

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YUNANİSTAN'DA (BATI TRAKYA'DA) İKİDİLLİ EĞİTİM
VEREN AZINLIK OKULLARINDA TÜRKÇE VE YUNANCA
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

İmpraim Kelağa Achmet

Ankara 2005

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI**

**YUNANİSTAN'DA (BATI TRAKYA'DA) İKİDİLLİ EĞİTİM VEREN
AZINLIK OKULLARINDA TÜRKÇE VE YUNANCA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

İmprim KELAĞA ACHMET

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Sedat SEVER**

Ankara 2005

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YUNANİSTAN'DA (BATI TRAKYA'DA) İKİDİLLİ EĞİTİM VEREN
AZINLIK OKULLARINDA TÜRKÇE VE YUNANCA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Sedat SEVER

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Cahit KAVCAR

.....

Prof. Dr. Sedat SEVER

.....

Prof. Dr. Zeynel KIRAN

.....

Doç. Dr. Leyla UZUN

.....

Y. Doç. Dr. Ömer KUTLU

.....

Tez Sınavı Tarihi 18.11.2005

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı'na bağlı olarak Prof. Dr. Sedat Sever'in danışmanlığında gerçekleştirilen ve “*Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*” başlığını taşıyan bu araştırmaya, araştırma başvurusuna Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı Pedapoji Enstitüsünün olumlu yanıt verdiği Ocak 2003 tarihinde başlanmıştır.

Bu araştırma için resmi iznin nasıl alındığı sorusu, araştırma dolayısıyla bölgeye gerçekleştirdiğim ziyaretler sırasında özellikle Batı Trakyalı hemşehrilerim tarafından sıkça soruldu. Gerçekten de araştırma izni için başvuruyu yaparken yanıtın akıbeti konusunda endişe duymadığımı söylemem güç. Ancak başvurunun, Türkiye'nin en saygın üniversitelerinden biri olan Ankara Üniversitesi adına yapılmış olması ve tamamen bilimsel nitelikli bir çalışmaya veri toplamak amacı güdülmesi ve en önemlisi Yunanistan'ın azınlığa bakış açısındaki olumlu değişim bana bu araştırmayı gerçekleştirme fırsatı verdi.

Araştırmaya veri sağlamak amacıyla azınlık ortaokulları üç kez ziyaret edildi. Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğrencilere buradan bir kez daha teşekkür etmek istiyorum. Onların kompozisyonlarındaki “Bizi hatırladığınız için sizlere teşekkür ederiz”; şeklindeki ifadeleri unutmayacağım. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümüne başarı dileklerimi yinelemek istiyorum.

Bu araştırma bize azınlık eğitiminin durumu hakkında çok değerli veriler sağladı. Umuyorum ki bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ikidilli azınlık eğitimi için alınacak kararlarda yönlendirici olur ve temel eğitimde Türkçe ve Yunancada verimin artırılması ve aksaklıkların ortadan kaldırılması konusunda katkı sağlar. Yunanca ve Türkçe kompozisyonlarda görülen eksiklerin özellikle incelenmesini ve bu hataların nedenlerinin ortadan kaldırılması için tedbirler alınmasını diliyorum. Bu araştırma azınlık eğitiminin sorunlarının giderilmesinde sınırlı da olsa bir katkı sağlarsa mensubu olduğum azınlığa olan sorumluluğumu yerine getirmiş olacağım.

Bu çalışma çok uzun ve zahmetli bir sürecin sonunda ortaya çıktı. Bu çalışmanın ortaya çıkması sürecinde pek çok kişiden yardım aldım. Burada adlarını hatırlayamadıklarımdan özür dileyerek sırasıyla bana bu araştırma boyunca yardımcı

olan kişilerden söz etmek istiyorum. Okuduğunu anlama testlerinin hazırlanması sırasında gerekli düzeltmeleri yapan Öğr. Leyla Erten'e, araştırma izni için başvuru sırasında okuduğunu anlama testlerinin Yunanca çevirilerinde yardımcı olan ve o tarihte Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Yabancı Uzman olarak çalışan sayın Stavros Yoltzoglu'na, ön testleri gerçekleştirdiğim 29 Ekim İlköğretim Okulu'ndan Öğr. Güven Aksoy'a yardımlarından dolayı, araştırmaya olumlu yaklaşarak desteğini açıkça dile getiren ve araştırma sırasında her konuda yardımcı olan Azınlık Okulları Koordinatörü sayın Savvas Marangos'a, öğrenci karnelerinden başarı ortalamalarını belirlerken yoğun mesaisi arasında bana zaman ayıran ve bizzat yardımcı olan Gümülcine Azınlık Ortaokulu ve Lisesi'nin Müdürü sayın Georgios Kazakos'a ve okul Encümen Heyeti Başkanına, İskeçe Azınlık Ortaokulu ve Lisesinin sahibi sayın Rıza Kırılı Dökme ve eşi Saime Hanıma okulu ziyaretlerim sırasındaki misafirperverliklerinden dolayı ve uygulamalar sırasında yardımcı olan her iki azınlık okulunda görevli Yunanlı ve Türk öğretmenlere, yazılı anlatım becerilerinin Yunancalarının okunmasında yardımcı olan meslektaşım Filolog Dimitrios Demirtzis ve eşi Bayan Malamo Demirtzi'ye ve Tarihçi-Filolog Kostas Kamburidis'e, Türkçe kompozisyonların okunmasını gerçekleştiren Türk öğretmenlere, tezde yararlandığım ve kaynakçada yer alan bazı çalışmaları Atina'dan temin etmemde yardımcı olan Faruk Tuncay'a, sayfa düzenlemesinde yardımcı olan Dr. Hüsnü Demircan'a, araştırmada yararlanılan testlerin hazırlanması sürecinde önerileriyle katkıda bulunan Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalından Prof. Dr. Ezel Tavşancıl'a ve katkılarından dolayı Murat Akyıldız'a, tezi dilsel açıdan denetimden geçiren aynı Fakültenin İlköğretim Bölümünden Öğr. Gör. Zekeriya Kaya'ya, tez izleme komitesinde görevli sayın hocalarım Prof. Dr. Cahit Kavcar'a ve Doç Dr. Leyla Şubaşı Uzun'a çok değerli katkılarından ve tavsiyelerinden dolayı ve dört yılı aşkın bir süreden beri araştırmanın her aşamasında beni yönlendiren, o yoğun akademik çalışmalarının arasında değerli zamanını ve birikimini benimle paylaşan danışmanım, hocam Prof. Dr. Sedat Sever'e de duyarlılığından ve katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

İbrahim Kelağa Ahmet

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
EKLER LİSTESİ	VIII
.....	Sayfa

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2 TEZİN AMACI	23
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	24
1.4. SAYILTIAR.....	25
1.5. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR.....	25
1.6. TEMEL TERİMLERİN TANIMLARI.....	26
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30

BÖLÜM II

ANADİLİ VE İKİDİLLİLİK35

2.1.ANADİLİ (NATIVE LANGUAGE).....	35
2.1.1 Anadili ve tanımı.....	35
2.1.2 Anadilinin önemi.....	36
2.1.3 Çokdilli ortamlarda anadili eğitimi sorunu.....	37
2.2. İKİDİLLİLİK (BİLİNGUALİSM).....	41
2.2.1 Çokdillilik ve çokkültürlülük gerçeği (Multilingualism- Multiculturalism).....	41
2.2.2 İkidilliliği tanımlama güçlüğü.....	43
2.2.3 Bireysel ikidillilik-toplumsal ikidillilik (Individual bilingualism-societal bilingualism).....	48
2.2.4 İkidillilerde anadilin korunması ya da terk edilmesine neden olan etkenler.....	50
2.2.5 İkidilliliğin türleri.....	55
2.2.5.1 İkinci dilin edinilmesi koşullarına göre ikidillilik türleri.....	55
2.2.5.2 Dilsel ölçütlere göre ikidillilik türleri.....	56
2.2.5.3 Psikososyodilsel ölçütlere göre ikidillilik türleri.....	58
2.2.6 Yarı dillilik olgusu (Semilingualismus).....	59

2.2.6.1	Yarıdillilik olgusuna kuramsal bir yaklaşım.....	61
2.2.6.2	Yarıdillilik ve eğitim ortamı.....	63
2.2.7	<i>İkinci dilin edinim biçimleri.....</i>	65
2.2.7.1	İkinci dilin ediniminde anadili ve diğer etkenler	67
2.2.7.1.1	<i>Dilsel etkenler.....</i>	69
2.2.7.1.2	<i>Bireysel etkenler.....</i>	70
2.2.7.1.3	<i>Toplumsaletkenler.....</i>	72
2.2.8	<i>Eğitim politikası ve ikidilli eğitimde eğitsel uygulamalar (modeller).....</i>	74
2.2.8.1	Daldırma(Submersion) modeli.....	76
2.2.8.2	Geçici –dengeleyici sınıflarla destekli (Submersion) daldırma.....	77
2.2.8.3	Tecrit ya da soyutlama eğitimi.....	78
2.2.8.4	Geçici (Geçiş dönemi) ikidilli eğitim.....	78
2.2.8.5	Tek bir yabancı dille temel eğitim modeli.....	79
2.2.8.6	Batırma(İmmersion) modeli.....	80
2.2.8.7	Azınlık anadilinin korunması ve çocuğun kültürel kimliğinin desteklemesine dönük model	82
2.2.8.8	Çift yönlü ikidilli eğitim.....	84
2.2.8.9	Egemen dillerde ikidilli eğitim.....	86

BÖLÜM III

3.1. BATI TRAKYA TÜRK AZINLIĞININ EĞİTİMİ	88
3.1.1.Azınlık.....	89
3.1.1.1 Azınlık dili -Dilsel azınlık-.....	91
3.1.1.2 Yunanistan’da azınlık dili olarak Türkçenin durumu.....	94
3.1.2. <i>İkidilli Türk azınlık okullarının yasal statüsü.....</i>	101
3.1.3 <i>İkidilli azınlık eğitim sisteminde temel ve orta eğitim.....</i>	103
3.1.3.1.İlköğretim.....	103
3.1.3.1.1. Okulöncesi eğitim.....	103
3.1.3.1.2.İkidilli azınlık ilkokulları.....	106
3.1.3.2 İki dilli eğitim veren orta dereceli okullar.....	110
3.2. İKİDİLLİ AZINLIK EĞİTİMİNİN DEĞİŞKENLERİ.....	118
3.2.1 <i>İkidilli azınlık okulları ders kitapları</i>	118
3.2.2 <i>İkidilli azınlık okulları öğretim programı.....</i>	121
3.2.3 <i>İkidilli azınlık okulları öğretim kadrosu ve öğretmen eğitimi.....</i>	125
3.3.BATI TRAKYA’DA AZINLIK OKULLARINDA UYGULANAN İKİDİLLİ EĞİTİM MODELİ ...	134

BÖLÜM IV

YÖNTEM.....	142
4.1.ARAŞTIRMA MODELİ	142

4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	142
4.3.VERİLERİ TOPLAMA TEKNİĞİ.....	144
4.3.1.Verileri toplama araçları	145
4.3.2.Testlerin uygulanması.....	147
4.3.3.Verilerin değerlendirilmesi.....	148

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR	149
5.1 ÖRNEKLEME DAHİL ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ TESTİ	
PUANLARININ BETİMSSEL İSTATİSTİKLERİ	149
5.1.1 Birinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları	150
5.1.2 İkinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	151
5.1.3 Üçüncü davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	152
5.1.4 Dördüncü davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	153
5.1.5 Beşinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	154
5.1.6 Altıncı davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	155
5.1.7 Yedinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	156
5.1.8 Sekizinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	157
5.1.9 Dokuzuncu davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	158
5.1.10 Onuncu davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	159
5.1.11 On birinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	160
5.1.12 On ikinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	161
5.1.13 On üçüncü davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	162
5.1.14 On dördüncü davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	163
5.1.15 On beşinci davranıştaki okuduğunu anlama dağılım puanları.....	164
5.2 OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	165
5.3. YAZILI ANLATIM PUANLARI VE BUNLARLA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ	
DAĞILIM PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	167
5.4. AKADEMİK BAŞARI ORTALAMALARI İLE YUNANCA VE TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA VE	
YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	171
5.5. EĞİTİM PROGRAMINDA HER İKİ DİL İÇİN BELİRLENMİŞ HEDEF DAVRANIŞLARIN KAZANILMA	
DÜZEYİ.....	173
5.6.YAZILI ANLATIMLARLA İLGİLİ DEĞERLENDİRME	178
5.6.1. Türkçe kompozisyonlarda hatalı dil kullanımları.....	179
5.6.2.Yunanca kompozisyonların dilsel açıdan değerlendirilmesi.....	190
5.7.UYGULANAN ANADİLİNİ KORUMA MODELİNİN İŞLEVSELLİĞİNE DÖNÜK BULGULAR	
VE YARGILAR	192

SONUÇ VE ÖNERİLER	203
ÖZET	215
SUMMARY	219
KAYNAKLAR	223

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLO 1. Dilin korunmasına ya da kaybına yol açan durumlar.....	153
TABLO 2. İkidilli eğitim modelleri.....	75
TABLO 3. İkidilli Türkçe -Yunanca İlköğretim.....	109
TABLO 4. İkidilli azınlık okullarındaki öğrenci sayısının yıllara göre değişimi.....	110
TABLO 5. İkidilli ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenler.....	115
TABLO 6. 2002-2003 öğretim yılında devlet ortaokulları ile azınlık ortaokullarını tercih oranları.....	116
TABLO 7. 2002-2003 öğretim yılında devlet ve azınlık liselerini tercih oranları.....	117
TABLO 8. 14 yıllık bir dönem içinde devlet ve azınlık okullarını tercih dağılımı	117
TABLO 9. 1 Sınıf Dersleri.....	123
TABLO 10. 2.Sınıf Dersleri.....	123
TABLO 11. 3.Sınıf Dersleri.....	123
TABLO 12. 4.Sınıf Dersleri.....	123
TABLO 13. 5.Sınıf Dersleri.....	124
TABLO 14. 6. Sınıf Dersleri.....	124
TABLO 15. Azınlık ilkokullarında görev yapan Yunanlı ve Türk öğretmenler.....	126
TABLO 16. Örnekleme oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı.....	142
TABLO 17 a. Ölçeğin 1. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	150
TABLO 17b. 1. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	150
TABLO 18 a. Ölçeğin 2. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	151
TABLO 18 b. 2. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	151
TABLO 19 a. Ölçeğin 3. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	152
TABLO 19 b. 3. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	152
TABLO 20 a. Ölçeğin 4. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	153
TABLO 20 b. 4. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	153
TABLO 21 a. Ölçeğin 5. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	154

TABLO 21 b. 5. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	154
TABLO 22 a. Ölçeğin 6. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	155
TABLO 22 b. 6. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	155
TABLO 23 a. Ölçeğin 7. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	156
TABLO 23b. 7. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	156
TABLO 24a. Ölçeğin 8. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	157
TABLO 24b. 8. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	157
TABLO 25a. Ölçeğin 9. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	158
TABLO 25b. 9.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	158
TABLO 26a. Ölçeğin 10. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	159
TABLO 26b. 10.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	159
TABLO 27a. Ölçeğin 11. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	160
TABLO 27b. 11.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	160
TABLO 28a. Ölçeğin 12. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	161
TABLO 28b. 12. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	161
TABLO 29a. Ölçeğin 13. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	162
TABLO 29b. 13.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	162
TABLO 30a. Ölçeğin 14. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	163
TABLO 30 b. 14.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	163
TABLO 31a. Ölçeğin 15. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar.....	164
TABLO 31b. 15.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar.....	164
TABLO 32. Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama puanlar ortalaması.....	165
TABLO 33. İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması.	165
TABLO 34. Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama becerisi genel ortalamaları	165

TABLO 35. Okulların her ikisinde öğrencilerin yazılı anlatım puanları ortalamaları.....	166
TABLO 36. Türkçe ve Yunanca yazılı anlatım becerisi genel ortalamaları.....	167
TABLO 37. Okullar arası farka yönelik T testi tablosu.....	168
TABLO 38. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması için T testi.....	169
TABLO 39. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi puanları arasındaki korelasyonlar.....	170
TABLO 40. Genel akademik ortalama ile iki dil becerisi dağılım puanları arasındaki ilişki.....	172
ŞEKİL 1. İkidilliliğin tanımlarının kategorize edilmesi.....	46
ŞEKİL 2 İkinci bir dilin edinim sürecine etki eden etkenler şeması.....	68
EKLER	233
EK-1 YUNAN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI PEDAGOJİ ENSTİTÜSÜ'NE ARAŞTIRMA İZNİ İÇİN VERİLEN BAŞVURU DİLEKÇESİ.....	234
EK-2 ARAŞTIRMA PLANI ÖZETİ.....	235
EK-3 ARAŞTIRMA İZNİ VERİLDİĞİNE DAİR RESMÎ YAZI.....	236
EK-4 ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİ NOTLARI VE AKADEMİK BAŞARI ORTALAMALARI.....	237
EK-5 YUNANCA YAZILI ANLATIMLARDA CÜMLE DÜZEYİNDE HATALI DİL KULLANIMLARI	240
EK-6 OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDE SINANAN DAVRANIŞLAR	243
EK-7 BELİRTKE TABLOSU	244
EK-8 TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN SINANMASINDA UYGULANAN TESTLER	245
EK-9 YUNANCA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN SINANMASINDA UYGULANAN TESTLER.....	256
EK-10 YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN SINANMASI İÇİN VERİLEN YAZMA KONUSU (TÜRKÇE VE YUNANCA).....	267
EK-11 KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	268
EK-12 DENEME GRUBUNA UYGULANAN 67 SORULUK OKUMA ANLAMA TESTİNE AİT DEĞERLER.....	269

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı ve sınırlılıkları ile araştırmada sıklıkla kullanılan kavramların tanımına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

20. yüzyılın son çeyreğinde başlayan ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da özellikle gelişmiş, uygar toplumları içine alan değişim süreci, daha da bir ivme kazanmış görünmektedir. Bilgi teknolojilerinin etkisinde giderek değişen dünya düzeninde kalkınmış ülkeler ulusal kültür birikimleri ile evrensel kültüre egemen olma yolunda ilerlemektedirler. Bu değişim süreci içinde pek çok değer yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuş ve sosyal bilimler alanında bilgi toplumu ve küreselleşme gibi yeni kavramlar daha sık duyulur olmuştur. Özellikle bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşmada büyük bir devrim yaşanmış, internet gibi daha önce hayal bile edilemeyen buluşlar yaşamımıza girmiştir. Günümüz insanının bu değişen dünyada evrensel kültürün ürünlerinden yararlanması, bunlarla etkileşime girmesi ve kendisinin de gücü ölçüsünde bunlara katkı sağlaması öncelikle bilgilenmeyi gerektirir. Bu bizi yabancı olmamız eğitimi kavramına götürür. Gerek kültürel, gerek ekonomik gelişme, yetişmiş insan gücünü gerektirmektedir. Beyin gücü gelişmiş bireylerden oluşan toplumların ulaştığı düzey ortadır. Dolayısıyla bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında insan ögesi birinci derecede öneme sahiptir; ancak insanın şekillendirilmesinde eğitimin üstlendiği rol de en az onun kadar önemlidir. Kabul gören anlayış, eğitimi kişide istenilen davranışları geliştirme

ve kusurlu davranışları düzeltme süreci olarak görür (Tekin, 1980; Turgut, 1983; Senemoğlu 2004). Eğitimin iki temel ögesi öğrenim ve öğretmedir. Öğrenim, eğitimin öğrenci yönünü; öğretim ise öğretmen yönünü ifade eder (Çelikkaya, 1997, s.22). Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişimdir. Senemoğlu'na göre davranıştaki değişmeye öğrenme diyebilmek için bu değişimin içgüdüsel ya da refleksif olmaması, bir yaşantı sonucu meydana gelmesi ve nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004, s.90).

Eğitim ve öğretimle amaçlananların gerçekleştirilmesinde okulların çok önemli bir işlevi vardır. Öğrenmelerin gerçekleştiği ortam olarak algılanan okulların amacı, öğrenci davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturmak ya da yeni davranışlar kazandırmaktır denebilir. Bu davranış ve becerilerin önceden belirlenmesi bir öğretim programının varlığını gerektirir. Öğretim programı öğrencilerden beklenen öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir (Tekin, 1980 s.5). Programın hedeflerinin belirlenmesi ile öğrencilerin sahip olması istenilen özellikler saptanmış olur. Bu aynı zamanda o toplumun yetiştirdiği insan modelinde bulunmasını öngördüğü özellikleri de ifade eder. Bu özellikler eğitim yolu ile kazandırılabilir ve gözlenebilir özelliklerdir. Hedefler belirlenmeden yürütülecek bir öğretim etkinliğinin verimli ve etkili olması beklenemez.

Bir sonraki aşamada bu özellikleri kazandırmaya hizmet edecek eğitim durumlarının belirlenip yapılandırılması gerekir, başka deyişle hedefe götürecek yol ve araçların seçimi yapılmalıdır.

Program dahilinde oluşması beklenen değişimlerin ne ölçüde gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği ise ölçme ve değerlendirmeye belirlenmeye çalışılır. Acaba

öğrencide gerçekleştirilmeleri hedeflenen davranış değişiklikleri ne ölçüde hayata geçirilebildi? Buna güvenilir ve geçerliliği olan bir yanıt vermeksizin devam eden eğitim sürecinin etkililiği, verimliliği ve işlevselliği konusunda yargı oluşturulamaz.

Hedeflenen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek için, uygulanan eğitim programı ile ilgili olarak değer biçmeye yönelik değerlendirme yapmak gerekir. Bu değerlendirmede programın öngördüğü hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına bakılarak, öğrenci, öğretmen ve uygulanan programla ilgili yargılar üretilir. Bu değerlendirme yapılmaksızın programın etkili olmadığı durumlarda, ne gibi düzeltmeler yapılması gerektiği konusunda geçerli kararlar verilemez (Tekin, 1980 s.12).

Eğitim programında belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi öğrencinin çevresi ile kurduğu etkileşim ve iletişimle olur. Çünkü etkileşim ve iletişim öğrenmenin doğasında vardır. Öğrenme çevreden soyutlanamaz, aksine çevreyle etkileşim ve iletişim yoluyla gerçekleşir. Öğrenme bu etkileşim ve iletişim sonucunda öğrenci davranışlarında oluşan değişimdir. Kurulan iletişimin etkililiği, öğrenmenin oluşumunu ve niteliğini belirler (Sever, 2004 s.299). Öğrenme ortamında iletişimi başlatan verici olan öğretmendir, öğrenciler ise alıcı durumundadır. Burada araç ise öğretmenle öğrencinin paylaştığı dildir.

Dili sadece iletişim ve anlaşma aracı olarak görmek onun kapsamını daraltır. Dil bunlara ek olarak aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Dil düşünceleri anlatmaya yarayan gösterge dizgelerinden en önemlisi ve en gelişmişidir ve dil bu yönü ile düşünceyi ulaştırır kılan bir araçtır denebilir. Düşünme kavramlarla ve kavramları işaret eden sözcüklerle gerçekleştirilir. Bu nedenle düşünceyi dilden soyutlayamayız.

İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle davranışları da iletişimseldir ve sürekli biçimde mesaj iletir ve mesaj alır. Diğer iletişim araçlarının yanında en çok tercih edilen ise dile dayalı olan iletişimdir (Frangoudake, 1999). Kişinin iletişim aracı olan dili kullanmadaki becerisi, önemli oranda onun iletişim yeteneğini de belirler (Tekin, 1987 s.17). O halde kişinin çevresi ile girdiği etkileşimde dildeki yeterlilik düzeyi, onun pek çok yönden diğer bireylerle kurduğu ilişkilerde önemli bir belirleyicidir. Dil hem öğrenme etkinliklerinde hem de öğretme etkinliklerinde kullanılan bir araçtır. Sınıf ortamlarında ise bu yeterlilik öğrencinin aktarılanları anlamadaki yeteneğinin düzeyini ifade edecektir.

İnsan toplumsallaşma sürecinde bilgi ve yaşantı birikimini artırabilmek için iletişim dilindeki üretici (anlatma) ve algılayıcı (anlama) becerilerini geliştirmelidir. Öğretim programları bu sorumluluğu anadiline yüklemiştir. Anadili öğretimi amaçlarının başında öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek gelmektedir. Anadilini etkili kullanma bireye iki noktada yardımcı olur. Öncelikle onun içinde yaşadığı toplumdaki diğer bireylerle anlaşmasını sağlar; çünkü bir toplumun iletişim dili aynı zamanda o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce dünyalarındaki ortak değerleri de içinde barındıran bir araçtır ve ikinci olarak anadili, eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesine de katkıda bulunur. Ayrıca anadilinin ülkede yaşayan insanları ortak paydada buluşturarak ulus bilincinin oluşmasına da katkı sağladığını unutmamak gerekir.

Anadili birbiriyle yakın ilişki içinde olan dört etkinliğe dayanır. Bunlar bir anlama eylemi olan dinleme ile okuma ve bir anlatma eylemi olan konuşma ve yazmadır. Anlama ve anlatma etkinlikleri dilin temel etkinlik alanlarını oluşturmaktadır. Bu dört beceri sadece anadili öğrenimi için değil, bütün derslerdeki

öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenden dolayı anadili bütün dersler için bir taban âdeta bir temel oluşturur ve öğrencinin okuldaki öğrenmelerde başarılı olmasında belirleyici bir etkiye sahiptir (Tekin, 1980).

Her ne kadar günümüzde teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler öğretim araçlarının çeşitlenmesine neden olmuşsa da okuma, eğitim kurumlarındaki öğrenme ve öğretmelerin temel etkinliklerinden biri olmaya devam etmektedir . Öğrenmelerin etkili olması ve verimin artırılmasında okuma becerisinin geliştirilmesinin sağlayacağı katkı önemsenmelidir. Kişinin genel olarak bilgi kaynaklarından yararlanmada okuma belki de en sık başvurduğu bir etkinliktir.

Okuma yanında duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerimizi belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilme de öğrenmeye dayalı bir beceridir. Bunun kazandırılacağı ilk yer şüphesiz okul ve özellikle ilköğretimin birinci kademesidir. Burada kazanılacak yetkinlik, öğrencinin öğrenim yaşantısı boyunca ve ondan sonraki yaşam sürecinde ona kalıcı beceriler kazandıracaktır.

Dil bir bilgi değil beceriler toplamı olduğuna göre ve beceri de uygulama ve kullanımla kazanıldığına göre, küçük yaşlarda kazanılan becerilerin sonradan düzeltilmesinin güçlüğü bilinmektedir. Öğrencinin, hayatı boyunca kullanacağı anadili aracını, amacına uygun olarak, doğru anlayacak ve güzel anlatabilecek biçimde öğrenmesi gereklidir (Kaya, 1985). Bu öğrenmenin ikidilli eğitim modellerinin uygulandığı ülkelerde başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ise uygun öğrenme ortamlarının sağlanması ve amaca uygun işlevsel eğitim modellerinin benimsenmesi ve hayata geçirilmesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla ikidilli

eğitim ortamlarında hem anadili eğitiminde hem de ikinci dil edinimi ve öğretiminin niteliğinde sorunlar yaşanabilir.

Bu araştırmada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi Türkçeyi anadili olarak Yunancayı da ikinci dil olarak edinen ikidilli öğrencilerin dilsel edimleri açısından değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sürecinde Türkçe ve Yunancada sözü edilen becerilerin kazandırılmasında izlenen yöntem ve uygulanan eğitim modelinin irdelenmesi gerekmektedir. Araştırma konusunu oluşturan öğrenciler bir azınlık grubuna mensupturlar. Burada problemle ilgili olarak yukarıda yapılan tespitlerin, araştırmanın amaçları ve konusu bakımından daha anlaşılır olması ve bağlam oluşması için gerçekleştirilen araştırma ile ilgili bazı ayrıntıları da dikkate almak gerekmektedir.

Bu araştırma için gerekli veriler Yunanistan'da Batı Trakya'da ikidilli azınlık okullarında yerinde yapılan araştırma ve ikidilli azınlık okullarında gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilmiştir. Batı Trakya'daki azınlık eğitimi, uluslararası ve ikili antlaşmalar¹ nedeniyle hem Türkiye için hem de Yunanistan için hak ve yükümlülükler doğurmaktadır. Verilen anadili eğitiminin niteliği ve ikinci dil Yunancanın okul ortamında öğretiminde uygulamada ortaya çıkan sorunlar azınlığın geleceğini ve kültürel kimliğini koruyarak orada varlığını sürdürebilmesi açısından önem taşımaktadır.

¹ 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan antlaşmasının 38-44 ve 45.maddeleri, 20 Nisan 1951 ve 4 Şubat 2000 tarihli Kültür Antlaşmaları ve 20 Aralık 1968 tarihli Kültür Protokolüyle azınlık eğitimi ile ilgili konular düzenlenmiştir ve taraf devletler olan Türkiye ve Yunanistan eğitim konularında yükümlülük altına girmişlerdir. Ayrıca Yunanistan azınlık konusunda pek çok Kararname ile düzenlemeler yapmıştır. “Batı Trakya Azınlık Eğitimi” ile ilgili tüm yasal düzenlemeler için bkz. Baltiotés L.,-Tsitselikés K., (2001) **He Meionotiké Ekpaideusé tés Thrakés**, Sakkoula Yayınları, Atina.

Azınlıkların dilsel ve kültürel özelliklerini koruması, iç ve uluslararası hukukla ve siyasetle iç içe geçmiştir (Baltsiotés-Tsitselikés, 2001 s.15). Bu nedenle devletin varlığını tanıdığı bir azınlık için eğitim hakkından ve özellikle anadilinde eğitimden söz ederken bunu dikkate almak gerek; çünkü konu azınlığın kendi dinamiklerinin dışındaki değişkenlerle de ilgilidir.

Yunanistan'ın taraf olduğu uluslararası ve ikili antlaşmalarla hakları güvence altına alınmış ve Yunan devletinin tanıdığı tek resmi azınlık olan Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın sosyoekonomik durumunda son yıllarda düzelmeler olmuş, özellikle Kostas Simitis'in Başbakan olmasından sonraki (1990'lı yılları izleyen) süreçte², (Heraklidés, 1997, s.33 vd.) Yunanistan Türkiye ile ilişkilerinde yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun sonucu olarak Türk-Yunan ilişkilerinde gözlenen iyileşme ve yakınlaşmaya paralel olarak, Avrupa Birliği'nin etkisi ile azınlığın durumunda göreceli bir iyileşme gözlenmektedir. Bu iyileşmenin etkileri kısmen de olsa eğitim ile ilgili sorunlara ilişkin bakış açısında da görülmektedir. Bu yeni yaklaşım çerçevesinde azınlığı ilgilendiren diğer sorunların yanında eğitimle ilgili sorunlarda da kapsamı dar olmakla birlikte adımlar atılmıştır (örneğin: Yunanca programın yeniden yapılandırılması ve Yunancanın öğretiminde yeni bir anlayış benimsenmesiyle Yunancanın anadili gibi öğretiminden vazgeçilip ikinci dil olarak öğretilmeye başlanması ve yeni kitapların basılması). Ancak yeniliklere rağmen azınlığın eğitim sorunu bugün de gündemin en önemli maddesi

² Batı Trakya'daki Türk azınlığı ile ilgili yıllarca uygulanagelmiş olan resmi politikada değişiklik yapılacağına dair ilk işaretler K. Mitsotakis'in Sol İttifakla kurduğu koalisyon hükümeti döneminde belirmiştir. Başbakan Mitsotakis 1991 yılında Batı Trakya'yı ziyaret ettiğinde bunun işaretlerini vermiştir. Mitsotakis Hükümetinin üç yıllık bir iktidar süresinden sonra düşmesi ile iktidara gelen Pasok Partisinde, Andreas Papandreou'nun sağlık sorunları nedeniyle parti liderliğinin K. Simitis'e geçmesi ile Mitsotakis Hükümeti zamanında azınlığa yönelik başlatılan olumlu açılım sürmüştü ve ivme kazanmıştır. Bu tutum değişikliğinde Yunanistan'a azınlık politikasından dolayı yapılan dış baskının yanında, uygulanagelmiş azınlık politikasının sonuç vermemiş olması da etkili olmuştur (Heraklidés 1997, s.34).

olmaya devam etmektedir. Türk -Yunan Ortak Kültür Komisyonlarının son olarak 2000 yılında gerçekleştirdikleri ikili görüşmelerin ardından iki devlet arasında protokoller imzalanmıştır³. İkili ilişkilerdeki bu yeni açılımlar doğrultusunda örneğin, yıllardan beri çözümsüz duran azınlık okullarında Türkçe Eğitim Programı'nda okutulan kitaplar sorununa Türkiye'den Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan gönderilen kitapların dağıtımına ve okutulmasına olanak sağlanması ile ilköğretim 1. kademenin kitap sorununa çözüm getirilmiştir. İkinci kademedeki yer alan ortaokulların ve liselerin ders kitaplarının yenilenmesi ile ilgili süreç ise henüz tamamlanmış değildir⁴.

Yunan eğitim sistemi içinde ikidilli eğitim veren azınlık okulları ayrı bir yapıya sahiptir ve ayrı yasal ve idari düzenlemelere tabidir. Bu okullarda ikidilli bir eğitim modeli uygulanmaktadır. İlköğretim 1. sınıftan itibaren Türkçeye koşut olarak Yunanca dersleri de verilmektedir. İlk okuma yazma aynı anda 1. sınıftan itibaren iki dilde verilmektedir. Ancak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde bu iki dilde 1. kademe sonunda ulaştıkları yetkinlik düzeylerinin yeterli olmadığı azınlık arasında yaygın bir kanıdır. Bu yargıyı neredeyse bölgede yaşayan herkes ve eğitim konusunda çalışmalar yapan ve yazılar yazan azınlık mensupları ve araştırma yapan Yunanlı araştırmacılar da farklı açıdan paylaşmaktadır⁵. Bununla birlikte bu yargıya

³ 4.2.2000 tarihinde Atina'da imzalanan Türk-Yunan Kültürel İşbirliği Antlaşması (Baltsiotés – Tsitselikés, 2001, s. 331 vd).

⁴ 2003-2004 öğretim yılının sonu itibarıyla ortaokul ve lise Türkçe ders kitapları henüz dağıtılmamıştır. Bu bilgi okullar 2003 sonbaharında üçüncü defa ziyaret edildiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerce teyit edilmiştir. 2004-2005 öğretim yılı itibarıyla da durum değişmemiştir.

⁵ Bu yargının aktarıldığı bazı çalışmalar için şu örnekler verilebilir:

--Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği ve Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği, (2002) **Trakya'da Azınlık Eğitimi, 2002 Yılında Çözüm Arayışları için Yeni bir Perspektif**, Bülten.

--Baltsiotés L. (1997) “*Helleniké Dioikesé kai Meionotiké Ekpedeusé sté Dytiké Thraké*” (Yunan Yönetimi ve Batı Trakya'da Azınlık Eğitimi), **To Meionotiko Fainomeno stén Ellada** (Yunanistan'da Azınlık Olgusu) içinde s.315-348, Kritiké Yayını, Atina.

temel olacak ve eğitim programlarında belirtilmiş olan iki dili öğretme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı ve harcanan çabaların etkili olup olmadığına dair geçerli ve güvenilir bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bu değerlendirme eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi açısından gerekli önlemlerin alınmasında kullanılacak verileri elde etme olanağı sağlayacaktır. Eğer mevcut olan ikidilli eğitim programının öngördüğü hedeflere ulaşılmadığı saptanırsa o zaman yukarıda azınlık eğitiminin niteliği ile ilgili olumsuz yargılar bilimsel bir temele dayanmış olacak ve program-öğretmen ve öğrenci değişkenleri hakkında sağlıklı öneriler geliştirilebilecektir.

Problem durumu ile ilgili olmak üzere aşağıda Yunanlı araştırmacıların azınlık eğitimi ile ilgili ileri sürdükleri yargılara yer verilecektir. Bu yargıların araştırmamızın III. Bölümünde ele aldığımız “*Türk Azınlığın Eğitimi ve “Azınlık Eğitiminin Değişkenleri”*” başlıklı konuları daha iyi kavramamıza yardımcı olacağı ve

--Halil İ., (1999) “*Batı Trakya’da Lozandan günümüze, Türkçe öğretimin tarihi gelişimi ve politikası” Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler*, içinde s.401-416 TDK Yayınları, Ankara.

--Heraklides, A., (1997), *He Helleniké Meionotiké Politiké: He Anakhronistiké Stasé kai ta aitia té* (Yunan Azınlık Politikası: Çağdışı bir Tutum ve Nedenleri, **Syghrona Themata** Dergisi, Nisan – Haziran sayısı içinde, s.32-35, Atina.

--Kanakidou, E., (1997) **He Hekpedeúsé stén Mousoulmaniké Meionotéta té** **Dytikés Thrakés**, Hellenika Grammata, Atina.

--Kouzelés, G., (1997) “*Apo té* *mé –Anagnorisé stén Paragnorisé té* *Diaforas- Skepseis ya té Meionotiké Hekpaideutiké Politiké”* (Tanımadan, Farklılığın Göz Ardı Edilmesine –Azınlık Eğitim Politikası Üzerine Düşünceler), **Syghrona Themata** Dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s.45-48, Atina.

--Lionarake –Khristidou S., “*Meionotiké Hekpedeúsé : Ta Stereotypa, ta Autonoéta kai ta Paraleipomena”* (Azınlık Eğitimi: Stereotipler, Bilinenler, Sözü Edilmeyenler) **Syghrona Themata** Dergisi, Nisan –Haziran sayısı, s.76-78, Atina.

--Sarvanakis, Th. (1987) **Paragontes pou Hepireazoun tous Mousoulmanopaidés stén Ekmathésé té** **Hellenikés Glossas**, (Yunanca Öğreniminde Müslüman Çocuklarını Etkileyen Etmenler) Aleksandroupoli (Dedeğaç).

--Tressou, E. (1997) “*Meionotiké Hekpedeúsé sté Trake : Ta Aitia té* *Apotyhias ”* (Trakya’da Azınlık Eğitimi: Başarısızlığın Nedenleri), **Syghrona Themata**, Dergisi Nisan –Haziran sayısı, s.49-53, Atina

--Tsitselikés K., (1996) **To Diethnes kai Heuropaike Kathestos Prostatias ton Glossikon Dikaimaton ton Meionotéton kai he Helliniké Hennomé Taksé**, (Azınlıkların Dilsel Haklarının Avrupa’da ve Uluslararası Düzeyde Korunması Rejimi ve Yunan Hukuk Düzeni) Sakkoulas Yayınları, Atina.

--Şerif, Ş.,(1999) Batı Trakya Türk Azınlığının Eğitim Sorunları, TDK, , **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, içinde sh.375-399 TDK Yayınları, Ankara.

azınlık okullarında uygulanan ikidilli eğitim modelinin işlevselliği ile ilgili olarak Bulgular Bölümünde yapılan değerlendirmeler için bir dayanak noktası oluşturacağı ve egemen kültürün temsilcileri olan eğitimci ve araştırmacıların duruşu ve bakış açısı ile ilgili veri sağlayacağı düşünülmektedir. Azınlık eğitiminde mevcut olan durumdan ve var olduğu ileri sürülen verimsizlikten Baltsiotés (1997) “*Yunan İdaresi ve Batı Trakya’da Azınlık Eğitimi-Bir Eğitim Politikasının Nedenleri ve Çelişkileri*”, adlı makalesinde var olan durumdan Yunan Devletini sorumlu tutmaktadır. Ona göre: “Eğitimdeki sorun devletin somut ve genel bir politikasının olmayışından kaynaklanmaktadır.” Bir politika yok demek belki doğru değildir; çünkü bu gerçeklerle bağdaşmaz diyerek şu görüşleri dile getirmektedir:

“Uygulanan eğitim politikasının amacı azınlık eğitimini Türkiye'nin etki alanından kurtarmaktı ve bu politika bir plan çerçevesinde yürütüldü ve belli safhalardan geçti. Ancak devlet mevcut yasal rejimi köklü bir değişime uğratamadı. Merkezden alınan kimi kararlar ve uygulamaya sokulan tedbirler idarenin azınlık gruplarına dönük geliştirdiği politikaları kabul ettirmede zorlandığını gösterdi. Burada devletin azınlığa dönük eğitim politikasında uzun yıllar süren “stratejik” tercihi nüfusun kalan kesimine sağlanan eğitim olanaklarından azınlığı mahrum bırakmak şeklinde kendini göstermiştir. Merkezi otoritenin aldığı kararları uygulama ile yetkili kılınmış yerel bürokrasi ve özellikle de eğitim bürokrasisi merkezden gelen kararları bazen amacını aşacak şekilde uygulamıştır. Durum son yıllarda olumlu yönde değişmektedir...”
Baltsiotés (1997, s.337).

Kouzeles, (1997), “*Tanınamadan, Farklılığın Gözardı Edilmesine –Azınlık Eğitim Politikası Üzerine Düşünceler*” adlı makalesinde azınlık eğitime ilişkin olarak mevcut durumun sadece olumsuz ve eğitme-me olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Çekişme ortamının zorunlu kıldığı, engeller oluşturma politikası yazara göre durumun düzeltilmesi yönünde her türlü çabanın başarısını temelde imkansız kılmıştır. Türkçe ve Yunanca eğitim programının birbiri ile bağlantısının kesik olması, Yunanca programda eğitim biliminin aksi yöndeki verilerine rağmen

anadilinin göz ardı edilmesi ve çevresel koşullar ile hedef (azınlık) nüfusun kendine özgü yapısının göz önünde bulundurulmaması, var olan durumun nedenleri olarak görülmektedir. Kouzeles, Yunan Devletini eğitimde Avrupa standartları için skandal boyutuna varan bir durumun tek sorumlusu olarak görmektedir. Ona göre bu durum eğitim konusu ile ilgilenen herkesin bildiği ve azınlık için eğitim stratejisi olan; ancak bilinen nedenlerden dolayı, kapalı kapılar ardında yıllarca dile getirilmeyen, eğitimle uzaktan yakından ilgisi olmayan “yetkililerin” söylediği, “*Ne kadar az bilirlirse o kadar iyidir*” cümlesi ile özetlenmektedir. Bu tutum öğretmenlerin eğitilmemesinden, okulöncesi eğitimin bulunmayışından, azınlığın orta dereceli eğitimin dışında bırakılmasına kadar uzanan diğer konularda da ağır basmıştır. Kouzeles Yunanistan'da azınlık hakkında ve onun eğitimi konusunda herhangi birinin konuşabilmesi için “*erdem ve cesaret sahibi olması*” gerektiğini söylemektedir (Kouzeles, 1997, s.48).

Tressou (1997), “*Trakya'da Azınlık Eğitimi: Başarısızlığın Nedenleri*” adlı makalesinde azınlık öğrencilerinin büyük bir kısmının okulöncesi dönemde Yunanca ile hiçbir temalarının olmadığını, kapalı toplum yapısı ile Rodop eteklerindeki köylerde yaşayan öğrenciler açısından orada hüküm süren çevresel ve sosyoekonomik koşulların onların günlük yaşamında Yunancaya yer bırakmadığını belirtmektedir. Yazar, benzer nedenleri de sıraladıktan sonra azınlık mensuplarının çok sınırlı oranda ikinci kademe eğitimi tamamladıklarını ve çok sınırlı sayıda azınlık mensubunun idari görevler aldığını ve yörenin toplumsal, ekonomik ve siyasi süreçlerine katılanların sayıca çok sınırlı olduğunu belirttikten sonra bu olguların “*Müslümanlar*” konusunda eğitim sisteminin, kısmen başarısız olduğuna dair belirtiler teşkil ettiğini ifade etmektedir. Ona göre azınlık eğitimi, eğitimde fırsat

eşitliğinin koşullarını yaratmada etkili olamamaktadır. Verilen eğitim, azınlık mensuplarını topluma katılımlarında, kamusal ve toplumsal nitelikli nimetlerden yararlanmada gerekli olan bilgi ve becerilerle donatmada başarısız kalmaktadır. Yazar eğitim sisteminin temel hedeflerinden birinde başarısız oluşunda başlıca neden olarak dilsel, toplumsal ve kültürel azınlıklar konusunda yetersiz eğitim politikasını görmektedir. Ona göre azınlık eğitimi konusunda sorumlu ve ciddi bir eğitim planlaması yoktur. Azınlık okullarında görev yapan onun deyişi ile “*Hristiyan*” öğretmenler, dilsel azınlıklar, ikidillilik ve kültürlerarası eğitim konularında yeterli donanımdan yoksundurlar (Tressou, 1997 s.51).

Nikos Raptis Dostları Derneği üyeleri (1997)“*Trakya Azınlığının Okul Eğitimi- Eğitimcilerin Tecrübelerinden* ” adlı makalede Yunan Hükümetlerinin bugüne kadar (1997) azınlık eğitiminin özü ile ilgilenmediklerini ve sadece eğitim sürecinin idari denetiminde yoğunlaştıklarını ve bu eğitime ilişkin olarak özel hedefler belirlemediklerini, bu eğitimin özünü, içeriğini, kendine özgü nitelikleri ve özel karakterini somutlaştırmadıklarını, kısır bir “*ulusal*” bakış açısında “*ısrar*” ettiklerini ve azınlıkta var olan toplumsal koşulları göz ardı ettiklerini ileri sürmektedirler. Dernek mensuplarının tespitlerine göre ortaokula gelen azınlık mensubu öğrenciler çoğunluk itibarı ile Yunancayı anlamamaktadırlar ve temel derslerdeki terimleri bilmemektedirler ve temel bilgilerde büyük eksikliklere sahiptirler. Dolayısıyla bu koşullar altında orta dereceli okulların eğitim programının tamamlanması mümkün olmamaktadır. Yunan devletinin ilgisizliği sorunu daha da derinleştirmektedir. Dernek mensuplarına göre Yunan merkezi otoritesi ne düşünürse düşünsün yerel bürokrasi azınlığın eğitim düzeyinin düşük olmasını “*ulusal*” nedenlerin gereği olarak görmektedir. Ayrıca Selanik Özel Pedagoji Akademisi

onların tespitlerine göre malum nedenlerden dolayı kendi haline bırakılmış durumdadır (Nikos Raptis Dostları Derneği, 1997 s.57).

Frangoudake- Dragona –Androusou (1997) *“Kültürlerarası Eğitim ve Eğitimcilerin Hizmet İçi Eğitimi – Bir Deneyimin Aktarılması”* adlı, azınlık eğitim sistemine ilişkin değerlendirmelerinin de yer aldığı makalelerinde:

“Eğitimin durumu güçlük arz etmektedir. Çocuklar azınlık okullarında Yunanca öğrenmemektedirler... Eğitim bugünkü yapısı itibarıyla azınlık çocuklarını yüksek oranlarda cahil bırakmaktadır. Çok sınırlı bir kesim bu süreçten sıyrılmayı başararak Türkiye’deki okullara ve üniversitelere yönelmektedir. Kanaatimizce kültürlerarası okulların kurulması çözümsüz gibi görünen sorunlarla öncü bir çözüm ve mücadele aracı oluşturabilir...” Frangoudaké- Dragona –Androusou (1997, s.70 vd.) .

Onlar kültürlerarası okulların azınlık eğitim sisteminin içinde bulunduğu açmaz için çözüm olabileceğini ileri sürerken bunun ilkokullar ve orta dereceli okulları da kapsamasını ve bunun uzlaşma sonucu hayata geçirilmesini önermektedirler. Ancak uygulamada adı kültürlerarası olan okullarda azınlık ve farklı kültürlerden olan çocuklar için alt kültürlerinin ifade aracı ve taşıyıcısı olan anadillerinde eğitim kesinlikle verilmemektedir. Anadili eğitimi olmaksızın farklı kültürlerden gelen çocuklara verilecek eğitim ancak egemen kültür içi bir eğitim olarak nitelenebilir.

Yukarıda Yunanlı araştırmacılar tarafından dile getirilen görüşler ve değerlendirmeler ikidilli azınlık eğitiminin genel durumunu ve bu eğitimin uygulanan şekliyle bir sorun oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu savları Türk araştırmacılar ortaya atsaydı belki bu savların inandırıcılığı ve yansızlığı Yunanlılar tarafından sorgulanabilirdi; ancak azınlık eğitiminin bir sorun oluşturuyor olmasının yalın bir şekilde bizzat Yunanlı araştırmacılar ve eğitimciler tarafından dile getirilmesi ifade edilenlerin nesnelliği noktasında şüphe bırakmaması gerekir.

Yunanlı araştırmacılar azınlık eğitiminin niteliği ile ilgili değerlendirme yaparken Yunanca üzerinde durmaktadırlar ve Yunancanın öğretilemediğine vurgu yapmaktadırlar. Türkçe ve genel olarak anadili eğitimi onların ilgi alanlarının dışında kalmaktadır. Anadili eğitiminin Yunanlı araştırmacılar için araştırma konusu oluşturmamasının bir nedeni Türkçeyi bilmiyor olmaları, bir başka nedeni ise Türkçenin öğretiminin sorunsuz olduğu yargısı olabilir ya da Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunları kendi sorumluluk alanlarının dışında görüyor olabilirler. Ancak Türkçenin eğitimi Yunanistan'ın sorumluluk alanının dışındadır, yaklaşımı doğru değildir. Türkçe programdaki derslerin, Türkiye'ye ait olan sorumluluğu sadece kitap değişkeni ile sınırlıdır. Çünkü öğretmen konusunda ilköğretim okullarına yapılan atamalarda tek yetki sahibi olan taraf Yunanistan Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'dır. Eğitim-öğretimde öğretmenin yüklendiği görevin önemi bilinmektedir. İlkokulda anadili eğitiminde en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. En seçkin ve en ileri programlar geliştirilse bile, bunları öğrencilere kazandıracak olan yine öğretmendir. Türkçe dersi veren öğretmenin alan ve yöntem bilgileri eksikse, anadili eğitimi yetersizse, programda saptanan hedefler çocuğun yaşamına geçmesi, ve anadili eğitiminin sağlıklı ve etkili bir biçimde gelişmesi güçtür. Türkçe programı uygulayacak olan öğretmenlerin atanmasında ve eğitilmesinde tek söz sahibi olduğuna göre Yunanistan, anadili öğretmenlerinin üstlendiği rol çerçevesinde verilen eğitimin verimliliği ve işlevselliği noktasında sorumluluk taşımaktadır.

İkidiilli eğitim uygulanan ortamlarda ve genel olarak ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde anadilindeki yeterlilik düzeyinin ikinci dildeki öğrenmelerde temel belirleyici olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Baker 2001; Cummins, 1991 ve

2002). Öğrencinin diğer derslerinde ve ikinci dil olan Yunancada başarılı olması anadilini kullanma becerisi ile yakından ilgilidir. Skourtou (1999), Cummins'e (1991), dayanarak, ikinci dil öğrenilmeye başlandığında ikidilli bir öğrencinin ilk dili edinim düzeyinin, ikinci dilinde ulaşacağı yeterlilik düzeyini belirlediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla ilk dil yeterince gelişmemişse ikinci dil de gelişemez. Bu yargı anadili eğitiminin ikinci dil öğretiminde ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

İkidillilik alanındaki araştırmaları ile tanınan Cummins (2002), araştırma sonuçlarına dayanarak şu varsayımı ortaya atmaktadır:

“Kişinin L2 (ikinci dil)de ulaştığı düzey, bu dil ile etkili ve sürekli bir şekilde temasa geçtiği tarihte anadili olan L1’de sahip olduğu düzeyin bir sonucudur. L1’ de çok iyi bir düzeyde gerçekleşmiş olan gelişme L2’nin başarılı bir şekilde edinimi için olabilecek en iyi koşuldur. Bunun aksine L1 yeterince gelişmeden L2 ile sürekli ve düzenli temas başlarsa bu durumda anadilin yani L1’ in gelişmesi kesintiye uğrar ve bunun sonucunda L2’nin ediniminde de sorunlar yaşanmaya başlar”(Cummins, 2002 s.179).

Cummins (2002), tarafından dile getirilen bu yargıları farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilerin her iki dilde yüksek seviyede bir yeterliliğe ulaşmaları, ilk dilin geliştirilme oranına bağlı olma eğilimindedir. Kavramsal beceriler ilk dilde yeterince gelişmemiş olduğunda, üzerinde ikinci dilin kavramsal becerilerinin inşa edileceği bir temelin eksikliği hissedilecektir. Araştırma verileri, anadilinde yeterliliğin desteklenmesinin birey olarak çocuğun eğitimsel gelişmesini artıracığı yönündedir. Çocuklar anadillerine dair yeteneklerini geliştirirken sadece o dili öğrenmeye dair yeteneklerini geliştirmezler, genel olarak dile ve okuma yazma bilgisine dair bilgilerini de artırırlar ve bu da diğer akademik alanlara katkı sağlar. L1 ile L2 arasındaki ilişkinin varlığını savunan bu “*bağımlılık hipotezi*” Avrupa’da ve

Amerika'da yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla doğrulanmıştır (Cummins-Danesi, 1990 ve Baker, 2001 s.172).

Yukarıda sözü edilen bağımlılık hipotezi anadili ile ikinci dil arasındaki ilişkinin varlığını doğrulamaktadır; o nedenle ikidilli öğrenciler için eğitim programı hazırlanırken bunun göz önünde bulundurulması ve ikinci dil öğretiminde başarılı olunabilmesi için anadili eğitiminin öneminin kavranması gerekmektedir. Yunanlı eğitim planlama uzmanları, ikidilli eğitim programının Yunanca ayağı için 1997 yılından itibaren uygulamaya koydukları “*Müslüman Çocukların Eğitimi*” projesinde Türkçede var olduğu iddia edilen verimsizliği ortadan kaldırma amacı gütmemişlerdir. Bu nedenle etkili bir anadili eğitimi temeline dayanmayan ikinci dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı yönündeki bilimsel tespitleri dikkate aldıklarını söylemek güçtür.

Dilin kendisine sunduğu olanakları kullanamayan bir öğrencinin düşünme ve iletişim becerisini de geliştirememiş biri olarak, diğer derslerinde olduğu kadar tüm yaşamı boyunca da başarılı olması beklenemeyecektir. İyi bir anadili eğitimi sürecinden geçmiş bir ikidilli öğrenci kendisine anlatılanı anlayan, kendisini karşısındakine anlatabilen ve dilin sunduğu olanakları iyi kullanabilen biri olarak anadilinde kazandığı becerileri ikinci diline de aktarma olanağı bulacaktır.

Anadili eğitiminin bireyin kişilik gelişimini sağlamada önemli bir rol üstlendiği kabul edilmektedir. Azınlık okullarında anadili eğitiminin birçok açıdan yetersizlikler içerdii yönündeki savlar dikkate alındığında gözlenmesi güç olsa bile azınlık çocuklarının bundan zarar görmediği söylenemez. Anadili öğretiminin amaçları konusunda Sever (2004) şu görüşleri ileri sürmektedir:

“Anadili öğretimini bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekteşirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, biçimlendirme ve

toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir. (...) Anadili öğretiminin bireye kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük farklılıklar göstermez; birbirleriyle örtüşüm içindedir...”(Sever, 2004 s.5 vd.).

Burada amaç bireye gerekli olan davranışları kazandırmaktır. Anadili eğitimi belirli bir dönemde yapıp bitirilen bilgi dersi değil, aksine bireyin yaşamı boyunca yapması gereken bir etkinliktir. Öğretimin bütün aşamaları için anadili eğitiminin temel amaçları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 22.9.1981 tarihli, “*Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*” doğrultusunda şöyle özetlenebilir (MEB, 1981):

1. Öğrencilere izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırma;
2. Öğrencilere duygu, düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma;
3. Öğrencilere sürekli ve planlı okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırma;
4. Öğrencilere Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirip benimsetme; onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme;
5. Öğrencilere düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri izleme-dinleme alışkanlığı kazandırma; onların estetik duygularının gelişmesine katkı sağlama;
6. Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirerek, onların duygu ve düşünce evrenini genişletme; yorum gücünü geliştirme;
7. Öğrencilerin ulusal duygu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma;
8. Öğrencilere Türk ve dünya kültür ürünlerini tanıtmaya;
9. Öğrencilere Türk kültürünü tanıma ve benimsemelerinde, Türk yurdunu, ulusunu, doğayı, yaşamı ve insanları sevmelerinde yardımcı olma;
10. Öğrencilere bilimsel eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirme; (bkz. Sever, 2004, s.6 vd.).

Yukarıda maddeler halinde özetlenen Türkçe eğitiminin temel amaçları öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazandırmayı amaçlar. Ders kitaplarının nitelikleri ve yeterlik düzeyleri amaçlanan davranışları kazandırmada önemlidir. Batı Trakya'daki ikidilli azınlık okulları eğitim programında anadili dersi için (ve genel olarak azınlık okulları için) öngörülen hedefler incelenirken Türkiye'de Türkçe eğitiminin hedeflerinin de gözönünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Batı Trakya'daki azınlık okulları ile ilgili eğitim programı (müfredat) 1957⁶ tarihli (Baltsiotés-Tsitselikés, 2001 s. 80-120). Bu programın elli yıla yakın bir süreden beri değiştirilmemiş olması haklı olarak bunun işlevselliği ve etkililiği konusunda soru işaretleri doğurmaktadır. Araştırma konusu ile ilgili yayın taraması sırasında bu programın değerlendirildiğine tanıklık eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Değerlendirme yapılmaksızın hazırlanan ve uygulamaya konan eğitim programlarının geliştirilmesi de olanaklı değildir (Tekin, 1980 s.12). Bir eğitim programının geliştirilmesi ise onun sürekli olarak değerlendirilmesini gerektirir. Değerlendirme sonuçları bize program, öğretmen, öğrenci ve öğretim hakkında görüşler ileri sürme ve kararlar vermede dayanak oluşturacaktır.

Bu araştırmada, bu programın ve uygulanan ikidilli eğitim modelinin tüm değişkenleri ile birlikte temel eğitimin birinci kademesini oluşturan altı yıl sonunda öğrencileri Türkçe ve Yunancada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri kazandırmada hangi noktaya getirdiğinin saptanması ve program dahilinde hedeflenen davranışların her iki dilde hangi ölçüde kazandırıldığının ölçülmesi amaçlanmıştır. Öğretim dilini etkili kullanma ile okul başarısı arasında yüksek ilişki

⁶ Müslüman Okulları Eğitim Programına Dair Kararname 149251/ 28.11.1957 (Resmi Gazete B 162,1968)

olduğu kabul edildiğine göre (Tekin, 1980), bu tez çerçevesinde elde edilen verilerin değerlendirmesiyle örneklemin temsil ettiği evrenin Türkçe ve Yunancada okuma anlama ve yazılı anlatım becerileri bakımından sahip olduğu düzey hakkında yargılara varmak mümkün olacaktır.

Yunan Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı eğitim programının Türkçe için saptadığı genel amaçlar⁷, Türk Talim ve Terbiye Kurulu'nun Türkiye'deki İlköğretim Okulları için öngördüğü ve yukarıda aktarılan “*Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları*” ile büyük oranda benzer ifadeler içermektedir. Ancak Yunan Milli Eğitiminin programında “*Türk*” sözcüğü sadece dili nitelemek için kullanılmaktadır; onun dışında programın anadili öğretiminde öğrencilerde ulusal duyguyu güçlendirme veya Türk kültürünü tanıtmaya hedefi yer almamaktadır. Ayrıca, ikidilli azınlık eğitiminde Türkçenin, öğrencilerde bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma hedefi de yoktur.

İkidilli azınlık okullarında, Türkçenin anadili olarak öğretimi azınlık öğrencilerinin etnik kimliği ile ilgili herhangi bir destekleyici veya güçlendirici görev üstlenmeyip Türkçe öğretiminde hedefi sadece dilsel beceriler kazandırma ile sınırlı kalmaktadır. Türkçe Eğitim Programı'nın uygulanmasında kullanılan Türkçe ders kitapları, Türk Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır; ancak hazırlık

⁷ Azınlık okullarındaki Türkçe Programının genel amaçları:

- Öğrencilerin kendilerine sözlü ya da yazılı aktarılan düşünceleri tam olarak anlaması,
 - Öğrencilerin duydukları, gördükleri, tanıdıkları, bilgi sahibi oldukları ya da hayal ettikleri şeyleri yazılı ya da sözlü olarak ifade etme yeteneği kazanmaları,
 - Çocukların Türk dilini sevmeleri, yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgiye sahip olmaları,
 - Türkçeyi anlamaları için öğrencilerin öncelikle kullanım sıklığı olan sözcüklerden başlayarak sözvarlıklarını zenginleştirmeleri,
 - Dillerinin dayandığı temel ilkelerin bilincine vararak, anadillerini kullanma konusunda beceri kazanmaları,
 - Türk dilinin temel eğitimde payına düşen hedefleri gerçekleştirmek,
- (Baltsiotés –Tsitselikés, 2001 s.80 vd.).

aşamasında ve metin seçiminde uyulması gereken ilkeler uyarınca “*Türk*” sözcüğünün geçtiği herhangi bir metne yer verilmemektedir. Türkçeyi konuşan ve bu dilin eğitimini alan öğrencilerin bu dilin konuşucularının kültür ve tarihi hakkında herhangi bir şey öğrenememeleri pek çok sakıncayı da beraberinde getirmektedir. İkidilli eğitim modeli uygulayan ülkelerde bu öğretimin azınlık öğrencilerinin etnik kimliğini güçlendirmeyi ve desteklemeyi de görev sayması üzerinde durulmaktadır (Baker, 2001; Cummins, 2002).

Kanada’daki ikidilli eğitim uygulamalarında ikidilli öğrencilerin önce kendi etnik altyapılarına, sonra da Kanadalı olma duygusuna sahip bireyler olarak Kanada toplumunu daha güçlü kılacakları kabul edilmektedir. Çocukların anadillerindeki dil becerilerinin değerlendirilip etkili bir şekilde desteklenmesinin Kanada’yı daha etkin bir ülke kılacağı görüşü egemendir. Çokkültürlülüğü yaşam biçimi haline getirmiş bu ülkede, devletin, çocukların anadillerinde sahip oldukları becerilerini desteklememesinin asimilasyoncu bir politikaya katkıda bulunacağı görüşü yaygındır (Baker, 2001).

Yunanistan’da sayıları sınırlı olan yabancı okullar ayrık tutulursa resmi dil L2 (Yunanca) yanında anadili eğitimi de veren eğitim kurumları olarak geriye sadece Batı Trakya bölgesi ile sınırlı olan ikidilli azınlık okulları kalmaktadır. Fakat bu okullarda Kanada’daki uygulamaya benzer olarak öğrencilerin anadillerini temsil eden kültür konusunda etkili bir takviye yapıldığını söylemek güçtür. Türkiye’den gelen Türkçe programındaki ders kitaplarında ulusal bilinç kazandırmaya veya var olan etnik bilinci korumaya dönük metinlerin bulunmasına izin verilmemesi bir tarafa, Türkiye’den bir kent adının dahi yazınsal metinlerde geçmesine izin verilmemesi, bu eğitim hakkından yararlanan ikidilli azınlık öğrencilerinin köken dili

olan Türkçeyi temsil eden kültür değerleri ile etkileşime girmelerine sıcak bakılmadığını göstermektedir.

İkidiilli eğitim programları ile ilgili değerlendirmelerde güçlü ikidiilli eğitimin dilsel azınlıkların güçlenmesine olanak sağladığı ve köken dilini temsil eden kültürün, öğrencilerin performansı üzerinde çok olumlu bir katkı yaptığı belirtilmektedir (Baker, 2001; Cummins, 2002).

Dilsel azınlıkların eğitiminde kültürel miras bilincinin geliştirilmesi ve anadili eğitimi sırasında azınlık kültürünün de eğitim sürecinde yer alması yaşamsal öneme sahip bir unsurdur. Azınlık dili Türkçenin, kültürden soyutlanması durumunda azınlık öğrencileri geçmişleri ve aidiyetleri konusunda kendilerini boşlukta hissedeceklerdir. Yaşadıkları bölgenin toplumsal yapısı içinde kendilerini bölgenin asli unsurlarından biri olarak görmeleri için, bu öğrenciler kültürlerini tanımalıdırlar ve geçmişlerinden utanç değil gurur duymalıdırlar. Dili kültürden soyutlayarak öğretmek olanaksızdır. Kültürün korunması için azınlık dilinin geliştirilmesi ne kadar önemli ise, dilin öğretiminin anlamlı kılınması için kültürün taşıyıcılığı görevinin dile yüklenmesi de o kadar önemlidir. Azınlık dili Türkçenin korunması için, kültür sınıf içi ortamda geliştirilmelidir. Sadece azınlık dilini öğretmek azınlık kültürünü bu dil öğretiminin dışında tutmak bu dilin gelecekte varlığını sürdürmesi konusunda bir güvence oluşturmaz. Dil kültürle vardır ve kültürle iç içedir.

Azınlık okullarından mezun olan öğrenciler Yunan toplumu içinde layık oldukları yeri alabilmek için hem işlevsel ikidiilli hem de işlevsel okur yazar olmalıdırlar. Bu ise nitelikli bir eğitim sürecinden geçmiş olmayı gerektirir. O halde sorunun odak noktası azınlığa verilen eğitimin niteliğinde yatmaktadır. Eğitim ve iyi bir ikidiilli eğitim her şeyi çözer demek abartılı bir bakış açısı olabilir. Ancak

anadilinde yetkin, kimliğini ve kültürünü koruyan, değerlerine sahip çıkan ve Yunan toplumu içinde kendini rahatlıkla ifade edebilecek düzeyde ikinci dili olan Yunancaya egemen azınlık fertleri, yaşadıkları ülkede sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan Yunan toplumunun bütününden soyutlanmayacaklardır. Egemen kültür içinde kendilerini ifade edememenin ezikliğini yaşamayacaklardır. Etnik kökenlerini gizleme ve bundan utanma gibi bir yaklaşım sergilemeyecekler ve geçmişleri ile gurur duyacaklardır. En önemlisi egemen Yunan kültürü ile iletişim kurmada sorun yaşamayacaklardır.

Azınlık ilköğretim okullarında uygulanan ikidilli eğitimin Türkçe ile Yunancayı etkili bir şekilde öğretme hedefini gerçekleştirmede, ne ölçüde amaca ulaştığı konusunda yargı üretebilmek için ilköğretimin 1. kademesini bitiren öğrencilerin Türkçe ve Yunanadaki “*okuduğunu anlama*” ve “*yazılı anlatım becerisine*” sahip olma derecelerinin nesnel olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemeden beklenen yararlar şöyle sıralanabilir:

- a) İlköğretimin ilk altı yılında Türkçe ve Yunanca öğretiminin etkililik derecesi hakkında nesnel veriler elde edilebilir. Bu sayede sezgilere ve öznel değerlendirmelere dayanan görüşlerin doğruluk derecesi anlaşılmış olur.
- b) Ortaokul 1. sınıfa devam eden ikidilli azınlık öğrencilerinin altı yıl boyunca izledikleri Türkçe ve Yunanca derslerinin öğrencilere her iki dilde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini kazandırmada etkili olmadığına ilişkin güçlü bir kanıt elde edilirse bu durum, öncelikle Yunan Milli Eğitim Bakanlığı ve Azınlık Eğitiminden sorumlu diğer birimleri, Türkçe ve Yunanca programın (hedefler, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ilkeleri ile birlikte), uygulanması (öğretmen, ders kitapları, yardımcı kitaplar

ve diğerk araç ve gereçler) ya da derslerin işlenişı ile ilgili aksayan yanların araştırılıp bulunması ve Türkçe eğitimi ile Yunanca öğretiminin geliştirilmesi yönünde düşünmeye yöneltebilir.

- c) Bu araştırmanın oldukça “eskimiş” olan azınlık okulları eğitim programının yeniden ele alınması ve geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenir.
- d) Azınlık eğitimi ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması ve farklı araştırma konularının belirlenmesi ve hayata geçirilmesine katkı sağlaması beklenir .

1.2. Tezin Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında ikidilli eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde önce ikidilli eğitimin değişkenleri ve ikidilli eğitim modelleri irdelenmekte, azınlıklar eğitimi ile Batı Trakya’da uygulanan ikidilli azınlık eğitim sistemi ele alınmaktadır. Bu bağlam içinde, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Yunanistan'da Batı Trakya’da ikidilli eğitim uygulayan azınlık ilköğretim okullarının 1. kademesini (6. sınıfı) tamamlamış ve ortaokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçede (L_1) ve Yunancada (L_2) yazılı anlatım ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi nedir?
- 2- Öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4-Öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ile Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasında anlamlı (manidar) bir ilişki var mıdır?

5-İkidilli eğitim programında, eğitim dillerinden biri olan Türkçede (L_1) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisindeki düzey ile okul başarısı arasında anlamlı (manidar) bir ilişki var mıdır?

6- İkidilli eğitim programında eğitim dillerinden ikincisi olan Yunancada (L_2) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasındaki düzey ile okul başarısı arasında anlamlı (manidar) bir ilişki var mıdır?

7- Öğrenciler, Türkçe ve Yunanca öğretim programında, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri için belirlenmiş olan hedef davranışları kazanmışlar mıdır?

1.3. Araştırmanın önemi

İkidilli azınlık okullarında, eğitim programını (denge Türkçe aleyhine bozulmuş olsa da) eşit sayılabilecek bir dağılımla paylaşan Türkçe (L_1) ve Yunancada (L_2) öğrencilerin dilsel becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik bir çalışma bugüne kadar yapılmamıştır⁸. Bu veriden hareket edildiğinde tezin ele aldığı konunun önemli bir eksikliği gidereceği söylenebilir.

Tezin amaçları doğrultusunda veri toplamak amacıyla yapılan başvuruyu Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı'nın olumlu karşılayarak araştırma izni vermesi

⁸ Yukarıda 6. nolu dipnotta yer verilen tezlerin hiçbirisi azınlık eğitimi ile ilgili bir ölçme ve değerlendirme içerikli değildir.

tezin ele aldığı konunun ve bundan elde edilecek sonuçların Yunan Milli Eğitimi için de önem taşıdığını göstermektedir.

Bugüne kadar söylem düzeyinde çok yaygın olarak dile getirilen ve bir yargı olarak ileri sürülen ikidilli azınlık okullarının işlevsiz hale geldiği görüşü tezin amaçları çerçevesinde sınanmaktadır. Araştırmanın azınlık eğitiminin niteliği konusunda dile getirilen değerlendirmelere akademik bir katkı sağlayacak olması da ele aldığı konunun önemine işaret etmektedir denebilir.

1.4.Sayıtlılar

1-Araştırmada okuma-anlama becerisini ölçme amacıyla kullanılan testlerin ve testlerdeki maddelerin ölçmeye yöneldikleri davranışları ölçmede yeterli oldukları yolundaki uzman görüşü geçerlidir.

2- Araştırmada öğrencilerin Türkçe ve Yunanca yazılı anlatım becerilerini değerlendiren uzmanların görüşü geçerlidir.

3-Yunanca eğitim programında yapılan yenilikler uygulamaya konduğunda araştırma evrenini oluşturan öğrenciler ilkokul 4.sınıfta oldukları için, Yunanca eğitim programının bu uygulamadan beklediği yararlar öğrencilerin “okuduğunu anlama” ve “yazılı anlatım becerisine” kısmen yansımıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

a) Araştırma sadece ikidilli eğitim alan azınlık öğrencileri (Türk öğrenciler) üzerinde gerçekleştirilmiştir.

b) Bu araştırma 2001-2002 öğretim yılında ilköğretimin 1. kademesini bitirip 2002-2003 öğretim yılında Gümölcine ve İskeçe Azınlık Ortaokullarında birinci sınıfa (7 sınıfa)devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

c) Öğrencilerin Türkçe ve Yunancada yalnızca yazılı anlatım ve okuduğunu anlama becerisi sınanmıştır.

1.6. Temel terimlerin tanımları

Tezde ikidilli bir eğitim modelinde öğrenim gören öğrencilerin dil becerileri değerlendirilmektedir; bundan dolayı ikidillilik konusu tezde kapsamlı bir şekilde ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Bu eğitim modeli bir azınlık grubuna uygulandığı için azınlık kavramı ve dilsel azınlıklarda anadili eğitiminde gözlenen uygulamalar da ayrı bir bölüm altında incelenmektedir. Batı Trakya'daki Türk azınlığın eğitiminin “*Azınlık Eğitim Sistemi*”olarak nitelenen özel bir statüye tabi olması bu konunun ayrı bir bölümde incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sistemi tanımak ve uygulanan ikidilli eğitim modelini sorgulamak ve dünyada benzerleri ile karşılaştırmak araştırma bulgularını daha sağlıklı değerlendirmek için bir zemin oluşturacaktır.

Aşağıda tezle ilgili olan temel terimlerin tanımına yer verilmektedir. Bunlarla ilgili kapsamlı inceleme ikinci ve üçüncü bölümlerde yer almaktadır.

Dilsel azınlık (Linguistic minority): “Dilsel azınlık bir devleti oluşturan nüfustan sayıca daha az olan bir grup olup, mensupları bu devletin vatandaşlarıdır, sahip oldukları etnik, dini ve dilsel özellikler nedeniyle diğer nüfustan farklılaşmaktadırlar ve kültürlerini, geleneklerini, dinlerini ya da dillerini korumak amacıyla dolaylı da olsa bir dayanışma duygusu içindedirler (Tsitselikés, 1995 s.33).

Anadili -İlk dil L₁ (Native Language- First language L₁): Anadili tanımında değişik görüşler ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Dilbilim sözlükleri tanımlamada anadilini daha çok “çevrenin dili” olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşım anadili teriminin yerine uluslararası literatürde ilk dil teriminin tercih edilmeye

başlanması ile açıklanabilir. Bu çerçevede ilk dil kişinin yaşamının ilk yıllarında içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi sonunda edindiği dil olarak tanımlanmaktadır (Triarhé 2000 s.54).

Anadili için ise başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 1994 s.66) tanımı yapılmaktadır.

Yabancı dil- ikinci dil L₂ (Foreign language- Second language -L₂):

Yabancı dil/ ikinci dil ayrımı öncelikle dilin kullanıldığı ortamı anlatır: Yabancı dil genellikle bir dilin konuşulduğu ülke dışında öğrenilen, konuşulan dili belirtir. İkinci dil ise anadili dışında öğrenilen ve öğrenildiği ülkede resmi dil olarak kullanılan dildir. Örneğin, İngilizce Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenilir, çünkü ülkemizde resmi bir konumu yoktur. Oysa, Kanada ya da İngiliz eski sömürgelerinde İngilizce ikinci dil konumundadır. Çünkü bu ülkelerde, okullarda, resmi dairelerde kullanılmaktadır. Kısacası, yabancı dil ve ikinci dilin öğrenim amaçları değişiktir: ikinci dil resmi dil olduğundan yaşanılan ülkede siyasal, ekonomik ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez konumdadır. Yabancı dil ise çeşitli amaçlarla öğrenilebilir: dış yolculuk, yabancı yazını, bilimsel yayınları izleme vb. İkinci dil doğal ortamda öğrenildiğinden daha kolaylıkla öğrenilebilir oysa yabancı dil çevre desteğinden yoksundur (Kocaman –Osam, 2000 s.125, Triarhé 2000, s.55).

İkidillilik (Bilingualism): İkidillilik iki ya da daha fazla farklı dili konuşan grupların bir araya gelmesi durumunda gözlenen bir olgu olup hem konuşucular düzeyinde hem de ilgili olan dil sistemleri temelinde incelenir ve insan beyninin çalışma şekli ile ilgili soru işaretlerinin ortaya çıkmasına ve yeni eğitim sistemlerinin şekillenmesine neden olur.

İkidilliliği kavramsal bir çerçevede tanımlamaya çalışanlar ikidilliliğe yeterlilik ve işlev ölçütleri ile yaklaşmaktadırlar. Her iki dilin bilgisinde yeterlilik arayanlar dilbilimsel, her iki dilin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığından yola çıkanlar ise psiko-dilbilim karakterli yaklaşım sergilerler (Özdemir,1988 s.102, König, 1987 s.85 vd.) .

Skutnabb-Kangas'ın (Sella Mazi, 1999) tanımına göre ise ikidilli:

İçinde bulunan topluluk, ya da bizzat konuşan kişi tarafından saptanan, iletişimsel ve bilişsel yeteneğin zorunlu kıldığı sosyokültürel gereklere göre tekdilli ya da ikidilli topluluklar arasında anadili konuşucuları ölçüsünde kendini her iki dilde de ifade edebilecek durumda olan ve diğer taraftan bu kültürel ve dilsel gruplardan her ikisi ile de ya da tümü ile veya en azından bir bölümü ile özdeşleşebilen kişidir (Sella- Mazi, 1999 s.34).

