birlikte mezun öğrencilerden aktif olarak okullarda Türkçe dersi veren öğrenciler bölümdeki derslere davet edilebilir ve öğrenciler ile deneyimlerini paylaşabilirler. Mevcut Türkçe derslerine katılan öğrencilerin durumları ve seviyeleri hakkında öğretmen adaylarını bilgilendirebilirler, kendi yaşadıkları güçlükleri ve zorlukları, bu zorluklara karşı geliştirdikleri yöntemleri öğrencilere aktarabilirler.

Öğrencilere kendilerini Türkçe öğretmeni adayı olarak en çok endişelendiren durum sorulduğunda 18 öğrenci iş bulamama korkusu yaşadığını belirtmiştir. İki branş okuyan öğrencilerin Türkçe dersi için okul bulamasa bile diğer branşları için okul bulma ihtimali yüksektir. Fakat bu kadar çaba ve zaman vermelerine rağmen Türkçe derslerinin her okulda açılmaması ve açılan okulların da sayılarının az olması öğrencilerin korku

nedenleridir. Türkçe dersi veren okulların bir dezavantajı ise bu dersi veren zaten hazırda bir öğretmenlerinin olmasıdır. Çünkü Türkiye’de öğretmenlik okumuş kişiler ya da Türkiye’den gelip C2 Türkçe belgesini sunan kişiler de gerekli prosedürleri geçtikten sonra (C1 veya C2 Almanca belgesi gibi) Türkçe öğretmeni olarak çalışabilmektedir. Araştırmacı bu süreçte üniversitenin bulunduğu Essen ve çevresinde 20 tane okulu ziyaret etmiştir ve bunlardan sadece 2 tanesi Türkçe dersi vermektedir. Bu okuldaki Türkçe dersleri ise Türkiye’den gelen ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği mezunu olan kişiler tarafından verilmektedir. Okullardan 2 tanesi ise Türkçe dersi vermediği gibi okulda bulunan Türk öğrencilerinin kendi aralarında Türkçe konuşmalarını yasaklamıştır. Bu durum, Yağmur’un (2010) Batı Avrupa’da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Eğitiminin Değerlendirilmesi adlı çalışmada Avrupa Birliği’ndeki Almanya, Danimarka ve Hollanda gibi ülkelerin göçmen çocuklara ana dili eğitimi kuralını göz ardı ettikleri ve bu ülkelerin ilk ve orta dereceli okullarında ana dilinde konuşmanın yasaklandığını belirttiği çalışma ile aynıdır. Ayrıca Essen ve çevresinde aktif olarak faaliyet gösteren Türkçe derslerine sahip çıkan derneklerin verilerine göre Türkçe derslerine katılan öğrenci sayısında düşüş yaşanmakta ve bu da zaten Türkçe dersi veren okulların da Türkçe derslerini kapatma ya da gün içindeki saatini veya sınıfın yerini değiştirme gibi gelen öğrencilerin de katılımını düşüren uygulamalara neden olmaktadır. Bu düşüş, Bekar ve Öztürk (2018) tarafından Avrupa’da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı (Almanya’da Üçüncü Kuşaklar Üzerine Bir inceleme) isimli çalışmalarında Almanya’da öğrencilerin okullardaki Türkçe derslerine katılımlarının düşmesi olarak belirtilmiştir. Almanya’da Türkçeye olan ilginin gün geçtikçe azalması, Turkistik Bölümüne kayıt olan öğrencilerin de sayısının zamanla düşmesine benzemektedir. Bu nedenle Turkistik Bölümündeki öğrencilerin Türkçe derslerini verip veremeyecekleri hakkında endişeleri gayet haklıdır. Almanya’da Türkçe derslerinin devamlılığını sağlamak adına gerek Turkistik Bölümündeki öğretim görevlileri gerekse eğitim ataşeliğinde çalışan görevliler, Türkçe derslerinin okullarda kapanmasına engel olmaya çalışan, etraflarındaki Türk aileleri Türkçe dersleri hakkında bilinçlendiren ve öğrencilerini Türkçe dersine kayıt ettirmeleri için teşvik eden

derneklerle sürekli iş birliği içerisinde olmalıdırlar. Almanya'da doğup büyüyen Türklerin yanı sıra son zamanlarda artan sayıyla Türkiye'den Almanya'ya göç eden ailelerle de Türkçe dersleri hakkında bu dernekler aracılığıyla iletişime geçilip çocuklarını dengeli iki dilli olarak büyütebilmeleri için ana dili derslerini göz ardı etmemeleri konusunda bilgilendirici konuşmalar düzenleyebilirler.

