T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTERDİSİPLİNER BALKAN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ORTAÖĞRETİMİNİ YUNANİSTAN'DA TAMAMLAMIŞ TÜRK AZINLIK ÖĞRENCİLERİNİN YUNANCA YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

NOYAN HACIPAŞAOĞLU

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KELAĞA AHMET

EDİRNE 2017

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNTERDİSİPLİNER BALKAN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Noyan HACIPAŞAOĞLU tarafından hazırlanan **Ortaöğretimini Yunanistan'da Tamamlamış Türk Azınlık Öğrencilerinin Yunanca Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi** Konulu **Yüksek Lisans** Tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **18.08.2017 Cuma** günü saat **13:00**'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *...kabulüne..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KELAĞA AHMET (Danışman)	Başarılı	
Yrd. Doç. Dr. Ferhan KIRLIDÖKME MOLLAOĞLU	Başarılı	
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ERDEM	Başarılı	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10161837
Yazar Adı / Soyadı	NOYAN HACIPAŞAOĞLU
T.C.Kimlik No	50830067650
Telefon	5305600266
E-Posta	noyanhacipasaoglu@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi	The evaluation of Greek written expression skills of Turkish Minority students who completed their secondary education in Greece
Konu	Dilbilim = Linguistics ; Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Balkan Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	197
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. IMPRAIM KELAGA ACHMET 99607015388
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 23.08.2020 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

23.08.2017

İmza:.....

Tezin Adı: Ortaöğretimini Yunanistan'da Tamamlamış Türk Azınlık Öğrencilerinin Yunanca Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi

Hazırlayan: Noyan HACIPAŞAOĞLU

ÖZET

Ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış iki dilli Batı Trakya Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım yeterlilik seviyelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklem grubunu ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış, Trakya Üniversitesinde eğitim hayatlarına devam eden rastgele seçilmiş 100 öğrenci oluşturmaktadır. Yunanca yazılı anlatım becerilerinin sınanması amacıyla öğrencilere Yunanca kompozisyon yazdırılmıştır. Yunanca kompozisyonlar üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım sorusunun konusu ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen nitel verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin lise mezunu olana kadar geçirdikleri eğitim süreçleri birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler tek dilli eğitim verilen Yunan devlet liselerinde, bazıları iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinde, bazıları ise çok dilli eğitim verilen medreselerde eğitim görmüşlerdir. İki dillilik alanındaki tanınmış araştırmacılara göre, ana dili yetkinliği ikinci dilin gelişiminde kuvvetli bir öngöstergedir. Yani birey, ana dilini ne kadar etkin kullanabiliyorsa, ikinci dil öğrenimi de o kadar etkili bir şekilde gerçekleşecektir. Buna bağlı olarak örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim değişkenleri göz önünde tutulmuş ve Yunanca yazılı anlatım becerisi düzey karşılaştırması yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yazılı Anlatım, Yunanca Yazılı Anlatım, İki Dillilik, Batı Trakya, Türk Azınlık.

Name of Thesis: The Evaluation of Greek Written Expression Skills of Turkish Minority Students Who Completed Their Secondary Education in Greece

Prepared by: Noyan HACIPAŞAOĞLU

ABSTRACT

The aim of this descriptive study designed as a survey method is to determine the level of competence in written expression skills in Greek of Western Thrace Turkish Minority students who completed secondary education in Greece. The randomly selected sample group consists of 100 students who completed their secondary education in Greece and maintain their education at Trakya University. In order to test the skills of written expression in Greek, the students have written compositions. The compositions have been evaluated by three experts. During the selection of the topic of the composition and evaluation criteria the opinion of the experts has been asked. SPSS program was used for statistical analysis of qualitative data obtained in the study.

The educational processes of the sample group are different from each other until their graduation from high school. Some students are educated in Greek state schools through monolingual education while some in minority schools through bilingual education and some in madrasahs through multilingual education. According to well-known researchers in the field of bilingualism, competency in mother tongue is a strong predictor of second language development. In other words, the more effectively an individual can use his mother tongue, the more effective the second language learning will be. Therefore, the educational variables of the sample group have been taken into consideration and comparison of their level of written expression skills in Greek has been made.

Key Words: Written Expression, Written Expression in Greek, Bilingualism, Western Thrace, Turkish Minority.

ÖNSÖZ

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (OSCE), Avrupa'daki azınlıkların eğitim haklarına yönelik belirlediği ilkeler çerçevesinde Yunanistan, özellikle 1990'lı yılların ortalarından itibaren Batı Trakya Türk Azınlığının eğitimi konusunda politika değişikliğine gitmiş ve Avrupa Birliğinin finanse ettiği bazı projeleri hayata geçirmiştir. Buna koşut olarak Türk Azınlığın eğitimine yönelik yapılan araştırmalar oldukça artmış ve bu alanda Türkçe ve Yunanca birçok bilimsel yayın ortaya konulmuş ve çok sayıda lisansüstü tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu konuda Yunanistan'da yapılan araştırmalar genellikle azınlığın ikinci dili olan Yunancanın eğitimine yöneliktir.

Eğitim hayatlarına Trakya Üniversitesinde devam eden, ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış iki dilli Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesini konu alan bu çalışma oldukça zorlu bir sürecin sonunda ortaya çıkmıştır. Bu süreç içerisinde pek çok kişi bana değerli yardımlarda bulundu. İsmini hatırlayamadıklarımdan özür dileyerek, araştırma sürecinde bana yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım, meslektaşlarım, hocalarım ve yakınlarıma teşekkür etmek istiyorum:

Öncelikle üzerimde sonsuz emeği olan, beni bugünlere getiren ve hayatta her şeyimi borçlu olduğum sevgili annem Işık Gökçel'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendisine minnettarım.

Araştırmaya katılım gösteren örneklem grubundaki öğrencilere teşekkürlerimi yinelemek istiyorum. Kendilerine eğitim ve gelecekteki iş hayatlarında bir kez daha başarılar diliyorum. Onlar sayesinde Batı Trakya'daki eğitim sorununu yakından irdeleme fırsatı buldum.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere araştırmaya katılım göstermeleri için gerekli bilgilendirmeleri yapan ve araştırmanın gerçekleşmesine destek olmak adına çok değerli zamanlarından feragat eden bütün saygıdeğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde büyük bir özveriyle bana yardımcı olan ve katkı sağlayan; Doç. Dr. Ahmet Atakişi, Yrd. Doç. Dr. Sabri Can Sannav, Yrd. Doç. Dr. İlkan Hasdağlı, Yrd. Doç. Dr. Anıl Mühürdaroğlu, Yrd. Doç. Dr. Selin Esen, Yrd. Doç. Dr. Seda Taş, Yrd. Doç. Dr. Fatma Sibel Bayraktar, Yrd. Doç. Dr. Ali Hüseyinoğlu, Öğr. Gör. Dr. Yavuz Güner, Öğr. Gör. Dr. Alize Can Rençberler, Öğr. Gör. Utku Kırlıdökme, Aleksandra Marina Dapudani ve araştırma görevlileri Dr. Serol Karalar, Dr. Işıl Usta, Taner Şen, F. Füsun Tuncer Mühürdaroğlu, Emre Elmas, M. Busem Öztekin, Erhan Vatansever ve Cemalettin Yavuz'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca yanımda olan, beni sürekli cesaretlendiren, bütün gerçekleştirdiğim ziyaretlerde beni yalnız bırakmayıp, yoğun emek ve vakit harcayan çok değerli araştırma görevlisi arkadaşlarım; Serra Yazıcı Özel, Erdal Yılmaz, Atilla Birbir, Özgür Rençberler, Can Tankut Esmen, Mert Uğur Kara ve sevgili arkadaşım Müzeyyen Pelevan Memet'e göstermiş oldukları yoğun ilgi ve destekten dolayı çok teşekkür ederim. İsmini andığım kişilerin bu çalışmadaki katkısı yadsınamayacak kadar büyüktür.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden beri bana her konuda yardımcı olan, çok değerli tavsiyelerde bulunan ve lisans eğitimimden itibaren bugüne dek her zaman desteğini hissettiren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Ferhan Kırlıdökme Mollaoğlu'na ve beni çalışmamı tamamlayabileceğime inandıran, desteğini eksik etmeyen, yönlendirici tavsiyelerde bulunan, kendisine çok şey borçlu olduğum sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Şahin Kılıç'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bana bu çalışmayı gerçekleştirme şansı tanıyan, araştırmanın her aşamasında yoğun bir ilgi ve titizlik gösteren, çok değerli vaktini yoğun bir biçimde bana ayıran, kıymetli tavsiyelerini ve desteklerini esirgemeyen, lisans eğitimimden bugüne dek akademik bağlamda bütün öğrendiklerimde çok büyük katkıları olan danışmanım, sayın hocam Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kelağa Ahmet'e bütün emeği, teşvikleri ve tavsiyeleri için minnettarım.

Noyan Hacıpaşaoğlu

Edirne 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET i

ABSTRACT ii

ÖNSÖZ iii

TABLOLAR LİSTESİ x

RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ xii

GİRİŞ 1

Problem durumu 1

Tezin amacı 21

Tezin önemi 22

Varsayımlar 23

Sınırlılıklar 23

I. BÖLÜM
ANA DİLİ VE İKİ DİLLİLİK

1.1. Ana dili ve önemi 24

1.2. Çok dilli ortamlarda ana dili eğitimi 26

1.3. İki dillilik 28

1.4. Dillerdeki yetkinliğe göre iki dillilik türleri 32

1.4.1. Dengeli iki dillilik (Balanced bilingualism) 32

1.4.2. Baskın iki dillilik (Dominant bilingualism) 33

1.4.3. Pasif ya da gerileyen iki dillilik (Passive or receptive bilingualism) 33

1.4.4. Yarı dillilik ya da kısıtlı iki dillilik (Semilingualism or limited bilingualism) 34
1.5. İki dilli eğitim modelleri 35
1.5.1. Daldırma (Submersion) modeli 36
1.5.2. Soyutlayıcı eğitim modeli (Segregationist education) 37
1.5.3. Geçici iki dilli eğitim modeli (Transitional bilingual education)..... 37
1.5.4. Batırma iki dilli eğitim modeli (Immersion bilingual education) 38
1.5.5. Çift dilli (Dual language) ya da iki yönlü batırma (two way immersion) iki dilli eğitim modeli 40
1.5.6. Azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim modeli (Developmental maintenance bilingual education) 42
1.6. Batı Trakya'da uygulanan iki dilli azınlık eğitim modeli 45

II. BÖLÜM
YAZILI ANLATIM BECERİSİ

2.1. Yazı ve önemi 54
2.1.1. Yazının temel nitelikleri 56
2.2. Metin oluşumu ve metinsellik ölçütleri 59
2.3. Yazılı anlatım becerisi ve önemi 63
2.4. Yazma öğretimi yaklaşımları 70
2.4.1. Ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Product - based approach) 71
2.4.2. Süreç odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Process - based approach) 71
2.4.2.1. Yaratıcı yazma yaklaşımı (Creative writing approach) 73

2.4.3. Tür odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Genre based approach) 77

2.5. Yazma öğretiminin uluslararası boyutu 80

III. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli 83

3.2. Evren ve örneklem 83

3.3. Verilerin toplanma tekniği 85

3.3.1. Veri toplama araçları 85

3.3.2. Verilerin toplanması 87

3.3.3. Verilerin değerlendirilmesi 87

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan anketten elde edilen bulgular 88

4.2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarının betimsel istatistikleri 97

4.3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi 104

SONUÇ VE ÖNERİLER 111

KAYNAKÇA/BİBLİYOGRAFYA 118

EKLER 129

EK.1: Anket formu 130

EK-2: Yunanca kompozisyon sorusu 132

EK-3: Yunanca kompozisyon sorusunun Türkçe çevirisi 133

EK-4: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi puanları 134

EK-5: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler 137

EK-6: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler 158

EK-7: Medrese mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler 176

EK-8: Kompozisyon değerlendirme ölçütleri 181

EK-9: Kompozisyon değerlendirme ölçütlerinin Türkçe çevirisi 182

EK-10:Araştırma izni 183

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımı .. 83

Tablo 2: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri 93

Tablo 3: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri 93

Tablo 4: Medrese mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri 94

Tablo 5: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri 95

Tablo 6: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri 96

Tablo 7: Medrese mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri 96

Tablo 8: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi genel puan ortalamaları 97

Tablo 9: Öğrencilerin baskın dil değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 98

Tablo 10: Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşündükleri dil değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 98

Tablo 11: Öğrencilerin anaokulu eğitimi değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 99

Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam etme değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 99

Tablo 13: Öğrencilerin mezun oldukları ilkokul değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 100

Tablo 14: Öğrencilerin mezun oldukları ortaokul değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 100

Tablo 15: Öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 101

Tablo 16: Öğrencilerin takviye Yunanca dil dersi değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 102

Tablo 17: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımı için verilen eğitim ile ilgili görüş değişkenine göre Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 102

Tablo 18: Öğrencilerin kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli görme değişkenine göre Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar 103

Tablo 19: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi puanları 136

RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları 105

Şekil 2: İçerik ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları 106

Şekil 3: İfade ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları 107

Şekil 4: İfade ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları 108

Şekil 5: Yazım ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları 109

Resim 1: Kompozisyon örneği 137

Resim 2: Kompozisyon örneği 137

Resim 3: Kompozisyon örneği 138

Resim 4: Kompozisyon örneği 138

Resim 5: Kompozisyon örneği 139

Resim 6: Kompozisyon örneği 139

Resim 7: Kompozisyon örneği 140

Resim 8: Kompozisyon örneği 140

Resim 9: Kompozisyon örneği 141

Resim 10: Kompozisyon örneği 141

Resim 11: Kompozisyon örneği 142

Resim 12: Kompozisyon örneği 142

Resim 13: Kompozisyon örneği 143

Resim 14: Kompozisyon örneği 143

Resim 15: Kompozisyon örneği 144

Resim 16: Kompozisyon örneği 144

Resim 17: Kompozisyon örneği 145

Resim 18: Kompozisyon örneği 145

Resim 19: Kompozisyon örneği 146

Resim 20: Kompozisyon örneği 147

Resim 21: Kompozisyon örneği 148

Resim 22: Kompozisyon örneği 149

Resim 23: Kompozisyon örneği 150

Resim 24: Kompozisyon örneği 151

Resim 25: Kompozisyon örneği 152

Resim 26: Kompozisyon örneği 153

Resim 27: Kompozisyon örneği 154

Resim 28: Kompozisyon örneği 155

Resim 29: Kompozisyon örneği 156

Resim 30: Kompozisyon örneği 157

Resim 31: Kompozisyon örneği 158

Resim 32: Kompozisyon örneği 158

Resim 33: Kompozisyon örneği 159

Resim 34: Kompozisyon örneği 159

Resim 35: Kompozisyon örneği 160

Resim 36: Kompozisyon örneği 160

Resim 37: Kompozisyon örneği 161

Resim 38: Kompozisyon örneği 161

Resim 39: Kompozisyon örneği 162

Resim 40: Kompozisyon örneği 162

Resim 41: Kompozisyon örneği 163

Resim 42: Kompozisyon örneği 163

Resim 43: Kompozisyon örneği 164

Resim 44: Kompozisyon örneği 164

Resim 45: Kompozisyon örneği 165

Resim 46: Kompozisyon örneği 165

Resim 47: Kompozisyon örneği 166

Resim 48: Kompozisyon örneği 167

Resim 49: Kompozisyon örneği 168

Resim 50: Kompozisyon örneği 169

Resim 51: Kompozisyon örneği 170

Resim 52: Kompozisyon örneği 171

Resim 53: Kompozisyon örneği 172

Resim 54: Kompozisyon örneği 173

Resim 55: Kompozisyon örneği 174

Resim 56: Kompozisyon örneği 175

Resim 57: Kompozisyon örneği 176

Resim 58: Kompozisyon örneği 176

Resim 59: Kompozisyon örneği 177

Resim 60: Kompozisyon örneği 177

Resim 61: Kompozisyon örneği 178

Resim 62: Kompozisyon örneği 178

Resim 63: Kompozisyon örneği 179

Resim 64: Kompozisyon örneği 179

Resim 65: Kompozisyon örneği 180

GİRİŞ

Problem durumu

İnsan toplumları asırlar boyunca küçük ya da büyük boyutlarda bazı değişimler yaşamıştır. Günümüz insanının da içinde bulunduğu 21. yüzyıl dünyası ise geçmişte binlerce yılda yaşanılan değişimin çok daha fazlasına tanıklık etmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla gelişimine koşut olarak özellikle 1950'lerden sonra bilgisayar ve elektronik alanında başlayan yeniliklerin insan yaşamına dâhil olmasıyla birlikte sanayi çağı yerini bilgi çağına bırakmıştır. Beden işçiliğinden ziyade bilgi ya da zihin işçiliğinin ön planda olduğu bilgi çağında, günümüz insanının öncelikle nitelikli bilgiye ulaşabilmesi, bu bilgi ile bir şekilde etkileşime girebilmesi ve hem kendi hem de ait olduğu toplumun gelişmesi ve belirli bir uygarlık seviyesine ulaşması amacıyla bilgiye katkı yapabilir bir hüviyete bürünmesi ancak eğitim ile gerçekleşebilir. Eğitimde birbiriyle iç içe iki temel unsur vardır, öğrenme ve öğretim. Öğrenim eğitimde öğrenciyi, öğretim ise öğretmeni ifade eder.[1]

Eğitim ve öğretimin işleyişinde okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Okullarda eğitim, belirli genel eğitim amaçları ve ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda oluşturulmuş müfredat programları ile verilmektedir. Ulaşılması beklenen hedefler hem eğitimin genel amaçları çerçevesinde hem de müfredat programlarında ifade edilmektedir. Eğitimin genel amaçları sadece okul performansı odaklı değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları toplumun bilinçli birer üyeleri olmalarını hedeflemektedir. Müfredat programları ise öğrencilerin okul hayatları çerçevesinde belirli derslerde başarılı olmalarını öngören birtakım hedefler belirlemektedir.[2]

---

[1] Soner Mehmet Özdemir, "Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 12, Sayı 1, Nisan 2011, s. 86-89, 92.

[2] Meri Yoannidu-Kutselini, *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία (Müfredat Programları ve Öğretim),* Pedio, Atina 2013, s. 33.

Eğitimdeki amaçları, amaca yönelik planlama ve hedefleri ifade eden müfredat programları sürekli değerlendirmeye tabi tutulmalı ve güncel tutulmalıdır. Yapılacak olan bu değerlendirme hem içe dönük (bütünsel, sonuç odaklı) hem de dışa dönük (etki odaklı) ölçütler çerçevesinde; sistemli, planlı, işlevsel ölçütler bağlamında düzenlenmiş, programı geliştirmeye yönelik ve olası eksiklikleri öngörecek şekilde yapılmalıdır. Programın etki odaklı değerlendirmesi sadece öğrencinin akademik başarısına yönelik değil, programın bütün amaçları çerçevesinde yapılmalı ve değerlendirmelerden elde edilecek sonuçlara göre genel yargılar ortaya konulmalıdır.[3]

Eğitim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi öğrencinin çevresi ile etkileşimi ve iletişimi ile doğrudan ilişkilidir. Etkileşim ve iletişim öğrenmenin iki doğal unsurudur.[4] Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine göre[5], öğrenme sadece bireyler arası etkileşim ile mümkün olmaktadır. Öğrencinin bilgiye ulaşmasının ve yeni bilgiler üretmesinin yolu diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle sosyal ilişkiler ve sınıf içi çalışma bağlamında girecekleri etkileşimden geçmektedir. Bu etkileşimin sağlanması da şüphesiz dil kanalıyla olacaktır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanır. Ancak dil, bu işlevinin yanı sıra bir insanın yetişmesine ve zihinsel bakımdan gelişmesine de yardımcı olan en önemli unsurdur.[6] Ancak dilini oluşturan ve onu olgunlaştıran bir toplumun gerçek bir düşünme etkinliği oluşturabileceği düşünülmektedir. Çünkü dilin yapısıyla bütün diğer düşünsel etkinlikler arasında sıkı bir ilişki vardır.[7] Öğrenciler ancak dil yetkinliklerinin el verdiği boyutta düşünebildikleri için eğitim hayatlarında

---

[3] Meri Yoannidu-Kutselini, *a.g.e.*, s. 101.
[4] Kemalettin Yiğiter- Ali Osman Engin-Oktay Yağız, "Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, 2007, s. 126.
[5] Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi hakkında detaylı bilgi için bkz. Lev Semenovich Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1978.
[6] Şerif Aktaş-Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, 16. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara 2011, s. 29.
[7] Abdurrahman Güzel, *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, gözden geçirilmiş 3. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara 2014, s. 22.

da dil yetkinliklerinin ve dolayısıyla da düşünebilme kapasitelerinin izin verdiği ölçüde başarılı olacaklardır, diyebiliriz.[8]

İnsanlar arasında yazılı ve sözlü iletişimin gerçekleşebilmesi için bir "gönderici" (konuşan, yazan), bir "alıcı" (dinleyen, okuyan) ve bir "ileti"ye (mesaj) ihtiyaç vardır. Göndericinin iletisi alıcı tarafından algılanır ve bu algılama "geri bildirim" olarak kaynağa dönerse iletişim başarılı bir şekilde tamamlanmış olur.[9] Eğitim sürecinde okullarda gerçekleştirilen ana dili eğitimi, öğrencilerin dilin temel etkinlik alanını oluşturan anlama ve anlatma yani etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin ana dili, eğitim öğretim süresince her derste bir eğitim aracı olarak kullanılmakta ve öğrencinin başarısının, ana dilini etkin kullanabilmesine bağlı olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte günümüzde bir ihtiyaç haline gelen yabancı veya ikinci dil öğreniminde öğrencinin ana dilinde belirli bir olgunluğa erişmiş olması önemlidir. Öğrenci ancak ana dilini etkin bir biçimde kullanabiliyorsa kendi dilinde öğrenmiş olduğu anlamlar bütününü öğrendiği diğer bir dile yansıtabilmektedir.[10]

N. Chomsky, dilsel edinimi tanımlarken özel edinim ve evrensel edinim ayrımı yapar ve bu ayrımı yaparken çocuğun ana dilini öğrenmesini dikkate alır. Çocuğun hızlı bir şekilde ana dilini öğrenmesi karşısında N. Chomsky iki varsayım ileri sürmektedir. Birincisi, insanın doğuştan mantık yapılarına sahip olduğu, ikincisi ise dillerin çok çeşitliliğine rağmen bütün dillerde uyulması gereken ortak dil kuralları olduğudur. N. Chomsky buna *dil evrenselleri* adını vermektedir. Evrensel edinim doğuştan gelmekte, özel edinim sonradan öğrenilmektedir. Kullanım ise edinimin somut olarak gerçekleşmesidir. Kullanım yani edinimin gerçeklemesi kişiden kişiye büyük farklılıklar göstermektedir. Buradan hareketle N. Chomsky için edinim sonsuz

---

[8] Zeynel Kıran-Ayşe Eziler Kıran, *Dilbilime Giriş*, 4. Baskı, Seçkin yayınları, Ankara 2013, s. 60.
[9] Mahmut Babacan, *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)*, 7. baskı, Akademik Kitaplar, İstanbul 2016, s. 4.
[10] Havva Yaman-Tuğba Demirtaş, "Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Özellikleri", *Dünyada Ana Dili Öğretimi - Program İncelemeleri*, Ed. Havva Yaman, Pegem Akademi Yayınları Ankara 2013, s. 1.

sayıda doğru cümle üreten dinamik bir yetenek, kullanım ise bu yeteneğin somut olarak uygulanmasıdır, diyebiliriz.[11]

Yazılı anlatım becerisi öğretimini de bu bağlamda ele almak mümkündür. Her insanın sezgisel bilgi biçiminde sahip olduğu edinim, kullanım alanına geçtiğinde anlam kazanmaktadır. Yani dil yeteneği her insanda doğuştan vardır fakat kullanım boyutu her insanda aynı değildir. Bunu her insanda belirli bir seviyeye getirmek öğretim programlarının başlıca amaçlarından biri olmalıdır.[12]

Yazılı anlatım sadece bir iletişim aracı değildir. Aynı zamanda okurların haz duymalarına yönelik çok yönlü ve karmaşık bir etkinliktir. Yazılı anlatım becerisi kazandırmaya yönelik derslerde öğrenci; ana dilini kullanma becerisi, özgünlük, gözlem yeteneği, okuma, okudukları ve gözlemledikleri üzerine düşünme gibi birtakım beceriler kazanmalıdır.[13] İyi bir yazılı anlatım için birincil koşul dile hâkim olmaktır. Sözcük dağarcığı yetersiz, uyması gereken dil kurallarını bilmeyen, yani ana dilini yeterince bilmeyen bir öğrencinin iyi bir yazılı metin oluşturabilmesi imkânsızdır.[14]

Yazılı anlatım aynı zamanda, öğrencilerin dil yetkinliğini ifade eden ve dil yeterliliği ölçümlerinde önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılan bir dil becerisidir. Öte yandan iletişim yönüyle, öğrencilerin dil yetkinliklerinin gelişmesinde önemli bir rolü vardır. Öğrencinin, dört temel dil becerisinin son halkası olan yazılı anlatım becerisinin ölçümünün, onun dildeki yetkinliğinin toplamını gösterdiği ifade edilmektedir.[15]

---

[11] Zeynel Kıran-Ayşe Eziler Kıran, *a.g.e.*, s. 209-210.
[12] Sıddık Akbayır, *Yazılı Anlatım - Nasıl Yazabilirim?*, 2. baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2011, s. 5-7.
[13] Şerif Aktaş-Osman Gündüz, *a.g.e.*, s. 165.
[14] Ali Göçer, "Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.: 3, Sayı 12, 2010, s. 187.
[15] Kiriaki Adaloglu, *Η Γραπτή Έκφραση των Μαθητών - Προτάσεις για την Αξιολόγηση και τη Βελτίωση της (Öğrencilerin Yazılı Anlatımı - Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesi için Öneriler)*, Kedros, Atina 2017, s. 47-48.

Bu araştırmada ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türkçeyi ana dili olarak edinen, Yunancayı ikinci dil olarak öğrenen Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerileri değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sürecinde Yunanca yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında izlenen yöntem ve uygulanan eğitim modellerinin irdelenmesi gerekmektedir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan azınlık mensubu öğrenciler, Yunanistan devlet liselerinden veya iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinden ya da medreselerden mezun olmuş, Trakya Üniversitesinde eğitim-öğretim hayatına devam eden öğrenciler arasından toplamda 100 öğrenci olmak üzere rastgele seçilmiştir. Bu bağlamda lisede iki dilli eğitim almış ve almamış öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi yetkinlikleri karşılaştırmalı olarak ortaya konulacaktır.

Batı Trakya'daki azınlık eğitimi, Lozan Antlaşmasında azınlıklarla ilgili düzenlemelerin yer aldığı bölümde 40 ve 41. maddeler başta olmak üzere,[16] uluslararası ve ikili antlaşmalar[17] nedeniyle hem Türkiye için hem de Yunanistan için bazı hak ve yükümlülükler doğurmaktadır. Verilen ana dili eğitiminin kalitesi ve ikinci dil olarak Yunancanın okul ortamında öğretiminde ortaya çıkması muhtemel sorunlar azınlığın geleceğini ve kültürel kimliğini koruması ve varlığını sürdürebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.[18] Çünkü bilindiği üzere ana dili, bağlı olduğu toplumun geçmişten gelen bütün değerlerini geleceğe taşımaktadır. Millet olma bilinci ancak iyi edinilmiş bir ana diline sahip olmaktan geçmektedir. Kültürü, değerleri ve

[16] İbrahim Kelağa Ahmet, "Batı Trakya'da İki Dilli Azınlık Eğitiminde Kapanan Bir Sayfa: Selanik Özel Pedagoji Akademisi (SÖPA)", *Dünden Bugüne Batı Trakya Uluslararası Sempozyumu*, Ed. Cezmi Eraslan-Cezmi Bayram-Nilüfer Erdem-Pervin Hayrullah, ŞenYıldız Yayınevi, İstanbul 2016, s. 190.

[17] Türkiye ve Yunanistan'ın eğitim konusunda yükümlülük altına girdikleri bütün antlaşmalar için bkz. Anna Paraskevopoulou, *Regional Policy and Minorities in the EU: The Case of Western Greece*, (University of London, The London School of Economics and Political Science, Basılmamış Doktora Tezi) London 2002, s. 175-178.

[18] Impraim Kelağa Achmet, *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi) Ankara 2005, s. 6.

bilgiyi bize ulaştıran, yaşadığımız dünyaya bakış açımızı belirleyen dil olduğu için toplumların kendi dillerine hassasiyet göstermeleri normal karşılanmalıdır.[19]

Yunanistan, Batı Trakya'daki azınlık eğitimi konusunda yakın zaman önce bazı atılımlarda bulunmuştur.[20] Bu atılımlar doğrultusunda "Müslüman Çocuklarının Eğitimi" programının (PEM) Batı Trakya'daki Azınlık eğitimini daha iyi bir seviyeye ulaştırmayı amaçlayarak 1997 yılından beri uğraş verdiği ifade edilmektedir.[21] Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığının Göçmenlerin Eğitimi ve Kültürlerarası Eğitim Özel Sekreterliği ile Atina Üniversitesinin iş birliği sonucu, programın bilimsel sorumlusu Anna Frangoudaki olmak üzere 2000-2001 yılından başlayarak iki dilli azınlık eğitiminin Yunanca ayağı için yeni ders materyalleri ve öğretim kılavuzları hazırlanmıştır. Yunanistan hükümetinin azınlık eğitimi bağlamında geliştirdiği yeni politikalarının bir ürünü olduğu ifade edilen PEM, Atina Üniversitesi tarafından "Müslüman Çocuklarının Eğitimi 2002-2004" adıyla yayınlanan programda ana hedefler olarak aşağıdaki maddeleri belirlemiştir.

- "*Yunan dili eğitiminin eksiklikleri başta olmak üzere Azınlık çocuklarının eğitimdeki eksiklik ve yetersizlik nedenlerinin saptanması*

[19] Ali Çavuşoğlu, "Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.: 1, Sayı 11, 2006, s. 41.

[20] Bu atılımların, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (OSCE) Avrupa'daki Azınlıkların eğitimi bağlamında belirlediği ilkeler çerçevesinde Yunanistan'dan beklentilerine istinaden gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bkz. Vemund Aarbakke, *The Muslim Minority of Greek Thrace*, (University of Bergen, Basılmamış Doktora Tezi), Bergen 2000, s. 200-201.

[21] İlgili programın internet sitesinde yazan ana amaçlar şunlardır: "1. *Azınlık çocuklarının, mümkün olduğunca az zorlukla, ulusal eğitim sistemine ve genel olarak topluma entegre edilmesi.* 2. *Bu çocukların aldığı eğitimin, Yunancaya hâkimiyetlerine ağırlık verilerek, iyileştirilmesi ve düzeltilmesi. Yunancalarını güçlendirerek, çocukların gelecekte işgücü pazarına daha kolay ve daha iyi şartlarda entegre olmalarının sağlaması.* 3. *Bu çocukların, eğitim personelinden ve Batı Trakya'nın tüm sakinlerinden layık oldukları saygıyı ve dikkati görmelerinin sağlanması.* 4. *Eğitimcilerin, Azınlık Eğitimi konusunda işlerini kolaylaştırmak için, özel olarak bilgilendirilmesi ve onlara Azınlık eğitimine uygun, en çağdaş yöntemlere göre hazırlanmış kitap ve diğer eğitsel araçlar temin edilmesi.* 5. *Okulla ilgili konularda, çocuklarına daha iyi yardımcı olmalarını sağlamak için ailelerin desteklenmesi."* bkz. www.museduc.gr/tr/το-προγραμμα/στοχοι (05.06.2017)

- *Ders programında belirtilen diğer dersler dâhil olmak üzere (Tarih, Coğrafya, Çevre Eğitimi, Toplumsal ve Siyasal Eğitim) Yunan dilinin öğretimi için yeni kitaplar ve öğretim materyalleri hazırlanması*

- *Yeni kitap ve materyallerin işlevselliğinin ispatlanması için pilot okul uygulaması yürütülmesi*

- *Eğitim Bakanlığına iyileştirici öneriler sunulması*

- *Programa katılan Azınlık okullarının ve ortaokullarının eğitimcilerinin sistematik bir şekilde Haziran 2000'e kadar eğitime tâbi tutulması*

- *Azınlık çocuklarının geniş çaplı topluma ve eğitim sistemine ritmik bir şekilde uyum sağlamalarının desteklenmesi*

- *İş hayatına daha iyi koşullarla uyum sağlamalarına yardımcı olacak şekilde, Yunan dilini iyi bilmeleri vurgusuyla, eğitimlerinin iyileştirilmesinin şu hususlar için desteklenmesi:*

- *Bu çocukların tüm eğitimciler ve tüm Trakya halkı tarafından kabul görmesinin sağlanması*

- *Eğitimcilere bir yandan özel bilgilerin öte yandan uygun ve güncel eğitim materyallerinin sağlanması*

- *Ailelerin, çocuklarının okul verimliliğini artırmaları için desteklenmesi*" [22] (Bkz. Mihalis Malamidis, *Η Γλωσσική Εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Νομικό Πλαίσιο, Σχολικά Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα (Yunanistan'da Müslüman Azınlığın Ortaöğretim Dil Eğitimi - Yasal Çerçeve, Okul Kitapları, Müfredat ve Haftalık Ders Programları)*, Spanidi, İskeçe (Ksanthi) 2010, s. 83-84.)

[22] Çeviri yazar tarafından yapılmıştır.

Program hedeflerinin Yunanca öğretimi bağlamında belirlenmesi ve ana dili yani Türkçe eğitimine ilişkin doğrudan bir hedef bulunmaması programın işlevselliğiyle ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır. Ayrıca programın verimliliği fiiliyatta ne Batı Trakya Türk Azınlığı tarafından ne de programın yetkilileri tarafından yeterli bulunmuştur. Programın özel bilimsel danışmanlığı görevinde bulunmuş Thalia Dragona'nın, Batı Trakya'daki azınlık eğitimi hakkında değerlendirmelerde bulunduğu makalesinde yer alan görüşleri şöyledir:

"*…Trakya'da Azınlık okulunda elde edilen eğitsel sonuçlar kötü, hep kötü olageldi. Azınlık okulu, "Trakya'daki Azınlık Çocuklarının Eğitimi Programı"nın Yunanca ders programı için sarf ettiği çabalara rağmen, 2000 senesinde Türkçe Ders programı için onyıllardır süren kitapsızlıktan sonra yeni kitapların getirilmesine rağmen, uzun yıllardır süren bir gevşeklikten sonra şimdi daha sıkı ve ciddi bir biçimde işlemesine rağmen, yerinde saymakta ve esaslı bir biçimde düzelmesi çok zor görünmektedir…*" (Bkz. Thalia Dragona, "Trakya'da İkidilli Eğitim", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 27.)

Aynı zamanda bilimsel sorumluluğunu Anna Frangoudaki'nin üstlendiği Atina Üniversitesi'nin "Müslüman Çocuklarının Eğitimi 2002-2004" adıyla yayınlanan program kapsamında, azınlık mensubu ilkokul çocuklarının ikinci dil olarak Yunanca yetkinlik düzeylerini Avrupa Dil Portfolyosuna göre belirlemeye yönelik çalışmada, öğrencilerin düzeyleri "düşük" olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğu A2 düzeyindedir ve bu düzey çocukların temel

amacını oluşturan ortaokullara geçmeleri için yeterli değildir. Geri kalan öğrenciler B1 düzeyindedir fakat bu da "düşük bir B1 düzeyi" olarak tanımlanmıştır.[23]

"Müslüman Çocuklarının Eğitimi" programı bugüne kadar üç safhada (1997, 2002-2004, 2005-2008) sürdürülmüştür.[24] Programın şu anda 4. safhasının (2010-2013) sürdürüldüğü belirtilmektedir.[25] Programın faaliyeti kapsamında, anaokullarına yönelik sonuçlanmış hiç bir atılım yapılmamış olması ve lise eğitimine faaliyet kapsamında özel olarak hiç değinilmemesi dikkat çekicidir. Batı Trakya Azınlığının iki milletvekili ve üç dernek başkanı tarafından hazırlanan ve 26 Haziran 2010 tarihinde Thalia Dragona'ya sunulan "Batı Trakya Azınlığının Eğitim Sorunları ve Bazı Talepleri" adlı raporda, Yunanistan'da Azınlık eğitiminin tüm kademelerine yönelik bazı yasal düzenleme taleplerinde bulunulmuştur. Raporda ana dili eğitimine yönelik talepler oldukça ilgi çekicidir.[26] Buradan hareketle Batı Trakya azınlık

---

[23] Maria Tzeveleku-Viki Kancu-Spiridula Stamuli-Viki Hodroyanni-Spiridula Barlokosta-Maria Yakovu-Valli Litra-Yiannis Papageorgakopulos (Bilimsel Sorumlu: Maria Tzeveleku), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα - Κλίμακα Αξιολόγησης και Μέτρηση του Επιπέδου Γνώσης της Ελληνικής στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της Θράκης (İkinci Dil Olarak Yunanca - Değerlendirme Ölçeği ve Batı Trakya Azınlık İlköğretim Okullarında Yunanca Bilgisi Seviye Ölçümü)*, Atina Üniversitesi, Atina 2004, s. 73.

[24] Bkz. "Önceki Safhalar", www.museduc.gr/tr/το-προγραμμα/προηγουμενεσ-φασεισ, (03.04.2017)

[25] Bkz. "Faaliyetler", www.museduc.gr/το-προγραμμα/δρασεισ, (03.04.2017)

[26] Raporda sunulan ana dili eğitimine yönelik talepler: (Anaokulu Eğitimi başlığı altında) "1. *Ülkemizde 3518/2006 sayılı yasa ile 2007-2008 öğretim yılından itibaren bir yıllık anaokulu eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Ancak, Azınlık halkının uzun yıllardan beri süregelen talebine rağmen Batı Trakya'da halen Azınlık Anaokulu bulunmamaktadır. 2009-2010 ders yılı başında Sirkeli Belediyesi sınırları içinde Azınlığın yoğun olarak yaşadığı dört köyde açılan devlet anaokullarında yalnızca Yunanlı öğretmenler kadrolu olarak görevlendirilmiş, üniversite mezunu dört Azınlık mensubu öğretmen ise sözleşmeli olarak ve bir nevi tercüman sıfatıyla, geçici olarak işe alınmak istenmiş ve bölge halkı buna büyük tepki göstermiştir. Batı Trakya'da biran önce Türkçe ve Yunanca eğitim verebilecek Azınlık Anaokullarının açılması ve bu okullara devlet memuru Yunanlı öğretmen yanında anadili Türkçe olan Azınlık mensupları öğretmenlerin de kadrolu olarak atanması gerekmektedir. Bilimsel çalışmalar göstermektedir ki anadilini günlük konuşma seviyesinin ötesine taşıyarak kavramsal/akademik seviyeye ulaşamayan öğrencilerin algılama, değerlendirme ve öğrenme yetileri gelişmemekte, eğitim hayatlarında başarısızlığa mahkum olmakta ve içinde yaşadıkları toplumun dilini de öğrenememektedirler. Çocuğun ikinci bir dil öğrenebilmesi için anadilini iyi bilmesi gerekmektedir. Yine pedagojik çalışmalar anadilde edinilen kavrama/algılama bilgilerinin ikinci bir dile daha rahatlıkla aktarılabildiğini ortaya koymuştur. Anadilini iyi öğrenen bir çocuk ikinci bir dili daha çabuk öğrenir, doğru düşünür ve başarılı olur. Bu nedenle açılacak olan anaokullarının Azınlık eğitim sistemine dahil edilmesi ve ilkokullarımız gibi Türkçe ve Yunanca eğitim vermesi gerekmektedir. Bu amaçla, mevcut Azınlık ilkokullarının bünyesinde aynı statüye sahip olacak ve Türkçe ile Yunanca eğitim yapacak anaokullarının açılması bir seçenek olarak akla gelmektedir. Nitekim bu talep doğrultusunda Azınlığı yerel düzeyde temsil eden Belediye ve Nahiye Başkanları, Meclis üyeleri, eski*

mensuplarının eğitim problemleriyle uzun bir süredir meşgul olduklarını ve bu bağlamda gerektiği ölçüde bilinç geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Özellikle Batı Trakya Azınlığının anaokulları ile ilgili taleplerini oldukça doğal karşılamak gerekir. Çünkü uzmanlar, iki dilli bir çocuğun ana dilinin özellikle erken yaşlarda ikinci dile oranla daha fazla gelişmesini önemli görmektedirler. Çocuk erken yaşlarda ana dilini daha fazla konuşmaya teşvik edilmelidir. Bu onun hem ikinci dilde daha akıcı bir ifadeye sahip olmasını sağlamakta hem de onu yeterli düzeyde bilmediği ikinci dili kullanamamasından kaynaklanan psikolojisini olumsuz yönde etkilemesi mümkün birtakım etkenlerden korumaktadır.[27]

Uzun bir süre iki dilli eğitim araştırmalarında öncü bir role sahip olan Jim Cummins, 2000 senesinde yayınlanan eserini, pedagojik uygulamaları değiştirme hedefinde olan öğretmenlere, araştırmacılara ve uzmanlara ithaf etmiştir. Eserin kendine edindiği bir görevi vardır. Eserde anaokulu çağındaki çocuktan, lise son sınıf öğrencisine ve yetişkin eğitimine kadar uzanan birçok örnek verilmiştir. Cummins bazı kaygılarını şu sorularla öne çıkarmaktadır: "*Neden öğretmenler iki dilli çocukların*

---

milletvekilleri, İl meclis üyelerinin imzaladığı 211 imzalı dilekçe 17 Şubat 2010 tarihinde, Azınlık milletvekilleri tarafından Milli Eğitim Bakanı Sayın Anna Diamantopoulou ve Azınlık Eğitiminden Sorumlu Özel Sekreter Sayın Thalia Dragona'ya teslim edilmiştir. Azınlığın bu talebini dikkate alınarak Yunanca ve Türkçe eğitim verecek anaokulları açılması gereken çalışmalar başlatılmalıdır." (İlkokul eğitimi başlığı altında) "1. *Azınlık ilkokullarında Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'nın 14925/28.11.1957 Sayılı Kararında belirlenmiş olan Türkçe dersler eksiksiz olarak uygulanmalıdır. Türkçe dersler aleyhine bugüne kadar yapılmış kısıtlama ve azaltmalar kaldırılmalıdır.* 2. *Azınlık ilkokullarının ilk üç sınıfında eğitimin temelini teşkil eden ve 1985 yılına kadar Azınlık Mensubu öğretmenler tarafından Türkçe olarak okutulan* ***"Hayat Bilgisi"*** *dersi Milli Eğitim Bakanlığı'nın* ***Z2/15/09.01.1985 Sayılı Kararı (Resmi Gazete: 20/1985/A)*** *ile Türkçe dersler arasından alınıp* ***"Çevre İncelemesi" (Meleti tu Perivallontos)*** *adıyla Yunanca olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu dersin tekrar Türkçe dersler arasına iade edilmesi gerekmektedir.*" (Ortaokul/Lise Eğitimi başlığı altında) "2. *Milli Eğitim Bakanlığının* ***2621/23.06.1998 Sayılı Kararı ile (Resmi Gazete: 136/1998/A)*** *1998 yılında lise seviyesine çıkarılmış bulunan Gümülcine ve İskeçe/Şahin Medreselerindeki eğitim yetersizdir. Sözde Türkçe, Yunanca, Arapça ve İngilizce eğitim verilen medreselerde, Türkiye üniversitelerinden mezun öğretmenlere pek görev verilmemekte ve bunun sonucu olarak, özellikle Türkçe derslerde öğrenciler yeterli eğitim alamamaktadırlar. Bu okulların Türkiye Cumhuriyeti'yle işbirliği yapılarak Azınlığın din görevlisi ihtiyacını karşılayacak düzeye çıkartılması gerekmektedir.*" Bkz. Çetin Mandacı-Ahmet Hacıosman-Mehmet Derdiman-Nurettin Kıyıcı-Mustafa Katrancı, *Batı Trakya Azınlığının Eğitim Sorunları ve Bazı Talepleri*, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014 s. 19-21, s. 26.

[27] Colin Baker, *İkidilli Eğitim - Anne-Babalar ve Öğretmenler için Rehber*, Çev. Sezi Güvener, Heyamola Yayınları, İstanbul 2011, s. 64.

dilsel becerileriyle gurur duymalarını çok nadiren sağlamaktadır? Neden eğitimciler dilbilim ve iki dilliliğin bilişsel faydaları hakkında bilgi sahibi değiller? Neden ana dilinin yitimiyle ortaya çıkacak sonuçlar hakkında çok az bilgileri var?"[28]

Cummins'e göre iki dilli bir öğrenci ancak ana dildeki yeterlilik düzeyi doğrultusunda ikinci dili öğrenebilir. Yani ana dilini yeterince bilmeyen öğrencinin ikinci dilde istenilen ve yeterli görülen seviyelere ulaşması çok zordur. Cummins buna *karşılıklı bağımlılık hipotezi (interdependence hypothesis)* adını vermiştir. Bu hipoteze göre iki dildeki yeterliliği kapsayan bir *ortak temel yeterlilik* (CPU) vardır ve bu yeterliliğin ölçüsü çocuğun ana dili ile belirlenir. Aynı zamanda *ortak temel yeterlilik* kavramı ile saptadığı önemli bir nokta daha bulunmaktadır. Bu da hangi iki dilli program olursa olsun ve hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ana dili öğretimi alan bir öğrencinin akademik yeterlilik bağlamında ikinci dilde hiçbir kaybı olmayacağı yönündedir.[29]

Ayrıca, 2006 yılında Amerikan Eğitim Departmanı tarafından, Amerika'daki azınlık mensubu çocuk ve gençlerin ikinci dildeki okuma yazma becerilerini geliştirmeyi konu alan bir panel düzenlenmiştir. İngilizce okuma ve yazma becerileri gelişmemiş çocukların Amerikan okulları, iş dünyası ve genel olarak toplumda yer edinmede birtakım zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun Amerika'nın iş gücü kalitesini düşürdüğünü, toplumda kutuplaşmalara sebebiyet verdiğine ve genel olarak yaşam kalitesini düşürdüğüne vurgu yapılmıştır.[30]

Panelde ortaya çıkan başlıca bulgular oldukça dikkat çekicidir. Özellikle bazı bulguları maddeler halinde belirtmek faydalı olacaktır.[31]

---

[28] Helen Reid, "Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire by Jim Cummins (Book Review)", *The Catesol Journal*, Ed. Linda Jensen, C.: 13, Sayı 1, 2001, s. 201

[29] Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon 2000, s. 38.

[30] Diane August-Timothy Shanahan, "Executive Summary", *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Ed. Diane August-Timothy Shanahan, Lawrence Earlbaum Associates Inc., New Jersey 2006, s. 1-2.

[31] Diane August-Timothy Shanahan, *a.g.m.*, s. 3-6.

- Bir öğrencinin ikinci dilde yetkin olabilmesi için en önemli olgu öğretim kalitesidir. Bu noktada öğretmenlere büyük bir iş düşmektedir. Öğretmenler ikinci dil eğitiminde yeterli donanıma sahip olmalıdırlar. Etkili bir mesleki gelişim ile öğretmenler, yenilikçi öğretim usullerini öğrenebilir ve uygulayabilirler.

- Azınlık öğrencileri derslere boş bir sayfa olarak gelmemektedir. Öğrencilerin ana dilinde belirli bir seviyede sözlü ifade ve okuma yazma yetkinlikleri vardır. İkinci dil öğretiminde bu yetkinliklerinden istifade etmenin fayda sağlayacağı kesin olarak kanıtlanmıştır.

- Ana dildeki sözlü ifade yetkinliği ikinci dildeki konuşmayı ayırt etme, söz üretimi, sözcükler arası bölümleme ve sözcük dağarcığı gibi unsurların gelişimini doğrudan etkilemektedir.

- Öğrencinin ana dilindeki okuma yazma yetkinliğinin ikinci dildeki kelime ve uydurma kelimeleri okuma, okuduğunu kavrama, okuma stratejileri geliştirme, telaffuz ve yazma gibi birçok becerisini geliştirmede önemli ölçüde payı olduğuna dair yeterli kanıt bulunmaktadır. Bazı okuma yazma becerilerinin diğer dile aktarılabildiği göz önünde tutulmalıdır.

- Öğretim programları sadece, azınlık öğrencilerine ana dillerini geliştirme olanağı sağladığında işlevsellik kazanmaktadır. İki dilli eğitim ve tek dilli eğitimi karşılaştıran çalışmalar, azınlık öğrencilerinin ana dilinde belirli bir yetkinlik düzeyine ulaştıklarında, özellikle bazı becerilerde, tek dilli eğitim almış azınlık öğrencilerinden daha yetkin olduklarını ortaya koymuştur.

Panelde ortaya çıkan bulgular bize ana dilini yeterli ölçüde edinememiş bir öğrencinin ikinci dilde istenilen yetkinlik düzeyine ulaşmada büyük zorluklar yaşayacağını göstermektedir. Panelde saptanan bulgulara göre ancak ana dilini, etkili

bir öğretmen rehberliğinde, yeterli ölçüde edinen bir öğrenci ikinci dilde anlama ve anlatım becerilerini doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmektedir.

Cummins'e göre eğitim alanında sürdürülen asimilasyoncu politikalar öğrencilerin kendi ana dillerini devam ettirmelerinin önüne geçmeye çalışmaktadır ve öğrenciler okulda ana dillerini konuştukları için belki fiziksel olarak bir tepki görmese bile eğer toplum tarafından kabul görmek istiyorlarsa kendi dil ve kültürlerinden vazgeçmelerinin yararlarına olacağı açık bir şekilde kendilerine telkin edilmektedir. Oysa okullarda farklı dil ve kültürlerin yok edilmesi toplumun geneli için son derece verimsiz bir durum oluşturacaktır. Çünkü çocukların ana dillerini kullanmalarını engellemek bir ülkenin dilsel kaynaklarını boşa harcaması anlamına gelmekte ve o ülkenin çıkarları için hiç de akıllıca olmayan bir davranış olarak düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda çocuğun haklarının ihlal edilmesi anlamına gelmektedir.[32]

Cummins çalışmasında, araştırmalarda ortaya çıkan net bulgulara göre iki dilli çocukların ana dil ediniminin kişilik ve eğitimsel gelişimlerinde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu hususları aşağıdaki maddeler halinde özetlemek mümkündür.[33]

- Çocuklar becerilerini iki ya da daha fazla dilde geliştirmeye devam ettiklerinde dil ve dili yeterli kullanma hakkında daha geniş bilgi sahibi olmaktadırlar. Aynı zamanda bu durumun çocukların düşünme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğu belirtilmektedir.

- Çocukların ana dildeki gelişim düzeyi ikinci dil gelişimlerinin önemli bir göstergesidir. Okullara ana dillerinde sağlam bir temelle gelen çocuklar ikinci dilde daha güçlü bir okuryazarlığa ulaşmaktadırlar.

---

[32] Jim Cummins, "Bilingual Children's Mother Tongue", *Spogforum*, Sayı 19, 2001, s. 16-17; dilsel insan haklarına yönelik uluslararası politikalar ve uygulamalar hakkında kapsamlı bir değerlendirme için bkz. Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Lawrance Earlbaum Associates Inc., New Jersey 2000.

[33] Jim Cummins, "Bilingual Children's…", s. 17-18.

- Okulda ana dilinin desteklenmesi ikinci dilin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır ve iki dillilik çocuklara bazı dilsel avantajlar sağlamaktadır. İki dilli çocuklar okullarda ana dili eğitimi ile desteklendikleri zaman daha başarılı olmaktadırlar. Bunun tam tersinin olduğu durumlarda ise çocuğun öğrenme için temel oluşturan kişisel ve kuramsal temelleri yok edilmektedir.

- Bazı eğitimciler ve ebeveynler iki dilli eğitimin ya da azınlık dili öğretim programlarının işe yaramadığını ve bu programların çoğunluk dilinin gelişimini sekteye uğratacağını düşünseler de aslında durum bunun tam tersidir. Azınlık dilinin öğretimde belirli bir öneme sahip olmasının çocukların çoğunluk dilindeki akademik gelişimlerine zarar vermediği bilimsel araştırmalar ile kanıtlanmıştır.

Cummins'e göre çocukların ana dilleri oldukça kırılgan bir yapıya sahiptir ve okulun ilk yıllarında kolaylıkla yitirilebilir. Bunun önüne geçilebilmesi için ebeveynlerin güçlü bir aile içi dil politikası benimsemeleri ve çocuklarının ana dilini kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında öğrencinin ana dilinin korumasına yönelik ilkeler benimsenmeli ve sınıf içi yapılacak çalışmalarda çocuğun ana dilini sevmesi ve önemini kavraması sağlanmalıdır.[34]

Çocukların okullarda ana dillerinden soyutlanmaları onların kültürlerinden soyutlanarak geçmişle hiçbir şekilde bağ kuramayacakları kocaman bir boşlukta hissetmelerine ve kimliklerinin çok önemli bir parçasını okul kapısında bırakmalarına sebep olacaktır. Çocuklar kültürlerini ancak ana dilleri vasıtasıyla tanıyabilmektedirler. Çünkü dil ile kültür birbirinden ayrılamaz iki unsurdur. Buradan hareketle öğretmenler, çocukların dilsel ve kültürel deneyimlerinin verimli bir şekilde kabul edilip onaylandığı bir öğretim atmosferi yaratarak, özellikle erken yaşlarda

[34] Jim Cummins, "Bilingual Children's…", s. 19.

çocukların dilsel ve kültürel kimliklerini onaylayacak ve korumalarına yardımcı olacak birtakım girişimlerde bulunmalıdırlar, diyebiliriz.[35]

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda, Yunan araştırmacılar azınlık eğitiminin niteliği ile ilgili değerlendirme yaparken Yunanca anlama ve anlatım becerileri üzerinde durmaktadırlar. Türkçe ve genel olarak ana dili eğitimine değinilmemektedir. Bunun nedeni Yunanlı araştırmacıların Türkçe'nin eğitimi ile ilgili bir sorun görmemesi, Türkçe bilmiyor olmaları ya da Türkçenin öğretimini kendi sorumlulukları dışında görmeleri olabilir. Ancak Türkçenin öğretimini Yunanistan'ın sorumluluk alanının dışında görmek doğru değildir. Program kapsamındaki Türkçe derslerin, Türkiye'ye ait olan sorumluluk çerçevesi sadece ders kitabı değişkeni ile sınırlıdır. Özellikle öğretmenlerin eğitim-öğretimde çok önemli rolleri olduğu bilinmektedir. Eğitim programlarında en güncel ve en gözde yöntemlerin uygulanması öngörülse bile, bunu derste uygulayacak ve öğrencilerin istifade etmelerini sağlayacak olan öğretmenlerdir.[36] Türkçe derslerinde alan ve yöntem bilgisi eksik, ana dili eğitimi yetersiz öğretmenler görevlendirilirse, öğrencilerin de programın öngördüğü çeşitli kazanımları edinmeleri, dolayısıyla da yeterli bir ana dili eğitimi almaları çok zordur. Azınlık Türkçe eğitim programını uygulayacak olan öğretmenlerin atanmasında ve eğitilmesinde tek yetki sahibi olan Yunanistan, öğretmenlerin ana dili öğretimi çerçevesinde yetiştirilmesinde ve verilen eğitimin verimliliği ile işlevselliğinin ileri seviyelere taşınması hususunda sorumluluk taşımaktadır, diyebiliriz.[37]

Yunan araştırmacıların azınlık eğitimini konu alan araştırmalarında neredeyse hiç değinilmeyen bir diğer konu da lise eğitimidir. Öğrencilerin iyi bir üniversiteye yerleşebilmelerinin en önemli koşullarından biri iyi bir lise eğitimi

---

[35] İmpraim Kelağa Achmet, *a.g.e.*, s. 21; Jim Cummins, "Bilingual Children's…", s. 20.

[36] "*Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim öğrencinin başarısında herhangi bir okuryazarlık ya da bilim ya da matematik öğretim yönteminden daha merkezi bir noktada yer almaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler arasında güçlü bağlar kurulduğunda, bu güçlü bağlar, şehir içi ve kırsal alanlarda, okullara ve topluluklara acı veren ekonomik ve sosyal dezavantajları görünmez kılabilir.*" (Bkz. Jim Cummins, "Negotiating Intercultural Identities in the Multilingual Classroom", *The Catesol Journal*, Ed. Piper McNulty- Lois Locci, C.: 12, Sayı 1, 2000, s. 165. (Çeviri yazar tarafından yapılmıştır.)

[37] İmpraim Kelağa Achmet, *a.g.e.,* s. 14.

almalarıdır. İlkokul ve ortaokul bilgilerinin üzerine yeni ve kapsamı genişletilmiş bilgilerin eklendiği lise eğitimi üniversite için bir ön hazırlık işlevi görmektedir. Gelişmiş ülkelerde lise eğitimine verilen önem ortadadır. Öğrencilerin geleceklerinin şekillendiği en önemli eğitim kurumlarından biri şüphesiz liselerdir. Aynı zamanda lise eğitim süreci, öğrencilerin toplumda birey olarak yer edinmeye başladıkları önemli bir evreyi kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin lise eğitimi sırasında edinecekleri davranışlar ve beceriler, onların gelecekte iş hayatında başarılı olmalarına ve yaşadıkları toplumun bilinçli ve sorumlu birer üyeleri olmalarına doğrudan etki edecektir. Bu hususlar dikkate alındığında verilen lise eğitimi birçok açıdan sorgulanmalı, verimliliği ve işlevselliğinin ileri seviyelere taşınması sağlanmalıdır, diyebiliriz.

Yunanistan'da lise çağına[38] gelmiş azınlık mensubu öğrenciler, eğitim hayatlarına Rodop iline bağlı Gümülcine (Komotini)'de ve İskeçe (Ksanthi)'de bulunan azınlık liseleri veya medreselerde ya da devlet liselerinde devam etmektedirler.[39] Gümülcine (Celal Bayar) Azınlık Ortaokulu 2203/1952 sayılı Kanun Hükmünde Kararname kapsamında[40] 1952'de, İskeçe Azınlık Ortaokulu ise 28767/1965 sayılı Bakanlık Kararı kapsamında[41] 1965 yılında faaliyete geçmiştir. 309/1976 sayılı yasa kapsamında[42] 1979 yılında iki ortaokul da ortaöğretim çerçevesinde hizmet verebilmek için ortaokul ve lise olarak ikiye bölünmüşlerdir.[43]

---

[38] Meriç (Evros) ilinde ikamet eden ortaokul çağına gelmiş öğrenciler illerinde azınlık ortaokulu olmadığı için çoğu zaman aileleri tarafından devlet ortaokullarına yönlendirilmektedirler. Azınlık ortaokullarında okutmak isteyen aileler ise çocuklarını yatılı olarak azınlık ortaokullarına ya da medreselere göndermektedirler. Bkz. Maria Dimasi-Adamantios Papastamatis-Isaak Stogios, "Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτική Προβληματισμοί (Batı Trakya Müslüman Azınlığı: Eğitim Sorunları)", *Mare Penticum*, C.: 4, Sayı 4, 2014, s. 19.

[39] Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 39.

[40] Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 40.

[41] Gös. yer.

[42] Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 41.

[43] Nelli Askuni, *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης (Trakya'da Azınlık Eğitimi: Tecritten Sosyal Katılım Perspektifine*, Aleksandria, Atina 2006, s. 69.