İki değişkelilik (Diglossia): Bir dilin iki farklı değişkesinin bulunması olgusu, bunlardan biri üst değişke (“high”) diğeri ise alt değişkedir (“low”). Bu terim literatürde ilk defa Ferguson (1959, 1964) tarafından kullanılmıştır (Triarhé- Herrmann 2000, s.50). İki değişkelilik toplumsal ikidillilik (diglossia) olarak da tanımlanmaktadır. Bireysel ikidillilik ise sadece ikidillilik (bilingualism) olarak tanımlanmaktadır.

Çokdillilik (Multilingualism): Bir bireyin ya da toplumun iletişim için birden çok dil kullanması. Çok dillilik özelliği gösteren birey genellikle her dilde aynı dilsel yeteneği gösteremez; dillerden birisini veya bu dilin belli bir kesitini ötekine göre daha iyi kullanabilir (Kocaman-Osam, 2000, s.32).

Çatışmalı ikidillilik (Subtractive bilingualism): Anadilinin ihmal edilip güvence altına alınmaması ve dengeli bir ikidilli eğitim verilmemesi ve anadilin

prestiji düşük diyerek geri plana itilmesi ve çoğunluğun dilinin insan hayatında ön plana çıkması durum (Triarhé- Herrmann, 2000, s.67).

Yarı dillilik (Semilingualism)

Çatışmalı ikidillilik halinde çocuğun psiko-sosyal yapısında ortaya çıkan problemler nedeniyle her iki dilin de yeterli düzeyde öğrenilemediği durum (semilingualismus). Yarım dillilikte anadilinin kaybı ve yetersiz öğrenilmesinin önemi büyüktür (Baker, 2001, s.52; Triarhé- Herrmann, 2000, s.71 vd.).

Kültürlerarası eğitim (Intercultural education)

Kültürlerarası eğitim farklı kültürlerden insanların yaşadığı bölgelerde uygulanan ve farklı grupların eşitliği ilkesine dayanan, dilsel ve kültürel farklılıkları öğrenme sürecinin bir kaynağı olarak gören, fırsat eşitliğine olanak yaratan, ayrımcılığın ve ırkçılığın her çeşidine karşı olan bir eğitim modelidir (Özdemir, 1988).

Kültürlerarası eğitim bir eğitim modeli olarak, onun kavramsal temelini oluşturan kültür sözcüğü gibi zamana ve yere göre değişken bir niteliğe sahiptir. Bu model, uygulanış biçiminde farklılıklar gösterebilen ortak bir eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Bu eğitim modeli bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Kanakidou-Papagianné, 1998).

Bu eğitim modeli farklı kültürleri temsil eden toplumsal katmanlar arasında, var olan ayrımları ve gerginlikleri dengeleyici bir süreç olarak önerilmektedir. Hareket noktası, içinde bulunduğumuz çağda pek çok ülkenin ortak özelliği olan çokdillilik ve çokkültürlülüktür. Hedefi farklı kültürel geçmişi olan toplumsal grupların kültürlerine eşit yaklaşmak ve bu kültürlerin çatışma değil barış içinde yaşamalarını sağlamaktır. Kültürlerarası eğitim bir eğitsel ilke olarak sadece azınlık

gruplarına değil çokkültürlü bir toplumu oluşturan tüm bireylere hitap etmektedir ve bu yönü ile ikikültürlü eğitimden ayrılmaktadır (Kanakidu-Papagianné, 1998 ve Damanakés, 2002 s.40).

1.7. İlgili araştırmalar

Türkiye'de Yunanistan'ı temel alan pek çok akademik ve bu nitelikte olmayan çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların önemli bölümü siyasi tarih ve uluslararası ilişkiler konusunda yoğunlaşmaktadır. Somut olarak Batı Trakya Türk Azınlığını konu alan akademik çalışmalar da oldukça fazladır⁹. Eğitim konusu genel olarak bu çalışmaların bir alt bölümünü oluşturmaktadır. Eğitim konusunun ele alındığı tez çalışmalarında ise, eğitim alanında yaşanan sorunlara ana hatları ile değinilerek kapsam oldukça geniş tutulmaktadır ve eğitimin değişkenleri genel bir değerlendirme çerçevesinde ele alınmaktadır. Yunanistan'da da konusu doğrudan ya da dolaylı olarak Türkiye ve Batı Trakya'daki Türk azınlık olan yayınların yanında,

⁹ Örneğin, YÖK'ün tez katalogunda Batı Trakya maddesine girilince karşımıza onun üzerinde yüksek lisans ve doktora tezi çıkmaktadır, bunlardan şu çalışmalar örnek olarak gösterilebilir:

- Halit Eren, (1989), Batı Trakya Türk Cemaat ve Vakıf İdareleri, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halim Çavuşoğlu, (1991) Batı Trakya Türklerinin Yasak Bölgedeki bir Yerleşim Birimi Pomaklar'la Meskun Şahin Nahiyesinin Sosyokültürel Yapısı, Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zerrin Balkaç (1996), 2. Dünya Savaşı'ndan Günümüze Batı Trakya Türklerinin (Yunanistan Türkleri) Sosyal ve Siyasi Durumları , Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör Şahin (1997) Batı Trakya Türklerinin Günümüzdeki Eğitim Öğretim Sorunları, Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özlem Tan (1998) Batı Trakya'daki Türk Azınlıkların Sorunları ve Yönetime Katılmaları , Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aykut Yüksel (2001) Tarihsel Gelişimi İçerisinde Batı Trakya Türklerinin Sorunları ve Türkiye Açısından Değerlendirilmesi, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kemal Eker (2001) Batı Trakya Türklerinin Dünü Bugünü ve Yarını, Uzmanlık Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze-İstanbul.

Türkiye ve Türk azınlık konusunda gerçekleştirilmiş olan uzmanlık ve doktora tezlerinin çokluğu da ilgi çekmektedir.¹⁰

Yunanlı araştırmacıların azınlıkla ilgili yaptığı çalışmalara bakıldığında 80’li yılların sonlarından ve özellikle 90’lı yıllardan itibaren “Azınlık Eğitimi” konusuna daha fazla ilgi duyulmaya başlandığı ve bu bağlamda pek çok çalışmanın yayın hayatına kazandırıldığı görülmektedir. Azınlık eğitiminin 1990’dan sonra Yunanlı eğitimcilerin ilgi odağına yerleşmesi bu tarihten sonra azınlık eğitimi ve azınlık konusunun bir tabu olmaktan çıkmasıyla yakından ilgilidir. Yayınların artmasında ve konunun popüler olmasında Yunanistan’ın Azınlığa bakış açısındaki değişimin yanı sıra, projelendirilmiş bu tür çalışmalara Avrupa Birliği’nin mali destek sağlaması da etkili olmuştur.

Azınlık eğitimi ile ilgili bibliyografyaya bakılınca araştırmaların yapıldığı tarihleri 1990 yılının bir milat olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Alanla ilgili Yunanca yazılmış yayın taraması sırasında azınlık eğitimi konusunda 1990’lardan önce (1987’de) yapılmış sadece bir araştırma belirlenmiştir. Yunanlı araştırmacıların ve eğitim uzmanlarının sözü edilen azınlık eğitim sistemi ve bunun işlevselliği ile ilgili değerlendirmeleri bu tez çalışmasının ele aldığı sorunun irdelenmesine katkı sağlayacaktır. Bunlar örnek çalışmalar olup alanla ilgili yapılmış başka çalışmaların varlığını göz ardı etmemek gerekir.

Yunanlı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda dikkat çeken unsur “ürünü” oluşturan öğrenci yerine sistemi sorgulayan çalışmalara ağırlık

¹⁰ www.ekt.gr Yunanistan’ın Ulusal Dokümantasyon Merkezi’nin web sayfasında yer alan ve Yunanistan çapındaki üniversitelerde yapılmış tezlerde tarama yapıldığında Türkiye ve Batı Trakya konusunda oldukça çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bölümü yayımlanmıştır.

verilmesidir. Modeli sorgulayanlar ve eleştirenler öğrencilerin dilsel becerilerde yetersiz olduğunu genel kanaat olarak ileri sürmektedirler.

Sarvanakes'in (1987) **“Müslüman Çocuklarının Yunancayı Öğrenmelerini Etkileyen Etkenler”** adlı çalışmasında azınlık okullarında görevli Yunanlı öğretmenlerin tümünü kapsayan bir sormaca (anket) uygulanmaktadır ve öğrencilerin Yunancayı öğrenmelerine etki eden etkenlerin neler olabileceği araştırılmaktadır. Bu çalışmada, araştırmacı, Yunanlı öğretmenlerin kanaatlerine dayanarak Yunancanın yeterince öğrenilememesinin nedenlerini sıralamaktadır.

Sarvanakes (1987), araştırmasında azınlık eğitim sistemi içinde azınlık mensubu öğrencilere Yunancanın öğretilmediğini teslim etmektedir (Sarvanakes, 1987 s.27). Bu tespiti araştırma problemi olarak kabul edip bunun nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, araştırma tarihi için geçerli olmak üzere önemli bazı sonuçlar elde etmiştir. Bunlardan bir kısmı eğitimin durumu ve ilkokullardaki öğrenci profili ile ilgili ilginç veriler sunmaktadır. Sarvanakes'e (1987) göre 1983-84 ilkokul mezunlarında ortaokula devam durumu %18 düzeyindedir. Batı Trakya'da araştırmayı yaptığı tarihte ilkokul 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan toplam 5.469 öğrenci ile ilgili olarak, öğrencilerin Yunanlı sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre öğrencilerden 748'i hiç Yunanca konuşamamaktadır, 1877'si Yunanca konuşmada zorlanmaktadır, 1.474'ü iyi sayılabilecek düzeyde konuşmaktadır, 1.001'i iyi düzeyde konuşmaktadır, 369'u ise çok iyi konuşmaktadır. Sarvanakes (1987, s.60) toplam 5.469 öğrenciden neredeyse yarısını oluşturan ve % 48'e denk düşen, hiç konuşmayan ve konuşmakta zorlanan (748+1877) 2.625 öğrenci ile Yunanca ders işlemenin büyük bir zorluk taşıdığını belirtmektedir. Yunanlı sınıf öğretmenin ancak (1001+369) 1/4'ü oluşturan iyi ve

çok iyi düzeyde konuşanlarla sınıfta Yunanca iletişim kurarak ders işleyebildiğini aktarmaktadır.

Bir diğer araştırmacı ve aynı zamanda eğitimci de olan, Kanakidou'nun (1997) *“Batı Trakya Müslüman Azınlığında Eğitim”* adlı çalışması eğitimle ilgili olmanın yanında daha çok toplumbilimsel olarak nitelendirilebilir. Yazar, azınlığın sosyokültürel yapısına ağırlık vermiş ve orada uygulanan eğitim sisteminin kendine özgü yapısını ele almış, Türkçe ile Yunanca programın içerdiği dersler ve saatlere ilişkin bilgiler vermiş ve öğrenciler üzerinde uyguladığı on soruluk bir sormacanın sonuçlarını da aktarmıştır. Sormacada şöylesi sorular yer almaktadır: Büyüyünce ne olmak istersin? Ortaokula devam edecek misin? Büyüyünce babanın işini yapmak ister misin? Hangi dersin daha çok saat okutulmasını isterdin? Hangi derste çok iyi olmayı isterdin? Araştırmacının çalışmasında verilen eğitimin niteliğini sorgulamak ya da öğrencilerin düzeylerini değerlendirmeye yarayacak verilere ulaşma amacı gütmeye söylenebilir.

Vakalios'un (1997) *“Batı Trakya'da Kültürlerarası Eğitim Sorunu”* adlı çalışması aslında Trakya Demokritos Üniversitesi ve Avrupa Birliği'nin desteği ile Batı Trakya'daki eğitim konusunda yapılmış bir araştırma raporunun uyarlanmasından oluşmaktadır. Yazar araştırmasının temel amacının “Müslüman azınlığa” sağlanan eğitimin, eğitim programlarının, kitapların ve okulun kendi içindeki ve okul dışındaki (din, aile vb.) etkenlerin, azınlıkta kültürlerarası eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasını doğrudan ya da dolaylı yönde olmak üzere ne ölçüde etkilediğinin belirlenmesi olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, Azınlıkta uygulanan eğitim sistemi ile ilgili bilgiler aktarmakta ve ikidilli eğitim programı hakkında da bilgi vermektedir. Azınlık Eğitim Sistemi'nin ulusal eğitimden farklı bir alt sistem

oluşturduğunu ve belirli bir eğitim anlayışına bağlı olarak somut eğitsel hedefleri saptanmış bir bütünlük içinde faaliyet göstermediğini belirtmektedir. Vakalios, azınlık okullarının içinde bulunduğu olumsuz nesnel ve öznel koşullar nedeniyle azınlık öğrencileri için ulusal eğitim sisteminin bir bilinmeyen olduğunu ve yüksek oranlarda seyreden eğitimi terk olgusunun da azınlık eğitim sisteminin sahip olduğu koşulların bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmacı gerçekleştirilen kimi girişimlere rağmen azınlığa uygulanan eğitim sisteminin kültürlerarası eğitime uygun şekilde planlanmadığını ileri sürerek eğitim programlarının yeniden yapılandırılması gerektiğini, “Müslüman ve Hristiyan nüfusun” dengeli bir oranda yaşadığı yerleşim birimlerinde çocukların aynı okullara gitmesi fikrinin işlenmesi gerektiğini ve kültürlerarası eğitim programları ile çocukların karşılıklı hoşgörü kültürünün ve farklı etnik ve dini kökeni olanlara saygının geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmacı, araştırmasının hiçbir yerinde azınlık eğitiminin bir ikidilli eğitim olduğundan söz etmemektedir ve kültürlerarası okullara da Türk ve Yunan çocuklarının birlikte eğitim görmesi önerisi aslında aşamalı olarak azınlık okullarının tasfiyesinin ilk adımını oluşturmaktadır.

Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan ve doğrudan Batı Trakya’daki Türk azınlığın eğitimini konu alan Şahin’in (1997) “*Batı Trakya Türklerinin Günümüzdeki Eğitim Öğretim Sorunları*” adlı uzmanlık çalışmasında azınlık eğitiminin değişkenleri üzerinde durulmaktadır ve çalışmanın yapıldığı tarihte eğitim alanında var olan sorunlara değinilmektedir. Çalışmada hiç Yunanca kaynağa dayanılmamış olması tek yanlı ve bilimselliği tartışılır bir bakış açısının yansımasına neden olmuştur.

Samsar’ın (1991) “*Batı Trakya Türk Azınlığının Sorunları*” adlı uzmanlık çalışması da azınlığın sorunlarına ana hatları ile çok geniş bir çerçevede değinmekte ve bir bölümde de eğitim sorununa yer vermektedir. Bu çalışmada da aslında daha önce bu konuda yapılmış çalışmalarda söylenenler yinelenmektedir.

BÖLÜM II

ANADİLİ VE İKİDİLLİLİK

2.1.ANADİLİ (NATIVE LANGUAGE)

2.1.1.Anadili ve tanımı

İnsanların yaşamında bireysel ve toplumsal gelişiminde anadilinin çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Anadili, kabul gören tanıma göre:

“Kişinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1994 s. 66).

Dilbilim sözlüklerinde ise anadili “*Çocuğun içinde bulunduğu aile ve toplumda ilk öğrendiği dil; ilk dil ya da birinci dil*” olarak ifade edilmektedir (Kocaman- Osam, 2000 s.10). Bir başka tanıma göre, “*Anadili bireyin ilk öğrendiği ve kullandığı; kişiliğinin bir parçası olarak gördüğü ve temel toplumsal ilişkilerinde iletişim aracı olarak başvurduğu dildir*” (Tsitselikés, 1995 s. 40).

Tek dilli ortamlarda bu tanımlar sorun yaratmaz; ancak birey bir azınlık mensubu olarak birden fazla dilin konuşulduğu iki ya da çok dilli ortamlarda bulunuyorsa veya anne ile baba farklı diller konuşuyorlarsa yukarıdaki tanımlar işlevsel olmayabilir. Bu nedenle anadili teriminin kullanımında, ortak bir içerik konusunda görüş birliği vardır, denemez. Bu terimi dilciler duruma göre, onu kimden öğrendiğimize bakarak annemizden öğrendiğimiz dil anlamında, kimden öğrenildiğine bakılmaksızın ilk öğrendiğimiz dil anlamında, bazen yeterlilik ölçütüne göre yaşamın her anında en güçlü olan dil anlamında, bazen ülkedeki geçerli olan resmi dil anlamında, kimi zaman da işlevsellik ölçütüne göre kişinin en çok kullandığı dil anlamında, bazen de konuşucunun ona karşı takındığı tutuma bakarak başkalarının kendisini özdeşleştirdikleri dil anlamında kullanmaktadırlar (Baker, 2001, s.61 ve Sella-Mazi, 1999, s.12). Anadili teriminin farklı ölçütlerle farklı bir

içerikte ifade edilmesi ve göreceli oluşundan dolayı, onu dar bir çerçevede yorumlamamak gerekir.

2.1.2. Anadilinin önemi

Anadili edinim süreci çocuklukta aile içinde başlar. İlköğretimde okul ortamına gelindiğinde çocuk anadilini edinmiştir ve bu aşamada anadili eğitiminden söz edilir. Anadili için verilen ilk tanımdan ortaya çıkan sonuca göre, anadili ediniminde öncelikle ailenin ve sonra da çevrenin etkisi çok belirgindir. Çocuğun başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyokültürel düzeyine göre farklılık gösterir. Ancak bu haliyle de olsa çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Çocuğun içinde bulunduğu aile ve yakın çevresinin dil bakımından yeterli ve kusursuz olması çocuğun zihinsel gelişimine de olumlu katkı sağlar. Ev ortamında ve yakın çevrede çocuğun kazanacağı farklı nitelikteki deneyimler onun anadili gelişimi için gereklidir.

Çocuğun yaşının ilerlemesine koşut olarak çevresinin genişlemesi ve ihtiyaçlarının çoğalması ile çocuğun sözvarlığı da zenginleşir. Bu gelişme planlı değildir ve içinde yaşanılan çevrenin olanakları ile sınırlıdır. Çocuk okul çağına geldiğinde ise sorumluluk önemli ölçüde eğitim kurumlarınca da paylaşılacaktır. Okul, çocuğun sahip olduğu bilgileri belli bir düzene koyar ve öğrenmeyi de hızlandırır. Okulda çocuğa etkili ve verimli bir anadili eğitimi verilmesi halinde, bu hem çocuğun hayatı boyunca gerçekleştireceği öğrenmelerde başarılı olmasında, hem de çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurmasında belirleyici olacaktır (Kavcar, 1996 s.15). Okulda sağlanan anadili eğitiminin nitelikli olmasının üzerinde ısrarla durulmaktadır. Çünkü çocuk anadilinin işleyiş ve kuruluş düzenini verilen nitelikli

bir eğitim ortamında iyi kavransa, sağlıklı düşünüp, çevresinde olup bitenleri doğru anlamlandırabilir ve bunlar üzerinde yeni görüşler oluşturabilir (Ergenç, 1993 s.61).

Anadili çocuğun duygu düşünce ve isteklerini dile getirme amacı ile kullandığı bir araç olmanın ötesinde, onu, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi yaparak, toplumla özdeşleştirir ve ona kişilik kazandırır. Toplumun bir üyesi olan çocuğun içinde yaşadığı toplumla bütün bağları anadili yolu ile sağlanır. Anadili ile çocukta, bir topluma ait olma duygusu gelişir ve pekişir. Çocuk dünyaya önce anadili penceresinden bakar ve çocuğun zihninde evren, anadiline göre biçimlenir, karşılaştığı durumları ve yaşama dair her türlü yargıyı, anadilinin anlama ve anlatma olanaklarını kullanarak ifade eder (Aksan, 1994 s.67).

Günümüzde geçerli olan çağdaş eğitim anlayışı bireyleri kendine yetebilen, karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilecek bilgi donanımına sahip, bilinçli ve kişilik sahibi insanlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir kişilik yapısı bağımsız ve eleştirel düşünmeyi, doğru anlamayı, nesnel davranmayı, iyi anlatmayı gerektirir. Bu yetenekler ise ancak anadiline bağlı olarak gelişme gösterdiğinden, kişi öncelikle ilk dilinin ona sağladığı bu anlatım olanaklarını kavramalı ve bunları içselleştirmelidir. Bunun gerçekleştirilmesi ise anadili eğitiminin nitelikli olup olmaması ile doğrudan ilgilidir (Ergenç, 1994 s.12).

2.1.3.Çokdilli ortamlarda anadili eğitimi sorunu

Anadili eğitiminin önemine ve etkinlik alanlarına birinci bölümde problem durumu tartışılırken yer verilmişti. Çok kültürlü ortamlarda ve özellikle de anadilinin bir azınlık dili olması durumunda onun eğitimine gerekli özenin gösterilmemesi pek çok sakınca yaratmaktadır. Bir devlet yapısı içinde farklı diller konuşan insanların

bulunması aslında sadece günümüze ait bir olay olmayıp eskiden beri rastlanılan ve araştırmacıların yabancıları olmadıkları bir olaydır. Ancak günümüzde bu konulara daha duyarlı yaklaşılmaktadır. Çokuluslu imparatorluklarda farklı dilleri konuşan insanlar hep var olmuştur; ancak o yıllarda örgün eğitim kurumlarının olmayışının yanı sıra, devletler resmi dili öğretme gibi bir gayret içinde de değillerdi. Ulus devlet yapısı her ne kadar bir değişim sürecine girmişse de (Avrupa Birliği benzeri yapılanmalar örneğinde olduğu gibi) hâlâ örgün eğitim kurumlarında devlet hangi etnik kökenden olursa olsun, vatandaşı olsun olmasın, sınırları içinde bulunan insanların okul çağına gelmiş çocuklarına kendi resmi dilini öncelikle öğretme çabası içindedir. Burada cevap aranması gereken soru, bu farklı dilleri konuşan okul çağındaki çocuklar anadillerinde eğitim yapma hakkına hangi ölçüde ve hangi sınırlar dahilinde sahip olacaklardır.

Çoğunluğun konuştuğu dil olan resmi dilden farklı bir dil konuşan bu insanlar o ülkenin yerli nüfusu olabilir (örneğin, Amerika'daki Kızılderililer) veya savaşlar sonucu orada azınlık durumuna düşmüş olabilirler (örneğin, Batı Trakya'daki Türk Azınlığı) ya da o ülkeye daha iyi bir yaşam aramak için göçmen olarak gelmiş de olabilirler (örneğin Almanya'daki yabancı işçiler). Bu insanların okul çağındaki çocukları örgün eğitime katıldıklarında ortaya çok ciddi eğitsel sorunlar çıkmaktadır. Her ülke resmi dilde eğitim vermenin yanında onlara anadillerinde eğitim olanağını değişik düzenlemelere tabi tutmuştur. Genel uygulama bu çocukları resmi dilde eğitim veren hazırlık sınıflarında yoğun bir dil eğitimine tabi tutmak ve diğer çoğunluk öğrencilerinin seviyesini yakaladıklarına inanıldığı anda onları normal sınıflara aktarmak şekline olmaktadır. Bu uygulama doğal olarak farklı olanı sisteme entegre etmeyi amaçlamaktadır. Amerika'da özellikle anadili İspanyolca olan

nüfusun yoğun olduğu Kaliforniya gibi eyaletlerde İspanyol kökenli ya da İspanyolca konuşan Latin Amerika kökenli göçmenlerin çocuklarına belirli bir süre anadilinde de eğitim verilmektedir ve daha sonra bu çocuklar resmi dilde eğitime katılmaktadırlar. Ancak uygulamaya şiddetle karşı çıkanlar bunun ulusal bütünlüğe uzun vadede zarar vereceği kaygısındadırlar. Avrupa'daki uygulamada ise haftanın belli bir günü veya günlerinde sınırlı sürelerle çocuklar anadillerinde ders görmektedirler. Avrupa'daki uygulama da ülkeden ülkeye değişmektedir. Yunanistan'daki uygulamada ise devlet eliyle anadilinde eğitim sadece Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında verilmektedir. Yunanistan'a değişik ülkelerden gelmiş olan yabancıların veya Yunanistan'a kesin dönüş yapan Yunan kökenlilerin çocukları için belirli süreli yoğun bir Yunanca programı uygulanır (Damanakés 2002).

Yukarıda da belirtildiği gibi sorun çok kültürlülük içinde anadilde eğitime ne kadar önem verildiği ile ilgilidir. Kültürün en önemli taşıyıcısı dil olduğu hatırlandığında kişinin ilk dili gelişmemişse onun kendi kültürünü taşıyamamanın yanında diğer kültürlerle ilişkisinde de başarılı olması beklenmeyecektir. Anadili ve onun sahip olduğu gelişme düzeyinin, içinde yaşanılan ülkedeki çoğunluk dilini kavrama ve öğrenme konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bilimsel araştırma sonuçlarına dayanılarak ileri sürülen görüşlere göre sistematik anadili bilgilerine sahip olanlarda ikinci dil yapısının oluşturulması kolaylaşmaktadır. Öğrenci anadilinde öğrendiği düşünce oluşturma araçlarını ikinci diline aktaracaktır (Skourtou,1999; Cummins,1991; Kavcar, 1998 ve Ergenç, 1994).

Okul, öğrencinin bu anadili bilgisinden ikinci dili öğrenme sürecinde yararlanacak ve okula geldiğinde yaşı gereği kavram oluşumunun ikinci safhasının

ortalarında bulunan çocuğun bu gelişim sürecini anadilinde tamamlamasına ve bir üst aşamaya geçmesine olanak sağlayacak mıdır? Yoksa o ana kadar anadilinde oluşmuş birikimi yok sayıp çocuğun o güne kadar bilgi edinme, duygularını anlatma ve düşünme aracı olarak kullandığı anadili ile ilişkisi kesilerek yabancı olduğu bir dili araç olarak kullanmak zorunda mı bırakılacaktır? Eğer ikincisi tercih edilirse çocuğun o yaşa kadar anadilinde oluşturduğu birikimden yararlanılmayacak demektir. Bunun sonucu kaçınılmaz olarak çocuğa, ikinci dili öğrenme sürecinde başarısızlık olarak yansıyacaktır.

Bu çalışmada, ülkelerin bilimsel araştırma sonuçlarını ne kadar dikkate aldıkları ikidilli eğitim uygulamalarında değerlendirilecektir.

2.2.İKİDİLLİLİK (BİLİNGUALİSM)

2.2.1.Çokdillilik ve çokkültürlülük gerçeği (Multilingualism-Multiculturalism)

Dünya üzerinde konuşulan dillerin sayısı konusunda farklı görüşler olsa da kabaca bu sayının 3000 ile 4000 arasında olduğu kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletlere üye olan ülkelerin sayısının 190 dolayında olduğu düşünüldüğünde, dünyadaki ülkelerin pek çoğunun ikidilli ya da üçdilli veya çokdilli olduğu sonucu çıkar, dolayısıyla pek çok ülkede birden fazla dil konuşulmaktadır. Çokdillilik günümüzde pek çok ülkenin ve toplumun bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya nüfusunun yarısından fazlasının ikinci bir dile sahip olduğu veri olarak kabul edilmektedir. Avrupa'da tek ulus, tek dil anlayışı savunulsa da kıtada 120'nin üzerinde dilin var olduğu kabul edilmektedir. Avrupa Komisyonu'na göre Birlik içinde şu anda var olan 11 resmi dil¹¹ yanında 50 dolayında azınlık dili vardır. Hint – Avrupa dil ailesine mensup diller, dünya nüfusunun yarısı tarafından konuşulmaktadır; ancak bu dil ailesine dahil olan diller dünyada var olan dillerin sayıca ancak %5'ini oluşturmaktadır. Dünya çapındaki dillerin en önemlilerinin sayısının 11 olduğu kabul edilmektedir; çünkü bu 11 dil dünya nüfusunun %70'i tarafından konuşulmaktadır. Bu 11 dilin en önemlileri İngilizce, İspanyolca, Hintçe ve Çince sayılmaktadır ve bu dört dil dünya nüfusunun % 45'i tarafından konuşulmaktadır. İngilizce ve İspanyolca gibi bazı diller birden fazla ülkede resmi dil olarak konuşulurken, bazı diller ise sadece sınırlı coğrafyalarda konuşulmaktadır örneğin Bask dili(Triarhé-Herrmann, 2000 s.24).

İkidillilik iki ayrı dilin birbiri ile karşılaşması durumunda ortaya çıkan doğal bir olgudur. Kişi kendisinden farklı bir dil konuşan biri ile iletişim kurmak

¹¹ Bu 11 resmi dil Birliğe 2004 ortalarında katılan ülkelerle 20 ye ulaşmıştır

istediğinde ya da farklı diller konuşan gruplar iletişim kurmak istediklerinde ikidillilikle karşılaşırız. Günümüzde ikidillilik olgusu ile karşı karşıya olan ülkelerin sayısı oldukça fazladır. Nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması nedeniyle birden fazla resmi dili olan ülkelere İsviçre, Belçika ve Lüksemburg örnek verilebilir. Bu ikidilli ülkeler dışında kimi ülkelerin bazı bölgelerinde eğitim ve yönetim dili olarak yerel dilin kullanılmasına izin verilmektedir. Buna İspanya'nın Bask bölgesindeki durum örnek gösterilebilir.

ABD ve Kanada, göç alan ülkeler olarak ikidillilik olgusu ve onun yarattığı sorunlarla 20. yy.'ın başından beri karşılaşmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avustralya da onlara katılmıştır. Bu ülkelerde ikidillilik olgusunun yarattığı sorunları irdeleyen çalışmaların sayısı oldukça çoktur. Avrupa ülkelerinden Belçika, İrlanda, Romanya, Finlandiya, Grönland resmi olarak ikidilli, İsviçre ise üçdillidir. Sadece beş ülkenin homojen bir nüfus yapısı vardır. Bu ülkeler ise: İzlanda, Portekiz, Lihneştain, Monako ve San Marino'dur. Geriye kalan 25 Avrupa ülkesi, içlerinde dilsel azınlıklar barındırmakla beraber resmi olarak tekdillidirler (Sella- Mazi, 1999 s.60).

Avrupa ülkeleri anlaşıldığı gibi çok kültürlülüğe ve çok dilliliğe aslında yabancı değillerdir ve bu ülkeler arasında yüzyıllara dayanan siyasi, ekonomik ve kültürel etkileşim oldukça yaygın bir ikidillilik yaratmıştır. Bunun yanı sıra savaşlar nedeniyle durmadan değişen sınırlar yeni azınlıklar doğurmuştur. Ancak esas sorun 60'lı yıllardan sonra Avrupa ülkelerinin de göç almaya başlaması ile daha hissedilir olmuştur. Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, Belçika, İsviçre ve İngiltere gibi ülkeler nüfusa katılan farklı kültür ve dile sahip yabancı işçilerin uyum sorunları ile karşılaşmışlardır. O zamana kadar pek çok Avrupa ülkesinde geçerli olan tekuluslu,

tekkültürlü ve tekdilli yapılar tartışılır hale gelmiştir. Ülke nüfusuna yeni katılımlar bu ülkeleri çokuluslu, çokkültürlü ve çokdilli bir görünüme kavuşturmuştur. Bu durum göçmenlerin çocuklarının eğitimi ve çoğunluğun oluşturduğu toplumsal yapıya katılımı sorununu doğurmuştur (Triarhé- Herrmann, 2000 s.30).

Avrupa ülkelerinde ikidilliliğe daha çok ikidilli ailelerin çocukları arasında ya da dilsel azınlıkları oluşturan kişiler arasında rastlanmaktadır. İçlerinde dilsel azınlık barındıran ülkelerin bir kısmı bu topluluklara destek verirken bir kısmı onlara baskı uygulamaktadır. Bu grupların yaşadığı ikidillilikte genellikle iki durumla karşılaşır. Ya bu ikidillilik korunur ya da tekdilliliğe doğru bir eğilim belirir ve zamanla o toplumsal yapı içinde ikidilliliğin kaynağı olan dilsel azınlık kültürel kimliğini koruyamayarak asimile olur. Bu sonucun doğmasında devletin ikidilliliğe bakış açısı belirleyicidir. Kimi ülkeler bunu resmen kabul eder (resmi olarak ikidilli Avrupa ülkeleri örneğinde olduğu gibi). Uygulamada ülkeler bu durumu aktif bir şekilde desteklemek yerine var olan ikidilliliği sadece kabullenmekle yetinirler. Ancak son yıllarda ikidilliliğin lehine bir yaklaşımın benimsenmesi eğilimi ağır basmaktadır.

2.2.2.İkidilliliği tanımlama gücü

İkidillilik nedir? Ne zaman ve hangi koşullarda bir kişi ikidilli sayılır? Her iki dili de çok iyi derecede bilmeli mi? Yoksa ikinci dilde sınırlı bir bilme düzeyi onu ikidilli olarak nitelemek için yeterli midir? Araştırmacılar kişinin ikidilli sayılması için iki dili ne derece bilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş etrafında birleşmemektedirler. Örneğin, Bloomfield (König, 1987) ikidilliliği iki ayrı dili anadiline yakın bir seviyede bilme olarak nitelerken, Diebold (König, 1987)

ikidilliliğin yazılı dili anlama ya da okuduğunu anlama becerisi olarak kabul edilmesini önermektedir. İkidillilik kavramının kapsamı günümüzde farklı yönde tartışmalara neden olmakla beraber konunun önemi kabul edilmiş ve konu geniş bir araştırma alanı haline gelmiştir (König, 1987 s.85).

İkidillilik için 68 farklı tanımın varlığından söz edilmektedir (Skourtou, 2000 s.104). Bu bize, üzerinde görüş birliği olan bir tanımın olmadığını göstermektedir. Tanım güçlüğü, ikidillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tekdilli iken aldığı eğitim sonunda ikidilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tekdilli birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda ikidilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Triarhé-Herrmann, 2000 s.42).

İkidillilik konusu farklı disiplinlerce ele alınıp araştırılmaktadır. Konu alanlararası bir konumda bulunduğu için ikidillilik alanını kesin olarak belirlemek güçtür. Bu konu ile ilgili olarak araştırma yapmış kişi kadar tanım vardır ve her araştırmacı kendi alanını kolaylaştıran tanımı benimsemiştir. İkidillilik daha çok ilgili disiplinlerin amacına göre araştırmacı tarafından ortaya konmaktadır.

Günümüzde ikidillilik sadece dilbilimin konusu olmaktan çıkmıştır. Psikolojinin ve psikodilbiliminin bakış açısı ile dikkatler birey üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dilbilim ikidillinin dilsel yetkinliğini inceler ve bu çerçevede bir tanım yapar. Toplumbilim ve toplumdilbilim ikidilli birey ya da ikidilli topluluk

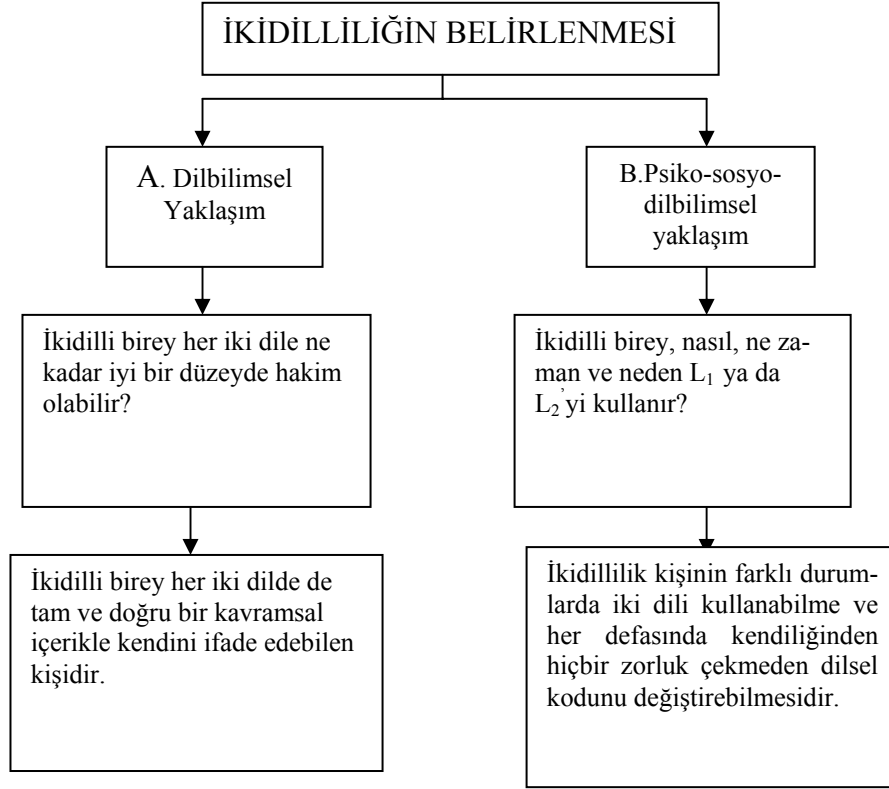
temelinde konu ile ilgilenir ve toplumun diğer bireylerinin bu olguya bakış açısını inceler. Eğitim ikidilliliğin ivme kazanması için uygun eğitim metotlarını bulmaya çalışır. Kültürel antropoloji ise ikidilli gruplarla kültürel kimlik arasındaki ilişkiyi inceler. Görüldüğü gibi ikidilliliğin incelenmesi ile ilgilenen değişik bilim dalları konuya kendi açılarından yaklaşmaktadırlar (König, 1987 s.85; Sella-Mazi, 1999 s.10; Triarhé-Herrmann, 2000 s.42).

İkidilliliğin kriterlerinin belirlenmesindeki güçlük ikidilli konuşucunun kim olduğu sorusuna yanıt vermeyi de güçleştirmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili araştırmalarda sıklıkla tanım vermekten kaçınılır. Peki ikidilli kimdir? Anadili dışında başka bir dilde iletişim kurabilen kişi ikidilli olarak nitelenmektedir. Weinreich'a göre (Sella Mazi, 1999) ikidilli, yaşamının herhangi bir döneminde iki ya da daha fazla dili kullanabilen kişidir (Sella-Mazi, 1999 s.34).

Skutnabb-Kangas'ın (Sella Mazi, 1999) tanımına göre ise ikidilli:

İçinde bulunulan topluluk ya da bizzat konuşan kişi tarafından saptanan, iletişimsel ve bilişsel yeteneğin zorunlu kıldığı sosyokültürel gereklere göre tekdilli ya da ikidilli topluluklar arasında anadili konuşucuları ölçüsünde kendini her iki dilde de ifade edebilecek durumda olan ve diğer taraftan bu kültürel ve dilsel gruplardan her ikisi ile de ya da tümü ile veya en azından bir bölümü ile özdeşleşebilen kişidir (Sella- Mazi, 1999 s.34).

İkidillilikle ilgili verilen tanımların kategorize edilmesi durumunda iki farklı yöneliş dikkati çeker. Birincisinde, bu olgunun daha çok dilbilimsel önemi vurgulanır ve bu tanımlar kişinin dilsel yeteneği üzerinde odaklanır. İkincisinde ikidilliliğin işlevselliği vurgulanır. Burada bu olgunun psiko-sosyo-dilbilimsel özellikleri dikkate alınır.



Şekil 1. İkidilliliğin tanımlarının kategorize edilmesi (Triarhé-Herrmann, 2000 s.43)

Birinci grupta yer alan tanımlar ikidilli bireyin her iki dili ne kadar iyi bilebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Bu soruya yanıt verilirken iki uça da yer alan yaklaşımın varlığından söz etmek gerek. Bazı yazarlar kişinin ikinci dilde birkaç sözcük telaffuz etmesini yeterli sayarken kimileri ikinci dilde sınırlı ölçüde konuşma, okuma ve yazma becerilerinin varlığını arar. Bunun yanında başkaları her iki dilde mükemmel bir düzeyde yetkinlik ararlar. Bu durumda kişinin ikinci dilde anadili düzeyinde yetkin olması beklenir. Bu görüş tam ikidillilik görüşü olarak bilinir ve her iki dili de kusursuz kullanabilen, her bir dilinde diğerinin izine rastlanmayan bireyler tam ikidilli olarak nitelenir. Benimsenecek ölçüte göre ikidillilerin sayısı ya çok artmaktadır ya da çok sınırlanmaktadır. Bu iki uç yaklaşımı uzlaştıran bir tanımlama Haugen tarafından verilmektedir (Triarhé- Herrmann, 2000 s.44). Buna göre kişi ikinci dilde doğru ve tümüyle anlamlı bir kavramsal içerikle kendini ifade

edebildiği aşamadan itibaren ikidillidir. Hangi görüş kabul edilirse edilsin iki dili de kusursuz kullanabilen ikidillide sözcük dağarcığının belirli anlamsal alanlarda aynı seviyede olmayacağı unutulmamalıdır. Her iki dilin de sözcükleri bireyin belleğinde bulunsa da belirli bir konuda bir dil daha çok kullanılıyorsa bu dildeki terimler daha rahat anımsanacaktır. Bu da kişinin belli etkinliklerini dillerden birini kullanarak sürdüreceğinden kaynaklanır (König, 1987 s.87) .

Gündelik kullanımda ikidillilik, kişinin iki dile aynı ölçüde egemen olduğu anlamına gelse de, son yıllarda bu görüş daha esnek bir biçimde yorumlanmaya başlamış ve her yönden yukarıda belirtilen tam bir ikidilliliğin çok seyrek olduğu, dillerden birinde, ötekine göre ancak belli alanlarda daha yetkin olunabileceği (bilim dili, sanat dili gibi) öne sürülmektedir (Kocaman –Osam, 2000 s. 68).

İkinci grupta yer alan tanımlar ikidilliliğin işlevselliği üzerinde dururlar. Yanıt aranan sorular: kişi ne zaman, nasıl ve hangi nedenle ilk dilini ya da ikinci dilini kullanır? Burada dillerden birini kullanımla ilgili olduğu için ikidilliliğin sadece dilbilimsel değil aynı zamanda toplumdilbilimsel bir olgu olduğu savunulur. Bu anlayışa göre ikidillilik (Makey), iki ya da daha çok dilden birinin alternatif olarak kişi tarafından kullanımıdır. İkidillilik (Oksaar), bireyin iki dili farklı durumlarda kullanma ve her defasında sorunsuz olarak dilsel kodu değiştirme yeteneğidir (Triarhé-Herrmann, 2000 s.44).

İkidilli konuşucunun her iki dilde de yeterlilik düzeyinin yüksek olması ve kişinin değişik iletişim ortamlarında her iki dili de aynı ölçüde rahat kullanması durumunda onun dengeli ikidilli olduğundan söz edilir. Ancak bir kişinin her iki dilde aynı ölçüde yeterli olması durumu çok az rastlanabilecek bir durumdur. İkidillilerin dillerini farklı amaçlar ve işlevler için kullandıkları görülmektedir.

Dengeli ikidillilik kavramı ve bunun ölçülmesi konusu sorunsuz değildir (Baker, 2001 s.52).

2.2.3. Bireysel ikidillilik-toplumsal ikidillilik (İndividual bilingualism-societal bilingualism)

İkidillilik konusu irdelenirken tüm çalışmalarda bireysel ve toplumsal ikidillilik ayrımına yer verilir. İkidillilik için Yunancadan türetilen bir terim olan “diglossia”yı uluslararası literatürde 1959 yılında ilk kullanan Charles Ferguson’dur. Ferguson (Frangoudaké 1999) çalışmasında ikidilliliği bireysel (bilingualizm) ve toplumsal (diglossia) olarak ayırarak kavramsal açıdan sistematize etmiştir. Bizde toplumsal ikidilliliği ifade eden ve iki değişkelilik olarak tanımlanan “*diglossia*” aynı dilin kullanımda birbirinden değişik özellikler gösteren farklı iki değişkesi ya da biçimi için önerilmiştir. Dilsel topluluk değişkelerden birini diğerinden farklı işlevler için ve farklı iletişim durumlarında kullanır. Üst değişke, kullananlara toplumsal bir üstünlük bahşeder ve eğitimin yanı sıra ekonomik anlamda başarının da anahtarı olarak algılanabilir. Üst değişke törenlerde, kilisede, camide, okulda, üniversitede ve genel olarak eğitimde, görsel ve yazılı basında kullanılır. Dolayısıyla bu değişke resmi ilişkilerde, resmi kurumlarla yazışmalarda ve yazılı kullanımda tercih edilir. Alt değişke ise konuşucularının sade ve iddiasız toplumsal kökenlerini gösterir. Bu değişke halk dilidir, aile ve arkadaşlar arasındaki iletişimde, topluluk içindeki toplumsal ve kültürel etkinliklerde, halk yazınında ve genel olarak resmi olmayan durumlarda sözel iletişimde kullanılır ve bu değişke “aydınlar” tarafından kullanılmaz ve yazılı biçimi geliştirilmemiştir. Hangi değişkenin kullanılacağını iletişim durumu belirler. Eğer konuşucu iletişim durumunun gereğini dikkate almadan alt değişkenin kullanılacağı bir iletişim durumunda örneğin, pazarda üst

değişkeyi kullanırsa dinleyicide bir şaşkınlık yaratır ve kendisi de gülünç duruma düşer. Toplumsal ikidillilik Afrika ülkelerinde vardır. Orada (eski) sömürgeci ülkenin dili üst değişkeyi, (eski) sömürgeci konuşulan yerli dili ise alt değişkeyi oluşturur¹². Mısır, İsviçre ve Yunanistan, ¹³ gibi ülkelerde aynı dilin tarihsel açıdan eski bir de yeni versiyonu vardır (İmer, 1990 s.149 vd, Frangudake, 1999 s.67 König; 1987 s.86 ve Sella-Mazi, 1999 s.68-78).

Toplumsal açıdan bakıldığında aynı dilin farklı iki değişkesinin kullanılması olgusu pek çok sorunu da beraberinde getirir. Okul tarafından üst değişkenin temel alındığı anadili eğitiminde başarısızlık ve bu dilin, iktidarı ve gücü elinde bulunduranlara ek bir güç kazandırması ve toplumsal eşitsizliği pekiştirmesi buna örnek verilebilir. Dillerin işlevsel açıdan eşitliğini savunan bilimsel ilkelerin görmezden gelinmesi ve alt sosyal katmanların konuştuğu dilin nüfuzlu olmadığı yargısının bu dili konuşanlarda yerleşmesi onların sahip oldukları toplumsal statüyü kabullenmelerinde etkili olmaktadır (Frangoudake, 1999). Fishman'a (1972) göre (Baker, 2001 s.90) bireysel ikidillilik kişinin birden fazla dili kullanmasını ifade etmekle psikologları ve dilbilimcileri ilgilendirir, toplumsal ikidillilik ise toplumbilimciler ve toplumdilbilimciler tarafından incelenmelidir. Bu görüş doğrultusunda toplumsal ikidillilik konusu dil sosyolojisinin alanına girmektedir; ancak bu alandaki araştırmalardan elde edilen bulgular toplumdilbilim ve kuramsal dilbilimin, ikidilliliği konu alan çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Bu tez çalışmasında ikidillilik aynı dilin iki farklı değişkesinin kullanılması anlamında yani

¹² Afrika ülkelerinin ve diğer sömürgelerin neredeyse tamamı bağımsızlığını kazandı; ancak dilsel tercihlerde eski sömürgeci ülkenin dili (İngilizce, Fransızca) ağırlığını korumaktadır ve belki ulus devleti adına eski ağırlığına sahip olmadığı için resmi dil statüsünde olmasa da ikinci dil durumundadır.

¹³ Mısırdaki üst değişke Klasik Arapça alt değişke Mısır Arapçası, İsviçre'de üst değişke Standart Almanca, alt değişke İsviçre Almancası, Yunanistan'da üst değişke Katharevusa, alt değişke Démotiké (Çağdaş Yunanca). Yunanistan'da bu iki değişkenin kullanımı 1976 yılına kadar sürdü ve Albaylar Cuntasından sonra bu tarihte meclisin aldığı bir kararla demotike resmi dil düzeyine yükseltildi.

toplumsal ikidillilik anlamında değil batı yazınına yerleşmiş olan belli bir yerde iki ayrı dilin kullanılması anlamındaki bireysel ikidilliliği karşılayan “bilingualism”ın karşılığı olarak kullanılmıştır. Yunancada da bireysel ikidilliliğin karşılığı olarak “diglossia” terimi kullanılmakta ve bunun aynı zamanda toplumsal ikidilliliği de ifade etmesi nedeniyle karışıklığı gidermek amacıyla ikincisinin karşılığı olarak “iç ikidillilik ya da dil içi ikidillilik ya da negatif ikidillilik terimleri önerilmiştir (Triarhé-Herrmann, 2000 s.52).

2.2.4.İkidillilerde anadilinin korunması ya da terk edilmesine neden olan etkenler

Farklı diller konuşan iki topluluğun arasında iletişimin sınırlı olması ve zorunlu haller dışında temas kurulmaması halinde, bu dilsel topluluğun ikidilli olmasını gerektiren bir durumun varlığından söz etmek güçtür. Bir topluluk ne kadar çevresinden soyutlanmış ve coğrafi açıdan tecrit edilmiş bir konumda bulunuyorsa dilini koruma olasılığı da o oranda yüksek olacaktır. Her ikisi de ayrı diller konuşan iki farklı topluluğun yaşadığı bir coğrafyada bu gruplardan biri çoğunluğun ve siyasi gücü elinde bulunduranların dilini, diğeri ise bir azınlık dili kullanıyor olabilir. Ancak azınlığın konuştuğu dil bir başka ülkenin resmi dili de olabilir. Örneğin, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan Türk azınlığın durumu buna örnektir. Azınlık dili olan Türkçe bir devletin yani Türkiye'nin resmi dilidir.

Birey olarak ya da bir grup olarak konuşucuların dilsel tercihlerini pek çok psiko-toplumdilbilimsel faktör etkiler ve sonuçta ikidilliler iki dili de kullanabilecekleri gibi zaman içinde anadillerini terk edip çoğunluk dilini de benimseyebilirler. Burada azınlık grubunun dilini koruması ve azınlık dilinin

varlığını sürdürmesinde bu iki farklı dilsel topluluk arasında yani siyasi gücü elinde bulunduran ve aynı zamanda yönetsel yetkilere sahip grup ile azınlık grubu arasındaki ilişkilerin niteliği belirleyicidir. Çoğunluk grubu, azınlığı dilsel açıdan asimile etmeye başladığında azınlık grubu birden değil ama; zaman içinde aşamalı bir şekilde geleneksel olarak kullandığı dili korumakta zorlanacaktır ve iletişimde çoğunluk dilini tercih edenlerin sayısı artacaktır. Amerika bu konuda güzel bir örnektir. Dünyanın değişik ülkelerinden buraya gelen göçmenler zaman içinde anadillerini aile içi iletişimde dahi terk ederek İngilizceyi tercih etmektedirler. Azınlık dilini konuşanlar eğer bu dilin kullanım sahasını genişleterek bu dili yönetim, eğitim ve ticari ilişkiler alanında etkili kılmayı başarırlarsa ancak bu durumda azınlık dili korunabilir. Buna örnek olarak Kanada’da Kebek’te yaşayan Fransızca konuşanlar ve İspanya’da Bask bölgesinde yaşayanlar verilebilir. Çokdilli ve çok etnikli yapıya sahip ülkelerde çoğunluğun konuştuğu dil dışındaki dil ya da diller eğer orada çok uzun süreden beri kullanılıyorsa bu durumda dil ulusal kimlikle bütünleşir ve konuşucularının etnik kimliğinin ayrılmaz bir parçası olur.

Yüksek oranda göç alan ülkelerde, oransal olarak bakıldığında göçmenlerin bazılarının anadilini terk etmede daha yüksek bir potansiyele sahip oldukları gözlenirken, bazılarının anadillerini korumada daha tutucu davrandıkları görülmektedir. Bu farklılıkta göçmen topluluğun nüfus bakımından belli bir bölgede yoğun olup olmaması önemli bir rol oynamaktadır. Göçmenlerin bulundukları kentlerde o kentin belli bölgelerinde yoğunlaşmaları zamanla aynı bölgede yaşayan yerli nüfusun oradan uzaklaşmasına yol açabilir. Gettolaşmayı doğuran bu gelişme belki göçmenlerin anadillerini korumalarına yardımcı olabilir; ama beraberinde tecrit ve çevreden soyutlanmayı da getirir. Ekonomik nedenlerle göçmen olarak o ülkede

bulunanların ya da farklı etnik kökenden gelen ve azınlık statüsünde olup vatandaşı oldukları ülkenin büyük kentlerine göç etmiş olanların anadillerini korumalarına ya da terk etmelerine neden olan etkenler bu alanda yapılan araştırmalarda siyasi-toplumsal- demografik, kültürel ve dilsel olarak ayrılmaktadır (Sella-Mazi, 1999 s.81).

İkidilli bir topluluğun dilsel tercihlerinde bir dilin lehine ve diğerrinin aleyhine bir tercih belirmesi ekonomik ve toplumsal değışimlerin yanı sıra siyasi nedenlere de dayanabilir. Azınlık dilinin korunması ya da planlı bir şekilde desteklenmesinin gereğı konusunda farklı siyasi eğilimler belirebilir. Bunlar da sırasıyla o dilin geleceğı üzerinde etkili bir rol oynar. Uygulamalar ve ortaya çıkan durumlar doğal olarak her azınlık grubu için aynı olmayacaktır.

İkidilli bir topluluk dilini korumada başarısız kalarak dilsel davranışlarını değıştirmeye başlar ve konuştuğı dili bir başka dille değıştirme sürecine girerse bu sürecin sonunda bir dil “ölümü” olgusundan söz edilir. İkidilli bir topluluk için, bu dilsel davranış değışikliğı savaş, dilsel topluluğun ortadan kaldırılması ve özel göç koşulları gibi durumlar dışında kısa sürede gerçekleşecek bir olay değildir. Göç durumunda dil değıştirme en azında üç nesil sonra gerçekleşir (Sella-Mazi, 2001 s.98 vd.).

Bir dilsel topluluğun anadilini terk etmesi ve başka bir dili benimsemesine neden olan etkenler ve bunun tersine dilin korunmasına neden olan etkenler karşılaştırmalı olarak Baker (2001) tarafından Conklin ve Lourie’ye dayanılarak aşağıdaki biçimde aktarılmaktadır. Burada belirtilen nedenler daha çok göçmen toplulukları içindir; ancak pek çok neden yerli azınlıklar için de geçerlidir.

Tablo1: Dilin korunmasına ya da kaybına yol açan durumlar, Baker, 2001 s.100-102

DİLİN KORUNMASINA NEDEN OLAN ETKENLER	DİLİN YİTİRİLMESİNE NEDEN OLAN ETKENLER
A. Siyasi, toplumsal ve demografik etkenler 1. Sayıca çok olan ve bir arada yaşayan konuşucular. 2. Kısa süre önce gerçekleşmiş olan ve sürekli bir nitelik taşıyan iç göç. 3. Anadilin konuşulduğu anavatanın yakın mesafede bulunma 4. Anavatana dönüş arzusu ve pek çok konuşucunun dönmesi. 5. Aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun varlığını bir bütün olarak sürdürmesi 6. Belli bir meslekle, uğraşta istikrar. 7. Anadilinin sürekli olarak her gün konuşulmasına olanak sağlayan bir işin yapılması 8. Temel mesleklerde düşük sosyoekonomik hareketlilik. 9. Toplumsal ve ekonomik açıdan hareketliliği sınırlandıran düşük eğitim düzeyi; ancak eğitilmiş ve ait oldukları dil topluluğuna sadık, etkili konuşma yeteneğine sahip liderler. 10. Etnik ayrımcılık ve ırkçılık nedeniyle azınlık ya da göçmen grubunun çoğunluğu oluşturan dil topluluğu değil de kendi etnik grubu ile özdeşleşmesi. B. Kültürel etkenler 1. Anadilini kullanan kurum ve kuruluşlar (örneğin, okullar, topluluk örgütleri, kitle iletişim araçları, boş zaman etkinlikleri). 2. Kültürel ve dini törenlerin anadilde yapılması. 3. Anadile sıkı sıkıya bağlı etnik kimlik. 4. Milliyetçi ihtiraslar besleyen dil topluluğu. 5. Anadilinin anavatanın ulusal dili olması. 6. Bireysel bir kimlik ve ulusla özdeşleşme olanağı sağlayan anadiliyle duygusal bağlılık. 7. Aile bağlarının ve topluluğun bütünlüğünün vurgulanması. 8. Eğitimde anadili kullanan okulların öne çıkartılması. Amaç ulusal bilincin güçlendirilmesi. 9. Çoğunluk dilinden farklı bir kültür. C. DİLSEL ETKENLER 1. Yazılı şekli de olan tekbiçim bir anadili. 2. Basımı, yazmayı ve okumayı kolaylaştıran bir alfabenin kullanılması. 3. Uluslararası düzeyde kabul gören bir anadili. 4. Toplulukla ve anavatanla iletişimde kullanılan anadilinde okuma ve yazma. 5. Anadilinin gelişiminde esneklik (çoğunluk dilinden sınırlı terim kullanımı)	A. Siyasi, toplumsal ve demografik etkenler Az sayıda olan ve dağınık yaşayan konuşucular Uzun süreli ve sabit olarak bir yerde yaşama. Anavatanın uzak ve ulaşılması güç bir yerde bulunması. Anavatana dönüş oranının düşük olması ya da dönüş arzusunun az olması ve dönüşün güçlüğü Aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun direnç gösterememesi ve sayıca azalması Mesleki hareketlilik. Çoğunluk dilini konuşmayı gerektiren bir iş yapılması. Temel mesleklerde yüksek sosyoekonomik hareketlilik. Toplumsal ve ekonomik hareketliliğe neden olan yüksek eğitim düzeyi. Olası liderler eğitim düzeyleri nedeniyle ait oldukları dil topluluğundan uzaklaşmaktadırlar. Mesleki ve toplumsal hareketliliği temin amacıyla ırkçılık ve etnik ayrımcılığın kullanılması ile etnik kimliğin ret edilmesi. B. Kültürel etkenler Anadilini kullanan kuruluşların yokluğu. Kültürel ve dini etkinliklerin çoğunluk dilinde yapılması. Dil dışı etkenlerle belirlenen etnik kimlik. Çok az oranda milliyetçi hırslar. Anadilinin konuşucuların anavatanlarının tek ulusal dili olmaması ya da bunun başka uluslarca da konuşulması. Ortak vatanın dilinden ayrı öğelere dayanan bireysel kimlik. Aile içinde ve toplulukta bağların öne çıkarılmaması. Bireysel başarının desteklenmesi. Çoğunluk dilinde eğitimin kabul edilmesi. Çoğunluk dili ile benzer kültür ve din. C. DİLSEL ETKENLER Tek bir biçimi olmayan ya da yazılı şekli olmayan bir anadili. Öğrenilmesi oldukça güç ve üretimi masraflı olan bir yazı sisteminin kullanılması. Hiçbir uluslararası önemi olmayan bir anadili. Anadilinde okuma ve yazma becerisinin olmayışı. Çoğunluk dilinden yeni terimlerin kullanımına kesin karşı çıkış ya da karışmaya ve dilin kaybına yol açacak ölçüde aşırı ödünçlemelere itiraz etmeme.

Azınlık ya da göçmen grupları arasında dil değıştirmenin genellikle üç nesil sonra gerçekleştiğı ileri sürölmektedir. Ancak bu tüm azınlık grupları ya da göçmen gruplarına genellenemez. Anadili için geri dönölmez aşama ise evde anne babanın çocukları ile anadilinde iletişim kurmayı bıraktıkları andır. Bu durumda anadilinin nesilden nesile geçmesi kesintiye uğrayacaktır ve gerçek anlamda bir dilin “ölümü” ya da bu iradi olursa bir dilin “intiharı” sözkonusu olacaktır. Ancak bu konuda dilin “intiharı” kavramının içeriğini belirlerken ihtiyatlı olmak gerek; çünkü pekçok dilsel azınlık içinde bulunduğı koşullar nedeniyle fazla bir seçme şansına sahip değildir. İşini ve yerleşeceği yeri seçerken kendi iradesinden çok şartların yarattığı zorunluluklar doğrultusunda hareket edilerek dilsel ölümün intihara dayandırılması, sorumluluğun kurbanı yıkılmasından başka bir şey değildir. Fakat dil değıştirmeye yol açan gerçek nedenleri saptarken dilini yitiren azınlık grubunun hiç sorumluluğı yoktur denemez. Ortaya çıkan sonuçtan azınlık diline ve onun korunmasına karşı ihmalkar davranan çoğunluk grubu kadar anadillerine karşı ilgisiz olan azınlık ya da göçmen grubu da sorumludur. Bir azınlık dili konuşucuları ikidilli olduklarında çoğunluk dilini iletişim aracı olarak tercih ediyorlarsa bu durumda bunun anadili için bedeli gerileme hatta dilsel ölüm bile olabilir.

Azınlık ya da göçmen grubunu oluşturan ikidillilerin anadillerinde sadece konuşma becerisi gelişmiş ve bu kişiler bu dilde yazma becerisine sahip değillerse ya da bu dilin yazılı biçimi yoksa, bu dil çoğunluk dilinin baskısı karşısında fazla direnç gösteremez ve kişi azınlık dilini sadece konuşabiliyor; ancak yazamıyorsa bu dilin işlevselliğı azalır ve konuşucularının dil değıştirme olasılığı artar (Baker, 2000 s.113). Azınlık dilinin kitle iletişim araçlarında (televizyon, radyo, gazete, dergilerde vs) yokluğu bu dilin saygınlığına ve etkisine ket vurur . Galler bölgesinde yapılan bir

araştırma kitle iletişim araçlarında çoğunluk dilinin kullanılmasının bir azınlık dilinin ortadan kalkmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Baker, 2001 s.114). Azınlık dilinde eğitim yapılmaması da uzun vadede ikidilliliği ortadan kaldıracı bir etki yapmaktadır. Ancak azınlık dilinde eğitim verilirse azınlık dilinin yok olmaktan kurtulma olasılığı artacaktır, fakat bu tek başına azınlık dilinin varlığını sürdürme konusunda bir teminat oluşturmamaktadır.

Eğer anadili evde değil de sadece okulda ya da dini mekanlarda kullanılıyorsa bu durumda bu dil azınlık grubu için sadece törensel ve sembolik bir öge olur. Geriye dönüşü olmayan bir aşamaya gelindiğinde anadili yeniden canlandırma çabaları yeni nesillerin ilgisizliği karşısında başarısız olmaktadır. Tüm bu söylenenlere ek olarak unutulmamalıdır ki konuşucuları onu canlı tutma konusunda kararlı iseler hiçbir dil ortadan kaldırılamaz (Sella-Mazi, 2001 s.100; Baker, 2001 s.103, 105).

2.2.5.İkidilliliğin Türleri

2.2.5.1.İkinci dilin edinilmesi koşullarına göre ikidillilik türleri:

İkinci dilin edinildiği yaş temel alınarak ikidillilik:

- -eşzamanlı ikidillilik (*simultaneous bilingualism*) ve
- -birbirini izleyen ikidillilik (*sequential bilingualism*) olarak ayrılır.

Eşzamanlı ikidillilik gerçek ikidillilik olarak da bilinir ve çocuğun doğumdan hemen sonra her iki dil ile yüzleşmesi halinde söz konusu olur. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı ikidillidirler. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse *birbirini izleyen ikidillilikten* söz edilir. Anne babalarının işi nedeniyle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna örnek verilebilir. Batı Trakya'daki azınlık çocuklarının büyük bir

kısmı Yunancayı ilkokula geldiğinde öğrenmeye başladığı için eşzamanlı değil, birbirini izleyen ikidillilik onları tanımlar.

İkinci dilin edinim yaşına göre ikidillilik:

- -erken ikidillilik (*ascribed bilingualism*) ve
- -sonraki ikidillilik (*achived/aseribed bilingualism*) olarak ayrılır.

Eğer ikinci dil L_2 , ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse *erken ikidillilik*, eğer L_2 ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse *sonraki ikidillilikten* söz edilir. Araştırma evrenimizi oluşturan azınlık çocukları için erken ikidillilik söz konusudur.

İkinci dilin edinim şekline göre ikidillilik:

- -doğal ve
- -kültürel ya da yapay, güdümlü veya okul ikidilliliği olarak ayrılır.

Doğal ikidillilik ya da edinilmiş ikidillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin anadili konuşucuları ile günlük iletişim yolu ile edinilmesidir. *Kültürel/yapay/ güdümlü* ya da okul ikidilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir. Doğal ikidillilikte hedef başka bir dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurmaktır ve dili hatasız kullanmaya ağırlık verilmez. Güdümlü ikidillilikte ise diğer dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurma amacı somut ve belirli değildir. Burada amaç ikinci dilin hatasız ve en iyi şekilde öğrenilmesidir.

Yunanlılarla aynı ortamda ve yoğun Yunan nüfusun bulunduğu kent merkezlerinde büyüyen (sayıları sınırlı olmakla birlikte) azınlık çocukları için doğal ikidillilikten, diğerleri için ise okul ikidilliliğinden söz etmek doğru olur.

2.2.5.2.Dilsel ölçütlere göre ikidillilik türleri

Weinreich (Triarhé- Herrmann, 2001 s.61) dilsel ölçütlere göre üç ayrı ikidillilik türü önermektedir. Bunlar:

- -eşgüdümlü ikidillilik (*ordinate bilingualism*)

- -eklemeli ikidillilik (*compound bilingualism*) ve
- -bağımlı ikidillilik (*subordinate bilingualism*)

Eşgüdümlü ikidillilikte dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmektedir. Burada ikidilli konuştuğu her iki dili de farklı toplumsal alanlarda edinmiştir. Bu nedenle iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahiptir.

Eklemeli ikidillilikte dilsel semboller yani aynı şeyi ifade etmek için kullanılan her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı tutulmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu ikidillilik türü, ikidillinin yakın çevresinde her iki dil de aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa söz konusudur.

Bağımlı ikidillilik, ikinci dilin daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile öğrenilmesidir. Bu öğrenme genellikle okulda ya da bir kursta gerçekleştirilir. Bu öğrenmede L2' nin yapısı L1' in yapısına tabi olur. Bu nedenle de aktarımlarla sık sık karşılaşılır.

Her iki dili bilme düzeyine göre de ikidillilik:

- -iki yönlü ikidillilik (*ambilingualism*)ve
- -dengeli ikidillilik (*aquilingualism*) olarak ayrılmaktadır.

Kişi her iki dili de günlük yaşantısında tüm iletişim durumlarında aynı ölçüde iyi kullanabiliyorsa *iki yönlü ikidillidir*. Eğer iki dilli konuşucu her iki dili de tek bir dilli konuşucunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde biliyorsa *dengeli ikidillilikten* söz edilir. Dengeli ikidilliler her iki dile de aynı ölçüde hakimdirler. Eğer dillerden biri daha çok gelişmişse bu durumda bu dil baskın (dominant) dildir ve baskın (dominant) ikidillilikten söz edilir. Böyle durumlarda dillerden biri güçlü

konumdadır. Bu ikidillilik türüne çok sık rastlanmasına karşın dengeli ikidilliliğin gelişmesi kolay değildir.

2.2.5.3.Psikososyodilseel ölçütlere göre ikidillilik türleri

İkidilliliğin, çocukluk çağında ikidilli bireyin gelişmesi üzerindeki olası etkileri ölçüt alınarak, bireysel ve toplumsal etkenler de göz önünde bulundurularak ikidillilik konusunda Lambert (Triarhé-Herrmann, 2000 s.66) eklemeli ve eksiltici ikidillilik arasındaki fark üzerinde durmuştur.

Eklemeli ikidillilikte (additive bilingualism) bu olgu bireyin gelişimi ve kişiliği üzerinde olumlu etki yapmaktadır. İkidilli birey ikidilli ve iki kültürlü çevre ile sürekli bir etkileşim içinde olmasından dolayı bir dizi bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanır. Bunlar onun hem anadili gelişimine hem de ikinci dil gelişimine olumlu katkı sağlar.

Eklemeli ikidilliliğin gerçekleşmesi hem kişinin hem de onun içinde bulunduğu toplumsal çevrenin iki dilin edinimine olumlu yaklaşması, bunu desteklemesi ve bunun bir üstünlük olarak görülmesine bağlıdır. İkidilliliğin bu türüne genellikle karma evliliklerden doğan çocuklarda ve üst sosyal katmanda bulunan ailelerin küçük yaşta ikinci bir dili öğrenen çocuklarında rastlanır. İkidilliliğin bu türü için literatürde Kanada’da bir Fransız okulunda okuyan İngiliz kökenli öğrenciler örnek verilmektedir. İkidilliliğin bu türüne giren çocukların bilişsel ve dilsel becerileri ve okul başarıları üzerinde yapılan araştırmalar onların her iki dili tam olarak geliştirdiklerini göstermiştir (Triarhé-Herrmann, 2000 s.67).

Eksiltici ikidilliliğe(subtractive bilingualism) çevrenin oluşturduğu toplumsal ve siyasi baskı sonucu çocukluk yaşlarından itibaren sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalan ikidillilerde rastlanır. Bu ortamda anadili ihmal edilmekte ve gelişimi gecikmektedir. Aynı zamanda ikinci dilde de istenen düzeyde bir gelişme

sağlanamamaktadır. İkidilliliğin bu türüne dilleri ve kültürleri, içinde bulundukları çoğunluk tarafından olumlu algılanmayan azınlık gruplarının çocuklarında rastlanır. Bu çocuklarda bazı durumlarda her iki dilin yetersiz gelişme düzeyinden dolayı çift yönlü yarı dilliliğe rastlanmaktadır. Bu olgu başarısız bir ikidillilik görünümünden başka bir şey değildir ve bunun ortaya çıkmasında çevresel etkenler önemli bir yere sahiptir (Papapavlou, 1997 s.42).

2.2.6.Yarı dillilik olgusu (Semilingualism)

Yarıdillilik bireyin her iki dildeki davranışının da yetersiz olduğu ve dillerden hiçbirinin yeterince gelişmediği durumlarda söz konusudur. Bu olgu ilk dilin kavramlarının henüz oluşmadığı ya da oluşma sürecinde olduğu bir aşamada gelişiminin önüne geçilmesi ve ilk dilin yerini bütünüyle ikinci dilin alması sürecinin bir sonucu olarak düşünülebilir (Skourtou,1999 s.138). Bu olgu yeni bir olgu değildir. Daha yüzyılın başında Kuzey Amerika'da, İngilizcenin güçlü etkisine maruz kalan Kızılderili çocuklarında görülmüştür. Bu durum onların anadillerinin yetersiz gelişmesine hatta bazen tamamıyla yitirilmesine ve bunun yanında ikinci dilleri olan İngilizcenin de doğru ve bir bütünlük oluşturacak şekilde öğrenilememesine yol açmıştır. Yarıdilli olan bireyler her iki dili de etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. Bu olguya yukarıdaki örnek grup dışında, daha çok göçmen aileleri ile yabancı işçilerin çocuklarında rastlanmaktadır. Bu dilsel yetersizliğin yaşam boyu sürebilecek psikolojik ve toplumsal sorunlara yol açtığı da ileri sürülmektedir. Bu durumda birey hem ait olduğu etnik grubun hem de yaşadığı ülkenin dilini kullanabilme becerisinden yoksun kalmaktadır. Yarıdilli birey tekdillilere oranla, hem nicelik hem de nitelik olarak her iki dilde de yetersizliklere sahiptir. Yarıdilli kişinin profili şöyle çizilmektedir: yetersiz bir sözcüklüğüne ve hatalı bir dilbilgisine sahiptir, dilsel

kodlamaya geçmeden önce uzun uzun düşünmek zorunda kalmaktadır, yaratıcı olmaktan uzak ve her iki dilde düşünme ve duygularını ifade etmede zorlanmaktadır. (König,1987, Triarhé- Herrmann, 2000 s.71 ve Baker, 2001 s.53).

Bu kavramdan uluslararası literatürde ilk defa Finlandiyalı dilbilimci Hansegard'ın çalışmasında (Triarhé-Herrman, 2000 s.72) söz edilmektedir. Bu çalışmada yarıdilli kavramı ile İsveç'te yaşayan ve tamamıyla İsveç dilinde eğitim almak zorunda bırakılan ve anadillerinin gelişimi ani bir şekilde kesintiye uğrayan ikidilli Finlandiyalı göçmen çocukları tanımlanmaktadır. Çoğunluğun dili olan İsveç dili, bu çocukların eğitiminde başat bir konuma geçerek anadilinin yerini almış ve anadilinin gelişmesine içinde bulunulan dilsel çevreden herhangi bir katkı sağlanmamıştır. Bunun sonucunda bu çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişiminde sorunlar ortaya çıkmıştır.

Bu olgu uluslararası düzeyde pek çok araştırmaya konu olmuştur (Triarhé-Herrman, 2000 ve Cummins, 2002) ve bu çalışmalarda yarıdillilik olgusunun nedenleri araştırılmıştır. Ancak kimi çalışmalar bu gibi olguların bilimsel derinlikten yoksun olduğunu ileri sürerek buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek sakıncalara dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte özellikle ikidilli azınlık çocukları arasında rastlanan ve ileri yaşta olmalarına rağmen tek dilli çocukların dilsel gelişimlerinin ilk safhasına özgü dilsel davranışlar sergilemeleri gerçeği de gözden kaçmamaktadır. Bu dilsel gelişim bozukluğuna ne ad verilirse verilsin bunun varlığının ve daha çok dilsel azınlıkların çocuklarında ortaya çıkıyor olması gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir.

2.2.6.1.Yarıdillilik olgusuna kuramsal bir yaklaşım

Yarıdillilik olgusunu ele alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar çelişkilidir. Bazıları, yarıdilliliğin varlığını teyit ederken bazıları bunun varlığını reddetmektedir. Deneysel araştırma sonuçlarındaki çelişkiyi kuramsal bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Cummins (Triarhé–Herrmann, 2000) dilsel becerileri dilbilimsel ve bilişsel olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan ilki dilin yüzeysel yapısına, diğeri ise derin yapısına ilişkindir. Cummins bu iki kavramdan ilki için kişiler arası temel iletişimsel beceriler (Basic Interpersonal Communicative Skills), ikincisi için ise bilişsel-akademik dilsel yeterlilik (Academic Language Proficiency) terimlerini ortaya atmıştır.

Kişiler arası temel iletişimsel beceriler, kişinin çevresi ile günlük iletişimde gerekli olan dilbilimsel ve toplumdilbilimsel unsurlardan oluşmaktadır ve bunlar günlük iletişim yolu ile edinilmektedirler (telaffuz, sözün akışı, temel sözvarlığı, söylenenlerin anlaşılması gibi dilbilimsel ve vücut dili gibi dil dışı unsurlar).

Bilişsel- akademik dilsel yeterlilik ise kişinin bilişsel becerileri ve etkinlikleri ile ilgili olup bunlar okul ortamında edinilir ve geliştirilir. Bunlar dili düzgün yazma, dilbilgisi, çok yönlü sözvarlığı (soyut kavramlar), okuduğunu anlama gibi becerilerdir. Burada dil ile düşüncenin gelişimi arasında birbirine bağlılık vardır.

Cummins kişiler arası temel iletişimsel beceriler ile bilişsel- akademik dilsel yeterlilik arasındaki ilişkiyi bir buzdağına benzetmektedir. Buzdağının suyun yüzeyinde kalan kısmı kişiler arası temel iletişimsel becerileri, suyun altında kalan kısmı ise bilişsel- akademik dilsel yeterliliği anlatmaktadır. Cummins'e göre ikinci bir dili öğrenen kişinin temel iletişimsel beceri düzeyine ulaşması için, iki ila üç yıllık bir süreye ihtiyacı varken, akademik dilsel yeterlilik düzeyine ulaşması için beş

ila yedi yıllık bir süreye ihtiyacı vardır. Örnek vermek gerekirse, bir azınlık dilini anadili olarak konuşan bir öğrenci, bulunduğu ülkedeki resmi dilde eğitim veren bir okulda kısa süre içinde bu dilin yüzey yapısına ilişkin pek çok bilgi edinecek, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle eğitim dilinde iletişim kurmada zorluk çekmeyecektir. Başka bir ifade ile kişiler arası temel iletişimsel becerileri edinecektir. Ancak bilişsel- akademik dilsel yeterlilik kazanabilmek için zamana ihtiyacı olacaktır ve belki de ikinci dilde bu düzeye asla gelemeyecektir. Cummins'in kuramına göre yarıdillilik bu bilişsel- akademik dilsel yeterliliğin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin olmalıdır. Cummins, kuramının kapsamını genişleterek ilkdil L1'deki dilsel becerilerin doğrudan ikinci dil L2'nin gelişme derecesine ve biçimine etki ettiğini ve anadil L1' de edinilmiş olan dilsel yapıların ikinci dil L2' ye aktarıldıklarını ileri sürmektedir. Buna göre L1 ile L2, iki ayrı dilsel dizge olmasına rağmen bunlar arasında birbirine bağlılık vardır. Bu birbirine bağlılık sadece bilişsel- akademik dilsel yeterlilikte söz konusudur. Kişi bilişsel- akademik dilsel yeterliliği anadilinde geliştirmeden, ikinci dilinde bilişsel- akademik dilsel yeterliliği geliştiremez. İkidilli birey kişiler arası temel iletişimsel becerileri çok iyi bir düzeyde geliştirmiş olmakla birlikte bilişsel akademik dilsel yeterlilik düzeyinde pek çok eksiği olabilir. Bu nedenle kimi araştırmalar sadece kişiler arası temel iletişimsel beceriler boyutunu inceleyerek yarıdilliliğin varlığını tespit edememişlerdir; çünkü genellikle ikidilli öğrenciler bu düzeydeki dilsel beceriyi kazanmaktadırlar. Oysa akademik dilsel yeterlilik boyutunu inceleyen araştırmalar çocukların pek çoğunun her iki dilde de dilsel becerilerinin oldukça düşük olduğunu saptamışlardır. Böylece azınlık çocuklarında yarıdilliliğin varlığına temel oluşturan sonuçlar elde etmişlerdir.