Araştırmacı, Essen ve etrafında Türkçe derslerinin sürekliliğini korumak amacıyla aktif olarak çalışan 3 derneğin toplantılarına katılmıştır. Dernekler, Türkçenin yanında Türk kültürünün de devamı için ulusal bayramları halk oyunlarıyla, yarışmalarla ve diğer etkinliklerle kutlamakta, Almanya'da büyüyen çocukların Türk kültürü bilinci ve farkındalığıyla büyümeleri için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Dernekler, mahallerindeki ve sosyal çevrelerindeki Türk aileleri derneklerin toplantılarına davet ederek her toplantıda Türkçenin önemi, eyaletteki mevcut durumu, ders ve öğrenci sayısını arttırmak için yapılabilecekler üzerine konuşmaktadırlar. Bu toplantılara alanlarında uzman kişiler çağrılarak gerek velilerin gerek öğrencilerin ana dili konusunda bilinçlenmelerini ve Türkçelerine sahip çıkmalarını kendilerine görev edinmişlerdir. Burada Bekar ve Öztürk'ün (2018) çalışmasındaki sonuç çoğu aile için doğrudur; aileler ana dili eğitimleri konusunda zaten bilinçlidirler fakat Türkçe dersinin öğrencilere bir faydası olmayacağını düşündükleri için çocuklarını bu derslere kaydettirmemektedirler. Çoğu veli zaten çocuklarının iyi bir seviyede Türkçe becerisine sahip olduğunu düşünmektedir. Bu kişilere Almanya'daki Türkçe dersinin sınıfta öğretilen bir dersten daha fazla anlam taşıdığı, Türkçe derslerine kayıt olarak Türkçenin Almanya'da yok olup gitmemesini sağlamak ve dolayısıyla çocukların kendi kültürel kimliklerinden uzaklaşmamalarını sağlamak şeklindeki faydalarından derneklerin bünyesinde düzenlenen toplantılarda bahsedilebilir. Şahin'in (2007) araştırmasında da belirttiği üzere başarılı bir entegrasyon, Türk kimliğini ve kültürünü sürdürerek, Almancanın yanında Türkçeyi de kullanmaya devam ederek gerçekleşebilir. Essen ve etrafındaki derneklerin yönetim kurulunu uzun yıllardır Kuzey-Ren Vestfalya eyaletinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan kişiler oluşturmaktadır. Bu

kişiler hem yeni göreve başlayan öğretmenlere yol göstermekte hem de saatleri ve okul içindeki derslikleri değişen Türkçe derslerini aktif olarak takip etmekte gerekli gördüklerine eyaletin Eğitim Bakanlığı ile toplantılar yapmaktadırlar. Çünkü Bekar ve Öztürk'ün (2018) çalışmalarında belirttiği gibi Türkçe derslerinin saatinin değişmesi bile (öğleden sonraya alınması, diğer derslerden sonraya yerleştirilmesi vb.) öğrencilerin Türkçe dersine katılımlarını etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe dersleri için sahada emek veren dernekler ile Turkistik Bölümü ve eğitim ataşeliği arasında iş birliği sürekli artarak güncelliğini korumalıdır. Turkistik Bölümündeki öğrenciler de Şahin'in araştırmasında geçen Alman toplumuyla uyumlu ve kendi kültürünü devam ettiren olumlu örnekler olarak derneklere gelen öğrencilere rol model olabilirler.

Almanya'da ana dillerini öğretmek üzere eğitim alan öğrencilere bu yolda kendilerini en çok motive eden nokta sorulduğunda cevaplar Türkçeyi öğretmek ve sevdirmek, Türkçenin Almanya'daki gelecek nesiller arasında doğru bir şekilde devam etmesini sağlamak şeklinde cevaplar toplanmıştır. Bu sonuçta Turkistik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kendi ana dillerini korumaya ve sürdürmeye ne kadar kararlı olduklarını göstermektedir. Bölüm öğrencileri gerektiğinde görev aldıkları okullarda Türkçe dersi olmamasına rağmen Türk velileri ve öğrencileri ana dilleri konusunda bilinçlendirmeli ve okulda Türkçe dersinin açılması için gerekli başvuruları okul müdürüne ve eyaletin Eğitim Bakanlığı'na yapabilmelidir. Öğrenciler daha mezun olmadan önce eğitim ataşeliklerinin ve derneklerin Türkçe dersleri hakkında üstlendikleri görevler hakkında bilgilendirilebilir, gerektiğinde bu kurumlarla iletişim kurabileceklerini ve Türkçe dersi mücadelesinde yalnız olmayacaklarını öğrenebilirler.

Şu an Almanya'da bulunan Türklerin ilk kuşaktan daha farklı seviyelere, kimliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğu göz ardı edilmemeli ve gerek Türkçe dersleri gerek Türkçe öğretmenliği adayları için çok dillilik ve çok kültürlülük olgusu dâhilinde güncellemeler yapılmalıdır. Aynı zamanda, Turkistik Bölümünden mezun olan öğrenciler ile bölümde

aldıkları derslerin mesleki hayatlarına katkılarını ve bölümü değerlendirmeleri konusunda alan yazında çalışmalar yapılabilir.

Turkistik Bölümü Öğretim Görevlileri ile İlgili Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dört kişinin doktor unvanına sahip olduğu 8 öğretim görevlisiyle görüşme soruları cevaplandırılmıştır. Turkistik Enstitüsünde toplam 14 öğretim görevlisi olmasına rağmen görüşme soruları sadece Türkçe Öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim görevlileri tarafından cevaplandırılmıştır. Diğer bölümlerde görev yapan (Türkeistudien ve Kulturwirt) öğretim görevlileri çalışmaya katılmamıştır. Öncelikle bu nitelikle sahip bir bölüm için profesör sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümünde Dil bilimi kürsüsünde 1, Didaktik kürsüsünde 1 kıdemsiz profesör (junior professor) ve Türkiye Araştırmaları Bölümünde 1 profesör bulunmaktadır. Edebiyat kürsüsünde bulunan 1 profesör şu an aktif olarak görevde olmadığı için bölüm açığı misafir bir profesörle kapatmaktadır. Çoğunluğunu Doktor unvanlı öğretim görevlilerinin oluşturduğu bölümde öğrenciler de profesör sayısının az olmasını bölümün zayıf yanı olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri Dil bilimi, Didaktik ve Edebiyat alanlarında görev yapmaktadırlar. Bir öğretim görevlisi ise 2023-2024 öğretim yılından itibaren öğrenci kabul edecek ilkokullarda Türkçe öğretmenliği bölümünde görevlidir.