Azınlık liselerinde iki dilli bir eğitim-öğretim programı uygulanmaktadır. Kuruluş yönergelerine göre çağdaş Yunan dili, çağdaş Yunan edebiyatı, tarih, coğrafya ile toplumsal ve siyasal eğitim dersleri gibi dersler Yunanca, geri kalan dersler ise Türkçe okutulmaktadır. 2000 yılında azınlık liseleri eğitimde alanlara ayrılmış ve dolayısıyla üç sınıfın haftalık ders programları değişmiş ve genel liselerdeki durumun aynısı uygulanmaya başlamıştır. Bununla birlikte örnek olarak, "fen bilimleri" alanında okuyan bir öğrencinin "zorunlu matematik" dersi Türkçe okutuluyorken, programa yeni katılan derslerden olan "seçmeli matematik" dersi Yunanca okutulmaya başlamıştır. Devlet liselerinde olduğu gibi Yunanca programındaki dersler için Ders Kitabı Basım Kurumu'nun (ΟΕΔΒ) kitapları kullanılıyorken, Türkçe programı için Türkiye'den gelen kitaplar[44] ve yukarıda bahsedilen 2002-2004 "Müslüman Çocuklarının Eğitimi" programı kapsamında azınlık öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verdiği ifade edilen yeni ders materyalleri kullanılmaya başlanmıştır.[45]

Medreseler[46], 2203/1952 sayılı Bakanlık Kararı kapsamında yürürlüğe giren, Osmanlı devleti döneminden kalma ve süreç içinde yapılan düzenlemelerle eğitim süresi uzatılan, altı senelik eğitim verilen okullardır. Bu okullarda Türkçe dil dersinin yanı sıra temel İslami eğitim verilmektedir.[47] Öte yandan, karşılıklı antlaşmalar ve kültür protokollerine dâhil edilmediği için bu okulların statüleri tartışma konusudur.

---

[44] Türkçe programı kitapları 1953-54 döneminden beri Türkiye tarafından sağlanmaktadır. Bkz. İbrahim Kelağa Ahmet, "Batı Trakya'da…", s. 197.

[45] Nelli Askuni, *a.g.e*, s. 69-71.

[46] Türkiye Cumhuriyeti'nde 3 Mart 1924 tarihli "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun yürürlüğe girmesi ile birlikte medreseler kapatılmıştır. İmam ve hatip yetiştirilmesi amacıyla, kapatılan medreselerin yerine daha sonra "İmam Hatip Mektepleri" açılmıştır. Gümülcine'de 1949 yılında yaptırılan "Medrese-i Hayriye" gayrı resmi olarak 1949 yılından beri, İskeçe'de 1926 yılında yaptırılan "Şahin Medresesi" ise bir süre kapalı kaldıktan sonra 1956 yılından beri faaliyet göstermektedir. Bkz. Nilüfer Erdem, *Lozan Antlaşması'ndan Günümüze Batı Trakya Türkleri'nin Eğitim ve Öğretim Birliği Sorunu*, (İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul 2003, s. 96-97.

[47] Medreselerdeki eğitim programı diğer azınlık liselerinden farklıdır. Programa göre Türkçe dil dersi ve Arapça öğretiminin yanı sıra İslami eğitim dersleri (Kur'an-ı Kerim dersi, Hadis, Tefsir ve Fıkıh) Türkçe ve diğer dersler Yunanca verilmektedir. Bkz. Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 59.

Medreseler 1998 yılında 2621 sayılı yasanın 4. maddesinde öngörüldüğü üzere kilise eğitim okullarıyla eşdeğer tutulmuş, 5 senelik eğitim süresi 6'ya yükseltilmiş ve dolayısıyla (bütünleştirilmiş) ortaöğretim kurumu özelliği kazanmıştır.[48] Azınlık eğitiminde verdikleri dini eğitimin yanı sıra 2011 yılında öğrenci alımı durdurulana kadar Selanik Özel Pedagoji Akademisinde[49] yetiştirildikten sonra azınlık eğitiminde görev alacak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%92) 1990'lı yılların sonuna kadar Medrese mezunu öğrenciler arasından seçilmesi bakımından azınlık öğretiminde önemli bir rolleri olduğunu söylememiz mümkündür.[50]

İki dilli eğitim verilen azınlık liseleri ve medreseler Yunanca programı bakımından, devlet liseleri ile aynı eğitim programına tâbidir.[51] Yunan Dili dersi Yunanca Program içerisinde Yunan öğretmenler tarafından verilmekte ve bütün liselerde ders materyali olarak 1., 2. ve 3. sınıflar için İfade ve Kompozisyon (Εκφραση - Έκθεση Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης) kitabı kullanılmaktadır. Üç kitabın da içeriğinde azınlık mensubu çocukların yaşam biçimleri ile alakalı metinler bulunmadığı ve çoğu metnin Yunan edebiyatçılarına ve birazının da Batı düşüncesine sahip Batılı edebiyatçılara ait olduğu ifade edilmektedir.[52]

---

[48] Konstantinos Tsitselikis, Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης *(Trakya Azınlık Eğitimi)*, Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı - Atina Üniversitesi, Atina 2007, s. 28.

[49] Selanik Özel Pedagoji Akademisi (SÖPA); Batı Trakya Azınlığı eğitiminin, ilk ve ortaöğretim seviyesinde görev almak üzere, eğitim-öğretim faaliyetinin en önemli değişkeni olan öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla Yunanistan hükümeti tarafından 1969 yılında kurulmuş ve nihayet 2011'de yoğun talepler sonucu öğrenci alımlarının durdurulmasının ardından 2013'te resmen kapatılmıştır. Akademide öğretmenlere, özellikle de ana dili yani Türkçe konusunda verilen haftalık üç saatlik eğitim ve bunun getirisi olarak akademiden mezun olduktan sonra öğrencilere ana dili öğretiminde ne ölçüde eğitim verebilecekleri sürekli sorgulanmış ve azınlığın eğitim-öğretim hayatını kırk yılı aşkın bir süre etkilemesi açısından kapatılması çok önemli bir hadise olarak nitelendirilmiştir. Akademi her ne kadar kapatılmış olsa da 2010'lu yıllardan itibaren azınlık eğitiminde Türkçe eğitim programını yürütme sorumluluğunun tamamen SÖPA mezunu öğretmenlerde olduğunu belirtmekte fayda var. Bkz. İbrahim Kelağa Ahmet, "Batı Trakya'da…", s. 199-200.

[50] Nelli Askuni, *a.g.e*, s. 76-77.

[51] Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 58.

[52] Mihalis Malamidis, *a.g.e.*, s. 78.

Yunanistan liselerinde yazılı anlatım (kompozisyon) dersi Çağdaş Yunan Dili dersi kapsamında verilen bir derstir. Bu dersin belirli genel eğitim amaçları ve sadece lise 1. sınıfa yönelik ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda oluşturulmuş müfredat programı bulunmaktadır. Bu müfredat programında da ders, genel bir dil dersi olarak ele alınmıştır ve sadece yazılı anlatım becerisi kazanımlarına yönelik somut hedefler bulunmamaktadır.[53] Bununla birlikte üç sınıf için de 2002-2003 eğitim - öğretim yılından itibaren günümüze kadar geçerliliğini koruyan, dil derslerine yönelik öğretim kılavuzları bulunmaktadır.[54] Dersin hedefleri öğretim kılavuzunda belirtilmiş olsa da bu hedefler Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal internet sitesinde daha zenginleştirilmiş bir şekilde sunulmaktadır:[55]

- "*Bilişsel, Duyuşsal ve toplumsal olarak gelişim göstermeleri için içinde yaşadıkları toplumun temel iletişim aracı olan dili idrak etmeleri, dil sisteminin işleyişini yaşlarının gerektirdiği ölçüde edinerek, çeşitli iletişim durumlarında ifadeyi (sözlü ve yazılı) yeterli ve bilinçli bir şekilde kullanmaları.*

- *Toplum hayatına katılım göstermek için ifadenin önemini kavramaları ve bu sayede hem gönderici hem alıcı olarak - kişisel inançlarını başkalarının inançlarına müdahale etmeden açıkça ifade ederek - eleştirel ve sorumlu bir tutumla topluma karışmaları.*

- *Her halkın kültürünün ve ifadenin temeli olan dilin önemine değer vermeleri.*

- *Dünya vizyonunun ifade aracılığıyla nasıl şekillendiğini bilen ve algılayan bir konumda olmaları.*

---

[53] 27.06.2011 tarihli 1562 sayılı Yunanistan Cumhuriyeti Resmi Gazetesinde yer alan genel liselerde Çağdaş Yunan Dili dersi lise 1. sınıf müfredat programına yönelik 70000/Γ2 sayılı Bakanlık Kararı (ΦΕΚ 1562/27-6-2011) http://users.sch.gr/akouts/programs.htm adresinden erişilebilir. (06.06.2017)

[54] İlgili öğretim kılavuzlarına [Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (2002-03)] http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/ adresinden erişilebilir. (06.06.2017)

[55] Öğretim kılavuzunda 4. ve 7. madde bulunmamaktadır.

- *Kültürel geleneklerini kavrayarak, ulusal dillerinin yapı ve özelliklerine önem vermeleri.*

- *Çok kültürlü bir Avrupa ve Yunanistan'ın vatandaşları olarak yaşamaya ön hazırlıklı bir şekilde, her halkın kültürünün temel unsuru olan diline saygı duymayı ve değer vermeyi öğrenmeleri.*

- *Çağdaş toplumun, ekonominin ve kültürel gerçekliğin ana unsurunu yeni medyanın oluşturduğunu ve bu çerçevede ortaya çıkan metinsel uygulamaların bilinmesi gerektiğini kavramaları.*"[56] (Bkz. http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSGL-A110 (06.06.2017)

Yukarıda belirtilen hedefler, bir öğretmen rehberliğinde, ders materyalleri vasıtasıyla, okullarda yazılı anlatım becerisi kazanımına yönelik özgül bir içerik oluşturmamaktadır. Yunanistan'da geçmişte de yazılı anlatım (kompozisyon) dersinin, beceri kazanımının öğrenci açısından üniversite sınavlarında önemli bir rolü bulunmasına rağmen, hiçbir zaman ayrı ve bağımsız bir ders olarak görülmediği ve bu sebeple müfredat programı, öğretim yöntemi ve öğretim kılavuzu oluşturulmasına gerek duyulmadığı ya da oluşturulması konusunda gereken hassasiyetin gösterilmediği bilinmektedir. Dersin işleyişinde kullanılan kitapların 1986-1987 ve 1987-1988 eğitim - öğretim yıllarında 16 lisede pilot olarak denendikten sonra 1988 senesinden günümüze kadar bütün liselerde kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, dersin çağın gerekliliklerine cevap veren, seçkin öğretim yaklaşımları ilkelerine bağlı ve dolayısıyla da verimli ve işlevsel bir şekilde yürütülüp yürütülmediği konusunda birtakım soru işaretleri oluşmaktadır, diyebiliriz.[57]

Bütün bu veriler ışığında ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış iki dilli Türk Azınlık mensubu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin nesnel olarak

[56] Çeviri yazar tarafından yapılmıştır.
[57] Dimitris Tombaydis, *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας (Çağdaş Yunan Dili Öğretimi)*, 7. baskı, Vanias, Selanik 1995, s. 370-372.

değerlendirilmesinin birçok açıdan fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Değerlendirmeden elde edilecek yararları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Lise eğitiminde Yunanca yazılı anlatım becerisine yönelik öğretimin etkililik derecesi hakkında nesnel bilgiler elde edilebilir. Buradan elde edilecek bilgiler ışığında öğretimin iyileştirilmesi için birtakım tavsiyeler ortaya konulabilir.

- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim süreçleri göz önünde bulundurularak, iki dilli ya da tek dilli eğitim almış öğrencilerin ikinci dildeki yetkinlikleri nesnel bir biçimde ortaya konulabilir ve buradan hareketle ikinci dil öğretiminin hangi ilkeler çerçevesinde uygulanması gerektiğine yönelik genel yargılar ortaya konulabilir.

- Yunanca yazılı anlatım (kompozisyon) dersinde kullanılan ders materyallerinin gözden geçirilerek, yenilenmesi hususunda öneri geliştirmeye yönelik bulgular elde edilebilir.

Tezin amacı

Yunanistan'da ortaöğretimini tamamlamış Türk Azınlık öğrencileri, Yunanistan Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığına bağlı Pedagoji Enstitüsü tarafından belirlenen müfredat programı ve bu müfredat programına bağlı gerçekleşmesi beklenen hedefler doğrultusunda eğitim görmüştür. Yunanistan'da azınlık liseleri, devlet liseleri ve medreselerden mezun Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin bu hedefler doğrultusunda değerlendirilmesi, çıkan değerlendirme sonuçlarına göre Yunanistan Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığının Yunanca yazılı anlatım becerisi için eğitim programında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının ortaya konulması bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Tezin Önemi

Yunanistan'da ortaöğretimini tamamlamış Türk Azınlık öğrencilerine verilen Yunanca eğitimi, yabancı dil eğitimi değil, doğal konuşucuların bulunduğu bir iletişim ortamında verilen ve özellikle işlevselliği yabancı dil eğitimine kıyasla daha etkili olması beklenen ikinci dil eğitimidir. Gerçekleşmesi beklenen hedeflere göre, ikinci dil eğitimi olarak verilen Yunanca eğitimi, öğrencinin iki dilli bir birey olmasını amaçlamaktadır.

İki dillilik alanındaki tanınmış araştırmacılara göre, ikinci dil öğrenimi anadil öğrenimi ile paralellik göstermektedir. Yani birey, ana dilini ne kadar etkin kullanabiliyorsa, ikinci dil öğrenimi de o kadar etkili bir şekilde gerçekleşecektir. Buna bağlı olarak örneklem oluşturacak öğrenciler, iki dilli eğitim verilen azınlık ortaöğretim kurumlarından, tek dilli (Yunanca) eğitim verilen Yunan ortaöğretim kurumlarından ve çok dilli eğitim verilen medreselerden mezun olmuş bireyler arasından seçilecek ve Yunanca yazılı anlatım becerileri düzey karşılaştırması yapılacaktır.

Batı Trakya'daki Türk Azınlık ilkokullarından mezun öğrencilerin Türkçe ve Yunancadaki yazma becerilerine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ancak, Yunan Pedagoji Enstitüsü tarafından belirlenmiş ortaöğretim müfredat programına göre, Yunanca yazılı anlatım becerileri kazandırma konusunda gerçekleşmesi beklenen hedeflere, ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türk Azınlık öğrencileri açısından ne ölçüde ulaşılmış olduğuna yönelik dair bir ölçme değerlendirme çalışması bugüne kadar yapılmamıştır. Lise mezunu Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik bu çalışmanın önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

1- Araştırmada öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerini değerlendiren uzmanların görüşü geçerlidir.

2- Araştırmada Yunanca yazılı anlatım becerilerini ölçmek için uygulanan testlerin ve testlerdeki maddelerin ölçmeye yöneldikleri davranışı ölçmede yeterli oldukları yolundaki uzman görüşü geçerlidir.

3- Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi'nde eğitim hayatına aktif olarak devam eden, rastgele seçilmiş 100 öğrenci araştırma evrenini temsil etmekte yeterlidir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma Yunanistan'da Batı Trakya'da iki dilli eğitim verilen Azınlık Lisesi, tek dilli (Yunanca) eğitim verilen Yunan devlet lisesi ve Medrese mezunu Türk Azınlık öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2- Araştırma Trakya Üniversitesi'nde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında aktif olarak eğitim hayatına devam eden Azınlık, Yunan devlet lisesi ve Medrese mezunu olan Türk öğrencileri kapsamaktadır.

3- Öğrencilerin sadece Yunancada yazılı anlatım becerileri sınanmıştır.

I. BÖLÜM

ANA DİLİ VE İKİ DİLLİLİK

1.1. Ana dili ve önemi

Yabancı kaynaklarda karşımıza *mother language (ana dili), first language (birinci dil), native language (ana dili), national language (ulusal dil), parent language (ebeveyn dili)* olarak da çıkabilen ana dili (mother tongue); "*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.*"[58] şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise, "*insanın doğup büyüdüğü aile veya toplum içinde ilk öğrendiği dil, onun ana dilidir.*"[59]

Yukarıda bahsedilen tanımlarda da vurgulandığı gibi ana dili, birey ve toplum iç içedir. Özdemir'e göre, "*anadili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir.*"[60]

Hoque MBE'ye göre dil ile kültür arasında keskin bir ilişki vardır. Bir dil reddedildiğinde dil ile ilintili tarih ve kültür de reddedildiği gibi, aynı zamanda bir dili kabul etmekle de kişi kendine yeni kimlikler kazandırma eğilimindedir.[61] Bilinenler ışığında bu şekilde bir davranış bireyin içinde yaşamakta olduğu çok kültürlü ortamda

---

[58] Doğan Aksan, "Anadil", *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 16, s. 66.
[59] Günay Karaağaç, *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2013, s. 109.
[60] Emin Özdemir, "Anadili Öğretimi", *Türk Dili*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 1983, s. 21.
[61] Aminul Hoque MBE, "Doğu Londra'daki Üçüncü Nesil Büyük Britanya Doğumlu Bangladeşliler: Dil, Kültür ve Kimlik Arasındaki Karmaşık Etkileşim", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 27.

benlik duygusunun getirdiği bazı kazanımlarla özgüvenli bir biçimde yer edinmesine ve dolayısıyla da geçmişiyle kuvvetli bağlar kurarak mutlu bir hayat sürmesine engel oluşturacaktır. Çünkü çok kültürlü bir ülkede büyüyen çocuklar ana dilleri vasıtasıyla kimlik oluşturmakta ve içinde yaşadıkları çok kültürlü toplumda ana dili ve kültürleri ile varlıklarını sürdürmektedirler.[62]

Bir bölgede konuşulan ana dili, kültür oluşum sürecine doğrudan etki eder ve bireylerin dünya algısını belirleyerek onları uzun zamandan beri süregelen bir dilsel üretim sürecine dâhil eder. Örneğin Eskimoların ana dillerinde "kar" kelimesini karşılayan onlarca sözcük varken İngilizcede en fazla iki üç sözcük (snow, sleet, slush) yeterli görülmüştür. Buradan hareketle dil kullanıcılarının çevrelerinde bulunan nesneleri uygun kelimelerle ifade ederken birtakım ihtiyaçları göz önünde bulundurduklarını söylememiz mümkündür. Aynı şekilde bir Fransız, masanın ayağını (pied) kastederken, bir İngiliz aynı masanın bacağını (leg) anlayacaktır. Tek tanrılı din mensubu toplumlarda bir hafta yedi günden oluşurken çok tanrılı dine mensup İnkalarda bir hafta on günden oluşmaktadır. Bir toplumda yaşayan insanların ana dili onların düşünce biçimiyle doğrudan ilişkilendirilirken, şimdilerde kabul gören görüşe göre aynı zamanda farklı diller, onların konuşulduğu farklı çevreleri yansıtmaktadır. Bu görüşe Whorf'un dil hipotezinden yola çıkılarak varılmıştır. Bu hipoteze göre bir dil o toplumda yaşayan insanların dünya algılarına yoğun bir biçimde etki etmekte ve böylece de onların bilişsel işlevlerini belirlemektedir.[63]

---

[62] Hatice Parlak, "Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Sayı 32, 2014, s. 20.

[63] Witold Tulasiewicz-Anthony Adams, *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Continuum, London 2005, s. 5.

1.2. Çok dilli ortamlarda ana dili eğitimi

Ana dili eğitimi konusu özellikle çok dilli toplumlarda önem kazanmıştır. Tek dilli toplumlarda da ana dili eğitimi belirli bir öneme sahipken, bunun geniş çaplı bir araştırma konusu olmasında çok dilli - çok kültürlü uluslarda azınlıkların ana dilini korumaya yönelik yaklaşımlar oldukça etkili olmuştur, diyebiliriz. 1981'de kurulan Uluslararası Ana Dili Eğitimi Organizasyonu'nun (IMEN) 1983'te düzenlenen karşılaştırmalı ana dili eğitimini konu alan ilk konferanslarında, çoğu zaman bulundukları ülkeler tarafından görmezden gelinen ya da reddedilen göçmen (alokton) ya da yerli (otokton) azınlıkların ana dili eğitimini kapsayan politikalar belirlenmesi hedeflenmiştir. Herrlitz ve van de Ven'e göre azınlık çocuklarının dilsel geçmişleri göz önünde tutularak, çok dilli topluma adapte olmaları hususu doğrultusunda politikalar oluşturulması konferansın en önemli hedefini oluşturmaktadır.[64]

Ana dili eğitimi çocuğun doğduğu andan itibaren başlar. Bu noktada ailelere büyük iş düşmektedir. Ana dili eğitiminde en büyük sorumluluklardan biri de ailenindir. Aileler iki dillilik hakkında geniş bilgi sahibi olmalı ve çocuklarını yönlendirirken bilinçli davranmalıdır. Çocuğa ana dilinin, verimli ve işlevsel bir, iki dilli eğitim politikası ile başarılı bir şekilde öğretilmesi oldukça mümkündür. Ana dilinin kırılgan yapısı sebebiyle özellikle eğitim - öğretimin ilk yıllarında yitirilebilir olması göz önünde bulundurulmalıdır. Ana dili kaybı, çocukların ana dili konuşucularına yabancılık hissetmesine ve aileler arasındaki ilişkinin zayıflamasına sebep olacaktır. Sağlıklı bir kişilik ve benlik gelişiminde ana dilinin çok önemli bir rolü vardır. Özellikle iki dilli toplumlarda çocuğun dili ve dolayısıyla da kültürü ile oluşturacağı kişilik alt yapısı, bir birey olarak yer edineceği toplumda mutlu ve

[64] Wolfgang Herrlitz-Piet-Hein van de Ven, "Comparative Research on Mother Tongue Education: IMEN's Aims, Points of Departure, History and Methodology", *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective - Theoretical and Methodological Issues*, Ed. Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad- Pien-Hein van de Ven, Rodopi, Amsterdam - New York 2007, s. 23.

özgüvenli bir şekilde yaşamasını sağlayacaktır. Çocuğun dilsel farklılığının aslında onun bir zenginliği olduğu çocuğa ana dili sevgisi ile aşılanmalıdır.[65]

Güzel'e göre (2014) eğer bir göçmen veya azınlık mensubu çocuk 10-12 yaşına kadar olan eğitim sürecini ana dilinde geçirirse, ana dili iyi bir başlangıç için ona sunulmuş önemli bir fırsat olacaktır. Bunun yanında ikinci dil (L_2) eğitimi belirli bir süre ertelenirse bu, çocuğun bilişsel ve dil bilimsel gelişimi arasında mümkün olan en iyi etkileşim için mükemmel bir şanstır. 10 yaşından 12 yaşına kadar olan çocukların, özellikle küçük çocukların, yeni bir dil öğrenmenin yetişkinlere özgü avantajlarına sahip olmaktan mutluluk duydukları ifade edilmektedir.[66]

[65] Mine Adalı Radaykova, " Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 154-155.
[66] Abdurrahman Güzel, *a.g.e.*, s. 29.

1.3. İki dillilik

İki dilliler basit bir şekilde "iki dili kullanan insanlar" olarak tanımlanmaktadır. İki dillilik ise "iki dili konuşma becerisi" ya da "konuşma dilinde iki dili kullanma alışkanlığı" olarak karşımıza çıkar. Toplum dilbilimciler iki dilliliği tanımlarken, iki dilin hem bireysel hem de toplumsal kullanımına bir bütün olarak işaret ederler. Bazı araştırmacılar bu iki kullanımı birbirinden ayırma ve olguları farklı farklı ele alma gereksinimi duymuştur. Hamers ve Blanc iki dilliliği tanımlarken "iki dilin toplumsal kullanımını", iki dili kullanma becerisini tanımlarken Weinreich ve Lambert vd. gibi "bireyin psikolojik durumunu" temel almıştır. Ferguson diglossia terimini "bir dilin iki ayrı biçiminin toplumda farklı iletişim çerçevelerinde kullanılması" olarak tanımlamaktadır. Elwert ise Ferguson'un diglossia terimi ile anlattığı durum için "stilistik iki dillilik" terimini kullanarak bu durumu toplumsal iki dillilikten ayırmıştır. Diglossia, aynı dilin farklı değişkelerinin kullanımının göz önünde bulundurulduğu bir terimken, Fishman dil farklılıkların bir süreme (continuum) tâbi olduğunu göz önünde bulundurarak, farklı dillerin kullanımını "genişletilmiş diglossia" olarak nitelendirmiştir. Daha yakın geçmişte Hudson "toplumsal iki dillilik" terimini kullanırken, dil ve değişkelerinin çoğu zaman politik ve kültürel kaynaklı oluştuğunu ve artık diglossia teriminin kullanılırken, konuşucuların farklı dil kullanımlarının ve dillerin (akraba diller olsun veya olmasın) kullanımlarına binaen aralarında ortaya çıkan ilişkinin göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir.[67]

Grossjean'e göre iki dilliliğin halk arasındaki yaygın tanımı iki dilin de sorunsuz ve akıcı bir şekilde konuşulmasıdır. Grossjean bunu iki dilliliğe tek dillilerin bakış açısı olarak değerlendirmiş ve iki dillilerin iki dilde de mükemmel hâkimiyeti

[67] Charlotte Kemp, "Defining Multilingualism", *The Exploration of Multilingualism - Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Ed. Larissa Aronin-Britta Hufeisen, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam - Philadelphia 2009. s. 14-15; Güray König, "İkidillilik, Tanımı ve Türleri", *Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını - 1. Dilbilimi Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 1987, s. 86.

olduğunu bir efsane olarak nitelendirerek, iki dilliliğin tek dillilik ölçütlerine göre değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmiştir.[68]

Bazı araştırmacılar iki dilliliği tanımlarken iki dilli bireyin iki dildeki yetkinlik seviyesini temel almışlardır. Bazı araştırmacılar her iki dilde de yüksek bir yetkinlik seviyesi ararken, bazıları iki dilden herhangi birini asgari seviyede kullanabiliyor olmayı yeterli saymıştır. Bloomfield iki dilliliği "her iki dili de ana dili gibi kullanabilmek" olarak tanımlarken bunun tersine Mackey, iki dilliliği basitçe "bir dilden fazla dili kullanabilme becerisi" olarak, Weinreich ise benzer bir şekilde "uygulamada iki dilden birini dönüşümlü olarak kullanma" olarak tanımlamıştır. Haugen iki dilliği tanımlamada başlangıç noktası olarak "bir konuşucunun başka bir dilde tamamen anlamlı sözceler üretmeye başlamasını" temel almakta ve iki dilliliği "iki ayrı dili bilme" olarak tanımlamaktadır. Haugen bu iki dilde de kusursuz bir yetkinlik olması gerekmediğini, genellikle bir dilin ötekine kıyasla daha az bilindiğini, her iki dili de kusursuz bir şekilde kullananlara nadiren rastlanıldığını belirtmiştir.[69]

Buradan hareketle, Bloomfield'in yüksek beklentiler ile tamamen dengeli bir iki dillilik tanımladığını ve Mackey, Weinreich ve Haugen'in düşük beklentilerle, iki dillilikte önemli olanın uygulamada iki dili de bir şekilde kullanabilme becerisi olarak ele aldıklarını göz önünde bulundurduğumuzda iki dilliliğin tanım aralığı oldukça geniştir, diyebiliriz. Beardsmore; Mackey ve Weinreich'in öncüsü olduğu, ana dilinden başka bir dili asgari seviyede kullanabilme temelli iki dillik yaklaşımlarını "minimalist", Bloomfield'in her iki dilde de ana dili seviyesinde hakimiyet bekleyen yaklaşımını "maksimalist" bakış açısı olarak değerlendirmiştir.[70]

Macnamara iki dilliliğin yetkinlik derecesini belirlerken dilleri bir bütün olarak değil, alt bileşenler olarak ele almamız gerektiğini ifade eder. Bu alt bileşenler

---

[68] Francois Grossjean, *Bilingual - Life and Reality*, Harward University Press, Cambridge-Massachusetts-London 2010, s. 19-21.
[69] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *Bilingualism - An Advanced Resource Book*, Routledge, USA 2007, s. 5; Güray König, *a.g.m.*, s. 85.
[70] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 5

okuma, dinleme, konuşma, yazma olarak ifade edilen dört dil becerisidir. Bu görüşe göre iki dilli bireylerin dört dil becerisindeki yetkinlikleri bir sürem (continuum) içindedir.[71]

Grossjean, iki dilliliğin tanımlanmasında iki dildeki yetkinlik seviyesini göz önünde bulundurmanın bazı sorunlar doğurabileceğini belirterek önemli olanın dil kullanımı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre iki dillilik "iki veya daha fazla dilin (ya da lehçenin) günlük hayatta kullanılmasıdır."[72]

Chin ve Wigglesworth'a göre maksimalist yaklaşım çerçevesindeki iki dillilik gerçek hayatta yoktur ve eğer çevremizdeki iki dillileri gözlemlersek onların iki tek dilli gibi işlev göstermediklerini-gösteremediklerini hızlı bir şekilde fark edebiliriz. Gerçekte iki dillilerin iki dildeki yeterlilikleri, dil kullanım alanlarına göre ve kişiden kişiye büyük farklılık göstermektedir. Maksimalist yaklaşım ikinci dildeki asgari iletişim becerisi ile günlük yaşamda aktif olarak kullanım becerisini ayırt etmekte yetersiz kalmaktadır.[73]

Bununla birlikte iki dillilik hakkında bazı yanlış bilinenler vardır. Örneğin iki dilliliğin konuşmada geriliğe neden olduğu ifade edilmektedir. Bu yanlış inanışın aksine araştırmalarda tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimlerinin eş zamanlı ilerlediğini göstermektedir. Bir başka örnek de iki dili aynı anda öğrenen çocukların karmaşa yaşadıklarının ifade edilmesidir. Bu görüşün hiçbir şekilde bilimsel dayanağı yoktur. Aksine bir çocuğun iki dili aynı anda kullanması onun karmaşa yaşadığını değil, o dillerdeki ustalığını göstermektedir. Çoğu çocuk dil öğrenirken iki dili birbiri ile karıştırma eğilimindedir. Grossjean iki dilliliğin çocukların gelişiminde olumsuz etkisi olduğu görüşünü bir efsane olarak nitelendirmektedir ve bunun sayısız araştırma tarafından çürütülmüş olduğunu ifade etmektedir.[74]

---

[71] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 6.
[72] Francois Grossjean, *a.g.e.*, s. 22.
[73] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 5-6.
[74] Mine Adalı Radaykova, *a.g.m.*, s. 150; Francois Grossjean, *a.g.e.*, s. 218.

Uzmanlar 1960'lara kadar iki dilliliğin genelde çocuğun zihinsel süreçlerini sekteye uğrattığını ve iki dilliliğin zihinsel karışıklığa ve dilsel bozukluklara sebep olduğunu belirtmişlerdir. 1960'lardan sonra yapılan çalışmalar ise bunun tam tersine, iki dilliliğin bireyin zihinsel etkinliklerini hızlandırdığı, daha esnek düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır.[75]

Baker'a göre iki dilli olmanın birçok avantajı ve çok az dezavantajı vardır. İki dilli olmak, insana nesiller arasında köprü kurma imkânı sağlar. Başka bir ülkede yaşayan akrabaların dili çocuğun dilinden farklı olduğunda tek dilli çocuk bu kişilerle iletişim kuramayacak, böylece de aitlik ve kökleşmişlik duygusunu yaşayamayacaktır. İki dilli çocuklar tek dilli çocuklara nazaran daha fazla kişiyle iletişim kurma şansına sahiptir. Bu da kültürler arasında bağlantı oluşturabilmelerini sağlamaktadır. İki dilliliğin başka bir önemli avantajı da çocuğun iki dilde okuryazar olabilmesidir. Bu sayede çocuk, her iki dilin edebiyatından faydalanabilir, farklı fikirleri, gelenekleri, düşünme şekillerini ve davranışları tanıyabilir. İki dilli bireylerin avantajlarından bir diğeri, iki veya daha fazla dünyayı yaşamaktır. Her dille birlikte halk deyişleri, hikâyeler, gelenekler; selamlaşma, tebrik ve taziye kalıpları; evlilik, doğum ve ölüm âdetleri; dünyayı anlama ve algılama biçimleri, fikir ve inançlar, düşünme ve şakalaşma vb. yeni ifade şekilleri edinilir. Araştırmalarda iki dilli çocuklarda düşünmeye özgü özel bir avantajın olduğu ortaya konmaktadır. İki dilli çocuklar her nesne ve her fikir için iki veya daha çok kelime barındırırlar. Bu da bir kelime ve gösterdiği kavram arasındaki bağın yoruma açık olduğunu göstermektedir. Bazen aynı kelimelerin farklı dillerde farklı yan anlamları olabilir. Kelimelere yavaş yavaş farklı kullanımlar katıldığı zaman, iki dilli kişi daha yaratıcı, akıcı ve esnek düşünme becerisi kazanabilir. İki dil arasında geçiş yapabilmek, dil bilincini ve iletişimde duyarlılığı güçlendirmektedir.[76]

[75] Güray König, *a.g.m.*, s. 85.
[76] Colin Baker, *İkidilli Eğitim…*, s. 31-34.

1.4. Dillerdeki yetkinliğe göre iki dillilik türleri

Araştırmacılar iki dilliliği, bireyin her iki dilde sahip olduğu dil yetkinliğini göz önünde bulundurarak, *dengeli iki dillilik (balanced bilingualism), baskın iki dillilik (dominant bilingualism), pasif ya da gerileyen iki dillilik (passive or receptive bilingualism)* ve *yarı dillilik ya da kısıtlı iki dillilik (semilingualism or limited bilingualism)* gibi terimlerle ifade etmişlerdir.[77]

1.4.1. Dengeli iki dillilik (Balanced bilingualism)

Dengeli iki dillilik terimini ilk defa Lambert vd. kullanmıştır. Bu terimle anlatılmak istenen, bireyin her iki dilde de tam olarak yetkin olduğu bir iki dilliliktir. İki dilde de oldukça yetkin iki dilli bireyler ile karşılaşmak mümkündür. Bu bireyler için kimi zaman *denk iki dilli (ambilingual)* ve *eşit iki dilli (equilingual)* gibi terimler de kullanılmaktadır.[78]

Beardsmore'a göre dengeli bir bireyin dengeli bir iki dilliliğe sahip olması neredeyse imkânsızdır. En yüksek seviyelere sahip konferans tercümanları bile iki dilden birini seçme eğilimi gösterirler ve tercümanlıkta baskın olan dillerinde uzmanlaşırlar. [79]

Dengeli iki dillilik terimi genellikle idealleştirilmiş bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Fishman'a göre bireyin iki dilde de aynı seviyede akıcı olması çok nadir rastlanan bir şeydir. Bir birey iki dilde de oldukça yetkin olabilir ama kesinlikle bazı durumlarda, özellikle özgül konuları tartışırken, iki dilden birini

[77] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 6.
[78] Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3. baskı, Multilingual Matters, Clevedon 2001, s. 7.
[79] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 6-7.

seçmektedir. Örneğin birey, iş arkadaşlarıyla konuşurken başka, evde konuşurken başka dili kullanmaktadır.[80]

1.4.2. Baskın iki dillilik (Dominant Bilingualism)

Baskın iki dillik terimi, bireyin iki dilden birinde daha yetkin olduğu durumu tanımlamak için kullanılmaktadır. Araştırmacılar bu terimi açıklarken daha az yetkin olunan dili "ast" dil olarak belirtirler. Fakat "baskın" terimi her alan için geçerli olmayabilir. Örneğin hem Almanca hem de Fransızcada oldukça yetkin bir birey, futbol hakkında konuşurken Fransızcayı seçebilir. Bu onun Fransız arkadaşlarıyla futbol oynadığını ya da futbol hakkında görüş belirtirken genellikle Fransızca konuşulan bir ortamda bulunduğunu göstermektedir.[81]

1.4.3. Pasif ya da gerileyen iki dillilik (Passive or receptive bilingualism)

Pasif ya da gerileyen iki dillilik terimi, iki dilli bireyin bir dildeki yetkinliğini, büyük olasılıkla o dili kullanmamasından dolayı, kaybettiği durumları tanımlamak için kullanılmaktadır. Araştırmacılar "gerileyen" terimi olumsuz anlamlar çağrıştırdığı için "pasif" terimini kullanmanın daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Örneğin, Meksika'ya göç etmiş bir Çinli günlük yaşamında İspanyolca konuşacak ve Çince konuşma fırsatı bulamayacaktır. Zaman geçtikçe bireyin Çincedeki yetkinliği uzun süre kullanmamasından dolayı azalacaktır. Birey hala iki dillidir fakat bir dil pasif durumdadır.[82]

---

[80] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 7.
[81] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 7.
[82] Gös. yer.

1.4.4. Yarı dillilik ya da kısıtlı iki dillilik (Semilingualism or limited bilingualism)

Yarı dillilik ya da kısıtlı iki dillilik terimi, ilk olarak Hansegard tarafından, İsveç'teki Finlandiyalı azınlık çocukları örnekleminden yola çıkılarak, iki dillilerin tek dillilere kıyasla altı farklı dil yeterliliğinde daha eksik olduğu durumları tanımlamak için kullanılmıştır.[83] Hansegard bu altı dil yeterliliğini; "kelime dağarcığı hacmi", "dil doğruluğu", "bilinçsiz dil işleme (otomatizm)", "dil yaratımı", "fonksiyonel dil ustalığı" ve "anlamlar ve imgeler" olarak ifade etmektedir.[84]

Yarı dillilik, bireyin her iki dildeki davranışının da tek dillilere göre yetersiz olduğu durumlarda söz konusudur. Yarı dilli bireylerin her iki dili de işlevsel olarak yeterli kullanamadıkları ifade edilmektedir. [85]

Yarı dillilik terimi artık revaçta bir tabir olmamasına rağmen, beklenenden daha az başarı gösteren iki dillilerin, ne birinci dillerine ne de ikinci dillerine hâkim olması hala tartışılan bir konudur. Cummins, birisini yarı dilli olarak sınıflandırmanın oldukça olumsuz olduğunu ve çocukların öğrenimlerine zarar verebileceğini belirterek, aynı durumu anlatmak için "kısıtlı iki dillilik" tabirini kullanmanın daha uygun olacağı görüşündedir. MacSwan ise yarı dillilik olgusunu dilsel geçmişten çok sosyoekonomik statü ile açıklama eğilimindedir. Ona göre, sosyal açıdan hali hazırda dezavantajlı konumda olan ikinci dil öğrenicilerini etiketlemek, onlara daha fazla zarar vermektedir.[86]

---

[83] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 9.
[84] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 7.
[84] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 8.
[85] Güray König, *a.g.m.*, s. 86.
[86] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 9.

1.5. İki dilli eğitim modelleri

Araştırmacılar iki dilli eğitim modellerini, eğitimin hedefi doğrultusunda sınıflandırmışlardır. Bu hedefler genelde "geçici" ve "koruyucu" iki dilli eğitim modellerini öngörmektedir. Geçici iki dilli eğitim modelinde öğrenciler hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde eğitim görmektedirler fakat ana dili eğitimi genellikle iki ya da üç yıl ile sınırlandırılmıştır. Bu tarz modeller iki dillilik için "zayıf" eğitim modelleridir. Öğrencinin ana dilini korumaya yönelik eğitim programlarında ise öğrenciler bütün eğitim hayatları boyunca hem ana dillerinde hem de ikinci dilde eğitim alırlar. Bu tarz modeller iki dillilik için "güçlü" eğitim modelleridir.[87]

Baker'a göre geçici iki dilli eğitim programlarında hedef, çocuğu evinden dışarı çıkarıp azınlık dilinden, baskın yani çoğunluk diline geçişini sağlamaktır. Sosyal ve kültürel asimilasyon temel amaçtır, denilebilir. Koruyucu iki dilli eğitim programlarında ise hedef çocuğun ana dilini korumak, çocuğun kültürel kimlik olgusunu güçlendirmek ve bir ulustaki azınlık mensubu etnik grubun haklarını tanımaktır.[88]

Birçok araştırma azınlık mensubu çocukların ana dillerinde eğitim almalarının oldukça yararlı olduğunu göstermektedir. Ana dilini korumaya yönelik modelde öğrenciler, öncelikle ana dillerindeki okulla ilişkili kelime dağarcığını ve konuşma biçemlerini edinirler. Bu modelde eğitim gören çocuklar ikinci dili öğrenirken aynı zamanda, okul ortamına özgü dil görünümlerini de edinirler. Bu model çocuklara ikinci dillerini geliştirirken aynı zamanda ders içeriği materyallerini, diğer çocuklarla etkileşim içinde öğrenme olanağı sunmaktadır. Yakın zamanda yapılan iki tip modeli kıyaslayan çalışmalar, ana dilini korumaya yönelik modelde eğitim görmüş çocukların sadece ikinci dilde eğitim gören çocuklara göre çok daha üstün bir başarı

[87] Victoria Fromkin-Robert Rodman-Nina Hyams, *An Introduction to Language*, 10. baskı, Wadsworth Cengage Learning, New York 2014. s. 317; Colin Baker, *Foundations of...*, s. 192.
[88] Colin Baker, *Foundations of...*, s. 192.

gösterdiğini ve geçici eğitim modelinde eğitim görmüş çocuklardan da daha fazla başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır.[89]

Otheguy ve Otto, öngörülen hedefler doğrultusunda koruyucu programları, "durağan koruyuculuk" ve "gelişmeye yönelik koruyuculuk" olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Durağan koruyuculuk modeli çocuğun okula başlarken sahip olduğu ana dili becerilerini korumayı hedeflemektedir Dolayısıyla bu modelde temel amaç, çocuğun ana dilindeki yetkinliğini geliştirme amacı gütmeden, sadece dilsel kaybının önüne geçmektir. Gelişmeye yönelik koruyuculukta ise çocuğun ev dili becerisini kusursuz bir yetkinliğe ve iki dilli okuryazarlığa dönüştürme hedefi vardır. Bu durum bazen "zenginleştirilmiş iki dilli eğitim" olarak da karşımıza çıkmaktadır. Zenginleştirilmiş iki dilli eğitim modeli bireysel ve topluluk halinde azınlık dili kullanımını, kültürel çoğulculuğu ve dil çeşitliliğini hedeflemektedir.[90]

1.5.1. Daldırma (Submersion) modeli

Baker bu modeli bir yüzme havuzu örneği ile açıklamaktadır. Normal eğitimde hızlı bir ikinci dile geçişten ziyade, daldırma modelinde öğrencinin herhangi bir yüzme dersi almadan, kolluksuz bir şekilde ikinci dilin oluşturduğu derin bir havuza atılması ve bu havuzda boğulmadan hızlı bir şekilde yüzme yani ikinci dili öğrenmesi hedeflenmektedir. Bu modelde azınlık öğrencisi eğitim hayatını, çoğunluk dilinde akıcı bir yeterliliğe sahip öğrencilerle birlikte, çoğunluk dilinde geçirmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler sınıfta sadece çoğunluk dilini kullanmaktadırlar. Bu tarz bir eğitim modelinde amaç asimilasyondur ve hedef tek dilliliktir.[91]

Benson'a göre daldırma modelinin iki dilli bir eğitim modeli olmadığı açıktır. Fakat kasıtlı veya kasıtsız politikalar ile çoğunluk dili olmayan dilleri konuşan

[89] Victoria Fromkin-Robert Rodman-Nina Hyams, *a.g.e.*, s. 317.
[90] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 192-193.
[91] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 195-196.

öğrenciler, başka seçim şansı bırakılmadan, anlamadıkları bir dilde okula gitmek zorunda bırakılmaktadır. Eğer kasıtlı politikalar yürütülüyorsa bu durum, öğrencinin ana dilini kaybetme pahasına çoğunluk diline olabildiğince maruz kalması gerektiği efsanesine dayandırılmaktadır. Bu efsane birçok araştırma tarafından çürütülmüş olmasına rağmen bu model, Güney Amerika, Afrika, Asya ve Güney Afrika'da, özellikle de Etiyopya, Vietnam, Kamboçya, Gine, Papua Yeni Gine, Mozambik gibi yöneten elit kesimin azınlıklara yönelik asimilasyon politikalarının oldukça yoğun olduğu ülkelerde uygulanmaya devam etmektedir.[92]

1.5.2. Soyutlayıcı eğitim modeli (Segregationist education)

Bu model karşımıza "ayrımcı" eğitim modeli olarak da çıkmaktadır. Bu modelde eğitim yalnızca azınlık dilinde verilmektedir. Ayrımcı ya da soyutlayıcı eğitim, azınlıkların sadece çoğunluk dilinde eğitim almaya karşı çıktıkları bir ortamda vuku bulur. Yalnızca azınlık dilinde verilen tek dilli bir eğitim modelinde amaç ırk ayrımı olabilir. Bu tarz bir eğitimde yöneten elit kesim, azınlıkların eğitim yoluyla ayrımını ve bağımlılıklarını sürdürme eğilimindedir. Bu tarz bir eğitim modeli genellikle oldukça geri kalmış toplumlarda görülmektedir. [93]

1.5.3. Geçici iki dilli eğitim modeli (Transitional bilingual education)

Geçici iki dilli eğitim modeline ABD'de yaygın olarak rastlanılmaktadır. Bu eğitim modelinde hedef azınlık grubunun asimilasyonudur. Bu modelin daldırma modelinden farkı, öğrencilerin geçici bir süre azınlık dilinde eğitim almalarına olanak sağlanmasıdır. Çoğunluk dilinde belirli bir yetkinlik seviyesine geldiği düşünülen çocuklar normal eğitime geçirilir ve tek dilli eğitim sürecine tâbi olurlar.[94]

---

[92] Carol Benson, "Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models", *Social Justice Through Multilingual Education*, Ed. Tove Skutnabb-Kangas-Robert Philipson-Ajit K. Mohanty-Minati Panda, Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 65.
[93] Colin Baker, *Foundations of...*, s. 198.
[94] Gös. yer.

Geçici iki dilli eğitim modelinin gerekçesi olarak, öğrencinin çoğunluk dilinde işlevsel olma zorunluluğu gösterilmektedir. İzaha göre çocuklar eğer çoğunluk dilinde hızlı bir şekilde gelişim gösterip topluma karışmazlarsa, toplumsal olarak birçok açıdan geri kalırlar. Geçici iki dilli eğitim modeli erken çıkışlı ve geç çıkışlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Erken çıkışlı geçici iki dilli eğitim modeli azınlık öğrencilerine ana dillerinde en fazla iki sene eğitim olanağı sunarken geç çıkışlı iki dilli eğitim modeli altıncı sınıfa kadar sınıfların %40'ında ana dili eğitimi olanağı sunmaktadır.[95]

Çocuklar genel eğitime dâhil edildiklerinde kendilerinden dil, kültür ve eğitim açısından tek dilli akranları gibi davranmaları beklenmektedir. ABD'de yapılan araştırmalar, çocukların geçici iki dilli eğitim modelinde ana dillerinde eğitim süreleri uzadıkça daha başarılı olduklarını göstermektedir. Baker'a göre çocukların okulda ana dillerinin kullanılmasına daha fazla izin verilmesi, dil ve eğitim programı çerçevesinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.[96]

1.5.4. Batırma (Immersion) iki dilli eğitim modeli

Batırma iki dilli eğitim modeli, daha sonra bahsedeceğimiz iki yönlü batırma ve çift dilli eğitim modellerinden ayrılır. Çünkü bu eğitim modeli çoğunluk çocukları odaklıdır ve öğretim, onların ikinci dillerinde yapılmaktadır. Bu modelde eğitim ilk olarak, iki dilli öğrenciler yetiştirmek amacıyla, 1970'lerin sonunda Kanada'da uygulanmaya başlamıştır. Günümüzde ise Avustralya, Avusturya, Fransa, Almanya, Hong Kong, Macaristan, Amerika ve İspanya'da sıklıkla uygulanmaktadır.[97]

---

[95] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 199.
[96] Colin Baker, *İkidilli Eğitim…*, s. 211.
[97] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 87-88.

Baker'a göre batırma eğitim modeli genel bir terimdir ve daha önce tecrübe edilen batırma modeli uygulamalarına göre aşağıdaki maddeler halinde sınıflandırılır:[98]

- Çocuğun, batırma iki dilli eğitim modeline başladığı yaşa göre batırma modelini sınıflandırmak mümkündür. Buna göre batırma modeli; okul öncesi dönemde başlandığında "erken batırma", dokuz - on yaş arası başlandığında "ara batırma", ikinci seviyede başlandığında ise "geç batırma" olarak sınıflandırılır.

- Çocuğun, batırma iki dilli eğitim modelinde aldığı eğitimin süresine göre de batırma modelini sınıflandırmak mümkündür. "Tam batırma" öğrencinin ikinci dilde batırma ile ilk aşamada %100 iki ya da üç sene sonra %80 üç ya da dört sene sonra da %50 oranında eğitim almaları ile ilkokulu tamamlamalarına işaret eder. "Kısmi batırma" ise öğrencilerin okul öncesi ve ilkokullarını %50'ye yakın bir süre ikinci dillerinde eğitim almalarına denk gelmektedir.

Kanada'da yapılan bir araştırmada "Fransızca batırma modeli" programında ana dili İngilizce olan öğrencilerin, İngilizcenin arka planda kalarak, derslerini çoğunlukla Fransızca almalarının, öğrencilerin akıcı bir iki dilliliğe sahip olmalarını sağladığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin ev ve okul dillerinin değişmesine rağmen birinci dilleri olan İngilizceleri, bütün dersleri sadece İngilizce görenler kadar iyi seviyeye ulaşmıştır. Cummins'e göre bu batırma programlarının başarısında, İngilizcenin genel çevrede kabul gören yüksek statülü bir dil olmasının büyük etkisi olduğu açıktır. Çoğunluk öğrencileri için uygulanan batırma programı değerlendirmeleri bizlere, öğrencilerin ana dillerinde sahip oldukları akademik

[98] Colin Baker, *Foundations of...*, s. 205.

yeterliliklerinin, daha az ana dili eğitimi almalarına rağmen, bütün derslerini ana dilinde görenler kadar gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.[99]

1.5.5. Çift dilli (Dual language) ya da iki yönlü batırma (two way immersion) iki dilli eğitim modeli

Amerika'da çift dilli ya da iki yönlü batırma eğitimi modellerine hemen hemen eşit sayıda azınlık dili ve çoğunluk dili öğrencilerinin aynı sınıfta bulunması durumunda rastlanmaktadır. Örneğin, sınıfın yarısını İspanyolca konuşulan evlerden gelen çocuklar, diğer yarısını İngilizce konuşan tek dilli çocuklar oluşturmaktadır. İki dilde de eğitim verildiği için hedef, dengeli bir iki dilliliktir. Bu modelleri ifade etmek için kullanılan *iki yönlü okullar (two way schools)*, *iki yönlü iki dilli eğitim (two way bilingual immersion)*, *gelişimsel iki dilli eğitim (developmental bilingual education)*, *çift dilli eğitim (dual language education)*, *iki dilli batırma (bilingual immersion)*, *çifte batırma (double immersion)*, *birbirine kenetli eğitim (interlocking education)* gibi birçok terim vardır.[100]

Çift dilli ya da iki yönlü batırma eğitim modelleri iki dilsel arka plana sahip öğrenci grubunun eşit sürelerde iki dilde de eğitim almalarını sağlamaktadır. Daldırma ya da geçici iki dilli eğitim modellerinin aksine çift dilli eğitim modellerinde iki dillilikte ve iki dilli okuryazarlıkta güçlü bir yetkinlik hedeflenmektedir. Bu modeller ile eğitim alan azınlık öğrencilerinin özsaygıları yüksektir ve kültürel kimliklerinden gurur duymaları sağlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler, çoğunluk kültürüyle daha sağlıklı bir şekilde etkileşime girebilmekte ve aynı zamanda kendi kültürlerini de çoğunlukla etkileşime sokabilmektedirler. Bu modelde eğitim alan öğrenciler akademik gelişimlerinde sadece dilsel değil, aynı zamanda kültürel, psikolojik ve sosyal destek almaktadırlar.[101]

---

[99] Jim Cummins, "Empowering Minority Students", *Harward Educational Review*, C.: 56, Sayı 1, 1986, s. 20-21

[100] Colin Baker, *Foundations of...*, s. 212.

[101] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 89.

Chin ve Wigglesworth'e göre iki yönlü modeller, azınlık öğrencilerinin eğitimlerinde katkı sağlayıcı ve olumlu bir işlev görmektedir. Çünkü azınlık dilinin yoğun bir şekilde öğretilmesi söz konusudur ve böylece azınlık dilini sadece evde kullanılan bir dil olmaktan çıkarmaktadır. Chicago'da İspanyolca - İngilizce iki yönlü eğitim programının uygulandığı bir okulda öğrenciler, ilk iki yıllarını sadece ana dillerinde (okul öncesi dönem ve ilköğretim birinci sınıf), 2. sınıftan 4. sınıfa kadar yoğunlukla ana dillerinde (%80-%20) ve 5. sınıftan sonra eşit bir şekilde iki dilli eğitim almışlardır. Okuldaki öğretmenlerin hepsi iki dillidir. Sınıflardaki öğrencilerin etnik yapıları ve ana dilleri dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurularak eşit sayıda bir karışım yapılmıştır. Programın başarısı sonucu okul, Chicago'nun her yerinden ebeveynler tarafından yoğun talep görmüştür ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuklarını bu okula yönlendirmişlerdir.[102]

Kanada'da yapılan bir araştırmada iki yönlü batırma modelinde eğitim alan azınlık öğrencileri ile sadece baskın dilde eğitim alan azınlık öğrencileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya göre azınlık dilinin öğretimi öğrencilerin çoğunluk dilinde akademik yetkinliklerini herhangi bir kayba uğratmamıştır. Diğer bir ifadeyle, bir okul gününün bütününde ya da kısmi zamanlı olarak azınlık dilinde (örneğin İspanyolca) eğitim alan öğrenciler, sadece baskın dilde (örneğin İngilizce) eğitim alan öğrencilerden akademik yeterlilik bağlamında farklı değildir. Cummins'e göre bu durum, öğrencilerin azınlık dilinde aldıkları eğitimin azınlık dilinde akademik yetkinliği artırmasının yanı sıra, buradan edinilen yetkinliğin, yeterli yoğunlukta etkileşim ve öğrenme motivasyonu sağlandığı takdirde çoğunluk dilindeki akademik yetkinliğe de etki edeceğini ileri süren "bağımlılık hipotezi" ile temellendirilmiştir. İki dilli program değerlendirmeleri, öğrencilerin ev dili kullanımına yönelen araştırmalar, göçmen çocukların dil öğrenimi, bağıntılı L_1-L_2 çalışmaları gibi pek çok araştırma bağımlılık hipotezinin geçerliliğini desteklemektedir.[103]

---

[102] Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 90.
[103] Jim Cummins, "Empowering Minority…", s. 20-21

Yukarıda belirtildiği üzere çift dilli eğitim modelinde sınıflar hemen hemen aynı sayıda azınlık ve çoğunluk öğrencisinden oluşmaktadır. Eğer bir dil daha baskın olursa, iki dillilik ve iki dilli okuryazarlık hedefi risk altında olacaktır. Bu okullarda işleyiş gerçekte bazı farklılıklar göstermekte ve daha yaygın olarak sınıflarda azınlık öğrencileri çoğunluk öğrencilerine göre daha fazla sayıda olmaktadır. Baker'a göre öğrencilerin sayılarının dengesiz olması, bir dilin daha baskın olmasına ve dolayısıyla da diğer dilin dışlanmasına sebep olacaktır. Bu gibi durumlarda bütünleştirmeden ziyade soyutlanma olması muhtemeldir. Bu yüzden bu tür sınıflar oluşturulurken öğrenci sayılarının dengeli bir biçimde dağılmasına özen gösterilmelidir.[104]

1.5.6. Azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim modeli (Developmental maintenance bilingual education)

Azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu model, azınlık çocuklarının okullarda eğitim dili olarak kendi ait oldukları azınlığın dilini ve buna paralel olarak çoğunluk dilini kullandıkları, dengeli bir iki dillilik hedefleyen eğitim modelidir. ABD'de İspanyolca ve Navajo yerlilerinin dili, İspanya'da Bask dili ve Katalanca, Kanada'da Ukraynaca, İskoçya'da Keltçe ve İsveç'te Fince aracılığıyla verilen iki dilli eğitim bu modelde uygulama örnekleri olarak gösterilebilir. Bu modelde amaç azınlık öğrencisinin ana dilini korumak ve çoğunluk diliyle eş değer bir biçimde gelişmesini sağlamak ve bu doğrultuda azınlık dilinin çoğunluk dili tarafından eritilmesini engellemektir.[105]

Kanada'da bu modelde eğitim için *miras dili eğitimi (heritage language education)* terimi kullanılmaktadır. Fakat miras dili dersleri ile miras dili eğitimi arasında fark bulunmaktadır. Manitoba, İngiliz Kolombiyası, Saskatchewan ve Alberta eyaletlerinde miras dili eğitimi uygulanmaktadır. Bu model ile eğitim alan çocuklar derslerini azınlık ve çoğunluk dilinde eş değer bir şekilde almaktadırlar. Miras dili

---

[104] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 213.

[105] Tove Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon 1981, s. 240; Colin Baker, *İkidilli Eğitim…*, s. 208.

dersleri ise 60'dan fazla dilde yaklaşık 100.000 öğrenciye haftada iki buçuk saat olmak üzere, yemek araları, okul sonrası ve hafta sonları verilmektedir.[106]

ABD'de 1980'lerin başında Fishman 6553 ana dili okulu tespit etmiştir ve bilinmeyen 1000 civarı daha ana dili okulu bulunduğundan bahsetmektedir. Bu okullarda ana dili öğretilen toplumlar, Araplar, Yahudiler, Afrikalılar, Fransızlar, Almanlar, Yunanlar, Haitililer, Asyalılar, İtalyanlar, Hollandalılar, Polonyalılar, Japonlar, Latin Amerikalılar, Ermeniler, Bulgarlar, İrlandalılar, Ruslar, Sırplar ve Rumenler olarak belirtilmiştir. Bu tür okullar yabancı devletler ve dini kurumlar tarafından desteklenmektedir ve genelde eğitim giderlerinin ebeveynler tarafından karşılandığı özel kurumlardır.[107]

Baker'a göre azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim ya da miras dili eğitim modelinde, eğitim verilen sınıflarda azınlık ve çoğunluk dili konuşan öğrencileri karışık bir şekilde bulundurma eğilimi söz konusudur. Ayrıca azınlık dili, azınlığın bulunduğu bölgenin çoğunluk dili olabilir. Ebeveynler çoğu zaman çocuklarını bu modelde eğitim verilen kuruluşlara ya da genel okullara yönlendirme seçeneğine sahiptir. Azınlık dili okul müfredat sürecinin genellikle yarısında kullanılmaktadır ve genellikle sayısal ağırlıklı dersler (fen dersleri) çoğunluk dilinde verilmektedir. Toplam ders süresinde azınlık dilinin daha fazla kullanıldığı yerlerde bunun sebebi olarak, çocukların ana dillerinde edindikleri kavramları, düşünceleri, bilgileri ve becerileri çoğunluk diline kolayca aktarabilmeleri gösterilmektedir. Azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim modelinin gerekçesi, azınlık öğrencilerinin ana dillerini kolayca kaybedebilmesi ve çoğunluk dilinin kolayca edinilebilmesidir. Bu doğrultuda azınlık öğrencilerinin çoğunluk dilinin baskın olarak konuşulduğu bir ortamda, okullarda azınlık diline yoğunlaşarak iki dilde de yetkin bireyler olmaları hedeflenmektedir.[108]

---

[106] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 209.
[107] Colin Baker, *İkidilli Eğitim…*, s. 209.
[108] Colin Baker, *Foundations of…*, s. 210.

Yunanistan'da uygulanan iki dilli eğitim modelini göz önüne aldığımızda, bazı nitelikleri bakımından bu bölümde ele aldığımız iki dilli eğitim modeli ile benzeştiğini söylememiz mümkündür. Yunanistan'da uygulanan iki dilli eğitim modelinde, her ne kadar son yıllarda Yunanca programı dersleri daha fazla olsa da, Türkçe ve Yunanca programındaki dersler yaklaşık %50 Türkçe - %50 Yunanca olacak şekilde verilmektedir.[109]

[109] İmpraim Kelağa Achmet, *a.g.e.*, s. 84.