2.2.6.2.Yarıdillilik ve eğitim ortamı

Yarıdilliliğin varlığı eğitim sürecinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenci yazılı ya da sözlü metin üretme sırasında soyut kavramları kullanmakta zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin dilsel gelişimleri yaşları ile orantılı değildir. Yarıdilli öğrencinin dilsel gelişim süreçlerinde bir gecikme söz konusudur ve bazı durumlarda bu dilsel gelişimin tamamlanması mümkün olmamaktadır. İkidilli öğrenci çoğu kez akademik dilsel becerileri anadilinde bile hiçbir zaman elde edememektedir. Eğitim kurumu izlencenin hedeflediği bilgi aktarımını yaparken öğrencinin dilsel yeterlilik düzeyine dayanmaktadır. Öğrencinin dilsel yeterliliği eğitim sürecine etkin katılımının ön koşuludur. Bu dilsel yeterlilik düzeyi eğitim sürecinde desteklenmekte ve geliştirilmektedir. Ancak öğrenci, okulun bilgi aktarmada araç olarak kullandığı dilde iletilenleri anlayacak ve kodları çözecek dilsel becerilerden yoksunsa günlük eğitim sürecini de izlemekte zorlanacaktır ve bu sürecin gereklerine cevap veremeyecektir. Bu sorunu aşmada çevreden de gerekli desteği alamazsa bu ikidilli öğrencinin akademik dilsel beceri kazanması olanaksız hale gelecektir. Bu onun hem okul başarısını hem kişilik gelişimini hem de meslek sahibi olmasını olumsuz etkileyecektir.

Yarıdillilik olgusuna özellikle azınlık çocukları arasında rastlanmaktadır. Bu görüş, yapılan araştırma sonuçlarına ve azınlık çocuklarının yoğun olarak yer aldıkları eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin tespitlerine dayanmaktadır. Bu öğrenciler örneğin, dil derslerinde yazılı metinleri anlamada, karmaşık anlamlar içeren yazılı metinler üretmede kimi olay ya da durumları anlatmada sorun yaşamaktadırlar. Bu azınlık öğrencilerinin sözvarlığının gelişme düzeyinin büyük oranda yetersiz olduğu ileri sürülmektedir (Triarhé-Herrmann, 2000). Bazı öğrencilerin basit düşünceleri bile ifade etmekten yoksun oldukları ve oluşturdukları

cümlelerin kısa, sözvarlığı açısından yetersiz ve dilbilgisi ile morfolojik yapı bakımından hatalarla dolu olduğu ve yaşları ile orantılı bir gelişme düzeyi yansıtmadığı belirtilmektedir. Bu hatalar ve eksiklikler azınlık öğrencilerinin hem anadillerinde hem de ikinci dillerinde söz konusudur.

Eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları güçlükler iki ayrı durumda gözlenmektedir. Bunlardan ilkinde öğrencilerin kişiler arası iletişim becerisi gelişmiş olmasının yanında bu öğrenciler bilişsel-akademik dilsel yeterlilikte sorunlar yaşamaktadırlar. İkincisinde her iki dilde, her iki becerinin de yeterince gelişmemiş olması durumu söz konusudur. Her iki durumda da çocuğun dilsel gelişiminde bir düzensizliğin varlığı dilbilimciler ve eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Burada yanıtı aranan sorulardan biri yukarıda sözü edilen durumlardan hangisinde yarıdilliliğin söz konusu olduğu ve yarıdilliliğin hangi nedene dayandığıdır. Yarıdillilik çocukluk çağında ikinci bir dilin ani bir şekilde ve de zorlayarak benimsetilmeye çalışılması ve anadilinin gelişiminin durdurulmasından mı kaynaklanmaktadır, yoksa her iki dilde çevreden yeterli ölçüde uyarıların verilmemesi gibi nedenlere mi dayanmaktadır, bu soruların yanıtlanması gerekir.

Triarhé Herrman (2000) ilk soruya yanıt verirken her iki durumda yarıdilliliğin varlığından söz etmektedir. Çocuk hem birinci durumda hem de ikinci durumda her iki dil dizgesinde de bilişsel becerilerini arzulanan düzeyde geliştirmemiştir. Bu nedenle çevresi ile iletişimsel ortamın gereklerine uygun bir bilgi alışverişine girmekte yetersiz kalmaktadır. Öğrenci kişilerarası dilsel iletişim becerisini geliştirmiş; fakat bilişsel akademik dilsel yeterliliğini geliştirmemişse, ondan daha gelişmiş bir dilsel beceri düzeyine yani akademik dilsel beceri düzeyine uygun bir sürece katılması istenene kadar çevresi ile iletişim kurmada zorlanmaz. Bu

durumda bunun gereğini yerine getiremeyecektir. Bu nedenle azınlık çocukları bu beceri düzeyini gerektiren üst sınıflardaki eğitim sürecinden kopmaktadırlar.

2.2.7. İkinci dilin edinim biçimleri

Kişi nasıl ikidilli olur? Kişinin ikidilli olmasının koşulu ikinci bir dilin edinimini gerektirmektedir. İkinci bir dilin edinimi ile ilgili çok sayıda kuram vardır. Bu kuramlar özünde ikinci bir dilin yeterli ölçüde öğrenilmesinde etken olan bireysel ve çevresel koşulları betimlemeye çalışmaktadırlar.¹⁴ İkinci bir dilin edinilmesi farklı yaşlarda ve birbirinden farklı çeşitli yöntemlerle gerçekleşebilir. Bazı durumlarda kişi doğuştan itibaren eşzamanlı olarak aynı anda yaşadığı çevre içinde birden fazla dille etkileşime girebilir ve bu diller kişinin ilk dili ile bir paralellik içinde gelişebilir, bazen de ikinci dilin öğrenilmesi anadilinin gelişmesinin tamamlanmasından sonra veya belirli bir aşamaya gelmesinden sonra gerçekleşebilir. İkinci dil okul ortamında öğreniliyorsa buna güdümlü edinim denilmektedir, ikinci dil anadili konuşucuları ile doğrudan temas sonucunda bu dilin konuşulduğu doğal ortamda ediniliyorsa doğal edinim söz konusudur (Baker, 2001 s.151).

İkinci bir dilin edinilmesinde sıklıkla iki tür dilsel gelişim biçimi ile karşılaşılır. Bunlardan ilki ikidilliliğin eşzamanlı olarak gelişmesi diğeri ise ikidilliliğin aşamalı olarak gelişmesidir. Çocukta eşzamanlı ikidilliliğin gelişimi için

¹⁴ Bu modellerden kısaca söz etmek gerekirse bunlar sırasıyla: 1) John Schumann'ın yeni kültüre adaptasyon modeli: Öğrencinin edinmeyi hedeflediği dili temsil eden topluluk tarafından kültürel asimilasyonunun derecesi ikinci dili edinim düzeyini belirlemektedir. 2) Giles'in Adaptasyon kuramı: Bu model ikinci bir dil ediniminde edinen açısından etnik kimliği önemli bir etken olarak kabul etmektedir. 3) Stephen Krashen'nin İç Denetim Modeli: Bu kuram ikinci dil edinimini konu alan eğitsel araştırmalarda çok önemli bir yere sahiptir. Modelin sınıf ortamında uygulanması sırasında öğretmen dersi anlatırken dili anlaşılır bir düzeyde kullanmalı, öğretim öğrenciyi gerçek yaşamda iletişime hazırlamalıdır, öğretmen öğrencilerin stresten uzak ve öğrendikleri dile karşı savunma durumunda olmamalarını temin etmeli. Dilbilgisi öğretimine sınırlı bir öneme sahiptir, sistematik öğretim amaçlanıyorsa hatalar düzeltilmeli, yoksa edinim amaçlanıyorsa hataları düzeltmeden kaçınılmalı. Bu model öğretimde özünde doğal yaklaşımı benimsemektedir (Baker, 2001 s.187-196).

3. yaş kritik yaş olarak kabul edilmektedir. 3 yaşından sonra aşamalı ikinci dil ediniminden söz edilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de ikinci dilin okul ortamında öğretilmesi için yapılan kapsamlı çalışmalara rağmen, ikinci dilin edinimi ile ilgili araştırmalar göstermiştir ki çok sınırlı sayıda çocuk işlevsel ve etkili konuşma kabiliyetine sahip ikidilliler olmaktadır (Baker, 2001 s.151) .

Hoffmann'a göre (Triarhé-Herrman, 2000 s.90) eşzamanlı ikidillilik beş farklı biçimde gelişebilir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

- Çocuk ikidilli bir aileye mensuptur.
- Çocuğun ailesi yabancı bir ülkede göçmendir.
- Çocuğun ailesi bir daha dönmek üzere ülkelerinden göç etmişlerdir.
- Çocuk içinde yaşadığı çok dilli toplum içinde kendi dilinden farklı bir dilsel topluluk ile sürekli temas halindedir.
- Çocuk ikidilli bir kreş, bir anaokulu veya okulda öğrenim görmektedir.

Eşzamanlı ikidilliliğin gelişmesi sırasında çocuğun iki ilk dili varmış gibi görölse de zamanla bu dillerden biri diğerine oranla daha hızlı bir gelişme gösterecektir. Oysa aşamalı ikinci dil ediniminde kişi anadilinde (L1), kısmen ya da tamamen gelişme sürecini tamamladıktan sonra ikinci dili (L2) öğrenmeye başlamaktadır. Eşzamanlı olsun, aşamalı olsun her iki durumda da ikinci bir dile sahip olma söz konusudur. Literatürde ikidilli kişilerin hem sorunlarını hem de bu ikinci dillerindeki beceri düzeylerini daha iyi anlamak için onları dört gruba ayırma eğilimi vardır.

Bunlar sırasıyla:

Üst sosyal katmandaki ailelerin ikidilli çocukları: Bu gruba meslekleri gereği yurt dışında bulunan ailelerin (diplomatik personel) çocukları, yurt dışındaki

özel ikidilli okullarda öğrenim gören çocuklar girmektedir. Bunlar her iki dili de sorunsuz bir şekilde geliştirirler.

Çoğunluk diline mensup olanların ikidilli çocukları: Bu gruba ülke içindeki ikidilli kolejlerde öğrenim gören çocuklar girmektedir. Bu çocuklar ikinci dil sayesinde mesleki açıdan daha iyi olanaklara sahip olmaktadır.

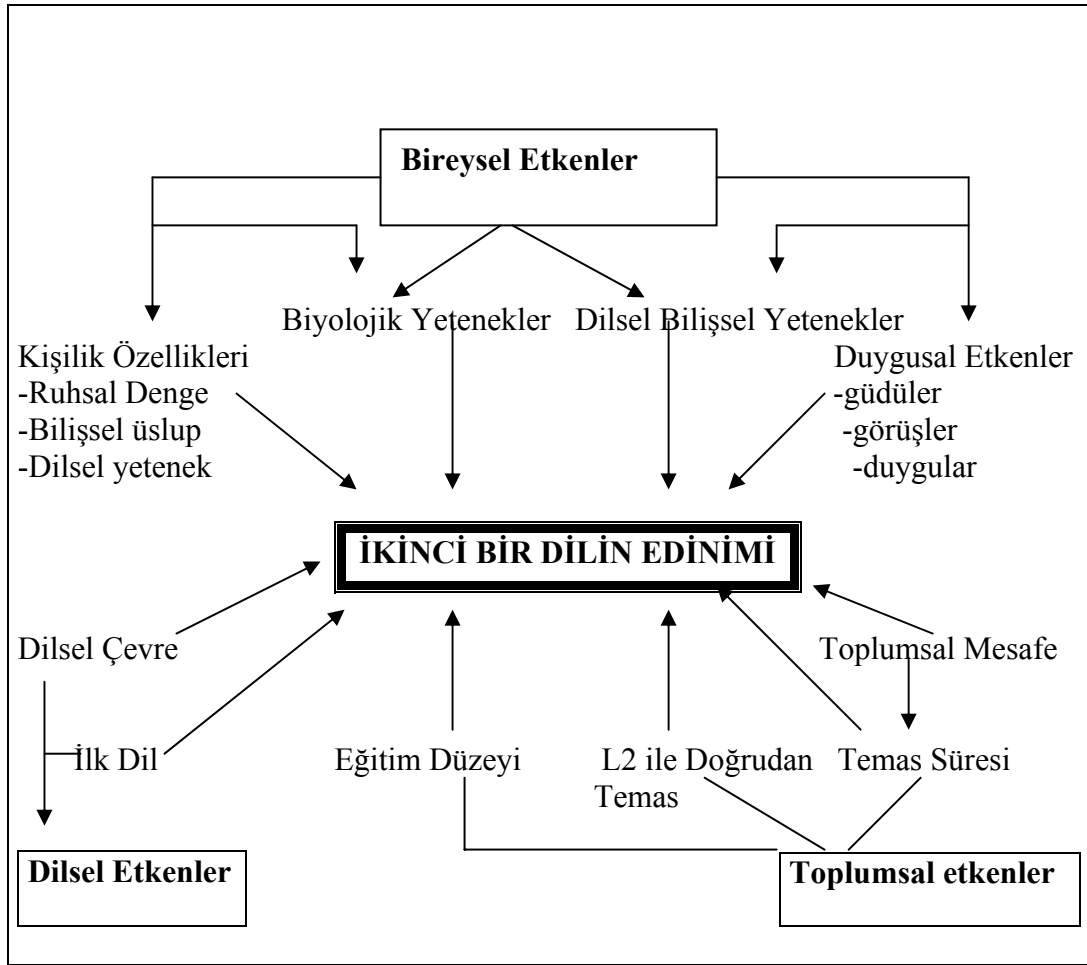
Dilsel azınlıkların ikidilli çocukları: Dilsel azınlıklara mensup çocuklar yaşadıkları ülkenin çoğunluğunun konuştuğu dili öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Genellikle onların ana dilleri ve kültürleri çoğunluk tarafından kabul görmemektedir. Onların ana dillerine karşı çoğunluğun takındığı bu tutum bu öğrencilerin okul başarılarını da etkilemektedir.

İkidilli ailelerin çocukları: Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren iki farklı dili duyarak büyümektedirler; çünkü anne ve baba farklı ülkelerden olup aynı dili konuşmamaktadırlar (Triarhé-Herrmann, 2000).

2.2.7.1. İkinci dilin ediniminde ana dili ve diğer etkenler

İkinci dilin edinim sürecinde ister eşzamanlı olsun, ister aşamalı olsun, ana dilinin bu sürece etkisi konusu 60'lı yıllardan günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. İlk araştırmalar ana dilinin ikinci dilin ediniminde çok önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuş ve bu verilerden hareket eden Lado (Triarhé-Herrmann, 2000 s. 178) karışma hipotezini ortaya koymuştur. Buna göre ikinci dili edinim süreci ana dili tarafından yönlendirilmektedir. Fonoloji düzeyinde L1' in etkisi çok açık bir şekilde görülmüş, bunun yanında dilbilgisel düzeyde de bu etki gözlenmiştir.

Var olan araştırma verilerine göre anadilinin ikinci bir dili edinim sürecinde etkili bir rol oynadığı kabul edilmektedir. İkinci dil ile anadili arasındaki benzerlikler ne kadar çoksa anadilinin etkisi o oranda artacaktır. Fakat ikinci dilin ediniminde anadilinin tek etken olduğu gibi mutlak bir yargıya da varmamak gerek. Aşağıda bu etkenlerden kısaca söz edilecektir:



İkinci bir dilin edinimine etki eden etkenler şeması (Triarhé –Herrman, 2000 s.182)

Bir dili edinim süreci değişik etkenler tarafından yönlendirilmektedir ve bu etkenler arasında da bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenle öğrenme sürecinin sonucu, sadece insanla ilgili olan bilişsel yeteneklerle açıklanamaz, çevresel etkenleri de dikkate almak gerekir. Bu etkenler arasındaki etkileşimden dolayı dilin

geliştirilme derecesi ile yönteminde kişiden kişiye farklılıklar gözlenmektedir. Bilinmektedir ki ikinci bir dili herkes aynı kolaylıkta, hızda ve iyi derecede öğrenememektedir. Burada yanıtı aranan soru, “İkinci dili öğrenme sürecini etkileyen etkenler nelerdir?”

2.2.7. 1.1. Dilsel etkenler

İkinci bir dilin ediniminin gerçekleşmesi için kişinin öğrenmeye çalıştığı dil ile temasa geçmesi gerekmektedir. Bu dile ilişkin dilsel uyaranların sağlanması ve ilk dilin bilinmesi ikinci dilin edinimini etkileyen en önemli iki dilsel parametredir.

İlk dil: Kişi ikinci bir dili öğrenme esnasında L1’ deki edinilmiş bilgilerini belirli koşullarda kullanmaktadır. İki dilin yapıları ne kadar çok birbirine benzerse etkinin oranı da aktarımlar da o ölçüde yüksek olacaktır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki anadilinin bilinme düzeyi hem ikinci dilin hem de yabancı dilin öğrenilmesi yöntem ve düzeyine olumlu etki yapmaktadır.

Dilsel çevre: Kişinin çevresinden ikinci dilde gelen dilsel uyaranların nitelik ve niceliğinin bu dilin öğrenilmesinde çok önemli rol oynadığı veri olarak kabul edilmektedir. Yapılan tespitlere göre bir dilin öğrenilmesi sırasında çevre kişiye bu dile ilişkin basitleştirilmiş bir yapı sunmaktadır. Burada anadili konuşucusu onun dilini öğrenen kişi tarafından anlaşılır olmak çabası içindedir ve dilsel iletişimin başarılı olması hedeflenmektedir. İkinci bir dili öğrenme sürecinde izlenen öğretim metodunun da dilsel gelişim düzeyini ve sürecini etkilediği tespit edilmiştir.

2.2.7. 1.2 Bireysel etkenler

Aynı dilsel çevre içinde yaşayan kişilerin bazılarının ikinci bir dili daha iyi, daha hızlı ve daha kolay öğrendiği gözlenmektedir. Bu bağlamda Wode (Triarhé-Herrmann, 2000 s. 186) dört etken üzerinde durmaktadır :

Dilsel –bilişsel yetenekler: İkinci bir dilin öğrenilmesinde ve kullanımında özel dilsel edinim yeteneklerinin bulunması gerekmektedir ve bunlar temel noktalarında doğuştan vardır. Bu nedenle pek çok çocuk ikinci bir dili öğrenme sırasında aynı süreci izlemektedir. Kişi doğuştan sahip olduğu dilsel ve bilişsel yetenekleri aracılığı ile çevresindeki dilsel yapıları çözmektedir.

Kişilik özellikleri: Kişisel özellikler arasında öncelikle ruhsal denge ele alınmaktadır. Bir kişi yeni bir dili öğrenme sırasında ne kadar az ruhsal sorun ve ne kadar yüksek oranda ruhsal bir dengeye sahipse bu dili o ölçüde hızlı ve daha büyük başarı ile öğrenmektedir. Araştırmalar bu veriyi doğrulamaktadır.

İkinci olarak bilişsel tarz üzerinde durulmaktadır. Bu bize kişinin çevresinden aldığı uyaranları düzenlemesi ve gerektiğinde onları kullanmasında izlediği yöntemi anlatır. Bazı kişiler bu uyaranları bir bütün olarak ele alırken bazıları ise analitik düşünce tarzına sahip oldukları için bunları bölümlerine ayırmaktadırlar. İlk gruptakilerin bilinçsiz öğrendikleri; oysa ikinci gruptakilerin bilinçli öğrendikleri ve bu nedenle bu kişilerin ikinci bir dili daha bilinçli ve daha hızlı öğrendikleri ileri sürülmektedir (Triarhé-Herrmann, 2002 ve Baker 2001 s.176, 181).

Üçüncü olarak dilsel yetenek üzerinde durulmaktadır. Buna dayanarak bazı kişilerin bir dili öğrenme konusunda bilişsel bir yeteneğe sahip oldukları ve bunun kişiden kişiye değiştiği ileri sürülmektedir. Kimileri ise bu yeteneğin kişinin dili

öğrenme konusundaki motivasyonu yani hazır bulunurluğu ile aktif hale geçtiğini iddia etmektedirler (Baker, 2001 s.182).

Duygusal etkenler: Bir kişiyi bir dili öğrenmeye iten ihtiyaçlar ve onu buna teşvik eden güdüleyiciler ve kişinin bu dile ilişkin görüşleri ve hissettikleri öğrenmeyi etkileyen duygusal etkenler olarak anılmaktadır.

Güdüler ya da motivasyondan söz ederken kişiyi bir dili öğrenmeye mecbur eden nedenlerle kişinin bu dili öğrenmeye hazır olup olmadığı konusu dikkate alınır. Bunlar ikinci dilin öğrenilmesindeki başarıyı, hızlı ve kararlı bir şekilde etkilemektedir.

İkinci dili öğrenen kişi bu dilin konuşulduğu dilsel toplumla bütünleşme eğiliminde ise bu, o dili öğrenme için harcanan süreden daha fazla öğrendiği dili geliştirici bir etki yaratmaktadır. İkinci dili öğrenen kişi daha iyi bir mesleki konuma gelme arzusunda ise ya da kişisel faaliyetlerinde bu ona bir katkı sağlayacaksa öğrenmeler daha hızlı olacaktır.

Kişinin öğrendiği dile ilişkin görüşleri ve düşünceleri ve bu dili konuşan insanlara ve onların kültürüne karşı olan tutumu önemli bir belirleyicidir. Doğal olarak bir dile ilişkin olumsuz tutum ve duygular bu dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Olumsuz duygular çoğu kez öğrenilen dilin konuşucularının davranışlarından da kaynaklanmaktadır (Baker, 2001 s.179).

Biyolojik etkenler:Bu etkenler arasında önce cinsiyet etkeni üzerinde durulmaktadır. Araştırmalar dilsel becerileri konusunda cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir.

Yaş etkeni konusunda yapılan araştırmalar, bunun ikinci dilin öğrenilmesinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Kimi bireysel yetenekler ve öğrenmeye

hazırlılık durumu yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğrenmeye erken yaşta başlayanlar daha yüksek yeterlilik düzeyine ulaşma olanağına sahiptirler. İkinci bir dili ilköğretimden itibaren öğrenmeye başlayan çocukların bu çabaya daha sonra girişenlere nazaran daha yüksek yeterlilik düzeyine ulaştıkları kabul edilmektedir.

Kişinin ikinci dilin kültürü ve bu dilin konuşucuları olan etnik gruba karşı olan tutumu da bulunduğu yaşa göre farklılık göstermektedir. Kişinin yaşına paralel olarak onun toplumsallaşma süreçleri de ilerlediğinden bu kişinin diğer kültüre karşı olan düşünceleri de oturmaktadır ve öğrendiği dili temsil eden kültürün öğeleri ile özdeşleşmesi pek olanaklı değildir. Tüm bunlar edinim sürecini ve süresini etkilemektedirler. Yaş etkenine ilişkin olarak son olarak küçük çocukların büyük çocuklara ve özellikle ergenlik çağını aşmış olanlar ile yetişkinlere nazaran ikinci dili sesletim konusunda anadili konuşucularının düzeyini yakalayabildiklerini de belirtmek gerek (Baker, 2001 s.155).

2.2.7. 1.3.Toplumsal etkenler

İkinci bir dili öğrenme sırasında var olan toplumsal koşullar hem öğrenmenin başarıya ulaşmasında hem de öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda ikinci bir dilin doğal ortamda edinilmesinde aşağıdaki etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir: Bunlar sırasıyla boş zamanda ikinci dili anadili olarak konuşan kişilerle temas, anadili konuşucuları ile iş yerinde temas, göç yaşı, tipik mesleki yetenekler, eğitim düzeyi ve ikinci dilin konuşulduğu ülkede kalış süresidir.

Kişinin eğitim düzeyinin ikinci dilin edinilmesinde doğrudan değil; ama dolaylı bir etki yaptığı kabul edilmektedir . L2 ile temas süresinin edinime etkisine

gelince ilk iki yılın önemli olduğu; ancak izleyen yıllarda bu etkenin önemini yitirdiği ileri sürülmektedir.

L2' yi anadili olarak konuşanlarla bunu ikinci dil olarak edinen kişilerin oluşturduğu grup arasındaki sosyal mesafenin uzak olmaması durumunda oluşacak etkileşim bir süreklilik arz edecektir ve bu durum ikinci dilin ediniminde başarıyı destekleyecektir. Bulunulan ülkede L2' yi anadili olarak konuşanlarla bunu ikinci dil olarak öğrenenler arasındaki sosyal statü benzer ise bu iki grup arasındaki temas daha verimli olacağından L2' nin edinim olasılığı ve düzeyi artacaktır (Baker, 2001 ve TriarhéHerrman 2002).

L2' nin çoğunluk tarafından anadili olarak konuşulduğu ülkede bu dili konuşanlarla (Almanya'da Almanca, Yunanistan'da Yunanca) bu dili ikinci dil olarak öğrenen kişilerin (Almanya'daki Türk işçileri, Yunanistan'da Türk azınlığı) arasındaki sosyal mesafe, azınlık ya da göçmen grubunun çoğunluk grubu ile ilişkilerinde izlediği yönetime bağlıdır. Azınlık grubu mensubu asimilasyon stratejisi izleyip bulundukları ülkedeki yaşam biçimini ve değerlerini bütünüyle benimseyerek kendi kültürel değerlerini reddedebilir. Bu durumda anadili konuşucusu çoğunluk grubu ile temas ve etkileşim artacak ve ikinci dilin edinimi de kolaylaşacaktır. İkinci strateji adaptasyon stratejisidir. Buna göre göçmen ya da azınlık mensubu bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini benimsemektedir; ancak kendi grubundan olanlarla teması halinde kendi geleneklerinin gereği doğrultusunda davranır. Üçüncü strateji ise koruma stratejisidir. Bu durumda kişi bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini ve toplumsal değerleri reddeder. Böylece çoğunluk grubu ile etkileşim asgariye iner ve gelişmeden ikinci dili edinim süreci olumsuz yönde etkilenir.

Araştırmacılar toplumsal etkenlerin ikinci bir dilin öğrenilmesine doğrudan değil; ama dolaylı bir etki yaptıkları konusunda birleşmektedirler (Triarhé-Herrman, 2002 ve Baker, 2001 s.182 vd.).

2.2.8.Eğitim politikası ve ikidilli eğitimde eğitsel uygulamalar (modeller)

İkidilli eğitimin tarihçesi, bu konunun geride bıraktığımız 20. yüzyıl ile sınırlı olmadığını göstermektedir. ABD bu alanda en dikkat çeken ülkelerden biridir. Burada ikidilli eğitim 60 lı yıllarda başlarken, bu eğitim uygulaması Galler’de 1939 da, Kanada’da ise 1965 ten itibaren uygulanmaya başlamıştır (Baker 1997; Casanova 1991).

Bir ülkede uygulanan ikidilli eğitim modeli incelenirken bu modelin etkilerini anlayabilmek için söz konusu modelin uygulanmasına neden olan sosyal-tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasi etkenleri açıklığa kavuşturmak gerekir. ABD’de uygulanan ikidilli eğitime bakıldığında bunun dört aşamadan geçtiği gözlenir. Bunlar sırasıyla müsamaha, sınırlama, eşit imkanlar ve ret dönemleridir. Her dönem içinde eyaletler arasında farklı uygulamalar da gözlenmiş ve ikidilli eğitim konusu gösterilen tepkilerle şekillenen durağan olmayan, değişken ve geleceği belirsiz olan bir uygulama alanına dönüşmüştür.

İkidilli eğitimin hedefleri göz önünde bulundurularak ikidilli eğitim modelleri öncelikle “Geçiş Dönemli İkidilli Eğitim” ve “(Kültürle Dili) Koruma Amaçlı İkidilli Eğitim” olarak ayrımlanmaktadır. İlkinin amacı, çocuğun, ailenin kullandığı azınlık dilinden çoğunluğun diline geçişini sağlamaktır. Burada hedef çocuğun sosyo-kültürel açıdan dilsel çoğunluk tarafından asimilasyonunun sağlanmasıdır. “Koruma Amaçlı İkidilli Eğitim Modeli” ise çocuğun kullandığı azınlık dilini geliştirmesine olanak sağlamayı hedeflerken onun kültürel kimliğini kabullenir ve etnik azınlığın

haklarını teyit eder. Durağan (statik) koruma dilse becerileri çocuğun okula başlarken sahip olduğu düzeyde tutmayı hedefler. Gelişimsel koruma ise hem yazılı anlatım hem de sözlü anlatım düzeyinde bu becerileri geliştirmeyi amaçlar, buna daha çok “Zenginleştirici İkidilli Eğitim” denilmektedir.

Tablo 2: İkidilli eğitim modelleri

İKİDİLLİLİK İÇİN ZAYIF EĞİTİM MODELLERİ (Baker, 2001, s.278)				
Program türü	Çocuğun kökeni	Sınıf dili	Toplumsal ve eğitsel amaç	Nihai dilse hedef
DALDIRMA (Submersion)	Dilse azınlık	Egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
DALDIRMA(Submersion) (Dengeleyici geçici sınıflarla destekli)	Dilse azınlık	L2 (anadil) de geçici sınıflarla egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
SOYUTLAYICI İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilse azınlık	Azınlık dili (mecburi,seçeneksiz)	İrk ayrımı	Tekdillilik
GEÇİCİ İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilse azınlık	Azınlık dilinden egemen dile geçiş	Asimilasyon	Göreceli tekdillilik
BİR YABANCI DİL EĞİTİMİ İLE EGEMEN	Dilse çoğunluk	Egemen dil ve L2 /YD de derslerle	Sınırlı zenginleştirme	Sınırlı ölçüde ikidillilik
AYIRICI İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilse azınlık	Azınlık dili (seçmeli)	Ayrışma/otonomi	Sınırlı ikidillilik
İKİDİLLİLİK VE İKİDİLLİ OKURYAZARLIK İÇİN GÜÇLÜ EĞİTİM MODELLERİ				
BATIRMA (Immersion)	Dilse çoğunluk	Başlangıçta L2’ye ağırlık veren ikidillilik	Çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
DİLİ KORUMA/ YERLİ-AZINLIK DİLİ	Dilse azınlık	L1’ e ağırlık veren ikidillilik	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
DİLSEL AÇIDAN ÇİFT YÖNLÜ İKİDİLLİ EĞİTİM	Karma: dilse azınlık ve dilse çoğunluk	Azınlık ve çoğunluk dili	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
EGEMEN DİLLERDE İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilse çoğunluk	İki egemen dil	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
Not: L2:İkinci Dil, L1:İlk Dil (Anadili), YD:Yabancı dil				

İkidilli eğitimin arkasında uygulanan eğitim modelinin birbiri ile çatışan çok çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Bir topluluğa ikidilli eğitim verilirken sosyokültürel, ekonomik ve siyasi konular her zaman odak noktasını oluşturmuştur.

İkidilli çocukların mümkün olan en iyi düzeyde her iki dile de hakim olmaları ve rahatlıkla her iki dilde kendilerini ifade edebilmeleri uygulanan ikidilli eğitim modeli ile yakından ilgilidir. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi klasik göç ülkeleri yanında Almanya, Fransa İsveç, Hollanda gibi göçmen işçi kabul eden ülkelerde birbirinden farklı ikidilli – iki kültürlü ve çok kültürlü eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Yunanistan'da ise ikidilli eğitim ülkenin sadece belli bir bölgesinde uygulanmaktadır. Bu model Lozan Antlaşması ile mübadele dışı tutulan Batı Trakya'daki Türkler için uygulanmaktadır. Bu modele ilişkin açıklamalar III. Bölümde “*Batı Trakya'da Azınlık Okullarında Uygulanan İkidilli Eğitim Modeli* ” başlığı altında yer almaktadır.

2.2.8.1. Daldırma (Submersion) modeli

Bu model, azınlık mensubu çocuğun ya da bir ülkede göçmen olarak bulunan ailenin çocuğunun anadilinin okuldaki başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılar. Bu model anadilin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklara yönelik olan bu modelle çocuk ikinci dilin “*derin sularına atılarak, hiçbir yardım almadan mümkün olan en kısa sürede yüzmesi*” yani-ikinci dili öğrenmesi beklenir. İçinde “*yüzmesi beklenen havuz*” ikinci dili yani çoğunluk dilini oluşturmaktadır. Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır. Bu modelde okul ortak

ekonomik ve siyasi ideallerin oluşturulması için bir “öğütme” aracına dönüştürülmektedir.

Bu model ABD gibi klasik göç ülkelerinde tercih edildi ve ülkeye gelen göçmen çocukları üzerinde uygulanarak onların kökleri ile olan bağlantılarının kesilmesi amaçlandı. Model göçmenler dışında ortak iyiyi tehdit eden yerli dilsel azınlıklar üzerinde de uygulandı ve çoğunluğun temsil ettiği dil ve kültürün değerlerine katılımı sağlayan bir araç oldu. Bu model var olan personelle yürütüldüğü için maliyeti düşük olmasından dolayı da tercih edildi.

Kültürü ve anadili geri plana iten model zamanla hedef kitlenin marjinalleşmesine ve kimlik kaybına uğramasına yol açtı. Uygulamalar sonunda modelin göçmen ve azınlık çocukları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve zarar verdiği anlaşılmıştır. Çünkü çocuklar derslerindeki başarısızlıklarının yanında toplumsal ve duygusal açıdan uyum sorunları ile karşılaştılar ve okulu terk olaylarında artış gözlenmeye başlandı. Ortaya çıkan veriler özellikle ABD’de göçmen çocuklarının okuldaki başarısının Amerikan çocuklarınınkinden daha kötü olduğunu göstermiştir. Anadilinin ikinci bir dili öğrenmede ne denli etkili ve önemli bir değişken olduğunun anlaşılması ile anadili dersleri bu model kapsamında programa konmuş ve model yumuşatılmıştır (Baker, 2001 s.277 ve Özdemir, 1988 s.111).

2.2.8.2. Geçici –dengeleyici sınıflarla destekli daldırma (Submersion) modeli

Submersion modeli geçici-dengeleme sınıfları ile de uygulanabilir. Bu durumda azınlık ya da göçmen çocukları çoğunluk dilinde “dengeleme” ya da “destekleme” diyebileceğimiz bir eğitime tabi tutulmak amacıyla ders gördükleri sınıflarından alınıp ayrı sınıflara konulmaktadırlar ve yine çoğunluk dilinde verilen

derslere tabi tutulmaktadırlar. Bu dengeleme sınıflarında dersler daha basit bir sözvarlığı ile verilmektedir. Hedef dilsel azınlık çocuklarını ülkede uygulanan genel eğitimin içinde tutmaktır. Uygulamanın örneklerine ikinci dil İngilizce olmak üzere ABD ve İngiltere'de rastlanmaktadır. Göçmen çocuklarını hedef alan benzer uygulamalara son yıllarda Yunanistan'da da rastlanmaktadır (Damanakés 2002).

Bu sınıflara alınan çocukların, arkadaşları tarafından “*yetersiz*” ya da “*algılama özürlü*” olarak nitelendirilmeleri ihtimali de vardır. Bu model okul için bir maliyet doğurmamaktadır ve amaç çocukların ikinci dildeki becerilerini geliştirmektir. Bu modelin de hedefi tekdillilik ve asimilasyon olduğu söylenebilir (Baker 2001).

2.2.8.3. Tecrit ya da soyutlama eğitimi

Bu modelde eğitim sadece azınlık dilinde verilmektedir. Egemen olan topluluk ya da grup azınlık grubuna sadece anadilinde eğitim vererek azınlığın tabi olma durumunun ve soyutlanmışlığının sürdürülmesini hedeflemektedir. Bu model tek dilliliği çoğunluk dilinde değil azınlık dilinde hedeflemektedir. Bu eğitim modelinde buna tabi olanların çoğunluk dilini konuşanlardan soyutlanmaları amaçlanmaktadır.

2.2.8. 4. Geçici (geçiş dönemi) ikidilli eğitim

ABD’de en yaygın olan ikidilli eğitim modeli budur. Bu modelin yaratacağı sonuç ise, genellikle anadilinin yitimidir. Daldırma (submersion) modelinden farklı, azınlık çocuklarına bir süre anadillerini kullanma izni verilmektedir ve genel eğitimin gereklerini yerine getirecek ve egemen dilde yeterli olacakları düzeye gelene kadar onlara anadillerinde eğitim imkanı sunulmaktadır. Bu modelde hedef

ailenin dilinin yani anadilinin oransal olarak kullanımını azaltarak egemen dilin kullanımını arttırmaktır.

Modelin süreçten erken çıkış ve geç çıkış olmak üzere iki farklı uygulanış biçimi vardır. İlkinde anadilinin kullanımına iki yıl izin verilmektedir. Diğerinde ise ilköğretim 6. sınıfa kadar %40 oranında sınıfta derslerin anadiliyle gerçekleştirilmesine izin verilmektedir. Dersi veren öğretmenlerin ikidilli olmaları gerekmektedir. Örneğin İspanyol kökenli çocuklara ders veren öğretmen İspanyolca-İngilizce ikidilli olmalıdır. Baker (2001) bu öğretmenler için: *“Bunlar okul yönetiminin çok değerli müttefiki olabileceği gibi birer Truva Atı da olabilirler”*. demektedir (Baker, 2001 s.282). Böylece bu öğretmenler hedefe ulaşmada anadili İngilizce olan tek dilli öğretmenlerden daha etkili olabilirler ve bir dilden diğerine geçiş sürecini ve sonuçta asimilasyonu sessiz sedasız gerçekleştirebilirler. Ancak bu öğretmenler bürokratlarla ve egemen kültürün karar vericileri ile değil de aynı kökenden geldikleri azınlık grubunun beklentileri doğrultusunda hareket ederek çocukların anadillerini korumaları için çaba harcayabilirler. Ancak bu olasılığın gerçekleşme ihtimalinin çok da yüksek olmadığı unutulmaması gerekir.

2.2.8. 5. Tek yabancı dille temel eğitim modeli

Bu modelde dilsel çoğunluğun dilini konuşan çocuklar anadillerinde eğitim görürler. Avrupa'nın büyük bir bölümünde, Avustralya'da , Kanada'da ve ABD de çocuklar ailenin dilinde eğitim almaktadırlar. İkinci dil olarak verilen yabancı dil günlük ders programında bir ders saatini geçmemektedir. Bu yabancı dil dersi diğer fen ya da sosyal programdaki derslerden farklı değildir. Bu uygulama 12 ya da 11 yıllık temel eğitim boyunca sürse de ders süresinin yetersiz olması nedeniyle

çocukların yabancı dilde işlevsel bir rahatlık kazanmaları mümkün olmamaktadır. Bu model, ikinci dilde yeterli beceriler kazanmış ikidilliler yaratmada başarısızdır ve belirli bir süre sonra bu yabancı dile ilişkin öğrenmeler kalıcı olmadığı için unutulmaktadır. Ancak motivasyon çok güçlü olursa ve bu dili öğrenme gelecekte mesleki kariyerleri açısından çok önemli ise yabancı dilde öğrenciler başarılı olabilirler.

Bu modeli aslında ikidilli bir eğitim modeli olarak nitelemek pek doğru değildir. Çünkü modelin hedefi de zaten sınırlı oranda ikidilliliktir. Türk Eğitim Sistemi içinde ilk ve orta dereceli okullarda bir yabancı dil öğretmeyi hedefleyen eğitim modeli de buna uygundur.

2.2.8. 6. Batırma (Immersion) modeli

Yukarıda incelenmiş olan eğitim modelleri “*Tek bir dilde temel eğitim modeli*” hariç, bu programlarda öğrenim gören öğrenciler ikidilli oldukları için ikidilli eğitim modeli olarak nitelendirilmektedirler ve bunların amacı ikidilli bireyler yetiştirmek değil aksine tekdilliliği sağlayacak koşulları yaratmaktır. Oysa, “*Batırma (immersion)*” olarak nitelenen model ikidilliliği hedeflemektedir ve bu yönü ile yukarıdakiler gibi “*zayıf*” değil, “*güçlü*” bir ikidilli eğitim modelidir. Amaç, çocukların okul başarıları azalmaksızın onların ikidilli ve iki kültürlü olmalarını sağlamaktır.

Bu model ikinci dil olarak Fransızca'yı hedef alarak Kanada'da uygulanmaktadır. Çocuklar anadillerine ek olarak ikinci bir dilde de eğitim görürler. Amaç onların kültürel kimliklerinin zenginleştirilmesidir. Model etnik ve dilsel çoğunluğu oluşturan dil grubuna ait çocuklar üzerinde uygulanır. Kanada'da anadili

İngilizce olan Anglosakson kökenli çocuklar eğitim sürecine katıldıkları andan itibaren Fransızca öğrenmeye başlarlar. L1 olan İngilizce ile L2 olan Fransızca birlikte verilir ve bu modelde anadili bir kenara itilmez. Bu modelde anadili L1 ikinci dil olan L2' ye rakip değildir. Amaç L1 korunarak L2' ye hakim olmaktır. İmmersion modelinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler dersleri L2'de (Fransızca) verirler fakat çocukların anadili olan L1'i (İngilizce) de bilirler. Bu model çoğunluğa mensup çocuklara arzuya bağlı olarak devam ettikleri bir eğitim imkanı sunar (Özdemir, 1988 s.114)¹⁵.

Model hedef gruba üç farklı yaş döneminde uygulanabilir. Uygulama sırasıyla anasınıfından itibaren başlayabileceği gibi, 9 ila 10 yaş arasında da söz konusu olabilir ya da temel eğitimin ikinci kademesinde yani lisede de uygulanabilir.

Modelin uygulanma süresi göz önüne alındığında dersler önceleri hafta içinde ikinci dilde (burada Fransızcada) %100 oranında, 2 ila 3 yıl süre ile uygulanabilir. Eğitim modelinin bu değişkesine tam İmmersion denilmektedir. Bu süreden sonra 3 ila 4 yıl boyunca haftada %80 oranında uygulanabilir ve ortaokul sınıflarında %50 oranında Fransızca dersleri ile tamamlanır. Kısmi immersionda ise anasınıfından ortaokula kadar dersler %50 oranında ikinci dil olan Fransızcada verilir.

1965 yılından itibaren Kanada'da hızlı bir şekilde yaygınlaşan "*İkidiilli İmmersion Modelinin*" Kanada'daki uygulandığı ile ilgili olarak şu sayısal veriler aktarılmaktadır (Baker, 2001 s.286): Anadili İngilizce olan yaklaşık 300.000 çocuk bu modeli uygulayan 2000 dolayında Fransız okulunda eğitim görmektedirler. Bu sayı Kanada'daki toplam öğrenci nüfusunun % 6'sını oluşturmaktadır.

¹⁵ Bu ikidilli eğitim modeli ile ilgili kapsamlı bilgi için bkz. Baker, 2001 s.489-501, ayrıca Özdemir'in tezinde de s.114 vd'da bu model ele alınmaktadır.

Kanada’da uygulanan ve uygulama biçimine yukarıda değindiğimiz bu İkidilli İmmersion Modeli sayıları bini aşan araştırmaya konu olmuş ve görülmedik bir başarı ve gelişme göstererek Avrupa’daki ve dünyanın değişik yerlerindeki ikidilli eğitim uygulamalarını etkilemiştir. Örnek olarak İspanya’nın Bask Bölgesinde, Finlandiya’da, Japonya’da, Avustralya’da, İskoçya’da, Galler’de ve İrlanda’da başarı ile uygulanmıştır (Lindholm, 1990 ;Garmendia, 1997 ve Baker, 2001 s.289).

2.2.8.7. Azınlık-anadilinin korunması ve çocuğun kültürel kimliğinin desteklenmesine dönük model

Bu model toplumun çok kültürlü yapısını bir olgu olarak kabul eder ve azınlık gruplarının hakim kültür içinde eritilmesini değil, kendi kültürel özelliklerini korumasını amaçlar ve buna yönelik hedefleri olan, bunu destekleyen eğitim modellerini benimser. Bu modelin değişik versiyonları vardır. Amaçlanan, çocuğun ikinci dildeki kadar anadilde beceri kazanması ve her iki dilin dengeli biçimde ve aynı düzeyde öğrenilmesini sağlamaktır. Model ikidilli çocuklara yöneliktir ve zaman içinde ikidilli grubun kültürel çoğulculuğa, sosyal açıdan da özerk bir yapıya kavuşmasına yol açabilir (Özdemir, 1988 s.118 ve Sella-Mazi, 1999 s.20).

Modelin uygulanması sürecinde çocuğun ait olduğu azınlık grubunun dili egemen dile koşut olarak eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Dünya çapında modele uygun uygulamalara örnek olarak ABD’ de İspanyolcanın ve Navaho yerlilerinin dili, İspanya’da Katalancanın, Kanada’da Ukraynacanın, İskoçya’da Keltçenin, İsveç’te Fincenin, Gallerde Galler dilinin, Yunanistan’da Batı Trakya’da Türkçenin eğitim dili olarak kullanılması gösterilebilir. Uygulamada hedeflenen çocuğun anadilinin korunması ve egemen dili kullanma becerisinin de geliştirilmesidir.

Baker'in (2001) Fishman'a dayanarak verdiği bilgilere göre ABD'de etnik azınlıkların eyaletlere dağılmış 5000 dolayında anadili okulları bulunmaktadır. Bu okullarda anadili öğretilen gruplar, Araplar, Afrikalılar, Asyalılar, Fransızlar, Almanlar, Yunanlılar, Tahitililer, Yahudiler, Ruslar, Polonyalılar, Japonyalılar, Latin Amerikalılar, Ermeniler, Hollandalılar, Bulgarlar, Türkler, İrlandalılar, Rumenler ve Sırpolar olarak sıralanmaktadır. Bu etnik gruplar anadillerini yitirmiş ya da yitirme sürecinde olup bahse konu okullarda anadillerinde eğitim vermekteler ve okulların her türlü işletme giderlerini kendileri karşılamaktadırlar. Bu okullar özel olup eğitim harçları ğrenci velilerinden karşılanmaktadır. Öğrenciler verilen eğitimle ikidillilik becerisi kazanmaktalar ve kültürlerarası bir kimlik geliştirmektedirler.

Dili koruma programlarında söz konusu olan dil için Fransızlar köken dili ifadesini benimserken, İngilizler ondan cemaat dili diye söz etmektedirler. Ayrıca miras dil, etnik dil, azınlık dili, atalar dili, yerli dili, köken dili ve anadili ifadeleri de kullanılmaktadır. Bu (ana)dilini koruma programlarından dilsel azınlıkların çocukları yararlanmaktadır ve dersler hem azınlık dilinde hem de egemen dilde verilmektedir. Bu dili koruma programlarında uygulanan model ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır ve genel özellikleri şöyle sıralanmaktadır: Bu eğitimden yararlanan çocukların ezici çoğunluğu dilsel azınlıklara ait ailelerin çocuklarıdır. Aileler çocuklarını devlet okullarına ya da anadili okullarına gönderme konusunda seçme hakkına sahiptirler. Dolayısıyla bu okullara gönderme bir haktır; ancak bir zorunluluk değildir. Öğrencinin anadilinde verilen dersler, okuldaki derslerin yaklaşık %50'sini oluşturmaktadır. Genellikle teknoloji ve bilim konulu dersler egemen dilde sosyal içerikli dersler azınlık dilinde verilmektedir. Anadili koruma programı uygulayan okullar genellikle ilkokullardır. Ama kural değildir, örnek olarak Galler'de orta

öğretimin sonuna kadar bu okullara devam etmek olanaklıdır. Hatta anadilinin ya da diğer adı ile miras dilin Üniversitede de eğitim aracı olarak kullanılması mümkündür(Baker, 2001 s.293).

Yunanistan'da uygulanan ikidilli eğitim modeli belki de en fazla bu bölümde bahsettiğimiz anadili ya da miras veya köken dili programına uygun düşmektedir. İlgili bölümde bahsedileceği gibi orada da Türkçe ve Yunancanın eğitim programı içindeki ağırlığı nerdeyse %50 Yunanca ve %50 Türkçe düzeyindedir¹⁶.

Bu model belki de benimsenmesi önerilebilecek en uygun olandır. İkidilli eğitim modeli L1 ile L2 arasında dengeyi sağlamazsa ve çocuk bir kısır döngünün içine atılırsa, kaçınılmaz olarak karşımıza yarı dillilik çıkacaktır. Bu L1’ de yetersizlik ve başarısızlık olabileceği gibi ikinci dil L2’ de başarısızlık ve yetersizlik de olabilir (Sella-Mazi 2001 s.20 ve Romaine, 1995 s.287).

2.2.8.8 Çift yönlü ikidilli eğitim

Bu model sınıfta azınlık ve çoğunluk çocuklarının birbirlerine eşit sayıda olmaları durumunda söz konusudur. ABD’de rastlanan bu eğitim modeli kural olarak ilkokul düzeyi ile sınırlıdır. Eğitim dili olarak hem azınlık dili hem de çoğunluk dili kullanılmakta ve hedeflenen, çocukların dengeli ikidilliler olarak yetişmeleridir.

Sınıfta öğrencilerin dengeli bir şekilde dağılımına (%50 azınlık öğrencileri ve %50 çoğunluk öğrencileri) dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksi halde gruplardan birinin sayısal üstünlüğe sahip olması durumunda programın amaçladığı ikidilli okuryazarlık tehlikeye girer ve sayısal açıdan düşük oranda olan grup diğer gruptan soyutlanabilir. Bu ise hiç istenmeyen bir gelişme olur. O nedenle sınıfı oluşturma

¹⁶ Önceleri Türkçe ders saatleri daha fazla iken şu anda denge Türkçenin aleyhine olacak şekilde bozulmuştur.

sürecinde dilsel dengenin korunmasına özen göstermek gerekmektedir. Aileler bu okullara çocuklarını gönderme konusunda özgürdür. Uygulamada azınlık grubuna mensup ailelerin çocuklarını bu okullara gönderme yanlısı olmalarına karşın egemen kültürü temsil eden ailelerin bu konuda belki ikna edilmeleri gerekebilir.

Çift Yönlü İkidilli okulların amacının farklı bir dilsel geçmişi olan çocuklara fırsat eşitliği yaratmak, her çocuğun kendi kimliği ile ilgili olumlu bir benlik duygusuna sahip olmasının koşullarını hazırlamak, çokkültürlü çocukların yetişmesini ve her iki dilde de yetkinlik kazanmalarını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu okulların özel amacı ikidilli okuryazar olan çokkültürlü öğrenciler yetiştirmektir.

Bu okulların bahse konu amaçlarını gerçekleştirmede şu noktalar önem kazanmaktadır: Okulda eğitim aracı olarak kullanılan her iki dil de eşit statüdedir, okulda yürütülen her türlü etkinlikte duyurular dahil iki dil de kullanılmaktadır, bu okullarda ders veren eğitmenler de genellikle ikidillidir, bu eğitimin süresi mümkün olduğunca uzun olmalıdır; çünkü bu uygulamayı sadece iki ya da üç sınıfla sınırlı tutmak hedeflere ulaşmada yeterli değildir. İzlenice ile hangi derslerin hangi dilde yapılacağı belirlenebilir.

Bu okulların ABD'deki tarihçesi 1963'lere dayanmaktadır. Bu okulların sayısı sürekli bir artış göstermiştir ve 1990'lı yıllarda bu sayı 170'e ulaşmıştır ve bunların üçte biri Kaliforniya eyaletindedir. Bu okullarda eğitim dilleri ağırlıklı olarak İngilizce ve İspanyolcadır. Bu okulların verimliliği konusunda yapılan araştırmalar olumlu sonuçlar vermiştir (Baker, 2001 s.301).

2.2.8.9. Egemen dillerde ikidilli eğitim

Bu modelde iki egemen dil okulda birbirine koşut olarak kullanılmaktadır. Bu okulların amacı ikidillilik ve kültürel çoğulculuktur. Bu tür okullara daha çok nüfusunun büyük bölümü zaten ikidilli olan Luksemburg ve Singapur gibi ülkelerde ya da bünyesinde ağırlıklı yerli nüfus barındıran ülkelerde rastlanmaktadır. Bu tür okulların örnekleri Asya'da (örn. Hindistan'da)ve Afrika'da bulunmaktadır. Orada yerel bir çoğunluk dili ile İngilizce eğitim dili olarak birlikte kullanılmaktadır. Bu uygulamada devletin amacı yerel dilde ve bir egemen dilde (Fransızca, İngilizce) ikidilliliği temin etmektir. Modele ilişkin uygulamalar konusunda örnekler vermek gerekirse Bruney'de Malezya dili ile İngilizce, Nijerya'da temel eğitimde İngilizce ile Nijeryanın resmi dillerinde biri birlikte eğitim dili olarak kullanılmakta, Singapur'da İngilizce ile resmi Çince veya Malezya dili ya da Tamil dili eğitimde birlikte kullanılmaktadır. Bu eğitim modeli ikidilli olan bir ülke için ya da ikidillilik oranını artırmayı amaçlayan bir ülke için söz konusu olabilir (Baker 2001).

Bu eğitim modeli Türkiye'de çok yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Türkiye pratiğinde yabancı dilde eğitim olarak adlandırılan uygulama, ilköğretimden üniversite düzeyine kadar eğitimin her kademesinde yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bu model anadili öğretiminin amaçlarını olumsuz yönde etkilediği ve Türkçenin gelişmesini de engelleyici bir işlev gördüğü için akademik çevrelerde haklı olarak şiddetle eleştirilmektedir (Kavcar, 1988).

İkidilli Eğitim Modellerini konu alan inceleme de tamamlanmıştır. İçlerinde farklı köken ve kültürden insanlar barındıran ülkelerin bu göçmen ve azınlık gruplarının eğitimi ve çoğunluğun oluşturduğu toplumsal yapı ile kaynaşmalarını

sağlamak için benimsedikleri eğitim modellerini Yorgogiannés(1999) beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar sırasıyla: asimilasyon modeli, katılım modeli, çokkültürlü model, ırkçılık karşıtı model ve kültürlerarası modeldir. Dünyada uygulanan modelleri ana hatları ile tanımak, araştırma konumuzu oluşturan Batı Trakya'daki İkidilli Eğitim Modeli'ni daha iyi kavrama ve değerlendirme olanağı sağlayacaktır. Orada uygulanan modele yönelik olarak idari çevrelerden (Marangos-Kelesidés 2004) ciddi eleştiriler yöneltilmektedir ve öğrencilerin yetersizliklerinin sebebi modele mal edilmektedir.

BÖLÜM III

3.1. BATI TRAKYA TÜRK AZINLIĞININ EĞİTİMİ

Azınlık eğitim sistemi Yunanistan'ı bağlayan uluslararası sözleşmeler, ikili antlaşmalar ve Yunan iç hukukunun tasarrufu olan anayasa, yasa, yasa gücünde kararnameler ve genelgelerle düzenlenmektedir. Uluslararası sözleşmeler ve ikili antlaşmalar daha çok çerçeveyi çizerken esas uygulama ile ilgili konular yasa, kararname ve genelgelerle düzenlenmektedir. 1923'ten bu yana azınlık eğitimi alanında pek çok düzenleme yapılmıştır ve bugün Lozan'la kurulan dengenin korunduğunu söylemek çok güçtür.

Azınlık haklarında karşılıklılık ilkesinin benimsenmiş olması nedeniyle zamanla İstanbul'daki Rum nüfusun azalmasına bağlı olarak Yunanistan bunu gerekçe göstererek azınlığın bireysel özgürlüklerini ve azınlık hukukundan doğan haklarını kısıtlama yoluna gitmiştir. Bu konular ayrı bir araştırma alanı oluşturmaktadır ve bu konuda niteliği tartışılır olsa da pek çok çalışma yapılmıştır. Bu tez çalışmasının III. Bölümünde araştırma alanını oluşturan ikidilli azınlık okullarının tabi olduğu sisteme ilişkin saptamalar yapılmaya çalışılmaktadır. Azınlık eğitiminin yaşadığı sorunlar çok kapsamlıdır; hepsine ayrı ayrı değinmek bu tezin amacı ile örtüşmemekle beraber yapılan araştırmanın sonuçlarını yorumlamada önemli olmasından dolayı genel bir çerçeve çizilmektedir. Bu bölümde azınlık kavramı, dilsel azınlık, azınlık dili olarak Türkçenin Batı Trakya'daki durumu, ikidilli azınlık eğitiminin kademelerinden ve ikidilli azınlık eğitiminin değişkenlerinden söz edilecektir.

3.1.1. Azınlık

Azınlık kavramının tanımı 20.yy. başından beri siyaset ve hukuk dünyasını meşgul etmektedir. Ancak toplumsal ve siyasal içeriği ile zaman içinde pek çok değişikliğe uğramış olan azınlık kavramı konusunda genel kabul gören bir tanıma ulaşıldığı söylenemez. Bunun nedeni azınlık tanımına girecek toplumsal grupların aynı özelliklere sahip olmayışında ve bu tanımlamaya göre hareket edecek ya da etmek zorunda kalacak olan ilgili devletlerin hukuk sistemlerinde aranmalıdır; çünkü her defasında, yapılan tanıma uymayan durumlar ortaya çıkmıştır. Devletlerin toprakları içinde azınlık gruplarının varlığını kabul etmede isteksiz olmaları da kabul edilebilir bir tanımın ortaya çıkmasını engellemiştir (Tsitselikés, 1996 s.31).

Sosyopolitik bir kavram olarak azınlığın tanımı da bunun ölçütlerinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bir azınlık grubundan söz edebilmek için:

- Öncelikle toplumun çoğunluğunu oluşturan gruptan farklı olan ve onlardan dil, din ve etnik köken olarak ayrılan bir grubun varlığı gereklidir.
- İkinci olarak köken, dil ve din gibi öğelerle birbirine bağlanan azınlık gruplarının sayısı da önemlidir. Azınlık statüsü tanınacak grup ne çok küçük ne de çoğunluğun sayısına yakın olmalıdır.
- Üçüncü olarak azınlık grubu ülkede başat olmamalıdır.
- Dördüncü olarak azınlık mensupları içinde bulundukları ülkenin vatandaşı olmalıdırlar.
- Beşinci olarak bu kişilerin devletlerine bağlı olmaları ve ayrılıkçı eylemlerden kaçınmaları gerekmektedir. Bu nesnel ölçütlere ek olarak öznel bir ölçüt olan azınlık bilinci de aranır. (Oran, 1991 s. 41; Tsitselikés, 1996 s.32 ve Sella-Mazi, 2001 s.156).

Birleşmiş Milletlerce 1966 yılında kabul edilen Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi'nin 27. maddesinde azınlıkların korunmasından söz edilmekte; ancak azınlık tanımına hangi grupların girdiği belirtilmemektedir (Sella-Mazi 2001 s.155). 1979 yılında azınlıklar konusunda uzman olan Profesör Capotorti komisyonlarda yürütülen çalışmalardan sonra şu tanımı önermiştir:

“Azınlık, bir devletin diğer nüfusundan sayıca az olan , başat konumda olmayan, mensupları o devletin vatandaşı olan, ülkenin çoğunluğunu oluşturan nüfustan etnik, dini ve dilsel açıdan farklılaşan özellikler taşıyan ve dolaylı da olsa kültürlerini, geleneklerini, dinlerini, ya da dillerini koruma amacıyla bir dayanışma duygusu ortaya koyan gruptur” (Tsitselikés, 1996 s.33).

Bir grubun azınlık olarak nitelenmesinde tanımı oluşturan tüm unsurlar bulunmayabilir; ancak her defasında ulusal bilinç ölçütü aranmaktadır. Bir azınlık grubunun dilini incelediğimizde onu dilsel ve dinini incelediğimizde onu dinsel bir azınlık olarak nitelendirebiliriz; ancak bu azınlık grubunu oluşturan bireyler ulusal bilinç taşıyorlarsa bunları etnik azınlıkların dışında bir sınıflamaya tabi tutmamız doğru olmaz.¹⁷

1998 yılı Mart ayından itibaren Etnik Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve-Anlaşma yürürlüğe girmiştir ve şu anda 15 ülkeyi bağlamaktadır. Bu çerçeve anlaşma münhasıran azınlık haklarının korunmasını amaçlayan çok taraflı ve bağlayıcı ilk sözleşme metnidir. Yunanistan da bu sözleşmeye imza koymuştur; ancak sözleşme iç hukukta bağlayıcı olmasının koşulu olan meclis onayından henüz geçmemiştir. Anlaşma imzacı devletlere diğer yükümlülüklerin yanında, eşitlik ilkesine uyma, ayrımcılığa son verme, azınlık grubunun kimliğini koruma zorunluluğu getirmektedir¹⁸. Sözü edilen “*Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Antlaşması’nın*” Avrupa Konseyi’ne üye olan ülkelerin imzasına sunulan, “*Avrupa’nın Çevresel ya da Azınlık Dilleri Sözleşmesi*” imza aşmasına gelene kadar üye ülkeler arasında sıkı müzakere konusu olmuştur ve taraf olacak ülkelerin özel

¹⁷ Azınlık konusu ile ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi için bkz. 1) Tsistelikes, K.,-Hristopoulos, D., (1997) **To Meionotiko Fainomeno stén Hellada, mia Simvolé ton Koinonikon Epistémon** (Yunanistan'da Azınlık Olgusu bir Toplumbilim Katkısı), Kritike Yayınları, Atina., 2) Oran, B., (1991), **Türk Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu**, Bilgi Yayınevi, Ankara., 3) Sella –Mazi (2001), **Diglossia kai Koinonia** (İkidillilik ve Toplum), Proskénio Yayınları, Atina .

¹⁸ “Etnik Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve- Anlaşma” metninin tamamı ve konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bkz. www.komvos.edu.gr/glossa/Odigos/thema (Tsitselikés’in “Yunanistan'da Azınlık Dilleri” adlı makalesi ekine bakılabilir).

koşullarına uygun olacak esnek bir çerçeve oluşturulmuştur. Ancak üye ülkeler bu sözleşmenin onaylanması sırasında bunun kapsamına ve korumasına dahil olacak azınlık dillerini belirlemek zorundadırlar(mad. 3/1). Azınlıklar için azınlık dilinin önemi ve bunun günlük yaşamda kullanımı çok önemlidir çünkü ayrı bir bilinç oluşmasında ve farklı kültürel kimliğin korunmasında ve sürdürülmesinde dil önemli bir etkidir ve azınlıklara kendi dillerinde verilen eğitim hakkı bu kimliğin korunmasının özünü oluşturmaktadır.

3.1.1.1. Azınlık dili- dilsel azınlık (Minority language)

Azınlık tanımı konusunda ortak bir yaklaşım olmasa da tüm tanımlamalarda dikkat çeken nokta, dilin diğer ölçütlerin yanı sıra her defasında bir azınlık grubunu belirlemede göz önünde bulundurulmasıdır. Böylece dilin siyasi içerikli bir konu olan azınlık konusu ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Dil, insanın yaşadığı dünyayı şekillendirmesi sürecinde önemli işlev görmektedir ve bu yönü ile hem kişiler arasında hem de gruplar arasındaki iktidar ilişkilerinde etkili bir rol oynamaktadır.

Azınlık ve dil kavramının ilişkisi ve bunların siyaset ile bağlantılı olması büyük ölçüde siyasi kriterlerle belirlenen dilsel azınlık kavramını ortaya çıkarmaktadır. Siyasi yönelimli araştırmalarda dilsel azınlık kavramı etnik azınlık kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Oysa dilbilimsel yönelimli araştırmalar, dilin kullanımı ve varlığını sürdürmesi ya da yok olması konusu üzerinde durmaktadırlar ve buna paralel olarak dilsel azınlıkların varlıklarını sürdürmede etkili olan unsurları incelemektedirler (Sella- Mazi, 2001 s.158).

Bir dilsel azınlığı ve buna bağlı olarak bir azınlık dilinin varlığını belirleyen ölçütler: a) bireylerin kendilerini böyle görmeleri, b) söz konusu dilin

konusucularının ortak geçmişi, c) dil ile bağlantılı dilsel, kültürel ve tarihsel özelliklerin bulunması olarak sıralanır. Bu ölçütler kesin kabul edilmemelidirler. Çünkü bu dili konuşan bir kişi bu anılan ölçütlerden sadece biri aracılığı ile aynı dili konuşan grupla ilişki içinde olabilir ya da her üç ölçüt de bulunabilir.

Dilsel azınlık kavramı dilbilimsel ölçütlerle belirlenememektedir. Dünya üzerinde dilsel azınlıklar yerli ve yerli olmayan şeklinde ayrıma tabi tutulur. Yerli dilsel azınlık belli bir coğrafyada genellikle yüzyıllarla ifade edilen bir süreden beri yerleşiktir ve söz konusu bölgede bu dil çoğunluğun dili değildir. Bu yerli dilsel azınlıklar dilleri başka bir devletin resmi dili olanlar (örneğin Danimarka'daki Almanlar, Yunanistan'daki Türkler) ve dilleri herhangi bir devletin dili olmayanlar (örneğin, İspanyadaki Basklar ve Katalanlar), olarak iki gruba ayrılırlar .

Yerli olmayan dilsel azınlıklar ise kısa süre önce bir devlete yerleşmiş insanlardır. Bunlar yeni azınlıklar olup 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa devletlerinin pek çoğunun toplumsal yapılarında derin değişiklikler yaratmışlardır (Sella-Mazi 2001, s.161).

Avrupa Konseyi'nin Azınlık Dilleri bildirisinde “*azınlık dili* ”şu şekilde tanımlanmaktadır:

- a) Devletin sınırları içinde belirli bir bölgede bu devletin vatandaşlarınca geleneksel olarak kullanılan dil. Bu dili konuşanlar sayısal açıdan devletin nüfus çoğunluğundan daha az kişiden oluşmaktadır. Bu dilin yerel düzeyde (örn. özerk bölgelerde) resmi dil olması onun azınlık dili statüsünü ortadan kaldırmaz.
- b) Söz konusu devletin resmi dili ya da dillerinden bu dil farklıdır.
- c) Azınlık tarafından kullanılan her dil, ulusal ya da resmi dil bile olsa azınlık dilidir.

Bu tanım bir devlet içinde uzun süreden beri konuşulan dillere değinmektedir. Lehçelerle, Avrupa kökenli olmayan göçmenlerin dilleri “azınlık dilleri” kapsamının dışında tutulmuştur. Bu yönü ile tanımın daha ziyade büyük ülkelerin lehine olduğu

açıktır. Avrupa'nın güçlü devletlerinden olan Almanya, Fransa ve İngiltere gibi ülkelere yerleşmiş olan ve sayıları milyonlara varan göçmen işçilerin konuştuğu diller için hiçbir düzenleme söz konusu değildir (Tsitselikés, 1996 s.38 ve Sella-Mazi, 2001 s.161).

Yukarıda sözü edilen “*azınlık dili*” tanımı çerçevesinde Avrupa Birliği son on yıl içinde Avrupa'daki “*azınlık dilleri*” ile ilgili araştırmalar başlatmıştır. Bulunan yeni tanım “*az konuşulan ya da az kullanılan diller*” ifadesidir. Ancak bu az konuşulan diller içine konuşucusu az olduğu için bir devletin resmi dili olmasına rağmen Birliğin resmi dilleri içinde yer almayan diller de katılmaktadır (İrlandaca ve Lüksemburg dili). Birliğin, bu konudaki araştırmaları gerçekleştirmek için kurduğu büronun (EBLUL) yaptığı araştırmalara göre¹⁹ 15 Birlik üyesi ülkede günlük iletişimde kullanılan elli dolayında dil bulunmaktadır ve bunlardan sadece on biri Avrupa Birliği'nin resmi dili statüsündedir. Portekiz dışındaki 14 üye ülkeden her biri içinde en az bir yerli dilsel azınlık barındırmaktadır (Sella-Mazi, 2001 s.168).

Yunanistan sınırları içinde konuşulan azınlık dilleri ile ilgili araştırmalarda sayısal veri sağlayan tek kaynak 1951 tarihli nüfus sayımıdır. Bu tarihten sonra yapılan nüfus sayımlarında konuşulan dil hanesi kaldırıldığı için konu ile ilgili araştırma yürütenler sürekli bu istatistiklere dayanmaktadır.²⁰

¹⁹ 2003 yılı itibarıyla

²⁰ Anadili olarak konuşulan dil sorusu 1928, 1940 ve 1951 nüfus sayımlarında yer almaktaydı. 1951 sayımına göre anadili olarak Türkçe konuşanların sayısı 92.219 kişi olarak verilmektedir. İşin ilginç tarafı anadili olarak Türkçeyi konuştuğunu söyleyip de Hristiyan olarak verilen kişilerin sayısı 87.640 bu gruptakiler için 1940 sayımında verilen rakam ise 229.075 kişidir. 1951 tarihli nüfus sayımına dönersek o tarihte Türkçeyi anadili olarak beyan eden Hristiyanlar kim sorusu akla gelebilir. Bunlar nüfus değişimi ile Türkiye'den gönderilen anadili Türkçe olan; ancak değişim ölçütü din olduğu için gönderilmek zorunda kalan kişilerdir (Karamanlılar, Gagaguzlar gibi). Bugün bile Makedonya'nın bazı bölgelerinde Türkçe konuşan Hristiyan köylerine rastlanmaktadır. Ancak o bölgelerde Türkçenin eğitim dili olmamasından dolayı izleyen nesille Türkçe konuşma dili olmaktan çıkacaktır. (Bu konuda Eleni Sella- Mazinin (2001) (İkidillilik ve Toplum)- **Diglossia kai Koinonia**” adlı çalışmasının “Yunanistan'da Azınlık Dilleri Bölümünde” ve K.Tsitselikés'in (Azınlıkların Dilsel Haklarının Avrupa'da ve Uluslararası Düzeyde Korunması Rejimi ve Yunan Hukuk Düzeni)-**To Diethnes kai**

Bu tezde çok sık geçen azınlık teriminden, araştırmanın niteliğine uygun olarak dilsel azınlık anlaşılmalıdır.

3.1.1.2. Yunanistan’da azınlık dili olarak Türkçe

Türkçenin Yunanistan'da azınlık dili konumuna düşmesi Yunanistan'ın 1821 de başlattığı bağımsızlık hareketini izleyen süreçte Yunanistan'ı bağımsız bir devlet olarak ilan eden 1830 tarihli Londra Protokolü ile başlar. Osmanlı Devleti 1829 Edirne Antlaşması ile Yunanistan'ın önce özerkliğini sonra da 1832 yılında yapılan antlaşma ile bağımsızlığını tanımıştır (Oran, 1991 s.58). Londra Protokolü ile yeni kurulan Yunan devletinin topraklarında kalan Müslüman azınlıklar için kimi güvenceler getirilmiştir. Bu tarihten itibaren Yunanistan kuzeye doğru topraklarını genişlettikçe bu topraklar içinde kalan Türkler azınlık konumundadır, Türkçe de bir azınlık dilidir.

Balkan Savaşları’nın ardından Osmanlı Devleti ile Yunanistan arasında 14 Kasım 1913 tarihli Atina Antlaşması imzalanmıştır. Bu Antlaşma Yunanistan'a katılan topraklarda kalan ve azınlık statüsüne indirgenmiş Osmanlı vatandaşları için güvenceler getirmektedir. Antlaşmaya ekli 3 numaralı protokolde Müslümanlara azınlık hakları tanınmaktadır (Tsitselikés-Baltsiotés, 2001 s.33 ve Eren, 1997 s.49). Bunlar arasında konumuz açısından bizi ilgilendiren, Müslüman özel okullarını ve bunların gelirlerini tanıyan ve Müslüman azınlık tarafından kurulacak okulların da bu statüde olacağını belirten ve buralarda eğitimin resmi programa uymak kaydıyla Yunanca zorunlu olmak üzere Türkçe yapılacağını güvence altına alan hükümdür. Bu hükümle okulların özerk yönetimine, eğitimin Türkçe yapılmasına olanak

Heuropaiko Kathestos Prostatias ton Glossikon Dikaimaton ton Meionotéton kai he Helliniké Hennomé Taksé, adlı çalışmasında ayrıntılar yer almaktadır.)

verilmektedir. Türkçe bir azınlık dili ve aynı zamanda eğitim dili olarak devletin güvencesi altına girmektedir.

Yunanistan'daki azınlıkların korunması ile ilgili olarak 10 Ağustos 1920 tarihinde Yunanistan, İngiltere ve müttefikleri Fransa, İtalya ve Japonya ile imzalanan ve devletler hukukunda “*Yunan Sevr’i*”²¹ diye anılan antlaşmanın eğitimle ilgili olan 8. maddesi, soy (etnik), din, ve dil azınlıklarına, harcamaları kendilerine ait olmak üzere, dinsel ve toplumsal kurumlar ve okullar kurma, işletme ve denetleme hakkını vermekte, burada kendi dillerini kullanma olanağı sağlamaktadır. 9. maddesine göre, 1 Ocak 1913’ten sonra Yunanistan’a katılan topraklarda geçerli olmak üzere, Yunancadan farklı bir dil konuşan yurttaşların önemli oranda bulundukları bölgelerde Yunan Devleti, okullar kurmayı üstlenmektedir. Bu okullarda eğitimin de kendilerine okul açılan topluluğun dilinde yapılacağı belirtilmektedir. Böylece Antlaşma azınlıklara kendi dilinde eğitim hakkı tanımaktadır. Yunan Devleti’ne de bu azınlıkların dilinde eğitim veren okullar²² kurma yükümlülüğü getirmektedir (Oran, 1991 s.74). Antlaşmanın imzalanmasından sonra Türkiye ile Yunanistan arasında başlayan savaş²³ ve Balkan ülkeleri arasında

²¹ Yunan Sevr'i olarak bilinen ve bugün geçerli olup olmadığı konusunda tereddütler olan bu Antlaşma 29 Eylül 1923 tarihinde “*Yunanistan'daki azınlıkların korunmasına dair Sevr’de imzalanan antlaşmanın onaylanmasına dair*” kanun hükmünde kararname ile onaylanmıştır. RG 311/30.10.1923 Biz Sevr Antlaşması denince Osmanlı İmparatorluğu’nu parçalamayı amaçlayan uluslararası belgeyi anımsarız. Ancak Sevr’de aynı tarihte bu adı taşıyan iki antlaşma daha imzalanmıştır. Bunlardan biri Batı Trakya’yı Yunanistan’a resmen veren Trakya konusundaki Antlaşma ve burada sözü edilen Yunanistan’daki azınlıkların korunması ile ilgili Antlaşma. Bu antlaşma Tsitselikés’e göre (1995 s.279) Yunanistan’ın Londra Antlaşması’nın 3 nolu protokolünden kaynaklanan yükümlülüklerini kapsadığı için bu protokolü ortadan kaldırmaktadır Ayrıca Tsitselikés ve Baltsiotés’in (2001) Azınlıkla İlgili Eğitim yasalarını derledikleri çalışmada yer alan nota göre bu Antlaşma Yunanistan tarafından II. Dünya Savaşı’na kadar uygulanmıştır. (Tsitselikés-Baltsiotés 2001 s.32). Antlaşmanın yürürlüğü konusunda tartışmalar olsa da bu Antlaşma ikili olmayıp çok taraflı bir antlaşmadır ve yürürlükten kaldırıldığına dair hiçbir kayıt da yoktur.

²² Burada söz konusu olan okullar ilkokullardır.