Öğretim görevlilerinin hepsi ana dili olarak Türkçeyi seçmiştir. Türkçe yayınlardan makaleleri, dergileri, bölüm araştırmalarını takip eden öğretmenlere bölümde akademik gelişimlerine yönelik organizasyonlar düzenlenip düzenlenmediği sorulmuştur. İki öğretim görevlisi hayır cevabını verirken 2 kişi Türkiye'den yazarların konuşmaya geldiğini söylemiştir. Bir kişi ise dijital dünyaya yönelik atölyelerin düzenlendiğini belirtmiştir. Almanya genelinde önemli bir konuma sahip bölümün öğretim görevlileri için akademik gelişimlerini destekleyecek daha fazla çalıştaylar düzenlenebilir. İsteğe bağlı düzenlenebileceği gibi katılımın zorunlu olacağı çalıştaylar bölüm yönetim kurulu tarafından değerlendirilebilir, bu çalıştaylar için diğer üniversitelerle iş birliği yapılabilir.

Bölüm öğrencilerinin uygulamalı dersler alıp almadığı sorusuna öğretim görevlileri kendi bölümlerinde sorumlu oldukları uygulamalı derslerden bahsetmiştir. Öğretim görevlilerinin cevapları arasında kendi derslerinde yaptıkları uygulamalarla birlikte öğrencilerin öğretmenlik branşı okumalarından kaynaklı yapmakla sorumlu oldukları uygulamalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin derste yaptıkları uygulamalara Türkçenin yapısı üzerine yazılı etkinlikler, metin üretimine yönelik uygulamalar, uygulamalı interaktif çalışmalar ve derslerde yazdıkları projeler örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik branşı okudukları için sorumlu oldukları uygulamalara ise 3 aylarını Türkiye’de geçirmeleri ve kültürel bir proje yapmaları ve hem lisans hem de yüksek lisanslarındaki staj eğitimleri cevap olarak verilmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin teorideki bilgilerini pratiğe dökülebilmeleri ve tecrübe kazanabilmeleri için gereklidir. Özellikle kapsamlı staj uygulaması, öğrencilerin öğretmenliğe hazır bir şekilde başlamaları için gerekli adımlardan oluşmaktadır. Türkiye’den çok farklı olan öğretmen eğitiminde Almanya’da öğrenciler, tek bir merkezi sınavdansa aşamaları çok bir süreçten geçerek devlet okullarında öğretmenlik yapmaya başlamaktadırlar.

Bölüm mezunlarını takip etmek, bir üniversiteden mezun olan öğrencilerin nerede ve hangi koşullarda çalıştığını belirlemek hem öğrencilere verilen eğitimin şekillenmesine hem de bölümün başarısını ortaya koyması açısından önemli bir uygulamadır. Türkiye’de bazı üniversitelerde, bölüm öğrencileri mezun olduktan sonra düzenli aralıklarla üniversite bünyesindeki mail adreslerine gönderilen anketlerle mezunların durumları tespit edilir ve bu doğrultuda bölümler, güncel şartlara uygun olarak yeni öğrencilerini yetiştirebilir. Turkistik Bölümü gibi kritik bir konuma sahip bölümde görev yapan öğretim görevlilerine bölüm mezunlarını takip edip etmedikleri sorulduğunda iki kişi etmediklerini belirtirken 2 kişi bölümde bunun için kurulan Alumni isimli programdan bu doğrultuda faydalandığını belirtmiştir. Böyle bir program olmasına rağmen 2 kişi bölüm mezunlarını kişisel ilişkiler bağlamında takip ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçenin Almanya’daki mevcut durumu hakkında bilgi edinmek, mezun olan öğrencilerin görev yaptıkları okullar ve şehirlerde

Türkçe dersinin verilir verilmemesini ve bu derslere katılımcı sayısını takip etmek adına mezun öğrencilerin takibi düzenli yürütülmelidir. Ayrıca bu takiple mevcut Türkçe derslerine yönelik ihtiyaç analizleri oluşturulabilir ve bunlar aracılığıyla bakanlıkla iş birliği içerisinde Türkçe derslerini öğrenciler için daha ilgi çekici hâle getirmek için müfredatta ve materyallerde değişiklikler yapılabilir.