1.6. Batı Trakya'da uygulanan iki dilli azınlık eğitim modeli

Batı Trakya'da azınlık okullarında uygulanan iki dilli eğitimin yanı sıra dünyada, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada başta olmak üzere, Avustralya, Fransa, İsveç, Hollanda gibi sıklıkla göç edilen ülkelerde birbirinden farklı iki dilli - iki kültürlü ve çok kültürlü eğitim modelleri uygulanmaktadır. Batı Trakya'da uygulanan eğitimde amaç, dengeli bir iki dilliliğe sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Batı Trakya'da uygulanan modeli bu bağlamda ele aldığımız zaman bir önceki başlıkta da bahsettiğimiz gibi azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dillilik modeli ile benzerlik gösterdiğini söylememiz mümkündür.[110]

Benson'a göre iki dilli eğitim modelleri, özellikle okullarda dillerin kullanımına yönelik gizli müfredata ya da temel değerlere dikkat çektikleri için kuramsal ve yöntemsel açıdan oldukça değerlidir. Ancak modellerin oldukça kullanışlı olmalarına rağmen uluslararası siyasi sebepler ve uygulama farklılıkları yüzünden birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların ilki, bazılarının model niteliği taşımaması ya da hali hazırda iki dilli eğitim modeli olmamasıdır. Diğeri ise modellerin içerdiği geniş çaplı yaklaşımlar, ideolojik farklılıklar ve uygulama farklılıkları göz önüne alındığında, bir yerde uygulanan modelin sadece nasıl isimlendirildiğinden yola çıkılarak iki dilli eğitimin nasıl uygulandığı ve ortaya çıkan sonuçlar hakkında genel yargılar üretmenin zor olduğudur.[111]

İki dilli eğitim modelleri yukarıda değinildiği üzere eğitimin yapıldığı çocuğun toplumsal statüsü, sınıfta yapılan eğitimin dili, toplumsal ve eğitimsel hedefler gibi birçok açıdan farklılık göstermektedir. Skutnabb-Kangas'a göre hangi eğitim modeli uygulanırsa uygulansın azınlık çocukları için iyi denilebilecek bir iki dilli eğitimin hedeflerinde; a) üst düzeyde iki dillilik, b) öğrenciye okul hayatında adil

---

[110] İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında Batı Trakya Türk Azınlığının Eğitim Sorununa Genel Bir Bakış", *Tarafların Bakışıyla Lozan - Uluslararası Sempozyum Bildirileri*, Ed. Cezmi Eraslan-Cezmi Bayram-Savaş Açıkkaya-Nilüfer Erdem, ŞenYıldız Yayınevi, İstanbul 2015, s. 204.
[111] Carol Benson, *a.g.m.*, s. 63-64.

bir başarı imkânı sunulması, c) öğrencinin güçlü ve sağlam bir çok kültürlü ve çok dilli kimlik ile kendine ve topluma yönelik olumlu davranışlarda bulunması, d) öğrencinin kendisi, mensubu olduğu azınlık ve başkaları için daha adil bir dünyada yaşamanın ön koşulu olarak farkındalık ve yeterlilik geliştirme konusunda imkâna sahip olması gibi unsurlar bulunmalıdır. Bununla birlikte, çoğunluk çocuklarına eğitim hayatları boyunca sağlanan her türlü hak ve öngörülen eğitim hedefi azınlık çocukları için de geçerli olmalıdır.[112] Bu konu hakkında Dragona'nın görüşleri ise aşağıdaki maddeler halinde sıralanmaktadır:

- "*İki dil, birbirine rakip iki tarafı temsil etmez.*

- *Öğrenci kendisine öğretilen herşeyi iki dilin toplamı sayesinde öğrenir. Eğer bir şeyi bir dilde anlayamıyorsa, onu öbür dille bağlantılandırdığında anlaması kolaylaşır.*

- *Okul, daha önce öğrenilmiş bilgileri etkin hale getirerek, yeni bilgilerin inşâsında o eski bilgileri destek olarak kullanır.*

- *Okulun ikidilli öğrencilerden düşük beklentileri yoktur. Eğer sunulan eğitim kaliteli değilse ve eğitsel açıdan iyi sonuçlar vermiyorsa, ikidilliliğin getirdiği kazanç geçersizleşir.*" (Bkz. Thalia Dragona, *a.g.m.*, s. 32.)

Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim modeli öğrencilerde güçlü bir iki dillilik hedeflemektedir fakat uygulamada bunun sağlanamadığı ve azınlık okullarından mezun olan öğrencilerin her iki dilde de beklenen yetkinlik seviyesine ulaşamadıkları Batı Trakya Türk Azınlık öğrencilerinin her iki dilde de yetkinliğini ölçme kapsamında bugüne kadar yapılan yegâne çalışmada ortaya konulmuştur.[113]

---

[112] Tove Skutnabb-Kangas, "Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities", *Social Justice Through Multilingual Education*, Ed. Tove Skutnabb-Kangas-Robert Philipson-Ajit K. Mohanty-Minati Panda, Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 39

[113] İmpraim Kelağa Achmet, *a.g.e.*, s. 196.

Cummins'e göre azınlık çocuklarının okul başarısızlıklarını uluslararası perspektifte açıklamaya çalıştığımız zaman, azınlık ve çoğunluk gruplarının arasındaki güç ve statü ilişkilerinin okul performansına büyük bir etkisi olduğunu görürüz. Örneğin, Finlandiyalı öğrenciler düşük statülü grup içerisinde yer aldıkları İsveç'te akademik başarısızlık yaşarken, yüksek statülü grup içerisinde yer aldıkları Avustralya'da oldukça başarılı olmuşlardır. Aynı durum Japonya'da toplumdan dışlanmış Burakumin azınlığı ve Amerika'daki Japon öğrenciler için de geçerlidir. Araştırmacılar bu durumun sebeplerini açıklarken üç yapıdan söz ederler. Bunlardan ilki Cummins'in ortaya koyduğu öğrencilerin hem okul hem ev kültürlerini kapsayan "iki kültürlülük karmaşası" (ya da kültürel kimlik eksikliği); ikincisi Ogbu'nun öne sürdüğü azınlıkların baskın grup tarafından düşük statülü olarak görülmesi ve bunun sonucu olarak sosyal ve ekonomik açılardan dışlanmalarını içeren "sınıf ayrımı" olgusu; üçüncüsü ise Feuerstein'in akademik başarısızlığa sebep olarak gösterdiği, belirli bir kesim azınlığın yine azınlıktan meydana gelen bir grup tarafından kendi kültüründen soyutlanmasıdır. Cummins, azınlıkların kendilerini düşük sınıf olarak görmedikleri, hem kendi kültürlerine hem de baskın kültüre uyum sağladıkları ve kendi kültürlerinden soyutlanmadıkları bir ortamda akademik başarısızlığın oluşmadığını ifade etmektedir.[114]

Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitimi bu bağlamda ele aldığımızda, azınlık mensubu Türk öğrencilerin baskın toplum tarafından soyutlandığını, kültürel kimliklerini korumada zorlandıklarını, etnik kimliklerinin tanınmadığını dikkate aldığımızda okulda başarısız olmalarının doğal karşılanabileceğini söylememiz mümkündür.[115] Yukarıda bahsedildiği üzere "güçlü" iki dilli eğitim modellerinin önemli bir hedefi de azınlık çocuğunun kültürel kimliğinin korunarak çok kültürlü topluma uyum sağlamasıdır. Batı Trakya'da uygulanan eğitim modelinde ise azınlık çocuğunun kültürüne yönelik, geçmişte var olan bazı unsurlar günümüzde yürürlükten kaldırılmıştır. Örneğin 1996 yılından itibaren beden eğitimi dersleri Türk

[114] Jim Cummins, "Empowering Minority…", s. 22.
[115] Batı Trakya Türk Azınlığının maruz kaldığı baskılar ve ayrımlar için bkz. Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği, *Batı Trakya Türkleri*, İstanbul 2014, s. 10-16.

öğretmenlerden alınıp Yunan öğretmenlere verilmiştir. Buna koşut olarak da "zeybek" oyununun yerini bir Yunan halk dansı olan "kalamatiano" oyunu almıştır.[116]

Bununla birlikte, problem durumunda bahsettiğimiz üzere lise düzeyindeki Yunanca programı ders kitapları ile devlet liselerinin ders kitapları aynıdır ve içeriklerinde Türk kültürüne ait olgular bulunmamaktadır. Oysa yapılan araştırmalarda okul programlarında ve ders materyallerinde azınlık kültürüne ait bazı olgular bulunmasının ve azınlıkların yaşam tarzlarına dair bazı kesitler sunulmasının öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etkisi olduğu ortaya konmaktadır. Öğrencilerin bilişsel/akademik yetkinliklerinin yoğun bir L_1 eğitimi ve kültürel kimlik desteği ile geliştirilmesi, okuldaki başarılarına yansıyacaktır. Öğrencilerin yaşamlarından sunulan kesitler, öğrencilerin derse katılımlarını artırmakta, metinleri tartışmalarına olanak sağlamakta ve bu durum onların okuma ve sözel zekâ gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır. [117]

Baltsiotis ve Tsitselikis'e göre günümüzde Yunan devleti izlediği politikalar doğrultusunda, çok kültürlü eğitim okulları olarak adlandırılan azınlık okullarını ihmal ederek, öğrencileri ana dillerinden uzaklaştırmaktadır ve bu da iki dilli bireyler yetiştirme hedefi göz önüne alındığında tezatlık oluşturmaktadır. Öte yandan devlet okullarına kıyasla azınlık okullarındaki eğitim kalitesinin arttırılmaması nedeniyle ebeveynler devlet okullarını tercih etmektedirler. Baltsiotis ve Tsitselikis'e göre diğer bir tezatlık içeren konu ise, Yunan hükümetinin 1980'lerden sonra azınlık ortaokul ve liselerini tek taraflı olarak yürürlükten kaldırma çabasının ardından 1990 yılından sonra "hafif" bir siyasete geçilmesiyle birlikte azınlık okullarını azınlık eğitiminin odak noktası haline getirmesidir. Fakat günümüzde Yunan hükümeti daha fazla azınlık okulu açılmasını öngörmemektedir.[118]

---

[116] Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği, *a.g.e.*, s. 17.

[117] Jim Cummins, "Empowering Minority…", s. 25.

[118] Lambros Baltsiotis-Konstantinos Tsitselikis, "Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό Καθεστώς, Προβλήματα και Προοπτικές (Batı Trakya'da Azınlık Eğitimi: Yasal Statü, Sorunlar ve Beklentiler)", *Πρόσθεση Όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός Όχι Διαίρεση - Η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στη Εκπαίδευση της Μειονότητας της Θράκης*, Ed. Thalia Dragona-Anna Frangudaki, Metaixmio, Atina 2008, s. 85.

Batı Trakya Türk Azınlık mensuplarının 1980'li yıllardan itibaren yeni azınlık ortaokul ve liseleri açma doğrultusunda yaptıkları resmi başvurular reddedilmektedir. Bu yönde bir girişim en son 2005 yılında olmuş ve sonuçsuz kalmıştır. Kelağa Ahmet'e göre yeni okulların açılmasına izin verilmemesi ile Yunan hükümetinin amacı, azınlık ilkokullarından mezun olan öğrencilerin, azınlık ortaöğretim kurumlarına kapasite yetersizliği nedeniyle yerleşemeyip, devlet okullarına yönelmek zorunda bırakılmasıdır.[119]

Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitimi bu bağlamda ele aldığımızda, azınlık öğrencilerinin devlet okullarına geçişleri ile birlikte ana dili eğitimi ile ilişkileri kesileceğinden, uygulanan iki dilli eğitim modelinin azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruma modelinden ziyade yukarıda bahsettiğimiz geçici iki dilli eğitim modeline daha çok benzediğini ifade etmemiz mümkündür. Çünkü azınlık mensubu çocuklar ana dillerinden uzaklaşıp ya da uzaklaştırılıp, birtakım imkânsızlıklar ve yönlendirmeler neticesinde tek dilli devlet okullarında ve sadece çoğunluk dilinde eğitim hayatlarına devam etme durumunda kalmaktadırlar. Öte yandan Tove Skutnabb-Kangas'a göre sadece çoğunluk dilinde yapılan bir eğitim; azınlık çocuğunda dilsel, pedagojik ve psikolojik engeller yaratarak, çocuğun eğitimle etkileşimini engellemekte ve genellikle çocukların kapasitelerinin gelişimini aksatmaktadır. Bununla birlikte bu tür bir eğitim, fakirliği sürekli kılarak, kalıcı zihinsel hasarlara sebep olmakta ve azınlık çocuklarının okullarda akademik başarıya nasıl ulaşabileceklerini somut olarak ortaya koyan araştırmalara ters düşmektedir.[120] Bu bağlamda, Batı Trakya'daki durumla ilgili olarak Dragona'nın görüşü şu şekildedir:

"*Devlet okulu, bugünkü işleyişi ile Azınlığın özel kimliğini koruyabilir mi? Bu soruya cevabım "hayır" olacak. Eğer çocuklar ana dillerinden bütünüyle koparılıyorsa, o zaman, başta da değindiğim, çocuğun ana dilini kullanmaktan çoğunluğun dilini kullanmaya geçmesini hedefleyen ikidillilik modeli var karşımızda.*

[119] İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 203.
[120] Tove Skutnabb-Kangas, *a.g.m.*, s. 40.

Amerika'daki ikinci kuşak Yunan çocuklarında bu durumun yaşandığını görüyoruz. Ayrıca, üstelik Yunanistan'ın laik bir ülke olmadığı da düşünüldüğünde, devlet okulu, çocukları, kendi dinleri gibi kültürlerinin önemli boyutlarından koparamaz. Çok sayıda Azınlık öğrencisini bağrında toplayan Trakya'nın devlet okullarında, Ramazan ve Kurban bayramları kutlanıyor mu? Müslüman öğrencilerin dinî günlerini kimse kutluyor mu? Devlet okulu Azınlık çocuklarının farklı kültürel kimliğini kaale almıyor." (Bkz. Thalia Dragona, *a.g.m.*, s. 28.)

Kelağa Ahmet'e göre, Yunan eğitim bürokrasisi azınlık öğrencilerinin ana dillerindeki yetkinlik seviyelerini göz ardı etmekte ve gelişimi için çaba sarf etmemektedir ve buna koşut olarak ikinci dil olan Yunancayı, azınlık öğrencilerinin ana dillerinden bağımsız olarak öğretebileceği yanılgısı içindedir.[121] Bu bağlamda ele almamız gereken bir diğer konu da son dönemde ortaya çıkan anaokulları sorunudur. Batı Trakya'da iki dilli eğitim verilen azınlık anaokulu bulunmamaktadır ve açılmamasının nedeni olarak Lozan Antlaşması'nın bunu öngörmemiş olması gösterilmektedir. 2006 yılında zorunlu kılındıktan sonra bir süre tercihe bağlı hale getirilen ve 2010-2011 yılından itibaren tekrar zorunlu kılınan anaokulu eğitimi, temel eğitimin zorunlu bir unsuru olmasına rağmen, Batı Trakya'da iki dilli eğitim verilen azınlık anaokullarının kurulması öngörülmemektedir. Anaokulu eğitiminin zorunlu kılınması sebebiyle azınlık mensubu öğrenciler 2010-2011 yılından itibaren Yunanca tek dilli eğitim verilen anaokullarına devam etmek zorundadırlar.[122]

Tek dilli eğitim verilen devlet anaokulları Türklerin yoğun olarak yaşadıkları yerleşim birimlerinde sayıca oldukça azdır ve bazı Türk köylerinde hiç yoktur. Azınlığın sayıca çoğunluk olduğu yerlerde anaokullarına giden öğrencilerin çoğu Türk çocuklarından oluşmaktadır. Batı Trakya Azınlığı Kültür ve Eğitim Şirketi (B.A.K.E.Ş) 2012'de Batı Trakya'da iki dilli azınlık anaokullarının kurulması konusunda başvuruda bulunmuştur fakat henüz Yunan yetkililerden olumlu veya

[121] İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 205.
[122] İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 206-207.

olumsuz bir cevap alınamaması Türk ebeveynlerin, çocuklarını sadece Yunanca eğitim verilen tek dilli anaokullarına göndermelerine sebep olmaktadır.[123]

Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim modeli bu bağlamda ele alındığında uygulanan eğitim modeli ilgili başlıkta da bahsedildiği üzere aslında iki dilli eğitim modeli bile sayılmayan daldırma (submersion) modeli ile benzeşmektedir. Batı Trakya'da Türk Azınlık öğrencileri okul öncesi çağda neredeyse hiç bilmedikleri bir dilde eğitim almak zorunda kalmaktadırlar. Oysa çalışmamızda birçok defa belirttiğimiz üzere özellikle erken yaşlarda ana dilinde eğitim, çocuğun hem kişisel hem toplumsal hem de akademik gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir.[124]

Söz konusu duruma örnek olarak, Amerika'da Carpenteria okul bölgesinde ana dilleri İspanyolca olan azınlık öğrencilerinin öğretim dili İngilizce olan iki dilli anaokulu programını başarılı sayılacak bir "okula hazır bulunuşluk" puanı (school readiness point) ile tamamlayamadıkları (20 puan ve üzeri) ve ana dilleri İngilizce olan çoğunluk mensubu öğrencilerden yaklaşık sekiz puan daha düşük (dört senelik bir ortalama ile 14,5 - 23) aldıkları tespit edilmiştir. Bunun üzerine yapılan araştırmada sadece ana dilinde (İspanyolca) eğitimi içeren deneysel bir okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Programa katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır ve öğrenci seçimlerinde sadece yaş ve ana dilinin İspanyolca olması göz önünde tutulmuştur. Çocukların aileleri toplumdaki diğer azınlık ailelerinden sosyoekonomik

---

[123] Ali Hüseyinoğlu, "Çift Dillilik ve Azınlık Eğitimi: Batı Trakya (Yunanistan) Örneği", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 214-215.

[124] Cummins'e göre eğer azınlık çocuğunun ana dili okul ortamında desteklenmez ve işlevsizleştirilirse, çocuk bilişsel ve duygusal olgularını geliştiremez ve dolayısıyla başarısız olur. İsveç ve Amerika'da yapılan araştırmalara göre daha geç göç eden (10 yaşından sonra) azınlık çocukları çoğu zaman aynı tip sosyoekonomik statüye sahip ev sahibi ülkede doğmuş azınlık çocuklarından daha başarılı olmaktadır. Cummins'e göre bunun sebebi çocukların L1'deki hali hazırda gelişmiş bilişsel/akademik yeterliliklerinin L2'nin edinimindeki etkinliğidir. Bkz. Jim Cummins, "Empowering Minority…", s. 25.

statü[125] bakımından farksızdır. Büyük bir çoğunluğu düşük sosyoekonomik statü sahibi ilkokul mezunu olan aileler, tarımla geçinmektedir.[126] Bir sene boyunca sadece azınlık dilinde (İspanyolca) ders alan öğrenciler, ortalama 21,6 puan almıştır ve program oldukça başarılı olmuştur. Çoğunluk dilini (İngilizce) konuşan öğrenciler ise 23,2 puan almıştır. Diğer bir deyişle İspanyolca ve İngilizce ana dillerine sahip öğrenciler arasındaki başarı aralığı kapanmıştır. Fakat bu programa katılmayan ve öğretim dili İngilizce olan iki dilli anaokulu eğitimine devam eden azınlık öğrencileri 14,6 puan almıştır ve bu performans aralığı onlar için sürmüştür.[127]

Azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu modellerin sıklıkla görülen bir diğer özelliği, ilgili başlıkta bahsettiğimiz üzere sayısal ağırlıklı derslerin çoğunluk dilinde, sözel ağırlıklı derslerin ise azınlık dilinde verilmesidir. Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim modelinde ise 1958 yılına dayanan oldukça eskimiş bir müfredat programı kullanılmaktadır[128] ve "dil yükü" olan sözel derslerin Yunanca, sayısal ağırlıklı derslerin ise Türkçe verildiği görülmektedir.[129]

Bütün bu veriler ışığında Batı Trakya'da azınlık dilini geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim modelinin yapılan müdahaleler sonucu tam anlamıyla

---

[125]Chin ve Wigglesworth'e göre sosyoekonomik statü (SES) doğrudan iki dillilikle ilişkilendirilmemesine rağmen etnik yapı ve sosyoekonomik statü arasındaki kanıtlanmış etkileşimi görmezden gelmek doğru değildir. Araştırmalar ana dillerinde eğitim almış ya da almamış daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip azınlık çocuklarının akademik olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bunun tam tersi düşük sosyoekonomik statüye sahip azınlık çocuklarının ana dillerinde eğitim almaları akademik başarıya ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Genel olarak araştırmacılara göre akademik başarının en kuvvetli öngöstergesi çocukların ana dillerinde kaç yıl eğitim aldıklarıyla ilişkilidir. (Bkz. Ng Bee Chin-Gillian Wigglesworth, *a.g.e.*, s. 9.)

[126] Bu bakımdan araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin aileleri Batı Trakya'daki Türk aileleri ile benzerlik göstermektedir.

[127] Jim Cummins, "Empowering Minority…", s. 30-31.

[128] İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 201.

[129] İki dilli azınlık eğitimi kapsamında Yunanca okutulan dersler: Yunan dili, Eski Yunan dili, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Çevre Bilgisi, İngilizce ya da Fransızca (araç dili Yunanca olarak), Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi (Yunan öğretmen tarafından). İki dilli azınlık eğitimi kapsamında Türkçe okutulan dersler: Türk dili, Din Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Teknik, Müzik. Bkz. İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 202; Maria Dimasi- Adamantios Papastamatis -İsaak Stogios, *a.g.m.*, s. 20-21.

uygulandığını söylememiz güçtür. Ele aldığımız model, bazı genel nitelikleri bakımından azınlık dili geliştirmeye yönelik koruyucu iki dilli eğitim modeline benzememektedir. Öte yandan Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim modeli, uygulamadaki farklılıklar göz önüne alındığında, kimi zaman geçici iki dilli eğitim modeli, kimi zaman ise daldırma eğitim modeli ile benzeştiğini ifade etmemiz mümkündür. Ancak Batı Trakya'daki iki dilli eğitimle ilgili değerlendirmelerde bulunurken yukarıdaki tespitlerin şu andaki durumu yansıttığını unutmamak gerek. Türk Azınlık okulları Lozan Antlaşması'nın imzalandığı ve statülerinin resmiyet kazandığı tarihten sonra farklı aşamalardan geçmiştir. Uzun yıllar azınlık ilkokullarında derslerin sadece Türkçe okutulduğu bilinmektedir. Müfredat programındaki derslerin dağılımı 20 Aralık 1968 tarihinde imzalanan Kültür Protokolü ile çok sonra belirlenmiştir.[130]

[130] Bkz. İbrahim Kelağa Ahmet, "Lozan'ın 90. Yılında…", s. 198.

II. BÖLÜM

YAZILI ANLATIM BECERİSİ

2.1. Yazı ve önemi

Dil insanoğlunun en bilinen iletişim aracıdır ve işlevini yerine getirirken ses ve yazıyı kullanır.[131] Dil, sese dayalı bir simgeler sisteminden ibaretken, yazının ortaya çıkışı ile birlikte artık şekillerle de ifade edilebilir olmuştur[132], yani bir anlatım ve sanat aracı[133] olan yazı, insanlık tarihi temel alındığında daha yeni tanıştığımız bir olgudur, diyebiliriz.[134]

Dilin yaşamsal, kültürel ve sanatsal tüm birikimi aktarıcı işlevi gereği toplumsal açıdan ne kadar önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Yazı ise, "aktarıcı ve kalıcı" olmasıyla, dilin işlevlerini yerine getirmesinde önemli bir "araç"tır.[135] Bu özelliği ile yazı, kültürlerin oluşmasında ve nesilden nesile aktarılmasında şüphesiz önemli bir yere sahiptir.[136] Babiniotis'e göre; "*Yazı bilmeyen toplumlar tarihin karanlığında yer alır ve zamanla kendi benliklerini yitirirler*."[137]

Yazı, insanlık tarihi ele alındığında gerçekleştirilen en önemli keşiflerden biridir. İnsanoğlunun bilim-teknik, kültür ve uygarlık alanlarında gerçekleştirdiği bütün gelişimi yazı sayesinde kayda geçmiş ve bugüne kadar aktarılmıştır. Tarihçilere

---

[131] Günay Karaağaç, *a.g.e.*, s. 862.
[132] Ali Göçer, *Yazma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2014, s. 2.
[133] *Yazı sanatı: Diğer adıyla hat sanatıdır. Daha çok Çin, Kore ve Arap yazılarına ait bir sanattır.* (Bkz.: Karaağaç, *a.g.e.*, s. 863). Ayr. Bkz.: A. Yaşar Serin, *Güzel Yazı Sanatı*, Öz Emek Matbaası, Sivas 2003.
[134] Günay Karaağaç, *a.g.e.*, s. 861.
[135] Sıddık Akbayır, *a.g.e.*, s. 2.
[136] Ali Fuat Arıcı, "Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 2, Sayı 21, 2008, s. 210.
[137] Georgios Babiniotis, *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας (Yunan Dili'nin Kısa Tarihçesi)*, To Vima gazetesi için özel baskı, Lambraki, Atina 2015, s. 16.

göre yazının keşfi insanlık tarihinin önemli bir dönüm noktasıdır.[138] İnsanoğlunun ilkel hayattan uzaklaşarak medeniyet aşamalarını kaydetmesinde yazı ve dolayısıyla yazı dili şüphesiz önemli bir yere sahip olmuş ve olmaya devam etmektedir.[139] Tarih boyunca kültür ve medeniyet merkezi olan toplumların yazılı kültürlerinin çok gelişmiş olduğunu ve dünya edebiyatına en büyük katkıyı da yine bu toplumların yaptığını gözlemlemekteyiz. Yazma kültürü gelişmiş olan toplumlarda insan ilişkileri de daha gelişmiştir ve toplumdaki bireylerin anlaşmaları daha basittir, diyebiliriz.[140]

Yazının insanlık için önemi ve değerini aşağıdaki maddeler halinde sıralayabiliriz.[141]

- Yazı, insan düşüncesinin yeni boyutlar kazanmasında etkin bir rol oynamıştır.

- Yazı, medeniyetler ve insanlık tarihi için en önemli unsurlardan biridir ve insan topluluklarının kendilerine has bir kültür oluşturmasında etkin rol oynamıştır.

- İletişimin vazgeçilmez unsuru olan yazı, insanların birbirleriyle etkileşiminin en önemli araçlarındandır ve hem bireyler hem toplumlar hem de uygarlıklar açısından büyük önem taşımaktadır.

- Milletlerin sahip oldukları yaşayış biçimleri, kültürel birikimleri ve bu olguların günümüze kadar korunarak nesilden nesile aktarılabilmesi yazı sayesinde mümkün olmuştur.

- Yazı, milletlerin tarihi ele alındığında kuşkusuz çok önemli bir yere sahiptir. Milletler, uygarlığa yapmış oldukları önemli katkıları, diğer milletler

---

[138] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 3.
[139] Günay Karaağaç, *a.g.e.*, s. 862.
[140] Suat Ungan, "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.: 2, Sayı 23, 2007, s. 469.
[141] Ali Göçer, *a.g.e.*, s.7-9.

arasındaki konumlarını vb. kayda değer özelliklerini yazı sayesinde ortaya koyabilmektedir.

- Yazı, düşünce eleğinden geçmiş bir sözü kalıcı kılar, belirli bir çevrenin sınırları dışına taşmasını ve yayılmasını sağlar.

- Tarih, yazının bulunmasıyla başlar, fakat ne zaman ve nerede bulunduğu konusunda tartışmalar sürmektedir.

2.1.1. Yazının temel nitelikleri

Yazı belirli bir sisteme dayalı kullanılmaya başladığı andan günümüze kadar önemli işlevler görmüştür. İnsanlar arası ilişkiden toplum düzenine, dillerin ortaya çıkışından kültür öğelerinin yer değiştirerek farklı kültürlerle etkileşime girip yayılmasına kadar birçok farklı alanda etkin rol oynayan yazının birtakım niteliklerinden aşağıdaki maddeler halinde söz etmek mümkündür.[142]

- Yazı insanlar arası etkileşimin ve düşünce paylaşımının en önemli aracıdır. Karşılıklı görüşmenin yani konuşmanın mümkün olmadığı yerde iletişim yazı ile sağlanır. Her türlü duygu ve düşünce (sevinç, mutluluk, kızgınlık, vs.) yazı ile ifade edilebilir. Yazının en önemli özelliği vazgeçilmez bir iletişim aracı olmasıdır. İletişim olgularının, diğer bir deyişle her türde bilgi transferinin gerçekleşebilmesi için ortaya konan bazı gereklilikler yazı için de geçerlidir. Yazının iletişim aracı olabilmesi için ilk zorunluluk bir göndericinin olmasıdır. İkinci zorunluluk ise iletinin, gönderici ve alıcının paylaştığı simgeler dizisine, diğer bir deyişle dile, yazıya uyuşum göstermesidir.

[142] Ali Göçer, *a.g.e.,* s. 15-20.

- Her yazı onu oluşturan yazarın tercihine bağlı olmak üzere üslup, içerik, kurgu vb. bakımdan farklılık göstermektedir. Bu açıdan düşündüğümüzde her yazının, yazarının tercihlerine ve alışkanlıklarına göre şekillenen kendine has bir kimliği vardır, diyebiliriz. Her yazının ortaya çıkışının mutlaka bir amacı vardır ve bu amaç yazarın duyduğu *ifade ihtiyacı* doğrultusunda belirlenir. Okurda ise bu yazıyı anlama, kullanma amacıyla ortaya çıkan *istifade ihtiyacı* vardır.

- Yazının ortaya çıkışı ve gelişiminde belli bir amaç taşıma, konunun önem taşıması, duygu paylaşımı gibi yazma ihtiyacını tetikleyen birçok unsur etkili olmuştur.

- Nitelikli bir yazının özelliklerinden birisi de şüphesiz uzun bir sürecin ürünü olmasıdır. Yazarın anlatımını etkili kılması, ortaya çıkardığı ürünün hem nitelik hem nicelik bakımından okuru tatmin eden bir içeriğe sahip olması uzun bir zaman dilimini kapsayan yoğun bir uğraş gerektirir.

- Her yazı eksiktir veya yarımdır. Ne kadar ayrıntılı aktarılmış olursa olsun bazı boşluklar her zaman yazıda var olacaktır. Bu eksiklik aslında yazıya, okurun birikimiyle birlikte o boşlukları tamamlamasıyla ayrı bir tat vermektedir.

- Yazının ortaya konulması ve kendini ifşa etmesi için en az bir tetikleyici unsura ihtiyaç vardır. O halde her yazı belirli bir temel üzerine inşa edilmelidir ve bu temel de hakkında yazılacak olan konudur.

- Sözün düşünceyi, duyguyu yaymadaki gücünün sınırlı olduğu yerde yazı çok daha büyük kitlelere ulaşabilir ve işte bu yüzden yazı insanoğlunun birikimini kuşaktan kuşağa aktararak günümüze kadar ulaştırabilen önemli bir araçtır. Fakat her yazı gelecek kuşaklara aktarılamaz ve her dönem geçerliliğini koruyamaz. Bu yüzden her yazının belirli bir ömrü vardır, diyebiliriz.

- Yazı, beşeri bilimler başta olmak üzere bütün bilim dallarının gelişiminde ve günümüze ulaşımında en önemli araç olarak rol oynamıştır.

- Yazı, duygu ve düşüncelerini ister günlük ister sanatsal olarak aktarmak isteyenlere ya da başka bir deyişle yazacak belirli bir birikimi olan herkese birden fazla ifade seçeneği sunar.

- Resmi nitelikli yazının, toplum düzeninin sağlanmasında, insanlar arasında çıkması muhtemel bir kargaşayı önlemede önemli bir işlevi bulunmaktadır.

- Yazı, kişinin rahatlama amacı güderek, kendi kendine dertleşebilmesini sağlayan en önemli araçtır. Yazı aynı zamanda kişinin her türlü duygu, düşünce, talep ve zihninde canlandırdığı olguları kendisini mutlu etmek amacıyla çevresiyle paylaşabileceği bir işlev görmektedir.

2.2. Metin oluşumu ve metinsellik ölçütleri

Dilsel açıdan metin, birbirini takip eden, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değil, yazar tarafından bilinçli olarak belirli bir mantık sırasına göre dil bilgisi unsurları göz önünde bulundurularak metnin işleyişine göre yapılmaktadır. Metin onu oluşturan cümleler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Cümlelerden meydana gelen değil, cümleler vasıtasıyla gerçekleşen algılanabilir bir yapıdır. Cümle dil bilgisinin bir birimi olarak ele alınırken metin, iletişim işlevi gözetilerek değerlendirilmesi gereken dinamik bir süreç olarak düşünülür.[143]

Bilindiği üzere, gelişigüzel peşi sıra yazılmış cümleler bir metin oluşturmamaktadır.[144] Buradan yola çıkarsak hemen aklımızda *bir metni oluşturan unsurlar nelerdir*? *Ne metindir ne değildir*? gibi sorular canlanacaktır. Bu sorulara yanıt vermeye çalışan dilbilimcilerin özellikle De Beaugrande ve Dressler'in metinsellik ölçütleri üzerine yaptıkları çalışmalar bu alanda çığır açmıştır.[145] Çalışmalarında ifade ettikleri yedi metinsellik ölçütü[146], (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, metinler arasılık) bir metnin düzenleniş, oluşum ve anlaşılırlığına değinerek, anlam bütünlüğünün iletişim ortamındaki işlevini vurgulamaktadır. Bir metin yedi metinsel ölçütten biriyle dahi nitelendirilemiyorsa iletişim işlevini kaybeder ve dolayısıyla metinselliğini yitirir. [147] Metinsellik ölçütlerini aşağıdaki gibi göstermemiz mümkündür.

---

[143] Doğan Günay, *Metin Bilgisi*, 4. Baskı, Papatya Yayıncılık, İstanbul 2013, s. 45 - 46.
[144] Azize Işıl Uluçam, "İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları", *Dil Dergisi*, Sayı 135, 2007, s. 30.,
[145] Caner Kerimoğlu, *Genel Dilbilime Giriş*, Genişletilmiş 3. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2016, s. 237.
[146] Robert-Alain de Beaugrande-Wolfgang Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, Longman, London-New York 1981, s. 1-3.
[147] Argiris Arhakis, *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων (Dil Eğitimi ve Metinlerin Dokusu)*, 9. Baskı, Patakis, Atina 2015, s. 57.

Tutarlılık (Coherence): Bir metnin metin olabilmesi için gereken ölçütlerin başında gelmektedir.[148] Metindeki anlamsal - mantıksal uyum, yani bütünlüktür.[149] Cümleler arasındaki nedenselliği ortaya koyan, metnin derin yapısındaki anlamsal ya da mantıksal bağlantılardan doğan ölçüttür.[150]

Bağdaşıklık (Cohesion): Metin içi öğelerin, anlamsal ilişkilerinin korunarak, yapısal olarak birbirine bağımlı olması gerekliliğini vurgulayan ölçüttür.[151] Bir metinden söz edebilmek için metni oluşturan öğelerin dil kurallarına göre birbiriyle ilişkili olması beklenmektedir.[152]

Amaçlılık (Intentionallity): Yazarın oluşturmak üzere olduğu metni, bir amaç doğrultusunda, destekleyici unsurlar ile donatarak aktarma gerekliliğini vurgulayan ölçüttür.[153] Her metnin bilgi verme, estetik haz uyandırma vb. gibi metni yorumlayana dönük bir amacı olmalıdır.[154] Eğer bir metinde amaçlılık ölçütü yoksa art arda gelen cümleler bir yazarın kaligrafi ya da bir öğrencinin düzgün yazı çalışmasından farksız olacaktır.[155]

Durumsallık (Situationality): Bir metnin algılanabilir olması için metin dışı iletişim unsurlarıyla eşgüdümlü olması ve bu unsurlarla ortaya koyulması gerekliliğini vurgulayan ölçüttür.[156] Her metin, onun anlamını ve değerini belirleyen birlik ve bütünlükler içerisinde ortaya koyulmalıdır.[157]

---

[148] Azize Işıl Uluçam, *a.g.m.*, s. 30.
[149] İlknur Keçik-Leyla Uzun Subaşı, *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım 2*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2001, s. 11.
[150] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 238.
[151] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 59.
[152] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 237.
[153] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 61.
[154] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 238.
[155] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 61.
[156] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 62-63.
[157] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 238.

Kabul edilebilirlik (Acceptability): Metnin aktardığı bilgiyi okurun belirli algı süzgecinden geçirerek, içerik ve idrak edilebilirlik bakımından uygunluğuna ikna olması durumudur.[158] Kabul edilebilirlik bulunduran bir metin, iletişimsel amaçlarına uygun bir şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınmış ve uygun bir durum olarak kullanılmıştır.[159]

Bilgisellik (Informativity): Bir metnin algılanabilir olması için, belirli yeni bilgiler vermesi gerektiğini vurgulayan ölçüttür.[160] Bilgi taşımayan metinlerin işlevselliğinden söz edilemez ve bilgi değeri taşımayan metin yığınlarının metinsellik değerleri çok azalır ya da yoktur.[161]

Metinler arasılık (Intertextuality): Bir metnin oluşumunda yazarın ortaya koyacağı ürünün ve okur tarafından anlaşılabilirliğinin ancak diğer türdeş metinlerle aralarında bilgi ilişkisi olması halinde mümkün olacağını öne süren ölçüttür.[162] Buradan hareketle metnin anlamı, kendine has oluşumu ve dönüşümünde ortaya çıkmaktadır, diyebiliriz.[163]

Yukarıda gördüğümüz gibi tutarlılık ve bağdaşıklık metnin içyapısıyla ilgili ölçütlerken, diğerleri metin-okur ilişkisiyle ilgilidir. Metin-okur ilişkisi biraz da metnin türüne göre belirlenir yani, metnin türü okurun metinle kurduğu bağı etkilemektedir, diyebiliriz.[164] Metin türleri genellikle beş başlıkta ifade edilir ve incelenir. Anlatımcı (narrative) metinler sanatsal metinlerdir ve estetik kaygı yüklüdürler. Betimleyici (descriptive) metinler bir olgu ya da varlığı ifade etmeyi amaçlayan metinlerdir. Kanıtlayıcı (argumentative) metinler belli bir savunusu olan,

---

[158] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 63.
[159] İlknur Keçik-Leyla Uzun Subaşı, s. 12.
[160] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 60.
[161] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 238; İlknur Keçik-Leyla Uzun Subaşı, s. 12.
[162] Argiris Arhakis, *a.g.e.*, s. 62.
[163] Ali Göçer, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)", Kastamonu Eğitim Dergisi, C.: 18, Sayı 1, 2010, s. 276.
[164] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.*, s. 238.

doğru ve yanlış iddiasında bulunan metinlerdir. Öğretici (instructive) metinler bilgi verme odaklı metinlerdir. Karşılaştırıcı (comparison/contrast) metinler ise nesneler, olaylar vb. arasında vuku bulan benzerlik ve farklılıkları ifade etmeyi amaçlar.[165]

[165] Caner Kerimoğlu, *a.g.e.,* s. 239.

2.3. Yazılı anlatım becerisi ve önemi

Yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraf yapısına uygun olarak düzenleyerek, görüş, fikir, gözlem, deney ve tecrübeleri seçilen konuyla ilgi ölçüsünde planlayıp, duyguyu, düşünceyi veya olayı dilin kurallarına uygun olarak yazı ile aktarma işlemi olarak tanımlanmaktadır.[166]

Yazılı anlatım, hangi dilde yapılacaksa o dili öğrenme ve öğretme değil, o dil ile düşünülebilen her şeyi doğru, anlaşılır, etkili ve sistemli bir şekilde aktarmadır. Buradan hareketle yazılı anlatım, sözlü bir iletişim aracı olan dili yazı dediğimiz görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir, diyebiliriz.[167]

Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) son halkasıdır. Yazma becerisi, kişide mekanik bir olgu değil, yaratıcı bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır. Yazmak, kişinin toplum içerisinde başarılı olabilmesinin en önemli yollarından biridir. Her yazan birey yazar olmak için yazmaz, fakat *yazabilen olmak* önemlidir.[168]

Yazma, bilgi edinmenin ve bu bilgiyi hafızada uzun süre muhafaza etmenin en etkili yollarından biridir. Bilgiyi uygulamaya geçiren yazma, bilinenin kültüre yansımasına ve insan hayatında önemli bir yer kaplamasına temel oluşturmaktadır. Yazma ile birlikte dil seviyesindeki gelişim hızlanmakta ve bu da bireyin kendine olan güveninin artmasına zemin hazırlamaktadır. Yazmada aynı zamanda belirli bir yaratıcılık vardır. Yaratıcı olan birey aynı zamanda fert olma bilincine de kavuşur ve demokratik toplumun önemli zorunluluklarından biri olan özgürce karar verme yetisine sahip olur.[169]

---

[166] Mehmet Temizkan, "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 27, 2010, s. 627.
[167] Sıddık Akbayır, *a.g.e.*, s. 2.
[168] Sıddık Akbayır, *a.g.e.*, s. 4.
[169] Suat Ungan, *a.g.m.*, s. 469.

Yazılı anlatımda sözlü anlatımdan farklı bir şekilde kalıcılık söz konusudur. Bir yazıyı tamamlayıp onu muhatabına gönderdikten sonra düzeltmenin imkânı yoktur. Dolayısıyla, yazma önceden planlama, düşünme ve yoğunlaşma - özenme gibi aşamalar gerektirmektedir. Yazma, kişinin bilgilerini, birikimlerini, yaklaşım ve becerilerini birleştiren karışık ve üst bilişsel bir etkinliktir. Bu yüzden yazma, diğer becerilere göre üzerine daha fazla düşünülmesi, çalışılması ve eğitiminin alınması gereken bir beceridir, diyebiliriz. [170]

Yazma yukarıda bahsedildiği gibi birtakım ihtiyaçlardan doğmuştur. Yazma, konuşmaya kıyasla daha etkili ve kalıcı bir iletişim aracıdır. Özellikle kalıcı olmak isteyen kişi öldükten sonra da anılmak, yani kendince, bir nevi ölümsüz olmak için yazmaya ve yazılı eser bırakmaya oldukça heveslidir.[171]

Yazmak, eskiden beri çok farklı unsurlarla tanımlanmış bir uğraştır. Ancak tanımlar değişse bile yazmanın bir iletişim etkinliği olduğu bütün tanımlarda ortak olan tek yöndür. Yazar bir üzüntüyü, bir mutluluğu kişide hissettirmeye yönelik anlatıları okuruna aktarırken, doğrularını savunma ya da kanıtlama amacı gütmeden, kendi gerçeklerinden bahseder. Dolayısıyla her yazarın belirli bir yazma nedeni ve amacı vardır. Bir ıslığı bile kusursuz ve güzel şekilde anlatmaya çalışabilir yazar ve çok büyük olasılıkla belirli bir türe bağlanır ya da en olgun eserlerini okuyucusuna aynı türde aktarır.[172]

Yazma, iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve her türlü birikimimizi aktarmanın önemli bir yoludur. Yazılı anlatım becerisini belirli bir seviyede kazanan birey eğitimini daha iyi koşullarda sürdürebilir, hayatında başarılı olma ihtimali yüksektir, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilir, insanları daha iyi anlar ve insanlar tarafından daha iyi anlaşılır.[173]

---

[170] Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *Yazılı Anlatım El Kitabı*, 3. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2015, s. 1.
[171] Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *a.g.e.*, s. 4.
[172] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 35.
[173] Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *a.g.e.*, s. 4

Yazma, bireylerin bilgilerini, belli başlı kabiliyetlerini, birden fazla yönü olan sistemleri bir arada harekete geçirme becerilerini kapsamına alan karmaşık bir etkinliktir. Kişinin bilgiyi aktarma, kendi düşünceleri ile başka düşünceler arasında bağlantı kurma ve oluşturacağı metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânı yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte artmaktadır. Yazılı anlatım becerisi geliştikçe öğrencilerde estetik kaygılar öne çıkmakta, yazılı anlatımın sadece bir ilim olduğu algısı yerini sanatsal bir bakış açısına bırakmaktadır.[174]

Yazı yazmak bilgi ve birikim gerektiren zor bir uğraş olarak ifade edilmektedir.[175] Bu yüzden yazılı anlatım becerileri kazanımında ilk aşama oldukça önemlidir. Birçok öğrenci ilk aşamada yapılan hatalar nedeniyle daha sonraları yazma kabiliyeti ediniminde oldukça zorlanmakta veya başarısız olmaktadır. Bu gerçekleşmesi yüksek ihtimalli olumsuz durumların önüne geçebilmek için öğrencinin ilkokuldan başlayarak eğitimini aldığı yazma uğraşını severek yapması ve bunu bir mecburiyet olarak görmemesi gerektiği belirtilmektedir.[176]

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.[177] Sözle ifade tek başına, iletişimde önemli bir görevi olmasına rağmen, yeterli değildir. Sözün zaman ve mekân içinde yayılmasını sağlayan yazı ile ifadedir. Bugünkü kültür hayatı ele alındığında yazılı ifadenin önemi eskiye göre çok daha fazladır. Yazılı anlatım aynı zamanda önemli bir öğretim ve eğitim aracıdır. Yazılı anlatım, dilin gelişmesine, gözlem ve düşüncenin gelişimine, yaratıcılığın artmasına ve kişide estetik kaygıların harekete geçişine hizmet etmesi göz önüne alındığında oldukça önemlidir.[178]

---

[174] Suat Ungan, *a.g.m.*, s. 462.
[175] Ali Göçer, "Türkçe Öğretiminde…", s. 179.
[176] Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *a.g.e.*, s. 23.
[177] MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara 2006, s. 7.
[178] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 54-55.

Emig, dört dil becerisinin geleneksel olarak kendi içerisinde de iki farklı gruba ayrıldığını ifade etmiştir. Dilbilimciler bu iki grubu, dinleme ve konuşmanın oluşturduğu birinci grup ile yazma ve okumanın oluşturduğu ikinci grup olmak üzere ifade ederler. Birinci gruptakiler örgün ya da sistematik bir öğretim aşaması olmadan edinilebilirken, ikinci gruptakiler için bu aşama zorunludur.[179] Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemde belirli bir seviyeye kadar öğrenilebilirken okuma ve yazma becerilerinin edinilebilmesi için örgün eğitim alma gerekliliği vardır.[180]

Yazma öğretiminin temel amacı, metin oluşturma değil, kişinin metin oluşturması için gerekli kabiliyete sahip olmasını sağlamaktır. Yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibidir.[181]

- Öğrencilere, düşündüklerini, bildiklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, anlaşılır, açık, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlama beceri ve alışkanlığı kazandırmak.

- Öğrencilere, düzgün, doğru, güzel, açık ve anlaşılır yazmanın niteliklerini tanıtmak.

- Yazı ve söze aktarılmamış düşünce, birikim ve bilginin herhangi bir faydasının olmayacağını öğretmek.

- Dilin iletişimsel işlevinin yazı ya da sözle anlatmak ve aktarmak olduğunu öğretmek.

- Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini belirli amaç ve kendi değer ölçüleriyle bağdaştırarak yazılı olarak anlatmalarını sağlamak.

---

[179] Janet Emig, "Writing As a Mode of Learning", *College Composition and Communication*, C.: 28, Sayı 2, 1977, s. 122.
[180] Suat Ungan, *a.g.m.*, s. 462.
[181] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 55-56.

- Öğrencilerin, ilgi gösterebilecekleri konularda yazmalarını isteyerek özgün düşünce üretimlerini ve etkili yazma niteliklerini güçlendirmek.

- Öğrencilerin kendi yazılarını yazılı anlatım ilkeleri çerçevesinde kendilerinin düzeltmelerini sağlayarak onlara hem özeleştiri yapma hem de bir konuya farklı açılardan bakış alışkanlığı kazandırmak.

Yazılı anlatım kişilerin genel olarak hayatın her yönünde (okulda, işte ve toplumsal ilişkilerde) özellikle de kariyerlerinde başarılı olmaları için edinimi gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Okul ortamında, yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencinin akademik başarısına olumlu yönde yansımaktadır. Yazma öğrencinin, birbiri ile ilişkili birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uyacak şekilde art arda sıralamasının gerektiği, belirli bir zaman gerektiren bir süreç eylemidir.[182] Yazılı anlatım kendi içinde farklı beceriler (okuma, düşünme, düzgün ifade etme, vb.) de gerektiren zor bir eylem olduğu için öğrenciler tarafından pek sevilmediği, okullarda kompozisyon denildiği zaman öğrencinin suratını astığı ya da yüzünü ekşittiği bilinmektedir.[183]

Bunu tersine çevirmek için öğretmenin çok önemli bir rolü olduğunu belirtmekte fayda var. Yazma becerileri kazanımı için öğretmenlerin, yazma eğitiminin genel amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.[184] Temeli sağlam olmayan, hangi üslupla ve yöntemle yazacağını bilmeyen, yeterli miktarda örnekle tanışmamış bir öğrenciden iyi bir yazı ortaya çıkarmasını beklemek, bekleneni vermeyecektir. Öğrencilere cümle ve paragraf alıştırmaları yaptırmadan, anlatım çeşitlerini öğretmeden onlardan hemen bir bütün halinde eksiksiz kompozisyonlar yazmaları istendiğinde öğrenciler neyi nasıl yazacaklarını bilmedikleri için çeşitli sorunlar baş göstermektedir. Öğrencilere yazma ile ilgili bilgiler verilirken fazlaca sınırlayıcı olunmamalıdır, fakat aynı zamanda da yazmanın gelişigüzel peşi sıra

---

[182] Suat Ungan, *a.g.m.*, s. 462.
[183] Sıddık Akbayır, *a.g.e.*, s. 8; Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *a.g.e.*, s. 1; Ali Fuat Arıcı, *a.g.m*, s. 211; Mehmet Temizkan, *a.g.m.*, s. 630.
[184] Ali Göçer, "Türkçe Öğretiminde…", s. 181.

cümleler yazmaktan ibaret olmadığı gösterilmeli ve belirli kurallar çerçevesinde sistematik bir ifade becerisi yakalayabileceklerine öğrenciler adım adım inandırılmalıdır.[185]

Etkili ve güzel yazabilmek için öncelikle ciddi ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçmiş olmak lazımdır. Öğrencilere çocukluktan başlayarak yazılı anlatım becerileri eğitimi verilmesi, öğrencilerin yazdıklarının analiz edilmesi, hataların ortaya çıkarılıp elde edilen verilere yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yazılı anlatım öğretiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.[186]

- Yazma sürecini içselleştirmek, yani yazma heves ve zevkini kazanmak.
- Yazmada bilgi vermenin yanı sıra okuyanlarda heves uyandırmayı amaç edinmek.
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak.
- Metin oluşturmaktan çok metin oluşturabilmeleri için öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak.
- Sözcüklerin doğru yazılışını ve bu yolla doğru okunuşunu öğretmek.
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.
- Yazım kurallarını öğretmek.
- Öğrencilerin dil kullanımında esneklik gösterebilmelerini sağlamak.
- Yazmanın gerektirdiği manevi çabayı öğrencilere aşılamak.

---

[185] Suat Ungan, *a.g.m.* s. 465.
[186] Ali Göçer, "Türkçe Öğretiminde…", s. 181; Ali Fuat Arıcı-Suat Ungan, *a.g.e.,* s. 32.

- Öğrencilerin serbest bir yazı kaleme almalarını ve okuyucu tarafından anlaşılabilecek, açık bir dil kullanmalarını sağlamak.

- Öğrencilerin yazıyı giriş, gelişme ve sonuç olarak yapılandırmalarını ve uygun başlık koyabilmelerini sağlamak.

- Öğrencilerin yazılarında geçen olayları ve aktardıkları düşünceleri belirli bir mantık çerçevesinde ifade etmelerini sağlamak.

- Mektup, dilekçe vb.ni, biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazmalarını ve ifade etmelerini sağlamak.

- Yazılı metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini bilmek ve uygulayabilmek.

- Yaratıcılık isteyen türler için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleme ve etkili bir anlatımla yazmaya alışmak.

- Yazılı metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini bilmek.

- Bir yapıtı, bir görüşü ya da bir düşünceyi açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazabilmek.

- Bütün alanlarda rol alabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak.

- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak.

- Yazma eğitimini okullardaki uygulamalarla sınırlı bırakmayıp, öğrencilerin yazmayı okul dışında da bir alışkanlık haline getirmesini sağlamak.

2.4. Yazma öğretimi yaklaşımları

Yazılı anlatım sadece, art arda kelimelerin ve kelimelerin oluşturduğu cümlelerin birbirini takip etmesi ya da fikirlerin başarılı bir şekilde kâğıda aktarımı değil, sürekli değişim içindeki plana uygun malzemelerden bir yapı inşa etmektir. Yazma eğitimi vermek şüphesiz ki kolay bir iş değildir. Bu alandaki zorluklar oldukça fazladır ve farklı alanlara temellendirilirler. Bu alana yönelik birçok çalışma yazılı anlatımı sonuç odaklı değerlendirir fakat o sonuca götüren süreci yok sayar. [187]

Yazılı anlatım becerileri öğretimi için pedagojik açıdan doğruları belirlemek de kolay değildir. Her eğitimci, karşısındaki öğrencilere gerekli bilgileri verebilmek için yöntemlerini ve yaklaşımlarını onlara göre adapte eder.[188]

Yazma becerisinin geliştirilme sürecinde öğretmenler yazma yaklaşımlarını üç ana yaklaşım bağlamında uygulayabilir. Bu yaklaşımlardan birincisi, ürünü merkeze alan ve ortaya çıkan bu üründen yola çıkarak birtakım genellemelere ulaşan ürün odaklı yaklaşım, ikincisi, yazma sürecine önem veren, süreci inceleyerek birtakım genellemelere varan süreç odaklı yaklaşım, üçüncüsü ise, yazılı anlatımı iletişim işlevi çerçevesinden değerlendiren, metin türlerine ve bağlamlarına vurgu yapan tür odaklı yaklaşımdır.[189]

---

[187] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *Η Αξιολόγηση της Ελεύθερης Γραπτής Έκφρασης (Έκθεσης) στα Λύκεια της Κύπρου: Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών και Ακολουθούμενες Στρατηγικές (Güney Kıbrıs Liselerinde Serbest Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Değerlendirmesi: Öğrencilerin ve Eğitimcilerin Konumları ve Görüşleri ile Takip Eden Stratejiler)*, (Yanya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe, Pedagoji, Psikoloji Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi) Yanya (Ioannina) 2008, s. 73.

[188] Gös. yer.

[189] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 106, Ελένη Τρεμετουσιώτη - Λοϊζου, *a.g.e.*, s. 73-74.

2.4.1. Ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Product - based approach)

Bu yaklaşımda öğretmenler öğrencilerin hatalarını düzeltme ve mümkün olduğu yerde sınırlandırma eğilimindedirler.[190] Ürün merkezli yaklaşımda yazma, duygu ve düşüncelerin kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda yazmadan önce kâğıda aktarılması beklenen bilgiler toplanır ve bu bilgiler neden-sonuç ilişkisi kurma, kıyaslama yapma, bir tezi kanıtlama gibi isteklerle kâğıda aktarılır. Bu yaklaşım ortaya koyulan bilgilere değer verdiğinden, öğretmen - öğrenci ilişkisi de bu doğrultuda gelişir. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişidir ve yazının değerlendirilmesinde önemli unsurlar; dil bilgisi, kelime kullanımı ve biçim gibi teknik ölçütlerdir.[191]

1970'li yılların başlarına kadar yazı yazma büyük ölçüde sıkı kurallarla sınırlandırılmış ürün odaklı bir etkinlik olarak göze çarpmaktadır. Bu yıllarda yazma becerileri ile ilgili en çok önem verilen nokta dil bilgisi kurallarının doğru uygulanmasıdır. Özellikle 80'li yıllardan itibaren yazma öğretimi ile ilgili temel kavramlar değişmiş ve ürün odaklı yazma öğretimine karşı çıkılmıştır. Ortaya çıkan bu durum sonucunda yazma öğretiminde süreç odaklı yaklaşıma destek verilmeye başlanmıştır.[192]

2.4.2. Süreç odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Process - based approach)

Süreç odaklı yazma öğretimi yaklaşımı, üründen çok sürece önem veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, yazılı ürünün daha iyi bir hale getirilmesi için yazının yazıldığı süreç boyunca kat edilen aşamalara odaklanılır. Yazma edimini tüm

---

[190] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *a.g.e.*, s. 74.
[191] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 106.
[192] Mehmet Temizkan, *a.g.m.*, s. 627.

boyutlarıyla ele alan bu yaklaşımda amaç, metin niteliğini düşüren birtakım engelleri ortadan kaldırmaktır.[193]

Süreç odaklı yazma, kompozisyon değerlendirmelerine temel oluşturan yöntemlerin sebep olduğu hayal kırıklıklarından doğmuştur, diyebiliriz. Önceki yaklaşımlar dilde ve ifadede uygulanış bakımından düşünce ve sentez oluşumunu sekteye uğratmıştır. Bu yaklaşımda ise, öğrenciler belirli bir noktaya yönlendirilmeden, çabalayarak kendi fikirlerini ortaya çıkarma ve onları şekillendirme fırsatı bulmuşlardır.[194]

Yazma öğretiminde, süreç yaklaşımının 1970 ve 1980'li yıllarda ortaya çıkmasıyla birlikte, yazı, düşünce ve dilin keşfi, yenilenip değiştirilmesi gibi hususlar vuku bulmuştur. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçleri; ön yazım, taslak yazma, gözden geçirme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını sağlama olarak görmekteyiz.[195]

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazma süreci boyunca onu cesaretlendirme, ona önerilerde bulunma ve yazma boyunca ona rehberlik etme gibi görevlerde bulunur. Öğretmenin en başta yazım tekniği açısından öğrencilerine örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, öğretmen sadece öğrenciye nasıl yazacağını öğretmekle kalmaz, kendisi de yazar.[196]

Süreç odaklı yazma öğretimi yaklaşımında beş aşamanın varlığından söz edebiliriz:[197]

---

[193] Nihat Bayat, "Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C.: 3, Sayı 14, 2014, s. 1124.
[194] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *a.g.e.*, s. 74.
[195] Saadet Maltepe, "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları için Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı", *Dil Dergisi*, Sayı 132, 2006, s. 59.
[196] Ali Göçer, "Eğitim Fakültesi…", s. 274
[197] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 109.

Yazım öncesi hazırlık: Bu aşamada konu seçimi, hedef belirleme, hitap edilecek kitleyi belirleme, metin türünü belirleme, konuyla ilgili fikirleri ortaya koyma ve sıralama çalışmaları yapılmalıdır.

Taslak oluşturma: Bu aşama birkaç kısa yazma çalışması içerir. Buradaki önemli nokta öğrencinin henüz taslak oluşturduğunu bilerek birtakım hatalar yapabileceğinin farkında olmasıdır.

Gözden geçirip düzenleyerek yazma: Bu aşamada öğrenciler yazdıklarını bir kez daha gözden geçirirler. Taslaklarını yeniden okuyarak, yazılarını olgunlaştırmak amacıyla arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır ve edindikleri yorumlar doğrultusunda tekrar yazarlar.

Tashih (redaksiyon): Tashih son yazım aşamasıdır. Bu aşamada yazının içeriği ile birlikte yazının biçimselliği, dil bilgisi ve imla kurallarına uygunluğu kontrol edilmekte, düzeltme amaçlı okuma yapılarak öncelikle yanlışlar belirlenmekte ve düzeltilmektedir.

Yayımlama ve paylaşım: Bu aşamada tamamlanmış ürün okurlara sunulur. Bu sunum farklı şekillerde olabilir. Mektup arkadaşına göndermek, kompozisyon yarışmalarına katılmak, sınıf arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle paylaşmak vb. sunum şekillerine örnek olarak gösterilebilir.