²³ Yunanistan’ın İzmir’e çıkışının ardından başlayan ve 1922 de Mudanya Mütarekesi ile son bulan Türk Kurtuluş Savaşı.

ortaya çıkan yeni durum Antlaşmanın onaylanmasını üç yıl geciktirmiştir. Bu Antlaşma 1923 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Doğrudan Batı Trakya'daki Türk Azınlığı ilgilendiren Antlaşma ise 24 Temmuz 1923 tarihli “*Lozan Antlaşması*”dır. Antlaşmanın 38. ila 44. maddelerinde Türkiye'deki Müslüman olmayan azınlıklarla ilgili düzenlemeler yer almaktadır ve 45. madde aynı düzenlemelerin Yunanistan'daki Müslüman Azınlık için de geçerli olduğunu belirtmektedir. 41. madde ile Yunanistan, topraklarında bulunan Müslüman Azınlığa ilkokullarda “*anadilinde*” eğitim sağlama yükümlülüğü altına giriyor. Yunan Devleti Antlaşma metninde öyle geçiyor gerekçesi ile Azınlığın Türk kimliğini tanımaktan kaçınsa da “*anadilinde*” eğitim güvencesi vermektedir ve bu eğitim de Türkçe yapılmaktadır.

Görülmektedir ki Türkçe 1830’lardan başlayarak Yunanistan'da bir azınlık dilidir ve ilk olarak Türkçe eğitim olanağı 1913 tarihli Atina Antlaşması ile tanınmaktadır. İzleyen Yunan Sevr’i olarak anılan Antlaşma ve son olarak Lozan Antlaşması Türkçeyi bir azınlık dili olarak ve eğitimde anadili olarak kabul etmektedir. Azınlıkla ilgili yasal düzenlemeler azınlığın anadilinde –Türkçede - eğitim hakkını güvence altına almıştır ²⁴. Yunanistan, Türkler dışında başka hiçbir etnik gruba azınlık statüsü tanımamaktadır. Bu nedenle başka hiçbir azınlık dilinde eğitim de verilmemektedir²⁵. Bu durumun doğal sonucu olarak Yunanistan'da Türkçe

²⁴ Burada bir parantez açmakta yarar var. Türkçe eğitim hakkı ve Lozan Antlaşması ile güvence altına alınan ikidilli eğitim, sadece Batı Trakya bölgesinde yaşayan Türklere tanınmaktadır. Yunanistan'ın değişik bölgelerinde ve özellikle Atina ve Selanik kentlerinde yaşayan 15.000 dolayında Türk için ve Onikiadalarından Rodos ve İstanköy’de (Kos adası) yaşayan 4000 dolayında Türk için anadilinde eğitim olanağı yoktur (Mercator Education, **The Turkish Language in Education in Greece**, 2003 raporu)

²⁵ Devlet eliyle başka azınlık dilinde eğitim verilmemektedir; ancak Özel Hukuk kurallarına göre kurulmuş Yabancı Okullara eğitim izni verilmektedir. Örneğin, Atina'daki Byron Koleji, Japon Okulu, Libya Okulu, Polonya Okulu gibi okullar Yunan değil yabancı eğitim programı uygulayan okullar olarak anılmaktadır ve sayıları 11 dolayında olup pek çoğunun okulöncesi eğitim dahil ilk orta ve lise kısımları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra hem Yunanca hem yabancı eğitim programı uygulayan 4 okul ve sadece Yunanca eğitim programı uygulayan 10 yabancı okul bulunmaktadır.

dışında konuşulan azınlık dilleri yok olma sürecindedir. Bu dil yitiminin izleyen nesille gerçekleşeceği tahmin edilmektedir. Türkçe şu anda konuşulan azınlık dilleri içinde en güçlü olanıdır (Sella-Mazi, 2001 s.215).

Türkçe bugün Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan yüz binin üzerinde Türk tarafından konuşulmaktadır. Son yıllarda (1990'lerden beri) Eski Sovyet Cumhuriyetlerinden gelen ve bölgeye yerleştirilen etnik Yunan göçmenlerin bir kısmı da Türkçe konuşmaktadır. Batı Trakya'da Yunanca konuşan Hristiyan nüfusun üçte birden fazlası ve özellikle 50 yaşın üzerinde olan bireyler temel iletişim becerisi düzeyinde de olsa Türkçe iletişim kurabilmektedirler. Yunanistan'da eğitimde Türkçe ile ilgili hazırlanmış 2003 yılı raporuna göre resmi olmayan verilerden hareketle, ülkede toplam nüfusun yüzde üçüne denk düşen 300.000 dolayında kişi Türkçe konuşma ya da değişik düzeylerde Türkçeyi anlama açısından Türkçe konuşucusu olarak kabul edilmektedir²⁶. Bölgede yaşayan Yunanlılardan Türkçeyi bilenler azınlık mensupları ile iş ilişkilerinde Türkçeyi kullanmaktadırlar ve ticari ilişkilerde Türkçe bilmek Yunanlılar için bir avantaj sayılmaktadır. Türkçe resmi yazışmalarda tahmin edileceği gibi kullanılmamaktadır. Tabelalarda ve yol işaretlerinde de Türkçe kullanılmamaktadır. Azınlığın müftülükler ve dernekler gibi kuruluş ve örgütlenmeleri iç prosedürde Türkçeyi kullanırken resmi makamlarla yazışmalarında Yunancayı kullanmaktadırlar.

Batı Trakya'daki Türk azınlığın Yunanistan'da kurumsal olarak tanınan tek azınlık grubu olması Türkçenin geleceği açısından bir güvencedir. Eğitim dili olması Türkçeye bir prestij kazandırmaktadır. Ancak Yunancanın bilinmesinin getirilerinin

²⁶ Mercator Education, The Turkish Language in Education in Greece, 2003 raporu

özellikle son yıllarda alınan kararlarla artması Türkçeye ve İkidilli Türkçe eğitimine eskiye nazaran bir itibar kaybettirtmiştir.

Başka, gerçek anlamda işlevsel ikidilli olan, azınlık toplumlarında görüldüğünün aksine Batı Trakya'da günlük yaşamda dilsel kod değiştirme sadece yeterli eğitim almış kesimde, çoğunluk dilini konuşanlarla temasta yaşanmaktadır. Çünkü azınlığın büyük çoğunluğu Yunanca iletişim kurmada istenenin çok çok altında bir beceri göstermektedir. Türklerin yoğun olduğu yerleşim birimlerinde yaşlı kesim içinde okuma yazma oranının çok düşük olması nedeniyle hiç Yunanca konuşamayanların sayısı küçümsenmeyecek oranda yüksektir. Bölgede yaşayan Türkler günlük yaşamlarında doğal olarak Türkçeyi birinci dil olarak kullanmaktadırlar.

Türkçenin bir azınlık dili olarak durumuna ve geçmişten günümüze izlediği sürece kısaca değindikten sonra Batı Trakya'da konuşulan Türkçeden ve bu dilde yapılan yayınlardan kısaca söz etmek gerek. Azınlıkta Türkçe yayın yapan haftalık gazetelerin yanı sıra, sayıları sınırlı da olsa süreli yayınlar da bulunmaktadır²⁷. Ancak azınlığın kültürel açıdan zengin bir yayın desteğine sahip olduğunu söylemek aşırı iyimser bir yaklaşım olurdu. Başka bir deyişle azınlık mensuplarınca kaleme alınmış edebi nitelikli şiir ya da nesir türünde sanatsal yapıtlar sayıca çok sınırlıdır. Bunun nedenleri arasında Türkiye'nin çok yakın olması ve Türkçe her türlü yayını Türkiye'den temin etme kolaylığının bir ihtiyacın doğmasını önlemesi gösterilebilir.

²⁷ Gündem, Gerçek, İleri, Olay, Rodop Rüzgarı, Trakya'nın Sesi, Diyalog, gibi haftalık çıkan Türkçe gazetelerin yanı sıra Hakka Davet, Gönülden Gönüle, MiHenk, Öğretmenin Sesi ve Azınlıkça gibi edebi ve siyasi dergilerin bir kısmı aylık, bir kısmı ise üç ayda bir çıkmaktadır. Ayrıca çocuklara yönelik "Arkadaş Çocuk" adlı bir çocuk dergisi de yayımlanmaktadır. Ancak bu yayınların okuma alışkanlığının yaygın olmaması nedeniyle tirajlarının düşük olduğunu belirtmek gerek. Ayrıca son yıllara kadar Türkiye'de yayımlanan günlük gazetelerin Yunanistan'a sokulmasında ciddi bir sıkıntı yaşanırken artık bu günlük Türk Basını Batı Trakya'da belirli bayilerde rahatça satılmaktadır. Bu olanak yerel Türk basınına olan ilgiyi ne derece etkiledi bilinmez; ama yerel basının tirajını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Herhangi bir özgün çalışmanın yaratılması durumunda bunun hitap edeceği okuyucu kitlesinin sınırlı olması²⁸ ticari kaygıları da beraberinde getirdiğinden olası girişimler cılız kalmaktadır. Özgün edebi yapıtların ortaya konamamış olmasının bir diğer nedeni olarak, azınlığın yıllarca beyin göçüne maruz kalması gösterilebilir. Eğitim olanaklarının yeterli düzeyde olmaması ve 1995 yılına kadar azınlık mensubu gençlerin Yunan üniversitelerinde eğitim görme olanağından yasal engeller nedeniyle değil; ama fiili engellerden²⁹ dolayı yoksun olmaları onları Türkiye'ye yönlendirmiş ve bu eğitilmiş elit kesimin çok azı geri dönmüştür. Sonuç olarak azınlık nüfusu ile orantılı bir aydın sınıftan yoksun kalmıştır.

Batı Trakya'da konuşulan Türkçe ile ilgili olarak Türk araştırmacılar tarafından 1996 yılında yapılmış bir tek bilimsel araştırmaya rastlanmıştır. Uzmanlık tezi olan bu çalışma "*Batı Trakya'da Konuşulan Türkçenin İncelenmesi ve Standart Türkçe ile Karşılaştırılması*³⁰" başlığını taşımaktadır. Bu konuda Yunanlı araştırmacılar tarafından yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Batı Trakya Türkçesi yazı dili olarak ölçünlü (standart) Türkçeden farklı değildir ve eğitimde ilk ve orta dereceli ikidilli azınlık okullarında öğretilen Türkçe de Türkiye Türkçesidir. Ancak konuşma dili doğal olarak ağız özellikleri göstermektedir. Çünkü Lozan Antlaşması'ndan bu yana seksen yıl geçmiştir ve Batı Trakya Türkçesi, Türkiye Türkçesinden coğrafi olarak 1923'ten beri kopmuş durumdadır. Yeni türetilen sözcüklerin buraya ulaşması sadece kitle iletişim araçları ve özellikle görsel basın

²⁸ Doğrulatma olanağımız olmadığı için ihtiyatla yaklaştığımız Sella- Mazi'in verdiği rakamlara göre Azınlıkta okuma yazma bilmeyenlerin oranı %30-40 dolaylarındadır (Sella-Mazi 2001 s.213' de 218 numaralı dipnot).

²⁹ 1995 yılında getirilen ve neredeyse sınavsız yüksek öğrenime geçiş olanağı sağlayan % 0.5'lik kontejan uygulamasına kadar azınlık mensubu öğrenciler Yunan üniversitelerine giremiyorlardı. Hukuksal bir engel yoktu; ancak öğrencilerin ilk ve orta derceli okullarda aldıkları eğitimdeki yetersizlikler onların üniversite giriş sınavlarında başarısız olmalarına yol açmaktaydı.

³⁰ Hacı Halil A., (1996) "*Batı Trakya'da Konuşulan Türkçenin İncelenmesi ve Standart Türkçe ile Karşılaştırılması*" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

sayesinde olmaktadır, o nedenle buradaki Türklerin kullandığı Türkçede 50’li yılların Türkiye Türkçesine özgü “*eskimiş*” ya da kullanımdan düşmüş sözcüklere rastlanmaktadır. Sözlü iletişimde rastlanan ağız özellikleri, Türkiye’den yayın yapan televizyon kanallarının uydu yayını ile neredeyse her eve ulaşmış olması ve yaygın bir şekilde izleniyor olması ile zaman içinde daha da azalacaktır denebilir. Tüm azınlık dillerinde olduğu gibi Batı Trakya Türkçesine de başat kültür olan Yunan kültüründen günlük kullanım ile ilgili pek çok sözcük girmiştir. Batı Trakyalı bir Türk ve özellikle eğitim düzeyi düşük olanlar bu yerel ağız özellikleri taşıyan Türkçeyi Türkiye’de kullandıklarında anlaşılamama gibi bir sorunla karşılaşmazlar; ancak tamamen bölgesel kullanımda yerleşmiş kimi sözcüklerin Türkiye Türkçesinde olmaması bunların anlamlandırılmasını engeller. Eğitimli kesim bulunduğu ortama göre yerel değişkeyi çok rahat bir şekilde bir kenara bırakıp ölçünlü Türkçeyi kullanmakta zorlanmaz.

Azınlığın Türkiye’ye çok yakın bir coğrafyada bulunması ve Türkiye ile ulaşımın sorunsuz ve kolay olması, ona hem dilini hem de kültürel kimliğini korumasında çok önemli bir katkı sağlamıştır. Tabi ki Türkçenin bir eğitim dili olması, tüm aksaklıklarına rağmen anadilini korumayı hedefleyen bir ikidilli eğitim modelinin uygulanıyor olması ve İkidilli Eğitim Programı’nda Türkçenin Yunanca ile dengeli sayılabilecek bir ders saati dağılımına sahip olması, niteliği tartışma götürür olsa da Türkçenin ilkokul 1. sınıftan itibaren okutulması da azınlığın anadili olan Türkçeyi korumasında yadsınamaz bir ağırlığa sahiptir. Azınlık mensuplarının kendi gruplarından insanlarla evlenmeleri ve çoğunluğu oluşturan Yunanlı Hristiyanlarla Türkler arasında evliliklerin çok az (yok denecek kadar az) rastlanan bir olgu olması ve bunun sonucunda Türkçenin aile içinde nesilden nesile

aktarılmasında kesinti yaşanmaması da anadilinin korunmasında önemli bir güvence oluşturmaktadır denebilir.

3.1.2. İkidilli Türk azınlık okullarının yasal statüsü

İkidilli azınlık okullarının yasal statüsü kendine özgü (sui generis) bir nitelik taşımaktadır; çünkü yasal düzenlemeler azınlık okullarını bazı durumlarda devlet okulları gibi algılamakta, kimi yasal düzenlemeler ise bu okulları özel okullar rejimine tabi tutmaktadır. Bunun sonucu olarak azınlık okullarının yasal statüsü hem özel okulların hem de devlet okullarının unsurlarını birleştirir. Azınlık okulları özel okullar statüsünde işlem görür; ancak kesin devlet kontrolü altındadır³¹. Lozan Antlaşması'nın sağladığı hak anlamında gerçek bir özel azınlık okulu kurma hakkı şimdiye kadar yürürlüğe girmemiştir (Mercator Education, 2003 s.15). 1920-30 yılları arasında kurulmuş sadece bir özel okul vardır, onun da sekiz öğrencisi vardı ve çok kısa süre açık kalmıştı.

Lozan Antlaşması'nın 41. maddesi azınlık için sağlanan anadilinde eğitim hakkının uygulama alanını yer itibarıyla sınırlandırmamakla birlikte 694/77 sayılı yasanın 1. maddesinin 2. fıkrası Lozan'ın öngördüğü azınlığa sağlanan anadilinde eğitim hakkının sadece Batı Trakya ile sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Kanun koyucu nüfus değişimi antlaşması ile oluşan gerçeklerden hareketle Türklerin nüfus yoğunluğunu dikkate alarak ikidilli azınlık eğitiminin uygulama alanını yoruma yer

³¹ 694/77 sayılı yasanın 1. maddesinin 1. fıkrasında atıfta bulunulan kanunlar uyarınca azınlık eğitiminin Lozan Antlaşması'na göre, devlet eliyle sağlandığı belirtilmektedir. Aynı yasanın 4. maddesi devletlerarası karşılıklılık ilkesi saklı kalmak koşuluyla bu okulların, kuruluş, işleyiş ve denetiminde "Özel Eğitimi" düzenleyen yasaların uygulandığı belirtilmektedir.

5369/78 sayılı Bakanlık Kararı da okullara kayıt, nakil, dersler, alınan mezuniyet dereceleri gibi konularda özel okullar rejiminin geçerli olduğunu belirtmektedir. Özel okulları çağrıştıran bir başka düzenleme ise aynı Bakanlık Kararının 14. maddesinde belirtilen, Azınlık okullarına devam eden öğrencilerin yıl bazında vermekle yükümlü oldukları eğitime katkı ücretleridir (Tsitselikés-Baltsiotés, 2001).

bırakmayacak şekilde belirlemiştir. Bugün iç göç nedeniyle Selanik ve Atina'da önemli oranda azınlık mensubu yaşamaktadır. Bunlar söz konusu kentlerin belli bölgelerinde yaşamaktadırlar ve orada oransal olarak önemli bir yoğunluk oluşturmaktadırlar. Buralarda yaşayanlar anadilinde eğitim hakkına dayanarak kendileri için ikidilli azınlık okulu açılmasını isteseler de onlar için anadilinde eğitim olanağı yasal olarak olanaksızdır. Bu bölgelerde yaşayan azınlık mensuplarının çocukları Yunan devlet okullarına devam etmektedirler. Aynı şekilde Onikiadalarda yaşayan Türkler için de Lozan Antlaşması'nın eğitimle ilgili 41. maddesi işletilmemiştir. Burada da 41. maddenin uygulanması koşulları adalar, II. Dünya savaşının ardından Yunanistan'a bağlandığında mevcuttu. İstanköy (Kos) ve Rodos'ta 1971 yılına kadar oradaki Türklerin çocuklarının devam ettiği eğitim programında anadili dersleri olarak Türkçe ve Dindersi bulunan iki okul bulunmaktaydı (Tsitselikés, 1996 s.346 ve Tsitselikés-Baltsiotés, 2001 s.52).

Azınlık okullarının idaresi ve özellikle taşınmaz mallarının yönetimi konusunda öğrenci velilerinden oluşan üç kişilik bir okul encümeni yetkili sayılmıştır. Bu encümenin yetkileri yasal düzenlemelerle çok sınırlandırılmıştır; bir ölçüde işlevsiz hale getirilmişlerdir denebilir. Azınlık ilkokullarına Türk müdür (resmi söyleme göre Müslüman müdür) ve Yunanlı (Hıristiyan)müdür yardımcısı atanmaktadır.

Yunan Eğitim Sistemi teftiş sistemiyle denetlenmez. Bunun yerine rehberlik sistemi geçerlidir. Her ilde doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim büroları bünyesinde görev yapan rehberler bulunmaktadır (skholikoi symvouloi). Bu rehberler ya da eğitim danışmanları eğitim programının uygulanışını gözlemlemek ve okulların işleyişi ile ilgili aksaklıkları gidermekle görevlidirler. Azınlık okullarının

denetim işlevi Milli Eğitim Bakanı'na bırakılmıştır ve özel okullar için uygulanan hükümlerin geçerli olduğu belirtilmektedir (694/77 sayılı yasanın 3. maddesi gereği).

Bakanlık adına Batı Trakya'daki azınlık okullarının tümünün yönetim ve denetimini Gümölcine'de bulunan Azınlık Okulları Eşgüdüm Bürosu (Syntonistiko Grafeio Meionotikon Skholion) gerçekleştirmektedir. Azınlık okulları koordinatörünün Türkçe bilmesi koşulu aranmaktadır.

3.1.3. İkidilli azınlık eğitim sisteminde temel ve orta öğretim

3.1.3.1. İlköğretim

3.1.3.1.1. Okulöncesi eğitim

Yunanistan'da okulöncesi eğitim 4-6 yaş grubu arası çocukları kapsamaktadır ve zorunlu değildir. Bu konuda yasal dayanak 2000/1998 sayılı kararnamedir. Azınlığa ait okulöncesi eğitim okulları ile ilgili herhangi bir özel düzenleme şu anda yoktur.

Azınlığa yönelik ve doğrudan azınlık öğrencilerinin yararlanacağı anaokullarının kurulması ve faaliyete geçirilmesi konusu Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan 1968 tarihli Kültür Protokolü'ne dahil edilmemiştir. Bunun nedenini Protokolün imzalandığı tarihte okulöncesi eğitimin bugünkü kadar önemsenmemesinde ve bunun pedagojik değerinin gerektiği kadar anlaşılamamış olmasında aramak gerek.

Okulöncesi eğitimin çocuğun sosyalleşmesi ve temel eğitime hazırlamasındaki önemi yadsınamaz. Burada akla gelen soru, azınlık çocuklarına Yunanca program uygulayan mı, yoksa anadilini de içine alan ikidilli anaokulları mı kurmak gerek? Soruya yanıt aranırken Eğitim Bilimi, Çocuk Psikolojisi, Toplumbilim ve Nörofizyoloji gibi bilim alanlarının verilerinden yararlanmak

gerekir. Azınlık çocukları için eğitim sürecinde anadili her zaman önemli bir duygusal temel oluşturmuştur. Okulöncesi eğitim döneminde anadilinin edinim sürecinin tamamlanmadığı bir aşamada ikidilli olmayan ve sadece egemen kültürü temsil eden resmi dilde eğitim veren tek dilli anaokullarına azınlık öğrencilerinin gitmesinin yaratacağı sakıncalar yararından fazladır. Okulöncesi dönemde anaokullarında anadilinde verilecek eğitimin çocukların bu dilde kavramsal temeli oluşturmaları için kayda değer oranda bir potansiyel sağladığı kabul edilmektedir. Önemli olan bu potansiyelin farkına varılması ve değerlendirilmesidir. Anadiline yer vermeyen okulöncesi eğitim bu potansiyeli yok saymaktadır. Anadiline yer veren okulöncesi eğitim programlarında doğal olarak dil yanında çocukların kültürlerini geliştirecek faaliyetler de yer alacaktır. Bu olmadığı takdirde egemen dilde sağlanan okulöncesi eğitim çocukların anadillerinin gerilemesini hızlandıracaktır (Cummins-Danesi, 1990) .

Cummins (2002 s.244) okulöncesi dönemde dilsel azınlıkların çocuklarının anadilinde eğitim almalarının desteklenmesinin önemini irdelerken 90'lı yılların başında birebir görüşme yöntemi ile 1000 aile üzerinde yapılmış bir araştırmadan söz etmektedir. Buna göre çocukları sadece İngilizce okulöncesi eğitim alan ailelerin çoğunluğu çocuklarının anadilleri L1'deki dilsel becerilerinin gerilediğini belirtmişlerdir. Cummins İsveç'te, Kanada'da yapılmış olan araştırma sonuçlarını da dikkate alarak okulöncesi eğitim programlarının çocukların anadilini desteklemesi gerektiğini vurgulamakta ve bunun çocukların kavramsal ve sosyal gelişimleri için taşıdığı önemin altını çizmektedir (Cummins, 2002 s.229).

İkidilli azınlık anaokullarının kurulmamasının nedenini resmi makamlar Lozan Antlaşması'nın bunu öngörmemiş olmasına bağlamaktadırlar. Fakat bu

gerekçe çok inandırıcı değildir. Lozan Antlaşması'nın 41. maddesine göre Yunanistan azınlığa anadilinde eğitim vermekle yükümlü kılınmıştı. Bu yükümlülüğün eğitim kademeleri bağlamında ilk dereceli okullarla (ilkokullarla) sınırlı olduğu doğrudur. Ancak bugün Yunanistan'da mecburi temel eğitim 1985'ten beri dokuz yıldır. 1566/85 sayılı yasanın 2.maddesinin 1. ve 3. fıkralarına göre *“Temel eğitim (ilk derece eğitim) anaokullarında ve ilkokullarda verilmektedir”*. *“İlkokullarda ve ortaokullarda eğitim zorunludur”* Yasa açıkça 9 yıllık temel eğitimi öngörmekte ve anaokullarını da buna dahil etmektedir. Temel eğitimin bir parçası olmasına rağmen azınlık anaokullarının kurulması öngörülmemektedir (Tsitselikés, 1996 s.358).

Uygulamada (2004 yılı itibarıyla) Türk ve Yunan nüfusun karışık olduğu yerleşim birimlerinde azınlıktan isteyen veliler çocuklarını Yunan çocukları ile birlikte aynı anaokullarına göndermektedirler. Okulöncesi eğitim alanına ait öğrenme ve öğretme materyalleri Yunancadır ve bu okullara azınlık çocukları Yunanca konusunda hiçbir dilsel beceriye sahip olmadan gelirler. Bu durum anaokulu öğretmenlerinin hiç Türkçe bilmemesi halinde öğrenci ile iletişim kurmalarını imkansızlaştırır. Türklerin yoğun olduğu bölgelerde ise velilerin dilekçe ile başvurmaları halinde o yere devlet tek dilde (Yunanca) eğitim veren anaokulları açmaktadır. 1997 yılında sadece azınlık öğrencilerinin devam ettiği 7 anaokulu bulunmaktaydı (Vakalios, 1997 s. 44). Anaokullarına devam eden Azınlık öğrencilerinin sayısı ile ilgili resmi bir veri yoktur. 2000 yılı için yapılan tahminlere göre 300 dolayında azınlık öğrencisinin genellikle devlet okullarında olmak üzere, anaokul eğitimi aldığı tahmin edilmektedir. Milli Eğitim yetkilileri çocukların ilkokullarda Yunanca öğrenmede yaşadıkları zorlukları öne sürerek okulöncesi

eğitimi yaygınlaştırma gayreti içindedirler. Ancak verilen rakamdan da anlaşıldığı gibi katılım kısıtlıdır. Bunun nedeni azınlığın toplumsal yapısı ile ilgili olabilir; fakat katılım konusundaki ihtiyatlılığının temel nedeni, çocukların uzun süre Yunanca konuşan bir çevrede bulunmasının etnik kimliklerine yönelik oluşturacağı tehditle ilgili olarak, velilerin duyduğu kaygılardır. Bundan dolayı azınlık çevreleri haklı olarak ikidilli anaokullarının açılmasını istemektedir. Faaliyette olan, egemen dilde eğitim veren anaokullarının sayısı zaman içinde artacak gibi görünmektedir. Çünkü 1995'ten sonra Yunancanın çok prestijli bir konuma gelmesi ve velilerin çocuklarının Yunanca öğrenmesi konusunda göstermeye başladıkları hassasiyet anadili duyarlılığını zedelemiştir. İkidilli anaokulu açılması taleplerinin, ikidilli anaokullarında ders verecek azınlık mensubu anaokulu öğretmenlerinin bulunmayışını bu nitelikte okulları açmamaya gerekçe göstermek çok inandırıcı değildir.

3.1.3.1.2. İkidilli azınlık ilkokulları

İlkokulların durumunu düzenleyen başlıca üç kanun metni³² bulunmaktadır.

Bu kanun metinleri irdelendiğinde ikidilli azınlık okullarının hem özel hem de devlet

³² Azınlık ilkokullarının işleyişini, kuruluşunu, idari yapılarını ve öğretmenlerin atanmasını düzenleyen azınlık okullarını resmi olarak “Türk” okulları olarak niteleyen ilk hukuk metni 3065/1954 sayılı “*Batı Trakya'daki Temel Eğitim alanındaki Türk okullarının kuruluşu, işleyişi hakkında ve bunların denetlenmesi ile Batı Trakya'daki Türk Okulları Müfettişlerine dair*” kararnamedir. Okulları Türk okulu olarak niteleyen bu ilk hukuk metni aynı zamanda bu tanımlamayı kullanan son metin olmuştur.

Albaylar Cuntası döneminde 1972 yılında çıkarılan bir sonraki kapsamlı düzenleme “*Batı Trakya'daki Azınlığın Eğitimi ile ilgili 3065/1954 sayılı kararnamenin kimi maddelerini yeniden düzenleyen, değiştiren*” 1109/1972 sayılı kanun hükmünde kararnamedir. Yeni yasa “*Türk Okulları*” adını resmen bırakarak “*Azınlık Okulu*” tanımlamasını benimsemektedir. Eski yasada Türkçe öğretmenleri okul encümenlerinin önerisi üzerine Azınlık Okulları Müfettişinin onayından geçtikten sonra Trakya Genel Valisi tarafından atanırken, yeni yasa atama sürecini Müfettişin önerisi ile başlatmaktadır (Madde 6/2). Ayrıca atanacak öğretmenlerin bir Yunanca sınavından geçmesi öngörülmektedir (madde 6/3).

Batı Trakya'daki Türk Azınlık okullarının özerk niteliğini tamamen ortadan kaldırıp bu okulları Yunan Devleti'nin tam anlamıyla güdümüne sokan kapsamlı düzenleme içeren son hukuki metni ise

okulu gibi algılandığı ve bu yönü ile kendine özgü bir hukuksal nitelik taşıdıkları görülmektedir.

Yunan eğitim sistemine göre zorunlu eğitim dokuz yıldır. Bu ilkokul ile ortaokul eğitimi kapsar. Yapılan ayırmamada ilkokul ilk derece eğitimi olarak ortaokul ise liseyi de kapsayacak şekilde orta dereceli yada ikinci kademe eğitim olarak adlandırılır. Temel eğitim dokuz yıl olmakla birlikte uygulamada Türkiye'de olduğu gibi ilk ve ortaokulların birleştirilerek tek çatı altında eğitim verilmesi uygulaması yoktur. İlkokulu bitiren öğrencinin belgesi bu ilkokulun idari olarak bağlı olduğu ortaokula gönderilir. Öğrenci kayıt döneminde o ortaokula giderek kaydını yaptırıp zorunlu eğitimin ikinci kademesi olan ortaokula devam eder. Bu sistem Yunan okullarında aksamadan çalışır. Azınlık okullarında ise öğrencilerin tercihi devlet okulları olabilir, Gümölcine ve İskeçe kent merkezlerinde bulunan ikidilli lise kısımları da olan azınlık ortaokulları olabilir. Birinci kademeyi bitiren öğrenciler Gümölcine ve İskeçe'nin Şahin ilçesinde bulunan ortaokul ile lise kısmı da olan ve 1998 yılına kadar eğitim süresi toplam 5 yılken bu tarihten sonra orta ve lise kısmı için eğitim süresinin 3+3 altı yıla çıkarılan medreselere devam edebilirler. Son olarak Gümölcine'deki Türk Başkonsolosluğundan eğitim vizesi alarak Türkiye'deki bir ortaokula devam edebilirler, ya da hiçbir orta dereceli eğitim kurumuna başvurmayarak ilkokuldan sonra eğitimi terk edebilir.

Batı Trakya'da azınlık öğrencileri ikidilli, eğitim yapan azınlık ilkokulları ile Yunanca eğitim veren devlet okullarını seçme konusunda özgürdürler (Tsitselikés-

Albaylar Cuntasının ardından 1976 yılında gerçekleştirilen genel eğitim reformunun ardından 1977 yılında çıkarılan ve azınlık okullarının bugünkü statüsünü belirleyen 694/1977 sayılı “*Batı Trakya'daki Müslüman Azınlığın Azınlık Okullarına Dair*” yasadır. Bu yasa ile aynı tarihte çıkartılan 695/1977 sayılı “*Azınlık Okulları ile Selanik Özel Pedagoji Akademisi Öğretim ve Denetim Kadrosu ile İlgili Konulara Dair*” yasa oldukça önemlidir; çünkü bu yasanın 3. maddesinin 7. fıkrasında öğretmen atamalarında Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının tercih edileceği özellikle belirtilmektedir. Böylece okul encümenlerinin bu alandaki yetkileri ortadan kaldırılmaktadır.

Baltsiotés, 2001 s.55). Uygulamada ezici çoğunluk çocuklarını ikidilli azınlık ilkokullarına göndermektedir. Türkçe sadece bölgedeki ikidilli azınlık okullarında eğitim dili olarak kullanılır. Azınlık çocuklarının sınırlı da olsa bir bölümünün öğrenim görmeyi tercih etmeye başladığı egemen dilde eğitim veren devlet ilköğretim okullarında ve öğrenim çağındaki çocukların yarısından fazlasının devam ettiği devlet ortaokullarında şu anda Türkçe yabancı dil olarak bile okutulmaz. Batı Trakya dışında bir bölgede bulunanlar, bulundukları yerlerdeki devlet okullarına devam etmek zorundadırlar. Onlar bulundukları yerlerde kendi anadillerinde eğitim hakkına sahip değildirler, devam ettikleri okullarda Türkçe ne seçmeli ders olarak ne de herhangi başka bir ad altında okutulur.

Her azınlık okulunda, biri Türkçe eğitim programı için diğeri de Yunanca eğitim programı için olmak üzere en az bir Türk ve bir Yunanlı öğretmen görev yapar. Okulların bulunduğu yerleşim birimindeki azınlık nüfusunun yoğunluğuna göre çok az öğrencisi olan okullar yanında öğrenci potansiyeli zengin olan okullar da vardır.

Azınlık okulları, devlet okullarının izlediği tatil programına uyarlar, ek olarak dini bayramlarda ve kandillerde de tatil yaparlar. Bunun sonucunda azınlık okullarının yıllık eğitim süresi genel olarak öngörülen 170 iş gününden diğer okullara göre 15 gün dolayında daha azdır³³.

Batı Trakya'da 1994-95 öğretim yılında ilkokullara ilişkin Yunan Milli Eğitim Bakanlığına ait istatistiklere göre İskeçe ilinde 76, Rodop ilinde 134 ve Meriç

³³ Bu süre azlığı nedeniyle doğal olarak azınlık okullarında o yıl için öngörülen eğitim programının tamamlanması olanaklı olmamaktadır. Bazı okullar hafta tatilini cuma, cumartesi günleri uygular ve pazar günleri de eğitime devam edilir. Vakalios'un (1997 s.51) verdiği bilgilere göre İskeçe ilinde 76 okul pazar günü de açık ve cuma kapalı, Rodop ve Evros (Meriç) illerinde ise 155 okuldan 109 'u pazar günü açık ve cuma günü kapalı. pazar günü açık olan okullara Yunanlı öğretmen kendine göre pazar resmi tatil olduğu için okula gitmemektedir ve o gün Yunanca dersler boş geçmektedir (Kanakidou, 1997 s.93). Böylece büyük bir ders saati kaybı yaşanmaktadır.

(Evros) ilinde 21 olmak üzere toplam 231 ilkokul bulunmaktadır³⁴ (Vakalios, 1997 s.41).

2001-2002 öğretim yılı için Yunan Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre okullardaki öğrenci ve öğretmen sayıları şöyledir:³⁵

Tablo 3. İkidilli Türkçe Yunanca İlköğretim (ilkokullar)

İkidilli (Türkçe/ Yunanca)İlköğretim (İlkokullar)	
Batı Trakya'daki Azınlık Okullarının sayısı	223
Öğrenci sayısı	6.842
Yunanlı öğretmen sayısı	437 (ayrıca 41 yabancı dil öğretmeni)
Türk öğretmen sayısı	417
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı Türkçe öğretmeni sayısı	7

Tabloda sözü edilen ilkokullardaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğretmenler devletlerarası karşılıklılık ilkesi gereği İstanbul'daki Rum azınlık okullarında görev yapan Yunan vatandaşı öğretmenlere karşılık olarak görev almaktadırlar. Batı Trakya'da ilkokullarda görev yapan Türk vatandaşı öğretmenlerin sayısı son yıllarda çok azalmıştır. Çünkü İstanbul'daki Rum azınlığının sayısında yaşanan azalma burada görev alan Yunanlı öğretmenlerin sayısının azalmasına neden olmuştur.

1960- 2003 yılları için ilkokullara devam eden öğrenci sayısının³⁶ yarı yarıya azaldığı görülür. Rakamlar incelendiğinde öğrenci sayısının yıllara göre çok büyük

³⁴ Bu okullara devam eden öğrenci sayısı illere göre şöyle sıralanmaktadır: İskeçe 3795, Rodop 3076, Meriç (Evros) 511 öğrenci ve üç ilde ilkokula devam eden öğrenci sayısı 1994-95 öğretim yılında 7.382 olarak verilmektedir (Vakalios, 1997).

³⁵ Bu bilgiler Mercator Education, **The Turkish Language in Education in Greece**, 2003 raporunda yer almaktadır.

³⁶ Bu bilgiler Mercator Education, **The Turkish Language in Education in Greece**, 2003 raporunda yer almaktadır.

dalgalanmalar gösterdiği görülür. Buna nüfus artış hızındaki düşüş dışında bir açıklama getirmek zordur.

3.1.3.2. İkidilli eğitim veren orta dereceli okullar

Yunanistan'da ortaöğretim 12 yaşında başlar ve 18 yaşına kadar sürer. Bunun ortaokul kısmı ilköğretimin ikinci kademesini oluşturur ve zorunludur. Gümülcine'de ve İskeçe'de ikidilli eğitim programı uygulayan, birer ortaokul ve lise bulunmaktadır. Bu okullar özel okul gibi algılsa da devlet tarafından kontrol edilmektedirler ve ilkokulların tabi olduğu yasal rejime bu okullar da tabidir. Bu okulların yanında öğretim süreleri 1999 yılına kadar 5 yıl olan ve ondan sonra orta ve lise kısmı için 3+3 olmak üzere yapılandırılan biri Gümülcine'de, diğeri ise İskeçe'ye bağlı Şahin ilçesinde bulunan iki medrese de faaliyettedir. Ayrıca balkan kolu olarak adlandırılan Rodopların eteklerindeki bölgede eğitim programı din dersi dışında tamamıyla Yunanca olan beş ortaokul bulunmaktadır ve bunların tümüne azınlık öğrencileri gitmektedir. Bu okullar ikidilli değildir. Bu ortaokullara azınlık mensupları pek ilgi göstermemektedir. Azınlığın bu tutumuna bu okullarda Türkçe dersi bulunmaması neden olmaktadır. Bu okulların yapıları gereği statüsü şu an belirsizdir. Azınlık öğrencilerine yöneliktir; ancak azınlık okulu değildir. Devlet tarafından kurulmuştur; ancak diğer devlet ortaokullarından farklı olarak din dersi azınlık dili olan Türkçe verilmektedir. Sadece din dersinde ısrar edilirken azınlığın eğitim dili olan Türkçe

Tablo 4. İkidilli azınlık okullarındaki öğrenci sayısının yıllara göre değişimi

Öğr. Yılı	Öğr. sayısı	Öğr. yılı	Öğr. sayısı	Öğr. Yılı	Öğr. Sayısı	Öğr. yılı	Öğr. Sayısı
1960-61	11.268	1968-69	16.078	1984-85	11.295	1996-97	8.062
1964-65	13.040	1971-72	15.237	1988-89	9.931	1997-98	7.561
1965-66	13.646	1974-75	13.978	1992-93	9.090	1999-00	7.046
1966-67	14.276	1981-82	12.085	1993-94	8.665	2002-03	6.694

programda yer almamaktadır.Devlet azınlığı etnik değil de dini kimliği ile tanımlamaktadır bu okullardaki yapılanma da bunun uzantısı olarak düşünülebilir. Bu okulların programlarına en azından Türkçe dersini almalarını Yunanlı araştırmacılar da önermektedir (Baltsiotés 1992 s.19, ve 1997 s.318 vd).

Azınlık ilkokullarının sayısı ve öğrenci kapasitesi düşünüldüğünde iki azınlık ortaokulunun ve eğitim kalitesi açısından standartların altında olan iki medresenin bu ihtiyacı karşılamasının mümkün olmadığı anlaşılır. Zorunlu eğitim 9 yıla çıkarıldıktan sonra bile ikidilli azınlık ortaokullarının derslikleri ve kapasiteleri oranında öğrenci alımı için önceleri giriş sınavı uygulaması varken, sonra kura sistemi ile öğrenci alımına geçilmiştir. Şu anda resmi açıklamalara göre (2003-2004 öğretim yılı için) başvuran tüm öğrencilerin okula kaydının yapıldığı okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir³⁷. Azınlık okullarından binin üzerinde öğrencinin mezun olduğu düşünüldüğünde ve 2003-2004 öğretim yılında Gümölcine Azınlık Ortaokulu'na 82, İskeçe Azınlık Ortaokulu'na da 100 dolayında öğrencinin başvurduğu göz önüne alınırsa kalan 800 dolayında öğrencinin durumunun ne olduğu sorusu akla gelebilir. Bu öğrencilerin çok önemli bir bölümü Yunan devlet ortaokullarına devam ederken, bir kısmı eğitimine Türkiye'deki ortaokullarda devam etmektedir, bir bölümü de eğitimi terk etmektedir. Yunanlı araştırmacılara göre azınlık öğrencileri arasında 9 yıllık temel eğitimi tamamlama oranı Yunanistan ortalamasının çok altında bulunmaktadır. Bu rakamlara geçmeden önce azınlık ortaokullarından ve liselerinden kısaca söz etmek gerekir.

³⁷ Bu araştırmaya veri sağlamak amacıyla okullara yapılan ziyaretler sırasında Gümölcine (Komotini) Azınlık Lisesi-Ortaokulu Müdürü sayın Georgios Kazakos konuya ilişkin soru üzerine içinde bulunulan 2003-2004 öğretim yılını kastederek ortaokul için yapılan başvuruların tamamının karşılandığını belirtmiştir.

Azınlığın ikidilli eğitim veren ilk ortaokul ve lisesi 2 Aralık 1952 de 2203/15.8.1952 tarih ve sayılı kararname Türk-Yunan dostluğunun bir simgesi olarak kurulan ve açılışına dönemin Türk Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın da katıldığı ve kendi adının verildiği Celal Bayar Lisesi'dir. Okulun açılış töreninde dönemin Yunan Kralı Pol da hazır bulunmuştur. Lisenin kuruluş yasası uyarınca okulda sadece azınlık öğrencileri öğrenim görebileceklerdi ve okulda Yunanca programın uygulanmasından sorumlu Yunanlı personel, devlet memuru öğretmenlerin yasal rejimine, Türk eğitim personeli ise özel okullar için geçerli olan uygulamalara tabi olacaktı. Okulun Türk öğretmenlerinin maaşları okul encümeni tarafından verilecek, kaynak ise öğrencilerin yapacakları eğitime katkı ücretlerinden sağlanacaktı. Yasaya göre okul müdürü öğretmenler arasından seçilecek “*Müslüman Yunan vatandaşı* ” olacaktı (Madde 6).

Resmi adı ile Komotini (Gümölcine) Azınlık Ortaokulu ve Lisesinde, ilgili düzenleme uyarınca ders kitaplarının Türkçe programa ait olanları (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Felsefe, Mantık) denetimden geçirildikten sonra Türkiye'den getirilebilecekti. Şu an (2003-2004 öğretim yılı) ders kitapları çok eskimiş durumda olup yenilerinin onay süreci tamamlanıp dağıtımları henüz yapılmamıştır. Okulda Türkçe programı yürüten eğitim personelinin daha önce din dersi öğretmeni dışında tamamı devletlerarası karşılıklılık ilkesi kapsamında Türkiye'den gelen Türk vatandaşı öğretmenlerden oluşmaktaydı. Son yıllarda edebiyat, matematik ve yabancı dil dersi için azınlık mensupları arasından öğretmenler de iş akdi ile çalıştırılmaktadırlar. Türkçe programının tamamının Türkiye'den de gelen öğretmenler tarafından yürütüldüğü ve Türk-Yunan ilişkilerinin çok gergin olduğu 80'li yıllarda öğretmenlere eğitim vizesi verilmesinde yaşanan

gecikmeler sonucunda bazı dönemler öğretmenler ancak Şubat ayında derslere başlayabilmekteydiler. Hem Gümülcine hem de aşağıda sözü edilecek olan İskeçe Azınlık Lisesi için en zor yıllar 1983-1990 arası olmuştur. Bu dönem içinde alınan idari bir kararla³⁸ 1983-84 öğretim yılından itibaren Yunanistan genelinde faaliyet gösteren özel liseler için alınan bir karar uyarınca dönem sonu sınavlarının devlet okullarından gelecek bir komisyon tarafından yapılması kararlaştırılmış ve bu karar özel okul statüsünde algılanan iki azınlık lisesi için de uygulanmış ve öğrenciler dönem içinde Türkçe gördükleri derslerin sınavlarına dönem sonunda Yunanca girmek zorunda bırakılmışlardır. Bu benzeri görülmemiş ve hiçbir eğitim ilkesi ile bağdaşmayan uygulama sonunda özellikle Gümülcine Azınlık Lisesi, uygulama yumuşatılana kadar yıllarca hiç mezun verememiş ve İskeçe dahil, ikidilli ortaokul ve liselerdeki öğrenci sayısı çok ciddi oranda düşmüştür. Bu uygulama bir çok Batı Trakyalı gencin eğitimi terk etmesine yol açmıştır. Bunun sonucunda birçok azınlık mensubu çocuklarını Türkiye'ye göndermek zorunda kalmıştır³⁹.

Azınlığın ikinci ikidilli ortaöğretim kurumu İskeçe Azınlık Lisesi ve Ortaokulu'na gelince. Söz konusu okul 28767/5-4-1965 sayılı Bakanlık Kararı ile özel okullar yasasına göre “*İskeçe Azınlık Lisesi (Gymnasio)*” adı altında İskeçe’de Muzaffer Salihoğlu tarafından kurulmuştur. Okul 1964-65 öğretim yılından itibaren faaliyete geçmiştir. İkidilli öğretimin Yunanca ayağında yer alan Yunanca (Çağdaş-

³⁸ 460/83 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Milli Eğitim Bakanının Z2/277/17.5.1984 sayılı Kararı

³⁹ Bu uygulama nedeniyle azınlık öğrencilerinin bu okullarda öğrenim görmesi güçleşmiş ve Türkiye'ye yönelik bir ivme kazanmıştır. Sadece 1990-91 yılında eğitim vizesi olarak Türkiye'ye gidenlerin sayısının 3000 olduğu düşünülürse durumun ciddiyeti daha iyi anlaşılır. Bu kararnamenin uygulamaya koyulduğu tarihten kısa süre önce Balkan kolu olarak adlandırılan bölgede Rodop ve İskeçe illerinde devlet Türkçe okutulan din dersi dışında tüm derslerin Yunanca okutulduğu ortaokullar açma yoluna gitmiş ve bir şekilde azınlık ortaokullarından öğrencileri bu okullara yönleltmeye çalışmıştır. Böylece devlet, azınlığın bir kesimini en azından ortaokulda devlet okullarının bünyesine katmaya çalışmıştır. Bu politikada başarı olunmamıştır; çünkü veliler ezici bir çoğunlukla çocuklarını bu okullara göndermemiştir ve bugün bile bu okullara kapasitelerinin çok altında öğrenci ile eğitim öğretime devam etmektedirler (Baltsiotés, 1997 s.334; Oran, 2001).

Klasik), Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, gibi dersler Yunanlı, devlet memuru statüsündeki öğretmenler tarafından Türkçe programdaki dersler ise Türk öğretmenler⁴⁰ tarafından verilmektedir. Bu okulun denetimi de Azınlık Okulları Eşgüdüm Bürosu tarafından yapılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı 2003-2004 öğretim yılında İskeçe Azınlık Lisesi'nin ortaokul kısmında 284, lise kısmında ise 109 öğrenci öğrenim görmektedir.

Okul fiziki şartlar açısından yetersizdir; çünkü eski bir tütün deposu düzenlenerek derslikler oluşturulmasıyla yapılandırılmıştır. Okul, özel okul statüsünde olduğu için yeni bir okul binasının finansmanını devlet üstlenmemektedir.

Bu iki azınlık okulunda Yunanca eğitim programı Yunan devlet okullarının uyguladığı eğitim programı ile aynıdır. Ancak ikidilli azınlık ilkokullarından gelen öğrencilerin Yunanca düzeylerinin yeterli olmaması nedeniyle öğrencilerin özellikle ortaokul 1.sınıfta, sınıfta kalma oranlarının yüksek olduğu eğitim yetkililerinin verdikleri rakamsal verilerden anlaşılmaktadır.

Yukarıda kısaca değinilen bu iki azınlık ortaöğretim kurumu yanında Batı Trakya'da azınlık öğrencilerinin devam ettiği iki de medrese bulunmaktadır⁴¹. Batı

⁴⁰ Bu okulda Gümölcine'deki Azınlık Ortaokulu-Lisesi'nin aksine Türk vatandaşı öğretmenler görev yapmamaktadırlar. Okulda çalışan Türk öğretmenler Batı Trakyalı olup Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinden mezundurlar. Öğretmenler okul yönetimi ile sözleşme yaparak çalışırlar ve maaşları okul yönetimi tarafından öğrencilerden toplanan eğitime katkı ücretleri ile ödenir. Okulda 11 Yunanlı, 14 Türk öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmen kadrosu son yıllarda Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmenlerin çalışmaya başlaması ile kısmen yenilenmiştir

⁴¹ Araştırmamızda bu okullarda okuyan öğrenciler hedef kitlemiz olmadığı için bu okulların yapısı hakkında açıklama yapılmayacaktır. Bu okullarda eğitim 1998 yılına kadar 5 yıl idi. G 2 /5560 sayılı Bakanlık Kararı ile bu medreselerin eğitim programı yeniden düzenlenmiştir ve 2621 sayılı Kanunla medreselerdeki öğretim süresi 6 öğretim yılına çıkartılmıştır. Bu medreselerde oldukça farklı bir eğitim programı izlenmektedir. Türkçe yanında, Arapça, İslam Tarihi ve Din Eğitimi içine alan (Kur'anı Kerim, Fıkıh, Hadis, Tefsir gibi) dersler de okutulmaktadır. Söz konusu dersler Türkçe işlenmektedir.

Trakya’da 2001-2002 öğretim yılına ait ikidilli ortaöğretim kurumlarının öğrenci ve öğretmen dağılımı Eğitim Bakanlığının verilerine göre aşağıdaki gibidir:⁴²

Tablo 5. İkidilli ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenler

Gümülcine Azınlık Ortaokulu	375 öğrenci
İskeçe Azınlık Ortaokulu	287 öğrenci
Gümülcine Azınlık Lisesi	110 öğrenci
İskeçe Azınlık Lisesi	107 öğrenci
Gümülcine Medresesi Orta kısmı	153 öğrenci
Şahin (Ehinos)Medresesi Orta kısmı	10 öğrenci
Gümülcine Medresesi Lise kısmı	90 öğrenci
Şahin (Ehinos)Medresesi Lise kısmı	17 öğrenci
Yunanlı Hristiyan öğretmen sayısı	55 ayrıca 6 öğretmen yabancı diller için
Müslüman Türk öğretmen sayısı	31
Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı öğretmenlerin sayısı	9

Azınlık eğitimini konu alan araştırmalarda özellikle son 1990-2000 arası 10 yılı kapsayan dönemde inanılmaz bir artış gözlenmektedir. Bu artışta, Devletin Batı Trakya'daki Müslüman Türk azınlığa yaklaşımında “olumlu” yöndeki politika değişikliği belirleyici olmuştur denebilir. Azınlık konusu ve özellikle azınlık eğitimi ve uygulanan modelden kaynaklanan sorunlar üniversite çevrelerinde çok ilgi duyulan bir araştırma alanına dönüşmüş durumdadır. Bölgede azınlık eğitiminin sorunlarını ele alan paneller düzenlenmekte, kimi eğitim dergilerinde azınlık eğitimi özel sayısı⁴³ yayınlanmakta, sırf azınlık eğitimini konu alan kongreler düzenlenmektedir⁴⁴. Bu etkinlikler sonucunda bu zamana kadar tabu olan konular açıkça tartışılmakta ve azınlık eğitim politikasını belirleyen karar alıcılar da bu

⁴² Bu bilgi Mercator Education’ nın Yunanistan’da Türkçe Eğitimi konusundaki 2003 yılı raporundan alınmıştır (Mercator Education 2003, s.20).

⁴³ Syghrona Themata adlı derginin 63. sayısı (Nisan-Haziran 1997) buna örnek gösterilebilir.

⁴⁴ Selanik Aristoteles Üniversitesi 2003 yılında “Ekepedeutikoi Miloun se Ekpedeutikous ya tés Hembiries tous, Hekpedeúsé Glossikon Meionotéton (Eğitimciler Eğitimcilere Deneyimlerini Anlatıyor, Dilsel Azınlıkların Eğitimi) konu başlıklı bir kongre düzenlenmiştir. Kongre tutanakları Paratérétés yayınlarından çıkmıştır (2003).

çalışmalardan kendileri için sonuçlar çıkarmakta ve bu alanda araştırma yapanlar da zengin bir bilimsel yayın desteğine kavuşmaktadır.

“İkiddilli azınlık okulları ile aynı bölgede faaliyet gösteren ve sadece Yunancada eğitim veren devlet okulları arasında azınlığın tercihi hangi yöndedir?” sorusuna verilecek yanıt ikiddilli azınlık okullarının geleceğine yönelik bazı ipuçları verecektir. 2002-2003 öğretim yılında, Batı Trakya'da azınlık ve devlet ortaokullarına devam eden öğrencilerle azınlık ve devlet liselerine devam eden öğrencilere ait bilgiler oransal olarak aşağıda yer almaktadır:⁴⁵

Tablo 6. 2002-2003 öğretim yılında devlet ortaokulları ile azınlık ortaokullarını tercih oranları

İl	DEVLET OKULLARI	ORAN	AZINLIK OKULLARI	ORAN	TOPLAM
İskeçe İli	1209	% 79.54	311	% 20.46	1.520
Ropot İli	852	% 62,10	520	% 37,90	1.372
Meriç İli	156	% 100	0	% 0	156
TOPLAM	2217	% 72.74	831	% 27,27	3.048

Tabloda azınlık ortaokullarına Rodop ilinde devam eden öğrencilerin sayısı içinde Gümülcine'deki (Komotini) medresenin orta kısmına devam eden öğrenciler de yer almaktadır. Aynı durum İskeçe (Ksanthi) için de geçerlidir. Devlet ortaokullarını tercih oranının büyüklüğü dikkat çekicidir. Bu artış son on yıla özgüdür ve burada ortaokula devam etmeyerek eğitimi terk edenler ile eğitim vizesi olarak ortaokula Türkiye'de devam edenlerin sayısı bilinmemektedir. Ancak yerinde yapılan gözlemler Türkiye'ye gidişte 1997 den sonra önemli bir düşüş olduğunu

⁴⁵ Marangos, S. –Kelesidés, G. (2004) *Apo ta Meionotika Skholia stén Meionotiké Ekpedeúsé, Ekpedeutiké Endaksé hé Provéimatikes Opseis ton Diastaseon tés Mathitikés Diarroés kai Skhulikés Apotyias* (Azınlık Okullarından Azınlık Eğitimine, Eğitim Açısından Katılım mı ,yoksa Öğrenci Başarısızlığın ve Okulu Terkin Sorunlu Görünümlerinin Ulaştığı Boyutlar mı)? **VI “Diethnes Synedrio Diapolitismikés Hekpedeúsés kai Hellenika os Deuteré Ksené Glossa-Kültürlerarası Eğitim ve Yabancı Dil ya da İkinci Dil olarak Yunanca** konulu VI.Uluslararası Kongre Bildirileri ” Patra , 2004. Tablo 6-7-8'de yer alan rakamlar anılan bildiriden alınmıştır. Kongre 2003 yılında gerçekleşmiş, bildiriler 2004 yılında basılmıştır.

göstermektedir. Azınlık öğrencilerinin 2002-2003 yılında liselere devam durumu da tercihler konusunda ortaokullardan farklı bir tablo yansıtmamaktadır.

Tablo 7. 2002-2003 öğretim yılında devlet ve azınlık liselerini tercih oranları

İl	DEVLET LİSELERİ	ORAN	AZINLIK LİSELERİ	ORAN	TOPLAM
İskeçe İli	581	% 82.53	123	% 17.47	704
Ropop İli	308	% 59.34	211	% 40.66	519
Meriç İli	53	% 100	0	% 0	53
TOPLAM	942	% 73.82	334	% 26.18	1.276

Hem ortaokullar hem de liselerle ilgili verilerde Meriç (Evros) ilinde azınlık ortaokullarına devam oranı sıfır “0” olarak görülmektedir. Bu, söz konusu ilde azınlık ortaöğretim kurumu bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

Tabloda da görüldüğü gibi azınlık liselerine giden öğrenci sayısı toplam 334 iken devlet liselerine gidenlerin oranı neredeyse bunun üç katı fazladır ve 942 öğrenci dolayındadır.

1989 ile 2003 yılları arasında azınlık öğrencilerinin devlet ve azınlık okullarına devam durumunun verildiği aşağıdaki tablo çok ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır:

Tablo 8. Ondört yıllık bir dönem içinde devlet ve azınlık okullarını tercih dağılımı

	1989-1990 öğretim yılı		2000-2001 öğretim yılı		2002-2003 öğretim yılı	
	Azınlık Ortaokulu	Devlet Ortaokulu	Azınlık Ortaokulu	Devlet Ortaokulu	Azınlık Ortaokulu	Devlet Ortaokulu
İskeçe	83	282	302	1271	312	1237
Gümölcine	145	108	493	738	514	852
Toplam	228	390	795	1955	826	2089
Genel Toplam	618		2750		2915	

1989-1990 öğretim yılında Türklerin yoğun olarak yaşadığı İskeçe ve Gümölcine'de azınlık ortaokullarına devam eden öğrencilerin sayısı 228 iken bu rakam 2000-2001 öğretim yılında 795 öğrenciye, 2002-2003 öğretim yılında ise 826 öğrenciye ulaşmaktadır. Aynı yıllar içinde devlet ortaokullarına devam eden öğrencilerin sayısı ise her iki ilde 1989-1990'da 390 iken 2000-2001 öğretim yılında

1955'e ve 2002-2003 öğretim yılında 2089 öğrenciye ulaşmaktadır. İncelenen yıllar arasında ortaokullara devamda gözlenen yükseliş kayda değerdir. On yıllık dönem içinde azınlık okullarına gelen öğrenci sayısı üç katı artarken (228' den 795'e), devlet ortaokullarına başvuran öğrencilerin sayısı ise beş katı artmaktadır (390'dan 1955'e). Devlet okullarının tercih sıralamasında azınlık ortaokullarının önüne geçmiş olması Yunancanın kazandığı önemin açık bir belirtisidir.

Bu tablo, okulları tercih oranlarını vermesinin yanında okullaşma oranının da arttığını göstermektedir. Ancak anılan yıllar arasında kısa sayılabilecek bir süre içinde okullaşma oranının bu kadar yükselmesi (öğrenci sayısının 618 den 2915'e çıkması) nasıl açıklanabilir? Yunanistan'daki okullara devam eden azınlık öğrencilerinin sayısındaki artışta eğitim amacı ile Türkiye'deki okullara giden öğrenci sayısındaki azalma da etkili olmuştur denebilir.

2001-2002 öğretim yılında Rodop ilindeki azınlık ilkokullarından 520 (Yunan devlet ilkokullarından mezun 12 öğrenci eklendiğinde 532), İskeçe ilindeki azınlık ilkokullarından ise 495 öğrenci (Yunan devlet ilkokullarından mezun 30 öğrenci eklendiğinde 525 öğrenci) mezun olmuştur. Azınlık ve devlet ilkokullarından 2002-2003 yılında mezun öğrenci sayısı toplam 1057 dir. 2002-2003 öğretim yılı içinde azınlık ve devletortaokullarında 1. sınıfta kayıtlı ortaokul öğrencisi toplamı 1213 tür. Oysa ilkokullardan bir önceki yıl mezun olanların sayısı ise 1057 öğrenci idi. Aradaki fark ortaokul 1. sınıfta başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapanlardan kaynaklanmaktadır.

3.2.İKİDİLLİ AZINLIK EĞİTİMİNİN DEĞİŞKENLERİ

3.2.1. İkidilli azınlık okullarında ders kitapları

Ders araç ve gereçlerinin durumuna kısaca göz atarak geçmişten günümüze yaşanan gelişmeleri ve bu günkü durumu kısaca özetlemek gerek. Kitaplar önceleri hiçbir denetime tabi olmaksızın (Lozan Antlaşmasının uygulandığı ilk yıllarda) Türkiye'den getirilmekteydi, daha sonra Yunanlı yetkililer ders kitaplarında Yunanistan aleyhinde ifadeler var gerekçesi ile kitapları denetime tabi tutmuş ve sakıncalı sayfaları yırtma yoluna gitmişlerdir. Bir ara Türkiye'den kitap gelişine izin verilmemiş ve kitaplar Yunanistan'da basılmış; ancak 1951 Antlaşması'nın imzalanmasından sonra ders kitapları tekrar Türkiye'den gelmeye başlamıştır. 1968 Protokolünde de kitaplarla ilgili bir bölüm bulunmaktadır⁴⁶.

Türkiye ve Yunanistan arasında ayrıntılı olarak düzenlenen kitaplar konusu için öngörülen prosedür protokolün imzalanmasından sonra belki bir defa tam olarak uygulanmış ve okullara kitaplar dağıtılmış ve ondan sonra kitapların yenilenmesi 2000'li yılların başında mümkün olmuştur⁴⁷.

Yunanca programındaki ders kitapları yıllarca (2000 yılına kadar) Yunan çocuklarına anadili olarak Yunanca için okutulanlarla aynı idi. Azınlık çocuklarının Yunancayı ikinci dil olarak öğreniyor olmalarının uzun süre gözardı edilmesi Yunancanın etkili bir şekilde öğrenilmesini ve öğretilmesini olumsuz yönde

⁴⁶ 1968 Kültür Protokolünün IV. Bölümünde bu konu ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

⁴⁷ Her iki ülke birbirilerini suçlamış ve yeni kitapların gelişine uzun süre onay verilmemiştir. 2000 yılına kadar Türkçe programın kitapları bir kısmı 50'li yıllarda, bir kısmı da 60'lı yıllarda basılmış kitapların eski ve yıpranmış fotokopileriydi. Bir ara Yunan yetkili makamları Türkçe programın Türkçe dersi kitaplarını kendileri basma yoluna gitmiş ve ilkokulun ilk üç sınıfı için Yunanistan'da Yunanlı Türkologlara kitap hazırlatmışlar ve bunları okullara göndermişlerdir. İkili antlaşmaların açık ihlali olan bu durum karşısında veliler çok sert tepki göstermiş ve bunlardan bazıları aleyhine davalar bile açılmıştır Sorunun çözümüne kavuşması daha yenidir. Onaylanan yeni Türkçe kitaplar 1999-2000 öğretim yılının sonlarına doğru okullara dağıtılmış, eğitim öğretimde en önemli değişkenlerden biri olan kitap konusu yıllarca sürüncemede bırakıldıktan sonra çözümlenmiştir. Türkiye'den gönderilen bu kitaplar dış ve iç yapı özellikleri bakımından Türkiye'de kullanılan kitaplarla aynı niteliktedir. Ancak bu kitaplarda Türk ulusal sembolleri yer almamaktadır.

etkilediğini kabul etmek gerek. Bu gerçeği geç de olsa fark ederek önlem alan Eğitim Bakanlığı azınlık eğitiminin Yunanca kısmı için kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Avrupa Birliği'nin mali açıdan desteklediği bu proje “*Müslüman Çocuklarının Eğitimi Programı*” adını taşımaktadır ve bu program azınlık arasında projenin yürütülmesinden sorumlu olan Atina Üniversitesi öğretim üyelerinden Anna Frangudake'nin adı ile anılmaktadır. Projede Atina Üniversitesi'nden ve diğer Yunan üniversitelerinden eğitimciler ve farklı branşlarda akademisyenler akademik katkı ve destek sağlamışlardır.

Bu proje kapsamında azınlık çocukları için ayrı bir Yunanca dil öğretim serisi hazırlanmıştır ve bu ders kitaplarını hazırlayan ekip Yunancayı ikinci dil olarak düşünmüştür. Bu kitaplar 1999-2000 öğretim yılından beri okutulmaktadır. Program kapsamında Yunanlı öğretmenler de hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır.

On yıllarca ikidilli bir eğitim programında resmi dil, bu dili anadili olarak konuşanlar için hazırlanmış ders kitapları ile öğretilmeye çalışılmış ve bir dilin anadili olarak öğretimi ile ikinci dil olarak öğretiminin farklı yöntem ve öğretim teknikleri gerektirdiği gerçeği dikkate alınmamıştır.

Yunanca programın kitapları uygulamaya konan yeni eğitim programı kapsamında yeniden basılmıştır. Kitaplar incelendiğinde kültürlerarası eğitim ilkelerini dikkate alarak hazırlandığı izlenimi uyandırmakla beraber azınlık çevreleri kitaplarda kullanılan dilde bazı sorunlar olduğunu ileri sürmektedirler. Ders kitaplarında çocukların yaşadıkları kent ve çevreden motifler yer almaktadır⁴⁸.

⁴⁸ “Müslüman Çocuklarının Eğitimi Programı” hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. www.ecd.uoa.gr/museduc.

3.2.2. İkidilli azınlık okulları öğretim programı

Lozan Antlaşmasının 41. maddesinin 1. fıkrası uyarınca Yunan Devleti kamusal eğitim konusunda Müslüman olan vatandaşlarının önemli bir oranda oturmakta oldukları il ve ilçelerde, Yunan vatandaşı olan bu Müslümanların çocuklarına ilkokullarda anadillerinde eğitim verilmesini sağlamak bakımından, uygun düşen kolaylıkları gösterecektir derken Türkçe, azınlığın tamamı için anadili olarak kabul edilmektedir. Bu madde ağırlıklı olarak öğretim programının Türkçe olacağı hükmünü getirmektedir. İkidilli eğitimde yer alan Yunanca dersler ise yasal dayanağını aynı maddenin devamında yer alan düzenlemede bulmaktadır⁴⁹.

Azınlık okulları eğitim programının yürürlüğe girdiği 1957⁵⁰ tarihinden bu yana 47 yıl geçmiştir. Eğitim bilimleri alanında, kararnamenin yürürlük tarihinden beri geçen 40 yılı aşkın sürede meydana gelen gelişmeleri ve bilimsel birikimi görmezden gelen ve öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü, bilişsel ve psikomotor güçleri dengeli bir şekilde geliştirmeyi, onları içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın gereklerine uygun kişilikler olarak topluma kazandırmayı amaçlamayan bu

⁴⁹ Bu hüküm 41. maddenin ilk fıkrasına atıfla anadilinde eğitim hakkının Yunan Hükümeti'nin sözkonusu okullarda Yunan dilinin öğretimini zorunlu kılmasına engel olmayacağını belirtmektedir. Buna dayanılarak eğitim programındaki derslerin bir kısmı Türkçe, bir kısmı da Yunanca olarak okutulmaktadır. 694/77 Sayılı yasanın 7 maddesinin 1. fıkrası e. bendine göre azınlık okullarındaki müfredat programı ve programda yer alan Türkçe ve Yunanca derslerin saatlerinin dağılımından Milli Eğitim Bakanı sorumludur. Türkçe ve Yunanca derslerin programdaki ağırlığı yasa ile düzenlenmiş değildir. Yunanca programda yer alan Çevre Bilgisi dersi aslında daha önce Hayat Bilgisi olarak Türkçe okutulan dersin yerine Z2/15/9.1.1985 tarihli Bakanlık Genelgesi ile konulmuş ve genelge yıllarca Türkçe okutulan bir dersi ortadan kaldırmış, hassas olan ders dağılımındaki dengeyi Türkçe aleyhine bozmuş ve 1968 protokolünün Azınlık Dili, başlığı altındaki 1. bölümünün I.a' ve I. b. maddelerinde yer alan *"Şimdiye kadar resmi dilde okutulan dersler bundan böyle de bu dilde okutulacaktır"* ve *"Bütün diğer derslerin öğretimi, istisnasız azınlık dilinde yapılacaktır."* hükmünü yok saymıştır ve bunu açıkça ihlal etmiştir. Programda yer alan müzik ve beden eğitimi derslerinin yarımşar saat Türkçe ve Yunanca okutulduğu belirtilse de okullardaki uygulamaya göre bu dersler Yunanca verilmektedir. Ayrıca bilgisayar kullanımı ve yabancı dil dersleri ile ilgili bir düzenleme olmamakla birlikte bunlar pek çok azınlık okulunda Yunanlı öğretmenlerce ve doğal olarak eğitim dili Yunanca olarak okutulmaktadır (Tsitselikés-Baltsiotés 1996, s.58).

⁵⁰ 149251/28-11-1957 Sayılı Eğitim Bakanlık Kararnamesi ile azınlık okulları müfredat programı düzenlenmiştir.

programın günün koşullarına cevap vermesi beklenemez⁵¹. Ayrıca eğitim programının uygulamaya konulduğu tarihte cumartesi günleri de okullar faaliyette iken bugün haftalık eğitim süresi beş gündür. Bu programa göre öngörülen haftalık 1. sınıf için 27 saatlik, diğer sınıflar için sırasıyla 32, 32, 33, 33 ve 31 saatlik programın uygulanması öğrencilerin neredeyse her gün 7 saat ders görmeleri demek olmaktadır ki bu yönü ile programın pratikte uygulanmasında güçlükler ortaya çıkmaktadır.

İlkokullarda uygulanan eğitim programına göre derslerin bir kısmı Yunanca bir kısmı Türkçe okutulmaktadır. Türkçe dil dersi, Dinbilgisi, Matematik, Tabiat Bilgisi, Teknik derslerinin eğitim dili Türkçedir. Bu arada resmi eğitim programına göre Müzik dersi ½ saat Türkçe ve ½ saat Yunanca olarak öngörülmekte, aynı durum Beden Eğitimi dersi için de geçerlidir. Uygulamada Müzik dersinin Türk öğretmen tarafından, her sınıfta haftada 1 saat olarak verildiği, Beden Eğitimi dersinin ise Yunanlı öğretmen tarafından her sınıfta haftada 2 saat olarak verildiği görülmektedir. Yunanca dil dersi, Çevre bilgisi⁵², Tarih, Vatandaşlık Bilgisi ve Coğrafya dersinin eğitim dili Yunancadır. Yabancı dil İngilizce ilkökul eğitim programına yeni giren derslerdendir ve 3. sınıfta 2 saat, 4, 5, ve 6 sınıflarda haftada 3'er saat olmak üzere Yunanlı öğretmen tarafından verilmektedir.

Sınıflara göre dağılım aşağıdaki gibidir: Bu dağılım ile ilgili bilgiler Kanakidou'nun ⁵³(1997) "*Batı Trakya'daki Müslüman Azınlıkta Eğitim*" adlı çalışmasından alınmıştır; ancak bu bilgilerin yer aldığı çalışma 1997 yılına aittir. Bu nedenle okullarda fiilen uygulanan program iki ayrı azınlık ilkökulundan temin

⁵¹ Eğitim programının zamanın çok gerisinde kaldığı konusundaki yargıyı Yunanlı araştırmacılar da kabul etmektedirler. Panagiotides, N., (1996), **To Meionotiko Hekpedeutiko Systéma té Helladas** (Yunanistan'ın Azınlık Eğitim Sistemi) adlı çalışmasında bu görüşü ileri sürmektedir, bkz. s.68

⁵² Bu ders önceleri Hayat Bilgisi adıyla Türkçe verilmekteyken şimdi Yunanca programda yer almaktadır

⁵³ Kanakidou, E., (1997)**He Hekpedeusé stén Mousoulmaniké Meionotéta té Thrakés**, Hellénika Grammata yayını , Atina .

edilmiş ve derslerin saat dağılımı konusunda güncelleme yapılmıştır. Ancak maalesef her iki okuldan alınan haftalık ders programları bazı derslerin saatlerinde birbirini tutmamaktadır. Bu nedenle ağırlıklı olarak okullardan birinde uygulanan ders programı dikkate alınarak fiili durum aşağıdaki tablolara yansıtılmaya çalışılmıştır:

Tablo 9. 1 Sınıf Dersleri

Yunanca Dersler	Saat	Türkçe Dersler	Saat
Dil dersi	11	Dil dersi	8
Çevre Bilgisi	2	Matematik	3
Beden Eğitimi	2	Teknik	1
		Müzik	1
Toplam saat	15		13

Tablo 10. 2.Sınıf Dersleri

Yunanca Dersler	Saat	Türkçe dersler	Saat
Dil dersi	11	Din dersi	2
Çevre Bilgisi	2	Dil dersi	9
Beden Eğitimi	2	Matematik	3
		Teknik	3
		Müzik	1
Toplam saat	15		18

Tablo 11. 3.Sınıf Dersleri

Yunanca dersler	Saat	Türkçe dersler	Saat
Dil dersi	10	Din dersi	3
Tarih	2	Dil dersi	8
Çevre bilgisi	2	Matematik	3
Beden Eğitimi	2	Teknik	1
İngilizce	2	Müzik	1
Toplam saat	18		16

Tablo 12. 4.Sınıf Dersleri

Yunanca dersler	Saat	Türkçe dersler	Saat
Dil dersi	10	Din dersi	3
Coğrafya	2	Dil dersi	7
Tarih	2	Matematik	3
Vatandaşlık bilgisi	1	Tabiat Bilgisi	2
Beden Eğitimi	2	Teknik	1
İngilizce	3	Müzik	1
Toplam saat	20		17

Tablo 13. 5.Sınıf Dersleri

Yunanca dersler	Saat	Türkçe dersler	Saat
Dil dersi	10	Din dersi	3
Coğrafya	2	Dil dersi	7
Tarih	2	Matematik	3
Vatandaşlık Bilgisi	1	Tabiat Bilgisi	2
Beden Eğitimi	2	Teknik	1
İngilizce	3	Müzik	1
Toplam saat	20		17

Tablo 14. 6. Sınıf Dersleri⁵⁴

Yunanca dersler	Saat	Türkçe dersler	Saat
Dil dersi	10	Din dersi	3
Coğrafya	2	Dil dersi	7
Tarih	2	Matematik	3
Vatandaşlık Bilgisi	1	Tabiat Bilgisi	2
Beden Eğitimi	2	Teknik	1
İngilizce	3	Müzik	1
Toplam saat	20		17

Bu tablolarda verilen rakamlara göre Türkçe programda yer alan dersler 98 saat, Yunanca programda yer alan ve eğitim dili Yunanca olan dersler ise 108 saattir. Bu rakamlar altı derslikli okullar için geçerlidir ve altı derslikli yani her sınıf için ayrı bir dersliğin olduğu okul sayısı çok azdır ve okulların büyük çoğunluğu iki dersliklidir hatta tek derslikli olan okullar da vardır. Derslik sayısının azalması Türkçe derslerin saatlerini de azaltmaktadır. Öğrencilerin Yunancayı büyük oranda sadece okul ortamında kullanmaları onların bu dili öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer taraftan ilkokul birinci sınıftan itibaren aynı anda iki dilde birden okuma yazmaya geçilmesi sadece bu olmamakla birlikte olumsuz bir etkidir. İkidilli eğitim modeli uygulayan Kanada ve başka ülkelerde ilk yıllarda sadece anadili verilirken resmi dil olan ikinci dile geçiş kademeli olmaktadır. Yunancanın

⁵⁴ Ders programında bir Azınlık ilkokulunun ders programı göz önünde bulundurulmuştur. Başka bir Azınlık ilkokulunun ders programında ise 4, 5, 6. sınıflarda Müzik dersi ve Teknik dersinin olmadığı gözlenmiştir.

öğretiminde yetersiz kaldığını Yunanlı araştırmacılar da hiçbir ölçme çalışması yapmaksızın peşinen kabul etmektedirler (Kanakidou, 1997 s.92 vd.).

3.2.3. İkidilli azınlık okulları öğretim kadrosu ve öğretmen eğitimi

Öğretmen konusu azınlık eğitimi için hayati önem taşıyan bir konudur. Öğretmen sorunu daha doğrusu donanımlı ve nitelikli öğretmen sorunu bugün (2005 öğretim yılı sonu) de azınlığın gündemini meşgul etmeye devam etmektedir. Resmi makamlara göre Türkçe programı uygulamakla görevli öğretmenler konusunda sorun yoktur. Fakat gerçek resmi açıklamaların yansıttığı kadar sorunsuz değildir. Bugün (2005 yılı itibarıyla) azınlık okullarında dört tip öğretmen vardır. Görev yapan öğretmen kadrosu değişik okullardan mezun olmuş öğretmenlerden oluşmaktadır⁵⁵.

⁵⁵ Birinci grubu “*formasyonlu*” öğretmenler olarak adlandırılan ve Türkiye'deki Öğretmen Okullarından mezun Batı Trakyalı öğretmenler oluşturmaktadır. 1951 Antlaşması çerçevesinde Türkiye'de eğitim gören ilkokul öğretmenleri 1960'da ilk mezunların verilmesiyle 1960 –61 öğretim yılında göreve başlamışlardır.. Bu öğretmenlerin maaşları sözleşmeli olarak çalıştıkları okullar tarafından ödenmektedir. Bu öğretmenler Türkiye'de eğitim almış olmaları nedeniyle eğitim yetkilileri tarafından iyi karşılanmamışlardır ve resmi çevreler kendilerine hep şüphe ile yaklaşmışlardır. Öğretmenlerin bir bölümü Albaylar Cuntası (1967-74) döneminde görevden alınmıştır (Aarbakke, 2000 s.146 ve Oran, 1991 s.144). Konu ile ilgili yapılan araştırmalara göre 1973 yılında (Oran 1991, s.144) bir başka kaynağa göre (Gündem 81/07.04.1998) 1971 yılından bu yana Türkçe ve Yunanca eğitim yapan ikidilli azınlık okullarında Türkiye'deki bir öğretmen okulu ya da eğitim fakültesi bitirmiş hiçbir Batı Trakyalı öğretmene çalışma izni verilmemiştir. Bunun istisnasını özel hukuka göre düzenlenmiş iş akdi ile Gümülcine ve İskeçe'deki azınlık ortaokul ve liselerinde 2000 yılından sonra çalışmaya başlamış sınırlı sayıda Türkiye çıkışlı Batı Trakyalı öğretmen oluşturmaktadır.