Kendi alanlarında iki dillilik olgusu üzerine çalışan öğretim görevlileri bölümün önemli işlevinden dolayı Turkistik Bölümünde çalışmayı tercih etmişlerdir. Bölüm personeline göre Turkistik Bölümünün en güçlü yanı Batı Avrupa'da Türkçe öğretmeni yetiştiren tek kurum olması, en zayıf yanı ise bölümün içinde bulunduğu sisteme ait olumsuzluklardır. Öğretim görevlilerinin şikayetçi oldukları noktalara öğrencilerin derslere katılım zorunluluklarının olmaması, iki dillilik olgusunun her zamanların derslerin merkezinde olamaması ve Didaktik derslerinin programda sayıca az olması örnek olarak verilmiştir. Turkistik Bölümündeki öğretim görevlilerinin yüz yüze daha çok görüşebileceği sosyal etkinlikler düzenlenebilir, bu sayede öğretim görevlileri kendi aralarında iletişim kurabilir ve bölüme aidiyetleri artabilir. Aynı zamanda Didaktik dersi gibi öğrencilerin Türkçe dersi için plan ve materyal hazırlamayı, ödevleri ve sınavları nasıl notlandıracaklarını öğrendikleri derse programda ders sayısı olarak daha fazla ağırlık verilebilir. Turkistik Bölümündeki öğrenciler hiç şüphesiz Türkçeyi kurallarına uygun ve eksiksiz olarak öğrenmelidirler. Fakat bunun yanında iki dilli ve hem dil hem de kültür seviyesi olarak heterojen olan öğrenci kitlesine ana dillerini nasıl öğretmeleri gerektiği hakkında da fazlaca derse ihtiyaçları vardır.

Öğretim görevlilerinin Turkistik Bölümündeki görevleri esnasında zorlandıkları durumlara; üniversitenin teknik yapısının Türkiye'ninkinden farklı olması sonucu yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin Türkçe ve Türkiye hakkındaki bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı derslerde derin konular işleyememeleri ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlama çabaları örnek olarak verilebilir. Almanya'da üniversitelerde devam zorunluluğu yoktur. Öğretmenler derste işledikleri konuları, öğrencilerin erişim

sağlayabildiği üniversitenin kendisine ait modüle yüklemektedirler. Böylece bir öğrenci, derse giren öğretmenin özel bir uygulaması yoksa derslere katılmadan sınavlara girebilir ve dersten geçebilir. Bu durum, Turkistik Bölümündeki derslerde, Entegre Dil Kursu hariç, geçerlidir. Entegre Dil Kursu, Turkistik Bölümündeki öğrencilerin Türkçe yapısını öğrendikleri bir ders niteliğinde olduğu için dersin öğretmeni, öğrencilere devam zorunluluğu şartı koymuştur. Fakat bu dersin dışındaki derslere katılım, dersi alan öğrenci sayısının çok altındadır. Bu nedenle öğrencilerinin derse katılımlarını sağlamak isteyen bir öğretmenin ekstra bir çaba veya uygulamada bulunması gerekmektedir. Öğretim görevlileri, öğrencilerin derse sayıca daha çok katılımını sağlayabilmek için modüle derste anlattıkları her konuyu ve detayı yüklemeyebilirler. Böylece daha fazlasını öğrenmek ve sınavdan geçmek isteyen öğrenci derse düzenli olarak katılabilir. Ayrıca bölümde göreve ilk başlayan öğretim görevlileri için üniversitenin sistemi ayrıntılarıyla anlatılabilir.

Turkistik Bölümündeki öğretmenlere öğrencilerini bekleyen zorluklar sorulduğunda 4 öğretim görevlisi, Almanya'da Türkçenin prestijinin zamanla düştüğünü ve Türkçeye olan ilginin zamanla azaldığını belirtmiştir. Bu da Almanya gibi Türklerin yurt dışında sayıca en çok buldukları ülkede Türkçe ana dili derslerinin sürekliliğini tehlikeye atmaktadır. Diğer bir zorluk ise öğrencilerin kendi Türkçeleri yeteri kadar iyi bir seviyede olmadığı için bölümde öğrendikleri Türkçe seviyelerini korumaları ve geliştirmeleri gerektiği yönündedir. Ancak bu şekilde iyi bir Türkçe öğretmeni olup öğrencilerinin kendi yaptıkları Türkçe kullanım hatalarına düşmemelerini sağlayabilirler.

Öğretim görevlilerinin öğrencilerinin endişelerine yönelik cevaplarında Türkçe dersinin okullarda açılmaması endişesi ve öğrencilerin Türkçeyi kendi öğrencilerine karşı yeteri kadar iyi kullanıp kullanamayacakları endişesi bulunmaktadır. Çünkü Türkçe ana dili dersine gelen her öğrenci Türkçesi zayıf olduğu için değil, hem annesi ve babasının isteği ile hem de Türkçe seviyesini korumak için katılabilmektedir. Bu da Türkçe ana dili dersine gelen öğrencilerden Türkçe seviyesi gayet iyi olan öğrencilerin bulunabileceği ihtimalini oluşturmaktadır. Bölüm öğrencilerinin mezuniyetlerinden sonra da gerektiğinde

kendileriyle iletişim kurabilecekleri öğretim görevlileri tarafından belirtilebilir. Böylece öğrenciler mezuniyetlerinden sonra Türkçe derslerinde karşılaştıkları zorluklar veya kendi Türkçe becerileriyle ilgili yaşadıkları tıkanmalar hakkında öğretmenlerine başvurabilirler. Turkistik Bölümündeki öğretmen adaylarına bölümdeki öğretim görevlileri tarafından her fırsatta; dengeli iki dilli olarak öğrencilerine örnek olabilecekleri, kendilerine düşen bu büyük görevin farkına vararak öğrencilerine karşı her zaman verimli bir öğretmen olmaları gerektiği, ana dili eğitiminin önemini bilinçle yerine getiren ve öğrencilerini kaliteli girdilerle destekleyen hem kendilerini hem öğrencilerini geliştirmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır.