2.4.2.1. Yaratıcı yazma yaklaşımı (Creative writing approach)

Süreç odaklı yaklaşımda yazma; belirli aşamaların bir öğretmen rehberliğinde geçildiği, öğrencide düşünce gelişimi ve analiz kabiliyeti edinimi gibi hedefleri olan yaratıcı bir etkinlik olarak göze çarpmaktadır. Bu bakımdan yaratıcı yazma, süreç

odaklı öğretim yaklaşımının bir alt kolu olarak gösterilebilir.[198] Yaratıcı yazma, basit bir tanımla, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda aktarmasıdır, diyebiliriz.[199]

Yaratıcılığa ve kişiliğe katkı sağlayacak önemli yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazmanın nasıl geliştirileceği konusunda iki ana görüş hâkimdir. Bunlardan ilki, yaratıcı yazma becerilerinin uygun etkinlikler vasıtasıyla geliştirilebileceğini ifade ederken, diğer görüş bu etkinliklerin sadece yaratıcı yazma yeteneğine sahip olanlara fayda sağlayacağını öne sürmektedir. Aslında tek bir öğrencideki yazma yeteneğinin ortaya çıkarılabilmesi için bile sınıfta herkesin kendi potansiyel yeteneğini ortaya koyabileceği bir ortam oluşması gerekmektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, çocukların kendilerini tanımalarına yardım eden, en etkili, en verimli ve belki de en az masraflı psikolojik yöntemlerden biridir. Öğretmenin buradaki rolü öğrencilere düşünce boyutları kazandırmak ve onları yazmaya teşvik etmektir.[200]

Öğrencide yaratıcılığın gelişmesinde öğretmen önemli bir role sahiptir. Bu açıdan bakıldığında da dikkat edilmesi gereken pek çok husus vardır. Özellikle de öğrencilere hazır kalıplar (atasözleri, özdeyişler vb.) vererek, belirli kalıplara göre yazmalarını istemek, onların hayal güçlerini sınırlandıracak, merak duygularını köreltici davranışlarda bulunmak ise yaratıcılıklarını köreltecektir. [201]

Yazma öğretiminde süreç odaklı bir yaklaşım olarak gördüğümüz yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir müfredat programında aşağıdaki öğretim ilkelerinden bahsetmemiz mümkündür.[202]

---

[198] Saadet Maltepe, *a.g.m.*, s. 59.
[199] Saadet Maltepe, *a.g.m.*, s. 60.
[200] Ali Göçer, *a.g.e.*, s. 112-113.
[201] Mehmet Temizkan, *a.g.m.*, s. 634.
[202] Saskatchewan Ministry of Education - Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, *Creative Writing 20 - Curriculum Guide for the Secondary Level*, Sasketchewan Education Publications, 1998, s. 3-5.

- Öğrenciler dili tecrübeleri sayesinde edinirler. Yaratıcı yazma öğretimi, öğrencilerin edebi metinlerdeki ve farklı birçok dil kullanımını incelemesiyle ve bu kullanımları kendi yazılarına yön verecek şekilde kullanmasıyla mümkün olabilir. Kendilerinin ve başkalarının yazılarını okuyarak, tartışarak ve yazarak dil işleyişleri, unsurları ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

- Yaratıcı yazma öğretiminin odak noktasında anlamlandırma ve düşünme süreçleri vardır. Yaratıcı yazma yaklaşımı sayesinde öğrenciler kendi düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmektedir. Bu özgün ifade doğrudan ya da dolaylı bir şekilde olabilir. Yazarlık, günlük yaşam, hayal gücü ya da dilin kendisi olsun yazma ve diğer sanat türleri anlamlandırma ile ilişkilidir.

- Yazım türleri ya da kullanılan dil üzerine tartışırken odak noktası, dil kuralları ve formülleri değil, anlamlandırmanın nasıl yapıldığı olmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen öğrencilere, *bu konu hakkındaki düşüncelerini ya da karakterlerini anlamlandırmada kullandığın dil nasıl bir katkı yaptı?*, *düşüncelerine ya da okurların yazdığını anlamlandırmasına ilişkin kullandığın metin yapısı katkı yaptı mı?*, *uygulamış olduğun yazım tarzında bildiğin başka örnekler var mı? Yazma hakkında onlardan ne öğrendin?* vb. sorular yöneltmelidir.

- Okuma öğrencilerin yazma gelişiminde ana unsurdur. Yazma ile okuma arasındaki keskin ilişki görmezden gelinemez. Okuma sayesinde öğrenciler diğer yazarları inceleyerek onların dil kullanımlarını öğrenirler ve yaratıcılıklarına tanık olurlar. Bu sayede öğrenciler kendi yazılarını bu unsurlar çerçevesinde şekillendirir.

- Öğrenciler kendilerine yazım tarzı seçerken özgür bırakılmalıdır. Öğretmen, öğrencileri farklı modellerle tanıştırırken bir rehber vazifesi görmeli ve öğrencilerden her birinin özelliklerini ayrı ayrı göz önünde bulundurmalıdır.

- Öğretmenler öğrencilerin sosyal ve etnik kültürlerinde var olan dil kullanımlarına uygulamalarında hoşgörülü olmalıdır.

- Yazma etkinlikleri, öğrencilerin ilgileri ve seçecekleri konu başlıkları dikkate alınarak planlanmalıdır. Öğrencilerin kendi seçecekleri, ilgi duydukları konularda yazmaları, yazma becerilerinin gelişiminde olumlu katkıda bulunmaktadır.

- Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir. Hayal gücü bir insanın sahip olabileceği belki de en değerli özelliktir. Hayal gücü öğrencilerin, yaratabilmesine, keşfettiklerinden haz alabilmesine, tahminlerde bulunabilmesine ve başkalarıyla duygudaşlık kurabilmesine olanak tanımaktadır. Öğrenciler yaratıcı yazmada dili kullanarak, kendileri ve diğerleri için yeni bir dünya yaratırlar.

- Yazma işleyişinin doğal aşamaları özümsenmelidir. Yaratıcı yazma yaklaşımında hem öğretmen hem öğrenciler bunun farkında olmalı ve bu doğal aşamalar sabırla atlanmalıdır.

- Yaratıcı yazma sınıflarında yazma hakkında bolca tartışma yapılmalıdır. Yazma hakkında yapılacak üretken tartışmalar, öğrencilerin yazma hakkındaki düşüncelerini ve algılarını olumlu yönde geliştirmektedir.

- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte kendi de yazmalıdır. Yaratıcı yazma yaklaşımında öğretmenin de yazması çok önemli bir yer kaplamaktadır. Bu sayede öğretmen öğrencilerin yaşayabileceği zorlukları fark ederek onlarla duygudaşlık kurabilir ve kendi yazım becerilerini geliştirerek onlara daha iyi bir model olabilir.

2.4.3. Tür odaklı yazma öğretimi yaklaşımı (Genre - based approach)

Tür odaklı yazma yaklaşımı yazılı anlatımın iletişim boyutunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, hitap edeceği kesimin ihtiyaç ve gerekliliklerine binaen özel bir içeriğe sahip olması beklenen, belirli iletişim öğeleri göz önüne alınarak oluşturulmuş yazılı metinler hedefler. Buradan hareketle, oluşturulacak yazılı metnin, hitap edeceği belirli bir kesime göre şekilleneceğini söyleyebiliriz.[203]

Tür odaklı yazma yaklaşımı metin türleri ve bağlamlarının arasındaki ilişkiye büyük vurgu yapmaktadır. Bu sayede öğrencilerin akademik ve mesleki kariyer çevrelerinde ve aynı zamanda kendi toplumlarında etkili birer katılımcı olmaları beklenmektedir.[204]

Bazı araştırmacılar bu yaklaşımı ürün odaklı yaklaşım ile ilişkilendirmiş, hatta ürün odaklı yaklaşımın bir alt kolu olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Çünkü tür odaklı yaklaşım da aynı ürün odaklı yaklaşım gibi doğrudan hitap edeceği kesimle ilişkilendirilen bir yazma öğretimi tavsiye etmektedir.[205]

Tür odaklı yazma öğretimi yaklaşımını aşağıdaki maddeler halinde nitelendirebiliriz. [206]

- Tür odaklı yazma öğretimi yaklaşımı bir metnin sosyokültürel bağlamının incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlam, metnin amacını, dilsel unsurlar ışığında yapısını ve çoğu zaman dilsel gelenekleriyle birlikte metnin özelliklerini ortaya koyar. Bu yaklaşım bir öğrencinin,

---

[203] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *a.g.e.*, s. 75.
[204] Luu Trong Tuan, "Teaching Writing Through Genre-based Approach", *Theory and Practice in Language Studies*, C.: 1, Sayı 11, 2011, s. 1472.
[205] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *a.g.e.*, s. 75.
[206] Luu Trong Tuan,, *a.g.m.*, s. 1472.

sosyokültürel bağlamlar incelenmedikçe ve çözümlenmedikçe, başarılı bir metin oluşturamayacağını savunmaktadır.

- Bu yaklaşıma göre, bir metnin okurları tarafından başarılı kabul edilebilmesi için, o metindeki dilsel gelenekler ile okuyucular arasında bir bağ bulunması gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre bir öğrencinin başarılı bir metin oluşturabilmesi için okurların beklentilerini gramer, düzenleme ve içerik açısından karşılayabilmesi gereklidir.

- Bu yaklaşıma göre yazma bir sosyal aktivitedir. Bu görüş Vygotsky'nin sosyokültürel teorisiyle[207] temellendirilmiştir. Bu teoriye göre öğrenme ancak bireyler arası etkileşim ile mümkün olmaktadır. Bilgiye ulaşmanın ve yeni bilgiler üretme yolunun öğrenciler arasındaki etkileşimden geçeceğini öne süren bu yaklaşıma göre, sosyal ilişkiler ve öğrencilerden oluşan grup çalışmaları yazma öğretiminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Yazma sınıflarında öğrenciler birbirleriyle anlam takasında bulunma ve yazdıklarını öğretmenleriyle istişare etme olanağı bulurlar. Bu şekilde bir öğretimin, öğrencilerdeki bir başınalık duygusunu ortadan kaldıracağına ve öğrencilerin metin oluştururken öğretmenlerinden dilbilim, içerik ve fikir açısından yararlı bilgiler temin edebileceklerine inanılmaktadır.

- Tür odaklı yazma öğretimi yaklaşımı, konu içeriği, metin oluşturma süreçleri ve dilbilimsel biçimler vasıtasıyla okuyucu ile iletişim kurma denemelerinin ötesinde, öğrencilerin dil kalıplarını kullanarak tutarlı, amaçlı düzyazı metinleri ortaya koyabilmelerini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, *biz sadece yazmıyoruz, biz bir amaca erişmek için yazıyoruz* inancı taşımaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerden metin oluştururken bir metnin bütün olası sosyal amaçlarını gözden geçirmeleri istenir.

- Bu yaklaşım, yazar ve okuru bir parça yazıda buluşturmanın önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerden, öncelikle metinlerinde uygun

[207] Bkz. syf. 2

içerik, dil ve resmiyet düzeyi kullanmaları için yazacaklarını okuması muhtemel ya da okumasını amaçladıkları kişiler hakkında düşünmeleri ya da nitelendirmeleri istenmektedir. Sürekli olarak öğrencilerin kendilerine, *ben kimlerin okuması için yazıyorum?, nasıl bir dil kullanmalı, nasıl bir tertip uygulamalıyım?*, *benim yazdıklarıma kim okuma ilgisi gösterecek?* vb. sorular sormaları arzu edilmektedir.

- Bu yaklaşımda, öğretmenin rolü otoriter olmak değil yetkin olmaktır. Öğretmen, sınıfta bir uzman olarak öğrencilere sistematik bir rehberlik sunmalı ve öğrencilere aktiviteler vasıtasıyla özenli bir destek vermelidir. Böylece öğrenciler yazılı metin türlerine hâkim olacaktır. Öğretmen aynı zamanda, öğrenci katkısının öğrenme sürecindeki önemini göz önünde bulundurmalıdır.

- Bu yaklaşımda, eğer öğrenciler yazacakları metin türünde, dilsel unsurlar ve tasarım yapısı çerçevesinde kendi dilsel geleneklerine yönelik bir eğitim almamışlarsa, başarılı bir metin oluşturamayacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu gelenekler ile ilgili, özellikle ilk aşamada, iyi bir eğitim alması öğretmenin en önemli görevidir.

2.5. Yazma öğretiminin uluslararası boyutu

Avrupa'nın birçok ülkesinde ve Amerika'da yazma eğitimi okul müfredat programlarının odak noktasını oluşturmakta, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuya önemin artırılması için çeşitli çalışmalar sürdürülmekte ve bu çalışmalar rapor halinde her yıl yayımlanmaktadır.[208] Öte yandan Avrupa Dil Portfolyosu, yabancı ya da ikinci dil öğretiminde, yazmanın ötesinde, yaratıcı ve hayal gücü odaklı dil kullanımının, yani yaratıcı yazmanın önemini vurgulamakta ve dil düzeylerine göre bazı yeterlilikleri belirtirken yaratıcı yazma yeterlilikleri başlığı altında ayrı bir tablo sunmaktadır.[209]

Graham ve Perin'in hazırladıkları New York Carnagie Birliği'nin raporunda, ortaokul veya lise eğitimini sürdüren gençlerin yazma öğretiminin etkili olması için on bir öğe tavsiye edilmektedir. Bu öğeler, yazılı anlatım becerileri öğretiminin geliştirilmesi amacıyla yapılmış yüzü aşkın akademik çalışmanın, yazılı anlatım becerileri kazanımları bağlamında yapılan meta analizi[210] sonucunda ortaya koyulmuştur. Bu on bir öğe aşağıdaki gibidir.[211]

- Öğrencilere, kendi kompozisyonlarını gözden geçirme, planlama ve düzeltmeleri hususunda öğretim tavsiyeleri içeren *yazma stratejileri*.

- Öğrencilere, metinlerin nasıl özetleneceğine dair, sistemli ve belirgin öğretim tavsiyeleri içeren *özetleme.*

---

[208] Suat Ungan, *a.g.m.*, s. 468.
[209] CEF (Common European Framework of Reference for Languages), Learning, Teaching, Assesment, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 62.
[210] Meta analiz hakkında detaylı bilgi için bkz. Nagihan Yıldırım, "Meta Analiz", *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ed. Mustafa Metin, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2015, s. 139.
[211] Steve Graham-Dolores Perin, *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools - A Report to Carnagie Corporation of New York*, Allience for Excellent Education, Washington, D.C. 2007, s. 4-5.

- Öğrencilerin birlikte çalışarak, kendi kompozisyonlarını yapısal ölçütlerle (plan yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzeltme) düzenlemelerini tavsiye eden *birlikte yazma*.

- Öğrencilerin yazmakta oldukları kompozisyonlar için kısa vadeli, özgül, ulaşılabilir hedefler belirlenmesini tavsiye eden *kısmi üretim hedefleri*.

- Öğrencilerin yazma ödevleri için kelime işlemcilerinin ve bilgisayarların kullanılmasını tavsiye eden *kelime işlemcileri*.

- Öğrencilere, daha karışık veya daha olgun cümleler kurmaları hususunda öğretim tavsiyeleri içeren *cümle birleştirme*.

- Öğrencilerin, belirli etkinliklere, kendi kompozisyonları hakkında fikir oluşturmaları ya da üretmeleri için yönlendirilmesini tavsiye eden *ön yazma*.

- Öğrencilerin, belirli bir yazma görevi için olgunlaştıracağı fikirler ve konusu hakkında, hızlı bir şekilde analizde bulunup veri elde edebilmelerini amaçlayan *sorgu aktiviteleri*.

- Öğrencilerin, birtakım yapısal yazma aktivitelerini, yazma olanaklarının genişletilmesi, doğal dinleyiciler için yazma, bireysel gelişim ve yazmanın dönüşümünü vurgulayan bir çalışma ortamında birlikte ele aldıkları *yazma süreci yaklaşımı*.

- Öğrencilere, iyi kompozisyon örneklerini okuma, analiz etme fırsatı veren ve daha iyisini yapmaya teşvik eden *model çalışması*.

- Öğrencilere, eğitim içeriği materyalleri için, yazmayı bir araç olarak kullanmayı tavsiye eden *içerik edinimi için yazma*.

Graham ve Perin, yukarıda bahsedilen bu on bir maddenin yazılı anlatım becerileri öğretimi için tek ve doğru *müfredat* olmadığını fakat belirtilen her maddenin

öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde açıkça katkıda bulunduğunu belirtmiştir.[212]

Graham ve Perin'in raporunu incelediğimizde başka bir ilgi çekici detay olduğunu düşündüğüm, Amerika'da yazılı anlatım becerilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor olmanın çok büyük bir önem taşıdığını, bu becerileri iyi kullanabilme kabiliyetinin hükümet danışmanlığından reklamcılığa kadar uzanan geniş bir iş olanağı yelpazesi içerisinde üstünde durulan bir seçilme kıstası olduğunu ve Amerika'da yazılı anlatım becerileri eğitimi için özel sektörün yılda yaklaşık 3,1 milyar dolar, devletin ise 221 milyon dolar harcadığını görmekteyiz.[213] Bu da bize gelişmiş ülkelerin yazılı anlatım becerileri edinimi konusuna bakış açıları hakkında bilgi vermektedir.

[212] Steve Graham-Dolores Perin, *a.g.e.*, s. 5.
[213] Steve Graham-Dolores Perin, *a.g.e.*, s. 9.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

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

3.2. Evren ve örneklem

Araştırma evrenimizi, ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış, eğitim hayatına Trakya Üniversitesinde devam eden Türk Azınlık öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Türk Azınlık mensubu öğrenciler, Yunan devlet liselerinden veya iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinden ya da medreselerden mezun olmuş, Trakya Üniversitesinde eğitim-öğretim hayatına devam eden öğrenciler arasından toplamda 100 öğrenci olmak üzere rastgele seçilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

LİSE	**ÖĞRENCİ SAYILARI**
Azınlık Lisesi	33
Devlet Lisesi	53
Medrese	14
Toplam	**100**

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımı

Araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler, 2016-2017 eğitim-öğretim bahar yarıyılında, Trakya Üniversitesi'nin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Bu fakülte ve yüksekokullar; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Arda Meslek Yüksekokulu, Edirne Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokuludur. Trakya Üniversitesi, yabancı uyruklu öğrenci alımlarında YÖK mevzuatı çerçevesinde, öğrencilerin lise akademik başarı ortalamalarını göz önünde bulundurmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrenciler hakkında değerlendirme yaparken, örneklem grubunun Tıp Fakültesi ya da Diş Hekimliği Fakültesi gibi yerleşebilmek için yüksek lise akademik başarı ortalaması gerektiren fakültelerden seçilmiş öğrencilerden oluşmadığı ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin lise mezuniyet derecesi itibariyle lise akademik başarı ortalamalarının orta seviyede olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin lise mezuniyet yılları ağırlıklı olarak 2014, 2015 ve 2016 yıllarına denk düşmektedir. Öğrencilerin aldıkları lise eğitimi kapsamı, tek dilli eğitim (Yunanca), iki dilli eğitim (Türkçe-Yunanca) ve çok dilli eğitim (Türkçe-Yunanca-Arapça) olmak üzere farklılıklar göstermektedir. Buna koşut olarak Yunan devlet liselerinden mezun olanlar tek dilli eğitim, azınlık liselerinden mezun olanlar iki dilli eğitim ve medreselerden mezun olanlar çok dilli eğitim görmüşlerdir.

Araştırma örneklem grubunu oluşturan öğrenciler lise eğitimi sırasında Yunanca yazılı anlatım dersini eşit sürelerde ve aynı ders materyalleri üzerinden görmüşlerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dil, anaokulu eğitimi alıp almadıkları, okul öncesi dönemde Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam edip etmedikleri, mezun oldukları ilkokul ve ortaokul ile lise öğrenimi sırasında kurslarda Yunanca dil dersi alıp almadıkları gibi pek çok değişken söz konusudur. Uygulanan anketin değerlendirildiği bölümde bu değişkenlere detaylı olarak değinilmiştir.

3.3. Verilerin toplanma tekniği

Araştırmada veriler, öğrencilerin aldıkları eğitim hakkında bilgi edinmek amacıyla uygulanan anket ve Yunanca yazılı anlatım becerisinin değerlendirilebilmesi için öğrencilere yazdırılan kompozisyon vasıtasıyla elde edilmiştir. Bu alanda yapılmış araştırma, tez ve makaleler ikincil temel kaynakları oluşturmuştur. Ana dili, iki dillilik, iki dilli eğitim modelleri, azınlık eğitimi, yazılı anlatım becerisi, yazma öğretimi yaklaşımları ve Batı Trakya'daki azınlık eğitimini konu alan bilimsel araştırmalar kuramsal çerçevede önemli bir kaynak oluşturmuştur.

Araştırmanın yapılabilmesi adına gerekli izinlerin alınması için 2016 yılı Kasım ayının başında, izin başvuru dilekçesi, anket örneği, yazdırılacak Yunanca kompozisyon örneği ve Türkçe çevirisi ile Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne başvuru yapılmıştır. 2017 yılı Şubat ayında başvuruya olumlu yanıt alınması üzerine (bkz. Ek-10) Mart ayından itibaren Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi başta olmak üzere birçok fakülte ziyaret edilmiş ve araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için uygun zaman ve mekân belirlenmesi konusunda fikir alınmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılım göstermesi ve haberdar edilmesi için Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Edirne Koordinasyon Ofisi ile Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği Edirne Temsilciliği ziyaret edilmiş ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bunun üzerine araştırma, eş zamanlı yürütülmek üzere, Mart ayı ve Nisan ayında önceden belirlenmiş gün ve saatlerde ilgili fakülteler ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik verilerin toplanmasında iki ayrı araçtan yararlanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmacının danışmanı ve çağdaş Yunan dili uzmanlarının denetiminde geliştirdiği, araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sınama amacıyla hazırlanmış Yunanca kompozisyon

sorusudur (bkz. Ek-2). Sorunun hazırlanma aşamasında Yunanistan üniversite sınavlarının (Πανελλήνιες Εξετάσεις) Yunan dili alanında 2007-2008 eğitim-öğretim yılından günümüze kadar sorulmuş olan sorular detaylı olarak gözden geçirilmiş ve Yunanistan'da bütün liselerde Yunan dili dersinde kullanılan ifade ve kompozisyon kitaplarının[214] konu başlıkları kapsamlı olarak incelenmiştir. Sorulan yazılı anlatım sorusunun, görece kolay ve öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda onlara geniş olanak sağlayacak bir soru olmasına uzman görüşü doğrultusunda hassasiyet gösterilmiştir.

Yunanca kompozisyon sorusu, öğrencilerin yabancılık çekmeyeceği, lise öğrenimleri sırasında sıklıkla karşılaştıkları ifadeleri barındırmaktadır. Kompozisyon konusu belirlenirken 10 farklı konu başlığı ve örnek kompozisyon soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan kompozisyon soruları arasından uzman görüşüne göre öğrencilere kendilerini en rahat ifade etme olanağı sağlayan "teknoloji" konusunun seçilmesi kararlaştırılmıştır. Yunanca kompozisyon yazmaları için öğrencilere 2 saat (120 dk.) süre verilmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için bu sürenin yeterli olduğu konusunda uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin temininde kullanılan ikinci araç ise öğrencilerin eğitim geçmişlerine ve yazılı anlatım becerilerine yönelik bilgi ve görüşlerini içeren "Eğitim-Bilgi Anketi" (bkz. Ek-1) adındaki anket çalışmasıdır. Bu çalışma öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla yazdırılmış olan kompozisyonlardan elde edilecek bulguların daha iyi ve etkili yorumlanması amacıyla yapılmıştır. Uygulanan anket ile öğrencilerin mezun oldukları ilkokul, ortaokul ve lise bilgileri, anaokuluna gidip gitmedikleri, doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dil, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşündükleri dil, okul öncesi dönemde Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam edip etmedikleri, lise öğrenimi sırasında kurslarda Yunanca dil dersi alıp almadıkları öğrenilmiş ve Yunanca

[214] Hristos L. Tsolakis-Kiriaki-Adaloglu-Avra Avdi- Eleni Loppa-Dionisis Tanis, *Έκφραση Έκθεση: Για το Γενικό Λύκειο (Genel Liseler için İfade ve Kompozisyon)*, C.: 1-2-3, Ders Kitabı Basım Kurumu (ΟΕΔΒ), Atina (tarih yok).

yazılı anlatım becerileri kazanımı için kendilerine verilen eğitimi ve bu konuda kendilerini yeterli bulup bulmadıklarına dair görüşleri alınmıştır. Bu sayede öğrenciler arasındaki iki ya da daha fazla değişken arasında doğrusal ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Verilerin toplanması

Yukarıda bahsedilen süreçlerin tamamlanması ile öğrencilere gerekli duyurular yapılmış ve ilk olarak 16 Mart 2017'de Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde uygulama eş zamanlı olarak yapılmıştır. Araştırmaya bu aşamada 40 öğrenci katılmıştır. Yeterli sayıya ulaşılması için daha sonra Trakya Üniversitesinin birçok fakültesi ve meslek yüksekokulu ile iletişime geçilmiş ve Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Arda Meslek Yüksekokulu, Edirne Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 12 Nisan ve 20 Nisan 2017 olarak kararlaştırılan tarihlerde ziyaret edilmiş ve uygulama farklı fakültelerde eş zamanlı olarak yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğrencilere öncelikle anket uygulaması yapılmış, daha sonra Yunanca kompozisyon yazdırılmıştır.

3.3.3. Verilerin değerlendirilmesi

Yunanca yazılı anlatım sorusu 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatımların değerlendirilmesi amacıyla üç uzman belirlenmiştir. Uzmanlardan birinin ana dili, diğer ikisinin ise ikinci dili Yunancadır. Yunanca kompozisyonların değerlendirme ölçütleri uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiştir (bkz. Ek-8). Değerlendirme sonrası uzmanların notları bilgisayara aktarılmış ve araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde SPSS programından istifade edilmiştir. İstatistiksel analiz gerekli görülmeyen durumlarda grafik ile gösterme yoluna gidilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan anketten elde edilen bulgular

Yöntem bölümünde bahsedildiği üzere araştırmaya katılan öğrenciler arasında birtakım değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerin belirlenmesi ve öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla yazdırılmış kompozisyonlardan elde edilecek bulguların bu değişkenlere göre yorumlanabilmesi için "Eğitim-Bilgi Anketi" adındaki anket uygulaması yapılmıştır. Uygulanan ankette 9 kapalı uçlu, 2 açık uçlu soru bulunmaktadır. Anketten elde edilen bulgulara aşağıda detaylı olarak değinilmiştir:

Ankette yöneltilen birinci soru; "Doğum yerinizi "*İl, İlçe, Köy-Mahalle"* olarak yazınız." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencinin doğduğu yer ile kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Anketin hazırlanma aşamasında bu yönde bir değerlendirme yapılması düşünülmüş fakat daha sonra vazgeçilmiştir. Çünkü öğrenciler genellikle bu soruya detaylı cevap vermemiş, sadece doğdukları ili yazmışlardır. Ayrıca uygulanan ankette bu yönde bir değerlendirme yapılması için benzer ve daha belirleyici sorular[215] bulunduğu kanısı hâkim olmuştur.

Ankette yöneltilen ikinci soru; "Doğduğunuz ve büyüdüğünüz bölgede konuşulan baskın dili belirtiniz." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun

[215] İlgili sorular 2. ve 3. sorulardır.

yöneltilme amacı, öğrencinin doğduğu ve büyüdüğü bölgede konuşulan baskın dilin Yunanca olup olmadığının öğrenilmesi ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisi olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dil Yunanca olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha yüksek Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı almaları beklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 28'inin doğduğu ve büyüdüğü bölgede konuşulan baskın dil Yunancadır.

Ankette yöneltilen üçüncü soru; "Kendinizi sözlü ve yazılı olarak daha iyi ifade edebildiğinizi düşündüğünüz dili belirtiniz." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencinin kendini daha iyi ifade edebildiğini düşündüğü dilin Yunanca olup olmadığının öğrenilmesi ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisi olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Kendilerini sözlü ve yazılı olarak Yunancada daha iyi ifade edebildiğini belirten öğrencilerin aksini ifade eden öğrencilerden daha yüksek Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı almaları beklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 19'u kendini daha iyi ifade edebildiği dilin Yunanca olduğunu belirtmiştir.

Ankette yöneltilen dördüncü soru; "Anaokuluna (νηπιαγωγείο) gittiniz mi?" şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencinin anaokuluna gidip gitmediğinin öğrenilmesi ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Anaokuluna giden öğrencilerin daha yüksek bir Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı alması beklenmektedir. Öğrencilerin anaokuluna gittikleri dönemde anaokulu eğitimi zorunlu değildir ve eğitim dili Yunancadır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 30'u anaokuluna gitmiştir.

Ankette yöneltilen beşinci soru; "Türkçe eğitim veren çocuk kulüplerine devam ettiniz mi?" şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme

amacı, öğrencinin Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam edip etmediklerinin öğrenilmesi ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Türkçe eğitim verilen çocuk kulüpleri, Batı Trakya'da Türkçe eğitim verilen anaokulu bulunmamasından dolayı Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği ve Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği'nin girişimleriyle 2004'ten beri faal olan okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 15'i Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam etmiştir.

Ankette yöneltilen altıncı soru; "Mezun olduğunuz ilkokulun adını yazınız." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, araştırmaya katılan öğrencinin ilkokul eğitimini tek dilli eğitim verilen devlet ilkokullarında mı yoksa iki dilli eğitim verilen azınlık ilkokullarında mı tamamladığının saptanması ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisi olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrencinin 22'si ilkokul eğitimini devlet ilkokullarında, 78'i ise azınlık ilkokullarında tamamlamıştır. Devlet ilkokullarından mezun öğrencilerin görece daha az olması, ilkokulu devlet ilkokullarında okuyan Türk Azınlık öğrencilerinin üniversite eğitimi için Türkiye'yi fazla tercih etmediklerini gösterebilir.

Ankette yöneltilen yedinci soru; "Mezun olduğunuz ortaokulun adını yazınız." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, araştırmaya katılım gösteren öğrencinin ortaokul eğitimini tek dilli eğitim verilen devlet ortaokullarında mı, iki dilli eğitim verilen azınlık ortaokullarında mı yoksa çok dilli eğitim verilen medreselerde mi tamamladığının saptanması ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisi olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrencinin 44'ü ortaokul eğitimini devlet ortaokullarında, 36'sı azınlık ortaokullarında ve 20'si ise medreselerde tamamlamıştır. Bununla birlikte ilkokulu iki dilli eğitim verilen azınlık ilkokullarında tamamlamış 25 öğrenci, ortaokul aşamasında devlet ortaokullarına, 20 öğrenci ise medreselere geçiş yapmıştır. İlkokulu tek dilli

eğitim verilen devlet ilkokullarında tamamlamış yalnızca 1 öğrenci azınlık ortaokullarına geçiş yaparken, medreselere geçiş yapan öğrenci yoktur.

Ankette yöneltilen sekizinci soru; "Mezun olduğunuz lisenin adını ve mezuniyet yılınızı yazınız." şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, araştırmaya katılım gösteren öğrencinin lise eğitimini tek dilli eğitim verilen devlet liselerinde mi, iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinde mi yoksa çok dilli eğitim verilen medreselerde mi tamamladığının ve ne zaman tamamladıklarının saptanması ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisi olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Ankete katılan öğrencilerin 49'u lise eğitimini tamamladıkları tarihi yazarken 51'i yazmamıştır. Bunun sebebi olarak önceki sorularda tarih sorulmaması ve bu yüzden öğrencilerin bunu gözden kaçırmış oldukları söylenebilir. Mezuniyet tarihini yazan 49 öğrencinin ağırlıklı olarak mezuniyet tarihi 2014, 2015 ve 2016 yılıdır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin liseden oldukça yakın bir tarihte mezun olduklarını söylememiz mümkündür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrencinin 53'ü lise eğitimini devlet liselerinde, 33'ü azınlık liselerinde ve 14'ü ise medreselerde tamamlamıştır. Bununla birlikte ortaokulu iki dilli eğitim verilen azınlık ortaokullarında tamamlamış 5 öğrenci lise aşamasında devlet liselerine, 1 öğrenci ise medreselere geçiş yapmıştır. Ortaokulu tek dilli eğitim verilen devlet ortaokullarında tamamlamış 3 öğrenci azınlık liselerine geçiş yaparken, medreselere geçiş yapan öğrenci yoktur. Ortaokulu çok dilli eğitim verilen medreselerde tamamlamış 7 öğrenci devlet liselerine geçiş yaparken, azınlık liselerine geçiş yapan öğrenci yoktur.

Ankette yöneltilen dokuzuncu soru; "Lise öğreniminiz sırasında kurslara (φροντιστήριο) gittiniz mi? Cevabınız evet ise, Yunanca dil dersleri ile ilgili kurs gördünüz mü?" şeklindedir. Bu kapalı uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencinin lise eğitimi sırasında Yunanca dil dersleri ile ilgili kurs görüp görmediğinin öğrenilmesi ve bu durumun kompozisyondan elde edilen Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı ile doğrusal bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır.

Kurslarda Yunanca dil dersleri alan öğrencilerin basitçe buna ihtiyaç duydukları söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 25'i lise eğitimi sırasında kurslarda Yunanca dil dersleri almıştır.

Ankette yöneltilen onuncu soru; "Yunanca Yazılı Anlatım Becerileri Kazanımı için size yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz." şeklindedir. Bu açık uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencilerin verilen eğitim hakkında görüşlerini öğrenmektir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 47'si verilen eğitimi yeterli buluyorken, 53'ü bulmamaktadır. Devlet liselerinde öğrenim görmüş öğrencilerin 31'i verilen eğitimi yeterli ve etkili buluyorken, 22'si bulmamaktadır. Azınlık liselerinde öğrenim görmüş öğrencilerin 13'ü verilen eğitimi yeterli ve etkili buluyorken, 20'si bulmamaktadır. Medreselerde öğrenim görüşmüş öğrencilerin 3'ü verilen eğitimi yeterli ve etkili buluyorken, 11'i bulmamaktadır. Verilen eğitimi yeterli ve etkili bulan öğrenciler genellikle bunu eğitim aldıkları kurumun iyi olmasına, derslerin Yunanca olmasına ve öğretmenlerin ilgili olmasına dayandırmaktadır. Bununla birlikte verilen eğitimi yeterli ve etkili bulan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu belirli bir dayanak göstermekten kaçınmıştır. Verilen eğitimi yeterli ve etkili bulmayan öğrenciler ise bunun sebebini eğitimin genel olarak yetersiz olmasına, öğretmenlerin ilgisizliğine, eğitim aldıkları kurumun yetersizliğine, yaşadıkları çevrenin Türklerden oluşmasına ve Yunan devleti tarafından azınlığa kasıtlı olarak yeterli ve etkili bir eğitim sağlanmamasına dayandırmaktadır. Öğrencilerin verilen eğitim ile ilgili görüşleri mezun oldukları liselere göre Tablo 2, 3 ve 4'te ana maddeler halinde sıralanmıştır:

Yunanca yazılı anlatım becerileri kazanımı için size yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünüyor musunuz?	
DEVLET LİSESİ MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet.	15
Evet, çünkü öğretmenler çok ilgiliydi.	7
Evet, çünkü Yunan okullarında eğitim iyidir.	6
Evet, çünkü bütün derslerim Yunancaydı.	3
Hayır.	5
Hayır, kendi çabalarımla geliştim.	4

Hayır, çünkü azınlığa verilen eğitim iyi değildir.	4
Hayır, çünkü eğitim genel olarak yetersizdir.	3
Hayır, çünkü Yunan devleti azınlıkları önemsememekte ve kasıtlı olarak yeterli eğitim vermemektedir.	3
Hayır, bazı öğretmenler ilgisizdi.	2
Hayır, çünkü Yunan okullarında daha çok Eski Yunanca eğitim verilmektedir.	1

Tablo 2: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri

Yunanca yazılı anlatım becerileri kazanımı için size yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünüyor musunuz?	
AZINLIK LİSESİ MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet.	9
Evet, çünkü çok dilli bir eğitim aldım.	2
Evet, fakat aileler yeterince ilgili değil.	1
Evet, çünkü öğretmenler çok ilgiliydi.	1
Hayır, çünkü azınlık liselerinde Yunancaya önem verilmiyor.	5
Hayır.	3
Hayır, çünkü eğitim genel olarak yetersizdir.	3
Hayır, çünkü çevremiz çoğunlukla Türklerden oluşuyor.	2
Hayır, çünkü azınlık olduğumuz için yeterli ve etkili bir eğitim verilmiyor.	2
Hayır, çünkü Yunancaya yeterli ölçüde maruz kalmadım.	2
Hayır, çünkü Yunanca dersler yeterince fazla değildi.	1
Hayır, çünkü azınlık okulunda okudum.	1
Hayır, çünkü azınlık olduğumuz için milliyetçi öğretmenler tarafından hor görüldük.	1

Tablo 3: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri

Yunanca yazılı anlatım becerileri kazanımı için size yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünüyor musunuz?	
MEDRESE MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet.	2
Evet, çünkü derslerin çoğu Yunancaydı.	1
Hayır.	3
Hayır, çünkü öğretmenler ve eğitim genel olarak yetersizdi.	2
Hayır, çünkü medresede eğitim gördüm.	1
Hayır, çünkü Yunanca eğitime önem verilmiyor.	1

Hayır, sadece kurumlardan dolayı değil, bizimle de alakalı bir durum.	1
Hayır, çünkü 7 yaşından itibaren iki dilli eğitim alıyoruz ve bu durum bizi zorlamaktadır.	1
Hayır, çünkü çok dilli bir eğitim aldım, hiçbirini bilmiyorum.	1
Hayır, azınlık olduğumuz için yeterli bir eğitim verildiğini düşünmüyorum.	1

Tablo 4: Medrese mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım eğitimi ile ilgili görüşleri

Ankette yöneltilen on birinci soru; "Yunanca Yazılı Anlatımda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz." şeklindedir. Bu açık uçlu bir sorudur. Bu sorunun yöneltilme amacı, öğrencilerin kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli görüp görmediklerini öğrenmektir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 100 öğrenciden 46'sı kendini Yunanca yazılı anlatımda yeterli buluyorken, 54'ü bulmamaktadır. Devlet liselerinde öğrenim görmüş öğrencilerin 32'si kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli buluyorken, 21'i bulmamaktadır. Azınlık liselerinde öğrenim görmüş öğrencilerin 12'si kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli buluyorken, 21'i bulmamaktadır. Medreselerde öğrenim görmüş öğrencilerin ise yalnızca 2'si kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli buluyorken, 12'si yeterli bulmamaktadır. Kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli bulan öğrenciler genellikle bunu sadece Yunanca eğitim almış olmalarına ve küçük yaşlardan beri Yunanca ile etkileşim içinde olmalarına dayandırmaktadır. Bazı öğrenciler kendi çabalarıyla kendilerini geliştirdiklerini ifade ederken bazıları ise üst seviyelerde olmasa da kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli görmektedir. Bununla birlikte kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli bulan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu belirli bir dayanak göstermekten kaçınmıştır. Kendilerini yeterli bulmayan öğrenciler ise genellikle bunu Yunancalarının dört dil becerisinde de yetersiz oluşuna, günlük hayatta Yunancayı yoğunlukla kullanmıyor olmalarına, Yunancanın zor bir dil olmasına, eğitimin genel olarak yetersiz oluşuna ve hiçbir dilde kendilerini yeterli görmediklerine dayandırmaktadır. Kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli gören öğrencilerin görmeyen öğrencilere göre daha yüksek Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı alması beklenmektedir. Öğrencilerin Yunanca yazılı

anlatımda kendilerini yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri Tablo 5, 6 ve 7'de ana maddeler halinde sıralanmıştır:

Yunanca yazılı anlatımda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.	
DEVLET LİSESİ MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet.	15
Evet, çünkü Yunan okullarında eğitim gördüm.	12
Evet, çünkü küçük yaşlardan beri Yunanca konuşuyorum.	3
Evet, kendi kendime geliştirdim.	1
Evet, çünkü öğretmenler çok ilgiliydi.	1
Hayır.	9
Hayır, Yunancamı sadece günlük kullanımda yeterli görüyorum.	4
Hayır, çünkü Yunanca zor bir dildir.	2
Hayır, çünkü günlük hayatta çoğunlukla Türkçe konuşuyorum.	2
Hayır, çünkü Yunanca kelime dağarcığım iyi değil.	2
Hayır, çünkü eğitim yetersizdi.	2

Tablo 5: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri

Yunanca Yazılı Anlatımda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.	
AZINLIK LİSESİ MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet.	6
Evet, üst seviye olmasa da kendimi yeterli görüyorum.	2
Evet, çünkü Yunan ortamında büyüdüm.	1
Evet, çünkü Yunanca kelime dağarcığım geniştir.	1
Evet, çünkü sürekli Yunanca konuşma olanağım var.	1
Evet, kendi çabalarımla öğrendim.	1
Hayır, çünkü Yunancam genel olarak yeterli değil.	5
Hayır, çünkü günlük hayatta çoğunlukla Türkçe konuşuyorum.	3
Hayır.	2
Hayır, Yunancamı sadece günlük kullanımda yeterli görüyorum.	2
Hayır, çünkü hiçbir dilde kendimi yeterli görmüyorum.	2
Hayır, çünkü azınlık okulunda okudum.	2
Hayır, çünkü öğretmenler ilgisizdi.	1
Hayır, çünkü Yunanca zor bir dildir.	1
Hayır, çünkü köyde yaşıyorum.	1

Hayır, çünkü Yunan kültürüne uzağım.	1
Hayır, çünkü eğitim genel olarak yetersizdir.	1

Tablo 6: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri

Yunanca Yazılı Anlatımda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.	
MEDRESE MEZUNU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	**KİŞİ SAYISI**
Evet, üst seviye olmasa da kendimi yeterli görüyorum.	2
Hayır, çünkü günlük hayatta çoğunlukla Türkçe konuşuyorum.	4
Hayır.	3
Hayır, Yunancam sadece günlük hayatta yeterli seviyededir.	2
Hayır, çünkü küçük yaşlardan itibaren Yunanca öğretilmesine gayret gösterilmedi.	1
Hayır, çok fazla dil içerisinde Türkçeye önem vermek zorunda kaldım.	1
Hayır, çünkü eğitim genel olarak yetersizdir.	1

Tablo 7: Medrese mezunu öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri

4.2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarının betimsel istatistikleri

Yöntem bölümünde bahsedildiği üzere araştırmaya katılan öğrenci grubunun Yunanca yazılı anlatım becerilerini ölçebilmek amacıyla uzman görüşü doğrultusunda geliştirilen Yunanca yazılı anlatım sorusu öğrencilere yöneltilmiş ve onlara Yunanca bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu başlıkta, araştırmanın amaçları doğrultusunda sorulan sorulara cevap oluşturması amacıyla öğrencilerin Yunanca kompozisyonlarından elde edilen istatistiksel çözümlemelere yönelik sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Bu tablolar hazırlanırken önceki başlıkta ele alınan örneklem grubunu oluşturan öğrenciler arasındaki değişkenler ile yazılı anlatım becerisi puanı arasındaki ilişki dikkate alınmıştır.

Araştırmada kullanılan yazılı anlatım sorusu araştırmacının danışmanı ve uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiş kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre 100 puan üzerinden puanlanmış ve bu puanlara ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Ölçüm	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Yunanca yazılı anlatım	100	32,37	22,186

Tablo 8: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi genel puan ortalamaları

Örneklem grubunu oluşturan bütün öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puanı genel ortalaması 32,37, standart sapması ise 22,186 olarak belirlenmiştir. Değerlendirme ölçütlerine göre elde edilebilecek en yüksek puanın 100 olduğu göz önüne alındığında, ortalamaların normal bir dağılımda beklenen 50 ortalama puandan düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin normal bir dağılımda beklenen

50 ortalama puanın altında kaldıklarını ve dolayısıyla Yunanca yazılı anlatım becerilerinin genel olarak düşük seviyede olduğunu düşündürmektedir.

Baskın Dil	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Yunanca	28	42,22	22,107
Türkçe - Diğer	72	28,53	21,149

Tablo 9: Öğrencilerin baskın dil değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan, doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dil Yunanca olan öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 42,22, standart sapması ise 22,107 olarak belirlenmiştir. Doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dil Yunanca olmayan öğrencilerin ise Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 28,53 iken standart sapması 21,149 olarak belirlenmiştir. Yunanca ana dili konuşucularının doğdukları ve büyüdükleri bölgede çoğunluğu oluşturduğu durumda öğrencilerin daha yüksek puan almaları beklendiği için bu durum normal karşılanmıştır.

Kendilerini daha iyi ifade ettikleri dil	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Yunanca	19	47,85	19,640
Türkçe	81	28,73	21,262

Tablo 10: Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşündükleri dil değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan, kendilerini sözlü ve yazılı olarak daha iyi ifade ettikleri dilin Yunanca olduğunu düşünen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 47,85, standart sapması ise 21,262 olarak belirlenmiştir. Kendilerini Türkçe daha iyi ifade ettiğini düşünen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması ise 28,73 iken standart sapması 21,262 olarak belirlenmiştir. Kendilerini Yunanca daha iyi ifade ettiklerini düşünen öğrencilerin aksini ifade eden öğrencilere göre daha

yüksek Yunanca yazılı anlatım puanı alması beklendiği için bu durum normal karşılanmıştır.

Anaokulu eğitimi	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Anaokulu eğitimi alan öğrenciler	30	41,46	21,497
Anaokulu eğitimi almayan öğrenciler	70	28,47	21,463

Tablo 11: Öğrencilerin anaokulu eğitimi değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden anaokulu eğitimi almış olanların Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 41,46, standart sapması ise 21,497 olarak belirlenmiştir. Anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 28,47 iken standart sapması 21,463 olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde anaokulu eğitimi almış öğrencilerin daha yüksek puan almaları beklenmekte olduğu için bu durum normal karşılanmıştır.

Çocuk kulüpleri	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Çocuk kulüplerine devam eden öğrenciler	15	38,45	21,628
Çocuk kulüplerine devam etmeyen öğrenciler	85	31,29	22,234

Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam etme değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam eden öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 38,45, standart sapması ise 21,628 olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerine devam etmeyen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması ise

31,29 iken standart sapması 22,234 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Batı Trakya'da iki dilli eğitim verilen anaokulu olmamasından dolayı kurulmuş olan Türkçe eğitim verilen çocuk kulüplerinde eğitim almış öğrenciler bu şekilde bir eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması tutturmuştur.

İlkokul	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Devlet	22	33,75	22,716
Azınlık	78	31,97	22,168

Tablo 13: Öğrencilerin mezun oldukları ilkokul değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden ilkokul eğitimini devlet ilkokullarında tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması 33,75, standart sapması ise 22,716 olarak belirlenmiştir. İlkokul eğitimini iki dilli eğitim verilen azınlık ilkokullarında tamamlamış öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması 31,97, standart sapması ise 22,168 olarak belirlenmiştir. Elde edilen puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması farka yönelik yorum yapmayı güçleştirmektedir.

Ortaokul	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Devlet	44	31,97	22,240
Azınlık	36	38,25	22,485
Medrese	20	22,64	18,661

Tablo 14: Öğrencilerin mezun oldukları ortaokul değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden ortaokul eğitimini devlet ortaokullarında tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puanı ortalaması 31,97, standart sapması 22,240 olarak belirlenmiştir. Ortaokul eğitimini iki dilli eğitim verilen azınlık ortaokullarında tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca

yazılı anlatım puan ortalaması 38,25, standart sapması ise 22,485 olarak belirlenmiştir. Ortaokul eğitimini medreselerde tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 22,64 iken standart sapması 18,661 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre azınlık ortaokullarından mezun olmuş öğrenciler diğer iki ortaokuldan mezun olmuş öğrencilere göre daha yüksek puan ortalaması tutturmuşlardır. Özellikle ortaokulda medreselerden mezun olan öğrencilerin diğer iki ortaokuldan mezun olmuş öğrencilere göre çok daha düşük not ortalaması tutturmuş oldukları gözlenmektedir. Bu durum, medreselerde Yunanca eğitimin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

Lise	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Devlet	53	30,32	22,258
Azınlık	33	38,71	22,269
Medrese	14	25,17	19,261

Tablo 15: Öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden lise eğitimini devlet liselerinde tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 30,32, standart sapması 22,258 olarak belirlenmiştir. Lise eğitimini iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinde tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 38,71, standart sapması ise 22,269 olarak belirlenmiştir. Ortaokul eğitimini medreselerde tamamlamış öğrencilerin aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 25,17 iken standart sapması 19,261 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre azınlık liselerinden mezun olmuş öğrenciler diğer iki liseden mezun olmuş öğrencilere göre daha yüksek puan ortalaması tutturmuşlardır. Özellikle medreselerden mezun olmuş öğrencilerin bir önceki ölçümde olduğu gibi yine oldukça düşük puan ortalaması tutturmuş olmaları dikkat çekicidir. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise medreselerden mezun öğrencilerin puan ortalamasının 2,53 artmasıyla ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre medreselerden devlet liselerine geçiş yapan 7 öğrencinin puan ortalaması medreselerde eğitim hayatına devam etmiş olan öğrencilerden

düşüktür. Yani medreselerden devlet liselerine geçiş herhangi bir iyileşmeye neden olmamıştır, fakat bu değişkene sahip öğrenci sayısının oldukça az olması genel bir yorum yapmayı güçleştirmektedir. Öğrencilerin seviye düzeyleri hakkında fikir oluşturması amacıyla, yazdırılan kompozisyonlardan mezun olunan lise değişkenine göre sınıflandırılmış örnek kesitler çalışmanın ekler kısmında, öğrencileri dengeli bir biçimde temsil edecek şekilde sunulmuştur (bkz. Ek-5, Ek-6 ve Ek-7).

Yunanca dil dersi	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Takviye Yunanca dil dersi alan öğrenciler	25	25,44	18,597
Takviye Yunanca dil dersi almayan öğrenciler	75	34,68	22,907

Tablo 16: Öğrencilerin takviye Yunanca dil dersi değişkenine göre aldıkları Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan, lise eğitimi sırasında kurslarda takviye Yunanca dil dersi almış öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 25,44, standart sapması ise 18,597 olarak belirlenmiştir. Takviye Yunanca dil dersi almayan öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 34,68 iken standart sapması 22,907 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Yunancada yetersiz olduğu düşünülen öğrencilerin takviye Yunanca dil dersi alması onların Yunanca yazılı anlatım becerisi yeterliliklerine herhangi bir katkıda bulunmamıştır.

Yeterli ve etkili bir eğitim görüşü	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünen öğrenciler	47	36,80	21,259
Yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünmeyen öğrenciler	53	28,43	22,444

Tablo 17: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımı için verilen eğitim ile ilgili görüş değişkenine göre Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

Örneklem grubunu oluşturan, Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımı için kendilerine yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 36,80, standart sapması ise 18,597 olarak belirlenmiştir. Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımı için kendilerine yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünmeyen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 28,43 iken standart sapması 22,244 olarak belirlenmiştir.

Yunanca yazılı anlatım yeterliliği	N	$\overline{X}$ (ortalama)	Std. Sapma
Yunanca yazılı anlatımda kendini yeterli gören öğrenciler	46	36,47	20,058
Yunanca yazılı anlatımda kendini yeterli görmeyen öğrenciler	54	28,87	23,469

Tablo 18: Öğrencilerin kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli görme değişkenine göre Yunanca yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapmalar

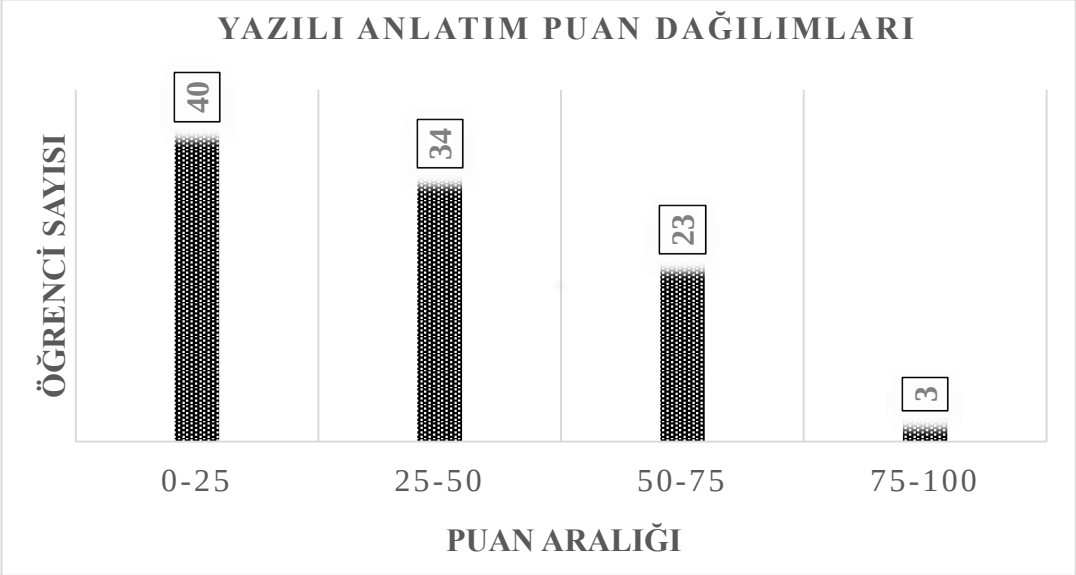
Örneklem grubunu oluşturan, Yunanca yazılı anlatımda kendilerini yeterli gören öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması 36,47, standart sapması ise 20,058 olarak hesaplanmıştır. Yunanca yazılı anlatımda kendilerini yeterli görmeyen öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması ise 28,87 iken standart sapması 23,469 olarak belirlenmiştir. Kendilerini Yunanca yazılı anlatımda yeterli gören öğrencilerin daha yüksek puan ortalaması elde etmesi beklendiği için bu durum normal karşılanmıştır. Ayrıca bu durum araştırmanın güvenilirliğini göstermektedir.

4.3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi

Yazılı anlatım becerisinin ölçümü, problem durumu ve yazılı anlatım bölümünde bahsedildiği üzere, öğrencilerin anlatma becerilerinin düzeyi konusunda fikir oluşturabilmektedir. Aynı zamanda yazılı anlatım becerisi ölçümü, kişinin dil yetkinliğini bir bütün halinde gösterebilmektedir. Çünkü yazılı anlatım, kişinin dile dönük tüm becerilerini sergilediği bir alandır. Bahsedildiği üzere yazılı anlatım becerisi, dil yetkinliğinin ölçüldüğü çoğu uygulamada güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır ve uluslararası çerçevede yazma eğitimine büyük bir hassasiyet gösterilmektedir.

Araştırmada öğrencilere Yunanca yazılı anlatım becerilerinin sınanması amacıyla Yunanca kompozisyon yazdırılmıştır. Yazdırılan kompozisyonlar uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puanları belirlenmiştir. Bir önceki başlıkta, öğrencilerin puan ortalamaları verilmiş ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bu başlık altında değerlendirilecek ve uzman görüşü doğrultusunda belirlenen değerlendirme ölçütlerinin dört farklı ana ölçütüne göre ortaya çıkan bulgular yorumlanacaktır. Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerileri konusunda fikir verme amacıyla belirlenen puanların bir bütün halinde ve farklı ölçütlere göre dağılımları grafik yardımıyla gösterilecektir. Değerlendirme yapılırken bu öğrencilerin lise eğitimini tamamlamış oldukları göz önünde bulundurulmalıdır.[216]

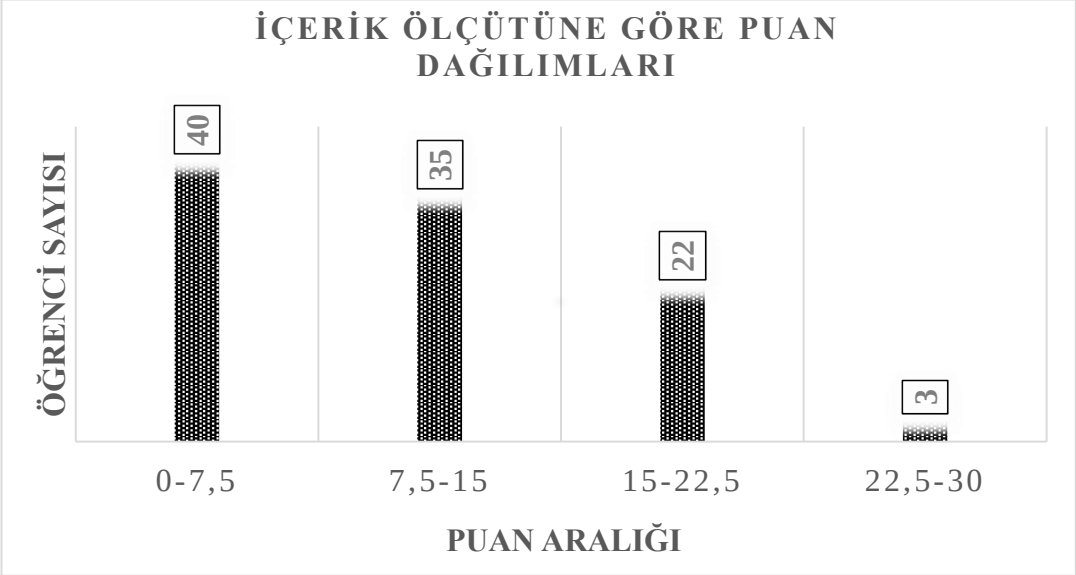
[216] Öğrencilerin almış oldukları Yunanca yazılı anlatım becerileri puanları ekler kısmında tablo halinde sunulmuştur (bkz. Ek-4).



Şekil 1: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları

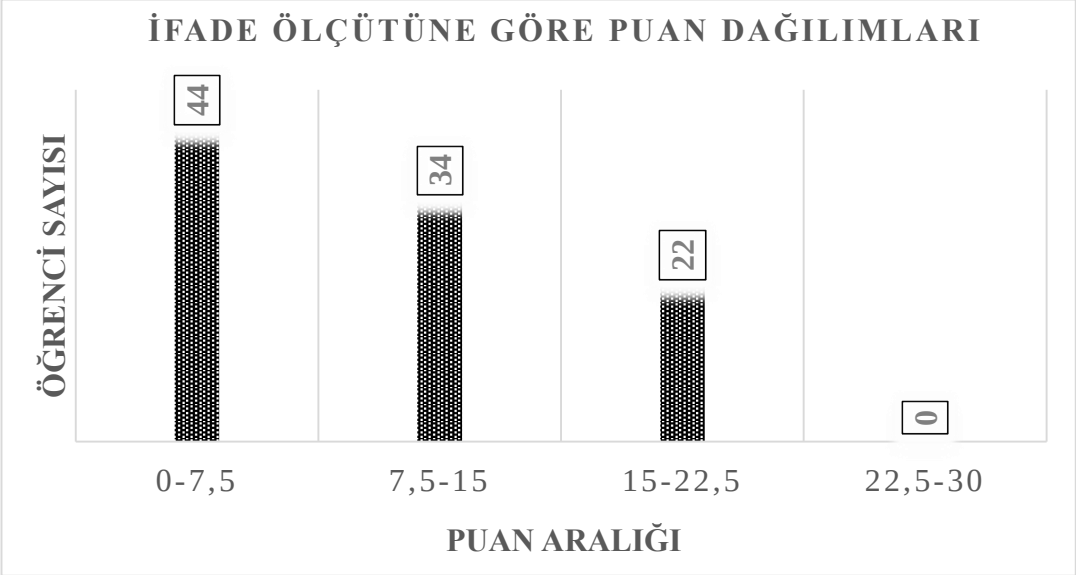
Şekil 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmı (40 öğrenci) çok düşük düzey olarak öngörülen 0-25 puan aralığında Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı almıştır. Bununla birlikte önemli bir sayıda öğrenci (34 öğrenci) düşük düzey olarak öngörülen 25-50 puan aralığında puan alırken, iyi bir düzey olarak öngörülen 50-75 ve çok iyi bir düzey olarak öngörülen 75-100 puan aralığında Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı alan öğrenci sayısı sadece 26'dır. Bu durum, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (74 öğrenci) Yunanca yazılı anlatım becerisi yönünden zayıf olduğunu düşündürmektedir. Özellikle 0-25 puan arasında bulunan öğrencilerin (40 öğrenci) lise eğitimlerini tamamlamış oldukları göz önüne alındığında almış oldukları Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı oldukça düşündürücüdür ve bu gruptaki öğrencilerin liseden mezun olmak için gerekli olan Yunanca dil yetkinliğine sahip olmadıkları ifade edilebilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kompozisyonlarının, değerlendirme ölçütlerine göre detaylı değerlendirilmesi aşağıda yapılmıştır. Kompozisyon değerlendirme ölçütleri dört farklı ana ölçüte ayrılmaktadır. Bunlar, *içerik*, *ifade*, *yapı* ve *yazım* ölçütleridir.