İkinci tip “*formasyonsuz öğretmenler*” olup, bunlar herhangi bir öğretmenlik eğitimi görmemişlerdir. Bu kişiler Gümülcine ve Şahin'de bulunan iki medrese ya da ortaokul veya lise mezunu olup şu ya da bu şekilde atanmışlardır ve bir öğretmen olabilecek düzeyde yeterli donanıma sahip oldukları söylenemez. Bunların maaşları da azınlık tarafından verilmektedir.

Üçüncü grubu ise 1951 Kültür Antlaşması ya da 1968 Protokolü kapsamında Türkiye'den “*kontejan öğretmeni*” adıyla gönderilen Türk vatandaşı öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin sayısı oranında Yunan vatandaşı öğretmen de İstanbul'daki Rum azınlık okullarında görev yapmaktadır. İstanbul'daki ihtiyacın Rum azınlığın nüfusundaki düşmeye paralel olarak azalması ile Batı Trakya'daki okullarda görev yapan bu tip öğretmenlerin sayısı da oldukça azalmıştır ve 2001-2002 yılı resmi verilerine göre ilkokullardaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğretmen sayısı 7 dir. Bu öğretmenler iki ülke arasındaki ilişkilerin seyrine bağlı olarak bazen vize işlemlerinin amaçlı olarak geciktirilmesi sonucunda, çoğu zaman öğretim yılının ikinci yarısında göreve başlayabilmekteydi. Son dönemde ikili ilişkilerin iyi olmasından dolayı zamanında geldikleri gözlenmektedir.

Son grubu ise “*Selanik Özel Pedagoji Akademisi*”(EPATH) mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler Yunan devlet memuru statüsündedir ve bugün programın Türkçe ayağının okutulmasında

1995-96 öğretim yılında azınlık ilkokullarında görev yapan Yunanlı Hristiyan Müslüman Türk öğretmenlerin dağılımı şöyledir (Panagiotidés, 1996 s.67):

Tablo 15 Azınlık ilkokullarında görev yapan Yunanlı ve Türk öğretmenler

Yunanlı Öğr.	Batı Trakyalı Türk öğretmenler			Kontejan Öğr (Türk vatand.)	Toplam
	SÖPA Mezunları	Türk Öğr.Okulu Mezunları	Formasyonsuz Öğretmenler		
348	247	93	81	9	778

Azınlık okullarında eğitim programının Yunanca derslerini veren Yunanlı öğretmenler Yunanistan'da değişik üniversitelerde bulunan eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra ülke çapında gerçekleştirilen sınavlardan geçerek Batı Trakya'daki azınlık okullarına diğer devlet okullarına atanmada geçerli kurallar doğrultusunda atanmaktadırlar. Ancak azınlık okullarında görev yapacak Yunanlı öğretmenler, Yunancanın yabancı dil olarak öğretimi konusunda ve azınlıklar eğitimi konusunda özel bir eğitim sürecinden geçirilmemektedir. Bu öğretmenler zaman zaman hizmet içi eğitimden geçirilmektedirler. 1995-96 öğretim yılı verilerine göre azınlık ilköğretim okullarında 358 Yunanlı öğretmen görev yapmaktadır (Panagiotidés, 1996 s.67) ve 2341/2.10.1995 sayılı yasanın 1/20 maddesi uyarınca azınlık okullarında görev yapan Yunanlı öğretmenlere özel bir görev tazminatı verilmektedir.

Programda yer alan Türkçe dersleri okutan öğretmenlerin sayısı 1995-96 öğretim yılında 430 dolayındadır. Bu öğretmenlerden 247'si Yunan Devleti'nin yetiştirdiği öğretmenlerdir. Geriye kalan öğretmenlerin 93'ü Türk öğretmen okullarından mezun ve çoğu hizmet yılını doldurmak üzere emekliliği yaklaşmış

sorumluluğun çok önemli bir bölümü kendilerine verilmiştir denebilir. Bu öğretmenler Azınlık Okulları Koordinatörünün önerisi ile Vali tarafından atanmaktadırlar.

öğretmenlerdir. Kalan 81 öğretmen ise formasyonu olmayan ve herhangi bir eğitim fakültesini bitirmemiş olan öğretmenlerdir.

Türk öğretmenler arasında en önemli grubu yukarıda verilen rakamlardan da anlaşıldığı gibi, halk arasında “*Akademili*” öğretmenler olarak adlandırılan Yunanistan'ın yetiştirdiği öğretmenler oluşturmaktadır. Yunanistan'da sadece azınlık öğrencilerinin devam ettiği ve azınlık ilkokulları için öğretmen yetiştiren tek yüksek öğretim kurumu “*Selanik Özel Pedagoji Akademisi'dir*” (Eidiké Paidagogiké Akadémia Thessalonikés-EPATH). Akademiden 1990 yılına kadar 307 öğretmen mezun olmuştur (Stathé-Tressou 1997, s.68). Akademi dışında doğrudan azınlık öğrencileri için başka herhangi bir yüksek öğretim kurumu yoktur. Akademi, azınlık eğitim sistemi irdelendiğinde “Öğretmen Sorunu” başlığı altında mutlaka değinilen ve yetiştirdiği öğretmenlerin mesleki alt yapılarının standartların çok altında olduğu iddiaları nedeniyle çok tartışılan bir kurumdur.

Öğretmen sorununun öneminden dolayı sözü edilen Akademinin kuruluş süreci ve kuruluş amacı ile kuruluş yasasına değindikten sonra kısaca bu kuruma yönelik eleştiriler ve bu kurumun yetiştirdiği öğretmenlerden söz edilecektir.

Selanik Özel Pedagoji Akademisi 31/10.10.1968 sayılı kararname ile 1969 yılında Selanik'te kurulmuştur⁵⁶ ve kararnamede, kurumun amacının Yunan vatandaşı olan Müslüman öğretmenleri eğitmek olduğu belirtilmektedir. Akademi mezunları azınlık okullarına Türkçe programda yer alan dersleri vermek üzere

⁵⁶ Akademi, 1968-69 döneminde 11 öğrenci ile eğitim öğretime başlamış ve başlangıçta öğrenci çekmek için, öğrencilere yönelik davetler yapılmıştır. İlk öğrenciler üzerinde çok az kısıtlama bulunmaktaydı, barınma ve diğer olanaklar da oldukça iyiydi ve dini konulara duyarlılık gösterilmekteydi ve amaç öğrenciler üzerinde olumlu izlenim bırakmaktı. İlk yıllardan itibaren Akademinin öğrenci kaynağını medreseler oluşturmıştır. Akademi ilk mezunlarını verdiğinde bu öğretmenler toplum tarafından hain olarak görülmüş ve bu toplumsal baskıyı üzerlerinde hissetmişlerdir (Theofanés, 1999 s.269). Batı Trakya toplumu bu öğretmenlerin birer “*Truva atı*” olarak kendilerine zorla kabul ettirilmesine büyük tepki göstermiştir (Oran, 1991 s.134).

öğretmen olarak atanmaktadırlar. Akademide eğitim üç yıldır ve bunun ilk yılı hazırlıktır. Akademiye daha ziyade, öğrenim süresi önceleri beş yıl olan; ancak şu anda altı yıla çıkartılmış olan Gümölcine ve İskeçe'deki Şahin medreselerinden mezun öğrenciler alınmaktadır. Lise mezunu olanlar için eğitim iki yıldır. Akademiye öğrenciler sınavla alınır. Öğrenciler giriş sınavlarında Tarih, Matematik ve Yunanca Yazılı Anlatım derslerinden sınava girerler. Hazırlık sınıfında Yazılı Anlatım, Yunanistan Coğrafyası ve Tarih derslerinde yapılan yazılı sınavlarda başarılı olanlar Akademinin birinci sınıfına kayıt yaptırırlar. Hazırlık sınıfında okutulan dersler: Yunanca, Tarih, Psikoloji, Uygulamalı Aritmetik ve Geometri, Müzik, İş Teknik, Beden Eğitimi, Türkçe ve Yunanistan Coğrafyasıdır (Panagiotides, 1986 s.96). Yasal düzenleme Akademiye alınacak öğrencilerin seçiminde sadece nesnel ölçütlerin dikkate alındığı izlenimi uyandırır da uygulamada Akademiye öğrenci seçiminde ağırlıklı olarak Batı Trakya'nın Balkan kolu olarak adlandırılan Rodop eteklerindeki köylerden olan öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir (Mercator Education 2003 s.22). 1109/72 sayılı Kararname ile her yıl Selanik Özel Pedagoji Akademisinde “Müslüman” öğretmenlere hızlandırılmış hizmet içi eğitim kursları düzenlenebileceği belirtilmektedir⁵⁷. Akademinin kendi

⁵⁷ Stathi ve Tressou'nun (1997) “Azınlık Yüksek Öğretimi” adlı makalelerinde verdikleri bilgiye göre 1992 yılından beri Akademili öğretmenlere yaz aylarında Selanik Üniversitesi'nin tesislerinde iki hafta süren bir seminer programı uygulanmaktadır. Seminerleri Selanik Üniversitesi ve Akademinin öğretim elemanları vermektedir. Yunanca düzenlenen seminerde, azınlık eğitimi alanındaki yasal düzenlemeler hakkında, dil derslerinde öğretim yöntemleri ve öğretim güçlükleri konularında dersler verilmektedir. Seminere katılanların okullarda dersleri Türkçe vermeleri nedeniyle Türkçenin öğretimi konusunda ders verilmesinin gereğine işaret ediliyor; ancak seminerde bu dersin Yunanca mı, yoksa Türkçe mi verildiği tam olarak anlaşılmamaktadır. Ayrıca dini içerikli Kur'an ve yaşam, dinler tarihi gibi derslerin de verildiğinde söz ediliyor. Tabi bu dersler de, anlaşıldığı kadarıyla Yunanca verilmektedir. Bu seminerlerin amaca hizmet ettiğini ve anadili dersi öğretmenlerinin öğrettikleri dil olan Türkçedeki yeterliliklerine katkı sağladığını söylemek güçtür. Makalede SÖPA (EPATH) ile seminerlere katılanlar ve seminerleri veren öğretim elemanları arasındaki işbirliğinin yetersiz olduğundan söz edilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Stathi, P.,-Tressou, E. (1991), “*He Tritovathmia Meionotiké Hekpedeusé*” (Azınlık Yüksek Öğretimi) **Syghrona Themata** dergisi, Nisan –Haziran sayısı, s.68-69, Atina .

bünyesinde öğrencilerin barınmaları için öğrenci yurdu bulunmaktadır ve öğrencilerin barınma masrafları Yunan Devleti tarafından karşılanmaktadır.

Azınlık okulları için öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumu olarak Akademinin eğitim programı ve öğrencilere burada verilen dersler bu kurumun aslında ne tür donanıma sahip öğretmenler yetiştirmeyi hedeflediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. 29.10.1969 Sayılı Kararnamenin 2. maddesi eğitim programını, okutulan dersleri ve sürelerini düzenlemektedir (Tsitselikés-Baltsiotés, 2001 s.121-122). Buna göre birinci sınıfta haftalık 32 saat dersin sadece 3 saati Türkçedir, ikinci sınıfta ise haftalık 33 saat dersin sadece 3 saati Türkçedir. Diğer derslerin tamamının eğitim dili Yunancadır.

Bu Yüksek Okul mezunlarının aldıkları bu sınırlı süreli Türkçe dersi ile azınlık ilkokullarında etkili bir anadili eğitimi verebileceklerini kabul etmek güçtür⁵⁸. Akademinin eğitim programı ve anadili öğretmeni yetiştirmede izlenen süreç Türkçenin öğretiminin pek de önemsenmediği izlenimi yaratmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıf ortamında Türkçenin öğretimi sırasında karşılaşacakları sorunları Akademide aldıkları donanımla aşmaları oldukça güç görünmektedir⁵⁹.

Yunanistan'da ilkokullar için öğretmen yetiştiren “*Pedagoji Akademileri*”nin yerine dört yıllık Eğitim Fakültelerinin kurulmasından sonra Selanik’teki Akademi öğretmen yetiştiren kurumlar arasında benzeri olmayan, tamamen kendine özgü, hiçbir üniversite ile organik bağı olmayan bir eğitim kurumuna dönüşmüştür. Bu haliyle ve orada verilen eğitimin düzeyi ile kurumun diğer fakültelerle arasındaki

⁵⁸ Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar incelendiğinde (V. Bölüm), öğretmenlerin Türkçeyi öğretmede ne ölçüde başarılı oldukları konusunda yargı oluşturulabilir.

⁵⁹ Mercator Education 2003 “*Yunanistan'da Türkçe Eğitimi*” raporunda bu öğretmen adaylarının akıcı bir Türkçeye sahip oldukları kabul edildiğinden, derslerde, terminolojide ve metodolojide Türkçenin kullanılmadığını; oysa gerçekte Akademi mezunlarının sık sık yetersiz Türkçe bilgisi nedeniyle suçlandıkları belirtilmektedir (Mercator Education 2003 s.22).

uçurum açılmıştır. Yunan Eğitim Fakültelerinin mezunları 1988 yılından itibaren dört yıllık bir eğitimden geçirilirken Akademide iki yıllık eğitim uygulamasının sürmesi hem şeklen hem de temelde orada verilen eğitimin niteliği bakımından eşdeğeri olmayan bir kurumsal yapı ortaya çıkarmıştır. Durumun düzeltilmesi için eğitim süresinin üç yıla çıkartılması ve açığın kısmen de olsa kapatılması ya da eğitimin dört yıla çıkartılması ve üniversitelerle eşdeğer konuma yükseltilmesi veya şu andaki Yunan Üniversitelerinin birinin bünyesinde yeni bir bölüm kurularak bu öğretmen yetiştirme misyonunun ona yüklenmesi önerilmektedir (Stathé-Tressou, 1997 s.68).

Akademi kurulana kadar Azınlık okullarının öğretmen ihtiyacının bir bölümünü medrese mezunu öğretmenler karşılamaktaydı. Türkiye ile yapılan 1951 Kültür Antlaşması kapsamında Türkiye'deki öğretmen okullarından mezun Batı Trakyalı öğretmenler de öğretmen ihtiyacının karşılanmasında çok önemli bir işlev görmektedirler. İkili Antlaşmalar kapsamında Türkiye'deki öğretmen okullarından 1960-66 yılları arasında mezun olarak 300'ü aşkın Batı Trakyalı, öğretmenlik yapmak üzere Batı Trakya'ya geri dönmüştür (Aarbakke, 2000 s.149). Ancak Yunan Devleti azınlık okullarında görev yapacak öğretmenler konusunda Türkiye'ye bağımlı olmanın sakıncalarını göz önünde bulundurarak Selanik Özel Pedagoji Akademisini (EPATH-SÖPA) kurma yoluna gitmiştir ⁶⁰.

Akademnin kuruluşu ile Batı Trakya'daki okullar için öğretmen yetiştirmede Türkiye'nin inisiyatifine son verilmesi amaçlanmıştır. Akademnin kuruluşundan

⁶⁰ Akademnin açılmasının nedenleri konusunda Batı Trakya'nın Sesi dergisinin /1.11.1987 tarihli sayısında Mehmet Hakses tarafından kaleme alınan “Selanik'te Garip bir Akademi” adlı makalede şu görüşlere yer verilmektedir: Akademnin amacı: a)Devlete bağlı öğretmenler yetiştirmek. Bunlar aracılığı ile Batı Trakya Türklerinin eğitimlerini denetim altına almak. Böylece azınlık eğitimi kendi istedikleri gibi denetim altına almak ve istedikleri yöne çekmek, b) Türklük bilincini aşamalı olarak ortadan kaldırmak ve onun yerine Yunan medeniyetini, kültürünü ve dilini empoze etmek, c)Yunan kültür politikasına karşıt Türk öğretmen okulu mezunu öğretmenleri tamamıyla görevlerinden uzaklaştırmak ... (Aarbakke 2000, s.151).

sonraki süreçte tüm Yunan Hükümetleri bu eğitim kurumunu azınlığa dönük politikalarının hayata geçirildiği bir yer olarak kullanmışlardır (Theofanés, 1999 s.270 ve Baltsiotés 1997 s.326).

Akademiden mezun olan öğretmenler 1951 Kültür Antlaşması'nın hükümleri ihlal edilerek yasa ile korunup kayırlmaktadırlar. 695/1977 sayılı Kanunun 3. maddesinin 7. paragrafına göre “*Azınlık okullarına öğretmen atanmasında Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenler tercih edilir.*” denmektedir. Aynı maddenin 9. paragrafına göre de “*Özel Pedagoji Akademisi mezunları azınlık okullarına devlet memuru olarak atanmaktadırlar*” (Tsitselikés-Baltsiotés, 2001 s.188 ve Oran, 1991 s.130). Bu düzenleme Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinden mezun Batı Trakyalı öğretmenlerin ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğretmenlerin ilkokullara atanmasının önünü kesmiştir. Zaten 1972-73 sonrasında Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye izin verilmemeye başlanmıştır. Tek öğretmen kaynağının Akademi mezunları olacağının anlaşılması üzerine Türkiye Akademisinin öğretim kadrosuna Türkiye'den öğretim üyelerinin katılmasını önermiş; fakat bu öneri Yunan Hükümetince reddedilmiştir (Aarbakke, 2000 s.150).

Akademi mezunu öğretmenler de yaygın olan kanı doğrultusunda yetersiz olduklarını bizzat kendileri de kabul etmektedirler ve özellikle Türkçe programdaki kitaplar yenilendikten sonra öğretmenler yeni ders kitaplarını kullanmada çok ciddi sorunlar yaşamaktadır ve Türkiye'den gelecek öğretim üyelerinin kendilerine seminerler vermelerini dernekleri aracılığı ile Eğitim Bakanlığından bizzat talep etmişlerdir⁶¹.

⁶¹ Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının resmi örgütü olan “Rodop ve Evros İlleri SÖPA (EPATH) Mezunları Derneği ” 1.7.2003 tarihinde “Müslüman Çocukların Eğitimi” adı ile anılan programı yürüten Atina Üniversitesi öğretim üyesi Anna Frangoudaké'ye ve Yunan Milli Eğitim Bakanına, yazdıkları dilekçe ile kendilerine Türkiye'den kabul görmüş Üniversitelerden öğretim

Azınlık okullarına Türkiye'den mezun öğretmenlerin atanması için Selanik'teki Akademiden mezun öğretmen bulunmaması gerekmektedir. Oysa şu anda bu Akademiden mezun ve atanmayı bekleyen 250'nin üzerinde öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler devlet memuru statüsünde okul encümenlerinin görüşü ve onayı olmaksızın doğrudan atanmaktadırlar⁶² ve okullar öğretmen seçme ve öğretmenler arasında tercih yapma hakkından mahrumdur. Bu yasal düzenlemeler aşamalı bir şekilde okulların Lozan Antlaşması ile temeli atılan ve özerk olması gereken statüsünü ortadan kaldırmış ve öğretmen atanması gibi en hayati bir konuda Azınlığın karar sürecindeki etkisini işlevsiz hale getirmiştir. Bazı köy okulları Akademi mezunu öğretmenler yerine Türkiye'den mezun öğretmenler talep etmişler, istekleri karşılanmayınca okulları boykot ederek çocuklarını göndermemişlerdir.⁶³

Akademiden mezun öğretmenlerin yetişme biçimi, derslerin içeriği ve eğitim dilinin Yunanca olması, onların anadili öğretiminde yeterli olmalarını engellemektedir. Akademide verilen eğitimin yetersiz olduğu görüşü sadece azınlık mensuplarının değil azınlık eğitimi konusunda araştırma yapan Yunanlı akademik çevrelerin de paylaştığı bir görüştür (Tsitelikes, 1996, Baltsiotés, 1997 ve Kanakidou 1997)⁶⁴.

üyelerinin, Türk Dili, Matematik, Fizik, Kimya, Dindersi, Beden Eğitimi, Teknik ve Müzik derslerinde (yani Türkçe eğitim programına dahil tüm derslerde) seminerler vermek üzere davet edilmesini istemişlerdir. Ancak bu talebin yerine getirilmediği bilinmektedir. Bu samimi ve gerçekten bir ihtiyacı dile getiren talebin karşılanmaması ve hizmet içi eğitimin gerçekten amaca uygun bir şekilde yapılması konusunda Eğitim Bakanlığının adım atmaması aslında ikidilli eğitimin Türkçe ayağının ne kadar ciddiye alındığını göstermektedir!.

⁶² 19.12.1979 tarih ve 1024 sayılı (Resmî gazete FEK A 288, 1979)kararnamenin 4. maddesi 2 fıkrası uyarınca Akademi mezunlarının atanması Azınlık Okulları Koordinatörünün önerisi ile Vali tarafından gerçekleştirilmektedir (Tsitselikés-Baltsiotés 2001:229).

⁶³ Selanik Özel Pedagoji Akademisi öğretmenlerinin boykot edildiği pek çok örnek olay vardır. Bunlar arasında en çok bilineni Karaçanlar (Simandra) köy okulunda 1982'den 1988'e kadar sürmüş olan boykottur.(Trakya'nın Sesi 294/15.09.1988)

⁶⁴ Baltsiotés (1992), 48 c., s.18-19)"Trakya Azınlığının Eğitimi" adlı makalesinde şu değerlendirmeyi yapmaktadır: "*Müslüman öğretmenlerin büyük çoğunluğu (üç yıllık eğitimi olan) SÖPA (EPATH)*

Bu eğitim kurumunun niteliksiz olduğu ve amaca uygun çağdaş eğitimin ve özellikle de anadili eğitiminin gereklerini yetirecek vasıflara sahip öğretmenler yetiştiremediği yaygın ve kabul gören bir görüştür. Siyasiler seçim dönemlerinde bölgeyi ziyaret ettiklerinde ya da Azınlıkla ilgili önlemler paketi hazırlarken Akademinin niteliğinin yükseltilmesi konusunu da yapılacaklar listesine katmaktadırlar. Ancak bunlar sadece seçim vaadi olarak kalmaktadır⁶⁵.

mezunudur. Buraya alınanların büyük çoğunluğu lise ve ortaokullardan değil beş yıllık eğitimi olan medereselerden gelmektedir (bu durumda buradaki eğitim aslında iki yıldır). Genel olarak yaygın olan kanaata göre hem mederesede hem de SÖPA'da verilen eğitim hayal kırıklığı yaratır niteliktedir. Mezun olanlar günümüz okullarının gerektirdiği ve Hristiyan öğretmenin Eğitim Fakülterinden aldığı pedagoji bilgilerine sahip olmamanın yanında ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı bilgisine de temel düzeyde dahi sahip değildir. Tüm bunlara okula kuşkulu bir şekilde yapılan öğrenci alımı ve "istişarelerle" gerçekleşen mezuniyet şeklini de eklemek gerek."

⁶⁵ Başbakan Kostas Simitis 2004 Martında yapılan genel seçimler öncesi (24.10.2003) hükümetinin ülkede yaşayan göçmenler, Romlar, kesin dönüş yapan Yunan kökenliler ve Batı Trakya'da Türk Azınlığa yönelik almayı düşündüğü tedbirleri açıklarken , Azınlık için alınması düşünülen önlemler arasında Selanik Özel Pedagoji Akademisinin niteliğinin yükseltilmesi de yer almaktadır Eleuterotypia Gazetesi 24.10.2004). Ancak bu ve diğer tedbirler seçimlere kalan sürenin azlığı ve Hükümetin seçimleri kaybetmesi nedeniyle uygulamaya sokulamamıştır. Aynı şekilde 28.01.2004 tarihinde seçim öncesi bölgeyi ziyaret eden dönemin Ana Muhalefet Partisi Başkanı ve şimdi Başbakan Kostas Karamanlis Gümülcine'de yaptığı konuşmada Azınlığa seslenirken diğerlerinin yanı sıra Azınlık öğretmenlerinin bilimsel kriterlere uygun bir şekilde eğitilecekleri ve SÖPA'nın dört yıllık fakülte düzeyine yükseltileceği vaadinde bulunmuştur (Eleuterotypia Gazetesi 28.01.2004). Bu vaat henüz (2004-2005 öğretim yılı sonu itibarıyla) hayata geçirilememiştir .

3.3. BATI TRAKYA'DA AZINLIK OKULLARINDA UYGULANAN İKİDİLLİ EĞİTİM MODELİ

İkidilli eğitim modellerinden söz ederken bunların ikidillilik için zayıf eğitim modelleri ve ikidillilik için güçlü eğitim modelleri olmak üzere iki temel gruba ayrıldığından söz edilmişti. Uygulanan ikidilli eğitim modeli, azınlıklara yönelik olarak yürütülen dil politikası hakkında da fikir vermektedir. Bu nedenle ikidillilik sadece dilsel, toplumbilimsel ve psikolojik düzeyde değil, bu eğitimin uygulandığı toplumdaki siyasal sistemle ilişkisi bakımından da incelenmektedir. Hangi model uygulanırsa uygulansın ikidilli eğitimi anlamak için söz konusu toplumun iktidar gücünü kullananların bu eğitime karşı izledikleri politikaları göz önünde bulundurmak gerek. Çünkü resmi olarak kabul edilen dilsel azınlıklara verilen eğitim ve bu eğitim etkinliği ile ilgili kararlar sadece eğitsel tercihleri yansıtmaz. İkidilli eğitim modeli, eğitim programı ile ilgili tercihlerin yanında eğitimi söz konusu olan azınlık dilleri, azınlık kültürü, fırsat eşitliği, kişi hakları ve dilsel azınlıkların hakları, egemen kültürle bütünleşme, çokseslilik ve çokkültürlülük ile ilgili yargılarla da ilişkilidir (Baker 2001). Çokkültürlü bir toplumsal yapıda eğitim ve özellikle azınlıklar eğitimi hem çözümün hem de sorunun bir parçası olabilir. Eğitim politikasının planlayıcıları aldıkları kararlarda iktidar gücünü elinde bulunduranların adına hareket ettiklerine göre bu alandaki her türlü etkinlik sadece okullarla sınırlı kalmayıp devletin azınlık gruplarına karşı yürüttüğü dil politikasını da yansıtmaktadır. Eğitim yetkilileri ve eğitimciler devletin benimsediği dil politikasını yansıtan kararlardan hem etkilenmekte hem de bunları uygulama durumunda kalmaktadırlar. İkidilli eğitime yönelik tercihlerde üç farklı bakış açısı dikkat çekmektedir.

Bunlardan ilki ikidilliliği bir problem olarak görür. Bu anlayışa göre dilsel azınlıkların egemen kültürle bütünleşmemesi ve dilsel çeşitliliğin devamı toplumsal çatışmalara yol açacak bir olgudur. Azınlık dilleri sorunu egemen dil tarafından eritilme ile ortadan kaldırılmalıdır. Tüm vatandaşların egemen dilde iletişim kurması farklılıkları ortadan kaldırır, güçlü ulus, dilsel açıdan da bütünleşmiş ulustur. Dilsel azınlıkların yaşadıkları toplum içinde marjinal gruplar olmalarının, azınlık çocuklarının okullarda başarılı bir grafik çizememelerinin hem mesleki kariyer bakımından hem de yaşadıkları toplum içinde sahip oldukları statü bakımından alt seviyelerde bulunmalarının ve egemen kültürle bütünleşememelerinin nedeni olarak azınlık dili gösterilmektedir. Azınlık dili azınlık gruplarının yaşadıkları toplumsal, ekonomik ve eğitsel sorunların nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Okulda uygulanan eğitim modeli ile bu sorunun aşılabacağına inanılmaktadır ve bu amaca yönelik olarak egemen dildeki ders saatlerinin artırılması yoluna gidilmektedir ve burada eğitim sistemi ikidilliliğin geliştirilmesini, dolayısıyla azınlık dilinin okul ortamında desteklenmesini birinci derecede öncelikli bir hedef olarak görmemektedir. Azınlık eğitime bu anlayış egemen olduğu zaman doğal olarak anadili eğitiminin tüm değişkenleri ile nitelikli bir eğitim olmasını beklememek gerek. Çünkü okul çocuğun anadilini onun yaşadığı toplumla bütünleşmesinde bir sorun olarak algılamakta ve onu egemen dille ikame etmenin yollarını aramakta ve bu yönde eğitim politikaları geliştirmektedir.

Dili bir hak olarak gören anlayış ise bunu diğer temel insan hakları ile eşdeğer görmekte ve insanın konuştuğu dile saygıyı benimsemektedir. Azınlık grupları söz konusu olduğunda farklı bir dili konuşma hakkını anayasal bir hak olarak algılamaktadır. Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği gibi

kurumlar da azınlık gruplarının dillerini koruma hakkı olduğunu değişik tarihlerdeki kararlarında dile getirmişlerdir ve üyelerinden buna saygı göstermelerini istemişlerdir. Dünyanın değişik ülkelerinde azınlık grupları gerçekleştirdikleri mücadelelerden sonra anadilini koruma modeline uygun ilkokulların kurulmasını sağlamışlardır. Ancak araştırma alanımızı oluşturan Yunanistan'da Türk azınlık, anadilini koruma modeline uygun bir ikidilli eğitim için mücadele ederek bunun sonucunda anadilinde eğitim hakkı elde etti denemez. Çünkü uygulanan ikidilli eğitim Türkiye ve Yunanistan arasında imzalanan antlaşma ve protokoller ile sağlanmıştır ve temel hukuksal metin de bilindiği üzere Lozan Antlaşması'dır. Bölgenin yönetimi Yunanistan'a geçtiğinde sadece anadilinde eğitim veren okullar bulunmaktaydı. Zaman içinde ve aşamalı olarak egemen dil Yunanca önce dil dersi olarak eğitim programına girdi ve uzun yıllar pek çok okulda Yunanca dil dersi olarak bile okutulmadı ya da uygun altyapı olmadığı ve devletin de çok fazla önemsememesi sonucunda uzun yıllar ilkokullarda Yunanca öğretimi gerçekleştirilemedi. Yunancanın tüm okullara yaygınlaştırılması ise çok sonra gerçekleşmiştir. Başta derslerin tamamı Türkçe iken yıllar içinde Yunanca dersler eğitim programı içinde ağırlığını artırmış ve bugün denge Yunancanın lehine bozulmuştur. Bu nedenle azınlık okulları Batı Trakya azınlık eğitim tarihinde geride bıraktığımız 20.yüzyılın başlarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir (Tsioumis, 1994; Aarbakke 2000).

Batıda dilin bir hak olduğu anlayışının gereği olarak bu tip azınlık dilinde eğitim veren anadilini koruma modeline uygun ve güçlü ikidilliliği hedefleyen okulların kurulması için mücadele verilirken Batı Trakya'da sorun var olan bu okulların korunması ve daha işlevsel hale getirilmesine odaklanmaktadır.

Dili sorun olarak gören anlayışın alternatifi olan yaklaşım ise dili değerlendirilmesi gereken bir özvarlık ve bir zenginlik olarak görür. Az konuşulan ve yaygın olmayan dillerin toplumsal ve kültürel bir zenginlik olarak görülmesi ve korunması için önlemler alınması, bu anlayışın gereğidir. Avrupa Birliği bu konuda önemli mesafeler almış ve azınlık dillerinin korunması için politikalar üretmenin yanında azınlık dillerini ve azınlık gruplarını hedef alan önlemlere mali destek vermeye başlamıştır. Yunanistan'da da “*Müslüman Çocuklarının Eğitimi*” adı ile sürdürülen, daha önce kısaca değinilen eğitim programı da Yunanistan'ın öz kaynakları ile değil, büyük ölçüde Avrupa Birliği'nin desteği ile yürütülmektedir. Ancak bu program bir azınlık grubunu hedef almakla beraber, bu azınlık grubunun nitelikli bir anadili eğitimi olanağına kavuşması için değil, egemen dilde yetkinleşmesi için çalışmaktadır. Dolayısıyla ne dili hak olarak gören anlayışı ne de dili bir zenginlik olarak gören anlayışı destekliyor denebilir.

Dili bir zenginlik olarak gören anlayış dillerin ekonomik boyutlu köprüler kurmalarının yanında onların farklı toplumsal gruplar arasında ve farklı kültürler arasında sosyal ve kültürel köprüler kurma işlevinin desteklenmesini savunmaktadır. Ülke içinde farklı dil konuşan azınlıkların bu niteliğinin korunması ekonomik, toplumsal ve kültürel yararın bir gereği olarak görülmektedir. Bu nedenle okulda verilen eğitimle dilsel azınlıkların baskı altına alınması ekonomik, toplumsal ve kültürel bir savurganlık olarak görülmektedir.

Egemen dilden farklı dil konuşan insanların varlığı bir doğal kaynaktır ve bu kaynak kültürel, ticari, ekonomik ve siyasi yarar için kullanılmalıdır ve değerlendirilmelidir. Bu anlayış dilsel çeşitliliği ulusal bütünlük için bir tehdit olarak görmemektedir. Bu anlayış yerel dillerden çok uluslararası ortamda kabul gören

dilleri önemsemekte ve bunların öğrenilmesini teşvik etmektedir ve bu dilleri zenginlik olarak görmektedir. Dolayısıyla yazı dili olmayan, sadece sözel iletişim aracı olan yerel nitelikli diller bu anlamda özvarlık olarak düşünülmemektedir⁶⁶.

Ülkelerin dilsel azınlıklara yönelik dil politikalarında hareket noktasını oluşturan ve Yunanistan'daki ikidilli eğitim sistemini yorumlarken kimi uygulamaları daha anlamlı kılan bu üç yaklaşıma değindikten sonra, ikidilli çocukların mümkün olan en iyi düzeyde her iki dile de egemen olmaları ve rahatlıkla her iki dilde kendilerini ifade edebilmelerinin uygulanan ikidilli eğitim modelinin öncelikle türü, sonra da işlevselliği ile yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Dünyanın değişik ülkelerinde birbirinden farklı on dolayında ikidilli -iki kültürlü ve çok kültürlü eğitim modeli uygulanmaktadır. Tez araştırmasının yapıldığı Yunanistan'da ise ikidilli eğitim devletin ülke içinde yasal olarak tanıdığı tek azınlık olan Batı Trakya'daki Türkler için uygulanmaktadır. Batı Trakya'daki azınlık okullarında şu anda uygulanan ikidilli eğitim modeli var olan örneklerin içinde daha çok “*anadili koruma modeli*” olarak adlandırılan modele yakındır. Model ideal şekli ile güçlü ikidilliliği hedefleyen bir eğitim modelidir ve azınlık dilinin korunmasını amaçlamaktadır. Modelin uygulanması sürecinde çocuğun ait olduğu azınlık grubunun dili egemen dile koşut olarak eğitim dili olarak kullanılmaktadır ve sınıf dili ağırlıklı olarak L1 yani anadilidir. Batı Trakya'da uygulamaya bakıldığında ilk

⁶⁶ Örnek olarak İngiltere'de diller bu anlamda üç gruba ayrılmaktadır ve Fransızca ilk sırayı alırken, Yunancanın da dahil olduğu Almanca, İspanyolca, İtalyanca gibi diğer Avrupa dilleri ikinci grubu oluşturmaktadır, yüksek oranda konuşucusu olmasına rağmen Urduca, Türkçe gibi dillere ise İngiliz eğitim politikası okulların eğitim programında yer vermemektedir. Birleşik Krallık'ın Ulusal Eğitim Programı'nda Urduca, Türkçe, Rusça, Japonca, Çince, Arapça gibi dillerin eğitimine sadece orta öğretimde izin verilmektedir; ancak bunun olması için öncelikle 1. grupta yer alan bir dilin öğrenimi zorunludur. Bu yaklaşım biçimi evde ve aile ortamında konuşulan dillerin zamanla aşınmasına göz yumarken okullarda sıfırdan Avrupa dilleri adı altında yeni dillerin öğretilmesini desteklemektedir. Dolayısıyla dili bir zenginlik olarak gören anlayış da diller arasında suni ayrımlara yönelerek alt kültürlerin dillerini önemsememektedir (Baker 2001).

zamanlar anadili derslerinin sayısı daha ağırlıklı iken son yıllarda bu durum değişmiş ve Yunancanın öğretim dili olarak kullanıldığı derslerin süresi ve sayısı artmıştır.

Anadilini koruma modelinin hedefi ikidillilik ve ikidilli okuryazarlıktır. Bu dili koruma programlarından dilsel azınlıkların çocukları yararlanmaktadır ve dersler hem azınlık dilinde hem de egemen dilde verilmektedir. Bu model toplumun çok kültürlü yapısını bir olgu olarak kabul eder ve azınlık gruplarının hakim kültür içinde eritilmesini değil, kendi kültürel özelliklerini korumasını amaçlar. Amaçlanan, çocuğun ikinci dildeki kadar anadilinde de beceri kazanması ve her iki dilin dengeli biçimde ve aynı düzeyde öğrenilmesini sağlamaktır. Model ikidilli çocuklara yöneliktir ve dengeli ikidilliler yetiştirmeyi amaçlar. Dünya çapında modele uygun uygulamalara ABD’de, İspanya’da Kanada’da, İskoçya’da, İsveç’te, Galler’de ve Yunanistan’da rastlanmaktadır.

Uygulamada hedeflenen, çocuğun anadilinin korunması ve egemen dili kullanma becerisinin de geliştirilmesidir. Bu dili koruma programlarında uygulanan model ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Yunanistan’da Batı Trakya’da bu eğitimden sadece azınlık çocukları yararlanmaktadır. Aileler çocuklarını devlet okullarına ya da anadili ve resmi dilin birlikte okutulduğu ikidilli azınlık okullarına gönderme konusunda seçme hakkına sahiptirler. Öğrencinin anadilinde verilen dersler, okuldaki derslerin yaklaşık %50’sini oluşturmaktadır. Dünyadaki uygulamada genellikle teknoloji ve bilim konulu dersler egemen dilde, sosyal içerikli dersler ise azınlık dilinde verilirken Yunanistan’da sosyal içerikli Tarih, Coğrafya, gibi dersler Yunanca, Fen dersleri ise Türkçe verilmektedir. Ayrıca her iki dilde dil dersleri de verilmektedir. Dünyadaki uygulamada anadilini koruma programı uygulayan okullar genellikle ilkokullardır. Ancak Galler örneğinde olduğu gibi orta öğretimin sonuna

kadar bu okullara devam etmek olanaklıdır. Hatta anadilinin ya da diğer adı ile miras dilin üniversitede de eğitim aracı olarak kullanılması mümkündür.

Yunanistan'da ikidilli eğitim azınlık ilkokullarını içine alan 1. kademededir. 2. kademededir ise ikidilli eğitim Gümölcine (Komotini) ve İskeçe'de (Ksanthi) faaliyette bulunan birer azınlık ortaokul ve lisesi ile aynı illerde bulunan orta ve lise kısmı olan birer medrese ile sınırlıdır. İkidilli yüksek öğretim kurumu yoktur.

Anadilini koruma modeli olarak adlandırılan ve Batı Trakya'daki azınlık okullarında da benimsenen ve bu araştırmanın amaçları kapsamında etkililiğinin de sorgulandığı, ikidilli eğitim modeli uygulandığı Kanada ve İngiltere'de yapılan değerlendirmelerde başarılı bulunmuştur. Kanada'daki uygulamaya ilişkin yapılan değerlendirmeye göre, bu modelde öğrenim gören öğrenciler anadilini korumaktadır (Baker, 2001 s.327). Ancak egemen dilde eğitim veren devlet okullarına devam eden öğrenciler kısmen de olsa anadillerini yitirmekte veya bunu kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Bu öğrencilerin okul performanslarında anadilinde eğitim almalarından kaynaklanan bir azalma gözlenmemiştir. Ancak bunun söz konusu olması için eğitimin, öğretmen, ders araç gereçleri, eğitim ortamı gibi değişkenlerinin de devlet okullarındakilerle aynı düzeyde olması gerekmektedir. Yani azınlık okullarında ders veren öğretmenlerle devlet okullarında ders veren öğretmenlerin nitelikleri arasında düzey farkı bulunmamalıdır.

Çocuğun anadilinin okulda kullanılması çocuğun tutumunu pozitif yönde etkilemekte ve özgüvenini artırmaktadır. Anadilinin kullanımı ile öğrenciler kendi dillerine, kültürlerine ve benliklerine değer verildiğini görecekle ve anadili eğitimi onların olası aşağılık duygularından da kurtulmalarına yardımcı olacak bir işlev

yerine getirecektir. Çocuk evde konuşulan dilin okulda eğitim dili olarak kullanılmasından ve kendi kültürünün öğelerinin okulda kabul görmesinden olumlu yönde etkilenecektir.

Devlet okullarına devam eden öğrencinin ise anadilinin eğitim sürecinde hiçbir şekilde yer almaması nedeniyle özgüveni sarsılmaktadır ve çocuğun konuştuğu dilin ve onu temsil eden kültürün ve bu kültüre ait değerlerin önemsenmemesi çocukta kaçınılmaz olarak bir aşağılanma duygusu yaratacaktır. Bu çocuğun okula karşı olan ilgisini de olumsuz yönde etkileyecektir. Öğrencinin anadiline yer vermeyen eğitim ortamında çocuğun bu dile ilişkin becerileri göz ardı edilecek ve bu da çocuğun motivasyonunu etkileyecektir (Baker 2001).

Araştırmalar anadilini koruma programlarına devam eden öğrencilerin ikinci dilde, devlet okullarına giden öğrenciler kadar başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur (Baker, 2001). Oysa devlet okullarına devam eden öğrencilerin ikinci dilde daha başarılı olması beklenir. Miras dili ya da anadili koruma programının savunucuları bu durumu, anadildeki öğrenmelerin ikinci dile daha kolay aktarılması ile açıklamaktadırlar. Kanada'daki uygulamada Anglosakson kökenli Kanadalıların bir bölümü anadili programlarına sıcak bakmamaktadırlar; çünkü anadili konuşan toplulukların güçlenmesi yerleşik güç dengeleri için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Oysa ülkede yaşayan etnik azınlıklar bu eğitim modelinin ateşli savunucularıdır (Casavova 1991).

Köken dili ya da anadilini koruma modeli konusunda Cummins ve Danesi (1990) yaptıkları araştırmalarla modelin öğrencilerin okul derslerindeki başarılarına olumlu katkı sağladığını savunmaktadırlar. Araştırma sonuçları dilsel azınlıklara mensup çocukların ikidilli programda devlet okullarında egemen dildeki tekdilli eğitim programına kıyasla daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. İkidilli eğitim modelinde öğrenciler dillerini ve kültürlerini zenginleştirme fırsatı bulmanın yanında egemen dil L2 dahil diğer derslerde de başarılı bir grafik çizmektedirler. Araştırmalar güçlü ikidilli eğitim modellerini desteklemektedir (Cummins ve Danesi 1990).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1.Araştırma modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

4.2.Evren ve örneklem

Batı Trakya'daki azınlık okullarının 1. kademesini 2002-2003 öğretim yılında, Rodop ilinde 520 ve İskeçe ilinde 495 öğrenci bitirmiştir. Bu iki ildeki 1015 (Marangos- Kelesides, 2004) ilkokul mezunu (6.sınıfı bitirmiş) öğrencinin bir kısmı azınlık ortaokullarına, bir kısmı devlet ortaokullarına, bir kısmı Türkiye'deki ortaokullara kayıt olmuştur. 2002-2003 öğretim yılında ikidilli Gümülcine (Komotini) Azınlık Ortaokulu 1. sınıfta okuyan 144 öğrenci ile İskeçe (Ksanthi) Azınlık Ortaokulunda 1.sınıfta okuyan 104 öğrenciden oluşan toplam 248 öğrenci araştırma evrenimizi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2002-2003 öğretim yılında Gümülcine (Komotini) Azınlık Ortaokulunda ve İskeçe (Ksanthi) Azınlık Ortaokulunda 1.sınıfta kayıtlı olan öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 109 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okullara dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 16. Örneklemi oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı

OKUL	SINIF Orta 1 (7.sınıf)
Gümülcine Azınlık Ortaokulu	54
İskeçe Azınlık Ortaokulu	55
Toplam	109

Yunanistan'da zorunlu eğitim 9 yıldır. Bunun ilk 6 yılı 1. kademeyi oluşturmaktadır. Ancak ilköğretim Türkiye'de olduğu gibi aynı fiziki ortamlarda yapılmamaktadır ve ilkokulu bitiren öğrencilerin belgeleri o ilkokulun dağılım

uyarınca bağılı olduğu ortaokula gönderilmektedir. Araştırma ilköğretim 1. kademe mezunlarının Türkçe ve Yunancadaki okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı için araştırmanın örneklemini zorunlu olarak öğrencilerin mezun olduğu okullarla aynı ikidilli eğitim modelini sürdüren ve sayıları iki olan azınlık ortaokullarının 1. sınıfına devam eden öğrencileri arasından seçilmiştir. Verilerin elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilen testler ve kompozisyon yazma çalışması da ortaokulun katkısını en aza indirmek için eğitim öğretim yılının hemen başında yapılması amaçlanmıştır. Ancak araştırma izninin gecikmesi sonucu uygulamalar eğitim öğretim yılının ikinci yarısına sarkmıştır. Buna rağmen araştırmada ikidilli ortaokulların örneklemin L_1 ve L_2 'deki dilsel becerilerindeki kazanımları üzerine katkısının az olduğu ileri sürülebilir. Eğer ikidilli azınlık ortaokullarında okuyan öğrencilerin ikinci kademe sonunda sahip oldukları dilsel becerilerle ilgili bir ölçme ve buna yönelik bir değerlendirme yapılması amaçlansaydı araştırma evrenimizi ortaokul son sınıf öğrencileri oluşturacak ve örneklem de bunlar arasından seçilecekti. 2002-2003 öğretim yılında azınlık ortaokullarında ortaokul 1. sınıfa devam eden öğrenci sayısının toplam 248 olduğu dikkate alınırsa 109 kişiden oluşan örneklemin evreni temsil etme gücüne sahip olabileceği anlaşılmaktadır.

Verilerin toplanması konusuna geçmeden örneklem grubumuzu oluşturan öğrencilerin ikidilliliği ile ilgili olmak üzere aşağıdaki tespitleri dikkate almak gerekir: a) Örneklem grubundaki öğrencilerin her iki dilde sınanan okuma- anlama ve yazılı anlatım becerilerinde Türkçenin baskın olması nedeniyle bu öğrenciler için baskın ikidillilik söz konusudur. b) Örneklem grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı ilkokula başlamadan önce Yunanca bilmedikleri için Yunancayı okulda

öğrenmektedirler ve bu öğrenme daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile gerçekleştiği için bağımlı ikidillilik söz konusudur. c) Yunan kökenli nüfusun yoğun olduğu bölgelerde ve kent merkezlerinde yaşayan öğrenciler doğal ikidilli sayılırken, Türk nüfusun yoğun olduğu yerleşim birimlerinde yaşayan öğrenciler için yapay – güdümlü ya da diğer bir deyişle okul ikidilliliği söz konudur. d) Örneklem grubundaki öğrenciler ilkokul 1. sınıftan itibaren eş zamanlı olarak Yunanca ve Türkçe eğitime tabi tutuldukları için erken ikidilli sayılırlar.

4.3. Verileri toplanma tekniği

Araştırmada veriler, okududuğunu anlama becerisi için hem Türkçe hem de Yunanca için hazırlanmış çoktan seçmeli sorular, yazılı anlatım becerisi için ise yine iki dilde kompozisyon yazdırılması ile elde edilmiştir. Bu alanda yapılmış araştırma tez ve makaleler ikincil temel kaynakları oluşturmuştur. İkidillilik ve ikidilli eğitim sistemleri ve Batı Trakya'daki azınlık eğitimini konu alan bilimsel çalışmalar kavramsal çerçevede önemli bir kaynak oluşturmuştur.

Araştırmanın ülke dışında yapılacak olmasından dolayı Yunanistan'da bu tür araştırma izinlerinin verilmesinde izlenen süreç hakkında bilgi edinilmiştir. İzin başvurusu için gerekli belgeler bu konuda Yunan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'na görüş bildiren Pedagoji Enstitüsü Araştırma, Dokümantasyon ve Eğitim Teknolojileri Dairesi'nden sağlanmıştır. Daha sonra Enstitü yetkililerine talepleri doğrultusunda “*Kapsamlı Araştırma Planı*” hazırlanmıştır. Burada araştırmanın kapsamı hakkında, uygulanacak araştırma modeli ve örneklemin nasıl belirleneceği konusunda ve araştırmada kullanılacak araçların neler olacağı ve araştırmanın nerede uygulanacağı ve öğrencilerin ne kadar bir süre ile meşgul edileceği ve okulların kaç

defa ziyaret edileceği ve öğrencilerin kimlik bilgilerinin nasıl korunacağı konusunun yanı sıra araştırmanın zamanlaması ve okullara ziyaretlerin ne zaman yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Hazırlama süreci aşağıda anlatılan soruların Yunanca çevirileri yukarıdaki belgelerle Yunanistan'a gönderilmiştir.⁶⁷ 2002 yılı Ağustos ayının başında yapılan başvuruya olumlu yanıt 2003 yılı Ocak ayında Azınlık Okulları Koordinatörlüğü kanalı ile duyurulmuştur. Azınlık Okulları Koordinatörü ile temasa geçilerek okullara ziyaretlerin bir ay ara ile 2003 yılı Şubat ve Mart aylarında yapılması kararlaştırılmıştır.

4.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmanın amacının gerçekleştirilmesi için gerekli verilerin sağlanmasında iki ayrı araçtan yararlanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmacının danışmanı ve ölçme değerlendirme uzmanlarının denetiminde geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Testi” adındaki çoktan seçmeli ölçme aracıdır. (bkz. EK-8 ve EK-9). Okuduğunu anlama aracı her biri dört seçenekli olan 45 çoktan seçmeli maddeden oluşmuştur.

Verilerin temininde kullanılan ikinci araç olan yazılı anlatım becerisini ölçmeyi amaçlayan yazılı anlatım sorusu ise Sever’in (2004, s.259)⁶⁸ “*Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*” adlı çalışmasından alınmıştır. Yazılı anlatım becerisinin ölçülmesinde farklı seçenekler üzerinde durulmuş, örneğin, resim karelerinden yola çıkılarak bir kompozisyon yazdırılması da düşünülmüştür; ancak daha sonra öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda onlara daha geniş bir olanak sağlayacağı düşüncesiyle, uzman görüşü doğrultusunda EK-10 ‘da yer alan kompozisyon konusunun verilmesi kararlaştırılmıştır.

⁶⁷ Başvuru evrakının bir bölümü ve izin belgesi tezin sonunda EK-1, EK-2 ve EK-3 ‘ yer almaktadır.

⁶⁸ Sever, S.,(2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık.

Okuduğunu Anlama Testi'nin geliştirilmesi sürecinde şu işlemler yapılmıştır:

Okuduğunu anlama becerisini ölçme amacı ile daha önce yapılmış çalışmalarla belirlenmiş gözlenebilir davranışlar ele alınmıştır (Sever, 2004 s.72-73). Burada yer alan toplam 17 davranıştan 15'i alınarak ölçme değerlendirme uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda davranışlar listesine son şekli verilmiştir. Bu süreçte azınlık okullarında uygulanan eğitim programı da dikkate alınmıştır. (Bu davranışlar ve belirtke tablosu için bkz. EK-6 ve EK-7)

Belirlenen davranışlar için sorular hazırlamak amacı ile değişik kaynaklardan parçalar seçilmiştir. Okuma-anlama testinde yararlanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kontrol altına alınmasına çalışılmıştır. Bu metinlerden beşi Aisopos masallarından alınmıştır. Metinlerden biri bir fabl olup La Fontaine'den alınmıştır. İki metin sevgiyi konu almaktadır, iki metin ise kitaplar üzerine yazılmıştır. Bir metin de konuşma ve hoşgörüyü konu almaktadır. Testte bir de şiirden yararlanılmıştır. Bu metinler EK-8'de yer almaktadır. Metinlerin belirlenmesinden sonra soruların hazırlanmasına geçilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli sorularla ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Okuduğunu anlama aracı için toplam 67 soruluk bir test oluşturulmuştur. Testin başında yer alan yönergeye cevaplama süresi olarak 75 dakika konmuş ve bunlar deneme testi için çoğaltılmıştır.

Hazırlanan araçlar için esas uygulamanın yapılacağı sınıfın bir altı ve bir üstü sınıflar seçilmiş ve uygulama, Abidin Paşa'da bulunan 29 Ekim İlköğretim Okulunda 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deneme grubunun verdiği cevaplar bilgisayar ortamına aktararak madde analizi yapılmış ve soruların her birinin güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi çıkartılmıştır (bkz.EK-12). Bu veriler doğrultusunda bir sonraki aşamada işlemeyen

sorular belirlenmiş ve sorular arasında aşırı kolay olanlar, aşırı zor olanlar ve doğru cevap ile ayırt edicilik sorunu olan sorular belirlenmiş ve testlerin son formuna alınacak maddeler danışmanla birlikte ve uzman görüşü de alınarak saptanmıştır ve bu şekilde 22 sorunun çıkartılması ile esas uygulama sorularına ulaşılmıştır. Bu sorular için son olarak tekrar analiz yapılmış ve soruların ortalama güçlük indeksinin 0.55, ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0.36 ve güvenirlik değerinin de (K- R 20) 0,86 olduğu görülmüştür. Bu değerler geliştirilen ölçme aracı (test) için yeterli kabul edilmiştir.

Soruların ölçme konusu olan davranışları dengeli bir biçimde örneklemiş olmasına ve kapsam geçerliliklerinin korunmasına dikkat edilmiştir. Bu işlem sonunda “*Okuduğunu Anlama Testi*”nin son formu oluşturulmuştur. Bu test toplam 45 sorudan oluşturulmuştur. Testin son formuna konan yönergede testin cevaplandırılması için 1 saat, yazılı anlatım becerisini ölçmeyi amaçlayan yazılı anlatım sorusu için de 1 saat süre verilmiştir.

Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisin ölçülmesinde aynı soruların Yunanca çevirilerinin kullanılmasına ölçme uzmanlarının görüşü doğrultusunda karar verilmiştir. Farklı sorular hazırlanması durumunda bunların ön testlerinin yapılması olanağının bulunmayışı ve eşdeğerliği sağlamada yaşanacak güçlük, iki dildeki beceriyi değerlendirmede sağlıklı sonuçlar elde etmeyi zorlaştıracak düşüncesi ile aynı soruların kullanılması tercih edilmiştir. Soruların Yunancaya çevirisi sırasında anadili Yunanca olan bir uzmandan yardım alınmış ve çevirilerin Türkçe aslına uygun olmasına özen gösterilmiştir.

4.3.2.Testlerin uygulanması

Yukarıda sözü edilen süreçlerin tamamlanması ile okullara ilk ziyaret 3-5 Şubat 2003 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Gümülcine Azınlık Ortaokulu (eski adı ile Celal Bayar Ortaokulu ve Lisesi) ziyaret edilmiş ve birinci sınıflar arasından seçkisiz ya da diğer adı ile rast gele örnekleme yöntemine göre örneklem seçilmiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Önce, Türkçe Okuduğunu Anlama Testi uygulanmış ve verilen aradan sonra yazılı anlatım sorusuna geçilmiştir ve öngörülen süreler içinde uygulama tamamlanmıştır. Ertesi gün İskeçe Azınlık Ortaokulu (resmi olmayan adı ile Muzaffer Salihoğlu Azınlık Ortaokulu ve Lisesi) ziyaret edilmiş ve aynı şekilde burada da uygulama rast gele seçilen ve mevcudu 60 öğrenci dolayında olan birinci sınıfın iki şubesinde yapılmıştır. Bir ay sonra 3-5 Mart 2003 tarihleri arasında okullar tekrar ziyaret edilmiş ve Yunanca testler uygulanmıştır. Her iki okulda uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulama sırasında sınıflarda birer öğretmen de bulunmuştur. Ancak okullar iki defa ziyaret edildiği için bazı öğrenciler araştırmanın Türkçe bölümüne katılmış, bazıları ise sadece Yunanca bölümüne katılmıştır. Bu öğrencilerin çıkarılması ile araştırmanın uygulandığı öğrenci sayısı Gümülcine’de 54, İskeçe’de 55 olmak üzere toplam 109 olarak gerçekleşmiştir.

4.4.Verilerin değerlendirilmesi

Gerçekleştirilen testlere her iki dilde verilen yanıtlar bilgisayara aktarılmış ve analizi yapılmıştır. Okuduğunu anlama testi 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım sorusu da 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatımların değerlendirilmesi amacıyla her iki dil için ayrı ayrı olmak üzere, üçer uzman belirlenmiştir. Yunanca yazılı anlatımların anadili Yunanca olan uzmanlara okutulması tercih edilmiştir. Uzmanların notları da bilgisayara aktarılmış ve verilerin çözümlenmesinde istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Değerlendirmede grupların karşılaştırılması için “t” testi kullanılmış, değişkenler arası ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. İstatistiksel analiz yapılamayan durumlarda ortalamalar ve standart sapmaların bildirilmesi yoluna gidilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. ÖRNEKLEME DAHİL ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ TESTİ PUANLARININ BETİMSSEL İSTATİSTİKLERİ

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrenci grubunun Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen testin uygulanmasından elde edilen bulgular ele alınmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda sorulan sorulara cevap oluşturması amacıyla uygulanan istatistiksel çözümlemelere ilişkin sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan testin örneklediği hedef davranışlar kapsamında öğrencilerin davranış kazanımlarını ortaya koymak amacıyla her bir davranış boyutundaki maddeler gruplandırılarak elde edilen puanlar 100 üzerinden puanlanmış ve bu puanlara ilişkin ortalamalar, standart sapmalar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, geliştirilen ölçeğin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama bölümünde belirtke tablosunda (bkz. EK-6) yer alan 15 davranıştan her birinde aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler iki okuldaki öğrenciler için ortak ve ayrı ayrı olmak üzere aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

5.1.1. Birinci davranıştaki dağılım puanları

Metnin konusunu ya da temasını bir cümle ile yazma /söyleme(ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 9, 5, 8 ve 19. sorularla ölçülmüştür.⁶⁹

Tablo 17 a. Ölçeğin 1. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
1	Türkçe	37,6147	19,7273
	Yunanca	44,0367	24,9766

Birinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 37,61, standart sapması ise 19,72 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 44,03 olup bunun standart sapması 24,97'dir. Notların 100 üzerinden olduğu düşünülecek olursa, ortalamaların normal bir dağılımda beklenen 50 ortalama puandan düşük olduğu görülmektedir. Bu durum 1. davranışın genel olarak ortalamanın altında kazanıldığını düşündürmektedir.

Tablo 17 b. 1.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskeçe Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss
1	39,81	19,13	40,74	28,85	35,45	20,23	47,27	20,22

Birinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 39,81, standart sapması ise 19,13'tür. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 40,74, standart sapması 28,85'tir. Birinci davranışta İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 35,45 olup standart sapması 20,23 tür. Bu

⁶⁹ Her iki dil için uygulanan sorular ekler bölümünde yer almaktadır.

öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 47,27 iken standart sapması 20,22'dir.

5.1.2. İkinci davranıştaki dağılım puanları

Metnin ana düşüncesini bir cümle ile yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 14, 20, 28 ve 37. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 18 a. Ölçeğin 2. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
2	Türkçe	30,73	24,68
	Yunanca	25,22	21,10

İkinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 30,73, standart sapması ise 24,68 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,22 olup bunun standart sapması 21,10'dur.

Tablo 18 b. 2.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
2	39,35	24,57	21,75	20,05	22,27	21,87	28,63	21,74

İkinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 39,35, standart sapması ise 24,57'dir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 21,75, standart sapması 20,05'tir. İkinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,27 olup standart sapması 21,87'dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,63 iken standart sapması 21,74'tür.

5.1.3.Üçüncü davranıştaki dağılım puanları

Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri birer cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 10, 3, 23, 29, 30, 36. sorularla ölçülmüştür

Tablo 19 a. Ölçeğin 3. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
3	Türkçe	30,88	22,08
	Yunanca	25,53	18,08

Üçüncü davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 30,88, standart sapması ise 22,08 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,53 olup bunun standart sapması 18,08'dir.

Tablo 19b. 3. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
3	35,79	22,75	25,92	17,92	26,05	20,47	25,14	18,38

Üçüncü davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 35,79, standart sapması ise 22,75 tir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,92, standart sapması ise 17,92 dir. Üçüncü davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 26,05 olup standart sapması 20,47' dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,14 iken standart sapması 18,38'dir.

5.1.4. Dördüncü davranıştaki dağılım puanları

Metnin bakış açısını bir cümle ile yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 34 ve 35 . sorularla ölçülmüştür.

Tablo 20 a. Ölçeğin 4. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
4	Türkçe	28,89	37,44
	Yunanca	18,34	27,77

Dördüncü davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,89, standart sapması ise 37,44 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 18,34 olup bunun standart sapması 27,77 dir.

Tablo 20 b. 4.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
4	36,11	39,35	22,22	30,19	21,81	34,37	14,54	24,85

Dördüncü davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 36,11, standart sapması ise 39,35'tir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,22, standart sapması ise 30,19'dur. Dördüncü davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 21,81 olup standart sapması 34,37'dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 14,54 iken standart sapması 24,85'tir.

5.1.5. Beşinci davranıştaki dağılım puanları

Metindeki, daha önce karşılaşmadığı sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama, ikileme ve terimlerin anlamını metnin bütünlüğü içinde sözün gelişinden kestirip bulma (yazma / söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 26, 27 ve 12. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 21 a. Ölçeğin 5. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
5	Türkçe	41,89	32,52
	Yunanca	28,43	28,62

Birinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 41,89, standart sapması ise 32,52 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,43 olup bunun standart sapması 28,62'dir.

Tablo 21 b. 5. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskeçe Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
5	50,61	35,90	32,71	30,70	33,33	26,44	24,24	26,01

Beşinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 50,61, standart sapması ise 35,90'dır. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 32,71, standart sapması ise 30,70'dir. Beşinci davranışta İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 33,33 olup standart sapması 26,44'tür. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 24,24 iken standart sapması 26,01'dir.

5.1.6. Altıncı davranıştaki dağılım puanları

Metindeki, metni yönlendiren anahtar sözcükleri ya da sözleri yazarın kullandığı bağlam içinde anlamlandırma (yazma/ söyleme). Bu davranış 7, 15, 25 ve 33 sorularla ölçülmüştür.

Tablo 22 a. Ölçeğin 6. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
6	Türkçe	43,34	27,98
	Yunanca	43,80	25,49

Altıncı davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 43,34, standart sapması ise 27,98 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 43,80 olup bunun standart sapması 25,49'dur.

Tablo 22 b. 6. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümölcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
6	47,22	29,00	45,37	25,26	39,54	26,65	42,27	25,85

Altıncı davranışta Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 47,22, standart sapması ise 29,00'dur. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 45,37, standart sapması ise 25,36'dır. Birinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 39,54 olup standart sapması 26,65'tir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 42,27 iken standart sapması 25,85'tir.

5.1.7. Yedinci davranışta dağılım puanları

Metinde geçen olayın/ olayların geçtiği yeri, zamanını, nedenini, sonucunu ve gelişim sırasını yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 1. soru ile ölçülmüştür.

Tablo 23 a. Ölçeğin 7. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
7	Türkçe	71,55	45,32
	Yunanca	39,44	49,10

Yedinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 71,55, standart sapması ise 45,32 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 39,44 olup bunun standart sapması 49,10'dur.

Tablo 23b. 7. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
7	79,62	40,65	42,59	49,91	63,63	48,54	36,36	48,54

Yedinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 79,62, standart sapması ise 40,65'tir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 42,59, standart sapması 49,91'dir. Birinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 63,63 olup standart sapması 48,54'tür. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 36,36 iken standart sapması 48,54'tür.

5.1.8.Sekizinci davranışta dağılım puanları

Metindeki (varsa) kahraman (lar) ın (iç ve dış) portresini / portrelerini kendi cümleleri ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 13, 41 ve 43. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 24a. Ölçeğin 8. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
8	Türkçe	36,69	26,81
	Yunanca	28,13	24,91

Sekizinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 36,69, standart sapması ise 26,81 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,13 olup, bunun standart sapması 24,91’dir.

Tablo 24b. 8. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
8	40,11	24,55	34,56	25,86	33,33	28,68	21,81	22,42

Sekizinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 40,11, standart sapması ise 24,55’tir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 34,56, standart sapması ise 25,86’dır. Sekizinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 33,33 olup standart sapması 28,68’dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 21,81 iken standart sapması 22,42’dir.

5.1.9. Dokuzuncu davranışta dağılım puanları

Metnin anlatım biçimini (açıklama, öyküleme, betimleme, tartışma) bir cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 22. soru ile ölçülmüştür.

Tablo 25 a. Ölçeğin 9. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
9	Türkçe	27,52	44,86
	Yunanca	22,01	41,62

Dokuzuncu davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 27,52, standart sapması ise 44,86 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,01 olup bunun standart sapması 41,62'dir.

Tablo 25 b 9. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
9	31,48	46,88	22,22	41,96	23,63	42,87	21,81	41,68

Dokuzuncu davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 31,48, standart sapması ise 46,88'dir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,22'dir. Birinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 23,63 olup standart sapması 42,87'dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 21,81 iken standart sapması 41,68'dir.

5.1.10. Onuncu davranışta dağılım puanları

Okuduğu metne uygun başlık bulma (yazma/ söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 4. ve 17. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 26a. Ölçeğin 10. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
10	Türkçe	30,73	27,97
	Yunanca	17,88	25,02

Onuncu davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 30,73, standart sapması ise 27,97 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 17,88 olup bunun standart sapması 25,02'dir.

Tablo 26 b. 10. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
10	28,70	26,77	21,29	26,77	32,72	29,21	14,54	22,91

Onuncu davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,70, standart sapması ise 26,77'dir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 21,29, standart sapması ise 26,77'dir. Onuncu davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 32,72 olup standart sapması 29,21'dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 14,54 iken standart sapması 22,91'dir.

5.1.11.Onbirinci davranışta dağılım puanları

Metindeki bir olay, durum ya da ana düşünceyi karşılayacak bir atasözü / özdeyiş yazma/ söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 6, 21, 39 ve 44. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 27a. Ölçeğin 11. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
11	Türkçe	48,16	25,84
	Yunanca	31,19	24,56

On birinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 48,16, standart sapması ise 25,84 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 31,19 olup bunun standart sapması 24,56'dır.

Tablo 27b. 11. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
11	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
	53,24	27,05	34,25	27,59	43,18	23,79	28,18	21,00

On birinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 53,24, standart sapması ise 27,05'tir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 34,25, standart sapması ise 27,59'dur. On birinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 43,18 olup standart sapması 23,79'dur. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 28,18 iken standart sapması 21,00'dir.

5.1.12. On ikinci davranışta dağılım puanları

Okuduğu metindeki çelişen düşünceleri ve anlam tutarsızlıklarını belirtme (yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Davranış 16, 11, 18 ve 32. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 28a. Ölçeğin 12. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
12	Türkçe	27,06	22,85
	Yunanca	25,45	21,51

On ikinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 27,06, standart sapması ise 22,85 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,45 olup bunun standart sapması 21,51'dir.

Tablo 28b 12. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskeçe Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
12	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	26,38	21,94	23,61	23,99	27,72	23,89	27,27	18,80

On ikinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 26,38, standart sapması ise 21,94'tür. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 23,61, standart sapması ise 23,99'dur. On ikinci davranışta İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 27,72 olup standart sapması 23,89'dur. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 27,27 iken standart sapması 18,80'dir.

4.1.13. On üçüncü davranışta dağılım puanları

Metnin türünü yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme). Bu davranış 24. soru ile ölçülmüştür.

Tablo 29a. Ölçeğin 13. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
13	Türkçe	38,53	48,89
	Yunanca	22,01	41,62

On üçüncü davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 38,53, standart sapması ise 48,89 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,01 olup bunun standart sapması 41,62'dir.

Tablo 29b. 13. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
13	51,85	50,43	25,92	44,23	25,45	43,96	18,18	38,92

On üçüncü davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 51,85, standart sapması ise 50,43'tür. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,92, standart sapması ise 44,23'tür. On üçüncü davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,45 olup standart sapması 43,96'dır. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 18,18 iken standart sapması 38.92'dir.

5.1.14. On dördüncü davranışta dağılım puanları

Metni bir cümle ile özetleme . Bu davranış 21 ve 45. sorularla ölçülmüştür.

Tablo 30a ölçeğin 14. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
14	Türkçe	48,16	35,30
	Yunanca	22,93	29,29

On dördüncü davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 48,16, standart sapması ise 35,30 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 22,93 olup bunun standart sapması 29,29'dur.

Tablo 30b 14.davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
14	51,85	38,80	25,92	31,83	44,54	31,43	20,00	26,52

On dördüncü davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 51,85, standart sapması ise 38,80'dir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 25,92, standart sapması ise 31,83'tür. Ondördüncü davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 44,54 olup standart sapması 31,43'tür. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 20,00 iken standart sapması 26,52'dir.

5.1.15.On beşinci davranışta dağılım puanları

Karışık cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralama. Bu davranış 31, 38, 40 ve 42. sorularla ölçülmüştür

Tablo 31a. Ölçeğin 15. davranışına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Bölüm	$\bar{X}$ Ortalama	Ss
15	Türkçe	38,30	26,69
	Yunanca	33,94	24,18

On beşinci davranışta örnekleme dahil öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 38,30, standart sapması ise 26,69 olarak belirlenmiştir. Aynı davranışta Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 33,94 olup bunun standart sapması 24,18'dir.

Tablo 31b. 15. davranışta okullara göre ortalamalar ve standart sapmalar

Davranış	Gümülcine Azınlık Ortaokulu				İskece Azınlık Ortaokulu			
	Türkçe		Yunanca		Türkçe		Yunanca	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
15	43,98	29,51	38,88	24,11	32,72	22,50	29,09	23,45

On beşinci davranışta Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 43,98, standart sapması ise 29,51'dir. Aynı öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 38,88, standart sapması 24,11'dir. On beşinci davranışta İskece Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama puanları ortalaması 32,72 olup standart sapması 22,50'dir. Bu öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması 29,09 iken standart sapması 23,45'tir.

5.2. OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Her iki ortaokulda öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyi ortalamalarının toplamda ulaştıkları değerler Tablo 32 ve 33'te yer almaktadır.

Tablo 32 Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması

Okul	Bölüm	$\bar{X}$ (ortalama)
Gümülcine Azınlık Ortaokulu Öğrencileri	Türkçe Okuduğunu Anlama	41,81
	Yunanca Okuduğunu Anlama	31,60

Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi ortalaması 41,81 olup Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyi ortalaması 31,60'tır.

Tablo 33. İskeçe Azınlık Ortaokulu Öğrencilerinin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama puanları ortalaması

Okul	Bölüm	$\bar{X}$ (ortalama)
İskeçe Azınlık Ortaokulu Öğrencileri	Türkçe Okuduğunu Anlama	32,08
	Yunanca Okuduğunu Anlama	28,28

İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi ortalaması 32,08 olup, Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyi ortlaması 28,28'dir.

Örneklem gurubumuzu oluşturan öğrencilerin her iki dilde okuduğunu anlama becerisindeki genel ortlamaları ise Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34. Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama becerisi genel ortalamaları

Her iki azınlık ortaokulu için	N	$\bar{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Türkçe Okuduğunu Anlama	109	36,90	14,08
Yunanca Okuduğunu Anlama	109	29,92	9,08

Her iki azınlık ortaokulu öğrencilerinin yani örneklem grubunun tamamının Türkçe okuduğunu anlama becerisi ortalaması 36,92, standart sapması ise 14,11'dir. Yunanca okuduğunu anlama becerisi ortalaması 29, 95'tir, bunun standart sapması ise 9,08'dir.

Öğrencilere yazılı anlatım becerilerini sınamak amacıyla verilen yazılı anlatım sorusunda⁷⁰ her iki okuldaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisindeki dağılım puanları ise Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35. Okulların her ikisinde öğrencilerin yazılı anlatım puanları ortalamaları

Okul	Bölüm	$\bar{X}$ (ortalama)
Gümülcine Azınlık Ortaokulu Öğrencileri	Türkçe Yazılı Anlatım	45,79
	Yunanca Yazılı Anlatım	33,59
İskeçe Azınlık Ortaokulu Öğrencileri	Türkçe Yazılı Anlatım	37,55
	Yunanca Yazılı Anlatım	42,07

Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatım beceri düzeyi ortalaması 45,79 Yunanca yazılı anlatım beceri düzeyi ortalaması ise 33,59'dur. İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatım beceri düzeyi ortalaması 37,55, Yunanca yazılı anlatım beceri düzeyi ortalaması ise 42,07'dir. Tezimizin amaçları arasında azınlık ortaokullarının karşılaştırılması yer almadığı için bu iki okul arasında gözlenen düzey farkının olası nedenlerin sorgulanması yoluna gidilmeyecektir.

⁷⁰ Yazılı anlatım sorusu ekler bölümünde yer almaktadır ve aynı soru önce Türkçe ve bir ay sonra Yunanca sorulmuştur ve 1. Bölümde değinildiği gibi Türkçe yazılı anlatım cevap kağıtları Türkçe öğretimi ve ölçme alanında uzman üç kişiye ayrı ayrı okutulmuştur . Aynı şekilde Yunanca yazılı anlatım cevap kağıtları da herhangi bir eleştiriye neden olmaması için anadili Yunanca olan üç uzmana okutulmuştur. Yunanlı uzmanlar değerlendirme sırasında öğrencilerinin ikidilli olduklarını ve Yunancanın bu öğrencilerin ikinci dili (L2) olduğunu göz önünde bulundurmışlardır.

Örneklem grubunun Türkçe ve Yunanca yazılı anlatım becerisindeki genel ortalaması ise Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. Türkçe ve Yunanca yazılı anlatım becerisi genel ortalamaları

Her iki azınlık ortaokulu	N	$\bar{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Türkçe Yazılı Anlatım	109	41,63	14,01
Yunanca Yazılı Anlatım	109	37,87	19,93

Örneklem grubunun tamamı için Türkçe yazılı anlatım becerisi genel ortalaması 41,60 iken bunun standart sapması 14,91 olarak bulunmuştur. Yunanca yazılı anlatım becerisi genel ortalaması ise 37,87 olup bunun standart sapması 19,93 olarak bulunmuştur.

5.3. YAZILI ANLATIM BECERİSİ PUANLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki genel ortalamalar ile ilgili olarak Tablo 32 ve 33’teki değerler için bir karşılaştırma noktası belirleyebilmek amacıyla çoğunlukla tercih edilen yöntem bir norm çalışması yapmaktır. Fakat bu çalışmanın amacı genel durumu belirlemek olduğundan büyük örneklem gerektiren norm çalışmasına gerek duyulmamıştır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puanlar, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım bölümleri için 100’dür. Bu puanların, ortalamaları olan 50 puan genel bir eğilim olarak kabul edildiği üzere, bu ölçeklerden elde edilen dağılım puanlarının ortalama düzeyi olarak kabul edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları beklenen puan dağılımının ortalaması olan 50 puandan düşük görünmektedir.

Araştırma kapsamında bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin dağılım puanlarının birbirlerinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla bu ortalamalar bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Okullar arası farka yönelik T testi tablosu

Grup	N	Ss	Sd	T	P
Türkçe okuduğunu Anlama					
Gümölcine Azınlık Ortaokulu	54	15,47	93,86	3,83	0,00*
İskeçe Azınlık Ortaokulu	55	10,65			
Yunanca Okuduğunu Anlama					
Gümölcine Azınlık Ortaokulu	54	10,27	96,74	1,93	-
İskeçe Azınlık Ortaokulu	55	7,47			
Türkçe Yazılı Anlatım					
Gümölcine Azınlık Ortaokulu	54	14,30	107	3,20	0,00*
İskeçe Azınlık Ortaokulu	55	12,54			
Yunanca Yazılı Anlatım					
Gümölcine Azınlık Ortaokulu	54	20,06	107	-2,26	0,02*
İskeçe Azınlık Ortaokulu	55	19,09			

*p<0,05

Tablo 37’den de izlenebileceği gibi Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencileri ile İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t_{0,05;93,86}=3,83$). Buna göre Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=41,81$) olan Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi, İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=32,08$) olan beceri düzeyinden daha yüksektir.