Turkistik Bölümündeki öğrenciler akademik kadronun da yardımıyla kendileriyle aynı şartlarda büyümekte olan Almanya'daki iki dilli ve iki kültürlü Türk-Alman öğrenciler için ana dili öğretmeni olmak üzere eğitim görmektedirler. Bu öğretmen adayları hem aldıkları eğitimle hem de Alman toplumuna başarılı bir entegrasyon örnekleri olarak, Almanya'da Türkçe ana dili eğitimi verebilecek en iyi kitlelerden biridir. Bekar ve Öztürk'ün (2018) çalışmasında değindikleri YÖS ile Almanya'dan Türkiye'ye gelmiş ve öğretmenlik okuyanlara yönelik bir program yapılması ve bu öğrencileri Almanya'da Türkçe öğretmeni olarak görevlendirmek, Turkistik Bölümündeki öğrenciler varken gereksiz bir çabadır. Çünkü Türkiye'deki öğretmenlik eğitimi ile Almanya'daki öğretmen eğitiminin farklılıkları olduğu gibi herhangi bir branşın öğretmenliği ile iki dilli bireylere ana dili öğretmenliği arasında da ciddi farklılıklar bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen Göç, Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç-Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Abadan-Unat, N. (2007). *Türk Dış Göçünün Aşamaları: 1950'li Yıllardan 2000'li Yıllara, Kökler ve Yollar*, içinde, Ayhan Kaya Bahar Şahin (der), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Adıgüzel, F. B. & Şen, Ü. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurtdışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunmuşluk Durumları*, Trakya Eğitim Dergisi, 8 (4), 822-839.
- Arslan, M. (2006). *Almanya'daki Türk işçi çocuklarının Eğitim Sorunları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(21), 233-245.
- Baş, B. & Karadağ, Ö. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi*. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (3), 434-454.
- Başkurt, İ. (2009). *Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi*. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2-12), 81-94.
- Bekar, B. & Öztürk, A. (2018). *Avrupa'da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı*. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Belet, Ş. D. (2009). *İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç)*. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Canatan, K. (1990). *Göçmenlerin Kimlik Arayışı*. Endülüs Yayınları, İstanbul.
- Canver, O. C. (2008). *Otuzbeş Yıllık Göç ve Bürokrasi Tanıklıklarım*, Phoenix Yayınevi, Ankara.

- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Castles, S. (2011). *Göç uzmanları "Göçmenler için ne dediler?", Göçtükleri Almanya'da 50 Yıl, 50 Jahre In Deutschland*, Latif Çelik (ed), Tarih ve Entegrasyon Araştırmaları Enstitüsü, Würzburg, Almanya.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri Toplama Teknikleri: Nicel-Nitel. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğlu (Editör)., s. 133-166. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Education Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. (In) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of First and Second Language Proficiency. (In) *Language Processing in Biligual Children* (Ed. E. Bialystok), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/ Academic Language Distinction. (In) *English in Europa: The Acquisiton of a Third Language*, (Ed. J. Cenoz and U. Jessner), Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: whyisitimportant for education? Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children. In I. D.Soto (ed.), *Making a difference in the lives of bilingual-bicultural learners*. New York:Peter Lang Publishers. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>.

- Çakır, M. & Yıldız, C. (2016). *Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri*, International Journal of Language, Education and Teaching, 4 (2), 217-257.
- Çetinkaya, S. (2017). *Çok Dillilik ve Kimlik*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (50), 371.
- Demir, Ö., Acar, M. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirdöven, G. H. (2016). İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/ Essen Üniversitesi Örneği). Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirdöven, G. H. ve Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 774-805.
- Duden (1985). *das Bedeutungswörterbuch Band 10*, Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
- Gelekçi, C. & Köse, A. (2009). *Misafir İşçilikten Etnik Azınlığa- Belçika'daki Türkler*, Phoneix Yayınevi, Ankara.
- Genel, M. G. (2014). *Almanya'ya Giden İlk Türk İşçi Göçünün Türk Basınındaki İzdüşümü "Sirkeci Gari'ndan Munchen Hauptbahnhof'a"*. Selçuk İletişim, 8 (3), 301-388.
- İleri, E."Türkisch", (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A.Francke Verlag,Tübingen und Basel.
- İnce, B. (2011). Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Karapınar, Y., Küçükavşar A. (2021). *Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerindeki Üstsöylem Belirleyicileri*. Journal of Mother Tongue Education, 9 (3), 911-930.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kaya, A., Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler, Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü, Engel mi?*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - Eine Einführung*, Athenäum Verlag, Königstein.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Koçtürk, M. (2008). *Almanya'ya Göçün Tarihi*. Die Gaste, 2.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küppers, A., Schroeder, C. & Gülbeyaz, E. I. (2014). *Languages in transition. Turkish in formal education in Germany. Analysis and perspectives*. İstanbul: İstanbul Policy Center. Online unter: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/languages-in-transition-turkish-in-formaleducation-in-germany-analysis-and-perspectives/>.
- Mackey, W. (1970). *The Description of Bilingualism, Reading in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- O'Leary, Z. (2005). *Researching real-world problems: A guide to methods of inquiry*. Sage.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana dil ve Ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, Savaş Yayınları, Ankara.