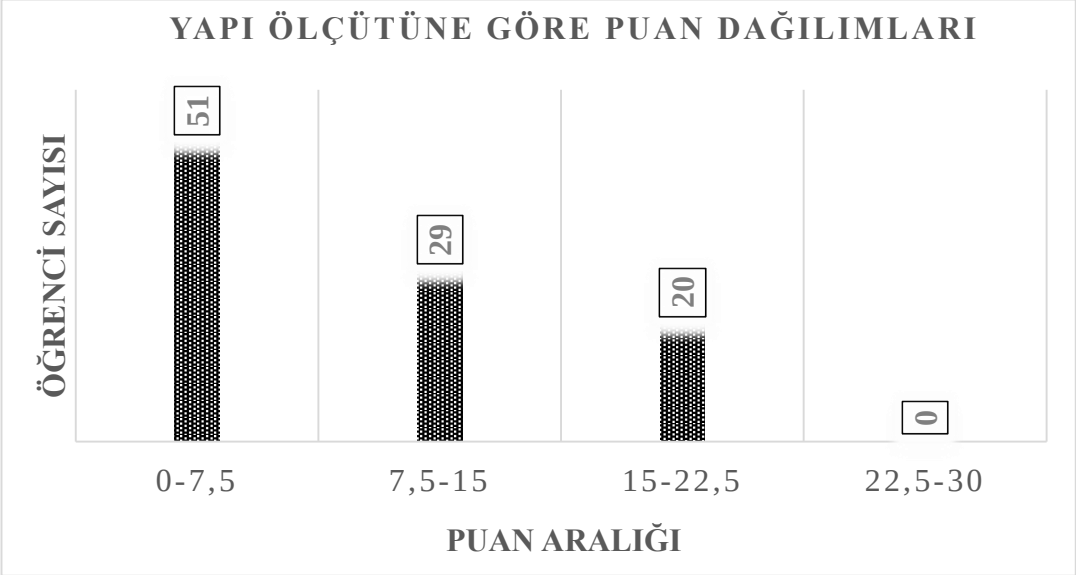
Şekil 2: İçerik ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları

İçerik ölçütü, değerlendirme ölçütlerinde 30 puanlık bir bölüme tekabül etmektedir. Şekil 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmı (40 öğrenci) çok düşük düzey olarak öngörülen 0-7,5 puan aralığında yer alırken önemli bir sayıda öğrenci ise (35 öğrenci) düşük düzey olarak öngörülen 7,5-15 puan aralığında yer almıştır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım konusunu kavramada, fikirlerini açık ve tutarlı bir biçimde ortaya koymada, konu ile ilgili argüman üretiminde ve metnin yazılma amacını çözümlemede birtakım eksiklikleri olduğu gözlenmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin konuyu bir bütün olarak ele almada oldukça eksik oldukları ve sıklıkla konuyla ilgisi olmayan düşüncelere yer verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte iyi ve çok iyi bir düzey olarak öngörülen puan aralığında yer alan öğrencilerin (25 öğrenci) kompozisyonları içerik yönünden yeterli bulunmuştur. Bu grupta yer alan öğrencilerin genel olarak dilsel düşünce aktarım zenginliği ve tutarlılığında diğer öğrencilere göre daha yeterli oldukları saptanmıştır.



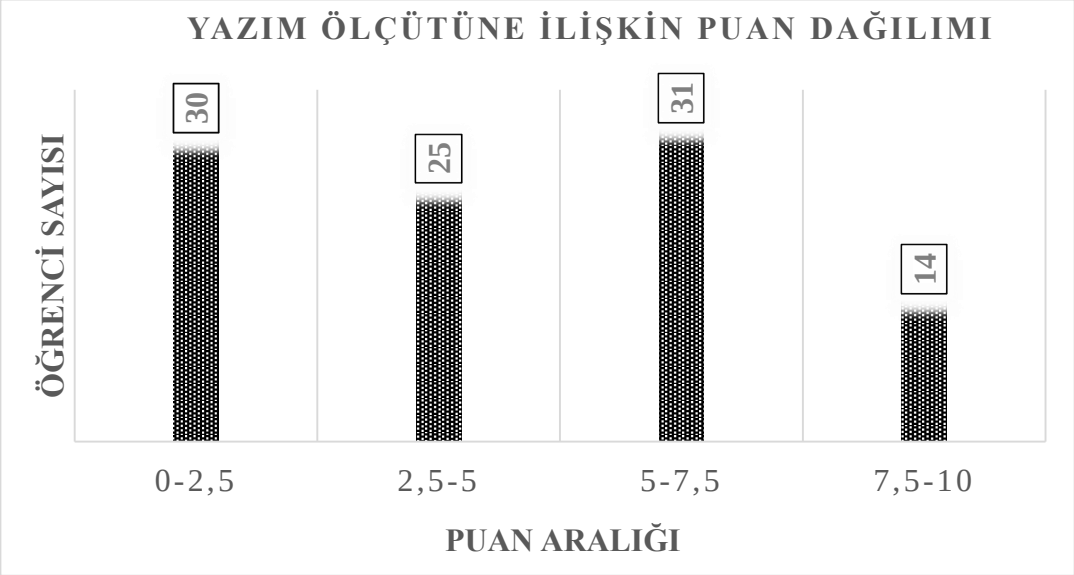
Şekil 3: İfade ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları

İfade ölçütü, değerlendirme ölçütlerinde 30 puanlık bir bölüme tekabül etmektedir. Şekil 3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmı (44 öğrenci) çok düşük düzey olarak öngörülen 0-7,5 puan aralığında yer alırken önemli bir sayıda öğrenci ise (34 öğrenci) düşük düzey olarak öngörülen 7,5-15 puan aralığında yer almıştır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin daha erken eğitim süreçlerinde edinilmesi beklenen ve yazılı anlatımın temelini oluşturan düşüncelerin yazı ile ifade edilmesinde, Yunanca kelime dağarcığı zenginliğinde, doğru ve geçerli ifadede, metne ilişkin doğru üslup kullanımında birtakım eksiklikleri olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte bu gruptaki öğrenciler ifadelerinde sürekli tekrarlara yer vererek, zengin bir anlatım sergileyememişlerdir. Kompozisyonlarında düşüncelerini yazı ile düzgün bir biçimde ifade edemeyen öğrencilerin buna koşut olarak doğru ve zengin bir Yunanca düşünce etkinliği oluşturamadıklarını ifade etmemiz mümkündür. Bununla birlikte iyi bir düzey olarak öngörülen 15-22,5 puan aralığında yer alan öğrencilerin daha iyi ifade yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Çok iyi olarak öngörülen 22,5-30 puan aralığında hiçbir öğrencinin bulunmaması, öğrencilerin kompozisyonlarının ifade ölçütüne göre oldukça yetersiz kaldığını göstermektedir.



Şekil 4: İfade ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları

Yapı ölçütü, değerlendirme ölçütlerinde 30 puanlık bir bölüme tekabül etmektedir. Şekil 4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlası (51 öğrenci) çok düşük düzey olarak öngörülen 0-7,5 puan aralığında yer alırken önemli bir sayıda öğrenci ise (29 öğrenci) düşük düzey olarak öngörülen 7,5-15 puan aralığında yer almıştır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin fikirlerin düzenlenmesinde, metnin ana fikrine ulaşmada, düşüncelerin mantıklı dizilişinde ve metnin bağdaşıklığını sağlamada birtakım eksiklikleri olduğunu söylemek mümkündür. Birçok öğrencinin kompozisyonlarını giriş-gelişme-sonuç sırasına uygun düzenlemediği, oluşturdukları metne başlık vermediği, sayfa yapısına ve paragrafların doğru yapılandırılmasına özen göstermediği belirlenmiştir. Bir kısım öğrencinin (20 öğrenci) iyi bir düzey olarak öngörülen 15-22,5 puan aralığında yer alması ve çok iyi bir düzey olarak öngörülen 22,5-30 puan aralığında hiçbir öğrencinin yer almaması, öğrencilerin kompozisyon oluştururken yapı ölçütü bakımından oldukça zorlandıklarını göstermektedir. Oysa yapı ölçütünü oluşturan birçok unsurun öğrencilerin daha erken eğitim süreçlerinde edinmesi ve uygularken zorluk çekmemesi beklenmektedir.



Şekil 5: Yazım ölçütüne göre Yunanca yazılı anlatım puan dağılımları

Yazım ölçütü, değerlendirme ölçütlerinde 10 puanlık bir bölüme tekabül etmektedir. Şekil 5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin önemli bir kısmı (30 öğrenci) çok düşük seviye olarak öngörülen 0-2,5 puan aralığında ve bir kısmı ise (25 öğrenci) düşük seviye olarak öngörülen 2,5-5 puan aralığında yer almaktadır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin Yunanca yazımda oldukça sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Birçok öğrenci vurgu kullanmamış ya da yanlış kullanmış, noktalama işaretlerinin kullanımında birtakım eksiklikler göstermiş ve kelimelerin yazımında doğru harf seçiminde zorlanmıştır. Bununla birlikte iyi ve çok iyi düzeyde bulunan öğrenciler (45 öğrenci) diğer ölçütlere göre yazım ölçütünde oldukça fazla sayıdadır. Yunanca doğru yazımın çok daha erken eğitim süreçlerinde edinilmesi ve uygulanması beklendiği için bu durum normal karşılanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar göz önüne alındığında yazım ölçütünde bu denli zorlanmaları Yunanca dil yetkinliklerinde ciddi eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerileri oldukça düşük seviyelerdedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin lise mezunu oldukları göz önüne alındığında, birçok unsurun çok daha erken eğitim süreçlerinde edinilmesi beklenmektedir. Öğrencilere yazdırılan Yunanca kompozisyonlar gözden

geçirildiğinde, öğrencilerin metinsellik ölçütlerine uygun, anlamlı ve tutarlı metinler yazmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler metinlerini oluştururken yoğunlukla bağdaşıklık ölçütüne uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yunancanın dilsel özelliklerini ve dilin yapısını iyi bilmedikleri, birçok sözdizimsel hata yaptıkları, Yunancada ad ve önadların temel özelliklerinden olan cins kavramını uygulamada sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Oysa bu tarz eksikliklerin henüz ilkokul ve ortaokulda giderilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin ikinci dilleri olan Yunancadaki yazılı anlatım becerilerinin 12 yıllık bir eğitim süreci geçirmelerine rağmen bu seviyede düşük olduğu göz önüne alındığında, Yunan eğitim kurumlarında yazma öğretiminin etkinliği ciddi bir şekilde sorgulanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda Türk Azınlık öğrencilerinin ikinci dilleri olan Yunancada yazılı anlatım becerileri yeterlilik seviyelerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır. 12 yıllık bir eğitimin ardından lise mezunu olan öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerileri puan ortalaması 32,37 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin normal bir dağılımda beklenen 50 ortalama puanın altında kaldıklarını göstermektedir.

Yunancayı yabancı dil olarak edinen birinin 6 aylık yoğun bir kurs döneminin ardından bu seviyelerde bir performans gösterebildiği göz önüne alındığında Yunan eğitim kurumlarında Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımına yönelik eğitimin etkili olamadığı ve öğrencilerin ikinci dilleri olan Yunancada beklenen yetkinlik seviyesine ulaşamadıklarını ifade etmek mümkündür.

Yunan araştırmacılar genellikle Türk Azınlığın Yunancayı öğrenememesinin nedenini, azınlığın iki dilli eğitimi tercih etmesine ve azınlık okullarında Yunancanın yeterli seviyelerde öğretilememesine dayandırmaktadır. Yunan yetkililerin anlayışı ise öğrencilerin Yunancalarının yeterli bir seviyeye gelmesi için küçük yaşlardan itibaren sadece Yunancaya maruz kalmalarını öngörmektedir. Oysa 1970'lerden itibaren değişmeye başlamış ve artık günümüzde geçerliliği kalmamış bu düşüncenin hiçbir bilimsel dayanağı yoktur. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan kısımda dünya çapında bilimsel yeterlilikleri kabul görmüş araştırmacıların bu tutumun tam tersi olacak şekilde görüş bildirdiklerine sık sık değinilmiştir. Araştırmacılar, ikinci dildeki gelişimin en önemli öngöstergesinin ana dildeki yetkinlik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca azınlık çocukları için olumlu ve katkı sağlayıcı olarak kabul edilen eğitim modelleri, ana dili eğitimine yoğun bir şekilde önem verilen güçlü iki dilli eğitim modelleridir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu yönde bir görüşü destekler niteliktedir:

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise eğitimlerini iki dilli eğitim verilen azınlık liselerinde tamamlamış öğrenciler 38,71, tek dilli eğitim verilen devlet liselerinde tamamlamış öğrenciler 30,32, çok dilli eğitim verilen medreselerde tamamlamış öğrenciler ise 25,17 Yunanca yazılı anlatım puan ortalaması elde etmiştir. En yüksek puan ortalamasını azınlık liselerinde eğitim görmüş öğrencilerin tutturmuş olduğu göz önüne alındığında, iki dilli eğitim almış öğrencilerin ikinci dil yetkinliğinde daha iyi bir seviyede olduğu düşünülebilir. Üç farklı grubun da oldukça düşük seviyelerde puan ortalaması tutturduğu göz önüne alındığında ise iki dilli eğitim almış öğrencilerin tek dilli eğitim almış öğrencilere göre ikinci dildeki yetkinliklerine yönelik bir kayıpları olmadığını ifade etmek mümkündür. Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde eğitim aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle ana dili yetkinliklerinin tek dilli eğitim almış öğrencilere göre daha iyi bir seviyede olması beklenmektedir fakat bu araştırmada öğrencilerin iki dilliliklerine yönelik bir değerlendirme yapılmadığı için bu yönde herhangi bir görüş bildirmekten kaçınılmıştır. Burada üzerinde durulması gereken başka bir nokta ise medreselerde eğitim almış öğrencilerin oldukça düşük puan ortalamasıdır.

Medreselerde eğitimin yetersiz olduğu bilinen bir gerçektir. Sözde çok dilli bir eğitim verilen medreselerde öğrencilerin, özellikle Türkçe eğitimde Türkiye üniversitelerinden mezun öğretmenlere görev verilmemesi sebebiyle dilsel becerilerde düşük performans gösterdiklerine problem durumunda değinilmişti. Araştırma kapsamında medreselerde eğitimin yetersiz olduğunu destekler nitelikte bir veri olarak, öğrencilere uygulanan anketten elde edilen bulgular gösterilebilir. Medrese mezunu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımına yönelik verilen eğitimi yetersiz bulduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dilin Yunanca olması ve öğrencinin anaokulu eğitimi almış olması ile Yunanca yazılı anlatım becerisi puanı arasında doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Şehir merkezinde doğup büyümüş çocukların Yunanca ana dili konuşucularının çoğunlukta olduğu bir ortamda yetişme fırsatı varken, çoğunlukla dağlık bölgelerdeki köylerde doğup

büyümüş çocukların böyle bir fırsatı yoktur. Bu iki tip öğrencinin arasındaki farkı kapatmada en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında, anaokulu eğitimi aldıkları yıllarda okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve anaokuluna giden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çevrede konuşulan baskın dilin Yunanca olduğu şehir merkezlerinde doğup büyüdükleri belirlenmiştir. Öte yandan anaokuluna giden öğrencilerden, eğitim hayatlarına azınlık okullarında devam edenlerin devlet okullarında devam edenlere göre Yunanca yazılı anlatım becerilerinde daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte doğdukları ve büyüdükleri bölgede konuşulan baskın dilin Yunanca olduğu ve zorunlu olmamasına rağmen anaokuluna giden öğrencilerin sahip oldukları ailelerin diğer öğrenci ailelerine göre daha yüksek bir sosyoekonomik statüye sahip oldukları düşünülebilir fakat bu araştırmada bu şekilde bir veri toplanmadığı ve öğrencilerin sosyoekonomik statülerine yönelik değerlendirme yapılmadığı için bu yönde herhangi bir görüş bildirmekten kaçınılmıştır.

Yunanistan'da lise düzeyindeki bütün eğitim kurumlarında Yunanca yazılı anlatım dersi, problem durumunda bahsedildiği gibi Yunan dili dersi adı altında verilmekte ve ders materyali olarak 1., 2. ve 3. sınıflar için İfade ve Kompozisyon (Έκφραση - Έκθεση Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης) kitabı kullanılmaktadır. 1988'den beri tüm liselerde aynı kitabın kullanıldığı göz önüne alındığında bu durum, dersin seçkin yazma öğretimi yaklaşımları ilkelerine uygun yürütülmediğini göstermektedir. Bugün bir Türk Azınlık öğrencisine yazılı anlatım denildiğinde aklına derhal bahsi geçen kitaplar gelmektedir. Yazılı anlatım bölümünde bahsedildiği üzere kitaba bağlı kalmış ve sadece kitaptaki konuların ele alındığı bir yazılı anlatım etkinliği, artık günümüz dünyasında pek fazla tercih edilmeyen ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı ile örtüşmektedir. Yaratıcılıklarının oldukça kısıtlandığı bu şekilde bir yaklaşımla eğitim görmüş öğrencilerin kompozisyon yazarken özellikle ifade ve içerik zenginliği bakımından birtakım eksiklikler yaşayacağı öngörülebilir. Bu durumun iyileştirilebilmesi için kuşkusuz en önemli adım, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda geliştirilmiş, güncel ve seçkin öğretim yaklaşımlarını içeren müfredat programlarının hazırlanması ve uygulanması olacaktır. Bugün okullarda güncel olarak

uygulanan Yunan dili dersi müfredat programı, özgül olarak Yunanca yazılı anlatım becerisine yönelik geliştirilmiş amaçlar ve hedefler içermemektedir.

Eğitim etkinliklerinde en önemli değişkenlerden biri kuşkusuz öğretmendir. Özellikle belirli bir azınlığa mensup öğrencilerin dil ve kültür gelişimlerinde eğitimcilerin rolünün oldukça önemli olduğunu söylememiz mümkündür. Cummins'e göre eğitimcilerin rolü, "güçlü" ve "zayıf" iki dilli eğitim modellerinde görüldüğü gibi, "katkı sağlayıcı" ya da "eksiltici" olarak değerlendirilebilir.[217] Öğrencilere ikinci bir dil kazandırmayı ve kültürel katkıda bulunmayı görev edinmiş eğitimcilerin, onların birinci dillerini ve kültürlerini değiştirmek ya da etkisizleştirmek isteyen eğitimcilere göre daha katkı sağlayıcı bir yapıda olacaklarını tahmin etmek güç değildir. Batı Trakya'da azınlık okullarında görev alan öğretmenler dilsel azınlıkların eğitimi konusunda "Müslüman Çocuklarının Eğitimi" programı çerçevesinde hizmet içi eğitim almaktadır, fakat devlet liselerindeki öğretmenlerin bu yönde bir bilince sahip olmaları söz konusu değildir. Araştırma kapsamında bunu destekler nitelikte bir veri, uygulanan ankette öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi kazanımına yönelik verilen eğitimi yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşlerinde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kayda değer bir kısmı (13 öğrenci), doğrudan bu yönde bir görüş talep edilmemesine rağmen, azınlık mensubu oldukları için Yunan devleti tarafından bilinçli olarak yeterli ve etkili bir eğitim verilmediği yönünde görüş bildirmiş ve bir nevi ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmiştir. Bu şekilde bir ayrımcılığa uğradığını ve çoğunluk tarafından dışlandığını hisseden bir öğrencinin nasıl bir akademik ve ruhsal gelişim göstereceği ortadadır ve araştırmada bu konuya birçok kez değinilmiştir.

Günümüzde Türk Azınlık öğrencilerinin ebeveynleri tarafından azınlık eğitim kurumlarından ziyade devlet eğitim kurumlarına yönlendirildikleri bilinmektedir.[218] Özellikle 1999-2000 eğitim-öğretim yılından sonra Türk Azınlığı %0.05'lik kontenjan ile Yunanistan'da üniversite eğitimi hakkı elde etmesiyle artan

[217] Jim Cummins, "Empowering Minority...", s.25-26
[218] Μαρία Δημάση-Αδαμάντιος Παπασταμάτης-Ισαάκ Στόγιος, *a.g.m.*, s. 19.

bir ivme kazanan bu durumun birden fazla sebebi olabilir. Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim modelinin incelendiği başlıkta da bahsedildiği üzere Yunan hükümeti, sayıları sadece iki ile sınırlı olan ve kapasite yetersizliği ile karşı karşıya kalan iki dilli eğitim verilen azınlık ortaöğretim kurumlarının sayısını artırmaya yanaşmamaktadır. Oysa azınlığın nüfusun %55'ini oluşturduğu Rodop ilinde sadece 1 tane azınlık ortaöğretim kurumu (ortaokul ve lise) bulunmaktadır. Buna karşılık 23 tane devlet ortaokulu ve lisesi bulunmaktadır. Aynı şekilde azınlığın nüfusun %45'ini oluşturduğu İskeçe ilinde sadece 1 tane azınlık ortaöğretim kurumu bulunmakta iken 36 tane devlet ortaokulu ve lisesi bulunmaktadır. Azınlığın nüfusun %10'unu oluşturduğu Meriç (Evros) ilinde ise 50 tane devlet ortaokulu ve lisesi bulunmasına rağmen bir tane bile azınlık ortaöğretim kurumu bulunmamaktadır.[219] Öte yandan ilgili başlıkta bahsedildiği üzere Yunan devleti, azınlık okullarının devlet okullarına kıyasla eğitim kalitesini artırmaya yönelik atılımlarda bulunmamaktadır. Bunun en çarpıcı örneği olarak, azınlık ilkokullarında günümüzde hala uygulanmaya devam eden Türkçe müfredat programının 1958'den kalma oldukça eskimiş bir müfredat programı olması gösterilebilir. Bununla birlikte azınlığın üniversite hakkı elde etmesiyle birlikte ailelerin, üniversite sınavlarının Yunanca olmasından dolayı, daha iyi Yunanca öğreneceklerini düşünerek çocuklarını devlet okullarına yönlendirme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Çok dilli ortamlarda ana dili eğitimi başlığında ailelere iki dillilik konusunda büyük bir sorumluluk düştüğünden bahsedilmiştir. Aileler iki dillilik hakkında güçlü bir bilinç geliştirmeli ve azınlığın geleceği doğrultusunda bilinçli adımlar atmalıdır. Çünkü araştırmadan çıkarılabileceği üzere Yunan devleti, iki dilli eğitim verilen azınlık okullarının eğitim kalitesinin yükseltilmesini önemsememekte, yeni azınlık eğitim kurumlarının açılmasını reddetmekte ve çocukların gelişimleri için çok büyük önem arz eden iki dilli eğitim verilen azınlık anaokulları açılması hususunda ise azınlığın talebine herhangi bir geri dönüş yapmamaktadır. Yunan devleti buna tezat olarak, hem devlet okullarında azınlığın kültürüne dair olgular olmadığını ortaya koyup hem de azınlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik "sözde" atılımlarda bulunarak, ailelerin çocuklarını devlet

---

219 http://www.rodopruzgari.com/item/6960-bati-trakya-azinlik-okullari-enc%C3%BCmenler-birli%C4%9Fi-derne%C4%9Fi-basin-a%C3%A7iklamasi.html (27.07.2017)

okullarına yönlendirmelerini beklemekte ve bir süre sonra bütün azınlığın çocuklarını devlet okullarına göndermesiyle birlikte artık gerek duyulmayacağı için azınlık eğitim kurumlarının özellikle ilköğretim düzeyinde kapanması beklentisi içindedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim kurumları arası geçiş, büyük ölçüde devlet liselerine yöneliktir. Fakat devlet liselerine geçen öğrenciler Yunanca yazılı anlatım becerileri puanlarında herhangi bir yükselmeye neden olmamış, aksine geçişin yoğunlukla yaşandığı medreselerde lise eğitimi değişkenine yönelik bulgularda artış belirlenmiştir.

Öte yandan araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin genellikle homojen bir eğitim süreci geçirmedikleri görülmüştür. Homojen bir eğitim süreci geçirmiş, yani ilkokuldan liseye kadar sadece azınlık eğitim kurumlarına veya devlet eğitim kurumlarına devam etmiş öğrencilerin sayıca oldukça az olması bu yönde bir değerlendirme yapmayı engellemiştir.

Bütün bu verilerden hareketle, Türk Azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin, diğer bir deyişle Yunanca yetkinliklerinin geliştirilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öncelikle Yunan devletinin Türk Azınlığının eğitimi konusuna iyi niyetli ve çözümcü yaklaşımda bulunması gerekmektedir. Ana dili yetkinliğinin ikinci dil öğrenimindeki etkin rolü bilimsel veriler ışığında kavranmalıdır. Bununla birlikte, bu konuda atılacak adımlar daha fazla Türk Azınlık öğrencisinin zarar görmemesi için hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleşmelidir. Yunan devletinin azınlığın eğitimini ilgilendiren konularda karar alma sürecinin uzaması daha sonra telafisi mümkün olmayan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitimsel yeterliliği ve etkinliği özellikle son 10 yılında ciddi bir biçimde sorgulanan SÖPA'nın yaklaşık 40 yıllık bir faaliyet döneminin ardından kapatılması ve günümüzde hala birtakım olumsuz etkilerinin devam etmesi bu konuda açık bir örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan kendi dilini, kültürünü ve dolayısıyla da benliğini bilen, özgüveni ve özsaygısı yüksek bireyler yetiştirmenin Yunanistan'ı hiçbir şekilde olumsuz etkilemeyeceği, aksine bireylerin

farklı kültürlere saygılı ve etkileşim içinde yetişmesine olanak sağlayacağı bilinmelidir.

Yunanistan'da yazılı anlatım eğitimi, bu alandaki tanınmış araştırmacıların ifade ettiği üzere oldukça eskimiş, verimliliği ve etkinliği ciddi bir şekilde sorgulandığı bilinen ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bunun yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını tetikleyen, onlara etkileşimsel ve iletişimsel unsurlar dâhilinde daha sağlıklı bir düşünce etkinliği fırsatı sunan süreç odaklı ya da ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımları uygulanmalı, özellikle son yıllarda gelişmiş ülkelerde yazılı anlatım becerilerinin eğitimine yaygın bir biçimde önem gösterildiği göz önüne alındığında, öğrencilere yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması hususunda özgül bir içerik oluşturan müfredat programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Son olarak, Yunanistan'da uygulanan iki dilli eğitim modelinin etkili ve işlevsel bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli sayıda eğitim kurumu faaliyete geçirilmeli ve uygulanan iki dilli eğitim modelinde ısrar edilmelidir. Özellikle azınlık öğrencilerinin kişisel ve akademik gelişimlerinde oldukça önemli bir rolü olduğu bilinen sadece ana dilinde ya da iki dilli eğitim verilen okul öncesi eğitim kurumları faaliyete geçirilmeli, erken yaşlardan itibaren öğrencilerin dil ve kültür unsurlarının korunmasına önem verildiği, farklılıklarına saygı duyulduğu bilinci yoğun bir ana dili eğitimi vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aarbakke, Vemund, *The Muslim Minority of Greek Thrace*, (University of Bergen, Basılmamış Doktora Tezi), Bergen 2000.

Adalı Radaykova, Mine, " Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 148-155.

Adaloglu, Kiriaki, *Η Γραπτή Έκφραση των Μαθητών - Προτάσεις για την Αξιολόγηση και τη Βελτίωση της (Öğrencilerin Yazılı Anlatımı - Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesi için Öneriler)*, Kedros, Atina 2017.

Akbayır, Sıddık, *Yazılı Anlatım - Nasıl Yazabilirim?*, Pegem Akademi Yayınları, 2. baskı, Ankara 2011.

Aksan, Doğan, "Anadil", *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 16, s. 63-71.

Aktaş, Şerif-Gündüz,Osman, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınları, 16. baskı, Ankara 2011.

Arhakis, Argiris, *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων (Dil Eğitimi ve Metinlerin Dokusu)*, Patakis, 9. baskı, Atina 2015.

Arıcı, Ali Fuat-Ungan, Suat, *Yazılı Anlatım El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, 3. baskı, Ankara 2015.

Askuni, Nelli, *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης (Trakya'da Azınlık Eğitimi: Tecritten Sosyal Katılım Perspektifine)*, Aleksandria, Atina 2006.

August, Diane-Shanahan, Timothy, "Executive Summary", *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Ed. Diane August-Timothy Shanahan, Lawrence Earlbaum Associates Inc., New Jersey 2006, s. 1-8.

Babacan, Mahmut, *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)*, Akademik Kitaplar, 7. baskı, İstanbul 2016.

Babiniotis, Georgios, *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας (Yunan Dili'nin Kısa Tarihçesi)*, Lambraki, To Vima gazetesi için özel baskı, Atina 2015.

Baker, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3. baskı, Multilingual Matters, Clevedon 2001.

Baker, Colin, *İkidilli Eğitim - Anne-Babalar ve Öğretmenler için Rehber*, Çev. Sezi Güvener, Heyamola Yayınları, İstanbul 2011.

Baltsiotis, Lambros-Tsitselikis,,Konstantinos, "Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό Καθεστώς, Προβλήματα και Προοπτικές (Batı Trakya'da Azınlık Eğitimi: Yasal Statü, Sorunlar ve Beklentiler)", *Πρόσθεση Όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός Όχι Διαίρεση - Η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στη Εκπαίδευση της Μειονότητας της Θράκης*, Ed. Thalia Dragona-Anna Frangudaki, Metaixmio, Atina 2008, s. 59-90.

Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği, *Batı Trakya Türkleri*, İstanbul 2014.

Bayat, Nihat, "Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C.: 3, Sayı 14, 2014, s. 1123-1141.

Benson, Carol, "Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models", *Social Justice Through Multilingual Education*, Ed. Tove Skutnabb-Kangas-Robert Philipson-Ajit K. Mohanty-Minati Panda, Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 63-81.

CEF (Common European Framework of Reference for Languages), *Learning, Teaching, Assesment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Chin, Ng Bee-Wigglesworth, Gillian, *Bilingualism - An Advanced Resource Book,* Routledge, USA 2007

Cummins, Jim, "Empowering Minority Students", *Harward Educational Review*, C.: 56, Sayı 1, 1986, s. 18-37.

Cummins, Jim, *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire,* Multilingual Matters, Clevedon 2000.

Cummins, Jim, "Negotiating Intercultural Identities in the Multilingual Classroom", *The Catesol Journal,* Ed. Piper McNulty- Lois Locci, C.: 12, Sayı 1, 2000, s. 163-178.

Cummins, Jim, "Bilingual Children's Mother Tongue", *Spogforum*, Sayı 19, 2001, s. 15-20.

Çavuşoğlu, Ali, "Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.: 1, Sayı 11, 2006, s. 37-46.

De Beaugrande, Robert-Alain-Dressler, Wolfgang, *Introduction to Text Linguistics*, Longman, London-New York 1981.

Dimasi, Maria-Papastamatis, Adamantios-Stogios, İsaak, "Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτική Προβληματισμοί (Batı Trakya Müslüman Azınlığı: Eğitim Sorunları)", *Mare Penticum*, C.: 4, Sayı 4, 2014, s. 13-30.

Dragona, Thalia, "Trakya'da İkidilli Eğitim", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 22-34.

Emig, Janet, "Writing As a Mode of Learning", *College Composition and Communication*, C.: 28, Sayı 2, 1977, s. 122-128.

Erdem, Nilüfer, *Lozan Antlaşması'ndan Günümüze Batı Trakya Türkleri'nin Eğitim ve Öğretim Birliği Sorunu*, (İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul 2003.

Fromkin, Victoria-Rodman, Robert-Hyams, Nina, *An Introduction to Language*, 10. baskı, Wadsworth Cengage Learning, New York 2014.

Göçer, Ali, "Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.: 3, Sayı 12, 2010, s. 178-195.

Göçer, Ali, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.: 18, Sayı 1, 2010, s. 271-290.

Göçer, Ali, *Yazma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2014.

Graham, Steve- Perin, Dolores, *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools - A Report to Carnagie Corporation of New York,* Allience for Excellent Education, Washington, D.C. 2007.

Grossjean, Francois, *Bilingual - Life and Reality,* Harward University Press, Cambridge-Massachusetts-London 2010.

Günay, Doğan, *Metin Bilgisi*, Papatya Yayıncılık, 4. baskı, İstanbul 2013.

Güzel, Abdurrahman, *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Akçağ Yayınları, gözden geçirilmiş 3. baskı, Ankara 2014.

Herrlitz, Wolfgang-van de Ven, Piet-Hein, "Comparative Research on Mother Tongue Education: IMEN's Aims, Points of Departure, History and Methodology", *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective - Theoretical and Methodological Issues*, Ed. Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad- Pien-Hein van de Ven, Rodopi, Amsterdam - New York 2007, s. 13-42.

Hüseyinoğlu, Ali, "Çift Dillilik ve Azınlık Eğitimi: Batı Trakya (Yunanistan) Örneği", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, s. 199-230.

Ioannidu-Kutselini, Meri, *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία (Müfredat Programları ve Öğretim)*, Pedio, Atina 2013.

Karaağaç, Günay, *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2013.

Keçik, İlknur- Uzun Subaşı, Leyla, *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım 2*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2001.

Kelağa Achmet, Impraim, *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi) Ankara 2005.

Kelağa Ahmet, İbrahim, "Lozan'ın 90. Yılında Batı Trakya Türk Azınlığının Eğitim Sorununa Genel Bir Bakış", *Tarafların Bakışıyla Lozan - Uluslararası Sempozyum Bildirileri*, Ed. Cezmi Eraslan-Cezmi Bayram-Savaş Açıkkaya-Nilüfer Erdem, İstanbul 2015, s. 190-211.

Kelağa Ahmet, İbrahim, "Batı Trakya'da İki Dilli Azınlık Eğitiminde Kapanan Bir Sayfa: Selanik Özel Pedagoji Akademisi (SÖPA)", *Dünden Bugüne Batı Trakya Uluslararası Sempozyumu*, Ed. Cezmi Eraslan-Cezmi Bayram-Nilüfer Erdem-Pervin Hayrullah, ŞenYıldız Yayınevi, İstanbul 2016, s. 185-208.

Kemp, Charlotte, "Defining Multilingualism", *The Exploration of Multilingualism - Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Ed. Larissa Aronin-Britta Hufeisen, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam - Philadelphia 2009, s. 11-26.

Kerimoğlu, Caner, *Genel Dilbilime Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, Genişletilmiş 3. baskı, Ankara 2016.

Kıran Zeynel- Eziler Kıran, Ayşe, *Dilbilime Giriş*, Seçkin yayınları, 4. baskı Ankara 2013.

König, Güray, "İkidillilik, Tanımı ve Türleri", *Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını - 1. Dilbilimi Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 1987, s. 85-89.

Malamidis, Mihalis, *Η Γλωσσική Εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Νομικό Πλαίσιο, Σχολικά Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα (Yunanistan'da Müslüman Azınlığın Ortaöğretim Dil Eğitimi - Yasal Çerçeve, Okul Kitapları, Müfredat ve Haftalık Ders Programları)*, Spanidi, İskeçe (Ksanthi) 2010.

Maltepe, Saadet, "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları için Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı", *Dil Dergisi*, Sayı 132, 2006, s. 56-66.

Mandacı, Çetin-Hacıosman, Ahmet-Derdiman, Mehmet-Kıyıcı, Nurettin-Katrancı, Mustafa, *Batı Trakya Azınlığının Eğitim Sorunları ve Bazı Talepleri*, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014.

MBE, Aminul Hoque, "Doğu Londra'daki Üçüncü Nesil Büyük Britanya Doğumlu Bangladeşliler: Dil, Kültür ve Kimlik Arasındaki Karmaşık Etkileşim", *Azınlık Eğitiminde İki Dillilik ve Dilsel Yeterliliğin Gelişimi*, Çev. Ali Hüseyinoğlu-Gülay Mehmet, Ed. Pervin Hayrullah, B.A.K.E.Ş. Yayınları, Gümülcine (Komotini) 2014, 62-88.

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara 2006.

Özdemir, Emin, "Anadili Öğretimi", *Türk Dili*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 1983, s. 18-30.

Özdemir, Soner Mehmet, "Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 12, Sayı 1, Nisan 2011, s. 85-110.

Paraskevopoulou, Anna, *Regional Policy and Minorities in the EU: The Case of Western Greece*, (University of London, The London School of Economics and Political Science, Basılmamış Doktora Tezi), London 2002.

Parlak, Hatice, "Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Sayı 32, 2014, s. 9-31.

Reid, Helen, "Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire by Jim Cummins (Book Review)", The Catesol Journal, Ed. Linda Jensen, C.: 13, Sayı 1, 2001, s. 201-203.

Saskatchewan Ministry of Education - Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, Creative Writing 20 - Curriculum Guide for the Secondary Level, Sasketchewan Education Publications, 1998.

Serin, A. Yaşar, *Güzel Yazı Sanatı*, Öz Emek Matbaası, Sivas 2003.

Skutnabb-Kangas, Tove, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon 1981.

Skutnabb-Kangas, Tove, *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Lawrance Earlbaum Associates Inc., New Jersey 2000.

Skutnabb-Kangas, Tove, "Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities", *Social Justice Through Multilingual Education*, Ed. Tove Skutnabb-Kangas-Robert Philipson-Ajit K. Mohanty-Minati Panda, Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 36-62.

Temizkan, Mehmet, "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 27, 2010, s. 621-643.

Tombaydis, Dimitris, *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας (Çağdaş Yunan Dili Öğretimi)*, Vanias, 7. baskı, Selanik (Thessaloniki) 1995.

Tremetusioti-Loyzu, Eleni, *Η Αξιολόγηση της Ελεύθερης Γραπτής Έκφρασης (Έκθεσης) στα Λύκεια της Κύπρου: Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών και Ακολουθούμενες Στρατηγικές (Kıbrıs Liselerinde Serbest Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Değerlendirmesi: Öğrencilerin ve Eğitimcilerin Konumları ve Görüşleri ile Takip Eden Stratejiler)*, (Yanya (Ioannina) Üniversitesi, Edebiyat

Fakültesi, Felsefe, Pedagoji, Psikoloji Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi) Yanya 2008.

Tsitselikis, Konstantinos, Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης *(Trakya Azınlık Eğitimi)*, Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı - Atina Üniversitesi, Atina 2007.

Tsolakis, Hristos L.-Adaloglu, Kiriaki-Avdi, Avra-Loppa, Eleni-Tanis, Dionisis, *Έκφραση Έκθεση: Για το Γενικό Λύκειο (Genel Liseler için İfade ve Kompozisyon)*, C.: 1-2-3, Ders Kitabı Basım Kurumu (ΟΕΔΒ), Atina (tarih yok).

Tuan, Luu Trong, "Teaching Writing Through Genre-based Approach", *Theory and Practice in Language Studies*, C.: 1, Sayı 11, 2011, s. 1471-1478.

Tulasiewicz Witold- Adams, Anthony, *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Continuum, London 2005.

Tzeveleku, Maria-Kantzu, Viki-Stamuli, Spiridula-Hodroyanni, Viki-Varlokosta, Spiridula-Yakovu, Maria-Litra, Valli-Papageorgakopulos, Yannis, (Bilimsel Sorumlu: Maria Tzeveleku), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα - Κλίμακα Αξιολόγησης και Μέτρηση του Επιπέδου Γνώσης της Ελληνικής στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της Θράκης (İkinci Dil Olarak Yunanca - Değerlendirme Ölçeği ve Batı Trakya Azınlık İlköğretim Okullarında Yunanca Bilgisi Seviye Ölçümü)*, Atina Üniversitesi, Atina 2004.

Uluçam, Azize Işıl, "İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları", *Dil Dergisi*, Sayı 135, 2007, s. 28-43.

Ungan, Suat, "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.: 2, Sayı 23, 2007, s. 461-472.

Vygotsky, Lev Semenovich, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1978.

Yaman, Havva-Demirtaş, Tuğba, "Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Özellikleri", *Dünyada Ana Dili Öğretimi - Program İncelemeleri*, Ed. Havva Yaman, Pegem Akademi Yayınları Ankara 2013, s. 1-22.

Yıldırım, Nagihan, "Meta Analiz", Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ed. Mustafa Metin, Pegem Akademi Yayınları, 2. baskı, Ankara 2015, s. 137-160.

Yiğiter, Kemalettin-Engin, Ali Osman-Yağız, Oktay, "Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, 2007, s. 123-157.

İNTERNET KAYNAKLARI

www.museduc.gr/το-προγραμμα/δρασεισ (03.04.2017)

www.museduc.gr/tr/το-προγραμμα/στοχοι (05.06.2017)

www.museduc.gr/tr/το-προγραμμα/προηγουμενεσ-φασεισ (03.04.2017)

http://www.rodopruzgari.com/item/6960-bati-trakya-azinlik-okullari-enc%C3%BCmenler-birli%C4%9Fi-derne%C4%9Fi-basin-a%C3%A7iklamasi.html (27.07.2017)

http://users.sch.gr/akouts/programs.htm (06.06.2017)

http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/ (06.06.2017)

EKLER

EK.1: Anket formu

EĞİTİM-BİLGİ ANKETİ

Ankete katılan öğrencinin;

Adı Soyadı:

Fakültesi/ Yüksekokulu/ Bölümü:

Bu çalışma biraz sonra Yunanca Yazılı Anlatım Becerilerinizi ölçmek amacıyla size yazdırılacak olan kompozisyondan elde edilecek bulguların daha iyi ve etkili yorumlanması amacıyla yapılmaktadır.

1- Doğum yerinizi "*İl, İlçe, Köy-Mahalle*" olarak yazınız.

2- Doğduğunuz ve büyüdüğünüz bölgede konuşulan baskın dili belirtiniz.

( ) Türkçe ( ) Yunanca ( ) Diğer

3- Kendinizi sözlü ve yazılı olarak daha iyi ifade edebildiğinizi düşündüğünüz dili belirtiniz.

( ) Türkçe ( ) Yunanca ( ) Diğer

4- Anaokuluna (νηπιαγωγείο) gittiniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

5- Türkçe eğitim veren çocuk kulüplerine devam ettiniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

6- Mezun olduğunuz ilkokulun adını yazınız.

7- Mezun olduğunuz ortaokulun adını yazınız.

EĞİTİM-BİLGİ ANKETİ

8- Mezun olduğunuz lisenin adını ve mezuniyet yılınızı yazınız.

9- Lise öğreniminiz sırasında kurslara (φροντιστήριο) gittiniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

Cevabınız evet ise, Yunanca dil dersleri ile ilgili kurs gördünüz mü?

( ) Evet ( ) Hayır

10- Yunanca Yazılı Anlatım Becerileri Kazanımı için size yeterli ve etkili bir eğitim verildiğini düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.

11- Yunanca Yazılı Anlatımda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.

ANKETİMİZE KATILIM GÖSTERDİĞİNİZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK-2: Yunanca kompozisyon sorusu

Adı-Soyadı:

Fakültesi/ Yüksekokulu/ Bölümü:

YUNANCA KOMPOZİSYON SORUSU

Ως ομιλητής σε ημερίδα που διοργανώνει το σχολείο σας με τίτλο `*Τεχνολογία Σήμερα*` να αναπτύξετε τις απόψεις σας σχετικά με τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή και τα πλεονεκτήματα - μειονεκτήματά που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας στην ποιότητα ζωής. (**500 - 600 λέξεις**)

EK-3: Yunanca kompozisyon sorusunun Türkçe çevirisi

Adı-Soyadı:

Fakültesi/ Yüksekokulu/ Bölümü:

YUNANCA KOMPOZİSYON SORUSUNUN TÜRKÇE ÇEVİRİSİ

Okulunuzun düzenlemiş olduğu "Günümüzde Teknoloji" başlıklı konferansta konuşmacı olarak, teknolojinin günlük yaşamdaki olumlu-olumsuz etkileri ve teknoloji kullanımının hayat standardına sunduğu avantajlar ve dezavantajlar ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız. (**500-600 kelime**)

EK-4: Öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerisi puanları

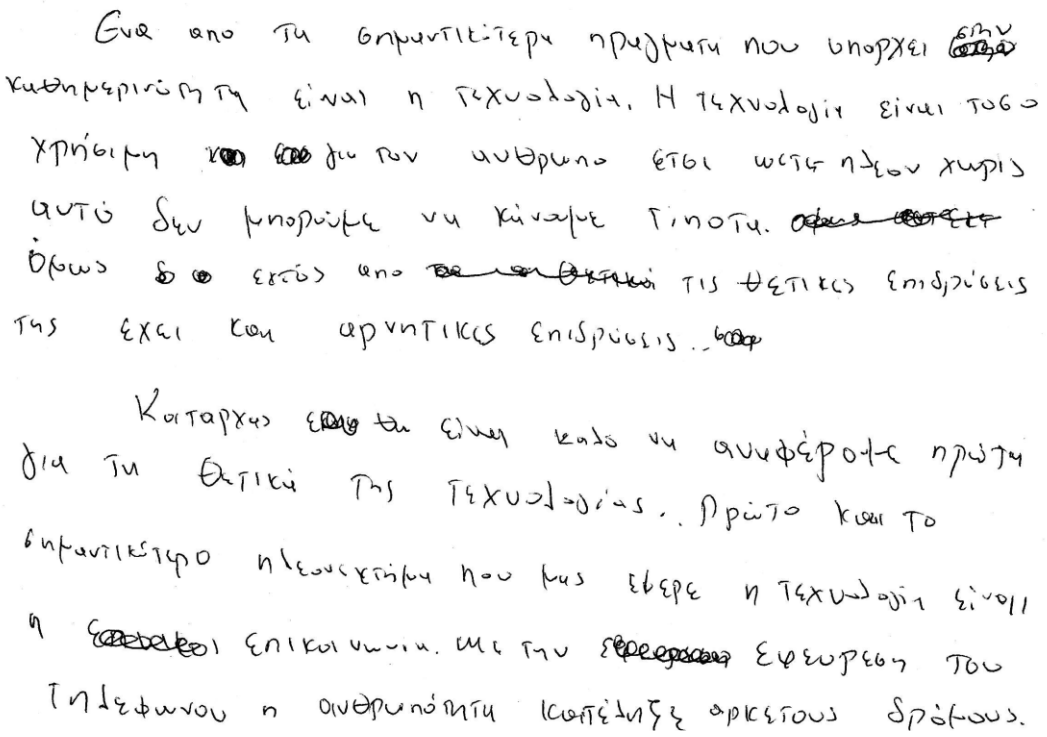
LİSE	**NOT**
Medrese 1	16,5
Medrese 2	8
Medrese 3	48,8
Medrese 4	13
Medrese 5	37,6
Medrese 6	1,6
Medrese 7	8,3
Medrese 8	0
Medrese 9	33,8
Medrese 10	32,6
Medrese 11	28,8
Medrese 12	44,3
Medrese 13	64
Medrese 14	15,1
Devlet lisesi 1	46,6
Devlet lisesi 2	19
Devlet lisesi 3	14,3
Devlet lisesi 4	53,6
Devlet lisesi 5	70
Devlet lisesi 6	33,6
Devlet lisesi 7	40,1
Devlet lisesi 8	3,3
Devlet lisesi 9	50
Devlet lisesi 10	44,8
Devlet lisesi 11	3,6
Devlet lisesi 12	17,5
Devlet lisesi 13	29,6
Devlet lisesi 14	27,6
Devlet lisesi 15	9,5
Devlet lisesi 16	5,5
Devlet lisesi 17	4,3
Devlet lisesi 18	27
Devlet lisesi 19	7
Devlet lisesi 20	12,6
Devlet lisesi 21	1,6
Devlet lisesi 22	6,6
Devlet lisesi 23	22,1
Devlet lisesi 24	47,6
Devlet lisesi 25	79,8

Devlet lisesi 26	0
Devlet lisesi 27	21,1
Devlet lisesi 28	0
Devlet lisesi 29	11,3
Devlet lisesi 30	31,5
Devlet lisesi 31	28,3
Devlet lisesi 32	52,6
Devlet lisesi 33	57,1
Devlet lisesi 34	60,5
Devlet lisesi 35	42
Devlet lisesi 36	62,6
Devlet lisesi 37	20,6
Devlet lisesi 38	28
Devlet lisesi 39	46
Devlet lisesi 40	47,5
Devlet lisesi 41	0
Devlet lisesi 42	60,1
Devlet lisesi 43	15,3
Devlet lisesi 44	65
Devlet lisesi 45	54,1
Devlet lisesi 46	44,5
Devlet lisesi 47	33
Devlet lisesi 48	54
Devlet lisesi 49	8,5
Devlet lisesi 50	57,8
Devlet lisesi 51	0
Devlet lisesi 52	28,1
Devlet lisesi 53	0
Azınlık lisesi 1	46,6
Azınlık lisesi 2	51
Azınlık lisesi 3	52,1
Azınlık lisesi 4	36
Azınlık lisesi 5	6,3
Azınlık lisesi 6	29,5
Azınlık lisesi 7	0
Azınlık lisesi 8	14
Azınlık lisesi 9	11,3
Azınlık lisesi 10	76
Azınlık lisesi 11	38,6
Azınlık lisesi 12	75,5
Azınlık lisesi 13	64
Azınlık lisesi 14	45,6
Azınlık lisesi 15	56,5
Azınlık lisesi 16	60,1
Azınlık lisesi 17	58,8

Azınlık lisesi 18	72,5
Azınlık lisesi 19	32
Azınlık lisesi 20	15,1
Azınlık lisesi 21	40,1
Azınlık lisesi 22	9,1
Azınlık lisesi 23	20,5
Azınlık lisesi 24	55,5
Azınlık lisesi 25	29,8
Azınlık lisesi 26	57,8
Azınlık lisesi 27	51,5
Azınlık lisesi 28	12,6
Azınlık lisesi 29	44,3
Azınlık lisesi 30	61
Azınlık lisesi 31	31
Azınlık lisesi 32	22,8
Azınlık lisesi 33	0

Tablo 19: Öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanları

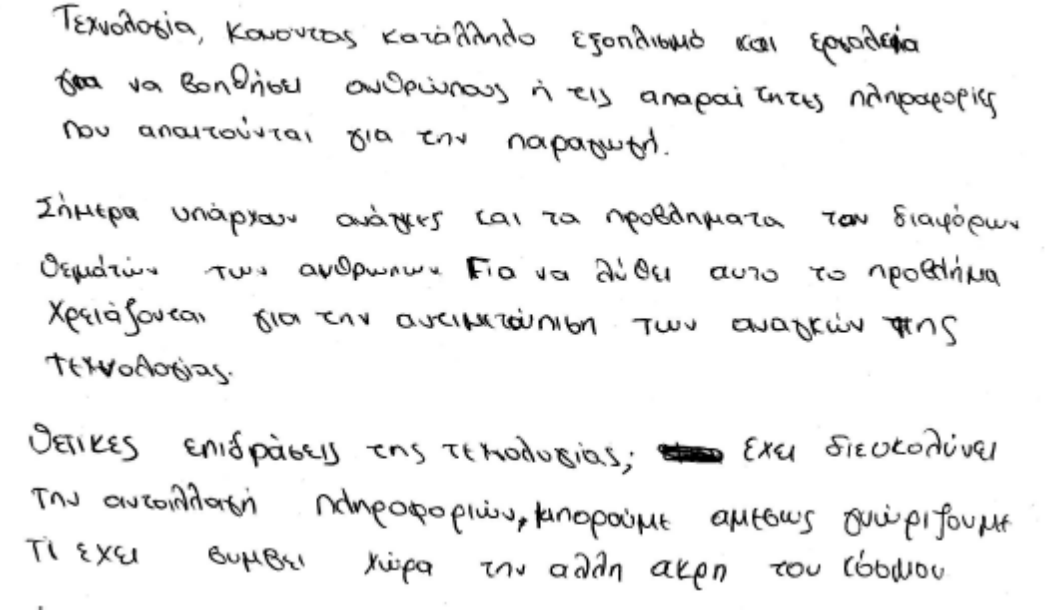
EK-5: Devlet lisesi mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler



Ένα από τα σημαντικότερα πράγματα που υπάρχει στην καθημερινότητα είναι η τεχνολογία. Η τεχνολογία είναι τόσο χρήσιμη για τον άνθρωπο έτσι ώστε η ζωή χωρίς αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Όμως εκτός από τις θετικές επιδράσεις της έχει και αρνητικές επιδράσεις.

Καταρχάς εγώ θα είμαι κατά να αναφέρω πρώτα για τη θετική της τεχνολογίας. Πρώτο και το σημαντικότερο πλεονέκτημα που μας έδωσε η τεχνολογία είναι η επικοινωνία. Με την εφεύρεση του τηλεφώνου η ανθρωπότητα ικανοποίησε αρκετούς δρόμους.

Resim 1: Kompozisyon örneği

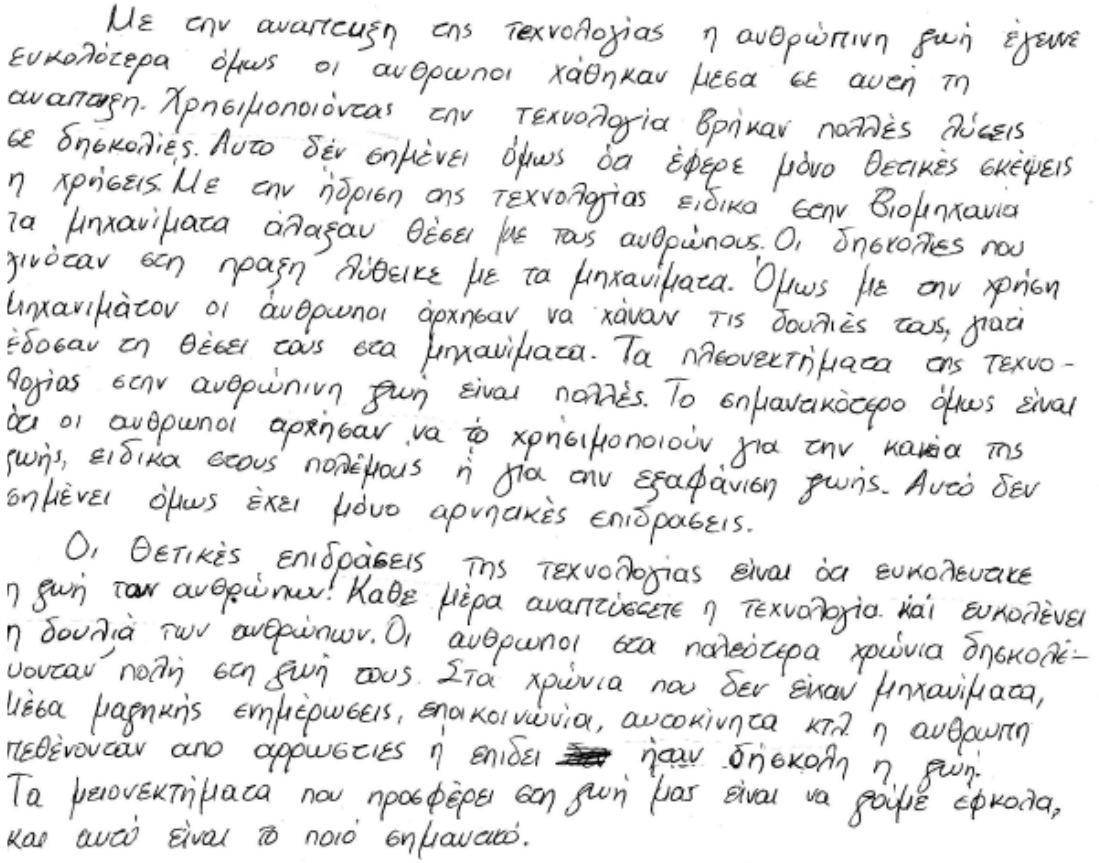


Τεχνολογία, κανόνας καταλλήλο εξοπλισμό και εργαλεία για να βοηθήσει ανθρώπους ή τις απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την παραγωγή.

Σήμερα υπάρχουν ανάγκες και τα προβλήματα των διαφόρων θεμάτων των ανθρώπων. Για να λύθει αυτο το προβλήμα χρειάζονται για την αντιμετώπιση των αναγκών της τεχνολογίας.

Θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας; Έχει διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών, μπορούμε αμέσως συνειρίζουμε τι έχει συμβεί χώρα την άλλη άκρη του γλόβου.

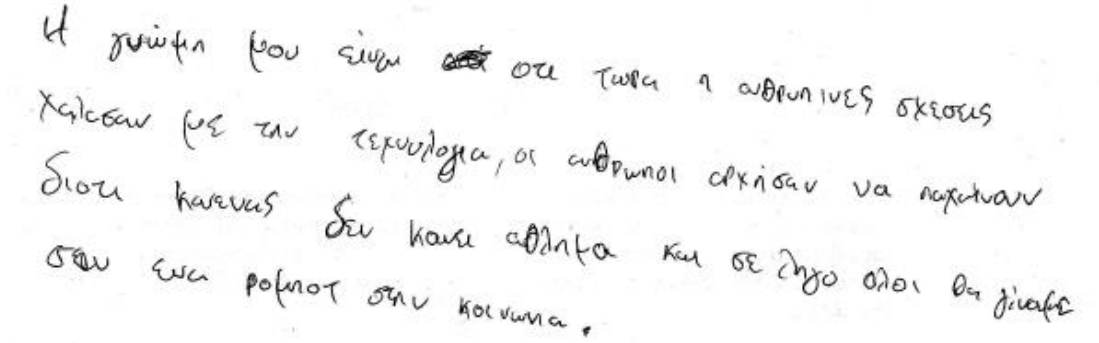
Resim 2: Kompozisyon örneği



Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας η ανθρώπινη ζωή έγινε ευκολότερα όμως οι ανθρωποι χάθηκαν μεσα σε αυτή τη ανάπτυξη. Χρησιμοποιόντας την τεχνολογία βρήκαν πολλές λύσεις σε δηοκολίες. Λυτο δέν σημένει όμως όα έφερε μόνο θετικές σκέψεις η χρήσεις. Με την ήδριση της τεχνολογίας ειδικα σεην βιομηχανία τα μηχανίματα άλαξαν θέσει με τους ανθρώπους. Οι δηοκολίες που γινόταν σε η πραξη λύθεικε με τα μηχανίματα. Όμως με την χρήση μηχανιμάτον οι άνθρωποι άρχησαν να χάνουν τις δουλιές τους, γιατί έδοσαν τη θέσει τους σε α μηχανίματα. Τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας σεην ανθρώπινη ζωή είναι πολλές. Το σημαντικότερο όμως είναι όα οι ανθρωποι αρχήσαν να τό χρησιμοποιούν για την καλία της ζωής, ειδικα σους πολέμους ή για την εξαφάνιση ζωής. Αυτό δεν σημένει όμως έχει μόνο αρνητικές επιδράσεις.

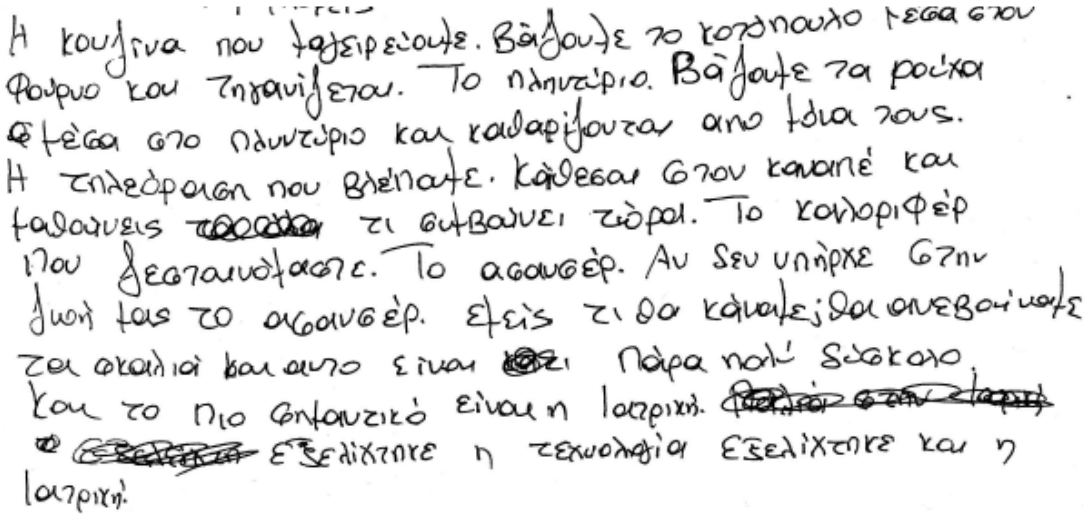
Οι θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας είναι όα ευκολευτικε η ζωή τον ανθρώπων! Καθε μέρα αναπτύσσετε η τεχνολογία και ευκολένει η δουλιά των ανθρώπων. Οι ανθρωποι σε παλεότερα χρώνια δηοκολεύουσαν πολή σε η ζωή τους. Στα χρώνια που δεν είναν μηχανίματα, μέσα μαζικής ενημέρωσεις, επικοινώνια, αυτοκίνητα κτλ η ανθρωπη πεθένουσαν απο αρρωστίες η επειδει ~~ήταν~~ δηοκολη η ζωή. Τα μειονεκτήματα που προσφέρει σε η ζωή μας είναι να χάμε εφκολα, και αυτό είναι το ποιό σημαντικό.