Aynı şekilde Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=45,79$) olan Türkçe yazılı anlatım becerisi düzeyi, İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=37,55$) olan yazılı anlatım becerisi düzeyinden daha yüksektir ($t_{0,05;107}=3,20$).

Her iki okuldaki öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi düzeylerinin birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin beceri düzeyinin ($\bar{X}=42,07$) Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin beceri düzeyinden ($\bar{X}=33,59$) daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{0,05;107} = -2,26$).

Yunanca okuduğunu anlama becerisi dağılım puanlarının düzeyi bakımından okullar arasında herhangi bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe ve Yunanca okuduğunu anlama becerisi dağılım puanları ve yazılı anlatım becerisi arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Yunanca ve Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi ortalamaları, Yunanca ve Türkçe yazılı anlatım puanları ortalamaları tekrarlı ölçümler için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38.Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması için t testi

Ölçüm	$\bar{X}$ (ortalama)	Ss	Sd	t	P
Türkçe-Yunanca Okuduğunu Anlama					
Türkçe Okuduğunu Anlama	36,90	14,08	108	6,10	0,00*
Yunanca Okuduğunu Anlama	29,92	9,08			
Türkçe-Yunanca Yazılı Anlatım					
Türkçe Yazılı Anlatım	41,63	14,00	108	2,34	0,02*
Yunanca Yazılı Anlatım	37,87	19,94			

**p<0,05

Yapılan t testi sonucunda okuduğunu anlama beceri düzeyi bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama düzeylerinin ($\bar{X}=36,90$) Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeylerinden ($\bar{X}=29,92$) daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{0,05;108} = 6,10$). Yazılı anlatım becerisi bakımından da öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisi ortalamalarının ($\bar{X}=41,63$) Yunanca yazılı anlatım becerisi ortalamalarından ($\bar{X}=37,87$) daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{0,05;108}=2,34$).

Öğrencilerin, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin nasıl bir ilişki gösterdiğinin belirlenebilmesi amacıyla bu iki özelliğe ilişkin puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi puanları arasındaki korelasyonlar

	TÜRKÇE YAZILI ANLATIM	YUNANCA YAZILI ANLATIM	Türkçe OKUDUĞUNU ANLAMA	YUNANCA OKUDUĞUNU ANLAMA
TÜRKÇE YAZILI ANLATIM	--	,561*	,504*	,479*
YUNANCA YAZILI ANLATIM		--	,291*	,401*
TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA			--	,541*
YUNANCA OKUDUĞUNU ANLAMA				--

*p<0,05

Tablo 39’den da görüleceği gibi tablodaki tüm korelasyon katsayıları orta düzeyde ve anlamlıdır. Buna göre Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi arttıkça Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyi de de orta düzeyde artış göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin

Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeylerinde meydana gelecek olan 1 birimlik artış Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyi puanlarında 0,541 birimlik bir artışa yol açacaktır. Korelasyon katsayılarının karşılıklı ilişkiyi yansıtmaları nedeniyle yorum tam tersi yönde de geçerlidir. Yani Yunanca okuduğunu anlama becerisi puanlarında meydana gelecek 1 birimlik değişim (artma ya da azalma) Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi puanlarında aynı yönde 0,541 birimlik değişime (artma ya da azalma) yol açacaktır.

Yazılı anlatım becerisi için de benzer olarak Türkçe yazılı anlatımda 1 birimlik artış Yunanca yazılı anlatım becerisinde 0,561 birimlik artışa yol açacaktır, yine benzer şekilde yorum tersi yönde de geçerlidir. Yani Yunanca yazılı anlatım becerisinde 1 birimlik artış Türkçe yazılı anlatım becerisinde 0,561 birimlik artışa yol açacaktır. Bütün bu katsayılar öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.4. AKADEMİK BAŞARI ORTALAMALARI İLE YUNANCA VE TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmadan sağlanan veriler ikidilli öğrencilerin Türkçe (L1) ve Yunanca (L2)'de okuduğunu anlama ve yazılı anlatımda düşük düzeyde bir beceri gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada ölçmenin nesnel yapıp yapılmadığına dönük sorular akla gelebilir. Ancak uygulanan ölçmeden elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin genel akademik başarıları arasında büyük paralellik bulunmaktadır. Bunu ekler bölümünde (bkz. EK-4) yer alan akademik ortalamalara ait tabloda görmek mümkündür. Akademik ortalamaların ve değerlendirme

sonuçlarının düşüklüğü ikidilli azınlık okullarındaki eğitim düzeyinin ne ölçüde düşük olduğu konusunda da fikir vermektedir.

Araştırma sorularından ikisi olan Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ile Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin akademik başarı (okul başarısı) ile nasıl bir ilişki gösterdiğini belirleyebilmek amacıyla beceri puanları ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Genel akademik ortalama ile iki dil becerisi dağılım puanları arasındaki ilişki

	Genel Akademik Ortalama
Türkçe okuduğunu anlama	,460*
Yunanca okuduğunu anlama	,525*
Türkçe Yazılı Anlatım	,638*
Yunanca Yazılı Anlatım	,718*
Genel akademik ortalama	1,000

*p<0,05

Tablodan da izlenebileceği gibi genel akademik ortalama ile en yüksek korelasyonu Yunanca yazılı anlatım puanları göstermektedir. Başka bir ifade ile Yunanca yazılı anlatım becerisi 1 puan artınca genel akademik başarıları 0,718 puan artmaktadır. Şu halde Yunanca yazılı anlatım becerisi akademik başarının en önemli etkileyicilerinden birisi olarak görünmektedir. İkinci sırada ise Türkçe yazılı anlatım puanları gelmektedir. Görece olarak Yunanca okuduğunu anlama ile Türkçe okuduğunu anlama puanları akademik başarı ile yazılı anlatım puanlarına oranla daha düşük bir ilişki göstermektedir. Fakat bu durum okuduğunu anlama puanlarının akademik başarıları ile düşük ilişki gösterdiği anlamına gelmemektedir. Türkçe ve

Yunanca okuduğunu anlama puanları ile akademik başarı ortalamaları arasında sırasıyla 0,460 ve 0,525 katsayıları ile orta düzeyde ilişki gözlenmektedir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda dil becerisinin akademik başarı ile düşük sayılamayacak düzeyde bir ilişki gösterdiği ve akademik başarı için bir önkoşul oluşturduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlardan, öğrencilerin Türkçe ve Yunancada yazılı anlatım ve okuduğunu anlama becerilerinin genel akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır.

5.5. EĞİTİM PROGRAMINDA HER İKİ DİL İÇİN BELİRLENMİŞ HEDEF DAVRANIŞLARIN KAZANILMA DÜZEYİ

Bu araştırmada cevabı aranan sorulardan biri “*Öğrenciler, Türkçe ve Yunancada, öğretim programında, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri için belirlenmiş olan hedef davranışları kazanmışlar mıdır?*” sorusu idi. Veri tabanında yer alan öğrenciler ortaokulun birinci sınıfında bulunmaktadır. Araştırmanın alt amaçlarından biri ilköğretimini tamamlayan öğrencilerin eğitim programında ilk dil ve ikinci dil için okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri açısından belirlenmiş olan hedef davranışları kazanma düzeylerinin belirlenmesidir. Hedef davranışların kazanılma düzeyine dönük saptamalarda bulunabilmek için ikidilli azınlık okullarında uygulanan ve araştırmada değerlendirme konusu olan becerilerle ilgili olarak ilköğretimin 1. kademesinde eğitim dilleri için belirlenmiş olan genel ve özel hedeflerin neler olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. “Hedef davranışlar kazanılmış mıdır?” sorusuna yanıt verirken yazılı anlatım becerisi bakımından aşağıda (bkz.5.7. Yazılı anlatımlarla ilgili değerlendirme) öğrencilerin yazdığı

kompozisyonlarla ilgili değerlendirmeleri özellikle göz önünde bulundurmamız gerekir. Bu şekilde hedeflerle gerçekleşmeleri birebir gözlemlemek mümkün olacaktır.

Batı Trakya'daki Türk azınlık okulları için hazırlanmış eğitim programının⁷¹ başlangıç kısmında “*Müslüman Okullarında Eğitsel Hedefler ve Amaçlar*” başlığı altında bir dizi madde sıralanmaktadır. Söz konusu programda ikidilli azınlık okulları için “*Genel Amaçlar*” başlığı altında şu hedeflere yer verilmektedir:

- Anayasanın sağladığı hak ve hürriyetlere saygı
 - İnsanlara değer verme ve saygı
 - Kanunlara itaat
 - Yurttaşlar arasında yurdumuz için zararlı olmayan fikir ayrılıklarını hoşgörme
 - Kötü olanları düzeltme için çalışma
 - Bilimsel çalışma ve gelişmelerin toplumun iyiliğı için yapacağı katkıyı kavrama
- (Baltsiotés –Tsitselikés, 2001 s.80-120)

“*Özel amaçlar*” arasında dikkat çeken maddeler şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenme ve gelişme isteğıne sahip olma
- Dini duyguları geliştirme
- Anadilini doğru olarak konuşma, okuma ve yazma
- Devletin resmi dilini sevmeye ve doğru olarak konuşma, okuma ve yazma (Baltsiotés – Tsitselikés, 2001 s.80-120)

Programın derslerle ilgili bölümünde Türk dili başlığı altında devletin anadili eğitiminde hangi davranışları kazandırmayı amaçladığını görmek mümkündür. Bu bölümde önce Türkçe için öngörölmüş genel amaçlar sıralanmıştır⁷², araştırmamızla ilgili olmasından dolayı bunlar sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

- Öğrencilerin kendilerine sözlü ya da yazılı aktarılan düşünceleri tam olarak anlaması

⁷¹ Müslüman Okulları Eğitim Programına Dair Kararname 149251/ 28.11.1957 (Resmi Gazete B 162,1968)

⁷² Eğitim Programı için bkz. Baltsiotés, L.,-Tsitselikés's K., (2001), **He Meionotike Hekpedeuse tes Thrakes** (Trakya'daki Azınlık Eğitimi), Sakkoula Yayınları , Atina.

- Öğrencilerin duydukları, gördükleri, tanıdıkları, bilgi sahibi oldukları ya da hayal ettikleri şeyleri yazılı ya da sözlü olarak ifade etme yeteneği kazanmaları
- Çocukların Türk dilini sevmeleri, yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgiye sahip olmaları
- Türkçeyi anlamaları için öğrencilerin öncelikle kullanım sıklığı olan sözcüklerden başlayarak sözvarlıklarını zenginleştirmeleri
- Dillerinin dayandığı temel ilkelerin bilincine vararak, anadillerini kullanma konusunda beceri kazanmaları
- Türk dilinin temel eğitimde payına düşen hedefleri gerçekleştirmek (Baltsiotés – Tsitselikés, 2001 s.80-120)

Programda yer alan hedeflere bakıldığında 1. maddenin dinleme ve okuma anlama, 2.maddenin ise duyduklarını, gördüklerini vs. sözlü ya da yazılı anlatma becerisini kazandırmayı amaçladığı görülür. Dolayısıyla anadili öğretiminde dört etkinlik kabaca hedef davranışlar halinde belirlenmiştir.

Eğitim programının Türkçe için “*Okuma*” başlığını taşıyan bölümünde okuma becerisi için çok cılız ve yetersiz sayılabilecek dört amaç belirlenmiştir, bunlar :

- Çocuklarda okuduklarını doğru ve çabuk anlama, doğal ve anlamlı okuma becerisi kazandırmak
- Türk dilini ve kitaplarını sevmek ve onları faydalı saymak
- Sözvarlığını zenginleştirmek
- Bilgi kazandırmaktır (Baltsiotés –Tsitselikés, 2001 s.80-120)

Yazılı ve sözlü anlatım becerisi için genel amaçlar ise “*Söz ve yazı ile ifade*” başlığı altında şöyle ifade edilmiştir :

“Yazma ve sözle anlatmanın amaçları öğrencilere gördüğünü, yaşadığını, duyduğunu, okuduğunu ve düşündüğünü söz ve yazı ile doğru, maksada uygun ve güzel bir şekilde anlatma becerisini kazandırmaktır ” (Baltsiotés –Tsitselikés, 2001 s.80-120).

Programın izleyen bölümünde bu genel amaçların nasıl gerçekleştirileceği konusunda açıklamalar yer almaktadır. Eğitim programının devamında *İmla*” başlığı altında, genel amacın çocuklara, dillerinde yer alan sözcüklerin doğru yazılışını ve belli başlı yazım kurallarını kavratmak olduğunu belirtilmektedir. Eğitim programı Türkçe ile ilgili olmak kaydıyla daha sonra ilkokulun her bir sınıfı için; okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi ve imla başlıkları altında hedef davranışlar belirlemiştir. Bu hedefler incelendiğinde bu eğitim programının yazıldığı dönem için nitelikli bir anadili öğretimi için yeterli düzeyde ve kapsamda hedefler belirlediği görülmektedir.

Yazılı anlatım becerisine dönük olarak, kompozisyonlardaki dilbilgisi ile yazım ve noktalama konusundaki hataları değerlendirirken ilkokul 6. sınıf için *“Dilbilgisi ve imla”* başlığı altında verilen, aşağıdaki amaçları göz önünde bulundurmak gerekir:

Ortaokulun dilbilgisi çalışmalarına hazırlayıcı nitelikte dilbilgisi kurallarına devam olunmalı.

- Adıllar: Şahıs adılları, belgisiz adıllar, soru ve işaret adılları, iyelik ekleri
- Eylemleri zaman, kişi ve anlam bakımından tanımak. Eylemlerden türeyen önadlar
- Belirteçler
- İlgeçler ve bağlaçlar
- Söz dizimi ve belli başlı kurallar. Özne , tümleç, yüklem
- Cümle kuruluşunda sözcüklerin yerleri ve ad durumları
- Başlıca imla kuralları
- Büyük harflerin kullanılışı, özel adların yazılışı
- Bileşik sözcüklerin yazılışı
- Noktalama işaretlerinin tümü

Özel direktifler başlığı altında ise dersin işleniş biçimi ile ilgili yönlendirmeler yer almakta ve son paragrafta Türkçenin temel amaçlarının diğer tüm derslerde de uygulanacağı belirtilmekte ve öğrencilerin başka bir dersi anlatırken, genel bir sonuç

çıkartırken ya da bir ödev hazırlarken Türkçenin genel kurallarını göz önünde bulunduracakları, ayrıca öğretmenin de olası hataları düzeltmek için dil dersinin (Türkçenin) yapılacağı saati beklemeyeceği belirtilmektedir.⁷³

Eğitim programında ikinci dil için hedefler yer almamaktadır. Sadece “*Özel Amaçlar*” başlığı altında “*Devletin resmi dilini sevmek ve doğru olarak konuşma, okuma ve yazma*” bir hedef olarak saptanmıştır. İkinci dil için ayrıntılı olarak dört dilsel beceri için ayrı ayrı ve sınıf bazında hedefler belirlenmemiş olması, Yunanca için, devlet okulları eğitim programında anadili dersi olarak okutulan Yunanca için belirlenmiş olan hedeflerin azınlık okulları için de aynen geçerli olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırma bulguları (veri tabanında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin düzeyine dönük elde edilen sonuçlar) ikidilli azınlık okulları eğitim programının Türkçe için ayrıntılı olarak belirlemiş olduğu, Yunanca için ise programda bir cümle ile sınırlandırdığı (*Devletin resmi dilini sevmek ve doğru olarak konuşma, okuma ve yazma*) hedeflerinin ikidilli azınlık ilkokullarından mezun öğrencilerde gerçekleştirildiğine tanıklık etmemektedir. Öğrencilerin anadillerinde de ikinci dillerinde de, okuduklarını anlamada ve yazılı olarak kendilerini ifade etmede bu hedef davranışları kazanamadıklarını, normal bir dağılımda beklenen ortalamanın altında olan puanlar kanıtlamaktadır. Kompozisyonlar değerlendirilirken gözlenen hatalar, “*Dilbilgisi ve imla*” başlığı altında ilkokul son sınıf için belirlenmiş olan ve yukarıda sıralanan hedef davranışların kazandırılmadığı yalın bir şekilde görülecektir.

⁷³ Burada dikkat çekici olan aynı ifadelerin Türkiye’de her düzeydeki Türkçe programıyla ilgili açıklamalarda yer alıyor olmasıdır bkz. Tekin (1980) s. 21 de yer alan 13 nolu dipnot . Bu programın Türkçeden Yunancaya çevrildiği izlenimi uyandırmaktadır.

5.6. YAZILI ANLATIMLARLA İLGİLİ DEĞERLENDİRME

Yazılı anlatım, iletişimsel boyutu ile dilsel yeteneği bir bütün olarak ölçmeye yarayan en güvenilir test etme aracıdır. Sözvarlığının zengin ya da yetersiz oluşu, çeşitli anlatım yollarının ne düzeyde edinildiği yazma becerisinin sıranında ortaya konabilir. Yazılı anlatım böylece öğrencilerin anlatma becerilerinin düzeyi konusunda fikir verir. Yazılı anlatım düşüncelerin ifade edilmesi olunca, anlatımdaki belirsizlikler yazanın açık ve net olarak düşünemediğini gösterir. Yazan düşüncelerini iletme aracı olan sözcükleri belirli bir düzen içinde cümleleştirme, bunları paragraflara dönüştürme, buradan da metne ulaşılma sürecinde dile dönük tüm kazanımlarını devindirmek zorundadır. O nedenle kompozisyon dilsel yeterlilik konusunda önemli bir ölçme aracıdır.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sıranması amacıyla gerçekleştirilen yazma çalışmasında hem Türkçe hem de Yunanca kompozisyon kağıtları dış düzenleyim bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kağıdın sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakmadıkları, hiçbir öğrencinin sağ üst köşeye tarih yazmadığı, bir iki istisna dışında oluşturdukları metne başlık vermedikleri, paragraf oluşturmadıkları, satırlara alt alta aynı hizada değil, aksine gelişigüzel başladıkları, satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının her iki dilde harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazmadıkları sözcükler arasında belirgin aralıklar bırakmadıkları görülmüştür.

Kompozisyonlar dil ve anlatım özellikleri bakımından ele alındığında ise anlatılmak isteneni tam karşılayacak sözcük seçmede zorlandıkları, cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanmadıkları, sözcükleri doğru yazmadıkları, dilbilgisi

bakımından doğru ve dilin işleyiş düzenine uygun cümle yazmada özellikle Yunancada büyük bir sorun yaşadıkları, yine özellikle Yunancada öğrencilerin büyük bir kısmının cümleleri bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kuramadıkları, yazım kurallarına hem Yunanca hem de Türkçede genel olarak uymadıkları, noktamala işaretlerini yerli yerinde kullanmadıkları görülmüştür.

Aşağıda, Türkçe kompozisyonlardaki hatalı dil kullanımlarına örnek oluşturan cümleler yer almaktadır. Burada Türkçe kompozisyonlarda hatalı dil kullanımları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ele alınan cümleler örnek olup bunlarla öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisi konusunda fikir verilmeye çalışılmıştır. Öncelikle dil yeterlik düzeyine yönelik hatalara örnekler verilmiş, son olarak da ikinci dilin etkisiyle yapılan ve ikidilliliğe özgü doğal sapmalara örnek oluşturan hatalı cümlelere yer verilmiştir. Değerlendirme yapılırken bu öğrencilerin ikidilli bir eğitim programında öğrenim görmekte olduklarını ve temel eğitimin 1. kademesini oluşturan ilkokulu henüz tamamladıklarını, ortaokul 1. sınıfa devam ettiklerini göz önünde bulundurmak gerekir.

5.6.1. Türkçe kompozisyonlarda hatalı dil kullanımları

a) Konuşma dilinin yazı diline etkisi nedeniyle yapılan hatalı dil kullanımları

- (...) **büyüdünen** motor yarışçısı olmak isterim. (24)
- (...)istediğim bir **yöğünüm** belirttim. (22)
-**buduyimde** İlhan mansız gibi olmak isitiyorum.(6)
-**köpe** vurdum (24)
- ...onu dövdük **oda** dedi tamam bundan sonra **ellemeyecem** hiç **bikimseyi**
- [Kompozisyonun başından itibaren hiç nokta konmadığı için cümle bölünerek alınmıştır] (...) maç yapıyoruz, bisiklet **haydıyorum.** (28)

- 13 yaşımdayım boş samanlarımda **televizinyon** **seyretiyorum** **Celer bayır** lisesinde okuyorum.(36)
- Açıkçası çok komik çok **eylenceli** ama **acımsılı** yerleride var. (22)
- Allah bilir uçağa bindiğimde neler **görecem**, çok şeyler **görebilecem**....(77)
- Anneanneme **gidim** köyde temiz hava **alırm** (14)
- Bazen annemle bir köye **gididi** bir akşam veya iki akşam **uyuyum** orda kalır ve geri **dönerir**. (68)
- Ben aşağı **maallede** oturuyorum. (94)
- Ben **büyünce** öğretmen olmak istiyorum.(31)
- Ben **büyüyince** motor ya da otomobil alacam.(82)
- Ben motosikleti **aydıyorum** arabayı **aydıyamıyorum** bir gün motosikleti [.....yer adı] **İskeçe (Ksanthi)**den köyü kadar **aydadım** ama **enliyedim** yok..(63)
- Benim bir motorum var **ona aydıyorum** (66)
- Benim **iç** unutmadığım olay çocukluğumda **pikniye** gidince iki **köpen** kovalaması (...) (69)
- Benim okuduğum kitaplardan biri tilki ile **garga** idi, **garga bir aca** binmişti (58)
- Bir gün dursunlara bir arkadaşı görme gittik, ama **bişman** oldum gittime **neye deye sorursan** ne güzel dolandık orda yollar çok **dönebecliydi** az kalsın yoldan dışarı uçuyorduk. (24)
- **Bit**a uzakyerlere **gitmecem** diye kendime söz verdimç (24)
- Boş zamanlarımda kitap **okuyom**, müzik **dinliyom**, televizyon **seyrediyom** (60)
- **Böydünen** futbolcu olmak istiyorum(80)
- Bu yaz İstanbula tatile **gideces**.....(65)
- Burada **kompozisyonuma sonu veriyorum** **Bay! Bay!** (41)
- Bütün çocukların yeri **aylesidir**. (94)
- Evet **büyünce** Ana okulu öğretmeni olmak istiyorum. (44)

- **İlede** bir işle meşgul olurum.(105)
- Köyümüz ikiye ayrılır aşağı **maalle** yukarı **maalle** (94)
- **Lüna parka** giderim. **Bağzı derslerimi** tekrarlayıp bir kağıda çözerim. (95)
- Okula gitmezsem **cail** oluruz. (88)
- Tatile’e gittiğimde önce annem, babam, kardeşimle **bir güzel** yemek yeriz. **Arkadansa** denize gidip denize gireriz. **Bir güzel** denize girdikten sonra **bir güzel duj** alırsız. Ben böyle sanatları çok seviyorum. (53)
- Yalnız Cumartesi pazar bana kalıyor ve ozan futbol sahsına gidip arkadaşlarla futbol oynuyorum. (29)
- Yaz gelince okullar kapanır ve ben **ayleme denizze** ve Türkiye ye gideriz. (7)
- **Yunanistanın bulat** köyünde oturuyorum biz **ayilede** 6 kişiyiz.(29)

b) Yazım ve noktalama açısından değerlendirme (-de/-da ayırmama, “ğ, ç, i, ö, ü” noktalı birimlerinde noktaların ve çengellerin yazılmaması ya da hatalı kullanımı, büyük harf – küçük harf kullanımında hatalar, sözcüklerin ara bırakılmadan yazılması, özel isimlerin kesme işareti ile ayrılması)

- **Çayal bayar okullunun** bahçesi geniştir.(7)
- İki kardeşim var, **Biri** erkek, **Biride** kız (90)
-sonra **celal bayar Lisesinde** okumaya karar verdim. (26)
- Beğendiğim sanatçılar Kıraç, Gülben **ergen**, Petek **dinçöz** (9)
- (Paragrafın ilk cümlesi) boş zamanlarımda **kiTap** okurum ve **Top** oynarım (51)
- En beğendiğim, sanatçı= Kıraç, Yonca **evcimik**, Ebru **gündeş**, **teoman** (21)
- Futbolda **birinçiyim**.(6)
- **Koyum** biraz **buyuk** ...**koyumuzda** nereye istiyorsak gidiyoruz. (98)
- Halam, **Yengem**, **Teyzem**, **Eniştem**, **Dayım**, **Annemle** çocuklarla gidiyoruz.(97)

- Benim adım [**h**....]⁷⁴ (47)
- En sevdiğim **Hayvan Papağan** (12)
- Babamın adı **YUSUF** (12)
- Benim en sevdiğim futbolcu **hasan şaştır** (69)
- Susurköy **Büyük** bir **Köydür** (12)
- Arkadaşlarımızla toplanıp **Futbool** oynuyoruz.
- **Özan denizi** beğeniyorum. (10)
- Boş zamanlarımda futbol oynarım, **Televizyon** izlerim, **Arkadaşlarıma** giderim (14)
- Ömer Seyfettin'in **yüksek ökçeler** adlı kitabını **beyendim**. (11)
-altı sıfır **malup** ettik (27)
- Zaman **bulduk** **çahikaye** kitapları okuyorum. (29)
- ...iyi **göller** attığı söylenir (23)
- Babam bir fabrika **işcizi** (16)
- Ben köyde ilkokulu bitirdim sonra **celal bayar** Lisesinde okumaya karar verdim(26)
- **Yunanistanın bulat** köyünde oturuyorum biz **ayilede** 6 kişiyiz.(29)
- Boş zamanlarımda **kiTap** okurum ve **Top** oynarım ve **birde televizyon** seyredirim(51)
- Boş zamanlarımda ananeme giderim ve **kardeşçocuğum ilkerde** gelir. (20)
- **Şimdide benim ve ağabeyimin** çok istediğimiz için şimdi bir araba alacak. (54)
- Benim **beyendiğim** şarkı **barış manço şarkı güzel**. (55)
- Ama bazı sefer evimde **ötürürdüm**.(64)
- Babam **almanyada** işliyor.(77)
- Arkadaşlarımla televizyon şeyrederdik.(64)
- Ben boş zamanlarımda bazen **Televizyon** seyredirim. (67)

⁷⁴ Adının ilk harfini küçük yazmıştır.

- Benim en çok sevdiğim futbolcu **hasan şaştır**. (69)
- Benim en çok sevdiğim şarkıcı **barış manço** idi. (82)
- Ailede dört kişiyiz. **Babam, Annem, Ablam** ve ben (22)
- En sevdiğim **sanatçı**.....(72)
- Tatil günlerinde derslerimi **kontröl** ederim.(74)
-**aileminde** hoşuna gidiyor.(75)
- Hayatım böyle geçiyor. Böyle **geçmeyede** devam edecek.(75)
- ...topta bir ağır ve **serttiki** topu gören futbol topu **değilde** basketbol topu zanneder.(108)
- Ben bir okulu seven bir **örenciyim boşzamanlarımda** kitap okurum bazı zaman da futbol oynarım babam garazdır . annem ise ev hanımıdır beni etkileyen kitap **bon ki şot** sevdiği daha çok şeyler var **voleyolu severi heyçan** yaşama **severi mosotiklek** yarışlarına katılıyorum hayvanları çok **severi** benim bir **köpeyi** var abı bobi onu çok seviyorun koşu yarışlarına **katılıyor**....(kompozisyonun sonuna kadar hiçbir nokta kullanılmamış)
- Benim **birtanede** ablam var (16)
- Ben 13 yaşında bir **cocukum** ve ben bir köyde **yasıyorum** (16)
- Yazları **türkiyeye kuran** kursuna **Bir** buçuk aylığına gidiyorum. (78)
- Boş zamanlarımda ise kitap okurum, Basket oynarım, Futbol oynarım, Televizyon izlerim, Bisikletimle gezerim. (40)

c) Ses düşmesi, ses türemesi ve benzeşme konularında hatalı dil kullanımları

- Kendi hakkımda daha anlatacaklarım var ama **bukadar eter**.(24)
- (...) tatil **günlerde** ise etrafı dolaşıp gezinirim(47)
- İşte ben kendimi tanıttım **sisde** bana kendinizi tanıtın(78)
- Boş zamanlarımda futbol ve **müsik dinerim** (80)
- Benim evde **birgisayarım** var. (84)
- İki kardeşim var, **Biri** erkek, **biride** kıs. (90)

- Arkadaşlarımla **ingisçeye** gidiyorum.(90)
- Benim sevdiğim şehir Türkiye ve oaraya sık sık **gidiyorus**. (91)
- Ben aşağı **maallede** oturuyorum.
- Küyümüzde **12 ki** kahve vardır. **küyümüz** 15 dükkanı vardır. (94)
- **Lüna parka** giderim. **Bağzı** derslerimi tekrarlayıp bir kağıda çözerim. (95)
- Akşamları annemle, teyzemlere ve diğer **ısım** akrabaları ziyaret ederiz.(96)
- Bir ablam var kendisi **lisse** bir sınıfında (102)
- Ben çok **severi** futbolu **cunku oynuyorus arka daşla** ve başka arkadaşlar **yapıyoru mac**. (104)
- Boş zamanlarımda kitap okuyorum veya **teyip** dinliyorum (56)
- Amcam **Beledye** başkanı.....(65)
- Benim hoşlandığım kitap Ateş Kuşudurç. (97)
- Küçük bir **pıçak** gibi bir şeyle kesip **çiyerimi** ameliyat ettiler.(13)

d) Yumuşak “ğ” yerine “y” yazmak, yumuşak “ğ” nin seslem yitimine uğraması

- İş yapmayı severim evde kuşlarım var 24 tane **papan** (1)
- Ben okulu seven bir **örenciyim**.(6)
- Benim beyendiğim şarkı.....(55)
- Kitaplardan en çok **etkilendiyim**.....(61)
- .Şimdiye **ka okuduhum kita miki maus** kitapları(81)
- Benim en çok **beyendiğim** sanatçı(64)
-arkadaşlarımla sık sık **pikniye** gitmek. (69)
- Sanatla ben pek çok **uraşmıyorum**. (73)
-bilgilerimi geliştireyim **diğe**.(73)
- İşte çok **eylenirim**.(95)
-**yamur yadıggında yamuru** seyretmek....(105)

e) Dilbilgisi açısından değerlendirme (biçimbilim ve sözdizimle ilgili hatalı dil kullanımları)

- Gezmeyi ve müzik **dinlemekten** ve okumak en çok hoşlandığım **şeydir**.(33)
- Ben **Orta okul öğrenci Ayşe**, 13 yaşımdayım. (59)
- Ben motosikleti **köyü** kadar.....(63)
- Ben çok seviyorum sporcular bide şarkıcılar. (55)
- **Ben** en sevdiğim **dersi** Türkçe (68)
- Benim sevdiğim kitap romandır, çünkü romanda Nasrettin Hoca'nın hayatını anlatıyor. (87)
- **Tatilim** köyde **geçiriyor**. (71)
- Babamın **kendini** dükkanı var (73)
- **Benim** binbir **şeyden hoşlandığım var**.(73)
- **Sınıf arkadaşım** çok iyiler onlardan hiç ayrılmayı istemiyorum. (63)
- Hafta sonunda **günlerim** top oynayarak geçiriyorum.(71)
- En çok beğendiğim **yemek** makarna, mercimek, pizza.
- Anlatmak istediğim konular böyle bir yaşantım olduğu için çok memnunum.(76)
- Şimdi 1. Ortaokul-lisesine okuyorum.(62)
- Boş zamanlarımı kitap, top, televizyon bakarak geçiriyor.(78)
- Benim sevdiğim sporcu futbol ve voleybol oynamak.

f) İkinci dilin etkisiyle yapılan hatalar ve ikinci dilden aktarmalar ⁷⁵

- (.....şehir ismi)'de **duruyoruz**. [μένουμε] (72)
-**makaronya** yemekten hoşlanıyorum. [μακαρόνια] (77)
-bazen **denize gider banyo yaparım**. [πηγαίνω στην θάλασσα και κάνω μπάνιο] (83)

⁷⁵ Öğrencilerin Yunancadan aktardıkları sözcük ve cümlelerin Yunancadaki karşılıkları ve yazılışları cümlelerin yanında verilmiştir.

-on **evrodan** fazla harcadım piskotlara. [ευρώ] (77)
-televizyona **bakıyorum**. [κοιτάζω] (28)
- ...altı buçukta kalkıyorum ve **astikoya** binip okula gidiyorum. [στο αστικό] (29)
- Annem **işlemez** ev kadınıdır. [δεν εργάζεται] (12)
- Babamın adı İbrahim 49 yaşında ve gemide **işliyor**. [εργάζεται] (19)
- Babamın kendi dükkanı var ve (**έμπορος**). [έμπορος] (73)
- Beğendiğim içecekler fanta, kokakola, **Himo**. [χυμός] (76)
- Ben **1inci Ortaokula gidiyorum**. [πηγαίνω στο πρώτο Γυμνάσιο] (72)
- Benim köydeki **arkadaşlarımı tanıştırmak** isterim [να (σας) γνωρίσω τους φίλους μου] (77)
- Dünyada en iyi oyunculardan biridir. **İngiltere’de doğumludur**. [Είναι γεννημένος στην Αγγλία] (73)
- Köydeki okula **ayak ile** gidilir. [με τα πόδια] (92)
- Köyüm şehirden 30 kilometre **uzaktır**. [είναι μακριά] (83)
- Köyüme gittiğim zaman **birinci birinci** derslerimi yaparım. [πρώτα πρώτα] (83)
- **Okula gelmek için otobüs yoktur**. [Για να έρθω στο σχολείο δεν υπάρχει λεωφορείο] (86)
- Okuldan (gelince) **hemen hemen** ödevlerimi yapmak..... [γρήγορα γρήγορα] (96)
- Sevdığım sanatçılar Haluk Levent, Petek Dinçöz ve **Γιώργος Λεμπέσης** dir.(85)
- Şimdi **1. Ortaokul Lisesinde** okuyorum. [1^o (πρώτο) Γυμνάσιο Λύκειο] (62)
- Tuttuğum takım BEŞİKTAŞ ve **ΠΑΟΚ** (85)
- Yeni yol **Adieksodos** sokağında oturuyorum. [αδιέξοδος] (19)
- Yukarıdaki **sıralarda** yazdığım gibi boş zamanlarımda kitap okurum, atari oynarım ve derslerimi okuyup çalışırım. [σειρές] (77)

- Yunanistanda **doğumluyum**. [είμαι γεννημένος] (73)

Örnek alınan cümlelerden hareket edildiğinde Türkçe kompozisyonlarda öğrencilerin yerel ağızda konuştukları gibi yazma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sözlü dil ile yazı dilini ayırt edemediklerini göstermektedir. Sözcükleri tanımadıkları için hatalı yazmaktadırlar. Büyük harf küçük harf ayrımı yapmamaktadırlar. Cümlelerinde mantık hataları yapmaktadırlar (Ör.*Benim en çok sevdiğim sporcu futbol ve voleybol oynamak [105] Benim sevdiğim şehir Türkiye [91]*). Sözcükleri ayırmaksızın bitişik yazanların oranı oldukça yüksektir.

Öğrencilerin Türkçe kompozisyonlarında Yunancadan sözcük düzeyinde aktarmaların çok sınırlı olduğu ve bu aktarmanın Yunanca ad kullanımı düzeyinde kaldığı gözlenmiştir (örn. **makaronya** [μακαρόνια]-*makarna*, **himo**[χυμό]-*meyve suyu*, **astiko**[αστικό]-*belediye otobüsü*, **emboros** [έμπορος]-*tüccar*, **evro**[ευρώ]-*avro gibi*). Bazı eylemlerin cümle içinde kullanımları Türkçe açısından çok anlamlı görünmemektedir. Örneğin: “....(şehir ismi)’de **duruyoruz** [μένουμε]”, “Yunanistan’da **doğumluyum** [είμαι γεννημένος]”, “Annem **işlemez** [δεν δουλεύει]” “Televizyona **bakıyorum** [κοιτάζω]” cümlelerinde eylemler Yunancadan çeviridir. Bunların dışında, “Köyüme gittiğim zaman **birinci birinci** [πρώτα πρώτα] *derslerimi yaparım.*” cümlesindeki ikileme ve “Okuldan (gelince) **hemen hemen** [γρήγορα γρήγορα] *derslerimi yapmak*” cümlesindeki ikileme de doğrudan Yunancadan çeviridir.

İkidiilli bir eğitim sürecinde egemen kültürü temsil eden ikinci dilden sözcük düzeyinde aktarımların bu kadar sınırlı oluşu ilginç ve açıklanması gereken bir

durumdur. Örnekleme dahil öğrencileri İskeçe ve Gümülcine kent merkezlerinde doğup büyümüş ve burada yaşayanlar ve çevre ilçelerle, köylerde doğup büyümüş ve ilkokulu da söz konusu yerleşim birimlerinde bitirmiş olanlar olmak üzere iki guruba ayırmak gerekir. İlkokulu kent merkezi dışında bitirmiş olanlar Yunanca ile ilk defa ilkokul 1. sınıfta karşılaşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu kırsal kesimden ve Türklerin yoğun olduğu yerleşim birimlerinde yaşamaktadırlar. Okul dışında Yunancayı kullanmamaktadırlar, öğrencilerin büyük çoğunluğu Yunan televizyon kanallarını izlememektedirler ve okul dışında Yunancayla etkileşime girmelerine olanak sağlayacak iletişim ortamları bulunmamaktadır. Kent merkezlerinde yaşayanlar için durum farklıdır. İlkokula başlamadan Yunacayla etkileşime girme olanakları vardır, okul dışında Yunancayı kullanabilecekleri ortamlar mevcuttur; ancak bu öğrencilerin kompozisyonlarında da sözcük düzeyinde Yunancadan aktarımlar çık sınırlı bir düzeyde kalmaktadır.

Genel olarak bakıldığında Yunanca kökenli sözcükler günlük yaşamda kullanılan tüketim maddelerinin adları ile sınırlıdır. Örnek olarak alınan cümlelerde Yunanca cümle yapılarının ve ad durumlarının etkisi gözlenmektedir . Bazı cümleler örneğin, “....derslerimi okuyup çalışırım” ve “köydeki okula ayak ile gidilir”, doğrudan Yunancadan çeviridir. Yunancanın etkisinin konuşma dilinde daha fazla olduğuna şüphe yoktur. Öğrencilerin günlük konuşmalarında Yunanca sözcüklere yer veriyor olmaları çok kültürlü bir ortamda bulunmanın doğal sonucudur; ancak konuşma dili ile ilgili herhangi bir veriye sahip olmadığımız için konuşma dilinde ikinci dilin etkisine dönük somut örnekler verememekteyiz.

Araştırmamızdan elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin ikidilliliği ve Yunancanın etkisi konusunda bulundukları yaş dikkate alarak aşağıdaki yargıları

ileri sürebiliriz: Öğrencilerin bulundukları yaşı daha ileri aşamalarında, örneğin, lise ya da üniversite aşamasında, Yunancayı öğrenme düzeyinin artmış olmasının sonucu olarak L1 ve L2 arasında kod değişimi de kolaylaşacaktır. Yunancadan aktarmaların oranı da arttığında bu durum, bireyin ikinci dildeki yetkinlik düzeyinin de artmış olduğunun ancak henüz her iki dile yönelik dilsel farkındalık düzeyinin yeterince oluşmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Böyle bir değerlendirme için, Aze'sin (1999, s.240), "İkinci dilde sözvarlığının zenginleşmesi halinde bu dilden anadiline aktarımlar da artacaktır" şeklindeki yargısı tanıt gösterilebilir. Bu nedenle Türklerin yoğun olduğu Batı Trakya bölgesinde değil de Atina ve Selanik gibi büyük kentlerde yaşayan Türk ailelerin sadece resmi dilde eğitim veren okullara devam eden çocuklarının sosyokültürel çevrenin etkisi nedeniyle Yunanca sözvarlıklarının daha zengin ve onlarda Yunancanın etkisinin daha fazla olacağı düşünülebilir. Bunun dışında Batı Trakya bölgesinde yaşıyor olsa da çocuklarını ilkokulun ortalarında (4. sınıftan itibaren) resmi dilde eğitim veren okullara gönderen ailelerin çocuklarının Türkçelerinde de Yunancanın etkisinin daha belirgin olacağı düşünülebilir. Öğrenci kompozisyonlarında Yunanca aktarımların neden sınırlı düzeyde kaldığı konusunda bu düşünceleri dile getirdikten sonra, son olarak Türkçe kompozisyonlar dilsel yeterlik açısından değerlendirilirse, öğrencilerin Türkçenin dilbilgisini yaşları ve içinde bulundukları eğitim kademesinin gerektirdiği yeterlilikte öğrenmemiş oldukları görülecektir. Veri tabanında yer alan öğrencilerin Türkçe dil edincinin onların yaşlarıyla doğru orantılı bir gelişim sergilemediği gözlenmektedir.

5.6.2.Yunanca kompozisyonların dilsel açıdan değerlendirilmesi

Öğrenciler Yunanca kompozisyonlarda Yunancanın dilsel özelliklerini dikkate almaksızın Türkçeden Yunancaya çeviri yapmaktadırlar ve bunun sonucunda ortaya yapıları gereği anlamlı ve kurallı olmayan cümleler çıkmaktadır. Türkçede belirtme ögesi (article) olmamasından dolayı Yunanca yazılı anlatımda ya belirtme ögesi kullanmamaktadırlar veya özensiz kullanmaktadırlar. Yunancanın farklı bir alfabe kullanmasından dolayı yazımının güç olması nedeniyle yazım yanlışları aşırı bir yoğunluk göstermektedir. Bazı sözcükleri birleştirirken bazı sözcükleri gereksiz yere bölerek yazma yoluna gitmektedirler. Bu da öğrencilerin sözcükleri birim olarak ayırt edemediklerini göstermektedir. Yunancada ad ve önadların temel özelliklerinden olan eril-dişil ve yansız (nötr) şeklindeki sınıflamayı sözcük düzeyinde doğru kodlayamadıkları için sözcükleri yanlış cinste yazma eğilimi yaygın olarak gözlenmektedir. Yunancanın dilsel özelliklerini ve dilin yapısını bilmemeleri nedeniyle kompozisyonlarda pek çok ifade yanlış (sözdizimsel yanlışlar) yapılmıştır. Eylem zamanları, eylem kipleri, eylemde sayı ve kişi ekleri bilmemeden ya da özensizlikten dolayı karıştırılmaktadır. Noktalama işaretleri ya hiç kullanılmamakta ya da gelişigüzel kullanılmaktadır. Özel isimler çoğu kez büyük harfle yazılmamaktadır. Yazımda paragraf oluşturmamaktadır, cümle başlarında küçük harf kullanmaktadırlar.

Yunanca kompozisyonlar anlatım özellikleri bakımından gözleendiğinde konu ile ilgisi olmayan anlatımlara yer verilerek konudan uzaklaştıldığı görülmektedir. Öğrenciler Yunanca imlerle Türkçe imleri hiçbir özen göstermeden birbirinin yerine kullanmaktadırlar. Yunanca kompozisyonlarda cümle düzeyinde hatalı dil kullanımlarına örnek oluşturan cümleler EK-5’te yer almaktadır.

Öğrencilerin ikinci dilleri olan Yunancada, yazılı anlatım becerisinde gözlenen yetersizliğin düzeyini daha iyi anlamak için Yunancanın yabancı dil olarak öğretildiği eğitim ortamlarında elde edilen deneyimlerimizi göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Yunanca yabancı dil olarak öğretilirken temel düzeyin ilk üç kuru altı aylık bir dönemi kapsamaktadır. Daha birinci kurun sonunda öğrenciler eylemleri gruplara ayırmayı öğrenmekte ve üçüncü haftadan itibaren birinci grup eylemlerin şimdiki zamanda çekiminin yanı sıra adları ve sıfatları dilbilgisel cinslerine göre sınıflamayı öğrenmektedirler. Birinci kurun sonunda da 100-150 kelimelik bir kompozisyonla kendilerini Yunanca ifade edebilmektedirler. Araştırmamızın örneklemini oluşturan öğrencilerin kompozisyonları kurs ortamında Yunancanın öğretiminden elde edilen deneyimlerin ışığında değerlendirildiğinde azınlık öğrencilerinin önemli bir bölümünün yazılı anlatımda iki aylık bir kursta öğretilenlerin bile gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu şunu göstermektedir ki altı yıllık ikidilli eğitimin sonunda ikinci dilde kazanılan yazma becerisi ortalamanın çok altındadır. Kısaca, söz konusu öğrenciler hem Türkçe dil edinci hem de ikinci dil Yunanca dil edinci açısından yaş ortalamalarına göre (13-14 yaş grubu) beklenen düzeyin çok gerisinde kalmaktadır. Bu çalışmayla ortaya konan söz konusu sonuç, tezin temel sorularından biri olan “İkidilli eğitim veren azınlık okullarında uygulanan modelin etkililiği konusunda var olan yargılar araştırma verileriyle desteklenmekte midir?” sorusunu çalışmanın vargıları açısından yanıtlanması gereken bir soru haline getirmektedir. Bu konudaki değerlendirmeler çalışmanın devamında (bkz. 5.7.Uygulanan anadilini koruma modelinin işlevselliğine dönük bulgular ve yargılar) yer almaktadır.

5.7. UYGULANAN ANADİLİNİ KORUMA MODELİNİN İŞLEVSELLİĞİNE DÖNÜK BULGULAR VE YARGILAR

Dünyanın değişik ülkelerinde (örn. Kanada’da, Birleşik Krallık’ta Galler’de, İspanya’da) uygulanan ve Batı Trakya’da azınlık okullarındaki ikidilli eğitim modelinin benzeri olan “*anadilini koruma programları*” üzerine yapılan araştırmalar, özellikle anadilini korumayı amaçlayan bu modelin etkili bir model olduğunu ve dengeli ikidilliler yetiştirdiğini ortaya koymuştur (Baker, 2001 s.327, Garmendia 1997, Baker, 1997).

Araştırmamızın 3.Bölümünde “*Batı Trakya’da Azınlık Okullarında Uygulanan İkidilli Eğitim Modeli*” başlığı altında, bir ikidilli eğitim modeli olarak bu programın anadiline nasıl yaklaştığını ve felsefesinin ne olduğunu irdelemeye çalıştık. Bu değerlendirmeler ışığında araştırmamız çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar, yerinde yapılan incelemeler ve toplanan verilerden hareketle, eğitim modeli ile ilgili daha somut saptalamalarda bulunabiliriz. Programın Yunanistan’da uygulanan biçimi ile temel eğitimin ilk basamağının sonunda, L1 ve L2’de okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında etkili olamadığına yukarıda değinildi. Modelin işlevselliği konusunda yargılar üretmek için araştırma sırasında elde edilen bulguların yeterli olup olmadığına ve sonuçların genellenebilir olup olmadığına bakmak gerekir.

Okullar araştırma kapsamında üçüncü kez ziyaret edildiğinde veri tabanında yer alan ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin bitirdiği ilkokullarla ilgili bilgilere de ulaşılmış ve aşağıda da sözü edildiği gibi örneklemin genellemeye elverişli olduğu sonucuna varılmıştır. Daha somut olarak ifade etmek gerekirse araştırmanın son aşamasında okullar üçüncü kez ziyaret edildiğinde elde edilen verilere göre

Gümölcine Azınlık Ortaokulu'nda örnekleme oluşturan 54 öğrencinin bir kısmı Gümölcine'deki 3 farklı azınlık ilkokulundan gelirken kalanları Rodop ilinin farklı bölgelerine dağılmış 23 farklı köy ilkokulundan gelmektedir. Aynı şekilde İskeçe Azınlık Ortaokulu'nda örnekleme oluşturan 55 öğrencinin bir bölümü kent merkezindeki ilkokuldan gelirken kalanları 13 farklı köy okulundan gelmektedir. Dolayısıyla 109 kişilik örneklem 40 farklı ilkokuldan gelmektedir. Bu ilkokullar dağılım itibarıyla Batı Trakya'da Türklerin yoğun yaşadığı bölgelerin tümünü (her üç ili de) dengeli biçimde temsil etmektedir. Yapılan ölçmede örneklemin, modelin etkililiğini sorgulayacak oranda temsil gücüne sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle örneklem azınlık ilkokullarının mezun ettikleri öğrencilerin genel durumu hakkında bir fikir vermenin yanında, uygulanan eğitim modelinin sorgulanan beceriler bağlamında etkililiği konusunda da veri sağlamaktadır.

Veri tabanında yer alan öğrencilerin, ölçmenin yapıldığı öğretim yılı sonundaki akademik başarılarını belirlemek için 2003-2004 öğretim yılında, üçüncü kez ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret sırasında veri tabanını oluşturan 109 öğrencinin, uygulamanın yapıldığı 2002-2003 öğretim yılı genel akademik ortalamaları, her bir öğrencinin ortaokul birinci sınıf karnesinden araştırmacı ⁷⁶ tarafından alınmıştır. Karnelerin incelenmesi sırasında örnekleme oluşturan öğrencilerden kaçının sınıfta kaldığı, kaçının okulu terk ettiği ve kaçının ortaokul ikinci sınıfa geçtiği bilgisine de ulaşılmıştır. Bu bilgiler uygulanan ikidilli eğitim modelinin işleyişi konusunda saptamalar yapmaya olanak yaratmaktadır.

⁷⁶ Akademik başarıdan söz ederken Yunanistan'da geçerli olan sınıf geçme sisteminden söz etmek gerek. Ortaokulda sınıf geçme notu hesaplanırken yazılı sınavı olan dersler dikkate alınmıyor. Bu dersler Din dersi, Klasik Yunanca, Çağdaş Yunanca, Tarih, İngilizce, Matematik, Biyoloji, Coğrafya ve Türkçe. Yazılı sınavı olmayan dersler Bilgisayar, Beden Eğitimi, Müzikten oluşuyor. Öğrenci yazılı sınavı yapılan derslerde 20 üzerinden 12,5 aldığı zaman 10'un altında dersi olsa da sınıf geçiyor. Ancak yazılı sınavı olan derslerin beş tanesinden kalan öğrenci bütünlemeye bırakılıyor.

Araştırma için veri sağlamak amacıyla yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular da görüldüğü gibi öğrencilerin hem Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinde hem de Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinde ulaştıkları dağılım puanları düşüktür. Örnekleme dahil öğrencilerin araştırmanın yapıldığı öğretim yılının sonunda yani 2002-2003 öğretim yılı sonunda elde ettikleri akademik başarı ortalamaları (EK-4) yukarıda da belirtildiği gibi araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Her iki okul için genel başarı ortalamasının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Veri toplamak amacıyla okullara yapılan ziyaretler sırasında araştırma örneklemini oluşturan 109 öğrenciden 21'nin sınıfta kaldığı, 21 öğrencinin ise okulu terk ettiği belirlenmiştir. Terk edenlerin eğitime bir başka okulda devam edip etmediği konusunda okul yönetimlerinin herhangi bir bilgisi bulunmamaktadır. Okulu terk eden 21 öğrenciden sadece 4'ünün, sınıfını geçtiği halde okuldan ayrıldığı anlaşılmıştır. Bunların kayıtlarını başka bir okula aldıkları varsayılırsa, başarısız olup ayrılanlarla sınıfta kalanların sayısının 38 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu oran %40'a yakın bir başarısızlık demektir ve çok yüksek bir orandır. Bu veri azınlık ortaokullarındaki durumu yansıtmaktadır. Azınlık öğrencilerinin genel olarak ilkokul ve ortaokulda okulu terk yüzdelerine ilişkin istatistiksel veriler ikidilli azınlık eğitim sisteminin genel durumu hakkında fikir vermektedir. İlkokullarda sınıfta kalma olmamasına rağmen 1.kademede bile okulu bırakan ve 1. kademe eğitimi tamamlayamayan öğrencilerin sayısı küçümsenmeyecek kadar çoktur. İlkokullarda 1985-1995 yıllarına ait verilere göre bu yıllar arasında okula devam eden öğrencilerin % 23.5 dolayında bir bölümünün okulu bitiremediği belirtilmektedir. Oysa aynı dönemde Yunanistan genelinde okulu terk oranı %1.2 düzeyindedir. Bu bilgi “*Yunanistan'daki Eğitimde*

Türkçe”adlı rapordan alınmıştır. Rapor Avrupa Birliği’nin Mercator Education⁷⁷ adlı kuruluşu adına hazırlanmıştır ve Yunanistan’daki “Azınlık Eğitimi” konusunda istatistiksel veriler de aktarmaktadır.

Okulu terk oranı ortaokulda ise çok daha yüksektir. Papatheofilou-Vosniadou’nun (1998 s.198) verdikleri rakamlara göre her yıl azınlık ilkokullarını 1500 dolayında öğrenci bitirmektedir; ancak bunların %60-70 oranı ortaokula devam etmektedir, yani zorunlu olan ikinci kademeye geçişte % 30-40 dolayında bir kayıp yaşanmaktadır. Ortaokula devam eden bu % 60-70’ dolayındaki dilimin ne kadarının mezun olduğu ve ilkokuldan itibaren başlamak üzere zorunlu 9 yıllık eğitimi tamamlama ile ilgili her üç ili kapsayan bir istatistiksel veriye rastlanmamıştır. Fikir vermesi açısından sadece Rodop ilini kapsayan ve ilkokul 1 sınıftan ortaokul son sınıfa kadar 9 yıllık bir dönemi içine alacak şekilde yapılmış bir araştırmanın sonuçları çok çarpıcı bir gerçeği ortaya koymaktadır. Azınlık öğrencileri arasında ortaokulu tamamlama oranı çok düşüktür. Buna göre 1984-1989 dönemini kapsayan altı yıl içinde ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptıran 6419 öğrenciden 9 yıllık temel eğitimi Yunanistan’daki azınlık ve devlet ortaokullarında tamamlayanların sayısı 539’dur bu da %8.39’a eşittir (Mavrommates, 2003 s.597). Bu sayıya, bahse konu yıllar arasında ilkokulu azınlık okullarında bitirdikten sonra ortaokula Türkiye’de devam edenler dahil değildir. Olsa bile 9 yıllık temel eğitimi tamamlamada görülen düşük oranın temel eğitimi tamamlamada %75’olan Yunanistan ortalamasını yakalaması olanaksızdır. Bir yanda Yunan kökenli öğrencilerin yıllık temel eğitimi tamamlama oranı, diğer taraftan azınlık öğrencilerinin % 10’un altında seyreden oranı. Bu karşılaştırma, azınlık eğitim sisteminin çok ciddi bir sorun içinde olduğunu

⁷⁷ Mercator Education, **The Turkish Language in Education in Greece**,2003 raporu

göstermektedir. Rakamlar mevcut ikidilli eğitim sisteminin işlevini yerine getirmede zorlandığını göstermektedir.

Gerçekleştirdiğimiz araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda örnekleme dahil öğrencilerin dilsel beceri düzeyleri ayrıntılı olarak gözden geçirildiğinde 109 öğrenciden neredeyse yarısına yakınına oluşturan 47'sinin Yunanca yazılı anlatımda 100 üzerinden 30'un altında bir puan aldığı, Yunanca okuduğunu anlama becerisinde ise 109 öğrenciden 57'sinin 30'un altında bir puan aldığı saptanmıştır. Anadildeki beceri düzeylerine bakıldığı zaman 109 öğrenciden 36'sının Türkçe okuduğunu anlama becerisinde 100 ölçeğinde 30'un altında bir puan aldığı, yazılı anlatımda ise 21 öğrencinin 100 ölçeğinde 30'un altında bir puan aldığı görülmüştür. Bu puanlar ve yukarıda sözü edilen % 40 başarısızlık (okulu terk eden ve sınıfta kalanların toplamı) oranı bize 1 kademedede 6 yıl boyunca verilen ikidilli eğitimde yetişen öğrencilerin ortaokul eğitim programının yükünü kaldıramadıklarını, dolayısıyla temel eğitimin birinci kademesinde aldıklarının ya da onlara sağlanan donanımın yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin her iki dildeki okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde aldıkları notlar bu öğrencilerin bu eğitimle elde ettikleri kazanımların harcanan zamanla doğru orantılı olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu ikidilli eğitim dünyanın farklı ülkelerindeki uygulamaya yönelik değerlendirmelerde başarılı bulunmuşken bu araştırmadan elde edilen ve bulgular bölümünde ayrıntılı olarak değinilen veriler bunun Yunanistan'daki uygulanan biçimi ile güçlü ikidilliliği desteklemediğini, uygulanan ikidilli eğitim modelinin Batı Trakya'daki azınlık okullarında 6 yıllık eğitim sonunda dengeli ikidilliler yetiştirmekten uzak olduğunu göstermektedir.

İkidiilli azınlık eğitim sisteminin işlevini yerine getirememesinin nedenleri konusunda şu yargılar ileri sürülebilir:

Öğrencilerin her iki dilde gösterdikleri performansta etkili olan ve öğretmen, eğitim ortamı, öğrencilerin nitelikleri, eğitim programı ve ikidiilli eğitim modeli olarak sıralanan değişkenlerden öğrenci nitelikleri dışındaki kontrol edilebilir olanların şekillenmesinde temel belirleyici şimdiye kadar uygulanmış olan eğitim politikası olmuştur, denebilir.

Azınlığın özellikle okul çağında çocukları olan kesiminde de azınlığa dönük eğitim politikasının, var olan durumun sorumlusu olduğu görüşü şu anda çok yaygın bir kanıdır. Azınlık okullarının, ideal bir ikidiilli eğitimde olması gerekenleri çocuğa sağlamakta zorlandığını söylemek mümkündür (eğitim ortamı değişkeni).

Okullar dengeli bir ikidilliliğin gelişmesi için çaba harcarsa da araştırma verilerinden hareketle bu konuda başarı sağlandığını söylemek güçtür.

Eğitim politikasının güçlü ikidilliliği hedefleyen bir yaklaşımla yürütölmekte olduğunu söyleyemeyiz; çünkü sadece Yunancadaki verimsizliğin ortadan kaldırılması için tedbirler alınmaktadır (Müslüman Çocukların Eğitimi Programı) ve çocuğun ikinci dildeki yetkinlik düzeyinin artırılmasına çalışılırken anadilinin ikinci dildeki dilsel becerilerin gelişmesindeki etkisi görmezden gelinmektedir.

Azınlık okullarında öğretmen konusuna değinilirken anadili programını yürüten öğretmenlerin yetiştirilmesi koşullarından söz edildi. Bu öğretmenlerin ideal koşullarda yetiştirildiğini söylemek güçtür.

İkidiillilikle ilgili araştırmalar (Baker 2001), ikidiilli eğitim uygulanan eğitim ortamlarında çocukların egemen dilde eğitim veren okullardaki öğrencilerle aynı düzeyde dilsel becerilere sahip olabilmeleri için öğretmen, ders araç gereçleri ve

eğitim ortamı açısından (iki okul modeli arasında) nitelik ve düzey farkının bulunmaması gerektiğini belirtmektedir, oysa araştırmamızın “Batı Trakya’daki Türk Azınlığının Eğitimi” başlığı altındaki bölümünde azınlık okullarının düzeyinin eğitim değişkenleri açısından devlet okulları ile aynı düzeyde olmadığı görüldü.

Azınlık çocuklarının yetiştiği sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrenin araştırmadan elde edilen sonuçta payı olabilir. Azınlığın sosyokültürel yapısı, okulların çoğunun kırsal alanda bulunması, pek çok köyde ve Türk nüfusun yoğun olduğu yerleşim alanlarında çocukların L2-Yunanca ile okulda ilk defa karşılaşmaları ve ailelerin büyük çoğunluğunun bu dili yeterince bilmedikleri için çocuklarına yardımcı olamamaları gibi nedenler L2’nin öğretimini güçleştirmektedir. Bu sosyokültürel ve sosyoekonomik koşullar haliyle kontrol edilemez değişkenler olarak eğitim öğretim faaliyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun yetiştiği bu sosyokültürel çevre bir ölçüde onun ikidilli eğitim ortamındaki dilsel yeterliliğini etkileyebilir; ancak bu tek başına bu sonuca götüren bir etken olarak değerlendirilmemeli. Ortaokul birinci sınıfa gelmiş ikidilli azınlık çocuklarının yetiştiği ortam dışındaki nedenleri yani kontrol edilebilir değişkenler olan öğretim yöntem ve teknikleri , öğretmenler ve öğretmen kalitesi, okulların fiziki şartları, ders araç gereçleri, eğitim programı gibi değişkenleri ve bunları birinci derecede etkileyen eğitim politikasını da göz önünde bulundurmak gerekir. Modelin amaca uygun şekilde işlemesi için ikidilli eğitimi uygulayanların bu konudaki samimiyeti ve kararlılığı, etkili bir ikidilli eğitimin olmazsa olmazlarından. O nedenle uygulanan ikidilli eğitim modeli sorgulanırken bu niyet ve samimiyete ilişkin ipuçları aramak gerekir.

Araştırmamız sırasında azınlık öğrencilerinin artan bir ivme ile ikidilli azınlık okulları yerine Yunanca eğitim veren devlet okullarını tercih etmeye başladığını belirledik. Bu tutum azınlık okullarının, azınlık mensuplarının gözünde bir itibar erozyonu yaşadığını göstermektedir. 1991-92 yılına ilişkin olarak Batı Trakya bölgesinde egemen dilde eğitim veren devlet ilkokullarına giden Türk öğrencilerin sayısının 10 dolayında olduğu belirtilmektedir (Tsitselikés (1996 s.347). Mavrommates (2003 s.592) Batı Trakya bölgesinde 7.000 dolayındaki ilkokul öğrencisinden 2000 yılında, Yunanca eğitim veren devlet ilkokullarına giden Türk öğrencilerin sayısının 100 dolayında olduğunu ileri sürmektedir⁷⁸. Marangos-Kelesides (2004), 2001-2002 öğretim yılı için devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencileri için İskeçe’de 44, Gümülcine’de 60 olmak üzere toplam 104 öğrenciden söz etmektedir. Resmi olmayan rakamlara göre devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencilerinin sayısı 240 dolayındadır. Başka bir değerlendirmeye göre ise 2004 yılı için bu rakam 450 olarak tahmin edilmektedir. ⁷⁹Yukarıdaki rakamlardan anlaşıldığı gibi on yıldan az bir sürede ilkokuldan devlet okullarını tercih eden öğrencilerin sayısı 10’dan 200’ün üzerine çıkmıştır bu da yüzde iki bin oranında bir artış demektir.. Bu gelişme, Yunanca eğitim veren devlet okullarına yönelişin ilkokuldan başlayarak artacağını göstermektedir.

İlkokul çağında anadili eğitimi desteği olmaksızın, öğrencilerin kavram gelişimini tamamlamadan doğrudan Yunan devlet ilkokullarına gitmelerinin ve anadili öğretiminin kesintiye uğramasının yaratacağı sakıncaları unutmamak gerekir.

⁷⁸ İlkokuldan itibaren ikidilli azınlık okullarına değil de tekdilli (Yunanca) devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencilerinin sayısı konusunda eğitimin içinde yer alan Türk öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aktarılanlara göre devlet ilkokullarına giden azınlık öğrencilerinin sayısı yukarıda belirtildiği gibi 100 değil bunun çok üzerinde. Bu sayının 200’ün bile üzerinde olduğu söylenmektedir. Resmi bir bilgi olmadığı için sayılar spekülasyona açıktır.

⁷⁹ <http://www.e21.gr/articles>, ve Mavrommates 2005, s.76 14 nolu dipnot.

Bu yöneliş öğrencileri kaçınılmaz olarak egemen kültürle önce entegrasyon sürecine sonra da asimilasyona itebilir.

Araştırmamız sırasında ortaöğretimde de devlet okullarının öncelikle tercih edildiğini gördük. Bunun tek nedeni hiç kuşkusuz, azınlık okullarının ihtiyacı karşılamada zorlanması değildir. Çünkü azınlık ortaokullarına gelen öğrenci sayısında giriş sınavlarının kaldırılmasına rağmen bir düşme gözlenmektedir. Bu da sadece azınlık nüfusundaki azalma ile açıklanamaz. Bir zamanlar tercih edilmeyen devlet ortaokulları artık daha çok talep görür olmuştur. 1995 yılından itibaren büyük bir ivme ile özellikle 1997’den sonraki süreçte 1. kademe sonunda ortaokul ve lise eğitimine Türkiye’de devam eden öğrencilerin sayısında gözlemlerimize göre çok yüksek oranda bir düşüş yaşanmıştır ve bu öğrenciler eğitimlerine Yunanistan’da devam ederken azınlık ortaokullarından ziyade devlet ortaokullarına yönelmişlerdir ve doğal olarak devlet ortaokullarına devam eden öğrencilerin sayısı (bkz. III. Bölüm “İkidiilli orta dereceli azınlık okulları”) on yıl içinde nerdeyse beş katı artmıştır. Bunun nedeni Yunancanın resmi dil olmasının ötesinde çok prestijli bir dil olmaya başlamasında aranmalıdır.

Yunancanın ve devlet okullarının tercih edilmesinin en önemli, belki de tek nedeni azınlık öğrencilerine, Yunan üniversitelerinin kapılarını açan ve neredeyse lise mezunu tüm azınlık öğrencilerine sınavsız sayılabilecek kadar kolay şartlarda üniversiteye girme olanağı sağlayan ve azınlık eğitim tarihinde yeni bir dönemin habercisi olan üniversiteye girişte uygulanan binde beşlik kontenjandır. Azınlık öğrencileri 1995⁸⁰ yılında bu yasa çıkartılana kadar yüksek öğrenime devam etme

⁸⁰ Bu karar 2341/95 sayılı yasa ile alınmıştır ve önceleri bu özel kontenjandan sadece düz liselerde okuyan öğrenciler yararlanırken 3 Kasım 2003 tarihinde Bakanlar Kurulu ile %0.5 kontenjandan meslek lislerinde okuyan azınlık öğrencilerinin de yararlandırılmasına karar vermiştir (Rodop Rüzgarı 05.11.2003/138).

konusunda Türkiye'deki bir üniversiteye gitme alternatifi dışında başka hiçbir seçeneğe sahip değillerdi. Bu onları Türkçeyi daha iyi öğrenmeye itmekteydi ve bu nedenle Türkiye'de üniversiteye devam etmek isteyenler Yunan devlet okullarını tercih etmemektedirler. Azınlık ortaokullarına gitmek hem Yunancayı hem Türkçeyi öğrenme fırsatı sunmaktaydı. Oysa bugün Yunan üniversitelerine gitme olanağının doğmuş olması, bu olanaktan yararlanma ve Yunanistan'da bir Üniversiteyi bitirme Yunancayı çok iyi derecede bilmeyi gerektirmektedir ve doğal olarak resmi dil Yunancanın bilinmesi başarının olmazsa olmaz koşulu haline gelmiştir. Bu uygulama ile 2003 yılı itibarıyla 1000 dolayında azınlık öğrencisinin Yunan üniversitelerine girme fırsatını yakaladığı belirtilmektedir (Marangos-Kelesides, 2004). İlginç olan uygulamanın daha yeni olmasına rağmen devlet okullarını tercih etmede azınlık üzerindeki etkisinin bu kadar çarpıcı boyutta olmasıdır. Uygulamanın azınlık üzerinde ve azınlığın Yunanistan'daki azınlık okulları ile devlet okullarına dönük tercihlerinde hatta Yunanistan ya da Türkiye'deki okullar arasında tercih yapmada bu kadar etkili olması irdelenmesi gereken bir gelişmedir.

Devlet okullarının anılan nedenlerle tercih sıralamasında ön plana çıkması durumu, azınlık ortaokullarına ve liselerine giden öğrencilerin sayısını önümüzdeki yıllarda olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Azınlık ortaokullarında ve liselerinde fen dersleri Türkçe yapılmaktadır. Bu dersleri Türkçe okuyan bir öğrencinin Yunan üniversitelerinde başarılı olmada zorlanacağı göz önünde bulundurulursa, azınlık ortaokul ve liselerinin prestij kaybının kaçınılmaz bir şekilde süreceği anlaşılr.

Azınlık okullarının mevcut yapısı ile öğrencilere Yunanistan'da bir üniversiteye devam etmeleri durumunda sahip olmaları gereken dil düzeyini sağlamaktan uzak olması gerçeği bu okulların gözden düşmesine neden olmaktadır.

Bu gelişmeler anadili olan Türkçeye inanılmaz boyutta bir itibar kaybettirmiştir. Yunancanın öğrenilmesinin yüksek öğretime devam etmede kazandığı hayati önem Türkçenin ve anadili eğitiminin kalitesinin düşmesinin yarattığı çok ciddi sakıncaları şu anda gölgelemektedir. Fakat Türkçenin yeterince önemsenmemesi ve öğretimine gereken özenin gösterilmemesinin, Yunancanın öğrenilmesini olumsuz etkilediği gerçeği görmezden gelinmektedir. Eğitim bürokrasisi: *“Çocuk okula başladığında anadilini konuşmaktadır, önemli olan onun Yunanca öğrenmesini sağlamaktır.”* tezinden hareket etmektedir. Bu sakıncalı bir yaklaşımdır. Bir dili konuşuyor olmayı onu dört temel beceri anlamında bilmekle eşdeğer tutmak bilimsellikle bağdaşmaz. Konuşma dilsel becerilerden sadece biridir. Anlama becerisi olan okuma ve anlatma becerisi olan yazma öğrenmeye dayalı becerilerdir ve bu öğrenmenin gerçekleşeceği yer de öncelikle okuldur. Dolayısıyla çocuklar zaten anadillerini konuşmaktadır düşüncesinden hareketle anadili eğitimi önemsememe eğitim biliminin ilkelerini dikkate almamaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yunanistan'da Batı Trakya'daki ikidilli azınlık okullarına devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

Azınlık ilkokulları ikidilli eğitim programında 1. kademeyi bitirip ortaokula devam eden öğrenciler Türkçe okuduğunu anlama becerisinde yüz puan üzerinden 36.90 puan Yunanca okuduğunu anlama becerisinde yüz puan üzerinden 29.92 puan almışlardır. Bu sonuçlar hem anadili Türkçe için hem de ikinci dil Yunanca için normal bir dağılımda beklenen 50 ortalama puandan düşüktür. Bu bize ikidilli azınlık ilkokullarından mezun olup ortaokula devam eden ikidilli öğrencilerin Türkçe ve Yunancada okuduğunu anlama becerisinde beklenen 50 puanlık ortalamanın altında bulunduklarını göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bulguların yer aldığı V. Bölümdeki tablolar (Tablo 17-31)incelendiğinde dağılımların standart sapmalarının çok yüksek olduğu gözlenecektir. Bu durum her bir boyutta ölçülmek istenilen özelliklerin az sayıda madde ile örneklenmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla veriler öğrencilerin genel durumlarını ana hatları ile ortaya koymaktadır ve hem Gümülcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin hem de İskeçe Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin çeşitli davranış boyutlarındaki Yunanca okuma anlama beceri düzeyi ortalamalarının Türkçe okuma anlama beceri düzeyi ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Gümölcine Azınlık Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama bölümünde 1., 2., 3., 4., 9., 10. ve 12.⁸¹ davranış alanlarında diğer davranış alanlarına oranla daha yetersiz oldukları görülmektedir.

Yunanca okuduğunu anlama bölümünde ise 2., 3., 4., 5., 6., 8., 10., 11., 12., 14., ve 15. davranış boyutlarında diğer boyutlara oranla daha yetersiz oldukları görülmektedir.

İskeçe Azınlık Ortaokulu ise Türkçe okuduğunu anlama bölümünde 7., 11. ve 14. davranış boyutlarında orta düzeyde başarı gösterirken diğer boyutların tümünde yeterli düzeyde başarı gösterememiştir. Yunanca okuduğunu anlama bölümünde ise sadece 1. ve 6. davranış boyutlarında orta düzeyde bir dağılım göstermişlerken diğer tüm davranış alanlarında puan dağılımlarının düşük olduğu görülmektedir.

Her iki azınlık ortaokulundan örnekleme dahil öğrencilerin ölçeğin çeşitli davranış boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde görülmektedir ki öğrenciler Türkçe bölümünde 5., 6., 7., 11. ve 14. davranışlarda orta düzeyde ve diğer davranışlara oranla daha iyi bir durumdadırlar. Yunanca bölümünde ise öğrencilerin sadece 1. ve 6. davranış boyutlarındaki puan dağılımları orta düzeydedir ve diğer davranış alanlarında daha düşük düzeydedir.

Azınlık ilkokulları ikidilli eğitim programında 1. kademeyi bitirip ortaokula devam eden öğrenciler Türkçe yazılı anlatımda yüz puan üzerinden 41.63 puan, Yunanca yazılı anlatımda da yine 100 puan üzerinden 37,87 puan almışlardır. Bu sonuçlar da hem anadili Türkçe hem de ikinci dil Yunanca için normal bir dağılımda beklenen 50 ortalama puandan düşüktür. Bu da ikidilli azınlık ilkokullarından mezun

⁸¹ Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili davranışlara ait belirke tablosu EK-7’de yer almaktadır.

olup ortaokula devam eden öğrencilerin Türkçe ve Yunancada yazılı anlatım becerisinde de ortalama düzeyin altında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin kompozisyonları dilsel yeterlik açısından değerlendirildiğinde hem Türkçe hem de Yunancada bulundukları yaş itibarıyla (12-14 arası) eğitim dillerinin dilbilgisi kurallarını sindiremedikleri sonucuna varılmaktadır. Kompozisyonlarla ilgili olarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin bu alandaki yetersizlikleri ve eksiklikleri irdelenmiştir. Özellikle Yunanca kompozisyonlarda önemli sayıda öğrencide gözlenen dilsel yetersizlikler öğrencilerin bulundukları yaşla orantılı değildir; çünkü öğrenciler Yunancanın yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda altı aylık bir kurs dönemi sonunda sergilenen performansın dahi çok çok altında bir yazılı anlatım becerisi göstermişlerdir.

İlköğretimin ilk altı yılında Türkçe ve Yunanca öğretiminin etkililik derecesi hakkında bu güne kadar gerek Yunanlılar, gerekse azınlık mensubu Türkler tarafından dile getirilen olumsuz yargılar (bkz. I. Bölümde Problem durumunda azınlık eğitimi ile ilgili değerlendirmeler) araştırmadan elde edilen nesnel verilerle desteklenmektedir.

İkidiilli öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ile Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgular bölümünde Tablo 38' ve 39'de yer alan veriler anadili ile ikinci dil arasındaki bu ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler ikinci dil Yunancada hem okuduğunu anlama becerisinde hem de yazılı anlatım becerisinde ilk dil Türkçenin üzerine çıkan bir başarı gösterememektedirler. İlk dilde başarı ortalaması arttıkça bunun ikinci dil Yunancaya yansıdığını verilerin istatistiksel analizi ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil

becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki anadili ile ikinci dil arasındaki ilişkinin varlığını irdeleyen bağımlılık hipotezini de doğrulamaktadır. Bağımlılık hipotezini doğrulayan bulgular bu araştırma ile elde edilmiş olan en önemli sonuçtur denebilir. Bu sonuç, ikidilli ortamlarda nitelikli ve kesintisiz anadili öğretiminin önemi konusunda ileri sürülegelen ve farklı ülkelerde değişik dilsel azınlıkların çocukları üzerinde yapılmış olan araştırmaların (Baker, 2001; Cummins 2002) sunduğu verilerin doğruluğunu bir kez daha bilimsel olarak ortaya koymaktadır .

İkidilli eğitim programında, eğitim dilleri olan Türkçe (L1) ve Yunancada (L2) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisindeki düzey ile genel akademik başarı (okul başarısı) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin her iki dilde araştırma ile sınanan becerilerdeki düzeylerini yansıtan puanları ile akademik başarı ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması sonucunda, akademik başarının Türkçe ve Yunancada okuma-anlama ve yazılı anlatım becerisi ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırmanın yapıldığı öğretim yılına ait (2002-2003) karnelerinin incelenmesi ile saptanan genel akademik başarı ortalaması ile araştırmamız sonunda öğrencilerin aldığı değerlendirme puanları EK-4’te yer alan tabloda görüldüğü gibi büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak yine de öğrencilerin 58.9 olan genel akademik başarı ortalamasının araştırmadan elde edilen verilere göre değerlendirilen iki dildeki okuma-anlama ve yazılı anlatım becerisinden biraz yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark, yazılı sınavı olmayan Beden Eğitimi, Bilgisayar ve

Müzik derslerinin oldukça yüksek olan notlarının da akademik başarı ortalamasının hesaplanmasında toplama dahil edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Bu tespit dikkate alındığında yapılan araştırmada ulaşılan bulguların, öğrencilerin genel itibarıyla gerçek durumunu yansıtan okulun gerçekleştirdiği ölçme ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda azınlık eğitiminin niteliğini artırmaya katkıda bulunacağı düşünülen şu öneriler ileri sürülebilir:

İkidilli azınlık öğrencilerinin hem Türkçede hem de Yunancada okuduğunu anlama konusundaki düzeylerinin yükseltilmesi için öncelikle öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bunun için de ders içi ve ders dışı çalışmalar yapılmalıdır. Ancak Türkçe kitap konusunda büyük bir eksiklik bulunmaktadır; çünkü okullarda ders kitabı dışında Türkçe kitap bulunmamaktadır. Resmi onayı olmayan Türkçe kitapların da okullara girişi yasak olunca, düzeye uygun okul kitaplıklarının oluşturulması da mümkün olmamaktadır. Ders kitapları dışında Türkçe kitapların okullarda bulunmayışı ve bunların okul dışında edinilmesinin neredeyse olanaksız oluşu kaçınılmaz olarak öğrencilerin sözcük zenginliğinin kavram zenginliğinden yoksun, sözcük sayısı açısından sınırlı bir düzeyde kalmasına yol açmaktadır Bu konuda görev velilere düşmektedir. Fakat Yunanistan'da piyasada bu tür Türkçe kitaplar satılmadığına göre Yunan Eğitim Bakanlığı ders kitapları dışında okul kitaplıkları için Türkiye'den Türkçe kitap isteme yoluna gitmelidir.