- Özcan, E. & Boztilki, G. & İnce, B. (2015). *Yurtdışında Türkçe Dersi Gören Öğrencilerin Derse İlişkin Memnuniyet Düzeyleri*, KSBD Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı, 1 (7), 161-174.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk Kimliği- Din ve Entegrasyon*, Araştırma Yayınları, İstanbul.
- Reich, H. H. (2014). Herkunftssprachenunterricht. In Ahrenholz, B. & Oomen Welke, I. (Eds.). *Deutsch als Zweitsprache*. 9(3), 445-456.
- Rezzagil, M. (2010). 5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Richter, M. & Yağlı, C. (2005). *Dinlemeye Değer, Geldiler ve Kaldılar-Almanya Türklerinin Yaşam Öyküleri*, Michael Richter (ed). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Sayran Taşkın, M. & Kurudayıoğlu, M. (2023). İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları: Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü Örneği. *Turkophone Dergisi*, 10 (2), 113-131.
- Schroeder, C. & Küppers, A. (2015). *Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandaufnahme und Perspektiven*. In Küppers, A., Pusch, B. & Uyan Semerci, P. (Eds.).
- Şahin, B. (2008). *Almanya'daki Türk Göçmenlerin sosyal entegrasyonun kuşaklararası karşılaştırılması: kimlik ve ait hissetme*. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 227-252.

- Şahin, B. (2010). *Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırılması: Kültürleşme*. Bilig, 55, 103-134.
- Şen, F., Ulusoy, Y., Öz, G. (1999). *Avrupa Türkleri*, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.
- Taş, M. (1999). *Avrupa'da Irkçılık*, İmge Kitabevi, İstanbul.
- Tuna, O. (1966). *Türkiye'den Federal Almanya'ya İşgücü Akımı ve Meseleleri*. İstanbul.
- Tuna, O. & Nusret, E. (1966). *Türkiye'den F. Almanya'ya İşgücü Akımı ve Meseleleri I. Rapor*. Ankara: Sermet Matbaası.
- Uluçam, A. I. (2007). *İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları*. Dil Dergisi, 28-44.
- Uluçam-Wegmann, A. I. (2014). *Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Enstitüsü Dilbilim Kürsüsü Başkanlığına seçilen Dr. Phil. Işıl Uluça-Wegmann ile yeni görevi üzerine bir söyleşi*. PoliTeknik. 1.
- Uluçam-Wegmann, A. I. (2017). Federal Almanya'da Türkçe Derslerinin Geçmişi, Yapısı, Alan Dersleriyle Etkileşimi ve Öğrenci Profili. A. Ülper içinde, *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları*, 1-19.
- Ünver, O. C. (2003). *Almanya'ya Türk İşgücü Göçü- Geçmişten Geleceğe Sorunlar, İmkanlar ve Fırsatlar*.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221-242.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C. (2012). *Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Ankara.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 1641-1651, Ankara.
- Yin, R. K. (2007). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Şen, F. (1993). *Türkiye'den Avrupa toplumuna göç hareketleri*. Önel Yayınları, 41.
- Çelik, C. (2008). *Almanya'da Türkler: sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din*. Milet ve Nihal, 5 (3), 105-142.
- Şen, F. (2005). *Almanya'daki Türkler- Entegrasyon veya Gettolaşma*. www.konrad.org.tr/Medya %20Mercek/13faruk.pdf. (01.04.2009).
- Neumann, U., Lengyel D. (2017). *Hamburg'da Kökendili Dersi- Ebeveynlerin Bakış Açısından Kökendili Dersinin Önemine İlişkin Araştırma*. PoliTeknik, 15. <https://politeknik.de/p7769/>.
- Eurydice-Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2009). *Der Lehrberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I. Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Umgang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I. Brüksel*.
- Keçici Erben, S. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Watzinger-Tharp, J. (2004). *Turkish-German language: An innovative style of communication and its implications for citizenship and identity*. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 24 (2), 285-294.

- Gitmez, A. (1983). *Yurtdışına İşçi Göçü ve Geri Dönüşler: Beklentiler... Gerçekleşenler...*
Alan Yayıncılık, İstanbul.
- Göksu, T. (2000). *İşçilikten vatandaşlığa: Almanya'daki Türkler*. Özen Yayıncılık, Ankara.
- Geddes, A. (2003). *Migration and the welfare state in Europe*. *The Political Quarterly*, 74 (s1),150-162.
- KMK (2012). The Education System in Federal Republic of Germany.
<http://www.kmk.org/information-in-english/the-education-system-in-the-federal-republicof-germany.html>
- BMBF (2015). Ministry of Education and Research.
<http://www.bmbf.de/en/furtherance/677.php>
- Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. (2013).
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151TR_H1.pdf.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *International Journal of Social Sciences*, 4 (1), 22-35.
- KMK (2014). Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany – Diagram. <http://www.kmk.org/information-in-english/theeducation-system-in-the-federal-republic-of-germany.html>
- Prof. Dr. Emel Huber ile Söyleşi. (2008). Die Gaste. 1.
- Baden-Württemberg'de Eğitim* (2013), T. C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Yayını.
- Güllüpnar, F. (2010). Almanya'da Türk Göçmen Çocuklarının Bölünmüş Kaderleri ve Eğitimdeki Başarısızlıklarının Yapısal Nedenleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 65-87.

Miera, F. (2008). *Country Report on Education: Germany*. http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/08/edumigrom_backgroundpaper_germany_educ.pdf

UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi. (2001).
<https://www.unesco.org.tr/pages/180/17>

Mediendienst Integration. (2021). <https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html>

Mediendienst Integration. (2022). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?