Resim 3: Kompozisyon örneği



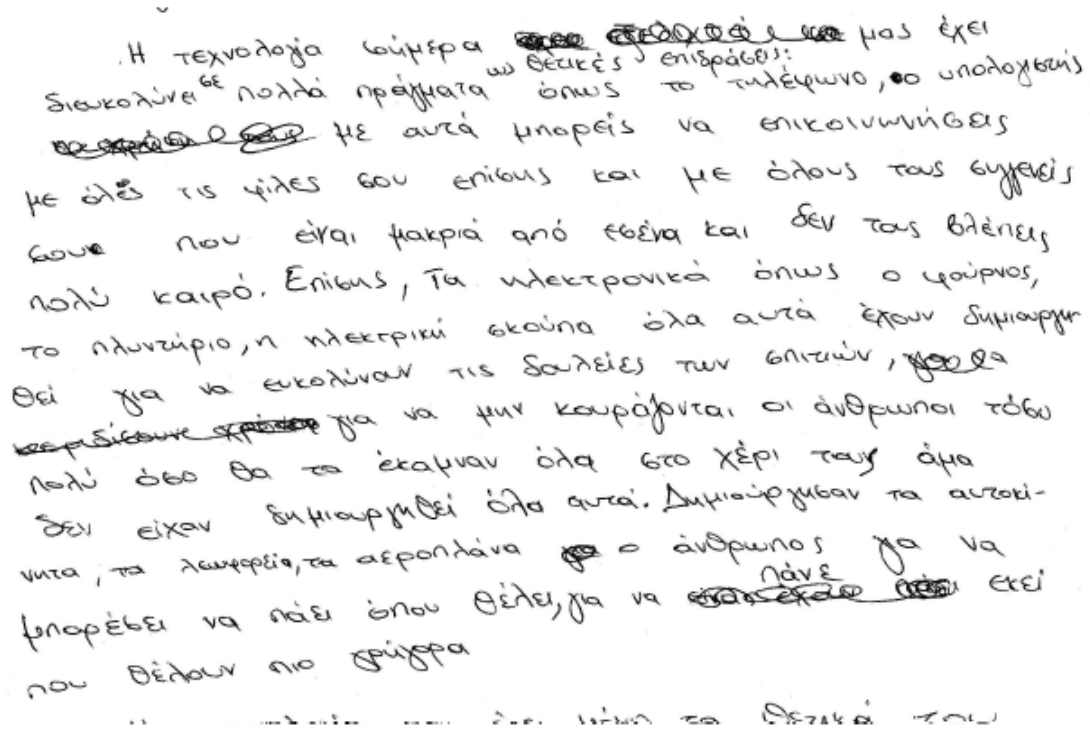
Η γνώμη μου είναι ~~οτι~~ οτι τωρα η ανθρωπινες σχεσεις χαλασαν με την τεχνολογια, οι ανθρωποι αρχισαν να παχενουν διοτι κανενας δεν κανει αθλητα και σε λιγο ολοι θα γινομε σαν ενα ρομποτ στην κοινωνια.

Resim 4: Kompozisyon örneği



Η κουζίνα που ταξειρεύουτε. Βάζουτε το κοτόπουλο μέσα στον φούρνο και τηγανίζεται. Το πλυντήριο. Βάζουτε τα ρούχα μέσα στο πλυντήριο και καθαρίζουται από τόλα τους. Η τηλεόραση που βλέπατε. Κάθεσαι στον καναπέ και ταβαίνεις τι φιλμάκι τώρα. Το καλοριφέρ που ζεσταινόταστε. Το αεροπλάνο. Αν δεν υπήρχε στην ζωή τους το αεροπλάνο. Εξείς τι θα κάνατε; Θα πνεβαίνατε στα σκαλιά και αυτό είναι πάρα πολύ σύσκολο. Και το πιο σπαυτικό είναι η ιατρική. ~~Φτιάχτηκαν στην ιατρική~~ ~~Εξελίχτηκε~~ Εξελίχτηκε η τεχνολογία Εξελίχτηκε και η ιατρική.

Resim 5: Kompozisyon örneği



Η τεχνολογία σήμερα ~~μας έχει~~ μας έχει διευκολύνει σε πολλά πράγματα ως θετικές επιδράσεις: όπως το τηλέφωνο, ο υπολογιστής με αυτά μπορείς να επικοινωνήσεις με όλες τις φίλες σου επίσης και με όλους τους συγγενείς σου που είναι μακριά από εσένα και δεν τους βλέπεις πολύ καιρό. Επίσης, τα ηλεκτρονικά όπως ο φούρνος, το πλυντήριο, η ηλεκτρική σκούπα όλα αυτά έχουν δημιουργηθεί για να ευκολύνουν τις δουλειές των σπιτιών, ~~θα κερδίσουμε~~ για να μην κουράζονται οι άνθρωποι τόσο πολύ όσο θα τα έκαναν όλα στο χέρι τους άμα δεν είχαν δημιουργηθεί όλα αυτά. Δημιούργησαν τα αυτοκίνητα, τα λεωφορεία, τα αεροπλάνα ~~ο~~ ο άνθρωπος για να μπορέσει να πάει όπου θέλει, για να ~~πάει~~ πάνε εκεί που θέλουν πιο γρήγορα

Resim 6: Kompozisyon örneği

Η τεχνολογία σήμερα έχει προχωρήσει πολύ αύτο για εμάς από μια πλευρά είναι καλό και από άλλη πλευρά κακό.

Σήμερα η τεχνολογία είναι σε όλη τη ζωή μας.

Το καλό που μας κάνει είναι ότι ευκολύνει τη ζωή μας πολύ εύκολα κάνουμε ότι θέλουμε.

Το κακό είναι ότι δεν μπορούμε να ξεκολλήσουμε, η τεχνολογία μας χρειάζεται πολύ αλλα πρέπει να ξέρουμε πως θα το χρησιμοποιήσουμε.

Resim 7: Kompozisyon örneği

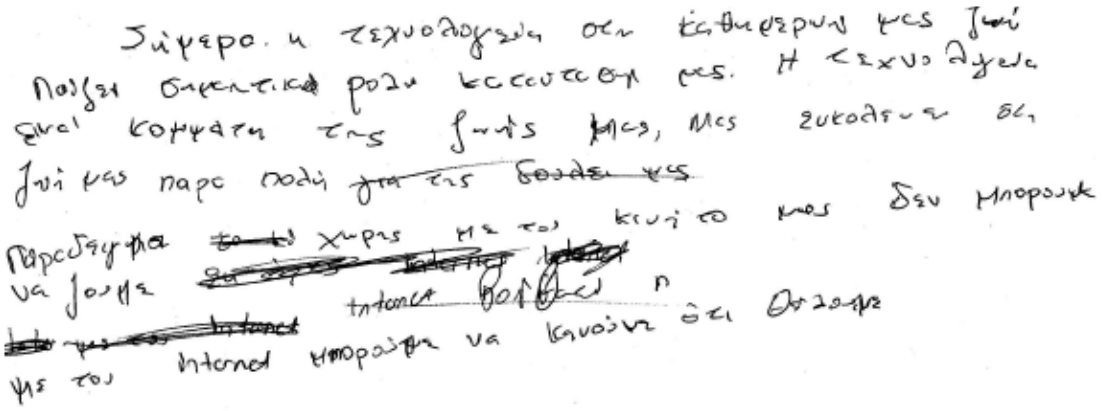
Η θετικές και αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας.

Η Τεχνολογία στις μέρες μας καλύπτει πολύ μεγάλο μέρος από την ζωή μας πηλεόραση Τηλέφωνα και πολλά άλλα που το οπίο χαμηλώνουμε καθημερινά μας διευκολύνουν την ζωή πλέον αρκετά και μας ένα κουμπί όλα λύνονται.

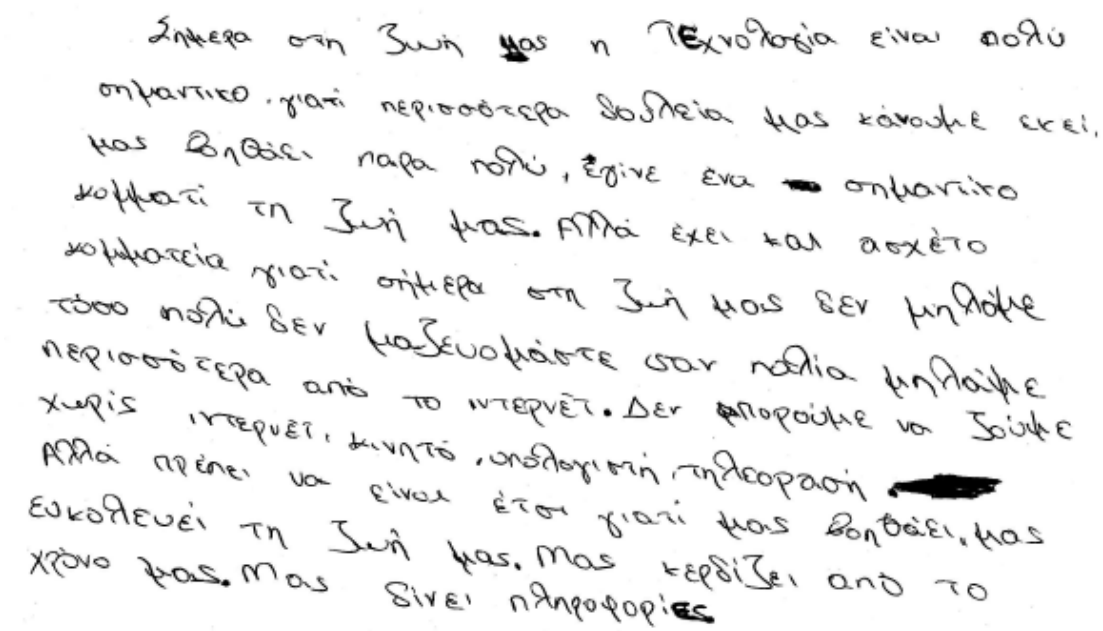
Η Τεχνολογία παίρνει και τις καλές του π.χ

τις αρουτες ραδιενέργια οπτικα προβλήματα και κακη χρήση του δικτύου.

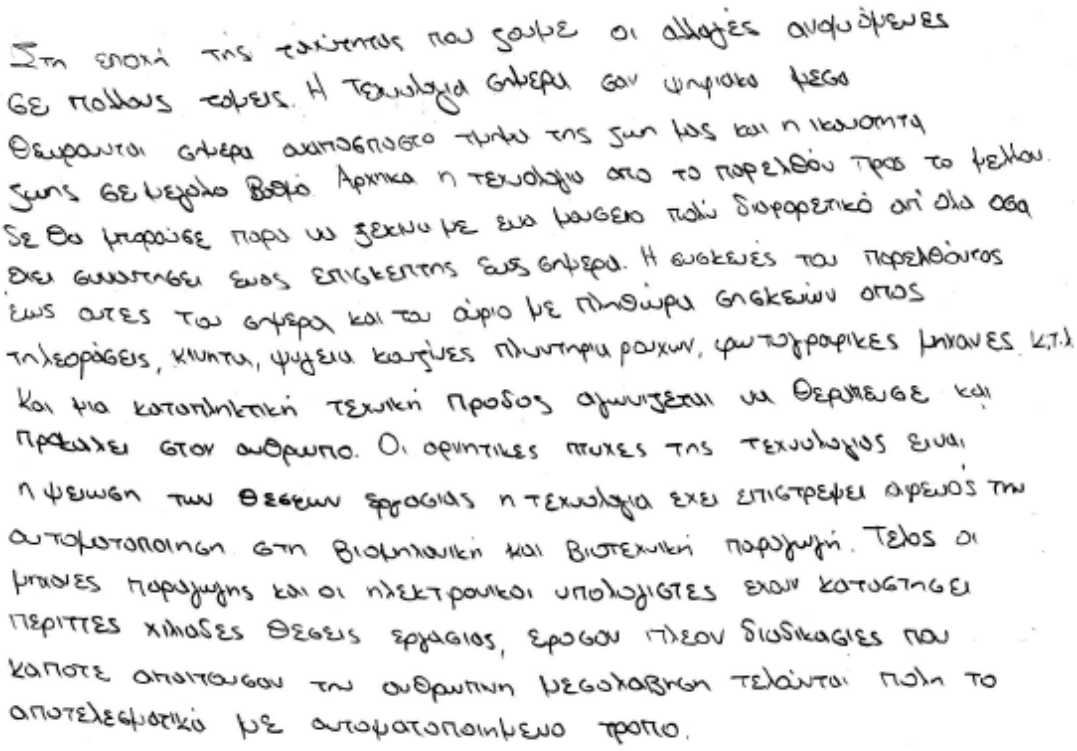
Resim 8: Kompozisyon örneği



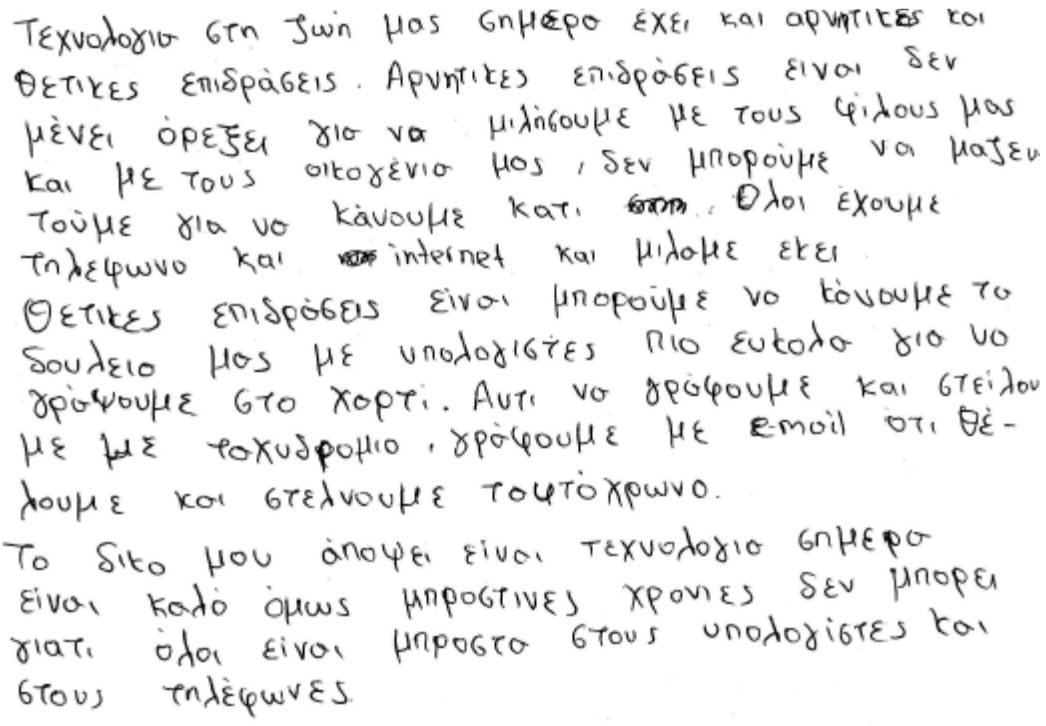
Resim 9: Kompozisyon örneği



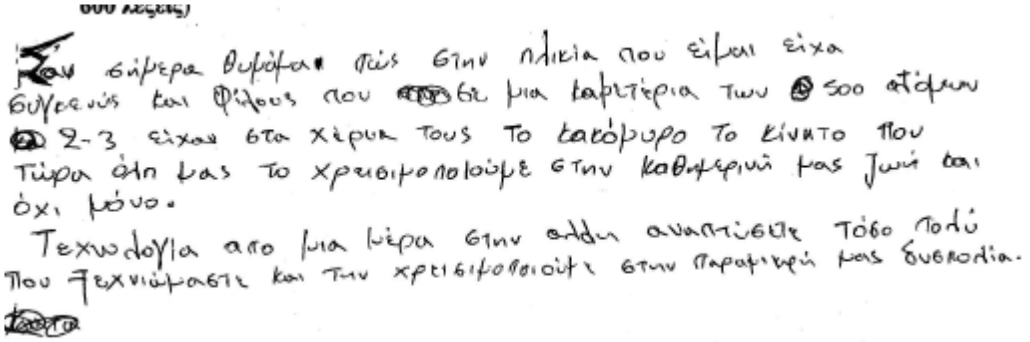
Resim 10: Kompozisyon örneği



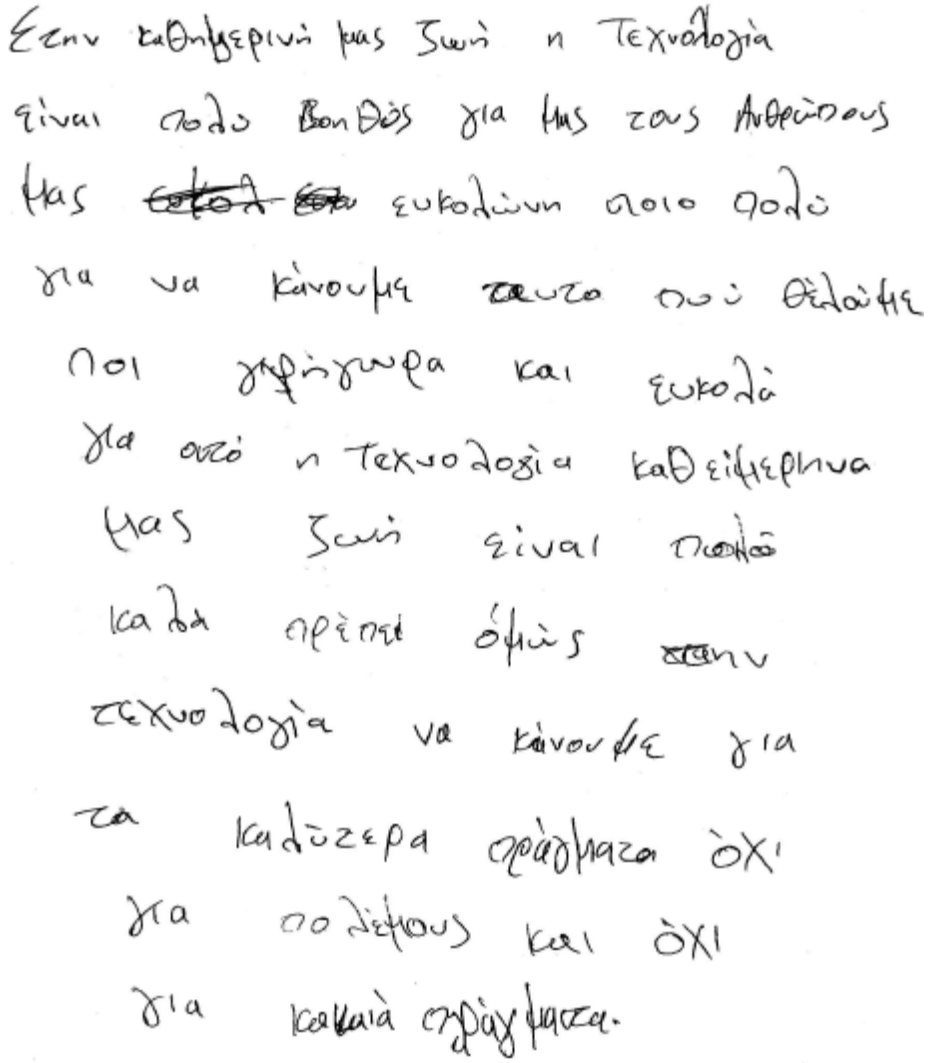
Resim 11: Kompozisyon örneği



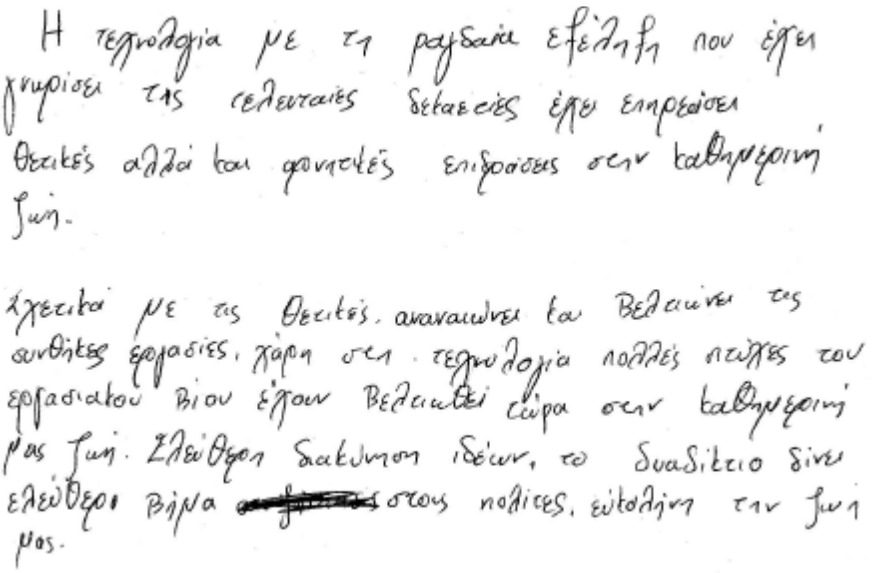
Resim 12: Kompozisyon örneği



Resim 13: Kompozisyon örneği



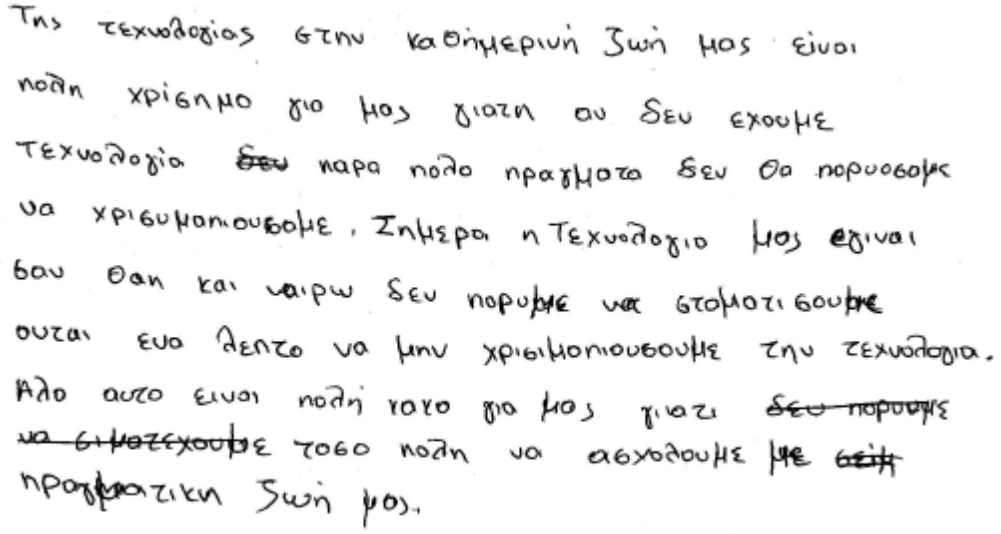
Resim 14: Kompozisyon örneği



Η τεχνολογία με τη ραγδαία εξέλιξη που έχει γνωρίσει τις τελευταίες δεκαετίες έχει επηρεάσει θετικές αλλά και φοβητές επιδράσεις στην καθημερινή ζωή.

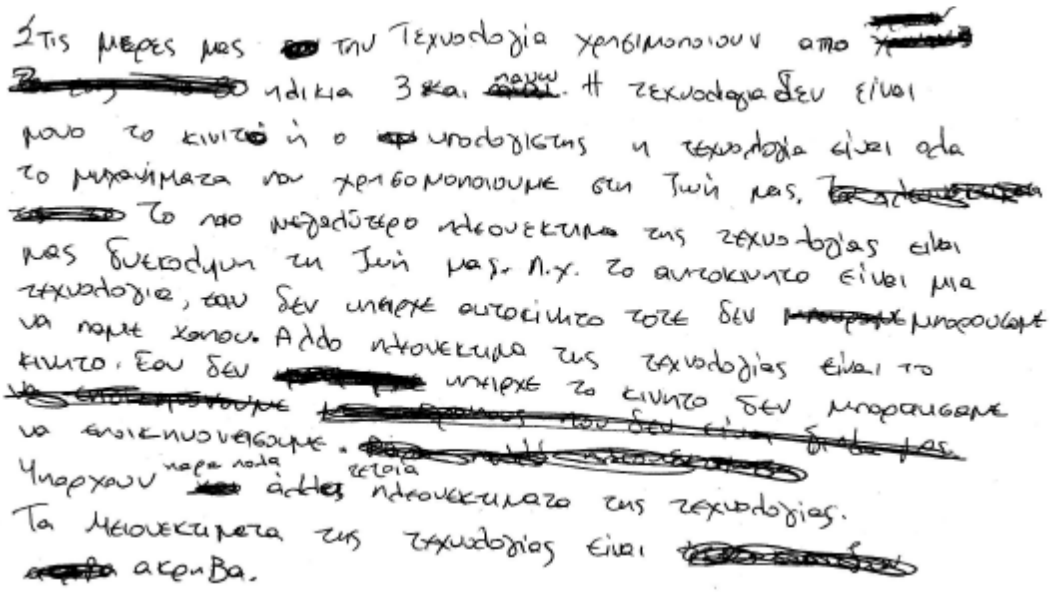
Σχετικά με τις θετικές, αναφωνεί ότι βελτιώνει τις συνθήκες εργασίες, χάρη στη τεχνολογία πολλές πτυχές του εργασιακού βίου έχουν βελτιωθεί εώρα στην καθημερινή μας ζωή. Ελεύθερη διακίνηση ιδεών, το διαδίκτυο δίνει ελεύθερο βήμα στους πολίτες, ευτολίνη την ζωή μας.

Resim 15: Kompozisyon örneği

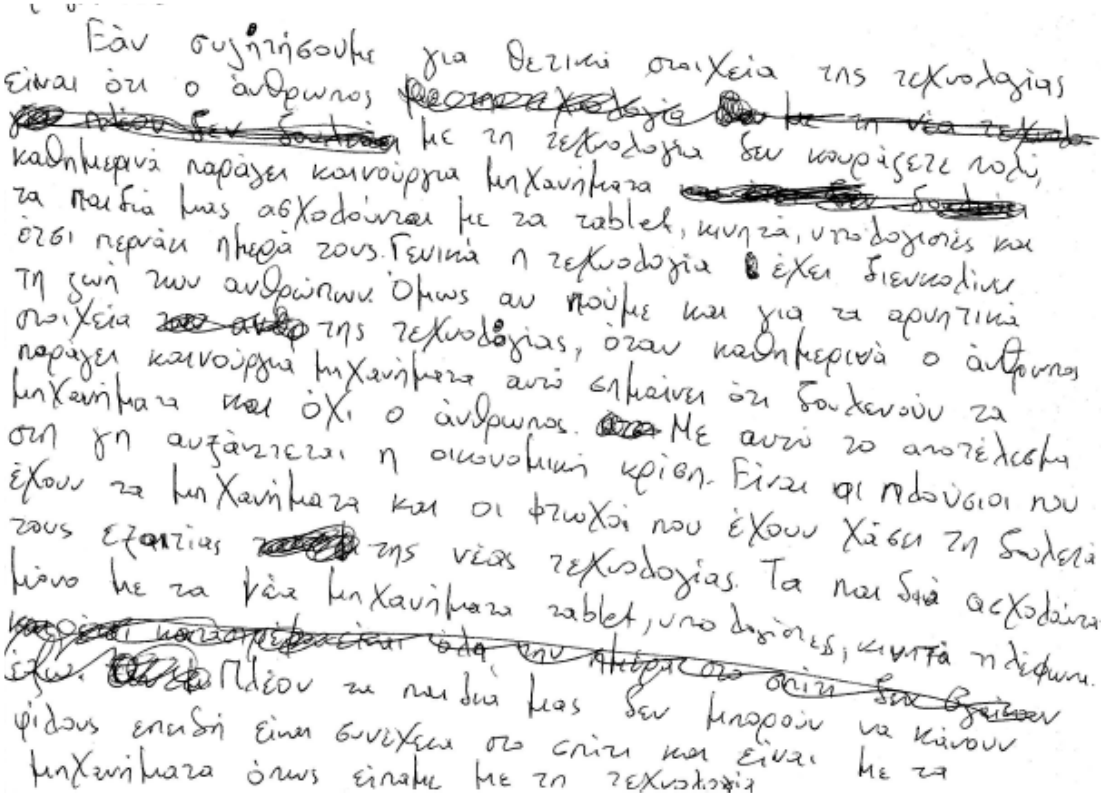


Της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή μας είναι πολύ χρήσιμο για μας γιατί αν δεν έχουμε τεχνολογία δεν παρα πολλά πραγματα δεν θα μπορούσαμε να χρησιμοποιούσαμε. Σήμερα η τεχνολογία μας είναι όλη θαν και καιρώ δεν μπορούμε να σταματήσουμε αυτα ενώ δεν το μην χρησιμοποιούμε την τεχνολογία. Άλλο αυτο είναι πολύ καλό για μας γιατί δεν μπορούμε να επικοινωνούμε τόσο πολύ να αλλάζουμε με θετική προοπτική ζωή μας.

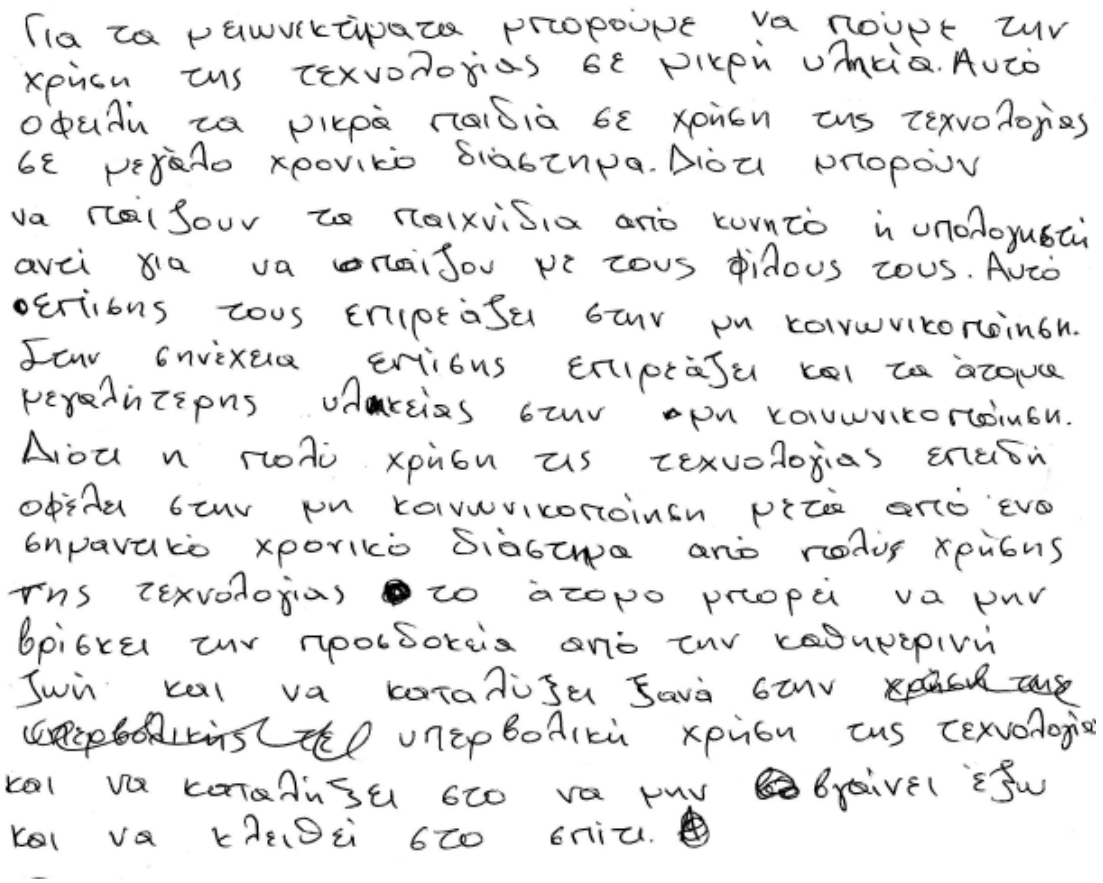
Resim 16: Kompozisyon örneği



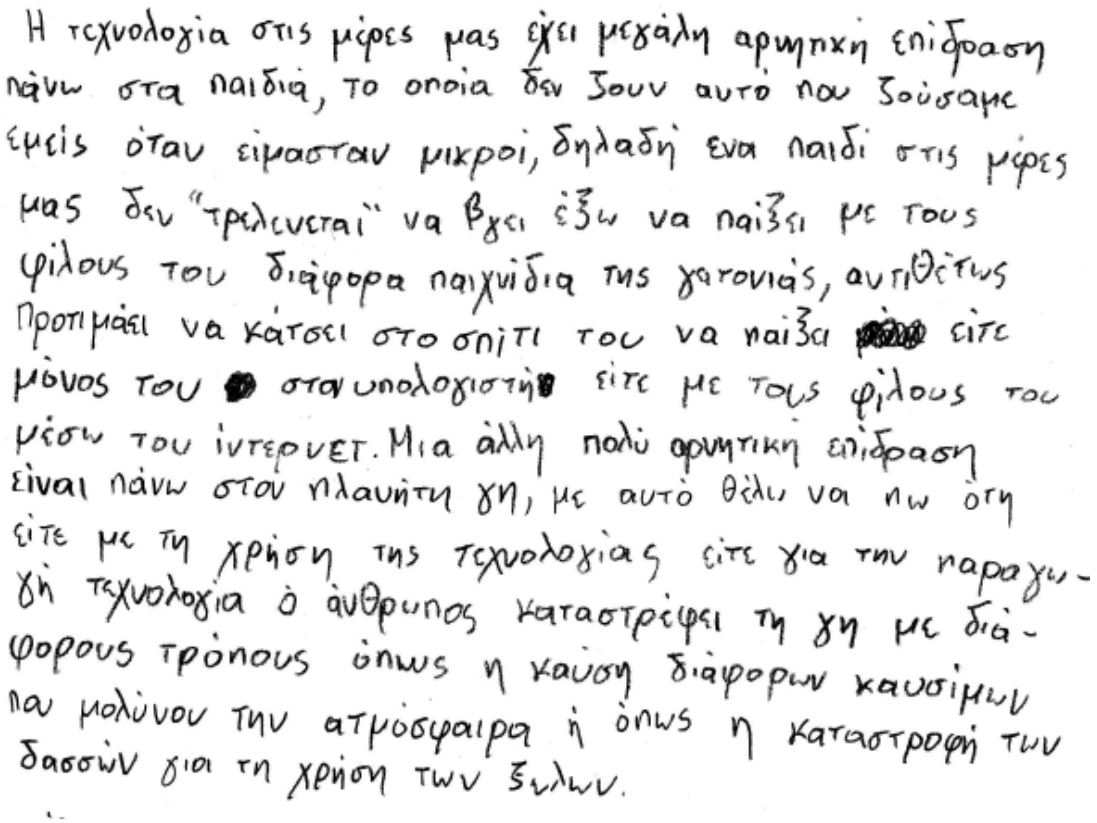
Resim 17: Kompozisyon örneği



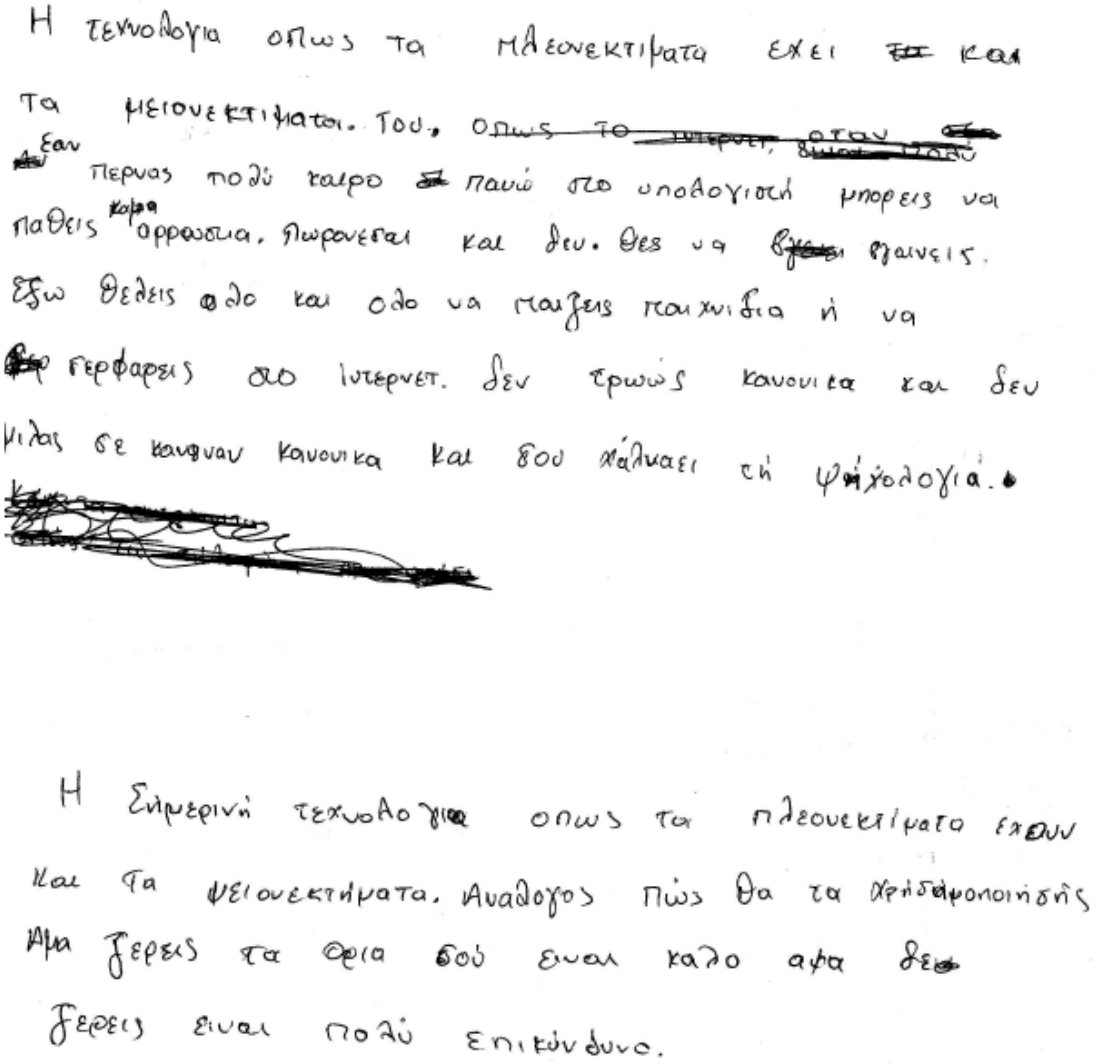
Resim 18: Kompozisyon örneği


Για τα μειωνεκτήματα μπορούμε να πούμε την χρήση της τεχνολογίας σε μικρή ηλικία. Αυτό οφειλή τα μικρά παιδιά σε χρήση της τεχνολογίας σε μεγάλο χρονικό διάστημα. Διότι μπορούν να παίξουν τα παιχνίδια από κινητό ή υπολογιστή αντί για να παίξουν με τους φίλους τους. Αυτό θετίβης τους επιρεάζει στην μη κοινωνικοποίηση. Στην συνέχεια εντίβης επιρεάζει και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικείας στην μη κοινωνικοποίηση. Διότι η πολύ χρήση της τεχνολογίας επειδή οφείλει στην μη κοινωνικοποίηση μετά από ενα σημαντικό χρονικό διάστημα από πολύς χρήσης της τεχνολογίας το άτομο μπορεί να μην βρίσκει την προσδοκία από την καθημερινή ζωή και να καταλήξει ξανά στην ~~χρήση της υπερβολικής~~ υπερβολική χρήση της τεχνολογία και να καταλήξει στο να μην βγαίνει έξω και να κλειθεί στο σπίτι.

Resim 19: Kompozisyon örneği

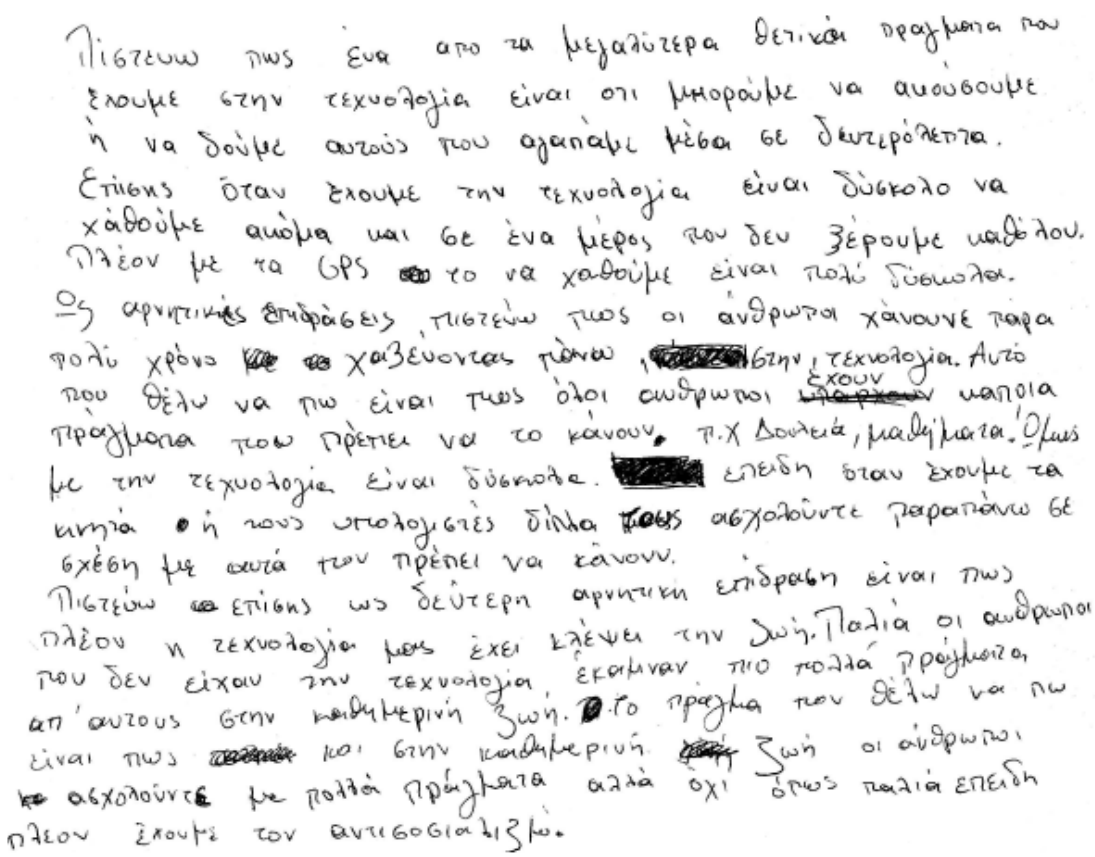

Η τεχνολογία στις μέρες μας έχει μεγάλη αρνητική επίδραση πάνω στα παιδιά, το οποία δεν ξουν αυτό που ξούσαμε εμείς όταν είμασταν μικροί, δηλαδή ένα παιδί στις μέρες μας δεν "τρελενεται" να βγει έξω να παίξει με τους φίλους του διάφορα παιχνίδια της γειτονιάς, αντιθέτως προτιμάει να κάτσει στο σπίτι του να παίξει είτε μόνος του στον υπολογιστή είτε με τους φίλους του μέσω του ίντερνετ. Μια άλλη πολύ αρνητική επίδραση είναι πάνω στον πλανήτη γη, με αυτό θέλω να πω ότι είτε με τη χρήση της τεχνολογίας είτε για την παραγωγή τεχνολογία ο άνθρωπος καταστρέφει τη γη με διάφορους τρόπους όπως η καύση διάφορων καυσίμων που μολύνουν την ατμόσφαιρα ή όπως η καταστροφή των δασών για τη χρήση των ξύλων.

Resim 20: Kompozisyon örneği


Η τεχνολογία οπως τα πλεονεκτήματα έχει και τα μειονεκτήματα. του, οπως το [illegible] οταν εαν περνας πολύ καιρο παιώ στο υπολογιστή μπορεις να παθεις αρρωστια. πληρονεται και δευ. θες να βγαινεις. Εξω θελεις λιο και λιο να παιξεις παιχνιδια ή να περιφερεις στο ιντερνετ. δεν τρωώς καυουικα και δευ μιλας σε καυναν καυουικα και δου πάλιαει τη ψυχολογια.

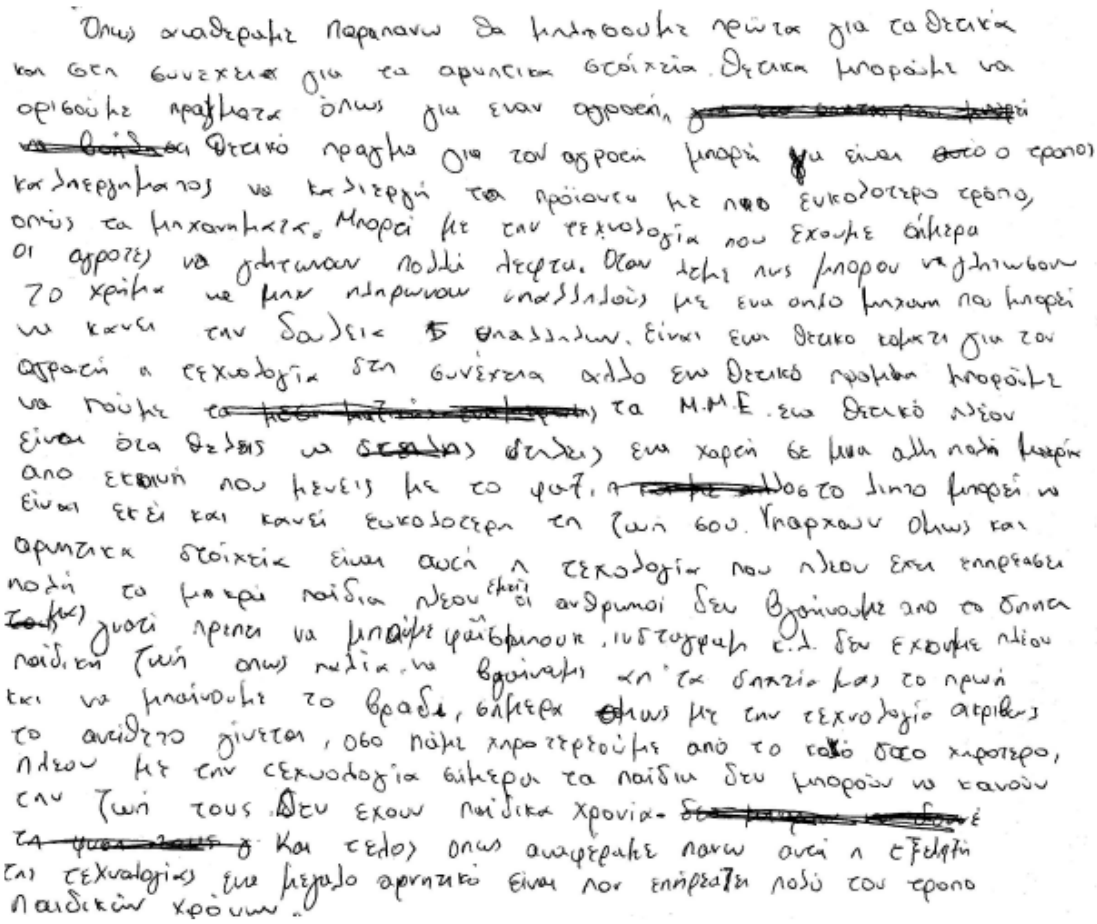
Η Σημερινή τεχνολογία οπως τα πλεονεκτήματα έχουν και τα μειονεκτήματα. Αναλογος πώς θα τα χρησιμοποιήσης άμα βρεις τα θρια δού ειναι καλο αμα δεν βρεις ειναι πολύ επικίνδυνο.

Resim 21: Kompozisyon örneği



Πιστεύω πως ένα απο τα μεγαλύτερα θετικά πραγματα που
έχουμε στην τεχνολογία είναι οτι μπορούμε να ανουσουμε
ή να δούμε αυτούς που αγαπάμε μέσα σε δευτερόλεπτα.
Επίσης όταν έχουμε την τεχνολογία είναι δύσκολο να
χάσουμε ανθρωπους και σε ένα μέρος που δεν ξέρουμε καθόλου.
Πλέον με τα GPS το να χαθούμε είναι πολύ δύσκολο.
Ως αρνητικές επιδράσεις, πιστεύω πως οι άνθρωποι χάνουνε πάρα
πολύ χρόνο χαζεύοντας πάνω στην τεχνολογία. Αυτό
που θέλω να πω είναι πως όλοι άνθρωποι έχουν κάποια
πράγματα που πρέπει να τα κάνουν, π.χ δουλειά, μαθήματα. Όμως
με την τεχνολογία είναι δύσκολα. επειδή όταν έχουμε τα
κινητά ή τους υπολογιστές δίπλα τους ασχολούντε παραπάνω σε
σχέση με αυτά που πρέπει να κάνουν.
Πιστεύω επίσης ως δεύτερη αρνητική επίδραση είναι πως
πλέον η τεχνολογία μας έχει κλέψει την ζωή. Παλιά οι ανθρωποι
που δεν είχαν την τεχνολογία, έκαναν πιο πολλά πράγματα
απ' αυτούς στην καθημερινή ζωή. Το πράγμα που θέλω να πω
είναι πως και στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι
ασχολούντε με πολλά πράγματα αλλά όχι όπως παλιά επειδη
πλεον έχουμε τον αντιθετο ρόλο.

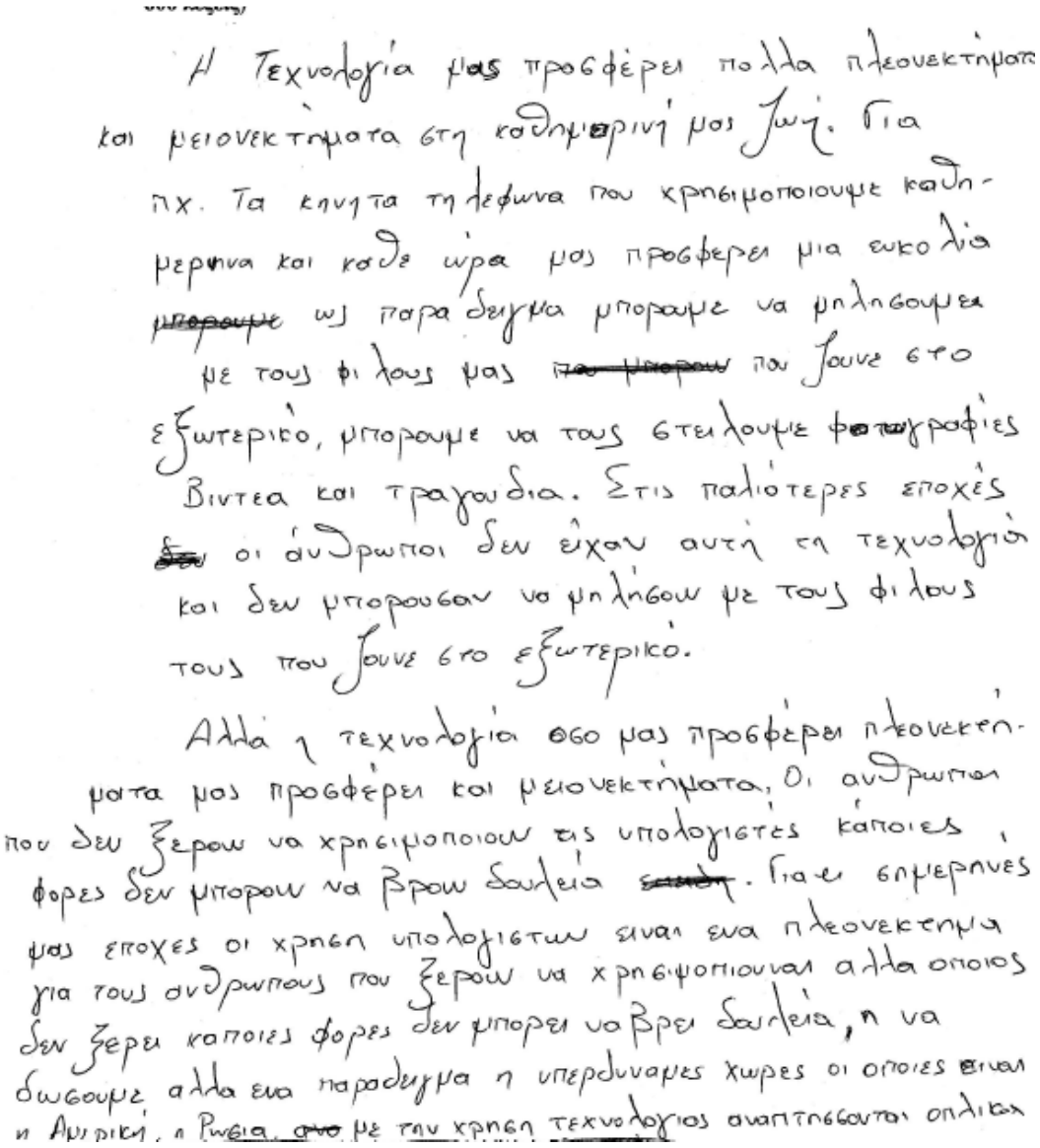
Resim 22: Kompozisyon örneği



Resim 23: Kompozisyon örneği

Οι απόψεις μου σχετικά με την τεχνολογία είναι 0/.100 θετική. Η τεχνολογία βοηθάει τον άνθρωπο και τον διευκολύνει σε αρκετά πράγματα. Όπως τα κινητά τηλέφωνα οι υπολογιστές, τα τάμπλετ, οι τηλεοράσεις κτλ. αυτά όλα μας βοηθάνε στο να μαθαίνουμε το τί γίνετε στη ζωή έξω. Επίσης μας δίνει την ευκολία να βρίσκουμε, να μαθαίνουμε τα πάντα που απορρούμε εκείνη την στιγμή. Οι αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας είναι επίσης πολλά, και μειώνια πάρα πολλά. Πλέα πρέπει να ξέρουμε πώς πρέπει να χρησιμοποιούμε όλα αυτά. Η σωστή χρησιμοποίηση δεν μας επηρεάζει αρνητικά. Αυτή βεβαία είναι τελείως δική μου γνώμη. Ας πούμε και λίγα για τα μειονεκτήματα της χρήσης της τεχνολογίας. Είμαστε στο έτος 2017.

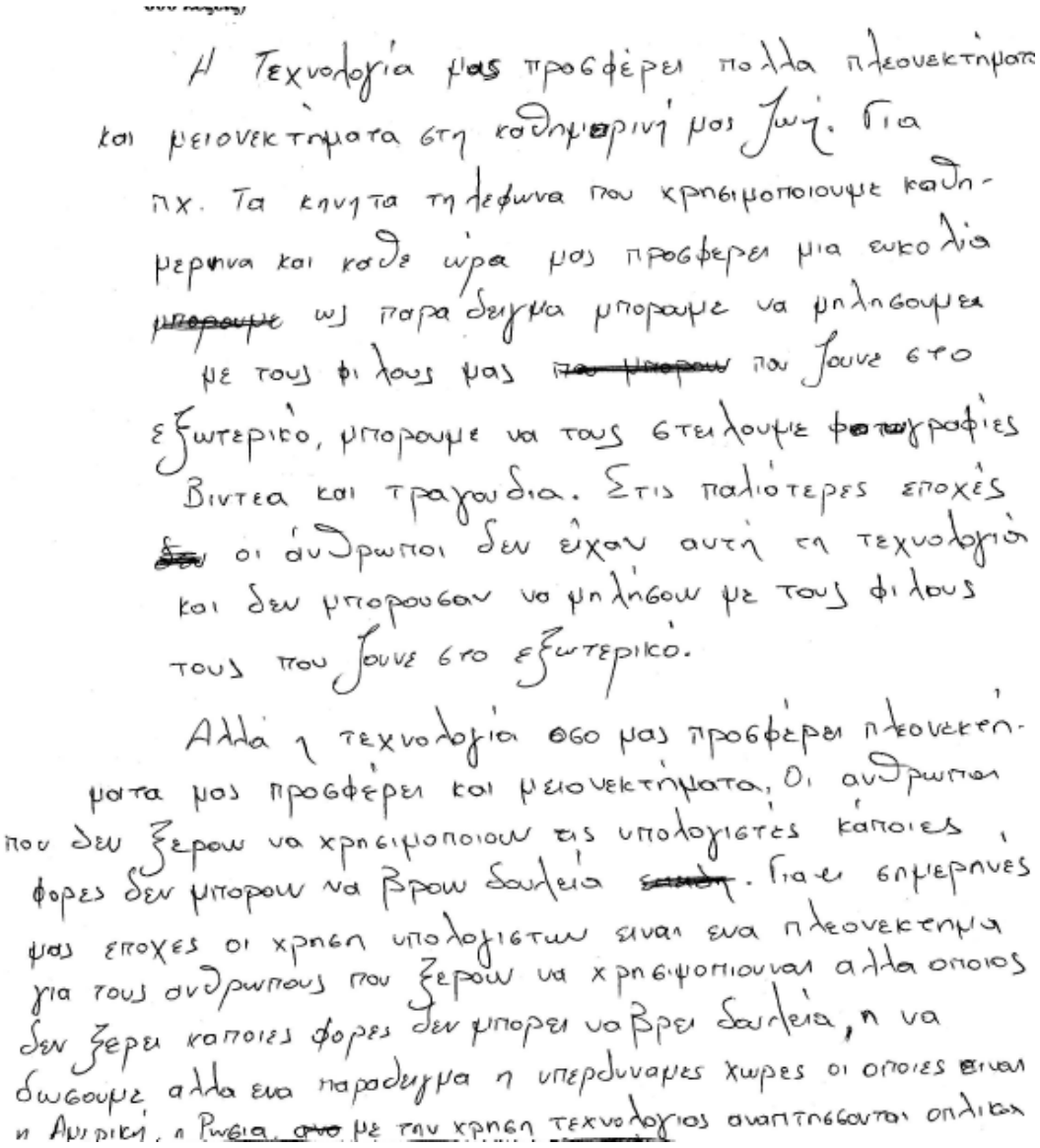
Resim 24: Kompozisyon örneği



Η Τεχνολογία μας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στη καθημερινή μας ζωή. Για πχ. Τα κινητα τηλεφωνα που χρησιμοποιουμε καθημερινα και καθε ωρα μας προσφερει μια ευκολια ~~μπορουμε~~ ως παραδειγμα μπορουμε να μιλησουμε με τους φιλους μας ~~που μπορουν~~ που ζουνε στο εξωτερικο, μπορουμε να τους στειλουμε φωτογραφιες βιντεα και τραγουδια. Στις παλιοτερες εποχες ~~εδω~~ οι ανθρωποι δεν ειχαν αυτη τη τεχνολογια και δεν μπορουσαν να μιλησουν με τους φιλους τους που ζουνε στο εξωτερικο.