Okullarda belki düzeye uygun Yunanca ders dışı okuma kitapları da yoktur fakat bunları piyasadan temin etmek mümkündür. Ancak öğrencilerin bunları anlayacak düzeyde olup olmadıkları tartışılır.

Azınlık okullarında eş zamanlı verilmeye başlayan Türkçe ve Yunanca derslerinin temel amaçlarından biri de öğrencilerin her iki dilde yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin yazılı anlatım etkinliğinde başarılı olmaları için öncelikle eğitim dillerini yetkin olarak öğrenmeleri gerekir. Burada temel görev azınlık okullarında ikidilli programı uygulayan Yunanlı ve Türk öğretmenlere düşmektedir. Yazılı anlatımda araştırma verileri özellikle Yunancada çok büyük sorun olduğunu ortaya koyduğuna göre Yunanca programda bu etkinlik alanı ile ilgili uygulama çalışmalarına özel bir önem verilmelidir. Yunanca yazımı ve yapısı gereği öğrenilmesi güç bir dildir. Bu nedenle aktarılan bilgilerin beceriye dönüşmesi için bol bol yazma çalışması yaptırılmalıdır.

Azınlık eğitiminde ve genel olarak tüm eğitim etkinliklerinde en önemli değişkenlerden biri kuşkusuz öğretmendir. Azınlık okullarında Türkçe programı yürüten öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi konusunda herhangi bir çaba, araştırma tarihinde gözlenmemiştir. Öğrencilere kaliteli bir eğitim verebilmek öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirmeyle ve bu öğretmenleri eğitim sürecinde seferber etmeyle mümkündür. İstenen eğitim kalitesine uygun nitelikte öğretmenler yetiştirilmezse okulların fiziki koşulları, altyapısı ve olanakları tek başına eğitimin verim ve kalitesini yükseltmeye yetmez. Var olan olanakları kullanacak bilgi ve beceriden yoksun öğretmen kadroları ile eğitimde istenen hedeflere ulaşmak mümkün değildir. O halde eğitimin hedeflerine ulaşmasında ve öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırılmasında öğretmene çok görev düşmektedir. Azınlık ilkokullarından mezun olan öğrencilerin Türkçedeki yetkinlik düzeylerinde onları yetiştiren öğretmenlerin payı küçümsenemez. Öğretmen kadrosunun çoğunluğunu oluşturan Selanik Özel Pedagoji Akademisi (EPATH) mezunu

öğretmenlerin Türkçe etkili ve sürekli bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Bu hizmet içi eğitim seminerleri mutlaka Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Eğitim Fakültelerinden gelecek öğretim üyeleri tarafından verilmelidir. Türkiye'nin Batı Trakya'daki ikidilli eğitime müdahale etmesine olanak yaratmamak belki Yunan Milli Eğitiminin özellikle dikkat ettiği bir noktadır; ancak Türkiye, Türkçe eğitimi etkinliğine müdahil olma hakkını antlaşmalardan almaktadır ve bu tek taraflı olarak engellenemez. Eğer anadili eğitiminin etkili bir şekilde yapılması ve bunu sağlayacak öğretmen kadrolarının yetişmesi isteniyorsa ve Akademi eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüreceksen en kısa zamanda bu Akademinin ıslah edilerek eğitim programının yeniden düzenlenmesi ve şu anda haftalık üç saat olan Türkçe derslerin saatlerinin artırılması, İkidillilik, Azınlıklar Sosyolojisi, Anadili olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı gibi derslerin konulması ve öğretim kadrosunun öğretim üyesi değişim programı çerçevesinde Türkiye'den Eğitim Fakültelerinden ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden gelecek misafir öğretim üyeleri ile zenginleştirilmesi gerekir.

Yunanca programı yürüten Yunanlı öğretmenlere gelince, bu öğretmenler yıllarca hiçbir hizmet içi eğitimden geçirilmeden ve Yunancanın, farklı alt kültürleri olan azınlık çocuklarına yabancı dil olarak öğretimi konusunda özel bir eğitim almaksızın azınlık okullarına gönderilmişlerdir ve deneme yanılma yolu ile Yunancayı öğretmeye çalışmışlardır. Şu anda azınlık okullarında görev yapan öğretmenler hâlâ dilsel azınlıkların eğitimi konusunda, ikidillilik ve kültürlerarası eğitim konularında gerekli bilgi donanımından yoksundurlar. “*Müslüman Çocuklarının Eğitimi*” programı çerçevesinde verilmeye başlayan hizmet içi eğitime, Yunanlı öğretmenlerin katılımı sınırlı kalmaktadır. Araştırmadan elde edilen

verilere dayanarak öğrencilerin performansları göz önünde bulundurulduğunda ikinci dil Yunancanın öğretiminde görevli öğretmenlerin yeterli olduklarını söylemek doğal olarak güçtür. Araştırma sırasında ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin yazdığı Yunanca kompozisyonlara bakıldığında bazı öğrencilerin altı yıllık temel eğitim sonunda Yunanca harfleri bile doğru düzgün yazamamış ve bazılarının anlamlı bir tek cümle dahi kuramamış olması ikinci dil olarak Yunancanın öğretiminin sözde kaldığı yönündeki yargıları desteklemektedir. Yapılması gereken, azınlık okullarında görev yapan Yunanlı öğretmenlerin düzenli olarak ve nitelikli bir hizmet içi eğitime katılmalarını sağlamak ve bunun isteğe bağlı değil; ama mecburi olmasını temin etmektir. Bu öğretmenlerin Türkçe kurslarından geçirilerek temel düzeyde Türkçe öğrenmeleri atılması gereken bir diğer adımdır. Çünkü dünyadaki uygulamada ikidilli eğitimde görev alan öğretmenler genellikle öğrencilerin dillerini konuşanlar arasından seçilmektedir. Eğitim ortamında bazen öğrencilerle Türkçe iletişim kurmak kaçınılmaz bir zorunluluk olabilir. Bunun öğrencilerin motivasyonuna sağlayacağı katkı yadsınamaz.

Azınlık ikidilli eğitiminde Türkçe eğitim programı daha önce de değinildiği gibi 1957 tarihlidir. Bu eğitim programının yapıldığı tarihten bu güne kadar eğitim bilimi alanında pek çok gelişme meydana gelmiştir. Programın günün gereklerine uygun bir şekilde Türkçenin anadili olarak eğitimi konusunda bu güne kadar yapılmış akademik katkıları da dikkate alarak yeniden yazılması gerekir. Türkçe için dört dilsel beceriyi dikkate alacak şekilde hedefler belirlenmeli ve bu program hazırlanırken Türkçe için, Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun yurt dışındaki Türk çocukları için hazırladığı Türkçe programlarından ve ikidilli eğitim uygulayan ülkelerdeki anadili eğitimi programlarından da yararlanılabilir. Aynı

şekilde Yunanca için dört dilsel beceriyi temel alacak şekilde somut hedefler belirlenmelidir. Program hedeflerinin gerçekleşme düzeyi düzenli olarak denetlenmelidir.

Üçüncü Bölümde “*Okulöncesi eğitim*” başlığı altında ikidilli azınlık anaokullarının olmadığından söz edilmişti. Okulöncesi dönemde anaokullarında anadilinde verilecek eğitimin çocukların bu dilde kavramsal temeli oluşturmalarına sağladığı fayda görmezden gelinemez. Anadiline yer vermeyen okulöncesi eğitim bu katkıyı yok saymaktadır. Egemen dilde sağlanan okulöncesi eğitimin çocukların anadillerinin gerilemesini hızlandıracığı kabul edilmektedir. İkidilli eğitim uygulayan ülkelerde anasınıflarında anadilinin yanı sıra ikinci dilde destek eğitimi verildiği göz önünde bulundurularak azınlığın talepleri doğrultusunda ikidilli anaokulları açılmalı ve bunlar yaygınlaştırılmalıdır. Azınlık çocukları ikidilli anaokullarında hem kendi dillerini hem de kültürlerinin bir parçası olan gelenek ve göreneklerini öğrenmelidirler ve eğitim programı Yunanlı ve Türk iki anaokulu öğretmeni tarafından hazırlanmalıdır. Bu ikidilli programla azınlık çocuklarının anadili de baskı altına alınmayacak, tersine değerlendirilecektir ve çocuklarda anadillerinin ihmal edilmeyen, aksine değer verilen bir dil olduğu kanısı yerleşecektir. Bunun olmaması durumunda çocukların dilsel gelişim sürecinde aksaklıklar kaçınılmaz olacaktır. Özellikle okulöncesi eğitim döneminde azınlık mensubu çocukların anadillerinin gelişimine öncelik verilmelidir; çünkü bu çocuğun kimliğini keşfetmesinde önemli bir belirleyicidir ve bu onun ait olduğu azınlığın kültürünü toplumsal yapısını ve tarihini sorgulayıcı bir şekilde fark etmesine yardımcı olacaktır. Anadilinin daha okulöncesi dönemde bir kenara itilmesi ve eğitim

programında buna yer verilmemesi ikidilli çocukların ileride yaşayacakları duygusal, toplumsal ve dilsel sorunların sorumlusu olacaktır .

Bu tez kapsamında elde edilen verilerden azınlık öğrencilerinin ezici bir çoğunluğunun özellikle ilkokuldan sonra azınlık okullarından çok devlet okullarını tercih ettiği görüldü. 2002-2003 öğretim yılında ortaokullara devam eden azınlık mensubu öğrencilerin sayısı 3.048 olup bunların yaklaşık %73'üne denk düşen 2217'si devlet ortaokullarına, %27'ye denk düşen 831'i ise azınlık ortaokullarına devam etmektedir. Bu durumda bu öğrencilerin neredeyse $\frac{3}{4}$ 'ünün ortaokulda egemen dilde eğitim veren devlet ortaokullarına yönelmesi nedeniyle Türkçe ile bağları kesilmektedir. Bu öğrenciler için Batı ülkelerinde ve Kanada gibi çokkültürlü ülkelerde olduğu gibi anadili dersleri seçmeli dahi olsa devlet ortaokullarında da verilmelidir. Aynı uygulama devlet liselerine devam eden öğrenciler için de geçerli olmalıdır. Bu tedbir uygulamaya konulursa Türkçe eğitiminde ortaokul 1. sınıfta yaşanan ani kesinti giderilmiş ve anadilinin edinim süreci tamamlanmış olur. Eğer eğitim yetkilileri bunun yararına inanır ve bir ihtiyacın gereği olarak bu kararı alır ve ortaokul düzeyinde Türkçe ders verecek nitelikli öğretmenler bulur ya da yetiştirmeleri için önlem alırsa Türkçenin şu anda yaşadığı gerilemenin de önüne geçilmiş olur.

Eğitim Bakanlığı'nın böyle bir uygulamayı başlatması için, genel olarak azınlık ilkokullarında Türkçenin yaşadığı düzey ve nitelikli öğretim sorununun giderilmesinin öğrencilerin ikinci dilleri Yunancanın öğretimine sağladığı katkının bilincine varması ve buna bilimsel verileri göz önünde bulundurarak inanması gerekir.

Azınlık öğrencilerinin devlet ortaokullarında ve azınlık ortaokullarına geldiklerinde yetersiz 6 yıllık temel eğitim kendini başarısızlık olarak

göstermektedir. Azınlık öğrencilerinin ortaokulu tamamlama oranlarındaki düşüklük bunun en açık kanıtıdır.Üst üste sınıf tekrarı sonunda öğretimi terk kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilerin ortaokulların eğitim programının gereklerine yanıt verecek temellerinin olmamasının yarattığı bu olumsuzluğu gidermek için, azınlık öğrencilerinin devam ettiği devlet ortaokullarına yabancı dilde eğitim veren okullarda olduğu gibi hazırlık sınıfı konup bu öğrencilerin bir yıl boyunca yoğun bir dil eğitiminden geçirilmeleri, Yunancayı bilmemenin yarattığı sakıncaları aşmak için bir çıkış yolu olabilir. Bir yıl boyunca Yunanca ile yoğun bir etkileşim, öğrencilerin aslında ilkokuldan yabancı olmadığı ikinci dillerindeki yetersizliklerini aşmaları için uygun bir eğitim ortamı oluşturabilir. Bu hazırlık sınıfı ülkeye gelen yabancılara uygulanan kabul sınıfları (takseis hypodohés) ile karıştırılmamalıdır. Hazırlık sınıfını geçen öğrenciler ortaokul 1. sınıfta egemen kültürün öğrencilerinin düzeyine ulaşmaları da dersleri izleyebilecek düzeyde Yunanca bilgisine sahip olacaklardır. Böyle bir hazırlık sınıfı uygulamasının başlatılması halinde azınlık öğrencileri devlet ortaokullarına geldiklerinde bir seviye tespit sınavından geçirilerek Yunancalarının ortaokul derslerini izleyecek düzey olup olmadığı tespit edilir. Seviyeyi tutturana olursa doğrudan ortaokul 1. sınıfa kayıt olur, düzeyi yeterli olmayanlar ise hazırlıktan geçirilir. Bu sayede hem zaman kaybı hem de eğitim öğretim sırasında Yunancada yaşanan anlama ve anlatma sorunları en aza indirilmiş olur. Azınlık öğrencileri arasında çok yüksek oranlarda seyreden eğitimi terk olayları da azaltılmış olur.

İkidiilli azınlık eğitiminde var olan sorunları gidermede öncelikle Yunanistan'ın iyiniyetli olması ve sorunların çözümünü gerçekten istemesi gerekir. Değişen azınlık politikası Azınlığın eğitim öğretimde karşılaştığı sorunları aşmada çözüm üretmelidir. Batı Trakya'daki Türk Azınlığın eğitim alanında karşılaştığı

sorunlar Azınlığın Yunanistan'da kültürel kimliğini koruyarak varlığını gelecekte sürdürebilmesi konusunda yaşamsal derecede önemlidir. Bu sorunların çözümünde Türkiye aktif olarak rol almalıdır; çünkü bu sorumluluk antlaşmaların gereğidir. Devlet okullarının sahip olduğu düzeye ulaşmış ikidilli azınlık eğitiminden uzun vadede sağlanacak yarar, alınması gereken tedbirler konusunda hâlâ ihtiyatlı davranan bürokrasinin direncini kıracaktır. Her şeyden önemlisi devlet azınlık okullarının şu andaki statüsüne dokunmadan nitelikli eğitim ortamı oluşturma konusunda kararlı olmalıdır. Eğer devlet bu okulların cahil bırakan, eğitmeyen okullara dönüştüğü yolundaki tezi işler ve bu yargıyı yaygın bir şekilde destekleyen tavır takınırsa, velilere devlet okullarını işaret ederse, azınlık içindeki aydınlar da farkında olmadan buna rehberlik ederse, azınlık okullarının gelecekte şu andaki statüde ve eğitim programı ile varlığını sürdürmesi, bu okullara gelen öğrenci sayısında yaşanacak düşmeden dolayı zor görünmektedir. Çünkü veliler arasında daha ilkokuldan itibaren devlet ilkokullarını tercih edenlerin sayısının hızla artması; gelecek için marjinalleşmiş, verimsiz, işlevsiz, ikidilli eğitim modeline rağmen ikidilliliği sağlamayan, devlet okullarının düzeyi ile asla rekabet edecek donanımı olmayan bir azınlık eğitiminin habercisidir.

Azınlık, aldığı eğitimle orantılı olarak kimliğini koruyarak Batı Trakya coğrafyasındaki varlığını ya sürdürecektir ya da önce dil düzeyinde sonra da kültürel açıdan egemen kültürü temsil eden topluluğa entegre olacaktır. Entegrasyon azınlık grupları için zaman içinde kaçınılmaz bir gelişmedir; ancak kültürel kimliğini koruyarak bu entegrasyonun gerçekleşmesi ikidilli eğitimin işlevlerini yerine getirmesi ile orantılıdır.

ÖZET

Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında ikidilli eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Yunanistan'da Batı Trakya'da ikidilli eğitim uygulayan azınlık ilköğretim okullarının 1. kademesini (6. sınıfı) tamamlamış ve ortaokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçede (L_1) ve Yunancada (L_2) yazılı anlatım ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi nedir?
- 2- Öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerisi düzeyleri ile yazılı anlatım becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğrencilerin Yunanca okuduğunu anlama becerisindeki düzeyleri ile yazılı anlatım becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4-Öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ile Yunanca okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5-İkidilli eğitim programında, eğitim dillerinden biri olan Türkçede (L_1) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisindeki düzey ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- İkidilli eğitim programında eğitim dillerinden ikincisi olan Yunancada (L_2) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasındaki düzey ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7- Öğrenciler, Türkçe ve Yunanca öğretim programında, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri için belirlenmiş olan hedef davranışları kazanmışlar mıdır?

Araştırma beş ana bölümden ve Ek'ler kısmından oluşmaktadır.

Birinci bölümde, tezde ele alınan problem tartışılmış, tezin temel amacı ortaya konmuş ve araştırmanın önemi üzerinde durulmuş, sayıltıları, kapsam ve

sınırlılıkları belirtilmiş, araştırmada geçen temel terimlerin tanımı yapılmış ve ilgili araştırmalara kısaca değinilmiştir.

Anadili ve ikidillilik başlığını taşıyan ikinci bölümde, öncelikle anadili kavramı, tanımı ve anadilinin önemi üzerinde durulmuş ve çokdilli ortamlarda anadili eğitimi sorunu ele alınmıştır. Bu bölümün devamında tüm değişkenleriyle ikidillilik konusu irdelenmiştir. İkidillilik bireysel ve toplumsal ikidillilik olarak ele alınmış ve bireysel ikidilliliğin türleri (ikinci dilin edinilmesi koşullarına göre, dilsel ölçütlere göre, psikososyodilsel ölçütlere göre) irdelenmiştir. Bu bölümde ayrıca yarıdillilik olgusunun yanı sıra ikinci dilin edinim biçimleri ile ikinci dilin ediniminde anadili ve diğer etkenler üzerinde durulmuştur. Son olarak dünyada değişik ülkelerde rastlanan ikidilli eğitim modelleri kısaca ele alınmış ve modeller eleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü, Batı Trakya Türk azınlığının eğitimine ayrılmıştır. Bu bölümde azınlık kavramının yanı sıra azınlık dili ve dilsel azınlık kavramları incelenmiş, Yunanistan'da Türk azınlığın anadili olan Türkçenin durumu, ikidilli Türk azınlık okullarının yasal statüsü ve ikidilli azınlık eğitim sisteminin birinci ve ikinci kademesi ele alınmıştır. Aynı bölümde ikidilli azınlık eğitiminin değişkenleri ve Batı Trakya'da azınlık okullarında uygulanan ikidilli eğitim modeli incelenmiştir.

Yöntem başlığını taşıyan dördüncü bölümde, araştırma modeli hakkında bilgi verildikten sonra araştırma evreni ve araştırmanın örneklem grubu tanıtılmıştır. Araştırmanın örneklemine 2002-2003 öğretim yılında Gümülcine (Komotini) ve İskeçe (Ksanthi) Azınlık Ortaokullarında 1. sınıfta kayıtlı olan öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen öğrenciler oluşturmuştur (109 öğrenci). Araştırmada

veriler, okuduğunu anlama becerisi için hem Türkçe hem de Yunanca için hazırlanmış çoktan seçmeli sorular, yazılı anlatım becerisi için ise yine iki dilde kompozisyon yazdırılması ile elde edilmiştir. Araştırmaya dönük veri toplama amacıyla yapılması planlanan uygulamalar, Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığından resmi izin alınmasından sonra gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan araçların geliştirilmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan 67 soruluk ölçme aracının ön uygulaması yapıldıktan sonra aracın son formuna 45 çoktan seçmeli soru alınmıştır. Soruların, ölçme konusu olan ve belirtke tablosunda yer alan (bkz.EK-6) 15 davranışı dengeli bir biçimde örneklemiş olmasına ve kapsam geçerliliklerinin korunmasına dikkat edilmiştir. Veriler iki aşamada ve bir ay arayla okulların iki kez ziyaret edilmesi sonucunda toplanmıştır. Çoktan seçmeli soruların değerlendirilmesinde “t” testinden yararlanılmış, yazılı anlatımların değerlendirilmesi amacıyla her iki dil için ayrı ayrı olmak üzere üçer uzman görev almıştır.

Beşinci bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ele alınmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda sorulan sorulara cevap oluşturması amacıyla uygulanan istatistiksel çözümlemelere ilişkin sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ile ilgili olarak 100 üzerinde yapılan değerlendirmede elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Yapılan “t” testi sonucunda okuduğunu anlama beceri düzeyi bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin; yani örneklem grubunun tamamının Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeylerinin (36,90) Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeylerinden (29,92) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yazılı anlatım becerisi

bakımından da öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisi ortalamalarının (41,63) Yunanca yazılı anlatım becerisi ortalamalarından (37,87) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma verileri, veri tabanında yer alan öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel akademik başarı ortalamalarıyla Yunanca ve Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulguları ikidilli azınlık okulları eğitim programının Türkçe dersi için ayrıntılı olarak belirlemiş olduğu, Yunanca dersi için ise programda bir cümle ile sınırlandırdığı hedeflerinin, ikidilli azınlık ilkokullarından mezun öğrencilerde gerçekleştirildiğine tanıklık etmemektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yazdırılan kompozisyonlar dil ve anlatım özellikleri bakımından incelendiğinde hem Türkçede hem de Yunancada yaşları ile doğru orantılı bir dilsel gelişim sergilemedikleri görülmüştür.

Beşinci bölümün sonunda araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralandıktan sonra azınlık eğitiminin niteliğini artırmaya katkı getireceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

SUMMARY

The below mentioned questions are attempted to be replied in the bilingual curriculum minority schools in Western Thrace of Greece during assessing their reading comprehension and written expression skills.

- 1- What is the written expression and reading comprehension skills of the students who have completed the first level (6th year) and attend to 1st year of the junior high school in Turkish (L1) and Greek (L2) languages in the minority primary schools that apply bilingual curriculum in the Western Thrace of Greece.?
- 2- Is there a significant correlation between the reading comprehension levels and written expression skill in Turkish Language among the students?
- 3- Is there a significant correlation between the reading comprehension levels and written expression skill in Greek Language among the students?
- 4- Is there a significant correlation between the reading comprehension skill of the students who have their curriculum in Turkish and Greek Languages?
- 5- Is there a significant correlation between the reading comprehension skills and written expression skills in Turkish Language (L1) and the general school success levels undergo bilingual curriculum programs?
- 6- Is there a significant correlation between the reading comprehension skills and written expression skills in Greek Language (L2) and the general school success levels who undergo bilingual curriculum programs?

- 7- Could the students be able to acquire the targeted behavioral changes in reading comprehension and written expression skills in Turkish Language and Greek Language curriculum programs?

The study is formed by five main parts and also the annexes.

In the first part the problem that is considered in the paper is discussed, the general objective of the paper is specified, the significance of its thesis is delineated, its content and limits are defined, the main terms that are mentioned in the study are defined and the related former studies are briefly outlined.

In the second part that is titled as mother language and bilingualism, particularly the mother language term is defined and the importance of mother language is point out and the importance of mother language in Multilingual environments are considered. The part is continued by reviewing the bilingualism issue by considering all its variables. Bilingualism is considered as individual and social bilingualism, and the kinds of individual bilingualism (according to the conditions in acquisition of the second language, according to linguistic criteria and according to psycho-social-linguistic criteria) are discussed. Also in addition to the half-language phenomenon, the acquisition type of the second language, and the mother language and other factors in acquisition of second language are mentioned. Finally, the bilingual education models that are encountered in other countries are briefly discussed with a critical approach.

In the third part, the education of the Turkish minority in Western Thrace is reviewed. In this part, the minority language and linguistic minority concepts in addition to minority concept are discussed and the state of the Turkish Language

which is the mother tongue of the Turkish minority in Greece, the legal status of the bilingual Turkish minority schools and the first and second levels of the bilingual minority education systems are mentioned. The variables of the bilingual minority education and the bilingual education model that is applied in the minority schools of Western Thrace are reviewed at the same part.

In the third part that is titled as “The Method”, of the study, the research method applied is reviewed. The universe and sample of the study are defined. The sample (109 students) is randomly collected among the Junior High School – 1st year students who are enrolled at the Minority schools in Gumulcine (Komotini) and Iskece (Ksanthi) Minority Junior High Schools. The data is obtained by multiple-choice questions for reading comprehension skills both in Turkish and Greek languages and by composition writing for written expression skills in both languages. The applications that are planned to be implemented for this study are realized after having taken the official permit from the National Education Ministry of Greece.

The views of the field specialists are asked during development of the tools for measuring the reading comprehension skills. After the preliminary application of the measurement device that is formed by 67 questions is implemented, 45 multiple-choice questions are taken into its final form. It is considered that the questions are duly represented the 15 behaviors that are shown in the content table at Annex 6 and their content validities are duly maintained. The “t” test is employed during assessment of the multiple-choice questions and the written expressions are assessed by three specialists for both of the languages.

In the 5th part, the findings that are obtained from the research are considered and the results regarding the statistical analysis that are applied in order find answers to

questions that are asked in connection with the objectives of the study are presented in tables. The findings that are derived from more than 100 evaluations in connection with the reading comprehension and written expression skills may be outlined as shown below:

The “t” test employed revealed that in the sample group, the Turkish Language reading comprehension skill scores are found higher (36.90) than the corresponding Greek Language reading comprehension skills (29.92) points. As for the written expression skills the corresponding mean scores are found higher for Turkish Language (41.63) than that of the Greek Language (37.87).

The research data indicates that the Turkish and Greek language skills that appear in the students whose scores are included into the database moderately correlate with each other. As for general academic success levels, a significant correlation is found with its score and with that of the reading comprehension and written expression skills in both Greek and Turkish Languages.

The research findings support that the curriculum of Turkish Language is described in detail in educational programs of bilingual minority schools, whereas the objective of Greek language is defined in single sentence for said programs.

When the compositions that are written by the students in order to assess the written expression skills are reviewed for their language and expression qualities it is observed that they did not manifest a linguistic development that is compatible with their chronological ages both in Turkish and Greek Languages.

In the fifth part the findings that are obtained in the study are outlined and proposals that are considered to contribute and increase the quality of the minority education are presented.

KAYNAKLAR

- AARBAKKE, V., (2000) "The Muslim Minority of Greek Thrace" Ph. D Thesis University of Bergen Bergen ,University of Bergen Press, Norway.
- ADA, A. F. , (1995), "Creative Education for Bilingual Teachers", Garcia, O.- Baker C., (1995), **Policy and Practice in Bilingual Education:A reader Extending the Foundations**. Clevedon: Multilingual Matters içinde, s.237-241.
- AKSAN, D., (1994) "*Anadili*" **TÖMER Dil Dergisi** içinde s..63-71, sayı 16.
- , (1995), **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, 5.baskı, TDK Yayını Ankara.
- ALASYA, F.,H., (1987), "*Batı Trakya'da Yunan Assimilasyonu*", **Türk Kültürü**, XXV/285-Ocak, s.7-15.
- ASEMAKOPOULOU F.,- HRESTIDOU-LIONARAKE S., (2002) **He Mousoulmaniké Meionotéta tés Thrakés kai oi Hellénotourkikes Sheseis** (Trakya Müslüman Azınlığı ve Türk-Yunan İlişkileri), A. A. Libané Yayınevi, Atina.
- AZES, K., (1999), **To Paidi Anamesa se Dyo Glosses** (Çocuk İki Dil Arasında), (çev. Rea Delveroudé), Polis Yayınları, Atina .
- BATI TRAKYA TÜRK İLKOKULLARI MÜFREDAT PROGRAMI, (1963) Akın Gazetesi Yayını, Komotini (Gümölcine).
- BAKER, C. (2001), **Heisagogé stén Diglossia kai Diglossé Ekpedeusé** (İkidilliliğe ve İkidilli Eğitime Giriş), (çev. Arhontoula Aleksandropoulou) Gutenberg Yayınları, Atina.
- BAKER, C.(1997), Bilingual Education in Ireland, Scotland and Wales in Bilingual Education, edited by Jim Cummins and David Corson, **Encyclopedia of Language and Education : V. 5. Bilingual Education**, Kluwer Academic Publishers, London.
- BALKAÇ, Z., (2002) "*Batı Trakya Türkleri*", **Türkler**, Cilt, 20, s., 470-488, Yeni Türkiye Yayınları , Ankara.
- BALTSİOTÉS, L., (1992) "*He Hekpedeusé tés Meionotétas tés Thrakés*" (Trakya'daki Azınlığın Eğitimi), **Periodiko Ekpedeutiké Koinotéta** içinde, sayı:15, s.18 vd.Atina.
- (1997) "*Helleniké Dioikesé kai Meionotiké Ekpedeusé sté Dytiké Thraké*" (Yunan Yönetimi ve Batı Trakya'da Azınlık Eğitimi), **To Meionotiko Fainomeno stén Ellada** (Yunanistan'da Azınlık Olgusu) içinde s.315-348, Kritike Yayını, Atina.
- BALTSİOTÉS, L.,-TSİTSELİKÉS K., (2001), **He Meionotiké Ekpedeusé tés Thrakés** (Trakya'daki Azınlık Eğitimi), Sakkoula Yayınları , Atina.
- BATI TRAKYA TÜRK ÖĞRETMENLER BİRLİĞİ VE BATI TRAKYA AZINLIĞI YÜKSEK TAHSİLLİLER DERNEĞİ, (2002) **Trakya'da Azınlık Eğitimi, 2002 Yılında Çözüm Arayışları İçin Yeni Bir Perspektif**, Bülten, Komotini (Gümölcine).

* Tezde yararlanılmış olan Yunanca kitap, tez ve makalelerin başlıkları Yunanca transliterasyon esasına göre yazılmış ve tezin yazarı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

- CASANOVA, U. (1991) “*Bilingual education: Politics or pedagogy?*”, O. Garcia (ed.) **Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman**, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, içinde s. 167-180.
- CHAMBRY, E., (2002) **Aisopos Masalları** (çev. Nurullah Ataç), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- CLOGG, R. (1997), **Modern Yunanistan Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- COHEN, L.-Manion, L., (1994) **Methodologia Ekpaideutikés Héreunas** (Eğitim Araştırmasının Metodolojisi) (çev.Mitsopoulou H.,-Filopoulou), Metaihmio Yayınevi, Atina .
- CUMMINS, J.- DANESİ M.. (1990) **Heritage Languages, The Development and Denial of Canada’s Linguistic Resources**, Toronto: Our Schools/Ourselves Education Foundation and Garamond Press.
- CUMMINS, J.(1991), “*The politics of paranoia: Reflections on the bilingual education debate*”, O. Garcia (ed.) **Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman**, Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins içinde 183-199.
- ,(1995), “*Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*”, Garcia, O.,- Baker C., **Policy and Practice in Bilingual Education:A reader Extending the Foundations**. Clevedon: Multilingual Matters, içinde s.. 103-115.
- , (2002), **Tautotétes hypo Diapragmateusé, Ekpedeusé me Skopo tén Endinamosé se mia koinonia té Eterotéas** (Kimlikler Müzakere Sürecinde, Farklılıklar Toplumunda Güçlendirme Amaçlı Eğitim) (çev. Souzana Argire), Gutenberg Yayınları, Atina.
- ÇELİKKAYA, H., (1997), **Eğitime Giriş**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- DAMANAKES, M. (2002), **He Hekpedeusé ton Palinnostoundon kai Allodapon Mathéton stén Hellada, Diapolitismiké Prosengisé** (Yunanistan'da Kesin Dönüş Yapanlar ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi, Kùltùrlèrarası bir Yaklaşım), Gutenberg Yayınları, Atina.
- DEMİREL Ö.,(1999), **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DİAFOTAKES G., (1999) “Peri Meionotéton kata to Diethnes Dikaio” (Uluslararası Hukuka Göre Azınlıklara Dair), Atina Pandeioy Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atina.
- DİVANE, E., (1999), **Hellada kai Meionotétes** (Yunanistan ve Azınlıklar), Kastanioté Yayınları, Atina.
- DOĞRUEL, S., -KURTER, S.,-GÜNDOĞDU, M., (2001) **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ELMAS, S. H., (1994) “Almanca –Türkçe İkidilli Öğrencilerde Türkçe Dilbilgisi Becerileri”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ENGİNARLAR, H., (1994), **Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı, Çağdaş Türk Dili: Dil ve Kavram Özel Sayısı: 77/78**, Ankara: Dil Derneği Yayınları, ss:34-37.
- EREN, H., (1997), **Batı Trakya Türkleri**, Rebel Basım, İstanbul.

- ERGENÇ, İ., (1983), “Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım” **Türk Dili** XVIII/ 379-380, s.195-206.
- , (1993), *Yurtdışındaki Çocuklarının Anadili Sorunu*, **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara: Hitit Yayınevi, s.61-70.
- , (1994), “Türkiye'deki Anadili Sorunu”, **TÖMER Dil Dergisi**, sayı 25, s.12-15, Ankara.
- FRANGOUDAKE, A.,(1999) **Glossa kai İdeologia** (Dil ve İdeoloji), Odysseas Yayınları , Atina.
- FRANGOUDAKE, A.,-DRAGONA, TH.,-ANDROUSOU, A.,(1997) Diapolitismiké Hekpaideusé kai Epimorfosé ton Hekpaideutikon (Kültürlerarası Eğitim ve Eğitimcilerin Hizmetiçi Eğitimi), **Syghrona Themata** Dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s. 70-75, Atina .
- FRANGOUDAKE, A., (2004) Anna Frangoudake ile “Müslüman Çocukların Eğitimini Destekleme Programı Konusunda bir Söyleşi” **Azınlıkça Dergisi**, Kasım sayısı içinde, s.70-75, Komotini (Gümölcine).
- GOTOVOS, A. (2002) **Hekpedeusé kai Heterotéta, Zétémata Diapolitismikés Pedagogikés** (Eğitim ve Farklılık, Kültürlerarası Eğitim Konuları), Metaihmio Yayınları, Atina.
- GARMENDİA C. M.,- AGOTE I. (1997), “*Bilingual Education in the Basque Country*”, J. Cummins and D. Corson (eds), **Encyclopaedia of Language and Education , Volume 5:Bilingual Education** ,99-108, Kluwer Academic Publishers, Printed in Netherlands, içinde.
- GÖRGÜ, Ali N.,(1996) “Avusturya İlkokullarında 4.Sınıfta Eğitim Gören Türk Çocuklarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine bir Araştırma”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÖĞÜŞ, B., (1978) **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- HALAÇOĞLU, Y., (1993) “*Batı Trakya Türkleri*”, **Türk Kültürü**, XXXI/367-Kasım, s. 675-678.
- HALİL, İ., (1999) “*Batı Trakya’da Lozandan günümüze, Türkçe öğretimin tarihi gelişimi ve politikası*” **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, içinde s.401-416 TDK Yayınları, Ankara.
- , (2003) “*Batı Trakya Türk Okullarında 1923’ ten Günümüze Eğitim Öğretim*” **Batı Trakya Türk Birliği**, yayın organı, yıl 1, sayı I, Ankara, s. 3-12.
- HASTAOĞLU, H., H., (1986) “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Eğitimi”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HEVANGELOPULOS, S.,(1998) **He Helliniké Hekpedeusé, Tomos 2. Heikostos Aionas** (Yunan Eğitim Sistemi, cilt 2, Yirminci Yüzyıl), Hellenika Grammata Yayını, Atina.
- HERAKLİDES, A., (1997) Meionotétes Heksoteriké Politiké kai Hellada (Azınlıklar Dış Politika ve Yunanistan) **To Meionotiko Fainomeno stén Hellada** (Yunanistan'da Azınlık Olgusu) içinde s.205-243, Kritike Yayını, Atina.

- HERAKLİDES, A.,(1997), *He Helleniké Meionotiké Politiké: He Anakhronistiké Stasé kai ta Aitia tés* (Yunan Azınlık Politikası: Çağdışı bir Tutum ve Nedenleri, **Syghrona Themata** Dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s.32-35, Atina.
- HERRMAN-TRİARHE V., (2000) **He Diglossia stén Paidiké Helikia, mia Psihoglossologiké Prosengisé**, (Çocuklukta İkidillilik, Psikodilbilimsel bir Yaklaşım) Gutenberg Yayınları, Atina.
- HORNBERGER, N. H., (1995) “*Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy*”, Garcia, O.,- Baker C., **Policy and Practice in Bilingual Education:A reader Extending the Foundations**. Clevedon: Multilingual Matters , içinde s.. 176-186.
- İLERİ GAZETESİ sayı :165/14.03.1980
- İMER, K (1990), **Dil ve Toplum**, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- İNAN, K.,- Öksüz, H., (1996) “*Batı Trakya Türklüğü ve Dr. Sadık Ahmet*”, **Türk Kültürü**, XXXIV /396 Nisan, s.195-205.
- KANAKİDOU, E., (1996) *To Diglossio Analytiko Programma kai he Parallélé Didaskalia sta Mousoulmanika Skholia tés Dytkikés Thrakés* (İkidilli Eğitim Programı ve Batı Trakya'daki Müslüman Okullarında Birbirine Paralel Eğitim), **Syghroné Hekpedeusé** dergisi, sayı 89, s.47-54, Atina .
- (1997) **He Hekpedeusé stén Mousoulmaniké Meionotéta tés Dytikés Thrakés** (Batı Trakya Müslüman Azınlığında Eğitim), Hellenika Grammata Yayını , Atina.
- , (1998) “*He Diakopé tés Foitésés stous Mousoulmanous Mathétes* (Müslüman Öğrencilerde Eğitimi Terk”, Papatheofilou, R.-Vosniadou, S.(1998) **He Hegkatalipsé tou Skholiou** (Okulu Terk), içinde, s.189-205, Gutenberg Yayınları, Atina.
- KANAKİDOU, E.-PAPAGİANNE V.,(1998) **Diapolitismiké Agogé** (Kültürlerarası Eğitim), Hellinika Grammata Yayını, Atina.
- KARAKATSANES, P. (1997) ve diğerleri, **Didaktiké Methodos sto Meionotiko Skholeio** (Azınlık Okulunda Eğitim Metodu), Aleksandroupole (Dedeğaç)
- KARASAR, N., (1994) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara.
- (1994) **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, Ankara.
- KATSİKAS, H.,-POLİTOU, E.,(1999) **Tsinganoi, Meionotikoi, Palinostountes kai Allodapoi stén Helleniké Hekpedeusé, Hektos “Taksés” to “Diaforetiko?”** (Yunan Eğitiminde Çingeneler, Azınlık Mensupları, Kesin Dönüş Yapanlar ve Yabancılar, Sınıf dışında Farklı olan mı?” Gutenberg Yayınları, Atina.
- KATSİKAS H.,-KAVVADİAS G.K., (2000) **He Anisotéta stén Helleniké Hekpedeusé** (Yunan Eğitim Sisteminde Eşitsizlik), Gutenberg Yayınları , Atina.

- KAVCAR, C., (1998), “*Türkçe Öğretimi ve Sorunlar*”, **TÖMER Dil Dergisi**, Mart 1998 sayı:65, Ankara: TÖMER Yayınları.
- , “*Anadili Eğitimi*”, **TÖMER Anadili Dergisi**, İzmir: TÖMER Yayınları, ss:1-15.
- KAVCAR, C., ve OĞUZKAN, F., SEVER S., (1995), **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara.
- KAYA, H., (1985) “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği”, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KENTRO EREYNON MEİONOTİKON OMADON (KEMO-Azınlık Grupları Araştırma Merkezi) (2001) **He Glossike Heterotéta stén Hellada** (Yunanistan'da Dilsel Çeşitlilik), Aleksandreia Yayını, Atina.
- KIRAN, Z., ve Ayşe, (2000), **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Ankara:Seçkin Yayınları.
- KIZILKAYA, B., **Türkçe Soru Bankası**, Doğan Yayıncılık, Ankara.
- KOCAMAN, A., OSAM, N., (2000) **Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü**, Hitit Yayınevi, Ankara.
- KOYZELES, G., (1997) “*Apo tén mé –Anagnorisé stén Paragnorisé tés Diaforas-Skepseis ya té Meionotiké Hekpaideutiké Politiké*” (Tanınamadan, Farklılığın Gözardı Edilmesine –Azınlık Eğitim Politikası Üzerine Düşünceler), **Syghrona Themata** dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s.45-48, Atina .
- KÖNİĞ, G., (1987) “*İkidillilik, Tanımı, Türleri*”, **Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını, 1. Dilbilimi Sempozyumu Bildirileri**, içinde s.85-89, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- KYRİAZE, N. (2002) **He Koinoniologiké Héreuna** (Toplumbilimsel Araştırma) Hellenika Grammata Yayınevi, Atina.
- LİNDHOLM, J. K.(1990) “*Bilingual Immersion Education, Criteria for Program Development*” , içinde s.91-102, **Bilingual Education Issues and Strategies** edit. Amado M. Padilla ve diğerleri, Corwin Press, Inc.Newbury Park, California.
- LA FONTAİNE , (1960), **Masallar**,(çev.Sabahattin Eyüboğlu), Yapı Kredi yayınları, İstanbul.
- LİONARAKE –KHRİSTİDOU S.(1997), “*Meionotiké Hekpedeusé : Ta Stereotypa, ta Aftonoéta kai ta Paraleipomena*” (Azınlık Eğitimi: Stereotipler, Bilinenler, Sözü Edilmeyenler) **Syghrona Themata** dergisi, Nisan – Haziran sayısı içinde, s.76-78, Atina.
- MARANGOS, S. –KELESİDES, G. (2004) *Apo ta Meionotika Skholia stén Meionotiké Ekpedeusé, Ekpedeutiké Endaksé” he Provlématikes Opseis ton Diastaseon tés Mathitikés Diarroés kai Skholikés Apotyhias* (Azınlık Okullarından Azınlık Eğitimine, Eğitim Açısından Katılım mı, yoksa Öğrenci Başarısızlığı ve Okulu Terkin Sorunlu Görünümlerinin Ulaştığı Boyutlar mı?) **VI.-Kültürlerarası Eğitim ve Yabancı Dil ya da İkinci Dil olarak Yunanca konulu Uluslararası Kongre ”Bildirileri, Patra**
- MALKİDES T., (1999) “He Politikés” tés Elladas kai Tourkias ya tén Thraké meta tén Hentaké tous sto NATO”, (Türkiye'nin ve Yunanistan'ın NATO ya katılımlarından sonra Trakya'ya İlişkin Politikaları) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pandeio Üniversitesi , Atina.

- MARSHALL, J.(1994), **Anadili ve Yazın Öğretimi**, (çev. Cahit Külebi) Başak Yayınları, Ankara.
- MAVROMMATES, G., (2003) Paratereseis Pano stén Skholiki” Stadiodromia ton Thrakioton Mousoulmanon (Trakyalı Müslümanların Okul Kariyerleri Üzerine Gözlemler), **Hekpedeutikoi Miloun se Hekpedevtikous ya tés Hembiries tous- Hekpedeusé Glossikon Meionotiton** içinde, Paratérétés Yayını, Thessaloniki (Selanik).
- MAVROMMATES, G., (2005) **Ta Paidia tes Kalkantzas** (Kalkanca Çocukları), Metahmio Yayını, Atina
- MAZİ-SELLA, E., (1997), “*Diglossia kai Oligotero Omiloumenes Glosses*” (İkidillilik ve Az Konuşulan Diller), **To Meionotiko Fainomeno stén Hellada** (Yunanistan'da Azınlık Olgusu) içinde s.349-413, Kritiki Yayını, Atina.
- (1999), **La Minorite Musulmane Turcophone de Grèce: Approche sociolinguistique d’une communauté bilingue**, Trochalia, Atina.
- (1999) **He. Koinonioglossologiké Pleura tés Diglossias** (İkidilliliğin Toplumdilbilimsel Yönü), Kerkyra (Korfou).
- (2001), **Diglossia kai Koinonia** (İkidillilik ve Toplum), Proskenio Yayınları, Atina.
- MERÇİL, E., (1966) “*Batı Trakya Türklerinin Eğitim Meselesi ve Yunan Baskısı*”, **Türk Kültürü** IV/ sayı 44, s..689-694.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1969) **Protokol, Türk-Yunan Kültür Komisyonu Ankara –Atina Toplantıları**, Ankara.
- (1987) **Milli Eğitim Temel Kanunu**, Ankara: MEB Yayınları Yay. No:254.
- MÜMİN, M., (1999) “*Batı Trakya’da Türkçe yayın hayatı*” **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, içinde s..365-374 TDK Yayınları, Ankara,
- MYTELES, A., (1998) **He Meionotites Mesa stén Skholiké Taksé** (Sınıf Ortamında Azınlıklar), Odysseas Yayınları, Atina.
- OMİLOS FİLON NİKOU RAPTE (1997), “*He Skholiké Ekpedeusé tés Meionotétas tés Thrakés, apo tén Hembiriya ton Hekpedeutikon* ”(Trakya Azınlığının Okul Eğitimi, Eğitimcilerin Deneyimlerinden) **Syghrona Themata** dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s.54-60, Atina.
- ONSUNOĞLU, İ. (1997) “*Kritike stén Meionotiké Hekpedeusé, he Matya tou Meionotikou*”(Azınlık Eğitimine Eleştiri, Azınlıktan Birinin Bakışı) **Syghrona Themata** dergisi, Nisan –Haziran sayısı içinde, s.61-64, Atina.
- ORAN, B., (1991), **Türk Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- ORHONLU, C., (1966) “*Batı Trakya Türk Azınlığının İsmi Meselesi ve Yunanistan’ın Parçalama Siyaseti*” **Türk Kültürü**, IV/44, s. 683-688.
- ÖZ, M., F., (2001), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

- ÖZBAY, M. (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine bir Araştırma”, yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZÇİÇEK, N., (1983) “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği”, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEMİR, Ç. M., (1988), “Federal Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Açısından İkidillilik ve İki Kültürlülük ile İlgili Eğitim Modelleri”, yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PALAIOKRASSAS S., ROUSSEAS P., VRETTAKOU V. (2001) **He Gymnasiaké Skholiké Diarroé stén Hellada, Posotika kai Poiotika Stikheia** (Yunanistan'da Ortaokulda Okulu Terk, Nitel ve Nicel Veriler), Paidagogiko Institutouto Yayını, Atina.
- PANAGİOTİDES, N., (1995) **Mousoulmaniké Moionotéta kai Hethniké Syneidésé** (Müslüman Azınlığı ve Ulusal Bilinç), Topiké Henosé Démon kai Koinotéon Evrou Yayını, Aleksandroupoli (Dedeagaç).
- , (1996) **To Meionotiko Hekpedeutiko Systéma tés Helladas** (Yunanistan Azınlık Eğitim Sistemi), Gnome Yayını, Aleksandroupoli (Dedeagaç).
- PAPAPAVLOU, N., A., (1997) “*Psychoglossologikes Diastaseis tés Diglossias*” (İkidilliliğin Psikodilbilimsel Boyutları), **Themata Diglossias kai Hekpedeusés**, içinde s.35-50, Editör, E., Skourtou, Nesos Yayınları, Atina.
- PAPATHEOFİLOU, R.,-VOSNİADOU, S., (1998), He Diakope tes Foitésés stous Mousoulmanous Mathétes (Müslüman Öğrencilerde Eğitimi Terk), **He Hengatalipsé tou Skholiou** (Okulu Terk) içinde, s.189-205, Gutenberg Yayınları, Atina.
- PEHLİVAN, A., (1994) “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında görülen Özellikler”, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PETROUNYAS, E., (1984), **Neolliniké Grammatiké kai Singritiké Analyse** (Çağdaş Yunanca Grameri ve Karşılaştırmalı Analiz), Thesaloniki (Selanik).
- ROMAİNE, S.,(1991) **Bilingualism**, Cambridge, Massahusetts, Blackwell.
- RODOP RÜZGARİ GAZETESİ , sayı 138/ 05.11.2003
- RUHİ, Ş.,(1994), *İlköğretim Türkçe Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları, Çağdaş Türk Dili Dergisi:Dil ve Kavram Özel Sayısı:77/78*, ss:24-26 Ağustos 1994, Dil Derneği Yayınları, Ankara.
- SABAN, A., (2004), **Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayınları, Ankara.
- SAĞLAM, F., (1999) “*Batı Trakya’da Türkçe yayınlar*” **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, içinde s..357-364 TDK Yayınları, Ankara.
- SAMSAR, M.(1991) “Batı Trakya Türk Azınlığının Sorunları”, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- SARAÇOĞLU, A., Çimen, C., Güzel Y., (2001) **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- SARI, M., (2001) “İkidilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- SARINAY, Y., (1990) “*Batı Trakya Türklerinin Hakları ve Yunan Politikası*”, **Türk Kültürü**, XXVIII /323-Mart, s.129-140.
- SARVANAKES, Th. (1987), **Paragontes pou Hepireazoun tous Mousoulmanopaidés stén Hekmathésé tés Hellenikés Glossas** (Müslüman Çocuklarını Yunanca Öğrenirken Etkileyen Etkenler), Aleksandroupoli (Dedeagaç).
- SENEMOĞLU, N., (2004), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SEVER, S.,(2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık
- (2002), “ *Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar*”, **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni, Bildirileri** içinde, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayını, s.185-204.
- “*Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları*”, **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz**, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı (AÇEV) Yayını, s.47-54, Ankara.
- SGOURİDES, P., (2000) **Thrakés Provlimatismoï sto Katoflé tou 21^{ou} Aiona** (21. Yüzyılın Eşiğinde Trakya’nın Sorunlarına İlişkin Düşünceler), Kastaniote Yayınları, Atina.
- SKOURTOU, E.,(1997) **Themata Diglossias kai Hekpedeusés** (İkidillilik ve Eğitim Konuları), Nésos Yayını, Atina.
- (1999) “*Odigei he Diglossé Hekedeusé Panta sté Diglossia?*” (İkidilli Eğitim her Zaman İkidilliliğe Götürür mü? Yorgogiannis, P. **Themata Diapolitizmikés Hekpedeusés**, Gutenberg Yayınları, Atina, içinde s...145-155.
- ,(1999) “*He Paradeigmatiké Skhesé Protés kai Deuterés Glossas kai he Paidagogikes tés Synepeies*” (Birinci ve İkinci Dilin Paradigmatik İlişkisi ve Bunun Eğitsel Sonuçları”, Yorgogiannis, P., **Themata Diapolitizmikes Hekpedeusés**, içinde, s.131-143 Gutenberg Yayınları, Atina,.
- ,(2000) **Diglossia (İkidillilik)**, Panepistimio Aigaiou, Rodos.
- STATHİ, P.,-TRESSOU, E. (1991), “*He Tritovathmia Meionotiké Ekpedeusé*” (Azınlık Yüksek Öğretimi) **Syghrona Themata** dergisi, Nisan –Haziran sayısı, s.68-69, Atina .
- STUBBS, M., (1995), “*Educational Language Planning in England and Wales : Multicultural Rhetoric and Assimilationist Assumptions*”, Garcia, O.,-Baker C., (1995), **Policy and Practice in Bilingual Education:A reader Extending the Foundations** içinde, s.25-39, Clevedon: Multilingual Matters.
- ŞAHİN, G., (1997) “Batı Trakya Türklerinin Günümüzdeki Eğitim ve Öğretim Sorunları”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- ŞERİF, Ş., “*Batı Trakya Türk Azınlığının Eğitim Sorunları*”, TDK, (1999), **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, içinde s.375-399 TDK Yayınları, Ankara.
- TAN, H., (1993) “*Temel ve Öncelikli Eğitim Yatırımı: Öğretmen*”, **Türk Kültürü**, XXXI /360-Nisan, s. 216-222, Ankara.
- TDK, (2000), **Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadili Sorunları Toplantısı**, TDK Yayınları, Ankara.
- TEKİN, H., (1980), **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara.
- , (2000), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınevi, Ankara.
- TOROSLU, M., (1965), “*Batı Trakya Türklerine Baskı Yapılıyor*”, **Türk Kültürü** III/31, s.436-441, Ankara.
- TOSUN, C., (1983), “*Anadiliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine*” **Türk Dili**, XIVII/379-380, S.220-226, Ankara.
- TÖMER, (1998), **Dünyada ve Türkiye’de Anadili Eğitimi: Kurultay Bildirileri**, (haz. Yener Lütfü Mert), TÖMER Yayınları, Ankara.
- TRAKYA'NIN SESİ GAZETESİ sayı 294/15.09.1988.
- TRESSOU, E. (1997) “*Mionotiké Hekpedeusé sté Traké : Ta Aitia téss Apotyhias* ” (Trakya’da Azınlık Eğitimi: Başarısızlığın Nedenleri), **Syghrona Themata**, dergisi Nisan –Haziran sayısı, s.49-53, Atina.
- TSİTSELİKES K., (1996) **To Diethnes kai Heuropaiko Kathestos Prostrasias ton Glossikon Dikaimaton ton Meionotéton kai he Helliniké Hennomé Taksé**, (Azınlıkların Dilsel Haklarının Avrupa’da ve Uluslararası Düzeyde Korunması Rejimi ve Yunan Hukuk Düzeni) Sakkoulas Yayınları, Atina.
- (1997), “*Ta Dikaionomata ton Meionotéton, Apo téss Nomiké Katokhyrosé stén Hefarmogé*”, (Azınlık Hakları, Yasal Korumadan Uygulamaya), **Syghrona Themata**, dergisi Nisan –Haziran sayısı, s.26-31, Atina.
- TSİSTELİKES, K.,-HRİSTOPOULOS, D., (1997) **To Meionotiko Fainomeno stén Hellada, mia Simvolé ton Koinonikon Hepistémon** (Yunanistan’da Azınlık Olgusu bir Toplumbilim Katkısı), Kritike Yayınları, Atina.
- TSİOUMES, K., (1994) “*He Mousoulmaniké Meionotéta téss Dyitikés Thrakés kai he Hellenoturkikes Sheseis (1923-1940)*” (Batı Trakya Müslüman Azınlığı ve Türk-Yunan İlişkileri 1923-1940), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selanik Aristoteles Üniversitesi, Thessaloniki (Selanik).
- TURGUT, M., F., (1983) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Ankara.
- UZUN, N E., (1998), **Dilbilgisinin Temel Kavramları, Türkçe üzerine Tartışmalar**, Ankara.
- UZUN SUBAŞI L.,-KEÇİK İ., (2001) **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım 2**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ÜNAL, M.,-ÖNER, M.,Y.,-BAYRAK, N. (2001) **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ÜNAL, T., (1969), “*Batı Trakya Türkleri*”, **Türk Kültürü**, VII/76-Şubat, s.279-287, Ankara.

- VAKALİOS, T., (1997) **To Provlima t  s Diapolitismik  s Ekpedeus  s st  n Thrak  , Erevna** (Trakya'da K  lt  rlerası Eēitim Sorunu), Gutenberg Yayınları, Atina.
- YANGOUNİDES, P.(1998) “*Diglossa N  piagogeio ya ta Paidya Meionot  tas st   Dytik   Thrak  *” (Batı Trakya’da Azınlık   ocukları i  in İkidilli Anaokulu) **Antitetradia t  s Hekpedeus  s** dergisi i  inde, sayı 49, s.76-79, Atina.
- YILDIZ, C., (2003) **Anadili   ēretiminde   aēdaē Yaklaēımlar ve T  rk  e   ēretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- YORGOGİANNES, P. (1999) **Themata Diapolitismik  s Hekpedeus  s** (K  lt  rlerarası Eēitim Konuları), Gutenberg Yayınları, Atina.

EKLER

ΕΚ -1 YUNAN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI PEDAGOJİ ENSTİTÜSÜ'NE ARAŞTIRMA İZNİ İÇİN VERİLEN BAŞVURU DİLEKÇESİ

Αίτηση

Του Κελαγά Αχμέτ Ιμπραήμ
του Χασάν και της Λουτφίε

Υποψήφιου Διδάκτορος
Τμήματος Διδασκαλίας και Μάθησης
των Τουρκικών Ινστιτούτου
Ανθρωπιστικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Αγκυρας/ Τουρκίας

Διεύθυνση Οικίας
Οδός Esenler 22/3 Abidin Pasa
Ankara
Τηλέφωνο
0090- 312- 3638287
e-mail:
kelaga@humanity.ankara.edu.tr

Διεύθυνση Εργασίας
Öğr. Gör. İbrahim Kelaga Ahmet
Ankara Üniversitesi
Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi
Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı
SİHİYE ANKARA /TURKEY

Τηλέφωνο 0090 312 3103280/1302
Φαχ: 0090 312 3105713
Κινητό: 0090 536 818 94 56
Θέμα: "Χορήγηση άδειας για
διεξαγωγή έρευνας στα
Μειονοτικά Γυμνάσια Κομοτηνής
και Ξάνθης"

;Αγκυρα 06/08/2002

Προς

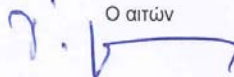
Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων
Τμήμα Α' Μειονοτικών Σχολείων
Μητροπόλεως 26-28
ΑΘΗΝΑ

Σας παρακαλώ να μου χορηγήσετε άδεια για διεξαγωγή
έρευνας στα μειονοτικά γυμνάσια Κομοτηνής και Ξάνθης κατά
το σχολικό έτος 2002-2003

Συνημμένα σας υποβάλλω:

1. Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας σε τέσσερα (4) αντίτυπα,
το οποίο περιλαμβάνει:
 - A. Το περιεχόμενο της έρευνας
 - B. Η μεθοδολογία της έρευνας, στην οποία
περιλαμβάνονται:
 - α. το σχέδιο έρευνας
 - β. η διαδικασία της δειγματοληψίας
 - γ. τα εργαλεία της έρευνας
 - δ. η αναλυτική κατάσταση των σχολείων
 - ε. η εκτίμηση των ωρών απασχόλησης
μαθητών και καθηγητών
 - στ. οι τρόποι διασφάλισης της ανωνυμίας και
προστασίας μαθητών, καθηγητών και
σχολείων
 - Γ. Η οργάνωση της έρευνας, στην οποία
περιλαμβάνονται:
 - α. Ο φορέας εκπόνησης
 - β. Ο φορέας χρηματοδότησης
 - γ. χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας
 - δ. βεβαίωση του Διευθυντή του Επιστημονικού
Φορέα στο όνομα του επιβλέποντος καθηγητή
της διατριβής Δοφ. Dr. Sedat SEVER
(αναπλ.καθ)
 - δ. βιογραφικό σημείωμα
2. Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας σε τέσσερα (4) αντίτυπα
καθώς και σε ηλεκτρονική μορφή (δισκέτα)

Ο αιτών



ΕΚ- 2 ΑΡΑΣΤΙΡΜΑ ΠΛΑΝΙ ÖZETİ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας – Μεσογείων 396 - 15341 Αγία Παρασκευή – www.pi-schools.gr

Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας

Τίτλος έρευνας: **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ (ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ) ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΤΟΥΡΚΙΚΑ**

Περίληψη (ως 100 λέξεις. Θέμα έρευνας, μεθοδολογία, δείγμα, τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου)
Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΥΤΗ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΜΟΥ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΤΙΤΛΟ. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΠΟΥ ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙ ΣΕ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΠΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΘΡΑΚΗ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΠΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΘΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΠΛΗΣ ΤΥΧΑΙΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΘΑ ΑΠΟΤΕΛΕΙΤΑΙ ΑΠΟ 100 ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. ΟΙ 50 ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ ΚΑΙ ΟΙ 50 ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΑΝΘΗΣ. ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟ ΘΑ ΕΠΙΣΚΕΦΤΟΥΜΕ ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΡΙΩΝ ΕΒΔΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΟΘΕΙ ΧΡΟΝΟΣ 90 ΛΕΠΤΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΑ ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΓΡΑΨΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΘΕΣΗ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΖΗΤΕΙΤΑΙ. Ο ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΜΗΝΑΣ ΠΟΥ ΘΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΗΜΗΣ ΑΔΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΜΟΔΙΑ ΑΡΧΗ.

Σημειώστε τον κύριο θεματικό άξονα της έρευνας

Με αναφορά στον παρακάτω κατάλογο : 2.0 / 5.0/ 6.1/ 6.8/ 9.0/ 11.0/

- 1.0 Ιστορία της Εκπαίδευσης
- 2.0 Εκπαιδευτική Πολιτική κ Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός
- 3.0 Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης
- 4.0 Εκπαιδευτικό Σύστημα: Βαθμίδες, Τύποι Εκπαίδευσης, Οργανισμοί
 - 4.1 Προσχολική Αγωγή
 - 4.2 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
 - 4.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 - 4.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
 - 4.5 Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
 - 4.6 Εκπαίδευση Ενηλίκων
 - 4.7 Ειδική Αγωγή
 - 4.8 Ιδιωτική Εκπαίδευση
- 5.0 Θεωρία και Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών
- 6.0 Διδακτική Θεωρία και Πράξη
 - 6.1 Γλώσσα
 - 6.2 Ανθρωπιστικές Επιστήμες
 - 6.3 Μαθηματικά
 - 6.4 Φυσικές Επιστήμες
 - 6.5 Τεχνολογία - Πληροφορική
 - 6.6 Κοινωνικές Επιστήμες
 - 6.7 Φυσική Αγωγή
 - 6.8 Ξένες Γλώσσες
 - 6.9 Αισθητική Αγωγή
- 7.0 Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
 - 7.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 - 7.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση
 - 7.3 Συμβουλευτική & Επί/κος Προσανατολισμός
- 8.0 Εκπαιδευτικό Υλικό κ Εκπαιδευτική Τεχνολογία
- 9.0 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
- 10.0 Εκπαιδευτικός
- 11.0 Μάθηση
- 12.0 Ψυχολογία
 - 12.1 Ψυχολογικές Ιδιότητες Ατόμου και Ανάπτυξη Ατόμου
- 13.0 Επιστήμες της Αγωγής
- 14.0 Εκπαίδευση και Κοινωνία
 - 14.1 Ισότητα και Μεροληψία
 - 14.1.1 Ισότητα των Δύο Φύλων
 - 14.2 Κοινωνικά Προβλήματα
 - 14.2.1 Βία στα Σχολεία
 - 14.2.2 Наркωτικά στα Σχολεία
- 15.0 Οικονομία και Εκπαίδευση
- 16.0 Συγκριτική Εκπαίδευση
- 17.0 Έρευνα και Μεθοδολογία
- 18.0 Γενικά Θέματα
- 19.0 Υγεία
- 19.1 Αγωγή υγείας

Όνοματεπώνυμο Υπεύθυνου Έρευνας: ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘ. ΣΕΝΔΑΤ ΣΕΒΕΡ (DOÇ.DR. SEDAT SEVER)

Μέλη Ερευνητικής Ομάδας:

Επιστημονικός Φορέας : ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΓΚΥΡΑΣ (ANKARA ÜNİVERSİTESİ) İNSTITÜTÜ ANÖRUPİSTİKON SPOYDUN (SOSYAL BİLİMLER ENSTİTUSU)

Διεύθυνση Φορέα : BEŞEVLER / ANKARA / TURKEY

Τηλέφωνο : 0090 312 2159001

Διεύθυνση ερευνητή : ANKARA ÜNİVERSİTESİ

DİL VE TARİH COĞRAFYA FAKÜLTESİ/ ÇAĞDAS YUNAN DİLİ VE EDEBİYATİ

06100 SİHHİYE ANKARA /TURKEY

Τηλέφωνο : 0090 312 3103280/1302 e-mail: kelaga@humanity.ankara.edu.tr

Φορέας/Πρόγραμμα Χρηματοδότησης : ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

Διεύθυνση Φορέα Χρηματοδότησης: -----

Τηλέφωνο : -----

Έτος/Ετη διεξαγωγής

έρευνας

200 3_ έως 200 3_

Ιδιότητα ερευνητή

1. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ ή ερευνητής δημόσιου φορέα
2. Υποψήφιος διδάκτορας
3. Μεταπτυχιακός φοιτητής
4. Εκπαιδευτικός
5. Σχολικός σύμβουλος
6. Άλλη ιδιότητα

Ποια:

Δείγμα έρευνας:

1. Διευθυντές σχολείων
2. Εκπαιδευτικοί
3. ΜΑΘΗΤΕΣ
4. Γονείς
5. Άλλοι

Πεδίο Έρευνας (Νομός/οί): ΡΟΔΟΠΗΣ ΚΑΙ ΞΑΝΘΗΣ

Προγραμματισμένος χρόνος

ολοκλήρωσης/δημοσίευσης

01 / _2004_

μήνας έτος

Σημειώστε ως έξι λέξεις κλειδιά που

σχετίζονται με το θέμα της έρευνας

- ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ
- ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
- ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ
- ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σχολική βαθμίδα δείγματος:

1. Νηπιαγωγείο
2. Δημοτικό
3. ΓΥΜΝΑΣΙΟ
4. Ενιαίο Λύκειο
5. ΤΕΕ
6. Ειδική αγωγή *

Αναλαμβάνω την υποχρέωση να καταθέσω στο Τμήμα Ερευνών του Π.Ι. ένα αντίγραφο της ολοκληρωμένης ή της δημοσιευμένης έρευνάς μου, για να καταχωριστεί στη Βιβλιοθήκη και μια περίληψη 100 λέξεων για να δημοσιευθεί στο Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας του Π.Ι.

ΥΠΟΨ. ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΚΕΛΑΓΑ ΑΧΜΕΤ ΙΜΠΡΑΗΜ

Υπογραφή:

*Κωδικός 1 έως 5.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ

Αθήνα 2-1-2003
Αρ. Πρωτ. 1686 /Ζ2 Βαθμός Πρωτ.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΞΕΝΩΝ & ΜΕΙΟΝ/ΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΤΜΗΜΑ Α' ΜΕΙΟΝ/ΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΠΡΟΣ: Κελαγά Αχμέτ
Ιμπραήμ
(μέσω του Συντονιστικού Γραφείου)

Μητροπόλεως 15
101.85 Αθήνα

ΚΟΙΝ : Συντονιστικό Γραφείο
Μειονοτικών Σχολείων
Πρωτ/βάθμιας & Δευτ/θμιας
Εκπ/σης
Ελ. Βενιζέλου 7
65 110 Καβάλα

Πληροφορίες : Πλαταρά Ζ.
Τηλέφωνο : 33 14 251

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

ΣΧΕΤ: Την αριθμ. 11/14-11-2002 πράξη του Π.Ι.
(Τμήμα Ε.Τ.Ε.Τ.)

Έχοντας υπόψη το αναφερόμενο σχετικό, εγκρίνουμε τη διεξαγωγή έρευνας από τον Κελαγά Αχμέτ Ιμπραήμ, υποψήφιο διδάκτορα του Τμήματος Διδασκαλίας και Μάθησης του Τουρκικού Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Άγκυρας/Τουρκίας, στα Μειονοτικά Γυμνάσια Θράκης, με θέμα: «Αξιολόγηση της δεξιότητας ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτής έκφρασης των (διγλωσσικών) μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά και Τουρκικά».

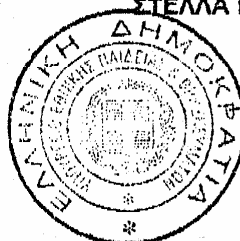
Οι επισκέψεις στα ανωτέρω σχολεία θα γίνονται κατόπιν συνεννοήσεως με τον Προϊστάμενο του Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων Πρωτ/βάθμιας & Δευτ/θμιας Εκπ/σης.