KMK 'Göç' Bildirisi. (2006). 24 Mayıs 2002 tarihli konferans kararına 16 Kasım 2006'da yeni versiyon eklenmiştir.

Programme for International Student Assessment (PISA), Results from PISA 2018.

Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Enstitüsü (2023). <https://www.uni-due.de/turkistik/>

EK-A: Araştırmaya Katılım Rıza Formu Örneği

Sayın Katılımcı,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde kayıtlı bulunan lisans öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu bölüm ile ilgili düşünce ve deneyimlerini belirlemek üzere Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın yapılabilmesi için Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada, sorulara vereceğiniz cevaplar yurt dışında Türkçe öğretmenliği okumanın olumlu ve olumsuz yönlerinin tanınmasına ve Almanya'daki kullanılan ve öğretilen Türkçenin mevcut durumunu ortaya koymaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle soruları mümkün olduğunca doğru ve detaylı bir şekilde cevaplandırmanızı rica ediyorum. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Katılımcısı olduğunuz görüşme formunda vermiş olduğunuz bilgiler kayıt altına alınacaktır. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Vermiş olduğunuz isim gibi kişisel bilgiler araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır.

Bu çalışmanın esasında gönüllülük olup, katılıp katılmamayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca, soruları cevaplarken istediğiniz anda vazgeçme tercihinizde bulunmaktadır. Bu durumda alınan kayıtlar kullanılmayacaktır. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışma hakkında sorularınız ve daha fazla bilgilendirme için lütfen benimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Merve Sayran Taşkın

Telefon:.....

Eposta:

Danışman

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız. (*Formu doldurup imzaladıktan sonra formu doldurunuz.*)

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Adı ve Soyadı:

İmzası:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-B: Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümüne kayıtlı lisans öğrencilerinin bölüm ile ilgili deneyimlerinin ve görüşlerinin saptanması amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğrencisi olduğunuz bölüm ile ilgili görüşlerinize yönelik sorular yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Anket sonuçlarının objektif olabilmesi için sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz önemlidir.

Çalışmamıza sağlayacağınız katkı için teşekkür ederiz.

Mehmet Kurudayıoğlu

(Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Merve Sayran Taşkın

(Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Yurt dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi)

1.Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek () Diğer ()
2. Yaşınız:
3. Sınıf Seviyeniz:
4. Milliyetiniz:
5. Yan dalınız:
6. Kaç yıldır Almanya'da ikamet etmektesiniz?
7. Aileniz ve yakın çevrenizle iletişiminizde Almancadan başka bir dil kullanıyor musunuz?

- Evet ise kendinizi iki dilli olarak tanımlıyor musunuz?
- İki dilli olmak/iki dili kullanmak sizin için nasıl bir durum?

2.Bölüm

1. Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ayrı olarak ele aldığımızda hangi beceriyi hangi dilde daha rahat kullanabiliyorsunuz?

	Ana (.....)	Dili	İkinci (.....)	Dil
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

2. Türkçe yayınlardan (makale, dergi vb.) hangilerini takip ediyorsunuz?

(.....
.....)

3. Kendinizi Türkçe alanında akademik olarak geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

(.....
...)

4. Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümünü tercih nedeniniz nedir?

(.....
...)

5. Bu bölüme kayıt yaptırdığınız dönem ile şimdiki dönem arasında Türkçe dil yeterliliğinizde nasıl bir değişiklik oldu? Açıklar mısınız?

(.....
.....)

6. Bu bölümde hangi dersin Türkçe becerilerinizi geliştirmesinde daha çok etkisi olduğunu düşünüyorsunuz, nedenini belirtebilir misiniz?

(.....
...)

7. Erasmus veya staj çalışmalarından herhangi birini yaptınız mı, evet ise hangisini nerede yapmayı tercih ettiğinizi nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

8. Bölümde düzenlenen ve mesleki gelişiminize katkıda bulunan kurslar veya konferanslardan en verimli bulduğunuz hangisidir, nedenini belirtebilir misiniz?

(.....
...)

9. Türkistik Bölümü size hangi konu ve alanlarda farkındalık kazandırdı, kendinizi hangi yönden geliştirmenizi sağladı?

(.....
...)

10. Size göre bölümün en güçlü yanı nedir? Nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

11. Size göre bölümün en zayıf yanı nedir? Nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

12. Bölümden mezun olduğunuzda seçme şansınız olsa hangi branşınızda daha çok dersinizin olmasını istersiniz? Nerede ve hangi okul türünde öğretmenlik yapmak istersiniz?

(.....
....)

13. Bölüm derslerinizi düşündüğünüzde Almanya'daki mevcut şartlara uygun bir Türkçe Öğretmeni olarak yetişmekte olduğunuzu düşünüyor musunuz, cevabınızı nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

14. Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sizi en çok endişelendiren nokta nedir, nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

15. Almanya'da bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sizi en çok motive eden nokta nedir, nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

EK-C: Öğretim Görevlileri ile Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin bölüm ile ilgili deneyimlerinin ve görüşlerinin saptanması amacıyla geliştirilmiştir. Formda çalıştığınız bölüm ile ilgili görüşlerinize yönelik sorular yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Anket sonuçlarının objektif olabilmesi için sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz önemlidir.