Αλλα η τεχνολογια σθο μας προσφερει πλεονεκτηματα μας προσφερει και μειονεκτηματα, οι ανθρωποι που δεν ξερουν να χρησιμοποιουν τις υπολογιστες καποιες φορες δεν μπορουν να βρουν δουλεια ~~εποχη~~. Στις σημερινες μας εποχες οι χρηση υπολογιστων ειναι ενα πλεονεκτημα για τους ανθρωπους που ξερουν να χρησιμοποιουνται αλλα οποιος δεν ξερει καποιες φορες δεν μπορει να βρει δουλεια, η να δωσουμε αλλα ενα παραδειγμα η υπερδυναμες χωρες οι οποιες ειναι η Αμερικη, η Ρωσια, ~~και~~ με την χρηση τεχνολογιας αναπτυσσονται σημερα

Resim 25: Kompozisyon örneği



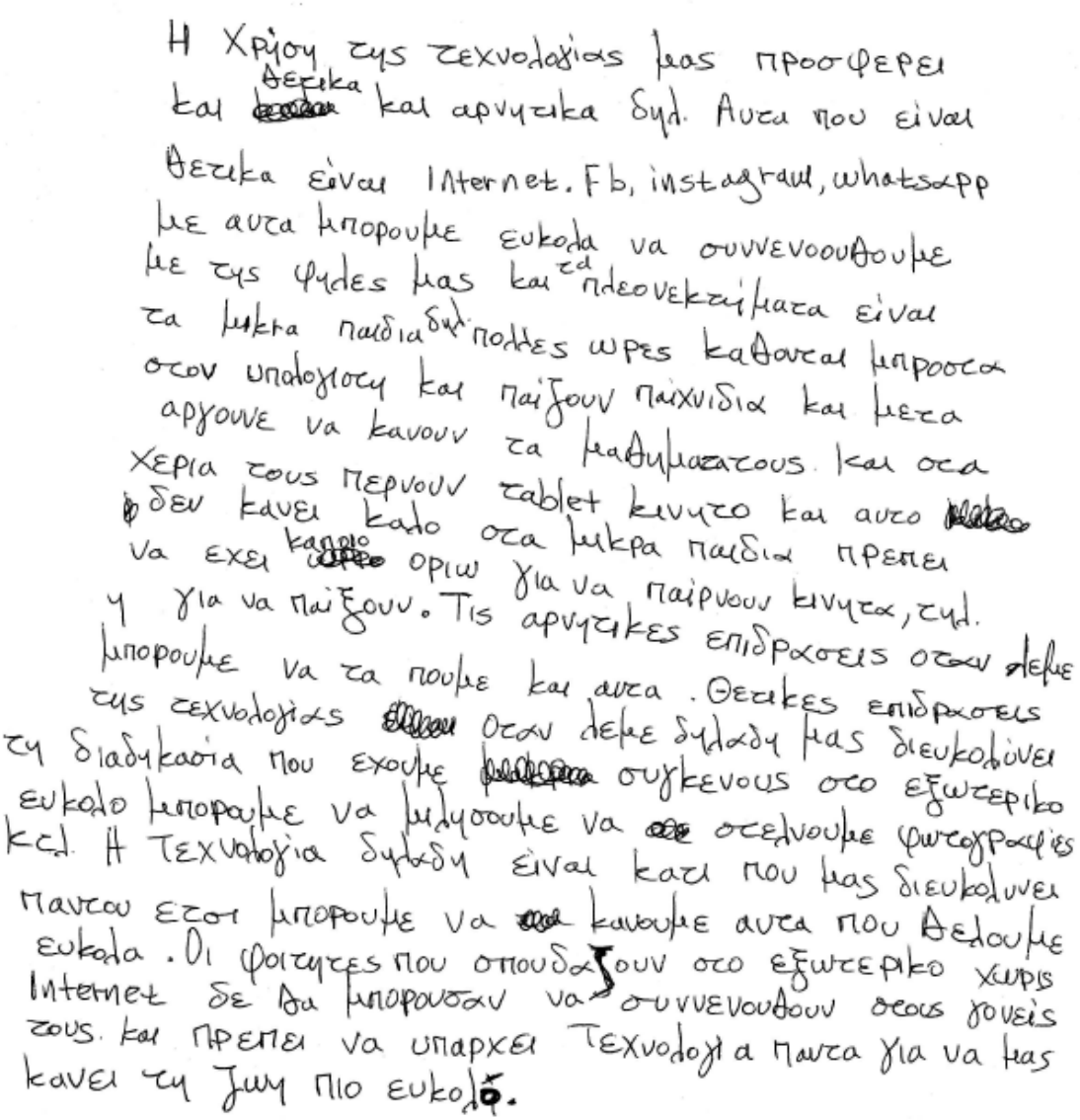
Η Τεχνολογία μας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στη καθημερινή μας ζωή. Για πχ. Τα κινητα τηλεφωνα που χρησιμοποιουμε καθημερινα και καθε ωρα μας προσφερει μια ευκολια ~~μπορουμε~~ ως παραδειγμα μπορουμε να μιλησουμε με τους φιλους μας ~~που μπορουν~~ που ζουνε στο εξωτερικο, μπορουμε να τους στειλουμε φωτογραφιες βιντεα και τραγουδια. Στις παλιοτερες εποχες ~~δεν~~ οι ανθρωποι δεν ειχαν αυτη τη τεχνολογια και δεν μπορουσαν να μιλησουν με τους φιλους τους που ζουνε στο εξωτερικο.

Αλλα η τεχνολογια οσο μας προσφερει πλεονεκτηματα μας προσφερει και μειονεκτηματα, οι ανθρωποι που δεν ξερουν να χρησιμοποιουν τις υπολογιστες καποιες φορες δεν μπορουν να βρουν δουλεια ~~εποχη~~. Γιατι σημερινες μας εποχες οι χρηση υπολογιστων ειναι ενα πλεονεκτημα για τους ανθρωπους που ξερουν να χρησιμοποιουνται αλλα οποιος δεν ξερει καποιες φορες δεν μπορει να βρει δουλεια, η να δωσουμε αλλα ενα παραδειγμα η υπερδυναμες χωρες οι οποιες ειναι η Αμερικη, η Ρωσια, ~~και~~ με την χρηση τεχνολογιας αναπτυσσονται σημερα

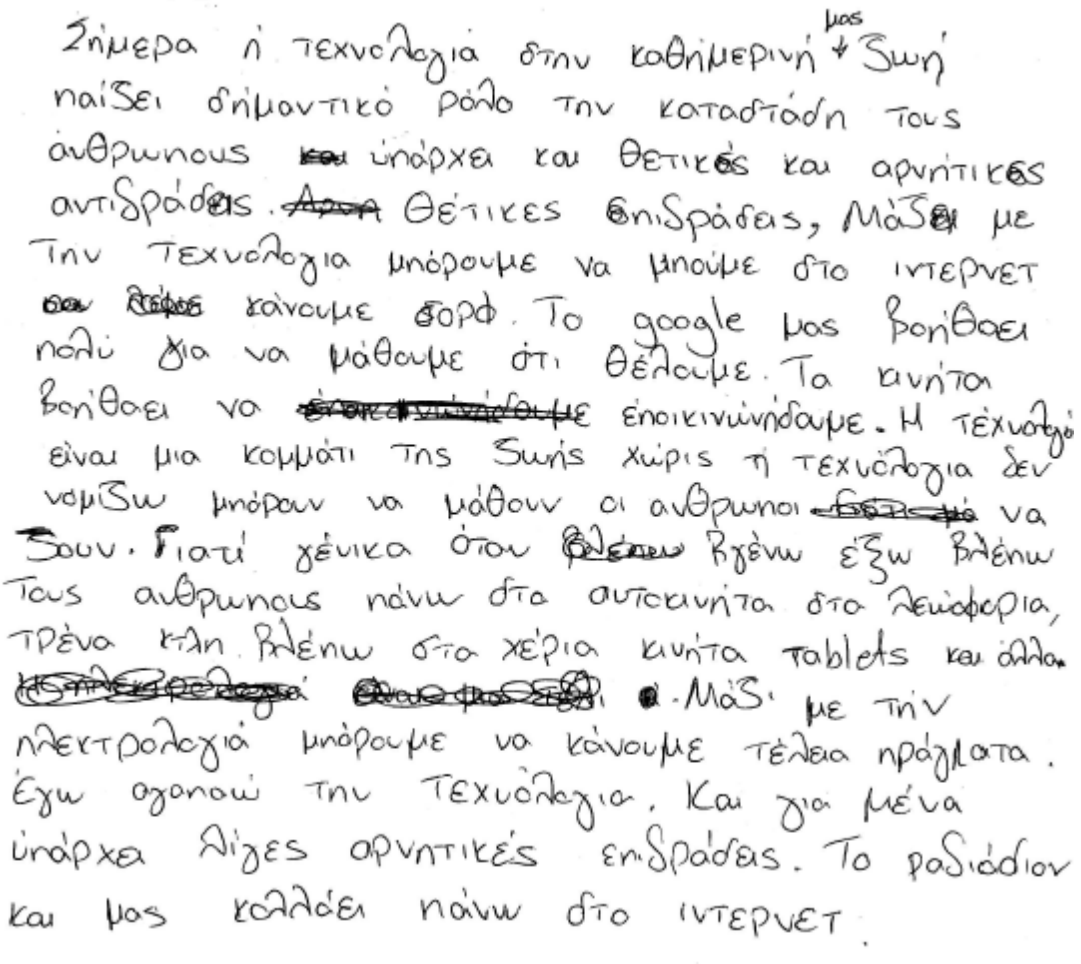
Resim 26: Kompozisyon örneği

Σαν σήμερα η τεχνολογία βρίσκεται πολύ μπροστά.
[redacted] Αυτό όμως έχει και πλεονεκτήματα
και μειονεκτήματα σε σχέση. Εγώ κατά την άποψη
μου πιστεύω πως η τεχνολογία είναι ένα παράγων
που σκοτώνει την ανθρωπότητα σκέφτομαι έτσι γιατί
βλέπω πως όλοι οι άνθρωποι πλέον όσα θέλουν το
έχουν μπροστά τους και αυτό κάνει τους ανθρώπους
να κερδίζουν εύκολα αυτό που θέλουν. [redacted]
Πιστεύω ~~δε~~ ότι δεν έπρεπε να είμασταν τόσο πολύ
μπροστά, αλλά όχι σαν τα παλιά χρόνια όπως είπα
και παραπάνω ότι έχει και μειονεκτήματα και
πλεονεκτήματα για μένα είναι ένα μειονέκτημα. η τεχνολογία
Σκέφτομαι έτσι γιατί πιστεύω πως για να κερδίζεις
κάτι πρέπει να δίνεις κάποια προσπάθεια όχι να το
βρίσκεις μπροστά σου ή να το αποκτήσεις με τα
λεφτά σου, αν δίνανε λίγοι προσπάθεια πιο πολλοί
~~Ηθ~~ Νόημα θα είχαι για εμάς τον ανθρώπους αυτές
είναι η σκέψεις μου.

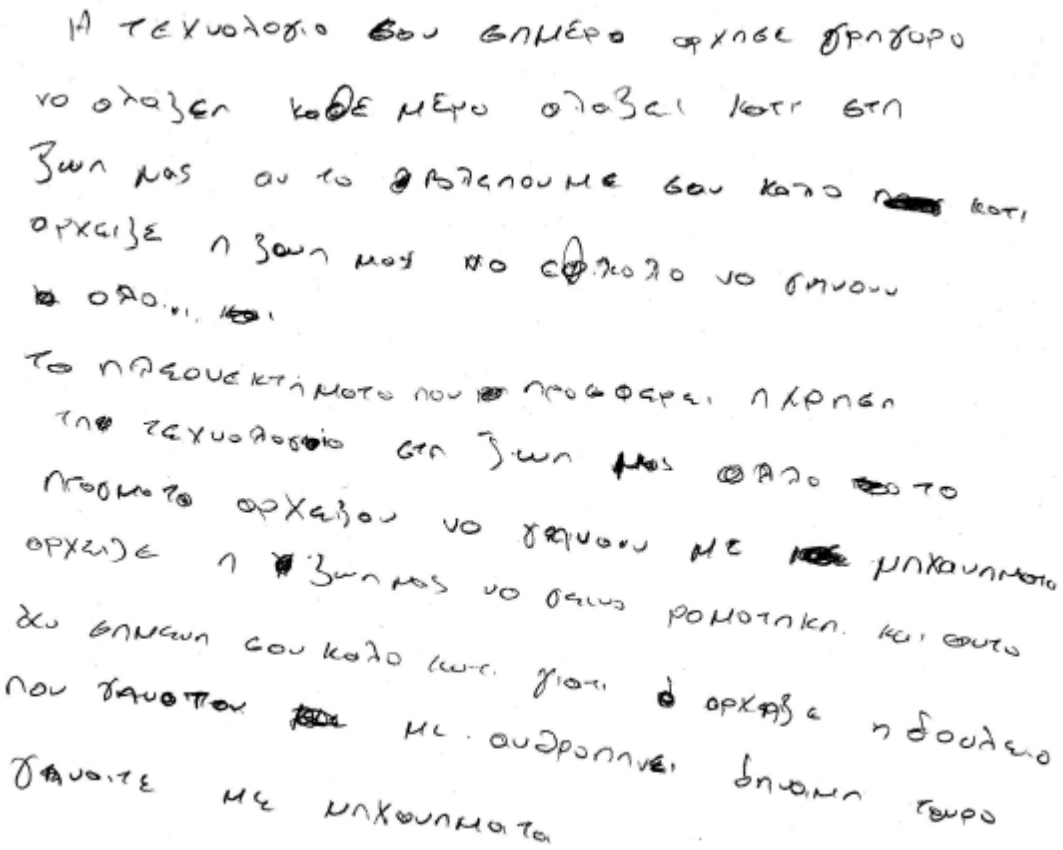
Resim 27: Kompozisyon örneği


Η Χρήση της τεχνολογίας μας προσφέρει θετικά και αρνητικά δηλ. Αυτά που είναι θετικά είναι Internet. Fb, instagram, whatsapp με αυτά μπορούμε εύκολα να συννενοούμαστε με τις φίλες μας και τα πλεονεκτήματα είναι τα μικρά παιδιά δηλ. πολλές ώρες καθόνται μπροστά στον υπολογιστή και παίζουν παιχνίδια και μετά αρχίζουν να κάνουν τα μαθήματούς. Και στα χέρια τους περνούν tablet κινητό και αυτό δεν κάνει καλό στα μικρά παιδιά πρέπει να έχει κάποιο όριο για να παίρνουν κινητά, τηλ. ή για να παίξουν. Τις αρνητικές επιδράσεις όταν λέμε μπορούμε να τα πούμε και αυτά. Θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας όταν λέμε δηλαδή μας διευκολύνει τη διαδικασία που έχουμε συγκεκριμένους στο εξωτερικό εύκολο μπορούμε να μιλήσουμε να στείλουμε φωτογραφίες κτλ. Η Τεχνολογία δηλαδή είναι κάτι που μας διευκολύνει πάντα έτσι μπορούμε να κάνουμε αυτά που θέλουμε εύκολα. Οι φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό χωρίς Internet δε θα μπορούσαν να συννενοούνται στους γονείς τους. και πρέπει να υπάρχει Τεχνολογία πάντα για να μας κάνει τη ζωή πιο εύκολη.

Resim 28: Kompozisyon örneği

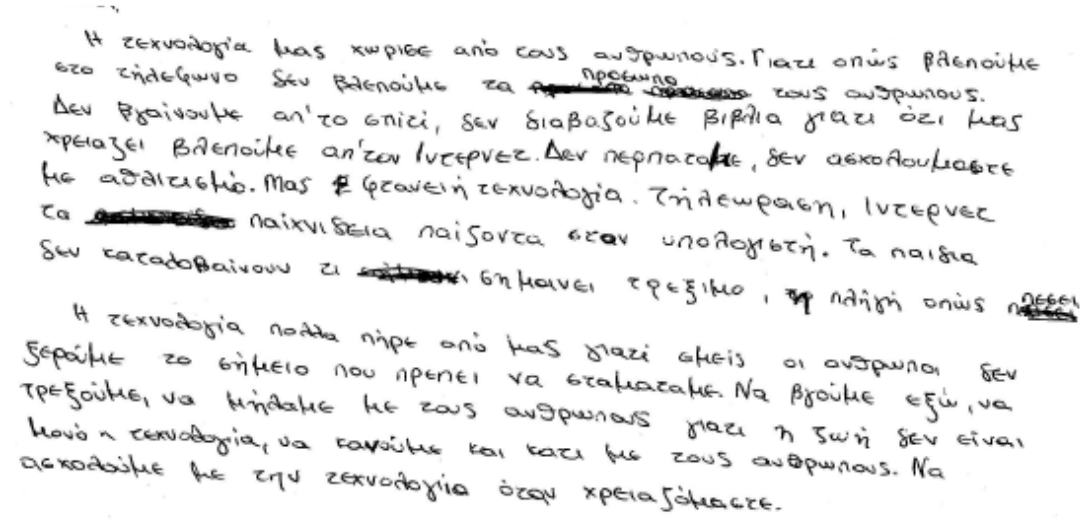

Σήμερα η τεχνολογία στην καθημερινή μας ζωή παίζει σημαντικό ρόλο την καταστάση τους ανθρωπους και υπάρχει και θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Θετικες επιδράσεις, Μάζι με την τεχνολογια μπορουμε να μπουμε στο ιντερνετ και κανουμε σορφ. Το google μας βοηθαει πολυ για να μαθουμε ότι θέλουμε. Τα κινητα βοηθαει να επικοινωνήσουμε. Η τεχνολό είναι μια κομμάτι της ζωής χωρις τη τεχνολογια δεν νομίζω μπόραν να μάθουν οι ανθρωποι να ζουν. Γιατί γενικα όταν βγένω έξω βλέπω τους ανθρωπους πάνω στα αυτοκινήτα στο λεωφορια, τρένα κλη βλέπω στα χέρια κινητα tablets και άλλα. Μάζι με την ηλεκτρολογιά μπόρουμε να κάνουμε τέλεια πράγματα. Έγω αγαπαώ την τεχνολογια. Και για μένα υπάρχει λίγες αρνητικές επιδράσεις. Το ραδιόφιον και μας καλάει πάνω στο ιντερνετ.

Resim 29: Kompozisyon örneği



Resim 30: Kompozisyon örneği

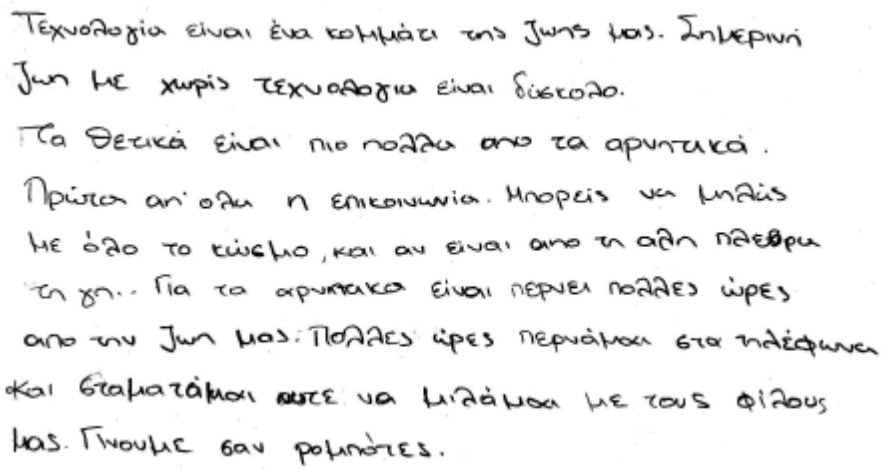
EK-6: Azınlık lisesi mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler



Η τεχνολογία μας χωρίσε από τους ανθρώπους. Γιατί οπώς βλέπουμε στο τηλεφωνο δεν βλέπουμε τα πρόσωπα τους ανθρώπους. Δεν βγαίνουμε απ'το σπίτι, δεν διαβαζούμε βιβλία γιατι όζι μας χρειαζει βλέπουμε απ'τον Ιντερνετ. Δεν περπατάμε, δεν ασκολουμαστε με αθλητισμό. Μας φτανει η τεχνολογία. Τηλεωραση, Ιντερνετ τα παιχνίδεια παιζοντα σταν υπολογιστή. Τα παιδια δεν καταλαβαινουν τι σημαινει τρεξιμο, πλήρη οπώς πρεπει

Η τεχνολογία πολλα πήρε από μας γιατι εμεις οι ανθρωποι δεν ξερούμε το σήμειο που πρεπει να σταματαμε. Να βγούμε εξώ, να τρεξούμε, να μιλαμε με τους ανθρωπους γιατι η ζωή δεν είναι μονό η τεχνολογία, να παιζούμε και τατι με τους ανθρωπους. Να ασκαδούμε με την τεχνολογία όταν χρειαζόμαστε.

Resim 31: Kompozisyon örneği

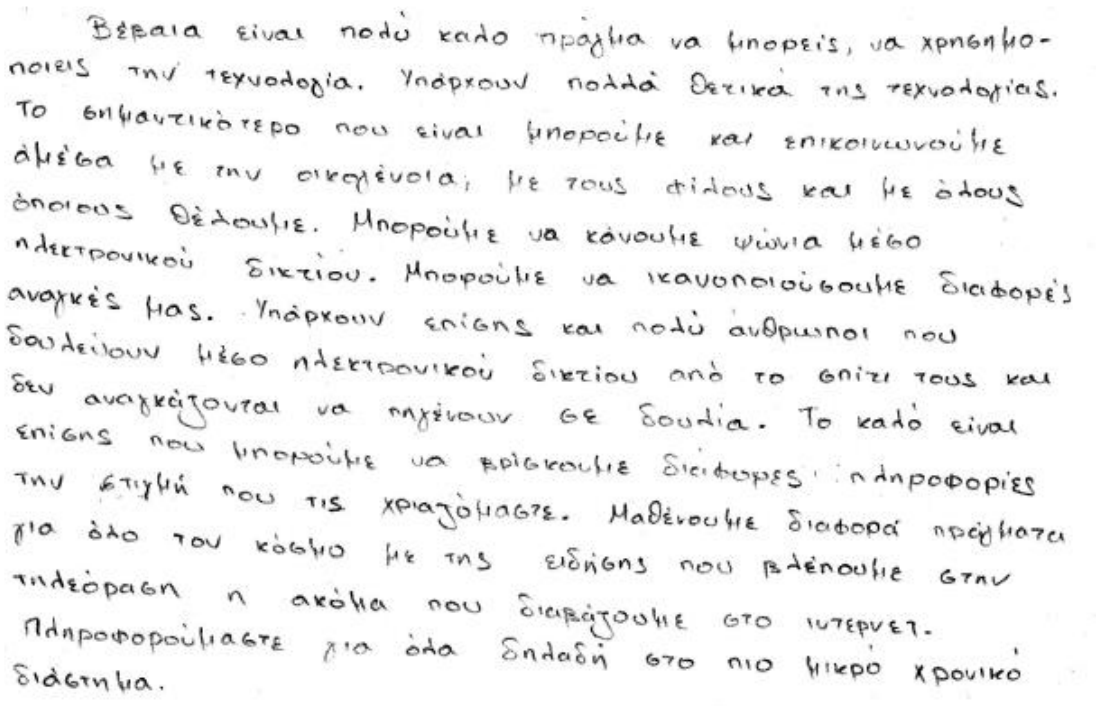


Τεχνολογία είναι ένα κομμάτι της ζωής μας. Σήμερινή ζωη με χωρίς τεχνολογία είναι δύσκολο.

Τα θετικά είναι πιο πολλά απο τα αρνητικά.

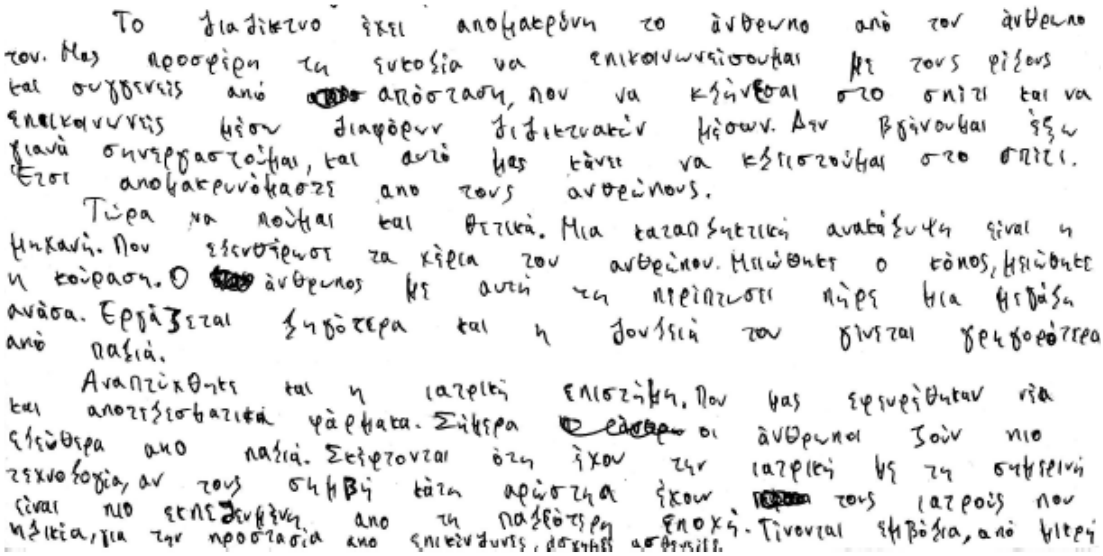
Πρώτα απ' όλα η επικοινωνία. Μπορείς να μιλάς με όλο το κόσμο, και αν είναι απο τη άλλη πλεύρα της γης.. Για τα αρνητικα είναι περνει πολλές ώρες από την ζωη μας. Πολλές ώρες περνάμε στα πλέυφωνα και σταματάμε αυτε να μιλάμε με τους φίλους μας. Γινουμε σαν ρομπότες.

Resim 32: Kompozisyon örneği



Βέβαια είναι πολύ καλό πράγμα να μπορείς, να χρησιμοποιείς την τεχνολογία. Υπάρχουν πολλά θετικά της τεχνολογίας. Το σημαντικότερο που είναι μπορούμε και επικοινωνούμε άμεσα με την οικογένεια, με τους φίλους και με άλους όπουους θέλουμε. Μπορούμε να κάνουμε ψώνια μέσο ηλεκτρονικού δικτύου. Μπορούμε να ικανοποιούσουμε διαφορές ανάγκες μας. Υπάρχουν επίσης και πολύ άνθρωποι που δουλεύουν μέσο ηλεκτρονικού δικτύου από το σπίτι τους και δεν αναγκάζονται να πηγαίνουν σε δουλία. Το καλό είναι επίσης που μπορούμε να βρίσκουμε διάφορες πληροφορίες την στιγμή που τις χρειαζόμαστε. Μαθένουμε διάφορα πράγματα για όλο τον κόσμο με της ειδήσης που βλέπουμε στην τηλεόραση η ακόμα που διαβάζουμε στο ιντερνετ. Πληροφορούμαστε για όλα δηλαδή στο πιο μικρό χρονικό διάστημα.

Resim 33: Kompozisyon örneği

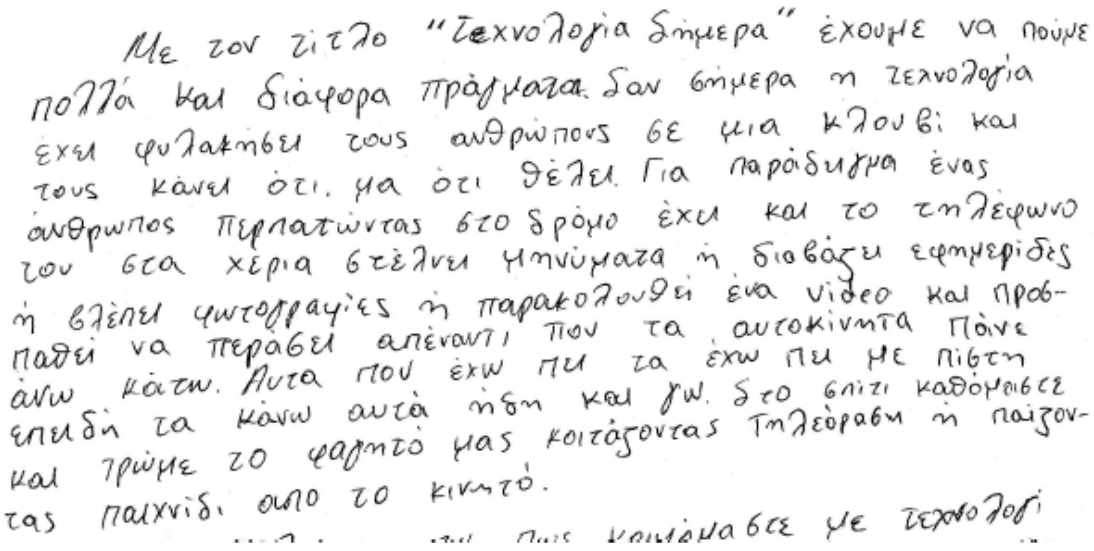


Το διαδίκτυο έχει αποξαιρώνει το άνθρωπο από τον άνθρωπο του. Μας προσφέρει τη ευκολία να επικοινωνήσουμε με τους φίλους και συγγένεις από απόσταση, που να κάθονται στο σπίτι και να επικοινωνούμε μέσω διαφόρων διαδικτυακών μέσων. Δεν βγαίνουμε έξω πιανά συναναστρεφόμαστε, και αυτό μας έχει να κλειστούμε στο σπίτι. Έτσι αποξαιρωνόμαστε από τους ανθρώπους.

Τώρα να πούμε και θετικά. Μια καταπληκτική ανακάλυψη είναι η μηχανή. Που ξεκουράζει τα χέρια του ανθρώπου. Μειώθηκε ο χρόνος, μειώθηκε η κούραση. Ο άνθρωπος με αυτή τη περίπτωση πάρε μια μεγάλη ανάσα. Εργάζεται γρηγορότερα και η δουλειά του βγαίνει φτηνότερα από παλιά.

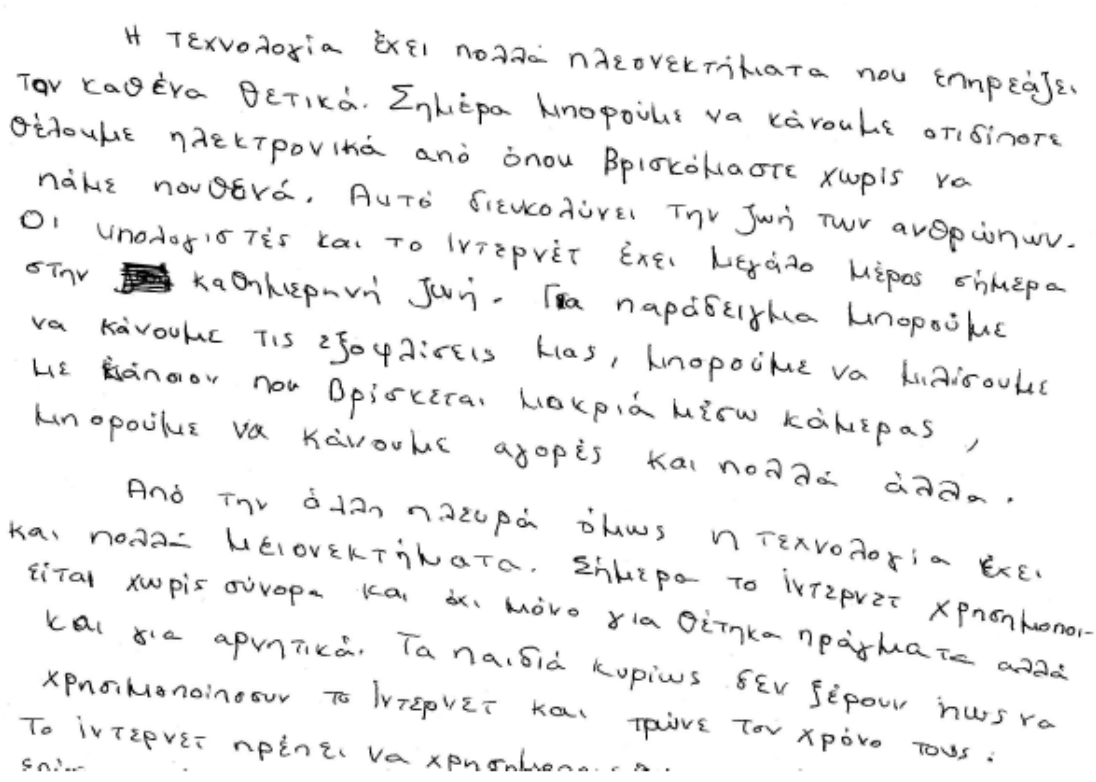
Αναπτύχθηκε και η ιατρική επιστήμη, που μας εφευρέθηκαν νέα και αποτελεσματικά φάρμακα. Σήμερα οι άνθρωποι ζουν πιο εύκολα από παλιά. Στέκονται όση χρόνο την ιατρική με τη σημερινή τεχνολογία, αν τους συμβεί κάτα αρώστια έχουν τους ιατρούς που είναι πιο εκπαιδευμένοι από τη παλιότερη εποχή. Τίνονται φάρμακα, από λίγες ημέρες, για την προστασία από επιπλοκές, δεκτικές αντιδράσεις.

Resim 34: Kompozisyon örneği



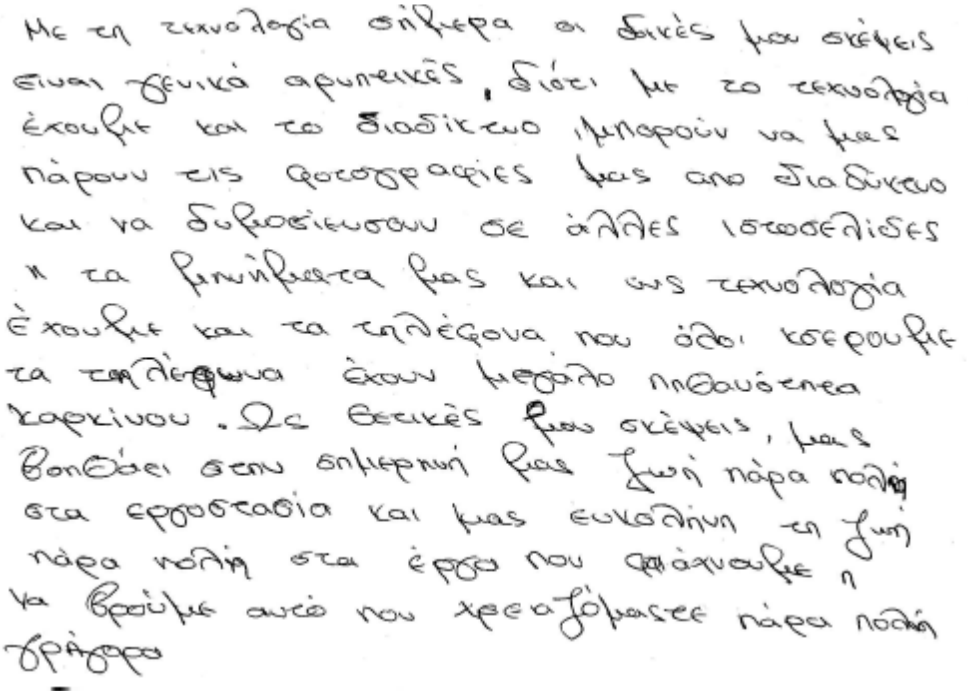
Με τον τίτλο "Τεχνολογία Σήμερα" έχουμε να πούμε πολλά και διάφορα πράγματα. Σαν σήμερα η τεχνολογία έχει φυλακήσει τους ανθρώπους σε μια κλουβί και τους κάνει ότι, μα ότι θέλει. Για παράδειγμα ένας άνθρωπος περπατώντας στο δρόμο έχει και το τηλέφωνο του στα χέρια στέλνει μηνύματα ή διαβάζει εφημερίδες ή βλέπει φωτογραφίες ή παρακολουθεί ένα νίδεο και προσπαθεί να περάσει απέναντι που τα αυτοκίνητα πάνε άνω κάτω. Αυτά που έχω πει τα έχω πει με πίστη επειδή τα κάνω αυτά ήδη και γω. Στο σπίτι καθόμαστε και τρώμε το φαγητό μας κοιτάζοντας τηλεόραση ή παίζοντας παιχνίδι σαν το κινητό.

Resim 35: Kompozisyon örneği

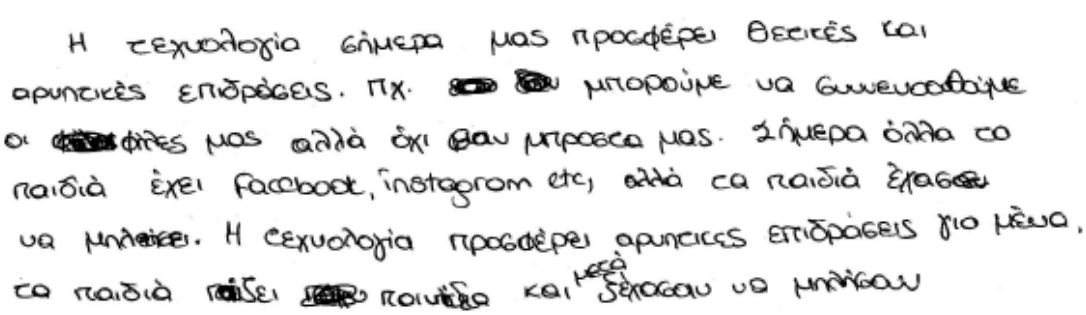


Η τεχνολογία έχει πολλά πλεονεκτήματα που επηρεάζει τον καθένα θετικά. Σήμερα μπορούμε να κάνουμε οτιδήποτε θέλουμε ηλεκτρονικά από όπου βρισκόμαστε χωρίς να πάμε πουθενά. Αυτό διευκολύνει την ζωή των ανθρώπων. Οι υπολογιστές και το ίντερνετ έχει μεγάλο μέρος σήμερα στην [redacted] καθημερινή ζωή. Για παράδειγμα μπορούμε να κάνουμε τις εξοφλήσεις μας, μπορούμε να μιλήσουμε με έναν που βρίσκεται μακριά μέσω κάμερας, μπορούμε να κάνουμε αγορές και πολλά άλλα.

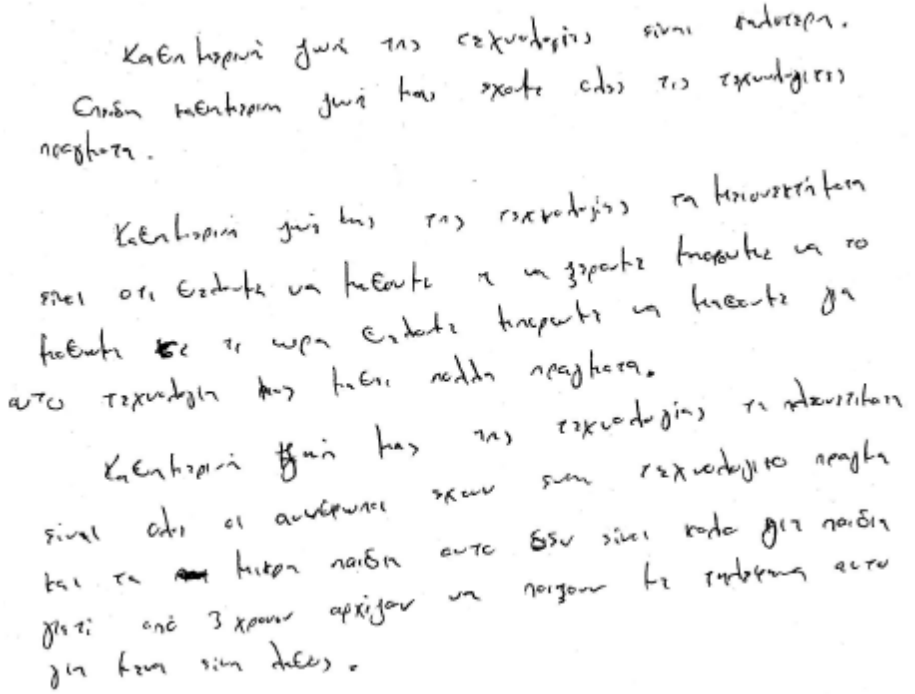
Από την άλλη πλευρά όμως η τεχνολογία έχει και πολλά μειονεκτήματα. Σήμερα το ίντερνετ χρησιμοποιείται χωρίς σύνορα και όχι μόνο για θέτηκα πράγματα αλλά και για αρνητικά. Τα παιδιά κυρίως δεν ξέρουν πως να χρησιμοποιήσουν το ίντερνετ και πρώνε τον χρόνο τους. Το ίντερνετ πρέπει να χρησιμοποιείται


Με τη τεχνολογία σήμερα οι δικές μου σκέψεις
είναι γενικά αρνητικές, διότι με το τεχνολογία
έχουμε και το διαδίκτυο μπορούν να μας
πάρουν τις φοτογραφίες μας από διαδίκτυο
και να δυμοσιευσουν σε άλλες ιστοσελίδες
ή τα βιντεάκια μας και ως τεχνολογία
έχουμε και τα τηλέφωνα που όλοι κουβουμε
τα τηλέφωνα έχουν μεγάλο πιθανότητα
καρκίνου. Ως θετικές μου σκέψεις, μας
βοηθάει στην σημερινή μας ζωή πάρα πολλή
στα εργαστάρια και μας ευκολύνει τη ζωή
πάρα πολλή στα έργα που φτιάχνουμε ή
να βρούμε αυτό που χρειαζόμαστε πάρα πολλή
γράφω

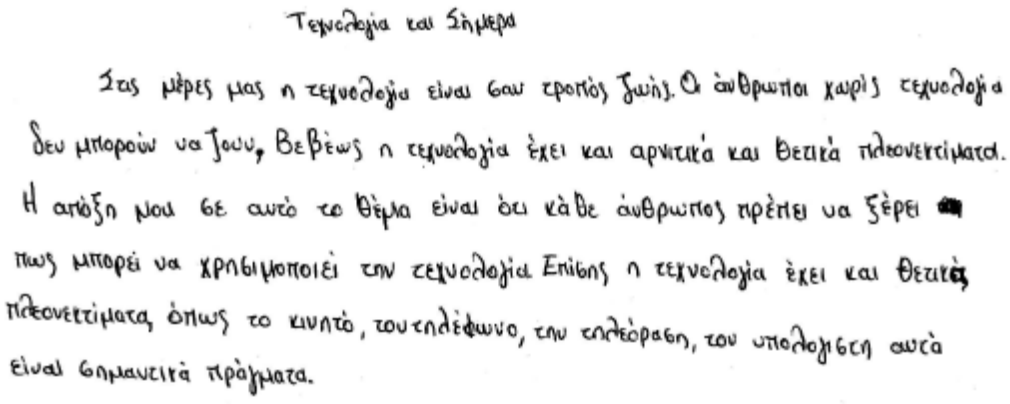
Resim 37: Kompozisyon örneği


Η τεχνολογία σήμερα μας προσφέρει θετικές και
αρνητικές επιδράσεις. Πχ. [redacted] μπορούμε να βλεπουμε
οι [redacted]φίες μας αλλά όχι από μπροστα μας. Σήμερα όλα τα
παιδιά έχει facebook, instagrom etc, αλλά τα παιδιά έχασαν
να μιλάνε. Η τεχνολογία προσφέρει αρνητικες επιδράσεις για μένα.
τα παιδιά παίζει [redacted] παιχνίδια και μετά δεν θα μπορούν

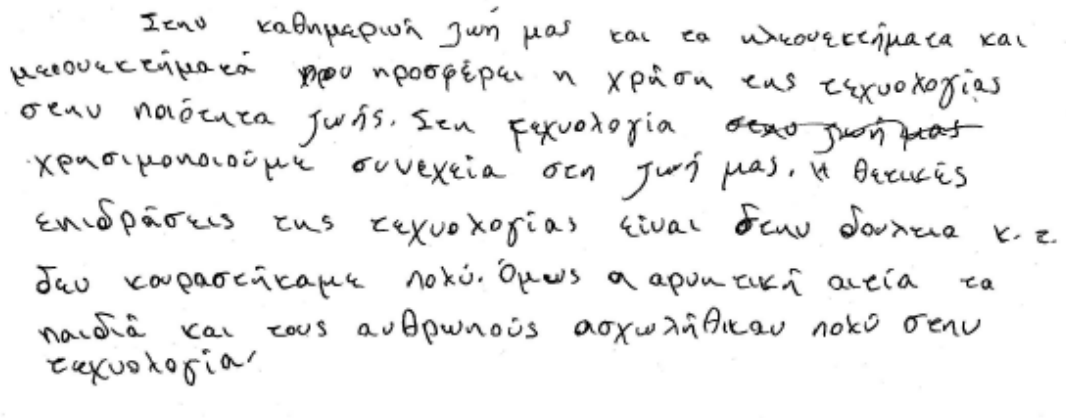
Resim 38: Kompozisyon örneği



Resim 39: Kompozisyon örneği

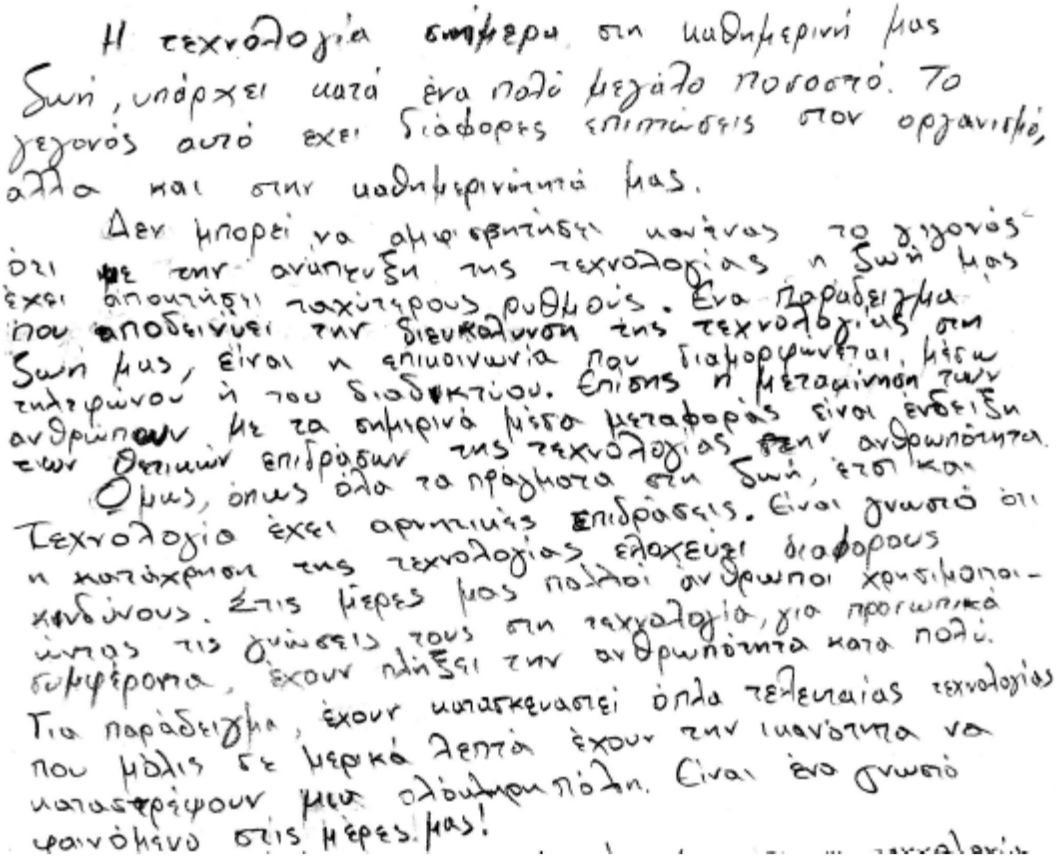


Resim 40: Kompozisyon örneği



Στην καθημερινή μας ζωή μας και τα μικρουργήματα και μεγαλουργήματα που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας στην παιδεία μας. Στη τεχνολογία ~~στην ζωή μας~~ χρησιμοποιούμε συνεχεία στη ζωή μας. Η θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας είναι δεν δουλεία κ.τ.λ. δεν καταστήκαμε λοκό. Όμως η αρνητική αιτία τα παιδιά και τους ανθρώπους ασχολήθηκαν λοκό στην τεχνολογία.

Resim 41: Kompozisyon örneği

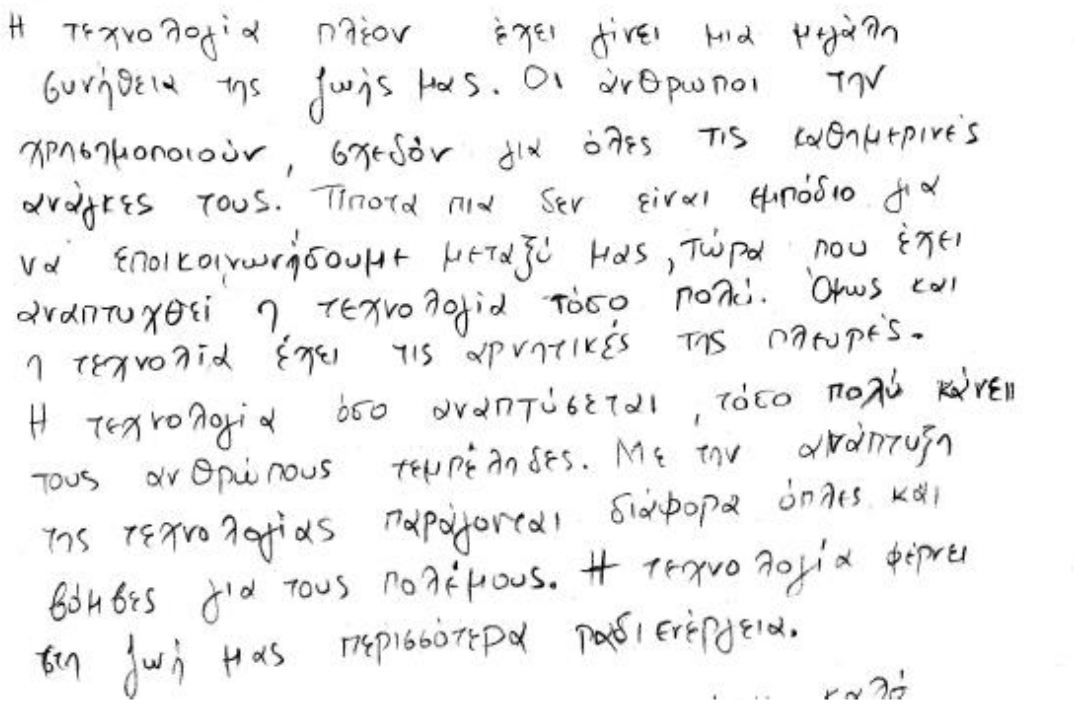


Η τεχνολογία σήμερα στη καθημερινή μας ζωή, υπάρχει κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Το γεγονός αυτό έχει διάφορες επιπτώσεις στον οργανισμό, αλλά και στην καθημερινότητά μας.

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανένας το γεγονός ότι με την ανάπτυξη της τεχνολογίας η ζωή μας έχει αποκτήσει ταχύτερους ρυθμούς. Ένα παράδειγμα που αποδεικνύει την διεύκολυνση της τεχνολογίας στη ζωή μας, είναι η επικοινωνία που διαμορφώνεται, μέσω τηλεφώνου ή του διαδικτύου. Επίσης η μετακίνηση των ανθρώπων με τα σημερινά μέσα μεταφοράς είναι ένδειξη των θετικών επιδράσεων της τεχνολογίας στην ανθρωπότητα.

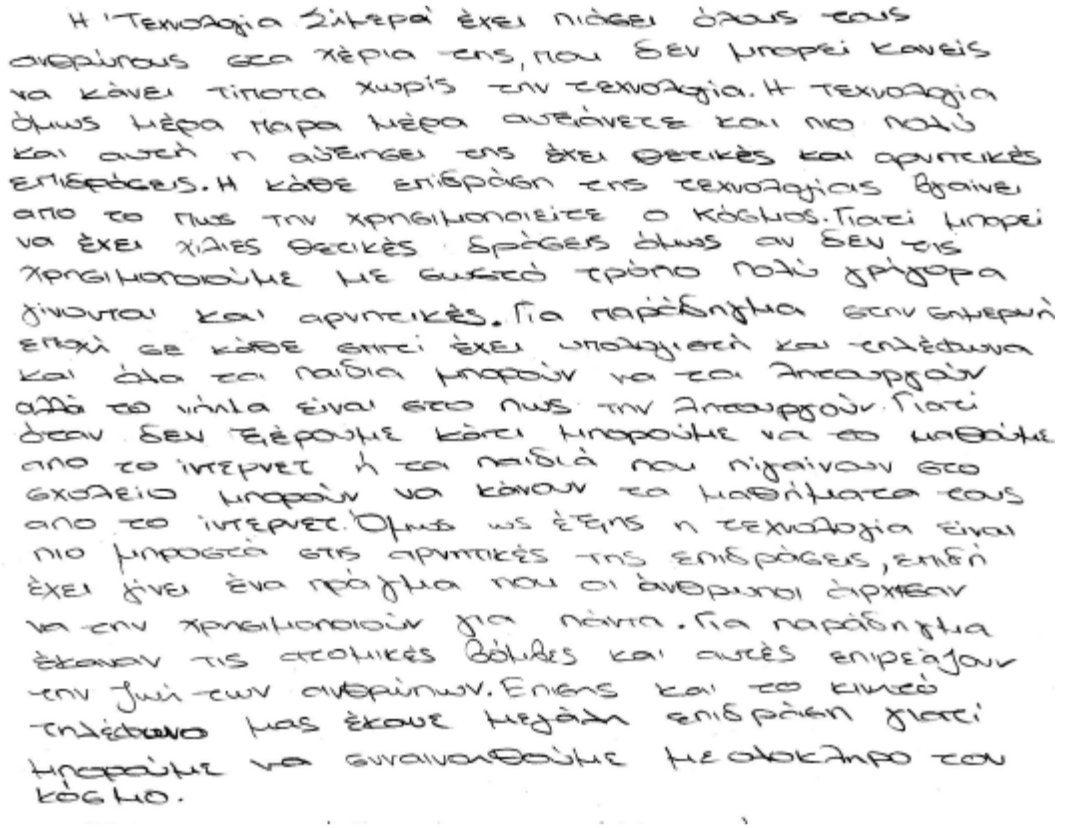
Όμως, όπως όλα τα πράγματα στη ζωή, έτσι και η τεχνολογία έχει αρνητικές επιδράσεις. Είναι γνωστό ότι η κατάχρηση της τεχνολογίας επιφέρει διάφορους κινδύνους. Στις μέρες μας πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στη τεχνολογία, για προσωπικά συμφέροντα, έχουν πλήξει την ανθρωπότητα κατά πολύ. Για παράδειγμα, έχουν κατασκευαστεί όπλα τελευταίας τεχνολογίας που μπορεί σε μερικά λεπτά έχουν την ικανότητα να καταστρέψουν μια ολόκληρη πόλη. Είναι ένα γνωστό φαινόμενο στις μέρες μας!

Resim 42: Kompozisyon örneği



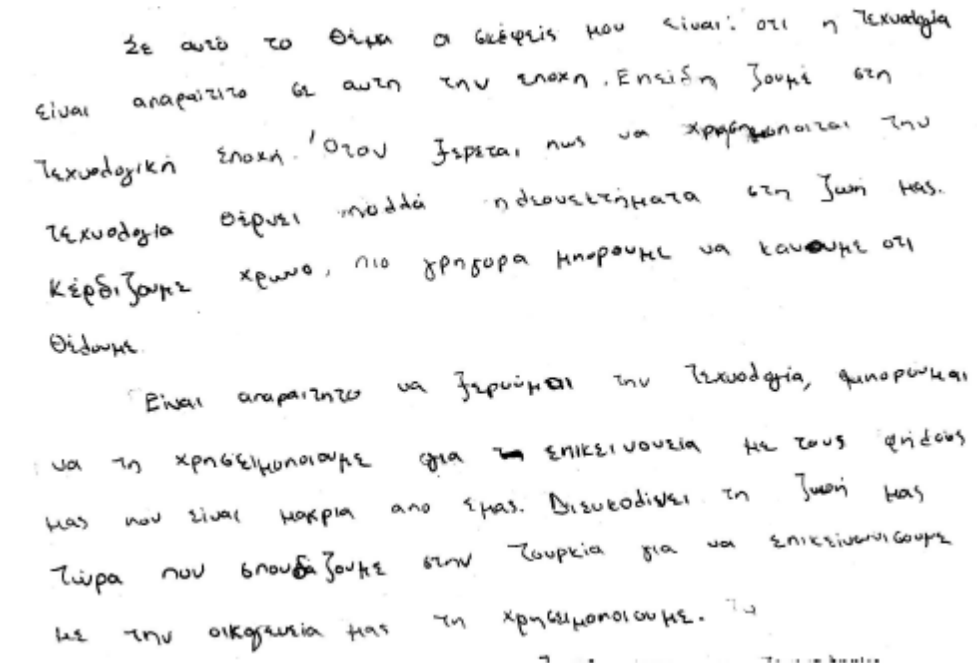
Η τεχνολογία πλέον έχει γίνει μια μεγάλη συνήθεια της ζωής μας. Οι άνθρωποι την χρησιμοποιούν, σχεδόν για όλες τις καθημερινές ανάγκες τους. Τίποτα πια δεν είναι εμπόδιο για να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας, τώρα που έχει αναπτυχθεί η τεχνολογία τόσο πολύ. Όπως και η τεχνολογία έχει τις αρνητικές της πλευρές. Η τεχνολογία όσο αναπτύσσεται, τόσο πολύ κάνει τους ανθρώπους τεμπέληδες. Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας παράγονται διάφορα όπλες και βόμβες για τους πολέμους. Η τεχνολογία φέρνει στη ζωή μας περισσότερα ραδιενέργεια.

Resim 43: Kompozisyon örneği



Η Τεχνολογία Σήμερα έχει πιάσει όλους τους ανθρώπους στα χέρια της, που δεν μπορεί κανείς να κάνει τίποτα χωρίς την τεχνολογία. Η τεχνολογία όμως μέρα παρα μέρα αυξάνεται και πιο πολύ και αυτή η αύξηση της έχει θετικές και αρνητικές επιδράσεις. Η κάθε επίδραση της τεχνολογίας βγαίνει από το πως την χρησιμοποιείτε ο κόσμος. Γιατί μπορεί να έχει χίλιες θετικές δράσεις όμως αν δεν τις χρησιμοποιούμε με σωστό τρόπο πολύ γρήγορα γίνονται και αρνητικές. Για παράδειγμα στην σημερινή εποχή σε κάθε σπίτι έχει υπολογιστή και τηλέφωνα και όλα τα παιδία μπορούν να τα λειτουργούν αλλά το πιάλα είναι στο πως την λειτουργούν. Γιατί όταν δεν ξέρουμε κάτι μπορούμε να το μαθαίνουμε από το ίντερνετ ή τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο μπορούν να κάνουν τα μαθήματα τους από το ίντερνετ. Όμως ως έτσι η τεχνολογία είναι πιο μπροστά στις αρνητικές της επιδράσεις, επειδή έχει γίνει ένα πράγμα που οι άνθρωποι άρχισαν να την χρησιμοποιούν για πάντα. Για παράδειγμα έκαναν τις ατομικές βόμβες και αυτές επηρεάζουν την ζωή των ανθρώπων. Επίσης και το κινητό τηλέφωνο μας έκανε μεγάλη επιδράση γιατί μπορούμε να συναισθανθούμε με όλκληρο τον κόσμο.