Η ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Συνημμένα: 1 έγγραφο

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΝΟΜΗ

Δ/ση Ξένων & Μειονοτικών Σχολείων
Τμήμα Α' (2)



ΣΤΕΛΛΑ ΠΡΙΟΒΟΛΟΥ

Πιστό Αντίγραφο
ο προϊστάμενος Τμήματος
Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

EK- 4 ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİ NOTLARI VE AKADEMİK BAŞARI ORTALAMALARI

Okul ve Öğr. No	Türkçe Yazılı Anlat. Ortalama.	Yunanca Yazılı Anlat. Ortalaması	Türkçe Okuduğu. Anlama	Yunanca Okuduğu. Anlama	Akademik Ortalama
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 1	31	30	42	42	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 2	65	59	58	58	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 3	90	92	67	42	95
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 4	59	25	38	31	45
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 5	63	59	31	31	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 6	27	14	27	31	28
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 7	41	28	18	16	41
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 8	36	16	33	18	38
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 9	44	18	22	20	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 10	45	44	31	29	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 11	69	60	62	40	80
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 12	35	17	33	16	60
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 13	39	23	33	20	42
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 14	37	15	42	13	37
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 15	32	47	33	29	70
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 16	35	21	31	24	41
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 17	59	44	51	27	60
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 18	56	57	31	27	50
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 19	39	22	47	36	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 20	49	37	44	40	70
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 21	60	51	47	27	65
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 22	56	34	22	33	45
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 23	34	25	24	11	42
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 24	48	10	27	27	47
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 25	59	59	56	38	75
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 26	28	20	16	33	39
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 27	36	15	31	16	33
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 28	34	14	18	33	39
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 29	46	12	51	31	40
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 30	30	33	71	42	75
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 31	52	21	38	29	70
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 32	50	56	49	40	90
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 33	57	63	44	40	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 34	43	17	44	36	40
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 35	13	21	47	27	42
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 36	52	49	58	36	80
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 37	56	53	71	42	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 38	61	63	69	53	95
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 39	55	48	56	36	41
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 40	35	4	51	31	39
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 41	57	31	69	40	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 42	66	49	71	40	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 43	44	21	29	29	43
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 44	24	21	27	13	60

Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 45	48	43	33	27	70
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 46	57	29	49	36	49
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 47	55	59	31	40	80
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 48	51	55	47	40	85
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 49	40	9	36	24	33
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 50	28	9	58	24	35
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 51	21	1	20	29	28
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 52	28	10	24	36	27
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 53	40	25	40	24	60
Gümölcüne Azınlık Ortaokulu 54	56	61	60	56	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 55	25	14	29	22	35
İskeçe Azınlık Ortaokulu 56	34	38	60	44	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 57	50	45	31	18	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 58	13	14	31	18	44
İskeçe Azınlık Ortaokulu 59	35	71	29	27	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 60	38	41	27	22	65
İskeçe Azınlık Ortaokulu 61	35	63	22	27	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 62	44	64	22	40	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 63	46	29	16	27	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 64	24	35	29	16	0
İskeçe Azınlık Ortaokulu 65	47	57	20	27	55
İskeçe Azınlık Ortaokulu 66	35	32	33	20	45
İskeçe Azınlık Ortaokulu 67	39	44	24	29	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 68	31	46	20	29	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 69	45	36	38	42	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 70	36	63	51	29	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 71	37	19	31	33	65
İskeçe Azınlık Ortaokulu 72	41	21	18	31	55
İskeçe Azınlık Ortaokulu 73	51	86	31	29	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 74	48	73	51	31	85
İskeçe Azınlık Ortaokulu 75	64	52	69	33	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 76	48	55	38	20	65
İskeçe Azınlık Ortaokulu 77	48	54	40	36	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 78	45	19	36	33	46
İskeçe Azınlık Ortaokulu 79	10	28	24	29	34
İskeçe Azınlık Ortaokulu 80	13	29	27	22	0
İskeçe Azınlık Ortaokulu 81	22	26	27	11	40
İskeçe Azınlık Ortaokulu 82	41	46	24	24	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 83	44	43	31	38	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 84	12	14	29	16	36
İskeçe Azınlık Ortaokulu 85	67	90	56	38	85
İskeçe Azınlık Ortaokulu 86	43	24	24	24	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 87	28	33	24	20	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 88	27	60	33	33	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 89	38	60	31	31	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 90	26	27	29	20	48
İskeçe Azınlık Ortaokulu 91	44	41	36	24	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 92	59	37	40	29	75
İskeçe Azınlık Ortaokulu 93	58	28	24	24	70

İskeçe Azınlık Ortaokulu 94	34	29	29	40	65
İskeçe Azınlık Ortaokulu 95	47	65	36	38	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 96	49	68	33	27	85
İskeçe Azınlık Ortaokulu 97	41	69	36	27	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 98	35	44	20	36	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 99	32	29	36	40	55
İskeçe Azınlık Ortaokulu 100	28	45	16	31	55
İskeçe Azınlık Ortaokulu 101	26	25	31	16	50
İskeçe Azınlık Ortaokulu 102	38	44	38	31	80
İskeçe Azınlık Ortaokulu 103	28	23	27	29	36
İskeçe Azınlık Ortaokulu 104	13	16	29	22	37
İskeçe Azınlık Ortaokulu 105	37	35	40	38	60
İskeçe Azınlık Ortaokulu 106	34	13	36	29	52
İskeçe Azınlık Ortaokulu 107	46	45	29	24	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 108	40	36	51	33	70
İskeçe Azınlık Ortaokulu 109	44	68	24	29	65

EK-5 YUNANCA YAZILI ANLATIMLARDA CÜMLE DÜZEYİNDE HATALI DİL KULLANIMLARI

- Μ'αρέσει τον πέχτης «ΡΟΥΣΤΟΥ» και την ομάδα ΦΕΝΕΡΜΠΑΧΤΣΕ» (2)
- Μ'αρέσει να διαβάσω. (2)
- Σ'αγαπάω την οικογένεια μου πάρα πολύ.(2)
- Μ'αρέσει να παίζω με την υπολογιστή. (5)
- Εγώ ορεία μαθητής και ορεία πεδάκι πολύ ορεία ποδέσφορο και ορεία πασκετπολ όλη πεδια πολή ορεία φίλη μου (...) (6)
- (...) εγώ πηγαίνει σχολείο Τζελάλ μπαγιαρ διαβάζω στο μαθήματα (8)
- Εγώ έχω μια σκύλος όνομα μου Τζακ. (8)
- Εγώ μου αρέσω τα πράγματα να βλέπω τηλεόραση. (9)
- Διαβάζω τα βιβλία είναι σταχτα που τα . (9)
- Μια μέρα να διαβάζω τα βιβλία αλλά έβλεπα μια κακό πράγμα . (10)
- Εκεί στην θάλασσα κολυμπήσαμε και ταξιδεύουμε στην βάρκα . (10)
- Εγώ είμαι μια ωραίο παιδί και θα διαβάζω τα μαθήματα μου και έτσι τελειώνει στο χρόνο. (10)
- Με λένε Ανίλ εγώ χρονία 13 εγώ όταν μεγαλώσω δουλεία ηλεκτρολογίω. Και ενα αδερφία έχει αδερφή όνομα .(13)
- Και πολύ αγαπάω στο σχολείο .(16)
- Σ'αγαπάω πάρα πολη το τραγούδια. (16)
- Εγώ έχω δύο αδερφή πρώτη αδερφή μου είναι Σεδά και οι δεύτεροι είναι Σεννούρ.(19)
- Και όταν δεν έχω μάθημα θα ίδα τηλεόραση. (20)
- Στο σπίτι μας ήταν μονοκατεικία. (21)
- Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω αγγλικών καθηγητών.(21)
- Εγώ και η αδερφή μου πολύ ήσυχο και καθαρό άνθρωπος.(22)
- Και εγώ είμαι το Μηνοτηκό Σχολείο με πρώτη τάξη και διαβάσο τα μαθήματαμου. (23)
- Και το Γυμνάσιο το σχολείο μου είναι Κομοτηνή . (26)
- Εγώ μπορείτε βιβλίο διαβάζει λίγο λίγο διαβάζει.
- Εγώ ένα πουλί και πολί τραγουδι (28)
- Εγώ όταν έκλιστα το σχολείο διαβάζαμε γράφουμε παίζουμε και μετά πήγαμε το χοριώ (55)
- Το χρώμα τα μάτια μου είναι μπελέ χρώμα.
-
- Και έρχομαι εδώ για να σχολείο εγώ αρέσω να διαβάσω τα μαθήματα μου (31)

- (...) και αρέσω να ακούσω διάφορες μουσικές. (33)
- Στο σχολείο με τους φίλους μου είμαστε πολύ καλή.
- Μου αρέσω την γιατρική επάγγελμα. (33)
- Ο πατέρας μου είναι ναφτηκής ο αδελφή μου είναι γιατρός και εμείς είμαι πηγένει στο σχολείο.(34)
- Όταν μεγαλήσω να γένει δάσκαλο να θέλω δάσκαλα γιατί παιδιά αγαπούσε .(35)
- Εγώ συνεχίζω το σχολείο της Κομοτηνής στο πρώτο γυμνάσιο (37)
- Αυτά τα συναισθήματα που μου αρέσει να κάνω . (37)
- Αγαπάω πολύ τα ζώα. (38)
- Αυτά είναι όλλα για μένα και για τους συνήθιες μου για σας με αγάπη. (38)
- Το αγαπημένο μου τραγουδίστρια είναι η Σακίρα . (39)
- Εγώ είμε (...), εγώ 14 χρονό είμε. (40)
- Το σκύλος μου λέγονται Τζινζάν.(41)
- Εγώ σε σ' αγαπάω μερικές φαγητά. (41)
- Μερικές φορές πηγαίνουμε με ταξίδι τη οικογένεια μας και περάσουμε πολύ καλός. (41)
- Αυτο χρονο διαβάζω από το Τζελάλ μπαγιαρ. (43)
- Εγώ πολύ αρεσε ποπ μουσική . Αυτα μουσική είναι πάρα πολύ ωρέα. (43)
- Τα αγαπημενο καλλιτέχνη μου είναι ζωγραφική. (47)
- Εγώ πάω πρώτυ γημνασήου Τζαλαλ μπαιαρ. (49)
- Εγώ έχω ενα γάτα γαταμου με λένε μπενέκ. (49)
- Είναι πολύ ωραία είναι ποδοσφαιρο τι ωραια ειναι ποδοσφαιρο. (50)
- Εγώ σ' αγαπάω πάρα πολλά ποδοσφαιριστής. (53)
- Εγώ όταν έκλιστα το σχολείο διαβάζαμε γράφουμε παίζουμε και μετά πήγαμε το χοριώ.(55)
- Το χρώμα τα μάτια μου είναι μπελέ χρώμα.(56)
- Εγώ το η μέρα μου προή σηκώνο φοράω το ρούχα . (57)
-και όταν δεν έχω μαθήματα βαβά μου κάνω βοήσγα . (58)
- Εγώ θα είθελα να γίνο κανένas δάσκαλος γιατί άμα γίνο δάσκαλος θα μαθένο τα παιδιά Γράμματα και αύριο μεθαύριο να γύνουν μεγάλη άνθρωπη. (64)
- Όταν δεν έχουμε σχολεί πέρνο βιβλίο να διαβάζο πέζο με τους φίλους μου βλέπω τηλεόραση και περνάο της μέρες. (66)
- Μένο σε ενα χοριό (67)
- Εγώ πηγαίνο στο μειονοτικό σχολείο. (67)
- Όταν κάνο την δουλεια μου καθήσο και διαβάζο ή και πειγένο στον φροντιστήριο.(68)

- Μου αρεση να πεζο απολογιστη και στα κενά ωρα μου διαβαζο βιβλια και μου ατσει να πεζο με τους φήλους μου και οταν γηνη καλο μερη παμε στο βουνο για να κανουμε πηκνηκ .(69)
- Εγω οταν δεν εχω σχολείο πειγενο να παιζω μπαλα και πειγενω αγγίκα σχολείο. (71)
- Εγώ πηγαίνω στην μειονοτικό γυμνάσιο και πρώτη γυμνάσιο πηγένω. 15 χρονόν είμε. (72)
- Οταν δεν έχει σχολείο εγώ γιαδάζω ένα βιβλίο μελένε κότας και άνθρωποι. Να ενξετάσω τι έκανε ο άνθρωπος και ο κότας . (72)
- Όταν ήρθε Σαβατό και κηριάκυς εγώ πηγένω στην κουλούπης εκεί έχει ποδοσφαιρή τηλεόραση ολό κητάζω...(72)
- Εγω και οι εικογένεια μου δεν είμαστε μαγαλεί τοσο εικογένει (77)
- Μου αρέση τα μηχανάκαι γαιτη μου αρέση να τρέχο να πήδεικσο. (78)
- Εμένα αθλητείς μου αρεσι ο ροναλδο γιατι πεζι πιο πολι απτους αλους πέχτες. Εγω οταν θα μεγαλοσο θελο να γινω ποδοσφαιριστις . (80)
- Είμε μασιτις προτι γιμνασιου .(80)
- Εγω οταν εκλιναν τα σχολια θαπα χωριο επεζα μπαλα και καστικα και τηζαμε τιλεορασι πεζαμε χωνοπο πολεμο και χτιπισα πουλή αναγαμε φοτια ιανα ζεστεουμε (84)
- Εγώ θα ηφαιλα να γύνο ποδοσφαιρευτής να βγω στο τηλεωραση. (87)
- Πηγενο Αγγεληκα ενα ώρα. εγώ δυο αδελφια εχω. ένα κορισι ένα αγωρι ονομα του Μουσταφά και Αγγεληκα πηγενη. Έγω παραμηφηκα βιβλία ηρακλῆς, αλατην. Τρία αρνακικα ένα λήκο, Πινοκιο. κ.τ.λ. (90)
- Αγαπαω να παω κρατους να κανω βολτες, Αγαπαω να δουλεωσω. Αγαπημενη αθλητης είναι μπαλητση. (91)
- Εγώ μένει το χωριό.(93)
- Η αδερφή μου το όνομα του είναι Κ.....(93)
- Εχω ενα μίκρω αδερφη και την λένε Σ.....(94)
- Εγο οταν δεν εχο σχολειο διαβαζο παιζο παο στην καληνα οδηγαο ποδιλατο κημαο βλεπο τηλεορασα πεζο καπια μερεσ(99)
- αφτι τι σαβατο θα κανουμε μια αγομα με Γαλατα Σαραϊ θα τον Νηκισουμε. (102)
- Εμησ οταν τελιοσεμε τοσ κοληο πηγαμε τη φαλασα εκμηνηαμε μηα εβδομαδ κανυμα πανιο και πεκσαμε εκη μετυσφυλυσμου. (104)
- Εχεται μια αδελφος ονομα είναι Μ.....3 χρονον είναι (106)

EK-6 OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDE SINANAN DAVRANIŞLAR

Okuduğu Düzeyine Uygun Bir Metni Tam ve Doğru Olarak Anlayabilme

Davranışlar

1. Metnin konusunu ya da temasını bir cümle ile yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Metnin ana düşüncesini bir cümle ile yazma /söyleme
3. Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri birer cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Metnin bakış açısını bir cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
5. Metindeki, daha önce karşılaşmadığı sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamamlama, ikileme ve terimlerin anlamını metnin bütünlüğü içinde sözün gelişinden kestirip bulma (yazma / söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
6. Metindeki, metni yönlendiren anahtar sözcükleri ya da sözleri yazarın kullandığı bağlam içinde anlamlandırma (yazma/ söyleme)
7. Metinde geçen olayın/ olayların geçtiği yeri, zamanını, nedenini, sonucunu ve gelişim sırasını yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
8. Metindeki (varsa) kahraman (lar) ın (iç ve dış) portresini / portrelerini kendi cümleleri ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
9. Metnin anlatım biçimini (açıklama, öyküleme, betimleme, tartışma) bir cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
10. Okuduğu metne uygun başlık bulma (yazma/ söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
11. Metindeki bir olay, durum ya da ana düşüncüyü karşılayacak bir atasözü / özdeyiş yazma/ söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
12. Okuduğu metindeki çelişen düşünceleri ve anlam tutarsızlıklarını belirtme (yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
13. Metnin türünü yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)
14. Metni bir cümle ile özetleme
15. Karışık cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralama

EK-7 BELİRTKE TABLOSU

AMAÇLAR ETKİNLİK ALANI	OKUDUĞU DÜZEYİNE UYGUN BİR METNİ TAM VE DOĞRU OLARAK ANLAYABİLME DAVRANIŞLAR*
OKUMA	1) Metnin konusunu ya da temasını bir cümle ile yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 9, 5, 8, 19 2) Metnin ana düşüncesini bir cümle ile yazma /söyleme. 14, 20, 28, 37 3) Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri birer cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 10, 3, 23, 29, 30, 36 4) Metnin bakış açısını bir cümle ile yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 34, 35 5) Metindeki, daha önce karşılaşmadığı sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama , ikileme ve terimlerin anlamını metnin bütünlüğü içinde sözün gelişinden kestirip bulma (yazma / söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 26, 27, 12, 6) Metindeki, metni yönlendiren anahtar sözcükleri ya da sözleri yazarın kullandığı bağlam içinde anlamlandırma (yazma/ söyleme) 7, 15, 25, 33, 7) Metinde geçen olayın/ olayların geçtiği yeri, zamanını, nedenini, sonucunu ve gelişim sırasını yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 1 8) Metindeki (varsa) kahraman (lar) ın (iç ve dış) portresini / portrelerini kendi cümleleri ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 13, 43, 41 9) Metnin anlatım biçimini (açıklama, öyküleme, betimleme, tartışma) bir cümle ile yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 22 10) Okuduğu metne uygun başlık bulma (yazma/ söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 4, 17 11).Metindeki bir olay, durum ya da ana düşüncüyü karşılayacak bir atasözü / özdeyiş yazma/ söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 6, 44, 39, 21 12) Okuduğu metindeki çelişen düşünceleri ve anlam tutarsızlıklarını belirtme (yazma /söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 16, 32, 11, 18 13) Metnin türünü yazma / söyleme (ya da önerilenler arasından seçip işaretleme) 24 14) Metni bir cümle ile özetleme. 21, 45 15) Karışık cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralama 31,38,40,42 * Her davranışın hangi sorularda sınındığı davranışın yanında belirtilmiştir.

EK-8 TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN SINANMASINDA UYGULANAN TESTLER

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

SEVGİLİ ÖĞRENCİLER

1. Bu test okuduğunuzu anlama becerinizi ölçmeyi amaçlayan her biri dört seçenekli 45 sorudan oluşmaktadır.
2. Aşağıda yer alan metinleri dikkatlice okuyunuz ve anlamaya çalışınız.
3. Her metinden sonra metinle ilgili sorular yer almaktadır.
4. Soruların her biri için dört yanıt verilmiştir siz en uygun olan yanıtı işaretleyiniz
5. Mümkünse her soruya yanıt vermeye çalışınız. Ancak soru zor geliyorsa üzerinde fazla zaman harcamayınız.
6. Her sorunun tek doğru cevabı vardır. Her sorunun doğru cevabını bulup onun önündeki harfi daire içine alınız.
7. Test ile ilgili bir sorunuz varsa şimdi sorunuz.
8. Testi cevaplama süresi 1 saattir .

Başarılar

(1.-2. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

ZEUS İLE TILKI

Zeus Tilkinin aklına, becerikliliğine hayran olmuş, onu hayvanların kralı etmiş. Ama; “Bu hayvanı böyle yükselttik ya, bakalım huyu değişti, tamahından (aç gözlülüğünden) vazgeçti mi? diye merak etmiş, yeni kral tahtirevanına kurulmuş, geçerken Zeus bir tonuzlan böceği uçuruvermiş. Tilki böceği görünce dayanamamış, halini şanını düşünmeden yerinden fırlamış, ille yakalamak istemiş. Zeus bunu görünce kızmış, krallığı elinde alıp gene eski haline döndürmüştür .

Aisopos

1.Aşağıdakilerden hangisi Zeus’un tilkinin elinden krallığını alma nedenidir?

- A) Tilkinin sözünde durmaması
- B) Tilkinin huyundan vazgeçmemesi
- C) Zeus’un Tilkiyi sınama isteği
- D) Tilkinin aklını kullanmaması

2.Metinde tilkinin davranışına en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz.
- B) Eşeğe altın semer vursalar eşek yine eşektir.
- C) Azı bilmeyen çoğu hiç bilmez.
- D) Akla gelmeyen başa gelir.

(3.-4. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

.....
Sevmekten korkmayın, sevdikçe dünyanız renklenecek, yalnızlık nedir bilmeyeceksiniz. Sadece aile bireylerini ve arkadaşları sevmek yetmez. İnsanları sevin; hayvanları sevin; çiçekleri, doğayı sevin. Çocukları, yaşlıları, müziği, tüm sanatları sevin.

Sevginin bir başka işlevi de mutluluğun birinci koşulu olması... sevgisiz insan mutlu olamaz. İstedığımız kadar başarılı olalım, bunu paylaşacak sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

İpek Ongun

3. Aşağıdakilerden hangisi parçada vurgulanmak istenen düşüncelerden biri değildir?

- A) İnsanları sevmekten korkmamalıyız.
- B) Sevgi ile yalnızlığımızdan kurtuluruz.
- C) İnsanları, doğayı ve hayvanları sevmeliyiz.
- D) Mutlu olmak için başarılı olmalıyız.

4. Aşağıdakilerden hangisi metne uygun bir başlık olamaz?

- A) Sevgi ve Çevremiz
- B) Sevginin İşlevleri
- C) Sevgi ve Mutluluk
- D) İkimizdeki Güzellikler

(5.-7.sorular şiire göre cevaplandırılacaktır.)

YÜKSEK EVDE OTURANLARIN TÜRKÜSÜ

Evleri yüksek kurdular,
Önlerinde uzun balkon,
Sular aşağıda kaldı,
Aşağıda kaldı ağaçlar...

Evleri yüksek kurdular.
On bin basamak merdiven,
Bakışlar uzakta kaldı,
Uzakta kaldı dostluklar

Evleri yüksek kurdular
Cama, betona boğdular.
Usumuzdaydı unuttuk
Topraktan uzakta kaldı
Toprağa bağlı olanlar

Gülten Akın

5. Şiirde aşağıdaki duygulardan hangisi daha yoğundur?

- A) iyimserlik B) umut C)üzüntü D)yakınma

6. İkinci dördlükte anlatılanı aşağıdaki atasözlerinden hangisi en iyi biçimde yansıtmaktadır?

- A) Gönülden gönüle yol vardır.
B) Gözden ırak olan gönülden de ırak olur.
C) Göz görmeyince gönül katlanır.
D) Dost kara günde belli olur.

7. Şiirde geçen “kurmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) Dün aldığımız karyolayı kurduk.
B) Kurduğu sofrayı bir görecektin.
C) Kurduğu turşu henüz olmadı.
D) Fabrikayı kuranı tanımıyoruz.

8.Merhaba yeni gelen gün
Gökyüzünde belirsiz aydınlık
Denizde çivit mavisi
Merhaba yaşama gücüm

Dördlüğün ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Yaşama sevinci B) Doğa sevgisi
C) Gökyüzünün güzelliği D) Deniz özlemi

(9. ve 10. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

SEVGİ

Sevgi, belki de insan duygularının en güzeli. İnsana en yakışanı.

Sevgi, canlandıran, genişleten, yeşerten, yumuşatan bir duygu. Sevgi hayatın zenginliğidir.

Bu duygumuz daha da gelişse de “sevgi dolu bir toplum”da, sevgi dolu bir dünyada yaşayabilsek.

Sevgi belki de insanın gerçek özgürlüğüdür.

Baskıcı insanda sevgiyi hiç görmedim.

Bencil insanda sevgiyi hiç görmedim.

Yılgın insanda sevgiyi hiç görmedim

Sevgi insana güç verir, cesaret verir, hayata katılma isteği verir, üretmek isteği verir, yaratmak isteği verir.

Sevgi, yaşamının gücü.

Kitapları seversiniz, hayvanları seversiniz, insanları seversiniz, ağaçları seversiniz.

Sevgi sizi büyütür. Geliştirir, güçlendirir. Onlar da sizi sever. Bunu bilirsiniz.

Sevildiğinizi duyarsınız ve güçlenirsiniz. Hayatla bağlarınız gelişir, zenginleşir....

Güçlü zayıf, mutlu mutsuz, varıl yoksul, güzel çirkin beyaz siyah demeden bütün insanları sevmeyi öğrenseydik .

İnsanı sadece insan olduğu için sevmeyi bilseydik.

Biz daha insan olurduk.

Dr. Erdal Atabek

9. Metinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Sevginin insan hayatındaki yeri
- B) Sevginin insana neler kazandırdığı
- C) Sevginin nasıl bir duygu olduğu
- D) Sevginin vazgeçilmezliği

10. Aşağıdakilerden hangisi parçada vurgulanmak istenen düşüncelerden biri değildir?

- A) Bencil insan sevgiden yoksundur.
- B) Sevgi insanın hayatla bağlarını geliştirir.
- C) Sevgi insana yaratma isteği verir.
- D) Sevgi dolu bir dünyada yaşamaktayız.

11).1)Yıllar var ki doğru dürüst yağmur yağdığı yok bu dağlara. 2)Bir zamanlar her gün yağarmış. 3) O yüzden bereket fışkırıyor her yandan 4) Ormanın yok oluşuna kayıtsız kalırsan orman da senden öcünü böyle alır işte.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafın akışını bozmaktadır

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

(12.-15.sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

AT İLE EŞEK

At ile eşek yüklerini yklenmiőler, gidiyorlarmıő. Eşek yorgunluktan bitmiő tükenmiő. Ata yalvar yakar olmuş:

“N’olursun, şu benim ykmden azını yklen; yoksa şimdi őuracıkta düşüp lvereceğim.”

At, eőeėin söylediklerine kulak asmamıő ve yoluna devam etmiş. Ama az sonra eşek gerçekten yolun ortasına yıkılıp lvermiő. Bunun zerine sahibi eőeėin yükünü indirmiő, atın sırtına vurmuő. Bunca yükün altında iki büklüm bükülen at:

“Ah benim akılsız kafam!” diye inlemiő. “Keőke eőeėin dediğini tutsaydım. Hem bu kadar yk yklenmezdim, hem de eőekik lmezdi boőuna.”

Aisopos

12. Parçadaki “yalvar yakar olmak” deyiminin anlamı nedir?

- A) Yardım istemek
- B) Ricada bulunmak
- C) ok yalvarmak
- D) Kendine acındırmak

13. Parçada at nasıl bir insan tipini canlandırır?

- A) Kuvvetli ve yardımsever
- B) Alakėnll ve iyiliksever
- C) Vurdumduymaz ve bencil
- D) Sıkıntıları paylaşan ve anlayıőlı

14. Parçanın ana düşüncesi, aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Gller güçsüzlerin halinden anlamaz.
- B) Gller güçsüzlere yardım etmelidir.
- C) İnsanlar yorulunca dinlenmelidir.
- D) Sıkıntılar paylaőıldık azalır.

15. Metinde geçen “yk” sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde metindeki ile eş anlamda kullanılmıştır?

- A) Vapur yükünü limana boőalttı..
- B) Ağır iş yüküne dayanamıyor.
- C) ocuk bu yükün altından kalkamaz
- D) Bu yüke herkes katlanamaz.

16.(1) Yazmaya yeni başlayan tanınmıő birinin anlatım biçimini benimsiyor.
(2) Onun gibi yazıyor.(3) Onun kaleminin gölgesinde yaşıyor. (4) Böylece kendi anlatıő biçimini ortaya koyuyor.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafın akışını bozmaktadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

17.Çocukluk yıllarımda okuduğum bir kitabı, dün yeniden açtım. Bana kitapları sevdiren şu sözleri yeniden okudum;
“Kitaplara soru sorarsınız bir şey gizlemezler. Eğer bilgileriniz yanlış ya da eksik ise sizinle alay etmezler. Kitaplara ne zaman yaklaşırsanız onların uyanık olduklarını görürsünüz.”

Bu kitapta başka bir yazar da şöyle söylüyordu:

“En iyi arkadaşlarım kitaplardır. Onların bulunduğu yer, benim için bir saray gibidir. İstediğim zaman dünyanın bütün bilginleri, sanatçıları düşünürleri ile orada konuşabilirim. Beğenmediğim sözleri, düşünceleri de olur. Onları da eleştiririm.”

.....
Bu sözlerle küçük yaşımdan beri hak veririm. Onun için kitap okumaktan uzak kalmadım.
Peyami Safa

Yukarıdaki parçaya hangisi en uygun başlık değildir?

- A) Kitap Sevgisi
- B) Çocuk ve Kitap
- C) Okuma Sevgisi
- D) Kitap ve Yazar

18.1) Ağustos ayının bir Cuma günü. 2)Ahmet Bey yemekten sonra minderin üstüne uzanmış, uyumak istiyor; ama karasinekler rahat bırakmıyor. 3) Ceketini ilikledi ve yatağa uzanıp bir güzel uyudu. 4) Köylülerin, duvar diplerine uzanıp yüzlerine birer mendil örtterek uyudukları gözünü önüne geldi.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafın akışını bozmaktadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

19. Sonbahar gelince göçmen kuşlar sıcak ülkelere göç etmeye çalışır. Yılan, kurbağa, kaplumbağa gibi hayvanlar kış uykusuna yatmaya hazırlanır. Karıncalar yuvalarına, arılar kovanlarına çekilmeye başlar.

Parçada aşağıdakilerden hangisi anlatılıyor?

- A) Sonbaharda hayvanlardaki değişiklikler
- B)Hayvanların yaşadıkları yerler
- C) Sonbaharda bitkilerdeki değişiklikler.
- D)Karada yaşayan hayvanlar

(20.-22. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

KESİK KUYRUKLU TİLKİ

Yaşlı bir tilki; ama dişlilerden,
Bir hayli tavuk, tavşan yemişlerden,
Tuzağa tutulmuş sonunda;
Ve nasılsa kurtulmuş.
Kurtulmuş; ama kuyruğu da bırakmış kapanda.
Utancından ölecek... Ne yapsın?
İstemiş bütün tilkiler de ona benzesin...
Bir kurultayda söz almış:
-Tilkiler, demiş bir şey sorayım size:

Bu kuyruk da ne oluyor bizim millete?
Ne diye sürükleriz bu boş ağırlığı?
Toza çamura bulansın diye mi?
Ne işimize yarıyor, rica ederim;
Ben bunu kesip atmalı derim.
-Çok doğru, demiş tilkinin biri;
Yalnız, lütfen çeviriniz de arkanızı,
Bir görelim kuyruksuz halimizi.
Gülmekten kırılmış millet,
Sen artık gel de söz dinlet.
Kısa kuyruk önergesi güme gitmiş,
Uzun kuyruk modası devam etmiş.

LA FONTAİNE

20. Yukarıdaki parçadan çıkarılması gereken ders aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanların bizi kötü yönde kendilerine benzetmek istemelerine karşı uyanık olmalıyız.
- B) Yaşlıların da hata yapabileceklerini düşünüp her zaman dikkatli olmalıyız.
- C) Başkalarını ikna etmede deneyimlerimizden mutlaka yararlanmalıyız.
- D) Kurnaz insanlarla ilişkilerimizde dikkatli olmalıyız.

21. Metni en iyi biçimde özetleyen cümleyi seçiniz

- A) Kuyruğunu bir kapana kaptıran tilki bu eksikliği gidermek için çareler arıyor ve arkadaşlarına danışıyor.
- B) Yaşlı bir tilki başına gelen bir talihsiz olaydan ders almıştır ve arkadaşlarını bu konuda uyarmaktadır.
- C) Tuzağa düşüp kuyruğunu kaptıran yaşlı tilkinin arkadaşlarını kendine benzetme çabaları sonuçsuz kalıyor.
- D) Kapana kuyruğunu kaptıran tilkiye arkadaşları yardım etmek için kuyruksuz halini görmek isterler.

22. Bu parçada aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

- A) açıklama B) betimleme C) öyküleme D) tartışma

(23.-27. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

KONUŞMA VE HOŞGÖRÜ

Hoşgörülü olmak, bize hitap eden kimsenin söylediklerini, birtakım peşin yargılara dayanarak tartışmadan reddetmek değil, bu söylenenleri dinleyip tarafsız bir görüşle inceledikten sonra karar vermektir.

Başkasının fikirlerini hiç incelemeden neden reddedelim? Neden bu fikirleri küçümseyerek karşılayalım? Biraz olsun gerçek payı yok mudur bu sözlerde? Bize bunları söyleyen hiç mi kafa yormadı acaba?

Bunun için size hitap eden kimsenin düşüncelerini öyle dinleyip anlamadan reddetmeye kalkışmayın. Onları inceleyiniz. Bakalım neler keşfedeceksiniz!

Tabi bütün insanların düşüncelerinde olduğu gibi, iyi ve kötü taraflar olduğunu göreceksiniz, doğru ve yanlış noktaları fark edeceksiniz.

Öyleyse, kabul edilebilecek olanı açıkça kabul ediniz, geri kalan kısmını da nezaketle tartışınız. Delillerinizi ortaya koyunuz; fakat karşı tarafın delillerini de dinleyiniz. Mantık kurallarına uyarak tartışınız, duygularınıza kapılarak değil.

Saint-Laurent

23. Aşağıdakilerden hangisi, parçada anlatılmak istenen düşüncelerden biri değildir?

- A) Bize söylenenleri incelemeyi reddetmemeliyiz .
- B) Başkalarının söylediklerine ön yargılı olmamalıyız.
- C) Karşımızdaki ile tartışırken mantık kurallarına uymalıyız.
- D) Başkaları ile tartışırken duygularımız da bizi yönlendirmelidir.

24. Metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) roman
- B) öykü
- C) deneme
- D) hikaye

25. Parçaya göre hoşgörülü bir insan için hangisi söylenemez?

- A)Hoşgörülü insan kendisine söylenenleri dinleyerek karar verir
- B)Hoşgörülü insan başkasının fikirlerini incelemeyi reddetmez
- C) Hoşgörülü insan mantık kurallarına ve duygularına uyarak tartışır
- D) Hoşgörülü insan başkasının fikirlerini küçümseyerek karşılamaz

26. Metinde geçen “kafa yormak ”deyiminin anlamı nedir?

- A) Bir konu üzerinde yorucu çalışmalar yapmak
- B) Bir şeyi kesinlikle yapmaya karar vermek
- C) Bir iş üzerinde derin derin düşünmek
- D) Bir konuda çözüm için yorulmak

27. Metinde geçen “tartışmak ”sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Ağız kavgası yapmak, münakaşa etmek
- B) Birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma
- C) Bir konu üzerinde yazılı olarak karşılıklı savunma
- D) Bir konu üzerinde sözlü sertçe atışma

(28.-30 sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Kitaplar bir odanın olduğu gibi bir kafanın da süsü olmaktan ibaret değildir; onlar uygar her insanın günlük ekmeğidir. Ruhun gıdasıdır. Yaşamımız ve mutluluğumuz için varlığı zorunlu olan gereksinimlerden biridir. Boş zamanlarımızda en yakın yoldaş, candan arkadaş,dert ortağı hep onlardır. Bir felakete mi uğradık? Onlar bizi teselli eder. Bir derdimiz mi var? Onlar bizi ümitsizliğe kapılmaktan korur. Bize neşe, ümit, cesaret veren hep kitaplardır.

Suut Kemal YETKİN

28. Metinde vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar kitap okumadan yaşayamaz.
- B) Kitaplar yaşamımızda çok önemlidir.
- C) Kitaplar en iyi dostumuzdur.
- D) Evimizi süslemek için kitaplardan yararlanırsınız.

29. Metinde aşağıdakilerin hangisinden söz edilmemiştir?

- A) Boş zamanlarımızı kitap okuyarak değerlendirebileceğimizden
- B) Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanılacağından
- C) Kitapların en yakın dost olduğundan
- D) Kitabın, uygar insanın temel bir gereksinimi olduğundan

30. Kitapların vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu en iyi hangi cümle ifade eder?

- A) Kitaplar ruhun gıdasıdır.
- B) Bizi onlar teselli eder.
- C) İnsanın günlük ekmeğidir.
- D) Kitaplar candan arkadaşdır.

31.1) Öğretim yılının son günleri idi.

2) Öğretmen sınıfa öyküler okuyordu.3) İşlenecek konu kalmamıştı.

4)Tümümüz bunları severek dinliyorduk .5) Hele bir tanesini hiç unutamam.

Cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturan sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A)1-2-5-4-3
- B) 1-3-2-4-5
- C) 2-1-3-4-5
- D) 3-1-2-5-4

32. 1)Apartmanlar insanları sınırladı. 2) Süslü, gösterişli hücreler içinde hapsedildi insanlar. 3) Aileler apartmanlarda kapıların ardında tek başlarına kaldılar. 4) Komşular birbirlerine daha yakın oldular

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafın akışını bozmaktadır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

(33.-37. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Yabancı ülkelere gitmiş olanlar görmüşlerdir. Orada gün erken başlar. İnsanlar erkenden ayaktadır. Bunca uygarlık yan gelip yatmakla elde edilmemiştir. Bunun karşılığı gece gündüz çalışmaktır. Gece hayatı işsiz güçsüz mirasyedinin harcıdır.

Haldun Taner

33. Bu metinde geçen “Orada gün erken başlar.” tümcesi ile anlatılmak istenen nedir?

- A) Yabancı ülkelerde güneşin erken doğduğu
- B) Yabancı ülkelerdeki insanların uykuyu sevmediği
- C) Yabancı ülkelerde gecelerin kısa, günlerin uzun olduğu
- D) Yabancı ülkelerdeki insanların erken kalkıp çalışmaya başladığı

34. Bu metne göre yabancılar erken kalkmalarının karşılığında ne elde ediyorlar?

- A) Sağlıklı bir yaşam
- B) İş yaşamında mutluluk
- C) Uygarlıkta ilerleme
- D) Güne neşe ile başlama

35. Yazar bu metnin anlatımında aşağıdakilerin hangisinden daha çok yararlanmıştır?

- A) Gözlemlerinden
- B) Okuduklarından
- C) Düşündüklerinden
- D) Duyduklarından

36. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada vurgulanan düşünce ile ilgili değildir?

- A) Gün erkenden kalkanlarıdır.
- B) Erken kalkan aldanmamış.
- C) Erken eken erken biçer.
- D) Gün doğmadan neler doğar.

37. Parçada ele alınan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Uygarlığın çalışmakla elde edildiği
- B) Günü iyi değerlendirmek için erken kalkmak gerektiği
- C) Çok çalışan insanların zengin ve başarılı olabileceği
- D) Savurganların uygarlığın ve zenginliğin değerini bilmediği

38.1) Bunun için doğdukları şehre , bir sevgi ile bağlı kalırlar.

- 2) İnsanlar onlarla iftihar ederler.
- 3) Yeryüzünde insanların meydana getirdikleri en muhteşem ve en ömürlü eserler şehirlerdir.
- 4) Şehirlerin kimler tarafından kurulduğu bilinmez.
- 5) Herkes onları kendi eseri sayar.

Yukarıdaki cümleler aşağıdakilerden hangisi gibi sıralandığında düzenli bir paragraf elde edilir?

- A) 2-1-4-5-3
- B) 1-2-4-3-5
- C) 3-4-5-2-1
- D) 4-5-1-2-3

39.BALIKÇI İLE İRİLİ UFAKLI BALIKLAR

Bir balıkçı ağını denizden çekip iri balıkları tutmuş, kumun üzerine sermiş ama ufak balıklar, deliklerin arasından kaçıp kurtuluvermişler.

Aisopos

Metindeki olaya en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küçük suda büyük balık olmaz.
- B) Büyük başın derdi büyük olur.
- C) Büyük balık küçük balığı yutar.
- D) Balık baştan kokar.

40.1) At gölgesinden korkmaktadır.

- 2) Fakat at sırtına kimseyi bindirmez.
- 3) İskender bunun nedenini araştırır.
- 4) Bir gün Büyük İskender'e bir at armağan edilir.
- 5) Atın başını güneye çevirerek onu hep o doğrultuda sürerek atı yatıştırır.

Yukarıdaki cümleler aşağıdakilerden hangisi gibi sıralandığında düzenli bir paragraf elde edilir?

- A) 1-2-3-4-5
- B) 4-2-3-1-5
- C) 2-3-4-5-1
- D) 4-5-1-2-3

KURUMUŞ GÖLÜN KURBAĞALARI

İki kurbağa bir gölde otururlarmış. Yaz gelince göl kurumuş, orayı bırakıp başka bir göl aramak zorunda kalmışlar. Gitmişler gitmişler, önlerine derin bir kuyu çıkmış. Biri, “Gel kardeş seninle şu kuyuya inelim.” demiş; ama öteki: “Ya bu kuyu da kurursa, bir daha nasıl çıkarız?” demiş, razı olmamış.

Aisopos

41. Parçada kuyuya inmek istemeyen karakter bakımından ne tip bir insan örneğidir?

- A) ihtiyatlı B) cesaretsiz C) başı havada D) çekingen

42. 1) Mama her türlü yiyeceğin karşılığı olarak kullanılır.
2) Bunlar, önce eliyle tuttuğu, gözüyle gördüğü, sevdiği kimselerin, eşyanın adıdır.
3) Çocuğun dili üç beş sözcükle başlar, giderek zenginleşir.
4) Anne, baba, mama gibi.
5) Dil gelişimi çocukta oldukça ilginç bir süreçtir.

Yukarıdaki cümleler aşağıdakilerden hangisi gibi sıralandığında düzenli bir paragraf elde edilir?

- A) 3-2-1-4-5 B) 3-1-4-5-2
C) 5-2-4-1-3 D) 5-3-2-4-1

(43.-45.sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

İNSAN İLE TILKI

Adamın biri türlü zararları dokunuyor diye bir tilkiye düşman kesilmiş. Hayvanı yakalamış, öcünü daha iyi almak için kuyruğuna bir bez bağlamış, bezi yağlayıp ateşlemiş. Ama Tanrı, tilkiyi o adamın tarlalarına salmış. Tam da ekinin kaldırılma zamanı imiş, adamcağız tutuşan başaklara bakıp bakıp ağlamış.

Aisopos

43. Parçadaki adam nasıl bir insan tipini canlandırır?

- A) acımasız B) kinci C) sinirli D) zalim

44. Metindeki adamın davranışına uyan atasözü aşağıdakilerden hangisidir

- A) Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
B) Zararın neresinden dönülürse kârdır.
C) Kurunun yanında yaş da yanar.
D) Düşmanın karınca ise onu fil zannet

45. Metni hangi cümle özetlemektedir?

- A) Çiftçi tarlalarına zarar veren Tilkiyi cezalandırıyor ve onun kuyruğuna bir bez bağlayıp yakıyor.
B) Tilkiyi yaptığı zararlardan dolayı acımasızca cezalandıran çiftçi bu öfkesinin bedelini ağır bir şekilde ödüyor.
C) Tilki kendisini cezalandıran çiftçiye tahmin etmediği bir başka zarar veriyor ve bunu hayatıyla ödüyor.
D) Tanrı çiftçinin cezalandırdığı tilkiye yardım ediyor ve onu öfkeli adamın elinden kurtarıyor .

EK-9. YUNANCA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN SINANMASINDA UYGULANAN TESTLER

ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

ΑΓΑΠΗΤΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ

1. Αυτό το τεστ αποτελείται από 45 ερωτήσεις με τέσσερις επιλογές η καθεμιά και αποσκοπούν να αξιολογήσουν την ικανότητα ανάγνωσης κατανόησής σας.
2. Διαβάστε προσεχτικά τα κείμενα που ακολουθούν και προσπαθήστε να τα καταλάβετε.
3. Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο.
4. Για κάθε ερώτηση έχουν δοθεί τέσσερις απαντήσεις, εσείς επιλέξτε την πιο κατάλληλη.
5. Αν μπορείτε προσπαθήστε να δώσετε απάντησης σε κάθε ερώτηση. Αν όμως η ερώτηση σας φαίνεται δύσκολη μην χάνεται τον χρόνο σας.
6. Για κάθε ερώτηση υπάρχει μια σωστή απάντηση. Βρέστε την σωστή απάντηση και βάλτε σε κύκλο το γράμμα που υπάρχει μπροστά.
7. Αν έχετε να ρωτήσετε κάτι σχετικά με το τεστ ρωτήστε τώρα.
8. Έχετε μια ώρα για να απαντήσετε στις ερωτήσεις.

ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Στην 1 και 2 ερώτηση να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Ο ΔΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΛΕΠΟΥ

Ο Δίας θαυμάζοντας την εξυπνάδα και την διανοητική ευελιξία της αλεπούς, την έστεψε βασίλισσα των ζώων. Θέλοντας όμως να διαπιστώσει αν, μαζί με την τύχη της, άλλαξε και η μικροπρέπεια της, καθώς την κουβαλούσαν σε ένα θρόνο, άφησε μπροστά της ένα σκαθάρι. Εκείνη δεν μπόρεσε να συγκρατηθεί βλέποντάς το να πετάει πάνω από τον θρόνο και, πήδηξε άκομψα προσπαθώντας να το πιάσει. Τότε ο Δίας μόλις είδε αυτό θύμωσε και πήρε πίσω την βασιλεία της και την επανέφερε στην παλιά της θέση.

1. Από τα παρακάτω ποια είναι η αιτία για την οποία ο Δίας πήρε πίσω τη βασιλεία της αλεπούς

- A) Η αλεπού δεν κράτησε τον λόγο της
- B) Η αλεπού δεν άλλαξε τη συνήθειά της
- Γ) Η επιθυμία του Δία να δοκιμάσει την αλεπού
- Δ) Η αλεπού δεν σκέφτηκε έξυπνα

2. Ποιο από τα παρακάτω ταιριάζει περισσότερο στην συμπεριφορά της αλεπούς;

- A) Οποιος ζητάει τα πολλά χάνει και τα λίγα
- B) Γάιδαρος είναι ο γάιδαρος, και αν ακόμη φορεί σέλα
- Γ) Οποιος δεν ξέρει τα λίγα δεν ξέρει και τα πολλά
- Δ) Αλλα λογιαριάζει κανείς και άλλα τον βρίσκουν

Στην 3 και 4 ερώτηση να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Μην φοβάστε να αγαπάτε, όσο αγαπάτε ο κόσμος σας θα χρωματίζεται, δεν θα ξέρετε τι σημαίνει μοναξιά. Δεν αρκεί μόνο να αγαπάμε τα μέλη της οικογένειας και τους φίλους. Αγαπήστε τους ανθρώπους, αγαπήστε τα ζώα, αγαπήστε τα λουλούδια και τη φύση. Αγαπήστε τα παιδιά, τους ηλικιωμένους, τη μουσική, αγαπήστε όλες τις τέχνες.

Μια άλλη λειτουργία της αγάπης είναι ότι αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση της ευτυχίας.....ο άνθρωπος που στερείται την αγάπη δεν μπορεί να είναι ευτυχισμένος. Όσο επιτυχημένοι και να είμαστε, αν δεν υπάρχουν οι αγαπημένοι μας, με τους οποίους θα το μοιραστούμε την επιτυχία δεν μπορούμε να είμαστε ευτυχισμένοι.

Ιπέκ Ονγούν

3. Ποιό από τα παρακάτω δεν είναι μια από τις ιδέες που θέλει να υπογραμμίσει το κείμενο;

- A) Δεν πρέπει να φοβόμαστε να αγαπάμε τους ανθρώπους
- B) Με την αγάπη ξεφεύγουμε από τη μοναξιά μας
- Γ) Πρέπει να αγαπάμε τους ανθρώπους, τη φύση και τα ζώα
- Δ) Για να είμαστε ευτυχισμένοι πρέπει να είμαστε επιτυχημένοι

4. Ποιό από τα παρακάτω δεν μπορεί να είναι κατάλληλος τίτλος για το κείμενο

- A) Η αγάπη και το περιβάλλον μας
- B) Οι λειτουργίες της αγάπης
- Γ) Η αγάπη και η ευτυχία
- Δ) Οι ομορφιές που υπάρχουν μέσα μας

**Στις ερωτήσεις 5-7 να απαντήσετε διαβάζοντας το ποίημα
ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΟΣΩΝ ΜΕΝΟΥΝ ΣΕ ΠΟΛΥΚΑΤΟΙΚΙΑ**

Τα σπίτια τα φτιάξανε ψηλά,
Μακρύ μπαλκόνι από μπροστά,
Μείνανε κάτω τα νερά,
Μείνανε κάτω τα δέντρα.....

Τα σπίτια τα φτιάξανε ψηλά
Δεκα χιλιάδες σκαλοπάτια,
Οι ματιές μείνανε μακριά
Μακριά μείνανε οι φιλίες

Τα σπίτια τα φτιάξανε ψηλά
Τα πνίξανε στο μπετόν και στο γυαλί
Ήταν στον νου μας το ξεχάσαμε
Μείνανε μακριά από το χώμα
Αυτοί που ήταν δεμένοι με το χώμα

Γιουλτέν Ακίν

5. Στο ποίημα ποιο από τα παρακάτω αισθήματα είναι πιο έντονο

- A) Αισιοδοξία B) Ελπίδα Γ) Λύπη Δ) Παράπονο

6. Ποιά από τις παρακάτω παροιμίες από τα κάτω αποδίδει καλύτερα αυτό που λέει η δεύτερη στροφή;

- A) Οι καλοί αγαπούν κι όταν βρίσκονται μακριά
B) Ό,τι δεν βλέπουν τα μάτια η καρδιά τα λησμονεί
Γ) Μάτια που δεν βλέπονται γρήγορα λησμονιούνται
Δ) Ο καλός φίλος στην ανάγκη φαίνεται

7. Η λέξη «φτιάχνω» που αναφέρεται στο ποίημα σε ποια από τις παρακάτω προτάσεις έχει την ίδια σημασία ;

- A) Φτιάξαμε το κρεββάτι που πήραμε χτες
B) Να έβλεπες το τραπέζι που έφτιαξε!
Γ) Το τουρσί που έφτιαξε δεν έγινε ακόμα
Δ) Δεν γνωρίζουμε αυτόν που έφτιαξε το εργοστάσιο

8. Για χαρά, μέρα που ξημερώνεις
Στον ουρανό ένα θαμπό φως
Στην θάλασσα το λουλακί γαλάζιο
Για χαρά, δύναμή μου για ζωή

Ποιό από τα παρακάτω είναι το θέμα του ποιήματος

- A) Η χαρά της ζωής B) Η αγάπη της φύσης
Γ) Η ομορφιά του ουρανού Δ) Ο πόθος της θάλασσας

**Στην 9 και 10 ερώτηση να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο
Η ΑΓΑΠΗ**

Η αγάπη μπορεί να είναι το πιο ωραίο από τα αισθήματα του ανθρώπου. Εκείνο που ταιριάζει περισσότερο στον άνθρωπο.

Η αγάπη είναι ένα αίσθημα που ζωντανεύει, διευρύνει, ανθίζει και μαλακώνει. Η αγάπη είναι ο πλούτος της ζωής.

Μακάρι αυτό το αίσθημά μας να αναπτυχθεί περισσότερο και να ζήσουμε «σε μια κοινωνία γεμάτη με αγάπη, σε έναν κόσμο γεμάτο με αγάπη.

Η αγάπη μπορεί να είναι η πραγματική ελευθερία του ανθρώπου.

Σε καταπιεσθή άνθρωπο δεν είδα καθόλου αγάπη

Σε εγωιστή δεν είδα καθόλου αγάπη.

Στον φοβισμένο άνθρωπο την αγάπη δεν είδα καθόλου.

Η αγάπη δίνει δύναμη στον άνθρωπο, του δίνει θάρρος, του δίνει θέληση για συμμετοχή στη ζωή, του δίνει θέληση για να παράγει κάτι, του δίνει θέληση για δημιουργία.

Αγάπη, η δύναμη της ζωής.

Αγαπάτε τα βιβλία, αγαπάτε τα ζώα, αγαπάτε τους ανθρώπους, αγαπάτε τα δέντρα.

Η αγάπη σας μεγαλώνει. Σας αναπτύσσει, σας δυναμώνει. Και αυτά σας αγαπάνε.

Αυτό το ξέρετε. Ακούτε πως σας αγαπάνε και παίρνετε δύναμη. Ο δεσμός σας με την ζωή αναπτύσσεται, εμπλουτίζεται.....

Αν μαθαίναμε να αγαπάμε όλους τους ανθρώπους χωρίς να τους χωρίζουμε σε δυνατούς-αδύνατους, σε ευτυχισμένους -δυστυχισμένους, σε πλούσιους-φτωχούς, σε όμορφους- άσχημους, σε λευκούς- μαύρους .

Αν ξέραμε να αγαπάμε τον άνθρωπο μόνο επειδή είναι άνθρωπος .

Εμείς θα γινόμασταν περισσότερο άνθρωποι.

Δρ. Ερδάλ Ατάμπεκ

9. Τι περιγράφεται στο κείμενο;

- A) Η θέση της αγάπης στην ζωή του ανθρώπου
- B) Τι αποφέρει η αγάπη
- Γ) Τι είδους αίσθημα είναι η αγάπη
- Δ) Η αναγκαιότητα της αγάπης.

10. Ποιο από τα παρακάτω δεν είναι μια από τις ιδέες που θέλει να υπογραμμίσει το κείμενο;

- A) Ο εγωιστής άνθρωπος στερείται την αγάπη
- B) Η αγάπη αναπτύσσει το δεσμό του ανθρώπου με την ζωή
- Γ) Η αγάπη δίνει στον άνθρωπο θέληση για δημιουργία
- Δ) Ζούμε σε έναν κόσμο γεμάτο με αγάπη

11.(1) Χρόνια τώρα δεν έχει βρέξει πραγματικά σ' αυτά τα βουνά. (2) Παλιά λένε ότι έβρεχε κάθε μέρα. (3)Γι' αυτό ευφορία αναβρύζει από παντού. (4)Αν μείνεις αδιάφορος στην καταστροφή του δάσους και το δάσος έτσι παίρνει από σένα την εκδίκησή του.

Από τις παραπάνω προτάσεις ποια δεν συμφωνεί με την ροή της παραγράφου;

- A) 1
- B) 2
- Γ) 3
- Δ) 4

**Στις ερωτήσεις 12-15 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο
ΤΟ ΑΛΟΓΟ ΚΑΙ Ο ΓΑΪΔΑΡΟΣ**

Το άλογο και ο γάιδαρος φορτώθηκαν τα φορτία τους και πηγαίνανε. Ο γάιδαρος εξαντλήθηκε από την κούραση και έγινε παρακαλεστής στο άλογο: «Σήκωσε λίγο από το φορτίο μου σε παρακαλώ γιατί τώρα θα πέσω κάτω και θα πεθάνω».

Το άλογο δεν έδωσε σημασία σε αυτά που είπε ο γάιδαρος και συνέχισε να βαδίζει. Αλλά μετά από λίγο ο γάιδαρος πραγματικά έπεσε στην μέση του δρόμου και πέθανε. Τότε το αφεντικό κατέβασε το φορτίο του γαϊδάρου και τα φόρτωσε όλα στο άλογο.

Το άλογο λύγισε από το βάρος του φορτίου και θρηνώντας είπε: «Αχ εγώ ο άμυαλος, μακάρι να άκουγα αυτά που μου έλεγε ο γάιδαρος. Και δεν θα κουβαλούσα όλα και δεν θα πέθαινε ο καημένος».

Αίσωπος

12. Η φράση του κειμένου «έγινε παρακαλεστής» τι σημαίνει;

- A) Ζητάω βοήθεια
- B) Παρακαλώ
- Γ) Παρακαλώ πάρα πολύ
- Δ) Κάνω κάποιον να με λυπηθεί

13. Στο κείμενο το άλογο τι είδος άνθρωπο αναπαριστάνει;

- A) Δυνατό και φιλότιμο
- B) Ταπεινό και καλοκάγαθο
- Γ) Αδιάφορο και εγωιστή
- Δ) Που μοιράζεται τις δυσκολίες και επιεική

14. Η κεντρική ιδέα του κειμένου με ποιο από τα παρακάτω μπορεί να εκφραστεί;

- A) Οι δυνατοί δεν δείχνουν κατανόηση στους αδύνατους.
- B) Οι δυνατοί πρέπει να βοηθούν τους αδύνατους
- Γ) Οι άνθρωποι όταν κουράζονται πρέπει να αναπαύονται
- Δ) Όσο μοιράζονται τα βάσανα μειώνονται.

15. Η λέξη «φορτίο» που υπάρχει στο κείμενο σε ποιά πρόταση από τις παρακάτω είναι συνώνυμη με εκείνο του κειμένου;

- A) Το καράβι άδειασε το φορτίο του στο λιμάνι
- B) Δεν μπορεί να αντέξει το φόρτο εργασίας
- Γ) Το παιδί δεν μπορεί να σηκώσει αυτό το βάρος
- Δ) Όλοι δε μπορούν να βαστάξουν αυτό το φορτίο

16.(1)Αυτός που πρόσφατα αρχίζει να γράφει, υιοθετεί τον τρόπο έκφρασης κάποιου διάσημου (2) Γράφει σαν αυτόν (3) Ζει στον ίσκιο της πέννας του (4) Έτσι εκδηλώνει τον δικό του τρόπο έκφρασης

Από τις παραπάνω προτάσεις ποια δεν συμφωνεί με την ροή της παραγράφου;

- A) 1
- B) 2
- Γ) 3
- Δ) 4

17. Ένα βιβλίο που διάβασα στα παιδικά μου χρόνια, χτες το άνοιξα ξανά. Διάβασα και πάλι αυτά τα λόγια που με έκαναν να αγαπήσω τα βιβλία.

« Στα βιβλία κάνετε ερωτήσεις και τίποτε δεν σας κρύβουν. Αν οι γνώσεις σας είναι λανθασμένες ή ανεπαρκείς, δεν σας κοροϊδεύουν. Όποτε πλησιάσετε τα βιβλία, θα δείτε ότι είναι ξύπνια»

Σε αυτό το βιβλίο ένας άλλος συγγραφέας έλεγε τα εξής:

« Οι καλύτεροι φίλοι μου είναι τα βιβλία. Το μέρος που βρίσκονται για μένα είναι σαν παλάτι. Εκεί, όποτε θέλω, μπορώ να μιλήσω με όλους τους σοφούς, τους καλλιτέχνες και τους διανοούμενους του κόσμου. Τυχαίνει να έχουν ιδέες και κουβέντες που δεν μου αρέσουν. Και εκείνα τα επικρίνω»

.....

Απο μικρός συμφωνώ με αυτά τα λόγια, γι' αυτό δεν έμεινα μακριά από το διάβασμα.

Πεγιαμή Σαφά

Ποιος δεν είναι ο κατάλληλος τίτλος για το παραπάνω κείμενο;

A) Η αγάπη για το βιβλίο

B) Το παιδί και το βιβλίο

Γ) Η αγάπη της ανάγνωσης

Δ) Το βιβλίο και ο συγγραφέας

18.(1) Μια Παρασκευή του Αυγούστου. (2) Ο κύριος Αχμέτ μετά το γεύμα ξάπλωσε πάνω στο μιντέρι και θέλει να κοιμηθεί όμως οι μύγες δεν τον αφήνουν ήσυχο. (3) Κούμπωσε το σακάκι του ξάπλωσε στο κρεβάτι και κοιμήθηκε με την ησυχία του. (4) Θυμήθηκε τους χωρικούς που ξαπλώνοντας δίπλα στους τοίχους κοιμούνται σκεπάζοντας με ένα μαντίλι το πρόσωπό τους

Από τις παραπάνω προτάσεις ποια δεν συμφωνεί με την ροή της παραγράφου;

A) 1

B) 2

Γ) 3

Δ) 4

19. Όταν έρχεται το φθινόπωρο τα αποδημητικά πουλιά αρχίζουν να φεύγουν για τις ζεστές χώρες. Τα ζώα όπως το φίδι, ο βάτραχος και η χελώνα ετοιμάζονται να πέσουν σε χειμερία νάρκη. Αρχίζουν να αποχωρούν για τις φωλιές τους τα μυρμήγκια και οι μέλισσες για την κυψέλη τους.

Ποιο από τα παρακάτω περιγράφεται στο κείμενο;

A) Οι αλλαγές στα ζώα το φθινόπωρο

B) Τα μέρη που ζούν τα ζώα

Γ) Οι αλλαγές στα φυτά το φθινόπωρο

Δ) Τα ζώα που ζούν στην ξηρά

Στις ερωτήσεις 20-22 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Η ΑΛΕΠΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΜΜΕΝΗ ΟΥΡΑ

Μια γέρικη αλεπού, αλλά με επιρροή

Από εκείνες που έφαγαν αρκετούς λαγούς και κότες,

Στο τέλος πιάστηκε στην παγίδα

Και ποιος ξέρει πώς τα κατάφερε και γλίτωσε.

Γλίτωσε, αλλά και την ουρά της άφησε στην παγίδα.

Θα πεθάνει από την ντροπή της.....Τι να κάνει;

Θέλησε όλες οι αλεπούδες να την μοιάσουν.....

Σε μια συνέλευση πήρε λόγο:

-Αλεπούδες είπα να σας ρωτήσω κάτι:

Τι είναι αυτή η ουρά για την ράτσα μας;

Γιατί κουβαλάμε αυτό το άχρηστο βάρος;
Για να ανακατεύεται στην σκόνη και στην λάσπη;
Σε τι μας χρησιμεύει σας παρακαλώ.
Εγώ λέω να το κόψουμε και να το πετάξουμε.
-Πολύ σωστά, είπε μια αλεπού,
Μόνο σας παρακαλώ γυρίστε την πλάτη σας,
Να δούμε μια φορά πώς είστε χωρίς ουρά.
Έσκασε ο κόσμος από τα γέλια,
Μετά εσύ έλα να τους πείσεις.
Η πρόταση της κοντής ουράς πήγε χαμένη,
Συνεχίστηκε η μόδα της μακριάς ουρά

Λα Φονταίν

20. Ποιο είναι το δίδαγμα από το παραπάνω κείμενο;

- A) Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην επιθυμία κάποιων να μας κάνουν να τους μοιάσουμε στα αρνητικά χαρακτηριστικά
- B) Σκεφτόμενοι ότι και οι ηλικιωμένοι μπορούν να κάνουν λάθη, πάντοτε πρέπει να είμαστε προσεκτικοί.
- Γ) Οποσδήποτε πρέπει να χρησιμοποιούμε τις εμπειρίες μας για να πείσουμε τους άλλους
- Δ) Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στις σχέσεις μας με πονηρούς ανθρώπους.

21. Διαλέξτε την πρόταση που συνοψίζει με τον καλύτερο τρόπο το κείμενο

- A) Η αλεπού που χάνει την ουρά της σε μια παγίδα, αναζητεί λύσεις για να καλύψει αυτό το ελάττωμα
- B) Ένα άτυχο γεγονός έχει γίνει μάθημα σε μια γέριχη αλεπού και αυτή προειδοποιεί τους φίλους της πάνω σε αυτό το θέμα.
- Γ) Η προσπάθεια μιας αλεπούς που έπεσε στην παγίδα και έχασε την ουρά της να της μοιάσουν οι φίλοι της μένει χωρίς αποτέλεσμα
- Δ) Οι φίλοι της για να βοηθήσουν την αλεπού που έχασε την ουρά της σε μια παγίδα, θέλουν να δουν πώς είναι χωρίς ουρά

22. Σε αυτό το κείμενο ποιο εκφραστικό μέσο χρησιμοποιήθηκε ;

- A) Εξήγηση B) Περιγραφή Γ) Διήγηση Δ) Συζήτηση

Στις ερωτήσεις 23-27 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΟΧΗ

Το να είσαι ανεκτικός δε σημαίνει απόρριψη χωρίς συζήτηση εξαιτίας κάποιων προκαταλήψεων των όσων λέει κάποιος που απευθύνεται σ'εμάς, αλλά να αποφασίζει αφού ακούσει όσα λέγονται και αφού μελετήσει από μια ουδέτερη σκοπιά .Γιατί να απορρίψουμε τις ιδέες κάποιου χωρίς να τις εξετάσουμε; Γιατί να αντιμετωπίσουμε αυτές τις ιδέες με περιφρόνηση; Δεν υπάρχει σε αυτά τα λόγια έστω και κάποια δόση αλήθειας; Αυτός που μας τα λέει άραγε δεν βασάνισε καθόλου το κεφάλι του;

Γι'αυτόν το λόγο μην προσπαθείτε να απορρίψετε τις ιδέες αυτού που σας μιλάει χωρίς να τις ακούσετε και να τις καταλάβετε. Εξετάστε τις. Να δούμε τι θα ανακαλύψετε!

Φυσικά, όπως συμβαίνει και με τις απόψεις όλων των ανθρώπων, θα δείτε ότι υπάρχουν θετικές και αρνητικές πλευρές και θα παρατηρήσετε τα σωστά και τα λανθασμένα σημεία.

Άρα εκείνο που μπορεί να γίνει αποδεκτό αναγνωρίστε το ανοιχτά και το υπόλοιπο συζητήστε το με ευγένεια. Εκφράστε τις αποδείξεις σας αλλά ακούστε και τις

αποδείξεις της άλλης πλευράς. Συζητήστε σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής και όχι παρασυρόμενοι από τα αισθήματά σας

Σαιντ-Λόρεντ

23. Ποιο από τα παρακάτω δεν είναι μια από τις ιδέες που θέλει να εκφράσει το κείμενο;

- A) Δεν πρέπει να απορρίπτουμε αυτά που μας λέγονται χωρίς να τα εξετάσουμε
- B) Δεν πρέπει να είμαστε προκατειλημμένοι για αυτά που μας λέει κάποιος
- Γ) Όταν συζητάμε πρέπει να τηρούμε τους κανόνες της λογικής
- Δ) Όταν συζητάμε πρέπει να μας καθοδηγούν και τα αισθήματά μας

24. Σε ποιο από τα παρακάτω είδη ανήκει το κείμενο;

- A) Μυθιστόρημα
- B) Διήγημα
- Γ) Δοκίμιο
- Δ) Ιστορία

25. Τι δεν μπορούμε να πούμε για τον ανεκτικό άνθρωπο;

- A) Ο ανεκτικός άνθρωπος αποφασίζει ακούγοντας αυτά που λέγονται
- B) Ο ανεκτικός άνθρωπος δεν απορρίπτει τις ιδέες κάποιου χωρίς να τις εξετάσει
- Γ) Ο ανεκτικός άνθρωπος συζητεί βασιζόμενος στα αισθήματά του και στους κανόνες της λογικής
- Δ) Ο ανεκτικός άνθρωπος δεν αντιμετωπίζει με περιφρόνηση τις ιδέες του άλλου

26. Στο κείμενο η φράση «βασάνισε το κεφάλι» ποιά έννοια έχει ;

- A) Το να κάνει κάποιος επίπονες εργασίες πάνω σ'ένα θέμα
- B) Το να αποφασίζει κάποιος οπωσδήποτε να κάνει κάτι
- Γ) Το να σκέφτεται κανείς πολύ σοβαρά πάνω σ'ένα θέμα
- Δ) Το να κουράζεται κανείς να λύσει κάποιο ζήτημα

27. Στο κείμενο η λέξη «συζητώ» ποια έννοια έχει;

- A) Λογομαχώ, διαπληκτίζομαι
- B) Ο αμοιβαίος ισχυρισμός αντίθετων μεταξύ τους απόψεων
- Γ) Ισχυρισμός αντίθετων μεταξύ τους απόψεων με έγγραφο τρόπο
- Δ) Η έντονη λογομαχία πάνω σε ένα θέμα

Στις ερωτήσεις 28-30 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Τα βιβλία δεν αποτελούν στολίδι του μυαλού με τον ίδιο τρόπο που στολίζουν ένα δωμάτιο, αυτά είναι το καθημερινό ψωμί κάθε πολιτισμένου ανθρώπου. Είναι η τροφή της ψυχής. Είναι μια από τις ανάγκες που η ύπαρξή τους είναι απαραίτητη για την ζωή μας και την ευτυχία μας. Στον ελεύθερο χρόνο μας αυτά είναι συνέχεια οι πιο κοντινοί σύντροφοι, πολύ στενοί φίλοι και παρηγορητές. Μας βρήκε κάποια δυστυχία; Εκείνα μας παρηγορούν. Εχουμε ένα πρόβλημα; Εκείνα μας προστατεύουν από το να παρασυρθούμε στην απελπισία. Τα βιβλία είναι εκείνα που μας δίνουν συνέχεια χαρά, ελπίδα και θάρρος.

Σουούτ Κεμάλ Γιετκήν

28. Από τις παρακάτω ιδέες ποια είναι εκείνη που τονίζεται στο κείμενο

- A) Οι άνθρωποι δεν μπορούν να ζήσουν χωρίς να διαβάσουν βιβλία.
- B) Τα βιβλία είναι πολύ σημαντικά στην ζωή μας.
- Γ) Τα βιβλία είναι οι καλύτεροι φίλοι μας.
- Δ) Επωφελούμαστε από τα βιβλία για να διακοσμήσουμε το σπίτι μας

29. Τι από τα παρακάτω δεν αναφέρεται στο κείμενο;

- A) Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον ελεύθερο χρόνο μας διαβάζοντας βιβλία
- B) Η συνήθεια της ανάγνωσης αποκτιέται στη μικρή ηλικία
- Γ) Τα βιβλία είναι οι πιο στενοί φίλοι
- Δ) Το βιβλίο είναι μια βασική ανάγκη κάθε πολιτισμένου ανθρώπου.

30. Ποια πρόταση αποδίδει καλύτερα το γεγονός ότι τα βιβλία είναι απολύτως αναγκαία;

- A) Τα βιβλία είναι η τροφή της ψυχής
- B) Εκείνα μας παρηγορούν
- Γ) Είναι το καθημερινό ψωμί του ανθρώπου
- Δ) Τα βιβλία είναι πολύ στενοί φίλοι

31.(1) Ήταν οι τελευταίες μέρες του σχολικού έτους

- (2) Ο δάσκαλος διάβαζε διηγήματα στην τάξη
- (3) Δεν είχαν μείνει θέματα για μάθημα
- (4) Όλοι μας τα ακούγαμε αυτά με ευχαρίστηση
- (5) Ειδικά ένα δεν μπορώ να το ξεχάσω

Αν βάλουμε τις προτάσεις σε μια σειρά για να έχουν νόημα ποιό είναι το σωστό

- A) 1-2-5-4-3 B) 1-3-2-4-5 Γ) 2-1-3-4-5 Δ) 3-1-2-5-4

32.(1) Οι πολυκατοικίες περιόρισαν τους ανθρώπους. (2) Οι άνθρωποι φυλακίστηκαν μέσα σε στολισμένα, μεγαλοπρεπή κελιά. (3) Οι οικογένειες στις πολυκατοικίες μείνανε μόνες τους πίσω από τις πόρτες. (4) Οι γείτονες πλησίασαν πιο πολύ ο ένας στον άλλο.

Από τις παραπάνω προτάσεις ποια δεν συμφωνεί με την ροή της παραγράφου;

- A) 1 B) 2 Γ) 3 Δ) 4

Στις ερωτήσεις 33-37 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Αυτοί που πήγαν στις ξένες χώρες πρέπει να είδαν. Εκεί η μέρα αρχίζει νωρίς. Οι άνθρωποι από νωρίς είναι στο πόδι. Όλος αυτός ο πολιτισμός δεν αποκτήθηκε με την ξάπλα. Το αντίτιμό του είναι μέρα νύχτα δουλειά. Η νυχτερινή ζωή ταιριάζει στον αργόσχολο άνεργο .

33. Στο κείμενο τι σημαίνει «εκεί η μέρα αρχίζει νωρίς»

- A) Στις ξένες χώρες ο ήλιος ανατέλλει νωρίς
- B) Στις ξένες χώρες οι άνθρωποι δεν αγαπάνε τον ύπνο
- Γ) Στις ξένες χώρες οι νύχτες είναι μικρές και μέρες μεγάλες
- Δ) Στις ξένες χώρες οι άνθρωποι σηκώνονται νωρίς και αρχίζουν να δουλεύουν

34. Σύμφωνα με το κείμενο τι κερδίζουν οι ξένοι ως ανατάλλαγμα ξυπνώντας νωρίς

- A) Μία υγιεινή ζωή
- B) Ευτυχία στην εργασιακή ζωή
- Γ) Πρόοδος στον πολιτισμό
- Δ) Το ξεκίνημα της μέρας με χαρά

35. Ο συγγραφέας στην αφήγηση του κειμένου από τι ωφελήθηκε περισσότερο;

- A) Από τις παρατηρήσεις του B) Από αυτά που διάβασε
Γ) Από όσα σκέφτεται Δ) Από όσα άκουσε

36. Ποιο από τα παρακάτω δεν έχει σχέση με αυτό που τονίζεται στο κείμενο;

- A) Η μέρα ανήκει σ'αυτούς που σηκώνονται νωρίς
B) Αυτός που ξύπνησε νωρίς δεν βγήκε γελασμένος
Γ) Οποιος σπέρνει νωρίς θερίζει νωρίς
Δ) Μέχρι το πρωί ποιος ξέρει τι μπορεί να γίνει

37. Ποιο από τα παρακάτω είναι η κεντρική ιδέα του κειμένου

- A) Ο πολιτισμός αποκτάται με προσπάθεια
B) Για να αξιοποιήσουμε καλά την ημέρα πρέπει να ξυπνάμε νωρίς
Γ) Οι άνθρωποι που δουλεύουν πολύ γίνονται πλούσιοι και πετυχημένοι
Δ) Οι σπάταλοι δεν ξέρουν την αξία του πολιτισμού και του πλούτου

- 38.**(1)Για αυτό μένουν δεμένοι με μια αγάπη για την πόλη που γεννήθηκαν
(2)Οι άνθρωποι είναι περήφανοι μαζί τους
(3)Τα πιο μεγαλειώδη και μακρόβια έργα που δημιούργησαν οι άνθρωποι πάνω στον κόσμο είναι οι πόλεις
(4)Δεν είναι γνωστό από ποιούς δημιουργήθηκαν οι πόλεις
(5)Όλοι τις θεωρούν δικό τους έργο

Αν βάλουμε τις προτάσεις σε μια σειρά για να έχουν νόημα ποιό είναι το σωστό

- A)2-1-4-5-3 B) 1-2-4-3-5 Γ) 3-4-5-2-1 Δ) 4-5-1-2-3

39. Ο ΨΑΡΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΜΙΚΡΑ ΜΕΓΑΛΑ ΨΑΡΙΑ

Ενας ψαράς τράβηξε το δίχτυ του από την θάλασσα και έπιασε τα μεγάλα ψάρια, μετά το άπλωσε πάνω στην άμμο αλλά τα μικρά ψάρια, διέφυγαν από τις τρύπες και γλίτωσαν.

Ποια είναι η πιο κατάλληλη παροιμία για την ιστορία του κείμενο;

- A) Σε μικρό ποταμό μεγάλα ψάρια μη γυρεύεις
B) Το λίγο βίος έχει και λίγες σκοτούρες
Γ)Το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό
Δ)Το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι

- 40.**(1)Το άλογο φοβάται τον ίσκιο του
(2) Αλλά το άλογο δεν αφήνει κανέναν να ανέβει πάνω του
(3) Ο Αλέξανδρος αναζητεί την αιτία
(4) Μια μέρα στον Μέγα Αλέξανδρο κάνουν δώρο ένα άλογο
(5)Γυρίζοντας το κεφάλι του αλόγου προς τα νότια το καβαλικεύει προς αυτήν την κατεύθυνση και το εξημερώνει

- A)1-2-3-4-5 B) 4-2-3-1-5 Γ) 2-3-4-5-1 Δ)4-5-1-2-3

41. ΟΙ ΒΑΤΡΑΧΟΙ ΤΗΣ ΛΙΜΝΗΣ ΠΟΥ ΞΕΡΑΘΗΚΕ

Δύο βάτραχοι μένανε σε μια λίμνη. Όταν ήρθε το καλοκαίρι η λίμνη ξεράθηκε και αναγκάστηκαν να την εγκαταλείψουν και να αναζητήσουν μια άλλη λίμνη. Μετά από δρόμο βρήκαν ένα βαθύ πηγάδι, και ο ένας είπε στον άλλο: «Φίλε μου, ας κατέβουμε σε αυτό το πηγάδι μαζί». Τότε εκείνος του απάντησε : «Μα αν ξεραθεί και εδώ το νερό, πώς θα μπορέσουμε να ανέβουμε πάνω».

Στο κείμενο αυτός που δεν θέλει να κατέβει στο πηγάδι ως χαρακτήρας τι άνθρωπο συμβολίζει;

- A) Επιφυλακτικός B) Φοβητσιάρης
Γ) Αλαζόνας Δ) Δειλός

42. (1). Το «μαμ» χρησιμοποιείται ως αντίστοιχο κάθε είδους τροφής
(2). Αυτά, πρώτα είναι τα ονόματα των προσώπων που αγαπάει, των πραγμάτων που πιάνει με το χέρι ,που βλέπει με τα μάτια του.
(3). Η γλώσσα του παιδιού ξεκινάει με δυο τρεις λέξεις, όσο πάει εμπλουτίζεται
(4). Όπως η μαμά, ο μπαμπάς
(5). Η γλωσσική εξέλιξη στο παιδί είναι μια αρκετά ενδιαφέρουσα διαδικασία

Αν βάλουμε τις προτάσεις σε μια σειρά για να έχουν νόημα ποιό είναι το σωστό

- A) 3-2-1-4-5 B) 3-1-4-5-2 Γ) 5-2-4-1-3 Δ) 5-3-2-4-1

Στις ερωτήσεις 43-45 να απαντήσετε διαβάζοντας το κείμενο

Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Η ΑΛΕΠΟΥ

Ένας άνθρωπος έγινε εχθρός μιας αλεπούς επειδή η αλεπού του προκαλούσε διάφορες ζημιές. Επιασε λοιπόν την αλεπού και για να πάρει την εκδίκησή του καλύτερα, έδεσε στην ουρά της ένα πανί και αφού το λάδωσε μετά το άναψε. Αλλά ο θεός έστειλε την αλεπού στα χωράφια αυτού του ανθρώπου. Ήταν ακριβώς η εποχή που αλώνιζαν τα χωράφια. Ο καημένος άνθρωπος κοίταξε και ξανακοίταξε τα στάχυα που πήραν φωτιά και έκλαψε.

43. Στο κείμενο ο άντρας τι είδος άνθρωπο αναπαριστάνει;

- A) Αλύπητος B) Εκδικητικός Γ) Νευρικός Δ) Άπονος

44. Ποια παροιμία ταιριάζει στην συμπεριφορά του ανθρώπου

- A) Όποιος θυμώνει πολύ, ζημιώνεται
B) Κάλιο να χαθεί η άγκυρα παρά το καράβι
Γ) Δίπλα στα ξερά καίγονται και τα χλωρά
Δ) Ο εχθρός σου αν είναι μυρμήγκι να τον βλέπεις σαν ελέφαντα

45. Ποια πρόταση ανακεφαλαιώνει το κείμενο;

- A) Ο γεωργός τιμωρεί την αλεπού που προκαλεί ζημιά στα χωράφια του και δένοντας ένα πανί στην ουρά της το καίει
B) Ο γεωργός που τιμωρεί αλύπητα την αλεπού για την ζημιά που του έκανε, πληρώνει ακριβά την οργή του
Γ) Η αλεπού προκαλεί στον γεωργό που την τιμωρεί μια ζημιά που δεν φαντάζεται και αυτό το πληρώνει με την ζωή της.
Δ) Ο θεός βοηθάει την αλεπού που την τιμώρησε ο γεωργός και την γλυτώνει από τα χέρια του οργισμένου ανθρώπου

EK -10 YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN SINANMASI İÇİN VERİLEN YAZMA SORUSU (Türkçe - Yunanca)

YAZILI ANLATIM

Konu: Kendinizden bahsettiğiniz bir kompozisyon yazınız. (Burada hoşlandığınız şeylerden, beğendiğiniz sporcular ve sanatçılardan, şimdiye kadar okuduğunuz kitaplardan ve bunların içinde sizi en çok etkileyenin hangisi olduğundan, boş zamanlarınızda neler yaptığınızdan ve tatil günlerinizi nasıl geçirdiğinizden bahsedebilirsiniz ve bunların dışında anlatmak istediğiniz bir yönünüz varsa belirtiniz.)

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Θέμα: Γράψτε μια έκθεση όπου θα μιλάτε για τον εαυτό σας. (Εδώ μπορείτε να αναφέρετε τα πράγματα που σας αρέσουν , τους αθλητές και τους καλλιτέχνες που εκτιμάτε, τα βιβλία που έχετε διαβάσει μέχρι σήμερα και εκείνο που σας εντυπωσίασε, τι κάνετε τον ελεύθερο χρόνο σας και πως περνάτε την μέρα σας όταν δεν έχετε σχολείο και εκτός από αυτά αν έχετε να αναφέρετε κάτι άλλο για τον εαυτό σας να αναφέρετε και εκείνο.

EK-11 KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

(Toplam)

1. DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEYİM).....	30 puan
a. Çizgisiz kağıda düz satır yazma, satırları kaydırmama	2
b. Siyah kalem ya da siyah, koyu mavi mürekkepli kalemle yazma.....	2
c. Kağıdın sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma (genellikle sol kenarda 3.5 ya da 4 cm, sağ yan kenarda 1.5 cm, üstte 6cm, alt kısımda da 3 cm).....	2
c. Kağıdın sol üst köşesine adını ve soyadını, okulun adını, sınıfını varsa şubesini yazma.....	2
d. Kağıdın sağ üst köşesine tarih yazma.....	2
e. Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma.....	2
f. Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma.....	2
g. Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) içeriden başlama.....	2
h. Satırlara alt alta aynı hizada başlama.....	2
i. Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma.....	2
j. Paragraflar arasında, satırlar arasındaki boşluk oranına göre biraz daha fazla boşluk bırakma.....	2
k. Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma.....	2
l. Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma.....	2
m. Yazı sonuçlandığında, ilgiliye temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kağıt ya da kağıtlar verme.....	4
2) İÇ YAPI (İÇ DÜZENLEYİM).....	35
a. Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma).....	5
b. Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme (yazıda birlik ve bütünlük sağlama).....	5
c. Konuyu paragraflara bölerek açıklama.....	3
d. Konu dışı düşüncelere yer vermeme.....	3
e. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma.....	3
f. Bilgi yanlış yapmama.....	3
g. Kanı yanlış yapmama.....	3
h. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme.....	3
i. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili(konuya uygun) başlık koyma.....	3
j. Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma.....	4
3) DİL VE ANLATIM.....	35
a. Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma.....	2
b. Açık ve anlaşılır(kısa ,özlü,yalın) cümleler kurma.....	4
c. Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma (cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcükler kullanmama).....	4
d. Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma.....	2
e. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcük seçme.....	2
f. Kullanımdan düşmüş,sözcüklere anlatımda yer vermeme(Türkçe sözcük kullanma).....	2
g. Sözcükleri doğru yazma.....	2
h. Sözcük,cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma.....	2
i. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma.....	3
j. Paragrafı oluşturan cümleler arasından dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma.....	2
k. Yazım(imla) kurallarına uygun yazma.....	3
l. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma.....	3
m. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama.....	2
n. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma.....	2

**EK-12 DENEME GRUBUNA UYGULANAN 67 SORULUK OKUMA ANLAMA
TESTİNE AİT DEĞERLER**

Madde no	MADDE GÜÇLÜĞÜ	MADDE AYIRT EDİCİLİĞİ
1	0,58	0,44
2	0,87	0,22
3	0,87	0,22
4	0,12	0,4
5	0,12	0,16
6	0,19	0,35
7	0,33	0,17
8	0,34	0,2
9	0,69	0,59
10	0,26	0,5
11	0,73	0,67
12	0,28	0,27
13	0,17	-0,3
14	0,38	0,47
15	0,57	0,81
16	0,60	0,36
17	0,43	0,17
18	0,63	0,67
19	0,73	0,52
20	0,53	0,66
21	0,46	0,40
22	0,68	0,63
23	0,43	0,28
24	0,33	0,17
25	0,57	0,55
26	0,25	0,5
27	0,87	0,30
28	0,38	0,54
29	0,95	0,15
30	0,66	0,67
31	0,56	0,51
32	0,13	0,16
33	0,69	0,44
34	0,15	-0,22
35	0,58	0,40
36	0,27	-0,14
37	0,66	0,40
38	0,71	-0,5
39	0,30	0,24
40	0,63	0,36
41	0,33	0,35
42	0,14	-0,18

43	0,72	0,59
44	0,71	0,44
45	0,66	0,62
46	0,51	0,32
47	0,56	0,51
48	0,84	0,22
49	0,62	0,44
50	0,57	0,51
51	0,78	0,37
52	0,57	0,36
53	0,65	0,51
54	0,51	0,25
55	0,23	0,31
56	0,44	0,09
57	0,74	0,48
58	0,68	0,59
59	0,33	0,47
60	0,11	0,08
61	0,44	0,51
62	0,63	0,66
63	0,63	0,36
64	0,40	0,25
65	0,47	0,66
66	0,39	0,36
67	0,53	0,40