Çalışmamıza sağlayacağınız katkı için teşekkür ederiz.

Mehmet Kurudayıoğlu

(Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD)

Merve Sayran Taşkın

(Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Yurt dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi)

1.Bölüm: Kişisel Bilgiler

- 1) Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
Diğer()
- 2) Yaşınız:
- 3) Unvanınız:
- 4) Meslekte kaçınıcı yılınız?
- 5) Milliyetiniz:
- 6) Kürsünüz:
- 7) Kaç yıldır Almanya'da ikamet etmektesiniz?

8) Kendinizi iki dilli olarak tanımlıyor musunuz?

2.Bölüm

1) Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ayrı olarak ele aldığımızda hangi beceriyi hangi dilde daha rahat kullanabiliyorsunuz?

	Ana Dili (.....)	İkinci Dil (.....)
Dinleme		
Konuşma		
Okuma		
Yazma		

2) Türkçe yayınlardan (makale, dergi vb.) hangilerini takip ediyorsunuz?

(.....
...)

3) Bölüm, personelinin akademik gelişimini destekleyecek organizasyonlar düzenleniyor mu, evet ise birkaç tane örnek verebilir misiniz?

(.....
....)

4) Bölüm öğrencileri uygulamalı dersler alıyorlar mı, evet ise bu uygulamalı derslerin nasıl yürütüldüğünü açıklayınız?

(.....
...)

5) Bölüm mezunlarını takip ediyor musunuz, evet ise bunun için nasıl bir yol izliyorsunuz?

(.....
...)

6) Türkistik Bölümünde görev yapmayı tercih etme nedeniniz nedir?

(.....
...)

7) Size göre bölümün en güçlü yanı nedir? Nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

8) Size göre bölümün en zayıf yanı nedir? Nedeni ile belirtebilir misiniz?

(.....
...)

9) Bu bölümde görev yaparken en çok zorlandığınız konu ya da durum hangisidir, nedeniyle belirtebilir misiniz?

(.....
...)

10) Almanya'daki Türkçenin mevcut durumunu ele aldığımızda bölümünüzdeki öğrencileri en çok hangi zorlukların beklediğini düşünüyorsunuz? Bu zorluklara karşı öğrencilerinizin eğitiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

(.....
...)

11) Öğrencileriniz size Almanya'da Türkçe öğretmeni olmak hakkında endişelerinden bahsediyor mu, evet ise onlara ne gibi çözümler sunuyorsunuz?

(.....
...)

EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002608652
Konu : Merve SAYRAN TAŞKIN Hk. (Etik Komisyon İzni)

4.01.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.12.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002562504 sayılı yazımız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Merve Sayran TAŞKIN**'ın **Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Yurtdışında Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek / Duisburg-Essen Üniversitesi Örneği**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Aralık 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 6434B640-4267-43E4-B172-2521E6609579

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ađ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-E: Kurum Onay Bildirimi

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Universität Duisburg-Essen • 45117 Essen

**Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Turkistik**Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ankara/Türkiye

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne,

Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı'na bağlı Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi bilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisi olan Merve Sayran Taşkın'ın 15.11.2022-30.09.2023 tarihleri arasında 'Yurtdışında Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek: Duisburg-Essen Üniversitesi Örneği' konulu yüksek lisans teziyle ilgili görüşmelerde bulunmak, anketler yapmak ve veri toplamak amacıyla Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü'ne yaptığı başvuru kabul edilmiştir.

Duisburg Essen Üniversitesi
Turkistik Enstitüsü
Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Işıl Uluçam-Wegmann

Institut für Turkistik

Prof. Dr. Işıl Uluçam-Wegmann
Tel.: 0201 / 183-2578
Fax: 0201 / 183-2158
E-Mail: ısil.ulucam.wegmann@uni-due.de

R12 R03 B07
Universitätsstr. 12
45117 Essen

20.01.2023

Postanschriften / Kontakt
47048 Duisburg
Tel.: 0203 / 379 - 0
Fax: 0203 / 379 - 3333
Nachbriefkasten: Gebäude LG

45117 Essen
Tel.: 0201 / 183 - 0
Fax: 0201 / 183 - 2151
Nachbriefkasten: Gebäude T01

Bankverbindung
Konto 269 803
Sparkasse Essen
BLZ 360 501 05
IBAN: DE40 3605 0105 0000 269 803
SWIFT/BIC: SPESDE 3EXXX

Öffentliche Verkehrsmittel
Duisburg: Straßenbahn 901
Bus 924, 926, 933
Essen: U-Bahn 11, 17, 18
Straßenbahn 101, 103, 105, 106,
107, 109
Bus SB16, 145, 147, 154, 155,
166, 196

www.uni-due.de

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Merve SAYRAN TAŞKIN

EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/05/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yurt Dışında Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek/ Duisburg-Essen Üniversitesi Örneği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/03 /2024	234	297632	06/05 /2024	%18	2331810457

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve 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 eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Merve SAYRAN TAŞKIN

Öğrenci No.: N21132481

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Programı: Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

28/05/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: Education of Turkish Teachers Abroad- Example of Duisburg-Essen University

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/03 /2024	234	297632	06/05/2024	%18	2331810457

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Merve SAYRAN TAŞKIN

Student No.: N21132481

Department: Turkish and Social Sciences Education

Program: Teaching Turkish to Turkish Children Abroad

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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 fikrî 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.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Merve SAYRAN TAŞKIN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