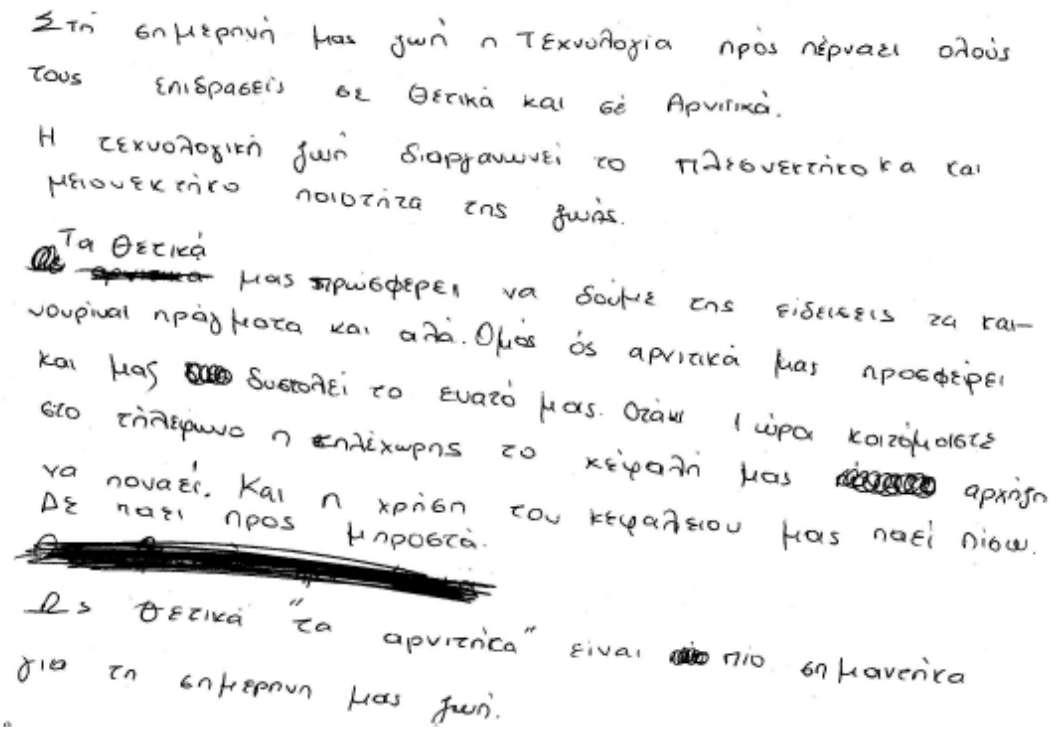
Resim 44: Kompozisyon örneği



Σε αυτό το θέμα οι σκέψεις μου είναι: ότι η Τεχνολογία είναι απαραίτητο σε αυτη την εποχη. Επειδή ζουμε στη Τεχνολογική εποχή. Όσον ξερεται πως να χρησιμοποιεται την τεχνολογία θέρμει πολλά πλεονεκτήματα στη ζωή μας. Κέρδιζουμε χρονο, πιο γρηγορα μπορουμε να κανουμε ότι θέλουμε.

Είναι απαραίτητο να ζησουμε την Τεχνολογία, φτασαμε να τη χρησιμοποιουμε για επικοινωνία με τους φιλους μας που είναι μακρια απο εμας. Διευκολύνει τη ζωή μας Τώρα που σπουδάζουμε στην Τουρκία για να επικοινωνησουμε με την οικογενεια μας τη χρησιμοποιουμε.

Resim 45: Kompozisyon örneği



Στη σημερινή μας ζωή η Τεχνολογία προς πέρνασει ολούς τους επιδράσεις σε θετικά και σε Αρνητικά.

Η τεχνολογική ζωή διαρραινει το πολιτιστικο και μειονεκτήκο ποιοτήτα της ζωής.

Τα θετικά μας προσφερει να δούμε τις ειδησεις σε καινουρια πράγματα και αλλά. Ομώς ός αρνητικά μας προσφέρει και μας δυσκολεί το ευαζό μας. Οταν ι ώρα καιζόμαστε στο τηλέφωνο η τηλεόραση το κεφαλή μας αρχήζη να πονάει. Και η χρήση του κεφαλείου μας πάει πίσω. Δε παει προς μπροστά.

Τα θετικά "τα αρνητικά" είναι πιο σημαντικά για τη σημερινη μας ζωή.

Resim 46: Kompozisyon örneği



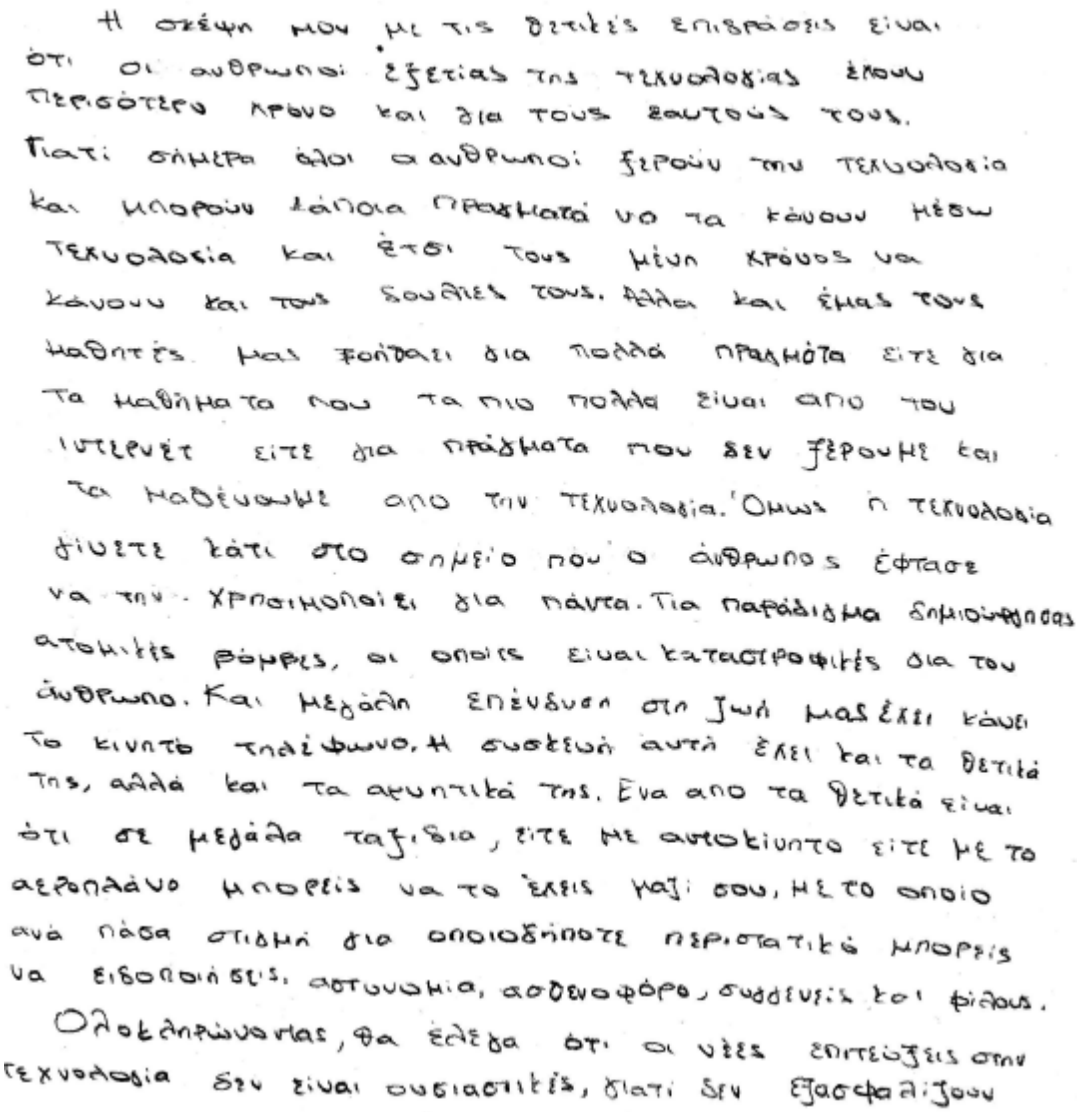
Στην σύγχρονη εποχή η τεχνολογία έχει αλλάξει πολλά. Τώρα με ένα κλικ μπορείς να κάνεις τα φώνια σου ακόμα και όταν είσαι στο σπίτι σου. Μπορείς να βρεις φίλους από όλο το κόσμο. Ακόμα και αν θέλεις μπορείς να βρεις και τους παλιούς σου φίλους που έχεται συναντήσει πολλά χρόνια πριν. Δυστυχώς με την σημερινή τεχνολογία μπορείς να κάνεις ότι θέλεις ακόμα αν είσαι και χαλαρωμένος στο κρεβάτι σου. Νομίζουν είναι θετικές επιδράσεις. Αλλά κατά την δική μου άποψη η τεχνολογία έχει περισσότερες αρνητικές επιδράσεις επειδή τώρα όλοι οι άνθρωποι έχουν αρχίσει να ασχολούνται με την τεχνολογία ακόμα και τα μικρά παιδία που δεν ξέρουν πως περνάει ο χρόνος. Όλοι έχουν αρχίσει να ασχολούνται ώστε καμία φορά ξεχνάνε που βρίσκονται αυτό είναι πολλά επικίνδυνο και δίνει πολλοί κακό στους ανθρώπους. Αλλά δεν μπορούμε να καταλάβουμε πόσο μας επηρεάζει την ζωή μας. Μπορεί ακόμα και να μας πάει μέχρι και το θάνατο. Πρέπει

Resim 47: Kompozisyon örneği

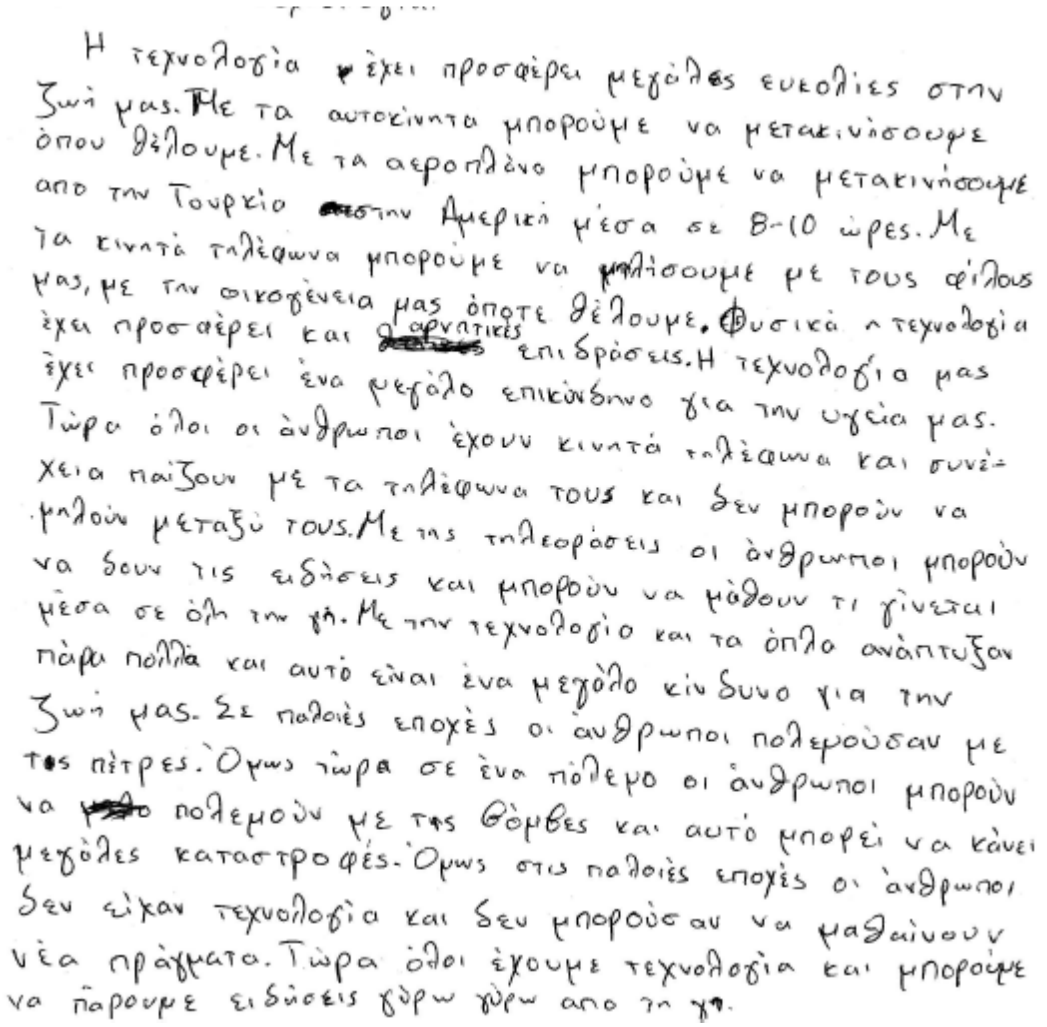
παράδο που οι άνθρωποι ξέρουν ότι μας κάνει [redacted] κακό
στην υγεία το χρησιμοποιούνται. Με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια
πάρα πολλά μικρά παιδια φοράνε γυαλιά. Εγώ δεν το βρίσκω
δικαίωμα αυτό. Χρόνια πριν ένα παιδάκι που έχει χρησιμοποιήσει τόσο
πολλές φορές το ποντίκι του υπολογιστή (mouse) έχει καλλιεργήσει το
δάχτυλο του. Εδώ το θετικό πράγμα είναι ότι [redacted] έχει χρησιμο-
ποιήσει τη τεχνολογία για άσχετα πράγματα και πολλές φορές.
Η τεχνολογία δεν είναι κάτι που μας αναγκάζεται να τη χρησι-
μοποιήσουμε πολλές φορές. [redacted] Μας κάνει κακό και
στην υγεία αλλά και στην πρωτοπική μας ζωή.

Τέλος, θέλω να τονίσω ότι η τεχνολογία είναι ένα πράγμα
που μας ευκολύνει τη ζωή, όπως την ίδια στιγμή μπορεί και να μας
τη δυσκολεύει. [redacted] Ζούμε σε έναν πλανήτη που είναι σαν παράδεισος
[redacted] Ήλιο την καλλιεργούμε χρησιμοποιούντας πολύ την
τεχνολογία. Και να μην ξεχνάμε ότι κάθε πράγμα είναι καλό στα
όρια, και η τεχνολογία!

Resim 48: Kompozisyon örneği

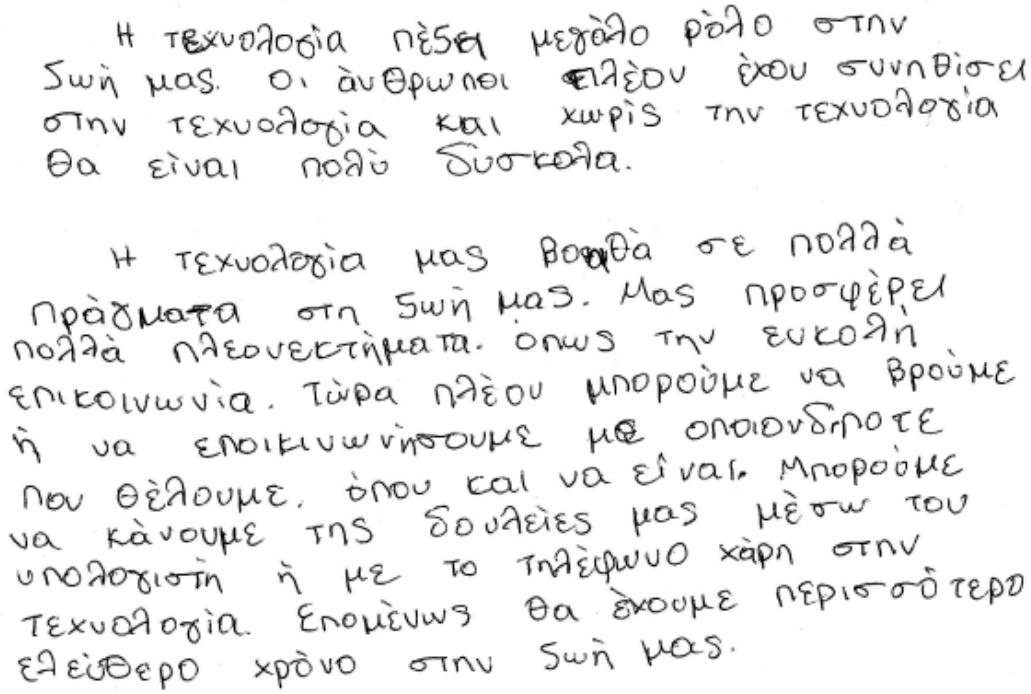

Η σκέψη μου με τις θετικές επιδράσεις είναι
ότι οι ανθρωποι εξετιας της τεχνολογίας έχουν
περισότερο χρονο και για τους εαυτούς τους.
Γιατι σήμερα όλοι οι ανθρωποι ξερούν την τεχνολογία
και μπορούν κάποια πραγματα να τα κάνουν μέσω
τεχνολογία και έτσι τους μένη κρόνος να
κάνουν και τους δουλειές τους. Αλλα και έμας τους
μαθητές μας βοήθαει για πολλά πραγμάτα είτε για
τα μαθήματα που τα πιο πολλα είναι απο του
ίντερνέτ είτε για πράγματα που δεν ξέρουμε και
τα μαθένουμε απο την τεχνολογία. Όμως η τεχνολογία
γίνετε κάτι στο σημείο που ο άνθρωπος έφτασε
να την χρησιμοποιεί για πάντα. Τια παράδιγμα δημιουργούμε
ατομικές βόμβες, οι οποίες είναι καταστροφικές για τον
άνθρωπο. Και μεγάλη επένδυση στη ζωή μας έχει κάνει
το κινητό τηλέφωνο. Η συσκευή αυτή έχει και τα θετικά
της, αλλά και τα αρνητικά της. Ένα απο τα θετικά είναι
ότι σε μεγάλα ταξίδια, είτε με αυτοκίνητο είτε με το
αεροπλάνο μπορείς να το έχεις μαζί σου, με το οποίο
ανά πάσα στιγμή για οποιοδήποτε περιστατικό μπορείς
να ειδοποιήσεις, αστυνομία, ασθενοφόρο, συγγενείς και φίλους.
Ολοκληρώνοντας, θα έλεγα ότι οι νέες επιτεύξεις στην
τεχνολογία δεν είναι ουσιαστικές, γιατί δεν εξασφαλίζουν

Resim 49: Kompozisyon örneği



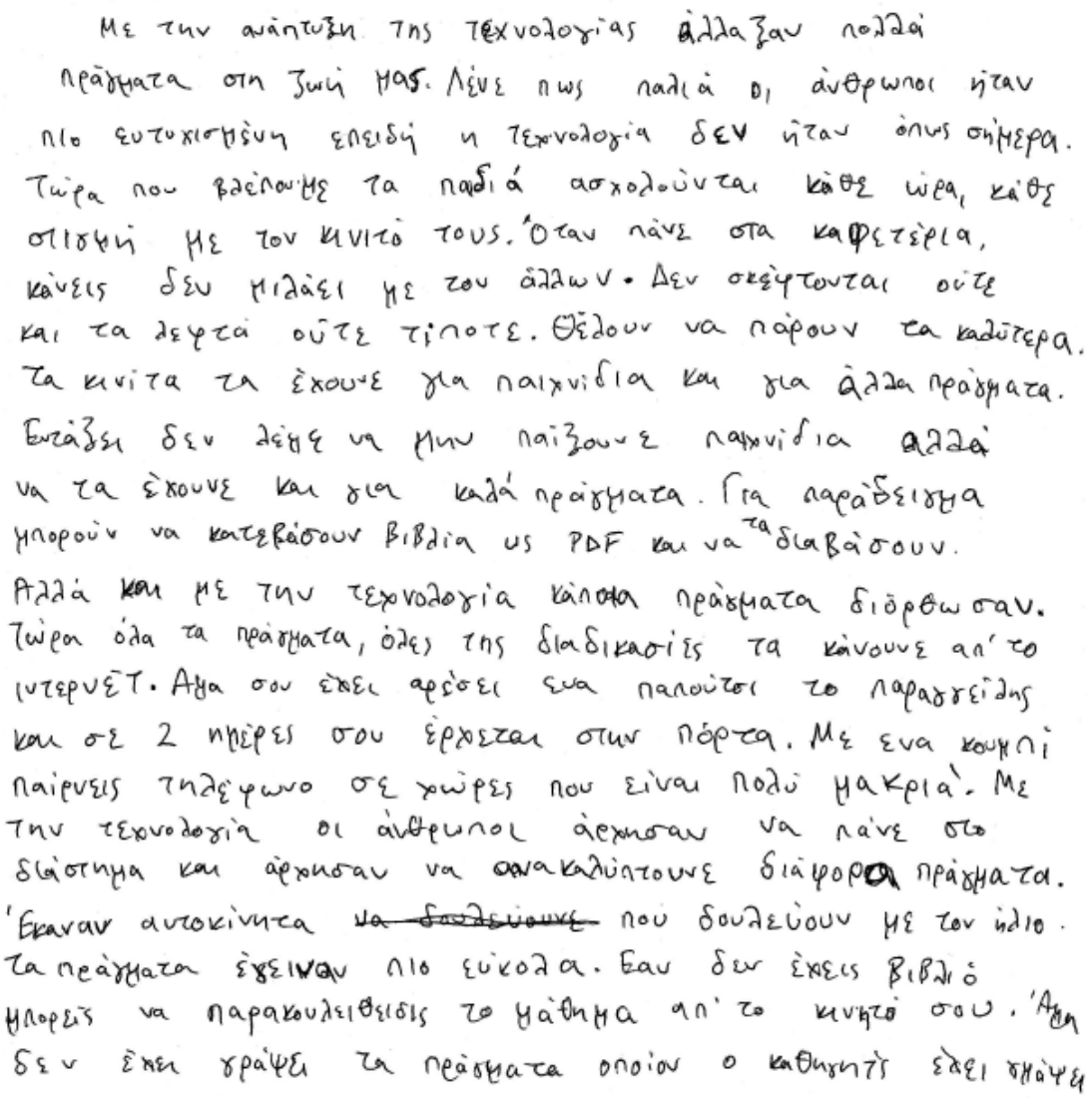
Η τεχνολογία έχει προσφέρει μεγάλες ευκολίες στην ζωή μας. Με τα αυτοκίνητα μπορούμε να μετακινήσουμε όπου θέλουμε. Με τα αεροπλάνο μπορούμε να μετακινήσουμε απο την Τουρκία στην Αμερική μέσα σε 8-10 ώρες. Με τα κινητά τηλέφωνα μπορούμε να μιλήσουμε με τους φίλους μας, με την οικογένεια μας όποτε θέλουμε. Φυσικά η τεχνολογία έχει προσφέρει και αρνητικές επιδράσεις. Η τεχνολογία μας έχει προσφέρει ένα μεγάλο επικίνδυνο για την υγεία μας. Τώρα όλοι οι άνθρωποι έχουν κινητά τηλέφωνα και συνέχεια παίζουν με τα τηλέφωνα τους και δεν μπορούν να μιλούν μεταξύ τους. Με τις τηλεοράσεις οι άνθρωποι μπορούν να δουν τις ειδήσεις και μπορούν να μάθουν τι γίνεται μέσα σε όλη την γη. Με την τεχνολογία και τα όπλα ανάπτυξαν πάρα πολλά και αυτό είναι ένα μεγάλο κίνδυνο για την ζωή μας. Σε παλιές εποχές οι άνθρωποι πολεμούσαν με τις πέτρες. Όμως τώρα σε ένα πόλεμο οι άνθρωποι μπορούν να πολεμούν με τις βόμβες και αυτό μπορεί να κάνει μεγάλες καταστροφές. Όμως στις παλιές εποχές οι άνθρωποι δεν είχαν τεχνολογία και δεν μπορούσαν να μαθαίνουν νέα πράγματα. Τώρα όλοι έχουμε τεχνολογία και μπορούμε να πάρουμε ειδήσεις γύρω γύρω απο τη γη.

Resim 50: Kompozisyon örneği

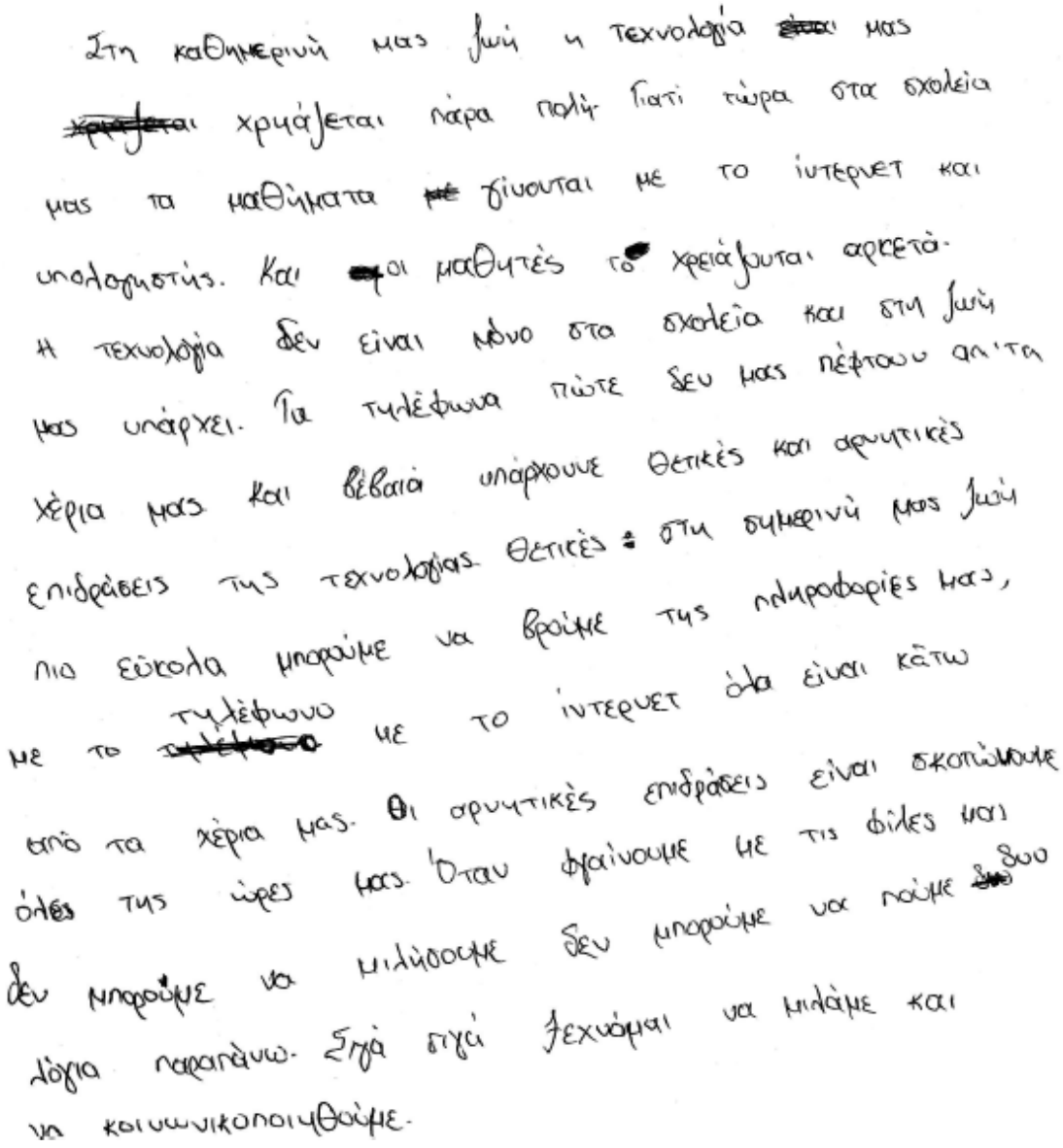

Η τεχνολογία παίζει μεγάλο ρόλο στην ζωή μας. Οι άνθρωποι πλέον έχουν συνηθίσει στην τεχνολογία και χωρίς την τεχνολογία θα είναι πολύ δύσκολα.

Η τεχνολογία μας βοηθά σε πολλά πράγματα στη ζωή μας. Μας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. όπως την εύκολη επικοινωνία. Τώρα πλέον μπορούμε να βρούμε ή να επικοινωνήσουμε με οποιονδήποτε που θέλουμε. όπου και να είναι. Μπορούμε να κάνουμε της δουλειές μας μέσω του υπολογιστή ή με το τηλέφωνο χάρη στην τεχνολογία. Επομένως θα έχουμε περισσότερο ελεύθερο χρόνο στην ζωή μας.

Resim 51: Kompozisyon örneği


Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας άλλαξαν πολλά πράγματα στη ζωή μας. Λένε πως παλιά οι άνθρωποι ήταν πιο ευτυχισμένη επειδή η τεχνολογία δεν ήταν όπως σήμερα. Τώρα που βλέπω τα παιδιά ασχολούνται κάθε ώρα, κάθε στιγμή με τον κινητό τους. Όταν πάνε στα καφετέρια, κάνεις δεν μιλάει με τον άλλων. Δεν σκέφτονται ούτε και τα λεφτά ούτε τίποτε. Θέλουν να πάρουν τα καλύτερα. Τα κινητα τα έχουνε για παιχνίδια και για άλλα πράγματα. Ενταξει δεν λέω να μην παίζουνε παιχνίδια αλλά να τα έχουνε και για καλά πράγματα. Για παράδειγμα μπορούν να κατεβάσουν βιβλία ως PDF και να τα διαβάσουν. Αλλά και με την τεχνολογία κάποια πράγματα διόρθωσαν. Τώρα όλα τα πράγματα, όλες τις διαδικασίες τα κάνουνε απ' το ιντερνέτ. Αμα σου έχει αρέσει ενα παλούτσι το παραγγείλης και σε 2 ημέρες σου έρχεται στην πόρτα. Με ενα κουμπί παίρνεις τηλέφωνο σε χώρες που είναι πολύ μακρια. Με την τεχνολογία οι άνθρωποι άρχισαν να πάνε στο διάστημα και άρχισαν να ~~ανακαλύπτουνε~~ διάφορα πράγματα. Έκαναν αυτοκίνητα ~~να δουλεύουνε~~ που δουλεύουν με τον ήλιο. Τα πράγματα έγιναν πιο εύκολα. Εαν δεν έχεις βιβλίο μπορείς να παρακολουθείσεις το μάθημα απ' το κινητό σου. Άμα δεν έχει γράψει τα πράγματα οποίον ο καθηγητής έχει γράψει

Resim 52: Kompozisyon örneği



Resim 53: Kompozisyon örneği

Η τεχνολογία άλλαξε την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας και έφερε επαναστατικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής μας. Τώρα με ένα κλικ μπορείς να κάνεις τα ψώνια σου ακόμα και όταν είσαι στο σπίτι σου. Πλέον και όλοι έχουν γίνει φίλοι με όλο τον κόσμο μέσω της τεχνολογίας.

Η τεχνολογία όμως προκάλεσε και αρνητά προβλήματα στους ανθρώπους. Καταρχάς, ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική ισορροπία του ατόμου.

Η επιστήμη και η τεχνολογία εξελίχθηκαν ραγδαία στην σύγχρονη εποχή. Αξιοποιώντας τις γνώσεις του παρελθόντος, ο άνθρωπος προχώρησε σε νέες ανακαλύψεις και εφευρέσεις που προκάλεσαν ριζικές αλλαγές σ'όλους τους τομείς της ζωής. Η εξέλιξη αυτή στάθηκε ενεργητική για τον άνθρωπο ταυτόχρονα όμως η μη ορθή χρήση της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας έχει προκαλέσει ποικίλους κινδύνους για την ανθρώπινη ζωή και το μέλλον μοιάζει σκοτεινό.

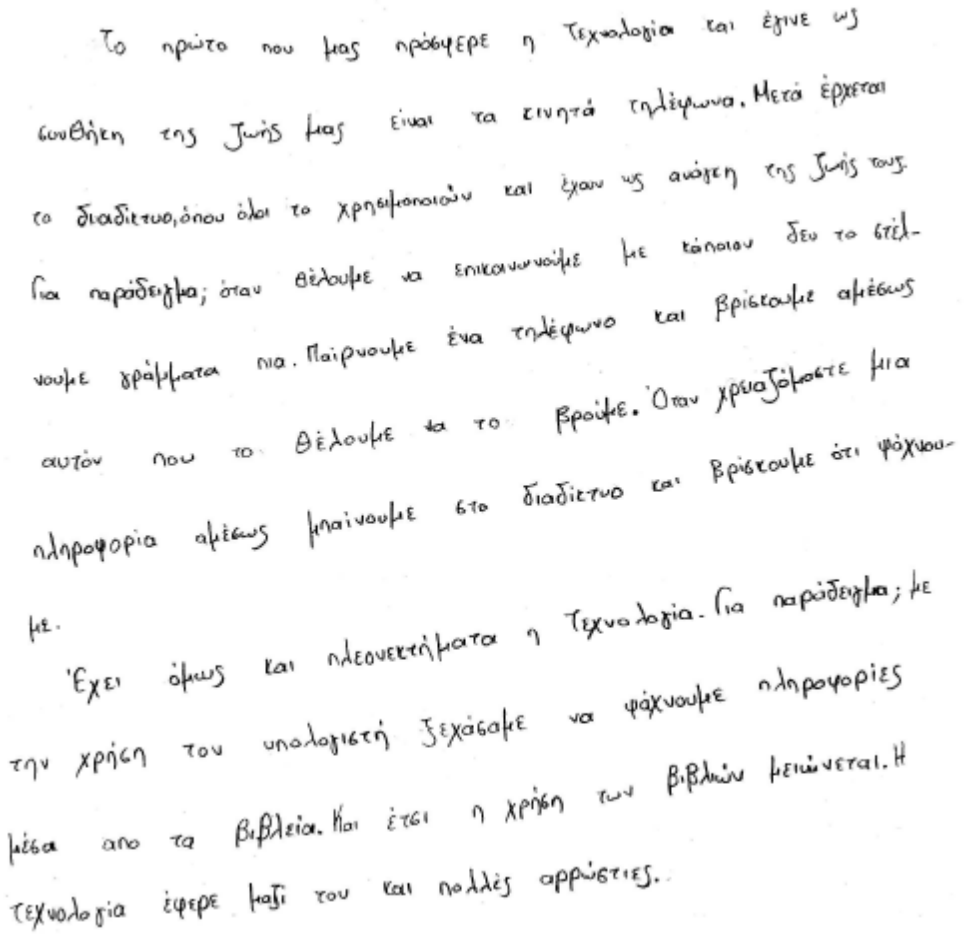
Resim 54: Kompozisyon örneği

Η τεχνολογία είναι κάτι που χρειάζεται στην ζωή των ανθρώπων. Η τεχνολογία έδωσε νέες δυνατότητες στον άνθρωπο, ο οποίος τις χρησιμοποίησε θετικά κι αρνητικά.

Πρώτα να πούμε τα θετικά μέρη της τεχνολογίας. Οι ανθρώποι έχουν πιο ελεύθερο χρόνο εξαιτίας της τεχνολογίας. Μπορούν να επικοινωνήσουμε με τους φίλους η συγγενείς που είναι μακριά. Επίσης αναπτύχθηκε και η ιατρική επιστήμη. Ακόμα και στο νοσοκομείο μέσω internet κλείνουν ραντεβού. Σήμερα ο άνθρωπος μέσω internet μπορεί να τα κάνει όλα.

Όμως έχει και αρνητικά μέρη. Συγκεκριμένα θέλω να πω ότι ο άνθρωπος έχρασε στο σημείο να τη χρησιμοποιεί συνέχεια. Και αυτό σημαίνει ραδιενέργεια που καταστρέφει τον ανθρώπο. Το μικρά παιδιά τώρα συνέχεια ασχολούνται με την τεχνολογία. Από κινητό ή υπολογιστή παίζουν παιχνίδια. Δεν βγαίνουν έξω, δεν κάνουν παρέα με τους φίλους τους. Και εμείς έτσι είμαστε π.χ. όταν βγαίνουμε με τις φίλες μου έξω ο καθένας είναι στο κινητό του, δεν μιλάμε, δεν λέμε και κάτι.

Resim 55: Kompozisyon örneği

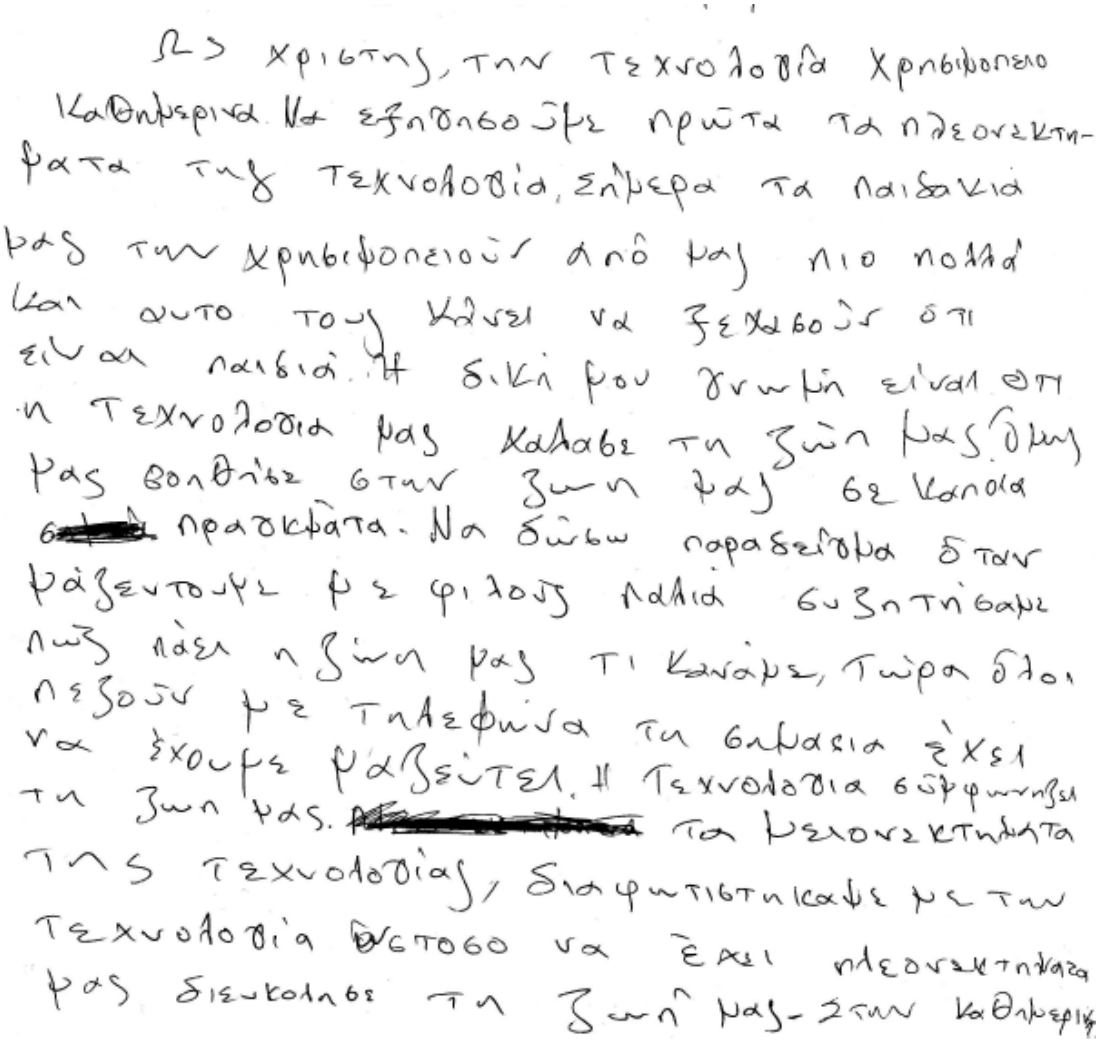


Το πρώτο που μας πρόσφερε η τεχνολογία και έγινε μια συνήθεια της ζωής μας είναι τα κινητά τηλέφωνα. Μετά έρχεται το διαδίκτυο, όπου όλοι το χρησιμοποιούν και έχουν μια ανάγκη της ζωής τους. Για παράδειγμα; όταν θέλουμε να επικοινωνούμε με κάποιον δεν το στέλνουμε γράμματα πια. Παίρνουμε ένα τηλέφωνο και βρίσκουμε αμέσως αυτόν που το θέλουμε και το βρούμε. Όταν χρειαζόμαστε μια πληροφορία αμέσως μπαίνουμε στο διαδίκτυο και βρίσκουμε ότι ψάχνουμε.

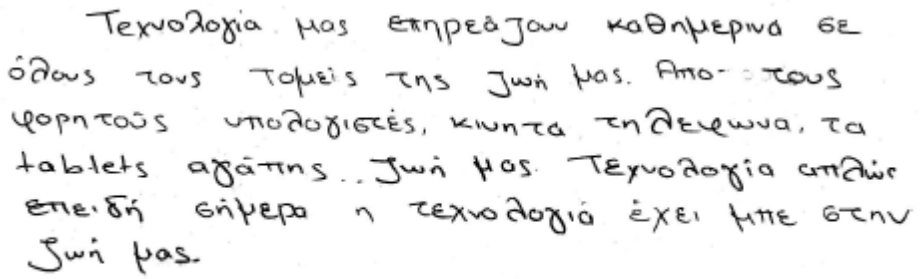
Έχει όμως και πλεονεκτήματα η τεχνολογία. Για παράδειγμα; με την χρήση του υπολογιστή ξεχάσαμε να ψάχνουμε πληροφορίες μέσα από τα βιβλία. Και έτσι η χρήση των βιβλίων μειώνεται. Η τεχνολογία έφερε μαζί του και πολλές αρρώστιες.

Resim 56: Kompozisyon örneği

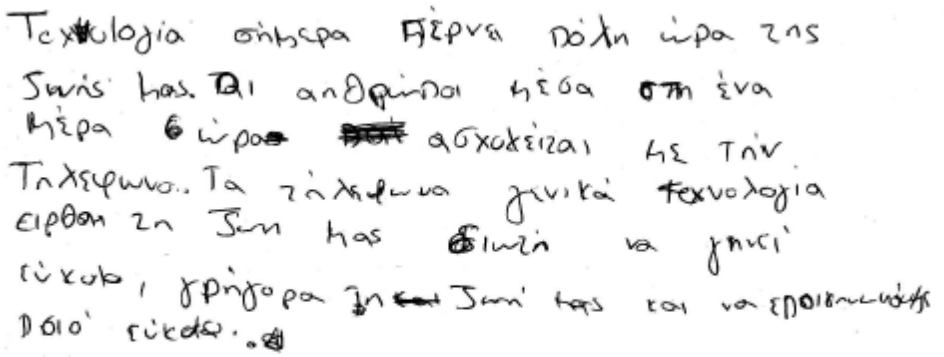
EK-7: Medrese mezunu öğrencilerin kompozisyonlarından örnek kesitler



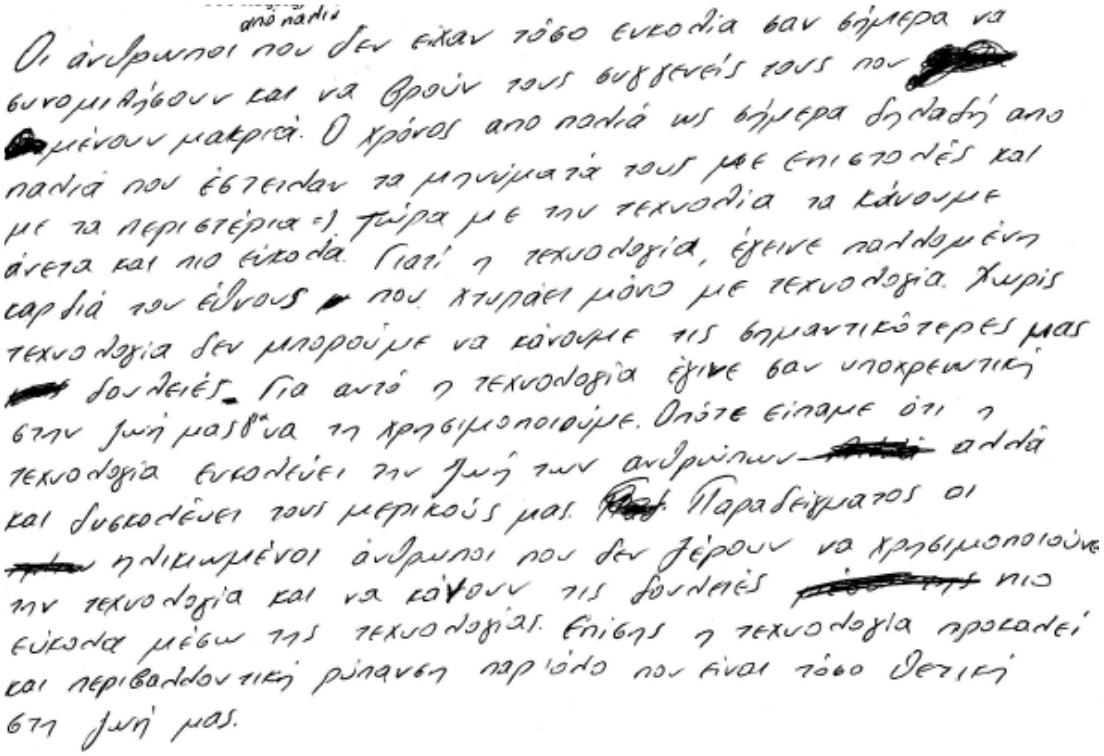
Resim 57: Kompozisyon örneği



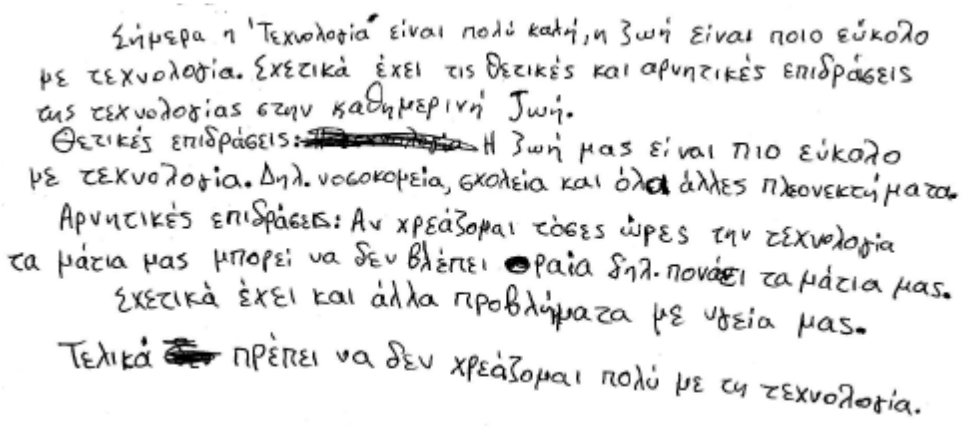
Resim 58: Kompozisyon örneği



Resim 59: Kompozisyon örneği

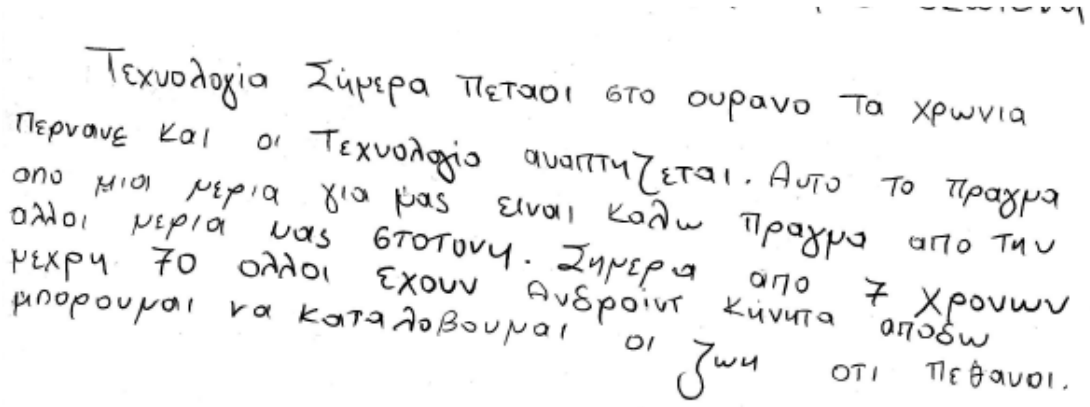


Resim 60: Kompozisyon örneği



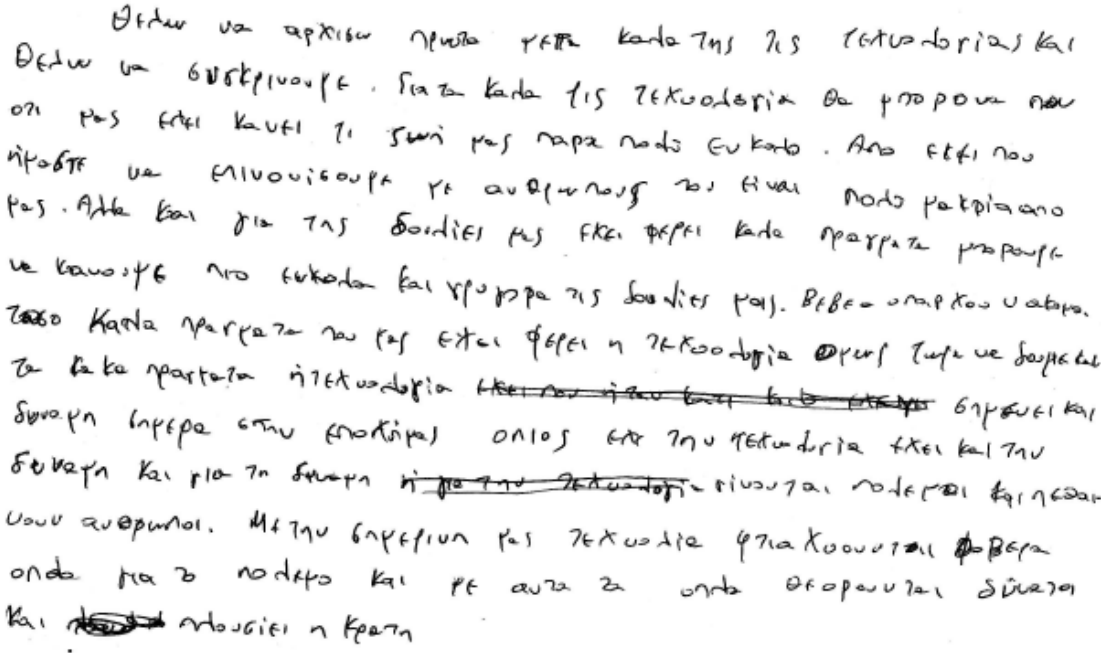
Σήμερα η 'Τεχνολογία' είναι πολύ καλή, η ζωή είναι ποιο εύκολο με τεχνολογία. Σχετικά έχει τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή.
Θετικές επιδράσεις: [redacted] Η ζωή μας είναι πιο εύκολο με τεχνολογία. Δηλ. νοσοκομεία, σχολεία και όλα άλλες πλεονεκτήματα.
Αρνητικές επιδράσεις: Αν χρεάζομαι τόσες ώρες την τεχνολογία τα μάτια μας μπορεί να δεν βλέπει [redacted] ραία δηλ. πονάει τα μάτια μας.
Σχετικά έχει και άλλα προβλήματα με υγεία μας.
Τελικά [redacted] πρέπει να δεν χρεάζομαι πολύ με τη τεχνολογία.

Resim 61: Kompozisyon örneği

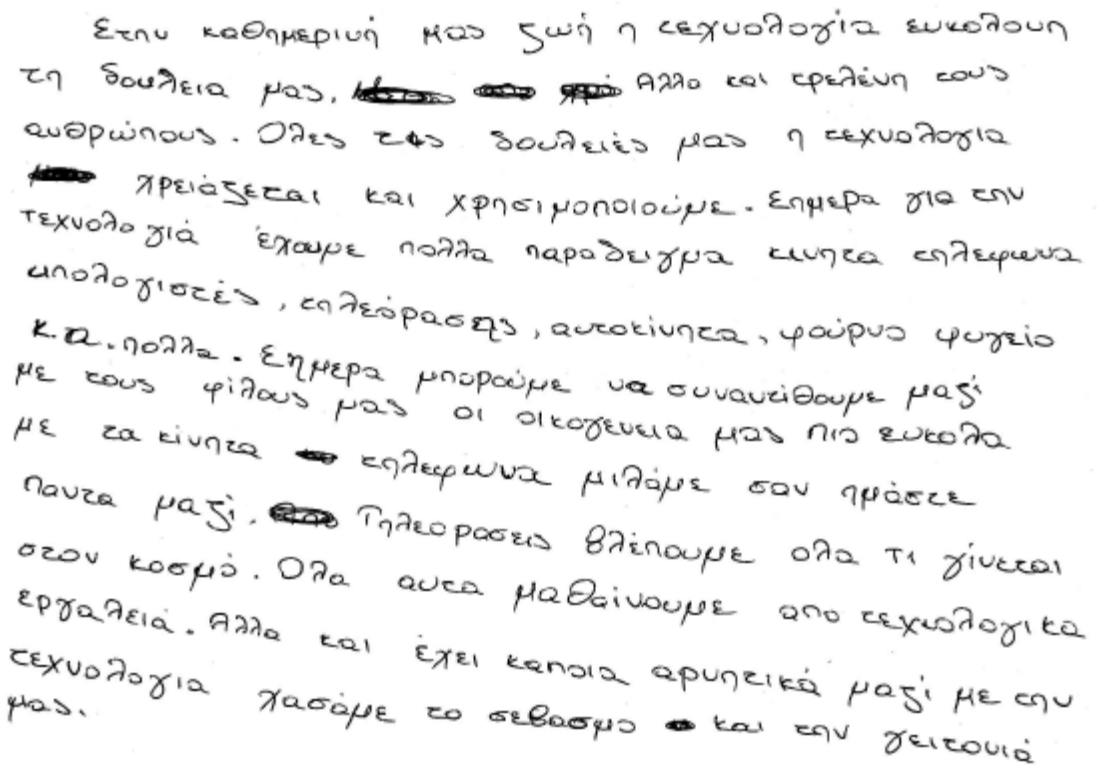


Τεχνολογία Σήμερα πεταοι στο ουρανο Τα χρωνια
Περνανε και οι Τεχνολογία αναπτυζεται. Αυτο το πραγμα
απο μιοι μερια για μας ειναι καλω πραγμα απο την
αλλοι μερια υας στοτουνη. Σημερα απο 7 χρονων
μεχρη 70 αλλοι εχουν Ανδροιντ κινητα αποδω
μπορουμαι να καταλαβουμαι οι ζωη οτι πεθαυοι.

Resim 62: Kompozisyon örneği



Resim 63: Kompozisyon örneği



Resim 64: Kompozisyon örneği

Η τεχνολογία σήμερα στη ζωή μας είναι παρα πολύ
απαρέτητοι στή ζωή μοσ. Στη τεχνολογία οι ανθρωποί χρήσιμοποίου
τα νέα διαφέρετικο πραγματα στή ζωή τους. Δοιάδε σήμερα
εμείς ~~εεα~~ εχούμε στα χεριά μας τα τήλεφωνα. Τα τηλεφωνά
είναι παρά πολή απερέτητα στή ζωή μας. Αφτά εχούν και
θετικές και αρνητικές επιδράσεις, Δοιάδε εγώ με το τήλεφωνο
μου κάνω ότι θελώ. Είνα πάνδα στα χερεία μου. Από κι
μπορώ να βγάλω και φωτογραφίες και ακούω μουσική και απο το
ιντερνετ μπορώ να παίξω παιχνειδιά. ~~Επίσης~~ ~~Στα διαγωνίσματά~~
Απ τον τήλεφωνο μου μαθαίνω τα διαγωνίσματά μου. Όμως, οπώς
έχει θετικές επιδράσεις έχει και αρνιτικές επειδράσεις.
Εγώ όταν οδηγάω το αφτοκινητώ μου πρέπει να μήν εχώ το
τήλεφωνοφου στα χερειά μου, Αν τοεχώ μεσά στα χέρεια
μπορώ να παιθενώ μεσά στο αφτόκινητο. Η τεχνολογία
δεν είναι ~~πανδε~~ πανδά απαρέτητοι. Στή ζωή μας
πρέπει να βρούμε ~~το~~ το πράγμα που θα μας
χρείαζεται σε θετικό και θα μας εύκολανει τη ζωή.

Resim 65: Kompozisyon örneği

EK-8: Kompozisyon değerlendirme ölçütleri[220]

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

	Θετικά στοιχεία γραπτού λόγου	**ΜΟΝΑΔΕΣ**
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	1. Σύλληψη και κατανόηση του θέματος. 2. Πληρότητα, δηλ. επαρκής ανάπτυξη του θέματος. 3. Ενότητα δηλ. άμεση σχέση του περιεχομένου με το θέμα. 4. Πρωτοτυπία ιδεών. 5. Καθαρότητα – συνοχή σκέψης. 6. Τεκμηρίωση των θέσεων με πειστικά και ορθά επιχειρήματα. 7. Αποτελεσματικότητα του κειμένου. 8. Επίγνωση του σκοπού για τον οποίο γράφεται το κείμενο και ανταπόκριση σ΄αυτό.	30
ΕΚΦΡΑΣΗ	1. Σαφήνεια, ακριβολογία χωρίς επαναλήψεις και πλατειασμούς. 2. Εκφραστική επάρκεια. 3. Λεκτικός – εκφραστικός πλούτος. 4. Φυσική, ορθή διατύπωση. 5. Ζωντάνια – παραστατικότητα. 6. Ύφος ανάλογο του επικοινωνιακού πλαισίου και της επικοινωνιακής περίστασης (επίστημο, οικείο κτλ.).	30
ΔΟΜΗ	1. Διάρθρωση ιδεών – καθαρή πορεία. 2. Έμφαση (σημασία) στο κύριο μέρος. 3. Ανάπτυξη μερών ανάλογη με τη σημασία τους. 4. Σωστή δομή των παραγράφων. 5. Συνοχή του κειμένου (σωστή σύνδεση παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων). 6. Λογική αλληλουχία των νοημάτων. 7. Μορφικά στοιχεία ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (επιστολή, ομιλία κλπ.).	30
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	1. Ορθή χρήση του κώδικα της γλώσσας. 2. Σωστή χρήση των σημείων στίξης. 3. Καθαρά ευανάγνωστα γράμματα.	10

Σημείωση: στην αξιολόγηση ενός γραπτού κειμένου πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα οι παράμετροι της καταλληλότητας του ύφους, της αποτελεσματικότητας του κειμένου και της επίγνωσης του σκοπού για τον οποίο γράφεται το κείμενο, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης.

[220] Eleni Tremetusioti-Loyzu, *a.g.e.*, s. 593.

EK-9: Kompozisyon değerlendirme ölçütlerinin Türkçe çevirisi[221]

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

	Yazılı anlatımın belirleyici unsurları	PUANLAMA
İÇERİK	1. Konuyu kavrama ve idrak etme. 2. Konuyu yeterince anlatma. 3. Bütünlük (içeriğin doğrudan konuyla ilişkili olması). 4. Fikirlerin özgünlüğü. 5. Açıklık - düşüncelerin tutarlılığı. 6. İnandırıcı ve doğru argümanlar ile tezlerini kanıtlama. 7. Metnin etkililiği. 8. Metnin yazılma amacının farkında olma ve amaca bağlı kalma.	30
İFADE	1. Berraklık, gereksiz uzatmalardan ve tekrarlardan kaçınarak kesin ifadelere yer verme. 2. İfade yeterliliği. 3. Anlatım zenginliği. 4. Doğal, doğru ifade. 5. İfadede canlılık. 6. İletişim çerçeveleri ve iletişim durumlarına göre doğru üslup (resmi, günlük vb.).	30
YAPI	1. Fikirlerin düzenlenmesi – açık tutum. 2. Ana bölüme vurgu. 3. Bölümlerin önemlerine göre sıraya koyulması. 4. Paragrafların doğru yapılandırılması. 5. Metnin bağdaşıklığı (anlamsal bütünlüğün ve paragrafların doğru yapılandırılması). 6. Anlamların mantıklı dizimi. 7. İletişim çerçevesi ile uyumlu biçimsel unsurlar (mektup, konuşma vb.).	30
YAZIM	1. Dil kodlarının doğru kullanımı. 2. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı. 3. Harflerin kolay okunabilir olması.	10

Not: Bir metnin değerlendirilmesinde, üslubun uygunluğu, metnin etkililiği ve metnin yazılma amacının farkındalığı iletişimsel yaklaşım yöntemiyle doğrudan ilişkilendirilen ve özellikle dikkat edilmesi gereken ölçütlerdir.

[221] Çeviri yazar tarafından yapılmıştır.

EK-10: Araştırma izni

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 35482606-730.08.03 -E.108517 24/02/2017
Konu : Anketler

BALKAN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız 1148250123 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Noyan HACIPAŞAOĞLU'nun "Ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türk Azınlık Öğrencilerinin Yunanca Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili veri toplamak amacıyla Üniversitemizin farklı Fakülte ve yüksek okullarında öğrenim gören Batı Trakya'lı öğrencilerin Yunanca yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek, uygulamak ve Yunanca bir kompozisyon yazımı ile ilgili izin talebi ve anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Yrd. Doç. Dr. Levent DOĞAN
Enstitü Müdürü V.

Ek:İlgi yazı sureti (1 sayfa)